

قديم الممارسات الفلسفية وجديدها

مصطفى بلحمر

مفتش منسق جهوي لمادة الفلسفة

أكاديمية جهة طنجة-تطوان
tafalsouf@gmail.com

ملخص: تتناول هذه الدراسة الممارسات الفلسفية الجديدة التي ظهرت ابتداء من المنتصف الثاني من القرن العشرين وعرفت ازدهارا ورواجا خلال القرن الحالي. وتعتمد إلى التعريف بها ومقارنتها بالممارسات القديمة التي كانت سائدة في تعليم وتعلم التفلسف منذ ظهور الفلسفة عند اليونان خلال القرن السادس قبل الميلاد وإلى غاية مطلع القرن العشرين. تروم الدراسة الوقوف على المظاهر المشتركة بين الممارسات الفلسفية الجديدة الثاوية خلف تنوع أشكال هذه الممارسات، وتتساءل عن وجه الجدة فيها وتخلص إلى أن الجديد إنما يتجلى في كونها تمارس خارج النطاق المؤسسي المعهود لتعليم وتعلم التفلسف وهو المؤسسة الثانوية والجامعية، أما جوهرها، الذي يقوم على الحوار والمناقشة والمفهمة والأشكلة والمسائلة والمحاجة، فقد كانت على الدوام لازمة في كل ممارسة لتعلم التفلسف وتعليمه. وتعمل الدراسة على الربط بين ظهور الممارسات الفلسفية الجديدة والشروط الفكرية والسوسيوثقافية التي أفرزتها في المجتمعات الغربية المعاصرة.

كلمات مفاتيح: ممارسات فلسفية؛ تعليم فلسفي؛ تاريخ الفلسفة؛ الاستشارة الفلسفية؛ الإنشاء الفلسفي؛ المناقشة الفلسفية.

Résumé: La philosophie a toujours été une pensée à enseigner et à apprendre ce qui explique l'intérêt que les philosophes ont accordé aux méthodes de transmission d'idées. Mais les pratiques philosophiques n'ont cessé d'évoluer et on arrive aujourd'hui à distinguer les pratiques philosophiques traditionnelles de celles qui ont vu le jour à la fin du siècle dernier et qui ont pris le nom de nouvelles pratiques philosophiques (NPP). Cet article propose une brève histoire de l'évolution des pratiques philosophiques notamment en occident. Il essaie de déterminer les caractéristiques principales de ces pratiques. Il en conclut que ce qui a changé c'est plutôt la forme des pratiques philosophiques, le public et l'organisation du milieu où elles se déroulent tandis que le fond de l'acte de philosopher demeure toujours le même à savoir, le questionnement, la problématisation, la critique, l'argumentation, etc.

Mots clés: Pratiques philosophiques; enseignement philosophique; histoire de la philosophie; consultation philosophique; dissertation philosophique; discussion philosophique.

بعضها البعض بالجمهور الذي تتوجه إليه وبغاياتها ومنهجيتها وكذا بمفترضاتها الفلسفية. وإذا تجاوزنا بعض قلق العبارة الذي ينتاب هذا التعريف، فإننا نلاحظ أنه ينطبق، أساسا، على لما بات يعرف اليوم بالممارسات الفلسفية الجديدة [Nou-velles pratiques philosophiques] عموما، وتدرّس الفلسفة للأطفال على وجه الخصوص. ومن ثم يحق لنا أن نتساءل عما يعنيه مفهوم الممارسة الفلسفية في عمومه، وعما إذا كانت الممارسات التقليدية التي كانت سائدة قبل ظهور صيحة الممارسات الجديدة ممارسات فلسفية، وما الذي يميز قديم الممارسات الفلسفية عن جديدها؟

في اشتقاقه اللغوي يعود مفهوم الممارسة إلى اللغة اليونانية [praxis] حيث يشير اللفظ إلى الفعل المرتبط بالواقع في مقابل النظرية التي تبقى مرتبطة بالتفكير فقط. وتكتسب الممارسة، في مجال التربية والتكوين، طابعا مزدوجا إذ تجمع بين التفكير والفعل وبين النظرية والتطبيق. وحيث إن الممارسات في مجال تعلم وتعليم الفلسفة متعددة فغالبا لما يستعمل اللفظ بصيغة الجمع [Pratiques philo-sophiques]. ويختلف بعض هذه الممارسات عن بعض حسب ميشيل توزي [Michel Tozzi]، تبعا لما يلي:

- الفضاء: فقد تجري الممارسات الفلسفية في المدرسة الابتدائية، أو الإعدادية، أو الثانوية، أو الجامعة، أو في المقهى، أو في المقولة، إلخ.
- الجمهور: التلميذ، أو الطالب، أو الطفل، أو المراهق، أو الراشد، إلخ.

- درجة انخراط المعنى في الممارسة الفلسفية.
- مستوى مأسسة الفضاء الذي تجري فيه الممارسات الفلسفية: مدرسة، جمعية، مادة غير مهيكلة...
- الأهداف المسطرة: تمرير المعرفة، تعلم التفلسف، تعلم المواطنة، إلخ.

لقد ارتبطت الفلسفة، منذ نشأتها، بالتعلم

يشير مفهوم الممارسة، عادة، إلى الفعل أو النشاط [action/activité]، وذلك في مقابل النظر أو النظرية التي تدل، عموما، على ما هو فكري فحسب أي التأمل التجريدي أو البناء النسقي للأطروحات مهما كان مجالها. لكن الأمر ليس دائما يمثل هذا الوضوح، فـ **دوركايم**، مثلا، في تعريفه للبيداغوجيا يجمع بين النظرية والممارسة ويتحدث عن «نظرية عملية أو تطبيقية» [théorie pratique] ولعله يعني بها النظرية المفتوحة على الفعل، فالبيداغوجيا من وجهة نظره تسعى إلى تقديم مبادئ ومعالم لتوجيه الممارسة أو الفعل التعليمي. ويجري الحديث اليوم عن معرفة فعل أو معرفة أداء [savoir-agir; Connaissance-action] مما يعني أن الخط الفاصل بين مفهومي النظرية والممارسة، المعرفة والفعل هو خط رفيع جدا لا يكفي لوحده لمنع التداخل بين المفهومين. وعندما نتحدث عن الممارسة في معناها البيداغوجي الديدانكتيكي، وخاصة الممارسة الفلسفية [pratique philosophique] فيراد بها، حسب ما جاء في أحد إصدارات منظمة اليونسكو «تجميع كفاءات تشغيل التفلسف». وتتحدد هذه الكفاءات والأنماط وتتميز عن النشاط الفلسفي الأكاديمي بالخصائص التالية التي تختلف حدتها تبعا للممارسات النوعية: إن الممارسة الفلسفية هي قبل كل شيء نشاط مكون من حيث غاياتها، لذات مفكرة فردية وجماعية. وبهذا المعنى فإنها تأخذ من الذات مرسى لها. وتستلزم الممارسة الفلسفية بعدا حواريا للنشاط الفلسفي. إنها مفتوحة للجميع بما أنها لا تتطلب أي معرفة قبلية مع أن تشغيلها يستدعي في أفق التلقين تعاون شخص يتمتع بالكفاءة. ولا تلح الممارسة الفلسفية مقارنة مع الفلسفة الأكاديمية على تاريخ الفلسفة، ولا على المعرفة الشاملة ولا تتطلب إحالة على مفكرين. إنها تطور ثقافة السؤال بدلا من الجواب وتشجع على التبادل والنقاش بغاية تطوير تمثيلات وآراء متعلمي الفلسفة. وتتميز الممارسات الفلسفية عن

الأول بعد الميلاد، طريقها إلى المدارس الفلسفية فإنها لن تلغي طريقة الجدل هذه بل ستتكمّل معها حيث ستظل الطريقة الجدلية تمارس إما مستقلة كتمرين تكميلي أو انطلاقاً من تلك النصوص نفسها.

ويمكن القول بأن تعليم وتعلم الفلسفة في العصور الوسطى المسيحية تحديداً لم يحد، عموماً، عن المسار الجدلي الذي رسمه اليونان. إذ كان هذا التعليم يقوم على منهجين رئيسيين هما « قراءة النصوص وتفسيرها، من جهة، والحجاج، من جهة أخرى. وهكذا كانت تطرح مسألة ويدافع بصدد كل واحد، إما عن نعم أو عن لا، بواسطة ما يبدو له من الحجج أبلغ في الإقناع. وبعد يوم أو عدة أيام من هذا التمرين، يجمع المعلم الأدلة ويصنفها حسب الإثبات أو النفي، ثم يحدد الحل.» لقد ازدادت أهمية القراءة في الدرس الفلسفي القروسطي بسبب الارتباط الوثيق الذي بات يربط الفلسفة بعلم اللاهوت هذا العلم الذي يجعل من قراءة النصوص المقدسة منطلقه وغايته. وقد كانت القراءة [Lectio] تنصب على المؤلفات الفلسفية الكبرى المعروفة وتقتنذ ككتب أفلاطون وأرسطو وأفلوطين ولكن أيضاً، على بعض المؤلفات الفلسفية للفلاسفة المسيحيين أنفسهم. حيث يتم الانطلاق، في تناولها، من الشرح الحرفي الذي يعد مدخلاً [Praelectio] للوقوف على مضمون النص الذي يشكل المعنى الحقيقي للقراءة. أما الأسئلة، إن وجدت، فقد كانت تستهدف، فقط، تقديم توضيحات إضافية حول محتويات النصوص. غير أنه في فترات لاحقة من تطور الدرس الفلسفي القروسطي ستعرف المناقشة أو المصارعة على الأصح [Dis-putatio] طريقها إلى هذا الدرس، حيث كان الأمر يتعلق بنوع من المناظرة أو المبارزة الفلسفية التي، كما مر بنا، كانت تنطلق من سؤال معين تتم الإجابة عليه إما بنعم أو لا مع تقديم الحجج للدفاع عن الموقف أو لدحض موقف الخصم بما يفحّمه. وقد كان لأبيلارد [Abélard] فضل تطوير طريقة

والتعليم وهو ما يفسر عناية الفلاسفة الأوائل بالمناهج الفلسفية عموماً، وبمناهج التبليغ، على وجه الخصوص. وقد اتخذت الممارسات الفلسفية التقليدية أشكالاً متعددة عبر تاريخ الفلسفة وتاريخ تعلمها. غير أن هذه الممارسات لم تكن واضحة المعالم لدى الفلاسفة السابقين على سقراط، كما يذهب إلى ذلك ميشيل نارسي [Michel Narcy]، وقد بدأت تتضح شيئاً فشيئاً ابتداءً من سقراط غير أنها لم تكن تخرج، في عمومها، عن نطاق العرض والحوار انطلاقاً من المسألة الفلسفية حول قضايا الإنسان والعالم. لقد احتل الجدل [dialectique] مكانة رئيسية في هذه الممارسات القديمة، ويقصد بالجدل، في هذا السياق: « ممارسة الحوار [dialogue] أي تبادل الردود والاعتراضات بين متحاورين اثنين يتخذ أحدهما موقف السائل والثاني موقف المجيب.»

لقد كان درس الأستاذ الفيلسوف، في نطاق الممارسة التعليمية الفلسفية القديمة، إذن، رداً على سؤال أكثر منه عرضاً نسقياً لمذهب فلسفي. وهذا السؤال يطرحه المتعلم أحياناً، وأحياناً أخرى يطرحه الأستاذ الفيلسوف عندما يختار أن يجعل من دروسه إجابات على أسئلة يعدها بنفسه. وهذه الإجابات يتلقاها من المتعلم بصورة تدريجية عن طريق التشكيك في قناعاته الأولية وقيادته شيئاً فشيئاً إلى الموقف الفلسفي. لقد تبلورت طريقة الجدل هذه أول الأمر في المايوتيقا السقراطية ضداً على الطريقة الخطائية السوفسطائية، حيث اعتمدت هذه الأخيرة على الخطاب المرسل والعرض المسهب في حين اتبع سقراط طريقة السؤال والجواب المركّزين. غير أنها تبلورت في المحاورات الأفلاطونية وفي الممارسات التعليمية بالأكاديمية، وتفنّنت بصورة نهائية في الفلسفة المشائية وفي تعليم وتعلم الفلسفة بـ«الليسي» الأرسطي.

وستطبع هذه الممارسة التعليمية الفلسفية التقليدية كل تاريخ تعلم الفلسفة حتى العصور الوسطى، وعندما ستعرف قراءة النصوص الفلسفية الكبرى، ابتداءً من القرن

الدرس، الحوار، القراءة، وذلك على الرغم من بعض التغييرات التي طرأت خلال هذين القرنين. وإن كان من جديد، حقا، في هذه الفترة، فلا شك أنه المكانة التي أصبحت تحتلها الكتابة الفلسفية في تعليم وتعلم الفلسفة. هذه الكتابة التي اتخذت شكل إنشاء فلسفي، وقد أدرج هذا التمرين في امتحانات الباكلوريا الفرنسية منذ سنة 1864، حيث بات مطلوبا من المتعلم لا أن يتفلسف من خلال التعبير الشفوي، فحسب، كما كان عليه الأمر من قبل، ولكن أن يمارس التفلسف الذاتي كتابة أيضا.

تلك، إذن، أنشطة تعلم الفلسفة منذ نشأتها وإلى غاية القرن العشرين، والتي ستصنف، منذ مجيء الشكل الجديد من الممارسات الفلسفية تحت يافطة: الممارسات القديمة أو التقليدية في الفلسفة. فما هي هذه الممارسات الجديدة وما حقيقة الاختلاف بينها وبين الممارسات القديمة؟

يراد بالممارسات الفلسفية الجديدة أشكال من تعليم وتعلم الفلسفة ظهرت في أواخر القرن العشرين وازدهرت في القرن الحالي، وهي أشكال تخرج عن الإطار العام المألوف لتعلم وتعليم الفلسفة الذي كان يجري، أساسا، في المؤسسة الثانوية، خاصة السنة الختامية للباكوريا، وفق مجموعة من الضوابط أهمها: التوجيهات الرسمية، والمنهاج الدراسي والجدولة الزمنية، إلخ. وهذه الأشكال الجديدة متعددة، منها تدريس الفلسفة للأطفال الذي كان أول ظهور له على يد الأمريكي ماتيو ليمان [Matthew Lipman]، والمقهى الفلسفي الذي أنشئ أول مرة سنة 1992 على يد الأستاذ، المختص في فلسفة نيتشه، مارك سوتي [Marc Sautet] وهي عبارة عن فضاء للنقاش الفلسفي بين جمهور من الراشدين معني بقضايا الفلسفة (المضامين الفلسفية) أو بالتفلسف (آليات ومهارات التفكير الفلسفي)، ثم الورشة الفلسفية التي هي ممارسة جماعية للتفلسف، والاستشارة الفلسفية التي رأت أول عيادة للاستشارة الفلسفية النور بألمانيا سنة 1981

’نعم ولا‘ هذه.

ومع مطلع عصر النهضة، وعلى امتداد ثلاثة قرون تقريبا، ظل تعليم وتعلم الفلسفة في ثانويات ذلك العصر قائما على منهجية الدروس والتمارين، غير أن هذين المكونين لم يخرجا عن الإطار العام للتعليم الذي كان سائدا في العصور الوسطى. هكذا كانت التمارين تقوم على نشاطين شفويين هما الاستظهار والمناظرة، فقد كان مطلوبا من التلاميذ، في النشاط الأول، أن يحفظوا الدروس والمحاضرات عن ظهر قلب ليقوموا، بعد ذلك، بتريدها حرفيا على مسامع الأستاذ؛ وفي النشاط الثاني، أن يخوضوا غمار المصارعة الفكرية وأن يتقارعوا بالحجة حول مواضيع خلافية في تاريخ الفلسفة. غير أن قراءة النصوص احتفظت بأهميتها على غرار ما كان حاصلًا في العصور الوسطى، وقد انحصر هذا النشاط، تقريبا، في تلاوة نص طويل أو مؤلف كامل مع القيام بشرحه المفصل. ولم يكن هدف الأسئلة التي تعقب القراءة سوى طلب توضيح الأفكار أو المزيد من الشرح، أو إبراز الحجج الذي يقوم عليه موقف فلسفي معين. وكما كان عليه الأمر في العصور الوسطى، أيضا، فقد ظلت الكتابة الفلسفية منعدمة أو مهمشة.

وعندما تمت مأسسة التعليم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين واتخذ شكله الحالي تقريبا، احتل تدريس الفلسفة، في بعض الدول كفرنسا، على وجه الخصوص، مكانة هامة وأصبح تعليم وتعلم التفلسف خاضعا لتوجيهات رسمية تحدد مساره وكيفية أجرته لعل أشهرها تلك التي أصدرها أناتول دي مونزي [Anatole De Monzie] سنة 1925، كما أنه أصبح يهيم فئة عريضة من التلاميذ ويعتمد على كتب مدرسية ومقتطفات من النصوص الفلسفية، إلخ. على أن هذا التعليم فيما أصبح يعرف بـ«ثانويات اليوم» لم يشهد تحولا جذريا، بل ظل يحكمه نفس منطق الممارسات التقليدية، الذي كان سائدا في تعلم الفلسفة على الدوام:

الثانوية والعليا، ترمي بنفسها، من حيث تدري أو لا تدري، في بحر الممارسات الفلسفية الأكثر قدما أي الممارسات الأولى لدى فلاسفة اليونان، إنها تعيد إنتاج ممارسة هؤلاء الفلاسفة الأوائل، وعلى رأسهم سقراط، الذين خرجوا بالتفلسف إلى الساحات العمومية واعتمدوا المساءلة والمحاججة كما ربطوا بين التفلسف والحياة أو بينه وبين تطهير النفس، ولم يكن تاريخ الفلسفة مرجعهم لأن هذا التاريخ لم يكن قد تشكل بعد.

ولا يمكن الفصل بين هذه الممارسات الجديدة القديمة وبين السياق السوسيوثقافي الذي أفرزها، فقد ارتبط ظهورها بأزمة الديمقراطية الغربية، واختناق الدرس الفلسفي في الثانوية والجامعة، وسيادة الشعور بعدم كفاية المساحة الممنوحة للتفكير، وبعيد الفلسفة عن الحياة؛ كما أن هذا الظهور جاء مواكبا لموجة المطالبات ببعض الحقوق التي من بينها حق الطفل وذوي الهشاشة في التعبير. كما جاء متناغما، أيضا، مع التحول الذي يعرفه التفكير الفلسفي الغربي المعاصر ذاته، جراء هذه الظروف السوسيو- تاريخية نفسها، حيث أصبح هذا التفكير يفتتح، أكثر فأكثر، على الجمهور غير التقليدي المختص في الفلسفة ويربط بين التفلسف وتعلم الحياة، وهو ما يطبع جل الإنتاج الفلسفي للفلاسفة المعاصرين أمثال لوك فيري وبيير هادو وإدغار موران وأندري كونت-سبونفيل وميشيل أونفراي وغيرهم.

المراجع:

- بلحمر، مصطفى. (2013). «الطفل والفلسفة: هل هناك فلسفة قاصرة؟»، جريدة الأحداث المغربية، أعدد: 4958/4964/4970، أبريل؛ 4، ماي، 3 و10.
- واعزيز، الطاهر. (1990). المناهج الفلسفية، الدرا البيضاء: المركز الثقافي العربي ط.1، ص. 133.
- البيونسكو (2009). الفلسفة مدرسة للحرية، ترجمة فؤاد الصفا وعبد الرحيم زرويل، باريس. صص. 168-153.

على يد جيرد أخنباخ [Gerd Achenbach] وهي علاج فلسفي بديل لمن يعانون قلقا وجوديا. ومن الممارسات الفلسفية الجديدة، كذلك، التفلسف في المقابلة والشركة أو في المستشفى أو في الأوساط الصعبة وذات الهشاشة، وما إلى ذلك.

وعلى الرغم من تعدد الممارسات الفلسفية الجديدة وتنوع شروط تنزيلها في الواقع، فلعلها تشترك، جميعا، في كونها تمارس خارج النطاق المؤسسي المعهود لتعليم وتعلم التفلسف وهو المؤسسة الثانوية والجامعية. إنها ممارسات تجري في تخوم تدريس الفلسفة بثانويات اليوم وممارستها في العمل الجمعي أو الجامعات الشعبية. إنها نوع جديد من التعليم الخاص للفلسفة المجاني أو المأجور الذي يستفيد منه زبناء من غير الجمهور التقليدي الذي يتشكل، في العادة، من الشبان والمراهقين في الجامعات والثانويات. كما أن هذا التعليم لا يتخذ مرجعا له تاريخ الفلسفة وأطروحات الفلاسفة، أو حتى مؤلفاتهم (إلا نادرا)، وإنما يقوم على المساءلة الفورية والمناقشة والمحاججة حول قضايا تشغل فكر الزبناء. وتجري هذه الممارسات تحت تأطير منشط ما يزال وضعه البيداغوجي وتكوينه الفلسفي (وحتى دخله المادي) غير معروفين. كما أن هذه الممارسات لا تقتصر على تعلم التفلسف وإنما تتجاوز إلى نوع من التنشئة الفلسفية والتربية على المواطنة من خلال الفلسفة.

وإذا كان لا بد من وسم هذه الممارسات بالجديدة، فإن جدتها لا تكمن، بالأساس، في المسار البيداغوجي المعتمد فيها وإنما في تنظيمها وجمهورها. أما الحوار والمناقشة والمنهجة والأشكلة والمساءلة والمحاججة فقد كانت على الدوام لازمة في كل ممارسة لتعلم التفلسف وتعليمه بما في ذلك الممارسة التي تجري في ثانويات وجامعات اليوم والتي هي محط انتقاد أصحاب التوجه الجديد. إن هذه الممارسات إذ تسعى إلى تجاوز الدرس الفلسفي الحالي في المؤسسات الرسمية

- KANT, Emmanuel. (1966). *Critique de la raison pure*, traduction française de François Picavet, 5^{ème} édition, PUF, p. 560.
- LELEUX, Claudine (dir.). (2008). *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles: De Boeck.
- LIPMAN, Matthew. (2006). *À l'école de la pensée*, Bruxelles: De Boeck.
- TOZZI, Michel. (2009). «Qu'est-ce qu'une pratique philosophique?», *Revue Diotime*, N°41.
- TOZZI, Michel (coord.). (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris: CNDP-Hachette, pp. 37-57.
- BRENIFER, Oscar. (2002). *Enseigner par le débat*, Rennes: CRDP.
- MARIE-FRANCE, Daniel. (1997). *La philosophie et les enfants, les modèles de Lipman et Dewey*, Montréal: De Boeck et Larcin, pp. 125-160.
- DERRIDA, Jacques. (1990) *Du droit à la philosophie*, Éd. Galilée.
- DIAMENT, Jacques. 2001 : *Les cafés de philosophie*, Paris, L'Harmattan, p : 33-59.
- HALPERN, Catherine. (2009). «Enquête sur les nouvelles pratiques philosophiques», *Revue : Sciences Humaines*, N° 207 Août/Septembre.
- HEGEL, G. W : F. (1990). *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Vrin.
- JACOB, André (dir.). (1989). *Encyclopédie philosophique universelle, Volume 1 : L'univers philosophique*, Paris, P.U.F. pp. 843-851
- KANT, Emmanuel. (1966). *Annonce du programme des leçons de M. E. Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, trad. M. Fichant, Paris, Vrin, p. 68.