

The Philosophy Lesson and the Enhancement of Learners' Critical Thinking: Strategies and Challenges

Dr. Abdelkader Zerriq¹ Hamza Bennani²

École Normale Supérieure,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fès, Morocco

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 9

To cite this article: Zerriq, A., & Bennani, H. (2025). The Philosophy Lesson and the Enhancement of Learners' Critical Thinking: Strategies and Challenges. Science Step Journal, 3(9).251-559. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15825290>
ISSN: 3009-500X.

Abstract

Kant's timeless call to "dare to use your understanding" captures the enduring spirit of philosophy: to awaken independent thought and critical reflection. This article takes that idea as a starting point to explore how teaching philosophy today can go beyond abstract concepts to actively nurture critical thinking and shared human values among students. Drawing on both classical traditions and current educational imperatives, the study examines how philosophy can shape learners into thoughtful, engaged citizens. It also offers practical strategies for educators committed to this mission, while acknowledging the real challenges—both institutional and pedagogical—that they face. By re-centering philosophy as a transformative force in education, the article reaffirms its relevance in cultivating not only minds but also ethical and civic awareness.

Keywords

Philosophy, Critical Thinking, Philosophizing, Education, Autonomy

¹ Research Professor at Sidi Mohamed Ben Abdellah University in Fez

² Bachelor's degree candidate in Education, specializing in Philosophy, at the Higher Teacher Training College of Fez."

الدرس الفلسفي وتعزيز التفكير النقدي لدى المتعلمين والمتعلمات: استراتيجيات وتحديات

د. عبد القادر زريق، حمزة بناني

المدرسة العليا للأساتذة،

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص

الإبداع "تجراً على استخدام فهمك الخاص" هو شعار رفعه الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط (1724-1804 م) قبل ثلاثة قرون من الآن. هذه العبارة الكانطية رغم قصرها فهي تلخص الغاية التي يرنو إليها كل مشتغل بالفلسفة من زمن سقراط إلى اللحظة المعاصرة. وكذلك الغرض من جعل تعلم الفلسفة والتفلسف حقاً كونياً وفق ما نصت عليه المواثيق الدولية. وارتباطاً بذلك، فإننا سنحاول من خلال هذا المقال، الإبانة عن الكيفية التي تساهم بها الفلسفة في تطوير ملكة النقد وتعزيز القيم الوطنية والإنسانية لدى المتعلمين والمتعلمات، مع اقتراح بعض التقنيات التي قد تعين مدرسي المادة في بلوغ هذا الهدف النبيل، مع الإشارة إلى أهم التحديات التي يواجهونها في ذلك.

الكلمات المفتاحية

الفلسفة، التفكير النقدي، التفلسف، التربية، الاستقلالية..

تقديم:

في ظل ما أضحى يشهده الواقع المعاصر من تحديات مرتبطة أساسا بالانفجار التكنولوجي الذي عرفه العالم، والذي جعل من هذا الأخير قرية صغيرة موحدة القيم والآراء، أصبح الرهان على بناء شخصية مستقلة ومنفتحة لمواطني الغد، من الأهمية بمكان، هذا الرهان استشعر أهميته واضعي القرار بالمغرب، حيث نجد أن مختلف الوثائق الرسمية التي تؤطر الفعل التربوي بالمغرب منذ الميثاق الوطني، وصولا إلى القانون الإطار 51.17 تقرر بضرورة استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد³. هاته الروح النقدية هي التي من شأنها إحداث خضة في بركة العقل الآسنه، عبر تنمية الفضول المعرفي والقدرات الإبداعية لدى المتعلمين، إذ لم يعد من المقبول اليوم العمل وفق المنظور البنكي للتربية، الذي يجعل من التلاميذ زبائن أوفياء، والمضامين الدراسية رساميل قارة⁴، بل إن النموذج الفعال للتربية الحقيقية، هو النموذج القائم على التدرج في تحرير الإنسان الذي يسكن كل واحد منا⁵، وهو النموذج الذي يعرضه أفلاطون (427 – 348 ق.م) في جمهوريته، إذ يصرح على لسان سقراط (470 – 399 ق.م) أن: التعليم ليس على الإطلاق على نحو ما يظنه العض، ممن يزعمون أن بوسعهم وضع المعرفة في نفس لا تملكها، وكأن في وسع المرء وضع الإبصار في أعين عمياء⁶، فليس التعليم وفق هذا النموذج الأفلاطوني، هو منح العين القدرة على الإبصار، بقدر ما هو تحويل هذه العين نحو الطريق الذي ينبغي أن تتجه إليه⁷. ومن هنا، فإن الحس النقدي مهارة تنمى وتكتسب، وليس فطرة فائقة في الإنسان، تخص البعض دون الكل.

أهمية الدرس الفلسفي في تنمية الحس النقدي:

إن الحديث عن محاربة الجمود الفكرية، وتنمية الحس النقدي لدى المتعلمين والمتعلمات، لا يستقيم دون الحديث عن تدريسهم الفلسفة، فإذا اعتبرنا أن التفكير النقدي هو تلك الممارسة الذهنية التي يقوم فيها العقل بالتخلي عن كل أشكال الاعتقاد الدوغمائي⁸ وفحص المرء لكل ما يعتدل في ذهنه من أفكار وأحكام مسبقة، قبل التصديق والقبول بها، فإن التفكير الفلسفي هو ما يجسد هذه المساءلة، أو محاكمة العقل لنفسه بالتعبير الكانطي. ومجمل القول، أنه لا يمكن الحديث عن النقد دون الحديث عن الفلسفة والتفلسف، فالنقد هو المهماز المحرك للبحث الفلسفي عبر تاريخه الطويل، كما أن هذا النمط من التفكير لطالما شهد له –من طرف أعدائه أيضا- بأنه فكر يرفض الاتباع ويخرق الإجماع، ويناھض كل أشكال التنميطة والنمذجة. وهو ما يجعل من التفلسف ليس مجرد ترف فكري فقط، بل حاجة ملحة في عالم محفوف بالشكوك، ومكتنز بالبديهيات⁹ (كعالمنا اليوم). كما أن التفلسف هو تعبير عن

³ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض (الجزء الأول)، ص: 15

⁴ الحبيب الستاني، تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب، مجلة تبين، العدد: 36 (ربيع 2021)، ص: 143

⁵ نفسه، ص: 150

⁶ أفلاطون، الجمهورية، ترجمة: فؤاد زكرياء، مراجعة سليم سالم، فضاء الفن والثقافة، ص: 236

⁷ نفسه، ص: 237

⁸ الحبيب الستاني، سبق ذكره، ص: 145

⁹ شريف مزور، السؤال في تاريخ الفلسفة وفي تدريسها، مجلة رؤى، العدد: 38، ص: 50

انخراط فكري ووجودي لتغيير أحوال الذات¹⁰، فالفيلسوف ليس مخلوقا من عالم آخر¹¹ لأن العالم بالنسبة إليه هو مسرح للفعل، وموضوع لنشاطه وعمله¹². ولقد شكلت عبارة سقراط الشهيرة "يا أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك" دعوة صريحة من الحكيم اليوناني لكل إنسان من أجل التحرر من الأغلال التي تقيد عقله، ومن الحدود التي تسيج إمكاناته الفكرية، حتى تتمكن عينه من رؤية نور الشمس لا منعكسة على صفحة الماء أو على جسم آخر، بل كما هي في ذاتها وفي موضعها الخاص¹³.

ولعل ما يدعم تأكيدنا على أهمية تعليم الفلسفة في تنمية مهارات التفكير النقدي، هي نتائج دراسة بحثية أجريت بالمملكة المتحدة سنة 2013 حول برنامج "الفلسفة من أجل الأطفال"، حيث أبانت هذه الأخير على الأثر الإيجابي لتدريس الفلسفة للمتعلمين في الطور الابتدائي في تحصيلهم الدراسي على عدة مستويات. وكان يعتمد هذا البرنامج بالأساس على إشراك هؤلاء المتعلمين في نقاشات حول مواضيع فلسفية بشكل منتظم على امتداد شهور¹⁴.

السؤال الفلسفي: استراتيجية فعالة لتعليم فن النقد:

إن بداية كل تفلسف، وبالتالي كل نقد هي السؤال، سؤال ينبع عن حيرة الفيلسوف وشعوره بوجود مشكلة ما، في مسألة كانت تبدو له بديهية ومسلمة بها، وبالتالي فإن المدخل لتنمية الروح النقدية لدى المتعلم، هو تعليمه فن طرح الأسئلة، تلك الأسئلة التي يتوصل إليها عبر صراع مرير مع الدوكسا¹⁵. ثم تنبيهه إلى الاهتمام بطرح السؤال قبل الانشغال بالجواب (...) وعلى تجاوز ثنائية الصادق والكاذب¹⁶. وهو ما سيكون عنده معرفة بمحدودية معرفته، أو بعبارة أخرى معرفة بجعله، ويجعله دائما متطلعا للمزيد من البحث، وعدم الركون لما يبدو له مسلما به من ظاهره، وما يريح فكره. غير أن ما قد يجد فيه أساتذة مادة الفلسفة صعوبة وتحديا، هو تقريب السؤال الفلسفي من أذهان المتعلمين، أو بالأحرى تحويل السؤال الفلسفي إلى سؤال ديداكتيكي. وقبل الانتقال للحديث عن إمكانية التحويل الديداكتيكي للسؤال الفلسفي، سنتوقف لرفع القلق عن التمايز بين السؤالين أولا. إذ بين السؤال الفلسفي والسؤال الديداكتيكي مجال هام من الاختلافات، من حيث المقصد والغاية. إذ أن السؤال الديداكتيكي -أو "الاستفسار" بتعبير عبد السلام بنعبد العالي- يجيء بعد أن تتحصل المعارف، فتنتقل من المعلمين نحو المتعلمين إنه لا يرمي إلا إلى التأكد من ذبوع المعرفة وانتقالها السليم بين من "يملكها" ومن يطمحون إلى امتلاكها¹⁷. ومختصر القول أن السؤال الديداكتيكي لا يهدف إلى إنتاج معرفة جديدة، بقدر ما يطرح للتأكد من مدى رسوخها في أذهان المتعلمين؛ بينما السؤال في الفلسفة يصدر عن عوز وحاجة وطلب لمعرفة غير محصلة. أو بالأحرى "تكسير

¹⁰ الحبيب الستاتي، سبق ذكره، ص: 152

¹¹ أوليفر ليتمان، مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، ترجمة: مصطفى محمود محمد، منشورات عالم المعرفة، طبعة: 2004، ص: 36

¹² الحبيب الستاتي، سبق ذكره، ص: 152

¹³ جمهورية أفلاطون، سبق ذكره، ص: 234

¹⁴ جوناثان هابر، التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند أحمد، إصدار مؤسسة هندواي سنة: 2022، ص: 75، 76

¹⁵ شريف مزور، سبق ذكره

¹⁶ نفسه

¹⁷ عبد السلام بنعبد العالي، في مديح السؤال، مجلة يتفكرون، إصدار: مؤمنون بلا حدود، العدد الثاني عشر (2018)، ص: 422

بداية المعرفة القائمة¹⁸. وهذا ليس بالغريب عن الفلسفة التي هي محبة للحكمة، وليست امتلاكاً لها. فكيف يمكن أن تكون وسيلة التعبير عن هذا الحب سبباً في انتفائه؟ ورغم الاختلاف البين بين السؤال الفلسفي والسؤال الديدانتيكي، إلا أن تدريس الفلسفة كمادة دراسية داخل أسوار المدارس، لمتعلمين غير ناضجين "فلسفياً"، يستوجب على مدرسيها أن يصوغ الأسئلة الفلسفية ديدانتيكياً، مراعيًا في ذلك: ضرورة وضوح الأسئلة وسلامة صياغتها، إلى جانب التركيز على ما يثير تشويق التلاميذ ويلفت أنظارهم (كربط الأسئلة والإشكالات الفلسفية بواقع التلميذ المغربي).

علاوة على أن السؤال الفلسفي هو أحد أهم أدوات فعل التفلسف، فإنه يبقى حجر الزاوية في لحظة الأشكالية خاصة، وهي من القدرات والكفايات المنهجية التي يجب أن يكتسبها التلميذ من خلال دراسته للفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي¹⁹. والتي تصب – إلى جانب مهارتي المفهمة والمحاكاة – في بلورة الحس النقدي للمتعلم، ومادامنا نتحدث عن إحدى الآليات الفلسفية وكيفية تريبض عقول التلاميذ على ممارستها، فلن نجد أفضل من المرجعية الفلسفية مرشداً لنا في ذلك. خاصة مع الفيلسوف الإغريقي سقراط الذي يعد منهجه الحوارية نموذجاً للسؤال الفلسفي في غايته التي أسلفنا ذكرها، وهي تكسير البداهة وتجاوز المسلمات. لقد كان سقراط يوقظ لدى الآخر حس الحقيقة، ذلك الحس الذي يحوزه الشخص أصلاً، لكنه يكون مخدراً وسريع الإرضاء²⁰.

يقوم التهمك السقراطي بما هو إجراء تعليمي، على تمرين العقل على ممارسة التفلسف وطرح الأسئلة وبلورة الإشكالات، وذلك يتم أساساً على ادعاء المدرس للجهل أولاً، وإفساح المجال للمتعليمين إبداء آرائهم حول الإشكالات المطروحة في الدرس؛ ثم بعد ذلك يتظاهر المدرس بالثقة والقبول حيال آرائهم، وبعدها يطوِّق أفكارهم بأسئلة أخرى، تجعلهم محط إحراج فكري، وتدفعهم للإقرار بجهلهم، ومحدودية أفكارهم.

إن إقرار المتعلم بجهله هو ما يرى فيه البنائيون وعي المتعلم بمحدودية موارده، ولكن ما يهمننا أكثر هو وعي المتعلم بضرورة فحص آرائه قبل الإدلاء بها، وممارسة النقد الذاتي مع أفكاره عبر مسألة ما يبدو له بديهياً فيها؛ وبعد تريبض ذهنه، قد ينتقل المتعلم ليصبح سقراطياً، لا مع ذاته وأفكاره، بل أيضاً مع أفكار الآخرين ومسلماهم.

الفلسفة والتربية على الحياة:

"ما ينقصهم هم مربون مربون هم أنفسهم، هي عقول متفوقة ومتميزة، تثبت قيمتها وإمكاناتها في كل الظروف بكلماتها وبصماتها، عقول تكون ثقافات حقيقية حية، ناضجة وشهية، وليس العلماء الأفظاظ الذين توفرهم الجامعات للشباب مثل مرصعات متفوقات²¹. في

¹⁸ شريف مزور، سبق ذكره، ص: 51

¹⁹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007، ص: 07.

²⁰ جان هرش، الدهشة الفلسفية، ت: محمد آيت حنا، كتابك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص: 31.

²¹ نيتشه، أقول الأصنام، ترجمة: حسان بورقية ومحمد الناجي، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى: 1996، ص: 69، 70.

هذا النص وغيره، يشهر نيتشه (1844 – 1900 م) مطرقته في وجه نظام التعليم الألماني التقليدي في عصره، والقائم على كبت الحياة وتقديم نماذج أخلاقية جاهزة بطريقة دوغمائية، والذي يرسخ العلاقة الإسقاطية بين المعلم والمتعلم، بحيث يكون الثاني مجرد استمرار للأول ونسخة منه. هذه العلاقة الإسقاطية تنتج ثقافة الموت بدل ثقافة الحياة، تنتج إنسان فاقدا لذاتها لا منتصرا لها. وبهذا، فإن المؤسسات التعليمية والجامعات في نظر نيتشه، ليست في حاجة إلى علماء متبحرين بقدر ما هي بحاجة إلى مربين مربون وقادرين على تجسيد الثقافة الحقيقية الحية، ثقافة النسيان، نسيان الأصنام والنماذج القبلية؛ لا ترويض المتعلمين وتدجينهم، وإعداد موظفين للدولة، هذه الأخيرة التي يعتبرها الرجل عدوة الثقافة الحية، بل وتدخل معها في نوع من التناسب العكسي، ف"الثقافة والدولة نقيضان (...). إن فكرة دولة خالقة للثقافة فكرة حديثة. تحيا الواحدة على حساب الأخرى، تزدهر الواحدة على حساب الأخرى. كل العصور المزدهرة للثقافة هي عصور انحطاط سياسي"²².

وفي ذات الصدد، يشير كل من مصطفى كاك وعائشة أنوس في مقال مشترك لهما بعنوان "نيتشه المربي" أن صاحب المطرقة حاول التأسيس لنظرية تربوية منذ سبعينيات القرن التاسع عشر، حيث أصدر بحثا بعنوان "نحن الفيلولوجيين" يقر فيه بأن السواد الأعظم من الفيلولوجيين لا يجب أن يكونوا فيلولوجيين، ولا أن توكل لهم مهمة التدريس، لأن المدرس لا يعلم التلاميذ شيئا، ويكتفي بإثارة القدر على المحاكاة لديهم، ولا أن يكرههم على التشبه به، فلا يكون مجرد صوت ثرثار يستقطب أذان لا تحسن سوى الاستماع²³.

التحديات التي يواجهها مدرس الفلسفة في تعزيز التفكير النقدي:

إن مدرس الفلسفة عامة، وبالمغرب خاصة لا يجد دائما الطريق أمامه مفروشا بالورود، فهو في غالب الأحيان يجده غير معبد، إن لم يكن شائكا. فمدرس الفلسفة يجد أمامه جملة من المعوقات التي تعرقل دور هذه المادة وتقلص هامش تأثيرها في تنمية ملكة النقد والقدرات التأملية لدى المتعلمين، وقد ارتأينا أن نجمل أهم هذه التحديات فيما يلي:

● تحديات ثقافية ودينية:

رغم الدعوات الرسمية المتتالية لرفع الحجر على الفلسفة في السياق التربوي المغربي والمصالحة معها، إلا أنها لا تزال تجد حركة ممانعة ومقاومة من قبل التيار التقليدي الرافض لأي تحديث، والمناهض لقيم الاختلاف والتعددية، إذ لا يزال ممثلو هذا التوجه التقليدي – وهو توجه يجد مشروعيته من خلال تبني عامة الناس له – يناهض الفلسفة ويعتبرها "مدعاة إما للإلحاد، أو الاختلاف الفكري، وبالتالي فهي [في نظرهم] أحد أهم عوامل التفرقة والتشردم الفكري والعقائدي والحضاري"²⁴

²² نفسه، ص: 68

²³ عائشة أنوس ومصطفى كاك، نيتشه المربي، مجلة الجدل، العدد الأول، ربيع 1985، ص: 39، 40

²⁴ يوسف الكلاخي، تدريس الفلسفة بالمغرب: من المنع إلى التعميم، مجلة أفكار، العدد الخامس، أبريل 2016م، ص: 71-72

يمكن القول، ودون أي مبالغة، أن هذا التحدي الثقافي والديني هو خاص بالمجتمعات العربية الإسلامية -والمجتمعات التي من نفس حالها- وهو لا يعزى لوجود تعارض بين الفلسفة والدين الإسلامي، بل مصدره هو فشلنا في إنهاء إشكالية علاقة الفلسفة بالدين، وأننا لم نحقق حادثة كما فعل الغرب. وهو ما يعبر عنه الباحث في مجال الاستمولوجيا عبد المجيد باعكريم في مؤلفه حديث العهد بصريح العبارة، قائلا: "إن العصر الوسيط مازال يعيش بين ظهرائنا بمختلف تجلياته، وسيظل يقض مضجعنا ولن يبرح فكرنا إلا بالذهاب به إلى مداه إسوة بالغرب. لن يتحقق هذا بقرار الرفض، وإنما بإتمام الطريق بالسبل العلمية، من خلال نقل ما فاتنا من التاريخ إلى المجال التربوي والبيداغوجي"²⁵

● تحديات مؤسساتية وبيداغوجية:

لقد كان سقراط -وهو أول فيلسوف- خصما عنيدا للسفسطائيين، رافضا لطرقهم التعليمية، فموقف سقراط من الحكمة هو أنها طريقة حياة ونمط عيش، ولا يمكن تعليمها بالطريقة السفسطائية، والتي تعتبر المعلم مالكا للمعرفة والحكمة. وهو ما جعل الحكيم الآثيني لم يترك أثرا مكتوبا بخط يده، يسطر فيه تعاليمه وفلسفته. إن غايتنا من هذه التوطئة هو الوقوف عند هذا المنعطف الذي شهدته الفلسفة، من فكر شفهي حر، إلى مادة مدرسية مشحونة في كتب وتعلم كمعرفة "جاهزة" داخل أسوار المدارس والجامعات، إن هذه المفارقات التاريخية التي يحملها تدريس الفلسفة في ذاته، تشكل معيقات لها في بلوغ غايتها المرجوة. يجمل سليم رضوان هذه المفارقات في ثلاثة أساسية:

- المفارقة الأولى: في علاقة الفلسفة بالمؤسسة، فالفلسفة نشأت خارج أسوار المؤسسة، وفي نضال دؤوب ضد كل ما هو مؤسسي؛ لتجد نفسها بعد ذلك ضمن هذا الإطار المؤسسي، بل وخادمة للمؤسسة. إن عجز الفلسفة على تجاوز الإطار المدرسي المحدد لها، هو ما يفسر تأثيرها الخافت في نفوس المتعلمين²⁶.

- المفارقة الثانية: في التناقض التاريخي بين المؤسسة الخالدة، وظيفية المؤسسي، فالفيلسوف قديما كان يوجه خطابه وتعاليمه لطائفة محددة من الأتباع، بينما الآن أضحت الفلسفة حقا للجميع، وهو ما جعل الفلسفة تسقط ضحية لمناورات تربوية²⁷.

إن إخضاع الفلسفة لأدوات بيداغوجية وتربوية (المقررات والبرامج، الامتحانات والتقويمات...) جعل من التلاميذ يتعاملون معها بصفة نفعية، وعلاقتهم معها يحكمها مقياس ما تقدمه لهم من أسباب النجاح، ومن هنا لم تعد المواضيع الفلسفية -باعتبارها مواضيع معرفية- تؤثر على الذات العارفة²⁸.

²⁵ عبد المجيد باعكريم، في المنهج: منطق الكشف النظري العلمي والفلسفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى (2024م)، ص: 31.

²⁶ سليم رضوان، تدريس الفلسفة بالمغرب، مجلة الجدل، العدد الأول (1985م)، ص: 84

²⁷ نفسه، ص: 84-85

²⁸ نفسه، ص: 86

- المفارقة الثالثة: تتمثل في التعارض بين هدف الفلسفة وغاية المؤسسة، فالأولى تسعى إلى تكوين الشخصية الحرة، الواعية والمستقلة بآرائها ومواقفها، بينما ترمي الثانية إلى التدجين والقبولية والتنميط (29). ومادامت الفلسفة أصبحت خادمة للمؤسسة، فهي بذلك وسيلة لنفي ذاتها.

● غموض الأفكار الفلسفية:

إن مصادفة المبتدئ في الفلسفة لبعض الأفكار الفلسفية التي تبدو غامضة وغير واضحة لدى بعض الفلاسفة المثاليين أو الميتافيزيقيين، قد يصيب المتعلم المبتدئ بالإحباط أو بخيبة أمل لصعوبة فهم تلك الأفكار، أو حتى اعتبارها لغوا لا معنى ولا طائفة منه. ومن هنا الدور الهام لمدرس الفلسفة في تبديد ذلك الغموض.

● عوائق معرفية وتكوينية:

يشير محمد الشبة في مقال له بعنوان "عوائق تدريس الفلسفة" إلى أن أحد أهم هذه العوائق يعزى إلى المدرس ذاته، حيث قد تشكل محدودية خبرته البيداغوجية والديداكتيكية، أو ضعف تكوينه المعرفي إلى عائق أمام تحقيق الغايات المرجوة والأهداف المرجوة. خاصة وأن مدرسي الفلسفة لا يتلقون نفس التكوين الجامعي، نظرا لاختلاف الروافد التي يصدر عنها (شعبة علم النفس، شعبة علم الاجتماع، شعبة الفلسفة). ومن هنا ضرورة التكوين المستمر للأساتذة (30).

علاوة على كل ذلك، يمكن الإشارة إلى عدة معيقات لتنمية التفكير الفلسفي النقدي، كالتحيز لفكرة ما دون مسوغ نظري، بل فقط ميل وجداني غير مبرر عقليا، وهنا تجدر الإشارة إلى ارتباط الجانب الوجداني والسيكولوجي بهذه القدرة الذهنية. وهذا شأن السواد الأعظم من الناس؛ ضغط الأقران؛ عدم صدقية المصادر؛ غياب القدرة على التأمل والتقييم والتمييز بين الحقائق والتأويلات، ومقابلة هذه الأخيرة بعضها ببعض، وكذا غياب وقلة الموارد المادية والتقنية في كثير من الأحيان.

خاتمة

إن تعليم الفلسفة هو اختيار بيداغوجي، يفسره دور هذه الأخيرة في تعزيز استقلالية المتعلمين وترسيخ قيم الحوار والتسامح والديموقراطية والانفتاح على الآخر... وهي من الكفايات المطالب بالسلح بها من قبل مواطني اليوم والغد، لمواجهة التحديات الراهنة، وتجاوز أزمات الهوية والتطرف وغيرها.

²⁹ نفسه، صك 85

³⁰ محمد الشبة، عوائق تدريس الفلسفة، جريدة هسبريس الإلكترونية، نشر بتاريخ: 08 يناير 2019

لائحة المصادر والمراجع:

- استاتي، الح. (2021). تنمية التفكير النقدي بالفضاء التربوي في المغرب. *مجلة تبين*، (36)، ربيع.
- أفلاطون. (د.ت). *الجمهورية* (فؤاد زكرياء، تر؛ سليم سالم، مراجعة). فضاء الفن والثقافة.
- أنوس، ع.، وكاك، م. (1985). *نيتشه المربي*. *مجلة الجدل*، (1)، ربيع.
- باعكريم، ع. م. (2024). *في المنهج: منطق الكشف النظري العلمي والفلسفي*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بنعبد العالي، ع. س. (2018). *في مديح السؤال*. *مجلة يتفكرون*، (12) مؤمنون بلا حدود.
- حدوش، ع. م. (د.ت). *إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية*. *مجلة معارف تربوية*، (2).
- رضوان، س. (1985). *تدريس الفلسفة بالمغرب*. *مجلة الجدل*، (1).
- الشية، م. (2019، 8 يناير). *عوائق تدريس الفلسفة*. *هسبريس*. <https://www.hespress.com>.
- الكلاخي، ي. (2016). *تدريس الفلسفة بالمغرب: من المنع إلى التعميم*. *مجلة أفكار*، (5)، أبريل.
- ليتمان، أ. (2004). *مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين* (مصطفى محمود محمد، تر.). منشورات عالم المعرفة.
- مزور، أ. ش. (د.ت). *السؤال في تاريخ الفلسفة وفي تدريسها*. *مجلة رؤى*، (38).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2007). *التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي*. مديرية المناهج.
- وزارة التربية الوطنية. (د.ت). *الكتاب الأبيض* (الجزء الأول).
- نيتشه، ف. (1996). *أفول الأصنام* (حسان بورقية ومحمد الناجي، تر.). أفريقيا الشرق.
- هابر، ج. (2022). *التفكير النقدي* (إبراهيم سند أحمد، تر.). مؤسسة هنداوي.
- هرش، ج. (د.ت). *الدهشة الفلسفية* (محمد آيت حنا، تر.). كتابك للنشر والتوزيع.