HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير العربي للعام 2020 = 0.44

عنوان البحث

دور الفلسفة في تكوين المدرسين

عبد الحق الخيروني[1]

[1] باحث بسلك الدكتوراه في شعبة الفلسفة، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة–المغرب.

بريد الكتروني: abdelhak.elkhayrouni@gmail.com

HNSJ, 2021, 2(9); https://doi.org/10.53796/hnsj2929

تاريخ النشر: 2021/09/01م تاريخ القبول: 2021/08/26م

المستخلص

حاولنا من خلال هاته المساهمة المعرفية، أن نتوقف بالدراسة والتحليل على أهم آليات فعل التفلسف، ودورها لدى المدرس في نسج وتجويد أدائه التربوي نظريا وتطبيقيا، وكذا انعكاسات ذلك على المتمدرس الذي يساهم بدوره في حل المشكلات الاجتماعية وفق عدة قيم تنشدها الفلسفة.

الكلمات المفتاحية: المدرس، المتمدرس، التربية، الفلسفة.

RESEARCH ARTICLE

THE ROLE OF PHILOSOPHY IN THE FORMATION OF TEACHERS.

Abdelhak Elkhayroun[1]

[1] 1 PhD researcher in the Department of Philosophy, Ibn Tofail University, Kenitra-Morocco.
Email: abdelhak.elkhayrouni@gmail.com

HNSJ, 2021, 2(9); https://doi.org/10.53796/hnsj2929

Published at 01/09/2021 **Accepted at 26/08/2021**

Abstract

We aimed by the current cognitive contribution to study analytically The main mechanisms of philosophizing and its role to main teachers educative performance both theoretically and practically ; and the implications of all that on the pupils/ learners who contribute at solving social problems, in accordance with philosophical values.

Key Words: : teacher , pupil, education , philosophy.

تقديم:

كثيرة ومتعددة هي التيارات الفلسفية التي قاربت الإشكالات والقضايا المرتبطة بالتربية من منظور خاص. وقد نتج عن هذا التعدد غموض في الفهم عند البعض، مما جعله يشكك في عطاء الفلسفة كونها غير قادرة على تعديل المسائل التربوية. وفقا لهذا المعطى، ذهبت بعض التصورات إلى التشكيك في نجاعة إسهامات الفلسفة في مجال التربية بكونها مجرد كلام نظري لا يمكن أن يكون في مجال التطبيق، دعواهم في ذلك أنها حقل معرفي لا يصل في نتائجه إلى ما تقدمه بعض الحقول المعرفية الأخرى في مجال التربية؛ كمجال علم النفس التربوي، وعلوم التربية، وسوسيولوجيا التربية وغيرها من الحقول المعرفية التي تتناول الإشكالات التربوية من زوايا خاصة، بينما هناك من التصورات الأخرى التي ذهبت إلى رفض هذه الدعاوى الفلسفية كونها حجبت الرؤيا عما تقدمه الفلسفة من آليات للمدرس في إرساء معارفه وتبليغها للمتمدرس، باعتبارها (الفلسفة) المجال الأكثر عطاء في إصلاح الأنظمة التعليمية ومواكبة المستجدات المفرزة في الساحة التربوية. حجتهم في ذلك، أن تعدد وتنوع الاتجاهات الفلسفية التي تقارب الإشكالات التربوية دليل على تميز النقاش الفلسفي في التربية، إذ نجد إسهامات من قبيل التيار الطبيعي مع جون جاك روسو، والتيار التكويني مع جون بياجي، والتيار البراغماتي مع جون ديوي، تدفع بعجلة النقاش الفلسفي التربوي نحو الأقوم. وعليه، فكل هاته التيارات الفلسفية تساهم في تكوين المدرسين وتجويد طرائق تعاطيهم مع القضايا التربوية؛ سواء حينما يتعلق الأمر بأسس العلاقة التفاعلية بين المدرس والمتمدرس، أو في المناهج التربوية، أو المادة المعرفية.

وانطلاقا من هاته المفارقة الفلسفية بين مؤيد لدور الفلسفة الايجابي في تكوين المدرسين، ومناهض لهذا الطرح، سنحاول استكشاف الدعائم الفلسفية الموجهة للمدرسين خاصة، وبعض قضايا التربية عامة، إذ ستنصب دراستنا على طبيعة الدور الذي تقوم به الفلسفة في تكوين المدرسين، وذلك من خلال البحث في طبيعة الآليات التي تزود الفلسفة بها المدرسين قصد تجويد أدائهم التربوي نظريا وتطبيقيا.

والحق أنه عندما نتكلم عن إسهامات الفلسفة في تكوين المدرسين، فإننا لسنا بصدد الحديث عن تكوين في تاريخ الفكر الفلسفي، بل عن الآليات التي ساهمت في تأريخ هذا الفكر؛ أي أننا لسنا بصدد التوقف على مضامين وأفكار سيرورة الفكر الفلسفي، وإنما عن الوسائل والآليات التي استعملت في تقدم الفكر الفلسفي. وهذا إن دل، فإنما يدل على إمكانية نقل هاته الآليات للمدرس قصد استثمارها في تقديم خدماته التربوية للمتمدرسين.

انطلاقا من هاته المعطيات، يمكننا طرح الإشكال الرئيسي التالي:

كيف تساهم الفلسفة في تكوين المدرسين؟

لمعالجة هذا الإشكال الرئيسي، سنحاول تقسيمه إلى تساؤلات فرعية أخرى بغرض إثراء النقاش الفلسفي، هي كالآتي:

ما طبيعة الآليات التي تقدمها الفلسفة للمدرسين؟

هل تستطيع الفلسفة تجسير العلاقة بينما هو نظري وتطبيقي في مسائل التربية؟

الجانب النظري:

يعد شرح البنية المفاهيمية بمثابة المدخل الأساسي لفهم مضامين أي مساهمة معرفية، لذلك سنركز على توضيح دلالة المفاهيم الرئيسة في هذا المتن الفلسفي.

1-المدرس:techer

يشير مفهوم المدرس إلى كونه "معلم متخصص في مجال محدد، يقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية"[1].

2-المتمدرس: student

المدرس لا يمكن فصله عن المتمدرس في عملية التدريس، لأن هذا الأخير هو محور هذا التدريس. بموجب ذلك فالمتمدرس هو" طالب علم، يتلقى العلم بصورة مباشرة"[2].

3-التربية:education

إن تلقي هذا العلم يتم من خلال عدة ضوابط تربوية تنظم العلاقة التفاعلية بين المدرس والمتمدرس. من هنا تكون "التربية هي عبارة عن استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أو المراهق جسديا ووجدانيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا، من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويمها[3]"

4-الفلسفة:philosophy

تقعيد هاته المصطلحات (المدرس، المتمدرس، التربية) من المهام الموكولة للفلسفة، لأنها الحقل المعرفي الذي يستفحل الإشكالات التربوية ويدفع بها نحو الأقوم. وعليه، يشير مصطلح الفلسفة إلى "السعي وراء المعرفة بخصوص مسائل جوهرية في حياة الانسان ومنها الموت والحياة والواقع والمعاني الحقيقية"[4]

لكن، ما عمق هاته البنية المفاهيمية في إسهام الفلسفة في تكوين المدرسين؟

ذهب العديد من الفلاسفة إلى التدبر في التصورات التي تشكك في قدرة الفلسفة على تكوين المدرسين؛ خاصة في مسألة تجسير العلاقة بين الفلسفة النظرية والفلسفة التطبيقية في مجال التربية، ومن تم عمل الفلاسفة على دحض هاته الدعوى بكونها قامت على انفعالات في الرأي، حيث أكدوا على أنه من مهام الفلسفة نجد المساهمة بعدة آليات فلسفية في صناعة مدرس قادر على الدمج بينما هو نظري وتطبيقي في فلسفة التربية، ذلك أن "فلسفة التربية موجهة للعمل التربوي وهمزة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي للقرارات والاختيارات التربوية "[5]

---

[1]– ملحقة، سعيدة، الجهوية "المعجم التربوي" المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 54.

[2]– سونيا، هانم، قزامل" *المعجم العصري في التربية" ط. الأولى 2013*، عالم الكتب، ص 65.

[3]– ملحقة، سعيدة، الجهوية *"المعجم التربوي"* مرجع سبق ذكره، ص 49.

[4]– سونيا، هانم، قزامل" *المعجم العصري في التربية"* مرجع سبق ذكره، ص 60.

[5]–محمد، منير، مرسي *"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"* عالم الكتب عبدالخالق شروت، القاهرة، ص 46.

غير أن تنظيم هذه العلاقة في التكوين بينما هو نظري وتطبيقي، قد يطرح تساؤلات تهم الكيفية التي ستتم بها هاته المزاوجة بين الفلسفة النظرية والفلسفة التطبيقية. فقد نجد مثلا تعدد المناهج يشكل عائقا ابستمولوجيا في هاته المزاوجة. كما أننا قد نجد إشكالات أخرى ترتبط أساسا بوجود فوارق بين هاته الفئات المستفيدة من هذا التكوين، وفي هذا الصدد يمكن إدراج بعض العوائق التي قد تلحق هذه المزاوجة، نجملها وفق الشكل الآتي"[6] :

– تنوع الأهداف المحتملة في كل عملية تربوية؛ مثلا تختلف طريقة الشخص في قراءة نص معين بحسب تنوع الهدف من هذه القراءة؛ نقد، تدقيق لغوي، مراجعة مطبعية.

–وجود فوارق بين الأشخاص المعنيين بهذه العملية؛ عند تقييم القدرات الشخصية للأفراد خلال إنجازهم لمهمات معينة.

–وجود اختلافات بين مختلف المهام المعرفية؛ وكذا المتطلبات من ورائها، ونذكر على سبيل المثال اختلاف القيود بين مهمة في الرياضيات والمهمة في الأدب وكذا في الفلسفة.

–الاستراتيجيات التي يجب اتباعها للمضي نحو الهدف من أجل ضبط وتخطيط وتقييم فعالية العمل، نذكر على سبيل المثال: من أجل الفهم الجيد لنص معين يجب الإلمام مسبقا بأدوات معينة، قصد استخراج الأفكار الرئيسية، ثم الكشف عن التناقضات وإصدار تعليقات بشأنها"

لتجاوز مثل هاته العوائق التي تشكل معضلة أمام عملية الضبط والارشاد في هذا التكوين، ينصح بضرورة تقعيد هذا التكوين وفق عنصرين أساسيين، هما كالتالي"[7]:

–ضرورة المزاوجة بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي لمدرس الغد، مع مراعاة ما قد تقتضيه ضرورة الاختلاف.

–أن يطبق على مسألة تكوين المدرسين ما أسماه جوناس سوليتش "النموذج التربوي الأساسي" ليكن هذا هو النهج المعياري الفلسفي لديوي، والنهج التجريبي النفسي عند تورنديك، علما بأنهما نموذجان تكميليان"

لكن، إذا كانت هاته بعض العناصر المساهمة في تجسير العلاقة بينما هو نظري وما هو تطبيقي، فإن المعضلة الفلسفية المتوقعة غالبا ما تكون في مسألة التطبيق، لأن ما هو نظري يغلب عليه الطابع الحواري المعزز بعدة رؤى للمدرسين، حيث يمكن للمدرس الواحد أن يتدارك بعض الهفوات والثغرات بناء على استشارته لزملائه خلال فترة التكوين، في حين يبقى التطبيق مسألة لا يمكن للمدرس أن يوقف فيها مهمته التربوية حتى يستشير مع أحد؛ خاصة حينما يكون في الفصل الدراسي، لأن الحكم على "كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها هو

[6]–Christiane Gohier "Le rôle de la philosophie de l' éducation dans la formation des maitres" Revue Paideusis 1990 ; publié dans le site : https://journals.Sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/78417. P:10.

[7] – ibid ; p :12.

حكم على مدى تحقق الأهداف التي سبق تحديديها"[8]

ولتحاشي مثل هذه المعضلات، يمكن تقديم بعض التوجيهات الإضافية للمدرسين في مسألة التطبيق. فما مضمون ذلك؟

يكمن مضمون ذلك في كون الشق التطبيقي أهم عنصر في الولوج للأهداف التربوية، لذلك يمكن رصد بعض أهم عناصره وفق الشكل التالي"[9]:

-التعرف على المنهج المقرر.

-تنظيم المنهج المقرر وتوزيعه على أشهر السنة الدراسية.

-استيعاب الدروس المقررة وفهمها بصورة واضحة وعميقة وشاملة.

-إعداد الدروس على صورة يستحسنها كل من المعلم والمعلمة، متقيدين بالإمكانات المتاحة من جهاز الكمبيوتر عبر استخدام ما اصطلح على تسميته بالانجليزية (Power Point)"

لما كانت هذه العناصر تهم التطبيق بكونه يستند على توجيه للمدرس في كيفية التعاطي مع المادة المعرفية، فإن الغرض من ذلك هو ضبط الإطار الزمني المخصص لهاته المادة حتى ينسجم ذلك مع مجموعة من الكفايات التربوية المراد تنميتها في المدرس، وبالتالي تجاوز ما يسمى بالعشوائية والارتجالية في هذا الأداء.

لكن، إذا كان الهدف من عقلنة مسألة التطبيق هو تجاوز العشوائية في تبليغ المعارف، فماذا عن تلك العوامل الأخرى التي قد تؤثر في مسار هذا التبليغ؟ ألا يمكن القول أن العامل النفسي للمدرس قد يؤثر في مسار البناء السليم للمعارف؟

يشكل الاستعداد النفسي لدى المدرس أحد أهم الأركان الأساسية التي يستقيم فيها تطبيق ما خُطط له. لذلك تذكرنا هاته القضية ببعض الشروط الأفلاطونية القبلية في إرساء الدرس، والتي تقتضي من المدرس أن يكون":[10]

-قادرا على الفهم والإدراك.

-راغبا في الدرس محبا له باحترام.

-هذا ويجب أن لا تحمل الطلبة على الدرس الفلسفي قسرا بالإكراه"

قد تكون هاته التوجيهات تهم الاستعداد النفسي للمدرس قبل التحاقه بالفصل الدراسي، بينما المشكلة

---

[8]-حسن، شحاتة *"استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي"* ط. الأولى 2008، الدار المصرية اللبنانية، ص23.

[9]-سمير، كبريت" *التدريب والتدرب على التعليم في المشاهدة العينية، المشاركة الجزئية، الممارسة التطبيقية، المهارات التعليمية"* ط. الأولى، 2011، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ص 96.

[7]-مدني، صالح *"مقالات في الدرس الفلسفي، تعلموا كيف تقرأ الفلسفة كي تتعلموا كيف تفهم وكيف تدرس" ط. الأولى 2016،* جمعه وأعده وقدم له محمد فاضل عباس، ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الروافد الثقافية- ناشرون، ص 25.

الفلسفية المطروحة هنا، فتكمن في كيفية ضبط العلاقة التفاعلية في الفصل الدراسي؛ لا سيما وأن المدرس قد يصادف عدة حالات تحكمها ظروف معينة. فقد يجد حالة اجتماعية تعيش التفكك الأسري، وقد يجد حالات أخرى يافعة ترى في هاته العلاقة التفاعلية مكانا أرحب للتسلية والتشويش. وأمام هذا التعدد والتفاوت في الحالات الاجتماعية، يقتضي من المدرس أن يتسلح بعدة فلسفية تمكنه من إعطاء وصفات علاجية لمثل هاته الحالات وإدماجها في سيرورة العملية التربوية؛ لذلك عليه أن يكون طبيبا نفسانيا إن جاز التعبير في بعض الحالات، وموجها اجتماعيا في حالات أخرى حتى يدمج المتمدرس في السيرورة التعلمية بكيفية سلسة. ضمن هذا الإطار يمكن اقتراح بعض الإرشادات الأساسية في إدارة الفصل الدراسي، هي كالآتي":[11]

–تخطيط العمل تخطيطا جيدا بما في ذلك برمجة الأداء والاتفاق على السياسات والمبادئ والقواعد الحاكمة للسلوك.

–تنظيم العمل تنظيما جيدا بما في ذلك تحديد الأدوار والواجبات، وما لك وما عليك وعلاقاتك بالآخرين ونظم إنجاز المهام.

–تحفيز الأفراد وقيادتهم قيادة فعالة تحقق ترابط المجموعة وفهم كل شخص لما هو مطلوب منه، وحماسة لإنجاز المطلوب منه ومن المجموعة.

–متابعة أداء وسلوك الأفراد وتصحيح أي انحرافات أو مخالفات"

يمكن القول، إن مثل هاته الارشادات تساهم في اتساق العملية التربوية مع مخرجاتها. وعليه، " إذا لم يربط المعلم أهدافه الصفية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلي فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلقة عليها، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزئيات والتفصيلات"[12] ذلك أن المدرس الناجح والفعال هو القادر على تجسير العلاقة بين هاته المدخلات والمخرجات؛ وكذا تبسيط المعارف للمتمدرس بمهارات وتقنيات تردم الهوة المفترضة في اختلاف الحالات الاجتماعية المفترضة؛ وكذا الفوارق الحاصلة في مستويات المتمدرسين. لذلك، "إن المعلم الفعال يكون فعالا مع كل الطلاب باختلاف مستوياتهم العلمية وبصرف النظر عن تنوع مستوياتهم بشدة في نفس الفصل"[13]

معنى ذلك، أن المدرس يقتضي أن يكون مرافقا للمتمدرس قصد إمداده ومساعدته بكل الوسائل الممكنة في التغلب على الإكراهات التي تعترض مساره الدراسي. بموجب ذلك، "فالمعلمون الأكفاء يقدمون للطلاب مواد تعليمية متطورة، ويساعدون طلابهم على تحويل النظر إلى عمل في ميدان فعلي، ويحصلون من ذلك على تغذية مرتدة يصححون بها مسارهم. إن المعلم ينظر إليه باعتباره صانع قرار، عليه دائما أن يتخذ قرارات فيما يتعلق بكل جوانب عمله التعليمي من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم"[14]

---

[11]–صديق، محمد، عفيفي *"دليل المعلم في إدارة الفصل"*2007، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات، ص 08.

[12]–سعيد التل وآخرون *"المرجع في مبادئ التربية "ط الأولى، 1993*، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، ص 64–65.

[13]–صديق، محمد، عفيفي *"دليل المعلم في إدارة الفصل"* مرجع سبق ذكره، ص 04.

[14]– حسن، شحاتة "*استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي*" مرجع سبق ذكره، ص 22.

لما كانت هاته الطروحات من بين الطموحات التي تنشدها الفلسفة في مدرس فعال ومؤثر في المتمدرس، فما هي الأرضية التي تفترضها حتى تتحقق مثل هاته الطموحات؟ بمعنى، هل يمكن لمثل هاته الطموحات أن يحققها المدرس في ظل نظام يعيش على نغمات الصراع الإيديولوجي ويزكيها قصد استتباب وجوده؟ وما المنطلق الذي يمكن افتراضه في تنزيل هاته الطموحات المنشودة من قبل الفلسفة؟

لتحقيق مثل هاته الغايات التي تطمح لها الفلسفة، لا بد من توفير بعض الشروط الضرورية للمدرس حتى يؤدي مهامه على أحسن وجه، ذلك أن تنزيل المدرس لهاته الطموحات المنشودة من قبل الفلسفة لا يتطلب إخراج الشيء من لا شيء؛ بقدر ما أن المسألة تستند على ضرورة وجود نظام ديموقراطي يحترم عطاء المدرسين وينميها بفسح المجال أمامهم لتنمية مهاراتهم الفكرية والثقافية وتدعيمها، وهذا إن دل فإنما يدل على أهمية التخلص من الإيديولوجيا الرسمية التي يتبناها النظام السياسي، باعتبارها تشكل عائقا ابستمولوجيا في الولوج للتربية الهادفة. من هنا تنشأ " الفلسفة كمجال للبحث وبعد أساسي للثقافة، لم تتوقف في بناء دينامية مستقبلها، لذلك ستحتاج لمأسسة تدريسها إلى نظام ديموقراطي يضمن عدم خضوعها للإيديولوجية الرسمية، الحرية المذهبية والبيداغوجية لمدرسيها وحتى النقد الانعكاسي للمؤسسة نفسها"[15]

بهذا الشكل، تكون الإسهامات الثقافية التي تقدمها الفلسفة للمدرسين قادرة على توطيد العلاقة بينما هو نظري وتطبيقي في التربية، حيث يسير تاريخها(الفلسفة) بمثابة الخزينة المعرفية التي ينتقي منها المدرس الآليات المساعدة له في تجاوز كل المحن الفلسفية المطروحة في الظاهرة التربوية. وفي هذا الصدد يذهب جون ديوي إلى التأكيد على أنه "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية"[16]

لكن، بالرغم من أهمية هاته التوجيهات الفلسفية للمدرسين في ردم الهوة المفترضة فيما هو نظري وتطبيقي في مسألة التربية، فإن هناك بياض بلغة جاك دريدا يبقى مواكبا لعملية التطبيق. ضمن هذا السياق، قد نجد من المدرسين من يتبنوا طرقا غير الطرق التي تلقوها في تكوينهم النظري إما بشكل ارتجالي، أو بشكل لا يمت بصلة للكيفيات التي يقتضي بها تبليغ المعارف للمتمدرس. كما أننا قد نجد من المدرسين من يجدون صعوبة في تنزيل ما خطط له في التطبيق. وأمام مثل هاته الوضعيات المشكلة، يمكن إدراج بعض الآليات الفلسفية التي تعقم مثل هذا البياض، بحيث ستلعب دورا طلائعيا في تطعيم معارف المدرس، ومن تم تجسير العلاقة بين فلسفة القول وفلسفة الفعل، إذن ما طبيعة هاته الآليات الفلسفية التي تساهم في إرساء فعل التفلسف لدى المدرس؟ وكيف يمكنها أن تسهم في تكوين قائد ملم بآليات تبليغ معارف الدرس؟

كما هو معلوم أن كل حقل معرفي يشتغل بطرقه الخاصة في دراسته لموضوع الدراسة. وما دام الأمر كذلك، فإن الفلسفة بدورها تقترح على المدرس عدة طرق وآليات فلسفية ترفع من مردودية عمله في التربية. ولعل أول آلية يمكن الاستعان بها في هذا الصدد، هي آلية التأمل، نظرا لدورها الأولي والهام في نحث المعرفة. إذن ما

---

[15]–طوزي، ميشيل *"فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة"* ترجمة محمد الإدريسي، رشيد المشهور، نقد وتنوير، العدد الرابع، مارس 2016، ص 327.

[16]– محمد، منير، مرسي "فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها" مرجع سبق ذكره، ص 38.

هي المقومات الفلسفية التي قامت عليها هاته الآلية؟

تعد آلية التأمل أول آلية تجعل المدرس يتدبر في كيفية البحث عن معنى المعارف قبل تبليغها للمتمدرس، وذلك من خلال الارتكاز على الملاحظة ووضع فرضيات تهم المادة المعرفية المراد تبسيطها للمتمدرس، حيث يستكشف المدرس بذلك الخطوط العريضة المراد توجيهها للمتمدرس. وعليه، فالفيلسوف " يرى ويكشف، أي أن لديه نظرة تأملية ترفعه فوق مستوى المطالب والاحتياطات العادية العاجلة إلى إمكانات أوسع لدينا يدركها فكرا وخيالا. فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح وتفسر تفسيرا له مغزى الخبرة الإنسانية في مداها الكلي"[17]

بيد أنه، ليس المقصود هنا بالتأمل تلك الصفة التي انتهجتها الفلسفة الكلاسيكية، والتي جعلت من التأمل آلية بعيدة المدى عن الخبرة الإنسانية؛ أي تأمل بقي حبيس البحث في أصل الكون، بل إنه تأمل ينطلق من مجال الخبرة الإنسانية، باعتباره "مكمل لدور الفلسفة، فإنه يرتبط بالخبرة الإنسانية ارتباطا كبيرا، يثير فيها نشاطا يبعثها خبرة تسمو إلى المثل العليا، حتى تستطيع هذه المثل أن تعيد بناء الخبرة الانسانية"[18]

لكن هل هاته الآلية كافية للمدرس في تجويد أدائه التربوي؟ بمعنى آخر، ما الذي يأتي بعد التأمل؟

بعد أن حددنا أهمية التأمل في تبصير الطريق أمام المدرس ومساعدته على نسج الخطوط العريضة في بناء الدرس، سننتقل الآن إلى الحديث عن عملية ثانية تسمى السؤال، باعتبارها خطوة مصاحبة للتأمل. بيد أن ما يجب التنبيه له هنا، هو أن سؤال الفيلسوف يختلف عن سؤال الإنسان العامي. فكيف يمكن فهم هذا المعطى؟

يشكل السؤال الفلسفي أحد الأركان الأساسية التي يستقيم في ظلها التفكير الفلسفي، باعتباره(السؤال الفلسفي) غير شبيه بسؤال الانسان العامي، ذلك أن السؤال الفلسفي يقوم على جرأة فكرية تبحث في كنه الأشياء، وربما طرح أسئلة لا نهائية فيها، بينما سؤال الانسان العامي، فيتوقف على إجابة قطعية تنهي النقاش حول الموضوع المراد معرفته. إن أسئلة من قبيل: هل العالم قديم أم حديث؟ هل يسير التقدم العلمي نحو غايات مقصودة أم ماذا؟ هي أمثلة لأسئلة فلسفية، لأنها تشكل بداية لفعل التفلسف، بينما سؤال أين يوجد ملعب كرة القدم؟ فهو سؤال لإنسان عامي ينتهي النقاش فيه حيثما يتم اكتشاف مكان تواجد الملعب. إن السؤال الفلسفي يقتضي الخروج عن المعارف المألوفة، ومن تم تشييد معارف جديدة ومتجددة بفعل الأسئلة الفلسفية الغير المحدودة. لذلك، فمن الواجب أن يكون للمدرس طابع السؤال الفلسفي أثناء إرساء المعارف القبلية، لأنه سؤال يساهم في المثاقفة الحوارية بين المدرس والمتمدرس، والقائمة على أداء ردود أفعال في الحوار، حيث أنه بواسطة هذا الحوار يحل المشكلات الراهنة حلا يتوخى"[19]:

-مطابقة الفكر لواقع حال الموضوع.

-تشخيص الأسباب الفاعلة حقيقة في ظهور الأحداث وحدوث الظواهر.

---

[17]-فيليب، فينكس " فلسفة التربية" ترجمة محمد لبيب، دار النهضة العربية، القاهرة ، ص 23.

[18]-عبدالكريم، غريب "فلسفة التربية" منشورات عالم التربية، ط. الاولى 2013، ص 16-17.

[19]- -مدني، صالح "مقالات في الدرس الفلسفي، تعلموا كيف تقرأ الفلسفة كي تتعلموا كيف تفهم وكيف تدرس" مرجع سبق ذكره، ص 30.

–توظيف هذا التشخيص في الاستكثار من الخير...وهذا ما لا يكون إلا بتدريب الطلبة شيئا بعد شيء على مباهج الإحساس بتجاوز الانغلاق على عتمة وأورام الذات وعلى مباهج حسن المواطنة وحب الآخرين حبا قائما على اتحاد ضد:

–الخطأ بتصحيحه.

–المجهول باكتشافه".

على هذا الأساس، تكون "ثقافة السؤال(وضع مبدأ الرغبة في معرفة المعنى)، لا عبر ثقافة الجواب، حيث وضع المعلم " الذي يشكك في ما يعلم" "أفضل من الذي يفترض معرفته"، العلاقة بين المعرفة وإشكالية الحقيقة غير دوغمائية، فهي علاقة تعاونية في الواقع تتجلى في الانخراط في الأخلاق التواصلية ل "جماعة البحث"[20]

والحال أن هذا السؤال* الفلسفي لا يقتضي أن يتوقف عند المدرس في علاقته بمقتضيات الدرس، بل عليه أن يشمل المتمدرس، وذلك بهدف ترسيخ ثقافة الحوار والاستدلال حول كل موضوعات الحياة، بل إن ذلك من "مهام المدرسة وتحدياتها التربوية، تضع، من خلال ثقافة السؤال والإشكال من جهة وعبر إنشاء جماعة البحث من جهة أخرى، حس المعرفة، والروابط الاجتماعية والعلاقات السياسية في مركز تعلم المتعلمين"[21]

إذا كان للتأمل والسؤال الفلسفي، دور هام في تحليل القضايا التربوية واستكشاف الثغرات فيها، فهل نبقى حبيسي هاته النظرة الاستكشافية أم أن هناك آلية أخرى تدفع بعجلة التقويم التربوي إلى الأفضل؟

بالنظر إلى طبيعة المقاصد الفلسفية من وراء هاتين الآليتين، فإن الأمر يحتم علينا إضافة آلية أخرى تثري تكوين المدرسين، ألا وهي آلية النقد، باعتبارها تساهم في تشكيل المناعة الثقافية للمدرس، بحيث إذا كان لآليتي التأمل والسؤال الفلسفي دور هام في استكشاف الثغرات الموجودة في المكتسبات المعرفية للمتمدرس، فإن لآلية النقد أهمية تتجلى في اجتثاث المعارف السلبية عند المتمدرس، ومن تم تلقيحها وتغذيتها بمعارف صحية تتجاوب مع الاشكالات المطروحة في موضوع الدراسة.

حتى نكون أكثر وضوحا في هذه القضية، ندرج مثالا لمتمدرس يدرس الفلسفة لأول مرة، بحيث كلما سألته عن قيمة وأهمية الفلسفة، إلا وتجده يجيبك بأنها مجرد ترترة في الكلام، هذا إن لم يجبك بأنها مجرد فكر

*–يشار هنا إلى وجود اختلافات في معنى بعض المفاهيم من قبيل السؤال والتساؤل، والإشكال والمشكلة. فالسؤال عادة ما يُطرح من طرف فرد معين طالبا من وراء ذلك تقديم إجابة أو توضيحات محددة عن سؤاله، بينما التساؤل فهو عبارة عن عملية حوارية تنسجها الذات الإنسانية مع ذاتها، كأن نقول: إن الذي يشرب كوبا من الشاي في مقهي ويتساءل مع ذاته قائلا: حينما أنتهي من شرب الشاي، إلى أين سأتجه؟ هل أتجه صوب المنزل أم صوب الجامعة؟. فالسؤال الذي منبعه الفرد يتطلب ذاتا أو ذواتا أخرى لتقديم إجابة عن سؤاله بناء على الصيغة التي طُرح بها، بينما التساؤل فيبقى لصيقا مع الذات الواحدة التي تحاور ذاتها بذاتها وتنسج جوابا يهمها.

أما عندما نتحدث عن المشكلة والإشكال، فإننا نقر بأن المشكلة قابلة للحل والتي غالبا ما تقوم على الاختلاف في زوايا النظر، في حين أن الإشكال يبقى عالقا، بالرغم من تعدد الحجج والدلائل التي استندت عليها الرؤى.

[9]–طوزي، ميشيل "فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة" مرجع سبق ذكره، ص 341.

[21]– المرجع السابق، ص 342.

إلحادي. من هنا تنشأ مهمة المدرس المتمكن لأن يعمل على تقييم هاته المعارف السلبية والدهون المترسبة في الجسم الاجتماعي، ومن تم تدويبها بواسطة النقد كآلية تبقي المعارف الصحية، وبذلك تلعب الفلسفة دورا آخر من أدوارها في تكوين المدرسين، ألا وهو "تنمية الحس النقدي وتوضيح الأهداف المتوخاة من العملية التربوية"[22]

لكن قد يتساءل قارئ هاته السطور، فيقول ما الإفادة المتوخاة من اعتماد هاته الآليات الفلسفية في بناء المعارف وترسيخها من قبل المدرس في الناشئة؟ بمعنى ما الأثر الذي ستخلفه في المجتمع؟ أي مادا سيستفيد المتمدرس من اعتماد هاته الآليات الفلسفية؟ وهل يمكن أن نفهم بأن هاته الآليات تساهم في تقويم سلوكات المتمدرس، ومن تم أفراد المجتمع؟ وهل يمكن للفلسفة أن تلعب ضمن هذا السياق دور المشخص والموجه لتقويم السلوكات الإنسانية؟

لقد عُد اليوم مستوى المتمدرس، مدخلا من مداخل فهم عطاء المدرس في فصله الدراسي، وبالتالي يمكن الولوج إلى المتمدرس كآلية لقياس مردودية المدرس. من هنا ينشأ دور الفلسفة في تكوين المدرس وفق هاته الآليات لأن يكون قادرا على التأثير في المجتمع، وذلك عن طريق تهذيب سلوكاته وتوجيهها نحو التعايش مع الأغيار وفق قيم إنسانية ومثل عليا. فمثلا " انحرافات الناس بالنسبة لعالم النفس جوانب من الطبيعة الإنسانية يجب دراستها موضوعيا وتجريبيا، أما إذا قام عالم النفس بالحكم على هذه الانحرافات بالحسن أو القبح وأضفى بعض القيم عليها، فإنه لا يكون متحدثا كعالم نفس بل كفيلسوف إرشادي"[23].

والحق أن هذا الإرشاد القويم الذي يقوم به الفيلسوف، نجده يدخل في باب القيم التي تنشدها الفلسفة، حيث تكمن مساعيها في الدفع بالمجتمع إلى ما هو أحسن. لذلك "فالبناء القيمي للمتعلم من داخل درس فلسفي يحدد مراميه وكفاياته من خلال الغايات الأخلاقية"[24]. وبالتالي فإن تجسير العلاقة بين الفلسفة والقيم من داخل حقل التربية بني على قاعدة مهمة مفادها "الوعي البيداغوجي بأهمية الفلسفة في بناء القيم تربويا لدى المتعلم خاصة"[25]

كل هاته الآليات الفلسفية التي توقفنا عليها بالدراسة والتحليل، تهدف إلى تأطير متمدرس قادر على أن يلم بأغلب حيثيات التدريس، باعتبارها آليات ترسي فعل التفلسف عن طريق الحوار العقلاني القائم على قبول تصور الآخر المختلف. كما أنه بواسطة هاته الآليات نرفع من صبيب ونصيب المنتوج المعرفي للمدرسين في حقل التربية، والذي يمكن رصد ميزات ذلك وفق الشكل الآتي"[26]:

-غياب الدرس الإلقائي للمدرس كمثال للفكر الحي "الذي يفكر أمامك"؛ وبدلا من ذلك انسحاب المدرس عن مضمون النقاش، "المدرس المتواري (إراديا) كشرط للعلم من أجل التفكير الذاتي، حيث يتجاوز المتعلم رغبة

---

[22]- عبدالكريم، غريب "فلسفة التربية" مرجع سبق ذكره، ص 73.

[23]- محمد، منير، مرسي "فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها" مرجع سبق ذكره، ص 37.

[24]-عبداللطيف، الخمسي "رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الانسانية" منشورات دار التوحيدي الرباط، ط. الأولى 2013، ص 79.

[25]-المرجع السابق، ص 80.

[26]-طوزي، ميشيل "فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة" مرجع سبق ذكره، ص 340.

الإجابة (الجيدة) للمدرس.

-إمكانية تعلم التفلسف عبر الأنشطة الشفهية وضمن التفاعلات الاجتماعية اللفظية، وليس عبر القراءة أو الكتابة فقط، لا سيما أن المناقشة يمكن أن تكون مكون فلسفي وليست مجرد نسيج من الآراء على شاكلة "المقاهي الشعبية".

-إيلاء الاهتمام للنصوص الأخرى في التراث الفلسفي: نصوص مخصصة للأطفال(مثل: روايات ليسمان والأمسيات والولائم الفلسفية" وألبومات أدب الشباب".

هكذا يتضح أن الفلسفة بدعوتها لنهج آليتي التأمل والسؤال الفلسفي، تكون قد وجهت المدرس لنهج عملية حوارية تهم تجويد الأداء الجيد للمادة المعرفية المراد تقديمها للمستفيد من هذه العملية التربوية. بينما بدعوتها لنهج آلية النقد، فتكون قد سعت من وراء ذلك إلى إزالة الرواسب المعرفية السلبية، وتعديلها وفق قيم ومثل إنسانية تنعكس إيجابا على سلوكات أفراد المجتمع. وبذلك، تكون الفلسفة بدورها الإرشادي قد ساهمت في حل بعض المشاكل الاجتماعية عن طريق تهذيب سلوكات أفراد المجتمع في ظل قيم التعايش مع الآخرين.

الخاتمة:

يستفاد مما قيل سابقا، إن للفلسفة دور مهم في تكوين المدرسين بحيث يتجلى ذلك في قدرتها على تجسير العلاقة بينما هو نظري وتطبيقي في مسألة التربية، وذلك عن طريق عدة آليات فلسفية تمكن المدرس من نسج المعارف وتجاوز العوائق الإبستمولوجية التي تعيق منتوجه التربوي.

المصادر والمراجع:

– سونيا، هانم، قزامل" المعجم العصري في التربية" عالم الكتب، ط. الأولى 2013.

– ملحقة، سعيدة، الجهوية "المعجم التربوي" المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009.

– محمد، منير، مرسي "فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها" عالم الكتب عبدالخالق شروت، القاهرة.

–مدني، صالح "مقالات في الدرس الفلسفي، تعلموا كيف تقرأ الفلسفة كي تتعلموا كيف تفهم وكيف تدرس" جمعه وأعده وقدم له محمد فاضل عباس، ابن النديم للنشر والتوزيع، دار الروافد الثقافية– ناشرون، ط. الأولى 2016.

– سمير، كبريت" التدريب والتدرب على التعليم في المشاهدة العينية، المشاركة الجزئية، الممارسة التطبيقية، المهارات التعليمية" دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، ط. الأولى، 2011.

– حسن، شحاتة "استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي" الدار المصرية اللبنانية، ط. الأولى 2008.

–صديق، محمد، عفيفي "دليل المعلم في إدارة الفصل" المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات، 2007.

–سعيد التل وآخرون "المرجع في مبادئ التربية" دار الشروق للنشر والتوزيع1993، ط. الأولى، بيروت.

–طوزي، ميشيل "فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة" ترجمة محمد الإدريسي، رشيد المشهور، نقد وتنوير، العدد الرابع، مارس 2016.

–فيليب، فينكس " فلسفة التربية" ترجمة محمد لبيب، دار النهضة العربية، القاهرة.

– عبدالكريم، غريب "فلسفة التربية" منشورات عالم التربية، ط. الاولى 2013.

–عبداللطيف، الخمسي "رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الانسانية" منشورات دار التوحيدي الرباط، ط. الأولى 2013.

-Christiane Gohier "Le rôle de la philosophie de I' éducation dans la formation des maitres" Revue Paideusis 1990 ; publié dans le site: https://journals.Sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/78417.