المعرف الرقمي DOI
https://doi.org/10.59151/.v9i1.433

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 14-8-2023
تاريخ القبول: 9-10-2024

دورية نماء
فصلية محكمة متخصصة في علوم الوحي والدراسات الإنسانية

الحوار السقراطي تمرين بيداغوجي في الدرس الفلسفي

فريد طموح[1]

farid.tamouh@uit.ac.ma

الملخص

يهدف البحث إلى دراسة التجربة الحوارية السقراطية وفحص إمكانية الاستفادة منها في التأسيس لبيداغوجيا الدرس الفلسفي، والتأصيل للتمرين الفلسفي من منهج الفيلسوف ذاته، وقد توسلنا فيه منهج تحليل المضمون. وقُسِّم إلى مقدمة وثلاثة محاور وخاتمة؛ تناول المحور الأول السياق الخاص بالحوار السقراطي ودوره التربوي، في حين تناول المحور الثاني شروط التفلسف عند سقراط من قبيل: الاستعداد الطبيعي، والدهشة، والحوار. وأخيرًا فحص المحور الثالث إمكان الحديث عن منهج التوليد باعتباره أداة للتمرين على فعل التفلسف. وتوصل البحث إلى نتائج أهمها: ضرورة الاعتماد على منهج الحوار والتوليد في ديداكتيك الدرس الفلسفي، وهو المنهج الذي يستدعي أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين (ات) بعين الاعتبار، وضمان انخراطهم في النقاش عبر الأساليب التفاعلية، وتنمية الفكر النقدي والنقد البناء لديهم، دون إهمال المفاهيم والحجاج التي تنهل من تاريخ الفلسفة ومن النظريات الفلسفية للفلاسفة.

الكلمات المفتاحية

الديداكتيك، المنهج السقراطي، تعلم التفلسف، الحوار.

(1) طالب باحث بسلك الدكتوراه _ مختبر الانسان والمجتمعات والقيم بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن طفيل- القنيطرة- المغرب.

للاقتباس: طموح، فريد، الحوار السقراطي تمرين بيداغوجي في الدرس الفلسفي، مجلة نماء، مركز نماء، مصر، مج9، ع1، 2025، 128-146..

© نشر هذا البحث بموجب ترخيص (CC BY-NC4.0) المفتوح، الذي يسمح لأي شخص تنزيل البحث وقراءته والتصرف به مجانًا، مع ضرورة نسبته إلى صاحبه بطريقة مناسبة، مع بيان إذا ما قد أُجري عليه أي تعديلات، ولا يمكن استخدام هذا البحث لأغراض تجارية.

Volume 9- Issue 1 / 1 المجلد 9 - العدد
March 2025 مارس

OPEN ACCESS
Received : 2023-8-14
Accepted : 2024-10-19

دورية نماء
فصلية محكمة متخصصة في
علوم الوحي والدراسات الإنسانية

Socratic Dialogue as a Pedagogical Exercise in the Philosophical Lesson

Farid Tamouh[(2)]

farid.tamouh@uit.ac.ma

Abstract

The research aims to study the Socratic dialogue experience and examine the possibility of benefiting from it in establishing the pedagogy of the philosophical lesson and rooting the philosophical exercise from the philosopher's method. Therefore, the content analysis method is applied. It is divided into an introduction, three sections, and a conclusion. The first axis dealt with the context of Socratic dialogue and its educational role. The second axis dealt with the conditions of philosophizing according to Socrates, such as: natural readiness, astonishment, and dialogue. Finally, the third axis examined the possibility of talking about the generation method as a tool for practicing the act of philosophizing. The research reached the most important results: the necessity of relying on the dialogue and generation method in the didactics of the philosophical lesson, which is the method that requires taking into account the individual differences between learners (males and females), ensuring their engagement in the discussion through interactive methods, and developing critical thinking and constructive criticism among them, without neglecting the concepts and arguments that draw from the history of philosophy and from the philosophical theories of philosophers.

Keywords

Didactics, Socratic Method, Learning to Philosophize, Dialogue.

(2) PhD Student - Human, Societies and Values Laboratory, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco.

Cite this article as: Tamouh, Farid, Socratic Dialogue as a Pedagogical Exercise in the Philosophical Lesson, Journal of Namaa, Nama Center, Egypt, V 9, issue 1, 2025, 128-146..

© This research is published under an open license (CC BY-NC 4.0), allowing anyone to download, read and use the research for free, provided it is properly acknowledged, indicating if any modification has been made. This research shall not be used for commercial purposes.

مقدمة:

تتميز علاقة الدرس الفلسفي بالتراث الفلسفي بالغموض والتوجس، لكون تاريخ الفلسفة عبارة عن أنساق ونظريات مختلفة حد التعارض، في حين أن الدرس الفلسفي يميل أكثر للتوحيد على المستويين المعرفي والبيداغوجي. وتعد إشكالية الحاجة إلى ديداكتيكا للدرس الفلسفي من عدمها، إشكالية تاريخية أثيرت منذ إيمانويل كانط وفريدريك هيجل، وقد تناولها مشيل طوزي متنصرًا لبيداغوجيا تعليم التفلسف، واتبعه أغلب المشتغلين بحقل ديداكتيك الفلسفة بالمغرب. وعلى رأسهم الباحث والمفكر المغربي «الخطابي عز الدين» في دراساته المختلفة ومنها: «رهانات تدريس الفلسفة بالثانوي (التجربتان الفرنسية والمغربية)»، و«مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب». وهي مقاربة للدرس الفلسفي بالمغرب من زاوية البيداغوجيا بشكل عام، دون تفريد الحديث عن المنهج السقراطي. ويمكن الإشارة إلى البحث الذي أنجزه الباحث عبد القادر بلعالم بجامعة جسيبة بن بوعلي بالشف تحت عنوان: «الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي: الأصول السقراطية لبنية الدرس الفلسفي وفعاليته في البناء الفكري والنفسي للإنسان»، وعلى الرغم من أهميته فهو قد ركز على البعد القيمي لمنهج التوليد السقراطي.

تبعًا لذلك فقد ارتأينا في هذا البحث التركيز على الخطوات الإجرائية للدرس الفلسفي باعتماد التوليد والحوار عند سقراط، ما دام الأمر يتعلق بالدرس الفلسفي في التعليم الثانوي والخاضع لضوابط بيداغوجية وديداكتيكية خاصة. منطلقين من السؤال الأساسي: إلى أي حد يمكن عَدُّ إنتاجات الفلاسفة مرجعًا مساعدًا للتأسيس البيداغوجي والديداكتيكي للدرس الفلسفي؟ وهو سؤال يتفرع إلى أسئلة جزئية نبسطها فيما يلي: إلى أي حد يساعدنا منهج التوليد والحوار عند سقراط في بناء بيداغوجيا واضحة للدرس الفلسفي؟ وما شروط التفلسف التي يتطلبها منهج الحوار السقراطي؟ وهل منهج التوليد كفيل بتمرين المتعلمين(ات) على التفلسف؟

يهدف هذا البحث إلى خلق نوع من التماهي بين ممارسة الفيلسوف وممارسة مدرس الفلسفة، ويراهن على الإسهام في جعل تدريس الفلسفة وتعليمها هو تعليم للتفلسف، وجعل المتعلم قادرًا على الانخراط في بناء تعلماته ومعارفه بذاته عبر تملك آليات التفكير الفلسفي المستمدة من منهج الفيلسوف ذاته. وتتجلى أهميته في نهله من معين الفيلسوف ذاته (سقراط) وهو يمارس فعل التفلسف مع تلامذته. وذلك بالاعتماد على تحليل الممارسة الحوارية السقراطية والتقاط أهم خطواتها الإجرائية

الميسرة لعمل مدرس الفلسفة. ولتحقيق ذلك يركز هذا البحث على نقطتين رئيستين: تتمحور الأولى حول بيان شروط التفلسف عند سقراط (من قبيل الاستعداد الطبيعي، والدهشة، والحوار...)، وتفحص الثانية إمكان الحديث عن منهج الحوار والتوليد لأجل تأسيس بيداغوجيا تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف. وذلك من خلال رصد عناصر هذه البيداغوجيا السقراطية في نماذج لمحاورات أفلاطون: تياتيتوس – مينون – بروتاغوراس.

السياق الخاص بالحوار السقراطي ودوره التربوي

انصب الفكر الإغريقي قبل سقراط على البحث في نشأة الكون، أو بالأحرى محاولة إعادة ترتيب الوجود؛ فكان الاتجاه مباشرة إلى الموضوع دون عناية بظروف الذات المفكرة، ونتج عن ذلك انقسام هذه التيارات قبل سقراط إلى طبيعية مادية ومثالية ميتافيزيقية، مع غياب شبه تام لقضايا الإنسان والذات العارفة. أما السفسطائيون فقد اعتبروا الأجدر بالاهتمام والبحث هو قوانين الإنسان المتقلبة، وبذلك جاءت فلسفتهم أقرب ما تكون إلى فلسفة الأنوار خلال القرن 18م[3].

أخذت الحركة السوفسطائية على عاتقها مهمة تربية وتعليم الأجيال الصاعدة وتهيئتها لتشغل مناصب الحكم والقيادة السياسية، وهي تربية خطابية جدلية بالأساس، وليس أدل على هذا الجانب الجدلي من التربية من عبارة بروتاجوراس «الإنسان مقياس كل شيء»[4]؛ فمن شأن هذا المعيار أن يحول الحقيقة من مجال الغيب إلى مجال الحوار والتواصل ويؤسس بالتالي للاختلاف والتسامح، وتصبح تربية السوفسطائي بالتالي تربية للعقل الجدلي. أليست الفلسفة مبنية على الجدل ما دامت تصبو إلى الإقناع وليس إلى البرهان -بالرغم من مؤاخذات كل من سقراط/أفلاطون في مجموعة من المحاورات- من قبيل (السوفسطائي)، (جورجياس)، (مينون) (...)، وكذلك مؤاخذات أرسطو في (الطوبيقا) و(السوفسطيقا) على تربية السفسطائيين باعتبارها تربية على الخداع والتمويه لا أقل ولا أكثر. لكن مع ذلك فقد تكاثفت جهودهم مع جهود الفلاسفة (سقراط، وأفلاطون وأرسطو بالخصوص) لطبع مرحلتهم بطابع التربية الفكرية بامتياز.

لقد استبق سقراط بأسلوبه الحواري، العديد من المدارس والتوجهات المعاصرة في تبنها لمركزية المتعلم في العملية التربوية، باعتباره قادرًا على بناء المعرفة بشكل ذاتي. ذلك أن سقراط لم يكن يلقن

(3) مطر، أميرة حلمي، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، مصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (1998)، (ص/120).
(4) أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، ترجمة أميرة حلمي مطر، مصر، دار غريب للطباعة والنشر، (2000)، (ص/ 39).

معارف معينة أو مذهبًا فلسفيًّا محددًا بقدر ما كان يدفع محاوريه إلى البناء الذاتي لمعارفهم من خلال الاشتغال على تحديدات لمفاهيم أخلاقية؛ فتحديد المدركات العقلية عند سقراط يكون عن طريق تعريف الأشياء أو البحث في ماهيتها وجوهرها. لذا نجده دائمًا يتساءل عن الماهية على شاكلة: ما الحكمة؟ ما الشجاعة؟ ما الفضيلة؟ (...).

تتميز المحاورات المعروفة بـ(السقراطية) بكونها تنتهي في معظمها بنتائج سلبية، إذ إنها لا تقدم إجابات نهائية عن الأسئلة المطروحة، بالشكل الذي قد يعني أن تعليم سقراط كان قوامه فحص البشر لا المفاهيم، وامتحانهم وحملهم على إدراك جهلهم، على اعتبار أن إدراك الجهل الذاتي شرط أساسي لبناء المعرفة والتعلم. ولعل خير وصف لتأثير منهج سقراط هذا هو ذاك الذي يصفه به (مينون) في المحاورة المسماة باسمه؛ حيث يصفه بـ«سمك الرعاش» نظرًا لأنه يخدر كل من يقترب منه أو يلمسه، ليغدو المتحاور معه وكأنه تلميذ جاهل بعد أن كان عالمًا ماهرًا، أو كما يقول مينون ذاته «أجد نفسي وقد أحاط الشك بي من كل ناحية»[5]. على هذا المنوال كان سقراط يهدف إلى زعزعة الأحكام المسبقة التي رسختها في عقول الشباب تربيتهم العائلية والسوفسطائية ويساعدهم على تربية أنفسهم بأنفسهم[6].

يستخدم سقراط منهج الفحص والتطهير مع أغلب محاوريه خاصة الشباب منهم، هدفه هنا هو إثبات جهلهم بما كانوا يدعون معرفته، وتخليص نفوسهم من الأوهام والظنون التي تستحوذ عليها، وإعدادهم لتقبل المعرفة والتعلم الحق. وهو في ذلك يميز بين النفس والجسد ويعتبر العناية بالنفس أهم من الجسد وبالتالي علينا أن نعرف لمن سنقدم أنفسنا ليعلمها ويهذبها؛ لأن مهمة المربي الحقيقي أن يدفع النفس إلى الارتقاء من المحسوس إلى الشيء في ذاته أو المثال. لهذا يتعين على المشتغلين بديداكتيك الدرس الفلسفي عدم تجاهل «البرنامج التربوي الخاص بسقراط وأفلاطون، وتلك المنهجية التربوية التي شيداها، سواء أكانت هذه التربية تربية شاملة أو تربية تصاعدية في تكوين واكتساب العادات الحسنة»[7].

يمكن القول {إذن} إن التصور السقراطي/الأفلاطوني للتربية مبني على تخليص النفس من أوهام المعرفة المغلوطة وأشباه الحقائق، وتطهيرها من كل الشوائب، قبل إعدادها لتلقي مثال الخير، عبر منهج صارم.

---

(5) أفلاطون، محاورة مينون، ترجمة وتقديم عزت قرني، القاهيرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (2001)، (ص, ص/ 102.101).

(6) برهييه إيميل، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة جورج طرابيشي، القاهرة، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، (1982)، (ص/ 136).

(7) شيكوني أنجلو، أفلاطون والفضيلة، ترجمة منى سغبيني، بيروت، دار الجيل، الطبعة الأولى، (1986)، (ص/11).

المنهج الذي يعتمد الحوار والمساءلة والتباحث على شكل مجتمع الأصدقاء. على هذا الأساس، سنتوقف في هذا المحور عند أهم تعاليم الحكيم والمعلم سقراط، وأهم الأدوات التي وظفها في تعليمه الفلسفي، لنجعل منها أساسًا يساعدنا على بناء تصور فلسفي للتمرين الفلسفي. وسنعتمد هنا نموذج محاورتين: محاورة (تياتيتوس) أو في العلم، ومحاورة (مينون) أو في الفضيلة؛ إذ فيهما يظهر الشكل التعليمي لسقراط في أوضح صورة، ونموذج المحاورة يتضمن ثلاثة أنواع من الفنون التي يمكن أن نستلهمها وهي كالآتي:

- **الدراما:** يعين فيها الزمان والمكان وسائر الظروف، ويعرض فيها شخصيات معينة ويصورها أدق تصوير، ويدمجها في أحداث ووقائع ومجريات تجر القارئ وتسترعي انتباهه إلى نهاية الحوار.
- **المناقشة (الحوار):** تمثل نسيج المحاورة، شكلها ومضمونها، بحث في موضوع أو إشكال أو قضية بغاية تحليلها وحلها.
- **الشرح المرسل** أو المتصل: وهو عرض للأفكار والأطروحات، ويتراوح بين الخطاب الفلسفي المتماسك، والقصة سواء منها الواقعية أو الحكاية الأسطورية أو الأمثولة... (نموذج أسطورة الخلق في محاورة بروتاغوراس، قصة ارتباط النفس بالجسد في محاورة فيدون، أمثولة الكهف في الجمهورية...).

لم يكن اعتماد أفلاطون على الحوار عبثًا بل إنه نابع من تأثره أولًا بأستاذه سقراط، ومن تأثره ثانيًا بالجدل، معتبرًا أن الحوار هو الطريق الوحيد للبحث في الفلسفة، وحوّل المناقشة من تصورها السفسطائي المموه (حسب اعتقاده) إلى طريقة لتوليد العلم. من هنا تنبع أهمية البحث في الشروط البيداغوجية لفعل التفلسف، وهو ما سيُوضَّح في الفقرة الموالية.

1- شروط التفلسف

يميز أفلاطون، على لسان سقراط، في محاورة (تياتيتوس) بين البحث الفلسفي الحر وبين باقي أشكال الخطابة عند السوفسطائيين معتبرًا أنه: «عندما نعقد مقارنة بين الذين قضوا حياتهم منذ صباهم في المحاكم والمرافعات، وبين من تربوا على البحث الفلسفي والدراسات الأخرى، يبدو الفريق الأول بالنسبة للآخر كالعبيد بالنسبة للأحرار»[8]. فالبحث الفلسفي عنده هو عمل شريف، أي عمل الأحرار من الناس، لكنه عمل مُضن محفوف بالمخاطر، وفوق هذا وذاك عمل يحتاج لشروط نجمل أهمها فيما يلي:

(8) أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، (ص/69).

أ- الاستعداد الطبيعي

في محاورة بروتاجوراس يشير أفلاطون إلى مسألة الاستعداد الطبيعي الفطري لتلقي المعرفة. وفي محاورة الجمهورية يميز بين أنواع الأنفس ومعادن الناس وطباعهم. وفي محاورة (تياتيتوس) يصف بأسلوب علمي دقيق طباع المتعلمين: من لهم الفطنة والذكاء الحاد وقوة الذاكرة يتصفون بميل عنيف للغضب، أما من هم أكثر هدوءًا فهم يتجهون إلى الدراسة ببطء وتمهل متثاقلين ومعرضين للنسيان. والنوع الثالث (من طينة تياتيتوس) فهو يتجه إلى الدراسة والبحث بهدوء ونفاذ سريع إلى المشكلات وبِصَمت أشبه بسريان الزيت.[9] إن هذا الوصف الدقيق لأنواع طباع المتعلمين أقرب ما يكون إلى نظرية الذكاءات المتعددة، ومقابلها البيداغوجي المتمثل في البيداغوجيا الفارقية؛ بحيث يتجه سقراط/أفلاطون في بيداغوجيته منحى فارقيا يطلب من المربي (المدرس) تنويع طرائقه وأساليبه التدريسية تماشيًا مع مستويات فهم المتعلمين.

ب- الدهشة [10]

بعد أن عرض (سقراط)، في محاورة (تياتيتوس)، الأمثلة والتشبيهات حول نسبية الإنسان المقياس، وارتباط العلم بالإحساس. يقدم مثالًا آخر مفاده: «إذا كان «سقراط» في ظرف سنة لم يتغير ولم يطرأ عليه نمو أو فقدان للحجم، ومع ذلك سنقول إنه أضأل من (تياتيتوس) بعد سنة، فذلك سببه أن هذا الأخير هو الذي نمى أما «سقراط» فلم يتغير. هنا يعلن (تياتيتوس) دهشته أمام أسئلة «سقراط» المحرجة وأمام تعقد هذه القضية المعالجة. ترتبط الدهشة كذلك عند سقراط/أفلاطون باكتشاف المتحاور لجهله، بل إن ادعاء الجهل هو الشعار السقراطي المفضل، إنه لا يعلم شيئًا، أو بالأحرى إن ما يعلمه هو أنه لا يعلم. وتماشيًا مع هذا الشعار فهو يوصل محاوره كذلك، بواسطة أسئلته المنتظمة، إلى اكتشاف جهله. فهو إذن اندهاش أمام فظاعة الجهل الذي نحمله في دواخلنا، واندهاش أمام جهلنا أثناء ادعائنا العلم والمعرفة والحكمة، وما نحن في الحقيقية ليس «أحكم من أي شخص آخر ولا حتى من ضفدع الماء»[11] حسب تعبير أفلاطون في وصفه لبروتاجوراس.

(9)المرجع السابق، (ص. ص/23.24).

(10) يقول أفلاطون في ذات المحاورة: «هذا الشعور بالدهشة من علامات الفلاسفة بل ليس للفلسفة من مصدر غيره». المرجع السابق، (ص/ 44).

(11) المرجع السابق، (ص/ 53).

تبعًا لهذا التحديد السقراطي/الأفلاطوني للدهشة، يمكن ربطها في الدرس الفلسفي في الثانويات المغربية بانخراط المتعلم في معالجة الوضعية - المشكلة؛ إذ بدون هذا الانخراط وبدون الغرابة التي يشعر بها المتعلم أمام القضايا المعروضة، لن يتحفز للغوص في المعاني والدلالات وما تحمله القضايا الفلسفية والمعيشية من إحراجات وتناقضات، ولن يستطيع الانخراط بجدية في بناء تعلماته بنفسه. يتعين أن يكون الدرس الفلسفي درسًا مبنيًا على الدهشة أمام القضايا التي تثار أمام المتعلم.

ت- الحوار

اعتمد سقراط، وهو هنا يمثل المعلم والمربي، على براعته في إدارة الحوار واستخلاص الماهيات بعضها من بعض، وتصنيفها وترتيبها من ناحية العموم والخصوص. الحوار عنده هو الطريقة المثلى لبلوغ العلم والحكمة، العلم الذي لم يتكون دفعة واحدة بل يُتعلم، ويشكل الحوار وسيلته في ذلك. ذلك أنه وكما يقول «دومينيك شانطال» في مقال الحلقات المفقودة: «إذا كانت المطالبة بنوع من المعادلة بين الفلسفة وكل من ممارستها وتعلمها وكذا تدريسها، مطلبًا يتقاسمه الجميع على نطاق واسع، فلأن تلك المعادلة لدى الفلاسفة أنفسهم بينة بذاتها، كما أن اختيار أفلاطون للصيغة الحوارية هي النموذج الأمثل في هذا المجال. يروم الحوار الأفلاطوني تقديم الفلسفة في «حالة فعل» من خلال الفحص الاستقصائي المشترك، ومن خلال السؤال والجواب، وسواء تعلق الأمر بفيلسوف محترف أو غير محترف، وبعبد جاهل حتى (وردت شخصيته في محاورة مينون) فليس من بين المتحاورين من هو في وضعية المتلقي للدرس»[12]. وما يشترط في الحوار، إضافة إلى وجود متحاورين وقضية محورية واتفاق مسبق على الرغبة في بلوغ الحقيقة، هو مراعاة قواعد المحادثة وآداب الحوار وقول الحقيقة (من دقة، ومرونة، وإنصات).

ولا يقتصر الحوار عند سقراط على الحاضرين للمناقشة، بل إنه يبعث الروح حتى في أولئك المفكرين غير الحاضرين في الحوار سواء ببعض أقوالهم وأطروحاتهم، أو من خلال الأسئلة والاشكالات التي عالجوها في حواراتهم وكتبهم؛ بحيث يعمد إلى إحضار (بروتاجوراس) (في محاورة (تياتيتوس) مثلًا) إلى حلبة النقاش من خلال حوار افتراضي يتكلم فيه «سقراط» بلسان (بروتاجوراس)، محاولًا الدفاع عن طرحه حول «الإنسان المقياس» وربط العلم بالحواس؛ يقول: «أي إجابة إذن تقول (مخاطبًا

(12) شانطال دومونك، الحلقات المفقودة، ضمن كتاب تدريس الفلسفة في ملتقى الطرق، مجموعة من المؤلفين ترجمة محمد مزوز، منشورات طوب إديسيون الطبعة الأولى، (2007)، (ص/ 65).

(تياتيتوس)) إن (بروتاجوراس) سيقدمها ليدعم بها نظرياته؟ ألا نحاول أن نذكرها؟..». ويبدأ هنا (سقراط) في محاولة تقمص روح (روتاجوراس) والدفاع عنه.

يمكن أن نستنتج هنا من جهة أولى أهمية تربية المتعلمين على الدفاع عن المواقف أو الأطروحات الفلسفية باستحضار حجج مدعمة؛ بحيث يمكن هذا التمرين المتعلم من تبني مواقف مدعمة ومستندة إلى حجج قادرة على إثبات وجاهتها. ومن جهة ثانية يتضح تمييز (سقراط)/(أفلاطون) بين الحوار/الجدل وبين المناظرة؛ هذه الأخيرة التي يكون الهدف فيها هو إحراج الخصم بقدر الإمكان. أما في الجدل/الحوار، فينبغي أخذ النقاش مأخذ الجد، ويكون مصدر الأخطاء هو طبيعة المحاور أو تربيته أو ما سبق تعلمه. كما أن (سقراط) هنا يضع الصداقة كشرط للحوار وهو ما تفتقده المناظرة التي تنبني على الندية السلبية. ومن جهة ثالثة يمكن أن نتبين بوضوح أهمية الحوار في توليد المعارف من المحاور؛ فسقراط لم يكن معلمًا بالمعنى التقليدي للمعلم، أي كممتلك لمعارف يعمل على تلقينها ونقلها للمتعلم ليحفظها ويستلهمها، بقدر ما كان مولدًا للمعرفة من عقل المتعلم ذاته. إنه تمرين على التعلم الذاتي وتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه. «فأنا لا أعلم شيئًا (يقول أفلاطون على لسان سقراط) أكثر من العلم البسيط بأن ما نجريه من حوار يبدع الحكمة عند الآخرين ويجعلهم يتلقونها على نحو سليم»[13]. ويمكن أن نستنتج من الحوارات السقراطية مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن ينضبط لها الحوار مع المتعلم داخل الفصل الدراسي ومنها:

- فحص الموضوع المبحوث والاتفاق حوله
- الالتزام بالموضوع المبحوث دون سواه وذلك بالتزام المتحاورين بالمطلوب
- تحكيم مبادئ العقل: سواء تعلق الأمر بقبول القضايا المطروحة أو نفيها، والمقصود بهذه المبادئ تماسك الدعاوى واتساقها وعدم السقوط في التناقض
- إمكانية تقديم أمثلة على أفكار لم يستوعبها المحاور
- تعديل المواقف والإذعان للحق
- الالتزام بقول الحق ولو كان ضدنا.

(13) أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، (ص/53).

ث- الحرية

يقتضي البحث الفلسفي التخلص من كل القيود سواء الثقافية منها، أو الدينية، أو الاجتماعية (...). ولا يعني هذا القول بالحرية المطلقة، بقدر ما يفيد أن على العقل التخلص من القيود التي تعيق بحثه الحر وتطلعه للحقيقة. كما يتعارض البحث الفلسفي مع وضع جدول أعمال صارم على شكل سقف محدد يعيق البحث والتفكير، غير أن الأمر لا يعني كذلك البحث في كل شيء بدون خيط ناظم، بقدر ما يعني عدم الالتزام في الحوار بمسار ضيق للنقاش كما قد يحدث في النقاشات السياسية والمحاكمات. جدول الأعمال هذا يذكرنا بجذاذة الدرس، فالدرس الفلسفي لا يقبل (على الأقل عند أفلاطون هنا) التنميط والتعليب في شكل خانات وإجراءات محددة بدقة تحوله إلى درس تقني في الفلسفة وليس درسًا في التفلسف. وفي الوقت نفسه لا يمكن ترك التباحث الفلسفي للمصادفة والعشوائية، يقول: «بالنسبة لهؤلاء الآخرين، الأحرار يكون الفراغ اللازم للبحث موجودًا دائمًا بحيث تتم أحاديثهم في سلام... أما الآخرون... إذ إنهم خاضعون لسلطة الخصم الذي يقيده بالنقاط التي ينبغي أن يحصر نفسه فيها... فالواحد منهم الذي تربى على الحرية الحقيقية والفراغ هو الذي نسميه فيلسوفًا...»[14].

لكن الحرية وعدم التقيد بجدول أعمال، لا يعني إطلاق العنان للخيال والكلام إلى درجة الابتعاد أو نسيان الموضوع الرئيسي، وهذا ما يؤكده أفلاطون هنا في قوله على لسان سقراط: «لكن كل هذا الكلام ليس إلا استطرادًا فلنتركهم هنا حتى لا يجرفنا سيل الموضوعات التي نستطرد إليها بعيدًا عن موضوعنا الأصلي، ولنرجع ثانية إلى حيث كنا»[15].

ج- الحقيقة كهدف وكغاية للحوار

عندما يكون العقل حرًّا متخلصًا من قيود أوهامه فإنه يرسم الحقيقة كأفق للبحث، وبالتالي فليس هدف الحوار الفلسفي أو التفلسف الإقناع بالرأي بكل السبل أو تغليب قضية على أخرى، إنما هو البحث في اتجاه بلوغ الحقيقة بغض النظر عمَّا يحبه هذا أو ذاك، وبغض النظر عن جدول الأعمال. تلتقي هذه النقطة مع منهج التوليد، كما سنرى فيما بعد، فليس معنى التوليد استخراج أفكار ومعارف جديدة بقدر ما هو التخلص من تلك التي تعيق بلوغ الحقيقة. كذلك الأمر هنا، ليس الهدف هو

(14) المرجع السابق، (ص. ص/ 76.69).
(15) المرجع السابق، (ص/76).

بلوغ الحقيقة بما هي امتلاء بقدر ما أنها مسح للطاولة، إنها شك، لكن بمعناه السقراطي؛ التخلص من الأوهام وإعلان الجهل، أو هي إعداد للعقل المتفلسف. أو بحسب تعبير مشيل طوزي، الشجاعة في وضع مختلف الحقائق موضع مساءلة وشك، فالشك المنهجي الحجاجي هنا وسيلة للبحث عن الحقيقة، وإقصاء الأصل اللاعقلاني للتمثلات التي نحملها، وإقدار المتعلم على أخذ اعتراضات الآخرين على محمل الجد، وعبر اعتراضات الفلاسفة نتمكن من بناء اعتراضاتنا الخاصة بذاتنا[16].

2- التوليد كمنهج بيداغوجي في الحوار السقراطي

سننطلق في بحثنا في هذه النقطة الثانية من المقطع الآتي: «ألست ترحب إذن بأن **أعاونك** على أن تتغلغل في فكر رجل أو رجال ممتازين حتى تصل إلى لب أفكارهم؟ (...) المبدأ الرئيس الذي تعتمد عليه **النظريات** التي سوف **نعرضها** يتلخص في الآتي :(...) إنك تنسى يا صديقي، أنني **لا أعرف ولا أدعي شيئًا** من كل هذا وليس في ذهني فكرة عنها وإنما أبغي **توليدك**، ولكي يتم هذا فإنني **ألهمك**، وأجعلك تتذوق حكمة المفكرين الواحد بعد الآخر حتى تخرج إلى النور **طريقتك في التفكير** بمجهودنا المشترك. وبعد ذلك سوف **أفحص** إن كانت تنبض بالحياة أو لا (...) دعنا نكمل عرضنا لها(...)»[17].

نستشف من هذا المقطع أن المنهج الفلسفي عند سقراط/أفلاطون ينبني على شروط بيداغوجية وأخرى ديداكتيكية سنوضحها في الآتي:

1.3. الشروط البيداغوجية

أ. التشويق في الحوار

يبدأ الحوار بأسلوب مشوق ومرح، يجذب المتحاور ويجعل الحوار ينساب بكل عفوية وبدون تصنع. يقول أفلاطون على لسان سقراط: «أجل يا تياتيتوس فهكذا يمكنني أن أرى نفسي وجهًا لوجه فأعرف شكلي لأن (تيودروس) يؤكد أني أشبهك...». تتجلى الروح الفكاهية لسقراط كذلك حينما يسأل الشاب (تياتيتوس) عن العلم ما هو؟ يخبره أن من سيخطئ عليه أن يركع كالحمار مثلما يفعل الأطفال الصغار في لعبهم. يؤدي التشويق دورًا محوريًّا في جلب انتباه المتعلم وضمان انخراطه في فعل التفلسف، كما يسهم في كسر الحواجز بين المتعلمين، ويسمح لهم بتحقيق نوع من الألفة بالقدر الذي يضمن تعبير كل واحد عن أفكاره.

(16) Tozzi Michel, Penser par soi-même, Initiation à la philosophie, éd. Savoir Penser, (1994) (s.d), (p/ 46).

(17) أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، (ص. ص/ 45 . 47) .

ب- التحفيز

في موضع آخر من المحاورة يعلن (تياتيتوس) عجزه عن الجواب على سؤال سقراط، لكن هذا الأخير لا يستسلم، ولا يوبخ محاوره بل يحفزه؛ يقدم مثالًا محفزًا للشاب ليستمر في محاولاته قائلًا: «هل إذا أخذ أحد يثني على قدرتك في العدو، وأعلن أنه لم يلق مثيلًا لك في العدو، ثم تصادف أن دخلت في سباق مع أعظم العدائين وهو في أوج قواه فغلبك، فهل تظن الثناء عليك قولًا زورًا؟ حسنًا هل تتصور أن معرفة طبيعة العلم أمر هين؟ أليست من أصعب الأمور؟...». وفي موضع آخر يحمس الشاب بكلمات ثناء قائلًا: «لتحاول أن تذكر لي فيم يتلخص العلم ولتحذر جيدًا أن تتوهم أنك لست قادرًا على ذلك..؟». كيف لا يستجيب الشاب بكل مرونة وهمة لطلب المعلم والمربي وهو نعم المربي. هكذا يستجمع الشاب كل قواه وملكاته لمسايرة هذا العداء المدرب والأخلاقي أيضًا، «الحق يا سقراط أنه ما دمت تحثني بقوة سوف يخجلني ألا أبذل كل جهدي »[18].

إنه لأمر غاية في الأهمية أن نشحذ همم تلامذتنا لمغالبة تكاسلهم وعجزهم، ذلك أن العملية التعليمية-التعلمية تحتاج إلى التحفيز بكل السبل، لتجاوز الخوف والتردد، والضعف، والإحساس بالجهل وعدم القدرة على حل المشكلات. كما يعد التحفيز من ركائز البيداغوجيات المعاصرة.

2.3. العدة الديداكتيكية

أ. التمرين بواسطة السؤال

يبدأ سقراط التمهيد للإشكال بطريقة لبقة تجعل المتحاور يتقبل طرح القضية وكأنها قضيته الخاصة التي يتعين عليه معالجتها عن طواعية، وهو الأمر الذي يذكرنا بالوضعية – المشكلة في صيغتها التربوية المعاصرة. لقد شكل السؤال قوام الحوار وأداته الأساسية، واتخذ أشكالًا مختلفة حيث وظفه سقراط لتوليد الأفكار وفحص الأجوبة وتعديل التعريف، وتمرين التلميذ على كيفية صياغة السؤال نفسه، وكشف التناقض في قول المحاور...، وتتدرج أسئلة «سقراط» عبر خطوات وهي:

- **السؤال العام**: من قبيل؛ فيم يتلخص العلم؟ [19] ما العلم في ذاته؟[20]، وتستمر أسئلة سقراط بهذا الشكل في متن الحوار من قبيل: أيكون العلم والإحساس شيئًا واحدًا؟ أم أنهما مختلفان؟ ألم تقل يا (تياتيتوس) إن الإحساس هو العلم؟ ما العلم إذن؟ هل الفضيلة تعلم؟ أم أنها تأتي بالمران؟ أم أنها

(18) المرجع السابق، (ص. ص/39.35).
(19) المرجع السابق، (ص/27).
(20) المرجع السابق، (ص/28).

هبة طبيعية؟ أم تحصل بطريقة أخرى؟[21] وهكذا يتضح أنه عبر أسئلة متدرجة يبني سقراط إشكالًا عامًّا يتميز بطبيعته التركيبية المتجهة نحو الماهية والجوهر[22].

- **شرح السؤال العام**: بعد طرح سقراط للسؤال العام يجيب المحاور بكل ثقة واعتداد بالنفس، إلا أنه لما كان سؤال سقراط يتجه نحو الماهيات والجواهر الثابتة، وكان جواب المحاور عادة ما يسير نحو الأشياء الجزئية والظواهر المتعددة ولما هو متداول، فإنه من الطبيعي أن يقوض سقراط هذه الأجوبة. لكنه لا يتوقف عند حد التقويض والهدم بل هو مجرد مدخل لشرح وتوضيح المطلوب وتأسيس أرضية للإجابات المطلوبة. هكذا يعد (أفلاطون) قائمة من الأسئلة التوضيحية والأمثلة التبسيطية، وهي أسئلة بيداغوجية تعليمية.

في جواب (تياتيتوس) مثلًا عن السؤال الأول: ما العلم؟ يقول: «إنه يبدو لي، أولًا أن كل ما يمكن أن نتعلمه من (ثيودروس) هو العلم، كالهندسة وكل العلوم الأخرى التي ذكرتها الآن (يقصد الفلك والموسيقى والحساب)، ثم هناك فنون مثل فن الإسكافية وكل فنون الصناع الآخرين سواء أخذتهم على الإجمال أو واحدًا واحدًا فهي في رأيي كلها علوم». يجيبه سقراط: «إجابة حسنة سخية يا صديقي نسألك سببًا واحدًا فتعطينا الكثير، وتمنحنا المركب بدلًا من البسيط». يبحث «سقراط» هنا عن الواحد والجوهر البسيط، إنه بحث في الماهية. وهو يفحص ماهية العلم وليس أنواع العلوم، يبحث عما يكون به العلم علمًا وليس عن أجزائه المختلفة والمتعددة.

وفي توضيحه للسؤال: أيكون العلم والإحساس شيئًا واحدًا؟ يقول: هل نتفق إذن على أن كل ما نحس به بواسطة البصر أو السمع يكون موضوعًا لعلمنا؟ مثلًا قبل أن نكون قد تعلمنا لغة البرابرة (يقصد غير المتمدنين)، أننكر أننا نسمع ما ينطقون به، أم نؤكد أننا نسمع ونعلم ما يقولون؟ ويقول في موضع آخر: «أظنني صعبت المسألة بهذا الكلام الكثير فهي تتلخص في السؤال ...؟». وفي محاورة (مينون) طرح سقراط أسئلة على (مينون) ليعلمه ضرورة طرح السؤال بدقة لأن السؤال الذي يجب الانطلاق منه هو: ما طبيعة الشيء؟ قبل التساؤل عن خصائصه، ومثال هذه الأسئلة: هل يمكن للمرء الذي لا يعرف من يكون (مينون) أن يعرف صفاته؟

---

(21) أفلاطون، محاورة مينون، (ص/69).

(22) يؤكد مشيل طوزي على ضرورة تمرين المتعلم على صياغة الأسئلة الفلسفية بدل تقديمها له جاهزة. وهو في هذا الإطار يشترط أن يكون السؤال عامًّا ينفتح على إجابات متعددة، وينفتح على أجوبة ضمنية، ويحيل على الوجود، محاولًا فهم الأسباب والغايات، ويثير من حيث رهاناته الشك. كما أن الأسئلة الفلسفية يجب أن تصاغ حول المفاهيم والعلاقة بينها: من قبيل: علاقة الهوية، والاختلاف، والتضاد والتقابل، والتكامل والمصالحة، والتداخل والتضمن (...).

انظر:

Tozzi Michel, op,cit, (p. p/ 62-63).

يتضح مما سلف أنه حينما يبدو لسقراط/أفلاطون أن المحاور لم يعد قادرًا على مجاراته في السؤال، أو يبدو السؤال للمحاور غامضًا، فإن أفلاطون يعمد إلى تذليله وتوضيحه إما بتبسيطه بأسئلة جزئية فرعية، أو من خلال تقديم أمثلة وتوضيحات وشروحات. ما يمكن أن نستنتجه من مثل هذه الأسئلة التعليمية والتوليدية السقراطية هو إمكانية تطبيقها بسلاسة في الفصل الدراسي. فبعد تمرين المتعلم على تنظيم الأسئلة بهذه الشاكلة، يصير من جهة قادرًا على توليد المعارف ذاتيًّا، ومن جهة ثانية يصير قادرًا على فحص معارفه الخاصة ومعارف محاوريه، بل وفحص الأطروحات الفلسفية.

- **الأسئلة الدائرية وتناقض المحاور**: ينطلق هذا المنهج من توجيه سقراط لمحاوره سؤالًا عامًّا حول قضية فلسفية من قبيل: (الفضيلة)، (الشجاعة)، (العلم)، (العدالة) (...). يجيب المحاور باعتزاز، وفي الوقت ذاته يعد سقراط قائمة من الأسئلة الدائرية الفرعية التي تبدو للمحاور أحيانًا أنها بعيدة كل البعد عن الموضوع الرئيس للحوار، لكن هذه الدائرة من الأسئلة تكتمل حينما يستجمع سقراط إجابات محاوره ويربطها بالموضوع المركزي، ويبين من خلالها تناقض المحاور، ولنا في محاورة (تياتيتوس) خير مثال:

ينطلق سقراط من قضية بروتاجوراس (بناءً على جواب (تياتيتوس)) القائلة بأن «العلم هو الإحساس»، ثم يربط في أسئلة دائرية بين العلم /الإحساس/التذكر، على الشكل التالي:

- ما نحس به بواسطة الحواس يكون موضوعًا لعلمنا
- من أبصر فقد علم ما أبصره
- يتذكر المرء ما يكون قد رآه
- من أبصر شيئًا يكون قد علمه، ويتذكره حين يغمض عينيه
- الإبصار هو العلم، عدم الإبصار عدم العلم؛ لكن تذكرنا لشيء نكون قد علمناه سلفًا ولا نراه حاضرًا الآن ألا نكون عالمين به؟ وبالتالي نحن نعلم في غياب الإبصار[23].

هكذا ينتهي سقراط إلى كشف تناقض محاوره، فيعمل على تجميع ما سبق التوصل إليه من نتائج للأسئلة الجزئية السابقة، ويصوغ ملخصًا لها ليوضح للمحاور النتيجة. يقول في هذا المضمار: «سوف أجتهد في توضيح ما يجول في ذهني فقد سألنا: هل ما تعلمناه ثم تذكرناه يمكن ألا نعرفه، ثم سلمنا بأن من رأى شيئًا ثم أغمض عينيه يتذكره في حين أنه لا يراه، ثم ذكرنا بعد ذلك أنه في الوقت نفسه لا يعرفه ومع ذلك فهو يتذكره، وإن في هذا القول استحالة وبهذا نكون قد أنكرنا أسطورة بروتاجوراس

(23) أفلاطون، محاورة تياتيتوس، (ص/ 57).

وأسطورتك اللتين توحدان بين العلم والإحساس»[24]. يساعد هذا التمرين المتعلم على كشف مغالطات الخصم/المتحاور، كما يساعده على فحص الآراء المتداولة وكشف تناقضات التمثلات التي يحملها حول القضايا والمواضيع التي يدرسها، وكلما تمكن المتعلم ذاتيًّا، وبمساعدة من المدرس، من كشف هذه التناقضات أمكنه ممارسة التأمل الميتا-معرفي حول ما يحمله من أفكار.

ب- منهج التوليد كتمرين ديداكتيكي على التعلم الذاتي

قصة هذا المنهج السقراطي يشرحها للشاب (تياتيتوس) في المحاورة المسماة باسمه؛ فبعد أن فشل الشاب في محاولته تحديد ماهية العلم يحفزه سقراط قائلًا: «إنك لتشعر بآلام الامتلاء لا بالفراغ يا عزيزي (تياتيتوس)، لأنك لست خاويًا بل حامل...»[25]. وهكذا يخبرنا أفلاطون بقصة سقراط في التوليد؛ فهو يشبه والدته (فايناريت) وهي من أشهر القابلات المولدات، يشبهها في أن القابلة تولد النساء الحوامل وتمتلك هذه الموهبة فقط عند توقفها عن القدرة على الحمل. كذلك سقراط فهو لم يمتلك هذا الفن إلا بعد أن فقد القدرة على ولادة الحكمة. ويختلف عنها في أنها تولد النساء، أما هو فيولد عقول الرجال، ويساعدهم على اكتشاف الحقيقة. فسقراط يشبه (المولّدة) (القابلة) فهي قادرة على تمييز من تمتلك حملًا ومن ليس لديها حمل؛ كذلك هو قادر على معرفة مَن مِنَ الشباب يمتلك قدرة على ولادة الحكمة ومن له حكمة زائفة.

علاوة على ما تقدم، فإن عرض النظريات، كما سنرى، وبسط الأسئلة والتشويق والتحفيز، كما رأينا سابقًا، هدفه إلهام المحاور للسير قدمًا في النقاش بغاية توليد الحقائق منه. وإن كان سقراط لا يمتلك مذهبًا أو نظرية يلقنها، فهو يمتلك منهجًا ووسيلة لتوليد الأفكار، وذلك عبر أسئلة منتظمة ومترابطة؛ من قبيل ما رأيناه سابقًا من سؤال (سقراط) لـ(تياتيتوس) حول تعلم لغة الشعوب غير اليونانية. وفي محاورة (مينون) يسأله: «هل تعتقد يا مينون أنه بخصوص الفضيلة وحدها هناك فضائل متعددة أم أن الأمر يصدق كذلك على طول الصحة والقامة والقوة؟ ...». بواسطة مثل هذه الأسئلة التوليدية يتوصل سقراط مع محاوره؛ في (تياتيتوس) إلى أن العلم ليس هو لا المعرفة الحسية، ولا الظن ولا الظن المصحوب ببرهان. وفي (مينون) يتوصل بنفس صيغة الأسئلة إلى أن الفضيلة واحدة بالنسبة للجميع». كما وظف الطريقة نفسها مع عبد (مينون) ليتوصل معه إلى أن حقيقة الموجودات توجد في نفوسنا، وهو ما يعني إمكانية المعرفة عبر التذكر، والشواهد من محاورات سقراط الأفلاطونية عديدة.

(24) المرجع السابق، (ص/ 58).
(25) المرجع السابق، (ص. ص/ 34-32).

يبدو في محاورات أفلاطون، خاصة السقراطية منها، أن الحوار ينتهي إلى نتيجة سلبية من حيث المضمون؛ ذلك أن التعريفات والتحديدات التي سبق تقديمها للعلم أو الفضيلة أو الشجاعة (...)، هي كلها تعريفات سوف تُفنَّد ويُبيَّن خطؤها من خلال أسئلة سقراط. لكن هذه النتيجة السلبية على مستوى المضمون تحمل في طياتها نتيجة أخرى إيجابية على مستوى المنهج؛ بحيث مكن سقراط من تخليص نفس/روح المحاور من كل الآراء والظنون التي كان يعتقد في صحتها. وبالتالي فالتوليد السقراطي هنا لا يعني بالضرورة توليد حقائق، بقدر ما أنه اكتشاف للظنون والآراء المغلوطة، والتخلص منها ليمهد الطريق أمام النفس للسمو إلى مستوى الحكمة الحقة وتعقل الأشياء في ذاتها. يقول في هذا الصدد: «فإذا حاولت بعد ذلك، يا تياتيتوس، أن تتصور (أن تحمل الأفكار) من جديد وتصورت فإنك سوف تمتلئ بأفكار أفضل بعد أن تطهرت بالبحث الحالي (..). فن التوليد هذا هو موهبة وهبتها السماء لأمي إذ تولد النساء ووهبتها لي إذ أولد النفوس النبيلة»[26].

هكذا يصبح فن التوليد السقراطي هو تطهير للنفس والروح، واستخراج للأفكار المغلوطة، والظنون التي تعيق النفس والعقل من السمو إلى سماء المثل والجواهر الخالدة. إنه بالمعنى التربوي المعاصر أشبه بالاشتغال على التمثلات من وجهة نظر معرفية-بنائية.

ت. العرض وبسط النظريات؛ أو التمرين بواسطة فحص حجاج الأطروحة

«المبدأ الرئيسي الذي تعتمد عليه النظريات التي سوف نعرضها يتلخص في الآتي..»[27]

يعمل سقراط/أفلاطون على عرض نظريات الفلاسفة والمفكرين والسفسطائيين وكذا الشعراء (...). آخذًا إياها كأرضية خصبة للنقاش والحوار، الهدف من ذلك فحص هذه النظريات، ومقارنتها وتتبع نتائجها لمعرفة مدى صحتها وتماسكها من جهة أولى، ولإكساب المتعلم طريقة إنتاج المعرفة من خلال الفحص والنقد من جهة ثانية. هنا يتجلى بوضوح تدريس سقراط/أفلاطون لتاريخ الفلسفة والنظريات الفلسفية لمعاصريه والسابقين عليه. وسنتوقف عند نموذج من هذا العرض في محاورة (تياتيتوس).

يقدم سقراط/أفلاطون، بين الفينة والأخرى، عرضًا أشبه ما يكون **بمحاضرة أكاديمية**. يستغلها إما لتوضيح قصده من اعتراض على فكرة ما، أو لشرح ما يقصده فيلسوف أو سوفسطائي حول قضية ما، أو لعرض وجهة نظره حيال الموضوع المطروح للنقاش (...). والأمثلة على ذلك كثيرة في حوارات أفلاطون، ويمكن أن نشير هنا إلى عرضه، في محاورة (تياتيتوس)، **لتوضيح** ماهية (الحكيم) الفيلسوف واختلافه عن عامة الناس والشعراء ورجال السياسة وكل الذين يلغون بلغوهم[28]، وهو

(26) المرجع السابق، (ص/136).
(27) المرجع السابق، (ص/ 45).
(28) المرجع السابق، (ص/69).

ما سبق التوقف عنده في النقطة المتعلقة بشروط التفلسف. وفي موضع آخر من الحوار نفسه يقدم (سقراط) تشبيهين **لفحص** نظرية (بروتاجوراس) حول (الإنسان المقياس)؛ الأول ما تحدثه الريح من أثر في الواحد منا ويكون مختلفًا عن أثرها في شخص آخر رغم أنها نفس الريح، والثاني ربطها بتصور (هيراقليطس) للصيرورة. ورغم أن (سقراط) هنا يبدو كأنه يسأل فقط إلا أنه في الواقع هو الذي يفسر ويوضح من خلال أسئلته، خاصة تلك التي تحمل طابعًا استنكاريًّا، من قبيل: «ألا تظهر (يقصد الريح) للواحد على نحو معين، وللآخر على نحو آخر؟ أجل. وأن تظهر له، ألا تعني أنه يحس بها؟ بالفعل...»[29]. هنا يكتفي الشاب بإبداء موافقته فقط على ما يتوصل إليه سقراط.

إن عودة سقراط إلى **الأصول ومواجهة النظريات بعضها ببعض** هي محاولة لنقل المحاور من النقاش حول نظرية (بروتاجوراس) في (الإنسان المقياس)، وتفسير (تياتيتوس) لها (بالمطابقة بين العلم والإحساس)، إلى مستوى الرجوع إلى الأصول، وفحص هذه النظرية في أصولها التي تستمدها من (النظرية الهيرقليطية) في الصيرورة والحركة والتغير. لكن سقراط/أفلاطون لا يكتفي **بمناقشة** هذه النظرية من الداخل في ذاتها بحججها فقط، بل **بمواجهتها** بنظرية (بارمنيدس) و(ميلسوس) في الثبات ووحدة الوجود واستحالة الحركة.

ما نستشفه من هذه المقارنة هو أن سقراط يعلمنا أدبيات المناقشة الفلسفية، وأدبيات الحوار بين النظريات الفلسفية. يعلمنا ألا ندافع عن نظرية أو أطروحة لأنها تعجبنا أو تخدم مصلحتنا أو لأن القائل بها هو فلان، بل لأن النظرية الفلسفية الحقيقية هي تلك التي تستطيع أن تواجه النقد في مقارنتها بحكم العقل وبنظريات أخرى وبأسئلة الناقد. هذا ما نعلمه لتلامذتنا، أو بالأحرى ما هو مطلوب منا تعليمهم إياه؛ مقارعة الحجة بالحجة، وفحص الأطروحات ونقدها وتمحيصها بمعيار العقل لا نستبقي منها إلا ما هو عقلي فيها. وهذا كذلك ما توصلت له الابستمولوجيا المعاصرة في اختبارها للنظريات العلمية.

ث. تمرين فحص ونقد مواقف المتعلمين، والتمرن على النقد الذاتي

لا يتوقف عمل المُوَلِّد (المدرس) -كما رأينا سابقًا- عند حدود توليد المحاور واستخراج الأفكار والحقائق من نفسه، بل لا بد من معاودة فحص هذه النتائج لاختبار مدى صمودها أمام الأسئلة والاعتراضات وعدم تناقضها. فبقدر ما يوافق سقراط على بعض النتائج المتوصل إليها مع محاوريه، بقدر ما يعمد إلى فحصها وتَبَيُّن مدى إمكانية صمودها أمام محكمة النقد. وتتضمن عملية الفحص

(29) المرجع السابق، (ص/39).

إيراد حجج إما بغرض تأكيد الفكرة المتوصل إليها أو بهدف إثبات تهافتها. يسعف هذا التمرين السقراطي المدرس على توجيه أسئلة الفحص نحو تمثلات المتعلمين ومواقفهم، ليس بهدف تبيان تهافتها ونسف أسسها، لكن بغرض تمرين المتعلم على بناء استدلالاته بشكل صحيح وتعوده على المحاجّة على مواقفه.

مبرر اختيارنا لهذه الصيغة السقراطية في الفحص نابع بالأساس من ملاحظاتنا الفصلية التي تبين لنا من خلالها إهمال المدرس في مواقف متعددة لإجابات المتعلمين وآرائهم ومواقفهم؛ بحيث تُرفَض جملةً وتفصيلًا أحيانًا، أو عدم إعارتها أي اعتبار والمرور عليها كأنه لم يدلِ بها أو لا تستحق التفكير فيها. بالمقابل يتوجب على المدرس، وعملًا بما أسس له سقراط، أخذ هذه المواقف بعين الاعتبار وتعويد المتعلم على فحص مواقفه بذاته وفحص مواقف المحاور، في سياق التأسيس للحوار والمناقشة الفلسفيين، ووضع فعل التفلسف ذاتيًّا كأفق لهذا الفحص.

خاتمة:

يقدم لنا الدرس السقراطي تصورًا واضحًا لما يتعين أن يكون عليه الدرس الفلسفي على المستويين البيداغوجي والديداكتيكي؛ فمدرس الفلسفة ملزم ببناء تمارين فلسفية يوازن من خلالها بين «**العرض النظري**» للأفكار والأطروحات، وفي نفس الوقت أن «**يتساءل ويساءل**» متعلميه حول هذه النظريات، مع (**توليد**) الأفكار ومساعدتهم على بلوغ الحقائق بأنفسهم (وهذا ما تؤكد عليه النظريات التربوية المعاصرة وما ترتكز عليه بالخصوص بيداغوجيا الكفايات؛ وهو **مركزية** المتعلم في العملية التربوية). كما أن عمل المدرس لا ينبغي أن يتوقف عند حدود **العرض والحوار والتوليد**، بل يتعين عليه من جهة **فحص ونقد** النظريات والأطروحات المعروضة لتمهير المتعلم على ممارسة **التفكير النقدي**، وعدم تقبل الأشياء بشكل سلبي. ومن جهة أخرى عليه **التفاعل** مع **أجوبة** المتعلمين وعدم تركها معلقة أو غض النظر عنها، بل عليه أخذها بعين الاعتبار والتفاعل معها.

المراجع:

1. أفلاطون، محاورة ثياتيتوس، ترجمة أميرة حلمي مطر، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، 2000.
2. أفلاطون، محاورة مينون، ترجمة وتقديم عزت قرني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2001.
3. أفلاطون، محاورة بروتاجوراس، ترجمة عزت قرني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر

والتوزيع، 2001.

4. آلكييه فريناند، معنى الفلسفة، ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999.
5. برهييه إيميل، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة جورج طرابيشي، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1982.
6. مطر أميرة حلمي، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.
7. شيكوني أنجلو، أفلاطون والفضيلة، ترجمة منى سغبيني، بيروت، دار الجيل، 1986.
8. شانطال دومونك، وآخرون، تدريس الفلسفة في ملتقى الطرق، ترجمة محمد مزوز، المغرب، منشورات طوب إديسيون، 2007.
9. Tozzi Michel, Penser par soi-même, Initiation à la philosophie, éd. Savoir Penser, (1994) (s.d)

Arabic reference

1. Aflāṭūn, muḥāwarat thyātytws, tarjamat Amīrah Ḥilmī Maṭar, al-Qāhirah, Dār Gharīb lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, 2000.
2. Aflāṭūn, muḥāwarat mynwn, tarjamat wa-taqdīm ʿIzzat Quranī, al-Qāhirah, Dār Qibāʾ lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 2001.
3. Aflāṭūn, muḥāwarat brwtājwrās, Ed: ʿIzzat Quranī, al-Qāhirah, Dār Qibāʾ lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 2001.
4. ālkyyh frynānd, maʿná al-falsafah, Ed: Ḥāfiẓ al-jamālī, Dimashq, Manshūrāt Ittiḥād al-Kitāb al-ʿArab, 1999.
5. brhyyh iymyl, Tārīkh al-falsafah al-Yūnānīyah, Ed: Jūrj Ṭarābīshī, Bayrūt, Dār al-Ṭalīʿah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, 1982.
6. Maṭar Amīrah Ḥilmī, al-falsafah al-Yūnānīyah tārīkhuhā wa-mushkilātuhā, al-Qāhirah, Dār Qibāʾ lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, 1998.
7. shykwny anjlw, Aflāṭūn wa-al-faḍīlah, Ed: Muná sghbyny, Bayrūt, Dār al-Jīl, 1986.
8. shānṭāl dwmwnk, wa-ākharūn, tadrīs al-falsafah fī Multaqá al-ṭuruq, Ed: Muḥammad Mazzūz, al-Maghrib, Manshūrāt Ṭūb idysywn, 2007.