

غياب الفلسفة في المناهج المدرسية وانعكاساته على التطور والإبداع في فلسطين

عماد موسى

وطبيعتها، وما هي فلسفة التربية، وما علاقة الفلسفة بالديمقراطية؟ وما هي الفلسفة المثالية، وما الفرق بينها وبين الفلسفة الطبيعية؟ وما علاقة الفلسفة المثالية بالتربية؟ وكذلك الأمر بالنسبة للفلسفة الطبيعية والتربية؟ والفلسفة الموضوعية، والفلسفة الواقعية بالتربية؟ وما علاقة الفلسفة الوجودية والفلسفة الإسلامية وسائر أنواع الفلسفات بالتربية؟

من هنا يمكننا القول: إن «فلسفة التعليم قضية فكرية كبرى تُعنى بالأسئلة الأساسية التي يؤمن بها المجتمع، مثل: ما الغاية من التعليم؟ ولماذا نقوم بتأسيس المدارس؟ وكيف ينبغي للتعلم أن يتعلم، وما هو دوره؟ وما هو دور المعلم في عملية التعليم؟ وما هو دور المنهج في هذه العملية؟ وما هو دور السلطة السياسية (الوزارة) في العملية؟ ولهذا نستطيع بعد أن نصل إلى إجابات مُرضية عن هذه الأسئلة البسيطة، والمعقدة في الوقت نفسه، أن نتقل إلى السياسات العامة (Educational Policies) للنظام التعليمي، مثل: من الذي يضع المنهج؟ ما هي صلاحيات المعلم وما هي حدوده؟ وما هي صلاحيات الإدارة والإشراف التربوي وغير ذلك؟»¹

علماً أنه قد قيل «في تحليل نشوء الفلسفة إنها جاءت كرد فعل على الجو الأسطوري والخرافي الذي كان مهيمناً

غياب الفلسفة، والفلسفة التعليمية في المناهج المدرسية الفلسطينية، هل كان تغييراً مقصوداً أم غياباً عفويماً ناتجاً عن جهل معرّفين؟ ولكن الحقيقة المرة التي علينا تجرعها، هي أن هذا التغيير للفلسفة بشكل عام وللأسئلة التعليمية بشكل خاص كان سياسة ممنهجة، تم تنفيذها، بقصد إضعاف التطور والإبداع، عبر تعزيز التلقين في العملية التعليمية، بقصد إحداث قطيعة أستمولوجية حتى يتراجع التعليم في فلسطين، ويصبح التلاميذ مجرد آلات لاستقبال واسترجاع وإعادة ما هو مسجل على أدمغتهم من مقررات دون امتلاك التلاميذ القدرة على طرح الأسئلة، لمعرفة سبل من الإجابات المعرفية التي تولد الإبداع والارتقاء في المجالات المعرفية، والحياتية كافة، وهذا سبب مهم لتراجع التعليم الإبداعي، وتراجع الفكر السياسي والاجتماعي والاقتصادي في فلسطين، وهو السبب في ضعف التشريع الفلسطيني؛ لأن الفلسفة والفلاسفة هم قادة التغيير، ولأن آراءهم وأفكارهم هي التي طورت الدساتير والنظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

فغياب الفلسفة التعليمية نابع من تغيير الفلسفات من المناهج الدراسية، وبالتالي غياب فلسفة التطبيقات التربوية وأصول التربية، الأمر الذي أدى، بالضرورة، إلى عدم طرح الأسئلة عن ماهية الفلسفة، وما هي الفلسفة

تحت إرث ثقيل طويل من النصوصية، بمعزل عن المنظور الفلسفي كإطار حاكم لعقلنة وضبط أسلوب التعامل مع ما نواجهه من قضايا وظواهر. فليست الفلسفة ترفاً، ولا هي (بُعْبَعاً) أيضاً.. وما انفجارات العلوم والتقنيات وشموخ التقدم إلا مدينة على نحو أساسي للتطبيق العملي لهذا المنظور»⁴.

وحتى نتوقف عن ممارسة ثقافة الإرجاء والترحيل للمشكلات إلى العالم الآخر، وإلى العالم الميتافيزيقي، علينا أن نعود إلى الفلسفة لتحرير العقل العربي من حالته النمطية في التفكير، والنأي به عن التسجيلية، ودفعه إلى طرح الأسئلة المعرفية الكبيرة.

من هنا، يتوجب علينا الدعوة لإعادة الهية والمكانة لتعليم الفلسفة بدلاً من عمليات تغليب التلقين في التعليم وإعادة تدويره، لأن وجود فلسفة التعليم، ووجود الفلسفة في المناهج التعليمية في المقرر الدراسي في المرحلة الثانوية يُعني الفكر الفلسفي، ويعزز من التفكير الفلسفي، الذي يحاول الحصول على إجابات لأسئلة متعددة، لأن السؤال هو مفتاح المعرفة، والجواب عليه هو اكتشاف وإبداع وخلق معرفي، لأن «فقدان المعنى من وراء الأشياء التي نتعاطى معها لا يُشعرنا بوجودها أو قيمتها، وفي كثير من الأحيان يتسبب في ضياعها منا، وليس أدل على ذلك مما يفعله أولئك الذين يُقدمون على الانتحار، ويتسببون في إزهاق أرواحهم لشعورهم بالخواء الروحي، وفقدانهم المعنى من الحياة»⁵.

لذلك، لا غرابة أن تُعدَّ فلسفة التعليم والفلسفة بشكل عام عنصراً من «عناصر القوة في نظام التعليم الياباني (وقوامها) هو مرحلة رياض الأطفال. ويُطلق التربويون اليابانيون على فلسفة التعليم في مرحلة رياض الأطفال، النظرية الموجهة لرعاية الأطفال، أو مدخل الرعاية الحرة للأطفال وتعليمهم. وقد نصَّ التعديل الذي تم في العام 1989 على فلسفة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وترتكز هذه الفلسفة على المبادئ التالية:

أن يستفيد الأطفال الاستفادة القصوى من إمكاناتهم، أن ينمو الأطفال من خلال تفاعلهم مع الأشياء ومع الأفراد الموجودين في بيئة رياض الأطفال، وأن ينمو الأطفال في ظل إحساسهم بالحرية...»⁶.

على عقول الإغريق آنذاك في اعتقادهم بألهة متعددين: للحرب والحب والحكمة والجمال والفنون والربيع والبحر والرياح... مثل «زيوس» و«أبولو» و«بوسيدون» أو «أثينا» و«هيرا» و«فروديت» يتصارعون ويقومون بأعمال طائشة أو متحللة اعتبرها الفلاسفة الأوائل عالماً خزعبلاتياً ولا معقولاً.. فاتهموا إلى البحث عن نسق معرفي للوجود يقبله العقل، ويعمل لمصلحة الإنسان. وقد دفع سقراط حياته ثمناً، فقد حُكم عليه بالإعدام بشرب سُم الشوكران (نبات مائي من أكثر النباتات سُميَّة على وجه الأرض، موطنه الأصلي شمال أوروبا وشمال آسيا وشمال غرب أمريكا الشمالية، وهو ينمو في المروج) بسبب إنكاره لتلك الآلهة الأسطورية واعتقاده بإله واحد»².

من الواضح أن العقل الفلسفي يعمل بصورة مغايرة عن المؤلف في التفكير والتصور، ويرفض صاحبه ما هو قائم، فيعمل على طرح فكره لتطوير مجتمعه، وغالباً ما كان يتعرض الفلاسفة للأذى والقتل بسبب تطورهم الفكري ورؤيتهم المغايرة للكون والحياة، ومع ذلك استمر الفلاسفة في تقديم طروحاتهم الفلسفية، وعملوا على تغيير الوعي في مجتمعاتهم. ونجد أن الفلاسفة لا يزالون إلى يومنا هذا يقدمون طروحاتهم الفلسفية، وحتى لا نستغرق في الحديث عن الفلاسفة نرجع إلى غياب الفلسفة في المناهج المدرسية، فقد وجدنا أن محلي النظم يعتقدون أن هناك نقاطاً حاكمة في أي نظام تعليمي، إذا ما حدث أي تغيير فيها، «فإن ثمة تغيرات دراماتيكية ستطال بنية النظام، وستؤثر في النظام برُمَّته... إنها الفلسفة التي منها ننتقل، وإليها نعود... منها ننتقل في بناء مناهجنا الدراسية، وإليها نعود من جديد إذا ضلَّت خطانا نقطة البداية... إنها سر التقدم للأمام، يقول مارك توين: إن سر التقدم للأمام هو معرفة نقطة البداية، وقد أدرك اليابانيون مبكراً أهمية الفلسفة في التعليم لإحداث التنمية والانبعاث بعد حرب عالمية مدمرة، وقد قطعت اليابان أشواطاً في التنمية وحقق اقتصادها طفرات، وبقيت فلسفة التعليم مستمرةً وديناميكية، لأن «الفلسفة هي العلم الوحيد الذي يفرس في البشر مهارات التفكير العقلي والتفكير النقدي والعلمي»³.

في حين بقيت عملية انبناء العقل العربي ميتافيزيقية، وبالتالي بقي أكثر ميلاً للتفكير الميتافيزيقي الذي يقود إلى حلول ميتافيزيقية، ويرجع ذلك كله.. «إلى رزوح عقلنا

في حين إن التعليم في فلسطين، لا يتجاوز حدودَ التلقين والحفظ، وأما مقياس التفوق المدرسي، فهو أن يردَّ التلاميذُ البضاعةَ في الامتحان إلى الأستاذ، تطبيقاً لمقولة (بضاعتنا رُدَّتْ إلينا) وأما الاهتمام برياض الأطفال فينبع من تحقيق الربح، وليس بناء العقول وتربية النشء، وذلك لأن المهتمين بفتح رياض الأطفال والمدارس هم أغنياء وليسوا طبقةً برجوازيةً حسب التصنيف الماركسي.

لهذا نجد الفارق في معرفة كيف «ساهمت الفلسفة التعليمية في اليابان في تجاوز آثار الحرب إلى عالم الاكتشافات والاختراعات العلمية، وقد ساهمت الفلسفة في تطور النظم السياسية ونشأة الدساتير وفي الدفاع عن الحريات والحقوق، وذلك إدراكاً منهم لأهمية الفلسفة، لأن «غياب الفلسفة عن مناهج التعليم والتداول في الحياة الثقافية ترتب عليه استشرأب النمطية في التلقين والحفظ في المدارس أو سيادة الانطباعية واستهلاك المصطلحات الحديثة، بمعزل عن سياقها في خطابنا الثقافي، ما قطع الطريق على أسس النقاش العقلاني وديناميكية التفكير المنطقي والتحليل وإبداع الرأي قولاً وكتابةً ونشاطاً»⁷.

الأمر الذي يجعل أي حديث «عن أبحاث الدماغ- أن نعرض لفلسفة التعليم باعتبارها الدماغ المغذّي لعملية التعليم برمتها، فإننا لم نتجاوز الحقيقة في ذلك، وكما أن الإنسان إذا أصيب بعطب أو اضطراب في دماغه، فإنه يفقد السيطرة والتحكم في كل شيء، فكذا الحال بالنسبة لفلسفة التعليم»⁸.

لذلك نجد أن «الفلسفة تمثل الجذور الفكرية والأطر المرجعية والأنساق القيمية التي يؤمن بها مجتمع ما ويعيش عليها... إنها الرؤية، والمعنى.. المعنى الكامن المتضمن في عملية التعلم والتعليم، والمعنى الكامن وراءهما أيضاً»⁹.

وقد كانت الفلسفة ولا تزال «تُهمّ بالوجود والمعرفة والقيم، وتسعى إلى فهم العالم والإنسان وتحاول التفسير والتعليل.. لماذا؟ وماذا؟ وكيف؟ لتكوين رؤية تجعل الإنسان يتواءم مع أخيه الإنسان ومع محيطه»¹⁰.

فمن هنا تأتي «خطورة عدم وجود فلسفة واضحة، تحدد معالم الطريق، وترسم منهج العمل، وقد أساء «عدم وجود فلسفة في المناهج الدراسية» إلى عملية التعليم



أطفال يشاركون في فعالية "الكون في قشرة جوز".



واليابان، وأما نحن فقد تحولنا إلى كائنات مجترة لهذا النتاج الفلسفي والفكري، إلى كائنات تتوهم المعرفة وتدعيها، بمجرد أن حصلنا على شهادة، وإذا لم نتمكن من الحصول نشترها من موقع على الشبكة العنكبوتية، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يتضح اهتمامنا الفكري والفلسفي من حركة الترجمة، لهذا فقد تُرجمت كتب غوستاف لوبون متأخرة.

لقد بات واضحاً أن غياب فلسفة التعليم والفلسفة عن مناهج فلسطين الدراسية، أضعف قدراتنا على أن نتبنى استراتيجية جديدة تكون الفلسفة أساساً لها، ويكون الهدف منها هو «إعداد المواطن القادر على التفكير بصورة فردية مستقلة»¹³.

حتى يتمكن المواطن من بناء قاعدة معرفية حول حقل ما، حسب اهتمامه، وحسب فضاء عمله، حتى لا يبقى مجرد ماكينة تردد أغانى بلا معنى لأنه يعيش في حالة اللامعنى.

باحث متخصص في دراسات الخطاب - فلسطين

الهوامش

- 1 أحمد محمد العيسى، «ماذا عن فلسفة التعليم»: <http://www.alriyadh.com/604482>
- 2 صالح الشهوان، http://www.aleqt.com/2015/12/29/article_1017444.htm
- 3 د. مصطفى النشار، «غياب الفلاسفة والفلسفة عن المشهد علامات التخلف»: <http://alwafd.org/essay/4905>
- 4 صالح الشهوان، مرجع سبق ذكره.
- 5 د. عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر. «فلسفة بناء المناهج الدراسية: من يعرف من أين؟ يعرف إلى أين؟»: http://www.abegs.org/aportal/blog/blog_detail.html?id=63134207
- 6 د. أحمد محمد نبوي، تأملات حول فلسفة التعليم الياباني: www.ahram.org.eg/News/131830/135/482148
- 7 صالح الشهوان، مرجع سبق ذكره.
- 8 عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سبق ذكره.
- 9 المرجع السابق.
- 10 صالح الشهوان، مرجع سبق ذكره.
- 11 د. عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سبق ذكره.
- 12 صالح الشهوان، مرجع سبق ذكره.
- 13 د. أحمد محمد نبوي، مرجع سبق ذكره.

برمتها، وأفقد المعلم والمتعلم، بل وكل المعنيين بالممارسات التربوية داخل أروقة التعليم، أفقدهم وجود الحافز القوي، والباعث الحثيث للاستجد بأقصى طاقات ذكائهم، واستفزاز آخر قوى ذهنهم، وشحن جميع قدرات عقولهم، لتقديم إبداعاتهم، وطرح كل جديد ونافع لتجويد عملية التعليم»¹¹ في حين نجد أنه «في القرن الـ18 أخذت الفلسفة على عاتقها السير أبعد من الفهم والتحليل نحو التغيير، فأدى ذلك إلى تعميق استقلال العلوم المختلفة، كما أدى بالفلسفة نفسها إلى الانخراط في معترك الحراك الاجتماعي فولدت النظم الحقوقية والسياسية والمؤسسات المدنية، ومركزية العقل والعلم وإعادة الاعتبار للوعي الاجتماعي ودوره في صناعة المستقبل، وليس الرضوخ له أو انتظاره أو الاحتراس منه»¹².

ونتساءل لماذا تم إلغاء مقرر الفلسفة من المنهاج العربي والفلسطيني؟ في الوقت الذي تقدم فرنسا فيلسوفاً أو عالم اجتماع سنوياً لفرنسا وللعالم، وكذلك ألمانيا وروسيا



من مساق "التفكير التصميمي"، استوديو العلوم.

