البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقاربة بالكفاءات و التوجه الإيديولوجي
"دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية"

عبد القادر مالفي
كلية العوم الاجتماعية
جامعة مستغانم

الملخص:

عرفت المنظومة التربوية عدة إصلاحات أهمها ما جاء في القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 فبراير 2008 أين حددت الخطوط العريضة للإصلاح، باعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج تربوي أثبت فعاليته في العديد من الدول خاصة الأتغلوسكسونية. مقاربة تعتمد في الأساس على نظرية المجال من علم النفس و علم تسيير الموارد. من هذا التوجه تشكل مفهوم المقاربة بالكفاءات أين يصبح المتعلم في المركز. لتحقيق ذلك تشكلت لجان تهتم بالمنهاج و لجان متخصصة بالمواد، الأولى عرفت باللجنة الوطنية للمناهج و الثانية عرفت باللجان المتخصصة للمواد. اعتمدت هذه الدراسة على الإنتاجات التي صدرت عن اللجنتين. المرجعية العامة للمناهج عن اللجنة الوطنية للمناهج، الكتب المدرسية عن اللجنة المتخصصة للمناهج. لم تنفلت هذه المقاربة من الإيديولوجيا الموجهة من قبل السلطة الرسمية و فيها حددت القيم المرجو الوصول إليها ككفاءات ختامية. بينما الإيديولوجيا غير الرسمية وجهت بمجموعة من القيم التي غلفت بتلك المبرزة في الكفاءات الختامية، لإبراز ذلك اخضعنا الكتاب المدرسي للفلسفة للتحليل بغية استنطاق القيم المأدلجة.

Abstract

The educational system knew several reforms ,most important of which came in guideline law of education dated on February 23, 2008 where the outline were identified to reform, dependence upon competency approach as an educational curriculum, his effective is proved in many countries, especially Alotglosksonian ,approach mainly depends on the field theory of psychology and knowledge of resources management. From this trend constituted the concept of competency approach where the learner becomes the center. To achieve that , committees has formed to care about syllabuses and specialized committees with materials, first known as the national Committee for syllabuses and the second known as committees specialized for materials. This study relied on productions issued by both committees.

General reference for syllabuses for national committee for syllabuses , textbooks for specialized committee for syllabuses. This approach did not get rid of ideology directed by the official authority, where desired values are identified to reach its as final competencies. While unofficial ideology was directed with set of values that were covered with that eminent in final competencies , to show that we subjected textbook of Philosophy to analysis with a view to interrogate ideological values.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي ، المعرفة ، الإيديولوجيا ، الكفاءة ، التصوف ، الديمقراطية .

المقدمة

لعل عملية التفلسف و وجود مادة الفلسفة في المقررات التربوية في عدة أقطار عربية و متوسطية بما فيها الجزائر، جعلنا نقف أمام هيكلة الدرس الفلسفي وفق الطرائق المعمول بها ، خاصة تلك التي وجهها الفاعلون في حقل التربية و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات. أمام هذه الحالة أصبح الأمر ضروريا لطرح سؤال أولي بغية توجيه البحث حول طبيعة المقاربة بالكفاءات و مدى فاعليتها في بناء الدرس الفلسفي، خاصة مع تقدم الأبحاث في هذا المجال، فهل الدرس الفلسفي بني على أساس معرفي وفق المقاربة بالكفاءات أم وجه بمضامين إيديولوجية؟ للإجابة عن هذا السؤال وجب الوقوف على الكتب المدرسية الخاصة بالفلسفة لبعض الدول المغاربية و من ضمنها الجزائر. و كذا المدونة الخاصة بالجمهورية الفرنسية، و هذا بحكم الإرث الفلسفي لهذه الدولة من جهة، و من جهة أخرى مكانة الفلسفة بها. و عليه بات من الضروري أن نكشف الخيوط الأساسية في عملية بناء الدرس الفلسفي من جانبه المعرفي أولا، ذلك من حيث أن الفلسفة في الأصل تبنى على المعرفة التي شكلت عبر التاريخ انساقا ترجمت إلى نظرية المعرفة، في هذا الاتجاه نجد النسق الرياضي الذي بنيت عليه نظرية المعرفة الأفلاطونية، أما فعل التفلسف فترجم إلى القدرة التي تقتضي مهارات تستوجب اكتسابها. و من ثم ننتقل إلى التوجه الإيديولوجي الذي وفقه سير مضمون الدرس الفلسفي في بناء الشخص و المواطن لدى المتعلم .

من جهة المعرفة درج الحديث عند محبي الفلسفة، و ذلك وفق التقاليد السقراطية أن المعرفة اشترطت بمعرفة الذات، ذلك وفق السؤال التالي: أعرف نفسك بنفسك، إذ عرفت منذ ذلك الوقت بالطريقة التوليدية كأحد الطرق التقليدية في عملية التعلم. هذه الوحدة و الممثلة في المعرفة شكلت

القاسم المشترك لدى كل الطرق التعليمية بما فيها الحديثة. لذلك جاءت المعرفة بالمقاربة بالكفاءات لتحاول أن تمفصل بين معرفة –المعرفة(Savoir-savant) و المعرفة بالعمل(Savoir- faire) و المعرفة بالوجود(Savoir -être). من ذات الوحدة يتكشف لنا أن هناك توجه ضمني تارة يميل إلى العالمية وتارة يميل إلى الخصوصية، نقصد من ذلك خصوصية بعض الفاعلين في إعداد الدرس الفلسفي، و منه كانت المقارنة المرجوة من المدونة المدرسية لكل من تونس و المغرب وفرنسا تهدف إلى معرفة بناء الدرس الفلسفي من جانبه المعرفي، و هي مقارنة لجأنا إليها على سبيل الاستئناس المعرفي. بينما مدونة الفلسفة للجمهورية الجزائرية أخضعت للتحيل قصد معرفة البناء القيمي (الإيديولوجي) الذي يتضمنه الدرس الفلسفي، فمعرفة القيم المضمرة في الدرس جاءت في حقيقة الأمر استجابة للتوجه الإيديولوجي الخاص بالفاعلين و حدود امتثالهم للتوجه العام لسلطة المؤسسة التربوية، لأنه على الغالب لا تظهر إيديولوجية السلطة في توجيه المنظومة التربوية التي تعرف بالإيديولوجية الرسمية، إلا أن إيديولوجية الفاعلين غالبا ما تظهر أثناء عملية إعداد الدرس أو تلقينه للتلاميذ (المتعلم). ضمن المقاربة بالكفاءات، يتحول المتعلم في عملية التعليم إلى المركز و بفعل التفاعل بين المعلم و المتعلم يبنى الدرس، ضمن هذا الاتجاه صيغة الإشكالية على النحو التالي : هل يمكن تلغيم المعرفة بالإيديولوجيا أثناء إعداد الدرس الفلسفي ؟ بمعني آخر ألم توضع قيودا تمنع من تمرير مجموعة من القيم في قالب معرفي يراها البعض دون الآخرين بأنها صحيحة؟ ألا تريد الفلسفة الوصول إلى العالمية (Universalisation) و تكون مواضيعها مبنية معرفيا أقرب إلى النظامية (Standardisation) ؟

لمعالجة مثل هذه الإشكالية ارتأينا الوقوف عند مجموعة من المفاهيم ارتبطت أساسا بالمقاربة بالكفاءات، و مدى فعاليتها في بناء الدرس الفلسفي بغية التحقق من فرضية أساسية منالها أن عملية البناء المعرفي للدرس الفلسفي، خاصة في اللحظة التي يتدخل فيها المعلم منذ وضع المتعلم في وضعية مشكلة و البدء في معالجة إشكالية الدرس الفلسفي. تنسج مجموعة من القيم تتضمن إيديولوجية الفاعل التربوي، خاصة أن هذا التوجه على الغالب ما يخضع لإيديولوجية مضمرة، و بكلمة موجزة هل حدث أن الدرس الفلسفي في بنائه المعرفي يوجه إيديولوجيا؟ زد على ذلك عند هل تحليل مضمون المدونة المدرسية الخاصة بالجزائر و مقارنتها مع كل من المدونة المغربية و التونسية و الفرنسية يمكننا من الوصول إلى التحقق من الفرضية الثانوية التي من ورائها نكتشف مدى تطابق القيم العالمية المضمرة في المدونات المدرسية؟

عملية المعالجة اعتمدت على منهجين منهج معتمد بالعلوم الاجتماعية يستند على تقنية تحليل المضمون المتضمن بالمنهج الوصفي و منهجا فلسفيا قائم على التحليل و النقد، هذا بحكم موضوع البحث المرتبط بالمدونة المدرسية الخاصة بمادة الفلسفة، متجاوزين بذلك المعطيات الكمية من عدد

الموضوعات و المعبر عنها بالإشكاليات وصولا إلى المعطيات الكيفية المعبر عنها بالمضامين المعرفية. في هذه اللحظة يتدخل المنهج الفلسفي القائم على النقد لتقييد عملية التأويل التي غالبا ما ينزلق فيها الباحث عند انتقاله من المعطيات الكمية إلى التحليل الكيفي. غير أن المنهج الفلسفي لا يتدخل بهذا المستوى فقط بل بمستوى آخر، خاصة عند ما يتعرض أثناء التحليل للمضمون المعرفي للدرس الفلسفي. يدعم المنهج بآليات إبستمولوجية تمكن من تفكيك و بناء الدرس الفلسفي، فهو من جهة يقوم على التفكيكية (déconstruction) و البناء (construction)، و من جهة أخري على النقد .

تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءة :

لعل كلمة كفاءة بمفهومها عند العرب آتية من كلمة كفأ أي النظير و المثيل أو التساوي بمعني أن يكون الرجل كفء للمرأة أي أن يكون مثلها في حسبها، تأخذ كذلك معنى مكافأةٌ من كافأ أي جازاه(1). أما عند الغرب فتعود إلى الأصول اللاتينية (competere) بمعنى القدرة أي إمكانية إنجاز عمل، المعنى ذاته تداول عند علماء الاجتماع من أمثال (Eugène WEBER) و اللغويين من أمثال (Chomsky). إذ نجده ضمن السياق الاجتماعي بمعنى القدرة التي ارتبطت بالشرعية بينما بالسياق اللساني ارتبطت بالقدرة على الإنجاز. بذات السياق نجدها تختلف عن المعنى الذي يعبر عن التعبير المستمر للكفاءة. في الأصل مفهوم الكفاءة انتقل من السياق المهني و الاجتماعي إلى التربوي و هو مأخوذة من علم النفس النمو أي ما له علاقة بتسيير الموارد البشرية. و لقد صيغ معنى الكفاءة الاجتماعية و انتظارها عندما توجب توجيه الانتباه لبعض الخصائص المشتركة إلى سياقاتها. هذا الانتظار انجر منه مجموعة من الكفاءات ذات مرجعية واحدة تمثلت في الاستعداد للتصرف اجتماعيا و بمختلف السياقات، يتم كله وفق الوضعية الإبستمولوجية التي تم اعتمادها. بهذه الوضعية يطرح السؤال حول المكانة الممنوحة للاجتماعي ضمن التطور الوظيفي للفرد و منه يتأتى التمفصل بين الاجتماعي و المعرفي. لعل الكفاءات من حيث هي اجتماعية و معرفية ارتبطت بالاندماج المعرفي لبعض الخصائص المرتبطة بالمحيط الاجتماعي و المؤسساتي و الثقافي للفرد، إنها الأطروحة التي دافع عنها **برونر** Bruner في كتابه التربية تدخل عالم الثقافة(2). على الغالب يثار معنى الكفاءة عندما ترتبط بالمعرفة أو/ مع معرفة - الفعل، ذلك عند اتصالها بوضعية أو سياق خاص أو ممارسة مميزة. و ترتبط الكفاءة كذلك بالإمكانية- المعرفة فلسفية الكامنة أو الموجودة بالقوة – أين يوضع التعبير الموصي به في سياق خاص و الذي يمكن أن يحول من سياق إلى سياق آخر(3). فالكفاءة بهذا المعنى موجهة للإدماج و التحويل. لعل عملية اكتساب الكفاءات في الوسط الاجتماعي و في سياقات مختلفة تكون قابلة للتحويل، آخذة في ذلك منحى جد ملفت للاهتمام ضمن تمثله بالعملية التربوية، أين يعزى للطفل القدرة على التعبير و التحول من

استراتيجية مرتبطة بالعائلة إلى استراتيجية مرتبطة بالمدرسة. و منه كانت المدرسة مجال اهتمام المختصين في علوم التربية و فلسفتها. إلا أن هذا الاهتمام عبأ لذاته تصورات عدة و حقول معرفية متخصصة حاولت أن ترصد مجموع النظريات الممكنة لعملية التعلم و بأحسن أداء. و تعد المدرسة المكان و بامتياز لتقييم الأداء المعرفي، فهنا وجب الوقوف عند الاختلاف في المعنى بين الكفاءة (compétence) و الأداء (performance). فالأداء أو الإنجاز دعامة أساسية للكفاءة، و يبرز الأداء من خلال مجموعة النشاطات الخاضعة للملاحظة و القياس ذا مستوى عالي من الدقة و الوضوح. بينما الكفاءة كما يعرفها لو بوترف (Guy Le BOTERF) على أنها القدرة على التحويل، إذ لا تقتصر على تنفيذ مهمة واحدة و متكررة، بل تفترض القدرة على التعلم و التفوق القائمين على حل المشاكل و مواجهة فئة من الوضعيات(4). إذ نجده يعرفها بجهة أخرى أنها التعبئة بعينها أي عملية تعبئة الموارد المعرفية، فلا يوجد لكفاءة إلا الكفاءة الموجودة بالفعل(5). و منه كانت لدى " لو بوترف " القدرة على تجنيد المعارف في الوقت و المكان اللازمين لإنجاز عمل ما. مثل هذا التعريف اخذ بعده التربوي الذي يمكن حصره في الصياغة التالية : معرفة التصرف و بكفاءة (Savoir agir avec compétence)، و القصد منه و على حسب تركيبتها ما يلي :

- المعرفة (Savoir) : مجموع المعارف و الأفكار و التمثلات المساعدة على الإنجاز.
- الفعل (agir) : القدرات التي يتوقف عليها الإنجاز.
- الكفاءة (compétence): ارتبطت عند بوترف بالاعتراف، أي الفعل الكفء الذي اعترف به المجتمع و ثبته. غير أن هذه الصياغة لم تحدد الخصائص المميزة للكفاءة مثلما حددها Xaviers Roegiers عندما تعرض لأدبيات المرتبطة بالكفاءة و المعبر عنها كما يلي :

- خاصية التعبئة: تعبئة مجموع الموارد المعرفية النابعة من التجارب الشخصية و المهارات المكتسبة من المحيط الخارجي، على الغالب ما تكون هذه الموارد أساس التعلم، إذ تخص بالعناية التامة في عملية التعبئة.
- خاصية الغائية: عملية التعبئة توجه بالبداهة نحو غاية معينة نهايتها حل مشكلة ارتبطت بوضعية تعلميه، أو وضعية ارتبطت بالحياة اليومية .
- خاصية الاتصال: أين يتم حصر الوضعيات الممكنة للتلميذ من أن يمارس كفاءاته، و ما هو مؤكد أنه يكون خاضع لمجموعة مختلفة من الوضعيات يقال أنها تنتمي إلى نفس العائلة، أي أنها ترتبط في خاصية مشتركة تمكنها من الاتصال فيما بينها .
- خاصية التخصص: ما يميز الكفاءة عند ارتباطها بوضعية تَعلميه و بتخصص معين كالفيزياء و الكيمياء و الفلسفة.

- خاصية التحويل (Transférable): بعض الكفاءات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها و تكون بذلك قابلة للتنقل أو التحويل.

- خاصية التقييم (Evaluabilité): الكفاءة لديها القابلية للتقييم على خلاف القدرة و ذلك من خلال قياس نوعية تنفيذها و نوعية النتيجة المحصل عليها. و يعتبر المتعلم مالكا للكفاءة في مجال معين، حينما يعبر عن تمكنه من التصرف بكيفية محسوبة ضمن سياقات و مواقف تتسم بدرجة عالية من التعقيد، فيكون بذلك قد عبر عن فهمه لما كان يجب إدراكه وفق الشروط الملائمة للإنجاز الفعال و الصائب ما دام قد تدرب على امتلاك كفاءات مماثلة و في سياقات كثيرة و متشابهة(6).

أنواع الكفاءات : هناك نوعين من الكفاءات .

الكفاءة النوعية : هي الكفاءة المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين .

الكفاءة العرضية: و يقصد بها كذلك بالكفاءة الممتدة أو العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، و التي يتم توظيفها بمجالات عدة و بمواد مختلفة، مما يجعلها تساهم في إحداث تداخلات بين المواد.

فمن أين تُحَصَّل المعارف و كيف تُجَنَّد ؟

التعامل مع مثل هذا المفهوم دفعنا إلى مسائلة بعض التصورات المرتبطة في مجملها بعلم النفس المعرفي و ارتباطاته بالفعل التربوي. فعلى خلاف المقاربات التي تعرضت لفعل التربوي نجد المقاربة السلوكية القائمة على الممارسة التجريبية المؤسسة على الملاحظة الدقيقة التي مكنت من ملاحظة و تقييم التصرفات و السلوكيات المعرفية المرتبطة بالرياضيات و القراءة. مما سمح بوضع طريقة بيداغوجية بالولايات المتحدة عرفت بالبيداغوجية بالأهداف (P-P-O) بداية من الخمسينات، غير أن هذه المقاربة اكتملت مع بيداغوجيا التحكم التي تبرز المتعلم أثناء مراحل التعلم على أنه قد تحكم في المراحل السابقة و يمكنه التحكم في المراحل اللاحقة، و بالتالي يحقق الأهداف من عملية التعلم .

لعل النظريات التعلمية التي ارتبطت بالامتداد المعرفي لعلم النفس المعرفي يعود إلى التطور الذي يخول أهمية كبري للاستراتيجيات الذهنية لنمط التفكير و حل المشاكل. و قد عبرت النظريات التربوية عن تأثرها بعلم النفس المعرفي باتخاذها لنظرية الجشطلتية قاعدة لعملية التعلم، و ذلك باعتمادها على الفكرة التي تشترط أثناء عملية حل المشكل أن يوضع في سياق واسع، فالوضعية التعلمية من هذه الزاوية تقتضي أن تكون مدركة كليا(7). ألا يمكن أن نقول أن الإدراك ضمن سياق موجه تحول عملية التعبئة لصالح تيار معين؟ فبالنسبة لعلم النفس المعرفي أن أساس التعلم "العقل" من حيث هو مستقبل المعلومات الآتية من الخارج و يحولها إلى تمثلات رمزية عن العالم الخارجي. فمثل هذا

التحويل يستند على عملية حسابية تقوم على الرياضيات، ذلك هو التصور الذي أراده جان بياجي لعلم النفس المعرفي من زاوية أن عملية تحليل المعلومات و استيعابها من قبل الإنسان تقتضي إضافة معلومات ترتبط بوضعيات مختلفة من الحياة(8)، هذا ما يساهم في حل المشاكل التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، و منه كان للذكاء خاصية حل المشاكل(9). و تبنى المعرفة بمثل هذه الحالة على الانتقال من الواقع و مواجهة المشكل إلى عملية التحليل و صياغة التصورات المرتبطة به، لينتهي إلى طرح الفرضيات و التحقق منها بالتجريب و البرهنة (مثال: تورشلي و اكتشاف الضغط الجوي).

ما هو التصور الذي يقوم عليه القسم وفق المقاربة بالكفاءات ؟

عرفت المدرسة عامة و القسم خاصة تطورا ملحوظا من حيث الكثافة و الحداثة و الدمقرطة ضمن السياق أن المجتمع لا يوفر مناصب شغل لغير المتمدرسين، فبات من الضروري أن تتحول مهمة المدرس داخل قاعة التدريس ليصاحبها تحول لطرائق التعليم لتقترب إلى الإعداد المتمدرس للاندماج بعالم الشغل. فمثل هذا التحول و كاستجابة للتطورات التي تعرفها المجتمعات من جوانب عدة (اقتصادية، تقنية – تكنولوجية)، و بالخصوص من جانب سوق العمل الذي أصبح يفرض مواصفات و مؤهلات علمية و مهنية عجلت في تحول المناهج و تطورها لتستجيب لمتطلبات السوق. فمثل هذه الوضعية تدفع بالمعلم خاصة في الطور الثانوي أن يجدد معارفه و طرقه التربوية ليستجيب للتطورات و يحين تقنياته ليضمن استمرار مهمته التربوية. و هذا يتم داخل الفضاء الذي يمارس فيه مهامه الذي هو القسم، من حيث هو فضاء اجتماعي الأكثر تحكما وفق الجنس و السن و النتائج. يخضع القسم للمعايير و القيم المفروضة من المجتمع و مؤسساته السياسية و الاجتماعية – إن صح القول يخضع إلى الإيديولوجية الرسمية – التي يعمل الأستاذ على تلقينها للمتعلمين، فهل هذا ممكن الحدوث مع المقاربة بالكفاءات؟ خاصة مع الاتجاه الذي تنحو إليه المدرسة و الاحترافية التي تتجسد مع التطور الحادث بالبرامج. و مع الطريقة البيداغوجية المعمول بها أثناء تلقين الدروس. لقد أصبح القسم خاصة بالنظم الأنجلوسكسوفونية يخضع إلى التصور التصنيعي (industrial) المنتصر وفق المبادئ **التايلورية**، أين يتوجب الاعتماد على المبادئ التي تقوم عليها المؤسسة الجديدة كالمرونة مع القليل من البيروقراطية و العمل داخل مجموعات قائمة على مشاريع ... فإعادة تنظيم العمل التعليمي بهذه المواصفات يتماشى مع المقاربة الخاصة بالسِّيَر(Curriclaires) و التعلمية المتعدية (transdisciplinaires)(10)التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات. فعلى ماذا تقوم المقاربة بالكفاءات ؟ و ما هي أهم دعائمها حتى تتحقق مهامها؟

المقاربة بالكفاءات الدعائم و المهام

في الأدبيات التعلمية خاصة ما ساير المقاربة بالكفاءات تلك المفاهيم أو التصورات المعبر عنها بالمعرفة (Savoir-) معرفة –الفعل(Savoir-faire) و معرفة – الوجود(Savoir- être)، مثل هذه المفاهيم المفتاحية تحول التلميذ من متلقي إلى فاعل و بالتالي صدقت المقولة التي تدعو المعلم أن يعتبر الطفل "ذات" مفكرة و منتجة لأفكارها، غير أن هذه المفاهيم و ما تحمله من مضامين تجعلنا نتساءل عن مصير الطفل أمام المقاربة بالكفاءات .

المعرفة (Savoir): المعارف النظرية، و هي الموارد المعرفية التي تُسخر لخدمة الفعل أو التفكير حوله و هي التي يجب تعبئتها لحل مشكلة ما.

معرفة – الفعل(Savoir-faire): مجموع المهارات المكتسبة أثناء التطبيق، يقصد بها التمكن من أداء مهمة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي. يتقاسم فيها المعنى مع القدرة بأنها نشاط فكري ثابت قابل للتنقل في حقول معرفية مختلفة، فهي لا تظهر إلا عند تطبيقها على محيط ما. و على الغالب ما تستثمر هذه القدرة في حل وضعية – مشكلة .

معرفة – الوجود(Savoir- être): مجموع المواقف و السلوكيات المؤسسة للبعد الشخصي التي تتوافق مع القيم و الشعور. و هنا نشير إلى مجموع القيم التي يستوجب تمريرها إلى المتعلم ليندمج بالعالم الخارجي(11).

الوضعية – المشكلة : مجموعة من المعلومات التي ينبغي الربط فيما بينها لإنجاز مهمة ما و في سياق معين. تكون بخلاف وضعيات الحياة اليومية، أي تكون مبنية في سيرورة منظمة من التعلمات .

الخصائص المميزة للوضعية – المشكلة :

الإدماج :ـعملية تتم من خلالها استحضار المعارف المكتسبة في السابق لحل وضعية – مشكلة .

التوقع : يقصد به المنتوج الذي ينتظر من المتعلم إنتاجه.

قابليتها لعدة حلول: بمعني أنها مفتوحة في أغلب الأحيان على عدد من الحلول الممكنة.

متعدية: بمعنى أنها ليس بالضرورة تعلميه، و يمكن أن تكون كذلك تدعيميه، تقويميه، أو تعين على تثبيت المعارف أو المهارات.

مكوناتها : تتشكل الوضعية على حسب التصور الذي قدمه جان ماري دي كيتل على ثلاث مكونات أساسية : معاينات ، أنشطة ، و تعليمات للقيام بمهام .

المعاينات : مجموع العناصر المادية المقدمة للتلميذ مثل نص مكتوب ، أو صورة .

الأنشطة : ما يقوم به التلميذ في وضعية ما .

التعليمات : ما يقدم للتلميذ من توجيهات صريحة للقيام بمهام معينة(12).

ملاحظة عامة: زيادة على الدلالات التي تحملها الوضعية من حيث أنها تمكن من تعبئة المعارف و وضعها في سياقها و كذلك تحديد معارفها و كيفية اكتسابها. فهي تمكن كذلك من إدراك الفرق بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي.

<u>حدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي :</u>

حتى يتسنى مسائلة مفهوم المقاربة بالكفاءات بالفلسفة ، وجب البدء بالتمييز بين الإجراء(La procédure) و بين المسلك (Le processus)، فالأول يخص الطريقة التي نصل من خلالها إلى أهداف محددة سلفا بينما المسلك مرتبط بمجموع الظواهر النشطة و المنظمة و المضبوطة زمنيا (مثلما هو الحال بالنسبة للبيولوجيا)، فهو إما يشير إلى سلسلة من الظواهر المتناغمة أو إلى الوحدة، و إما إلى القانون الذي يحكم التطور. فأمام هاتين الحالتين يتبين أنه يجب الوقوف عند المراحل الإدراكية للمتعلم مع وضع بروتوكول موجه للنشاط ضمن سياق معرفي يتطلب جهازا و مجموعة من الإجراءات تحدد العملية الإدراكية للمفاهيم، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمفاهيم الفلسفية التي يستوجب على متعلم الفلسفة اكتسابها حتى يكتمل عنده النشاط الفلسفي، ففيما يتمثل هذا النشاط ؟ و على ماذا يقوم ؟

التمييز بين ما هو إجرائي و ما هو مسلك سمح لنا برصد مجموعة من الإجراءات ارتبطت بعملية البناء المعرفي للدرس الفلسفي، فبالرغم من كونهما متناقضان إلا أن العملية البنائية جعلت من المفهومين متكاملين، لا سيما و أن الأول حرر الثاني و أتاح إمكانية التحكم فيه، فوفق منطق النظرية التعلمية و المستلهمة من كل النظرية النشوئية و النظرية الجشطلتية يوضع المتعلم في سياق تعلمي قائم على وضعية مشكلة ثم يقاس عملية الإدراك بحساب المهارات و الأنشطة المنجزة . فالعملية تتحرك وفق المنطق التالي :

تحدد الإجراءات اللازمة لتنفيذ الأنشطة التي وفقها يعبر المتعلم عن المهارات اللازمة لعملية الإنجاز، و منه يُتوج الدارس تمرسه بكفاءات تأهله لحل مشكل أو مسائل نظرية. و من هذا الأساس يتجه ذات المنطق لتحديد النشاط الفلسفي، إذ يستدرج المتمدرس بمجموعة من الإجراءات تنقله من العالم المعيش من خلال أنشطة يعبر عنها بوضعيات مشكل إلى صياغة التصورات ضمن مسلك يوصله إلى بناء المشكل، و الذي قام به بتعبئة معارفه التي تمكنه من حل المشكل ضمن حوار فلسفي استخدمت فيه الحجج، إنها البراهين التي تدعم و تنقد موقف من المواقف التي ساهمت في صياغة التصور و حل المشكل. و بكلمة واحدة أن الحركة تسير في اتجاه تطوري : من العالم المعيش إلى وضعية مشكل ثم

التصور(تصورات جزئية أو متقاربة) إلى الموقف النهائي و البرهنة عليه. إنها الحركة التي تنتقل منها المعرفة، من معرفة – الفعل إلى معرفة – الوجود. و بتعبير أدق أن الصياغة امتثلت إلى تعبئة المعارف ثم القيام بالنشاط و حل المشكل ثم اتخاذ الموقف و المعبر عنه بالسلوك. و عليه كانت العملية المرتبطة بالنشاط الفلسفي مبنية على ثلاث أسس(13*):

- المفهمة (أو الصورنة): يتم تجريد و بشكل تدريجي المفاهيم العالقة بالعالم المعيش و المعبر عنها بوضعية مشكل. فالنشاط المنجز بهذه المرحلة هو تفكيك الواقع و بناء الأفكار ضمن حوار ذا اتجاه فلسفي(14). و حتى تكتمل الصورة نستأنس بإحدى محاورة أفلاطون أين يجري حورا بين إيبياس القاصر و سقراط . فضمنها يستدرج سقراط إيبياس في الحديث، أولا حول الفرق بين شخصية أشيل و بين أوليس، باستناده إلى مشهد الصلاة ليبرز الفرق بينهما، الأول كان صادقا بينما الثاني كان مخادعا. فعبر سلسة من الأمثلة يضمر سقراط الحساب الذي أراد من خلاله أن يبين أن الذي يقول الصدق بإمكانه أن يقول الكذب، و أن يخادع في الحساب مثلما يمكن أن يخادع في الهندسة و في الفلك، هنا يشترط المهارة و القدرة في ذلك. و بهذا السياق يدرج سقراط مفهوم القصد، و هو القصد في قول الصدق أو الكذب. و يضيف سقراط محاورا إيبياس على أن الذي يقول الكذب قد ارتكب شرا، غير أن الذي ارتكبه بدون إرادته لا يحاسب عليه، فالقوانين و ضعت للحد من الشر المرتكب بإرادة الفاعل، و يستدرج معه الخصائص المميزة للفعل الإرادي و اللا إرادي، ليصل في النهاية إلى تحديد مفهوم العدل و علاقتها بالروح الخيرة لأنها مصدر الإرادة الخيرة(15). و لذلك كان المفهوم مجموع الخصائص المميزة للشيء، و كل خاصية يمكن اعتبارها مفهوما عالقا، و بالتالي يكون المفهوم مجموعة من المفاهيم التابعة له لتندرج في نفس السياق و تشكل النسق بالمفهوم الذي وضعه دي سوسير بمعناه الكل العضوي(16).

- المشكلة (صياغة الإشكال): ربط التصورات العالقة بالعالم المعيش بتصور خالص يمكن بناء إشكالية كانت محل سجال لعديد من الفلاسفة .

- البرهنة (المحاججة): صياغة البراهين، و هي المهارة التي يعبر عنها المتعلم أنه أدرك حل المشكل عند تثبيت أو نفي حجج و ذلك بالبرهنة على صحة موقف يراه صائبا.

مثل هذه الأسس اعتبرت من القدرات الجوهرية لسيرورة تطور التفكير الفلسفي القائم على الحوار ذا الاتجاه فلسفي.

الصورنة تتم و فق عملية تفكيكية على طريقة "**دريدا**"، و هي المنهج المدعم للاتجاه البنيوي. فمن المشكلة و بناء المواقف و استعراضها بحججها، و من المحاججة الى بناء الأحكام. و هنا نتساءل حول ما

إذا كانت عملية المحاججة و بناء المواقف و المترجمة في السلوك قد تم تحديدها سلفا ؟ و إذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه القيم (الإيديولوجيا) الموجهة للسلوك ؟

المقاربة بالكفاءات في الكتاب المدرسي للفلسفة (البناء المعرفي و المضمون الإيديولوجي):

لعل المقاربة بالكفاءات التي تقرر تطبيقها بموجب القانون التوجيهي للتربية و المؤرخ في 15 محرم 1429 و الموافق لـ23 يناير 2008 (17)، نستعرض نص المادة السادسة (06)، الذي جاء فيها أن التعليم يقوم على الكفاءات التي تمكن إلى التأهل للحياة العملية و التعلم مدى الحياة بكل استقلالية. و بموجب هذا القانون وضعت المرجعية العام للمناهج، و التي سطرت مهام المجموعة المتخصصة للمواد في وضع الكتاب المدرسي بما فيها الكتاب المدرسي للفلسفة لكل الشعب (أدبية ، علمية ، تقنية، رياضية ، و كذا السنة الثانية آداب). المجموعة المتخصصة يشرف عليها السيد جمال الدين بوقلي حسن(18). عملت المجموعة على إعادة بناء الكتاب المدرسي وفق المقاربة بالكفاءات، و حددت الكفاءات الخاصة بمادة الفلسفة بالمرجعية العامة للمناهج أين تم تحديد المضامين التي تعطي الأولوية للمواضيع التي تمكن التلاميذ من اتخاذ مواقف نقدية تجاه الأفكار الجاهزة و المواقف المطلقة، تدريب التلاميذ على التفكير الفلسفي، و معالجة النصوص الفلسفية، و كتابة المقال الفلسفي(19). و منه بني الكتاب المدرسي للفلسفة ليحقق نوعين من الكفاءات: كفاءات محورية و كفاءات ختامية .

الكتاب المدرسي للسنة الثانية أدبي (بنائه المعرفي و مضمونه الإيديولوجي) :

الكتاب من إشراف و تأليف جمال الدين بوقلي حسن و بمشاركة حسين بن عبد السلام و عبد اللطيف ماحي . يتألف الكتاب من 352 ص أخذت المقدمة ثلاث صفحات الأولى و الخاتمة صفحتان، فهرس الموضوعات و الأعلام و المصادر تسعة عشر صفحة و ما تبقي من الصفحات خصت لموضوعات المدونة الفلسفية. شملت الموضوعات و المعبر عنها بالإشكاليات(عددها 06)، و التي بدورها تتضمن مشكلات فلسفية (مجموعها الإجمالي 14 مشكلة)(20).

- الإشكالية الأولى : السؤال بين المشكلة و الإشكالية ، و تتضمن المشكلتين التالين:

- المشكلة الأولى : السؤال و المشكلة . – المشكلة الثانية : المشكلة و الإشكالية .

الإشكالية الثانية : الفكر بين المبدأ و الواقع ، و تتضمن المشكلتين التالين :

- المشكلة الأولي : انطباق الفكر مع نفسه ، - المشكلة الثانية : انطباق الفكر مع الواقع .

الإشكالية الثالثة : الفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ : و تتضمن المشكلات التالية :

- المشكلة الأولى : تاريخ الفلسفة اليونانية ، - المشكلة الثانية : تاريخ الفلسفة الإسلامية

- المشكلة الثالثة : تاريخ الفلسفة الحديثة ، - المشكلة الرابعة : تاريخ الفلسفة المعاصرة .

الإشكالية الرابعة : المذاهب الفلسفية بين الشكل و المضمون : و تتضمن المشكلتين التالين:

- المشكلة الأولى: في المذهب العقلاني و المذهب التجريبي ،

- المشكلة الثانية : في المذهب البراغماتي و المذهب الوجودي .

الإشكالية الخامسة : تعالج في النشاط الإنتاج الفلسفي .

الإشكالية السادسة : الحياة بين التنافر و التجاذب ، و تتضمن المشكلات التالية :

- المشكلة الأولى : الشعور بالأنا و الشعور بالغير ، المشكلة الثانية : الحرية و المسؤولية .

المشكلة الثالثة : العنف و التسامح ، المشكلة الرابعة : العولمة و التنوع الثقافي .

و يهدف المحتوي إلى تحقيق الكفاءات التالية :

- الكفاءة الختامية الأولى : ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا تتعلق بالإنسان و محيطه .

- الكفاءة الختامية الثانية : ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا تتعلق بفلسفة العلم و التسامي إلى الوحدة.

للإشارة أن محتوى المدونة لا يختلف عن مدونة الفلسفة للشعبة العلمية للأقسام النهائية إلا في إشكالية واحدة، إذ نجد عند العلميين الإشكالية الرابعة و التي خص بها فلسفة العلوم بينما بالأقسام السنة الثانية آداب و فلسفة نجد الإشكالية الثالثة و المسماة الفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ. بينما ما تبقى من الإشكاليات فهي متطابقة تمام التطابق، و عليه سوف لن نعود إليها بحكم أننا قمنا بتحليلها سلفا. بينما الإشكالية الرابعة و المعبر عنها بالفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ ، فقد شملت مجموعة من المشكلات عولج فيها تاريخ الفلسفة، من الفلسفة اليونانية إلى المعاصرة، قصد معالجة الإشكالية التالية : كيف يمكن للفكر الفلسفي أن يكون متعدد و واحدا في آن واحد ؟

1- تعالج مشكلة تاريخ الفلسفة اليونانية بطرح الإشكالية التالية: كيف استطاع العقل اليوناني الوصول بالفلسفة إلى أوجها، بعد أن كان مكبلا مدة قرون بقيود الخرافة و كيف دعا الإنسان إلى استثمارها في حياته الخاصة ؟ و لمعالجة هذه الإشكالية وظفت وضعيتين – لمشكلة ارتأينا الذهاب مع واحدة، و هي تلك التي عرضت أسطورة عقب أشيل، التي رويت في إلياذة هوميروس. فالأساطير اليونانية على العموم مصيرها يحدد مصير البشر و هي التي تتحكم فيه، غير أنها وظفت في غير موقعها بحيث لم تتعرض إلى مسألة المصير أو مسألة المعرفة التي كان يسيطر عليها الكهنة بحكم أنهم المعبرون للرؤى و يعرفون بمصير الإنسان الذي ارتبط بمصير الآلهة. و تدعم الإشكالية بأربع وضعيات - مشكلة أخرى وظفت لغرض معرفة أصل الوجود و العناصر المكونة له (ماء، تراب ،نار، و الهواء). ثم يضاف لها وضعية مشكلة أخرى لغرض معرفة الحقيقة المطلقة، و صيغة الوضعية على شكل أسئلة (هل ما تشاهده من أشياء، هو فعلا الحقيقة، أم أن الحقيقة هي في ما وراء هذه الأشياء ؟....)، و بها يتم

توظيف أسطورة الكهف لمعرفة النسق الفلسفي لأفلاطون القائم على مجموعة من النظريات، و منها نظرية التذكر التي تعد أساس بناء نظريته في المعرفة ليختم بتحليل تصنيف أفلاطون للوجود و المقسم إلى عالمين: عالم المثل و عالم الطبيعة مع ذكر أهم الصفات المميزة لعالم المثل(22)، دون الإشارة إلى أن عالم الطبيعة هو ذاك الذي تتجسد (réification) فيه الأفكار. و يضاف إلى ذلك نوع آخر من الوضعيات وظفت لمعرفة علل الأشياء و الحكمة منها: و صيغت الوضعية على مجموعة من الأسئلة تتساءل حول معرفة الأسباب الحادثة للأشياء، ذلك لمعرفة مفهوم السببية عند أرسطو .

لعل مضمون الفلسفة اليونانية منذ نشأتها هو استخدام العقل لإدراك الوجود بعد تحريره من الأساطير أي أن الفكر تحرك من النوس (Nous) إلى اللوغس (Logos)، أو من الميتوس (الأسطورة) إلى العقل، لأن مضمون الفكر الفلسفي اليوناني هو حل مشكلة الوجود. ففي البداية ارتبط الوجود بالأساطير عندما تحرر الإنسان (أوديب) من الأسطورة (أبى الهول) بإدراكه أن العقل أساس المعرفة، إما بالحساب كما هو الحال عند الفيتاغوريين أو بالمنطق كما هو الحال عند أرسطو . فعلى العموم الفلسفة اليونانية يعزى لها أنها نظمت المدينة بالحكمة و حددت مجموعة من المفاهيم منها المواطن و علاقته بكل من المدينة و الحاكم، و الذي يشترط أن يكون حكيما (فيلسوفا). و بهذا و جب أن نسجل بأن كلمة "سوفيا" بالنسبة للهليلين تترجم إلى الحكمة و إلى المعرفة: و لا يمكن لهم أن لا يعرفوا و يُعرفوا بأنهم حكماء، و منه كانت مهمة الفلسفة تسيير المدينة(23).

و أول مهمة ينجزها المتعلم من معرفة الحكمة اليونانية هو إدراكه للعلاقة بين المعرفة و الوجود، هذا كمضمون معرفي، بينما إدراكه للعلاقة بين الحكمة و المدينة ذلك لمعرفة مفهوم المواطن منذ نشأته الأولى، إلا أنه تعذر على واضع المدونة تحديدها.

2- عولج تاريخ الفلسفة الإسلامية بطرح الإشكالية التالية: كيف قدر للفكر الإسلامي – القائم على الإيمان بعقيدة التوحيد– إنتاج فلسفة قائمة على العقل و تحقيق التقارب بين هذا الإيمان، و هذا العقل، في شكل توفيقي و تكاملي بينهما ؟ و تجزأت الإشكالية إلى ثلاث مشكلات:

- ماذا عن الفلسفة الإسلامية كمصطلح أو كفكر ديني أمام التراث الفلسفي اليوناني العالمي، و جهود العرب في التعريف ؟

لمعالجة هذا المشكل وظفت وضعيتين – مشكلتين :

- الأولى صيغت على مجموعة من التساؤلات تدور حول الفلسفة اليونانية و علاقتها بالفكر الإسلامي المؤسس على القرآن الكريم و اللغة العربية. فالعبقرية الإسلامية منهلها القرآن الكريم (استناده على آيات من القرآن الدالة على الكتاب و ما يتضمنه من أحكام)، و العبقرية اليونانية التي تقيم العقل، و كيف انتقلت إلى العرب بفعل حركة الترجمة (لقد تم الإشارة إليها بالهامش – هامش رقم 3 صفحة

128 دون تفصيل في المتن)، و كذا اللغة العربية أين سجل فرضيتين، فالأولى تقوم على العرق و منه تأسست القومية العربية، و الثانية ترجع إلى اللغة العربية ذاتها من حيث مفرداتها و قواعدها و بلاغتها.

- الثانية ارتبطت بمظهر من مظاهرها، ألا و هو علم الكلام، أين صيغت الوضعية على شكل أسئلة عبر عنها كما يلي: فيما يتعلق بخصائص الفكر الإسلامي، فنجد إنتاجات إسلامية تصنف في علم الكلام و أخرى تصنف في الفلسفة، فهل يعني هذا أن علم الكلام تفكير أصيل يختلف عن الفلسفة؟ و إذا كان الأمر كذلك، فهل لا بد من أن تكون بينهما علاقة، و ما طبيعة هذه العلاقة ؟

- أصالة علم الكلام في هذا الشأن يشير إلى أسباب انفصال الأشعري عن المعتزلة من خلال المناظرة التي دارت بين الأشعري و أبا علي الجبائي حول الإخوة الثلاث و مصيرهم(24).

- و خصائصه بالقياس إلى الفلسفة [أي الفلسفة اليونانية و الفلسفة الإسلامية] ، و نسجل أهم خاصية لعلم الكلام، إذ يستعمل العقل لخدمة الشرع (يشير بالهامش –هامش رقم 10 ص 133 – أن المعتزلة يقدمون بالعقل و يثنُّون بالنقل، و هي الإشارة الوحيدة للمعتزلة) ، فالشرع أولا و العقل ثانيا.

- موقع علم الكلام من الفكر الفلسفي : يقدم صاحب المدونة تعريفا لعلم الكلام للشيخ السنوسي (أشعري التوجه) أين يقول فيه : هو إعمال الفكر فيما يوصل العبد إلى العلم بمعبوده عن طريق البراهين القاطعة و الأدلة الساطعة. و ما يجمع بين الفلسفة و علم الكلام هو التصوف، و هنا نتساءل عن الحكمة التي يؤيدها الكاتب من وراء تقليص علم الكلام و ربطه بالتصوف. أليس هناك غرض؟ و إن كان كذلك، فهل التصوف و الزهد يساعدان على معالجة العالم المعيش و نقد أسباب التخلف باستخدام حوار فلسفي بناء ؟

<u>ما القصد بعلم الكلام ، و من ساهموا في نشأته و تطوره ؟</u>

يجدر بنا أولا أن نقدم تعريفا لعلم الكلام إذ يعرفه ابن خلدون بقوله " أنه علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، و الرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة"(25)، و بهذا المعنى يصبح الحجاج أساسا للجدل، فهو منهج المتكلمين الذين استخدموه للفصل في خلافاتهم. و يتبين من خلال عملية تأريخ علم الكلام و المسائل التي خاضها رواده الذين أسسوه، أن الخلاف كان أساس الكلام بداية، و اشتدت صلابته عند اعتماده منهجا خاصا به يتم مقابلة الحجة بالحجة، و بالخصوص عندما تم خوض مسألة التوحيد التي ارتبطت بالإيمان.

<u>المعتزلة:</u> مما ورد عنها أنها تأسست على إثر سؤال طرحه واصل بن عطاء بمجلس الحسن البصري حول مرتكب الكبائر، هل هو مؤمن أم كافر ؟ فكان الجواب لا هو مؤمن مطلقا و لا هو كافر مطلقا، بل هو بين منزلة الكفر و الإيمان. و من هذا الجواب الذي انفرد به واصل بن عطاء و انعزل به عن مجلس البصري، فمن الاعتزال أتت التسمية بالمعتزلة. و مما ورد عن مؤرخي الفرق الكلامية أنهم كانوا أنصار

التوحيد، فهل يعقل أن يتحول نصرهم إلى بهتان و يقولون بالثنية مثل المجوس و نُساويهم بالقدرية؟ و هل ينطبق عليهم قول المصطفى عليه الصلاة و السلام "القدرية مجوس هذه الأمة" ؟ و لعل القاعدة الثانية التي خصّت القول بالقدر في معناه قدرة الإنسان على إتيان أفعاله، و ما يترتب عنه المسؤولية و الجزاء. و لعل ما ورد عن الشهرستاني أن واصل بن عطاء أقر بأن الله عادل و حكيم، و لا يجوز أن يضاف إليه الشر و الظلم، و لا يجوز كذلك أن يريده من عباده، فالعبد هو الفاعل للخير و الشر و الإيمان و الكفر و للطاعة و المعصية، و الله هو المجازي على فعله، و أقدره على ذلك كله(26).

الأشاعرة : يبدوا أن الحسن الأشعري قد ثار على المعتزلة لينشأ مذهبا وسطا يحقق به التوازن. و هذا استنادا لما كتبه ابن خلدون عن الأشاعرة بمقدمته، " إن التوازن الذي رمت إليه، و كان بين العقل الذي يقتضي التنزيه لمواجهة الاثنية و المجسمة، و بين حرية الله و إرادته مطلقتين، و بين الحرية و الإرادة المحدودة للإنسان التي تجعله يكتسب أفعاله و يكون مسئول عنها"(27)، و عليه يؤسس مفهوم الكسب كدليل على حرية الإرادة. و يضيف الشهرستاني أن الأشعري قد فصل في مسألة الفعل و صدوره مما ينفي عنه صفة خلق الأفعال بدليل أن الأفعال المحكمة دالة على علم مخترعها و هي صادرة من فاعل متقن. و من المعلوم أن علم العبد لا يتعلق قط بما يفعله من كل وجه و الفاعل الخالق يجب أن يكون محيطا بالفعل من كل وجه، إذ الأحكام إنما يثبت فيه من أثار علمه لا من أثار علم غيره ، و يدل على علمه لا علم غيره. و الدليل على استحالة حدوث فعل العبد بالخلق لدل علمه على ذلك و كان عالما به على كل وجه(28).

علاقة التصوف بعلم الكلام و الأشعرية :

و على حسب ما ورد عن القشيري برسالته أن التصوف انفرد به خواص أهل السنة، و المراعون أنفسهم مع الله تعالى، و الحافظون قلوبهم عن طوارق الغفلة باسم التصوف. و اشتهر هذا الاسم لهؤلاء الأكابر قبل المئتين من الهجرة(29). إذ ارتبط التصوف بالزهد مع ارتباطه بالحسن البصري و اعتبر أول المتصوفة، غير أنه كان معتدلا و هذا ما يشهد له قوله " مثقال ذرة من الورع السالم خير من ألف مثقال من الصوم و الصلاة (الرسالة القشيرية ص :54). تأسست الأشعرية كاتجاه كلامي يقف ضد المعتزلة من جهة و إنصافا للحسن البصري من جهة أخرى، و منه ارتبطت الأشعرية بالتصوف، و هذا ما أراده واضع المدونة المدرسية للفلسفة عندما أشار إلى الشيخ السنوسي في تعريفه لعلم الكلام أو علم التوحيد أنه ماهيات الممكنات من حيث دلالتها على وجوب وجود موحدها، و صفاته و أفعاله (العقيدة الوسطي ، ص: 53)(30)، فما لابد الإشارة إليه هو أن منطق الإقصاء طغى

على منطق المدونة بحيث اعتمد الشيخ السنوسي و همش بالمدونة أربعة مرات، ضف إلى ذلك صاحب المدونة مرتين بينما ذكرت المعتزلة مرتين على الأكثر، مما يجعلنا ندرك بأن المعتزلة حكم عليهم بالإقصاء منذ البداية مع وضعية المشكلة أين يحكم عليهم بأنهم مبتدعة.

يرى مؤلف المدونة بشأن الفلسفة الإسلامية أن بها ثلاث نقاط مهمة، أولها قيامها على علم الكلام من حيث أنه إعمال الفكر فيما يوصل العبد إلى العلم بمعبوده عن طريق البراهين القاطعة و الأدلة الساطعة (الشيخ السنوسي – العقيدة الوسطى ص : 53)، ثانيهما الجمع بين الفلسفة و علم الكلام، ثالثهما الجمع بين علم الكلام و التصوف من أمثال الغزالي، و التصوف و الفلسفة من أمثال ابن عربي. و بهذه الحالة فإن الكاتب يجعل من علم الكلام الأشعري مقاما مشتركا بين الفلسفة الإسلامية المتصوفة و التصوف.

الاستفهام الكبير حول الخصوصية الفكرية للفلسفة الإسلامية .

لمعالجة هذا الاستفهام يطرح وضعية مشكلة يطرح فيها العلاقة بين الفلسفة و الدين أين يؤكد على أن في القرآن و السنة توجهات فلسفية تدعو إلى التفلسف بالاستناد على آية قرآنية (إن في خلق السموات و الأرض و اختلاف الليل و النهار ... لقوم يعقلون ، سورة البقرة الآية 164) و الحديث النبوي الشريف(الحكمة ضالة المؤمن ، فحيث وجدها ، فهو أحق بها)، ليؤكد على أن القرآن ذكر العقل 40 مرة، و الحكمة 19 مرة ، و اللب 16 مرة لينتقل إلى الشيخ السنوسي في تأكيده على الأشعرية مرة أخرى بأنها من القلائل الذين خاضوا في قضية التوحيد مُقصيا في ذلك المعتزلة، فالشيخ السنوسي يثبت أن الشرع يتوقف على إثبات و جوده تعالى، و إثبات وجوده يتحقق بالبرهان العقلي (شيخ السنوسي ، العقيدة الوسطى ص : 45)(31)، عليه جعلت الفلسفة الإسلامية من منظور واحد مُبعدا في ذلك الجهمية التي كانت أساس الخلاف بين سيدنا علي و معاوية بن أبي سفيان أين طرحت مسألة الخلافة، ناهيك عن الفلاسفة الأوائل مثل الكندي.

و طرحت إشكالية العقل و مسألة الشاهد و الغائب التي كانت أساس تطور المعارف العلمية التجريبية (الطب و الكيمياء و الفلك) و المجردة (المنطق و الرياضيات)، خاصة عند جابر بن حيان و الخوارزمي و بن النفيس. و دون إهمال لأصول الفقه (الشاطبي) و أصول الحديث (الشافعي)(32)، فالفلسفة الإسلامية ليست فقط علم كلام أشعري و تصوف غزالي، بل هي علم، علم الوجود بما هو موجود و كلها اعتبرت من جهة الخالق.

فرد الفلسفة الإسلامية إلى فرقة كلامية أو مذهبا يجعلنا نوصف بالانحياز و الابتعاد عن الموضوعية. فمثلما ورد عند مؤرخي الفكر الإسلامي أنه ثمة خلاف إيديولوجي بين الفرق الكلامية و ما بين المذاهب الفقهية، بحيث أن المسائل التي خيض فيها جدلا و تحوله إلى صراع أين حدث الانشقاق بين مؤيد

و معارض. و مما زاد تحول الصراع ليصل إلى أعلى مراتب السلطة، بحيث تناصر السلطة مذهب و تناهض مذهبا آخرا، فالمعتزلة و جدت نصرتها في عهد المأمون الذي أعلن الارتباط الرسمي بها عام 218 هـ و تحولها إلى الإيديولوجيا الرسمية و استمرت مع المعتصم و الواثق أثناء الخلافة العباسية. بينما الأشعرية أصبحت في مركز قوة و إيديولوجيا رسمية منذ عام 234 هـ على يد المتوكل، و بذلك أصدر المتوكل قرارا يضع فيه الخليفة الراشدي في مرتبة أبي بكر الصديق يوم الردة، و عمر بن عبد العزيز في رد المظالم، و المتوكل في إحياء السنة(33)، فعملية وصف المعتزلة بالمبدعة توارثت بحيث ذكرها بن خلدون في مقدمته عندما عالج موضوع علم الكلام(34)، فلا نندهش عندما نقرأ في المدونة أن المعتزلة مبدعة(35).

المشكلة الثالثة : أين يعالج تاريخ الفلسفة الحديثة من خلال الإشكالية التالية : كيف تمكن الفكر الفلسفي الحديث من تجاوز النظرة السكولائية، و تأسيس نظرية المعرفة قائمة على العقل و على التجربة، و كيف استفاد من تطور العلم في جعل هذه النظرية تنويرية ، و نقدية ، و نسقية شاملة ؟ و منه طرح المشكل مجزءا إلى ثلاث :

I. كيف استطاعت بها الفلسفة الحديثة تجاوز سلطان الفكر التقليدي و الأخذ بمرجعية العقل و التجربة ؟

II. و كيف استطاع تحرير وعي الإنسان و تنويره و تغيير واقعه الاجتماعي ؟

III. و كيف تري معيار الصدق: فهل هو مجرد مطابقة النتائج للمقدمات أو هو أيضا و بوجه اخص مطابقة النتائج للواقع ؟

يعتمد صاحب المدونة على ديكارت لحل مشكلة تجاوز سلطان التفكير التقليدي معتمدا في ذلك على المنهج الشكي القائم على المنهج الرياضي في عملية التحليل و التركيب، ليصل في النهاية إلى وضع مبدأ الكوجيتو" أنا أفكر أذن أنا موجود "، بينما على مستوى التجريب يستعين بالتجريبيين من أمثال لوك و بيكون اللذان يرفضان القول بالمبدأ القبلي لبناء المعرفة بل كل معارفنا آتية من الحواس، أي المعرفة البعدية. و لحل المشكلة الثانية المرتبطة بتوعية الإنسان و تحريره يعتمد على رواية لفولتير (Candide et l'optimisme) أين يستخلص منها ثلاث أفكار أساسية :

1- الانتقال من التفاؤل الساذج و الاصطدام بالواقع .

2- الانتقال بالطبيعة الغريزية إلى العقل و الإرادة الحرة .

3- الانتقال من الوعي الزائف إلى التغيير. بينما في رسالة "ديدرو" الفلسفية و من بين النقاط الثلاث التي أشار إليها نجد فكرة نشر التسامح الديني و حرية الفكر و حقوق الإنسان التي اعتبرت من بين

الحقوق الطبيعية. و يضيف إلى ذلك دور الفلسفة في تغيير الواقع، و لمعالجة ذلك يستعين بروسو عند طرح أصل التفاوت و نشوء المجتمع المدني أي الانتقال من الحالة الطبيعية إلى الحالة السياسية .

فما يمكن ملاحظته بإيجاز أن في حل هذه المشكلة المجزأة إلى ثلاث أجزاء عرج فيها الكاتب على مجموعة من الفلاسفة عقليين، و تجريبيين، و موسوعيين (مونتسكيو – رسائل فارسية -)، و علماء اجتماع (أوجست كونت و قانونه للحالات الثلاث). مع الإشارة أن الفلسفة الكانطية من الجانب المعرفي تعد أحسن مثال للنسق الشامل للمعرفة. و بهذا التصور يبين بأن النسقية هي تعبير فلسفي خصت المعرفة و كيف يتم بناؤها ؟ و ذلك من باب أن صاحب المدونة يرى في نظرية المعرفة نسقا، و أحسن مثال عن التفكير النسقي هو الخوض في نظرية المعرفة للفلاسفة و مذاهبهم. غير أن في واقع الأمر أن الأنساق الفلسفية التي عرفت في العصر الحديث خاصة العقلية منها بداية من ديكارت و صولا إلى كانط و هيجل هي أنساق مغلقة لم تختلف في ذلك مع النسق الأفلاطوني(36). فأفلاطون و ديكارت و كانط و هيجل باعتمادهم على العقل و القول بالأفكار القبلية التي تؤسس على المنهج الرياضي تجعل من نظرية معرفتهم مغلقة على ذاتها. بينما الفكر النسقي كما عرف في الفلسفة البنيوية التي تعد من الفلسفات المعاصرة و منها تأسست البنائية الوظيفية كتيار جديد في العلوم الاجتماعية لم يتم معالجتها أو الإشارة إليها، فالنسقية بالمعنى البنيوي تقوم على التفتح و الاندماج و هي أساس المقاربة بالكفاءات (الوضعية الإدماجية).

و أما الفلسفة الحديثة بنيت على أنقاض الفكر الرشدي مع تأسيس المدرسة الرشدية اللاتينية على يد مايكل سكوت الذي قام بالترجمة اللاتينية لشروحات ابن رشد لفلسفة أرسطو(37). التي استمرت مع توما الإكويني و تأسيسه لفلسفة المدرسة السكولائية للعصور الوسطى(38)، و منه برزت الحلقة بين الفلسفة العربية الإسلامية و نشأة الفلسفة الغربية الحديثة على يد ديكارت، الذي انتقد هذه المدرسة و خلص العقل من شبهات العقيدة المسيحية، متأثرا بذلك بالإنجازات العلمية التي قام بها جاليلي.

المشكلة الرابعة: بها يتم معالجة تاريخ الفلسفة المعاصرة بطرح الإشكال التالي : كيف عبر الفكر الفلسفي المعاصر عن الهموم الأنطولوجية و الروحية للوجود الإنساني، و كيف دعا – على أساس تحليل الظواهر و توضيح الأفكار – إلى نبذ ما وراء ذلك الوجود ، و التحول نحو ما يميزه من علم و عمل نافع ؟ و لمعالجته جزء المشكل إلى ثلاث أجزاء :

I. كيف عكست الفلسفة المعاصرة قلق الإنسان في الوجود ، و نزوعه إلى تجديد طاقاته الروحية ؟

II. و كيف اهتمت بتحليل وجوده من خلال الشعور و ظواهره، و الفكر و تعبيراته، بمنأى عن كل ما هو ما ورائي ؟

III. و كيف مارست أخيرا، القطيعة مع تأمله الذاتي لوجوده، بتقديرها للعلم و ما ينتج عنه من عمل نافع ؟

معالجة المشكلة قامت على الفلسفة الوجودية على أنها الفلسفة التي درست الوجود و المعاناة الإنسانية جراء القلق الذي يعيشه يوميا، بالاستناد على تصورات فلاسفة وجوديين من أمثال كيركيجورد و هيدجر و سارتر و ألبير كامو مبرزا في ذلك أن الفلسفة الوجودية تقوم على فكرة اللاعقلانية في مقابل العقلانية و التناسق في الوجود، على عكس ما تدرسه الوجودية عن الحقيقة الإنسانية (La réalité humaine) و مصادر القلق الناتجة عن صلة الذات بالآخر. و يتم ذلك وفق الثلاثية الوجودية (الوجود في ذاته، الوجود لذاته و الوجود لغيره)، و منه أتت الفكرة التي دافع عنها الوجوديون من أمثال سارتر أن الوجود سابق عن الماهية(39). غير أن مضمون الفلسفة الوجودية خاصة بالنسبة لسارتر تقوم على فكرة الآخر كشرط للوجود لذاته. إن المقابلة بين العقلانية و الوجودية تتم بين المقابلة بين الكوجيتو الديكارتي و الكوجيتو الوجودي أي بين أنا أشك و أنا أفكر إذن أنا موجود، و بين أنا أفكر ، أنا موجود إذن أشعر . و القصد بالشعور هنا هو الشعور بالآخر. فمن هذه الزاوية تطرح العلاقة بين الذات و الآخر كمصدر للشعور و الوعي و المعرفة مثلما هو معمول به في المدونات المدرسية الخاصة بتونس و المغرب و فرنسا (40).

و يعتمد الكاتب في حل الإشكالية الخاصة بالفلسفة المعاصرة مع الشخصانية و مؤسسها إيمانويل مونيه، ثم يضيف القصدية كمصدر للمعرفة مع إدموند هوسرل، الذي يريد منها وسيلة لهدم الأفكار العلمية المسبقة، و التي تم الاتفاق عليها بحكم أنها بنيت على الرياضيات. فعلى الفلسفة أن تعتمد على منهجا برهانيا خاص بها قائم على نظرية معرفية جوهرها القصدية. و يقحم بعد ذلك المتعلم في متاهة لغوية مع حلقة "فيينا" في كون الفلسفة عليها أن تقوم على لغة دقيقة و مفهومة، ليسترسل مع برتراند راسل في تأسيس فلسفة العلم كبديل عن فلسفة الوعي (الوجود) مع بشلار و بوانكاري، ليصل إلى الفلسفة الذرائعية لمعالجة جزء من الإشكالية، أين يطرح فيها مسألة العلم و العمل النافع مع وليام جيمس، بها تم إقصاء الماركسية و معالجتها لمسألة العلم و العمل، و يكون ذلك في مقابل البراغماتية، و التي لم يشار إليها إلا في التهميش (الهامش رقم 35 من الصفحة 182) .

- المدونة الخاصة بالفلسفة الموجهة للأقسام النهائية الشعبة الأدبية (آداب و فلسفة) و المعرفة بالصيغة التالية: إشكاليات فلسفية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب و فلسفة، وزارة التربية الوطنية، تحت إشراف وتأليف حسين بن عبد السلام (مفتش التربية والتكوين)، شارك في التأليف المفتشون : جمال الدين بوقلي حسن، عبد الرحمان مبروك، عبد الحكيم بلبليطة ، الديوان

الوطني للمطبوعات المدرسية،2007 (الطبعة الأولى) الجزائر. و تشمل على أربع إشكاليات مع مقدمة متكونة من ثلاث صفحات و خاتمة من صفحة واحدة :

- الإشكالية الأولى في إدراك العالم الخارجي و تتضمن خمس مشكلات: المشكلة الأولى في الإحساس و الإدراك، المشكلة الثانية في اللغة و الفكر، المشكلة الثالثة في الشعور و اللاشعور، المشكلة الرابعة في الذاكرة و الخيال ، المشكلة الخامسة في العادة و الإرادة .

- الإشكالية الثانية في الاخلاق الموضوعية و الأخلاق النسبية و تتضمن أربع مشكلات: المشكلة الأولى في الأخلاق بين النسبي و المطلق، المشكلة الثانية في الحقوق و الواجبات والعدل، المشكلة الثالثة في العلاقات الأسرية والنظم الاقتصادية والسياسية، المشكلة الرابعة في الشخصية الجماعية والشخصية الفردية وكرامة الإنسان .

- الإشكالية الثالثة في فلسفة العلوم و تتضمن خمس مشكلات: المشكلة الأولى في الحقيقة العلمية والحقيقة الفلسفية المطلقة ، المشكلة الثانية في الرياضيات و المطلقية، المشكلة الثالثة في العلوم التجريبية والعلوم البيولوجية، المشكلة الرابعة في علوم الإنسان والعلوم المعيارية ، المشكلة الخامسة في الإبستمولوجيا وقيمة العلم .

- الإشكالية الرابعة في الفن و التصوف بين النسبي و المطلق و تتضمن مشكلتين : المشكلة الأولي في الآثار الفنية والتجربة الذوقية ، المشكلة الثانية في التصوف بين النسبي والمطلق.

مثلما هو مبين أعلاه و مقارنة بالمدونة السابقة لما قبل الإصلاح انه تم تحوير مواضيع كانت موجودة على صيغة إشكاليات، مع حذف درس مناهج البحث عند مفكري الإسلام، و إضافة إشكالية الفن و التصوف بين النسبي و المطلق و هي الإشكالية الرابعة بالمدونة، التي تتضمن مشكلتين فرعيتين و هما : المشكلة الأولى في الآثار الفنية والتجربة الذوقية و المشكلة الثانية في التصوف بين النسبي والمطلق . و تمت المعالجة كما يلي :

- المشكلة الأولى: في الآثار الفنية و التجربة الذوقية، و بها صيغت الإشكالية على النحو التالي: كيف يمكن إثبات القول بأن الآثار الفنية ليست مجردة عن الجمال، و أن التجربة الذوقية ليست مجرد تجربة حميمية ؟

بها وظفت وضعية مشكلة تمثلت في محاورة فايدروس (Phaedrus) لأفلاطون و المقارنة التي وضعها هيجل بين الجمال الطبيعي و الجمال الفني، ليسترسل في عملية التحليل مع ربط الذوق الجمالي بالجلال مع عبد القادر الجرجاني الذي يعرف الجمال بوصله بالرحمة و اللطف و ربطه بالحضرة الإلهية التي هي أحد سمات التصوف، و منه يمكن القول عن هذه السمات بالصفات الخلقية للمتصوفة(41). مقتربا في ذلك من أفلاطون الذي ارجع الذوق الفني إلى الإلهام أو الهوس (Mania)

المقدس الذي ينقسم إلى أربعة عند أفلاطون : هوس الصوفية لأن مصدره إلهي (الإله ديونيسوس)، هوس العرافين لأن مصدره الإله أبولو، هوس الشعراء و مصدره ربات الفن، هوس المحبين و مصدره الإله إيروس إله الحب(42). عند الكشف عن الذات مع هيجل من خلال المعرفة القصوى للوجود، التي هي مرتبطة بالفكرة المطلقة أو الروح، التي تتجلى في العالم الحسي من خلال الصور الفنية كالتصوير و الموسيقا و الشعر. و يأخذ هيجل الشعر قيمة أعظم من كل الفنون، لأنه مرتبط بالخلق و الإبداع، و هذا ما ورثه الألمان عن اليونان، و الذي نجده كذلك عند "هيدجر" و استنادا إلى مقولة "هودرلين" إن الإنسان يسكن الشعر في هذه الأرض(43)، فكلمة فن عند اليونان ارتبطت بالتقنية (Art =τεχνη) أي إما أن يكون فنان (Artiste) إما أن يكون حرفي (Artisan) ، فكلاهما يحولان المواد الطبيعية إلى أشياء وجدت لأغراض فنية أو لأغراض استعماليه. إنه التصور الذي تقوم عليه الفلسفة الجمالية الأرسطية المبنية على الواقعية، أين وظف مصطلح المحاكاة ليحدد بها الفنون الجميلة و يقابل بها الفنون الصناعية التي تحقق المنتجات النفعية(44)، إذ هناك تقابل بين الفنان و الحرفي من حيث تحويلهما للعناصر الطبيعة و محاكاتها. غير أن الفلسفة الواقعية الأرسطية نجدها مهمشة إلى حد ما، و بالرغم من أنها ساهمت في البناء الحضاري للغرب و الحضارة الإسلامية من قبل، إذ تميزت الفنون الإسلامية بالمحاكاة للطبيعة من خلال الزخرفة و الفنون التشكيلية مؤسسين بذلك قيم مثالية عقلانية - تجريدية . أما عند الغرب فمن زاوية ربط الفن بالتقنية و التقنية بالعلم، فانهم ساروا في ذات السياق مع التصورات الأرسطية للفن و التقنية، إذ نجد هذه العلاقة مدرجة في الكتاب المدرسي للجمهورية الفرنسية(45).

أما ما تعلق بالمشكلة الثانية و التي خصّ بها التصوف و شملت مشكلة التصوف بين النسبي و المطلق، المجزئة إلى ثلاث :

- ماذا عن التصوف كتجربة ذوقية و روحية ؟ و ماذا عن انبثاقه و تطور مذاهبه ؟ (هنا يتم معالجة التصوف كتجربة إسلامية ، و التصوف كضوء للتراث)

- كيف يمكن إثبات أن نسبية الذوق لا تمنعه من تصور مناهج الالتقاء بمطلقيه الكشف؟ (هنا يعالج الزهد و الوجد، الإشراق و الكشف و العرفان)

- ثم أليس بلوغ السعادة هو ديدن الذوق و الكشف مهما كان النسق الذي يؤطرهما ؟ (تعالج هنا علاقة السعادة بالزهد ، و علاقة العقل و الوجدان)

لعل معالجة إشكالية التصوف بالمستوى النهائي انفردت بها الشعبة الأدبية دون غيرها من الشعب، و معالجتها جعلتنا نلتمس أفقا آخرا لفهم مضمون إدراج مسألة التصوف و ربطها بالذوق و الزهد كسبيل للحصول على السعادة و اكتساب أخلاق الصوفية. و هذا ما أشير إليه من قبل عندما تم ربط

الأشعرية بالتصوف، إذ نلتمسه في أدبيات التصوف و أعلامها، فالتصوف أسم لثلاث معان كما حدده السري في قوله " هو الذي لا يطفئ نور معرفته نور ورعه " و معنى القول أن التصوف ارتبط بالمعرفة و بالورع و كلاهما من و إلى الخالق، و كما يقول الجنيد شيخ الصوفية " الطرق كلها مسدودة على الخلق إلا على من اقتفى أثر الرسول عليه الصلاة و السلام "(46)، و المعرفة ارتبطت بعلم أصول الدين من فقه و حديث بينما الورع بالتقوى و التقرب إلى الله و الابتعاد عن الدنيا. و منه ارتبط التصوف بالزهد و عرف أصحابه بالزهاد و العباد و هم الصفوة كما جاء في قول الإمام مالك، من تصوف و لم يتفقه فقد تزندق و من تفقه و لم يتصوف فقد تفسق و من جمع بينهما فقد تحقق، و هذا تأكيدا لما قاله الجنيد. فالزهد من هذه الزاوية و كما جاء في الرسالة القشيرية هو سلو القلب عن الأسباب ونفض الأيدي من الأملاك. و قيل عنه أيضا أنه عزوف النفس عن الدنيا بلا تكلف. و أشار في ذات السياق إلى حديث الرسول صلى الله عليه و سلم في قوله " إذا رأيتم الرجل قد أوتي زهدا في الدنيا و منطقا فاقتربوا منه فإنه يلقن الحكمة "(47).

من هذا المنطلق وجب الوقوف عند التصوف، و ما السبيل إلى توظيفه ؟

لعل أول إجابة نلتمسها من المدونة ذاتها عندما ميزّ بين نوعين من التصوف، تصوف محي الدين ابن عربي و هو تصوف فلسفي يقوم على العرفان و وحدة الوجود، و بين تصوف الأشاعرة الذين يركزون على القلب و الورع. في هذا التمييز يعقب صاحب المدونة على اتجاه ابن عربي بأنه وقع في الحيرة العقلية في معرفة الخالق من حيث هو غاية المعرفة التي تقع في القلب كالنور المشرق الذي ينير الطريق إلى السعادة. في حين أن الطريق الذي حدده الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين، و الذي بين فيه أن للقلب جنود ظاهرة هي ما ارتبط بالحواس و الشهوات و الغضب، و جنود الباطن هم موطن المعرفة و المكاشفة و الطريق إلى الآخرة و الخلاص من الدنيا. و سميت دنيا لأنها في المرتبة الدنيا أي السفلى بينما الآخرة في المرتبة العليا(48)، و منه يتبين أن النشاط الفلسفي داخل الأقسام النهائية الشعبة الأدبية هو الوصول إلى التصوف و قيمه الخلقية كما عرفت في الرسالة القشيرية و نحوها، كالصبر و الصمت و التواضع و المحبة و الصحبة و الأنس و الإحسان (ان تعبد الله كأنه يراك)، الحياء (استنادا لقول الرسول صلى الله عليه و سلم الحياء من الإيمان)،إنها القيم الأخلاقية الصوفية التي يمكن اعتبارها كفاءة ختامية تتجلى في معرفة الذات (Savoir-être).

و يمكن القول أن الجزائري سيحمل قيما أخلاقية صوفية لأنه ينتمي إلى وحدة أنثروبولوجية يكون فيها مالكي المذهب، و أشعري العقيدة و على طريقة الجنيد، هذا ما عبر عنه ابن عشائر في قوله :

و بعدُ فالعونُ من اللَه المجيد في نظم أبيات للأمي تفيد

في عقد الأشعري و فقه مالك و في طريقة الجنيد السالك

فالتصوف خُلق من زاد عليك بالخلق، فقد زاد عليك في التصوف، و هذا استنادا إلى قول الرسول صلى الله عليه و سلم عندما سئل أي المؤمنين أفضل إيمانا ؟ فقال أحسنهم خلقا(49). قال محمد بن علي القصاب: التصوف أخلاق كريمة ظهرت في زمان كريم من رجل كريم مع قوم كرام(50).

الخاتمة :

من الزاوية التي تبنى عليها الفلسفة على أنها محبة للحكمة و الحوار الفلسفي البناء القائم على قبول الغير، نجد أن مؤلف المدونة قام بإقصاء المعتزلة بحجة أنهم مبتدعة و العودة إلى السلف الصالح، و هنا إشارة إلى الأشعرية لينتهي به إلى اعتبار التصوف يمد المتعلم بالقيم الخلقية تمكنه من التعامل مع الآخر دون اللجوء إلى وسائل غير التفاهم و التسامح. و نسجل كذلك أن صاحب المدونة قام بإقصاء الفلسفة الماركسية دون الإشارة إليها على الأقل من باب المقارنة و التعارض القائم بينها و بين الفلسفة الوجودية من الجانب المعرفي و الوجودي. و بينها و بين البراغماتية من باب التعارض الإيديولوجي في العمل و العلم و الاقتصاد.

و وفق التصور البياجي القائم على التركيبية (Constructivisme) أن أي معرفة ترتكز على مسلك (Processus) يكون الفاعل الرئيسي فيها هو المتعلم،... زد على ذلك أن الأستاذ ضمن المقاربة بالكفاءات يتحول إلى مصدر معرفة(Personne resource)، و ذلك وفق ما يقوم به من وظيفتين، الأولى خلق وضعيات مشكلة مع مرافقة المتعلم في كل مراحل التعلم عندما يقوم بتعبئة مصادر معارفه(51).

فمع الإيديولوجي المضمرة بمضمون الدرس الفلسفي يمكن أن يتحول الدرس إلى عراك إيديولوجي بين واضع المدونة و مدرس الفلسفة داخل القسم، خاصة إذا كان هذا الأخير قد توقف عند هذه الإقصاءات و رآها مجحفة في حق الفلسفة التي تهدف إلى بناء المحبة و أصدقاء للحكمة مثل ما يقول جيل دولوز .

يمكن القول انطلاقا مما سبق ذكره أن الفلسفة يجب أن يتم إبقاؤها اليوم تحت شكل النقد الذي هو الشكل الوحيد للحقيقة، و كونها كذلك يجب أن تنفتح على الخارج ليكون كل غناها قُدم للنظام العلمي والتقني، و بالتالي ضمن العالم المعيش (La Leben swelt) تطبيقيا، غير أن هذا الانفتاح على العالم لا يمكن له تقديم الحق في الفلسفة و في المحافظة عليها شرط أن تكون مفتوحة للنقد و الفعالية التي تفكر فيها اليوم التي هي الهيمنة(52)، و كل أشكال العنف التي ارتبطت بالهيمنة، فوظيفة الفلسفة بمفهومها العالمي هو تدريب المتعلم على النقد مما يلهم البعض على تقديم مواد تُدربهم على المحاججة و الإقناع و تكوين الوعي، مثل هذه المسائل استدعت اليونسكو على التأكيد بضرورة تدريب متعلم على النقد و تهديم كل الأفكار المسبقة(53) التي يتعرض لها المتعلم يوميا عن طريق الدعاية و وسائل الإعلام، و هو أول درس يتلقاه المتعلم للفلسفة بالجمهورية التونسية. هدم الأفكار المسبقة

الآتية من وسائل تتم بالحجة العقلية لأن المادة الإعلامية تبنى بغرض دعائي تسويقي يخضع للخط الافتتاحي للمؤسسة، خاصة اننا نعيش هجمات إعلامية تهز كيان الفرد و هويته، التي شكلت حجر الزاوية للقانون التوجيهي للتربية، و القصد بالهوية هنا المقومات المشكلة للهوية الجزائرية .

غير أن الكفاءة الختامية المقصودة بالمدونة تجعل من المتعلم زاهدا مبتعدا عن عالمه المعيش أو عن اليومي مثلما جرى التعبير عنه بالمدونة للفلسفة للجمهورية التونسية. و بالتالي ينحو المتعلم إلى العلاقة بين الشيخ و المريد دون تشكيل الفكر النقدي حيث نسجل بالمدونة أن عدد الوضعيات المشكلة في مشكلة واحدة تزيد في بعض الحالات عن الواحدة بينما التعقيب و المناقشة و النقد قد لا نجده في بعض الأحيان (أنظر بهذا الصدد الملحق رقم 1 الخاص بالمدونة).

بينما الفلسفة كحق و فق مفهومها الكوني(Cosmopolitique) تقوم على النقد و هذا ما أكده جاك دريدا بقوله عندما ربط الفلسفة بالديمقراطية: " يبدو لي أنه من غير الممكن الفصل بين مبرر الحق في الفلسفة من وجهة نظر كونية و بين الديمقراطية الناشئة ...لا اعتقد أن الحق في الفلسفة (بمؤسسة عالمية مثل هذه – اليونسكو- تفرض احترامه و تمدد فعاليته) دون ربطه بحركة ديمقراطية فعلية(54). علاقة الفلسفة و المناقشة و الفكر النقدي و تأسيس دولة القانون لا تنفصل عن ممارسة الديمقراطية بتكريس الحقوق الشخصية المنبثقة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

الهوامش :

[1] ابن منظور ، لسان العرب ،(1988) قدم له الشيخ العلامة عبد الله العلا يلي ، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة يوسف خياط ، دار الجيل بيروت- دار لسان العرب بيروت ، المجلد الخامس ، ص : 269

[2] Ewa Drodza-Senkowska et Pascal Huguet (2003), Acquisition et régulation des compétences social , in Michele Kail et Michel Fayol (sous la direction) Sciences cognitives et l'école , PUF , Paris , pp : 153-154

[3] Ibid , p : 155

[4] Le Boterf (Guy) ,(1994) ; De la compétence , Essai sur un attracteur étrange ; Les éditions d'organisation , Paris , p : 22

[5] Ibid , p : 16

[6] Xavier Roegiers et J.M De Ketele (2004), Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement , de boeck , Bruxelles ,2ième édition ,pp :68-70

[7] Georgette Goupil et Guy Lusignan (2001), Des théories de l'apprentissage à l'enseignement , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Edition sciences humaines , Auxerre ,pp : 88-91

[8] Marcel Grahay , (, 2001) Psychologie de l'éducation : les fondements de l'apprentissage , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Op-cit , pp : 149-150

[9] Jean-Yves Fournier (2001), Intelligence et apprentissage , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Op-cit , p : 159

[10] Maurice Tardif et Claude Lessard (2001) , L'école change la classe reste , , in Jean – Claude Rouano-Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Op-cit , pp : 342-34

[11] Christine Plasse-Bouteyre,(2007) Le métier d"élève , in Denis Lemaître et Maude Hatano(sous la coordination de), Usages de la notion de compétence en éduction et formation , L'Harmattan ,Paris , pp :131-132

[12] Xavier Roegiers et J.M De Ketele(2004), Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement , Op-cit ,pp :126-129

[13] Voir Tozzi (Michel), Penser par soi-même, initiation à la philosophie, Chronique sociale,7ième édition ,2011 Lyon, pp ,141-164 * لم نعتمد كليا على الترتيب المقترح من قبل مشيل توزي بل استلهمنا (منه الأفكار الأساسية)

[14] Voir Tozzi(Michel) (sous la direction), Apprendre à philosopher, Pourquoi ? comment ?, De boeck, Bruxelles , 2007. pp : 12-20

[15] Platon ,Œuvres complètes (Hippias mineur...),(1925) textes établit et traduit par Maurice Croiset , Les belles lettres ,Paris, (363a-376c)

[16] Voir , Giles Deleuze et Félix Guattari ,(1991) Qu'est ce que la philosophie ? les éditions de minuit , et Ferdinand De Saussure,(1971) cours de linguistique générale , édition Payot

[17] قانون رقم 08 - 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية

18 مقابلة معمقة أجريت مع السيد بوقلي حسن جمال الدين رئيس اللجنة المتخصصة لمادة الفلسفة و المشرف على إعداد الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة، يوم الأربعاء 07 أكتوبر 2009

[19] المرجعية العامة للمناهج ، اللجنة الوطنية للمناهج ، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ ب23 فبراير 2008 ، وزارة التربية الوطنية.

[20] جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006-2007)، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الطبعة الأولي ، الجزائر.

[21] عبد القادر مالفي (2012) ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الشعبة العلمية مستوى نهائي، غالم محمد (إشراف) المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي "العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، منشورات مركز البحوث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية، ص:79-106

[22] جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006-2007)، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، المدونة ذاتها ، ص ص : 111-116

[23] J.M De Ketele ,(2008) L'approche par compétence : au-delà du début d'idées , un besoin et une nécessité d'agir in Moussadek Ettayebi ..., (sous la direction), Logique de compétences et développement curriculaire , L'Harmattan , Paris , p : 63

[24] جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006-2007)، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، المدونة ذاتها ، ص ص: 130-131

25- ابن خلدون(2002)، المقدمة، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط8، ص : 368

26 ابن رشد(1998)، الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، مع مقدمة تحليلية لـ محمد عابد الجابري، مركز [1]الدراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، ص19

27 ابن خلدون(2002)، المقدمة، مصدر سبق ذكره، ص : 368

28- الشهرستاني(2009) ، كتاب نهاية الأقدام في علم الكلام، حرره و صححه ألفرد جيوم، مكتبة الثقافة الدينية ، ص ص : 68-69 1

[29]- نقلا عن حسين مروه (2008)، النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية ، (تبلور الفلسفة ، التصوف ، اخوان الصفا) ، دار الفارابي – بيروت ، ط 2 ، ص : 69 .

[30]- جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006-2007) ، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، المدونة ذاتها ، ص : 134 .

[31]- انظر التهميشات الموجودة في الصفحة 138 من المدونة

[32] أنظر في هذا الصدد الدكتور علي سامي النشار(1984) ، مناهج البحث عند مفكري الإسلام ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان.

[33] حسين مروه (2008) ، النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية (المعتزلة، الأشعرية ، المنطق)، دار الفارابي – بيروت ، ط 2 ، ص: 413

[34] ابن خلدون(2002)، المقدمة، مصدر سبق ذكره، ص :368

[35] جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006-2207) ، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، المدونة ذاتها ، ص : 46

[36] Voir Karl Popper (1979) , Société ouverte et ses ennemies ,tome1 et tome 2, Traduit par Jacqueline Bernard et Philippe Monod, Seuil , Paris

[37]- هنري كوربان(1966)، تاريخ الفلسفة الإسلامية ، منشورات عويدات –بيروت – باريس ، ص : 370

[38] Voir Emile Bréhier (1949) , philosophie du moyen âge , Albin Michel , Paris , 1949 , p : 336

[39] Voir , Jean Paul Sartre (1943) , L'être et le néant , édition Gallimard , Paris

[40] الغير أو الأنا و معرفة الآخر و هو أول درس موجه للأقسام النهائية (بكالوريا) في كل من تونس و المغرب وفرنسا ، أين تعالج مشكلة الذات و علاقتها بالآخر من حيث أنه مصدر للشعور و الوعي و المعرفة ، و منه يطرح التصور عن الصداقة و المحبة و السعادة و قبول الغير.

[41] حسين بن عبد السلام - جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006-2007)، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2010-2011 ، الجزائر ، ص : 313 .

[42] أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال ، دار المعارف القاهرة ، ص : 33 .

[43] Martin Heidegger (1958) : Essais et conférence, traduit de l'allemand par André Preau et préfacé par Jean Beaufret, Edition Gallimard, p47

[44] ، أميرة حلمي مطر، فلسفة الجمال ، المرجع نفسه ، ص : 37

[45] France Farago(2009) (sous la direction) , Philosophie ,Terminales L-ES-S , Edition Bréal , (leçons sur : L'art , le travail et la technique , de la page 177 à 222)

[46] الرسالة القشيرية للإمام أبي القاسم عبد الكريم القشيري ، تحقيق لكل من الإمام الدكتور عبد الحليم محمود و الدكتور محمود بن الشريف ، الجزء الأول ، دار المعارف – القاهرة ، ص : 45 و 79

[47] الرسالة القشرية الجزء الأول ، ص : 241 و 239

[48] أنظر أبى حامد الغزالي(1982) إحياء علوم الدين ، المجلد الثالث ، دار المعارف – بيروت ، ص ص : 6-8

[49] الرسالة القشيرية الجزء الثاني ، ص : 397

[50] المصدر ذاته ، ص : 441

[51] J.M De Ketele (2008),L'approche par compétence : au-delà du début d'idées , un besoin et une nécessité d'agir in Moussadek Ettayebi ..., (sous la direction), Logique de compétences et développement curriculaire , L'Harmattan , Paris , p : 74

52 جان مارك فيري (2004) ، هبرماس ينتقد حنا أرندت ، ترجمة مالفي عبد القادر ، أوراق فلسفية العدد 10 ، القاهرة .

[53] Unesco (2007), La philosophie, une école de la liberté, Paris. Téléchargeable sur : unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

[54] Jacques Derrida(1997) , Le droit à la philosophie du pont de vue cosmopolitique ,édition Unesco Verdier ,pp :41-42