

أسباب ضعف تدريس الفلسفة بالجزائر

الدكتورة: فاطمي فتيحة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

جامعة منتوري - قسنطينة -

إن واقع تعليم الفلسفة بالجزائر مازال يعاني من وضعية جد متدهورة رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية لإصلاحه منذ سنة 1993، بهدف تحسين مستوى الطالب. سواء كان ذلك على المستوى الثانوي أو الجامعي، ذلك أن مستوى طالب الفلسفة على العموم يعتبر دون المتوسط، وهذا يعني افتقاده للقدرة على التفكير. مما يزيد في انحطاط المجتمع وتدهوره.

مع العلم أن طلبة الفلسفة في الحقيقة هم النخبة التي يقود المجتمع، ولذلك يتوجب علينا استقراء وضع تدريس الفلسفة بالجزائر لمعرفة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ضعف هذا الطالب في مادة الفلسفة، للرفع من مستواه وتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية والاجتماعية التي تساهم في تطور البلاد وازدهارها؟

ردّ مجموعة من المفكرين الجزائريين، ومن بينهم الزواوي بغورة*، ضعف طالب الفلسفة، إلى مجموعة من الأسباب⁽¹⁾، تنحصر إما في ضعف برنامج الفلسفة وخاصة بعد الإصلاح الذي تم في سنة 1993، إذ اختزل جزءا كبيرا من الإشكاليات الفلسفية مثل الألوهية، ومصير الإنسان والروح والمادة،

بدعوى التبسيط، وهذا ما أدى إلى إفراغ البرنامج الفلسفي بكل ما يتعلق بالتأويل والبحث والدلالة الفلسفية⁽²⁾.

وإما في انعدام الكفاءات المؤهلة لتدريس الفلسفة وانغلاقهم على 1 واتهم، وعدم انفتاحهم على الآخر للتأثر بثقافته ومناهجه العلمية الجذ متطورة.

غير أن هذه الأسباب في نظرنا، لا تحدد فعلا سبب ضعف تدريس الفلسفة بالجزائر، فهي مجرد أسباب شكلية سطحية، ذلك أن السبب الحقيقي يعزى إلى السلطة السياسية التي فرضت نظاما تربويا معيناً على التلاميذ في الثانوي، هذا النظام يخول للطلبة النجباء الانتماء إلى شعبة الرياضيات أو العلوم أما المتوسطين أو الضعفاء، فإنهم يصنفون ضمن شعبة الآداب، ضعف هذه الفئة، يكمن بالأساس في الرياضيات، ولذلك تصنف هذه المادة في شعبة الآداب من المواد الثانوية التي لا يزيد معاملها عن اثنان، مما يقلل من اهتمام الطالب بها وعدم محاولة تحسين مستواه بها، على الرغم من أهميتها وضرورتها في تعلم مختلف العلوم، وفي رأينا هنا تكمن المشكلة، أي مشكلة ضعف طالب الفلسفة.

فهذا الطالب أثناء دراسته بالثانوي لا يتعلم كيف يفكر، لأن المادة الوحيدة التي تقدم له هذه الإمكانية هي الرياضيات، إذ تنمي قدراته على التجريد، فتتقلبه مما هو حسي إلى ما هو مجرد، من ما هو متغير إلى ما هو ثابت كلي مجرد، ولذلك اشترط أفلاطون على من يريد أن يدرس بأكاديميته أن يكون عالماً بالرياضيات⁽³⁾، كما تعلمه التفكير المنطقي، كيف يضبط المشكلة؟ وكيف يسعى في حلها بمقدمات صحيحة مرتبة ترتيباً سليماً تؤدي به إلى بلوغ نتيجة صحيحة منطقياً، فكلما "وُجد العدد وجد النظام والترتيب، وإذا اختفى حلت الفوضى"⁽⁴⁾، ومنه يتعلم الوضوح والدقة، هذا إلى جانب أنها تعلمه كيفية وضع الفرضية، باعتبارها علم فرضي استنتاجي، بإمكان الرياضي أن يضع أية فرضية فقط أن يبرهن على

صدقها بأوليات لا تتناقض ونسقه الاستنباطي، وهذا ما يمكنه من المرونة الفكرية في البرهنة على الإشكاليات المطروحة والاستنتاج منها، فضلا عن سرعة الفهم والتفكير.

فكيف لطالب لا يتمتع بكل هذه الآليات والإمكانيات في التفكير أن يكون طالب فلسفة؟ له القدرة على فهم الوجود، إذ يقول غاليلي في ذلك: "المبادئ الرياضية هي الأبجدية التي كتب بها الله هذا العالم وبدونها سوف يكون صعبا علينا أن نفهم واحد من كتاب الطبيعة"⁽⁵⁾، هذا النص يؤكد على أن الطبيعة خاضعة لنظام دقيق، أي رياضي وبدون الرياضيات لا يمكن فهمها.

وعلى غرار هذا، فالمؤسسة التربوية الجزائرية تكوّن طالبا عدوا للفلسفة، لأنها تعلمه كيف يخزن المعلومات، ليتمكن من ردّها أثناء الامتحان، وهذا برفعها لمعاملات المواد الأدبية على حساب المواد العلمية، فهي بهذا تشجع على الحفظ لا على التفكير، والفلسفة كما قال كانط لا تعلم، وهذا ما نستشفه من قوله: "لا يمكن تعليم أية فلسفة من الفلسفات، لا يمكن تعلم سوى التفلسف"⁽⁶⁾، هذا يعني أنه على أستاذ الفلسفة أن لا يقدم للطالب مادة فلسفية معينة تتعلق بأفكار معينة أو نظام أخلاقي معين بحسب اتباعه في الحياة، وإنما عليه أن يعلمه كيف يفكر؟ كيف يستخدم آليات التفكير التي اكتسبها من تعلم الرياضيات في فهم مشكلة ما، طبيعية أو إنسانية أو إلهية، وتحليلها تحليلا دقيقا، أن يعود على التفكير الحر دون إلزامه باتباع نمط معين من التفكير.

هذا لا يعني أبدا أن الفلسفات السابقة ليس لها دور في تكوين الطالب، وإنما لها دور أساسي في تنمية قدراته على التفكير، ذلك أنها تعتبر المادة الأساسية التي يفكر من خلالها في حل المشكلات الراهنة، وهذا ما يبينه هيجل بوضوح من خلال قوله: "...لا يستطيع التفكير أن يمارس عمله في الواقع إلا على مادة ليست من وحي الخيال أو تصورا حسيا أو فكريا، بل على فكرة وبالإضافة إلى ذلك فإن الفكرة لا يمكن تعلمها إلا باعتبارها هي ذاتها فكرة"⁽⁷⁾، أي يجب أن نتعلمها كوسيلة لحل المشكلات

الراهنة، لا أن نتعلمها هي في ذاتها كقواعد تمنعنا من التفكير الحر، لأن الفلسفة تعبر "عن روح العصر الذي تظهر فيه، فهي ليست فوق زمنها، بل هي الوعي الماهوي لزمنها أو المعرفة التأملية لما يحدث في العصر [...] هكذا" (8).

بهذا الشكل يدخل الطالب في ساحة الحداثة، أي حداثة الدرس الفلسفي، وذلك بتناول مشاكل واقعه المعاصر بالتحليل، ومحاولة إيجاد الحلول لها، مما يخرجها من الانعزال والانغلاق، إلى التواصل الناتج عن تعدد الآراء الناتجة هي الأخرى عن الحوار والاعتراف بحق الآخر في الاختلاف، وبهذا يكتسب المتعلم القيم "التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها، وفي مقدمتها حرية التفكير والفكر المستقل القائم على العقل والحوار والتواضع والاحترام المتبادل" (9)، ولكن هذه الحرية الفكرية، قد لا تتحقق داخل المؤسسة لما فيها من ضغوط مؤسسية تتعلق بالبرامج المقررة، وفي أشكال التقييم وفي تحديد الحصص الزمنية المخصصة للمادة؟ غير أنه بإمكان أستاذ الفلسفة أن يتجاوز هذه الضغوطات بمحاولته عرض الإشكاليات الفلسفية من خلال تقريبها للواقع المعاشي، مما يشعر الطلاب أنهم يدرسون مشكلة تتعلق بواقعهم، فيدفعهم هذا الشعور إلى التفكير في حل هذه المشكلة من خلال المناقشة والنقد والحوار، كما يحملهم على الدفاع عن أطروحة فلسفية معينة، قد يعتبرها الأستاذ أكثر إماما بالمشكلة من غيرها ومن ثم يخرج الطالب من دائرة السرد والتلقين إلى دائرة التفكير والإبداع الفلسفي.

ومنه على أستاذ الفلسفة في الثانوي أو الجامعي أن يهدف إلى تكوين الطلبة، وذلك بعرض البرنامج الفلسفي في صورة مشاكل فلسفية في حاجة إلى حل ليدفع بالطالب إلى التفكير والمناقشة والنقد، والتحرر من الأحكام الجاهزة والمسبقة، لا أن يعرضه في صورة آراء واضحة عليه اكتسابها عن

طريق الحفظ والتخزين ليدها أثناء الامتحان، مع العلم أن المدارس الأكثر تطورا فلسفيا مثل مدرسة مبرورغ الكانطية الجديدة تحبذ على وجه الخصوص عرض تاريخ الفلسفة بوصفه تاريخا للمشكلات⁽¹⁰⁾.

غير أنه ليتمكن الأستاذ من عرض البرنامج الفلسفي بهذه الصورة يجب أن يكون متمكنا إلى أبعد حد من المادة المدرّسة للتلاميذ وهذا غير متحقق في أغلب الأحيان وخاصة بالجامعة، فالأستاذ الواحد يدرس كم من تخصص لا علاقة لتخصصه بهم، مما يؤدي إلى ضعف المستوى في طرح الإشكاليات الفلسفية وتحليلها ونقدها، وهذا ما يؤكد عليه نص التقرير الخاص بالجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة: "... إن التأطير يكاد ينعدم، بل إنه لا وجود له على مستوى الجامعة ذاتها فيما يتعلق بموضوع تعليمية الفلسفة رغم التطورات الهائلة التي حدثت في العالم من حولنا في هذا الحقل أخيرا..."⁽¹¹⁾، ولهذا على السلطة أن تسعى إلى فك العزلة عن أستاذ الفلسفة، بمنحه بعض الإمكانيات التي تساهم في تنمية قدراته، وذلك بتنظيم تدريبات ونشاطات معينة، واستضافة المؤطرين المبدعين في ميدان تعليمية المادة، واستغلال منح التعاون⁽¹²⁾ بين الدول، لتبادل الخبرات، وتمكين الأستاذ من اكتساب المناهج العلمية المعاصرة في تعليم المادة.

خلق هذا الاحتكاك مع الآخر والتحاور معه، قد يعمل على تجديد معارفنا، وإكسابنا آليات أخرى في التفكير أكثر إماما وتطورا، ونقد كل الأحكام المسبقة من مبادئ وقواعد وغيرها، ومن ثم يصبح لدينا القدرة على الإبداع الفلسفي.

الخاتمة:

نستنتج من كل ما سبق أن لتحسين مستوى طالب الفلسفة وتمكينه من المادة الفلسفية لا بد من إعادة الاعتبار للرياضيات لأهميتها في تنمية قدراته على التفكير وإكسابه المنهج المنطقي وارتفاعه بنفسه نحو الحق.

على أستاذ الفلسفة أن يدفع بالطالب إلى التفكير الحر، بتناول المشكلات الواقعية بالتحليل
والمناقشة والنقد والتحرر من القوالب الجاهزة، إلى جانب تعويده على الحوار والتسامح والمسؤولية والدقة
والصرامة.

لا بد من إعادة الاعتبار إلى مادة الفلسفة مقارنة بالمواد العلمية الأخرى وذلك بمنح أستاذ
الفلسفة الإمكانيات اللازمة التي تساعد في تنمية قدراته ليتمكن من التأطير على أحسن وجه.

التهميش:

* مفكر معاصر له مجموعة من المؤلفات منها: مدخل إلى فلسفة العلوم، المنعطف اللغوي في فلسفة اللغة، الخطاب الفكري في الجزائر، وهو يدرس حاليا بجامعة الكويت.

(1) الزواوي بغورة: الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص ص 177-175.

(2) OMAR Lardjane: Le statut du sujet dans les manuels de philosophie Algériens, In, revue NAQD, N°05, Avril – Août, 1993, P50.

(3) انظر: أحمد فؤاد الأهواني: أفلاطون، دار المعارف بمصر، القاهرة، (د.ت)، ص92.

(4) المرجع نفسه، ص64.

(5) أديب الخوري: لماذا الرياضيات

http://www.maaber.org/fifth_issue/epistimology_2htm.
22/09/2010/05:07.

(6) KANT: Critique de la raison pure, TR.FR. de Tresmay Gues et Pacaud, Paris, PUF, P561.

(7) HEGEL: Correspondance, tradition FR par J.Carrère, éditions Gallimard, Tome II, P93.

(8) HEGELM Principes de la philosophie du droit, Vrin? 1975, P57.

(9) وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي بالتعليم الثانوي، الرباط، 1996، ص9.

(10) انظر: تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1990، ص41.

(11) الجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة، مفتشية الأكاديمية محافظة الجزائر الكبرى، ص01.

(12) المرجع نفسه، ص ص 2-3.