Didactics of philosophy in the secondary level: problems and prospects
تعليمية الفلسفة في الطور الثانوي: مشكلات وآفاق
ta'leemya alfalsfa fee attawr aththaanwee: mashklaat wa'afaaq

حيدر العايب[1]

LAIB Hydar

[1] جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 (الجزائر)، العنوان الالكتروني h.laib@univ-setif2.dz

تاريخ الاستلام: 2024/2/21 تاريخ القبول: 2024/5/27 تاريخ النشر: ../2024/6

Abstract :

The following research paper tackles some of the problems confronted within the philosophical lesson in Algeria at the secondary level. This stance has a direct influence on the student for he is the center of the learning process. They are initially determined by problems affiliated to the characteristics of philosophy itself: we regard them in three characteristics: concept, formalization, and problems, moving across the ideological obstacles assigned mainly to politics of The state in its cultural and scientific orientation. It lastly ends up at the technical obstacles assigned to directing learners to specialize in philosophy, selecting contents, distributing those contents according to specializations, methods of asking questions, and the repeated reform policies of the philosophical curriculum that made philosophy teach the literal teachings, which contradicts the analytical and critical spirit of philosophy.

Keywords: philosophical lesson; Didactics; Curriculum reform; The student ; Secondary phase.

ملخص:

تعالج أطروحة هذه الورقة البحثية بعض المشكلات التي يواجهها الدّرس الفلسفي في الجزائر في المستوى الثانوي، تعود بالأثر المباشر على التلميذ باعتباره مركز العملية التعلمية، تتحدد بداية بمشكلات تتعلق بخصائص الفلسفة ذاتها: نعدّها في خصائص ثلاثة: المفهمة والصّورنة والأشكلة، مرورا بالعوائق الأيديولوجية المرتبطة أساسا بسياسة الدولة في توجهها الثقافي والعلمي، انتهاء عند العوائق التقنية المتعلقة بتوجيه المتمدرسين إلى تخصص الفلسفة، وانتقاء المضامين، وتوزيع تلك المضامين بحسب التخصصات، وطرق طرح السؤال، وسياسات الاصلاح المتكررة للمنهاج الفلسفي الذي جعل الفلسفة تلقن بحرفية التعاليم وهو الذي يتعارض مع الروح التحليلية والنقدية للفلسفة.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي ؛ التعليمية ؛ إصلاح المنهاج ؛ التلميذ ؛ الطور الثانوي.

المؤلف المرسل: حيدر العايب

1. مقدمة:

أضحى من النافل الاعتقاد من أنّ التعليمية (La Didactique) باتت موضوعا راهنيا، بله وضروريا، أخذت مكانتها تلك بما باتت تحظى بها المسألة التربوية، والمنهجية خصوصا، والإنسان بشكل أخص، على الصعيدين، العالمي والمحلي. فالكثير من المشتغلين بسياسات التعلم من بيداغوجيين، ومؤسسات بحثية، وجهات رسمية وغير رسمية، صارت تعي ضرورة الانصراف إلى ذات الموضوع لما فيه اهتمام بإعداد بالإنسان ذاته، هذا الإنسان الذي بات مهددا في كيانه المعرفي والقيمي وحتى الوجودي، المنهك بفعل سياسات الامبريالية وشموليتها، والقوى الاقتصادية وجشعها، والعولمة وتنميطها، والنظم المعرفية بانفصالها ومقارباتها التجزيئية، تلك الفواعل مدغمة جعلت من إنسان العصر أكثر شيء جدلا.

ثم إننا لا نجانب الصواب إذا استقر اعتقادنا عند حقيقة أنّ مدخل إصلاح الإنسان يكمن في العملية التعلمية، إذ بفضلها يعدّ الإنسان ويوجه على ما يتلقاه من مضامين وقيم، وبقدر ما يكون التوسل بمناهج وآليات وأدوات أنجع، تكون العملية التعلمية أنجح، أملا في صناعة شخصية متكاملة سوية.

غير أنّ تلك المضامين والمواد التعلمية في واقعنا العالمي، كما المحلي، تبدو غير متكافئة في نصيبها من حيث التقدير والاهتمام، وفي الغالب ما نلتمس تحيّزا للمضامين والمواد العلمية والتكنولوجية والاقتصادية على حساب المواد الإنسانية والأدبية والدينية، ذلك الميل في عمومه راجع إلى ربط غايات التعليم باقتصاد المعرفة، فلم يعد الإنسان هو الغاية بالقدر الذي استحال فيه إلى وسيلة لتغطية حاجيات المجتمع التقنية والاقتصادية.

على هذا الأساس تغطي هذه الورقة إحدى أهم التخصصات الفكرية والإنسانية التي باتت تشهد تراجعا في مكانتها لدى الجهات الوصية كما لدى المتمدرسين، رغم أهمّيتها وجدارتها في بناء شخصية مرنة، ناقدة، مثقفة، لها القدرة على الاستيعاب كما لها القدرة على التجاوز، نخص بالذكر مادة الفلسفة. وهذا بالوقوف عند أبرز المعيقات التي تواجه تدريس هذه المادة من طرف المعلمين والمتعلمين، في الجزائر، انتهاء عند مساعي طرح بدائل لإصلاح طرق تعلمها مضمونا ومنهجا.

- **اشكالية الدراسة:**

هذا ونباشر مقالنا بأسئلة تعكس واقع الفلسفة في الجزائر ودورها الأيديولوجي والمنطقي في بناء معالم الشخصية الجزائرية، ومعالم النموذج الثقافي الجزائري فكريا ونفسيا وسلوكيا، من تلك الأسئلة التي نطرحها: ما هي مكاسب وحدود الدرس الفلسفي الجزائري مضمونا ومنهجا وتجربة في الطور الثانوي؟ وإذا افترضنا أنّ تدريس مادة الفلسفة في الطور الثانوي يواجه مشكلات يتركب بعضها على بعض فما طبيعة تلك المشكلات وما هي عللها؟ ثم ما هي السبل الممكنة لإصلاح تلك المشكلات خاصة الفنية منها لتعزيز دور الفلسفة وقيمتها عند المتعلمين؟ عموما كيف نفعّل دور الفلسفة بداية بالاتفاق على مشروع فلسفي وطني جامع له أصوله ومقاصده واستشرافه لقضايا المجتمع الثقافية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية؟

- **أهداف الدراسة:**

للدراسة أهداف تعليمية وأخرى نفسية قيمية تتوزع على هذا النحو؛ الوقوف على المشكلات الفنية التي تواجه تطبيقات الدرس الفلسفي عند المتعلمين في الطور الثانوي. العمل على افتراض حلول ممكنة لهذه المشكلات لضمان الجودة في تعليم الفلسفة. ترسيخ قيمة الفلسفة في نفوس المتعلمين لما يضمن تغيير التصورات النمطية السائدة عن الفلسفة. رد الاعتبار للخصائص الجوهرية المميزة للفلسفة من تحليل ونقد ومحاججة وكفاءة في الفهم وفي البناء الفكري واللغوي... وذلك بعدما استحالت إلى محض مضامين جاهزة تلقن وتحفظ على حرفية النصوص. التأكيد على قيمة الفلسفة وضرورة حضورها خارج أسوار المؤسسات التعليمية لحاجة الإنسان إليها في التثقيف وتهذيب السلوك والمرونة في مواجهة تعقيدات الحياة وبناء الشخصية السوية.

- **منهج الدراسة:**

أما عن منهج الدراسة فقد استأثرنا منهج التحليل النقدي، فالأخير بما يتضمنه من عمليات عقلية مركبة من تفسير (يتجلى في هذا السياق بشرح موضوع البحث بتفكيك عناصره المكونة له من مفاهيم ومضامين ومناهج وتجارب مطبقة) ونقد (وهو عملية تقييمية بالأساس) واستنباط (باستنتاج الأحكام الكلية من مقدماتها الجزئية والعكس)، سمحت لنا عمليات المنهج التحليلي بتشخيص مشكلات الدرس الفلسفي وتفكيكها إلى عناصرها الأوّلية ثم اعادة تركيب الحلول الممكنة لتلك المشكلات.

2. مكاسب وحدود الدرس الفلسفي الجزائري

1.2 تشخيص أزمة الدرس الفلسفي من منظور الزواوي بغورة:

قبيل التعمق في معالجة مضمون المقال سنكون مضطرين لاستدعاء ما كتبه الأستاذ والمنظر في علوم التربية "فيليب ميريو (Philippe Meirieu)" وهو يقدم لأحد أهم الكتب في تعليمية الفلسفة لمنظر ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية الفرنسي "ميشال توزي (Michel Tozzi)" (2005، ص 07)، يقول الأستاذ: "إن للنقاشات حول تدريس الفلسفة ميزة كبيرة: فهي تذكرنا بأننا لسنا هنا بصدد إنتاج موضوع ما، وإنّما بصدد تكوين شخص وبناء فكر مستقل". إنّ وجه الاضطرار في استدعاء هذا الكلام سيكلفنا عناء بسط المزيد من الشروحات المرتبطة بهدف العناية بهذا الموضوع، صحيح أنّ المهتم بتعليمية الفلسفة سيلحظ النقص الكبير في العناية بهذا الموضوع، لكن لم يكن النقص هو الذي ولّد الرغبة لكتابة هذا المقال، أي إنتاج موضوع ما لتلافي ذاك النقص، بل الحاجة إليه ارتبطت ببناء شخص التلميذ، تمهيدا لبناء فكر فلسفي مستقل وناقد وحر. إنّه موضوع تعليمي لأغراض ثقافية ومجتمعية عالية. فتدريس الفلسفة لمن هم دون مستوى سن الرشد –التلاميذ في هذا السياق– هو على التحقيق تجسيد لمطلبين رئيسيين؛ أحدهما "حقوقي/سياسي" والآخر "أخلاقي"، وكلاهما مرتبط بالتربية على الديمقراطية من خلال الحق في التفكير (ميشال توزي، ص 12).

في الحديث عن مكاسب الدرس الفلسفي في الجزائر، بداية من فتح أوّل قسم للفلسفة في الجزائر المستقلة، يتعلق أساسا بالغرض الذي لأجله فتح أوّل قسم في الجامعة الجزائرية، ثم برمجة الفلسفة كمادة في الطور الثانوي ضمن تخصص آداب وعلوم إنسانية، انتهاء بإعادة هيكلة تخصصات الشعب الأدبية في هذا الطور، حيث أصبحت الفلسفة شعبة وليست مجرد مادة، هي شعبة "آداب وفلسفة" إلى جانب شعبة "آداب ولغات".

لا شك أن هذا المسار الاصلاحي كان من وراءه تغيرات اجتماعية وسياسية وحتى أمنية عاشتها الجزائر جعلت من الضروري تشميل الفلسفة كشعبة، كما يفصح هذا الاصلاح عن امتيازات معرفية وقيمية فرضتها الفلسفة على الجهات الوصيّة –وزارة التربية والتعليم–، وليس مجرد منحة اعتراف وتقدير من الأخيرة، فالفلسفة ونظرا لروحها النقدية التنويرية، وقيّمها الإنسانية في تقبل الآخر والتعايش المشترك في ظل

التعدد الأيديولوجي والعرقي والثقافي، وآلياتها المنهجية في الحوار وسلطان الدليل والبرهان. هو ما جعلها تفتك استحقاقها في المنظومة التعليمية.

غير أن الدرس الفلسفي على الرهانات التي علقت عليه لم يخل في تطبيقاته من معيقات أيديولوجية، وأخرى تعليمية، حاول الأستاذ بغورة احصاءها في عقبتين: **الأولى عقبة ايديولوجية** مرتبطة أساسا بسياسة الدولة وتوجهها الثقافي والاجتماعي والديني. يقول الأستاذ "لعل من بين العناصر التي ميزت المنظومة التربوية والجامعية هو خضوعها المباشر للقرارات السياسية الكبرى المحددة لتوجهات المجتمع، ولقد تجسدت تلك القرارات بشكل آلي في المنظومة التربوية والجامعية، وهكذا نجد قرارات من مثل ديمقراطية التعليم، والجزأرة، والتعريب والأسلمة، وإن كان ذلك من دون تصريح وإعلان، تتحقق وتعمل بشكل فاعل سلبا وإيجابا، وفي مختلف أطوار المنظومة التربوية في الجزائر. إن هذه القرارات والرهانات السياسية بالدرجة الأولى قد وجدت مجالها التطبيقي أول ما وجدته في حقل الفلسفة" (بغورة، 2003، ص 170، 171).

بينما العقبة الثانية؛ هي عقبة تقنية بالأساس، ترتبط بمسألة تعريب المنظومة التربوية وعدم كفاءة المؤطرين والمكونين والأساتذة لمادة الفلسفة، وذلك خلال فترة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي، فكتاب "الوجيز في الفلسفة" للأستاذ محمود يعقوبي مثلا –كما ذكر ذلك بغورة– هو نسخة مترجمة بتصرف وانتقاء كبيرين للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا (Nouveau précis de philosophie) الصادر سنة 1960 (بغورة، ص 172). من ذلك أيضا الإصلاحات التي جرت على قدم وساق، كالإصلاح التربوي لسنة 1992 الذي تبلور عنه البرنامج الجديد للفلسفة سنة 1993 الذي يختلف كليا عن الوجيز، وذلك بإدخال "التعليمية في الفلسفة" (la didactique) ، حيث كان "جديد هذا البرنامج الذي يتلاءم ويتفق كذلك مع مرحلة سياسية في الجزائر، هي مرحلة الفوضى والحرب غير المعلنة، يتمثل في تقليصه لمواضيع الفلسفة واستبعاده للمحاور الفلسفية الأساسية، كالألوهية ومصير الإنسان والروح والمادة، واستحداث مادة الفلسفة الإسلامية في السنة الثانية ثانوي، من منظور سلفي يتماشى ورؤية "علي سامي النشار" الذي جعل من فلاسفة الإسلام مجرد مشائين وتابعين لأرسطو [...] هذه التعليمية التي بقيت دعوى فارغة، لأن هنالك انعدام شبه كلي للأساتذة المؤطرين في هذه المادة" (نفسه، ص 173، 174). في هذا السياق يمكن التذكير بالنّقص الكبير لأساتذة الفلسفة

المختصين، فلم تجد الجهات الوصية سوى الاستعانة بأساتذة في تخصصات العلوم الإنسانية كمختصين في علم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا لتدريس الفلسفة.

وعن التغييرات التي طرأت على برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، فقد رصد الأستاذ بغورة مجموعة التغيرات التالية:

1- توسع مكانة الفلسفة من الناحية الكمية، حيث أصبحت تشمل سنتين (الثانية والثالثة بحجم ساعي مقبول مقارنة ببعض الدول العربية).
2- أصبح التأطير جزائريا بالكامل، وهذا في ظرف وجيز في إطار سياسة الجزأرة، ما أثر سلبا من حيث محدودية المعارف ونقص التكوين وغلبة المعارف العامة على المعارف الفلسفية.
3- سطحية الإصلاحات التي عرفها برنامج الفلسفة، كونها لم ترتق حتى إلى ما كان معمولا به قبل 1980، فكل الكتب بعد الوجيز تتسم بالسطحية والاختزالية والتبسيطية، ما جعلها تخلو من كل روح فلسفية.
4- القائمون على الإصلاح لم يكونوا إلا أولئك الأساتذة والمفتشين الذين كانوا مدرسين للمادة ويعانون من قلة الإمكانيات كالتفرغ للبحث التربوي، مع ضعف التواصل بالفلسفات الحديثة والمعاصرة، وكذا الطرق الجديدة في التعليم.
5- يعاني تدريس الفلسفة سواء الثانوي أو الجامعي من الانغلاق والعزلة.
6- الإضافة الجديدة للبرنامج تسطيره للأهداف، وتقديمه لطرق تحليل المقال وتحليل النص الفلسفي.
7- يشكو البرنامج من نقائص عديدة خاصة من حيث محتواه المعرفي والفلسفي بدعوى التبسيط.
8- يشكو البرنامج من كل تجديد من ناحية المعلومات والأفكار والموضوعات، فهي شبه باهتة (بغورة، ص 175، 176).

2.2: تطلعات الدرس الفلسفي الجزائري:

إنّ التغييرات السابقة التي مسّت الدرس الفلسفي الجزائري عبر تاريخه تفرض علينا السؤال عن مدى نجاعة تلك التغييرات في استفائها لأهم الشروط التي تنهض بالدرس الفلسفي كي يؤدي دوره المعرفي والنفسي في بناء شخصية المتعلم. وإن كانت الملامح العامة لتلك التغييرات لا تنبؤ بالجديد على مستوى العمق، حيث ظلت تلامس

السطح دون تغيير جذري، من قبيل الزيادة في الحجم الساعي، تقديم وتأخير في بعض الدروس، وإلغاء لعناصر بعض الدروس وربما إلغاء بعضها بالكامل، تغيير في عناوين الاشكاليات (الوحدات)... لكن على مستوى العمق فالأمر يزداد بعدا عن "الروح الفلسفية"، فإلى أي مدى يمكن الحديث عن "روح للفلسفة" بلغة الأستاذ "محمود يعقوبي" أكثر من مجرد الحديث عن فلسفة بالمفهوم المعرفي التاريخي علما، "أن وجود الروح الفلسفية هي التي تجعل الإنسان فيلسوفا. مثلما أن الروح العلمية هي التي تجعل الإنسان عالما. وإذا لم يكن بإمكان كل إنسان أن يكون عالما، فكذلك ليس بإمكان كل إنسان أن يكون فيلسوفا، وحتى إذا ما وقع بالفعل أن اجتمع الأمران في شخص واحد فهو ليس عالما بما هو فيلسوف ولا فيلسوفا بما هو عالم"؟ (يعقوبي، 1995، ص 147).

هذه الروح الفلسفية التي نجمل خصائصها في حب الاطلاع، وشهوة المعرفة، والبحث عن ماهية الأشياء وعن عللها القصوى، التجريد والنظرة الكلية، التحليل والتركيب، النقد والمحاججة، الدقة والوضوح، الاستقصاء وشدة الانتباه، حب الحقيقة والتزامها، النزاهة العقلية النقد الذاتي، الجرأة العقلية وترك التقليد، المنهجية وعدم الاستباق، الكفاءة اللغوية والقدرة على الفهم والإفهام، هذه المميزات التي تتظافر في تكوينها؛ الروح العلمية والروح المنطقية والقدرة اللغوية؟ (يعقوبي، ص149).

لعل الذي استوفى القليل من الخبرة في التدريس الفلسفي سيلحظ غياب تلك الروح بسبب مجموعة من العوامل تضافرت على تعزيز التصور البيداغوجي المحض للفلسفة بعيدا عن أدواتها التحليلية والنقدية؛ منها طرق التلقين، واستباق الزمن لاستكمال البرنامج، وطريقة عرض أسئلة الامتحان في مقابل طريقة الرد من طرف التلميذ، كذلك التزام المنهاج بمنهجيتين في الغالب في تحرير المقال هما طريقة الاستقصاء بالوضع والطريقة الجدلية وغياب كلي لطريقة الاستقصاء الحر التي تضمن تحليلا أوسع، مع نفور التلميذ من تحليل النص.

وعلى ذكر الأخيرة التي استحالت إلى ظاهرة عامة فإنّ الفزع من تحليل النص لا يدل إلا على شيء واحد هو غياب الحاسة النقدية والتحليلية عند التلميذ، فالأخير يتقدم للامتحان وهو يحفظ المقال "المتوقع" وروده. وهكذا تطغى ملكة الذاكرة على ملكات عقلية أخرى كالتحليل والنقد والتركيب لأجل البناء المنطقي للموضوع. والظاهرة الجديدة قبل كل امتحان هي "توقع" موضوع الامتحان، حيث يراهن التلميذ على حفظ

مجموعة من المقالات لعل الحظ يسعفه في أن يمتحن في إحداها. وإن كان لهذه الظاهرة بدورها عواملها التي تسببت في بلورتها منها التعامل البرغماتي مع المادة لأجل الحصول على العلامة على حساب فهم الموضوع، وكذا عدم اجتهاد التلميذ في مراجعة كامل البرنامج، غير أن لطريقة امتحان التلميذ الدور الكبير في تعزيز تلك الظاهرة ولا سبيل لدرئها إلا بتعديل طرق الامتحان من المذاكرة إلى التحليل.

هذا ومن الأمور المنوطة بالدرس الفلسفي المنشود، أن تأخذ الفلسفة دورها في التفكير خارج الأطر المغلقة من مؤسسات وأقسام التربية والتعليم إلى الواقع المعاش، فلا تبقى الفلسفة محض معارف بيداغوجية ولا محض مذاهب فكرية تاريخية. صحيح أن هنالك بعض الجهات التي تحملت خطابها هذا الطموح وهاته الآمال على غرار الجمعية الفتية للدراسات الفلسفية في الجزائر المعروفة بـ "الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية"، والتي جاء في عددها الأول جانفي 2014 وعلى لسان رئيس تحريرها الأستاذ "محمد جديدي" ما نصه: "نعتقد أن الجمعية انبرت منذ تأسيسها إلى مواصلة العمل على نشر الفكر والوعي الفلسفيين ليس داخل الجامعة بل خارج أسوارها، وعدم الانطواء والتقوقع الفلسفي داخل قاعات ومدرجات الدرس البيداغوجي، متجاوزة عقبات النطاق والتقييد الأكاديميين، فاسحة المجال عبر التواصل الواسع من تصحيح أحكام مسبقة يعج بها مجتمعنا الجزائري وتعاني منها الفلسفة"؟ (جديدي، 2014، ص 13).

لكن الذي عليه مجتمعاتنا العربية والإسلامية عموما هي تلك التصورات التعسفية والقبلية عن الفلسفة، تتراوح بين تحريم الفلسفة، أو اعتبارها بحثا معقدا ومبهما، أو تخصصا لا نفع مادي فيه.

وإذا كان من الممكن رفع العوائق المنهجية والفنية المتعلقة بتدريس الفلسفة، فإنّه من الصعب بما كان تغيير وجهات النظر تلك، لأنّ الأمر مرتبط هذه المرة بمعتقدات اجتماعية وثقافية موروثة شبيهة "بأوهام الكهف" التي تحدث عنها الفيلسوف الانجليزي "فرانسيس بيكون (1561- 1626). وقد لا نعجب كثيرا من تلك الأوهام كعجبنا عندما تجد تلك المعتقدات ما يبررها من حقل الدراسات الإنسانية ذاته، فابن خلدون مثلا –المحسوب على الفلسفة !– دعا إلى "إبطال الفلسفة وانتحال مريديها" وهو عنوان لفصل في مقدمته بدأه بمسلمة مفادها أنّ الفلسفة "ضررها في الدّين كثير فوجب أن يصدع بشأنها ويكشف عن المعتقد الحق فيها" (ابن خلدون، 2007، ص 144) ،

كما أخذ يفصّل في كلّ مبحث من مباحث الفلسفة من منطق وإلهيات وطبيعيات لينتهي إلى حكم في غاية الغرابة، مفاده وجوب الإعراض عن النظر في تلك المسائل "إذ هو من ترك المسلم ما لا يعنيه" فهي "لا تهمنا في ديننا ولا معاشنا فوجب علينا تركها" (ابن خلدون، ص 518، 519). ثم لأجل تغيير تلك التصورات يلزم إرادة حقيقية تعطي للعلوم الإنسانية عموما، وللفلسفة خصوصا، قيمتها الثقافية في المجتمع ومكانتها في سوق العمل. وقد نطلق العنان لطموح أسمى من أجل أن تكون الفلسفة "بالنسبة للشخص حقا في التنشيط الفكري لفهم العالم والفعل فيه؛ وبالنسبة للدولة الجمهورية؛ فهو واجب لإنعاش هذا الفكر الحواري والخلاق والنقدي والضروري للنشاط التشاركي للمواطن في ديمقراطيته" (توزي، ص 22).

عند تلبية تطلعات الدرس الفلسفي باستفاء شرط "الروح الفلسفي" ابتداء، وبتغيير التصورات النمطية المختزلة والاقصائية للفلسفة وتجسير العلاقة بين المتعلم والفلسفة ثم المجتمع والفلسفة، يأتي التطلع الآخر الذي به يفعل دور الفلسفة مجتمعيا. فمن منا لا يتساءل عن علّة استبعاد الخطاب الفلسفي عن قضايا مصيرية للأمة الجزائرية في الوقت الذي يكون فيه الخطاب الاقتصادي والتكنولوجي حاضرا بقوة، علما أنّ خطاب العقل والدليل وايتيقا الحوار والاعتراف بالآخر المختلف –كل ذلك تحوزه الفلسفة– هو ما يعوز الوطن في الحالات الحرجة؟ لذلك يعلل لأستاذ "عبد الرحمان بوقاف": "أن غياب الطرح الفكري لقضايا خطيرة كان من العوامل التي أطالت المحنة الجزائرية، ولا شك في أن محاولة التغييب هذه تعود إلى المراهقة السياسية التي تنزع إلى الحلول السهلة؛ كالاقتصار على الحل الأمني المتعثر في مواجهة العنف، وفتح المجال أمام الاقتصاد الموازي في مواجهة البطالة، والقضاء على القطاع العام وتحطيمه باسم الخوصصة واقتصاد السوق"؟ (بوقاف، 2003، ص06).

استبعاد الخطاب الفلسفي من معالجة قضايا المجتمع والسياسة الحاسمة في الجزائر هو تقليد موروث عن وضع الدولة ما بعد الاستقلال، فالذي ميّز الوضع الثقافي والأيديولوجي في هذه المرحلة فيما يرى مختصون هو: **"التركيز المفرط على الجانب المادي في التنمية بفعل الضرورات الآنية والمبررات الموضوعية"** وذلك على حساب التكوين الروحي للفرد الجزائري، وما تبع ذلك من اهتمام الدّولة بالعلوم التقنية على حساب الدراسات الإنسانية والاجتماعية والفكرية، ووضع الجزائريين وقضاياهم

المصيرية في يد البيروقراطيين واحتكار أصحاب المكاتب، فلم يهيّأ الإنسان الجزائري للمواجهة الثقافية والأيديولوجية الصاعدة في العالم، وهو الذي لم يعد (أي الفرد الجزائري) قابلا للاستعمار المسلح بمقومات شخصيته. ثم، "**الميل إلى الأخذ بالمفاهيم الأجنبية واقتباس الأيديولوجيات الغريبة عن المجتمع الجزائري**" فعوض الاستناد على التراث الفكري والثقافي الذاتي للجزائريين تم رفع شعارات وتبني مبادئ زادت الجزائريين استلابا، فغابت في هذه المرحلة أفكار المصلحين الجزائريين أمثال "ابن باديس" مع تبني أفكار اليساريين أمثال "فرانتز فانون" (سعيدوني، 2009، ص 286، 287).

نلاحظ أنّ قلة الاهتمام بعلوم الفكر والعلوم الإنسانية عقب الاستقلال، مع انصراف الدولة الوليدة إلى الاهتمام بمجالات الاقتصاد والتكنولوجيا بحجة البناء والتصنيع، قابله تبني أيديولوجيات فكرية ليست من روح المجتمع ولا من وحي رؤيته للعالم. لذلك من غير الممكن فهم وضع الفلسفة الجزائرية اليوم بعيدا عن الاختيار الثقافي والفكري للجزائر عقب الاستقلال.

3. المعيقات الابستمولوجية في تطبيقات الدرس الفلسفي:

ونحن نقف على طبيعة المعيقات الابستمولوجية التي تواجه تطبيقات الدرس الفلسفي في كلا المستويين الثانية والثالثة من الطور الثانوي نجد منها ما يعود لطبيعة الفلسفة ذاتها، ومنها ما هو إلى برامج ومناهج الدّرس الفلسفي بمعنى مشكلات فنية، نحاول تشخيصها على النحو التالي.

1.3: صعوبات من طبيعة المادة:

من الصعوبات التي ترتبط بطبيعة التخصص، الأمر الذي جعلها محل غموض عند الكثير من التلاميذ، نذكر:

– **الصَّورنة:** إحدى أبرز المعيقات التي يواجهها المتمدرسون للفلسفة هي طابعها الصوري التجريدي. ففي الوقت الذي لا يزال فيه التلاميذ في هذا المستوى يتعاطون المضامين المعرفية بالتمثيل الحسي والوسائل التعلمية (صور تمثيلية، أشكال توضيحية، وسائل الكترونية كعارض الشرائح...) تبقى الفلسفة مستعصية على التمثيل. والذي يزيد من حدّة الأمر هو تعليم الفلسفة كـ "ميتافيزيقا" (ما وراء الطبيعة) وإن كان لهذا الأمر ملابساته الضاربة في عمق تاريخ الفلسفة، جعله من أخص خصائص الفلسفة، فإنّ ذلك لا يمنع من انفتاح الخطاب الفلسفي وفقا وما يتناسب

والقدرات الذهنية للتلاميذ دون التنزيل من قيمة ذلك الخطاب الفلسفي. وعلى الحقيقة فإنّ الفلسفة المعاصرة نزلت من برجها العاجي لتعالج قضايا اليومي والمعيش أو ما يعرف بـ "الفلسفة وقضايا الراهن". أي التفاعل مع قضايا الإنسان اليومية واستنطاق الواقع فلسفة. وأهمية إنزال الفلسفة من برجها العاجي الميتافيزيقي الترانسندنتالي (المتعالي) إلى معالجة قضايا الراهن، تعكسه المكاسب الآتية؛ أنّه فرصة لإنهاء القول بنهايتها – أي الفلسفة– باعتبار الرّاهن يوجه التفلسف صوب أحداث وممارسات نحسبها من ضرب الواقع وما هي عن الفلسفة ببعيد، فتعمل على إحياء الخطاب الفلسفي وتحيينه وحجز مكانة له قراءة للمستجدات المعاصرة المطّردة. أيضا تحرير الخطاب الفلسفي رهين المقولات التاريخية التي أرادت له أن يكون تاريخ أفكار وشاهد لمضمار زمني يشهد موتات متلاحقة لمجمل الخطابات الفلسفية خطابا تلوى الآخر بسبب انهاك السّيرورة الزمانية لها لنقلها إلى فضاء الممارسات الإنسانية الحيّة حيث تصبح الفلسفة فنا للعيش. ثم، ربط الوقائع والأحداث بالقول الفلسفي بعدما فصلت النصوص التاريخية بينهما، فيستحيل الراهن مسلكا فينومينولوجيا ينهض بقراءة تلك الوقائع المشتتة تأسيسا لناظم توليفي شامل يجمع عناصرها المتشظية. يمكن الاستشهاد في هذا السياق بما طرحه أوليفييه ديكانز (Dekens Olivier) عن شروط ثلاث لجعل حَدَث ما **راهنا:**

– على الفيلسوف في بداية الأمر أن تكون له القدرة على بلورة وصياغة الرّاهنية وذلك على مستوى المفهوم، كأن يجعل مأساة ما مسّت جسد الوطن والمواطن (حرب أهلية مثلا أو تطهير عرقي) موضوعا لابتكار مفهوم فلسفي.

– على الفيلسوف فهم الرّاهنية خارج إطار التأويلات النهائية المغلقة التي تقدم صورة جد مختزلة عن الحدث، فتشخيص الفيلسوف للظاهرة ليس هو تشخيص الصحفي أو المؤرخ لها.

– تجديد الفلسفة ذاتها على ضوء هذه الراهنية، وهذا ما حدث فعلا مع عديد الفلاسفة حينما حوّلوا راهنيتهم إلى مفاهيم فلسفية؛ فقد جعل الألماني إيمانويل كانط (KANT) الثورة الفرنسية مفهوما للأنوار الأوربي، وأدورنو (ADORNO) وأرندت (ARENDT) اللّذان قدما مفهوم "كتابة الكارثة" (L’écriture du désastre) المستوحاة من محتشدات الأوشفيتز، وما فعله دريدا (DERRIDA) مع أحداث 11 سبتمبر (بودومة، 2013، ص 108، 109).

عطفا على ذلك، تكون الفلسفة في اقترانها بالرّاهنية قد اكتسبت فتوحات لم تسبق وأن شهدها الفكر الفلسفي على طول مساره حتى ظهور الفيلسوف الألماني فريديريك نيتشه (F Nietzsche) فالأخير –على نحو ما قاله ديكانز– هو أوّل من أسّس للرّاهن في الفكر الفلسفي وهذا حينما أعلن أن ليس من مهمة الفلسفة السعي لامتلاك الحقيقة المطلقة مثلما كان سائدا إلى غاية إيمانويل كانط، فمع نيتشه استحالت الفلسفة إلى "**تشخيص** (Diagnostique)، هذا الموقف الذي أرسى معالمه نيتشه جعله من أبرز الفلاسفة الذين حاولوا التأكيد على أنه من الضروري فلسفيا التفكير في ذلك الذي يجعل من الراهنية نفسها راهنا (السابق، ص 211).

طبعا العالم العربي والإسلامي، والجزائري خصوصا، عرف بدوره وقائع وعاش تجارب لا تقل أهمية عن تلك الأحداث، غير بقيت بعيدة عن القراءة الفلسفية الفحيصة، وأبعد أكثر عن الدرس الفلسفي الجزائري. فمثلا ظلت الثورة التحريرية حبيسة التاريخ في شكل أحداث كرونولوجية متقطعة، غَيَّب عنا فلسفة الثورة، لذلك نعتقد أنّه يمكن تدارك الأمر بتعميم تاريخ الجزائر ضمن مادة الفلسفة، خاصة وأنّ هنالك نصوصا كتبت في الآونة الأخيرة عن فلسفة الثورة الجزائرية تتقدمها دراسة المفكر الراحل "البخاري حمانة"، بهذه الشاكلة يمكن تقريب الفلسفة من المتعلمين بحيث تصبح الفلسفة أكثر قربا وأقل تجريدا.

-**الأشكلة:** مما هو متداول أنّ السؤال في الفلسفة أهم من الجواب، وعليه كان من أهداف الدرس الفلسفي إجادة بناء السؤال والاستشكال لأنّه أمارة على شغف المعرفة عند التلميذ ونمو حاسة النقد عنده. لأجل ذلك راهن بعض المشتغلين بالفلسفة عموما، والإشكال الفلسفي خصيصا، ممن ينتمون لفضاء الفلسفة الجزائرية على ما تم وَسمُه بـ " مشروع تجديد السؤال الفلسفي"، فـ "السؤال في الفلسفة يقوم مقام الشرط الذي به تحصل المعرفة، وذلك لانبنائه على الاستفهام والاستدعاء والطلب والتداعي [...] إن ذيوع ثقافة الاستشكال والمساءلة والنقد ملمح صحة على الجسد الفلسفي، ولم تتوقف قوة السؤال عن نشاطها إلا يوم أن هيمنت ميتافيزيقا التمركز الفلسفي بحجبها لتوارده وتكوثره، وإدراج التفكير في نسق الاتجاه التحليلي والتفريعي والتشعيبي لنمط من التفكير، بصب نفسه كدلالة على وحدة حياة روحية وفعالية إبداعية، ومتى أدركنا هشاشة أطروحة الأبوية الفلسفية أمكننا إعادة بعث الحياة في الحس التساؤلي، واتخاذه

هاديا لنا في التفكير. وفي المقابل تفتيت الاعتقاد بوجود سؤال (نمط) يمكن اتخاذه نموذجا عاما يحتذى به" (بلعقروز، 2015، ص 111).

أما تجديد السؤال الفلسفي فيتطلب الأخذ بعين الاعتبار الضوابط التدليلية والتوجيهية والتبليغية التالية:

- الطرح المسؤول، فالسؤال الفلسفي ليس ترفا عقليا، ولا محض فضول، ولا هو خاصة لأجل إثارة الشكوك الهدامة وتعجيز المتعلم، بل هو استنهاض لمسؤولية السائل بالجواب.
- الطرح الدقيق والمضبوط للسؤال، فلا يكون في صيغة مغلقة، وذلك في سبيل الإبقاء على وجه الاعتراض، وهو البعد الايتيقي للسؤال الفلسفي، لأنه يبقي المجال مفتوحا للنقد والاختلاف.
- راهنية السؤال؛ أي أن يقتصر على ما دعت إليه الضرورة وقادت إليه الحاجة.
- الأخذ بعين الاعتبار حال المتلقي وقدراته الإدراكية والاستعابية، فهذا الأخير مراتب ومستويات.

فمن الأسئلة التي تمارس ثقلها على واقعنا الثقافي ودرسنا الفلسفي –كأعراض على عدم مراعاة تلك الشروط الآنفة الذكر– حصر الجواب في ثنائيات مغلقة، كقول بعضهم "هل نأخذ بالحداثة أم نرفضها؟" مكمن القصور في مثل هذه الأسئلة، أنها تُقدم على أساس أن الجواب يكمن في القول بنعم أو لا، والتي تحيل إلى انعدام منطقة أخرى خارج هذه الثنائية المتضادة، لذلك فـ "إن الوهن الأساسي الذي تنطوي عليه مثل هذه الأسئلة هو أنها تحدد للمجيب الإطار المرجعي الذي يجب أن يفكر فيه ويستشكل مفاهيمه في فضائه، ونظرا لهذه المسالك الضيقة في التفكير وجب فحص الأسئلة التي تطرح في عالم اليوم، واختبار مقدرتها الاستفهامية" (بلعقروز، ص 112).

في مثل هذا الموضع نستحضر نموذج السؤال في المقال الجدلي لتلاميذ الفلسفة بالثانوي، حيث تتحدد هوية السؤال الجدلي في إطار تلك الثنائيات، يمكن ذكر بعض الأسئلة، هل الإنسان حر أم مقيد؟ (درس الحرية والمسؤولية)، هل الحقيقة مطلقة أم نسبية؟ (درس الحقيقة وفلسفة العلوم)، هل الأخلاق نسبية أم مطلقة؟ (درس الأخلاق). غير أنّ وجه الغرابة هو ذلك السؤال في المشكلة الأولى (السؤال العلمي والسؤال الفلسفي) للسنة الثانية آداب وفلسفة، والثالثة شعبتي اللغات والعلوم، وهو

صادم، ليس لأنّه يوقع في الدور، وإنّما لأنّه استحال إلى موضع استهزاء، خاصة وأنّه في أوّل درس، نخص بالذكر: "من الأسبق الدجاجة أم البيضة؟". إنّه سؤال تنتفي فيه معايير السؤالية الأربعة المحدد سلفا، فليس من ورائه ضرورة، كما ينتفي للمسؤولية، زيادة على انغلاقه، وعدم مراعاته للقدرات الذهنية للمتلقي.

- المفهمة: نقصد بالمفهمة المشكلات المتعلقة بمدى استيعاب التلميذ للمفاهيم الفلسفية، إذ نظرا للطبيعة المجردة للمفاهيم الفلسفية يجد التلاميذ أنفسهم في حالة من الحيرة واللااستيعاب، حتى أنّ من تلك المفاهيم ما هو مستعصى على التمثيل الحسي. في هذا السياق يمكن ضرب أمثلة عن تلك المفاهيم من قبيل: "عالم المثل" الأفلاطوني، فهو على رواجه تم تبسيطه بصورة فجة، حيث نجد غالبية التلاميذ (إن لم نقل كلهم) يعتقدون في أنّه مماثل لعالم الغيب عند المسلمين كمقابل لعالم الشهادة (الحياة الدنيا) في حين أنّ المقصود به "المفاهيم العقلية". كذلك "الظواهرية" (وهو درس مقرر على السنة الثانية آداب في اشكالية "المذاهب الفلسفية"، كذلك السنة الثالثة من ذات الشعبة مشكلة "الاحساس والإدراك") وهو درس ولا شك يؤرق كثيرا التلاميذ مع ضعف حيلة الأستاذ في تبسيط هذا المفهوم/ الدرس، ناهيك عن المصطلحات الفلسفة المرتبطة بالظواهرية كمفهوم "تعليق الحكم/ الايبوخية" و"الرد الماهوي/ الترانسندنتالي". أيضا مفهوم "المجتمع" عند دوركهايم (في الفلسفة الأخلاقية) لشعبة "الآداب والفلسفة"، فمن المعلوم أنّ المقصود بالمجتمع عند الأخير ليس كما هو متداول "مجموعة الأفراد" بل هو "كيان معنوي"، بمعنى أنّه مستمد من النزعة "الواقعية" التي ترى أنّ للمفاهيم المجردة كيانا ووجودا واقعيا مستقلا عن أفراده، وذلك على خلاف ما تعتقد به النزعة "الاسمية"، وكم وجدنا أساتذة مضطرين لتعريف المجتمع عند "دوركايم" أنّه "مجموعة أفراد" وهو مناقض تماما لفلسفة دوركهايم الاجتماعية.

مثال آخر عن الشعب العلمية فيما تعلق بدرس "الرياضيات اللاّإقليدية" فهي تشكل صعوبة على الأستاذ –خاصة ذي التكوين الأدبي– ، زيادة على صعوبتها بالضرورة على التلاميذ، حيث لهذا النسق الرياضي دلالات أنطولوجية مرتبطة بـ "تغير الرؤية للعالم" (من الأرض المصطحة لنظام الفلك البطلمي –نسبة لبطليموس– إلى الأرض الكروية لنظام الفلك الكوبرنيكي–نسبة لكوبرنيك–) وعليه فالأشكال الهندسية في هذا النسق الرياضي الجديد تصدم بغرابتها عقول التلاميذ الأدبيين منهم

خاصة. فالتلميذ الذي اعتاد على الفهم بالتمثيل الحسي، والبرهان الحسابي، على أنّ مجموع زوايا المثلث تساوي مجموع زاويتين قائمتين (180 درجة)، ستصدمه ابستمولوجيا العلوم المعاصرة بحقائق ثورية جديدة مغايرة تماما لما ظل يؤمن بصحته رياضيا، فمثلا في نسق الرياضي اللاإقليدي للرياضي الألماني "ريمان" مجموع زوايا المثلث أكبر من 180 درجة. وهي عند الرياضي الروسي "لوبا تشوفسكي" مناقضة تماما فمجموع زوايا المثلث في هذا النسق أقل من 180 درجة!.

عموما إذا كان الهدف من المفاهيم هو توريث التلميذ القدرة على "التحليل"، فما بالك، والحال هذه، بـ "النقد"؟ أمام عائق "المفهمة" نجد أنّ التلميذ يتحايل بحفظ تلك المفاهيم على حرفيتها، لا بفهمها، وهو ما يتنافى وروح المفاهيم كأدوات وإجراءات للتحليل والنقد.

2.3 مشكلات فنية ومنهجية:

تخص مشكلات هذا المستوى، مستويات تدريس الفلسفة، توزيع المواضيع بحسب التخصصات، وتوجيه الطلبة نحو تخصص الفلسفة، وطبيعة المضامين التي تفتقر إلى المرجعية الوطنية.

- أما عن **مستويات تدريس الفلسفة** فمعلوم عن التعليم الثانوي أنّ الفلسفة رغم افتكاكها لمستوى "شعبة" (شعبة الآداب والفلسفة) منذ الاصلاح الذي باشرته وزارة التربية سنة 2006، إلاّ أنّ مباشرة تدريسها في السنة الثانية بالنسبة للأدبين والسنة الثالثة للشعب العلمية، يطرح استفهاما عن مدى مواءمة الخصوصيات الابستمولوجية للمادة للقدرات الذهنية والنّفسية للتلاميذ. برمجة الفلسفة في هذين المستويين، دون مستوى السنة أولى، يعكس ولا شك هاجس صعوبة الفلسفة للتلاميذ في السنوات المتقدمة، أمر كهذا وإن كان لضررة نفسية وذهنية، إلاّ أنّه يعد مشكلة في حدّ ذاته، "فالتلميذ يتعرف على مختلف مجالات المعرفة وفروعها تدريجيا منذ المراحل الأولى للتعليم من لغات ورياضيات وفيزياء وبيولوجيا، إلاّ مادة الفلسفة، فإنّ التلاميذ يصطدمون بها وهم قاب قوسين من اجتياز امتحان الحصول على شهادة البكالوريا، ونحن نعلم الحالة النفسية للتلميذ في هذه الفترة والتي تجعله لا يستسيغ في الغالب مادة جديدة، خصوصا حينما يكتشف أنّها مادة متميزة تماما عن المواد التي ألفها منذ صغره من حيث المفاهيم والمضامين" (مسرحي، 2017، ص 25، 26)

- . فمثل هذا التأخير بقدر ما يعد ضرورة نفسية وذهنية بقدر ما أنّه يولّد سوء تقدير من التلاميذ على الفلسفة.

- وفيما هو متعلق بـ**توزيع المواضيع بحسب التخصصات**، فإنّ المتأمل في الكتاب المدرسي لمستوى الثانوي سيجد أنّ الشعب العلمية وشعب التسيير مثلا تدرس قضايا فلسفية نلمس فيها اغترابين متبادلين، اغتراب التلميذ أمام ما يتلقاه من مضامين، واغتراب مادة الفلسفة عن التخصص العلمي لذلك التلميذ. من أمثلة ذلك موضوع الأنظمة السياسية والأنظمة الاقتصادية والأسرية، وعلى توسعها المعرفي وغناها الاستشكالي، هي مقررة على شعبة الآداب دون أن يكون لشعب التسيير والاقتصاد منها أدنى نصيب رغم أنّها الأقرب إليهم من جهة ارتباط شعبة الاقتصاد بالأنظمة الاقتصادية والأسرية والاجتماعية. وعليه في اعتقادنا أنّه يمكن تدريس الفلسفة لشعب التسيير والاقتصاد ولو على غير تحت هذا المسمى –أي مسمى فلسفة– فتستبدل مثلا بمادة "فكر اقتصادي" أو "فلسفة الاقتصاد والاجتماع" مع توسيع مضامينها أكثر كمواضيع الأمة والدولة، الاقتصاد والتدبير في الحضارات القديمة، فلسفة الاقتصاد في الاسلام، النظريات الاقتصادية المعاصرة كالرأسمالية والاشتراكية، العلاقات السياسية، المجتمع الاستهلاكي، الفلسفة وقضايا اليومي... وغيرها من القضايا الفلسفية ذات الاهتمام بالممارسة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

الأمر لا يختلف بالنسبة للعلميين والتقنيين والرياضيين، لكن هذه المرة بشكل مختلف، فعلى نصيبهم المعتبر (وحدتين أو اشكاليتين) من قضايا فلسفة العلوم (فلسفة العلوم التجريبية وفلسفة العلوم الإنسانية) إلاّ أنّ المشكلة هذه المرة في **طبيعة تكوين الأساتذة**، تكوين أدبي، حيث يجد الأستاذ صعوبات مثلا في شرح ثورة الرياضيات المعاصرة وتحررها من النسق الكلاسيكي الإقليدي وانفتاحها على النسق اللاإقليدي، هنا يجد التلاميذ أنفسهم ملزمين بتدوين ما يكتب لهم أو ربما ما يملى عليهم على حرفية تعاليمه دون استيعابهم للدلالات الفلسفية للثورات العلمية. كذلك "**لا معقولية" طرح الاشكال** في درس "تطبيقات المنهج التجريبي على المادة الحية"، فمن غير المعقول طرح مشكلة: إمكانية تطبيق المنهج التجريبي على المادة الحية من عدمه **!؟** في ظل التقدم التكنولوجي الحاصل في ميدان الطب (التقنو–علمي Technoscience)، والثورة الرقمية في مجال أدوات العلاج، والحديث عن أفق ما بعد الإنسان أو الإنسان الفائق ($Homme^{+}$).

نعتقد أنّه بات من الضروري تجديد تلك المواضيع وضرورة الانفتاح على مواضيع أخرى راهنية يعيشها التلاميذ اليوم، مثل موضوع العلاقات الاجتماعية على ضوء وسائل التواصل الاجتماعي، الأخلاقيات الطبية والبيولوجية (Bio-éthique)، موضوع الفلسفة وقضايا البيئة (écologie) وهو الغائب بإطلاق، الفلسفة وثورة الاعلام والاتصال (télécommunication)... وغيرها من القضايا الراهنة.

- بينما على **مستوى التوجيه** فالصورة تبدو أكثر تراجيدية، حيث في الغالب يكون اختيار التلاميذ للفلسفة من باب الاضطرار لا الاختيار، بحسب مستواهم الدراسي –طبعا–، فعند اجتياز الطور المتوسط يتم توجيه الطلبة إلى شعبة العلوم والتكنلوجيا وإما إلى شعبة جذع مشترك آداب، وفي الغالب يتم توجيه صفوة الطلبة إلى الشعبة الأولى، أمّا التلاميذ الذين هم دونهم في التحصيل المعرفي فيوجهون إلى شعبة الآداب جذع مشترك. ليتم خلال السّنة أولى من المستوى الثانوي تقسيم الأدبيين إلى آداب ولغات أو آداب وفلسفة، فما هو متبقي من صفوة الأدبيين يوجَّهون إلى اللغات، لتبقى الفلسفة الوجهة الوحيدة للمتبقين ممن هم أدنى تحصيلا، وتوجيههم لها يكون لعدم حصولهم على نتائج مرضية في اللغات خلال السنة أولى، أو اختيارهم لها يكون في الغالب نفورا من اللغات الأجنبية وليس حبا في الفلسفة. قد لا يكون هذا حكما عاما ينطبق على كل التلاميذ، أو هو على الأقل محتاج لدراسة معمقة تقوم على إحصائيات دقيقة، لكن لسان حال معظم التلاميذ داخل الأقسام يقول ذلك. وهذا الذي نحسبه تعارضا والشروط اللاّزمة لدراسة الفلاسفة بالنسبة للتلاميذ. "فمن الشروط الواجبة في طالب الفلسفة –وهذه شروط أفلاطونية– أن يكون:

- أولا: قادرا على الفهم والإدراك.
- ثانيا: راغبا في الدرس محبا له باحترام.

هذا ويجب أن لا نحمل الطلبة على الدرس الفلسفي قسرا بالإكراه" (مدني صالح، 2016، ص 25).

- انتهاء عند مشكلة **طبيعة المضامين التي تفتقر إلى المرجعيات الوطنية** فقد لاحظنا غيابا كليا لنصوص فلسفية تعود لمرجعيات وطنية من قبيل نصوص الأخضري في علم المنطق، ونصوص الأمير عبد القادر (درس العنف والتسامح مثلا)، ونصوص بن نبي (في درس الحقوق والواجبات مثلا)، ونصوص البشير الإبراهيمي، ونصوص

مولود قاسم نايت بلقاسم، ونصوص محمد أركون، ونصوص عبد الله شريط... وغيرهم. هذا ولا شك يعكس استلاب مادة الفلسفة الذي يسبب استلابا مضاعفا عند التلاميذ، وكثيرا ما تصادف الأستاذ أسئلة من التلميذ: هل يوجد فلاسفة اليوم؟ وهل يوجد فلاسفة جزائريون؟

4. خاتمة:

في سبيل ختام بحثنا هذا تأكد لنا أنّ تدريس الفلسفة في الجزائر يواجه مشكلات ذات مستويات ثلاثة ابستمولوجية، وأخرى تعليمية، ثم أيديولوجية يتركب بعضها على بعض. فرغم "التغييرات" التي طرأت على منهاج الفلسفة فإنّها لم ترتق بعد إلى مستوى "الاصلاحات" المنشودة، لم تلامس عمق الفلسفة أي روحها وأخص خصائصها في التحليل والنقد وبناء الفكرة، ورد الاعتبار لها، ثم تدويلها اجتماعيا.

هذا ويبقى من نافل الكلام أن نراهن على توصيات من شأنها المساهمة في الاصلاحات المنشودة لمادة الفلسفة في هذا الطور، من تلك التوصيات نذكر:

– التخطيط لمضامين ومناهج فلسفية تأخذ بعين الاعتبار طبيعة التحولات الرّاهنة وحتى المستقبلية، قد نسمي هذه الاستراتيجية بـ "التربية على التوقع". لأنّ عالم اليوم يعيش تحولات شبيه بفوران في ثقافيا واقتصاديا وسياسيا وحتى امنيا، جعل من "التغير" وعدم الثبات روح زمننا الراهن. وعليه متى تم الوعي بذلك تقرر بناء شخصية مرنة متكيفة مع المستجدات والنوازل الوطنية والإقليمية والعالمية، مثل هذا الأمر يلزمه مثلا؛ تعليم التاريخ وفلسفته، تعليم السُنن أو النواميس الحاكمة، العلم بطبائع المجتمعات والأنفس، العلم بالعلاقات الجغرافية والثقافية والسياسية...

– تجديد منهاج الفلسفة لما يحقق الشرط الإنساني وليس لحاجة ذرائعية تلبي أغراض السوق الوطني والعالمي في الإنتاج والاستهلاك، وعليه فتعليم الشرط الإنساني يستلزم التربية على حقوق الإنسان، وحرية الفكر والرّأي، والمساواة بين حقوق الشعوب، وتفعيل روح الديمقراطية عبر ترسيخ قيم حرية الفكر والرأي، ولا يخفى ما في ذلك من أثر إيجابي على بناء شخصية لها ثقة في ذاتها تساعدها على تقديم مساهمتها في القرارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للأمّة مستقبلا.

– وطنيا نعتقد أنّه ينبغي إدراج مواضيع كالمواطنة والهوية والتعدد الثقافي المحلي وإبراز البعد التاريخي والحضاري للقارة الإفريقية ولمنطقة شمال إفريقيا

والمغرب العربي، وذلك لما يخدم الوحدة الوطنية وعدم التشكيك في المرجعيات الوطنية. فمثلا في مشكلة "اللغة والفكر" المخصصة لشعبي "آداب وفلسفة" و"آداب ولغات أجنبية"، لا يكفي تبيان العلاقة بين الفكر واللغة أو والتأكيد على مجرد أنّ اللغة وسيلة تواصل وخاصية إنسانية، وإنّما ينبغي توسيع المشكلة لتشمل مكانة اللغة من الهوية والثقافة، وقيمة التعدد اللغوي ودوره في إثراء الثقافة المحلية، كذلك دور الترجمة في التواصل والتثاقف العالمي. أو في اشكالية "الأنظمة السياسية والاقتصادية والأسرية" لشعبة آداب وفلسفة، على أهميتها التثقيفية، إلاّ أنّ مقاربة هذه الاشكالية تكاد تكون شبه عقيمة إذ لا يكفي المقارنة بين نظام الحكم الفردي والجماعي أو الدولة بين النزعة الفوضوية والنزعة التنظيمية (الدولة ضرورية أم غير ضرورية؟) ما لم نعزز في نفوس التلاميذ قيم الديمقراطية وقيم المواطنة والحفاظ على مؤسسات الدولة .

-إدراج الكتابة الفلسفية الجزائرية ضمن مادة الفلسفة كي يستشعر التلميذ بانتمائه الفكري لموطنه، خاصة وأنّ الجزائر غنية بمفكريها ونصوصها الفلسفية كنصوص الأمير عبد القادر، وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ونصوص مالك بن نبي، وعبد الله شريط، الربيع ميمون، كربيع النبهاني، .. فمن هؤلاء من يشكل تيارا كاملا في فلسفة العلوم أو في فلسفة القيم أو الفلسفة الاجتماعية. دون أن يتوقف الأمر عند الشخصيات، وإنّما الأحداث كذلك، كموضوع "فلسفة الثورة التحريرية".

-رد الاعتبار إلى المقاربة النصية، فهي الأنجع في الحفاظ على روح الفلسفة من قبيل الدفع بالمقرؤية، واكتساب قدرة التحليل والتركيب، امتلاك ناصية المفاهيم.. خاصة وأنّ طريقة "المقالة" باتت حُجة الكثيرين في النفور من متابعة حصص الفلسفة كون التلميذ يلجأ إما للدروس الخصوصية وللتنبؤ بموضوع الامتحان.

- إعادة النظر في المدرج السنوي، فليس من الإيجابية ترك مواضيع تتعلق بالإبداع والخيال والذوق الفني والصوفي آخر ما يُدرس، وفي غالب الأمر تهمل تلك الدروس بحجة "العتبة"، علما أنّها الأقرب إلى روح التلميذ ونفسيته وهي الأكثر حاجة إليها لما تتضمنه من تعليم للذوق السليم.

5. قائمة المراجع:

- ابن خلدون، عبد الرحمن، (2007)، المقدمة، ط1، تحقيق احمد جاد، دار الغد الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة.
- بغورة، زواوي، (2003)، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس: في التاريخ والهوية والعنف، دار القصبة للنشر، الجزائر العاصمة.
- بلعقروز، عبد الرزاق، (2015)، مدخل إلى الفلسفة العامة، ط1، منشورات ضفاف، دار الأمان، كلمة، منشورات الاختلاف.
- بودومة، عبد القادر، (2013)، الفلسفة والراهن، ملتقى الفلسفة وأسئلة الراهن، مخبر الدراسات الفلسفية والأكسيولوجية، جامعة الجزائر 02.
- جديدي، محمد، (جانفي 2014)، في تقديمه لمجلة دراسات فلسفية، العدد الأول، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، الجزائر.
- سعيدوني، ناصر الدين، (2009)، الجزائر منطبقات وآفاق: مقاربات للواقع الجزائري من خلال قضايا ومفاهيم تاريخية، ط2، عالم المعرفة، الجزائر العاصمة.
- مدني، صالح، (2016)، مقالات في الدرس الفلسفي، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، دار الروافد الثقافية– ناشرون، بيروت.
- مسرحي، فارح، (2017)، الفلسفة في الجزائر، دط، منشورات الوطن اليوم، العلمة– الجزائر.
- ميشيل توزي، وآخرون، (2005)، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، تر: حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.
- يعقوبي، محمود، (1995)، أصول الخطاب الفلسفي: محاولة في المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر العاصمة.