

دراسات فلسفية

ميشيل توزي

ميشيل كاري

الدراسة الفلسفية للموضوعات والنفس

ترجمة

محمد شريگان

عزيز لزرق

العنوان الأصلي للكتاب:

ETUDE PHILOSOPHIQUE D'UNE NOTION, D'UN TEXTE

Michèle BENOIT, Michel CARRE, Michel TOZZI

ACADEMIE DE MONTPELLIER

M. A. F. P. E. N C. R. D. P

1993

عنوان الكتاب: الدراسة الفلسفية للموضوعة وللنص

ترجمة:

- عزيز لزرق

- محمد شريكان

الإيداع القانوني: 96 / 880

الطبعة الأولى: 1996

تصميم: محمد

المحتويات

7	مقدمة الترجمة
11	تمهيد: الأهمية الفلسفية للعُد البيداغوجية
19	تقديم
25	الجزء الأول: الدراسة الفلسفية للموضوعة
25	I - أهداف ومحتويات
29	II - مقاربات ديداكتيكية
29	1- المقاربة اللغوية: بناء معنى الكلمة-الموضوعة من خلال التفكير في الكلمات
30	أ- تقصي المعنى اعتمادا على الحقل الدلالي
35	ب- تقصي المعنى اعتمادا على الحقل المعجمي
39	2- المقاربة الممتدة للموضوعة من خلال حقول تطبيقها في الواقع
43	3- المقاربة الإسنادية من خلال الإستقراء الموجّه
46	4- مقارنة الموضوعة من خلال أشكّلة التمثّل
47	أ- انبثاق التمثّلات بصدد الموضوعة
47	أ-1- الكتابة التخيلية
48	أ-2- التعبير الإستعاري للموضوعة
50	أ-3- الصور الناطقة
52	أ-4- اختيار الخصائص
55	أ-5- الكلمات المفاتيح
57	ب- معالجة التمثّلات عبر مواجهة بعضها البعض
59	ب-1- حالات المواجهة
61	ب-2- المواجهة مع النصوص الفلسفية
63	ب-3- المواجهة بين الأقران
68	خاتمة

69	الجزء الثاني: الدراسة الفلسفية للنص
69	١ - لماذا جعل التلميذ يقرأ ولماذا القراءة؟
73	١١ - القراءة وعوائقها
73	١- العوائق المرتبطة بلغة الفلاسفة
91	2- العوائق المرتبطة بالخطاب الفلسفي
92	أ- أبعاد القراءة الفلسفية
97	ب- أدوات القراءة
109	3- العوائق المرتبطة بتمثيلات التلاميذ
119	خاتمة: حول اليوطوبيا وبعض الإستيهامات

مقدمة الترجمة

عن الكتاب

يندرج هذا الكتاب في إطار استراتيجية شهدت ميلاد العديد من الأبحاث التربوية والدراسات الديدانكتيكية، وهي استراتيجية "تعلم التفلسف" التي يضع الكتاب ثلاث سبل لبلوغها:

أولاً، رهان التفلسف: يحدد الكتاب رهانين أساسيين في تعلم التفلسف، رهان الموضوعية والنص الفلسفي، أو رهان اللغة والقراءة الفلسفية. هكذا يمكن أن تكون الموضوعية مجالاً للتفلسف من خلال خوض غمار التفكير في اللغة ونظام إحالتها المعجمية والدلالية، وذلك بقصد الوصول إلى تعريف تركيبية تبرز فيه خاصيات الأشكلة، المفهمة والحجاج. كما يمكن أن يكون النص الفلسفي مجالاً للتفلسف، حيث تتحول القراءة الفلسفية إلى قراءة متفلسفة تعكس تورط القارئ في فعل القراءة في أبعادها الثلاثة المذكورة آنفاً.

ثانياً، طرق التفلسف: يقترح الكتاب اعتماد "تمثلاث" التلاميذ كأداة بيداغوجية لتعلم التفلسف، استناداً على لحظتين أساسيتين في إنجازهما: لحظة التوليد، أي انبثاق التمثلاث وجعلها بيئة في أعين التلاميذ، واللحظة الثانية هي لحظة المواجهة، أي

* لقد احتفظنا بكلمة "موضوعية" كمقابل لـ "NOTION" نظراً لتداولها حالياً في مجال تدريس الفلسفة بالثانوي.

الإشتغال على هذه التمثلات عوض الإكتفاء بإظهارها، سواء تعلق الأمر بتمثيل الموضوعة باعتبارها تحيل على كلمة أو على فكرة أو على رأي أو على واقع معين، أو بتمثيل النص، باعتباره يحيل على طريقة معينة في القراءة والفهم (المحصل القبلي) أو على طريقة نفعية في القراءة (الوصفة الجاهزة).

ثالثاً، هدف التفلسف: يمكن أن نقرأ هذا الكتاب على ضوء ثنائية أساسية سواء بالنسبة لرهان التفلسف أو لطرق تحقيقه. هذه الثنائية الأساسية هي ثنائية الوحدة/التعدد، فالمقصود على مستوى الموضوعة هو بلوغ المفهوم وإدراكه في وحدته وفي تعدده، والمقصود على مستوى النص هو بلوغ القراءة الفلسفية والوعي بوحدة وتعدد معاني النص. وبالتالي فإن هذه الثنائية هي الخيط الناظم لكل مفاصل الكتاب الذي يسعى إلى العمل على تجاوز أحادية الرأي، أحادية المعنى وأحادية المرجعية المعتمدة. وذلك من أجل -كما يصرح الكتاب بذلك- إعادة بناء علاقة التلميذ مع ذاته ومع الآخر وإعادة بناء علاقته مع اللغة ومع الواقع، وبالتالي من أجل الأشكلة، الحجاج، والمفهمة كدعامات لكل تفلسف حقيقي كما يتصوره مؤلفوا الكتاب.

عن الترجمة

كثيرة هي المشاريع الكبرى، التي تبتدئ بأفكار صغرى. هذا بالفعل ما ينطبق على هذا العمل الذي نقدمه للقارئ. لقد بدأت ترجمة هذا العمل بفكرة بسيطة جداً، هي التعرف والإنتفاع على تجارب أخرى في مجال تدريس الفلسفة، رغبة منا في تطوير ممارستنا الفصلية. لكن عملية التعرف والإنتفاع لم تتم بشكل محايد، بل أفضت -وكشأن كل قراءة- إلى تورط شخصي ألا وهو ترجمة هذا العمل وذلك لإعتبارين أساسيين:

أولاً: إن هذه الترجمة يمكن أن تكون مفيدة على مستوى تدريس الفلسفة بالمغرب، خاصة وأن البرامج الدراسية الحالية الجديدة هي برامج موضوعات، كما أن الكتب المدرسية والمناهج الدراسية تعتمد بشكل رئيسي على النصوص الفلسفية، لهذا اعتبرنا أن كتاب "الدراسة الفلسفية للموضوعة وللنص" يمكن أن يكون فرصة لتعميق

أعيننا على نوع من التقصير (الشرط الذاتي) من طرفنا في حق تدريس الفلسفة،
الذي يمكن أن نساهم في تطويره عبر خطوات بسيطة أولها، وضع ممارستنا الفصلية
موضع تداول وتساؤل.

فعسى أن يكون هذا العمل خطوة ضمن خطوات ممكنة.....

محمد شريكان
عزيز لزرق

تمهيد

الأهمية الفلسفية للعدد البيداغوجية

إن العمل الذي يضعه بين أيدينا كل من Michèle و Michel Carré و Michel Tozzi و Benoit، يقدم نفسه كعمل يدخل في إطار بيداغوجية الفلسفة. لكن البيداغوجيا، وكما نعلم، لا تحظى بسمعة طيبة لدى الفلاسفة. إما لأنهم يهتمونها بكونها تقنية تستعمل في خدمة غايات خارجية عن العقلنة الفلسفية، تقنية تحكمها وجهة نظر دمجية، تتعارض مع الماهية النقدية لهذه العقلنة الفلسفية، وإما لأنهم يعتبرون أن البيداغوجيا غير مجدية عملا بالأطروحة المشهورة والتي مفادها أن الفلسفة تمتلك بيداغوجيتها الخاصة بها. ومع ذلك فإن هذين الإعتراضين غير مختلفين، إذ يقود كلاهما نحو رفض كل اهتمام ديداكتيكي، باعتباره يتناقض جذريا مع طبيعة تدريس الفلسفة. وفي حالة اعترافنا بمشروعية هذا الإهتمام، فإنه يتم الخلط بين هذا الأخير وبين ممارسة التفكير والخطاب، فإذا كان الإهتمام الديداكتيكي يندرج في إطار تعليمي (مع كل ماتحملة هذه العبارة من دلالات) فإن ممارسة التفكير والخطاب تندرج في إطار التكوين، بمعنى أن هناك تقريبا نوع من إرادة التأثير، بل والتحكم، مناقضة لتربية الحرية وللماهية النقدية التي تسعى إليهما الفلسفة.

هكذا، لا يمكن القول أن التساؤل حول البيداغوجيا، شيء لا جدوى منه، وهذا الكتاب يقدم أكبر دليل على ذلك. إنه يقترح مجموعة من العدد البيداغوجية المرتبطة بأهداف متنوعة: تحليل وشرح النص، أشكلة موضوع إنشائي، انبثاق وكشف تمثلات التلاميذ،

مالذي يميز عدة بيداغوجية؟ لكي نجيب عن ذلك، من الأنسب أن نضع هذه العدة في محك الممارسة الفصلية المعتادة، وبالتالي في محك ما يمكن تسميته بالدرجة الصفر في البيداغوجيا، تلك التي يكون عليها أستاذ الفلسفة عندما ينجز درسه بشكل تلقائي دون إمعان كبير ولكن بكل جدية وصرامة. إنه يتكلم، يعرض قضية أو سؤالاً، ثم يتوقف لكي يسأل التلاميذ ويتأكد من فهمهم لما يقوله، وإذا تبين له عكس ذلك، يثير النقاش، واضعاً تركيباً أو معمقاً لما تم تداوله. أن يكون الأستاذ قادراً على كل ذلك، فهذا يعني بالتأكيد، أنه أستاذ "جيد"، وبالتالي فإن عبارة "الدرجة الصفر" لا تحمل أي معنى قذحي، ولا تحيل على أي تنقيص لا من قيمة ما تتكون منه الممارسة الفصلية الأكثر انتشاراً، ولا من قيمة الحد الأدنى من الضمير المهني الذي يجب توفره، بحيث يمكن القول إن ممارسة كهذه تحتوي على بيداغوجية، وهذا شيء لا نقاش فيه، إذ يتبين أن بعض المدرسين، من خلال طرق عرضهم ومساءلتهم، يكونون أكثر بيداغوجية من غيرهم، وهذا ما لا يمكن إنكاره. إننا أمام مبرر آخر كي نتساءل عن أهمية توضيح مصطلح "العدة"، وماذا نعني بذلك: هل نعني مجرد إجراءات مقتبسة عن علوم التربية نقوم بتطبيقها بشكل تعسفي في تدريس الفلسفة، حيث تعمل على تشويهها، أم أنها ترجمة واقعية للدرس الفلسفي كما هو فعلاً؟ إن الأمر يتعلق بسؤال الانتقال من البيداغوجيا (والتي يمارسها كل مدرس بنوع من السعادة تقريباً، إنه يفعل ذلك دون أن يعلم مثلما يكتب السيد Jourdain النثر دون أن يعلم بذلك)* إلى الديداكتيكا (والتي تعني الانتقال من ممارسة عفوية إلى ممارسة واعية بذاتها، محسوبة ومنظمة والتي تكون بفضل ذلك قابلة للنقل والتداول أكثر من الممارسة السابقة).

هناك محاولات لتحديد خصوصية مصطلح "العدة"، وتتجلى هذه المحاولات في المفاهيم الواردة عن علوم التربية مثل: صياغة الأهداف التربوية، تصميم لوحدة وفق تدرج منظم، وضع التقويم والأخذ بعين الاعتبار الفروقات البيداغوجية بين التلاميذ ولكن إذا ما تأملنا ملياً في هذه المحاولات، فلن نجد أية واحدة منها كافية لوصف ما يعنيه بالتحديد مصطلح العدة، فالمدرس حتى وإن لم يتوخأ أهدافاً بالمعنى التقني والدقيق

* المقصود بذلك، أن ينجح المرء في فعل شيء ما دون أن يعلم بذلك (م)

للمصطلح، فإنه على الأقل يتوخى تحصيل نتائج محددة دون أن يتبع في ذلك قواعد بيداغوجية الأهداف، كما أننا -من حسن الحظ- لم ننتظر مجيء علوم التربية لكي نعترف بضرورة التنظيم الزمني والمنطقي لأنشطة التعليم، ولكي نُقوِّم بأكثر صرامة ممكنة إنجازات التلاميذ، ولكي نكيف التعليم حسب حاجيات كل تلميذ والصعوبات التي تعترضه.

لا تقوم علوم التربية، في أحسن الأحوال، سوى بتفكير ومفهمة وعقلنة ما كان يشكل سلفا الممارسة العفوية، والتي هي إلى حد ما ممارسة واعية بالنسبة للعديد من المدرسين. فبين هذه (الممارسة العفوية) وتلك (علوم التربية) ليس هناك قطيعة أو فجوة، بل هناك مجهود فيه المزيد من الصرامة والدقة. ما الذي يمكننا، إذن، من تحديد خصوصية مصطلح العُدة البيداغوجية، يمكن أن نضع ثلاث فروقات أساسية:

1- أولا، تظهر العدة كتطبيق وتمفصل نسقين لممارسات متميزة. لا نعني، هنا، التمايز بالنسبة للتلاميذ (كتمايز يظهر على مستوى المحتويات المدرسية، وليس على مستوى الشكل ذاته الذي يتخذه التعليم) ولكن نقصد التمايز في طبيعة أنشطة الفصل في حد ذاتها. إن كل العُدة التي يعرضها المؤلفون في هذا الكتاب، تشهد على تنوع كبير (وعلى إبداع كذلك) في الإجراءات والطرق المستعملة: طريقة فرز الخاصيات، طريقة الصور الناطقة، طريقة الكتابة التخيلية وكذا عمل المجموعات، إلخ... هذا التمايز يمكن أن يواجه ماقلناه، باعتراض مفاده، أن كل مدرس جيد يمارس سلفا، في فضله، هذا التنوع، يعرف كيف يقوم بشكل تناوبي بدرس إلقائي وحوار توليدي، بتمارين كتابية وبنقاشات شفوية، ولكن غالبا ما يبقى، بالضبط، حبيس هذا التناوب وهذه الثنائية في المناهج المسماة بالمنهج "الإلقائي" والمنهج "الحواري"؟ معتمدا في ذلك، كإداة، إما على القلم أو على السبورة السوداء فقط. إن الخروج من قوقعة هذه الثنائية الخالدة، والفكاك من طوق هذا التوازن الدائم بين Socrate و Alain، بين سعة صدر المولد وتألق الخطيب، بين الإلقاء والتساؤل (1) وبالتالي جعل من البيداغوجيا تحليل

(1) كل التعليمات الرسمية الصادرة سنة 1925 والتي كما نعلم، لازالت تحكم التعليم الحالي للفلسفة، تعكس وتعبّر عن هذه الثنائية لأنها لا تتصور وجود مناهج أخرى يمكن أن يلجأ إليها المدرس غير هذين الطريقتين.

على التخيل أكثر مما تحيل على العقل، ذلك هو التوجه الذي يقترحه مصطلح العُدة.

2- إن هذا التنوع يتحدد في فرق ثاني أساسي. ذلك أن كل عُدّة بيداغوجية تفصل داخل مركب واحد، منظم ومنسجم، بين مجموعة من الممارسات التي يمكن تسميتها بالممارسات المقالية، على أساس أنها تتجلى في عنصر اللغة (شفويا أو كتابيا) والممارسات غير المقالية التي تدل على القيام بإجراءات خارج اللغة، والتي ترتبط أساسا بالجسد. نذكر على سبيل المثال، عمل المجموعات الذي لا يكون فقط نبطا من التبادل الشفهي مختلف عن الأنماط المعتادة (النمط الإلقائي والنمط الحواري) بحيث يسمح بتواصل أفقي (بين تلميذ/تلميذ) وليس فقط بتواصل عمودي (بين مدرس/ تلميذ أو تلميذ/مدرس). إنه يعمل على الأخذ بعين الاعتبار الجانب الحركي والأوضاع الشخصية، والتنظيم المادي والمكاني كله، وكذا التنظيم المؤسساتي بأكمله (المرتبط بتعدد الوظائف التي يجب القيام بها: من سكرتارية وضبط وتواصل مع المجموعات الأخرى، إلخ) وهي ليست مجرد مواكبة خارجية وإضافية بالنسبة للمحتويات الشفوية، بل إنها تؤثر عليها، كما تتأثر هي الأخرى بها.

والحالة هذه، فإن مايكون، في العمق، موضع سؤال هنا، هو موقع الجسد داخل فعل التعليم عموما، والتعليم الفلسفي على الخصوص. ومن وجهة نظر كانطية، والتي تهيمن على تدريس الفلسفة في فرنسا، يمكن القول إن "تعليم التفلسف" يعني تعلم كيف نقيم داخل كل ماهو شمولي وعقلي متجاوزين خصوصيات المساسية والفهم: إن هذا الإنتقال لا يتم دون فرض تأديب على الجسد، تأديب محدد بالضرورة ومحكوم بانشغالات امبيريقية. إن التأديب «يجعلنا ننتقل من حالة الحيوان إلى حالة الإنسان» إنه يعتبر أجوفا ما تعتبره التعليمات شيئا مهما، إذ يكون "البديل السلبي" لما هو عقلي، مستبدلة ما يعبر عنه التأديب إيجابيا بمفهوم الواجب ومشروع بلوغ الكمال الأخلاقي، بمصطلحي الحجز والإكراهات. وبعبارة أخرى فإن العلاقة مع الجسد ينظر إليها أساسا انطلاقا من إشكالية التأثير والسيطرة، لأن المدرسة عبارة عن "ثقافة إجبارية". إن كل مشاكل التربية تكمن -كما نعلم- في كون هذا الإجبار لا يتحول إلى عبودية ولا إلى آلية خالصة، بل يتحول إلى إرادة حرة وعاقلة. هناك إذن، رهان تربوي حقيقي، أحس من خلاله إرادة التلميذ وأخوض غمار هذه المغامرة، الكامنة في أن أفرض على التلميذ ما يجب أن ينتهي -عاجلا أم آجلا- إلى لا فقط قبوله، بل إلى

الإعتقاد بأنه عبارة عن قرار يتخذه هو وليس قرارا أفرضه أنا عليه.

يبدو منذ الوهلة الأولى، أن العدة البيداغوجية ثاوية داخل هذا المنظور . فإذا أخذنا عمل المجموعات على سبيل المثال، واعتمادا على السلطة الإلقائية التي أمتلكها، يمكن أن أدعو التلاميذ إلى القيام بشكل مشترك، بإنجاز يقتضي تبادل وتواجه وجهات النظر، هكذا أفرض عليهم وضعية تهدف إلى تنمية روح التعاون لديهم وتنمية القدرة على الإنصات والإحترام المتبادل الذي يقود نحو جماعة ديمقراطية، تضم أذهان حرة ومتساوية: تلك هي بالتحديد، أطروحة Piaget عندما يدافع عن فضيلة التنشئة الإجتماعية والأخلاقية التي يرسخها التعاون في المدرسة.

ورغم ذلك، فهناك اختلاف كبير بين بيداغوجية Kant وبيداغوجية Piaget، ففي البيداغوجية الكانطية، نجد أن التأديب « لا يترك سوى عادات تنمحي مع تقدم السنين »: إذ يجب أن تخلي المكان بسرعة للتعليم الذي يتم أساسا، بواسطة الكلام والخطاب. وهذا ما أشار إليه A.Philonenko (1) حينما قال: «إننا نسعى إلى اقتياد الطفل -بطريقة سقراطية- نحو إدراك الدوافع التي تملي عليه الفعل الذي يجب القيام به، بحيث يكون امتثاله بمثابة خضوع لقرار ذاتي».

عكس ذلك، ففي المنظور البياجي هناك، ثمة فكر حقيقي خاص بالجسد، كما يتجلى من خلال بعض المواقف. وبعض الأوضاع الشخصية، وكذا بعض الحالات المادية والمؤسسية، الشيء الذي يجعلها تمتلك منطقا خاصا يقود نحو نوع من العلاقات بين الأفراد. أكيد أن هذا الأخير يمكن، بل يجب، أن يترجم إلى المستوى اللفظي، ولكن هناك، إذا صح التعبير، "فكر بالفعل" يسبق الفكر المثالي ولا يختزل فقط في كونه "بديلا سالبا"، عوض ذلك الترسيخ الأحادي لميكانيزمات وآليات عمياء. إن هذا المنظور هو أقرب من منظور Spinoza منه إلى منظور Kant . وفق هذا المنظور، بالضبط، يندرج مصطلح العدة البيداغوجية. فهل تشغيل التلاميذ من خلال عمل المجموعات، وجعلهم -بشكل متناوب- يقومون بكتابة كلمات أو التشطيب عليها في السبورة، هل جعلهم يتبادلون الآراء أو يقطعون النصوص، يضعون جداول أو ترسيمات، هل كل ذلك ليس سوى مجموعة من التقنيات الإضافية والثانوية، بالنسبة لما يشكل أساس التفلسف؟

كلا إنها طريقة أخرى في التفلسف، ممارسة أخرى للفكر، لا تقل "سموا" عن الأنماط

الكلاسيكية للخطاب الإلقائي أو الحوار التوليدي، ولكنها تختلف عنها بحكم أنها تعرض وتنظم التفكير، لا في قالب أحادي أو ثنائي، ولكن في قالب متعدد بشكل بين وغير قابل للإختزال. إن دمج وأخذ بعين الاعتبار الجسد في الممارسة التعليمية، لا يعني إغراق الفكر في متاهات وسائل واستعمالات مبهمة تخدم إرادة قوة غير واضحة المعالم. بل عكس ذلك إنها تعطي للفكر بعده الكامل وتعترف بأن التلميذ يمكن أن يفتقد لمهارة كتابة أو قول ما يفكر فيه، في الوقت الذي يمكن أن يكون فيه قادرا على التفكير بطريقة مغايرة، وفق سبل أخرى على المدرس أن ينهاجها.

3- إن خطورة هذا الأمر*، والإعتراض عليه يكمنان في أننا قد نختزل تدريس الفلسفة في مجرد تعلم لتقنيات تسمى بتقنيات التعبير والتواصل. يمكن أن نطبق إجراءات متنوعة تمزج بين المقالي وغير المقالي، وهنا نضع نصب أعيننا أهدافا تتوخى تحصيل نتائج محددة لدي التلميذ، وبالتالي تتوخى التأثير عليه أو التحكم فيه، وفي هذه الحالة لا يمكننا الحديث بطبيعة الحال، عن البيداغوجيا. هناك إذن شرط ثالث ضروري، يمكننا الكشف عنه، أيضا، اعتمادا فقط على الملاحظة البسيطة: ذلك أن كل عدة بيداغوجية تحتوي على هامش من اللاتحديد يسمح لنا، بتهيين وتنظيم إمكانية تعدد الاحتمالات بالنسبة للتلميذ، نقصد إمكانية وجود عدد لا محدود من الأجوبة وردود الأفعال الممكنة. وهذا ما تعكسه مثلا طريقة "الجدول الناطق" وعدة "الكلمات-المفاتيح" وكذا "الصور الناطقة". تلك بعض من العُد البيداغوجية التي يقترحها هذا العمل، والتي تكمن مهمتها في تكوين أنسقة مفتوحة، لا تفرض جوابا أحاديا ولا اختيارا بين ثنائيات (من قبيل صحيح/خطأ، جيد/قبيح) مثلما هو الأمر في التقنيات الهادفة إلى خلق تدريبات بالمعنى السلوكي للكلمة، بل إنها تراعي إمكانية حدوث غير المتوقع، المفاجئ وغير المنتظر، وتقتضي -بالتالي- من المدرس القدرة على الإرتجال، الذي هو معيار درجة اللاتحديد التي تكون عليها هذه العُد البيداغوجية. يمكن القول بهذا الصدد، أن العدة البيداغوجية تهدف إلى إحداث تأثير ما، بينما تهدف التقنية إلى إحداث تأثيرات محددة ومتوقعة تقريبا فإذا كانت الأولى (العدة) تسعى

* يعني الأخذ بعين الاعتبار دور الجسد في الممارسة التعليمية، وذلك بنهج مجموعة من التقنيات الهادفة إلى تشغيل التلميذ (م)

نحو إضفاء حركية على الأشياء، وإدخال اللعب (بكل ماتحمل الكلمة من معاني) كلما وقع الدرس في الباب المسدود، وكذا إدخال عامل اللايقين بصدد ما كان يقينيا للغاية، فإن الثانية (التقنية) تندرج في السيرورة الكلاسيكية لمبدأ السببية وهي تسعى فقط إلى جعل التلميذ أو المجموعة تنتقل من حالة (محددة) إلى حالة أخرى (محددة أيضا).

بهذا المعنى، نقول، إن العدة البيداغوجية لا تتعارض فقط مع تقنية شحن التلميذ والتحكم فيه، بل إنها كذلك تتعارض تماما مع تلك الخطابة الكلاسيكية، سواء الإلقائية أو التوليدية. في الواقع، إن Socrate لا يتوخى شيئا، عندما يستخدم الحوار مع العبد، سوى جعل هذا الأخير ينتقل من حالة (الجهل) إلى حالة أخرى، بحيث يتوقع مسبقا ماستكون عليه هذه الحالة؟ غالبا ما يتم التأكيد بصدد التوليد السقراطي على طابعه التوجيهي للغاية، ولسنا في حاجة لكي نصر على ذلك، وبالمثل فالخطاب الإلقائي يقدم نفسه كطريق يجب أن نقود فيه التلميذ خطوة بخطوة، طبقا للمعنى الإشتقاقي الذي تحيل عيه كلمة "البيداغوجيا"، عادة ما يتم الإعتراض على ذلك، بحجة أن الكلام الإلقائي بالنسبة لتدريس الفلسفة، يقدم نفسه لا كتوجه نحو حقيقة مطلقة، بل بالأحرى كنموذج للبحث عن الحقيقة، بحث يخوض فيه الأستاذ أمام التلاميذ، إذا لم يكن لديهم نموذجا ما. ولدعم هذه الأطروحة يتم استحضار الذكرى التي بقيت عالقة عن أستاذ هائل للفلسفة. لقد كتب R.Aron بانفعال عن أستاذه في الفلسفة: «إننا أمام عمل أصيل للفكر، خال من أي تصنيع، عمل يقدم لأول مرة لمجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين 17 و 18 سنة. بينما الأستاذ -الذي لا يعرف هذا المعطى- يبحث لا عن حقيقة يجب نقلها ولكن عن نمط من التفكير يود تلقينه». ورغم التقدير الذي يكنه Aron لأستاذه، فإن الكلمات التي استخدمها تكشف عن ذاتها: "يقدم"، "يلقن"، فليست هناك طريقة أفضل من التي عبر عنها R.Aron عن طابع التقليد الذي كان يميز علاقة المدرس بالتلاميذ؟

إن العدة البيداغوجية، بحكم لاحتميتها، تتخلص من كل دعوة إلى التقليد، دون أن تسقط في تمجيد ميثولوجي للعفوية وللسجية. لأن الأمر لا يتعلق فقط -كما هو الشأن بالنسبة للنزعة اللاتوجيهية التي ميزت مرحلة 1968- "بتحرير" كلام التلميذ، بينما نحن نعلم أنه لا يتكلم سوى أولئك الذين يمتلكون الوسائل والقدرات الكفيلة بذلك. بل يتعلق الأمر بالأحرى، بإثارة الكلام لديه، بكل ماتحملة كلمة إثارة من معاني. أي إحداثه وفق سيرورة محسوبة ومركبة. وأيضا جعله يظهر من خلال إحداث صدمة

أو مواجهة في شكل صراع صاخب أو في شكل مفارقة (نقصد هنا "الصراع المعرفي") :
والتوسل إليه مبتكرين من أجل ذلك كل الإجراءات، وكل ما يسمح بجعله يحدث دون
اللجوء أبدا إلى الإكبار. بهذا المعنى فالبيداغوجيا، باعتبارها ابتكارا وتطبيقا للعُد،
هي أساسا عمل للمخيلة، بالمعنى الكانطي، يعني للملكة تجمع وتوحد كل أبعاد الإنسان.
الحساسية والفهم، الجسم والفكر، التجربة والعقل.

تلك كانت، إذن، أهمية وجدة هذا العمل، والتي تكمن في اقتراح استخدام العُد
البيداغوجية في مجال الفلسفة، عُد تنوع حسب مقتضيين أساسيين بالنسبة لهذه
المادة (الفلسفة) ألا وهما: مسألة تحليل الموضوعات وقراءة النصوص الفلسفية.

François Galichet

أستاذ جامعي شعبة الفلسفة

بستراسبورغ II وبـ UFM بالزاس

مقدمة

1- إن دواعي تأليف هذا الكتاب تعود إلى الرغبة في فهم وتبادل ما يحدث داخل فصولنا سواء بالنسبة لتلامذتنا أو بالنسبة إلينا كمدرسين، وذلك كلما تعلق الأمر بموضوع تعلم التفلسف.

وهذا المؤلف هو النتيجة المؤقتة لبحث ولید شکوکنا وخيبة أملنا المتكررة (كيف يحدث أن ما يعتبر ذا أهمية بالنسبة إلي لا يثير اهتمام تلامذتي؟) وولید إحباطاتنا أحيانا أخرى (هذا ما نستشعره عندما يلجأ تلامذتنا إلى الأفكار المبثلة في إنشاءاتهم).

إن هذه الشكوك وخيبة الأمل والفتور، كلها، على ما يبدو، عبارة عن شعور مشترك بين أساتذة الفلسفة. وهي شبيهة بالضجيج الذي يتخلل أحاديثنا خلال حلقات تكوينية وأثناء اجتماعات التنسيق الخاصة بامتحانات البكالوريا... إلخ..

أکید أن المهنة في السابق لم تكن أبدا سهلة، ولكن هناك عوامل مستجدة. لقد تغيرت نسبة المتمدرسين في الأقسام النهائية، وعلي سبيل المثال: إن الأغلبية الساحقة من تلامذتنا وإلى عهد ليس ببعيد، لم يكن في استطاعتها الوصول إلى الثانوي، وسيصبح بإمكانها من الآن فصاعدا دراسة الفلسفة، وإذا كان ذلك قد تم ضمن حصة زمنية جد قصيرة ومعامل مختزل للغاية. فمن الواضح والحالة هذه، أن هؤلاء التلاميذ لا يمتلكون نفس الكفاءة اللسانية ولا نفس المرجعيات الثقافية التي كانت في السابق للشعب الكلاسيكية، الأمر الذي يجعلنا مضطرين لملاحظة مايلي:

فما يعتبر بالنسبة إلينا نحن امتيازاً يعيشه الكثير من التلاميذ كسخرة و"كعمل شاق". وبالإضافة إلى ذلك، إن المشاكل التي تعترضنا بشكل حاد تظهر أكثر فأكثر لدى الشعب الأخرى.

2- إن هذا المؤلف هو أيضا وليد استحالة بقائنا على ما نحن عليه وقبول أمر الواقع. بحيث ننتهي إلى الإقرار حتما بأن التعليم في الظروف الحالية لا يمكن أن يطال سوى أقلية من التلاميذ. إن هذا الإحباط قد يوقعنا في النزعة النخبوية. ألسنا بصدد مقاومة لا جدوى منها؟

وعلى الرغم من كل هذه العوائق، فقد يحدث ذات يوم، شيء ما، بالنسبة لبعض التلاميذ الذين لم نكن ننتظر منهم ذلك. لقد عاينا جميعا حدثا من قبيل: إن التلاميذ يفهمون، إنهم يفهمون ما يتناوله هذا النص بصدد هذا المشكل أو بصدد موضوعة معينة، وتبعا لهذا الفهم، يبدو أن ثمة شيئا ما قد تغير على مستوى علاقتهم بذواتهم وبالأخرين وبالعالم.

هنالك العديد من العناصر التي تنفلت منا في هذه اللحظات، هل كنا أفضل هذه المرة (نحن: أساتذة وتلاميذ)؟، لا يمتلك أي درس ولا أية عُدّة مهما كانتا محضرتين بعناية فائقة، المقدرة على خلق هذه اللحظات عند الطلب.

ومثلما لا يكون في استطاعتنا أمر شخص ما بالحرية أو بالحب، فكذلك لا نستطيع أن نجعل التلميذ يتفلسف (مع أنه ملزم بدراسة الفلسفة)، وهذا لا يمنع من وجود بعض الحالات التي يمكن أن تجعل المبادرة أكثر يسرا. وإذا كان الأمر بالنسبة لنا هنا هو أن نقوم بتعليم التفلسف، كما قيل غالبا -ونحن نوافق على هذا القول- فإن هذا يحتم علينا أن نجعل من هذا الهاجس الذي يسكن بعضنا، هاجسا ساري المفعول لدى المدرسين الآخرين. والحالة هذه، فإن تلامذة الثانوي الجدد، لا يستطيعون التكيف مع البيداغوجيا التقليدية، وبالتالي نجد أنفسنا مضطرين للتساؤل بصدد كيفية تحديد ممارستنا الفصلية.

3- كثيرا ما يتم التساؤل في أيامنا هذه بصدد المقاربة الديداكتيكية الملائمة للفلسفة، ويقصد عموما بالمقاربة الديداكتيكية لمادة معينة، الموقف الحريص على تمكين التلاميذ من امتلاك معارف ومهارات خاصة -ولكن امتلاكهم كذلك وفي حدود الإمكان أنماطا من الوجود- والتفكير في السبل الموصلة إلى ذلك انطلاقا من أهداف محددة، ملائمة ومتدرجة، ومن الأفضل أن تكون قابلة للتقويم

لقد تأسست، تحت إغراء علوم التربية، دراسات ديداكتيكية منذ عشرين سنة في مختلف المواد المدرسية (مثلا في مادة الفرنسية والبيولوجيا والتربية البدنية).

لقد أصبحت مساءلة مدى ملاءمة المقاربة الديداكتيكية وتطبيقها على مادة الفلسفة موضوع جدال حاد ومثير لأنها توضع موضع التساؤل ماهو أساسي في الفلسفة أي طبيعتها وطبيعتها تعلمها.

ماهو موقعنا داخل هذا الجدل؟

ساهمت في تأليف هذا الكتاب ثلاثة أقلام، ولهذا التعدد أهميته. وإذا كنا نعتقد نحن الثلاثة في إمكانية وضرورة هذا الذي نسميه "ديداكتيكا تعلم التفلسف"، فإننا لا ننفي نفس المعنى بالبضط على هذا التعبير. إننا ندمج علوم التربية وننظر إلى مدى مساهمتها بشكل مختلف فيما بينها.

إن ترسباتنا الفلسفية وبالتالي تصوراتنا حول الفلسفة وتعلمها وممارستنا الفصلية تكون مختلفة، وبشكل واضح للعيان أحيانا. وهذا الكتاب يحمل دليلا على اختلافاتنا لأنه بقدر ما يغني تفكيرنا كما نأمل، نطمح أن يغني تفكير القارئ أيضا. والحالة هذه، فإذا كنا قد تمكنا من تأليف هذا الكتاب بشكل جماعي فلأننا نتفق على ما يبدو أساسيا، بالنسبة لنا جميعا.

4- يتعلق الأمر بالغايات التي نتوخاها من تعليمنا.

نريد أولا أن نجعل التلميذ قادرا على اكتشاف رهان التفكير، منتقلا بهذا من الرهان المدرسي إلى الرهان الفلسفي. ونريده أن يعدل نظرته إلى المعرفة (فلسفية كانت أو غير فلسفية) وإلى التعليم وإلى وضعه الخاص كتلميذ في علاقته بالمعرفة. إن التقليص من خارجية المعرفة يقتضي منا أن نجعل التلميذ يمتلك تلك المعرفة أو يربطها بذاته ويفهم المسائل التي تعالجها من أجل أن يفهم في الآن نفسه ذاته.

ونريد أن يتوصل التلميذ إلى "التفكير اعتمادا على ذاته" أي أن يعدل علاقته مع ذاته، ويتوصل إلى قراءة مختلف تجارب حياته بأن يحول ما أمكن أحداث حياته إلى تجارب.

وبما أن الغيرية حاضرة في كل محاولة تفكير، نريد كذلك من التلميذ أن يتفلسف مع الآخرين، نعني مع زملاءه في الدراسة ومع الأستاذ ومع الفلاسفة، لكي يتمكن بذلك من الانتقال من حالة فرد مسجون داخل ذاتية مغلقة تؤثثها أحكام مسبقة إلى حالة ذات مفتوحة على ماهو كوني في تفكير الآخر، فيكون قادرا على أن يتموضع بالنسبة إلى

هذا التفكير (وليس أن يكون معه أو ضده).

وهذا الأمر يتطلب اكتشاف مطلبى الصرامة والمنهج: نريد أن يتعلم التلاميذ الدقة، ولكن أيضا التآنى، باعتبارهما شرطان ضروريان لكل تفكير يريد لنفسه التميز بالنسبة لذاته وبالنسبة لتفكير الآخرين، نريد أن يدرك التلميذ عناء بناء المفهوم وأن ينشغل بالتفكير فى اللغة.

وأخيرا نريد أن نهىء داخل الفصل فضاءا يتمكن فيه التلميذ من محاولة التفكير ويخاطر بممارسة هذا الأخير دون أن يتراجع عن ذلك بسبب موقف الآخرين أو موقف المدرس وبالتالي نريد فضاءا يمكن أن يستشعر فيه التلاميذ بلذة التفلسف.

5- إن هذه الغايات تشكل الأفق الذى يرتسم فيه معنى عملنا بالنسبة إلينا كمدرسين للفلسفة ولكن حتى لا تبقى هذه الغايات مجرد أمانى سامية، يلزمنا أن نضع أهدافا أكثر دقة وقابلية للتقويم داخل الفصل. يجب أن نكون قادرين على توضيح هذه الأهداف لأنفسنا أولا ولتلامذتنا ثانيا، توضيحها حتى نتمكن من الوصول إليها جميعا، مع تحديد معايير تقويم تحققها، وأن نتمكن فى الأخير من أن نخضع هذه الأهداف الموزعة على طول السنة لترتيب تدريجى.

هدفنا إذن أن يحصل التلاميذ على مستوى معين من المعارف غير الفلسفية، ولكنها ضرورية لمعرفة ما نتحدث عنه (فى تاريخ العلوم، تاريخ الأفكار، مبحث الأخلاق، العلوم الإنسانية... إلخ) وأن يحصلوا كذلك على ثقافة فلسفية بالمعنى الخالص للكلمة، ولكن نريدهم أن يتخذوا من تلك المعارف -التي يكون مصدرها تفكيرهم- وسائل للتفكير بصدده مشكل يعترضهم، الأمر الذى يعنى بأنه إلى جانب الموقف النقدي هناك دائما معارف فعلية، بحيث إن تحصيلها يكتسى معنى بالنسبة للتلميذ. نهدف كذلك ،وفى الوقت نفسه، إلى التحكم فى السيرورات العقلية عند ممارسة التفكير والتي جرت العادة على حصرها فى ثلاثة أهداف محورية للتفلسف غير مستقلة عن بعضها البعض: المفهمة، الأشكلة والحجاج.

يقتضى الأمر أن نعرف كيف نستخدم -هذه السيرورات الثلاث- بطريقة واعية ومنهجية فى توجيه تفكيرنا حول موضوع ما أو نص معين مثلا. هدفنا أخيرا تنمية موقف يزيح مركز تلميذ الثانوى حول ردود فعله الوجدانية وتمثلاته التلقائية، من أجل أن ينفث على الآخر، مصفيا إليه. ومقدرة الإصغاء والسمع هذه ضرورية سواء

بالنسبة للتلاميذ أو للمدرس. وهذه المقدرة بالنسبة إلينا تظهر كبعد أساسي للموقف الفلسفي الذي ننظر إليه كحوار وليس مجرد مناجاة للنفس. أن نتفلسف يعني أن نشغل تفكير التلميذ وأن نحرره، لنتحرك في الآن نفسه من تمثلاتنا، وهذا شيء لا يمكن أن يتحقق إلا باستحضار الفيرية.

6- أما الوسائل الملموسة لتنظيم العمل داخل الفصل من أجل تحقيق هذه الأهداف، فإنها تتعلق بكل ما يمكن أن يقودنا جميعا في سيرنا كل حسب طريقته وانطلاقا من موقعه وحسب قدرته على الخطو.

يبدو لنا أنه من الأهمية بمكان السهر على الأخذ بعين الاعتبار تمثلات التلاميذ (وكذلك تمثلاتنا) ومساعدتهم في التعبير عنها بأنفسهم وأن يساءلوا في مناسبات كثيرة وبطرق مختلفة (العمل داخل مجموعات صغيرة، الإشتغال على نصوص ذات أطروحات متعارضة، الكتابة التخيلية... إلخ) ويبدو أن هناك عنصرا آخر، من بين عناصر أخرى عديدة، له أهميته البالغة وهو الأخذ بعين الاعتبار إيقاع وأشكال التعلم الخاصة بكل تلميذ، على الأقل من أجل أن نقدم له وسائل تحسينها. وهذا يقتضي منا تنويع طرق إعداد وإنجاز الدرس (حتى لا نعمل على تحسين مستوى نفس التلاميذ على حساب آخرين). إن تنويع نمط الإشتغال ونشاط التلاميذ وحجم المجموعات ودور المدرس ودرجة التوجيه ومرتكزات الدرس وإعداد فضاء القاعة... إلخ، وباختصار، إن السعي نحو تنويع الإجراءات داخل الفصل يمكن كل تلميذ - بين الفينة والأخرى - من أن يجد نفسه في إحدى هذه الإجراءات.

وأخيرا نعطي أهمية للحظات التفكير والصمت حتى نسمح لكل واحد بالعودة إلى ذاته والتركيز على حركة تفكيره الخاص، محددا مكتسباته والصعوبات التي تعترضه بحيث يصيغ مشاكل جديدة، مستثمرا في ذلك رهانا ما في البحث.

7- ونختتم هذا التمهيد الذي كان مسهبا - ببعض الكلمات حول بواعث معالجة موضوعي "الموضوعة والنص" في هذا الكتاب.

أولا، إن المؤسسة هي التي تزودنا بهذه التيمات: فهناك من جهة برنامج الموضوعات، ومن جهة أخرى الموضوع الثالث حول الإختبار المكتوب وكذلك الإختبار الشفوي. وبالإضافة إلى ذلك وانطلاقا من المنظور المشار إليه سابقا، ليس الدرس بالضرورة أو

بشكل تبسيطي مجرد تتال لموضوعات البرنامج، حتى وإن كان الأستاذ يخضع ذلك
الدرس لنظام تفكير متسق ومنظم معزز بالنصوص الفلسفية. إننا نريد الإنفتاح على
طرق جديدة في الإشتغال، أخذين بعين الإعتبار المواضيع والنصوص من حيث هي
أماكن تتوالد داخلها مشاكل متداخلة ومترابطة، ونلزم أنفسنا بمحاولات أصيلة لممارسة
التفكير عموما والتفكير في ذواتنا على الخصوص.

هكذا نستنتج أن الهدف من هذا الكتاب المتواضع هو الدعوة إلى عدم الإستسلام، إنه
ليس مجموعة مناهج تطبق على علاقتها، ومثلما لا توجد وصفات جاهزة يمكن تقديمها
للتلاميذ، تمكنكم من التفوق في مادة الفلسفة، لا توجد أيضا وبشكل أكثر حدة وصفات
جاهزة يمكن تقديمها للمدرسين لإنجاز دروسهم بشكل موفق. إننا ملزمون بتحليل
أوضاع أو حالات معينة وتقديم أمثلة على ذلك، ولكن كل شيء يبقى دائما قابلا للخلق
من جديد.

M. BENOIT, M. CARRE, M. TOZZI

بشكل تبسيطي مجرد تتال لموضوعات البرنامج، حتى وإن كان الأستاذ يخضع ذلك
الدرس لنظام تفكير متسق ومنظم معزز بالنصوص الفلسفية. إننا نريد الإنفتاح على
طرق جديدة في الإشتغال، أخذين بعين الإعتبار المواضيع والنصوص من حيث هي
أماكن تتوالد داخلها مشاكل متداخلة ومترابطة، ونلزم أنفسنا بمحاولات أصيلة لممارسة
التفكير عموما والتفكير في ذاتنا على الخصوص.

هكذا نستنتج أن الهدف من هذا الكتاب المتواضع هو الدعوة إلى عدم الإستسلام، إنه
ليس مجموعة مناهج تطبق على علاقتها، ومثلما لا توجد صفات جاهزة يمكن تقديمها
للتلاميذ، تمكنكم من التفوق في مادة الفلسفة، لا توجد أيضا وبشكل أكثر حدة صفات
جاهزة يمكن تقديمها للمدرسين لإنجاز دروسهم بشكل موفق. إننا ملزمون بتحليل
أوضاع أو حالات معينة وتقديم أمثلة على ذلك، ولكن كل شيء يبقى دائما قابلا للخلق
من جديد.

M. BENOIT, M. CARRE, M. TOZZI

الجزء الثاني

الدراسة الفلسفية للنص

١ - لماذا جعل التلميذ يقرأ، ولماذا القراءة؟

لماذا نصر على قراءة التلاميذ لنصوص الفلاسفة؟

بالتأكيد يرجع ذلك، أولاً، إلى الإلزام المؤسساتي الذي يفرض علينا تهييء التلاميذ لإمتحان البكالوريا، وتدريبهم بالتحديد، على الموضوع الثالث الذي يطرح في الإمتحان، وتدريبهم عند الإقتضاء، على الإمتحان الشفوي. هكذا، وعلى سبيل المثال، فبعد توضيح معايير التعليق على النص المكتوب، نعمل على جعل التلاميذ يطبقونها بصدة نص بعينه.

ولكن علاوة على التدريب، فإننا نسعى من خلال احتكاك التلاميذ بالكتاب أنفسهم، إلى جعلهم يمتلكون عدداً محدداً من السمات الخاصة بـ"الثقافة الفلسفية". يتعلق الأمر بموضوعات من تاريخ الفلسفة تجعلهم قادرين على تحديد المكان الذي يتجذر فيه كل تصور فلسفي على حدة (كل فيلسوف يندرج في إطار تاريخ الفلسفة ويفكر فيها، فتفكير أحدهم ينغمس في تفكير الآخر، دون أن يسقط في أسرهِ). إننا نسعى كذلك، إلى جعل التلاميذ يكتسبون الكفاءة المعجمية المرتبطة بقاموس خاص بالفلسفة وبكل فيلسوف، إن هذه المكتسبات التاريخية والمعجمية، بعيداً عن أن تكون غريبة عن التفكير الفلسفي هي التي تشكل بالأحرى تربته. إن العلاقة المباشرة مع النصوص، لا

يمكن إذن أن تعوضها التعاليق التي يقدمها المدرس أو الكتاب المدرسي. مهما تبلغ براعتها، والتي يكون دورها، هو بالأحرى، توجيه أو تعميق قراءة التلاميذ، دون أن تدعي تعويض هذه القراءة.

إن قراءة النص في الفصل، تعني أيضا أن يدخل التلاميذ حالا، في علاقة جديدة، علاقة مغايرة عن تلك التي يمكن أن يقيمها التلاميذ. سواء فيما بينهم أو مع أستاذهم. داخل تجربة التواصل هذه، والتي تتميز بخلق نوع من المسافة، نجد أن الشغل الشاغل بالنسبة للتلاميذ وللمدرس هو النص، "باعتباره خطابا مثبتا في الكتابة" (حسب مصطلحات P. Ricoeur) هنا تتولد قراءات متعددة، لا يمكن فيها أن نساءل الكاتب ونعمل على توضيح أو اكتشاف جوابه، إلا اعتمادا على ما نعتقد أننا فهمناه.

وفضلا عن ذلك، تسمح قراءة النصوص الفلسفية من طرف تلامذتنا، بدراسة كيف تتحدد بنية الخطاب، ذلك أن نظام النص يبرز تماسكا وصرامة في التفكير، كما يبرز مسار هذا التفكير وديناميته. فأن نقرأ، يعني إذن، أن نرى كيف أن النص ينجز من خلال قصد دال وخاص. ولأن النص يكون كلا عضويا، فإنه يستعمل مفاهيم، لا يمكن على الإطلاق ضبط دلالتها بشكل معزول، إذ أن كل مفهوم لا يمكن فهمه إلا في علاقته مع المفاهيم الأخرى، وفي نفس الوقت الذي يساهم في تعريفها.

وتعود قوة النص الفلسفي كذلك، إلى هذا التوتر الملازم لمشروع الكتابة، والذي يتجلى كفكر يقترب بالقول التالي: من هنا يستمد النص ديناميته.

هكذا، فالنص يخترقه مشروع الكاتب في أن يفهم، وفي أن يجعل نفسه مفهوما، إذ أنه يقدم الخطاب في حجج تعمل على توضيحه، تحديده وفتحه على حقول أخرى من حقول التفكير. إن التعريفات، التمييزات، التقابلات المفاهيمية، الإعتراضات، الردود على الإعتراضات، وكذلك الأمثلة والصور والمجازات إلخ.. كلها أشياء تنظم النص، وإن صح القول، تجعل القراءة ممكنة. فبعد دراسة التلميذ لهذه البنيات أثناء القراءة، وعندما يريد أن ينجز هو ذاته خطابا فلسفيا، يستطيع أن يقدر بشكل أفضل ماهي المتطلبات وماهي حدود الإمكانات. وأخيرا، عندما نقود تلامذتنا نحو القراءة، فإننا نسعى إلى جعلهم يكتشفون ما معنى أن نقرأ فلسفيا، نعني بذلك من جهة، أن نعرف -وكما قلنا سابقا- طبيعة الخطاب الذي يعرضه النص، باعتباره خطابا صارما منظما بشكل يسمح بإنجاز مسارات معينة. ولكن القراءة التي تتعامل مع النص كخطاب بعيدة عن أن تستنفذ ما يمكن التلاميذ أن يكتشفوه في قراءتهم، من هنا يجب الحديث عن قراءات

بصيغة الجمع، مادام يصح القول إن دراسة النص من زاوية نظامه فقط، ستبقى دراسة خارجة كلياً عن ذلك الذي يقوم بقراءة النص، والحالة هذه، فائثناء القراءة يربط النص علاقة مع القارئ، ليست لها فقط قيمة ثقافية، ونقصد هنا "ثقافة فلسفية"، بل إن النص عندما يتحدث عن الإنسان، فإنه يتحدث عن كل إنسان ويتحدث عني كذلك باعتباري إنساناً بهذا المعنى، فإن ذاك النص الذي قد يبدو لي غريباً، يتبين لي فجأة، أنه قريب مني ويساءلني. يتعلق الأمر، إذن بالنسبة إلينا، بجعل تلامذتنا يكتشفون أن قراءة نص، يعني أن نتركه يساءلنا، وهذا ليس سهلاً، لأنه إذا كان يبدو لنا، غالباً، أن النص يقاوم فهمنا له، فلأننا نقاوم نحن أنفسنا، وإلى حد كبير، كل إزعاج يمس قناعاتنا ويقينيّاتنا، ونقاوم كل اعتراف بجهلنا وبترددنا، وكذا نقاوم الغوص في أبحاث (قراءات أخرى على سبيل المثال).

من هذا المنظور، نقول، إن فهم النص، يعني فهم ذواتنا أمام النص كما لو أن هذا التفكير في النص يعمل على تعميق واكتمال فهم الذات. وهنا يكمن رهان النص. لذا فنحن نكتب ونتكلم مع ذات النص، نحن نشعر، على الخصوص، بلذة القراءة، ونشعر بهذا الكشف أمام الذات، ونشعر كذلك بالصدى الذي يحدثه كلام الآخر فينا.

وصولاً إلى هذه النقطة، بصد صياغة غاياتنا، نريد أن نقف لهنية لكي ننتقل من وجهة نظر تلامذتنا، حين يساءلون:

لماذا القراءة؟ وماذا سأجني منها؟ من الواضح أن غاياتنا بالنسبة للقراءة ليست هي غاياتهم. فالحث على القراءة مصدره المدرس وامتحان نهاية السنة، ونادراً ما يكون مطلبنا يسعى إليه التلاميذ بأنفسهم، وإما أنه مطلب يتخذ بالنسبة للتلاميذ الأكثر قلقاً والأكثر حماساً، الصيغة التالية: ما الذي يجب قراءته (باعتباره مجدياً وفعالاً في امتحان البكالوريا)؟ إننا نلاحظ أن القراءة الفلسفية، بالنسبة لتلاميذنا، تكون دائماً -أو تقريباً تكون دائماً- مصاغة في شكل عمل مسبق، يكون مملاً، وعلى أية حال هو عمل إجباري، يفرض فيه على التلاميذ أن يحصلوا على نتيجة، تتوافق مع المعايير المحددة بشكل خارجي عن فعل القراءة، هكذا، وعداً بعض الاستثناءات النادرة، فاختيار ما سنقرأه واختيار لحظة القراءة، واختيار مشروع وهدف القراءة، كل ذلك يبقى بالنسبة للتلميذ عبارة عن قوانين تسيّره وتملى عليه من الخارج، مهما حاول المدرس تبرير هذه الاختيارات والتحفيز على معاييرها.

لا نعتقد أننا، بهذا القول، نرسم لوحة سوداء عن الواقع. فمادامت انشغالات التلاميذ هي أولا مرتبطة بالباكالوريا، وتتحدد من خلال المردودية، فإنهم يحملون تمثلا، غالبا مايكون غير صحيح، عن ماهو مطلوب من القراءة في الفلسفة. فما يسعى إليه التلاميذ، هو اكتساب تقنيات -وصفات- من أجل الإجابة عن الموضوع الثالث كما يرد في نظام الإمتحانات، والتدريب على ذلك من خلال تكرار التمارين، أو يسعون نحو تعلم كيفية الإقتباس من النصوص، مجموعة من الإستشهادات والأطروحات المفصلة عن ما يؤسسها، والتي ينظرون إليها كآراء لمفكرين كبار، يتخذونها كحجة دامغة في إنجازاتهم.

هناك، إذن، سوء فهم قوي وعميق يغذي نفاذ الصبر، وينمي اللامبالاة عند العديد من التلاميذ، كما ينمي الإحباط عند المدرسين. لأنه سيكون من غير المفيد جدا أن نشرح للتلاميذ قيمة القراءة ككل -بالنسبة لنا- إذا لم يدركوا هم بأنفسهم، هذه القيمة، تدريجيا. بمعنى أن يخوضوا لمرات عديدة غمار التجربة المباشرة.

يجب على التلاميذ، إذن، أن يتعلموا قراءة الفلسفة وأن يتعلموا أن يقرأوا فلسفيا. وهذا شيء لن يتحقق إلا بالقراءة. هكذا يمكن أن نصوغ مشكلتنا كالتالي:

* ماهي وضعيات القراءة التي يجب تنظيمها مع تلامذتنا، لكي نسمح لهم بالتحكم تدريجيا في نشاطهم، باعتباره نشاط قارئ مستقل، وفي نفس الوقت نسمح لهم بتغيير تمثلاتهم بصدد هذا النشاط، وكذا تمثّلهم لذواتهم داخل هذا النشاط؟

* متى وكيف ووفق أية تعليمات ونصائح يمكن تنظيم مراحل القراءة؟

* كيف نُقوّم نوعية هذه القراءة ومدى تحسينها؟

يجب على كل واحد فينا، أن يجيب عن هذه الأسئلة، حسب تلامذة أقسامه، وحسب أهدافه وعلاقته الخاصة مع النصوص ومع القراءة.

أما بالنسبة لنا، فنحن من جهتنا نقترح خطاطة تعمل على تحليل مع تلاميذ مختلفين عوائق القراءة (عوائق هي الأخرى ذات طبيعة مختلفة). لكي نحاول معهم تصور الوسائل الكفيلة بتجاوزها أو تفاديها.

هناك من جهة غاياتنا، وهناك من جهة أخرى، العوائق التي يلتف حولها التلاميذ (ومن بين تلك العوائق، تمثلاتهم حول الفلسفة وحول القراءة وهي عوائق لا يجب الإستهانة بها). إن هذا الفارق بين غاياتنا وعوائق التلاميذ، هو بحق مجال تدخل ديداكتيكا

القراءة في الفلسفة. بحيث علينا أن نأخذ بعين الاعتبار العوائق، وإلا سنكون معرضين لخيبة مرة، إذ سنصطدم في نهاية غاياتنا، ورغم كل عملنا، بهذه العوائق كاملة، وبارزة على طول أوراق التلاميذ.

ولما لا نعترف بذلك؟ فنقول، علما بأننا كلنا قراء، أليست عوائق التلاميذ هي أحيانا عوائقنا نحن؟ ألا يوجد -أبدا- نص يقاوم محاولتنا نحن أيضا في فهمه؟ بحيث يكون العمل مع التلاميذ على تجاوز عوائق القراءة، عملا يساعدنا نحن أيضا على القراءة جيدا.

II - القراءة وعوائقها

1- العوائق المرتبطة بلغة الفلسفة

هل يمكن الحديث داخل قسم الفلسفة عن عائق اللغة؟

إن هذا السؤال مبهم، ويخفي في الواقع، صعوبات جد متنوعة تعترض تلامذتنا كقراء. لنعمل على توضيح ذلك أكثر، ولنبدأ بالسؤال التالي: بأية لغة يتعلق الأمر؟

إذا ما نظرنا إلى صعوبات التلاميذ، يمكن أن ننتهي إلى اعتبار الفلسفة لغة غريبة عنهم، ولما لانقول، أنها تدرس فعلا كذلك*.

سنستدل على بعض الوقائع التي تشهد على ذلك: بالتأكيد يمكن أن نفكر، هنا، مباشرة في "المعجم التقني" للفلسفة: الماثل، الأنطولوجيا، الإدراك، المتميز، المحمول، الحدوث.

يبدو أن هذا المعجم يتشكل "كلغة فلسفية" تمتلك قواميسها الخاصة.

ولكن علاوة على هذا المعجم الجديد، فإن هذا الطابع الغريب للغة، يزداد تفاقمًا، عندما يتعلق الأمر بكلمات يعرفها التلاميذ سلفًا من خلال استعمالاتها في سياقات أخرى، حيث تتخذ هذه المرة، وبشكل واضح تقريبا، معنى مخالف لما يعرفه التلاميذ (إننا

* أي تدرس باعتبارها لغة غريبة.

أمام "أصدقاء مزيفين" مثلما يتعلق الأمر بلوائح "الأصدقاء المزيفين" بصدد الكلمات، التي يتعلمها التلاميذ في اللغة الإنجليزية) نذكر منها على سبيل المثال الكلمات التالية: العرض، الحكم (بالمعنى المنطقي) القوة (بالمعنى الأرسطي) المدني (في مقابل الطبيعي وليس العسكري) إلخ... ومع ذلك، فهل يمكن لهذه الموازنة بين اللغة الفلسفية واللغات الأجنبية أن تكون موازنة تامة؟ هل يمكننا تصور تدريس للفلسفة وفق نموذج تدريس اللغات الحية؟

فإذا كنا في بلاد أجنبية، يمكننا الخروج من المأزق، وذلك بالتفكير بلغتنا الخاصة، والعمل بعد ذلك على ترجمتها إلى اللغة المحلية، ففي الفلسفة لا يكون الفهم ممكناً إلا إذا عمدنا إلى التفكير بلغة النص.

هكذا فحديثنا عن "لغة فلسفية" لا يعني إطلاقاً الحديث عن لغة بكل ما تحمله الكلمة من معنى، ولكن يتعلق الأمر فقط بمعجم محدود جداً. وماعدا ذلك، فالفلسفة تعبر بالضرورة عن أفكارها من خلال اللغة العامية، وهذا يعني أن النص، باعتباره قصيدة دالة بالفعل، يقتضي منا بالضرورة تنظيم عملية فهمه انطلاقاً من لغة يجب أن تكون مشتركة، بما فيه الكفاية، بين الكاتب والقارئ، وعند الإقتضاء عبر المترجم، لا نتصور أننا ملزمون بترجمة Bergson, Rousseau أو Sartre إلى لغة فرنسية متداولة (فأقصى ما يمكن التفكير فيه هو أن نعمل على تحديث بعض الكلمات وبعض صيغ الجمل الموروثة عن اللغة الفرنسية القديمة، مثلما هو الشأن بالنسبة لإستعمال De-scartes مثلاً لكلمتي التصديق و "لأن" - مثلما كان يمارس ذلك سابقاً، ومنذ زمن طويل كتاب آخرون ماقبل الكلاسيكيين مثل Montaigne).

مامصدر، إذن، الصعوبة التي تعترض التلاميذ في قراءة النصوص؟ يستحيل أن نقرب من معنى نص، إذا كانت ثمة مسافة بين اللغة التي يستعملها النص وبين استعمال القارئ نفسه لهذه اللغة.

لهذا السبب وغالبا ما نجد أن فهم التلاميذ يستند، على معجم متداول بيننا نحن المدرسين، والذي يرجع -دون أن ننتبه أبداً إلى ذلك- إلى مستوى معين في اللغة، يمكن

* كان Descartes يستعمل كلمة التصديق كالتالي: Créance ومع تحديث هذه الكلمة أصبحت كالتالي Croyance. كما كان يستعمل كلمة "لأن" كالتالي، pourceque ومع تحديث هذه الكلمة أصبحت كالتالي parceque.

نسبياً، نعتها باللغة "العالة": الكمون، الإثبات، الباطني، للوهلة الأولى.

ومن بين الأشياء التي تؤثر في الغالب على فهم التلاميذ للنصوص، هناك أيضاً كيفية بناء الجمل وصياغة العبارات، مثل تعقد الجمل التي تكون تابعة لبعضها البعض، بحيث تندمج كلها داخل جملة رئيسية كما تندمج فيما بينها إلخ.. سنقدم الآن نموذجين من هذه الجمل، المتداولة جداً داخل مجاميع النصوص، وهي حسب تجربتنا، لا تشكل حالات قصوى، ولكنها تترك أغلب تلاميذتنا في حيرة من أمرهم.

الجملة الأولى: «وأخيراً، فمن بين أفعالنا الخارجية، ليس هناك ما يمكن أن يؤكد لمن يتفحصها، أن جسمنا ليس مجرد آلة تتحرك من تلقاء ذاتها، بل فيها نفس تمتلك أفكاراً، ليس شمة ما يستطيع ذلك غير الكلمات أو العلامات الأخرى، التي تأتي مناسبة لما يعرض لنا من أشياء، دون أن تتعلق بأي انفعال» Descartes

الجملة الثانية: «لا يستبقي اللفظ في الشيء سوى أعم وظيفة له وأكثر جوانبه ابتداءً. ومن شأنه حين يتسلل بيننا وبين الشيء، أن يحجب صورته عن عيوننا، إذا لم تكن هذه الصورة قد توارت من قبل خلف تلك الحاجات التي عملت على ظهور ذلك اللفظ نفسه» Bergson

ينجم عن كل هذه العقبات (معجم خاص، "أصدقاء مزيغون"، كلمات علمية، تركيب معقد) الإحساس بالمرارة والضعف، ضغينة يستشعرها العديد من التلاميذ، الذين يجدون أن لغة الفلاسفة صعبة وغامضة، بل هجينة، كما لو أنها تريد أن تضللهم وأن تتصيدهم، ومرارة يستشعرها في الغالب المدرسون، الذين يرون أن التلاميذ يفتقرون للمحصلات القبلية اللازمة من أجل التفلسف، الشيء الذي يجعلهم يتوقفون قبل أن يصلوا حتى إلى عتبة الفلسفة، حيث تعترضهم صعوبات لفظية وهي ليست بصعوبات فلسفية بصدد النص (ولم تصل بعد لأن تكون كذلك)، هكذا يرفض بعض المدرسين أن يدخلوا في فك هذه الصعوبات اللفظية في اللغة الفرنسية، معتبرين أن ذلك لا يدخل في إطار مهمتهم، بينما يلجأ البعض إلى ذلك، لكي يتمكن، ربما، فيما بعد، من الوصول إلى ممارسة قليل من الفلسفة.

في هذه الحالة أو تلك، يبدو لنا أن المشكل قد طرح بشكل سيء فلا نعتقد بوجود طبقتين في النص، الأولى عبارة فقط عن طبقة لسنية، والثانية طبقة فلسفية محضة. كما أننا لا نعتقد بوجود مرحلتين في القراءة، المرحلة الأولى تتعلق بالإشتغال على اللغة، والمرحلة الثانية بالضرورة، هي الإشتغال الفلسفي على النص. إذ ليس هناك صعوبات ترجع أصلاً إلى اللغة، تقتضي منا العمل على إزاحة العوائق التي تمنع النص من أن يكون مفهوماً، فالإشتغال على اللغة يمكن أن يكون في حد ذاته اشتغالا فلسفياً.

في الواقع، غالباً ما ننسب إلى العوائق اللسنية، صعوبات من نوع آخر، تتعلق بتمثيلات القارئ، صعوبات تعترض، إذن، عملية التفلسف، بقدر ما تعترض عملية القراءة، سنحلل هذه النقطة المركزية في الفصل الأخير من هذا الجزء. ولنلاحظ الآن، فقط، أن نصاً ما (نص Rousseau أو Kant) يصبح غير مفهوم إذا لم نر الفرق بين الإكراه والإجبار، أو بين الإستقلالية والحرية، إذ يضعنا النص في تقابل مع بعضهما البعض. يجدر بنا القول أن الأمر لا يتعلق، فيما يخص عدم فهمنا لهذا النص، بجهلنا للفرق الدقيق الموجود بين الكلمات في اللغة الفرنسية، بل يتعلق الأمر، كيفما كان الحال بنوع مما يمكن تسميته باللامفكر فيه.

في سياق هذه الأفكار، نقول أن ما يجعل التلاميذ يتيهون حقاً، ليس هو كون الفلسفة عبارة عن لغة مختلفة عن لغتهم، بل كونها تستخدم اللغة استخداماً مختلفاً، فالفكر يشتغل على اللغة من أجل قول ما يود قوله بدقة كبيرة جداً، فاللغة، هنا، ليست مجرد وسيلة لنقل الأخبار. إن تلامذتنا الذين يقبلون على الفلسفة يصعب عليهم تحديد ما نعنيه بفهم النص، وهذا ما يفسر حسب ما يبدو لنا، خيبات الأمل التي نستشعرها أثناء قيامهم بتعليقاتهم الأولى حول النص الفلسفي.

نعتقد، إذن، أن دراسة اللغة غير منفصلة عن سيرورة فهم النص. فلا يمكننا تلكّ معنى الكلمات دون أن نتقدم، في نفس الوقت، في اتجاه دلالة النص. فالمعجم يحيل مباشرة على المفاهيم وعلى التصور الذي يحكم استخدام هذه المفاهيم، كما أن ترتيب العبارات في الجملة غير منفصل عن ترتيب الحجج في عملية الحجاج. هكذا، فعندما نعمل على إزاحة العوائق التي تعترض التلاميذ، فإن التلميذ يتمكن من فهم دلالة النص وليس فهم لغته.

إذا كنا قد حللنا، لحد الآن، فعل القراءة، فإننا نلاحظ أن هذا التحليل أفضى إلى العديد

من المتغيرات سواء بالنسبة للقارئ أو بالنسبة للنص ذاته.

فبالنسبة للقارئ، نجد أن هناك متغيرات متعلقة بمقصد قراءته أولها، المعنى الذي يعطيه لمشروعه في القراءة، والذي يكون تقريبا، واضحا بالنسبة له (نقصد المعنى الذي يعطيه لمساعه في القراءة والذي يكون واعيا به) مثلا، يمكننا أن نباشر قراءة النص لكي نقتلع منه معلومات تخص قضية معينة، أو لكي نقدم عرضا بصدده. أما عن طيب خاطر، أو إشباع لفضول ما، أو لأنه ليس لدينا ما نفعله، أو من أجل التباهي بذلك، كما يمكن أن نقرأه إما تلبية لطلب صديق لنا، أو لأن المدرس كلفنا بذلك إلخ...

وبالموازاة مع ذلك، هناك كيفية إنجاز طريقة القراءة والتي تكون إلى حد ما، معقلنة أو امبريقية، حسب ما يقتضيه مبدئيا مشروع القارئ: الذي إما سيقوم بقراءة متسرة بشكل حرفي، أو عبر القفز نحو النهاية، وإما يقوم بقراءة واحدة أو بقراءات متعددة، بقراءة متأنية أو بقراءة سريعة، إلخ...

أما بالنسبة للنص، فإنه يقدم نفسه من أجل القراءة، وكأنه نتاج لسلسلة من الإختيارات (بقدر ما تكون مقصودة بقدر ما تكون حدسية لا نعرف عنها سوى أشياء قليلة) (مثلا من خلال تأويلنا للتشطيبات وللتعديلات الموجودة في المخطوطات التي استطعنا الإحتفاظ بها).

إن مسألة معرفة "ماأراد أن يقوله الكاتب" أو "لماذا كتب هذا النص، واختار هذه الكلمة، إن مسألة كهذه، لا يمكن إلا أن تكون موضوع تأملات عديدة، وهي دائما في نهاية المطاف، شيء يتعذر التحقق منه. وبناء عليه فالنص، باعتباره "مثبتا من خلال الكتابة" والتي يتم بها موضعتة، هذا النص يوجد بشكل مستقل عن كاتبه. ومع ذلك، فإن كل هذه الإختيارات ينتج عنها نوع "من الطريقة في الكتابة، هدفها المنشود هو أن تكون كتابة مقروءة من طرف المرسل إليه (أو المرسل إليهم) هكذا فالنص بامتلاكه لبعض المؤشرات وبإبرازه لبعض العناصر، يعمل على تنظيم مسار القارئ.

هناك متغير آخر، يجب أخذه بعين الاعتبار بالنسبة للنص، ألا وهو المرسل إليه، فسواء كان فردا أو جماعة أو حتى طبقة اجتماعية، فإنه دائما يتموقع في إطار ثقافي وتاريخي، معين. فقد يكون المرسل إليه شاب أريستوقراطي روماني أو قد يكون هيئة أكاديمية Dijon في 1750 أو قد يكون هم الملاكون الإنجليز والألمان في 1847 وبالتلي "فالمستمع الكوني" ليس سوى مرسل إليه منشود، إنه أفق محتمل إلا أن العلامات والآثار التي يبصم بها الكاتب النص تتوجه إلى مرسل إليه فعلي*.

إن كل هذه العناصر المتعلقة بالقراءة -متغيرات القارئ ومتغيرات النص- تميل إلى توليد صعوبات جديدة، وذلك بمضاعفة المسافة الفاصلة بيننا وبين النص وتحويلها من مجرد مسافة محض لسنية، إلى مسافة تتعلق بمشروع وطريقة القراءة. حيث يتجلى عدم التلاؤم بين الخطوات التي يتبعها القارئ وخطوات النص في حد ذاته. إذا كان الأمر كذلك، فإن استيداع المعنى -القراءة- يعني إزاحة تركز القارئ وذلك بخلق مسافة بينه وبين:

-أحكامه المسبقة عن القراءة.

-يقينياته عن معنى الكلمات.

-التمثلات التي يتشبث بها.

ولكن المفارقة تكمن، في أن الفهم يقتضي التغلب على هذه المسافة، فإذا كان النص بعيداً عن استعمال اللغة التي يمتلكها تلامذتنا-كقراء، وإذا كانت الطريقة التي يتلمسون فهمها، تختلف عن تلك التي يطبقونها، فإن الوعي بهذه المسافة وأخذها بعين الاعتبار، يمكن أن يسمح لهم بتجاوزها. فعلى سبيل المثال يمكن القول، إن اكتشاف المعنى الفلسفي لكلمة في نص ما، يعني الكشف عن حقل جديد من الفكر. كما أن تعلم التائي -في القراءة- يعني الكشف عن نمط جديد من الوجود. هكذا وبناء عليه، فإن قراءة نص فلسفي، يعني كذلك مساءلته والتساؤل عن صعوباته وعن المسافة التي ذكرناها سابقاً، ثم إن الوصول إلى جواب يعني القدرة على إقامة علاقة جديدة مع الأشياء. إن جعل التلميذ واعياً ومتحكماً في مشروعه وفي طريقته في القراءة، يعني جعله في وضعية تتميز، في نفس الوقت، بالفعالية، بالتأمل والنقد، الشيء الذي يسمح له بالعمل على تقليص المسافة. إن العمل على حل صعوبات القراءة هته، يعني سلفاً، أننا بصدد ممارسة التفلسف بالفعل.

إن السؤال الذي يتوجب علينا طرحه الآن، كمدرسين، هو إذن: كيف نسمح لتلامذتنا بأن يكونوا فعالين وواعين أثناء قراءتهم؟ أو بعبارة أخرى:

+ ماهي الوضعيات المزمع اتخاذها، التي يمكن أن تساعد تلامذتنا على القيام بهذه الحركة المزدوجة، والمتمثلة في إزاحة تركزهم كقراء، من جهة، وفي تملكهم للقراءة من جهة ثانية؟

+كيف نسمح للتلاميذ بتكوين طرق في القراءة متلائمة مع مشروع القراءة الفلسفية

للنص، ومتلائمة مع طريقة الكتابة الدالة على هذه القراءة الفلسفية؟
+ كيف نساعد تلامذتنا على إعداد طريقة تمكنهم من الوعي بهذه الصعوبات، ومن
تحمل عبئها، وذلك بهدف تحديدها والعمل على حلها؟
لكي نحاول الإجابة عن هذه الأسئلة، اخترنا، على سبيل المثال حصتي عمل قمنا بهما
مع تلامذتنا، منذ بداية السنة، والتان يمكن أن تتكررا فيما بعد، حتى نتمكن من
معالجة كل الصعوبات، التي من المحتمل أن تطفو من جديد.