تداعيات نفور تلاميذ البكالوريا من تحليل النصوص الفلسفية

The implications of the baccalaureate students' reluctance to analyze philosophical texts

بن جبار عبد الله [1]،

[1] جامعة الجزائر2 (الجزائر) ، djeberd@yahoo.com

تاريخ الإرسال: 17/11/2018 تاريخ القبول:07/10/2020 تاريخ النشر: ديسمبر /2020

الملخص:

نتناول في هذه الدراسة ظاهرة معرفية ملفتة للانتباه من طرف تلاميذ الطور الثانوي، وبالخصوص المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا منذ أمد بعيد، لكن ظهرت بشكل جلّي في ظلّ هاجس التعامل مع مادة الفلسفة، وبالأخص معالجة النصوص الفلسفية التي ًؤخّر الاهتمام بها إلى حين موعد الامتحان. يحدث هذا أمام أعيننا ونحن ندرّس هذه المادة الفلسفية التي تعّد شبحا موسميا دراسيا؛ لذلك أردنا أن نسلط الضوء حول تداعيات نفور تلاميذ الطور الثانوي من تحليل النصوص الفلسفية، أثناء الامتحانات الفصلية أو امتحان البكالوريا؛ فأين المفر من مادة تقبل على الباحث وهو مدبر عنها، وتلك هي المفارقة التي نسعى فيها نحو الجمع بين اتجاهين معاكسين في المسار، أي بين المتعلّم في الطور الثانوي ثم الجامعي والمادة الفلسفيةبشتّى طرق تلقينها.

الكلمات المفتاحية : تدريس؛ عوائق منهجية ؛ تحليل النصوص الفلسفية ؛ امتحان البكالوريا ؛ المنهاج التربوي.

Abstract:

In this study, we examine a remarkable cognitive phenomenon by the secondary stage students, especially those who have passed the baccalaureate exam for a long time. However, they emerged clearly in light of the obsession with dealing with philosophy, especially the processing of philosophical texts that delay their attention until the exam. This is happening in front of our eyes as we study this philosophical material, which is a seasonally seasonal ghost; so we wanted to highlight the implications of the reluctance of secondary stage students to analyze the philosophical texts during the quizzes or baccalaureate exams. Where is the exemption from the material accepted by the researcher, The paradox in which we seek to combine two opposite directions in the path, that is, between the learner in the secondary and postgraduate stages and the philosophical material in various ways.

Key words: Teaching, methodological obstacles, analysis of philosophical texts, bac exam, educational curriculum. Résumé

المؤلف المرسل: بن جبار عبد الله ، الإيميل: djeberd@yahoo.com

المقدمة:

إنّ واقع تدريس مادة الفلسفة في الجزائر، يثير كثيرا من الشكوك إذا حاولنا تصوير واقع التعامل معها، كمادة معرفية بالإيجابية المطلوبة التي نراها مع باقي المواد التعليمية الأخرى .لذلك قد تطرح علينا تساؤلات عديدة، منها سبب فشل بلوغ هذه المادة الاستثنائية مجدها، لتجد نفسها اليوم –في المجتمع الجزائري العامي–موضع ازدراء لدى العامة قبل أن تبلغ ذروة التهميش عند ذويها والمهتمين بها.

إنّ الحديث عن تداعيات نفور تلاميذ الطور الثانوي من تحليل النصوص الفلسفية خاصة، والمادة الفلسفية عامة، يأخذنا التفكير فيه إلى عمق المشكلة المعرفية في طريقة تدريس هذه المادة . وكم سمعنا مرارا عبارة :"حبّ المادة من تحبيب الأستاذ لها". وإذا أردنا إسقاط العبارة على حيثيات تدريس مادة الفلسفة في الطور الثانوي، وآفاقها في الدراسات الجامعية؛ فهذا هو الشغل الشاغل لدى الباحثين في المجال التربوي المعاصر، حيث يصعب إيجاد السبب الحقيقي وراء نفور المتعلّم من تحليل النص الفلسفي لعوامل عدة، إلاّ أنّنا سوف ننّبه القارئ إلى أهمية الموضوع، وما يحمله من تداعيات على كلّ المستويات: التعليمية والمنهجية والتربوية والثقافية، استعدادا لما هو أهم في انجاز البحوث العلمية مستقبلا، وانعكاساتها على حياة المتعلّم المهنية . سنتعرف عليها من خلال الإجابة عن الإشكال الآتي، وهو : **هل يعود نفور تلاميذ الطور الثانوي (بالأخص تلاميذ البكالوريا) من تحليل النصوص الفلسفية إلى صعوبة استيعاب المادة، أم إلى طريقة تلقّيها بالشكل المناسب؟ وهل هناك آليات يتّم من خلالها تفعيل النص الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات التي يقال عنها الكثير، لأجل تحبيب المادة الفلسفية ككل؟ وما هي أفاق التعامل معها في الدراسات الجامعية ؟**

1– أهمية الدرس الفلسفي في حياة التلميذ.

يعتبر الدرس بالنسبة للتلميذ، النافذة التي يطلّ منها فكره على جميع المواد التعليمية؛ لذلك نلاحظ صعوبة استيعاب المادة من باب صعوبة تلخيص الدرس، و التماس المفيد منه أو الأقرب إلى فهمه، خاصة إذا كانت المادة أدبية، حيث تتدرج الصعوبة من التلخيص إلى الحفظ ثم المراجعة، ومن هنا يكون اهتمام التلميذ بدروسه بطريقة دورية انطلاقا من اهتمامه بعامل النجاح وهو الوقت.

1–1– طبيعة الدرس:

لا يستطيع التلميذ استيعاب كلّ الدروس طيلة السنة الدراسية، ما لم يشكّل لنفسه قاعدة صلبة متينة منذ البداية، منها: ضبط الوقت المناسب لكل مرحلة من مراحل التعلّم، ولايتأتّى له ذلك ما لم يحقّق القاعدة العلمية: **العلم = حفظ + فهم + مراجعة.**

فالدرس عماده الفهم، والفهم يأتي بالحفظ ثّم المراجعة المستمّرة، وهذه العملية تدخل في نطاق مركزية المتعلّم في غياب المعلّم (منهج المقاربة بالكفاءات). أّما المنطلق الأساسي في تحصيل الدرس، فهو التلقين من الأستاذ الذي يسّهل مطلب استيعاب الدرس، خاصة إذا انطلق من وضعية مشكّلة أو

مسألة معقّدة؛ وفي كلتا الحالتين، فالمتعلّم مطالب بفهم الدرس ثم حفظه مع قوة تحّلى إلى وقت الامتحان الفصلي قبل السنوي.

1-2- شروط اختيار الوسائل وطرق التدريس:

تقتضي شروط نجاح طرق التدريس الملاءمة والانسجام بين الطريقة والمحتوى، أو بين الوسيلة والهدف لكن يتوقف ذلك على مستوى التلميذ وكفاءة المدّرس من جهة أخرى، وهذا ما يجعلنا نصنفها كما يلي:

1-2-1- ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدّد في الدرس.

1-2-2 - ملاءمة الطريقة والوسيلة للمحتوى.

1-2- 3 -ملاءمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ.

1-2-4 - مدى مشاركة المتعلّم.

1-2-5- مدى التنّوع"[1].

وفيما يتعلّق بطرق التدريس والمحتوى، فهي أحد أركان المنهج الأساسية، ولا يمكن تحقيق الأهداف والمحتوى دون المعلّم وطرق التدريس، وإذا كان(المحتوى والطريقة) شقّين متلازمين متكاملين للمنهج ،لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر، فإنّ أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة"[2].

لكن ما نلاحظه في المنظومة التربوية القائمة، أّنها لم تحاول تكييف المحتوى التربوي الجديد مع الطريقة المناسبة إلاّ بعد تجارب فاشلة متكّررة؛ ذلك مثلا ما لاحظناه بعد إقرار المنهاج التربوي الجديد المستورد عام**2007** م،؛حيث طّبق دون دراسة أكاديمية مسبقة، وقبل عرضه على المدّرس صاحب الكلمة، والقريب من التلميذ الذي يعّد بالنسبة إليه الوعاء الذي ينتظر أن يصبّ فيه البرنامج الجديد، غير المكّيف مع ذهنه المصدوم، ثّم ننتظر تحقيق عملية تفلسف ناجحة في ظرف زمني قصير. وهكذا تلّوح لنا الحقيقة أّن كلّ من مارس التدريس يومها يستطيع أن يقّرر وجود مشكلة في كلّ مدرسة، وفي كلّ فوج تربوي تقريبا، وفي كلّ مستوى دراسي، وفي كلّ مادة دراسية، حيث توجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن اللحاق ببقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المقّررات الدراسية"[3].

من هذه الناحية يمثّل التأّخر الدراسي أحد الصعوبات التعليمية التي تعاني منها جميع الأنظمة التعليمية في العالم، والبحث الدقيق في ظاهرة التأّخر الدراسي يكشف أّنه مشكلة معقدة ومنتشرة انتشارا واسعا حيث لا يخلو نظام تعليمي أو مستوى دراسي من هذه الظاهرة"[4].

وعندما نشخّص بعدها صعوبة استيعاب المادة الفلسفية قبل التعامل مع النصوص الفلسفية يأتي من هذا الباب سبب النفور الذاتي بطريقة تلقائية كون نسبة معينة من التلاميذ غير مؤّهلة لتقّبل مادة تعليمية تشترط فهم اللغة الفلسفية فهما صحيحا، وهنا يتّم توجيه انتباه التلاميذ من طرف الأساتذة نحو ما يقّدمونه من دروس، وذلك بإتباعهم طرق تدريس شّيقة، وتقديم دروس بكفاءة ومهنية .كما يتّم الحرص على ضرورة تكوين وإعداد المعلّم بطريقة فّعالة ومستمرة، سواء علميا أو بيداغوجيا، لأّنه كثيرا ما يكون

المعلّم الجاهل لأصول مهنته وأساليبها الجّيدة السبب في المشاكل التي يقع فيها التلاميذ الذين يعّوون عن عدم رضاهم بالتأخّر الدراسي"[5]، بالإضافة إلى تدريسهم مادة فلسفية بطريقة في غاية من التعقيد، وهنا تحدث المعضلة المركّبة من كلّ النواحي، منها :مراعاة خصائص مرحلة البلوغ والمراهقة لتلميذ المرحلة الثانوية، وأهمها على الإطلاق مراقبة النشاط الحركي الزائد والشغب والتمّرد والتأكيد على الاستقلال والانخراط في أحلام اليقظة.

ولنا بعد هذا، أن نتخّلى طريقة تلقين مادة فلسفية غير مرغوب فيها لتلاميذ الشعب العلمية والتجريبية والتقنية في ظروف الخصائص المذكورة، ثم نسعى إلى تحقيق الهدف الأساسي، وهو توفير الملاءمة بين الطريقة والمحتوى والوسيلة ومستوى التلاميذ. والنتيجة واضحة ومحسومة، وهي تعميق الهوة في تلّقي المادة الفلسفية التي لها من الأهمية في التحصيل الدراسي، مثلما هو حال باقي المواد التعليمية الأخر. ومع هذا نقول بأّن هناك أسس عامة للتدريس نريد توضيحها، هي كالآتي:

1-2-1- مراعاة ميول المتعلمين وما يتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم.

1-2-2- توظيف نشاط المتعلّمين في الدرس وإعطائهم فرصة للتفكير والعمل والاعتماد على أنفسهم.

1-2-3- العمل في حرية معقولة مع المتعلّمين وعدم إرهاقهم بأوامر ونواهي.

1-2-4- التشويق والترغيب لإثارة الدافعية.

1-2-5- إيجاد روح التعاون بين المعلّم والمتعلّم وبين البيت والمدرسة لتحقيق أهداف التربية"[6].

هذا، ويرى الدكتور مرسي محمد عبد الحليم أّن الطريقة الجّيدة تعتمد على تقدير المعلّم الموقف التربوي واختيار الطريقة المناسبة، وفقا لإمكانيات المعلّم لتطبيقها، وملاءمتها لمستوى المتعلّمين الدراسي والخبرات التي مروا بها والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها"[7].

ومن طرق وأساليب التدريس أيضا:

1-2-1-- اعتبار المقررات الدراسية وسائل لتحقيق النمو وليست الغاية.

1-2-2- أن يكون غاية المعلّم هو إكساب المتعلمين المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقّرر.

1-2-3- التنويع في استخدام طرق التدريس مراعاة لحاجات الطلاب وميولهم والفروق الفردية، على أن يكون الهدف الأساسي هو التدريب على التفكير السليم ولا يقتصر على التلقين والحفظ ونقل المعلومات.

1-2-4- توظيف استراتيجيات التعليم والتجديد والتنويع والإبداع في تطبيق المنهج.

1-2-5- أن يكون المعلم قدوة حسنة لطلابه، في خلقه والتزاماته وتصرفاته.

1-2-6- التركيز على المتعلّم، وجعله مشاركا إيجابيا في الموقف التعليمي.

1-2-7- إتباع أسلوب الإثارة والتشويق، ويساعد على ذلك اختيار الأنشطة المناسبة".[8]

3.1- أهداف الدرس:

يهمل كثير من المتعلّمين أهمية الدرس النظري داخل المدرسة أو خارجها، بجهل منهم كونه مفتاح كلّ قضية فكرية؛ ولا يعقل كسب معرفة علمية دون التركيز على الدرس، وتحقيق أهدافه، منها:

1-3-1- يسعى الدرس النظري في جميع المواد إلى تنمية القدرات العقلية والنفسية و مهارة الاستيعاب، وهذه هي المهّمة الأساسية التي وجد من أجلها لتبليغ قضية فكرية معينة تكون محل بحث و نقاش.

1-3-2- الدرس النظري مهّمته توضيح المقاصد و الغايات التي وضعها المقّرر الدراسي، منها تحقيق كفاءات محورية وختامية.

1-3-3- يعمل على رسم حدود المادة المعرفية ونوعية الأساليب اللغوية والمنهجية التي يستأنس بها التلميذ حين تعرض عليه بعض القضايا الفكرية المهّمة.

1-3-4- الدرس يلّقن المتعلّم عملية التحليل والتركيب والاستنتاج من المادة المعرفية بمعية الأستاذ، ممّا يجعله حافزا في الاستزادة من المعرفة دون ملل.

1-3-5- الدرس هو المحّدد الحقيقي لطبيعة الأنشطة التطبيقية، لذا يستحيل حلّ مسائل دون المرور على فهم الدرس أولا ثم حفظه"[9].

4.1-الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي:

هذه الكفاءة اللغوية تكاد تكون منعدمة، وليس انعدام هذه الكفاءة لديهم في المستويين، راجعا لأسباب طبيعية فيهم، بل كلّ شيء يبّين أنّ السبب في ذلك هو عدم الحرص على تكوين الكفاءة لديهم، ابتداء من التعليم الثانوي؛ حيث يقع التخلّي عن العناية بقواعد اللغة قبل اتقانها، والتوّجه إلى العناية بالأدب وأساليبه.وهذا الضعف في القواعد يتكّرس يوما بعد يوم من خلال تسامح المدّرسين مع الدارسين، لا أثناء التدريس فحسب، بل كذلك في الامتحانات التي يصّحح فيها الضعاف أكمال الضعاف في اللغة"[10].

ومن شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي ودون الإفهام عند الإصدار . وفي هذا الصدد يقول الدكتور محمود يعقوبي:<< وإذا كانت المباني التي تعالجها الفلسفة بالتحليل والتركيب هي المعاني المجّردة، فقد بات من الضروري للدارس أن يكون عارفا بقواعد الفهم والإفهام كما هي مستعملة في الخطاب الفلسفي في القديم والحديث>>[11].

ومن العوامل الموضوعية التي رآها أستاذي الدكتور علي علواش (رحمه الله) في ضعف المعارف، ترجع أساسا إلى تدّني مستوى التكوين القاعدي وضعف التحصيل والمردود وفوضى المعلومات المكتسبة واضطرابها لدى نسبة كبيرة من المدّرسين والطلاب"[12]. وهذا الضعف لم يأت من فراغ، ربّما نتج عن تدّني كفاءة المدّرس الكفء الذي اضطر إلى النزول بالخطاب الفلسفي إلى أسلوب الحوار العادي السطحي، وهذا يبعده في نظر الدكتور الراحل عن خاصية المعرفة الفلسفية المتميزة بالعقلانية الصارمة، وإذا تمسّك بلغة الفلاسفة ومصطلحاتهم؛ قد لا يتمكّن من تبليغ مفاهيمهم العميقة الدقيقة إلى عقول ناشئة

غير مدّربة، ومن التواصل مع متلق ضعيف التكوين والمستوى"[13]. وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أنّ عامل اللغة الذي ذكره الدكتور يعقوبي لا يعني بالدرجة الأولى اللغة المستخدمة، بل نضيف إليها لغة الفلاسفة المميّزة، أي المستخدمة على مستوى النخبة الفكرية فقط . وفي كلتا الحالتين، نقول بأنّ عامل اللغة مُهِم في فهم ما ينبغي فهمه عن لغة الآخرين، وإلاّ تعذّر على التلميذ تحليل النصوص الفلسفية حين يفقد مفتاح الفهم للدخول إلى بيت الحكماء الفلاسفة والعلماء والمفكرين في كلّ عصر. وهذا يؤدّي بطبيعة الحال إلى الحديث عن عائق آخر، وهو طريقة تلقّي الدرس الفلسفي وفهمه بالشكل الصحيح، وفق المنهاج التربوي الجديد الذي يقرّ بضرورة الانتقال من مركزية الأستاذ بالتلقين إلى مركزية التلميذ، عبر المقاربة بالكفاءات ليزداد التعقيد أكثر في نظرنا، فكيف ذلك ؟

5.1-عوائق تلقّي الدرس الفلسفي:

وأيا كانت اللغة المستعملة في إصدار الخطاب الفلسفي أو في تلقّيه، فإنّ تمتّع الدارس والمدروس بكفاءة لغوية جيدة شرط ضروري لدراسة الف لسفة وتدريسها معا . وكلّ تساهل في ذلك لن يترتّب عليه تردّي هذه الكفاءة اللغوية لدى الدارسين والمدرسين فحسب، بل تردّي الكفاءة الفلسفية التي تبقى في جوهرها حوارا لا يمكن أن يجري إلا بواسطة اللغة التي قد لا يجود بجودتها، لكنّه يفسد بفسادها"[14].

وإلى جانب هذا العائق، أضاف إليها محمود يعقوبي عائق ضعف المعارف العلمية من حيث الكم والكيف لدى الدارسين، ممّا يعدّ سببا– حسبه–مباشرا في التوجيه نحو الشعب الأدبية في الثانوي، وفي هذا السياق يقول :<< ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثّل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التّواق إلى المعرفة الكلّية>>[15].

كما تجدر الإشارة إلى أنّ مادة الفلسفة كونها مادة أدبية، قد يظنّ البعض بأنّها لا تحتاج إلى معطيات العلوم الدقيقة والتجريبية، وهذا خطأ كبير، بل مشاكل الفلسفة إنما تتولّد من معطيات هذه العلوم التي لا تلبي حاجة الإنسان الباحث إلى المعرفة الكلية . ومعنى هذا أنّ طبيعة المسائل الفلسفية مرتبة على طبيعة المسائل العلمية، ويكون الجهل بالمعطيات العلمية عائقا أمام تصوّر طبيعة المشاكل الفلسفية، وأمام سلوك الطريق المؤدي إلى تصوّر الحلول المناسبة لها"[16].

والحجة البالغة في ذلك كما يقول مفكرنا محمود يعقوبي:<< إنّنا لا نعرف فيلسوفا جهل معطيات علوم عصره، أو لم يكن حاذقا في علم من العلوم؛ فاتخذ من معطياته منطلقا لفهم أعمق ومعرفة أوسع . وبالتالي فإنّ ممارسة التفلسف أو الاطلاع على الفلسفات وفهمها هي أمور تتطلب ثقافة علمية واسعة ومتنّوعة باتساع مجالات الفلسفة وتنّوع مشاكلها>>[17].

وقد نرجع عوائق تدريس مادة الفلسفة في الطور الثانوي وما يلحقه من إفرازات في المرحلة الجامعية إلى عوامل موضوعية نلخّصها في ثلاث نقاط أساسية، وهي:

1-5-1- **ضعف لغوي** : متراكم عبر أطوار التعليم.

1-5-2- **ضعف معرفي** : ناتج عن غياب المطالعة العامة منذ الطور الأول.

1-5-3 - **ضعف منهجي** :ناتج عن غياب الممارسة أو المحاولة والتكرار.

هذه العوائق مجتمعة تشكّل معضلة استيعاب المادة الفلسفية، وأبرزها سوء تحليل النص الفلسفي الذي يتضمن الجانب اللغوي بالدرجة الأولى، ثم الجانبين المعرفي والمنهجي؛ بحيث لا يمكن للتلميذ الاستغناء عن واحدة من هاته الجوانب أثناء تحليله الفلسفي، كما لا يمكنه أن يشكّل ذلك التكامل في شخصيته العلمية ما لم يوازن بين الجانب المعرفي وصبّه في الجانب المنهجي مستعينا بأداة اللغة السلسة التي تربط بين اللفظ والمعنى، كما تبني مقالة منصوبة الأركان.

والغريب في الأمر أنّ أقدر التلاميذ على دراسة الفلسفة وأقربهم إلى تصور مشاكلها على الوجه المرضي؛ إنّما هم التلاميذ ذوو التكوين العلمي الذين يمسكون بناصية اللغة"[18].

وبالمقابل؛ فإنّ تصوُّرنا ضعف الثقافة العلمية لدى مدرّسي الفلسفة، وتضاعفه على مرّ السنين، ينعكس سلبا على وظيفة الفلسفة في الطور الثانوي وفي الجامعة. وهذا ما أراد مفكّرنا محمود يعقوبي توضيحه كظاهرة مجسّدة في الواقع، حيث يقول:<< بل إنّ الذي نعرفه في الميدان هو أنّ جلّ تلاميذ الفلسفة وطلابها ضعفى في لغتهم، هزلى في معارفهم العلمية، لا يقوى الواحد منهم على قراءة نص فلسفي قديم أو حديث قراءة سليمة، فضلا عن إدراك معانيه من خلال مبانيه، وعن تحليله تحليلا منطقيا>>[19].

والخطورة هنا؛ تكمن حسبه في رسالة تأهيل التلميذ... مستقبلا لفهم الخطاب الفلسفي ولكتابته، أمرا غير ميسور؛ لأنّا حتى لو فرضنا جدلا أنّ التلميذ .. قابل لأن يتدارك نقصه في الثانوية أو في الجامعة، فإنّ الأستاذ قد لا يكون قادرا على تمكينه من ذلك دائما للأسباب التي ذكرناها، ولسبب آخر وهو أنّه حتى لو وجدت القابلية لدى التلاميذ والفاعلية لدى الأستاذ؛ فإنّ مصادر العمل الضرورية للأستاذ، وأدواته الكافية بالنسبة إلى التلميذ أو الطالب، ليست متوفرة على الوجه المطلوب لا كمًّا ولا كيفا"[20]؛ لأنّه في إطار مقاربة الكفاءة في تحليل النص الفلسفي، نضيف أسبابا أخرى لم يذكرها مفكّرنا، فيما يتعلّق بعائق تحقيق الكفاءة بمراحلها، وهو عدم إعطاء الأهمية المنهجية والمعرفية للنص الفلسفي كما هو للدرس الفلسفي ، بل بعض المعلّمين يخوّفون المتعلّم من مغبة تناول تحليل النص في الامتحان لدواعي شحّ الحصول على النقطة.

2/- لماذا الاهتمام بالنص الفلسفي؟

إنّ أهمية النص الفلسفي تنبع أساسا من الغرض الذي تسعى إليه منظومتنا التربوية في تدريس مادة الفلسفة، والمتمثّل في تمكين التلميذ على قدرة المناقشة، والتفكير والتأمّل والبحث، وتمكينه من الخطاب الفلسفي، وهذا لا يتّم إلاّ في إطار النصوص التي كتبها الفلاسفة، وتناولت مشاكل فلسفية ذات طبيعة أصيلة"[21]، ويمكن تقسيم الأهمية المرجوة من تحليل النص الفلسفي إلى قسمين:

2-1-أهمية معرفية، و تتجلّى فيما يلي:

2-1-1-عن طريق النص الفلسفي نتعرّف على نماذج التفكير الفلسفي.

2-1-2-التعرّف على إشكاليات الفلسفية في مختلف صورها،وفي مصادرها، وتحديد مواقف الفلاسفة منها.

2-1-3- التعرّف على صور البرهنة المختلفة.

2-1-4-إكساب ثراء لغوي فلسفي، يساعد على الكتابة الفلسفية أثناء تحرير المقال؛ لأنّ لكلّ مادة لغتها الاصطلاحية الخاصة بها"[22].

2-2-أهمية منهجية:

من خلالها يكتسب التلميذ صفات أخلاقية وعلمية قصد تكوين ذات عارفة تتحلّى بالروح العلمية، وهذه الأهمية يلخصها لنا الدكتور عليش لعموري، في النقاط الآتية:

2-2-1 - ينّمي النص الفلسفي القدرة على التحليل والتركيب والتنظيم.

2-2-2- ينّمي روح النقد المنطقي والتقويم الموضوعي لآراء الغير، وإصدار الأحكام الموضوعية.

2-2-3- يثير حبّ الاطلاع وتنمية روح البحث.

إنّ هاتين الأهميتين في نظر الدكتور عليش لعموري، تلعبان دورا في تكوين شخصية المتعلّم، وتؤّديان إلى إبراز القدرات والمهارات عند التلاميذ، ولا يتأتى هذا إلاّ في ضوء النصوص الفلسفية والاحتكاك بها، والتشّبع بأذواق أو فنون قضاياها المعرفية المختلفة"[23].

كما تظهر أهمية النص الفلسفي من الناحية المنهجية، في ترسيخ روح التعايش مع المواقف الأخرى المخالفة، وتزداد أكثر مع قراءة المؤلفات النقدية ،من خلال إنجاز البحوث الأكاديمية ذات القضايا الفلسفية والفكرية الكلاسيكية الممتدة والمسايرة لروح العصر؛ فمن الناحية المنهجية يتم التعرّف على سبل التفكير في الرأي الآخر المخالف بالمطالعة المستمرة، لاسيما التوقّف عند مسألة من المسائل ،لكن من وجهة نظر الآخر. ونتذكّر هنا مبدأ التكذيب والتفنيد عند كارل بوبر، المتضمن استعمال وسائل الغير، في دحض أفكاره دون الحاجة إلى دليل من الداخل. ومنهجية تحليل النص يعلّم التلميذ هذا النمط من التحليل، وهنا يكتسي النص الفلسفي أهمية منهجية كبيرة ومهّمة في حياة التلميذ الفكرية، من أجل التطلّع إلى رأي الآخر وإبداء الموقف منه بطريقة موضوعية.

على مدّرس الفلسفة،ألاّ ينسى أنّ سلاحه الحاسم في الدفاع عن الحقائق هو منطق البرهان، ولكي لا يدخل مع طلابه في متاهات الجدل العقيم، عليه أن يدّربهم على طرق الاستدلال وتدقيق معاني المصطلحات ودلالة الألفاظ، وعلى تجّنب اللفظية التي أصبحت من الأمراض المتفشية، واجترار المعلومات والأفكار بطريقة ببغائية معيقة عن التفلسف. وعندما عرض الآراء والأفكار من خلال النصوص الفلسفية فهي وسيلة لتحقيق هذا الهدف التربوي النبيل، وهو تنشئة العقل على الاستقلال في

التفكير وتعويده التفلسف المثمر المفيد وهو الغاية من التربية العقلية"[24]، التي ينشأ عليها التلميذ إذا ما أراد تحقيق أحد الكفاءات المطلوبة.

3/- طبيعة النص الفلسفي.

إنّ معالجة النص الفلسفي وتحليله، تتوقّف طبيعته على عدة احتمالات منها:

3-1-إمّا أن يطرح مشكلة دون أن يتّخذ صاحب النص موقفا منها أو حلاّ، وإمّا يطرحها للإحساس بمشكل موجود، لابد من التفكير فيه والبحث عن الأدوات والوسائل والإمكانيات المادية والمنهجية لفهم عوائق المشكل والتحكم فيه.

3-2-إمّا أن يطرح النص الفلسفي موقفا معينا من مشكلة ما، يخالف بها مواقف أخرى، تطرح نفس المشكلة من زاوية أو زوايا أخرى.

3-3-إمّا أن يكون النص موقفا نقديا لرأي حول مشكلة ما، أو عدة آراء لموضوع معين، أو يمثّل النص الفلسفي مقارنة بين موقفين أو أكثر إزاء مشكلة ما. فكلّ نص فلسفي يدور حول مشكلة معينة، وإنّ فهم النص ومعالجته يتوقّف على كشف المشكلة وإدراكها فلسفيا . فلا وجود لقول فلسفي، إذا لم توجد مشكلة فلسفية، وتحديد الموقف منها، والبرهان عليها"[25].

وللنص الفلسفي أهمية كبيرة في حياة التلميذ، من خلال ضبط اعتباره الشخصي حول المشكلة الفلسفية المدروسة؛ فلابد من البحث عن موضع قدم من المشكلة، أي عن طريق تقديم البديل الذي يظهر الإضافة الحقيقية لحلّ المشكلة من جهة، واعتباره جزء لا يتجزّأ من مجمل المشاكل الإنسانية التي تشعره بوجوده ككيان فاعل وصانع ومبدع لأفكار من شأنها أن تعطي الإضافة للفكر الإنساني.

4/_قراءة في منهجية تحليل النص وأهدافه العامة.

4-1- قراءة في منهجية تحليل النص الفلسفي.

الكثير من التلاميذ ينفرون من تحليل النص أثناء الدراسة والمحاولة على الأقل فهم طريقة التعامل معه منذ انطلاق الدراسة، أمّا عن امتحان البكالوريا فحدّث ولا حرج عن هجر موضوع تحليل النص، ليس بحجة الصعوبة الموجودة فيه، بل الأمر يختلف عن ذلك تماما؛ إذ ما هو راسخ في أذهانهم -فئة من التلاميذ -هو قلة النقاط التي يحرزونها أثناء الامتحان في مادة الفلسفة، وهذا خطأ شائع يجب تصحيحه . والعكس صحيح في فئة أخرى التي تناولت موضوع تحليل النص؛ فكان سببا في تحقيق النجاح لا لشيء سوى لامتلاكهم الجرأة على اقتحام الموضوع من باب المغامرة في الدقائق الأخيرة من عمر الامتحان.

ربّما هذا هو السبب الذي دفعنا لإنجاز هذا العمل؛ بحيث كانت الرغبة في إعادة دفع الحيوية والفاعلية من جديد، مع إعطاء استعداد نفسي ملائم لخوض غمار الامتحان لكن هذه المرة عن بصيرة ويقين في تناول موضوع تحليل النص بكل ثقة و دون خوف من الإخفاق أو الرسوب في مثل هذا الحدث الهام مرة أخرى"[26]، وبحكم التجربة التي مررنا بها أثناء تدريسنا لمادة الفلسفة سواء في الثانوية أو في

مختلف الجمعيات أو المدارس الخاصة،حاولنا التوفيق دائما في دعم التلاميذ في جميع الشعب بطريقة عملية لتحليل النص، مثلما هو حال المقال الفلسفي من الناحية المنهجية والمعرفية معا؛ فكان الإقبال على معالجة النص يبدو صعبا لكن سرعان ما يتجاوب البعض منهم تلقائيا– من يدرس بالمراسلة –مع مراحل التحليل المنهجي بعد زوال الارتباك و التخّوف في بداية الأمر؛ فُهم الذين يرغبون في تعلّم المنهجية القريبة من فهمهم بالممارسة الّدائمة تحت طائلة الإلحاح، وهذه الفئة من المهتّمين بتحليل النصوص من حقّقوا المبتغى المطلوب.

كما حاولنا حينها؛ التنبيه على ضرورة تعلّم كلّ ما يتعلّق بالمادة من زاوية التحضير الجّيد حتى لا يكون هناك ارتباكا يوم الحسم الأكبر؛" فمن طلب الُعلا سهر اللّيالي"، ولأنّ المستعد للامتحان سيرمي بكلّ ثقله يومئذ من أجل اجتياز المحال مهما كانت الظروف"[27].

4 –2–الأهداف العامة من تحليل النص الفلسفي:

في ظلّ مشروع المنهاج الجديد لوزارة التربية الوطنية، الذي لازم تطبيق فكرة المقاربة بالكفاءات بالنسبة لمادة الفلسفة، وبالأخصّ في تفعيل كتابة المقال الفلسفي بأنواعها؛ كانالتّعديل فيه جلّيا وواضحا، لكن إذا ما نظرنا إلى إحداث التعديل في محتوى تحليل النص الفلسفي فلا جديد يذكر، وإّنما اكتفت الجهة المعنية بتعديل المنهاج على الاحتفاظ بالطريقة القديمة. فلم نلاحظ أّي تغيير أو تجديد كّنا ننتظره أن يكون فيه المرونة أكثر في معالجة النص الفلسفي. ومثلما تتغّير المناهج تتغّير معها حتما النتائج، وبالتالي سترتسم من دون شكّ أهداف عامة تساعد المتعلّم على ترسيخ مضمون الّدرس ،و تنمية ذهنه في تحصيل رصيد معرفي مضاعف، بما في ذلك:

4–2–1– العودة المجّددة لمحتوى الدرس النظري على انفراد، ومنه إظهار القدرة على تلخيص ما يجب توظيفه من معلومات تتعلّق بمضمون النص، أو بالأحرى المقاربة بينها وبين آراء وأفكار صاحب النص بصورة تجعل المتعلّم يدرك أوجهالتّقارب والتباعد بين مختلف الأفكار حول مسألة معينة . وهذا يتطلّب جهدا كبيرا وتركيزا جّيدا في فهم المطلوب دون الخروج عن صلب الموضوع.

4–2–2– ومن الأهداف العامة المتوخّاة من تحليل النص الفلسفي، هو حلّ الإشكالية المطروحة بطريقة موضوعية؛ فهي تمثّل الّنسيج الذي يربط بين عدة نظريات متضاربة فيما بينها حول المسألة الّساري البحث عنها. ومن يتمكّن من تحديد الإشكالية، كان جديرا بالتعّرف على الفكرة ونقيضها، ثم محاولة تقديم البديل من خلال النقد والتقييم لرأي الفيلسوف ومدى وضوحه أو تعّمقه– موقفه –في شرح الفكرة .ولا يتأتّى له ذلك إلاّ بالممارسة المتكّررة في معالجة النصوص المنسجمة مع الدرس الفلسفي.

4–2–3– ومن بين الأهداف التي يمكن تحقيقها، هو زيادة معارف أخرى إضافية، تكون جديرة بفهم الوجه الآخر لفكرة صاحب النص، مّما يستدعي توسيع الفكرة بعد التحليل والنقاش، وبالتالي ستظهر للمتعلّم إجابة تلقائية للإشكالية المطروحة التي كانت مخفية أو شبه مبهمة أو معّقدة فينظره

4-2-4-إنّ تحقيق الإبداع في معالجة النصوص الفلسفية يمكن تجسيده، متى استوعب المتعلّم مضمون النص مع التحضير المنهجي الجّيد الذي يتزامن مع فهم الدرس النظري، سواء كان ذلك بمفرده أو في مجموعة داخل القسم وخارجه، وبعدها يتحقّق الهدف المطلوب وهو الاندماج في الوضعية من الناحية النفسية والفكرية، حيثيترتّب عنه الذوبان بالشّكل الكامل في صلبها؛ حينها يصبح كأّنه عنصر جديد في المعادلة، قد تفرز عن رأي مؤّيد أو معارض، لكن ما هو مرغوب فيه إقحام محلّل النص رأيه في القضية تلك، هو قدرته الذهنية والنفسية في حسم الموقف الذي يعطي البديل الإضافي للوضعية المدروسة، وهنا نقول بأّن الإبداع الفكري وصل ذروته عند الفصل في القضية وفتح آفاقا جديدة لها.

4-2-5- ومن الأهداف، معرفة المستوى الفكري والثقافي للمتعلّم، من خلال اتّصاله بالمادة مباشرة؛ لكن ثّمة شروط يتّم توفّرها، منها امتلاك أسلوب فلسفة اللغة، لكي يكون متمكّنا من التّعامل مع المصطلحات الفلسفية الواردة في النص، ومعرفة مدلولها عن يقينحتّى تتكّون لديه صورة عامة حول ما يرمي إليه صاحب النص، وبالتالي فلا جدوى من الوقوف عند أهّم فكرة ما لم يستحضر القراءة المرحلية الصحيحة للنص؛ أي هنا كقراءة أولى تكون سطحية تلقائية هدفها معرفة المحتوى، ثّم تليها قراءة معّمقة، حيث يتعّرف على المضمون، وفيه تكون القراءة بتأّني يستخرج من خلالها أهّم المصطلحات البارزة، وبعدها تكون القراءة الشارحة كآخر مرحلة يكتمل فيه المعنى مع المبنى في ذهن المتعلّم، فهي البداية لإعادة كتابة النص بأسلوبه الخاص، ومنه تبلغ درجة الاستيعاب أقصاها، أي إلى حّد التحكّم في الفكرة المطلوبة التي يريد صاحب النص إظهارها وإقناع غيره بتأييدها.

4-2-6- وهناك هدف معرفة القدرة على التعامل مع النصوص الفلسفية، وما تحمله من مواقف الفلاسفة ونظريات عامة حول بعض القضايا المصيرية للإنسانية، لكن أمل كّل متعلّم أن يجّسد هدفه الخاص، وهو الشعور بنشوة الارتياح من منطلق القّوة والتركيز في التحليل، حين يتعلّق ذهنه بالمشكلة ومحاولة حلّها بأسلوبه في حدود الإمكان،حتّى وإن كانت هناك أخطاء متكّررة، فهو يتقّبلها مادامت نسجت من بنّيات أفكاره؛ المهم عنده هو إحساسه بالقدرة الكامنة فيه على تجاوز عقبة التحليل إلى غاية الاندماج في المشكلة.

4-2-7- ومن الأهداف التي يرجو المتعلّم تحقيقها، هي تحصيل تلك الجرأة النادرة منذ البداية الأولى التي يشعر فيها بعجزه عن قراءته والتركيز على المطلوب، ثم محاولة كسر الحاجز المانع عن إعمال العقل في حلّ المشكلة المطروحة، ومع التمّرن والممارسة يصل إلى فرض قدراته وكفاءاته الذهنية والنفسية بعد إقحام نفسه في صلب القضية؛ فإّن أمامه الفرصة المواتية لاكتساب كفاءات جديدة، تضاف إلى رصيده المعرفي، أهمها التحلّي بالروح النقدية أثناء عرض مختلف الآراء على تعّدد مذاهبها، فتتشكّل وجهة نظر جديدة تعّد مشروعا فلسفيا يفي بغرضه مستقبلا أو يبقى محلّ جدل ونقاش مستمر.

4-2-8- بينما الهدف الأخير على المدى البعيد، هو تحقيق الحنكة الفكرية والثقافية للمتعلّم في مجالات أخرى، في تشكّل الفضول العلمي المحفّز على استثمار المعلومات المكتسبة وتوظيفها وفق ما

يتلاءم مع القضية المطروحة؛ وهيهات للمقبل على اجتياز البكالوريا إدراك المغزى الحقيقي من تحليل النصوص في العاجل القريب، قبل التحاقه بالجامعة التي لا مفّر فيها من التعامل مع مضامين الكتب، وإنجاز البحوث العلمية بالكيفية المطلوبة"[28].

5/-عوائق تطبيق النصوص الفلسفية.

نسّجل نقطة سوداء عند مرحلة النقد و التقييم والتي فيها يتعّرف الأستاذ على كفاءة وقدرة المتعلّم على مدى استيعابه لمضمون النص، بما في ذلك الإحاطة الشاملة بالإشكالية المطروحة، وتوضيح موقف صاحب النص بأسلوب محكم وربط لغوي جّيد مع الحذق في استخلاص النتائج وإبداء رأيه فيها عن قناعة وتركيز .فالمهم لدى الأستاذ المصّحح أن يجد بصمة الممتحن –اعتباره الشخصي- جلّية وواضحة بعد تحليله للنص .وعلى الممتحن أيضا أن يُشعِر نفسه بنيل حظّه من المشاركة في إثراء الموضوع عن ثقة كاملة ويقين ثابت.

لا ننكر الضعف الذي يساور المتعلّمين في بناء فكرة مركّزة، فما بالنا نطلب منهم التحليل المفصّل لنص فلسفي، يحتاجون فيه إلى حنكة ثقافية وفكرية، تؤّهلهم لمناقشة مواقف ونظريات فلسفية بعيدة المنال عن استيعابهم لها بالشكل الكافي، فكيف بنا إذا وصل الأمر إلى محاولة تحبيبها للمتعلّم مع وجود ذلك الفقر المدقع في الثراء المعرفي، وكذا النقص الفادح في تعلّم المنهجية بأيسر الطرق"[29].

ومن الآثار السلبية التي تتركها تلك العوائق الذاتية منها والموضوعية ليس على الدارس فقط، وإّنما تعني المدّرس نفسه، خلال المرحلة الثانوية؛ فإّنها تحصر في فقدان الفلسفة حيويتها كمادة تعليمية لا تقل شأنا عن العلوم الدقيقة التي يتهافت عليها تلاميذ الأقسام العلمية. بمعنى من المعاني أّن أثر دارس الفلسفة يبدو عليه واضحا؛ وإلاّ أصبحت الفلسفة لا تعني الفلسفة، وأصبح ما ليس فلسفة إّما جهلا وإّما تجاهلا، وفي الحالتين ليس على الفلسفة ضير لدى أهلها، بل الضير كّل الضير سيكون على الذين لا يعرفون تسمية الأشياء بأسمائها"[30].

كذلك من العوائق التي لا يمكن الإغفال عنها في إطار الضعف المنهجي المتنامي والمستمر، ويتعلق الأمر بقضية التحكم في عملية التفلسف؛ أي إعادة النظر في علاقة الدارس بالمدّرس، من حيث نوعية البرامج والوسائل المستخدمة في التعليم الثانوي(بعض المدّرسين لا يكلّف نفسهحتّى الكتابة على السبورة ما عدا تاريخ الدرس وعنوانه، ويظل يسرد في الدرس وهو جالس إلى نهاية الحصة، حتى يشعر التلميذ بالملل والضجر). ومن هنا كان الجمود وعدم المواكبة الفعلية للبرامج المسطّرة والتقّيد بتنفيذها وتطبيقها دون مراعاة التلقين المفيد .ويعّد هذا عائقا آخر يضاف إلى سلسلة العوامل الموضوعية المساهمة في بشكل غير مباشر في تردّي التحصيل المدرسي لدى تلاميذ الطور الثانوي في مادة الفلسفة؛ لأّن برنامج مادة الفلسفة في الثانوية أو الجامعة يجب أن يلتقي فيها ثلاث اعتبارات؛ هي طبيعة المضامين ومقدارها وكفاءة المدّرس على

تبليغهـــا، واستعداد الدارس لاستيعابهـــا. ومن شأن إهمال أي واحد من هذه الاعتبـارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة"[31].

للفلسفة وظيفتها التربوية والاجتماعية في هذا المجال لا يمكن تجاهلها أو التقليل من شأنها؛ فهي القادرة على ضبط آفاق التربية والتعليم والتكوين والتنمية، ولكّنها إلى حدّ الآن لم تؤخذ في المنظومة التربوية بعض الاعتبار من هذا المنطلق وبهذه الرؤية. بل أدى إلى جهل وظيفتها ودورها إلى إهمالها وتهميشها وعدم العناية بتطوير بيداغوجية تدريسها، ونتج عن ذلك ركود ثقافي وعدم ظهور حركات فكرية ومناهج عقلية في مستوى التحّديات"[32]. وهذا هو العائق البيداغوجي الذي يمنع التلميذ من التعلّق بالمادة الفلسفية، وبالأخص التعامل مع النصوص الفلسفية كما يتعامل مع القصص والروايات لاستخراج الفكرة العامة منها .والأدهى من ذلك هو النفور المفتعل مجّرد سماع كلمة" فلسفة". وإذا ما استمر هذا الوهن الفلسفي على حد تعبير أستاذي الدكتور علي علواش (رحمه الله) الناشئ عن اطراد تدهور مستوى التعليم العام، يقول:<< فسيؤدّي حتما إلى تكوين أجيال مشلولة التفكير فاقدة المعرفة والخبرة ، وأي حوار أو إصلاح خارج إطار تسليحها بالوعي والكفاءة، هو في نظري حوار أصّم وإصلاح شكلي يبعدنا عن الهدف ويصرفنا عن السعي إلى اكتساب القدرات التي نواجه بها مشاكل عصرنا ومجتمعنا >>[33].

والغريب في الأمر، فإنّ العائق البيداغوجي هذا صار جزءا لا يتجزّأ من المنظومة التعليمية التي يجعلها عرجاء، بل أصبحت عادية لدى التلميذ يحكم على المادة الفلسفية أو تحليل النصوص الفلسفية بالصعوبة محاولا النفور من كلّ ما له علاقة بالتفكير الفلسفي أو الأدبي؛ بحيث يشعر بنوع من التثاقل تجاه ما هو إنشائي، ويقبل على ما هو تقني وتجريبي، ظّنا منه مسايرة التطور في مجال ويتناسى أهمية مجالات أخرى، وهذا هو عين الخطأ.

وبسبب نقص الخبرة البيداغوجية، وعدم توفّر أدنى من المعارف الصحيحة، والمنهجية العلمية لضبطها وتنظيمها؛ أصبحت المادة المدروسة في هذه الأوضاع هزيلة مشوشة أو خاطئة محرّفة مستمدة من كتب فاسدة متداولة لا تستند في مرجعيتها إلى المصادر الأساسية ولغياب التخطيط الدقيق وعدم الحزم في مراقبة التطبيق والتوجيه حدثت تجاوزات وانحرافات خطيرة في العملية التربوية"[34] ككلّ، وفي عملية التفلسف خاصة.

وهذه مشكلة بيداغوجية متراكمة استهانت بها الجهات الوصية، تظهر لنا بأّنها عميقة ولا تقتصر على نفور ظرفي للتلميذ من المادة الفلسفية فقط، الأمر الذي يجعلنا نراجع المشكلة في العمق ومن كلّ النواحي، من أجل توجيه التلميذ نحو الطريق الصحيح لإحداث التوازن بين ما هو منهجي وما هو معرفي على صعيد واحد. وكما قال الدكتور علي علواش(رحمه الله) فيما يخص العائق البيداغوجي:<< لا يستطيع أن يتفلسف ويوّجه غيره إلى التفلسف من كان ناقص التكوين، يجهل مبادئ العقل والمعرفة وتطور الفكر

الفلسفي وميادينه والمواقف الفلسفية الأصيلة تجاه حقائق الوجود والأشياء الثابتة والمتغّرة، لا أتصّور حلولا للمشاكل البيداغوجية القائمة عند فقدان هذا الأساس؛ لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه >>[35].

مهّمة الأستاذ من هذا الباب، هي تعليم طلابه كيفية تحصيل المعرفة من مصادرها، وتدريبهم على استخدامها كآليات ومواد للتفكير، وتوجيههم إلى إتقان المنهجية واكتساب أنواع الخبرة في البحث والكتابة والتحقيق والتفسير والتحليل والتركيب والنقد والمقارنة والاستنتاج والتعليل والاستدلال واتخاذ المواقف الفلسفية؛ ومادة الدرس، ليست سوى وسيلة لتدقيق المعرفة واكتساب الروح العلمية وتقنيات الفهم والتعبير والتفكير، وغير ذلك من القدرات والمهارات التي تقودهم في النهاية إلى ممارسة التفلسف الذاتي الإيجابي المفّجر للطاقات العقلية والتصورات الفلسفية الجديدة"[36]. وهذا ما نأمل رؤيته على أرض الواقع كما أراده أستاذنا الراحل، فيما يتعلق بمادة الفلسفة من خلال نصوصها التي تعّد كذلك بوابة واسعة للدخول في عملية التفلسف .

وما يمكن استخلاصه من موضوع تدريس مادة الفلسفة وتطبيقاتها، لاسيما تحليل النص الفلسفي هو توّقع حالة تعثّر كبيرة مستقبلا حول طريقة تدريس المادة والتعامل مع نصوصها التي تبلغ من الأهمية في حياة التلميذ بتقّربه من مواقف الشخصيات ومساءلتها وكالعادة نحاول إعادة النظر في منهجية تكييف المادة الفلسفية مع مقروئية التلميذ الفصلية خلال الطور الثانوي استعدادا للدخول في طور البحث العلمي الجامعي .ومن هنا كانت النتيجة وهي عقم عملية التفلسف إذا سلّمنا بصحة تأثير العوامل المذكورة آنفا . لكن مع ذلك فإنّ الضعف الذي سيهدد جيلا بعد جيل، هو مسؤولية الجميع بما فيهم مدّرس مادة الفلسفة ولومه على إهمال دور تحليل النص الفلسفي؛ وذلك بالكشف عن أسباب سوء الأحوال، وبالعمل على إزالة العوائق أمام النشاط الفلسفي الذي لا يمكن بحال من الأحوال أن ينطلق من دون القضاء على عوائقه الموضوعية التي اشرنا إلى بعضها؛ لأنّ من الظواهر ما لا يتحكّم فيها إلاّ من عرف أسبابها وقدر على التحكّم فيها"[37].

6/- مبّررات النفور من تحليل النص الفلسفي.

من المبّررات التي يتحّجج بها دارس الفلسفة عموما على حد تعبير الدكتور محمود يعقوبي من خلال كتابه" المختار من النصوص الفلسفية" في مستهل مقدمته، يقول:<< إنّ الاطّلاع المباشر على الآثار الفلسفية قد أصبحت من الكثرة بحيث يتعذّر على طالب الفلسفة أن يقف عليها جميعا>>[38]. والقصد- حسبه- من هذه النصوص، هو إخصاب أذهان التلاميذ بآراء من شأنها أن تولّد لديهم آراء أخرى نابعة ممّا يحيط بهم من ظروف ثقافية واجتماعية وفكرية، وربما حتى شخصية في بعض الأحيان"[39]؛ فقد تختلط عليهم أحيانا كثيرة الأخذ بالأساس الذي يفهمون به المادة الفلسفية، أو لنقل ماذا يأخذون وماذا يتركون من خلال دراستهم للنصوص الفلسفية ؟ وهذا طبعا يعّد مبررا غير مقبول للشخصية التلميذ الفضولي، حيث يطلب دوما الاستزادة من المعلومات والمعارف ويضعها محل النظر والمراجعة .

فكيف لنا أن نقبل من التلاميذ التحاجج بكثرة المادة الفلسفية، وصعوبة استيعابها كلّها دفعة واحدة، دون ردّ مالا يعنيهم مثلا من خلال تحديد عتبة الدروس، والتي أصبحت مناسبة استثنائية لمعرفة مجال مراجعة الدروس لإجراء امتحان البكالوريا؛ بينما تعاملهم مع النصوص الفلسفية، لا تعني لهم الكثرة في الآثار الفلسفية شيئا، بحيث تكفيهم تعلّم منهجية التحليل فقط مع توفّر شرط اللغة وعمق النظر في الفكرة المطلوبة داخل النص الفلسفي. ومنه فالتحجج بصعوبة المادة الفلسفية ، يقصد فئة من التلاميذ الذين يحفظون ولا يفهمون ولا يطّبقون، ويحّون ركوب المغامرة نحو المجهول، والعواقب كثيرة.

ونحن نقّم المبّرر المنطقي لدحض الصعوبة الموجودة في تلّقي مادة الفلسفة؛ بحيث لو أخّرنا مثلا تدريس الرياضيات وأّجلنا الشروع فيه إلى آخر المرحلة الثانوية كما هو حظ الفلسفة السّئ لواجه متعلّم الرياضيات صعوبات في فهمها وممارستها وعقبات في استيعابها ربما تفوق الصعوبة التي يواجهها دارس الفلسفة المبتدئ"[40]؛ كذلك هو حال الفلسفة التي يصعب على عامة التلاميذ فهمها بشكل أفضل إذا دُرّست في سنة واحدة فقط، فإنها غير كافية لإنجاز مقال فلسفي أو تحليل نص فلسفي بكيفية متقنة مع حلول امتحان البكالوريا، خصوصا وأّن الصعوبة تكمن في إفهام المعاني والمصطلحات الفلسفية في فترة زمنية وجيزة ؛ فكيف لهم بفهم الدرس أو تلخيصه ؟؟؟ وباختصار ؛ فإّن تدريس مبادئ الفلسفة في مراحل التعليم قبل الثانوي ممكن بأساليب مبّسطة مناسبة ومنطقية عقلية، وتمثيلية حّسية وتخييلية أو غيرها، مّما يمكن للبحث العلمي أن يكتشفه في هذا المجال، وهذه النظرة البيداغوجية إلى تدريس الفلسفة هي توّجه تربوي يحتاج إلى تعّمق وتفصيل، ومن حقّنا أن نطمح إلى الأفضل ونسعى إلى تحسين المردودية"[41].

ومن المبّررات التي يسلكها التلاميذ في الطور الثانوي أثناء تعاملهم مع المادة الفلسفية، بأّنها مادة ليست أساسية، بل هي ثانوية، لذلك تترك إلى آخر وهلة ويتم تقديم المواد الأساسية (خاصة الشعبة العلمية والتجريبية والتقنية) في نظرهم .ونحن نخاطب من هذا المقام عقلامتّزنا ونسأله :**هل يمكن لشخص أن يحمل دلوا مملوءا، وأخر فارغا في وضعية واحدة ؟ كيف يكون حاله ؟**

أكيد سيكون فيه صعوبة أو اعوجاج في الحركة، وهذا هو حال التلميذ الذي يهتّم بمواد أساسية في نظره ويؤخّر مواد أخرى ثانوية، بينما المعركة الفكرية التي سيخوضها يحتاج فيها إلى تحضير جّيد من كّل النواحي .وهنا تظهر عبقرية التلميذ الذي يحصّن نفسه من تلك الانزلاقات، فيكون على أّتم الاستعداد لاجتياز الامتحان دون التفرقة بين ما هو أساسي وما هو غير أساسي منذ بداية الموسم الدراسي دون غض البصر عن المادة الفلسفية .

إنّ المبررات التي يقّدمها التلاميذ للنفور من المادة الفلسفية لا أساس له من الصحة، لأّنهم يتحّملون كامل المسؤولية عند الإخفاق في الامتحان، أو بعد التحصيل الدراسي الضعيف– يخصّ فئة من التلاميذ – الذي يجعل من المادة الفلسفية موضع تشاؤم واشمئزاز بمجّرد سماع الاسم فقط، لأّنها سبب الرسوب والإخفاق وهذا حكم خاطئ ومجحف.

أما مبرّر النفور من تحليل النصوص الفلسفية فحدّث ولا حرج؛ فتارة الخوف من التنقيط، وتارة عن طريق الوصاية من بعض أساتذة المادة الذين يوهمون تلاميذهم بصعوبة المغامرة في التحليل، هروبا من تقديم أدنى أبجديات التحليل، ماعدا رؤوس أقلام لنصوص فلسفية نموذجية في القسم، من أجل التفرّغ لإكمال البرنامج. وهذه الواقعة موجودة أثناء حوارنا مع بعض الأساتذة ، لذلك نجد التلاميذ يحذرون من الاتصال بالنصوص الفلسفية والتعامل معها؛ لا من قريب عن طريق الاستعانة بالأستاذ، ولا من بعيد عن طريق المحاولة الفردية، حتى إذا رأوا ما يوعدون من صعوبة السؤال الفلسفي، وجدوا أنفسهم بين الأخذ والردّ؛ ساد الارتباك وزاد، والنتيجة هي الاستسلام ووضع ورقة بيضاء . ومن أجل دحض المبرّر الساذج الذي ينفر من خلاله التلاميذ من تحليل النصوص الفلسفية، هو الدليل الملموس من طرف فئة من التلاميذ الأحرار أو المراسلون؛ حيث شاهدنا إقبالهم على تعلّم منهجية تحليل النصوص دون عقدة أو تشاؤم، عكس التلاميذ المتمدرسون الذين يتحجّجون بصعوبة الموقف.

إنّ الهدف من تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، لا يمكن أن يتحقّق، إلاّ عندما تتوفّر وسائله . فعسى أن تكون النصوص الفلسفية المختارة– في نظر محمود يعقوبي– إحدى وسائله"[42]. ونحن نعلّق أملنا دائما على تحليل النصوص الفلسفية لسبب بسيط، وهو سهولة المنهجية كونها معمّمة على كلّ المواضيع الفلسفية، وبالدليل القطعي على زوال الخوف من اجتياز امتحان البكالوريا، يكون من خلال تحليل النصوص الفلسفية، وأفضل شاهد هو ما قمنا به من دورات تدريبية في منهجية التحليل(*)؛ وعبر المكتبات الجوارية ودور الشباب والجمعيات الثقافية؛ قمنا بتحفيز التلاميذ على التعامل مع النصوص بطريقة سهلة، وهذا ما سنشرحه في العنصر الآتي:

7/– آلية تفعيل النص الفلسفي.

إنّ كتابة المقالات الفلسفية في الطور الثانوي، ما تزال تتمسّك بالطرائق المنهجية المعروفة دون محاولة الانفتاح على منهجية تحليل النصوص الفلسفية التي لها من الفائدة الكبيرة على تنمية قدرات التلميذ الذهنية والنفسية أو الشخصية إلى أبعد الحدود؛ ونقصد بذلك بعد الالتحاق بالدراسات العليا في الجامعة والحياة المهنية ككلّ . وكأنّ ما سطّر في البرنامج الدراسي هو الأصل و القول الفصل، وهذا يمثّل جزءا من الحقيقة التي نريد من خلالها إبراز أهمية تفعيل النص الفلسفي مثله مثل المقالات؛ لأنّ تحليل النص هو مقال فلسفي في حدّ ذاته . لذلك أصبحت مقالاتنا تزّج بنفسها في عالم التحجّر، لتكون فريسة للآليات التي تجعل عقل التلميذ يحفظ ما هو جاهز، ومصدر تصلّب ذهنيات ضيّقة جدّا، دون إعمال العقل وإشراكه في مناقشة مواقف فلسفية حياتية حسّاسة، وعليه فإنّ المقاربة بالكفاءات تبيح لنا تفعيل بعض الطرائق، وتبنّي أخرى، وفتح المجال للمبادرات الشخصية السوية"[43].

ومن هنا؛ كانت طريقة تحليل النص الفلسفي ثابتة من حيث المنهجية والخطوات، بحيث لم تتغيّر بمنظور المنهاج التربوي الجديد، مقابل تعدّد وتنوّع طرق معالجة السؤال الفلسفي . وكأنّ النص الفلسفي

بهذا المعنى غير قابل للتعديل أو التجديد أو التطوير، أو أدنى عناية؛ ليبقى في نهاية المطاف حبيس منهجه التقليدي القائم على تحديد الإشكال، وإظهار موقف صاحب النص، وما يتبعه من حجج، ونقد وتقييم ، ثم خاتمة . وهذه الطريقة، وإن كانت مقّيدة في البرنامج الدراسي من أجل تكريس الأسس العامة لتحليل النص، فهو صحيح ومقبول بحجة نمطية التدريس في الطور الثانوي عموما.

لكن ما نريده توضيحه هنا، هو إمكانية تفعيل طريقة التحليل وتجاوز ظاهرة التعامل الجاف مع النص الفلسفي. وهذا يتطلّب توفّر شروط في المعلّم والمتعلّم معا؛ حيث يجب على المتعلّم أولا أن تتوفّر فيه الشروط الموضوعية التي ذكرناها آنفا، لكي يكون مهّيأ لاستيعاب منهجية التحليل الفلسفي. وكذلك يجب على مدّرس المادة أن تتوفّر فيه شرط الديناميكية الذهنية في تقريب المنهجية بأفضل طريقة، وبتمّعن كبيرين .فليس كلّ مدّرس للمادة الفلسفية يملك كفاءة مثالية تقنع التلميذ على تحليل النص الفلسفي بثقة وفعالية، مثلما هو حال كتابة المقال الفلسفي . لكن هذا لا يعني سياسة الهروب إلى الأمام، أي كلّما شعر التلميذ الممتحن بصعوبة حفظ المقال لجأ إلى تحليل النص كمحاولة أخيرة، وإّنما يتّم تفعيل الطريقة المثلى عبر مراحل وخطوات مدروسة، بواسطة تخصيص ساعات كافية لتحليل النص في منذ انطلاق السنة الدراسية مع استغلال العطل المدرسية للمراجعة.

هذا الإجراء أو التفعيل المرحلي والجزئي يكون شبه مستحيل في الطور الثانوي، لأّنه يتّم بوتيرة سريعة جدا، بحيث يغفل فيه التلميذ عن التحضير الجّيد والاهتمام به يكون متأّخرا بحثا عن وصفة سحرية تمكّنه من التخلّص من المادة الفلسفية بشتى الوسائل . أّما في الطور الجامعي، فتكون الفرصة متاحة للتلميذ للتقّرب أكثر من المادة الفلسفية وبشكل لصيق . وهنا يحصل المطلوب في التعامل مع النص الفلسفي، ثم تلخيص كتاب على شكل بطاقة قراءة، ثم شيئا فشيئا يعمل النص على فتح بوابة كبيرة على البحث العلمي ما بعد التدّرج .ولو كانت هناك إستراتيجية محكمة تعمل على تفعيل طريقة التحليل بكيفية منتظمة لكانت المتتالية الحسابية لانتقال التلميذ إلى الدراسات الجامعية صحيحة ومجدية ومثمرة .لكن أن يكون تحليل النص آخر ما يفكّر فيه التلميذ والأستاذ قبيل إجراء امتحان البكالوريا، والمرور عليه مرور الكرام عبر رؤوس أقلام؛ فالتجربة فاشلة منذ الوهلة الأولى.

لقد قمنا بتفعيل النص الفلسفي في إطار الدورات التدريبية التي قمنا بها عبر الجمعيات العلمية و الثقافية، ودور الشباب والمكتبات الجوارية، حتى نتأّكد من كذب الشائعة التي تقول بأّن المادة الفلسفية هاجس التلميذ الممتحن، وبأّن تناول تحليل النص الفلسفي محاولة فاشلة ومغامرة قاتلة، والنتيجة كانت عكس ذلك؛ إذ الإقبال كان كبيرا جدا بفضل التوعية بدور التحليل في الأوقات الحرجة قبل كلّ شيء، ثم التفكير في الخطوات دون تردّد وتطبيقها مرارا حتى تترّسخ في الذهن جّيدا .وهذه المثابرة تكسب التلميذ الممتحن الجرأة على اقتحام امتحان ليس فيه ما يخسره، هنا تعود الثقة في النفس لتوقّع أي طارئ ، وهذه أول قاعدة صلبة ينطلق منها التلميذ نحو تفعيل النص الفلسفي نحو الاتجاه الصحيح.

8/- قيمة النص الفلسفي في المرحلة الثانوية والجامعية.

إنّ مجرّد تحليل نص فلسفي في الطور الثانوي فيه من الفوائد العظيمة أكثر مّما نجدها في مناقشة سؤال فلسفي وصياغته على شكل مقال مكتوب ومحرّر، سواء بالطريقة الجدلية أو الاستقصائية بنوعيها (بالوضع أو الرفع) أو المقارنة ؛ ذلك بأنّ النص الفلسفي قد تتوفر كلّ تلك الطرق فيه ، بحكم أنّه يتضمّن فكرة فلسفية تتطلب نقاشا واسعا، مّما يزيد في الثراء المعرفي والمعلوماتي للتلميذ، وبالأخص عندما يتناول النص وصف نظرية أو مذهب فلسفي، أو رأي معّين، أو كان مطلوبا منه الرّد على موقف فلسفي حول مشكلة معينة؛ فيتعّين معرفة موقع التلميذ من الموقف الظاهر وحسم ترجيحه لموقف على حساب غيره .وهنا يظهر سرور التلميذ وهو يشارك مختلف الآراء والأفكار ليصنع فكرة إيجابية وهي أّنه ذات مفكّرة بإمكانها أن تصنع الحدث مع غيرها من الذوات.

فقيمة النص الفلسفي من خلال ما ذكرناه، تكمن في إبداء حرية التعبير تجاه مواقف فلسفية أخرى حول مشكلة أو قضية يشترك فيها الجميع، مّما تؤّدي إلى تنمية روح النقد البّناء، أي اكتساب تفكير فلسفي نقدي يجعله يمّيز بين صحيح الفكرة وفسادها، ومن ثّم إعادة تقييمها بكيفية موضوعية بعيدة كل البعد عن الذاتية المفرطة أو الأحكام المسبقة التي تعيق الوصول إلى الحقيقة المطلوبة أو الفهم الصحيح للقضايا الإنسانية البارزة .وعليه لا جدوى من إهمال دور النص الفلسفي من تقريب المعنى الذي يقّدمه الدرس الفلسفي، بل ستترّسخ المعاني أكثر عند معالجتها بطريقة تحليل النص وعلى شكل مقال له نفس الخطوات والمراحل التي يراها التلميذ، بل هي أسهل بكثير من الحفظ والاجترار للأسئلة المكّررة؛ لأّنها ببساطة ضرّها أكثر من نفعها، وأكثر ما يجنيه التلميذ من تحليل النص الفلسفي هو تراكم المعلومات الإضـــافية منه إلى جانب الدرس الذي يرسم له الخطوط العريضة ليشرع في توسيع نطاق فهمه للإشكالية المطروحة .

وإذا كان التلميذ يمتلك الوسائل اللازمة لاستيعاب النص الفلسفي، مع إثبات قدراته الذهنية والنفسية على فهم المحتوى؛ فقد اختصر الطريق على نفسه في اجتياز امتحان البكالوريا في مادة الفلسفة عن طريق تحليل النص بامتياز وجدارة واستحقاق .لأّن آليات تحليل النص الفلسفي هي نفسها التي تُطّبق على مختلف أشكال المشكلات المطروحة، وعليه فهو يواجه نص أمامه يحمل فكرة فلسفية معينة وليس سؤالا فلسفيا يتطلّب الحفظ والتكرار قبيل إجراء الامتحان. ومثل هاته الحالات تتجلّى إفرازاتها في الطور الثانوي في شخصية التلميذ المجتهد والجريء على تقرير مصيره بنفسه.

لقد لاحظنا من خلال إلقاء عدة دورات تدريبية لتلاميذ البكالوريا تغّير نظرة بعض التلاميذ لتحليل النص الفلسفي من الأسوأ إلى الأحسن، وكشفنا سبب التحّول بعدما وضعنا الدواء على الجرح من جرّاء الأحكام المسبقة في دراسة النص الفلسفي الذي هو جزء لا يتجزّأ من الدرس؛ لأّن النفور يرجع إلى القطيعة مع منهجية التحليل، والمحاولة خلال الفصول الدراسية بصفة منتظمة. ونحن نقول في هذا السياق بأّن قيمة النص الفلسفي تتجاوز الطور الثانوي إلى الطور الجامعي، وهذا مّما يدّل على ذهنية

المتعلّم الّراقي تتجلّى في إطار البحوث الجامعية طويلة المدى، وعليه نحكم على تحليل النص الفلسفي في الطور الثانوي ما هو إلاّ مرحلة تمهيدية لتأسيس فكر نقدي، مع نضج التلميذ وصناعة وعيه الطموح، للردّ على كلّ موقف فلسفي يخصّ قضية من القضايا الإنسانية.

وقيمة النص الفلسفي ممتدة في الطور الجامعي، من باب التعامل مع النص ليس مع فقرة أو صفحة، بل هذه المرّة يكون التعامل مع كتاب أو عدة كتب، ثم إنجاز بحث أو مذكرة تخرّج، وهكذاتتّسع الدائرة أكثر في مجال النقد والتحليل والمناقشة . والمطلوب في هذه الحالة هو إيجاد الأساليب الممكنة للتعبير والتعليل بتركيز أكثر وجّدي، وتصل هذه الحالة كما قلنا مرحلة استيعاب المادة الفلسفية عندما يطلق العنان للبحث الحّر، وليس في فترة ثانوية وجيزة، حيث يتعامل التلميذ مع النص كما يتسلّق أحدهم جبلا وعرا.

إذن؛ هناك حلقة متسلسلة من مجمل التحصيل المدرسي في مادة الفلسفة بين الدرس والمقال وتحليل النص، وهذا التحصيل الثلاثي يتطلب تعلّم المنهجية الصحيحة، انطلاقا من تعلّم المبادئ الأولى للخطوات المنهجية ومحاولة تطبيقها على النص الفلسفي بانفراد مرات عديدة، ممّا يساهم في الاستمرارية في التثقيف وتقّبل الرأي المخالف ومحاولة الجمع بينهما، وهذا هو هدف النص الفلسفي، وقيمته الحقيقية حين يتّم تفاعل المتعلّم بين مختلف الآراء التي تحاول إيجاد موقع قدم حول مشكلة من المشكلات الفلسفية.

نقول في الأخير؛ بأنّ قيمة النص الفلسفي تظهر على المدى البعيد أكثر ممّا هو على المدى القريب، وكذلك تتوقف قيمته على مجمل الأهداف والغايات المطلوب تحقيقها . أي ما يسعى إليه التلميذ من خلال تحليله للنص الفلسفي في الفصول الدراسية واجتياز امتحان البكالوريا، هو مكسب منهجي ومعرفي لمواجهة تحديات الطور الجامعي العلمي والمهني معا، لاسيما بناء تلك الشخصية النقدية الاستثنائية من حيث الطريقة والأسلوب، وتحصيل الكفاءة الختامية التي يسعى المنهاج التربوي الجديد تجسيدها من زاوية الاهتمام بالنص الفلسفي الذي هو في آخر اهتمام المتعلم .وبالتأكيد لا تستطيع الفلسفة أن تحقق الأهداف وتساهم في تربية عقلية نوعية، أو أن تؤّدي وظيفتها الاجتماعية المعقدة ، إلاّ إذا وفّرنا الشروط الموضوعية لذلك. وأّول الخطوات إصلاح نظام تدريسها، وإعادة ترتيبه بما يناسب تحقيق الطموحات، وإعادة النظر في برامجها وفقهها، وتطوير منهجية تعليمها ،وإزالة عوائقها البيداغوجية وعقلنة البحث والتكوين ، ونظام الامتحانات بما يمكّن مدّرسها ومتلّقيها من فهم روح العصر، والإلمام بفلسفته وحقيقة صراعاته الحضارية"[44].

9/- توصيات حول تدريس مادة الفلسفة في الطور الثانوي وربّما في المتوسط.

إذا قلنا بأنّ تدريس الفلسفة في الطور الثانوي يحتاج إلى إعادة النظر بجّدية في طريقة تلقينها للتلاميذ، بحكم أنّ هناك مشكلة عملية جعلت نسبة النفور تزداد من مرحلة إلى مرحلة أخرى، في الأقسام

العلمية والتقنية والتجريبية أكثر من الأقسام الأدبية. وقد أخذنا عّينة من تداعيات تحليل النص الفلسفي لمبرّرات وهمية، وعوامل موضوعية(لغوية، معرفية، منهجية)، دون أن ننسى التنشئة الاجتماعية للمعلّم والمتعلّم معا .بينما الحقيقة التي نريد إظهارها في إطار هذه الدراسة أنّ العيب ليس في النفور بكل أشكاله، بل في التمادي فيه، دون إدراك الخلل في التوجيه المدرسي وفق التنظيم البيداغوجي المعمول به، منذ مدة وحتى مع تطبيق المنهاج التربوي الجديد. وقد رأينا كيفية توزيع برنامج مادة الفلسفة طيلة الفصول الدراسية، لنجد التلميذ يشتكي تارة من الاكتظاظ في البرنامج، وصعوبة استيعاب المادة تارة أخرى؛ فكيف لنا أن نتحدّث عن كتابة مقال أو تحليل نص فلسفي في ظرف زمني قصير جدا، بحيث يستحيل عليه إتقان عمله كاستحالة دخول الجمل في سّم الخياط؟وهل النفور من تحليل النص الفلسفي منطقي أم لا ؟ وإلى متى يبقى حال التلميذ يتوّجس من تحليل النص الفلسفي؟ وهل من الممكن حلّ مشكلة النفور بصورة نهائية ؟

تراودنا هذه الأسئلة، وستبقى في الحسبان أن نخرج بعدة اقتراحات أو توصيات، من شأنها أن تزيل العوائق في تدريس مادة الفلسفة في الطور الثانوي، ومن خلالها لا يمكننا أن نتحّجج بعدم وجود دراسات(وهي كثيرة جدا لكن لم تجد أذنا صاغية) تطّرقت لمثل هاته المشاكل المعرفية التي تتعقّد يوما بعد يوم، دون تحريك ساكن من أية جهة كانت . ومن جملة التوصيات التي أردناها أن تكون حلا جزئيا لمشكل تدريس مادة الفلسفة، والإقبال على تحليل النصوص الفلسفية في مواعيدها، منها:

9 –1– توسيع نطاق تدريس مادة الفلسفة إلى سنوات سابقة عن اجتياز امتحان البكالوريا، حتى تكون نسبة استيعابها أفضل بكثير من تلقينها في سنة دراسية واحدة مع تعلّم كتابة المقال كجانب منهجي قد يحتاج إلى وقت أو ظرف زمني خاص واستثنائي. ويمكننا تحديد المستوى المتوسط لتدريس قواعد المنطق ونظرية القياس وأشكاله البسيطة والاستدلال التي لها قرابة كبيرة مع مادة الرياضيات.

9–2– إزالة هاجس فهم أو استيعاب مادة الفلسفة من خلال تدريسها منذ السنة الأولى ثانوي–على حساب التقدير– لكلّ الأقسام التعليمية، وهو الأفضل بشكل عام، حيث يتم فيها تقديم المبادئ الفلسفية العامة للتلاميذ في أبسط صورها، مع الاهتمام بالمصطلحات الفلسفية الهامة .وفي المرحلة الثانية يكون الاهتمام بالدروس ثم تعلّم أساليب المناقشة الفلسفية. وأخيرا تأتي المرحلة التي يتّم فيها التركيز على الجانب المنهجي، من حيث التفاعل مع الأسئلة وصياغتها على شكل مقالات أو التفاعل مع النصوص الفلسفية وتحليلها إلى أفكار قابلة للنقاش والردّ عليها أو توسيع وتقييم الفكرة المطلوبة من جهة الإضافة أو التعديل أو الرفض أو تطويرها وتحويلها إلى فعل حيوي منتج في الحياة العامة .

9–3– الاستثمار في التنشئة الاجتماعية للتلميذ من خلال العمل على عزل الفكرة السلبية عن الفلسفة عموما؛ أي بإمكاننا مسايرة المادة الفلسفية مع باقي المواد التعليمية الحيوية التي تبدو عادية للتلميذ منذ الصغر، وللتوضيح أكثر نضرب مثلا بسيطا يتمثّل في إدراج المسائل المنطقية كالمسائل الرياضية التي تشبهها من حيث المحتوى تقريبا، ومن حيث المنهجية التي يتحلّى بها المنطق مثل الرياضيات كالمرونة

في حلّ التمارين، وبالأخص دراسة القياس والاستدلال وقواعد الاستقراء وغيرها .وبهذه الكيفية يحصل الإقبال على تعلّم المادة الفلسفية من زاوية منطقية رياضية دون عقدة، وهذا الأمر ممكن جدا.

9-4- التزام الجهات الوصية بتنفيذ كلّ ما هو ضروري لتحريك عجلة الفكر الإنساني، وبخاصة تهيئة الظروف لتقبّل المجتمع (الذي يذم الفلسفة) لكلّ ما هو فكر فلسفي بالتحسيس والتوعية .

ومن بين التوصيات التي أرادها الأستاذ الراحل الدكتور علي علواش(رحمه الله) تجسيدها كي تجد الفلسفة صداها داخل المجتمع واستعدادا لتقبّلها وتفّهها لدى هيآت التوجيه والقرار والقيادة إلى الأهداف الاجتماعية الكبرى، يصرّح عنها قائلا:<< ولا أتوقّع توظيف الفلسفة لتحقيق هذه الأهداف إذا لم تحتل مكانتها الجديرة بها في المنظومة التربوية >>[45].

وأيضا من بين التوصيات، نهج سياسة التدريج في التعامل مع موضوعات الفلسفة، حيث قال:<< ما يصعب –حسبه – فهمه على العقول غير المدّربة يمكن تقريبه بأساليب بيداغوجية يشترط فيها أن تناسب العمر الزمني والعقلي ويراعي فيها التدّرج من المحسوس المشخّص إلى المعقول المجرّد، والانتقال من البسيط السهل إلى المركّب المعقّد، ومن المقدمات إلى نتائجها>>[46].

ولا حرج – كما يعتقد –في تدريس مادة الفلسفة في كلّ مراحل التعليم بأن نضع لها مقّررات وكتبا مناسبة نستهدف فيها تكوينا نوعيا متدّرجا يبرز مواهب معينة، وقدرات خاصة مثل التكوين في غيرها من وحدات المنظومة التربوية"[47]. ونحن نضيف من الناحية المنطقية إعادة التفكير في تموقع مادة الفلسفة ، ضمن المنظومة الفكرية للمجتمع الذي تُدرّس فيه قبل كلّ شيء، حتى تلقى نفس القبول كباقي المواد التعليمية الأخرى. فمن المستحيل نجاح تدريس مادة من المواد التعليمية، بطريقة التكديس ثم الإقبال على الامتحانات الفصلية دون تشكيل وعي فكري وثقافي في كلّ مرحلة . ومن هذا الباب نجد الفلسفة آخر ما يمكن التفكير فيها.

وللخروج من المأزق في نظر الدكتور علي علواش(رحمه الله) لابد من إصلاح الاختلالات والتخلّص من المثبطات والعوائق البيئية الكثيرة، والاهتمام أولا بضبط سياسة التعليم وتحسين مستوى التكوين وتعميقه مع العناية بتطوير مناهج وطرق وأساليب اكتساب الخبرة وتحصيل معارف نوعية صحيحة كافية"[48]؛ وهذا الأمر ينطبق على إصلاح منظومة التعامل مع المادة الفلسفية، وفي مقدمتها توجيه الاهتمام نحو مطالعة الكتب الفلسفية وتحليلها ومناقشتها قصد الاتصال بالرأي الآخر، وتحقيق كفاءة ختامية التي هي اكتساب خطاب فلسفي نوعي من شأنه فهم ما يحيط بالتلميذ من معارف .

خلاصة:

خلاصة القول، إنّ سبب نفور التلاميذ من تحليل النصوص الفلسفية خاصة، ومن المادة الفلسفية عامة، تضمّنت عوائق ناتجة عن عدة أسباب وعوامل، شأنها في ذلك شأن باقي المواد التعليمية الأخرى التي تعاني من تدني المستوى الفكري والمعرفي، إلاّ أنّ سوء فهم المادة الفلسفية واستيعابها بالشكل

المطلوب يظهر وجود مشكلة عميقة من كلّ الجوانب، لكن مع هذا يمكن إعادة النظر في المشكلة من خلال إبراز قيمة النص الفلسفي وأهميته في إثراء الرصيد الفكري والمعرفي للتلميذ على المدى البعيد لو تّمت البرمجة الصحيحة والمنهجية السديدة التي من شأنها تطوير قدرات هذا الأخير على الاتصال بالمادة الفلسفية من مصادرها الأصيلة لبناء موقف فلسفي مستقل يحاجج المواقف الأخرى، وقد يصنع الفارق في شخصية التلميذ، أي محاولة الحصول على خطاب فلسفي مستقل في نهاية المطاف .لكن هذا الأمر نراه بعيد المنال في ظلّ التحديات المفروضة على التلميذ في الطور الثانوي في التعامل مع المادة في فترة زمنية وجيزة، اللهم إلاّ إذا عزّز قدراته الفكرية والمعرفية بوصوله إلى الطور الجامعي، حيث تكون له فسحة من الوقت للتمّعن في كيفية تشكيل وعي علمي قادر على فهم متطلبات النص المدروس؛ هنالك بإمكانه التواصل مع النص ثم الكتاب عن طريق إنجاز البحوث العلمية عن قرب ويستيقظ فيه الضمير المحرّك لعجلة تفكيره، وهذا الحال الذي يجعلنا من خلال هذه الدراسة التنبيه إلى وجود قاعدة إستراتيجية يمكن وضعها في الطور الثانوي المتقّدم لتبسيط المادة الفلسفية تمهيدا لتشييد قاعدة صلبة تصلح لأن تكون المنطلق الصحيح نحو عملية التفلسف دون نفور أو عقدة .وإن كتب لهذا المشروع النجاح سيكون التفكير في برنامج فلسفي مبّسط في مرحلة المتوسط ثم الثانوية تزيل العائق النفسي الذي يصّعب مأمورية عملية التفلسف بشكل جّدي وفّعال.

الهوامش:

1-خالد إبراهيم، مؤشّرات حول مستقبل التربية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم،العدد35.

2-المرجع نفسه، العدد 35.

3-بشير معمرية، مظاهر السلوك اللا توافقي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا(من وجهة نظر المعلمين والأساتذة)، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة،جامعة قسنطينة، العدد الأول،2005، ص9.

4- المرجع نفسه، ص 8.

5-محمود عبد الحليم منسي، بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالإسكندرية، بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الأول، دار المعارف ،1989 ، ص36.

6-كوثر فادن، مناهج التعليم في ظل العولمة و متغيرات أخرى(المحتوى والطريقة) مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة قسنطينة ، 2005 ، ص55.

7-مرسي محمود عبد الحليم، المعلم / المناهج وطرق التدريس،دار الإبداع الثقافي،ط2،الرياض.،ص 58.

8-انظر : الوثيقة المرافقة للمنهاج التربوي الجديد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2007 .

9-محمود يعقوبي، عوائق دراسة الفلسفة في التعليمين الثانوي و الجامعي، مجلة دراسات فلسفية،(مجلة سداسية محكمة يصدرها معهد الفلسفة بجامعة الجزائر)، العدد4 ،السنة 2 ،السداسي الثاني،1997 ، ص132.

10- المرجع نفسه، ص132.

11- المرجع نفسه، ص133.

12-علي علواش، وجهة نظر في آفاق الفلسفة وعوائق تدريسها، مجلة دراسات فلسفية، السنة الثانية، العدد الرابع، السداسي الثاني، جامعة الجزائر ،1997 ، ص 142.

13-المرجع نفسه، ص142.

14- محمود يعقوبي، عوائق دراسة الفلسفة في التعليمين الثانوي و الجامعي، ص133.

15- المرجع نفسه، ص134.

16-المرجع نفسه، ص134.

17-المرجع نفسه، ص135.

18-المرجع نفسه، ص135.

19- المرجع نفسه، ص135.

20- المرجع نفسه، ص 135.

21-عليش لعموري، نصوص فلسفية بين النظرية والتطبيق(الأقسام الشعب الأدبية والعلمية)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، الجزائر،1998 ، ص10.

22- المرجع نفسه، ص11.

23- المرجع نفسه، ص11.

24-علي علواش، وجهة نظر في آفاق الفلسفة وعوائق تدريسها ، ص ص 158-157.

25-عليش لعموري، مرجع سابق، ص09.

26-عبد الله بن جبار، الفلسفة من خلال النصوص، دار المواهب، الجزائر، مقدمة الكتاب،2013 ، ص 2.

27- عبد الله بن جبار، مداخلة بعنوان:" كيفية استثمار الوقت في مراجعة الدروس"،اليوم الدراسي لتلاميذ البكالوريا، المكتبة البلدية الإخوة بركات، الحراش، الجزائر العاصمة بتاريخ: 25/ 01/ 2014م.ص ص12-11 .

28-عبد الله بن جبار، الفلسفة من خلال النصوص، ص ص12-11 .

29- المرجع نفسه، ص13.

30 -محمود يعقوبي، عوائق دراسة الفلسفة في التعليمين الثانوي و الجامعي، ص138.

31- محمود يعقوبي، المرجع نفسه، ص138.

32-علي علواش، المرجع نفسه، ص 147.

33- المرجع نفسه، ص146.

34- المرجع نفسه، ص14 .

35 المرجع نفسه، ص143.

36 المرجع نفسه، ص144.

37-محمود يعقوبي، المختار من النصوص الفلسفية، ص140.

38-المرجع نفسه، ص1.

39-المرجع نفسه، ص 2.

40-علي علواش، مرجع سابق، ص159.

41-المرجع نفسه، ص159.

42- محمود يعقوبي، مرجع سبق ذكره، ص 2.

(*) منها : دورة تدريبية في تحليل النص الفلسفي يوم 23 ماي2015 ، حيث كان الإقبال كبيرا، وفق شعار ": تحليل النصوص الفلسفية .. نقطة الإنقاذ في البكالوريا، مكتبة الإخوة بركات بالحراش، الجزائر.

43-عبد الله بن جبار، الدليل في مادة الفلسفة، منشورات بغدادي للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر. 2008، ص2.

44-علي علواش، المرجع نفسه، ص148.

45- المرجع نفسه، ص147.

46- المرجع نفسه، ص158.

47- المرجع نفسه، ص159.

48- المرجع نفسه، ص14.