ISSN: 2750-6142

المجلد 3، العدد 8، 2024
Vol: 3 / N°: 8 (2024)

المجلة العربية لعلم الترجمة
Arabic Journal for Translation Studies
OPEN ACCESS

Didactics of Philosophical Text

Lahcen Dahmany
Ministry of National Education, Primary Education and soprts, Morocco
Email : lahcendahmany@gmail.com
Orcid : 0000-0002-0311-7971

Received	Accepted	Published
8/6/2024	13/7/2024	15/7/2024

DOI : 10.17613/0frn-3c17

Cite this article as : Dahmany, L. (2024). Didactics of Philosophical Text. *Arabic Journal for Translation Studies, 3*(8), 267-283.

Abstract

The aim of this article is to shed light on the philosophical text as a didactic component of the philosophical lesson. It is meant to highlight how to work on and analyse the philosophical text for helping the learner have access to the world of philosophy by providing with a sound model of philosophical writing. It is an attempt to extract a unified methodology drawn from the hitory of philosophy to get rid of the ready-made, random and traditionnal samples of philosophical lessons to meet the requirements of the philosophical skills and competencies.

Keywords: Didactic, Philosophical Readings, Philosophical Text, Philosophical Thinking

© 2024, Dahmany, licensee Democratic Arab Center. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

المجلة العربية لعلم الترجمة
Arabic Journal for Translation Studies
OPEN ACCESS

المجلد 3، العدد 8، 2024
Vol: 3 / N°: 8 (2024)

ISSN: 2750-6142

ديداكتيك النص الفلسفي

لحسن دحماني

وزارة التربية الوطنية والتعليم الوطني. المغرب

الايميل: lahcendahmany@gmail.com

أوركيد: 0000-0002-0311-7971

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2024/8/6	2024/7/13	2024/7/15

DOI : 10.17613/0frn-3c17

للاقتباس: دحماني، لحسن. (2024). ديداكتيك النص الفلسفي. *المجلة العربية لعلم الترجمة*، *3*(8)، 267-283.

ملخص

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الدرس الفلسفي من خلال أهم دعامة ديداكتيكية ألا وهي النص الفلسفي، وذلك من أجل إبراز كيفية الاشتغال على النص كدعامة أساسية لولوج المتعلم إلى عالم الفلسفة والتفلسف، من خلال إبراز كيفية تحليل النص الفلسفي اعتمادا على القراءات المنهجية الممكنة له، وكذا طرح أنموذج للكتابة الفلسفية، من خلال المطالب الأساسية للإنشاء الفلسفي، أي محاولة توحيد رؤية مستنبطة من تاريخ الفلسفة ذاته لمنهجية تحليل النصوص الفلسفية من أجل الخروج من الجاهز والعشوائية والاعتباطية والابتذال التي أصبح يغرق فيها الدرس الفلسفي، بما يحقق المهارات والقدرات والكفايات التي ينشدها التفلسف.

الكلمات المفتاحية: الديداكتيك، النص الفلسفي، القراءات الفلسفية، التفكير الفلسفي

© 2024، دحماني، الجهة المرخص لها: المركز الديمقراطي العربي.
نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).
تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

على سبيل التقديم

يشكل النص المادة التي يتعامل معها المتعلم أثناء الدراسة، وهو بمثابة وسيلة للولوج إلى عقل الفيلسوف والتعرف على طريقته في التفكير التي قادته لبناء نظامه المتكامل، الذي يعلم دقة التفكير والتعبير وتسلسل الأفكار وحبكة الكلام وتعليل النتائج وحسن استخدام عمليات التفكير، وكلها من الأمور الأساسية التي تلح عليها أهداف التربية عامة، وأهداف تدريس الفلسفة خاصة. لكن الولوج إلى عقل الفيلسوف يقتضي خطة منهجية لذلك، فتحليل النصوص وإعادة إنتاج مقال فلسفي حولها ليس عملية يسيرة، فقراءة النصوص الفلسفية تحتاج إلى مران من أجل التمكن من تفكيك بنيتها، كما تحتاج إلى خطوات واضحة لذلك. **إذا؛ ما النص الفلسفي؟ وما القراءة الفلسفية؟ وكيف يمكن أن نقرأ نصاً فلسفيا؟ وما هي عو ائق هذه القراءة؟ وكيف يمكن تحليل نص فلسفي وبناء مقالة فلسفية حوله؟**

1- تحديدات مفاهيمية

التساؤل عن النص الفلسفي وجه من أوجه التساؤل عن النص عامة. النص الفلسفي ينتمي إلى عالم النصوص قبل انتمائه إلى حقل الفلسفة، لذا يعتبر تحديد مفهوم النص مدخلا ضروريا لمقاربة النص الفلسفي، ويستدعي ذلك مقاربة هذا النص من منظورات متعددة، وعلى الشكل التالي:

بدءً نشير إلى أن ظهور النص الفلسفي كان أول الأمر مع سقراط في شكله الشفاهي، ثم مع أفلاطون في شكله الكتابي. فما معنى النص لغويا؟ وما معناه في الاصطلاح؟

إن لفظة "النص" في اللغة العربية قد تكون اسم فعل، كما قد تكون صفة بمعنى مفعول، أما النص باعتباره اسم فعل، فمن نص- ينص، وهو مركب من "النون والصاد أصلٌ صحيح يدلُّ على رَفعٍ وارتفاعٍ وانتهاء في الشيء (المعجم الوسيط، ص 926). ويدل على: الرفع والظهور: "نَصَّ الحديثَ إليه: رَفَعَهُ (...)، ونص الشيءَ: أظْهَرَهُ".(المنهجي والمعرفي في تحليل النص الفلسفي، ص21). بهذا نستنتج أن النص كاسم فعل تعني الرفع والإظهار، والترتيب والتركيب والاستقصاء والاستخراج. أما النص كاسم مفعول أو صفة فتعني المرفوع والمظهر والمرتب والمركب والمستقصى والمستخرج.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة **texte** ترجع إلى الأصل اللاتيني **Textus** وتعني النسيج، وترد إلى فعل **Textere** بمعنى ينسج، فالنسيج يتكون من شبكة ومجموعة من الخيوط المتوازية، المرتبة على طول الشبكة، واستنادا إلى هذا الأصل الاشتقاقي، يكون النص نسيجا من الكلمات المنظومة في خطاب تأليفي ويقارن كاتب النص بالنساج، فالخيوط يصنعها من اللغة، إجمالا يمثل نسيجا من الكلمات المنخرطة ضمن وحدة قضايا تشكل كلا متكاملا ومتداخل العناصر تحكمها روابط منطقية، بحيث يمثل كل نص لإنتاج الدلالات ولفائض في المعنى (المعجم الوسيط، ص 926).

والمتأمل في هذه التعريفات السابقة يجدها تتفق في المضمون بالمعنى العام، فتركز على وجوب إيجاد الالتحام اللغوي الأفقي والرأسي بين أجزاء النص، بالإضافة إلى تحقيق الانسجام المضموني بين أجزائه، فبمجموع هذين الجانبين يتشكل النص ويتحقق. إذن، **كيف يكون النص فلسفيا؟ وما هي المقاييس التي تجعل من نص ما نصاً فلسفياً؟، وبعبارة أخرى، ما هي المعايير التي تحدد خصوصية النص الفلسفي؟**

النص الفلسفي

يتفرد النص الفلسفي بخصوصيات تجعله أكثر النصوص جدارة بالقراءة والتحري والمساءلة والوقوف عند رهاناته ومقاصده، ويمكن أن نعتمد التحديد الذي صاغه أحد رواد التعليمية بفرنسا **M. Carré** في مؤلف: الدراسة الفلسفية للموضوعة والنص، ويعرف النص وفقا لقابليته؛ أي إمكاناته، فالنص الفلسفي من شأنه أن يكون:

- حاملاً لرؤية كونية لها مرجعها فيما هو كوني وليس في ما هو فردي، بمعنى يقيم علاقة ما بين الحاضر والكوني.
- نصا مؤلفا من شبكة مفاهيمية، وهذه الشبكة يمكن أن تشمل، إضافة إلى المفاهيم النسقية للكاتب، مفاهيم أخرى يقوم بنقلها، لأن كل نص يتقاطع مع نصوص أخرى ليتقارب في طرحه مع أطروحات أخرى أو يتناقض معها، أو يتجاوزها أو يضيف إليها.
- نصا يحرك التمثلات القائمة بالتوضيح أو الزعزعة، فهو يدفعها إلى التفكير بإثارته للمساءلة، أي أنه نص إشكالي يسعى إلى وضع تمثلات معينة موضع تساؤل، لأنه يضم نظام عرض خاص (منطقا) داخليا يدافع فيه عن مصداقية قوله.
- نصا يتبنى قيما وفهما معينا للعالم، إذ كل نص يتوجه إلى القارئ بشكل عاد ويتوجه إلي بشكل خاص (الأزرق، **1997**،ص 64).

لذلك كان على قارئ النص الفلسفي أن يكون ذا ثقافة فلسفية وعلى دراية بخصوصية القول الفلسفي وشروط إمكانه والإطار الفكري العام الذي تندرج ضمنه المسألة المطروحة. فلا يمكن إذن أن نتصور قراءة بدون مقروء ولا مقروء بدون قارئ، لأنه إذا كان النص يشكل كيانا موضوعا قائم الذات، فالقارئ يشكل بدوره ذاتا لا تخلو من فرادة وتميز وانتماء وقصدية. وهنا تكمن المشكلة، مشكلة قراءة النص الفلسفي، **متى نستحضر الطرفان معا في القراءة دون أن نغيب أي طرف أو نغلب طرف على آخر؟**

هذا إن دلّ على شيء إنما يدل أن كل قراءة تحمل معها ذات القارئ؛ أي قراءة مختارة. فالنص ليس معزولا ومستقلا عن قارئه، فهو يستهدف قناعات القارئ أكثر من استهدافه لمواهبه، فهو نص يجعلنا نفكر معه وضده في ذات الوقت، نص يستفزنا ولهذا الغرض يستحضر النص الفسلفي، بصورة دائمة الأهداف النواتية لفعل التفلسف، من جهة حرصه على الصياغة المفهومية والصياغة الإشكالية والمحاجة.

النص بناء حجاجي استدلالي يروم الإقناع، ويقوم على الاستنباط المنطقي للنتائج انطلاقا من المقدمات ومن القضايا السابقة. "ويحدد معجم لالاند في قاموسه الفلسفي معنى الحجاج، وذلك بتقديم المعطيات التالية:

- المحاجة أو الحجاج: هي سلسلة من الحجج تنتهي بشكل كلي، إلى تأكيد نفس النتيجة، كما يرى بأن الحجاج طريقة في تنظيم واستعراض الحجج أو تقديمها.
- **الحجة**: ويعتبرها بمثابة استدلال موجه لتشريع أو دحض أو تفنيد قضية معينة، ويرى من ناحية أخرى، أن البعض ينتهي إلى اعتبار كل حجة دليلا.
- **الدليل**: إنه عملية توجه التفكير العقلي بصورة يقينية ومقنعة، وبذلك يتخذ الدليل صورة استدلال تصير فيه النتائج منسجمة مع المقدمات التي انطلقت منها، ويحيل الدليل من جهة أخرى إلى الواقع، ليأخذ من ثمة مضموناً مادياً تصبح

بموجبه الوقائع والأحداث والوثائق بمثابة أدلة. ويتميز الدليل عن الأشكال الأخرى للاستدلال بميزة الحقيقة، إذ أن كل ما يحمل عليه يعتبر في غالب الأحيان حقيقيا.

- **البرهنة**: هي استنباط يوجه لتأكيد أو إثبات نتيجة، وذلك بالاستناد إلى مقدمات معترف لها بميزة الصدق أو الحقيقة"(فكر ونقد،2001، ص 83).

أضف إلى ذلك، أن **النص الفلسفي هو بناء إشكالي**، ونقصد بأشكلة النص أو الاستشكال **Problèmatisation** "القراءة التي من خلالها يبرز المشكل الذي يعالجه النص، ورهانات هذا المشكل. إن الأشكلة تعني أيضا أن نكشف من خلال قراءتنا عن الإشكالية الخاصة كما يعرضها النص بانتظام ... إنها تعني في الأخير وفي نفس الوقت التساؤل عن تصور المتعلم الخاص واختباره في محك النص"(طوزي، 1996، ص 92)، حيث يتجاوز السؤال إلى التساؤل النقدي، وعن طريق التساؤل تصير المعطيات الشائعة والبديهيات مشكلات تقلق التفكير، وهذا ينسجم مع تعريف طه عبد الرحمان للاستشكال بأنه"طلب الإشكال"، ولا بد أن تتوفر عمليات أربع في كل استشكال وهي:

1- وضع الإشكالات وضعا، لأنه في الغالب الأعم إن الإشكالات الفلسفية ليس لها أصل.
2- استقبال الإشكالات.
3- تمحيص الإشكالات الفلسفية لتمييز ما هو فلسفي عن المسائل العلمية وأشباه الإشكالات.
4- الإبقاء على إشكالات والتخلي عن أخرى.

يتبين من خلال هذه العمليات الأربع أن تكوُّنَ إشكالية ما، يستلزم دائما وضع إشكالات ما في المركز ووضع أخرى في الهامش، حتى أنه بات اليوم مقبولاً اختصار كل استشكال في أمرين: التركيز والتهميش"؛ وما دام النص إشكاليا فإن مهمة المتعلم، بمساعدة الأستاذ، هي الكشف عن أطروحة النص، والأطروحة عبارة عن إثبات قوي –والذي لا يكون أحيانا مصوغا بشكل صريح- يعكس ما يعنيه النص.

2- التخطيط للتدريس بالنص الفلسفي

2-1 المقاربة المعتمدة لقراءة النص

إن الحديث عن القراءة الفلسفية بما هي قراءة للخصوصية، يقتضي مبدئيا النظر في دلالتها اللغوية والعامة، إذ يحيل المعنى اللغوي كل فعل قرأ قراءة وقرآنا- الكتاب - بمعنى نطق بالمكتوب وألقى النظر عليه وطالعه، أما المعنى العام فهو يحيل على معاشرة المكتوب(قراءة في القراءة، العدد 48/49،ص23).

إن القراءة فعل ذهني يمارس على موضوع ما هو النص، وهي كعلاقة مع نص، تقوم على الإنصات إلى النص وإلى ما يقوله من أجل إقامة أرضية حوار وتواصل معه ترتكز على فهمه، أي اكتشاف معانيه واستيعابها، وهذا يعني أن مقومات القراءة بوجه عام والعناصر التي تتدخل في هذا الفعل تتمثل في النص المقروء والذات القارئة، وتنكشف أهمية هذا النشاط في كونه يختزل عادة في استعمالنا الشائع فعل التربية برمته (محمود بن حمامة، ص 23). لكن، الإشكال الذي يطرح داخل السجل الفلسفي بمجرد التفكير في مشكلة قراءة النص الفلسفي هو: **هل هناك بالفعل قراءة فلسفية بالمعنى الخاص؟ وما هي ملامحها وشروطها؟**

كما علمنا من قبل ومن خلال خصوصية النص الفلسفي ومقوماته أنه باجتماع الطرفين يحصل لقاء بالخطاب الفلسفي والحوار معه، كما تمثل عملية اللقاء إعادة إنتاج لمضمونه ولمحتواه وقدرته على إنتاج فرضيات لتوضيح الغامض منه *(قراءة في القراءة، العدد 48/49 ،ص 23)*، وذلك بتحديد نظامه المفاهيمي والحجاجي الذي أسس عليه قوله. ويمكن تلخيص هذه المقومات الخاصة بالقراءة فيما يلي:

أ- **مقومات قراءة النص الفلسفي**

- الكشف عن منطلقات تصور الكاتب وأبعاده ورهاناته المعلنة والخفية.
- الكشف عن الضمنيات والمسكوت عنه والوقوف على بؤرة التوتر والمناطق المعتمة في النص وتجاوز ما هو معلن وصريح بمعنى تأويل النص (قراءة في القراءة، العدد 48/49،ص23)، هذا يعني أن المعنى الخاص بالنص ليس معطى مباشر جاهز وإنما معطى مبني يتم إنشاؤه.
- القراءة الفلسفية تقوم على المجازفة وعدم الانسياق وراء ما يستهوينا في النص، وهي تمكننا من الخروج من التمركز الذاتي لبلوغ النظر في الكلي.
- تكتسي القراءة الفلسفية بعدًا إتيقيا يقوم على احترام النص وعدم تشويهه وخيانته.
- مراعاة انتماء النص إلى نسقه الفكري، وهذا ما يقتضي فهمه في علاقته بنظامه الكلي وبتاريخ الفكر الفلسفي وعلاقته بواقعه الحضاري (قراءة في القراءة، العدد 48/49،ص24).

ب- **عوائق قراءة النص الفلسفي**

يقتضي التفكير في نمطين من العوائق: عوائق خارجة عن فعل القراءة، وعوائق داخلية متعلقة بفعل القراءة ذاته.

➢ **العوائق الخارجية:**

- عائق اللغة: أي الرأسمال اللغوي الذي يتوفر عليه التلميذ والذي قد يعوق عملية فهم قراءة النص أو قد يجعل فعل القراءة عملية متعثرة.
- عائق الماضي الدراسي في القراءة: أي اعتماد التلميذ في قراءته للنص الفلسفي على ما ألفه في التعامل مع النصوص، حيث التزام التفسير والوقوف عند حدود النص ومنطوقاته (الأزرق، 1997،ص 73/72).
- عائق المقاومة الذاتية/ التمثلات: التلميذ لا يحاول إخضاع النص لمساءلة ذاته وفهمه، بل يمتنع عن زعزعة قناعاته، وقد يترجم ذلك في عدم فهمه للنص.

➢ **العوائق الداخلية:**

التأويل: يشكل النص كونا من العلامات يقبل دوما التفسير، كونه تعبير دلالي رمزي وفضاء دلالي لا يتحقق فهمه بدون مساهمة القارئ الذي يسعى إلى امتحان طريقته في المعالجة التي ترتبط بالفهم، فهم قصدية الكاتب. وعليه تختلف قراءة النص من قارئ لآخر، فالنص لا يحمل معنى جاهز وهنا التأويل يحتمل الظن والصواب.

الترجمة: سوء الترجمات ونوعية الترجمة تفقد النص مصداقيته، فكثيرا ما حرفت ترجمات رديئة معاني ومقاصد الكتاب، وقد أشار جميل صليبا في كثير من كتاباته إلى هذا الإشكال وربطه بأساسين هما:

- ✓ الابتعاد عن الترجمة من الأصل.
- ✓ جهل المترجم بأسرار العربية وضعف رصيده العلمي.

بالإضافة إلى عوائق أخرى ذات طابع نفسي، فالتجربة التعلمية أفادتنا أن تلاميذ الشعب العلمية يعتقدون في نجاعة اختيار النص الفلسفي، لأنه لا يتطلب مجهودا فكريا خاصا في عملية القراءة، بالإضافة أنه يغطي الثغرات المنهجية والمعرفية لديهم. أما تلاميذ الشعب الأدبية فالاعتقاد في صعوبة النص الفلسفي ومحدودية قدرة التلميذ وعمل استنطاقه يربك التلميذ ويضعف قراءته للنص قراءة يحقق من خلالها تفاعله وكليته. كذلك النظرة الشيئية للنص على حد تعبير **Françoise Raffin**.

إن عملية استنطاق النص تتطلب من التلميذ مواجهة لكل ما ألفه وتعود عليه من قيم سائدة ومألوفة، ولذلك فمن الصعب عليه مقاومة تمثلاته وأفكاره المشحونة دوغمائيةً وتعصباً، وجعلها موضع نقد ومساءلة، خصوصا فيما يتعلق بالدين والسياسة والأخلاق. لذلك، يبدو النص بالنسبة إلى التلميذ مقدسا، فلا يشعر تماما بقدرته على مواجهة النص، ويكتفي دائما بالقول "أنا مع الكاتب فلماذا أناقشه". إن هذا الموقف يعفيه من التفكير النقدي، فيركن إلى ما يحقق له أقل ما يمكن من المجهود الفكري (محمود بن حمامة، ص12). وتأكيدا لهذه النظرة السلبية التي يقبل بها التلميذ الذي ينظر إلى النص على أنه شيئ. والنص كما تعرفه **f.raffine** هو مادة خام مكتوبة يمكن قراءتها قراءة ميكانيكية كمعلومة/ كتعليمات **Instruction**، لذلك فإن تشييء النص يهمشه ويقتل على حد سواء **فكر الكاتب** من ناحية، بموجب كون أفكاره تصبح مسلمة إلى درجة اليقين، **وفكر التلميذ** من ناحية أخرى، لأن هذا التفكير لم يولد بعد، بما أنه لم يقبل كشرط لولادة محاورة فكرة الكاتب. ولتغيير هذه النظرة يجب أن يتعامل التلميذ مع النص كموضوع **texte objects**، أي نصاً حاملاً لمعنى ومقاصد تمكن من إقامة مواجهة ومحاورة مع فكر الفيلسوف، فهذه المحاورة هي التي تمنع علاقة التضاد بين القارئ والنص.

2-2 خطة قراءة النص

لا توجد، فيما نعتقد، منهجية موحدة ووحيدة لمقاربة النص الفلسفي، فكل نص يفترض طريقة معينة في معالجته، حسب طبيعته وحجمه، وكذا مستوى قرائه ونوعيتهم، ثم الظروف المادية التي تتم خلالها عملية المقاربة. من هنا فإن كل منهجية لمعالجة النصوص هي بالضرورة منهجية مؤقتة ونسبية الصلاحية، تقبل التعديل أو التغيير، بصورة جزئية أو كلية، تبعاً لتغير الظروف والملابسات. ومع ذلك، نرى أن وراء اختلاف المنهجيات وتعددها يمكن الوقوف على تقنيات وممارسات ولحظات لها طابع عام. إن حديثنا عن مقاربة النص الفلسفي هنا، يصب في ما هو عام، أما تفصيل المنهجية وتنظيم دقائقها، فمسألة موكولة لعناية الأستاذ وذكائه واجتهاده الشخصي.

على أننا نلاحظ، ومنذ البداية، أن أية منهجية لمقاربة النص الفلسفي لن تكون فعالة، إلا إذا استفادت من مجموعة من العلوم والمعارف وهي كثيرة نذكر منها هنا على سبيل المثال لا الحصر: مختلف علوم اللسان، علم المنطق، علم النحو، علم البلاغة، علم الديداكتيك، علم النفس، علم الاجتماع، خصوصية التفكير الفلسفي، ممارسات الفلاسفة الديداكتكية، وغيرها... وهذا يعني بكل بساطة أن الوصول إلى منهجية متكاملة لمقاربة النصوص أمر عسير بالنظر إلى صعوبة التوليف بين هذه العلوم والمعارف، وإلى صعوبة الإحاطة بها جميعا. لكن، ذلك لن يمنع أبداً من محاولة الاستفادة من بعضها، على الأقل في رسم كل منهجية لمعالجة النصوص. كما أن كل منهجية ينبغي- تجنبا للعشوائية- أن تكون واعية بذاتها وبخطواتها وبمراحلها،

وأن تكون في خدمة الأهداف المرجوة من الاشتغال على النصوص الفلسفية ومؤدية إلى تحقيق تلك الأهداف.

أ- كيفية تناول النص الفلسفي:

إن شرح النص وتحليله اتجاهان متعاكسان: شرح النص هو إثراؤه وإضافة أمور له، لذلك فهو عملية ذاتية، إنه إضافات وتوضيحات لازمة تنقص النص إلى النص، ففي هذه المرحلة تتدخل شخصية الأستاذ بما يملكه من رصيد معرفي ولغوي في شرح النص، فيلبس النص حللا مختلفة، إنها عملية ضرورية لفهم النص وخطوة لابد منها من أجل الولوج لمقاصد النص، ومن هنا يتبين أن فهم النصوص للوصول إلى حقيقة ما قصد إليه صاحبها، أمر بالغ الأهمية بالنسبة إلى الغاية من البحث ذاته. وعندئذ يتعين التحرز والحذر من الحيد عن الطريق الذي يكون قد سلكه الكاتب للوصول إلى غرضه من استعمال اللغة (يعقوب، 1995، ص51) وهي سابقة عن التي تليها وهي تحليل النص.

أما تحليل النص فهو عملية موضوعية، إنه عمل منطقي صرف، إنه رد النص إلى وحداته التي لا تقبل التأويل، ولذلك لا بد لمن يتعامل معه أن يتقنه بالغوص فيه وفهمه فهما لغويا، منطقيا وعلميا. إنه الوصول إلى صورة النص التي تمكنه من إيجاد المادة التي تنصب في هذه الصورة. إن عصر الليمونة لا يجب أن يكون كما اتفق، فليس من المعقول، إذا طلب مني عصرها، أن أضعها على الأرض وأعصرها برجلي، فالعصير له طريقته في العصر.

يشكل النص الفلسفي بنية منطقية، وإشكالية متكاملة العناصر، ويتنزل عادة ضمن نسق فلسفي محدد يكتسب داخله كل دلالاته، فهو يتناول إشكالاً واحداً ويتضمن موقفاً محدداً من هذا الإشكال، ويقوم بالبرهنة عليه عبر مراحل متدرجة ومتكاملة.

الضعف في المنهجية عند الأستاذ يجعل عمله مضطربا مشوشا لا يصل إلى هدفه المنشود، وينعكس ذلك على مستوى التلاميذ الذين – كما ذكرنا -عندما يختارون النص للإجابة عنه، فهم يلجأون في الغالب إلى محاولة شرحه، فهم في كثير من الأحيان يتجاوزون النص ولا يفهمونه، فيلجأون إلى البحث عن كلمات داخل النص يجعلون منها سندا لأنفسهم ومنطلقا لإجاباتهم، فيبتعدون عن النص تماماً، وتكون إجاباتهم خارج سياق الإشكالية التي يعالجها. فإذا ذكر في النص مثلا "الحرية"، تجد التلميذ يقتطف هذا المفهوم لوحده ويعزله ويجره بعيداً، فيتكلم عن" الحرية "كما تناولها في الدرس دون مراعاة للنص ولا الالتزام به، وهذا يجعلنا نستنتج أن التلاميذ إنما وصلوا إلى ذلك من خلال ما ألفوه أثناء العام الدراسي دون تنبيه لذلك.

تعتبر معالجة أي نص فلسفي أمراً بالغ الأهمية، إنها خطوات لابد من إتباعها، فهي تبدأ من:

* **قراءة النص الفلسفي:** إننا نقصد بقراءة النص الفلسفي فهمه، ولا يمكن فهم النص إلا من خلال محاولة الوصول إلى ما قصد إليه صاحب النص. إن أي قارئ للنص يجب أن يقرأه بلغة صاحب النص، وإذا لم يكن كذلك فلا يأمن الزيغ، ومن الأمور التي تجعلنا نفهم النص، الوقوف على السياق "لأن السياق هو الذي يحدد مدلول الكلمة بالزيادة أو النقصان حسب الحاجة، من مدلولها العادي. إذ السياق في الأصل هو جملة المعاني الفرعية التي تنساق من المعنى الأصلي أو تنفصل عنه. ومعنى هذا أن السياق قد لا يكون ماثلا في وضعية الألفاظ بعضها بالنسبة إلى بعضها الآخر فحسب، بل قد يكون ماثلا في عالم المقال نفسه، أي في حدود العناصر التي يتناولها الكلام وحده دون غيرها."(يعقوب، 1995، ص52) فلا يجب الانطلاق من المعنى، بل يجب الوصول إليه، المعنى هو الهدف. القراءة يجب أن تنفذ إلى داخل النص فلا تكون سطحية شكلية، "ولهذا يجب على الباحث أن يقرأ النصوص قراءة ناقدة دائما، تتناول فحص اللغة التي كتب بها النص، وفحص مضامينه، لأنه لا يمكن

فهم النص إلا بتحليله تحليلا لغويا معنويا" (يعقوب، 1995، ص53).

* **تحليل النص الفلسفي:** إن تحليل النص الفلسفي يقتضي من الأستاذ البحث عن الأمور الثابتة في النص وتخليصه من كل الشوائب والزوائد، إنها عصر النص واستخراج رحيقه فقط، لذلك فإن هذه العملية تحتاج إلى ثلاث خطوات هي:

* **ضبط الإشكالية:** إن السؤال الذي يطرح دائما عند قراءة أي نص فلسفي ومحاولة معالجته هو : **ما هي الإشكالية التي يعالجها النص؟** لا بد أن تكون هناك إشكالية دفعت الفيلسوف إلى الكتابة، لذا فإن الأستاذ في معالجته للنصوص الفلسفية مع تلاميذه، لابد أن يكون قد تعرض معهم إلى مسائل فلسفية مختلفة في الدروس النظرية، وعليه يكون لزاما أن يختار النصوص الفلسفية التي تتناول تلك الإشكالات التي تساعد على حلها، أي أن يوجد صلة بين مختلف المسائل التي تعرض لها مع تلاميذه وبين النصوص الفلسفية التي يختارها لهم حتى يثري معارفهم الفلسفية ويأخذ بأيديهم للإطلاع على مختلف القضايا وإمكانيات حلولها. ولذلك يجب على الأستاذ أن يكون ماهرا في جعل تلاميذه يصلون إلى تحديد إشكال النص وضبطه حتى تصبح عادة ذهنية لديهم.

* **ضبط موقف صاحب النص:** إن أي نص إنما هو موقف، ولذا عند الغوص فيه يجب على الأستاذ أن يكشف عن رأي صاحبه بكل موضوعية، فكأنما يتبنى النص، يساعده في ذلك اللغة التي يستعملها صاحب النص، إذ قد يكون الموقف صريحا كما قد يكون مستترا دون أن ينسب لصاحب النص ما لم يقله "...فلا ينسب الباحث إلى صاحب النص ما لا يتضمنه كلامه، أو ما لا يلزم منه ..." (يعقوب، 1995، ص58)

* **ضبط حجة صاحب النص:** لا يمكن أن يكون الموقف موقفا إذا لم يكن مبرراً ومدعماً بالحجة والبرهان، هذا ما يجب على الأستاذ أن يوجه تلاميذه إليه ويربيهم عليه عندما يدفعهم إلى التفلسف، وكأنها عادات يجب أن يغرسها فيهم، فلا يقبلون رأيا ولا فكرة إذا لم تكن قائمة على البرهان، لأن عملية التفلسف تقتضي ذلك، كما يجب أن يقف معهم على أنواع الحجج وقوتها أو ضعفها، والتفريق بين أنواع الحجج، وكيف تختلف من نص لآخر حسب طبيعة هذا النص أو ذاك، ويصل معهم إلى معرفة كيفية توظيف هذه الحجج عند تأييدهم لمختلف القضايا أو تفسيرها أو ردها. ومتى جهل الأستاذ هذه المنهجية، فإنه لن يصل أبدا إلى الهدف من العملية التعليمية من وراء تدريس الفلسفة أو بالأحرى تعليم التفلسف.

وهذه العملية لا يمكن أن تتم إلا من خلال تعرف المتعلم على مرجعيات الحجاج وضبطها، ويمكننا أن نصنفها وفق الجدول التالي:

الأدوات الحجاجية	الحجج البلاغية	الحجج المنطقية والشبه منطقية
- التأكيد: إن....	- التشبيه	- الاستنباط
- النفي: لا...ليس...	- الأمثولة	- الاستقراء
- التفسير: بمعنى آخر، ...أي، ...	- الوصف	- المثال
- الاستدراك: لكن...بل... غير أن... بيد أن...	- المجاز	- المماثلة
	-	- التمثيل
- الشرط وجوابه: إذا كان...فإن...		- القياس
- التعليل: لأن...لأجل...		- البرهان بالخلف
- الإستنتاج: نستنتج...نخلص...		- الحجة بالسلطة

ومنه... وهكذا....		- المقارنة - المقابلة/التقابل - التعريف - السلم الحجاجي

المصدر: إنجاز شخصي.

إن قراءة النص الفلسفي بغية فهمه تقتضي منا القيام بمجموعة من العمليات التي تدخل في إطار تحليل النص وهي:

- **القراءة المفاهيمية للنص:** وتتجلى في الكشف عن شبكة المفاهيم المركزية في النص، والعمل على تعريفها، أي تبيان خصائصها من أجل تمييزها عن باقي المفاهيم الأخرى، درءً لكل لبس، وذلك حسب سياقها في النص، لأن كل تعريف خارج السياق قد يؤدي إلى الوقوع في التناقض، فلا يمكن تعرف العقل لدى الفلسفة العقلانية بتعريف الفلسفة التجربية له، والعكس صحيح، فالسياق هو الكفيل بإنتاج المعنى. فلا يمكن تحميل المفهوم دلالات خارج سياقه، لأن هذا الأمر سيؤدي لا محالة إلا الخروج عن سياق الإشكالية التي يثيرها النص، وبالتالي سنقوّل صاحب النص ما لم يقله. إن عملية تعريف المفاهيم تستدعي العمل على ربطها، أي تبيان تمفصلاتها من أجل الوصول إلى تصور/موقف صاحب النص من الإشكالية المطروحة.

- **القراءة الحجاجية للنص:** وهي العمل على تتبع الحجج التي قدمها صاحب النص في إطار الدفاع ومحاولة إقناعنا بتصوره/ موقفه، وهذه العملية يمكن أن نستعين فيها بالجدول التالي قصد الوصول إلى تصور صاحب النص بشكل صحيح ويسير:

الأساليب الحجاجية	مؤشراتها	وظيفتها
المثال، الحجة بالسلطة.. وغيرها من الأساليب التي دافع بها صاحب النص عن تصوره	المؤشر الدال على الأساليب الحجاجية من النص	لماذا استعمل صاحب النص هذه الحجج؟ بمعنى وظيفة الحجاج...

إن تتبع وظيفة الحجج تمكننا من استخلاص موقف صاحب النص.

بعد ذلك يمكن للمتعلم/الأستاذ مقارنة الأطروحة/ التصور الذي تم اتسخلاصه من القراءة المفاهيمية والقراءة الحجاجية، فإذا خلصنا إلى نفس التصور/ الأطروحة، نكون بذلك قد تمكنا من الفهم الصحيح، وقمنا بتحليل جيد للنص، أما إذا ما وجدنا تناقضاً بين الأطروحة المستخلصة من القراءتين، يجب حينها اللجوء إلى قراءة تحكيمية، تمكننا من معرفة موضع الخلل، وأي القراءتين أخطأت ولم تصب.

- **القراءة المضامينية للنص:** وهي القراءة التقليدية للنص، حيث نعمل على تقسيم النص إلى فقرات أساس، ونستخرج من كل فقرة فكرة أساسية، الأمر الذي يؤدي بنا إلى استنباط موقف صاحب النص/الأطروحة. بعد ذلك تتم مقارنته بما تم استخلاصه من القراءتين السابقتين من أجل معرفة مكمن الخلل والعمل على تجاوزه.

أما إذا كانت القراءتين المفاهيمية والحجاجية قد وصلتا بالمتعلم/الأستاذ إلى نفس موقف صاحب النص، فهذا يعني أن القراءة المضامينية لم يعد لها من دور في عملية التحليل والفهم.

ب- إشكالية كتابة مقالة فلسفية حول النص:

لقد لاحظنا أن السؤال الذي يشفع بالنص وهو كتابة مقالة فلسفية حول النص، يثير تساؤلا لدى التلاميذ: **ماذا تتناول هذه المقالة من النص؟ ماذا يكتب حول النص؟ ما هو شكل هذه المقالة الفلسفية؟ وما مضمونها؟**

لو أننا تفحصنا العملية جيدا لوجدنا أن كتابة مقالة حول النص تقتضي تحليله، لا شرحه، لأن هذه الأخيرة تجعل التلميذ يتجاوز النص ويكون ذاتيا في تحريرها. إن المقالة يجب أن تتحلى بقدر من الموضوعية، ولا يتأتى ذلك إلا بتناول التحليل، فهي تتناول ما هو ضروري فقط، فالعبرة بما تتضمنه المقالة حتى لو كانت قليلة، أليس التحليل هو استخراج رحيق النص؟ ألا تكتب المقالة حول هذا الرحيق؟

إن السؤال الكلاسيكي الذي كان يعقب النص هو مطالبة التلميذ بتحليل النص فقط، وهذه العملية تقتضي تجزئة النص حسب الخطوات التي ذكرنا آنفا وهي الإشكال والموقف والحجج، وارتأى المشرفون على العملية التربوية أن هذه العملية مبتورة، بل إنها نصف عملية، لأن الأمر عندما ينتهي عند هذا الحد فإننا نتساءل : أين وجه الإبداع في تحليل النص؟ هل هو الوصول إلى هذه الخطوات الثلاث فقط؟ أي تقطيع النص؟ أم هي تركيب جديد تظهر فيه إبداعات التلميذ وقدراته؟ إن التلميذ يبدأ من نص مركب ثم يجزئه ثم يعيد تركيبه من جديد في حلة جديدة ضمن مقالة يتجلى فيها إبداعه، وهنا نلمس إبداع التلميذ في توظيف قدراته المنطقية والعلمية واللغوية والجمالية.

إن المقالة الناجحة هي المقالة المتماسكة شكلا ومضمونا، حيث تكون معروضة بمنهجية سليمة ولغة واضحة، فيحسن التلميذ فيها وضع أصبعه على المشكلة ونوعها (عامة أم جزئية) كما يستخرج موقف صاحب النص بتقصي وضبط تصوراته المقبولة وغير المقبولة، وذلك من خلال الصيغ التي يتناولها، مستخرجا الحجج مبينا طبيعتها وقوتها من حيث موضوعيتها وذاتيتها (ملزمة/غير ملزمة، كافية/غير كافية، مقنعة/ غير مقنعة) ويستخرج الصورة المنطقية للحجة وحدودها، ومن ثم يذهب إلى تقييم النص تقييما موضوعيا، وليس التقييم الذي ألفه التلاميذ في مقالاتهم، بتبريرات ضعيفة وتفسيرات أدبية. إن التقييم يجب أن يتناول بالنقد العميق الأفكار التي عرضت في النص، والحجج التي أسست عليها هذه الأفكار، والطرق التي أثبتت بها هذه الأطروحات...وهكذا تظهر قدرة التلميذ في تحليلاته وبنائه للمقال الذي يحرره، طبعا مع مراعاة الناحية الجمالية للمقالة وذلك باحترام توضيح الفهم من التحليل من المناقشة ثم التركيب، وتبيان فقرات المقالة وأفكارها، بوضع معالم مثل النقط والفواصل والرجوع إلى السطر كلما تطلب الأمر ذلك، طبعا مع كتابتها بخط واضح وسليم تجعل قراءتها ميسرة وواضحة.

إن الهدف من وراء تدريب التلاميذ على تحليل النصوص وكتابة مقالة فلسفية حولها، هو شحذ قدرات التلميذ الفكرية واللغوية والمعرفية والفلسفية، ومحاولة تحويلها إلى كفاءات تتجسد في جعله قادرا على كتابة وإبداع مقالة فلسفية يظهر فيها إبداعا على الطرح والتحليل والمحاجة وتقديم الحلول الممكنة. إنه تعميق لتصوراته حول المسائل الفلسفية وحلولها وبنائها المنطقي في عرضها ومعالجتها ونقدها، فهو إيصال التلميذ إلى تقديم عمله هذا في نسيج متكامل بديع، وإذا نحن أوصلنا التلميذ إلى النجاح في بناء مقالة فلسفية نكون قد وفقنا في إنجاح العملية التعليمية من وراء تناول النصوص الفلسفية بصفة خاصة،

ومن وراء تدريس الفلسفة بصفة عامة.

وسنقترح نموذجا لخطوات كتابة مقالة فلسفية حول النص، ونحن هنا لا نزعم بأن هذا النموذج هو النموذج المثالي، بقدر ما هو مساهمة من موقعنا في تقريب الصورة لكيفية كتابة مقالة فلسفية وفق خطوات واعية مستقاة من تاريخ الفلسفة نفسه. فأول مطلب في الكتابة الفلسفية هو مطلب الفهم، والذي استنبطنا أسسه من منهج التهكم والتوليد لدى سقراط، الذي يعتبر أول من استعمل تقنية العصف الذهني من أجل استشكال المفاهيم وإخراجها من طابعها المبتذل. ثم مطلب التحليل الذي استنبطنا أسسه من المنهج الديكارتي القائم على التقسيم والتجزيء والفحص والمراجعة ثم التركيب. بعدها مطلب المناقشة الذي ينقسم إلى قسمين: المناقشة الداخلية التي تهتم بنقد النص من الداخل وهو مستمد من الفلسفة النقدية لكانط، والمناقشة الخارجية التي تعتمد النقد الخارجي، أي مواجهة تصور صاحب النص بتصورات لفلاسفة آخرين تناولوا نفس الإشكالية وفق مقاربات مختلفة. وهذا الأمر مستنبط من فلسفة هجيل القائمة على الجدل: الفكرة ونقيضها ينتهي بعملية التركيب باعتباره آخر مطلب من مطالب المقالة الفلسفية. وسنقدم الآن المطالب بشكل مفصل، بعد أن بينا المصادر الفلسفية لمنهجية الكتابة الفلسفية، وهي كالتالي:

1- **مطلب الفهم:** (دحماني واحميداني، 2016، ص5)

- ✓ تمهيد مناسب: الإنطلاق من العام إلى القضية الخاص التي يعالجها صاحب النص.
- ✓ بناء المفارقة: استشكال القضية الخاص من خلال تبيان عنصر الإحراج فيها، ولا يمكن أن تتم عملية بناء المفارقة من خلال بعد واحد، بل من خلال بعدين أو أكثر.
- ✓ طرح الإشكال: هو تحويل المفارقة إلى تساؤلات إشكالية حول القضية التي يعالجها صاحب النص.

2- **مطلب التحليل:**

- ✓ استخراج أطروحة صاحب النص (وفق القراءات المنهجية السالفة الذكر).
- ✓ البنية المفاهيمية وتمفصلاتها
- ✓ البنية الحجاجية
- ✓ استنتاج جزئي

3- **مطلب المناقشة:**

أ- **مناقشة داخلية:** إبراز قيمة (القوة) وحدود (القصور) تصور صاحب النص، وذلك من خلال المعايير التالية:

- ✓ **المعيار المعرفي:** هل التصور يمثل امتداد لتصورات فلسفية (قصور)، أم تجاوز لها (قوة)؟ ثم؛ نوع المفاهيم: فلسفية؛ نفسية؛ سياسية... وغيرها. ونوع اللغة: تقريرية، نقدية، تركيبية...
- ✓ **المعيار المنطقي:** مدى انسجام مقدمات النص ونتائجه؟ نوع الحجج: منطقية/غير منطقية، كافية/غير كافية، مقنعة/غير مقنعة. ثم، مدى منطقية وواقعية تصور صاحب النص؟
- ✓ **المعيار الإيديولوجي:** كل خطاب يحمل إيديولوجيا ما، ويمكن قياس ذلك من خلال: هل التصور يكرس الواقع ويعمل على تبريره أم يناهضه ويدعو إلى تغييره؟

ملحوظة: إن كل خطوة من هذه الخطوات تحتاج إلى تعليل، فلا يكفي أن نقول إن الحجج مثلاً غير منطقية وغير مقنعة، بل يجب أن نبين كيف ذلك؟

ب- **مناقشة خارجية:** الانفتاح على تاريخ الفلسفة من أجل استحضار تصورات فلسفية تناقش الإشكالية وفق مقاربات مختلفة، ويمكن تجاوز المناقشة التقليدية القائمة على سرد مواقف الفلاسفة، بل وجب وضعهم في إطار نقاش جدلي فكري يثري المناقشة ويبين حدود التصورات ونقائصها وأوجه التشابه والاختلاف والتناقض والتضايف والتجاوز فيها، وعدم الاكتفاء بعرضها بصيغة مؤيد ومعارض كما هو سائد في أغلب المنهجيات الجاهزة التي تمثل قتلا للدرس الفلسفي والإنشاء الفلسفي المدرسي بالمغرب.

4- مطلب التركيب:

- ✓ استخلاص نتائج التحليل والمناقشة.
- ✓ إبداء الرأي الشخصي مع التعليل، وهنا لا يجب على المتعلم أن يؤيد أو يعارض موقفا بشكل سلبي، بل وجب أن يقدم رأيه الخاص، كإجابة عن الإشكالية مع تقديم مبررات ذلك الجواب... بمعنى دخول المتعلم في عملية التفلسف الذاتية...
- ✓ سؤال انفتاح: الانفتاح على قضية جديدة ذات صلة بالمقال الفلسفي، باعتبار السؤال في الفلسفة اهم من الجواب، وكل جواب يصبح سؤالاً جديدا حسب كاسيرر.

3- صعوبات التدريس بالنصوص

تتعدد الصعوبات التي تعترض المتعامل مع النص الفلسفي، وهي تنقسم إلى صعوبات تتعلق بالمتعلم وتمثلاته، وأخرى تتعلق بالخطاب الفلسفي ذاته، ثم هناك صعوبات تتعلق بأستاذ الفلسفة وتعامله مع النص.

3-1 صعوبات تتعلق بالمتعلم وتمثلاته:

تتمثل فيما يلي:

- ضعف الرصيد المعرفي لدى المبتدئ، وضعف زاده في قراءة أساليب الفلاسفة وفهمها.
- صعوبة عدم تمييز المتعلمين لتمفصلات النص الرئيسية عن التمفصلات الثانوية.
- مشكل الترجمة أو التعريب وقصورهما عن تبليغ أفكار الفيلسوف حينما يتحدث بلغته، أضف إلى ذلك الخيانة العلمية التي قد تتسبب فيها كل ترجمة لا تفي بقواعد الإعداد الترجمي.
- تنوع النصوص الفلسفية مما يؤدي إلى تنوعات في التناول الفلسفي.
- تغير دلالة بعض المفاهيم عبر العصور، حيث يرتحل المفهوم من نسق فلسفي إلى آخر، ومن هنا حاجة كل من المدرس والمتعلم إلى بعض القواميس الفلسفية لتدليل بعض الصعوبات التي تعترضهما.
- كون الفلسفة هي لغة غريبة عن المتعلم، بل نقول إنها "تدرس فعلا... على أنها لغة غريبة (طوزي،1996، ص98)، ذلك أن الفلسفة تهز تمثلات المتعلمين حول بعض المفاهيم (معنى الحقيقة- الطبيعة- الحق، الشغل، الوجود...)، حيث يصح القول عند هذه النقطة أن الفهم في الفلسفة "لا يكون ممكنا إلا إذا عمدنا إلى التفكير بلغة

النص،"(طوزي،1996، ص98) لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار وظيفة النص الفلسفي في تعليمنا، لكي لا نسقط في تحريف مضامين النص، وبالتالي يستحيل الدرس الفلسفي إلى لغة دغمائية من طرف الأساتذة أو المتعلمين أنفسهم.

- ثم هناك صعوبة أخرى باعثها هو ذلك البون الشاسع بين اللغة التي يستعملها النص، وبين استعمال القارئ نفسه لهذه اللغة.
- كيفية بناء الجمل وصياغة العبارات، حيث تكون بعض الجمل معقدة جدا بسبب طولها، بحيث تندمج كلها في جملة واحدة.

لكل هذه الأسباب وغيرها ينجم عن هذه العقبات إحساس بمرارة يستشعرها المتعلم الذي يجد أن لغة الفلاسفة صعبة وغامضة بل وهجينة، كما لو أنها تتعمد تضليله، ثم هناك مرارة يستشعرها المدرس حينما يتيقن بفقر المحصلات القبلية اللازمة من أجل التفلسف، بالإضافة إلى هذه الصعوبات هناك بعض العوائق المرتبطة بتمثلات المتعلمين، نذكر منها ما يلي:

- إذ يعمل المتعلم على تأويل النص انطلاقا من تمثلاته الخاصة، أو إسقاط بعض التمثلات العامية في عملية فهم النص، مما قد يفرز بعض العوائق.
- القلق والاندهاش أمام صعوبة الإشكالات الفلسفية، حيث تطفو المفارقة بين ما نعرفه وبين حجم الإشكال.
- اعتبار المتعلم النص مجرد مطية لعرض المعارف وأنه لا يهدف إلا إلى أغراض معرفية صرفة.
- اعتقاد المتعلم في إمكانية استعارة إشكالية أو أطروحة من خارج النص، وفرضها على البنية الداخلية للنص.
- تسرع المتعلم في الحكم على النص وتقويمه، بدل الوقوف على إشكاليته، وعلى بنيته المفاهيمية، وترسانته الحجاجية.

2-3 عوائق مرتبطة بالخطاب الفلسفي

لما كان المطلوب هو قراءة النص الفلسفي قراءة فلسفية قصد استخراج بنيته المفاهيمية، وإشكاليته، وكذا بنيته الحجاجية، وفي غياب وصفات جاهزة يتبعها المتعلم، ومع استحالة وجود نص متوفر على صفة الجاهزية، وفي غياب مقاربة إجرائية واحدة وموحدة لتناول النص الفلسفي، قد تعترض المتعلم وهو يحاور ويقرأ الفيلسوف من خلاله النص بعض العوائق منها:

- مشكل القراءة وما يثيره من مشاكل، وهنا نميز بين مستويين في فعل القراءة: المستوى الأول وهو المستوى العام، إذ يتمثل في التساؤل حول الأدوات التي حاول الفلاسفة استعمالها. ثم المستوى الثاني وهو مستوى أكثر خصوصية، ويتعلق ببيداغوجيا النص الفلسفي، وفي هذه المرحلة يتأسس دور الأستاذ في تهيئ المتعلم لفعل القراءة.
- مشكل الزوج المفاهيمي: الشكل/ المضمون، حيث تم التعود على الاهتمام بالمضمون دون الاهتمام بالشكل، وعليه فمن الأجدر الاهتمام أيضا بأشكال الاستعارة والمجاز والتمثيل والتشبيه...، إذ أن هذه المظاهر الشكلية تغلف المضمون وتصونه، وتدعم حجاج النص.
- مشكل الزوج المفاهيمي: سؤال/ جواب، ذلك أنه لما كان النص الفلسفي مناسبة سانحة للقاء بين المتعلم والفيلسوف، ولما كان أداة أساسية لتشغيل المتعلمين، فإن للسؤال أهمية كبرى داخل الحقل الفلسفي منذ سقراط إلى

الفلسفة المعاصرة. غير أن قلق السؤال يزعج المتعلم والأستاذ فيدفع بهما إلى الإجابة لا من داخل النص، بل انطلاقا من تاريخ الفلسفة، وانطلاقا من الدروس الإلقائية.

- اختلاف المواقف وتعارضها مما يجعل المتعلم في حيرة من أمره، وأي طريق سيسلك؟!
- طبيعة النص لا تعني المتعلم مباشرة، فهو لم يكتب من أجل المتعلم بمواصفاته التشخيصية.
- صعوبة استخراج إشكالية النص، خصوصا عندما يغيب السؤال في النص، أو يكون النص مجرد سرد ملخص، فيتم الخلط بين الإشكالية وبين الافتراضات، أو بين الإشكالية وبين الإشكالية المضادة.
- صعوبة استخراج المفاهيم، ذلك أن الجهاز المفاهيمي واستعماله الفلسفي للغة لا يتجلى إلا من خلال مجموعة من النصوص، لا من خلال نص قصير مقتطف من بنيته. كما تظهر صعوبة المفهمة "عندما لا تكون موضوعات النص تخضع فيما بينها لعلاقات ناظمة، وعندما يأخذ المتعلم كلمات النص في معناها المعتاد" (طوزي،1996، ص98 .)
- صعوبة استخراج حجاج النص وخاصة إذا غابت تمفصلات النص أو حينما تكون حركيته مجزأة إلى محطات متتالية، بحيث لا يكون هناك تصميم أو انتقادات، وكذلك عندما لا يتم التعرف جيدا على أطروحة النص.

على سبيل الختم

لقد أكدت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة على أهمية التدريس بالنصوص، وقد مثل النص هنا منبعا ينهل منه المتعلم. فالهدف من التدريس بالنصوص هو خلق تواصل فكري بين المتعلم والخطاب الفلسفي من خلال نصوص الفلاسفة، التي تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية والمنهجية التي يقصد الدرس الفلسفي إكسابها للمتعلم. ومن هنا تستحيل الفلسفة إلى حوار وممارسة وتعلم للتفكير، وبالتالي تعلم التفلسف، وفي هذا، رفض للطرائق البيداغوجية التقليدية في التعلم والتي كانت تقتصر على الإلقاء والحفظ والاستظهار، هذا على المستوى النظري، أما على المستوى العملي فإننا من خلال استنطاقنا للكتاب المدرسي، فإن أول ما نسجل هو كون الكتب المدرسية تعاني من كثرة المفاهيم/الدروس، وكذا النصوص، وإذا قارنا محتوى الكتب وعدد الساعات المدرسة، المتمثلة في ساعتين في الأسبوع. فإن المدرس لن يستطيع إكمال المقرر الدراسي في ظل هذا الغلاف الزمني فتأخذ العملية التعليمية التعلمية مسارا آخر، هو الإسراع من أجل استكمال المقرر الدراسي، وهذا الإسراع يكون للكم على حساب الكيف، وبالتالي تقع الكتب المدرسية في مناقضة ما تنشده من تحقيق القدرات وإنماء الكفايات، بل تسقط العملية التعليمية التعلمية، في إطار بيداغوجيا المحتوى، حيث يضطر الأستاذ آنذاك، خاصة وهو مشروط بإنهاء المقرر الدراسي، إلى إملاء مضامين الدرس على التلاميذ من أجل اجتياز التقويم النهائي.

يمكن القول إجمالا، أن صعوبات التدريس بالنصوص، تتنوع بين تمثلات التلاميذ وضعفهم المعرفي، وقلقهم أمام تعقد الإشكالات الفلسفية وطابعها التجردي، من جهة، وبين ما هو ديداكتيي والمتمثل في استخراج الجهاز المفاهيمي، وكذا الآليات الحجاجية، والإشكالية... وكل هذا راجع بالأساس إلى غياب مقاربة واحدة وموحدة للنص الفلسفي، ليبقى المتعلم مثل بنذول الساعة يتأرجح بين مدرسي الفلسفة والمقرر الدراسي وضيق الوقت المخصص لاستكمال المقرر الدراسي، والتقويم الاستشهادي في آخر السنة.

قائمة البيبليوغرافيا

- الانتصار، عبد المجيد. (1997). *الأسلوب البرهاني والحجاجي في تدريس الفلسفة: من أجل ديداكتيك مطابق*. الدار البيضاء: دار الثقافة والتوزيع.
- لزرق، عزيز. (1997). *أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها: التبليغ، التفلسف، الكتابة*. سلا: مطبعة المغاربية إتقان.
- الخالدي، أحمد؛ وآخرون. *في رحاب الفلسفة؛ كتاب مدرسي لتلاميذ السنة الأولى بكالوريا*. الدار البيضاء: مكتبة السلام الجديدة.
- دحماني، لحسن؛ واحميداني، عبد الفتاح. (2016). *الشامل في الفلسفة: الإنشاء الفلسفي، مقاربات للصيغ الإشهادية الثلاث*. وادي زم: مطبعة أبو آية.
- ابن منظور. (2016). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف (نُشر المرجع الأصلي في عام 1290).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (1960). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- بينوا، ميشيل؛ وطوزي، ميشيل. (1996). *الدراسة الفلسفية للموضوعة والنص* (ترجمة عزيز لزرق ومحمد شريكان). سلا: المطبعة المغاربية.
- محمود، يعقوب. (1995). *أصول الخطاب الفلسفي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

Romanization of Arabic Bibliography

- Abd al-Majid, I. (1997). *Al-uslub al-burhani wal-hajjaji fi tadrees al-falsafa: Min ajl didaktik mutabiq [The Demonstrative and Argumentative Method in Teaching Philosophy: For a Compatible Didactic]*. Casablanca: Dar Al-Thaqafa wa Al-Tawzee.
- Lzraq, A. (1997). *As'ilat al-falsafa wa rihanat tadreesha: Al-tabliq, al-tafalsuf, al-kitaba [Philosophical Questions and the Challenges of Teaching It: Communication, Philosophizing, Writing]*. Sale: Al-Maghribiya Printing House Itqan.
- Al-Khalidi, A., & Others. *Fi rahab al-falsafa; Kitab madrasiy li-talamidh al-sana al-ula baccalaureate* [*In the Realm of Philosophy; A Textbook for First Year Baccalaureate Students]*. Casablanca: Al-Salam Al-Jadida Library.
- Dahmani, L., & Ahmidani, A. F. (2016). *Al-shamil fi al-falsafa: Al-insha' al-falsafi, muqarabat lil-sigh al-ishhadiya al-thalath [The Comprehensive in Philosophy: Philosophical Writing, Approaches to the Three Test Formats]*. Wadi Zam: Abu Aya Printing House.
- Ibn Manzur. (2016). *Lisan al-Arab [The Tongue of the Arabs]*. Cairo: Dar Al-Ma'arif. (Original work published in 1290).

- Majma' al-Lugha al-Arabiya bil-Qahira. (1960). *Al-Mu'jam Al-Wasit [The Intermediate Dictionary]*. Cairo: Maktabat Al-Shuruq Al-Dawliya.
- Benoit, M., & Tozy, M. (1996). *Al-dirasah al-falsafiya lil-mawdhu' wal-nass [The Philosophical Study of the Subject and the Text]* (Trans. Aziz Lzraq & Mohamed Shrikan). Sale: Al-Maghribiya Printing House.
- Mahmoud, Y. (1995). *Usul al-khitab al-falsafi [The Fundamentals of Philosophical Discourse]*. Algiers: Diwan Al-Matbouat Al-Jaza'iriya.