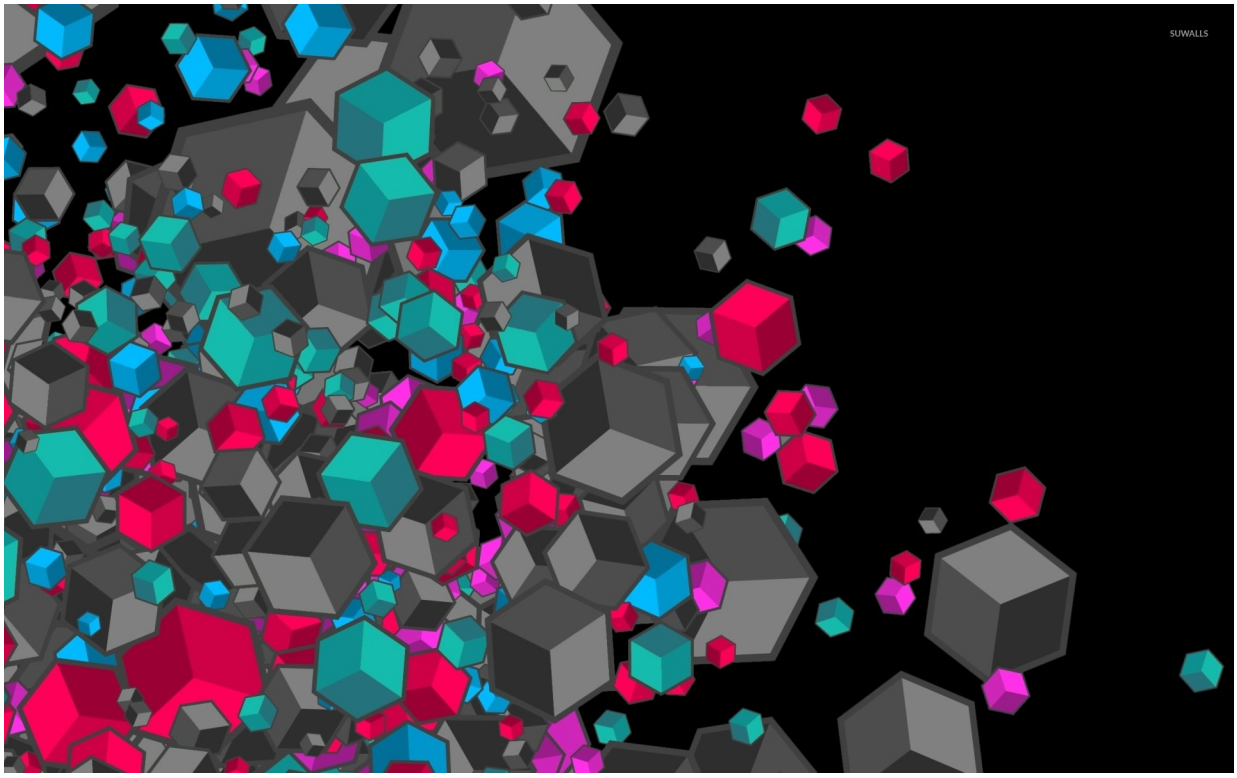
محمد إدالمقدم

فلسفة تدريس الفلسفة

الممكن والرهان



إهداء

... من أجل وطن حداثي وديمقراطي

مقدمة:

فلسفة تدريس الفلسفة، هو العنوان الذي اخترناه لهذا الكتاب. وهو اختيار نابع من كون الفكر الفلسفي سابق عن الديداكتيكا والبيداغوجيا، وهو ما يجعل من الفلسفة مادة غير قابلة للإحتواء والدكدكة، وبكون فعل التفلسف هو مسار وحركة لا تنتهي. فما هي أبرز القضايا التي يروم هذا الكتاب إثارتها ؟

هناك في المقام الأول، قضايا ارتأينا تجميعها تحت سقف واحد اقترحنا له كعنوان: **مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب،** ويتضمن ثلاثة فصول:

- فصل حول تدريس الفلسفة في المغرب والأفق المستقبلي لهذا التدريس، تم فيه لمس الوضع المفارق لتدريس الفلسفة بالمغرب وعلاقة الفلسفة بالمؤسسة وضرورة الفلسفة وإمكانية انخراطها في اليومي والمجتمعي. كما تم تتبع مستقبل هذا التدريس من خلال إصلاح التعليم الذي حددت توجهاته الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- فصل حول المرجعيات الفلسفية والبيداغوجية لبرنامج مفاهيم، تم فيه التطرق لعلاقة الفلسفة بمستجدات الأبحاث البيداغوجية والديداكتيكية. كما تم التساؤل فيه عن طبيعة حضور الفلسفة بالفصل الدراسي المغربي، والوضع الذي يحتله برنامج مفاهيم ضمن النسق التعليمي التعلمي.
- فصل حول علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا، سيتم في إطاره التساؤل عن مدى توفر الفلسفة على بيداغوجيتها الخاصة والتوقف عند بعض النماذج المتميزة في هذه العلاقة الحوارية.
- فصل حول الفلسفة والتواصل

وهناك في المقام الثاني، قضايا أكثر إجرائية وارتباطا بهواجس مدرس ومتعلم الفلسفة، تم تجميعها تحت سقف واحد اخترنا له كعنوان: ، ويتضمن بدوره فصول:

لتمكين القارئ المهتم من المواد التي قد تساعده في مطلوباته.

إن حاصل موضوعات هذا الكتاب هو فحص لإشكالات دقيقة، قدمت فيها آراء، في مقالات عديدة، أضعها بين يدي القارئ للنظر فيها.

إن القاسم المشترك بين مكونات هذا الفصل هو وحدة الموضوع.

وهذه الفصول هي عبارة عن متابعة تحليلية نقدية- في ضوء واقع حال تدريس المادة- لوثائق التوجيهات التربوية الرسمية، ولبعض الكتب المدرسية المقررة.

يقدم هذا الكتاب تصورا نظريا ومنهجيا للكتابة الفلسفية، مشفوعا بأمثلة ونماذج تطبيقية، أثبتت نجاعتها عبر تجارب فصلية كثيرة ومتنوعة ; التزمنا فيه البساطة والوضوح والتدرج ثم التنوع، آملين مساعدة المهتمين في اكتساب الإستراتيجيات الأساسية في التعامل مع النصوص الفلسفية.

إن تعلم التفلسف إذن معناه تعلم التفكير. لكن تعلم التفكير لا يتأتى إلا إذا أقدمنا على ممارسته بأنفسنا، أي كما يقول هايدغر، "إلا إذا حاولنا نحن أنفسنا أن نفكر". فهو كالسباحة، لا يغني أي درس فيها عن الإرتماء في الماء وخوض غماره.

- ما السبيل لجعل الدرس الفلسفي ممارسة ديداكتيكية معقلنة، مقننة ومتفننة درءا للخلط والارتجالية والعشوائية على مستوى الأهداف والمحتوى والتقلقين والتقييم والتقويم ; دون أن نخضعها للجمود وبرودة المناهج التي تتنافى مع روح المبادرة وحرية الخلق والإبداع ؟

آملين أن يجد القارئ ضالته في هذا الكتاب، ويغني مكتباتنا ويفيد مدرسينا وكل المهتمين بهذا الحقل ; خصوصا وأنه ينفتح على ميدان لم يشهد فيه الفكر العربي ما يكفي من التأليف.

ذ. محمد إدالمقدم

أستاذ مادة الفلسفة

- الفلسفة والديداكتيك ؟

إذا كان تدريس الفلسفة يهدف ، حسب عبارة كانط الشهيرة، إلى أن "يجرؤ كل تلميذ على التفكير إعتمادا على ذاته" ; فإنه لا يمكن لأي منهج للتدريس ولا لأية عدة ديداكتيكية ولا لأي إجراء بيداغوجي، أن يدعي أنه يتوصل إلى تلك الغاية على نحو آلي

المقاربة الحجاجية للنصوص الفلسفية

Approche argumentatif pour des textes philosiphiques

Quelque considération théorique اعتبارات نظرية

الأستاذ: محمد إدالمقدم

الفئة المستهدفة: جميع

➢ **الأهداف الإجرائية:**

- التعرف على أهم العمليات المنهجية نظريا وعمليا في مادة الفلسفة.
- هدف تعليمي تعلمي من خلال ممارسة الحجاج قولا وممارسة
- اعتماد مرجعية نظرية موحدة في التعامل مع النصوص

مدخل:

تهدف هذه الورقة إلى إبراز مختلف تمفصلات الدرس الفلسفي في بعده المنهجي Méthodique والنظري théorique الصرف، من أشكلة problématisation، ومفهمة conceptualisation ، ومحاججة (الحجاج) Argumentation ، وهو ما يسمى عموما في الفلسفة بالأهداف النواتية Les objectif noyaux. وهي مادة ستساهم حتما في تنمية البعد التحليلي Analytique والتركيبي Synthétique ومعها النقدي critique لديك. فهي أدوات ووسائل مساعدة، أو إن صح القول مادة أولية لا تغنينا عن الإشتغال بالنص الفلسفي عموما.

وقد ارتأينا تقديم هذه المادة على شكل ورشات، وهو الأمر الذي ينسجم ومدخل الكفايات كخيار بيداغوجي تبنته المنظومة التربوية والقائمين على هذا الشأن عموما.

➢ ***الورشة رقم 1 1 Atelier N :-***

❖ عنوان الورشة: المفاهيم الفلسفية طبيعتها ووظيفتها

Les Notions philosophique ca nature et ca fonction

- **تمهيد:**

إن الفلسفة، كنمط من المعرفة، تقوم على مفاهيم لا على تأثرات أو صور. يقول **"آلان Alain"**، "نسير نحو الأشياء مسلحين بعلامات"، أي أننا نستنطق العالم، ننتقل فيه من حالة الإنطباع المجرد، إلى عالم يعبر عنه الفكر. وتشكل مفاهيم الفكر أنماط متميزة لها دلالتها الخاصة، وتتميز عن مفاهيم اللغة والمفاهيم الأسطورية. ف**"المعنى"** الأفلاطوني، و**"الطبيعة"** الأرسطية، و**"الإمتداد"** الديكارتي، و**"المونادة"** عند ليبنز، و**"المتعالي"** عند كانط كلها مفاهيم تحيل على وجود نعيشه بالضرورة.

كانت البدايات الأولى للفلسفة مرتبط بالنظر في الطبيعة، ولكنها، بتقدمها، مالت إلى أن تصبح جدلا، أي **علما بالمفاهيم** بما هي أدوات معرفية تسبغ على الظاهرات نوع من الوحدة. وقد خلط السوفسطائيون بين المفهوم واللفظ، وعدم يقين الألفاظ هنا لا يدل عندهم إلا على عدم يقين الفكر.

فالفلسفة شأنها شأن كل تخصص معرفي، يتسم ببعده المفاهيمي يجعله يتميز عن باقي أنواع الخطاب (العلم- الدين- الأدب- الفن ...)، وهو ما جعل الفيلسوف الفرنسي **"جيل دولوز"** يقول: "الفلسفة تقوم على إبداع المفاهيم"، فلكل فيلسوف مفاهيمه الخاصة، أو على الأقل، يمنح لمفاهيم أبدعها فلاسفة آخرين دلالة ومعاني أخرى. مثل: الوجود والصيرورة والواحد والمتعدد والسكون والحركة ... وهلم جرا.

فما هي خصائص المفهوم الفلسفي؟ وكيف يتم استخراج المفهوم الفلسفي وتمييزه عما ليس مفهوما فلسفيا ؟ وما السبيل لتحديد دلالة المفهوم الفلسفي ؟

وما هي الوظائف التي يقوم بها عموما ؟

1- سبل استخراج المفهوم الفلسفي في النص:

من البديهي أن الفيلسوف عادة ما يستعمل لغة طبيعية، ويتم استخراج المفهوم الفلسفي وفق ثلاث ضوابط :

أ- يعتبر المفهوم ركيزة النص، إذا أزلناه من النص يتغير المعنى أو يغيب كليا، ومن ثمة يحصل خلل في فهمه.	ب- المفهوم الفلسفي يحمل دلالة وشحنة معرفية قوية، وعادة ما يكرره الفيلسوف باستمرا في النص .	3- له علاقة بنسق وفكر الفيلسوف. **مثال:** **ديكارت:** الشك- الأنا- الوجود- الفكر .. **فرويد:** اللاوعي- الأنا- الهو- الأنا الأعلى

2- تحديد دلالة المفهوم:

يتم تحديد دلالة المفهوم سواء داخليا أو خارجيا:

داخليا ↓

أ- المعنى الذي قدم من طرف الفيلسوف من خلال سياقه في النص

خارجيا ↓

ب- من خلال النسق العام الخاص بالفيلسوف	ج- عبر الإستعانة ببعض المعاجم المتخصصة

3- خصائص المفهوم الفلسفي:

أ- خاصية التجريد L'abstraction:

ينحصر في تفكيك الموضوع إلى خصائصه المنعزلة، والمقارنة بينها في موضوعات مختلفة ثم إبراز الخاصيات المشتركة أو المتشابهة. وقد عرف **"لالاند"** التجريد في معجمه الفلسفي بأنه "فعل الفكر الذي ينظر على حدة إلى عنصر (كيفية أو علاقة) من تصور أو معنى، ويركز فيه انتباهه، ويهمل العناصر الأخرى"، فعن طريق التجريد، نعزل

بالفكر ما لايمكن عزله في الواقع (التصورات الحسية). فلا يكفي أن نلغي أجزاء الشيء الحسي لكي نصل إلى المجرد.

ب- **خاصية الإيجاز:**

إذ يحل العنصر الواحد محل الكل المعطى للحدس في البداية، أي أن كل مفهوم تسوده إرادة توحيد المعرفة.

مثال 1: عندما ربط **"نيوتن"** بين قوانين الأرض (سقوط الأجسام) **لكاليلي** وقوانين السماء (دوران الأجسام) **لكبلر** نحث مفهوم التسارع/ الجاذبية Gravitation. فهدف نيوتن هنا هو "توحيد المعرفة".

مثال 2:

4- **وظيفة المفهوم الفلسفي:**

للمفهوم الفلسفي وظائف عديدة، ومن بينها نذكر:

أ- **وظيفة الضبط:** إذ تنفي المفاهيم الفلسفية كل إبهام وتناقض ممكنين، عبر إقامة علاقات التواصل بين الأفكار والمعاني. وهو مجموع ما تقع ملاحظته.

ب- **وظيفة التنظيم:** للمفهوم كذلك وظيفة تنظيمية كما ذهب لذلك أصحاب الوضعية المنطقية، بالرغم من أنهم ينفون عنه كل محتوى معرفي.

- ***على سبيل الختم:***

للمفاهيم مكانة خاصة في تاريخ الفلسفة، ولذا قيل عن الفلسفة أنها لاتخرج عن تحديد مجموعة من المفاهيم، وأن تمثلنا لفكر أحد الفلاسفة هو أن نستوعب مفاهيمه.

وتكمن قيمة المفهوم الفلسفي عموما، في فتحه لمنظور جديد يضمن للمعرفة نظرة شمولية جديدة إلى مجموع معقد من الأسئلة. أصبحنا نعتبر أن وظيفة المعرفة هي أن تبني الموضوع. يقول **"كانط"** "إننا نعرف الموضوع عندما نصنع وحدة تركيبية من اختلاف الحدس".

نقد هيوم للإستقراء وما أثبته من أن المفاهيم التي نعتبرها أساسية، مثل العلية، لا يمكن استخلاصها من المادة التي تقدمها الحواس.

وقد ظهر مفهوم "الكتلة" مثلا في الفزياء عندما وقع توضيح ما في مفهوم "الوزن" من تناقض.

إرجاع المفهوم إلى عقدة من العلاقات بين مفاهيم أخرى تعد غير قابلة للتعريف، وتتطور المفاهيم تبعا لما يطرأ في علاقة الفكر بالحقيقة، حيث تنشأ مفاهيم جديدة ... وكما يقول باشلار فالمفهوم يكون له معنى بقدر ما يتغير معناه. ويبرز هذا غنى الواقع وفعالية العقل بدل هزيمته.وتتغير المفاهيم بتغير العلاقات التي تحددها النظرية.

➢ ***الورشة الأولى Atelier N 1-***

عنوان الورشة: مفاهيم إجرائية

❖ **السؤال Question:** قضية استفهامية لا تقتضي الإجابة عنها أطروحة معينة بالذات.

مثال1: ما هي الثقافة؟. مثال2: ما هو الحدث التاريخي؟

❖ **التساؤل Questionnement:** مجموعة من الأسئلة المترابطة

❖ **الإشكالية La Problématique:**

مثال 1: - هل الثقافة نفي للطبيعة أم تجسيد لإمكانية من إمكانياتها؟. بمعنى قضية استفهامية تقتضي الإجابة عنها استدعاء وفحص أطروحتين معينتين بالضبط.

✓ الأطروحة الأولى: الثقافة نفي للطبيعة

✓ الأطروحة الثانية: الثقافة تجسيد لإمكانية من إمكانيات الطبيعة.

مثال 2: هل الإنسان حر أم مقيد؟ هل الإنسان كائن طبيعي أم كائن ثقافي؟ هل يوجد علم للتاريخ؟

❖ **الرهان L'enjeu:** يقصد برهان النص أو رهان الإشكال الأهمية التي ينطوي عليها النص أو القيمة التي يحملها الإشكال، أو ما يمكن أن نفيده منها (ما نربحه أو نخسره)، ونحدد الرهان عموما وفق

رهان أنطولوجي (مبحث الوجود)	**رهان معرفي** (مبحث المعرفة) كنوسيولوجي/ إبستيمولوجي	**رهان قيمي** (مبحث القيم)

❖ **المفاهيم Les Notions:** عمل منهجي يتمثل في الوقوف على الألفاظ التي يستعملها الفيلسوف، ويعطيها دلالة خاصة، وذلك بمساءلتها وتحديد معناها وإدراجها في شبكة من العلاقات. وينتظر في النهاية إعادة صياغة هذا الإطار.

❖ **أطروحة النصLa thèse :**

هي جواب عن الإشكالية، وفكرة النص الأساسية أو محتواه الفكري العام، أي الموقف الذي يتبناه الفيلسوف، وتأخذ الأطروحة صورة موقف فلسفي (حكم) أو جواب فلسفي عن سؤال صريح أو مفترض بشأن قضية ما، ويتوجب صياغتها بشكل **دقيق** و**مختصر دون تكرار لغة الفيلسوف**، كما يجب **أن تتضمن المفاهيم الرئيسية**. ويتطلب شرحها نوع من التوسع لبيان عناصرها والعلاقة القائمة بين المفاهيم.

مثال 1:

الإنسان جزء من الطبيعة

هذه أطروحة تتضمن حكما، تحاول الإجابة عن سؤال محدد جيدا "هو": ما طبيعة الإنسان؟

مثال 2:

بين الحكمة والشريعة اختلاف في مصادر المعرفة ووسائلها، ولا يجوز من تم الحكم بإحداهما على الآخر.

هذه أطروحة تتضمن حكما تحاول الإجابة على

فالأطروحة هي القضية التي يعرضها النص ويتبناها كموقف يدافع عنه، وهو ما يفترض وجود سؤال محدد جيدا تجيب عنه. وتتسم بنوع من الإقتضاب والكثافة، وتكون إما ضمنية أو صريحة:

أ- أطروحة صريحة:
وهي أطروحة مباشرة يصرح بها الفيلسوف أو المفكر بشكل مباشر

ب- أطروحة ضمنية:
وهي أطروحة غير مباشرة تستدعي من القارئ مجهودا لاستخراجها

❖ **قضية النص Théme:**

وتشير إلى الموضوع الذي يطرحه النص ويأمل التفكير فيه ومعالجته والمحاججة من خلاله على موقف ما.

- **مثال 1:** - قضية النص: نشأة الفلسفة.
  - المأمول التفكير فيه هو: مكان وزمان النشأة.

الإشكال المطروح هنا هو: هل كان ميلاد الفلسفة ببلاد اليونان؟ أم مرتبط بحضارات أخرى في الشرق القديم ؟

يجب أن نميز بين قضية النص وأطروحة النص.

- **مثال2 :** الحقيقة

هذه قضية أي موضوع مطروح ويشتمل ما يقترح التفكير فيه وما يراد تحليله وهو:

ما مفهوم الحقيقة في علاقتها بالمعرفة؟ ما الحقيقة وما معاييرها؟ ما طبيعة الحقيقة؟ وهل هي مطلقة أم نسبية؟ ما قيمة الحقيقة؟

تقديم:

يحايث الحجاج درس الفلسفة سواء تم توظيفه بطريقة واعية ومنظمة أم تم ذلك بطريقة عفوية، في بعده التحليلي والنقدي ومن ثمة التركيبي، كما يلازمه في مختلف أنماط تعالقه مع تاريخه، سواء كان هذا التعالق تعالق احتضان أو استرجاع أو إحياء أو كان تعالق مراجعة ونقد.

من خلال ما سبق، سنحاول أن نجيب على الأسئلة التالية:

ما هي أهم الخصائص المميزة للحجاج الفلسفي؟ وما هي أهم تجلياته؟

فكيف السبيل لأجرأة الحجاج الفلسفي في تدريس الفلسفة ديداكتيكيا ؟

وكيف يمكن الجمع في إنجاز الدرس الفلسفي بين الوقوف مع التلاميذ على أساليب الحجاج الفلسفي وتقنياته وأنماط اعتمالهه داخل النصوص الفلسفي وبين باقي مكونات الدرس الفلسفي، بحيث لا يتغلب أحد هذين الإهتمامين على الإهتمامات الأخرى؟

- استيعاب المتعلم الجانب الحجاجي في كتابات نصوص الفلاسفة والقضايا الإشكالات التي يثيرونها
- ممارسة التلاميذ للمحاججة بشكل منظم وواع في كتاباتهم الفلسفية
- تمثل وظيفة الحجاج بوصفها أدوات تهدف إل إقناع المستمع القارئ
- انخراط التلاميذ في تعلم التفلسف وفي التفكير فلسفيا من خلال مقاربة النصوص الفلسفية والإقتراب من أفق تفكير فيلسوف ما

- حضور المتعلم كذات مفكرة، أي كذات توجه تفكيره قصدية تسعى إلى تحقيق انخراطها في هذا المعنى ومشاركتها فيه.

يشبه بيرلمان عملية الحجاج والحجاج المضاد بعملية الهجوم والهجوم المضاد[1]، وهي السمة الغائبة في كتابات معضم المتعلمين نتيجة الإستعانة بنماذج وملخصات "جاهزة" قبليا، وهو ما يمكن وصفه ب الكوجيطو الفارغ من شروط كينونته، ما يعني تواري هؤلاء المتعلمين وانسحابهم من ساحة التفكير والكتابة المبدعين، وتلاشي وجودهم وراء خطابات لا شخصية أي خطابات لم تتم عملية استيعابها NON- ASSIMILES

فالخطاب الفلسفي يلتقي مع الخطاب القضائي والخطاب الشعري أو الأدبي بشطل عام ... في استعمال أساليب للإستدلال Styles de raisonnement يطبعها الترجيح والإحتمال والقابلية للمراجعة والنقد وإعادة النظر.

ويمن الإستئناس، بالمناسبة، بعدة مؤلفات اهتمت بالتقنيات الخطابية للحجاج[2].

➢ ***الورشة الثانية Atelier N 2 :-***

عنوان الورشة: الحجاج الفلسفي L'Argumentation philosophique

L'argumentation, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels (« Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini », ou « C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait »).

[1] C- Perelman – L- O- TYTECA – Traité de l'argumentation- p - 72

[2] -Aristote, rhétorique, LGF, 1991.

P FONTANIER, Les figures du discours, coll, champs, Flammarion, Paris, 1968.

C- Perelman – L- O- TYTECA – Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique, 1983

ما الحجاج وما البرهان؟ وما الفرق بينهما ؟

الحجاج Argumentation

- ***خصائصه:***
- مجال الحجاج هو الخطاب Discours واللغة الطبيعية.
- ارتباط الحجاج بأطروحة معينة، وحسب تسلسل استدلالي جدلي تكون نتيجته "محتملة" ب "شرط كاف".
- العبارة أو الجملة غير مستقلة، بقدرما تشكل كلا منسجما.
- نتائجه غير ضرورية أو لزومية، بقدرما هي احتمالية وظنية لأنها ذاتية
- الحجاج أقل صرامة، غير مبني على أقيسة.
- ينزع نحو الخلق والإبداع (مجال الحرية).
- يخضع لمعيار الإحتمال والقبول والرفض (إمكانية دحض قضية ما).
- الحجاج جدلي لأن هدفه الإقناع La persuasion ; أي حمل المخاطب على قبول دعوى الخطيب بكل الوسائل التأثيرية.
- الحجاج سمته الإضمار.
- الحجاج يستلزم تعدد الحجج
- ترتيب الحجج حسب درجة القوة (السلالم الحجاجية)، فكلما زادت الحجة زادت درجة الإقناع.
- ينبني الحجاج على الطابع الذاتي Subjective. ونقد بالطابع الذاتي ضرورة استحضار المخاطب (الجانب التداولي) بوصفه من يمنح للحجة قيمتها مادام هو الذي يتفاعل
- تداولي لأن طابعه الفكري مقامي واجتماعي (الحياة اليومية) أي الاستدلال الخطابي rhétoriques، فهو يقتضي التفاعل (مخاطب/ مخاطب) ويتأثر بطبيعة هذا التفاعل.
- الطابع غير الصوري للحجاج، لأن الملفوظات لا يصح فيها الفصل بين عناصرها.
- عملية من خلالها يسعى المخاطب تغيير معتقدات وسلوك المخاطب عبر الوسائل اللغوية (النصوص الفلسفية مثلا)
- الحجاج يقوم على المواضع، أي مجموع القيم والعلاقات الظنية (اللايقينية)، والتي تتمتع بشهرة وقبول لدى عامة الناس، نتيجة توافقها مع ضنهم المشترك.

➢ ***المثال 1:***

▪ "**سينجح** التحالف الدولي ضد داعش، فعدد الدول المشاركة يفوق التوقعات، وبرنامج الحلف يتميز بالعقلانية، فضلا عن ذلك إنها المرة الأولى التي تشارك فيها أكثر من دولة عربية ..."

➢ ***مثال 2:***

▪ الجو **غائم**، سينزل المطر.
▪ زيد **مجتهد**، سينجح في الإمتحان.
← حجاج أو استدلال طبيعي نتيجته احتمالية، وجود الغيوم في السماء شرط كاف فقط، لتحقق النتيجة ولا يمكن اعتباره شرطا ضروريا...

البرهان Démonstration

- ***خصائصه:***
- مجاله المنطق أو اللغات الإصطناعية الرمزية المتفق عليها.
- هي إقامة قضية معينة منطقيا، وذلك باستنباطها من القضايا الأولية المنطلق منها.
- في بعدها المنطقي الصوري، فهي عبارة عن **استدلال** يحسم أمر نتيجة "حتمية".
- لا ينقض لأن نتيجته موضوعية ويقينية/ نتائجه تكون لزومية وضرورية صوريا، بغض النظر عن محتوى هاته العبارتين كل أ ب/ب=ج/ج=أ
- يخضع لمعيار الصدق والخطأ.
- يؤدي إلى الاقتناع conviction ، أي التيقن الذاتي من صدق دعوى الخطيب. "أي جعل القناعة بصحة دعوى الخطيب راسخة في ذهن المخاطب باعتماد حجج تخاطب العقل أكثر مما تخاطب الوجدان"
- البرهان سمته الظهور.
- البرهان يتسم بنوع من الصرامة.
- الطابع الصوري للبرهان، أي فصل ملفوظاته بعضها عن البعض
- يتصف بالقواعد وتمايز مستوياته ...
- تتأسس الإستدلالات البرهانية على الطابع الموضوعي Objective الخالص. ونقصد بالموضوعي استقلالية النتائج عن الذات.
- البرهنة بهذا المعنى تكون داخلية ونموذجها هو الإستنباط الرياضي.
- البرهان يكفي برهان واحد
- يتم في استقلال تام عن الأشخاص والعلاقات الإنسانية، وبمنأى عن تأثير الذوات
- تقوم الإستدلالات البرهانية على قواعد ضرورية صارمة (المقدمات في القياس) يمكن صياغتها رمزيا.
- وبذلك ينبغي التمييز في الحديث عن البرهة بين خطوتين:

✓ ***أولهما:***

وضع المقدمات (العبارات)، ويشترط:

- أن تكون مستقلة بعضها عن بعض، أي لا يستنتج بعضها من بعض.
- أن تكون غير متناقضة فيما بينها.

✓ ***ثانيهما:***

- استنتاج قضايا مترتبة بالضرورة عن تلك المقدمات.

➢ ***مثال 1 :***

- برهنة ابن رشد على مشروعية الفلسفة أو وحدة الحقيقة الدينية والحقيقة الفلسفية حين اقتصاره من أجل إثبات ذلك على مقدمات عقلية، ليصل إلى استنتاج مشروعية الفلسفة أو الوحدة بين الحقيقة الدينية والحقيقة الفلسفية بالضرورة المنطقية، ويعتبر القياس الأرسطي شكلا من أشكال البرهة، كما يجسد المنهج الرياضي الفرضي الإستنباطي نموذجا للبرهنة.

➢ ***المثال 2:***

▪ كل إنسان فان، زيد إنسان، زيد فان.
← استدلال منطقي صوري/ قياس منطقي نتيجته حتمي ضرورية (علاقة استلزام منطقي).

➢ ***المثال 3:***

كل المعادن تتمدد بالحرارة، الحديد معدن، إذن الحديد يتمدد بالحرارة.

وهي خصائص يحددها روبول مثلا كما يلي:

- " يتوجه كل حجاج إلى مستمع

- ويعبر عن نفسه باللغة الطبيعية
- كما أن مقدماته مرجحة Vraisemblables
- وتدرجه خاضع لإرادة المتحدث L'orateur
- وأخيرا، تبقى نتائجه قابلة للدحض أو للإحتجاج Contestables دائما"[3]

⇦ إن مجال الفلسفة هو الحجاج، لأن الفيلسوف يروم إقناع المستمع إنطلاقا مما يستعمله ويقدمه من حجج صورية لا رمزية، في مقابل ذلك إن مجال العلم (الرياضيات خاصة) هو البرهان، لأن العالم يسعى لإبراز الصدق الموضوعي للقضايا وم ثمة فرض الحقائق بقوة البرهان وتكون غايته الإقتناع Conviction الملزم.
لكن أمكننا الحديث عن "تكامل الحجاج والبرهان في درس الفلسفة"[4].

- فما هي أنواع الحجج التي يستعمها الفيلسوف/ المخاطب للتأثير في المخاطب وتغيير تصوراته؟

يميز شاييم بيرلمان Chaïm Perelman و أولبريخت تيتيكا Olbrechts- tyteca[5] بين ضربين من الحجاج: (طرق الوصل أو الاتصال وطرق الفصل أو الانفصال)

<u>أولا: طرق الوصل</u> <u>والاتصال : Procédés de liaisons</u>

وهي الطرق التي تقرب بين عناصر متباينة وتقيم تكاملا وترابطا وتضامنا بينها على شكل بنية بهدف هيكلتها وتقويم عناصرها.
ويدخل تحت هذا المصنف، جملة من التقنيات الحجاجية على الشكل التالي:

أ- الحجج شبه المنطقية **<u>Les arguments quasi logique</u>**	ب- الحجج المؤسسة على بنية الواقع **<u>Les arguments basés sur la structure du réel</u>**	ج- الحجج المؤسسة لبنية الواقع **Les arguments qui fondent la structure du**
• حجة التعريف/ الحد • حجة القياس • البرهان بالخلف • حجة الشرط • الإستدلال الإستنباطي • الإستدلال الإستقرائي • حجج المقارنة والتقابل • التناقض والتعارض (أو عدم التوافق) • قاعدة العدل • حجة التبادل • حجة الانتقال • إدماج الجزء في الكل • تقسيم الكل إلى أجزاء • احتمالات	• حجة الوصل السببي • حجة السلطة (الإستشهاد) • الحجة بالمنفعة • حجة الاتجاه • التجاوز • حجة التبذير • الغايات والوسائل • الشخص وأعماله • الاتصال الرمزي	• حجة المثال (تأسيس الواقع على حالات خاصة) • الشاهد • الأنموذج والأنموذج المضاد • الكائن المثالي كأنموذج • حجة التمثيل (أو الإستدلال بواسطة التمثيل) Le raisonnement par analogie

[3] O. REBOUL, introduction a la rhétorique théorie et pratique, Puf, Paris, 1991, P 100 .
[4]- « La dimension démonstrative et argumentative sont liées en vue de la validation d'une thèse ». Voir : Fréderic Cossuta, Eléments pour la lecture des textes philosophiques, P 148, Bordas, Paris, 1989,
[5]- "أنظر في هذا الصدد "مصنف في الحجاج: البلاغة الجديدة

<u>ملاحظة:</u> عند استخراج أي حجة من هذه الحجج في النص الفلسفي لابد من أن نبين طبيعتها ووظيفتها. مثال: حجة البرهان بالخلف. طبيعتها أو نوعها هي حجة شبه منطقية ووظيفتها في النص قد تكون إما رفض فكرة أو أطروحة أو دعمها أو تعديلها ...

أ- <u>صنف الحجج شبه المنطقية Les arguments quasi logique:</u> تعتمد البنى **المنطقية** و**الرياضية** (ليست برهنة رياضة) من بينها:

- **<u>حجة النقض الذاتي /التفنيد والنقد réfutation et critique:/ عدم الإتفاق:</u>**

وهي حجة يراد بها دفع أطروحة الخصم ببيان تهافتها، وتناقضها الداخلي.
وذلك من خلال وجود قضيتين إحداهما نفي للأخرى ونقض لها أو وجود قولين على محك الإختيار.

<u>مثال 1:</u>

"المطر يهطل ولا يهطل".

<u>مثال 2:</u>

يقول كلود ليفي ستراوس: " لقد تصورنا لمدة طويلة ... أن العلامة المميزة للثقافة هي الأشياء المصنوعة ... وأعترف بأنني لست متفقا مع هذا الرأي، وبأن أحد أهدافي كان دائما هو أن أضع الخط الفاصل بين الثقافة والطبيعة لا في صناعة الأدوات، بل في اللغة المنطوقة ...".

فالنقد عملية تستهدف غالبا دحض مفهوم أو أطروحة أو وسائل إثبات معينة أو الكشف عن حدودها، ويمارس بنفس وسائل الإثبات المشار إليها (كالبرهنة والدليل والحجاج والمثال والمقارنة والتشبيه واستعمال التقابلات المفاهيمية وحتى عن طريق التحليل التكويني الذي يفسر كيفية إنتاج التمثلات، إذ يمكن أن يوظف في دحض الأحكام وإزالة ما يضفي عليها من صلاحية مطلقة، وذلك بالكشف عن نشأتها وحدودها التاريخيين. ويتجه النقد إلى الكشف عن حدود مكونات النص بدءا من طرح الإشكال وإلى غاية الخلاصات والنتائج، كما أنه يمكن أن يتجه عندما ينصب إلى المقدمات (هل هي واضحة بذاتها، مستقلة منسجمة فيما بينها) إلى علاقة المقدمات بالنتائج. وفي حالة الدليل ينصب على طبيعة الدليل والأدوات المعتمدة في القول به هل هي علمية أم تعتمد وسائل المعرفة العلمية. وفي حالة الحجاج ينصب على بيان ضعف القيمة الفلسفية للحجاج كوسيلة إثبات تفتقر إلى الصدق المنطقي. ففي حالة الحجاج يبحث فيما إذا التزم النص بالشروط النقدية للمثال.

<u>استنتاج:</u> **أبرزالانتقادات الموجهة للأطروحة كمكون للنص**:

أنها أحادية الجانب
أنها لا تاريخية
أنها غير شاملة

- **<u>حجة الإحراج Aporie:</u>** وهي حجة يراد بها دفع دعوى الخصم، بصورة توقعه في التناقض على نحو ساخر.

<u>مثال1:</u>

السخرية السقراطية مثلا

"في حفل شعبي بمسرح من مسارح الريف الفرنسي، أخذ الجمهور الحاضر يردد بحماس نشيد لامارسايز ... فإذا بأحد رجال الشرطة يصعد إلى خشبة المسرح معلنا على الفور، منع كل نشاط، لم يسطر من قبل، في جدول الأنشطة، فقاطعه أحد الحاضرين قائلا: _ وأنت أيها الشرطي؟ هل أنت مسطر في جدول الأنشطة ؟"

- **<u>حجة التماثل في الحد:</u>** تعبير عن تماثل في التعريف بين المعرف والمعرف وهو من قبيل تحصيل الحاصل (La tautologie)، ويكون المعرف هو نفسه المعرف.

<u>مثال 1:</u> (الحقيقة تبقى دائما هي الحقيقة) / المرأة هي المرأة (La femme est une femme).

- **<u>الحجج القائمة على العلاقة التبادلية:</u>** يتم فيها معالجة **وضعيتين متناظرتين** معالجة واحدة. ويمكن أن تنشأ عن قلب وجهات النظر.

<u>مثال 1:</u> "إذا كانت ثقافة الغرب تبدو لنا غريبة فإن ثقافتنا تبدو له غريبة أيضا" / "ضع نفسك مكاني".

- **<u>حجة المقارنة أو التقابل:</u>** تقنية تقوم على المقارنة والمواجهة الإختلاف بين عدة مواضيع لإبراز قيمة بعضها على حساب البعض الآخر(مواطن الإختلاف في الحدود) أو لإبراز تشابههما (مواطن الإتفاق.

- **حجة البرهان بالخلف:** استدلال استنباطي كثير الإستعمال في الفلسفة.
مثال :1 استعمله **"كانط"** للتأكيد على أن "الشخص غاية في ذاته ولايمكن أن يكون أبدا وسيلة". كما اعتمده **"أفلاطون"** لإبراز الفرق بين العلم والإحساس ...
- **حجة التعدية:** توظف فيها علاقات التعدية وعلاقة التضمن نستنتج منها أن العلاقة بين "أ" و "ب" وبين "ج" و "د" هي الموجودة بين "أ" و "د"

مثال 1 : أصدقاء أصدقائي هم أصدقائي (+=+X+)
وأصدقاء أعدائي هم أعدائي(-=-X+)
وأعداء أصدقائي هم أعدائي(-=+X-)
وأعداء أعدائي هم أصدقائي(+=-X-)

o **الحجج شبه المنطقية التي تعتمد العلاقات الرياضية:**

- **إدماج الجزء في الكل:** ما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء، فعلاقة هذا الأخير بالكل علاقة احتواء، لأن الكل يتضمن الجزء وأهم منه.
- **تقسيم الكل إلى الأجزاء التي تكونه (حجة التقسيم):** يتم عد كل أجزاء الكل، بغاية تقوية الحضور (إخبار الغير بوجود الشيء من خلال عد أجزائه).

ب- ***صنف الحجج التي تتأسس على بنية الواقع:*** أي الحجج التي تقوم على معطيات التجربة وعلى العلاقات القائمة بين الأشياء، من بينها:

- **حجة السلطة الإستشهاد:** وتقوم على التسليم بمعطى معين لأنه صادر عن **شخص "حجة"** مشهود له تاريخيا بقيمته العضمى في ميدان القول أو الفعل، أو إثبات قضية معينة بالإستناد لفيلسوف أو مفكر أو ما شابه، نظرا لقيمة صاحبه وعلو منزلته وصيته. كالأقوال المأثورة لفيلسوف أو عالم أو مفكر ...

قد تكون سلطة أشخاص (رجال الدين/ الفلاسفة/ العلماء)، وقد تكون سلطة مجال الدين أو العلم، كما قد تستخدم "أعمال وأقوال شخص معترف به" كحجة لإثبات الأطروحة ...

← شروط التوظيف الديداكتيكي لحجة السلطة كالآتي:

- ✓ أن تكون قابلة للإدراك من قبل المتعلم،
- ✓ أن تكون للسلطة كفاءة حقيقية، ولا تستند لمجرد الشهرة فقط،
- ✓ استحضار جانب التخصص في المجال الذي توظف فيه.
- ✓ أن يكون الرأي الذي تقوم عليه قابلا للتأكيد والبرهنة.
- ✓ توفر تقنية توفيقية للبث في الخلافات بين سلطتين أو أكثر.

- **حجج الوصل السببي التعليل السببي:** إما أن تكون ربطا بين حدثين متتابعين برابط سببي، أو استخلاصا للسبب الذي أدى لحدث ما، أو توقعا لما سينتج عن حدث ما.
- ***حجة النفعية Largument pragmatique/ حجة الإتجاه:*** وهي حجة يراد بها تسويغ أمر ما وقبوله أو دفعه ورفضه بالنظر إلى عواقبه وإلى ما يترتب عنه سلبا أو إيجابا.

مثال 1: "إن الواقع تدنس بالجهل واختلط بالضلال ولا سبيل لغسله وتطهيره إلا بالفلسفة"
وتتمثل أساسا هذه الحجة في التحذير من مغبة اتباع سياسة المراحل التنازلية (إذا تنازلت في هذه المرة يجب أن تتنازل أكثر في المرة القادمة)، أو التحذير من مغبة انتشار ظاهرة ما، أو حجة العدوى كقولنا: "لقمة الفرد الواحد تغذي ثلاثة أشخاص" ...

- ***حجة الأحرى:*** ويمكن التمثيل عليها بهذا القول:

"وإذا كان الإنسان العامي يحاول فهم الواقع فكم من الحري أن يفعل ذلك العالم صاحب البرهان، فإن العامي إنما عنده فهم ظني والعالم عنده فهم يقيني" .

ج- **صنف الحجج التي تؤسس بنية الواقع:** وتقيم بين الأشياء علاقات لا نلحظها في الظاهر، ومن أهمها:

- ***حجة المثال L'exemple :*** هو إظهار مقدمة كلية بأحد جزئياتها، أو بعبارة أخرى استخلاص حكم عام أو مطلوب كلي بضرب المثال بحالة جزئية واقعية ومحسوسة، تسمح بإمكانية التوضيح والإقناع والتعميم. (علاقة التشابه). إنه "يحيل على حالة خاصة تضفي على التجريد الفلسفي صبغة الواقعية فيقدم له سندا واقعيا"

هي وسيلة لإنتاج فكرة أو مفهوم أو نظرية في المجال الحسي الواقعي بعد أن تم إنتاجها على المستوى النظري المجرد. فالمثال يشكل المرجع référence بالمعنى اللغوي للكلمة. على أنه ينبغي التمييز بين مثال يشكل حالة خاصة تتوفر فيها كل خصائص العام.

مثال لعبة الشطرنج الذي اعتمده "ليفي ستراوس" في توضيحه لمفهوم البنية Structure.

مثال التحول من البذرة إلى الثمرة الذي استعمله "هيجل" في توضيح الجدل.

وبين مثال يشكل الحالة المتفردة Singulier التي تشذ (تخرج) عن العالم.

فالألفاظ التي تحمل مدلولها الحسي (الصفير، الرنين، المواء ...)لا يمكن استعمالها كمثال لإثبات أن العلاقة بين الدال والمدلول هي دوما علاقة توقيف.
فالمثال هو تطبيق لفكرة عامة أو مجردة على حالة خاصة، أو الإنطلاق من حالة خاصة لاستنتاج فكرة مجردة أو حكم عام.
فالمثال يوظف لتأسيس قاعدة ما وللبرهنة عليها، يدفع نحو الإعتقاد وتقوية الإقناع، ودفع المتلقي إلى الإنخراط في التفكير في الموضوع، لأنه يفتح الحقل الدلالي على المعيش والواقعي. مثال: سلة التفاح ل "ديكارت" (في معرض رده على أطروحة الأب بوردان)/ الأحمق والأمير ل "لوك"/ النادل والفتاة الحسناء ل "سارتر"/ الشمعة ل "ديكارت"/ الفلاح والنهر ل "هايدغر" ...
يتأسس المثال على علاقة التشابه، أي أن الأهم هو التشابه بين الحدود أو العناصر
مثال: "كان عمر المختار أسد بين جنوده"
الشجاعة
يتميز المثال عن التمثيل والإستعارة والشاهد، فهو تقنية حجاجية عكس ما ذهب إليه بيرلمان في الفترة المعاصرة، فهو قاعدة قياسية تقيس عليها (نموذج Module) وحالة وتعمم ونسحبها من حالة إلى أخرى.
شروطه:

- يؤكد ويثبت قاعدة مضمرة Une règle implicite
- يسمح بالتعميم Il permettra une generalisatio

تطبيق:
لا تعطي السكين للطفل"

1- القاعدة المضمرة: السكين بمثابة سلطة أو قوة
2- التعميم لا تعطي السلطة لمن ليس مسؤولا (الرعاع ...)

تطبيق:
"الحاكم دونيس طاغية، فهو ككل الحكام الذين قبله جعل لنفسه حرسا خاصا"
ليس تمثيلا لأن كل الحدود تنتمي للميدان عينه (مجال واحد) نفس المجال.
القاعدة المضمرة: كل من وضع لنفسه حرسا خاصا فهو طاغية .

<u>وظائف المثال :</u>

- ✓ الوظيفة التعليمية: لأنه يسهل الفهم
- ✓ الوظيفة الأنطولوجية: لأنه يشكل قاعدة تجريبية تكشف عن الغلاقة بين الخطاب والعالم (أي الإحابة على الواقع)
- ✓ الوظيفة الإستكشافية: لأنه يشكل الدعامة الوصفية التي بواسطتها تبنى المفاهيم. مثال سقوط التفاحة عند "نيوتن" بواسطته تم اكتشاف مفهوم الجاذبية
- ✓ وظيفة الإثبات: فهو يشكل مشتركا للتجربة بين الكاتب والقارئ أي أنه يشكل معطى أو مرجعا مشتركا بينهما. والمثال لا يرقى إلى مستوى البرهنة والدليل، إنه يدخل في تقنية الإقناع، ولكنه لا يقوم مقام الإستدلال.

أ- **حجة التمثيل:** (تشابه العلاقة) وهو عملية فكرية، تقوم على تشبيه أمر بآخر في العلة التي كانت هي السبب في حدوث ظاهرة من ظواهره واعتبار هذا الشبه كافيا لقياس الأمر على الآخر في أن له مثل ظاهرته"

- شروط التمثيل: توفر 4 عناصر (حدود) يمثلون مجالين مختلفين، والحامل هو من نتخذه نموذج والموضوع هو من نبحث عنه، والحامل مشخص، والموضوع مجرد.
- مثال تطبيقي من القرآن الكريم:
- "مثل **الذين** اتخذوا من دون الله **أولياء** كمثل **العنكبوت** اتخذ **بيتا** وإن أوهن البيوت لبيت العنكبوت" (العنكبوت 41)

أ المشركون ب أولياهم (أ و ب) تسمى الموضوع Thème
ج العنكبوت د بيتها (ج و د) تسمى الحامل/ الرافع Phore

<u>الإستدلال بالتمثيل أو المماثلة أو التماثلL'Analogie : هو تناسب العلاقة.</u> تهم العلاقة وليست العناصر في حد ذاتها نوع من الإسقاط هو ربط علاقة بين حدين (لفظين) في مجال معين (واقعي/حسي مثلا)، بحدين آخرين ينتميان إلى مجال مخالف للأول (عقلي-مجرد)، ويكون الهدف من التمثيل، إما توضيح فكرة ما أو إبراز قيمة مفهوم معين. الحس فكرة.
فهو يقوم على فكرة التساوي بين نسبتين، وصيغته أن العنصر "أ" يمثل للعنصر "ب" ما يمثله العنصر "ج" بالنسبة للعنصر "د" (أربعة عناصر أو حدود). وقوامه تشابه العلاقة، وليس قوامه علاقة التشابه، وشرطه أن تكون العلاقة بين عنصري الموضوع من مجالين مختلفين (إن منزلة الرئيس من الدولة بمثل منزلة الرأس من الجسد/ "إن العلاقة بين الأنا و الهو هي أشبه بعلاقة الفارس بمطيته").

"فالمماثلة لا تفيد إقامة التشابه بين طرفين بل بين علاقتين، ولذلك يؤكد "برلمان" إننا ملزمون باستبعاد كل الحالات التي تكون المماثلة فيها مرادفة لشبه ضعيف يربط بين حدين نقارن بينهما، ونريد التأكيد أن لا مماثلة بالنسبة إلينا إلا إذا كان المثبت هو شبه العلاقتين وليس شبه الحدين"

يقوم التمثيل على شرطين:

- أن يكون الحامل الرافع أشهر من الموضوع بحيث يأتي ليوضح بنيته العلائقية
- أن يكون الموضوع والمحمول في ميدانين مختلفين أحدهما عن الآخر. أما إذا كانت العناصر سواء للموضوع أو للحامل تنتمي لمجال واحد وتشملهما بنية واحدة، لم تسمى الظاهرة تمثيلا، وإنما تسمى استدلالا بواسطة "المثال" أو "الإستشهاد". لأن الموضوع والحامل يكونان يشكلان حينئذ حالتين خاصتين يؤسسان قاعدة "المثال" أو يدعمانها (الإستشهاد).

مثال:" ... مثل رجل يسير وحده في الظلمات، عزمت أن أسير ببطء شديد وأن أتخذ كثيرا من الحيطة في جميع الأمور. ولإن كنت لم أتقدم إلا قليلا جدا، فقد صنت نفسي على الأقل من السقوط ..." روني ديكارت، مقالة في الطريقة، ترجمة جميل صليبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع بيروت 1970، ص 98.

أجزاء التمثيل	ما يرمز إليه حسب سياق النص
الرجل	ديكارت
الظلمة	الخطأ
السير	المنهج
الحيطة	الشك
السقوط	الخطأ

فهنا استعان ديكارت بتمثيل حسي وظيفته الأساسية هي إثبات وتبليغ فكرة ضرورة اعتماد منهج جديد للفلسفة يعتمد القواعد والتدرج

تطبيق:

" السلطان في تدبير الرعية كالشمس في تفصيل الأزمان" أبو حيان التوحيدي، المقابسات.

تطبيق:

" إن القوانين تشبه نسيج العنكبوت الذي قد يوقف الضعفاء والصغار، في حين أن الأغنياء والأقوياء يمزقونه"

جون بيير فرنان، أصول الفكر اليوناني، ترجمة سليم حداد، ص 83

« Semblables à des toiles d'araignée, les lois arrêteraient les faibles et les petits : les riches et les puissants les déchireraient »

عناصر التمثيل:

أ القوانين ب المواطنون كافة الناس الموضوع Théme

ج نسيج العنكبوت د الحشرات الحامل porteur Le phore

الموضوع القوانين

الحامل نسيج العنكبوت

القضية التي يتضمنها التمثيل هي: أن القوانين تسري فقط على الضعفاء ويهضمها الأقوياء.

العلاقة: تشابه العلاقة وليس علاقة التشابه

الحامل مرتبط بالحياة اليومية

مضمون القضية التي يتضمنها التمثيل: إن العلاقة بين (ج) نسيج العنكبوت و (د) الحشرات، قائمة على أساس أن نسيج العنكبوت غير قادر على الإمساك بالحشرات الصغيرة والكبيرة، أو الحشرات الضعيفة والقوية على حد سواء، كذلك الشأن ومثال، بخصوص القوانين أ في علاقتها بالمواطنين (ب). إن القوانين وحدها غير كافية لمنع الرغبة في الإمتلاك لدى مواطني بلد ما، لأن الأغنياء والأقوياء (أي أصحاب السلطة والقوة والنفوذ) بخلاف الضعفاء والصغار الذين وحدهم تطبق عليهم أحكام القانون.

يقول ابن رشد في كتابه فصل المقال ما يلي: "نسبة العلم الصحيح كنسبة الطب الصحيح"

تطبيق:

النص:

" لما رأيت إذن أن تلك الأمورتقف أمام مشروع تحقيق حياة جديدة، وأن التقابل بينها وبين هذا المشروع له من الشدة ما يدفعني بالضرورة إلى التخلي إما عنها وإما عنه. وجدت نفسي مرغما على البحث عن الاختيار الأفضل، فعلا، لقد بدا لي، كما قلت، أنني كنت أريد التفريط في خير ثابت من أجل خير غير ثابت. إلا أن قليلا من الانتباه جعلني أتبين أنني، لو تنازلت عن تلك الأشياء، دأبا على تأسيس حياة جديدة، أكون قد تخليت عن خير غير ثابت بطبعه (...) من أجل خير غير ثابت لا بطبعه (إذ كنت أبحث عن خير لا يتزعزع)، وإنما فقط من حيث الفوز به. وبعد نظر طويل، اقتنعت بأنني، لو فكرت مليا بالموضوع، سأتنازل عن شر ثابت من أجل خير غير ثابت. لقد رأيت نفسي حقا في خطر كبير، مدفوعا إلى البحث بكل ما أوتيت من قوة عن علاج ما، حتى لو كان هذا العلاج مشكوكا فيه، شأني شأن المريض المصاب بداء قاتل، والذي يرى أنه سيهلك لا محالة لو لم يحصل على الدواء المطلوب، فتراه مرغما على البحث

الموضوع أ اسبينوزا ب- الخير الحقيقي السعادة
الحامل ج- المريض د- الدواء المطلوب المناسب
الحجة: "شأني شأن المريض المصاب بداء قاتل"
طبيعتها تمثيل
شرح مضمونها: إسقاط

الحجة	طبيعتها /مرجعيتها	وظيفتها

الفرق بين المثال والتمثيل والشاهد:
المثال ينتمي للحجج المؤسسة لبنية الواقع، إنه قاعدة استقرائية تسمح بالتعميم، عكس التمثيل هو للعلاقة ويتضمن أربعة حدود لا تنتمي لنفس المرج على الإطلاق.
الشاهد من الحجج المؤسسة على بنية الواقع، يستخدم لتوضيح قاعدة معروفة، المثال يؤكد، والشاهد يدعم، يمكن الاستغناء عنه أي بعد المثال (المصداقية، توضيح) يعطيها نوع من الحضور، يستهدف المخيلة لإثارة انتباه القارئ

أ- **الإستشهاد:** يوظف لتقوية درجة التصديق.

ب- **النموذج وعكس النموذج:** يوظف للحث على الإقتداء به في حالة النموذج أو الإبتعاد عنه في حالة عكس النموذج. ومثال ذلك قول الأب لإبنه: "كان نابليون في مثل سنك رأس القسم"، وقول الإبن جوابا له:" وفي مثل سنك كان إمبراطورا"

ت- **حجة القسمة أو الإحصاء:** هي تفكيك المفهوم إلى أنواعه الجزئية وتحديد مجالاته المختلقة بغرض توضيح المفهوم وشرحه. فهو ممقياس يراعي الفروق الكمية والكيفية بين هذه العناصر ويخضعها لتنظيم هرمي ومتسلسل (ويشكل هذا الأسلوب الحجاجي دعامة بناء الخطاب في محاورتي السوفسطائي والسياسي لدى أفلاطون مثلا)
مثال: اعتمده "بول ريكور" حين قام بمعالجة استعمالات الإيديولوجيا والتي حددها في ثلاثة أنواع هي: التشويه والتبرير والإدماج. كما وظفه فرنسيس بيكون حين قام بإحصاء الأوهام الأربعة التي تحذق بالذهن البشري وتتجلى في أوهام القبيلة والكهف والسوق ثم المسرح.

ح- **الإستعارة أو المجاز Métaphore:**
هي مماثلة حذف أحد طرفيها، إنها شكل من أشكال التشبيه حذفت فيه أداة التشبيه، وتحقق فيه التطابق بين المشبه والمشبه به لها وظيفة سد الفجوات التي قد تصيب عملية الاستدلال المنطقية، كما أنها تلعب وظيفة الحسر بين تجريدية المفهوم وواقعية المعيش. وهي أن تستعير الكلمة فتضعها مكان الكلمة، إذا كان المسمى بها بسبب من الأخرى أو مجاورا لها ... هي إذن عملية استبدال مضمون معين بتيمة استعارية تمنحه بعده النظري والفلسفي، فالإستعارة تحل محل المضمون أو المفهوم، إنها "شكل من أشكال التشبيه حذفت فيه أداة التشبيه وتحقق فيه التطابق بين المشبه والمشبه به، فهي إذن نقل صفة من نوع تنطبق عليه حقيقة إلى نوع لا تنطبق عليه إلا مجازا.
فالإستعارة عبارو عن مماثلة مكثفة كما في قول أرسطو "الشيخوخة مساء"

أمثلة لتوضيح بنية الإستعارة:
مثال: " ... يقولون ضحكت الأرض، إذا أنبتت لأنها تبدي من حسن النبات ..."
يقول باسكال: "الإنسان ليس إلا قصبا، ذلك القصب الأكثر ضعفا في الطبيعة، ولكنه قصب مفكر"
استعمله فرويد حيث استعار صفة جبل الجليد وألحقها بشخصية الإنسان الموزعة بين وعي ظاهر ولا وعي مغمور خفي.

واستعمله كانط حين قال: "إن عقلنا لا يشبه، نحوا من الشبه، سهلا ممتدا لا محدودا، لا تعرف حدوده سوى بكيفية عامة، بل ينبغي أن يشبه بالأحرى بكرة يمكن قياس (أبعادها) ... محتوياتها وحدودها قابلة للتعيين بدقة".
نعثر عند كانط قد استعار صفة الكرة وألحقها بالقل لتبيان أنه كل متناه محدود القدرات وهذه القدرات قابلة للتعرف والتعيين.
فالإستعارة حسب التعريف التقليدي هي نوع من الكناية، أي تغيير معنى كلمة أو عبارة ما.
يقول "بيرلمان": "كل من لم يوضح أهمية الإستعارة في الحجاج، لا يمكنه أن يقنعنا".
مثال: يقول أرسطو "إن الشيخوخة بالنسبة للحياة هي مثل المساء بالنسبة للنهار"، لذلك نقول بأن المساء هو شيخوخة النهار، والشيخوخة هي مساء الحياة ...
(نص "غاستون بيرجي": "إن روحي ملك لي فعلا، غير أنني سجين داخلها، ولا يمكن للآخرين اختراق وعيي، مثلما لا يمكنني فتح أبوابه لهم، حتى ولو تمنيت ذلك بكل صدق ...)

ثانيا: طرق الفصل أو الانفصال Les procédés de dissociations

المقصود بها التقنيات المستخدمة لغرض إحداث القطيعة وإفساد اللحمة الموجودة بين عناصر تشكل عادة كلا لا يتجزأ، أو على الأقل كلا متضامنة أجزاؤه في نطاق نظام فكري واحد.

صنف الحجج التي لا تماثل ولا تشاكل

لا تقيم تمايزات بل تفصل بين المفاهيم، وكسر وحدة المفهوم (الأشخاص والأشياء لها حد ظاهر وآخر خفي)، وتفرق بين الحدود وتقيم تشقيقات وتقابلات وتمايزات بين الكلمات والأطروحات والمواقف وترتيبها في أزواج.
مثال: تفكيك المفاهيم في صورة أزواج تراتبية (مظهر/حقيقة، وسيلة/غاية، الظاهر الباطن كتابة/صوت)

- فالأول (حسب بيرلمان وتيتيكا) يدرك لأنه معطى مباشر
- والثاني يفسر ويقدم القاعدة، ولا يدرك إلا بالفصل الذي يتم إحداثه في الحد الظاهر.

(مثلا الزوج ظاهر/خفي يبنيه العقل بواسطة المقارنة بين ظاهر الأشياء وباطنها)

- ✓ تتعدد الصيغ التي ترد فيها حجج الفصل داخل خطاب معين:
  - في صيغة الشبه كذا ومثاله "شبه- علمي"
  - أو في صيغة اللاكذا ومثاله "اللاعلمي"
  - كما يمكن أن تحضر في شكل جمل اعتراضية من قبيل القول:"هذه الحقيقة، إن صح أنها حقيقة"
  - أو في شكل أفعال ك "يزعم ويظن ..."

يكمن الدور الحجاجي لهذا الصنف في دفع المتلقي إلى الأخذ بها والاعتقاد فيها ...
فهذا النوع يؤسس تراتبا جديدا لا لهذه المفاهيم فقط، ولكن لما ينطوي تحتها من أشياء. ففي جميع الفلسفات يمتلك الحد الأول للثنائية قيمة أعلى من الحد الثاني، ويمكن القول إن التحولات الكبرى في تاريخ الفلسفة تأسست على تحويل موقع هذه الحدود وإحلال التوالي منها محل الأوائل، وهكذا فإذا كانت الثنائية السائدة في الفلسفة الكلاسيكية هي ثنائية: الساكن والمحرك، فإن مع ماركس ونيتشه يتم قلب حدي الثنائية لتصير: المتغير الساكن.
وتكمن الأهمية الحجاجية لفصل المفاهيم في كونه كما يقول بيرلمان وتيتيكا "يعبر عن رؤية للعالم، ويقيم تراتبات يتعمد تقديم معاييرها ... إن جميع هذه الأزواج (المفاهيمية) تشكل الموضوع الخاص للبحث الفلسفي"[6] وهكذا يمكن مثلا أن نعبر عن الفلسفة الأفلاطونية بشكل مركز في الأزواج المفاهيمي التالية:

المظهر الرأي المعرفة الحسية الجسم التغير التعدد الإنساني
الواقع العلم المعرفة العقلية الروح الثبات الوحدة الإلهي

غير أن الخطاب الفلسفي يمتلك مقومات يمتاح منها خصوصيته وهي بالذات ما يجعله ممتنعا عن حصر بعده الإستدلالي في التقنيات الخطابية السالفة الذكر وغيرها.فمن ناحية أولى يتميز هذا الخطاب بالنفور من الاستعمال الدوكسوي للغة. إن تحديد المفاهيم يكتسي أهمية قصوى داخل كل منظومة فلسفية بل إنه يقوم هذه المنظومة ويؤسسها[7] وهو ما يجعل هذه المنظومات في الأغلب موضوع حذب بين همين متباينين لحد التناقض هما هم الأصاة والتفرد في استعمال اللغة من جهة والبحث عن الكونية ومخاطبة مستمع كوني مفترض من جهة أخرى.
من ناحية ثاني تختلف مقاصد الفلاسفة من استعمال التقنيات الخطابية في استدلالاتهم عن مقاصد غيرهم من هذا الإستعمال وينتج عن ذلك اختلاف الطرق التي يسلكها الفلاسفة في هذا الاستعمال عن طرق غيرهم، فحيث يروم الشاعر مثلا من استعمال الإستعارة إطلاق خيال مستمعه، يحرص

---

[6]- Perlman- Tyteca, Traité de l’argumentation, op cit, P 561

[7] - أنظر بهذا الخصوص: G. Deuleuze, F Guattari, Qu’est ce que la philosophie ?, Minuit, Paris, 1991

الفيلسوف على حصر الهدف من استعمال هذه التقنية الحجاجية ضمن محاولة تقريب المستمع من أفق تفكيره والإقناع، وهو ما يجعل خطاب الفلاسفة أقرب إلى الخطاب القضائي(بوصفه دفاعا عن دعوى) منه إلى خطاب الشاعر.
تنساب الأمثلة والإستعارات والتشبيهات ضمن خطاب الفيلسوف نتيجة تدبير وانتقاء أي ضمن استراتيجية للقول تعي خطة انسيابها وتقوم بتنظيم محطاتها كما تعي موقع كل عنصر ضمن هذه الخطة بوصفه فاعلا في اكتمالها وتحققها، بحيث يصبح التأريخ للفلسفة كما الحال بالنسبة للعلم كما يقول ميشيل فوكو "إعادة إنشاء طريقة تسلسل الحجج"[8]. وهكذا يتميز الفيلسوف بانتقاء حججه وتبويبها وترتيبها وفق خطة معقلنة للإستدلال، بحيث يمكن أن نقول إن المجال الذي يبرز في الاستخدام المنظم للسلالم الحجاجية[9] هو مجال الفلسفة، وهو ما يجعل كل منظومة فلسفية نسقا من القضايا يحكمه مبدأ التضمن المنطقي. وهكذا، يمكن أن نميزفي حجاجية النصوص الفلسفية بين مستويين هما: مستوى القضايا ومستوى العلاقات المنطقية بين هذه القضايا. ففي المستوى الأول تستمد كل قضية مفردة قوتها الحجاجية من التقنية الخطابية التي تتوسلها، وفي المستوى الثاني يستمد النص قوته الحجاجية من تساند قضاياه، أي من علاقات التضمن المنطقي القائمة بينها.[10]

النص هو كل كلام مثبت بالكتابة. وتنقسم النصوص الفلسفية عموما إلى قسمين :

أ- نص عرضي: هو النص الذي يعرض فيه الكاتب أو الفيلسوف أطروحة معينة، ويدافع عنها بحجج وبراهين مناسبة ما يتميز هذا النوع من النصوص بحضور ضمير "المتكلم"

ب- نص سجالي: هو النص الذي يتسم بحضور موقفين متعارضين أو أكثر، وعادة ما يحضر فيه ضمير "المتكلم" وضمير "الغائب".

مثال:

<u>الإشكالية La problématique:</u> عبارة عن قضية استفهامية, وتساءل Questionnement يتضمن درجة من التعقيد والتوتر ونوع من المفارقةParadoxe والإحراج Aporie والتعارض بصدد مجال من مجالات التفكير، وتعكس مشكلة فلسفية تحوم حولها مختلف عمليات التفلسف، ويمكن أن تتضمن أكثر من إجابة واحدة (الموقف أي الأطروحة ونقيضه في الآن نفسه). وتقتضي الإجابة عنها استدعاء أطروحة أو أطروحات معينة بالذات.

مثال: ما طبيعة العلاقة بين الدين والفلسفة؟ هل هي علاقة اتصال أم انفصال؟
هل تقوم هوية الشخص على الوحدة والتطابق أم على التعدد والتغير؟
ويجب أن نميز الإشكالية **<u>La problématique</u>**[11] التي تتضمن أكثر من إجابة واحدة، عن السؤال العادي Question الذي **لا يثير أية مفارقة ولا يطرح أي درجة من التعقيد**.
تأسيسا على ذلك فالإشكال يتحدد على النحو التالي:

1- يدعو إلى البحث عن نتيجة معينة انطلاقا من معطيات معروفة في البداية، مثال:
المعطى الأول: الأطروحة 1: إن الثقافة نفي للطبيعة.
المعطى الثاني: الأطروحة 2: إن الثقافة تجسيد لإمكانية من إمكانيات الطبيعة.

---

[8] - ميشيل فوكو، حفريات للمعرفة، ت سالم يافوت، المركز الثقافي العربي- البيضاء- بيروت، 1987، ص 37

[9]- voir : O. Ducrot, Les echelles argumentatives, in : La preuve et le dire, ed, Reperes, Mame, 1973

[10] - يقول كوسيطا في هذا السياق: "تستند الفلسفة على عمل للغة وعلى مجهود للتصنيف المفاهيمي وعلى إنشاءات تدمج الإستعارات والصور الأسلوبية، وفي نفس الوقت تعتمد على طرق راسخة للإستدلال لا تستمد من صميم تفاعل لغوي (ما). إن الفلسفة لا تندرج ضمن نفس طريقة استعمال اللسان التي انتمي إليها إجراءات التفاعلات الحوارية اليومية"

F. Cossuta, A Quelles conditions une théorie de l'argumentation philosophiques est elle possible ? in : Descartes et l'argumentation philosophiques, sous la der de F Cossuta, Coll, l'interrogation philosophique, PUF, Paris, 1996, p11.

[11] - الإشكالية هي جملة من الإشكالات التي يمكن طرحها بصدد مجال من مجالات التفكير. وبكيفية أدق فهي الطريقة النوعية التي تطرح بها تلك الإشكالات وشبكة الأسئلة التي توجه التساؤل. وهذه الطريقة في طرح الأسئلة يحددها نسق من الشروط الخاصة بإيديولوجية فترة معينة وبجملة التمثلات الموجودة في سياق ثقافي وتاريخي معين. فاختلاف الشروط العامة لإنتاج المعرفة لدى اليونان عن الشروط العامة لإنتاج المعرفة في القرن 18 مع "إيمانويل كانط" مثلا هو الذي يفسر اختلاف التساؤلات التي طرحت بصدد نظرية المعرفة لدى فلاسفة اليونان والفيلسوف كانط.
- والتعرف على إشكالية معينة وتحديد طبيعتها يتم من خلال ما يلي:
إما إبراز المسلمات التي تعتمدها. وإما بيان حدود الشروط التي تعمل داخلها. وهو ما يمكن أن يظهر في حدود المجال الذي تشتغل فيه: مجال علمي، فلسفي، إبستيمولوجي، ديني ... إلخ) ومدى عمق المعالجة وشموليتها.
مثال 1: إن التساؤل عن أصل الفلسفة تؤطره إشكالية مختلفة عن الإشكالية التي تؤطر التساؤل عن عوامل نشوء الفلسفة. فالإشكالية الأولى فلسفية تأملية، والإشكالية الثانية علمية تاريخية.
مثال 2: الإنتقال من الفيزياء النيوتونية إلى الفزياء المعاصرة أوضح مثال على الإنتقال من إشكالية إلى أخرى، أي الإنتقال من شروط معينة لإنتاج المعرفة إلى شروط أخرى لإنتاجها. لأن منطلقات الفزياء النيوتونية وأبرزها المفاهيم المعتمدة: المكان، الزمان، الحركة، وطابعها المطلق، تختلف عن المفاهيم المعتمدة في الفزياء المعاصرة.

انطلاقا من المعطى الأول والثاني يتحدد الإشكال التالي: هل الثقافة نفي للطبيعة أم أنها تجسيد لإمكانية من إمكانيات الطبيعة؟

2- يدعو إلى البحث عن طريقة أو مسلك للإقتناع بحدث أو رأي أو موقف كنتيجة، وبعبارة

3- أخرى أن نعطي حدثا أو رأيا أو موقفا كنتيجة، ويطلب بيان الخطة العقلية التي تؤدي إليها . مثال: ننطبق من النتيجة المعطاة التالية:

إن الإنسان يختص وحده باللغة دون غيره من الحيوان. **ونحدد الإشكال كما يلي:** بماذا نفسر اختصاص الإنسان وحده باللغة وغيابها عند الحيوان؟ وتقتضي المعالجة التحليلية للموضوع/ الإشكال إلى تحديد مفهوم اللغة بالمقارنة مع أشكال التواصل الأخرى المعتمدة لدى الحيوان، وبعبارة أخرى إلى تحديد شامل للغة.

La Perspective démonstrative tend à établir un rapport nécessaire entre des prémisses et une conclusion » - sans considération de l'attitude des sujets à l'égard de ces propositions, alors que l'argumentation tend à faire apparaitre pour vraies (ou fausses) des propositions aux yeux d'un interlocuteur. Dans la première on cherchera si un raisonnement se rapproche d'un schéma syllogistique et satisfait aux exigences imposées par la logique, dans la seconde il s'agit de comprendre comment le texte met en forme les propositions et leur enchainement de telle façon que le lecteur soit amené à admettre E2. La démonstration est un rapport entre des propositions véhiculé par des énoncés, alors que l'argumentation met en relation ces énoncés par l'intermédiaire des énonciateurs.

-

- الدليل Preuve: يتضمن البرهنة، ولكنه يضيف إليها بعدا موضوعيا وذلك ببيان مطابقتها مع الواقع لا مجرد تناسقها الداخلي.

مثال: الدليل أو الأدلة التي يقدمها اللغويون للتأكيد أو للإثبات بأن العلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة توقيف أو اصطلاح.

فما يتضمن مدلوله الحسي (الصفير، الرنين، المواء مثلا) من تلك الألفاظ يدل على أنها علاقة توقيف، وما لا يحمل مدلوله الحسي من تلك الألفاظ (إنسان، طاولة مثلا) يدل على أنها علقة اصطلاح.

- **الحجاج L'Argumentation:** الحجة لغة هي كل "ما دوفع به الخصم" وهي قضية موجهة إلى المحاور لجعله (لحمله) يقبل بواسطتها قضية أخرى، فهي وسيلة للإثبات يستهدف دحض أطروحة أو تأكيد وإثبات مصداقيتها وذلك من أجل حمل المحاور (الآخر) على رفضها أو قبولها. وتقدم غالبا في شكل قضية خارجية عن القضية التي يراد إثباتها: بعيدا عن الضرورة المنطقية التي تؤسسها، من هنا حدود الحجة لأنها تحتاج إلى ما يبررها هي نفسها.

فالحجاج عمل منهجي يتمثل في اكتشاف الطريقة التي يقول بها النص أفكاره، ويهدف بها الفيلسوف إلى إقناع القارئ. وتتضمن هذه الطريقة حججا وأدلة، تثبت أو تدحض أو تستدل ... وينتظر في النهاية إعادة صياغة هذا الإطار.

فبالنسبة للفيلسوف "كانط" لم تقدم الميتافيزيقا التقليدية دلائل، لقد قدمت بالأحرى مجرد حجج".

مثال: الحجج النقلية التي اعتمدها الفلاسفة المسلمون في العصر الوسيط لإثبات مشروعية الفلسفة دون الإنطلاق من مقدمات معينة، والحرص على التناسق المنطقي.

•

أ- **<u>حجج بلاغية</u>**

ب- **<u>روابط منطقية Les lien logique:</u>** (النفي: لا، لم، ليس، لن .../التأكيد: إن، أن/الإستثناء: سوى، إلا، غير، ما عدا ../ الشرط: إذا كان فإن، شريطة أن .../ الإستدراك: بل، لكن، غير أن/ الحصر: إنما).

ت- **<u>القياس Syllogisme /الإستدلال المنطقي:</u>** استدلال عقلي يفيد اللزوم، ننتقل فيه من مقدمة، بينهما حد مشترك، إلى نتيجة متضمنة في المقدمتين.(استنباط مطلوب جزئي من معلوم كلي)

مثال: كل إنسان فان، سقراط إنسان سقراط فان

مثال:

مقدمة عامة: الفلسفة نظر في الموجودات لدلالتها على الصانع

مقدمة جزئية: الشرع يدعو إلى النظر في الموجودات لدلالتها على الصانع

النتيجة: الشرع يدعو إذن إلى الفلسفة

إذا تأملنا في هذه الأمثلة نعثر على أثر اللزوم بين المقدمتين الأولى والثانية، ويتحقق الإتساق بين المقدمات والنتائج.

- **<u>الإستقراء:</u>** هو الإنتقال من الخاص إلى العام، أي تتبع جملة من الجزئيات لاستنتاج حكم عام ينسحب عليها جميعا.

مثال:

الحديد معدن يتمدد بالحرارة
الرصاص معدن يتمدد بالحرارة
القصدير .....
إذن كل المعادن تتمدد بفعل الحرارة

- **التقابل L'opposition:** هو وضع فكرة أو رأي في مواجهة فكرة أو رأي آخر وإقامة علاقة ما بينهما (تضاد،تداخل، تناقض ...)

إن البحث عن العلاقة بين المفاهيم في إطار نظرية معينة من شأنه أن يحدد مكان تصور معين أو فكرة معينة. فالحديث عن الطبيعو والثقافة من خلال التقابل بين: الطبيعي والثقافي/ بين الفطري والمكتسب/ بين الثابت والمتغير. من شأنه أن يساهم في تحديد المفهومين المركزيين: طبيعة/ ثقافة.

مثال: اعتمده مثلا جون بيير فرنان حين قابل بين مجالين، هما الميتوس واللوغوس، حيث عرض أوجه الإختلاف والتقابل.

- **الإستدلال Le Raisonnement:** هو استنتاج فكرة أو قضية من فكرة أو قضية عامة أولية أخرى وضعت في المقدمة. وبين الفكرة الأولى والفكرة الثانية علاقة تماسك وانسجام.

عرض لفكرة عامة أساسية من خلال أفكار جزئية وأمثلة ...

مثال:

فكرة عامة واضحة بذاتها وضعت في المقدمة وهي أن التفكير الفلسفي بدأ بفكرة غريبة تقول:

"الماء أصل كل الأشياء" طاليس

أولا: أصل الأشياء ثانيا: تتناوله بدون صور وبمعزل عن السرد الخيالي ثالثا: تتضمن هذه الفكرة أن الكل واحد (وحدة الكون)

↓

طاليس أول فيلسوف يوناني طبيعي

بحسب نيتشه، لأنه قدم نظرية كلية ومتكاملة عن الوجود من خلال فكرة "أن الكل واحد"، وبين الفكرة الأولى والفكرة الثانية التي انتهى إليها نيتشه نلاحظ التماسك والإنسجام.

- الأمثولة: يطلق عليها أيضا التخييل، وهو وسيلة تعبيرية يختارها الفيلسوف حين يجد أن أفكاره تستعصي على إدراك المتلقي، فيقدمها بصورة رمزية أو في شكل تجسيد مقصود أو تشخيص يستهدف الإيضاح والإفهام والتأكيد.

  مثال: استعان أفلاطون مثلا بالأسطورة التي شكلت لديه أسلوبا لتحقيق التناسب بين المعرفة الحسية في العالم الحسي والمعرفة العقلية في عالم المثل كما هو الأمر في أسطورة الكهف.

- **البرهان Démonstration:** استدلال منطقي ينبني على مقدمات ونتائج ترتبط في ما بينها بعلاقة ضرورية، ويؤدي إلى إنتاج اليقين. ويمكن معرفتها من خلال الأساليب الشرطية مثلا: لدينا ... بما أن ... فأن ... إذن .../ إذا كان ... فإن ... وبالتالي فإن ... دون حدوث تناقض بين المقدمات والنتائج.

فالبرهان الرياضي هو الذي يتم فيه الإنتقال من البسيط إلى المركب أي من فكرة بديهية عامة لأخرى متضمنة فيها أو تستتبعها وتنتج عنها بمقتضى ضرورة منطقية داخلية وتعتمد البناء الرياضي دون حدوث تناقض بين المقدمات والنتائج.

- التعريف (الحد) Définition: يتم بحضور شطرين ضروريين هما: الجنس والفصل.

مثال رقم 1: السبورة خشبية وسوداء
الموضوع ↓ الجنس ↓ النوع ↓

مثال رقم 2: الإنسان كائن بيوثقافي
الموضوع ↓ الجنس ↓ النوع ↓

-

- التركيب Synthése: هو إنتاج كتابة جديدة منظمة عبر الجمع بين عناصر أولية بسيطة. إن التركيب هو انتقال من نتائج التحليل إلى بناء مركب.
- العرض: هو شرح قضية عامة (فكرة النص أو أطروحته) تتصدر القول وتطرح كقضية تقريرية. ثم الإنتقال من هذه القضية العامة إلى عناصرها الجزئية التي تؤدي وظيفة الشرح والتوسيع والتوضيح.
- تعريف القسمة: إن القسمة هي تفكيك المفهوم إلى أنواعه الجزئية وتحديد لمجالاته المختلفة، ونقوم بالقسمة بغرض توضيح المفهوم وشرحه.
- الروابط اللغوية: من قبيل: يبدو، لو قال، لكان، لكن، إن ...

جمل شرطية: إن كان ... ف ...

حجج بلاغية:فقد يعمد الفيلسوف إلى الإستعارات وكل صنوف المجاز والتشبيه والمحسنات اللغوية. وليس على سبيل الترف الجمالي، بل بغرض الإثبات والتوكيد وإبطال دعوى الخصم.

- الإستقراء: هو استخلاص القواعد العامة من الأحكام الخاصة، وهو نشاط فكري تصاعدي، ينتقل فيه الذهن من قضايا جزئية إلى قواعد كلية. إنه تدرج من الخاص إلى العام بالإنطلاق من تعداد أمثلة واقعية والتركيز فيها على ما هو ثابت ومشترك قصد تعميمه. فعندما نقول: الذهب معدن يتمدد بالحرارة. النحاس والفضة والحديد اثبت الواقع أنها معادن تتمدد بالحرارة- نستنتج أن كل المعادن تتمدد بالحرارة.
  مثال: وظفه كلود برنار حين قام بتجميع الظواهر الملاحظة إلى بعضها بهدف التعرف على قوانينها وعلاقاتها ببعضها، وحين تحصل معرفة العلاقة الخفية، يتم بالطبع التنبؤ بأنه كلما وجدت إحدى الظاهرتين، كانت الأخرى موجودة أيضا، إنه انتقال من حالة جزئية إلى حالة كلية، تصاغ في شكل قانون قابل للتعميم.
  من خلال ملاحظاته وتجاربه على الأرانب والخيول، استقرأنا أن الإمساك عن الطعام له علاقة وطيدة بما تم رصده، وعرفنا أن له علاقة وطيدة بتغير البول، فعبر عنها برنار في الأخير بقانون قابل للتعميم. إذن نحن الآن بصدد انتقال من حالة جزئية إلى أخرى كلية.
- البرهان بالخلف/ الدحض/ التفنيد: وهو بيان لا معقولية أطروحة بإبراز تناقضها مع المنطق من جهة أو مع الواقع من جهة ثانية. وقد يقتضيوجود فكرتين متعارضتين الثانية تعمل على نفي ودحض وتفنيد أطروحة الخصم الأولى وذلك بإظهار ضعفها أو عدم صلاحيتها. عموما المسألة تقتضي نفيا وإثباتا، نفيا لفكرة وإثباتا لفكرة أخرى، في سياق التخاصم والتنازع، والجدل، والغلبة والإحراج والتعاند. وفي هذه الحالة يستحيل أن يصدق الأمران معا، ويستحيل أن يكذبا معا في مادة واحدة، إذ لابد أن يقع الصدق على طرف دون آخر، والعمل على إبطال الدعاوى المعارضة وتزييفها.
  مثال: وظفه "سارتر" حين انطلق من إثبات كذب قضية لأجل إثبات نقيضها، أي تفنيده للأطروحة الماهوية التي تقول بأسبقية ماهية الإنسان على وجوده، لينتهي إلى استنتاج عدم وجود طبيعة إنسانية قبلية سابقة على وجود الإنسان أي أن الإنسان صانع لشخصيته بنفسه، وهذا مثال صريح على نفي فكرة عبر إثبات نقيضها.
- **المقارنة والتشبيه Comparaison et analogie:** تفترض كل مقارنة مقابلة بين حدود قضايا، أطروحات، إشكاليات، نظريات، مناهج، مفاهيم ...
  مثال: مقارنة بين المنهج في العلوم الطبيعية والمنهج في العلوم الإنسانية. مقارنة بين مفهوم العقل ومفهةم اللاعقل.
  وذلك من أجل استخراج أوجه الإتفاق أو الإختلاف أو صورة المفاضلة بين تلك الحدود.
  وفي هذا السياق فإن المقارة تستهدف ما يلي:
  إما التشبيه: كالمقارنة بين المنهج الماركسي والمنهج الفرويدي لإبراز أو استخراج الشبه بينهما والمتمثل في رفضهما للمباشر والبحث عما هو خفي.
  أو التمييز: كتمييز "دوركايم" بين موضوع السوسيولوجيا وموضوع علم النفس الإجتماعي، ورفضه لكل شبه بينهما.
  أو المفاضلة: كالمفاضلة بين التصور الكلاسيكي والتصور العقلاني المعاصر لمناهج العلم وموضوعاته.
  أو النقد: كالمقارنة بين المعرفة العلمية والمعرفة العامية عند "غاستون باشلار" بهدف نقد المعرفة العامية.
- **حجج واقعية:** تمتح من الواقع المعاش
- **حجج تاريخية:** مبنية على أحداث تاريخية.
- **حجج علمية:** من خلال الإستشهاد بالقوانين العلمية.

- القيمة الفلسفية L'intérêt philosophique: يقصد بالقيمة الفلسفية ما يقدمه النص من مساهمات على مستوى طرح الإشكال أو معالجته، وهو ما يمكن أن يتجسد على المستوى التاريخي أو بالنظر لأبعاد ورهانات تلك المعالجة والأدوات المعتمدة فيها. على أنه يمكن الوقوف عند:
  - القيمة الوصفية للأطروحة عندما يتعلق الأمر بتحديدها الخصائص المميزة للموضوع
  - القيمة التفسيرية للأطروحة عندما تتجاوز (الأطروحة) الوصف لتحدد ما يفسر تلك الخصائص
  - القيمة النقدية للأطروحة عندما تستهدف من وراء وصفها وتفسيرها سجال أطروحات أخرى ضمنية أو صريحة.

  مثال: النصوص التي تستهدف تحديد المفهوم غالبا ما تكون لها قيمة وصفية وتفسيرية ونقدية كمفهوم الطبيعة والثقافة.
- التحليل ودور الطابع التاريخي Le développement a caractère historique : الرجوع إلى التاريخي، إلى السياق التاريخي يمكن أن تكون له قيمة تفسيرية شريطة أن يكون له طابع ميكانيكي، بمعنى الربط الآلي بين تطور الفكر وتطور التاريخ، لأن تطور المجتمع لا يترتب عنه بكيفية آلية تطور الفكر. فالفكر عندما يتكون كإيديولوجية

يتطور بفعل قوانين داخلية لتطور الفكر نفسه. على أن السرد التاريخي لا يشكل خطة تفسيرية، وهنا لابد من النظر إلى الأحداث في إطار تصور للتاريخ ككل.

مثال ذلك: التحقيب التاريخي Périodisation historique الموجه بقراءة عقلية تصنيفية للمعطيات التاريخية.

- ✓ مثال: قانون المراحل الثلاث لأجست كونت
- ✓ أنماط الإنتاج لكارل ماركس

Henri pena-ruiz, Philosophie La dissertation: méthode, exemples, exercices, 1986, paris Bordas

- غياب تصور نظري حوله
- غياب خطوات إجرائية

أنا كائن، وأنا موجود، هذا أمر يقيني، ولكن إلى متى ؟

أنا موجود مادمت أفكر، فقد يحصل أني متى انقطعت عن التفكير تماما انقطعت عن الوجود بتاتا، لا أسلم بشيء ما لم يكن بالضرورة صحيحا، وإذن فأنا على التدقيق إلا شيء يفكر، أي ذهن أو روح أو فكر أو عقل، وهي ألفاظ كنت أجهل معناها من قبل: فأنا إذن شيء واقعي وموجود حقا (...)

ولكن أي شيء أنا إذن؟ أنا "شيء مفكر res cogitans". وما الشيء المفكر؟ إنه شيء يشك ويفهم ويتصور، يثبت وينفي، ويريد ويتخيل أيضا، حقا أنه ليس بالأمر اليسير أن تكون هذه كلها من خصائص طبيعية، ولكن لم لا تكون من خصائصها؟ ألست أنا ذلك الشخص نفسه الذي يشك الآن في كل شيء على التقريب، وهو مع ذلك يفهم بعض الأشياء ويتصورها ويؤكد أنها وحدها صحيحة، وينكر سائر ما عداها، ويريد أن يعرف غيرها، ويأبى أن يخدع ويتصور أشياء كثيرة على الرغم منه أحيانا ويحس منها الكثير أيضا بواسطة أعضاء الجسم؟ فهل هنالك من ذلك كله شيء لا يعادل في صحته اليقين بأني موجود، حتى لو كنت نائما دائما وكان من منحني الوجود يبذل كل ما في وسعه من مهارة لإضلالي؟ وهل هناك أيضا صفة من هذه الصفات يمكن تمييزها عن فكري أو يمكن القول بأنها منفصلة عني؟ فبديهي كل البداهة أنني أنا الذي أشك وأنا الذي أفهم وأنا الذي أرغب، ولا حاجة إلى شيء لزيادة الإيضاح. ومن المحق كذلك أنه لا شيء مما أتخيل بحقيقي، فإن هذه القدرة على التخيل لا تنفك أن تكون جزءا من فكري، وأنا أخيرا الشخص عينه الذي يحس أي الذي يدرك أشياء معينة بواسطة الحواس (...)

من هنا بدأت أعرف أي شيء أنا بقدر من الوضوح والتميز يزيد عما كنت أعرف من قبل ...

روني ديكارت، تأملات ميتافيزيقية، التأمل الثاني، ترجمة عثمان أمين، المكتبة الأنجلومصرية 1974، ص 97- 103.

دافيد هيوم (1767- david Hume (1711

ثمة بعض الفلاسفة الذين من يتخيل أننا نعي في كل لحظة وعيا حميميا بما نسميه **أنا**، وأننا نحس بوجوده وباستمرار وجوده، وأننا متيقنون من هويته وبساطته التامتين يقينا أكثر من ذاك الذي يكون بواسطة البرهان ...

أما من جهتي، فإنني عندما أغوص في أعماق ذاتي أو ما أسميه الأنا، أجدني في مواجهة الإدراك الخاص الذي يرتبط بالحرارة أو البرودة، بالضوء أو الظل، بالحب أو الكراهية، بالألم أو اللذة. إذ لا يمكنني أبدا أن أعقل ذاتي في أية لحظة من دون عملية إدراكية ما، ولا يمكنني أبدا أن ألاحظ أي شيء غير ذلك الإدراك.

فعندما تتعطل إدراكاتنا الحسية لفترة معينة – كما يحدث أثناء نوم هادئ- لن يكون لي حينئذ أي شعور بالأنا. ويمكن القول حقا إنه لا وجود لي، فلو تم تعطيل جميع إدراكاتي الحسية، بواسطة الموت، بحيث لا يمكنني أن أفكر وأحس، وأبصر، وأحب، وأكره – بعد تحلل جسدي- فسأكون عندئذ عبارة عن لا شيء، ولا أتصور ما ينبغي إضافته ليجعل مني مجرد عدم.

وإذا وجد شخص يعتقد –بعد تفكير واضح ومحايد- أنه يمتلك معرفة مغايرة بذاته، عكس ما قلت به، فسأكون غير مستعد لمسايرته في طريقة تفكيره.

Hume, traité de la nature humaine, (1739), traduction, A. Leroy Ed, Ed, Aubier – Montaigne, 1968 pp. 342-344.

Selon Hume, La conscience que j'ai de moi- même est toujours partielle. A chaque instant, je ne perçois que ce qui me caractérise ou m'atteint à ce moment- là, et si je dors, je ne perçois plus rien du tout. La prétendue « conscience intime » de soi, dont certains philosophes affirment qu'elle nous habiterait en permanence, ne serait donc, au mieux, qu'une certitude d'ordre purement intellectuel

Il ya certains philosophes qui imaginent que nous sommes à tout moment conscients de ce que nous appelons notre Moi, que nous sentons son existence et sa continuité d'existence, et que nous sommes certains, (d'une certitude qui va) au-delà de l'évidence de la démonstration, aussi bien de sa parfaite identité que de sa parfaite simplicité …

Pour ma part, quand j'entre le plu intimement dans ce que j'appelle moi- même, je bute toujours sur quelque perception particulière ou sur une autre, de chaud ou de froid, de lumière ou d'ombre, d'amour ou de haine, de douleur ou de plaisir. Je ne peux jamais, à aucun moment, me saisir moi- même sans une perception, et jamais je ne puis observer autre chose que la perception.

Quand mes perceptions sont supprimées pour un temps, comme par un sommeil profond, aussi longtemps que je suis sans conscience de moi- même, on peut vraiment dire que je n'existe pas. Et si toutes mes perceptions étaient supprimées par la mort, et que je ne puisse ni penser, ni sentir, ni voir, ni aimer, ni haïr après la dissolution de mon corps, je serais entièrement annihilé, et je ne conçois pas ce qu'il faudrait de plus pour faire de moi une entièrement annihilé, et je ne conçois pas ce qu'il faudrait de plus pour faire de moi une parfaite non-entité.

David Hume (1739), Traité de la nature humaine, livre de l'entendement, pp. 241-242.

Un document produit en version numérique par Philippe FOLLIOT Bénévole, professeur de philosophie au lycée Ango à Dieppe en Normandie.

Site web: **www.classiques.uqac.ca**

- مدخل إلى الخطابة، روبول

- L'argumetatio das la lague
- Les elle argumetatif osualdo
- L'argumetatio das la commuicatio Philipe

- Traité de l’argumetatio perlma
- أهم النظريات الحجاجية منذ البداية إلى الآن : من أفلاطون إلى مايير تنسيق عبد الله صولة
- الحجاج مفاهيمه وتقنياته، تنسيق اسماعيل العلوي
- بيرلمان جعل الحجاج درجة أخرى من درجة العلم، تختلف عن التصور الأرسطي الذي يعطي للشجر درجة أدنى من المعقولية وجعلها برهان فقط.الحجاج حسب بيرلمان هو من يهيمن على الحياة (السوق، المحاكم ...)
أشكلة التمثل

منهجية الكتابة الفلسفية
La méthode pour la Dissertation Philosophique

من إنجاز الأستاذ: محمد إدالمقدم

➢ **الأهداف الإجرائية:**
- التعرف على أهم العمليات المنهجية نظريا وعمليا في مادة الفلسفة.
- اعتماد مرجعية نظرية موحدة في التعامل مع النصوص الفلسفية ومناقشتها.

مدخل:

تهم هذه الورقة إلى التعرف على المنهجية العامة في مادة الفلسفة، خصوصا، فهي بذلك تحتاج منكم مجهودات إضافية لفهمها واستيعابها والتعامل معها داخل الفصل، كما أننا سنعمل على تبسيطها وتوضيح مختلف تفاصيلها داخل البرنامج الدراسي. وكما لا يخفى عليكم أن الكتابة الفلسفية تبنى وفق أربع محطات أساسية وهي (الفهم La compréhension والتحليل L’analyse والمناقشة la discussion ثم التركيب la synthèse)، من خلال ثلاث وضعيات اختبارية:

- **"نص للتحليل والمناقشة.**
- **"القولة مرفقة بسؤال أو مطلب".**
- **"السؤال الإشكالي المفتوح".**

❖ I- ***الوضعة الإختبارية الأولى: "نص للتحليل والمناقشة".***

✓ **طبيعة النص:**
- يتضمن إشكالا فلسفيا.
- يتضمن أطروحة وموقف.
- يرتبط بمواضيع المقرر.
- يحيل إلى مفهوم فلسفي واحد أو أكثر.
- يحيل إلى مجزوءة أو أكثر.

الخطوات المنهجية	المؤشرات	إجراءات الإنجاز	سلم التنقيط	كيفية الأجرأة
الفهم	الطرح الإشكالي للموضوع من خلال: - تحديد موضوع النص (1 ن). - صياغة الإشكال (2	يتعين على المترشح في معالجته للنص، أن يحدد موضوعه (المفهوم Notion) وأن يصوغ إشكالهLa	4(ن	▪ ***مطلب الفهم:*** ويتكون من لحظتين هما: ✓ ***لحظة التأطير:*** ينبغي أن نأطر النص ضمن

	ن) - الأسئلة الموجهة للتحليل والمناقشة (1 ن).	problématisation المتعلق ب(المحور)، ويطرح أسئلته (Questions) الأساسية الموجهة للتحليل والمناقشة.		المجال العام (المجزوءة Module مع تعريفها)، وبعد ذلك يتم ربط المجزوءة بالمفهوم Notion المركزي (مع ضرورة تعريفه)، ثم ننتقل بعد ذلك للربط بين التعريفين قصد تمهيد الطريق للحديث عن القضية الأساسية (موضوع النص) التي يطرحها والتي تفصح بالضرورة عن إشكالية Problématique أساسية حيث يسعى النص لمقاربتها (دراستها). ✓ ***لحظة الطرح الإشكالي:*** وتسمى كذلك لحظة البناء الإشكالي ويعبر عنها بواسطة مجموعة من الأسئلة Questions المترابطة والمتدرجة التي تعبر بالضرورة عن المفارقة Paradoxe الأساسية التي يسعى النص لمقاربتها، وهي أسئلة توجه لحظة التحليل ولحظة المناقشة. **N.B:** يتضح من خلال هذه الخطوات المنهجية أننا ننتقل من العام إلى الخاص وهو ما يسمى عادة في الفلسفة اسم الاستنباط Déduction .
التحليل	- تحديد أطروحة النص وشرحها. (2 ن) - تحديد مفاهيم النص وبيان العلاقات التي تربط بينها. (2ن) - تحليل الحجاج المعتمد في الدفاع عن أطروحة النص. (1ن)	يتعين على المترشح في تحليليه تحديد أطروحة النص La thèse وشرحها، وتحديد مفاهيمه Notions وبيان العلاقات التي تربط بينها، وتحليل الحجاج L'argumentation المعتمد في الدفاع عن تلك الأطروحة.	5(ن)	▪ **مطلب التحليل:** - أطروحة النص: في هذا المستوى نستخرج الجواب المباشر الذي قدمه صاحب النص للإشكالية La Problématique، فالأطروحة La thèse تتميز بالكثافة والإيجاز (الإختصار)، والمطلوب هو أن نظل سجناء لمنطوق النص وأفكاره، دون إدخال أي فكرة خارجية لم يفصح عنها بشكل مباشر صاحب النص. أما بخصوص شرح الأطروحة فيعمل المتعلم على التفصيل أكثر في معطيات النص بطريقة شخصية، دون الخروج عن النسق الفكري لصاحب النص. - المفاهيم Les notions: من دونها لا يمكن للفيلسوف أن يشكل الأطروحة (الموقف)، فلا يكفي استخراجها، بل كذلك معرفة العلاقات القائمة بينها في سلسلة من الشبكات العلائقية. - الحجاج L'argumentation: المرجو العودة للوثيقة الخاصة بهذا الدرس. - في نهاية التحليل لابد من كتابة استنتاج جزئي يكون بمثابة نتيجة.
	- التساؤل حول أهمية الأطروحة بإبراز قيمتها وحدودها (	يتعين على المترشح أن يناقش الأطروحة من خلال		▪ **مطلب المناقشة:** - يتم فيها التساؤل عن قيمة وحدود الأطروحة، مع فتح

المناقشة	3ن) - فتح إمكانات أخرى للتفكير في الإشكال الذي يثيره النص (2 ن)	مساءلة منطلقاتها ونتائجها مع إبراز قيمتها (La valeur/ La qualité) وحدودها (Limite)، وفتح إمكانات أخرى للتفكير في الإشكال .	5)ن(	المجال أمام سؤال ينقلنا من التحليل نحو المناقشة. يتكون مطلب المناقشة من لحظتين: ✓ **المناقشة الداخلية: (قيمة الأطروحة La valeur/ La qualité).** - إذ يتم تبيان قيمة الأطروحة في تاريخ الفكر الفلسفي عموما (مثلا: ماهي الإضافة التي قدمها صاحب النص للإشكال – مواطن قوة الأطروحة وهلم جرا ...) ✓ **المناقشة الخارجية: (حدود الأطروحة Limite).** - التذكير أولا بأطروحة النص. - فتح حوار بين المواقف الفلسفية سواء المؤيدة منها أو المعارضة. - استنتاج جزئي يكون بمثابة نتيجة.
التركيب	- استخلاص نتائج التحليل والمناقشة. (1ن) - أهمية الإشكال المركزي ورهاناته. (1ن) - إبداء الرأي الشخصي المبني. (1ن)	يتعين على المترشح أن يصوغ تركيبا يستخلص فيه نتائج تحليليه ومناقشته مع إمكانية تقديم رأي شخصي مدعم، والرهان على القيم الإيجابية .	3)ن(	- كتابة تركيب/ خاتمة نستخلص فيه ما تم التوصل إليه في كل من التحليل والمناقشة (تعدد/ اتفاق المواقف بصدد الإشكالية). - إبراز الطابع الإشكالي للقضية المطروحة وأهميتها. - توضيح رهان النص: بخصوص الرهان intérêt / **L'enjeux** المرجو العودة للدرس الخاص بذلك بعنوان (المباحث الكبرى للفلسفة). - إمكانية تقديم رأي شخصي معزز بأمثلة وحجج.
الجوانب الشكلية	**الجوانب الشكلية** - تماسك العرض (1ن) - سلامة اللغة (1ن) - وضوح الخط (1ن)		3)ن(	

ملاحظة: المطلوب من الأستاذ (ة) بيان كيفية تصريف وتطبيق هذه الخطوات المنجية والنظرية المسطرة في نماذج من نصوص فلسفية.

فتدريس الفلسفة يقوم بالأساس على اللإرتقاء بالمتعلم من الحسي والخاص إلى المجرد والعام، ثم المرور من المعرفة المدرسية إلى الممارسة الحياتية في شتى مجالاتها، ومن التحصيل المدرسي إلى اتخاذ مواقف واعية ومسؤولة إزاء الذات والآخرين والعالم

يسعى تدريس الفلسفة إلى تحقيق الكفايات التالية:

- ❖ كفايات نوعية:
- ➢ كفايات استراتيجية:
  - اكتساب بعض القيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها لدى المتعلم كقيم العقل والحرية والنقد والمسؤولية واستقلال الشخصية وتوازنها.
  - تأمل المعيش والأفكار والمعارف والممارسات واتخاذ موقف واع منها.
- ➢ كفايات ثقافية:
  - امتلاك رصيد معرفي فلسفي وثقافي متنوع وتطوير قابلية توسيغ الفكر والبحث عن المعرفة.
  - تنمية الكفايات الإبداعية وذلك بإنتاج عمل فكري يستثمر ويحول الثقافة الفلسفية المكتسبة.
- ➢ كفايات منهجية:
  - اكتساب بعض أدوات التفكير الفلسفي (المفاهيم، والمساءلة، والأسئلة والحجاج).
  - تنمية كفاية التنظيم المنطقي للمضامين الفلسفية وتحليلها ومناقشتها.
- ➢ كفايات تواصلية:

- امتلاك الكفاية اللغوية النابعة من صميم الخطاب الفلسفي

وهي نوعان:

- كفاية تواصلية كتابية.
- كفاية تواصلية شفاهية.

هذه الكفاية تمكن المتعلم من إنتاج كتابة فلسفية شخصية تتوفر فيها معايير الكتابة ومواصفاتها.

- كفايات تكنولوجية:

- امتلاك تقنيات التواصل الحديثة في مجال الفلسفة بحثا وتواصلا.
- القدرة على توظيف وسائل التكنولوجيا في الحصول على المعلومة الفلسفية ومعالجتها.

- كفايات مستعرضة:

وهي الكفايات المشتركة مع مواد دراسية أخرى: (اللغة العربية واللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا، الرياضيات، الفزياء والكمياء، علوم الحياة والأرض وعلوم المهندس).

- امتلاك بعض مبادئ اتفكير النقدي وآلياته الأساسية، وتوظيفها في تكوين المواقف الشخصية.
- التحكم في بعض تقنيات التواصل بكل أشكاله (قراءة، كتابة، حديث شفوي ...)
- التحلي بأخلاق الحوار والتصرف انطلاقا من قيمه الإيجابية.
- امتلاك ثقافة عقلية متفتحة ومواطنة.
- التشبع بقيم التسامح والإعتدال ونبذ العنف والإنخراط الإيجابي في الحياة العملية.

- التشبع بقيم التضامن والتعايش والتسامح والإنفتاح على الغير واحترام الرأي الآخر وتقبل الإختلاف مع الحفاظ على الهوية والخصوصية.
-

- التشبع بقيم احترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل وذوي الحاجات الخاصة.
- التشبع بقيم حماية البيئة والحفاظ عليها من التلوث.

فتدريس الفلسفة يقوم بالأساس على اللإرتقاء بالمتعلم من الحسي والخاص إلى المجرد والعام، ثم المرور من المعرفة المدرسية إلى الممارسة الحياتية في شتى مجالاتها، ومن التحصيل المدرسي إلى اتخاذ مواقف واعية ومسؤولة إزاء الذات والآخرين والعالم

يسعى تدريس الفلسفة إلى تحقيق الكفايات التالية:

- ❖ كفايات نوعية:
- ➢ كفايات استراتيجية:
  - اكتساب بعض القيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها لدى المتعلم كقيم العقل والحرية والنقد والمسؤولية واستقلال الشخصية وتوازنها.
  - تأمل المعيش والأفكار والمعارف والممارسات واتخاذ موقف واع منها.
- ➢ كفايات ثقافية:
  - امتلاك رصيد معرفي فلسفي وثقافي متنوع وتطوير قابلية توسيغ الفكر والبحث عن المعرفة.
  - تنمية الكفايات الإبداعية وذلك بإنتاج عمل فكري يستثمر ويحول الثقافة الفلسفية المكتسبة.
- ➢ كفايات منهجية:
  - اكتساب بعض أدوات التفكير الفلسفي (المفاهيم، والمساءلة، والأسئلة والحجاج).
  - تنمية كفاية التنظيم المنطقي للمضامين الفلسفية وتحليلها ومناقشتها.
- ➢ كفايات تواصلية:

- امتلاك الكفاية اللغوية النابعة من صميم الخطاب الفلسفي

وهي نوعان:

- كفاية تواصلية كتابية.
- كفاية تواصلية شفاهية.

هذه الكفاية تمكن المتعلم من إنتاج كتابة فلسفية شخصية تتوفر فيها معايير الكتابة ومواصفاتها.

➢ كفايات تكنولوجية:

- امتلاك تقنيات التواصل الحديثة في مجال الفلسفة بحثا وتواصلا.

❖ كفايات مستعرضة:

وهي الكفايات المشتركة مع مواد دراسية أخرى: (اللغة العربية واللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا، الرياضيات، الفزياء والكمياء، علوم الحياة والأرض وعلوم المهندس).

- امتلاك بعض مبادئ اتفكير النقدي وآلياته الأساسية.
- التحكم في بعض تقنيات التواصل بكل أشكاله (قراءة، كتابة، حديث شفوي ...)
- التحلي بأخلاق الحوار والتصرف انطلاقا من قيمه الإيجابية.
- امتلاك ثقافة عقلية متفتحة ومواطنة.
- التشبع بقيم التسامح والإعتدال ونبذ العنف والإنخراط الإيجابي في الحياة العملية.

منهجية تحليل و مناقشة : السؤال | القولة | النص ؛ مع سلم التنقيط الجزئي لكل

المطالب :	① . سؤال إشكالي مفتوح :	② . قولة مرفقة بسؤال أو مطلب :	③ . نص
① مطلب الفهم	❶- تحديد مجال السؤال وموضوعه : 01 ن ❷- إبراز عناصر المفارقة : 01 ن ❸- صياغة الإشكال من خلال التساؤل والمفارقة : 02 ن	❶- تحديد موضوع القولة : 01 ن ❷- صياغة الإشكال : 02 ن ❸- صياغة الأسئلة الأساسية الموجهة للتحليل والمناقشة : 01 ن	❶- تحدي ❷- صياغ ❸- صياغ للتحليل و
② مطلب التحليل	❶- تحليل عناصر الإشكال وأسئلته الأساسية : 02 ن ❷- توظيف المعرفة الفلسفية الملائمة : 1- استحضار المفاهيم و الإشتغال عليها : 02 ن 2- البناء الحجاجي للمضامين الفلسفية: 01 ن	❶- تحديد أطروحة القولة وشرحها : 02 ن ❷- تحديد مفاهيم القولة وبيان العلاقات فيما بينها : 02 ن ❸- تحليل الحجاج المفترض أو المعتمد : 01 ن	❶- تحدي ن ❷- تحدي القائمة في ❸- تحليل
③ مطلب المناقشة	❶- مناقشة الأطروحة التي يفترضها السؤال عبر بيان حدود منطلقاتها و نتائجها : 03 ن ❷- طرح إمكانات أخرى تفتح أفق التفكير في الإشكال : 02 ن	❶- التساؤل حول أهمية الأطروحة بإبراز قيمتها و حدودها : 03 ن ❷- فتح إمكانات أخرى للتفكير في الإشكال الذي تثيره القولة : 02 ن	❶- التسا بإبراز قيم ❷- فتح الإشكال ا

④ مطلب التركيب : ❶- خلاصة التحليل و المناقشة : 01 ن | ❷- أهمية الإشكال و رهاناته : 01 ن | المبني : 01 ن .

⑤ مطلب الجوانب الشكلية والمنهجية : ❶- تماسك العرض : 01 ن | ❷- سلامة اللغة : 01 ن | ❸

🖃 . المرجع : | تقويم مواضيع و مواصفات الإنجاز و سلم التنقيط لامتحانات البكالوريا لما

- الكتابة الفلسفي بما هي كتابة تواصلية، تستهدف إقناع المخاطب وإثبات الذات

- تنمية رصيد الخطابة والمكتسبات التداولية
- تذليل الصعوبة من خلال تجزيئها، أي تجزيء الكتابة الفلسفية بما هي كتابة مركبة، دون تغييب المنظور الشمولي الذي يستهدف إنتاج مقالة منسجمة ومتماسكة مقنعة وذات معن
- إقناع المتعلمين بمنطقية قواعد المنهجية وتبريريها لهم استنادا إلى أن الفلسفة شأنها في ذلك شأن باقي المواد الدراسية، تخضع لضوابط المؤسسة، وهو ما يعني أن هذه القواعد ليست اعتباطية بقدرما هي "تعاقدية" ومفكر فيها قبليا.

قائمة المراجع:

ميشيل توزي (ومن معه)، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، تقديم محمد سبيلا، ترجمة حسن أحجيج، مراجعة عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2005 (العنوان الأصلي للكتاب: تعلم التفلسف داخل ثانويات اليوم

سقراط:

إذا أردنا أن نتعرف على الهدف من دراسة الفلسفة وتدريسها، فلن نجد أبلغ من عبارة سقراط الوجيزة، والبالغة الدقة والتعقيد في الوقت نفسه، والتي أضحت بمثابة شعار يردده كل محب للحكمة. يقول سقراط: "إعرف نفسك بنفسك". إن هذه العبارة تترجم بصدق غاية الفلسفة، وتختزل هدفا بيداغوجيا صرفا، مفاده أن التفلسف لا يتم إلا إذا مورس بطريقة ذاتية.

كان هم سقراط منهجيا بالأساس، من خلال حمل الآخر على الإنخراط في التفكير بنفسه وبطريقة ذاتية في مختلف القضايا التي تطرحها الفلسفة، من هنا يكون التساؤل أهم من الجواب. وهنا بالضبط اعتمد سقراط على الحوار التوليدي كمنهج وسبيل للوصول لأي حقيقة ممكنة. فهو حوار ذاتي قبل أن يكون حوارا مع الآخر.

إن التفكير الذاتي بهذا المعنى، هو السبيل الأفيد لدمقرطة الرأي، ومحاولة لتجنب مزالق الخطأ والضلال.

هما بالضبط يتضح أن القضايا الفلسفية هي قضايا منهجية بالأساس ; وأن قول الحقيقة لا ينفصل عن كيفية تبليغها ; والتفكير في قضية ما، يتوقف على معرفة كيفية التفكير فيها ; وأن معالجة الأسئلة لا تعني تقديرا للأجوبة، بقدرما تتوقف على الدراية بمنطق السؤال وضرورته وأصله ومقتضياته وكيفية طرحه ومعالجته، باعتباره كما يقول هايدغر "هو تقوى الفكر". نفهم إذن لماذا وضع ديكارت "قواعد المنهج"، ولماذا قام كانط بشيء من قبيل "نقد العقل". إن ذلك يعني باختصار، أن القضية الأساسية للفلسفة هي كما قلنا، قضية منهجية، سواء حين يتعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة، أو حين تروم قولها وتبليغها.

يحاول هذا الكتاب البحث في مسألة الحوار القائم بين الفلسفة والبيداغوجيا ; فبفعل التحاور الحتمي بين مختلف العلوم، فإن البيداغوجيا هي مجال لإغناء أساليب واستراتيجيات تدريس الفلسفة.

تحديد منهجية بيداغوجية، ديداكتيكية، مرتبطة بجذورها ومفاهيمها.

التفكير في ما يصطلح عليه اليوم بديداكتيك الفلسفة ; على اعتبار أن الفلسفة مادة دراسية.

ديداكتيك الفلسفة، تنطلق من المقام الأول، من الفلسفة ومن طبيعة التفلسفة وآلياته واستراتيجياته، ومن طبيعة المفاهيم الفلسفية، ومن مناهجها وأهدافها وطرائق التفلسف، كما هي محدد داخل الفكر الفلسفي.

ومما لاشك فيه، أن الفلسفة شكلت، عبر تاريخها، المصدر الأول والرئيسي للبيداغوجيا، مما يجعلها مؤهلة لبناء وصياغة ديداكتيكا خاصة بها ; وهو المسعى الرئيسي الذي طمحت إليه هذه الدراسة ; حيث حاول الباحث وضع أهم لبنات صرح هذا الفرع الفلسفي الحديث، الذي بات يصطلح عليه اليوم بديداكتيك الفلسفة أو منهجية تدريس الفلسفة.

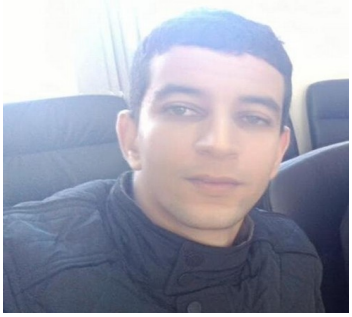
فالفلسفة، كمرجعية معرفية، قادرة على تأسيس ديداكتيكيتها الخاصة بها

استغلال قدرات لغوية، معرفية ومنهجية. وقد تم اعتماد طريقة مبتكرة، من خلال توجيهات وإرشادات منهجية، شروح، أمثلة وتمارين جزئية وتركيبية، ونماذج تطبيقية تلاميذية وأستاذية ...

يتوجه هذا الكتاب أيضا إلى الطلاب عموما على اختلاف مستوياتهم ليساعدهم على اكتساب وتطوير قدراتهم المنهجية في الكتابة الفلسفية.

ذلك هو السؤال المركزي الخاص بديداكتيك تعلم التفلسف Didactique de l’apprentissage du philosopher

- حاصل على دبلوم الماستر في الفلسفة والتربية بالمدرسة العليا للأساتذة بأطروحة تحت عنوان " فكر الحداثة: يورغن هابرماس والعقل التواصلي"
- حاصل على الإجازة في علم الإجتماع
- خريج المدرسة
- أستاذ مادة الفلسفة في أكاديمية سوس ماسة



- مهتم بالفلسفة المعاصرة وديداكتيك الفلسفة.

محمد إدالمقدم



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

2018 يوليوز 27

0929-18

إلى
السيدة مديرة والسادة مديري
الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

الموضوع: في شأن تعميم تدريس مادة الفلسفة بجميع مستويات ومسالك البكالوريا المهنية.

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله.

وبعد، ففي إطار ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص للمُمَدرسين بمختلف مسالك البكالوريا المهنية مع نظرائهم في باقي الشعب والمسالك، أطلب منكم إصدار تعليماتكم لمديرات ومديري المؤسسات الثانوية التأهيلية بالأكاديمية التي تشرفون على تسييرها قصد تعميم تدريس مادة الفلسفة بسلك البكالوريا لجميع مسالك البكالوريا المهنية، ابتداء من الموسم الدراسي المقبل 2018-2019 بالسنة الأولى من سلك البكالوريا ثم في الموسم الدراسي الموالي بالسنة الثانية من سلك البكالوريا، استعداد لاجتياز هذه المادة ضمن مواد الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا برسم الموسم الدراسي 2019-2020. وذلك وفقا لتوجهات المنهاج الدراسي الخاص بتدريس هذه المادة وبتطبيق نفس البرنامج والحصة الزمنية الأسبوعية المعتمدين بنفس المستويين بمسلكي العلوم والتكنولوجيات الكهربائية والعلوم والتكنولوجيات الميكانيكية. **والسلام.**

عن الوزير وبتفويض منه
الكاتب العام
لقطاع التربية الوطنية
يوسف بلقاسمي

مديرية المناهج
ملحقة للا عائشة، شارع شالة - حسان - الرباط
★الهاتف : 06 37 27 85 05★ الفاكس: 46 12 66 37 05★ البريد الإلكتروني : dc@men.gov.ma

تدريس الفلسفة بالمغرب الحصيلة والرهان

الفلسفة بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعال الفلسفة

"املدرسة و التفكير النقدي" يعتبر تعليم مٌّ وتعل التفكير عامة، و التفكير النقدي خاصة، من املهام األلساسية للمدرسة بمعناها الشامل. فمن وظائف هذه املؤسسة تعزيز القدرة على مساءلة املعلومات واملعارف، وما يقتضيه ذلك من عمليات فكرية، كالتحليل واملقارنة والتركيب، الخ. واتخاذ مواقف واعية ومف ر ر ك فيها تجاه الوقائع واألحداث واآلراء التي يصادفها التلميذات والتالميذ منذ سنواتهم الدراسية األلولى. يكتس ي هذا التوجه في التعليم والتعلم أهمية بالغة في وقتنا الحاضر، نظرا ملا تعرفه املجتمعات من تحوالت متسارعة ونوعية، على مختلف األلصعدة؛ االجتماعية، والقيمية، والثقافية، والرقمية، إلى جانب عوامل أخرى. و إذا كانت املرجعيات التربوية والبيداغوجية تحث على ضرورة تنمية الحس النقدي لدى املتعلمين واملتعلمات، لتمكينهم من بناء شخصياتهم املستقلة، واملساهمة في البحث واال بتكار واإلبداع؛ فإن تعليم وتعلم التفكير النقدي وممارسته في الوسط املدرس ي والجامعي، يواجه الكثير من الصعوبات، منها ما يرتبط بطبيعته ومتطلباته املعرفية واملنهجية، ومنها ما يتصل ببيئة التعلم نفسها، وبمحيطها االجتماعي والثقافي. 1 .فما طبيعة التفكير النقدي؟ و ما خصائصه ومميزاته؟ 2 .ما متطلباته املعرفية والبيداغوجية، حتى يصبح موضوعا للتعليم والتعلم؟ 3 .ما مدى حضور التفكيرالنقدي في املناهج والبرامج والتكوينات، وفي املمارسات التعليمية السائدة؟ 4 .كيف يمكن إكساب التفكيرالنقدي منذ سنوات الدراسة األلولى؟ 5 .هل يقتصر تعليم التفكير النقدي على تخصصات دراسية دون أخرى؟ 6 .إلى أي سعفُ حد ي التكوين األلكاديمي والتربوي الذي يتلقاه الفاعل التربوي على تعليم وإكساب التفكيرالنقدي في املدرسة املغربية؟ 7 .كيف يشكل التفكير النقدي جملة من الكفايات املرتبطة بالتحصيل الدراس ي القابلة للتقييم؟ هذه أسئلة

الوضعية المشكلة Situation- Problème في درس الفلسفة

▪ تقديم:

سنحاول في هذه الورقة بيان دور الوضعية المشكلة في بناء الدرس الفلسفي، من خلال التفكير في خصائص الوضعية المشكلة كما قاربها رواد بيداغوجيا الوضعية المشكلة من جهة، ومن خلال بيان خصائص مادة الفلسفة بالمقارنة مع المواد الأخرى من جهة أخرى. كما سنحاول وضع تصور أولي كمشروع لتحديد معايير انجاز الوضعية المشكلة في درس الفلسفة مصحوبة بمعايير تقويم ذلك الانجاز.

✓ تعريف الوضعية – المشكلة Situation- Problème :

- **الوضعية :** تشير إلى العلاقات التي يقيمها فرد أو مجموعة أفراد في سياق معين.
- **المشكلة :** هي **عائق** يحول دون تحقيق حاجة .

الوضعية - مشكلة تعني مجموعة ـــ (معطيات تساعد على بلوغ الحل) معروضة في سياق ما ـــ (مدرسي , اجتماعي و ثقافي , تاريخي ,

اقتصادي ..) لتوظيفها بطريقة مدمجة ــ (من طرف متعلم واحد أو أكثر) من أجل انجاز مهمة ــ (يجهل حلها مسبقا) _.

فهي بناء اصطناعي يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ, للوصول بهم لتغيير تصوراتهم باستمرار وذلك بدفعهم إلى تنفيذ مهمة ملموسة, وفق شروط معينة, على أن يوضعوا أمام **عقبة أو تناقض** ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهارات أو ميول أو اتجاهات, إنها مشكلة نابعة من شيء ناقص وهذا الأخير تتولد منه مجموعة من التساؤلات .

ينبغي أن يحس المتعلمون في الوضعية – مشكلة بأنهم أمام طريق مسدود, الأمر الذي سيعطي معنى للإجراءات التي سيتخذونها لاحقا .

لا نكاد نجد تعريفا يناسب الاشتغال على **الوضعية المشكلة في الفلسفة**، بالنظر إلى الصعوبات التي تعترض المشتغلين بديداكتيك الفلسفة فيما يتعلق بتوظيف بيداغوجيا الوضعية – المشكلة في درس الفلسفة. لذلك سنكتفي بالتعريف الإجرائي الذي جاء في مصوغات تكوين أساتذة الفلسفة سنة 2009 والصادر عن **"الوحدة المركزية لتكوين الأطـر"**، ونقرأ فيه: "تعتبر الوضعية-المشكل دعامة مشيدة لأغراض تعليمية بهدف تنمية كفاية معينة أو تقويمها. وتفترض بما هي وضعية، تفاعل ذات مع سياق ينخرط فيه المتعلم لأنه يعنيه بكيفية ما، كما تفترض بما هي مشكل، وجود **عائق** يخلق توترا معرفيا ويحث على التفكير والتأمل والوعي بالحاجة إلى تعلمات جديدة لمعالجة المشكل. لذلك فهي إطار للتفكير ومناسبة لبناء المفاهيم أو لاستثمارها في معالجة وضعيات جديدة"، وهو التعريف الذي يقترحه معظم المتخصصين في بيداغوجيا الوضعية المشكلة، وعلى الأخص **فيليب ميريو Philippe Meirieu وجيرار دوفيتشي Gérard De Vecchi** .

- ✓ ***عناصر الوضعية المشكلة:***

- تتضمن صعوبات لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها.
- يواجهها المتعلم.

- يشعر فيها المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا.
- يجهل المتعلم الإجابة عن الموقف المشكل.
- يشعر المتعلم بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة.
- عبر هذه الظاهرة تنتاب المتعلم حالة من التوتر وعدم الاتزان.

✓ ***<u>أهمية الوضعية المشكلة في درس الفلسفة:</u>***

- خلق الثقة بالذات.
- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية.
- بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته.
- يتعلم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا وذلك لمجابهة المشاكل التي تصادفه.
- تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.

✓ ***<u>القيمة التربوية للوضعية – المشكلة:</u>***

- تستدرج الوضعية – المشكلة لإنجاز مجموعة من الأنشطة سواء منها النظرية أو التجريبية وذلك بغرض تقديم حل للمشكلة الموضوعة.
- يستخدم المتعلم فكره.
- يستثمر معارفه السابقة في إطار تحصيل معرفة وخبرة جديدة.
- يحدد المتعلم المشكلة.
- يجمع معلومات تتعلق بالمشكلة.
- يفترض فرضيات تتعلق بالحل.
- يختبر فرضياته تلك التي توصل إليها ويمحصها.
- يحصل على استنتاجات.
- يعمم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه.
- فالتعلم عن طريق وضعية مشكلة يجذب انتباه المتعلم.
- يجعل المتعلم يهتم بالبحث عن حل للمشكلة.

وفي **<u>محاولة لتحديد أهمية الوضعية المشكلة</u>** بما يخدم منطلقات وأهداف **درس الفلسفة** نقرأ **في مصوغات التكوين** ما يلي: "تمثل

الوضعية المشكلة لحظة بلوغ الفكر تناقضا أو تعارضا ينبغي حله حتى يمكن الاستمرار في التفكير على نحو يتجاوز ذلك التناقض. وهي وضعية نظرية تهم العلاقات بين الأفكار. والتناقض الذي يميز الوضعية المشكلة هو منطلق التفكير وليس نهاية له كما يبدو للوهلة الأولى. وهنا قد يكون المفهوم/التصور الأولي مجالا لبناء وضعية تتسم بالتناقض أو التعارض أو المفارقة، مما يحفز الفكر المتسائل ويفتح إمكانية صياغة أمثلة موجهة للتفكير ومشكلات تنخرط في سياق التفكير الفلسفي بمرجعياته وآلياته وضروراته المنهجية". وبناء عليه فبناء المفارقة في الفلسفة تمثل اللحظة الأساس في مسار انجاز الدرس، إلا أنه يتعين علينا أن نميز في هذا المستوى بين البناء الإشكالي والاشتغال على الوضعية المشكلة، ذلك أن هذه الأخيرة لا تحل محل البناء الإشكالي، وإنما هي وسيلة ووضعية انطلاق وتمهيد لبناء الإشكالية الفلسفية. وفي هذا الصدد نميز بين أنواع من الوضعيات المشكلة التي يمكن أن يوظفها المدرس في مختلف لحظات بناء الدرس. فإذا كانت مختلف المواد المدرسية الأخرى وعلى الأخص المواد العلمية تسعى إلى بلوغ الحل كغاية خلال توظيف الوضعية المشكلة فإن درس الفلسفة لا يمكن أن يتمحور حول تلك الغاية بالنظر إلى طابعه الإشكالي، وبالتالي سيكون المبتغى هو صياغة إشكالات جديدة وطرح وضعيات إشكالية جديدة تفتح أفق تفكير التلميذ.

- ✓ **<u>وعلى العموم تشترط الوضعية المشكلة في السياق المدرسي:</u>**

- وضوح الدعامة أو الموضوع: نص مكتوب، صورة، شريط...؛
- انسجام العناصر المكونة للدعامة؛
- وجود معلومات كمعارف مساعدة؛
- معطيات قابلة للايثار؛
- وضوح الهدف؛
- وضوح التعلمات consignes,

يقترح فيليب ميريو Philippe Meirieu لصياغة الوضعية المشكلة، الإجابة على الاسئلة التالية:

1. ما هو الهدف المراد بلوغه؟ ماذا سأكسب التلميذ بحيث يمثل ذلك خطوة هامة في تدرج تعلمه؟
2. ما هي المهمة اللازم اقتراحها والتي تتطلب بلوغ الهدف المسطر اذا ما انجزت بشكل جيد (تبليغ واتصال، إعادة صياغة، لغز، تصليح، حل...؟

3. ما هي الوسائل التي يجب توفيرها حتى تسمح للنشاط العقلي، أثناء انجاز المهمة، بلوغ الهدف؟ ما هي الأدوات التي تستجمع والتعليمات التي تقدم لاستعمالها في تنفيذ المهمة؟ ما هي الصعوبات التي تدرج لمنع المتعلمين من التهرب من التعلم؟
4. ما هي الأنشطة التي ستقترح بحيث تسمح باستخدام الوسائل والأدوات وفق مختلف الاستراتيجيات؟ كيف يتم تنويع الوسائل والطرائق ودرجة التوجيه وأشكال التفويج؟

Voir :Philippe MEIRIEU : Situation problème , « Cahiers pédagogiques n° 263 » Avril 1988.

في الختام، تجذر الإشارة أن الوضعية المشكلة بما هي وضعية مصطنعة وسيلة لتحقيق سيرورة المفهمة والأشكلة والمحاجة أو الحجاج، وهو ما يسمى الأهداف النواتلة أو النووية وفق المنظور الذي اقترحة الفرنسي ميشيل توزي، وليست غاية في حد ذاتها.

La lecture philosophique القراءة الفلسفية

Pour nous L’appretissage du philosopher chez un élève suppose qu’il s’implique personellemet dans sa reflexion … « Michel Tozzi : Didacticien de la philosophie Maitre de conférences à l’université Montpellier III « France





شعبة: الفلسفة الإجازة المهنية لمهن التدريس

بحث بعنوان:

الكتب المدرسية وتعليم التفكير: مفهوم الشخص Personne نموذجا

إعداد

محمد إدالمقدم

السنة الدراسية : 2016

Pour nous L’appretissage du philosopher chez un élève suppose qu’il s’implique personellemet dans sa reflexion … « Michel Tozzi : Didacticien de la philosophie Maitre de conférences à l’université Montpellier III « France





كلمة شكر

نشكر الله تعالى الذي يسر لنا أن بدأنا وأتممنا هذا البحث.

عرفانا بالجميل، أتقدم بشكر خاص للدكتور عبد المجيد باعكريم الذي مد لنا يد العون بتوجيهاته وملاحظاته. أكرر إذن شكري وامتناني له.

أشكر كذلك جميع أساتذتنا الذي كانوا لنا خير مرشدين في مسيرتنا العلمية، فوجدنا فيهم أساتذة ومربين.

إلى أمي

تقديم عام:

الفلسفة قديمة بقدم الفكر الإنساني، فهي على هذا النحو تفرض نفسها كمجال شاسع وكوني من حيث المعارف والحقب الزمنية، إذ لا يتم تعلم الفلسفة وإنما يتعلم الفرد كيف يتفلسف، لأن الفلسفة ليست مجموع التصورات أو المنظورات إلى العالم، بقدرما هي فعل التفكير الذي يتساءل بطريقة حول كل منظور للعالم. وهي فعل يتساءل حول منظور للعالم، وحول نفسه ويدمج تساؤله الخاص به. فمهمة الفيلسوف تتمثل في إثارة الآخر وحثه عل التفكير بنفسه.

فالفلسفة بهذا المعنى، هي الإستشراف التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، هذا الأمر يدفعنا للقول أننا بحاجة لفلسفة قادرة على مواكبة مشكلاتنا النظرية الصرف. كل هذا يقودنا إلى التعبير التالي: إننا في حاجة ماسة إلى فلسفة تراعي مشكلاتنا النظرية حتى نتمكن من تشييد التربية التي تؤطرها تلك الفلسفة النابعة من الفكر المجتمعي والمنسجمة معه، لأنها تعبر عن حاجاته وتطلعاته وآماله.

حاولنا من خلال هذا البحث رصد المنطق الداخلي لاشتغال **الكتب المدرسية** و مدى مساهمتها في **تعليم التفكير**، وركزنا بالخصوص على **مفهوم الشخص** Personne داخل كتاب **"مباهج الفلسفة" للسنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي**.

فالمجتمع الذي لا يمتلك فلسفة يستقي منها التربية الملائمة له، فإنه سيظل يتخبط تخبطا عشوائيا، شأنه في ذلك شأن التائه في يم أو صحراء ممتدة الأطراف، لا يعرف التوجه أو القبلة التي يسلكها لضمان نجاته.

وصف عام لمنهاج مادة الفلسفة[12]:

يشكل الكتاب المدرسي استمرارية العمل بمنهاج مادة الفلسفة، وهذا الأمر يستدعي منا أن نعرج على أهم ما جاء به هذا الأخير – خصوصا التوجيهات الخصة بالمستويات: الجذع المشترك، الأولى باكالوريا، الثانية باكالوريا- قبل الدخول في صلب الموضوع.

← **الجذع المشترك:** حيث التعرف والإستئناس والتمرن على قضايا الوجود الإنساني عامة، وطرح قضايا وتساؤلات تهم بالأساس المستقبل، وتساعد على تنمية المدارك العقلية والملكات الوجدانية بالنسبة للمتعلم، حيث يلعب الكتاب دور المحفز أو الباعث إن صح القول على اكتشاف معالم التفكير الفلسفي وتوظيفها في مجالات الطبيعة والثقافة، والعمل على مساءلة علاقة المتعلم بالمحيط وفهم الشخصية الفردية في علاقتها بالعالم وبالآخر (الجانب العلائقي)[13].

---

[12] - نقصد: التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007.

[13] - تعلم التفلسف للمتعلم، عبر توريطه شخصيا في التفكير، بهدف الوصول إلى مفصلة –بصدد موضوعات وأسئلة تعتبر أساسية بالنسبة للإنسان- سيرورات المفهمة، الأشكلة والحجاج العقلي.

-.Voir: F. Cossutto, Eléments pours la lecture des textes philosophiques, bordas, paris, 1989

كذلك التدرج، حيث مراعاة المكتسبات السابقة في التعليم الثانوي الإعدادي والإنتقال بالمتعلم من البسيط إلى المعقد أو المركب (ديكارت). فالتدرج هنا يعني البساطة في تناول قضايا ومفاهيم فلسفية، من المعرفة والفهم إلى التحليل والتحويل فالبناء والإستنتاج والتركيب، فهو يتعلق بالمفاهيم والقضايا المتناولة، ثم التدرج العمودي حسب المستويات الدراسية (من الخاص إل العام، من المشخص إلى المجرد) .

اعتماد المقاربة بالكفايات كبعد تفاعلي –سواء منها التواصلية أو الإستراتيجية أو المنهجية ...- القائمة بالأساس عل اكتساب المعارف وتحويلها Trasformation للتعامل مع وضعيات جديدة، والإنفتاح على مجالات معرفية أخرى، عبر مراعاة العلاقة التكاملية بين المواد التعليمية (الفلسفة تجميع لشتات المعارف الأخرى).

ثم اعتماد المجزوءة كصيغة تساعد على التعلم الذاتي وتنمية القدرات والتعبير عن المواقف وتدبير زمن السيرورات التعليمية، وترسيخ قيم ومبادئ حقوق الإنسان (الأخلاق، حقوق الإنسان ...) والتشبع بقيم التضامن والتسامح والإنصاف، واحترام حقوق المرأة والطفل والبيئة، والإنفتاح عل الحضارة الإنسانية بما تتضمنه من غنى وتنوع ثقافي. (مجزوءتي: الفلسفة ثم الطبيعة والثقافة).

أن تلبي المضامين الحاجات والرغبات الخاصة بالمتعلم واكتسابها فكرا وممارسة، وتمثلها مواقفا وقيما وسلوكات. ثم استبعاد الأحكام المطلقة مع القدرة على التواصل بلغة فلسفية، كذلك التشبع بقيم التضامن والتعايش والتسامح والإنفتاح على الغير مع الحفاظ عل الهوية والخصوصية.

التربية على حرية التفكير[14] وتحمل المسؤولية، ثم احترام أفكار الآخرعبر الحوار وبناء الحقيقة الفلسفية كمعرفة نسبية. وتحقيق

---

[14] - ميشيل توزي Apprendre à philosopher par soi-même وهي نفس عبارة أوليفيي روبول O. Reboul حينما قال « Permettre à chacun d'apprendre par lui même, dans une société démocratique
أنظر كذلك: ميشيل طوزي وآخرون، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة عبد الكريم غريب وحسن أحجيج، منشورات عالم التربية، ط1، 2005, العنوان الأصلي: "تعلم التفلسف داخل ثانويات اليوم".
ميشيل توزي وآخرون، الدراسة الفلسفية للموضوعة وللنص، ترجمة عزيز لزرق ومحمد شريكان، ط1، 1996.
الجميل في هذا الكتاب أنه بدون بيبليوغرافيا (فهرست) لأنه نتاج تجربة ميدانية (داخل القسم) من خلال تدريس الفلسفة.
العنوان الأصلي: Michel Tozzi Michel carré Michel Benoit, Etude philosophique d'une notion, d'une texte, Académies de Montpellier, 1993.

الذات والتشبع بالمثل العليامن خلال وضعيات تحفز وتسهل انخراط المتعلم في التفكير والتعلم وإثارة الإشكالات الفلسفية في علاقته بحياته ومحيطه. هاته القضايا تقتضي الفهم والمساءلة والإستعداد لأنشطة الإنتاج استجابة للتقويم الإجمالي، ثم ربط المعارف بالحياة اليومية.

عملية بناء لعمليات القراءة والفهم والتحليل والتركيب، بشكل جماعي بالإستئناس بنصوص واستدعاء معارف متنوعة رافدة للتفكير الفلسفي "أدبية، فنية، سياسية ..." كدعامة للمكتسبات، وتنمية القدرات الذاتية وإنماء الشخصية وإيقاظ الميول. وتحويل المكتسبات إلى سلوكات.

التمكن من مبادئ الفكر النقدي، وتوظيفها في تكوين المواقف الشخصية، ثم تنمية كفاية الكتابة الفلسفية عبر الإحتكاك بلغة الفلاسفة وطريقة بنائهم للمواقف والتصورات.

استبعاد الأحكام المطلقة، والقدرة على التواصل بلغة فلسفية، ثم التشبع بقيم التضامن والتعايش والتسامح والإنفتاح على الغير مع الحفاظ على الهوية والخصوصية.

← **السنة الأول من سلك الباكالوريا:** بعد تجربة اللقاء الأول مع مادة الفلسفة في الجذوع المشتركة حيث مرحلة الإستئناس والتعرف على الفلسفة واكتشاف آليات اشتغالها، ننتقل في السنة الأولى من سلك الباكالوريا إلى مرحلة التمرس والإشتغال والتعميق الفلسفيين للمكتسبات المعرفية والمنهجية، عبر أدوات فكرية ومنهجية تعلما وإنتاجا، توسيعا وتعميقا، في أفق تأهيل المتعلم للتمرس بالكتابة الفلسفية المنظمة.

فتعلم الفلسفة هو تعلم للحوار بين الفلاسفة حول مشكلة محددة، وما يرافق هذا الحوار من تحليل ومساءلة ومقارنة وحجاج ونقد وتعليق، عبر تقديم عناصر للتفكير وأدوات عمل فكرية ومنهجية وثقافية، بنيت بناء متناميا ومتدرجا.

التعلم الذاتي باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية لاكتساب كفايات منهجية وتواصلية وأخرى ثقافية، وتعميق وعيهما بالذات وتقديرها التقدير الإيجابي، ثم تمكينهما من الإعتماد على

النفس وتحمل المسؤولية ثم تنمية القدرة على التفكير الشمولي المستقل، وتبسيط المفاهيم والتدرج في وضعها وتجزيء المهارات وصياغتها بطريقة إجرائية تمكن المتعلم من الإنتقال من المستويات الجزئية والبسيطة إلى مستويات مركبة، كذلك تدريبهما على إقامة علاقات إيجابية مع الغير أساسها الإحترام المتبادل والتسامح والتضامن والحوار والحفاظ عل كرامة الإنسان والدفاع عنها، ثم تنمية كفايات التواصل الفلسفي، الشفهي والكتابي، بالإصغاء إلى الخطاب الفلسفي وتقبل كلام الآخر على نحو يقظ وفاحص، وبناء موقف واع من هذا الخطاب، وتنمية قدرات القراءة والكتابة الفلسفيتين، بقراءة النصوص قراءة منظمة وفهمها وتحليلها ومناقشتها والبحث في امتدادات قضاياها خارج الخطاب الفلسفي، وممارسة الكتابة الفلسفية تحليلا وتركيبا عبر إنتاجات شخصية يكون منطلقها التفكير في أطروحات وقضايا فلسفية وأخرى من خارج الفلسفة، ثم تعزيز القدرة على تحويل المكتسبات لمعالجة ومساءلة إشكالات نظرية أو قضايا ملموسة متصلة بحياة المتعلم(ة) الفردية والمجتمعية.

اكتساب معارف فلسفية منظمة، تمكن المتعلم(ة) من بناء المشكلات الفلسفية ومن إيجاد حلول نظرية لها، وتطوير استخدامه(ها) لتقنيات التواصل الحديثة في البحث والإنتاج الفلسفيين.

←**<u>السنة الثانية من سلك الباكالوريا:</u>** تتويج وترجمة للمسار الدراسي للمتعلم ولعلاقته مع الفلسفة ويشكل فرصة ثالثة للإلتقاء بالفلسفة، بدءا من تجربة التعلم في الجذع المشترك حيث اللقاء الأول مع الفلسفة، مرورا ببرنامج السنة الأولى.

فالتفكير الفلسفي باعتباره تجربة ذاتية ذهنية ووجدانية وثقافية، لا أحد يمكن أن يمارسه بالنيابة عن المتعلم، إنه تفكير لا يفوض أبدا، ولا سبيل إلى تعلم الفلسفة والتفلسف إلا بالممارسة الذاتية للتفكير الفلسفي[15] مدعومة بالأنشطة التعليمية- التعلمية وبالمضامين المعبر عنها، والكفيلة بجعل المتعلم يولج المناخ الفلسفي. يتضمن أربع

[15] - لتعميق النقاش في هذه المسألة لا بد من الإطلاع على ما كتبه كانط، خصوصا مقالته عن "سؤال التنوير؟" حيث الدعوة للإستعمال العمومي للعقل L'usage publique de la raison وهو الأمر الذي تلخصه العبارة التالية « Saper Aude ».

مجزوءات وهي: الوضع البشري، المعرفة، السياسة والأخلاق. وكل مجزوءة تتضمن عدد محدد من المفاهيم.

تناول قضايا فكرية وفلسفية وثقافية أرحب وأعمق، ثم المزاوجة بين ما هو كوني في المعارف الفلسفية وما هو خصوصي وثقافي في الفكر والإبداع المغربيين، وترسيخ المكتسبات وتطوير الكفايات والقدرات المنهجية والمعرفية والتواصلية، والإرتقاء بالمعارف من مرحلة التمرس بمهارات وآليات التفكير الفلسفي إلى مرحلة الكتابة الفلسفية المنظمة ذات الطابع الشخصي وفق مطالب الصيغ الثلاث (الوضعيات الإختبارية) لترسيخ قيم الفلسفة التي لا تنفصل عن عمليتي التفكير والكتابة.

إذ من المنتظر أن يصبح المتعلم في نهاية السنة الختامية بقسم الباكالوريا، قادرعلى الإنتاج الفلسفي المنظم والمبدع المستند لثقافة فلسفية متنوعة، والتمكن من المفاهيم وآليات تحليل المشكلات الفلسفية، وفهم ترابطاتها وامتداداتها في القضايا الفكرية والإجتماعية والسياسية والثقافية، عبر بناء تصورات نقدية مؤسسة، ومناقشة الأفكار والأطروحات بنقدها والتعليق عليها والبحث في رهاناتها داخل الفلسفة وخارجها.

الدعوة للإشتغال المنظم بالأهداف الكبرى للتعلم الفلسفي من أشكلة ومفهمة وحجاج، والإستناد للمعيش اليومي. ثم أن ينكب المتعلم على الكتابة الفلسفية المنظمة، التحليلية والتركيبية والنقدية حول موضوع فلسفي ما. واعبار المفاهيم كأداة للتدريب على الكتابة الفلسفية المنظمة، لترسيخ قيم العقل والمواطنة والحرية والدفاع عنها، وتنمية القدرة على قراءة النصوص الفلسفية قراءة منظمة بتحليلها، ومناقشتها والبحث في امتداداتها (موضوع فلسفي، مشكلة فلسفية، وضعيات تقويمية: نص، قولة، سؤال إشكالي مفتوح)، ثم استحضار معارف غير فلسفية داعمة.

عموما، يروم منهاج مادة الفلسفة[16] إلى تحقيق الكفايات التالية:

- **استراتيجيا:**

✓تعزيز بناء شخصية المتعلم بمقومات الوعي بالذات والإستقلالية والمسؤولية، مما يجعله قادرا عل الإنخراط الواعي والإيجابي في

[16] - انطلاقا من روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن نص الوثيقة الإطار المحددة للإختيارات والتوجيهات، التي اعتبرت مدخل الكفايات مكونا رئيسيا في بناء المناهج التعليمية، فإن منهاج مادة الفلسفة في سلك الباكالوريا يتوخى تنمية الكفايات "الإستراتيجية- التواصلية- المنهجية- الثقافية- التكنولوجية".

الحياة الإجتماعية، والتحكم العقلاني في الإختيارات والمبادرات، وإقامة العلاقة مع الآخر، على أساس الإحترام المتبادل والتسامح والتضامن والحوار والحفاظ على الكرامة الإنسانية واحترام الحق في الإختلاف والإنفتاح على الخر.

✓ تطوير القابلية الإيجابية واكتساب مرونة ذهنية، لتعديل الإتجاهات والسلوكات بما يواكب تطور الواقع الحضاري ومستجداته في مختلف الميادين.

- **تواصليا:**

✓تعزيز القدرة على التواصل الفلسفي بروح الإصغاء واليقظة والتفاعل النقدي والإنفتاح الإيجابي عل الآخر.

✓تعزيز القدرة على قراءة النصوص والآثار الفلسفية، قراة منظمة تمكن من استيعاب مضمونها وتحليل معطياتها والكشف عن رهاناتها، ومناقشتها والتعليق عليها ونقدها.

✓تطوير القدرة على التعبير الفلسفي وتداوله بالحوار، وممارسته بالحوار المتزن والكتابة المنظمة على نحو إبداعي، باستعمال فلسفي سليم للغة، داخل الفصل وخارجه.

- **منهجيا:**

✓اكتساب وتعزيز القدرة على تنظيم التفكير الفلسفي وإنجازه عبر آليات الصوغ الإشكالي والصوغ المفاهيمي والبناء الحجاجي (الأشكلة، المفهمة، التحليل، النقد، الحجاج، التركيب).

✓تطوير القدرة على وضع خطط لمعالجة إشكاليات فلسفية نظرية أو قضايا ملموسة مرتبطة بالحياة اليومية الفردية والمجتمعية، عبر تنظيم العمل والتفكير والإخراج النسقي للمنتجات.

- **ثقافيا:**

✓تعزيز القدرة على اكتساب معرفة فلسفية أساسية منفتحة على روافد معرفية وثقافية متنوعة وداعمة لروح الإبداع والإنتاج الشخصي، باستثمار مختلف المكتسبات الفلسفية أو التجارب الثقافية الأخرى (علمية- أدبية- جمالية- سياسية ...).

✓تنمية القدرات الإبداعية من خلال إنتاج عمل فكري شخصي يستدمج التعلمات ويستثمر الرصيد الفلسفي والثقافي المكتسب.

<u>كفايات تكنولوجية:</u>

✓تطوير القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة واستثمارها في مجال البحث والحوار والتفكير الفلسفي.

✓تعزيز امتلاك الروح النقدية والتواصلية وترسيخ أخلاقيات واكتساب ثقافة عقلانية متفتحة ومتشعبة بقيم المواطنة.

من البديهي أن تدريس مادة الفلسفة في السنة الثانية من سلك الباكالوريا يهدف لترسيخ قدرات التفكير المنظم شفاهيا وكتابيا، وتنمية استقلالية الرأي، وتطوير الحس النقدي عبر ليات المفهمة والأشكة والحجاج[17].

_ إشكالية البحث:

نهدف من وراء هذا البحث إل كشف طبيعة العلاقة التي تربط النصوص المبثوثة في الكتاب المدرسي و تعليم التفكير، خصوصا

[17] - يسمى هذا الثلاثي عادة بالهدف النواة، فهي تتمفصل فيما بينها أثناء إنتاج خطاب فلسفي. فالهدف/النواة Les objectifs noyaux عبارة عن مفصلة ديداكتيكية بين جوهر التخصص (النواة)، وإمكانية التلقي والإكتساب الخاصة بجمهور معط (هدف).

التفكير النقدي والمستقل. بالتالي فإل أي حد تم تعليم التفكير انطلاقا من مفهوم الشخص نموذجا؟

هل هو منهج عرض ام منهج تحليلي اكتشافي صرف[18]؟

وصف عام لبنية الكتاب:

الأسدس الأول: مجزوءة الوضع البشري مجزوءة المعرفة		الأسدس الثاني: مجزوءة السياسة مجزوءة الأخلاق	
1- الوضع البشري		3-مجزوءة السياسة	
المفهوم	محاوره	المفهوم	محاوره
الشخص	• الشخص والهوية • الشخص بوصفه قيمة • الشخص بين الضرورة والحرية	الدولة	• مشروعية الدولة وغاياتها • طبيعة السلطة السياسية • الدولة بين الحق والعنف
الغير	• وجود الغير • معرفة الغير • العلاقة مع الغير	العنف	• أشكال العنف • العنف في التاريخ • العنف والمشروعية
التاريخ	• المعرفة التاريخية • التاريخ وفكرة التقدم • دور الإنسان في التاريخ	الحق والعدالة	• الحق بين الطبيعي والوضعي • العدالة كأساس للحق • العدالة بين المساواة والإنصاف
2- مجزوءة المعرفة		4مجزوءة الأخلاق	
النظرية والتجربة	• التجربة والتجريب • العقلانية العلمية • معايير علمية	الواجب	• الواجب والإكراه • الوعي الأخلاقي

[18] -

	النظريات		• الواجب والمجتمع
مسألة العلمية في العلوم الإنسانية	• مشكلة موضعة الظاهرة الإنسانية • التفسير والفهم في العلوم الإنسانية • مسألة نموذجية العلوم التجريبية • نموذج علم الإجتماع: الموضوع- المنهج- النظريات	السعادة	• تمثلات السعادة • البحث عن السعادة • السعادة والواجب
الحقيقة	•الرأي والحقيقة •معايير الحقيقة •الحقيقة بوصفها قيمة	الحرية	• الحرية والحتمية • حرية الإرادة • الحرية والقانون

مجزوءة الوضع البشري:

3- الوضع البشري	
المفهوم	محاوره
الشخص	• الشخص والهوية • الشخص بوصفه قيمة • الشخص بين الضرورة والحرية
الغير	• وجود الغير • معرفة الغير • العلاقة مع الغير
التاريخ	• المعرفة التاريخية • التاريخ وفكرة التقدم • دور الإنسان في التاريخ

تهدف مجزوءة الوضع البشري تناول مختلف أبعاد الوضع الإنساني Coditio humaie الفردي والإجتماعي والتاريخي.
فالكائن البشري هو بالأساس فرد، لكنه لا يوجد معزولا في هذا العالم بل يعيش بمعية الخرين (الأسرة، الأقارب، الأقران ...)

فوجود الشخص مع الخر يطرح إشكاية هذا الوجود بين المحبة والصداقة والتنافس والعداء كذلك فالوجود الإنساني في أساسه وجود مع الغير، وهو أيضا كائن زماني[19] (تاريخي) يعيش الحاضر عبر معرفته بالماضي أولا واستشراف المستقبل ثانيا أي في وضع تطوري يترابط فيه الماضي بالحاضر بالمستقبل تارة، وفي انتكاسة وتراجع وتقهقر أحايين أخر.

فالإنسان يتفاعل فيه البعد النفسي والبيولوجي مما يطرح إشكاليات عدة من قبيل: الحرية والإرادة، الضرورة والحتمية، الغاية والوسيلة، الهوية والقيمة.

أي التعرف عل ما يحصر الذات الإنسانية ويحددها في مختلف مستويات الوجود، وضع معقد وصعوبة إدراك كنهه، بل واستحالة التحكم فيه. وجود مزدوج، فالإنسان إذ يوجد في هذا العالم، يعيش مع الخرين ويدخل في علاقات عمل وانتماء، ويخضع لقيود يضعها المجتمع، لكنه الكائن الوحيد الذي يعي هاته السلسلة من الضرورات بفضل الوعي والتفكير. فالوضع البشري هو عل خلاف الطبيعة الإنسانية، يشكل البعد الكوني في الإنسان. فاعلا تاريخيا وينسج الأحداث ويضفيها معن.

فكيف قدم الكتاب المدرسي للمتعلم الوضع البشري عموما ودرس الشخص عل وجه الخصوص؟ ما محددات هذا الأخير؟ وهل تم التوفيق بين الكفايات المراد ترسيخها ونوعية المعرفة التي تم تقديمها؟

- **<u>مفهوم الشخص (موضوع البحث):</u>**

4- الوضع البشري	
المفهوم	محاوره
الشخص	• الشخص والهوية • الشخص بوصفه قيمة • الشخص بين الضرورة والحرية

19

يشير مفهوم الشخص Persoe في اللغة العربية إل الظهور، والشخص في عرف العلماء هو الفرد المشخص المعين. الكلمة اللاتينية Persoa معناها قناع، أي في الذي يتبد به كل فرد لذاته وللخرين Le paraitre وكما يسميه البعض صورة الجسد image du corps. فكيف يكون الشخص هو ما يظهر أو يتشخص، وفي نفس الوقت ما يتنكر أو يتوار خلف القناع ؟

وتتفق معاجم اللسان الفرنسي خصوصا لاروس Larousse، روبير Roert ولالاند Lalade عل أن للشخص معنيين "معن مجردا وعاما يجعلها خاصية كائن يكون شخصا أخلاقيا أو قانونيا أو مسؤولا". ومعن محسوسا يطكمن في ما يمثله الشخص من خاصيات أخلاقية سامية، يتميز بها عن مجرد الفرد البيولوجي وتشكل العنصر المنظم والثابت في سيرته وما هو عليه عادة مما يميزه عن غيره ليشكل الجانب الأصيل من أناه"

فهي مفارقة، فمن جهة يشير إل القناع (المسرح) أي التخفي وراءه، ومن جهة أخر، يشير إل ما هو جوهري في الإنسان، بوصفه ذاتا أخلاقية وحقوقية، وفردا واعيا يتحمل مسؤولية ما يصدر عنه من أفعال. إن للشخص جسدا يخضع لتغيرات، فهل يؤثر هذا التغير عل هوية الشخص؟

يشير "لسان العرب" لابن منظور إل أن الشخص يدل عل "سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد. والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص. والشخيص العظيم الشخص ... ورجل شخيص إذا كان سيدا. وشخص الرجل فهو شخيص أي جسيم وشخص شخوصا ارتفع"

يتميز الشخص بمجموعة من السمات المميزة له بوصفه كائن نفسي واجتماعي وجوهر مفكر Sustace pesate وإنسان مفكر Homo Sapiens. إذ يتميز بالهوية Idetité التي تعني تطابقه مع ذاته ماضيا ومستقبلا، وهي عملية تطوية طويلة تمتد منذ الولادة حت الوفاة وتتشكل عبر الإحتكاك بالعالم الخارجي (الغير، المجال الإيكولوجي ...) بالتالي تتشكل الملامح الذهنية والتفاعلية للشخص. فالشخص كمفهوم مركزي إشكالي سقوم عل مفارقاتن يمكن تحديد أبرزها في تلك التقابلات التي تجعل من تحديد حقيقة الشخصية مجالا

يتجادبه الفطري والمكتسب، الطبيعي والثقافي، الفردي والإجتماعي، الذاتي والموضوعي، الثابت البنيوي والمتغير التاريخي الظاهري والباطني، الأصيل الحقيقي وما هو مجرد دور وقناع، الفعل والإنفعال، الخضوع والإستقلالية، الحتمية والحرية ...

يهدف **مفهوم الشخص** كما هو مبين في التوجيهات التربوية[20] (الرسمية) لمادة الفلسفة، إل إدراك دلالات هذا المفهوم وما يطرحه من مفارقات وإحراجات مما يجعل المتعلم ينخرط بشكل فعال في التفكير الذاتي والمستقل عبر المساهمة الإيجابية، أي الإرتقاء من لحظة الإستئناس والتعرف، إل لحظة الإكتساب والتمرس عبر إنتاج خطاب فلسفي يتم تداوله شفهيا وكتابيا.

باستقرائنا الأولي للقدرات المستهدفة من هذا المفهوم نحصل عل التي:

- ✓ القدرة عل تمثل مفهوم الشخص بوصفه ذاتا واعية وعاقلة.
- ✓ القدرة عل فهم الأساس الذي تقوم عليه هوية الشخص ووحدته وتطابقه مع ذاته.
- ✓ القدرة عل إدراك الشخص الإنساني كقيمة معرفية وأخلاقية.
- ✓ القدرة عل إدراك الشخص بوصفه فاعلا يتحمل مسؤولية أفعاله واختياراته.
- ✓ القدرة عل تمثل الشخص كذات قادرة عل التحرر من إكراهات الضرورة والحتمية.
- ✓ القدرة عل إدراك حقيقة الشخص كتجربة معيشة وكإرادة ذاتية متطورة ومبدعة، وليس كمعط ثابت.

أي إدراكل ما يتسم به الوضع البشري من تداخل وتعقيد، عبر فهم الوضع الإشكالي للوجود البشري بين الخضوع للضرورة والتباعد عنها، وفهم سياق مفهوم الشخص النظري وترابطاته وتقاطعاته ورهاناته، واكتشاف الصعوبات التي يطرحها تحديد الوضع البشري من خلال مناقشة الأفكار والأطروحات والمواقف الفلسفية بنقدها والتعليق عليها.

---

[20] - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.

من مرحلة التمرس بليات التفكير الفلسفي، إل مرحلة الإشتغال باللغة الفلسفية تفكيرا وإنتاجا، عبر ممارسة الكتابة المنظمة ذات الطابع الشخصي.
كفايات نوعية، وهي كفايات تستند إل اعتماد المنهاج عل المجزوءة باعتبارها من جهة وحدة نظرية تتيح إمكانية التفاعل مع منتجات الفكر بالتحليل، والمناقشة، والتقد، والتعبير عن الأفكار والمواقف، وباعتبارها من جهة ثانية، وحدة تربوية وزمنية تتمحور حول التكوين عل الإختيار وعل التعلم الذاتي.

المحور الأول: الشخص والهوية

إذا كان لفظ الهوية يدل عل الخاصية التي بموجبها: إما تطابق الذات ذاتها فتكون هي هي رغم ما يلحقها من تغير وتحول، وإما من حيث إنها خاصية تميز الذات عن غيرها. فإن الهوية الشخصية تدل عل وعي الشخص بذاته بشكل مستمر وغير منقطع، رغم اعترافه بما يلحقه من تغير، إذ يصرح، في لحظات عديدة، قائلا: "لقد تغيرت وتحولت". إن الأنا الواعية بذاتها هي التي تغيرت وهي التي تقر بذلك، كما أن رؤيتها لصورتها القديمة والتعرف عليها رغم تغير الملامح والشكل هو تعرف عل ذاتها التي حافظت عل وحدتها بالتعالي عن الزمان والمكان. فكيف لهذا الشخص، بما هو ذات عارفة وأنا واعية، أن يتعرف ذاته ويحافظ عل وحدة الشعور بها؟ إن الإشكال هنا يتمحور حول إدراك الذات لهويتها الخاصة، وتطابق لذاتها داخل وحدة الأنا.

تم افتتاح محور "الشخص والهوية" بنص لجول لاشوليي Jules Lachelier (1832-1918) وهو كالتالي:

" من الأكيد أننا ننظر لأنفسنا عل أننا شخص واحد، وأننا نفس الشخص في كل فترات عمرنا، لكن هذه الهوية التي ننسبها لأنفسنا، هل تفترض بالضرورة أن فينا عنصرا ثابتا، أنا حقيقيا وثابتا؟

لنسجل أن الوقائع تكذب كليا هذه الفرضية. فالإنسان الذي هو في حالة نوم ليس له أنا، أو عل الأقل ليس له إلا أنا متخيل يتبخر عندما يستيقظ، كما أن ضربة واحدة عل الرأس تكفي لحفر هوة عميقة بين أنا اليوم وأنا البارحة لأنها تشل ذكرياتنا. ونحن نعرف كذلك حالة بعض المرض الذين لديهم أنا أول وأنا خر يتناوبان فيما بينهما وأحدهما يعرف الخر.
أن نقول بأننا نرجع حالاتنا الداخلية إل أانا معناه أن نقول إننا نرجع حالاتنا الداخلية الخاصة إل أنا ما أو إل أو إل ذات حاملة عامة ... ليس هناك سو شيئين يمكن أن يجعلاننا نحس بهويتنا أمام أنفسنا وهما: دوام نفس المزاج أو نفس الطبع، وترابط ذكرياتنا.ذلك أن لدينا نفس الطريقة الخاصة في رد فعلنا تجاه ما يؤثر علينا، أي أن نفس العلامة تسم رد فعلنا الأخلاقي وتطبع حالاتنا النفسية الداخلية بطابع شخصي، ... إضافة إ ذلك فإن ذكرياتنا تشكل، عل الأقلبالنسبة للقسم القريب من حياتنا، سلسلة مترابطة الأطراف: فنحن نر أن حالتنا النفسية الحالية تتولد من حالتنا النفسية السابقة. وهذه من سابقتها ... وهكذا يمتد وعينا التذكري في الماضي ويمتلكه ويربطه بالحاضر ...
ليست هويتنا الشخصية إذن، كما كان متداولا من قبل، معط أوليا أصليا في شعورنا، بل إنها ليست إلا صد –مباشرا أو غير مباشر، متواصلا أو متقطعا- لإدراكاتنا الماضية في إدراكاتنا الحاضرة. وهكذا فنحن لسنا، أمام أعيننا، سو ظواهر يتذكر بعضها بعضا."
(ترجمة فريق التأليف)Jules Lachelier, Psychologie et métaphysique, Puf, 1948, PP 8-16

من الواضح جليا، أثنا قراءة النص أنه يتلاءم والإشكالية –موضوع المحور-، لكن الإشكالية المركزية هنا هي بالضبط تجاهل تاريخية الأفكار الفلسفية، فالتأسيس الفعلي "للهوية" سيتم مع جون لوك الفيلسوف الإنجليزي في كتابه "محاولة في الفهم البشري"

« Essai [21]philosophique concernant l’entendement humain »، والذي تحدث عن مفهوم "الذات Self". فهي أطروحة حاسمة في تناول هذا الإشكال. En quoi consiste l’identité

Qu'est-ce que rester soi-même ?

Suis-je le même en des temps différents ?

l'identité personnelle n'est rien sans la mémoire... et par conséquent s'arrêt là où manquent les souvenirs

---

[21] - حول هذا الكتاب يجب العودة إل ترجمة الفصل السابع والعشرون بعنوان "الهوية والتنوع" من كتاب "مقالة في العقل البشري" لجون لوك من طرف د. أحمد أغبال.
جون لوك، مقالة في الفهم البشري، الكتاب الثاني، فصل 27، ترجمه إلى الفرنسية كوسط، ونشره إيميليان نايرت، فران، 1994.
Voir aussi: John locke, An Essay Concerning Human Understanding, Chapter XXVII, Identity and diversity
John Locke, Essai philosophique concernant l’entendement humain, trad. p.coste (1700), bibliothèque des textes philosophiques, 1994, plan de l’ouvrage.

John Locke, Essai philosophique concernant l’entendement humain, trad. J.-M.vienne, Livre 11, ch 27, lidentité et différence ; p511-542
Essai sur l’entendement humain, Livre II, Chapitre XXVI, Trad. Étienne Balibar, revue par G. Brykman, Seuil, 1998.
Supposé que je perde entièrement le souvenir de quelques parties de ma vie, sans qu’il soit possible de le rappeler, de sorte que je n’en aurai peut-être jamais aucune connaissance ; ne suis-je pourtant pas la même personne qui a fait ces actions, qui a eu ces pensées, desquelles j’ai eu une fois en moi-même le sentiment positif, quoique je les aie oubliées présentement ? Je réponds à cela que nous devons prendre garde à quoi ce mot « je » est appliqué dans cette occasion. Il est visible que dans ce cas, il ne désigne pas autre choses que l’homme. Et comme on présume que le même homme est la même personne, on suppose aisément qu’ici le mot « je » signifie aussi la même personne. Mais s’il est possible à un même homme d’avoir en différents temps une conscience distincte et incommunicable, il est hors de doute que le même homme doit constituer différentes personnes en différents temps, et il paraît par des déclarations solennelles que c’est là le sentiment du genre humain. Car les lois humaines ne punissent pas l’homme fou pour les actions que fait l’homme de sens rassis, ni l’homme de sens rassis pour ce qu’a fait l’homme fou, par où elles en font deux personnes. Ce qu’on peut expliquer en quelque sorte par une façon de parler dont on se sert communément en français, quand on dit, un tel n’est plus le même [one is not himself], ou il est hors de lui-même [beside himself]. Expressions qui donnent à entendre en quelque manière que ceux qui s’en servent présentement, ou du moins qui s’en sont servis au commencement, ont cru que le soi était changé, que ce soi, dis-je, qui constitue la même personne, n’était plus dans le même homme.
John LOCKE, Essai sur l’entendement humain, Livre 2, ch. 27, § 20. (1690) IDENTITÉ ET DIFFÉRENCE

ونقترح هذا النص من كتاب "مقالة في الفهم البشري Essai Concernant l’entendement humain" 1690

" لكي نهتدي إلى ما يكون الهوية الشخصية لابد لنا أن نتبين ما تحتمله كلمة الشخص من معنى. فالشخص، فيما أعتقد، كائن عاقل قادر على التعقل والتأمل، وعلى الرجوع إلى ذاته باعتبار أنها مطابقة لنفسها، وأنها هي نفس الشيء الذي يفكر في أزمنة وأمكنة مختلفة. ووسيلته الوحيدة لبلوغ ذلك هو الشعور الذي يكون لديه عن أفعاله الخاصة. وهذا الشعور لا يقبل الإنفصال عن الفكر، بل هو، فيما يبدو لي، ضروري وأساسي تماما بالنسبة للفكر، مادام لا يمكن لأي كائن بشري، كيفما كان، أن يدرك إدراكا فكريا دون أن يشعر أنه يدرك إدراكا فكريا.

عندما نعرف أننا نسمع أونشم أو نتذوق أو نحس بشيء ما أو نتأمله أو نريده، فإنما نعرف ذلك في حال حدوثه لنا. إن هذه المعرفة تصاحب على نحو دائم إحساساتنا وإدراكاتنا الراهنة، وبها يكون كل واحد منا هو نفسه بالنسبة إلى ذاته. وفي هذه الحالة لا نأخذ في الإعتبار ما إذا كانت الذات نفسها تبقى مستمرة في الجوهر نفسه أو في جواهر متنوعة. إذ لما كان الوعي يقترن بالفكر على نحو دائم، وكان هذا هو ما يجعل كل واحد هو نفسه، ويتميز به، من ثم، عن كل كائن مفكر آخر، فإن ذلك هو وحده ما يكون الهوية الشخصية أو ما يجعل كائنا عاقلا يبقى دائما هو هو. وبقدرما يمتد ذلك الوعي بعيدا ليصل إلى الأفعال والأفكار الماضية، بقدرما تمتد هوية ذلك الشخص وتتسع. فالذات الحالية هي نفس الذات التي كانت حينئذ، وذلك الفعل الماضي إنما صدر عن الذات نفسها التي تدركه في الحاضر."

أول ملاحظة وهي أن هذه النصوص غير وظيفية، والقدرات المستهدفة الت قدمت نفسها كمسلمات أو بديهيات لا تتوافق مع النصوص المبثوثة في الكتاب، فهي تخاطب الذاكرة والحفظ، ولا تترك مجالا للمتعلم لكي يفكر في را أخر، فهي توجه الفكر ولا تحفزه. غياب منهج اكتشاف هو فقط منهج عرض وليس منهجا تكوينيا .

النص الثاني هو لسيجموند فرويد (1856-1939) S. Freud حول البنية النفسية الثلاثية للشخصية من كتابه « S. Freud, Nouvelle

conférences, 1932, Trad, fr. Zeitlin, Paris, 1936, pp. 107-108 » . فنراه يخدم المحور ويتلائم معه وطبيعة الإشكال.

المحور الثاني:
الشخص بوصفه
قيمة

المحور الثالث: الشخص بين الضرورة والحرية

إن الشخص يعيش داخل مجتمع له سلطة، مجتمع ذي منظومة من القيم والعلاقات التي تفرض نفسها عل كل الأشخاص. وقد تقوم هذه المنظومة بتحديد الأدوار، كما قد تجعل الشخص فريسة الإستلاب والتشيؤ. فهل معن ذلك أنه لا مكان للحرية في حياة الشخص؟

يكشف إشكال الشخص بين الضرورة والحرية عن الوضع المركب والمعقد للوضع البشري، كما يكشف عن تميز الشخص عن باقي الكائنات الخاضعة بشكل مطلق لحتمية الطبيعة وإكراهاتها، مما يعطي للشخص وضعا متميزا من جهة، ومن جهة ثانية، قيمة خاصة. فأي قيمة يحملها الشخص في ذاته؟ وكيف يجب معاملته؟

بدأ المحور الثاني بنص للفيلسوف الفرنسي إيمانويل مونيي (E.Monier (1905-1950 في كتابه "الشخصانية Le personnalisme "، ثم بعدها جاء النص الثاني للفيلسوف الألماني إمانويل كانط (E. Kant (1804-1724 ضمن كتابه « Fondements de la métaphysique des mœurs ».

من الناحية التاريخية، يستدعي الأمر أن يفتتح نص كانط هذا المحور نظر لاهميته من جهة، ونظرا لبعده التأسيسي معرفيا

وتاريخيا. أهم فيلسوف وضع مفهوم الشخص داخل مقاربة أخلاقية، معتبرا إياه ذاتا عاقلة وواعية وحاملة لكل القيم التي يجب احترامها.

فيما يخص المحور الأخير، فتم استدعاء الفيلسوف الهولندي باروخ اسبينوزا B. Spinoza (1632-1677) وهو نص ضمن الرسالة 58 إلى شولار، 1657. وبعدها أطروحة الفرنسي جون بول سارتر J.P. Sartre (1905-1980) ضمن كتابه "الوجودية مذهب إنساني". فكله نصوص وظيفية تخدم الإشكال وطبيعة الموضوع. لكن الغريب في الأمر هو تغييب الفلاسفة العرب المسلمون، ألا يستحق نص "محمد عزيز الحبابي" أن يكون دعامة أساسية في مثل هكذا موضوعات، خصوصا وأنه من رواد الإتجاه الشخصاني. حيث أن الإنسان يرتقي في تحرره من وضعية الكائن إلى الشخص. وذلك في كتابه "من الكائن إلى الشخص".

ما الشخص؟ هذا هو السؤال المركزي في الفلسفة. فمعرفة الإنسان هي أسم غاية، بل هي نقطة الإرتكاز في مختلف الفلسفات. وعبارة سقراط "إعرف نفسك بنفسك" ما يزال صداها يتردد إل اليوم. ما الشخص؟ يمكن أن نجد تعريفا للإنسان في الإنسان ذاته، أي في كل فرد، ففي كل فرد نجد ماهو "كل فرد"، أي ما هو عام ومشترك.

يكشف الإشتغال الفلسفي والمنهجي الديداكتيكي عل مفهوم الشخص صعوبة إعطاء تعريف ماهوي للمفهوم، و ليحفظ قيمته وحقوقه الكونية التي تميزه عن عالم الأشياء والوسائل. فهو شخص يشكل غاية الغايات.

- عدم تكييف نصوص الفلاسفة مع البيئة المحلية، بقدرما النظر في طبيعة مشكلاتنا واختلالاتنا النظرية، فليس طبيعة المنهج هو الذي يحدد طبيعة الموضوع بل طبيعة الموضوع هو الذي من شأنه أن يحدد طبيعة المنهج.
- غياب فكر تاريخي، خصوصا في تناول المفاهيم الفلسفية، ذلك أن المفهمة هي التعريف الفلسفي لموضوعة ما Notion. بالتالي لا يجب تناول مفاهيم هكذا دون سياق نظري. فتحليل المفهوم

حسب فرانسوا شاتلي يحيل في الغالب إلى تاريخ هذا المفهوم من بارمينيدس إلى سارتر. فليست الكلمة هي المفهوم Concept، فنفس المفهوم يمكن أن يشار إليه بكلمات مختلفة.

- تغييب أمثلة[22] الكفيلة بتربية المتعلم عل ملكة الحكم Faculté de juger واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

- عدم تقديم دروس فلسفية جاهزة، ومفاهيم وقضايا ومضامين معزولة عن سياقها الفكري المعرفي. أي وضع البداهة موضع سؤال، فجعل الشيء إشكاليا معناه جعل البديهي موضع شك في شكل تأرجحي لبيان الطابع المتعدد للجواب الفلسفي. أن نأشكل معناه أن نبين وجود عائق Obstacle يعترضنا في الطريق. إن الأمر هنا يتعلق بإدراك مستوى الصعوبة، فالمشكل لا نبتكره بل نصادفه، ويجد القارئ نفسه متأرجحا بين خيارين، الشيء الذي يطرح له مشكلا، إذن يكون مدعوا لأخذ موقعه بين موقفين أو عدة مواقف مختلفة.
- غياب الفلاسفة العرب والمسلمون .
- بناء المفهوم الفلسفي عبر التحليل الدلالي والمنهجي اللغوي والفلسفي للفظ الدال عل المفهوم.
- لحظة بناء الإشكالية الفلسفية التي ترتبط بالمفهوم الفلسفي وتفريعاته، ويعمل داخل إطارها، وصياغة تلك الإشكالية في أسئلة فلسفية متماسكة تحدد مراح الدرس ومنطقه ووحدته.
- لحظة المعالجة الفلسفية لتلك الإشكالية من خلال عرض مركز ومختصر لبعض المواقف والراء ولنظريات فلسفية مختلفة بحمولتها المفاهيمية والحجاجية.
- غياب أشكلة، ضعف مستو الموضعة الإشكالية،التي من شأنها أن تورط المتعلم في مساءلة ذاته والمسبقات التي يحملها

عموما لابد من استدعاء ثلاث مسائل:
الفلسفة بوصفها بناء لمفاهيم وأطروحات فلسفية.
الفلسفة بوصفها بناء لمفاهيم وأطروحات فلسفية.
الفلسفة بوصفها بناء حجاجيا لمفاهيم وأفكار فلسفية.

خاتمة:

تعلم القدرات والكفايات الأساسية للتفكير الفلسفي، يجعل من النصوص الفلسفية دعامة أساسية ومركزية لتيسير ثلاثي

---

[22] - بخصوص أهمية الأمثلة في تعليم الفلسفة Le Rôle de L'exemple dans L'enseignement de la Philosophie كتب كانط في (كتابه نقد العقل الخالص 1781 La critique de la raison pure) يقول: « … La faculté de juger est un talent particulier, qui ne peut pas du tout être appris, mais seulement exercé. Aussi La faculté de juger est-elle la marque spécifique de ce qu'on nomme le bon sens, au manque de quoi aucune école ne peut suppléer … il faut que L'élève possède lui- même le pouvoir de s'en servir exactement, et aucune règle que l'on peut lui prescrire dans ce dessein n'est, en l'absence d'un tel don naturel, à L'abri d'un mauvais usage. Le manque de La faculté de juger est proprement ce que l'on nomme sottise, et à tel vice, il n'ya pas de remède … Mais comme il ya encore habituellement manque dans La faculté de juger, il n'est pas rare de rencontrer des hommes fort instruits, qui laissent fréquemment voir, dans l'usage qu'ils font de leur science, cet irréparable défaut. c'est pourquoi un médecin, un juge, ou un homme politique peuvent avoir dans la tête beaucoup de belles règles pathologiques, juridiques ou politiques, à un degré qui peut en faire de solides professeurs en ces matières, et pourtant faillir aisément dans leur application, soit parce qu'il manquent de jugement naturel (sans manquer pour cela d'entendement) et que, s'ils voient bien *in abstracto* le générale, ils sont incapables de discerner si un cas y est contenu *in concreto*, soit parce qu'ils n'ont pas été assez exercés à ce jugement par des exemple et des affaires réelles. Telle est l'unique et grande utilité des exemple: ils aiguisent la La faculté de juger … Les exemple sont les roulettes pour enfant de la faculté de juger, et celui-là ne saurait jamais s'en passer, auquel manque le talent naturel qu'elle constitue. »

(المفهمة والأشكلة والحجاج). من هنا يبقى مفهوم الشخص في درس الفلسفة يختزل هدفا بيداغوجيا صرفا، خصوصا وأن مفهوم الإنسان كان ولا يزال الشغل الشاغل للفلسفة منذ ظهورها إلى اليوم. فالتفلسف لا يتم إلا إذا مورس بكيفية ذاتية استنادا إلى القاعدة الكانطية التي تؤكد أننا لا نتعلم الفلسفة بل فقط التفلسف" « On n’apprede pas la philosophie on n’apprend qu’à philosopher ». فلا غرابة إذن أن يشتغل المهتمون في حقل تدريس الفلسفة، بكيفية صياغة هذا المبدأ منهجيا Méthodique، باعتباره سمة لنجاح أي ممارسة تربوية هادفة في هذا المجال. وما مفهوم الشخص سوى مدخل من الكداخل لترسيخ ذلك.

هنا بالضبط يتضح أن القضايا الفلسفية هي قضايا منهجية بالأساس، وأن قول الحقيقة - باعتبارها الأفق الذي يتطلع إليه كل خطاب لا ينفصل عن كيفية تبليغها. نفهم إذن لماذا وضع ديكارت "قواعد المنهج Discours de la méthode"، ولماذا قام كانط بشيء من قبيل "نقد العقل Critique de la raison[23]". إن ذلك يعني، باختصار، أن القضايا الفلسفية كما أكدنا سلفا هي قضايا منهجية، سواء حين يتعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة، أو حين نروم تبليعها.

لا ينبغي إذن أن يتم حصر مشاكل "الدرس الفلسفي" في الجانب البيداغوجي- الديداكتيكي فقط، ويتم تناسي أن الدرس الفلسفي يتم داخل إطار مؤسساتي تتحكم فيه اعتبارات سياسية واقتصادية وتاريخية واجتماعية. وما لم ننظر إلى الأمر وفق مقاربات متعددة فسنظل عاجزين عن إدراك عوائق "تدريس التفلسف"، ولن تكون الحلول التي نقترحها ذات جدوى.

في الختام تجدر الإشارة أيضا إلى ضرورة الحذر وأخذ مسافة نقدية من كل المحاولات الرامية إلى تنميط "الدرس الفلسفي بالثانوي"، وجعله درسا "حرفيا " أو "ممهننا" عاديا، بعيدا عن روح "التفلسف". ولا يعني ذلك بطبيعة الحال التخلي عن الخطاب البيداغوجي- الديداكتيكي، بقدر ما يعني حضوره بالشكل الذي يتوافق وجوهر الفلسفة القائم على التفكير النقدي البناء.

وعلينا أن نعي أن الحاجة إلى "تدريس التفلسف" – باعتبار الحق في التفلسف حقا عموميا- حاجة مجتمعية لا مجرد ترف فكري، إن نحن أردنا الانخراط في المجتمعات الديمقراطية.

الإستثمار في التربية هو استثمار في إعداد الإنسان، إنسان قادر عل تحقيق الإنتصارات في مختلف المجالات، ويمكن الإعتماد عليه والوثوق به.

[23] - يتعلق الأمر بثلاثيته: (نقد العقل الخالص 1781– نقد العقل العملي 1788– نقد ملكة الحكم 1790)

إن المغز التربوي من هذه القراءة لا يمكن أن تخطئه عين أي قارئ متفحص فمشكلتنا مع الفكر الإنساني سيكولوجية بالأساس ولا علاقة لها بالعجز عن إنتاج قول شبيه أو يفوق عن ما ينتجه "الغرب"، لذلك تفرقت الأطاريح عندنا بين داع للتخلي عن الفلسفة بدعو غربيتها وغربتها عنا، ومن ثم ضرورة إبداع فلسفة خاصة بنا، تراعي حدود إمكانياتنا وعقولنا التي لا يمكن أن تحاكي أو تضاهي الغرب، ومن ثمة الدعوة لسجن التفكير الفلسفي في "لسان العرب" وإنتاج فلسفة قومية، بلباس عرقي تارة، وبلباس لاهوتي تارة أخر، أبعد ما يكون عن الإستعمال العمومي للعقل، وفي المقابل نجد دعاوي أخر تستسلم لتفوق الغرب، حسب زعمها، تجعل فكرنا هامشي، ولا نعدو متلقين سلبيين، هنا بالضيط نحاول الترجمة والتلخيص لا الإبداع والخلق.

هنا بالضبط تكمن أهمية كشف "تاريخية الأفكار" للمتعلم، ونقحمهم في معقولية الفكر وتاريخية الحس النقدي اللازم للخروج من وهم التقديس، بدل نزعة عرقي وأخر سيكولوجية للفكر.

فإما أن نصبح فاعلين أو متلقين سلبيين ومنفعلين، هذا هو الدرس الذي نستشفه من هكذا قراءة، عبر استقراء وقراءة **لمفهوم "الشخص"** otios من حيث أبعاده المختلفة.
فالنصوص دعامة فقط لإعمال العقل وليست غاية في حد ذاتها، لا يجب أن تتحول الأطاريح لغاية يتم استحضارها في كل مناسبة للتنفيس عن أزمتنا الفكرية، أي عدم ترديد مضامين معينة، بل المساهمة الجادة في تكوين الإنسان، فلا بد أن تلبي الإشكالات المطروحة الرغبات الخاصة بالمتعلم واكتسابها فكرا وممارسة، وتمثلها مواقفا وقيما وسلوكات. فمسؤولية الخر ليست مشكلتنا، لكن مشكلتنا هي مسؤوليتنا فهل نحن مسؤولون؟

فالكتاب المدرسي مهما كان شأنه لا يقدم دروسا جاهزة، وإنما يشكل أداة ووسيلة للعمل يتعين عل المتعلمين استخدامها والإشتغال بها تلقائيا أو بتوجيه الأستاذ وإرشاده وفقا لمقتضيات المنهاج الدراسي ولمتطلبات العملية التعليمية التعلمية

فما دمنا نجهل "عالم الأفكار Le mode des idée" وطريقة اشتغالها وتطورها فلن تكون تدخلاتنا لإصلاح فوض وفساد "عالم الواقع" سو عل شاكلة حاطب الليل.

لقد تخاصمت النظرية عندنا مع الواقع، فكل التغييرات باءت بالفشل في إصلاح منظومتنا التربوية ومعها الفكرية، ونتفاجئ بالهوة بين النظرية والممارسة، فنعود لتشخيص الواقع التربوي ونعد التقارير، لكن لم نفكر يوما ما في تشخيص مد سلامة منطلقاتنا النظرية؟ هي دعوة للمنظرين ولكل الفاعلين في هذا المجال فهل سيكونوا في مستو هذا الرهان ؟ إن عملا كهذا سيبق بلا معن إذا ظل بمعزل عن سياق إشكالات وهموم المجتمع الذي يعيش في ظله..

غالبا ما نتجه للواقع محملين بمفاهيم ونظريات قبلية نعتبرها بديهية ويقينية، ونفرض "قسرا" نظرياتنا عل الواقع، لكن ما نلبث حت نكتشف عقم تلك التنظيرات "المفروضة" أصلا عل الواقع، ونادرا ما ننظر في اختلالات وقصور تلكم النظريات وأعطابها. هنا نكون بحاجة لدراسة تلك النظريات بدل دراسة الواقع. فالمنطلقات النظرية يعتريها خلل، وهو ما ينعكس عل أبحاثنا. وإذا تحقق جزء من هذا "المطلب" واستجاب الكتاب والقائمين عل الشأن التربوي لبعض ما ينتظر منه فسيكون ذلك خير جزاء للمتعلمين.

وكل ما كتب هنا لا يعدو أن يكون مجرد فرضيات ...

Aliénation : latin « étranger », de alius, « Autre ». processus non conscient par lequel un individu est dépossédé (asservissement) de ce qui le constitue au profit d'un autre, qui L'asservit. Ce concept apparait depuis Hegel (Entfremdung). Ce terme que marx a employé quand a parlé .de l'exploitation dans les rapports sociaux de production

.Altérité : Latin alter, « autre ». caractére de ce qui est autre

الفهرس

تقديم عام

وصف عام لمنهاج مادة الفلسفة:

ويمكن اختزال تصور ميشيل طوزي السابق في الخطاطة التالية:

نوعية حركية الفكر	نمط العلاقات بين سيرورة الفكر وموضوعه	القدرات الأساسية للتفلسف الأهداف النواتية للتفلسف	
من الموضوعة إل مفهومها الفلسفي			