الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي: الأصول السقراطية لبنية الدرس الفلسفي وفعاليته في البناء الفكري والنفسي للإنسان

The educational function of the philosophical question through the Socratic mode: the Socratic origins of the structure of the philosophical lesson and its effectiveness in the intellectual and psychological construction of man

La fonction éducative de la question philosophique à travers le modèle socratique: les origines socratiques de la structure d'une leçon philosophique et son efficacité dans la construction intellectuelle et psychologique de l'être humain

د. عبدالقادر بلعالم

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشف

تاريخ الإرسال: 29-09-2018 **- تاريخ القبول:** 28-02-2019 **- تاريخ النشر:** 28-07-2020

ملخص

لقد جعل سقراط من "المفهوم" أفقا معرفيا وقيما للتفكير الفلسفي، منطلقا في ذلك من مسلمة "أن كل معرفة هي معرفة من خلال المفاهيم. والفلسفة ، في نظره ، إذ تحاول القبض على المفهوم ضبطا وتحديدا، فهي تتطلع إلى بعده القيم. لتجعل من المعرفة الحقة هي معرفة القيم. ولذلك، فإن سقراط إذا يعتبر أن "الفضيلة علم"، فهو يؤسس فلسفيا لأخلاقية المفهوم. وبهذا التأسيس أراد لـ "الإنسان" أن يكون موضوع الفلسفة الأثير، وإدراكه لحقيقة "الفضيلة"، وممارسته للسلوك الفاضل؛ غايتها القصوى. وبهذا الانزياح نحو الأفق القيم الإنساني، مكّن سقراط لـ "السؤال الفلسفي" من تجاوز المطلب المعرفي إلى ممارسة وظيفة تربوية، تستهدف تنقية العقل من الأوهام من خلال ضبط المفاهيم، وتطهير النفس من الرذائل عن طريق استبطان القيم التي تتضمنها المفاهيم وتمثُّلها سلوكيا. وقوام هذه الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي؛ منهج عقلي منطقي محكم، يدفع بالذات إلى اكتشاف الحقيقة بذاتها ومن داخل ذاتها، معتمدا في ذلك على "الحوار" أسلوبا، وعلى "التهكم" و"التوليد" آليتين منهجيتين لتحقيق هذا الهدف التعليمي التربوي. وحركة تفكيرنا حول الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي في هذا البحث، تستهدف المنهج السقراطي في منطلقاته المعرفية ووسائطه المنهجية وآفاقه التربوية القيمة، تأصيلا وتفصيلا.

الكلمات الدالة: توليد؛ تهكم؛ فضيلة؛ صورنة؛ الماهيات.

Abstract

Socrates has made the notion of "concept" an ideological and valuable horizon for philosophical thinking based on the principle that knowledge is produced by and through concepts. According to Socrates, philosophy attempts to identify the “concept” as it looks for its valuable dimension in order to reach the true knowledge and the knowledge of values. Thus, Socrates considers the “virtue” as a science. He philosophically establishes the ethics of the “concept”. The aim of establishing such foundation is Socrates desire to make of “man” the preferred topic for philosophy, and his awareness of the reality of “virtue” and his practice of virtuous behaviour. Socrates believed that these components are the ultimate aim of philosophy. The shift of philosophy’s interest in the universe to focus on values, man and education enabled Socrates to invent a novel philosophical conception making philosophy practicing an educational function rather than solely cognitive. This unorthodox version of philosophy presented by Socrates aims to clear the mind from illusions through setting concepts; and purges the soul from vices through extracting “values” from the “concepts” and their applications which represent in the human behaviour. The basis of this educative function of the philosophical question is the rigid intellectual, logical method. This basis enables the self to discover the truth depending on dialogue, stylistically, and “sarcasm” and “extraction” as methodological mechanisms of achieving this educational, didactic purpose.

Keywords: midwifery; irony; virtues; conceptualization; quiddity.

Résumé

Selon Socrate, la philosophie tente d'identifier le «concept» en cherchant sa dimension précieuse pour traduire la vraie connaissance. Il considère, par ailleurs, la «vertu» comme une science, et il établit philosophiquement l'éthique du «concept». Le but est d’en faire de «l'homme», de sa conscience de la réalité, le sujet de prédilection pour la philosophie. Ces composants sont le but ultime de la philosophie. Le changement d’intérêt de la philosophie pour l’univers, pour les valeurs, l’homme et l’éducation lui a permis d’inventer une nouvelle conception philosophique. C’est ainsi qu’il attribue à la philosophie une fonction éducative que seulement cognitive. Cette version peu orthodoxe de la philosophie présentée par Socrate vise à débarrasser l’esprit des illusions en définissant des concepts

La base de cette fonction éducative de la question philosophique est la méthode intellectuelle, logique et rigide qui permet au Soi de découvrir la vérité en fonction du dialogue, de manière stylistique et du «sarcasme» et de «l'extraction» en tant que mécanismes méthodologiques permettant d'atteindre ce but éducatif et didactique.

Mots clés: maïeutique; ironie; vertus ; conceptualisation; quiddité.

مقدمة

لا يؤصل الكلام، ولا تتحدد مقاصده، ولا تجري فعاليته؛ إلا برد مفرداته إلى أصولها، ومنابت وآفاق دلالاتها. ومن ثم فالكلام حول فعالية الفلسفة ودورها في حياة الإنسان؛ كمقصد معرفي وجودي حددناه لنفكر في أفقه، يرتد بنا إلى اللحظة السقراطية ابتداء. لأن أول ما استوقفنا ونحن نتأمل آراءه، هو سعيه إلى الارتقاء بالإنسان إلى أفقه الإنساني، ليجعل من التفلسف منهجا تربويا لاستكمال وجوده، وليحول المفاهيم الفلسفية إلى أدوات لبناء هذا الوجود. وهو ما يفيد أن القول الفلسفي السقراطي في جوهره يؤسس ويؤصل لمنهج تعليم التفلسف، وأن الفيلسوف لا يمكن أن يكون إلا معلما ومربيا، ومن ثم ففاعلية الفلسفة لا تتحقق إلا في تعليميتها. والتجربة السقراطية في تعليم التفلسف تتأسس على مركزية "السؤال" الذي يحقق ماهيته ويمارس وظيفته من خلال الطريقة الحوارية التي يفضلها سقراط على الأسلوب الخطابي التلقيني. وكمثال شارح مفصح عن هذا التوجه المنهجي لأسلوب الحوار المؤسس على آلية السؤال، المتجاوز لسلطة الخطابة ومطباتها التلقينية، نورد الاعتراض الذي يبديه سقراط في "محاورة جورجياس" حول الطريقة الخطابية التي يجيب بها بولوس على أسئلة جورجياس حول "الفضيلة" وفيما يلي نص الاعتراض الخطابة، وبالتالي، التأسيس والتركيز على مهارة الحوار:

"**جورجياس**: وماذا تأخذ عليه بالتأكيد؟

سقراط: يبدو لي أنه لا يجيب تماما على السؤال.

جورجياس: حسن. سله أنت بنفسك إذا كنت تؤثر ذلك؟

سقراط: لن أفعل ذلك إلا إذا كنت توافق على أن تجيب بنفسك، فذاك عندي أفضل بكثير. ذلك أن لهجة بولس نفسها تبرهن لي أنه يتدرب على الخطابة أكثر من دربه على **الحوار**"(أفلاطون، 1970. "محاورة جورجياس"، ص34)

والمقتضيات التربوية والتعليمية للسؤال هي التي دفعته إلى الامتناع عن الكتابة ليؤسس للحكمة العملية أو الفلسفة بالفعل، تجاوزا للحكمة النظرية، أو الفلسفة بالقول، ولذلك فمضامين فلسفته نستجليها من سيرته الذاتية ومواقفه الشخصية، أكثر مما نستوحيها من أقواله الفلسفية، وهو إذ يمتنع عن فعل الكتابة؛ يؤصل لأسلوب الحوار، وبالحوار يأخذ التعليم كامل دلالته التربوية.

إن الحوار الذي يديره سقراط حول أية قضية فلسفية (العدالة، الشجاعة، التقوى...)، يعكس في هيئته التنظيمية، وصورته المنطقية بنية الدرس الفلسفي، بكل ما يقتضيه من خطوات كـ: المشكلة والصّورنة والبرهنة، وما يستلزمه من أدوات وآليات سيره باتجاه الأهداف المعرفية والإجرائية المطلوب تحقيقها من خلال تقديمه: كالسؤال والمثال التوضيحي، والاستدلال والشك، النقد.

وحينما نلتفت إلى الصورة النموذجية لبناء الدرس الفلسفي في واقعنا التعليمي المعاصر، بشروطها التعليمية ومواصفاتها التربوية ومقتضياتها البيداغوجية، نجدها تمثل راهنية التجربة السقراطية في تعليمية الفلسفة وتحيينا لها.

وتجدر الإشارة، هنا، إلى أن ثمة ثلاث إحداثيات تؤكد السبق السقراطي في تأصيله وتأسيسه لمنهج تعليم التفلسف وهي:

- إن الحكمة التقليدية السابقة على عهده تقوم على التلقين والتلقي، حيث نجد منهج الطبيعيين كان قائما في الغالب على الكتابة، وأن كثيرا من تصوراتهم الفلسفية صيغت في قوالب شعرية كـ"اكزينوفان" و"بارمنيدس"، والشعر يتطلب الإلقاء. ومنهج السفسطائيين قائما على إعطاء دروس للمستمع، ليكون مجرد متلقي ملقّن .بينما "من يعلم التفلسف لا "يلقن" تلامذته الأفكار المطلقة ولا يقوم مقام الوصي على عقلوهم. بل يرشدهم إلى طرق العمل والتفكر الشخصي، بحيث لا يكون التراث الفلسفي أمامه إلا كتظاهرة من تظاهرات استخدام العقل، وبمثابة موضوعات لترويض الموهبة الفلسفية"(Kant,.1970, p.26). وهذا ما أسس له سقراط وجسد مفرداته عمليا مع شباب أثينا.

- تداول مقولة **"الطريقة السقراطية"** كأنموذج وكإحالة يقاس عليها الكلام عند الحديث عن القضايا التربوية والتعليمية،إذ عادة ما "يطلق على التدريس من خلال

الحوار إسم "الطريقة السقراطية»وذلك نسبة إلى سقراط الذي اشتهر بهذه الطريقة في الحوار". (سماح رافع ، 1976، ص 62)

- تجسيد هذه الطريقة في فكر وتفكير تلميذه أفلاطون، حيث صاغ هذا الأخير فلسفته وفلسفة أستاذه في هيئة محاورات، سيقت وعولجت القضايا الفلسفية التي تضمنتها في أسلوب حواري قائم على الاستدلال البرهاني في مناقشة القضايا المستهدفة.

1.الأصول السقراطية لبنية الدرس الفلسفي

1.1. إثارة المشكلة (المَشْكَلَة) أو التهكم السقراطي

إن إثارة المشكلة هي أول خطوة في بنية ومسار الدرس الفلسفي، تتحدد انطلاقا من وضع المكتسبات موضع تساؤل ومراجعة وتشكيك. وأن اقتضاءها المنهجي محكوم بثنائية الطريقة والهدف: فهي كخطوة أولى؛ تؤسس لبعث الطريقة الحوارية في إثارة التفكير وتحريكه: حيث إن تحويل المسلمات إلى مشكلات، يحيل المتعلم على الفور إلى التفكير الاستدلالي والنقدي، وينمي في داخله حس الحوار، فيتحول إلى فاعل متفاعل مع المعلم لا منفعل به. أما من حيث الهدف: فإن موقعها التأسيسي يجعل الدرس يتحرك باتجاه أفق تربوي معرفي؛ هو تطهير النفس من الأوهام والمعارف الزائفة، وتهيئتها للمساهمة في بناء معارف صحيحة، وأن استثمار "إثارة المشكلة" في تحقيق ثنائية الطريقة والهدف المرتبطين بها، مشدود إلى مركزية "السؤال"، فهو الروح المحركة للحوار، والنور الكاشف للأوهام. وهو لا يحقق اقتضاءه المنهجي وبعده التربوي، لتجاوز المعطى وتفنيد الموجود، ومن ثم التأسيس للجديد؛ إلا إذا كان استفزازيا ونقديا على سبيل التكرار والاستمرارية في الطرح والإثارة.

ولكي يحقق السؤال فعاليته ويمارس وظيفته المحكومة بهذا المسعى في "مرحلة وضع المشكلة"، وضع له سقراط إطارا منهجيا يتحرك داخله، يناسب ويتناسب مع طبيعته الاستفزازية النقدية/ الفلسفية؛ هو "**التهكم**" أو السخرية. وكان أفلاطون قد وظّف مفهوم السخرية لوصف أسلوب سقراط في التأصيل الفلسفي للحقيقة.

فما هي الدلالة المنهجية والوظيفة التعليمية لـ"التهكم" السقراطي؟ وكيف يؤسس للسؤال كأداة تربوية بنائية لشخصية المتعلم فكريا ونفسيا واجتماعيا؟

"التهكم" عند سقراط إجراء تعليمي، وأسلوب تربوي موصول بادعاء المعلم للجهل، ومن ثم التظاهر بالثقة والقبول لرأي الطرف الآخر واستعداده للتعلم منه، ثم وضعه أمام أسئلة محرجة تضطره إلى إعلان عجزه. ونجد ذلك مثبتا في النص 337 أ من كتاب "الجمهورية" لأفلاطون، حيث يقول المتحدث مع سقراط: "يا إلهي تلك هي طريقتك المميزة في التهكم، وادعاء الجهل يا سقراط. ألم أتكهن بذلك منذ البداية؟ ألم أخبر الباقين بأنك إذا ما سئلت ترفض الإجابة وتدعي الجهل، وفعل كل شيء إلا أن تقدم جوابا؟" (أفلاطون، 1985، ص188) فالتهكم بهذا المعنى شكل من أشكال التضليل. و"أن سقراط قد اتبع هذا الأسلوب المضلل باعتباره أفضل الطرق التي يمكن أن ينتقل بها الإنسان من المستوى الأدنى للحكمة، إلى مستواها المتوسط[1]" (جورج رديبوش، 2014، ص 128)

ومن المواقف العملية لأسلوب السخرية، ما أورده أفلاطون في كتاب الجمهورية، عن توجه سقراط إلى تراسيماخوس وهو سفسطائي شاب بالقول: "لا تكن قاسيا علينا! لأنه لو ارتكبنا خطأ في الحكم، فعليك أن تكون متأكدا من أن ذلك راجع إلى جهلنا". فيعقب تراسيماخوس كالتالي: "لاحظ السخرية المعهودة على سقراط، إني أعرفه، وتوقعت أن ترفض الجواب، إنك تمارس السخرية، ولا تدخر جهدا سوى بهدف الهروب من الجواب". (Walter Biemel, 1963, p.627)

تأسيسا على هذا النص؛ نفيد أن "التهكم" من الوجهة المنهجية، يجسد لحظة وضع المشكلة كمرحلة أولى في بنية ومسار الدرس الفلسفي. وسقراط يلجأ إليه لبعث الحيوية في السؤال وتفعيل دوره التعليمي. وهذه الحيوية تتمثل في حركته كوسيط يتوسط طرفين أولهما «**التهكم" كمرجع** ومنطلق لتشكله وتبلوره. فـ"التهكم" بما هو ادعاء للجهل مولد للسؤال: فلا يسأل عن الشيء إلا الجاهل بحقيقته، ولذلك "فالتهكم السقراطي هو السؤال مع تصنع الجهل، أو تجاهل العالم" (كرم، ص52)، والتصنع بما هو

1- يميز سقراط في محاورة "الدفاع" بين ثلاث مستويات للحكمة: المستوى الأعلى ويمثل الحكمة الحقيقية، والذي تختص به الآلهة وحدها. والمستوى المتوسط، أي الأحكم من الناس، والذي يمثله، هنا، شخص سقراط، وهو مستوى الذي يعرف أنه لا يعرف الحكمة الحقيقية. المستوى الأدنى، وهو الذي ينطبق على الفرد الذي لا يتصف بالحكمة، ويرى نفسه حكيما.

تظاهر وادعاء الجهل هو الخاصية الوظيفية التربوية التعليمية لأسلوب التهكم، حيث إن المتهكم يخفي سخريته، ليوهم المتلقي بأن جهله ليس مجرد ادعاء. وسقراط إذ يتظاهر بالجهل إنما يريد أن يوفر فرصة طرح السؤال لخلق التوتر الفكري في نفسية المتعلم. وثانيهما **"إثارة المشكلة"** كأفق ونتيجة لطرحه. ولذلك فهو إذ يعلن في محاورة "الدفاع" بأنه جاهل بكل شيء إلا بأنه جاهل [كل ما أعرفه هو أنني لا أعرف شيئا]، فهو يسعى إلى التعلم من محدثه "أطفرون"، حيث يقول له أنه يريد أن يصبح تلميذه. وبمجرد أن يكشف له عن معارفه، يبدأ سقراط فيفحص مبادئ ومضامين هذه المعرفة لينتهي إلى نتائج لا يقبلها العقل، فيصاب المحاوَر بالارتباك، وينتصب الشك في نفسيته، ويكتشف أن معارفه مجرد أوهام ومزاعم باطلة، فتهتز قناعاته وتنهار مسلماته، ويكتشف أنه هو الجاهل الحقيقي. والشك في ارتباطه بهذه الوضعية الحرجة يتحدد كآلية تعليمية يقود إلى إعادة تأسيس وبناء المعرفة من جديد، وهذا ما نقف عليه في نهاية محاورة "أطفرون"حيث نجد سقراط يقول بعد أن برهن عن تناقض وخطأ التعريفات المقدمة: "إذن يجب أن نعود من جديد إلى نقطة البدء للبحث عن طبيعة "التقوى".

وبهذا الأسلوب ينجح سقراط في توظيف السؤال لإثارة المشكلة كمقدمة لانطلاق فعل التفلسف وتحركه باتجاه الاقتراب من الحقيقة.

فال "eironia" أو التهكم السقراطي مرتبط ،إذن، أشد الارتباط بادعاء الجهل لإعطاء السؤال دلالته التعليمية وبعده التربوي. فادعاء الجهل إستراتيجية تعليمية، وإجراء منهجي مؤقت لتمكين السؤال الفلسفي من تحقيق الغرضان المرتبطان بـ "إثارة المشكلة كخطوة أولى في المسار الذي يحكم حركة الدرس الفلسفي، وهما:

- تعطيل أسلوب التلقي والتلقين، فلا ينتظر المتعلم معرفة من جاهل، ومن ثم تأصيل وتفعيل أسلوب الحوار. والذي سينخرط فيه المتعلم فعليا في المرحلة الثانية لمسار الدرس، وهي مرحلة ضبط المفاهيم/ "التوليد" (maïeutique).
- **تطهير** نفس المخاطب من أوهام المعرفة، بحيث أنه من المفترض أن يصبح بعد ذلك أكثر قابلية للتعليم من جديد والبحث عن الحقيقة". (القرني، 2003، ص 133).

فالتهكم بهذا التوجه المنهجي السقراطي، يعد أداة عقلية لتنقية الجو الفكري وخطوة تمهيدية لتطهير النفوس من المعارف المشوهة التي تلقتها من المجتمع، وتهيئتها لتقبّل معارف صحيحة من خلال مرحلة "التوليد". وهي تقابل المرحلة الثانية في بنية الدرس الفلسفي، وهي:

2.1 . مرحلة الصورنة (ضبط المفاهيم) أو التوليد السقراطي

بما أن مرحلة "وضع المشكلة" هي مرحلة هدم وتفنيد للمعطى والموجود، وكشف للمزيف والوهمي من المعتقدات والآراء، فإن الضرورة المنطقية والإلزام المنهجي يقتضي أن تستتبع بمرحلة البناء والتأسيس للجديد/الحقيقي والصحيح. لأن "الغاية من الفلسفة هي التوضيح المنطقي للتفكير" على حد قول إيماويل كانط. وذلك لا يتحقق إلا من خلال ضبط المفاهيم وتحديد التصورات، من منطلق أن "كل معرفة هي معرفة من خلال المفاهيم"(ولتر ستيس، 1920، ص 124)، لا تتم إلا من خلالها وانطلاقا منها، ولا تحافظ على اتساقها المنطقي وبناءها العقلاني إلا بها. فالمهوم، إذن، إجراء منهجي ضروري لتشكل وبناء المعرفة الصحيحة، وفي السياق يقول كانط "إن المعرفة تفترض في الواقع المفهوم الذي بواسطته يتم التفكر في الموضوع".(Kant,.1968,.p14).

ويؤكد على ذلك سقراط بدقة ووضوح من خلال حواره الذي أجراه مع جورجياس حول مفهوم "البيان" (بما هو فن القول الحامل على الإقناع؟)، حيث يقول "أظن يا جورجياس أنك حضرت مثلي مناقشات عديدة، ولا بد أنك لاحظت فيها كم من النادر أن يبدأ الخصمان بتحديد مضبوط لموضوع محاورتهما، ثم ينصرفان بعد أن يكون كل منهما قد تعلم من الآخر واستفاد. وبدلا من ذلك، فإذا كانا مختلفين، ويجد أحدهما أن الآخر مخطئ، أو ليس واضح الأقوال، فإنهما يسخطان ويتهم كل منما خصمه بسوء القصد، وتصبح مناقشتهما خصاما أكثر منها فحصا للموضوع" (جورجياس، ص47).

وهكذا، فإن من شأن التحديد المنطقي لتصور القضية موضوع النقاش أن يقرب الأفهام، ويعمق الخبرات المعرفية، ويحقق التواصل الفكري. وفضلا عن ذلك يكسب العقل مهارة الضبط والتوضيح المنطقي لتصورات الأشياء، ويعزز في النفس روح التسامح والاختلاف، والانفتاح وتقبل رأي الآخر. وبالعكس من ذلك؛ فإن الالتباس والضبابية في مفهمة وتوضيح القضايا يكرس الاضطراب والمغالطة في التفكير،

والتعصب والانغلاق النفسي، ويستحيل الاختلاف خلافا. وهذا ما يكشف عن القيمة الإجرائية والعملية للصورنة في البناء الفكري والنفسي والاجتماعي للإنسان، وذاك هو عين الأفق الفلسفي التربوي لعملية ضبط المفاهيم. وهذا ما جعل سقراط يجهر بالالتزامه تجاه تلامذته بقوله لهم: "لن أتوقف عن التفلسف وعن حثكم من أجل العناية بالفكر وبالحقيقة، وبالنفس، وكيف تصير أفضل" (أفلاطون، 2001، ص99) وهو يقصد بذلك الوصول بالنفس إلى المعرفة (الحقيقة)، وتنمية القدرات العقلية إلى حد الكمال الإنساني. وقد تمكّن" سقراط من دفع الناس إلى الاعتراف عن طريق الحوار؛ بأن الكمال الإنساني ليس إلا نوعا من المعرفة" .(رديبوش، 2014، ص 128)

وإذا كان تعليم التفلسف في عمق دلالته التربوية يقوم على ضبط المفاهيم، فهذا ما فعله سقراط تحديدا، فقد "وجه نظر الفلسفة إلى معرفة الماهيات أو المدركات، بدلا من توجيهها إلى معرفة الموضوعات الخارجية" (بدوي، 1984، ص577). وقد أبان ذلك أرسطو في موضعين مختلفين في "كتاب الميتافيزيقا": ففي مقالة "الألف" الفصل 6. 987 ب 31، يقول:"... ومن جهة أخرى فإن سقراط الذي كان مهتما بالأمور الأخلاقية، وليس بالطبيعة ككل، كان قد بحث في هذا الميدان عن الكلي، وركز لأول مرة الفكر على مشكلة التعريفات." وفي مقالة "الميم" الفصل الرابع 78. 1 ب 17. يقول: "سقراط عنى بدراسة الفضائل الأخلاقية، وقد كان الأول في البحث عن التعريف الكلي بخصوص هذه الفضائل، وقد بحث سقراط عن الجوهر، وكان هذا طبيعيا، لأنه حاول التفكير منطقيا، ونقطة البدء في كل تفكير منطقي هي الجوهر" (القرني، 2003، ص134).

وإذا كانت الفلسفة هي "إبداع المفاهيم ... من حيث إن الفيلسوف يمتلكها بالقوة"(Deleuze et Guattari, 1993, p.9)، فإن الإبداع في طبيعته فاعلية عقلية فردية مرتبطة بالتجربة الداخلية للذات المفكرة، ولذلك فعملية التعلم في الحقل الفلسفي تقوم على تحفيز المتعلم ودفعه إلى التفكير لاستبطان الحقائق ومحاولة اكتشافها من داخله، وليس تلقيها من الخارج. وهذا الأسلوب في التعلم هو **"التوليد"** في أصله وأصالته السقراطية، "إنه استخراج الحق من النفس (كرم، ص52). وهو بالمفهوم الأفلاطوني "تذكر". وعن طبيعة ووظيفة فن التوليد في فعل التفلسف يقول سقراط في محاورة تياتيتوس: "وفني في التوليد له الصفات العامة نفسها التي لفنهن [أي القابلات]، والفرق

بيني وبينهن؛ أني أولد الرجال لا النساء، فإني أتولى النفوس لا الأجسام، والخاصة المميزة للفن الذي أمارسه، هو أنه قادر على إثبات نوع التفكير الناتج من الشباب هل هو شبح وهمي أم هو ثمرة الحياة والحقيقة، وأن لي النقص الموجود نفسه عند القابلات، إذ ليس في مقدوري أن أولد الحكمة واللوم الذي وجهه إليّ الكثيرون صحيح، وهو أني إذ أوجه الأسئلة للغير، فإني لا أقدم رأيي الخاص في أي موضوع، لأني لا أملك الحكمة.

وهاك السبب في ذلك: إن توليد الآخرين هو فرض عليا من الإله، أما قدرة الإنجاب فقد سلبت إياها، إذ لست حكيما على أي نحو كان، وليس لدي أي اكتشاف أعده مولود نفسي، غير أن من بين من يتعاملون معي لأول مرة من يبدو أنهم لا يعرفون شيئا على الإطلاق، غير أنهم بقدر ما يتقدمون معي في الحوار، وبقدر ما ينعم عليهم الإله يتقدمون بسرعة فائقة سواء في نظر أنفسهم، أو في نظر الغير، ذلك رغم أنهم، في الواقع، لم يتعلموا مني شيئا، فالحقائق العديدة الجميلة التي أخرجوها إلى النور، إنما تم لهم اكتشافها في أنفسهم، أما عن ولادتها، فترجع إلى الله وإلى عملي." (أفلاطون،1973، ص34).

وهنا نلمس ترابط وظيفي محكم بين مرحلتي التهكم المتصل بـ"وضع المشكلة"، و"التوليد" في ارتباطه بـ"الصورنة" في المنهج التعليمي السقراطي: فهو في مرحلة التوليد يعمل على إعادة بناء المعرفة على أسس جديدة، بعد أن يطهر نفس محاوره من الأوهام والآراء الزائفة من خلال التهكم. وهو ما يفيد أن التفلسف عنده يرتكز على قاعدة إبستيمولوجية تقوم على آليتي الهدم والبناء.

و"التوليد" باعتباره مرحلة البناء والتأسيس للحقيقة (إدراك الماهيات)، طرحه سقراط كإطار منهجي ليستأنف السؤال داخله، وحركته لتحقيق الأهداف المرتبطة بهذه المرحلة. فما هي الوظيفة التعليمية والتربوية للسؤال الفلسفي في مرحلة "التوليد"؟

إن وظيفة السؤال في مرحلة "التوليد" هي تحريك التفكير باتجاه اكتشاف المفهوم (ماهية الشيء) من داخل النفس، ولذلك نجد "أن سقراط يجمع بين الميل Tendance والقصدية صوب الباطن الذي يدفع إلى البحث في الذات وإلى معرفة وتحديد ما هو خير وجميل من خلال هذه الذات." (Hegel et Ke Irkegaard, 1983, p.269).

ومن ثم فالتوليد هو لحظة اكتشاف الحقيقة، والتقدم خطوة إلى الأمام نحو أعتاب المعرفة، من منطلق أن الاكتشاف هو جوهر التفكير، مقابل التهكم الذي هو لحظة اكتشاف الخطأ، والجهل بهذه الحقيقة. والتوليد بما هو استخراج للحقائق من داخل النفس، فإن ذلك يعني بالبداهة وعلى الفور؛ الانتفاء المطلق لمبدأ التلقين في التعلم؛ بل إنه ينتصب كعائق أمام حركة التفكير، ما دام أن العقل هو الذي يتوصل إلى الحقيقة، وليست هي التي تصل إليه، ومن ثم؛ فالفرق بين التوصل والإيصال، هو من المنظور المنهجي، فرق بين "التلقين" و"الحوار". ولذلك فـ"الطريقة التي سلكها سقراط في تحصيل الماهيات هي الحوار مع الآخرين لاستخراج ما في أذهانهم من مفهومات عن الأمور" (بدوي، 1984، ص577)، فتحريك السؤال للتفكير، إذن مشروط بالحوار، مما يجعل المدرس في موقع المحاور(المولِّد) لا الملقن(الولود).

فـ"المايوتيقا" أو فن التوليد، هو أداة الفلسفة في التعريف، وتحديد المفهوم. فالنفس حينما تبلغ حالة الصفاء وتتمتع بالطهارة، تقوى على إدراك جواهر الأشياء، ولذلك فسقراط حينما أوصل "تياتيتوس" إلى مرحلة التطهير طمأنه ببلوغ مقام إدراك الماهيات، حيث قال له: "فإذا حاولت بعد كل ذلك يا تياتيتوس أن تتصور (وتحمل) من جديد وتصورت، فإنك سوف تمتليء بأفكار أفضل بعد أن تطهرت بالبحث الحالي" (أفلاطون، 1973ص136).

والسؤال الفلسفي بنشاطه داخل هذا الإطار المنهجي(التوليد)، يحقق الأهداف التالية:

- تنمية مهارات التفكير.
- يجعل من التوليد طريقة فعالة لاكتشاف الأفكار بعمق.
- تنمية التفكير المستقل لدى المتعلم.

والمحصلة النظرية والعملية من لجوء سقراط إلى آلية "التوليد" هي تحقيق استراتيجية تربوية ثلاثية الأبعاد (وجودية، المعرفية، القيمة): وجودية وتتمثل في استهداف الذات والتمكين لتغييرها وإصلاحها من الداخل. ومعرفية، وتتمثل في مراجعة المفاهيم وتصحيحها وإعادة بنائها، وثم توظيفها وتحويلها إلى أدوات إجرائية لتحقيق التغيير المنشود. وقيمية وتتمثل في شد عملية التغيير والإصلاح، وربطها بثنائية الخير والجمال،

تحويل المفاهيم وترجمتها إلى قيم أخلاقية لتنعكس في سلوك فاضل، وبذلك يتحقق اكتمال العمل باكتمال العلم الذي هو جوهر الخاصية المفهومية والوظيفية للفلسفة.

2. أفاق الدرس الفلسفي و أبعاده المعرفية والتربوية من المنظور السقراطي

إن سقراط إذ يلجأ إلى منهج الحوار في تعليم التفلسف؛ إنما يريد أن يحقق هدفا أسمى؛ هو الارتقاء بالإنسان إلى أفقه الإنساني؛ هو أن يفهم الفضيلة ليعيشها سلوكا، فـ"معرفة الفضيلة ضرورية للقيام بالسلوك الفاضل... فيكفي أن تعرف الخير لكي تفعله". (Charles Werner, 1972, p.63)

وهذا ما دفعه إلى "توجيه مسار الفلسفة من النظر في الموجودات (الفلسفة الطبيعية) إلى تحديد الماهيات، وتحويلها إلى قوى موجهة للسلوك.فعلى قدر صحة المفهوم يكون السلوك المرتبط به قويما ومستقيما. ولذلك فالمفاهيم .في نظر سقراط لا تطرح لذاتها بل لغايات تربوية عملية هادفة، وذلك من خلال تجاوز العقل لماهيتها في تعامله معها إلى وظيفتها وإجرائيتها، أي الانتقال من مفهوميتها إلى آداتيتها. ولذلك "جعل النظرية خادما للممارسة، إنه يريد أن يعرف ما هو مفهوم الفضيلة؛ لا لشيء سوى ممارسة الفضيلة في الحياة ... لقد آمن سقراط بأن الإنسان لا يستطيع أن يسلك على نحو فاضل، إلا إذا عرف، أولا، ماهية الفضيلة، أي إذا عرف مفهوم الفضيلة" (ولتر ستيس، 1920، ص127). وهو ما يجعل الفلسفة . إذا ما استوفت شروطها التعليمية، وارتسمت آفاقها التربوية .فن التدرب والمران على ممارسة الفضيلة، ولذلك فسقراط حينما حّول الفلسفة إلى فن لتعلم الفضيلة تمكن من أن يفلسف حياته ويعيش فلسفته.

والحاصل من ذلك أن الأفق الذي يتطلع إليه سقراط من خلال منهجه الذي حدد مراحله وجسدها في فعل التفلسف؛ هو تحقيق مطلب "كمال العلم لكمال العمل، والعلم عنده، هو العلم بالنفس، لأجل تقويمها قصد الارتقاء بها في مراتب الشرف والفضيلة" (كرم، ص7). وهذا المطلب هو عين التعريف الذي يقدمه سقراط للفلسفة. وهو تعريف إجرائي وظيفي، ينزل بالفلسفة من أفق القول إلى واقع الفعل، وبهذا الانزياح من طوبائية القول إلى واقعية الفعل الفلسفي، يكون سقراط قد أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض، ليجعل من الإنسان . بديلا للطبيعة . موضوعها الأثير وهدفها الأسمى، فانصب اهتمامها بالذات، تجسيدا لمقولته الشهيرة: "أيها الإنسان

أعرف نفسك بنفسك". والسبيل إلى معرفة الذات هو التفلسف، والمعرفة تبدأ بإدراك الماهيات وتنتهي باستجلاء واستخلاص القيم التي تستبطنها، أي أن معرفة الإنسان لنفسه بنفسه متزامنة وملازمة ومتمفصلة مع البحث في الماهيات والمفاهيم.

وهو ما يعني من الناحية الغائية أن الفلسفة من حيث هي إدراك الماهيات، وسؤال المفاهيم، فهي بحث في القيم المرتبطة بثنائية الخير والشر(ما العدل، ما الظلم، ما الحكمة، ما الفضيلة، ما الشجاعة، ما التقوى....). ولتحقيق مطلب كمال العمل (التربية على القيم) بكمال العلم(إدراك الماهيات وضبط المفاهيم) بما هو الغاية القصوى والأفق الوجودي والقيمي الأسمى للفلسفة، لجأ سقراط إلى أسلوب الحوار المؤسس على آلية السؤال (عن الحقيقة والحق) في طابع تهكمي، منطلقا في حواره من استراتيجية تصنع الجهل لاستبطان الحقائق وتوليدها من داخل نفس محاوره(المتعلم)، فيغرس فيه مهارة اليقضة، والوعي الذاتي ليدفع به إلى معرفة نفسه بنفسه. فيدرك الماهيات ويكشف عن القيم التي تستبطنها، فيتبناها ويتحلى بها في سلوكه، ليتمكن من إصلاح نفسه والارتقاء بها إلى أفقها الإنساني الفاضل. وبهذا المعنى، وبهذا التوجه والتوجيه السقراطي للتفلسف، يكون السوال الفلسفي آداة كشف للنقص المعرفي، ومحفزا للنفس على استنهاض حلم الاكتمال من عمق جهلها فـ"إذا كان السؤال كلاما ناقصا، فهو يقوم على النقص والعوز. ليس السؤال نقصا بما هو سؤال، إنه على العكس من ذلك، هو الكلام الذي يكتمل عندما يفصح عن نقصه وعدم اكتماله"(M. Blanchot, p12.). وتكون الفلسفة مدرسة فكرية لتربية الإنسان على قيم الخير، وممارسة الفضيلة على مستوى الذات والعلاقات.

خاتمة

وما يمكن استخلاصه من حركة تفكيرنا في هذا البحث، هو أن الدرس الفلسفي بهذا الإخراج السقراطي؛ إذ يمر بمراحل في مسار بنائه، فإن هذه المراحل مرتبطة بمستويات المعرفة المكتسبة في ترتيبها التفاضلي، الذي ينعكس على تدرج النفس من النقص إلى الاكتمال الوجودي، ومن الجهل إلى العلم، ومن الوهم إلى الحقيقة المعرفية. وبالجملة، من البهيمية إلى الإنسانية.

فمرحلة إثارة المشكلة يقابلها معرفيا مستوى اكتشاف الأوهام والتناقضات، وهي من الناحية النفسية تمثل لحظة تطهير النفس، وردها إلى فطرتها(تجلي الدلالة التروية في تعليمية الفلسفة).

المستوى الثاني: وهو نتيجة منطقية للمستوى الأول: فكشف زيف الآراء ينتهي حتما إلى الشعور بـ"الجهل" الذي يعني، هنا، توهم الإحاطة بحقيقة الشيء، وليس انتفاء معرفته. فأن تكون جاهلا أحسن من أن تمتلك معرفة وهمية. ولذلك فالجهل أعلى مرتبة من المعرفة الزائفة، لأنه نتاج عملية التطهير: فسقراط حينما نجح في دفع محاوره إلى اكتشاف تناقض آرائه، قد ارتفع به إلى مرتبة الجهل وهي تعني هنا في إخراجها وتخريجها السقراطي لحظة الصفاء والطهارة النفيسة، والمقام الذي يؤهلها إلى الانتقال إلى المستوى الثالث.

المستوى الثالث: ويمثل مرحلة إدراك الماهيات بما هي مفاهيم صافية تتمتع بالطهارة العقلية. وهي تأخذ دلالة أخلاقية، مما يجعل المعرفة الحقّة؛ هي معرفة الفضيلة، والتي تترجم عمليا إلى سلوك فاضل. فيتحقق، بالتالي، الهدف من التفلسف، وهو بناء الإنسان، مما يجعل الفلسفة ذات رسالة تربوية في المقام الأول.

المراجع

1. أفلاطون. 1973. محاورة تياتيتوس أو عن العلم". ترجمة وتقديم أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
2. أفلاطون، 1970. محاورة جورجياس، ترجمة محمد محسن ظاظا، مراجعة علي سامي النشار، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.
3. أفلاطون، 1985. الجمهورية"، دراسة وترجمة فؤاد زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
4. أفلاطون، 2001. محاكمة سقراط: محاورة الدفاع، ترجمة وتقديم عزت القرني، الطبعة الثانية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
5. بدوي عبد الرحمن، 1984. موسوعة الفلسفة" ج1 الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
6. رافع محمد سماح، 1976. تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، دار المعارف، القاهرة.
7. رديبوش جورج، 2014. سقراط. ترجمة: أحمد الأنصاري، مراجعة: حسن حنفي، الطبعة الأولى، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
8. ستيس ولتر، 1920. تاريخ الفلسفة اليونانية. ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد. الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

9. القرني عزت، 2003. الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون. الطبعة الثانية. مجلس النشر العلمي/ لجنة التأليف والتعريب والنشر.
10. يوسف كرم، (د.ت). تاريخ الفلسفة اليونانية"، دار القلم بيروت.
11. Blanchot M. L'entretien infini, éd. Gallimard. Paris.
12. Deleuze et Guattari, 1993. Qu'est-ce que la philosophie**?,** édition Cérès. Tunis.
13. Larouche, Hegel, Keirkegaad, 1983. L'ironie comme thème philosophique, Camellia, Tanguay, Ponton Lionel, Laval théologique et philosophique, n°:3, vol.39.
14. Kant E., 1970. La logique, trad. Guillermet, Vrin.
15. Kant E., 1968. Critique de la raison pure, trad. France, A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris, PUF.
16. Walter biemel, 1963. « L'ironie romantique et la philosophie de l'idéalisme allmand », revue philosophique de Louvain. Serie:3 tome:61; n:72.
17. Werne Charles r., 1972. La philosophie Grecque, Payot, Paris.