مجلة مجتمع تربية عمل

ISSN: 2507-749X EISSN: 2602-7755

https://www.asjp.cerist.dz/revues/414

المجلد: 07 / العدد 01 (2022) ص ص 180/163

رهانات الدرس الفلسفي في ظل الوضعيات التعليمية المستحدثة في المدرسة الجزائرية

Philosophical lesson bets in light of the educational situations created in the Algerian

برتيمة وفاء

جامعة الحاج لخضر باتنة1 (الجزائر)

philowafa25@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الإرسال: 2021/06/25
تاريخ القبول: 2021/09/06

الكلمات المفتاحية:

- الأداء
- التعليمية
- فلسفة
- المتعلمين
- التعلم

ملخص:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن معالم تأزم حضور الفعل الفلسفي داخل منظوماتنا المعرفية رغم جهود الدولة الجزائرية منذ منتصف القرن الماضي في النهوض بمختلف المواد التدريسية أو التعليمية، خاصة ما يصطلح عليه بتعليمية أو ديداكتيك الفلسفة بهدف تفعيل حضورها وذلك بالقفز من سياق السرد التاريخي للمعرفة إلى فلسفة الفعل التي تمحص الفكرة وتربط فاعليتها بالواقع وبمؤشرات ممارساتنا اليومية المختلفة والمتداخلة ،ورغم هذه التعزيزات المكثفة والمدعمة للرفع من مستوى مجال تعليمية الفلسفة بين–المعلم–المتعلم– المادة المعرفية– غير أن ملامح الديداكتيك الفلسفي مازال لم تأخذ قسطها من الذيوع كثقافة وممارسة داخل ذهنيات معلمين ومتعلمين وأسوار جامعاتنا بالشكل الذي يبرر نجاحه فعليا في ميدان العلم والمعرفة ونتائج تحصيله ميدانيا لأن هذا يتوقف على مشكلة تبيئة ديداكتيك الفلسفة مع مجالنا التداولي المعرفي.

Article info

Received : 25/06/2021
Accepted : 06/09/2021

Keywords:

- *Performance*
- *Educational*
- *philosophy*
- *learners*
- *learning*

Abstract:

This study aims to reveal the crisis of the philosophical act within the Algerian knowledge systems despite the efforts of the state in the promotion of various teaching or educational materials (especially what is referred to as didactics of philosophy). These efforts aimed to activate the presence of the philosophical act by taking it from a historical narrative of knowledge to the philosophy of action that examines the idea and links its effectiveness to reality and the indicators of different and overlapping daily practices. Despite these attempts, the didactics of philosophy, as a culture and practice, is still marginalized in higher education.

➢ **مقدمة:** تشبه العملية التعليمية بكائن ذو ساقين هما طريقة التدريس والمنهج المقرر ومن أجل الربط بين الشقين ربطا ديناميكيا في دلالاته الديداكتيكية والتربوية والبيداغوجية، عملت الجزائر على إعادة بعث صورة المدرسة بمنظور حداثي يشكل قطيعة لها مؤشرات قصدية تمفصل التقليدي وتحييده عن مسارات الراهن ومقاصده ومن أجل التأسيس لإستراتيجية عملية تمثل مخرج لبناء أجيال تجمع بين ضرورة التقيد بما يجب أن يكون كإلزام قيمي يجمع بين الفكر والعلم والأخلاق والجماليات وآلية التعايش مع ما هو كائن كدلالة للتقدم والعصرنة؛ انكبت الجزائر على استهلاك جملة طرائق وضعيات ديداكتيكية مكيفة لإعادة ضخ ذهنية وأساليب المدرسة الجزائرية في جل المواد التعليمية وفي مقدمتها تعليمية الفلسفة، حيث عملت الإصلاحات التربوية على دعم ديداكتيكا الدرس الفلسفي بمختلف الوسائل الحديثة والمعاصرة لإنجاح الدرس الفلسفي ،غير أن ثمة عوائق مجهرية وأخرى سطحية تتأرجح مناصفة بين قدرة المعلم ومحدودية تكوينه ، ومستوى فهم المتعلم وظروفه أو امتداداتهالمناخية والثقافية ومالها من تأثير على العملية التعلمية لديداكتيا الفلسفة، مما يجعل الدرس الفلسفي أمام تحديات ليست سهلة بين جدل حتمية الإجهاض وسبل المجازفة لإيصال المعلومة وفق ما تقتضيه طبيعة الدرس الفلسفي بشقيه النظري المفاهيمي والتطبيقي الإجرائي، ومنه نطرح التساؤل التالي: هل يمكن الحديث عن أزمة داخل الدرس الفلسفي في المدرسة الجزائرية في ظل تعدد وضعيات التدريس وتنوعها؟ كانت أرضية الإشكالية هو التسليم بوجود أزمة في التعاطي معرفيا وإجرائيا مع الدرس الفلسفي على مختلف المستويات؛ وهذا ما نراهن على الكشف عن ملامحه وتجلياته القصوى وسبل تجاوزه من أجل رفع سقف تطلعاتنا الفلسفية في سياق الإبداع وتمثلات فلسفة الفعل الهادف.

➢ **قراءة في مسيرة ومسار الإصلاح في المدرسة الجزائرية:** ذكر الخبير والباحث التربوي والبيداغوجي الجزائري "بوزيدة "أن المدرسة الجزائرية أدخلت تعديلات هامة على المنظومة ككل منذ السنة الأولى للاستقلال لخصها في النقاط التالية: «الدمقرطة، التعريب، الجزأرة، التربية الوطنية، والحداثة، ففيما يتعلق بالحداثة يذكر اهتمام المسؤولين بالمواد الدراسية العلمية في كافة المستويات، وبالتالي تأكيد التوجه العلمي والتقني للتعليم» (أورد في: تلوين، 1998). لأن التربية التقليدية شعارها المادة الدراسية أما التربية الحديثة فشعارها الطفل وحاجات نموه الأساسية في مختلف مراحل حياته: ذلك أن التربية التقليدية تنظر للأفراد على كف المساواة في حين التربية الحديثة تهتم بمراعاة الفروق الفردية والقدرات المتباينة بين الأفراد داخل الحقل التعليمي والمعرفي،إذا جاء الحديث عن التعليمية بصفة عامة في التاريخ التربوي والبيداغوجي للمنظومة الجزائرية بشكل محتشم وجزئي لبعض المواد دون غيرها، بداية من التسعينيات من القرن العشرين وبالضبط (1991) بدعوة رسمية من الجهات الوصية لتنظيم ندوات وملتقيات وطنية لتحسين نوعية التعليم والرفع من المردودية البيداغوجية، حيث ناقشت تعليمية اللغة

والأدب والعلوم الاجتماعية والتعليمية العامة، وكانت عبارة عن دوارات تكوينية بحضور مؤطرين ومكونين ويتضح ذلك فيما يلي:«هذا التطور للتعليمية لم يجد لسوء الحظ طريقة عندنا للوصول إلى الميدان بسبب نقص الاحتكاك بين الباحثين والمنظرين والممارسين في القاعدة، لذا كانت الملتقيات الوطنية حول تعليمية المواد استجابة لهذه الحاجة الملحة لتشكل إجراء عمليا لخلق الظروف الملائمة أمام المربين مهما كان مستوى عملهم لإثارة التساؤلات حول نوعية تعليمنا وفعالية أساليب وطرق تدريسنا ،ومدى ناجعة وجود وسائلنا التربوية وهذا على ضوء ما استجد من نظريات وأراء حول التعلم والتعليم»، بمعنى الحاجة للتغيير والتجديد هي سبب الإقبال على انتهاج نظام الديداكتيك في التعليم.

من جهة أخرى يؤكد الخبير التربوي " الحبيب تلوين "أن الديداكتيك صار مادة إجرائية معمولا بها داخل المدرسة والجامعة معا: «فعلى مستوى التكوين لما بعد التدرج فتح أول ماجستير في ديداكتيك العلوم في المدرسة العليا للأساتذة الجزائر العاصمة، كما يجري تكوين مشابه على مستوى الماجستير بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران، وقد استفاد بعض الأساتذة من تكوين في الجامعات الفرنسية منذ بداية التسعينات» (أورد في: تلوين، 1998).

أشار بوداود (2006) أنه إذا الجزائر لم تعرف ديداكتيك الفلسفة إلا في مطلع التسعينيات بتأثير من البرامج التربوية الفرنسية وطرق أو مناهج التدريس المتبعة هناك، إذا نجد "ميشال توزي"عندما يقول: «إن تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة، يعني ديداكتيك تعلم لتفلسف»؛ وهو شيء حديث جدا حيث يرى توزي (2005) أنه لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينيات، عكس ما هو عليه الأمربالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى ،والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينات القرن الماضي،لأن هذا التطور التعليمي حاصل جهود تاريخية متواصلة:«إن الجديد الذي جاءت به الثانوية في عهد نابليون والجمهورية الثالثة على إثر القطيعة الثورية تمثل في إدخال ذلك النوع من التدريس في نظام مدرسي مع ما يتميز به تنظيمه وإيديولوجية من نوعية فرنسية كتتويج للدراسة الثانوية، لم يستفد هذا التدريس لمدة طويلة سوى النخبة، لكن سرعان ما انتهى ذلك العهد ليترك المجال لمرحلة التدريس الجماهيري للفلسفة»؛ بالجزائر أطر" ميشال توزي" (Michel Tozi) هودراسة أجراها لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول"نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف" في سنة (1992) (أورد في: الأبقع وبوحفص، 2008)؛ في ملتقى حول ديداكتيك الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع اعتمدت: « في برنامج الجامعة الصيفية لسنة (1998) وبالموازاة نظمت العديد من الملتقيات حول ديداكتيك المواد عموما وديداكتيك الفلسفة خصوص في بعض المؤسسات الجامعية الجزائرية :«كما نظمت المدرسة العليا ببوزريعة ملتقى حول تعليمية الفلسفة » (أورد في: بوداود، 2006)؛ الفلسفة يومي 10/09 أفريل 2001؛ إذا المؤكد في هذه الحقائق أن الجزائر لم تعرف ديداكتيك أو تعليمية الفلسفة إلا بتأثير من البرامج المستوردة من فرنسا في بداية التسعينيات رغبة منها في الإصلاح والتغيير والجودة حتى أن الباحث المتقصي في تاريخ تعليمية الفلسفة

في بلادنا لا يجد لها أثر في الكتب الأكاديمية للفلسفة بالمعنى الديداكتيك للتفلسف في الحقبة السابقة عن فترة التسعينات من القرن(20)، من جهة أخرى نجد الأستاذ "نور الدين أحمين" الباحث التربوي والبيداغوجي المغربي يشخص الوضع على المستوى المغاربي في مقال": (مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة)في مجلة التواصل المغربية العدد الرابع يقول :«أن النقاش حول مستقبل الفلسفة في بلادنا ينم عن حركية الفكر والتطلع إلى الرقي بالدرس الفلسفي وبرهاناته المجتمعية، كما أن هذا الحوار ليس وليد اللحظة وإنما هو حوار عرفته الفلسفة منذ أن تحولت إلى مادة مدرسية (اللحظة الكانطية والهجلية)، وهو الحوار نفسه الذي لازال قائما إلى اليوم ولازال ينتج نفس التوجهات التي أنتجها منذ لحظته الأولى، حيث نجد فريق ينتصر للبيداغوجيا وفريق ينتصر إلى الحفاظ على نقاء وصفاء الفلسفة من أي تدخل ديداكتيكي مادامت تحمل بيداغوجيتها الخاصة بها، ونحن كأساتذة مغاربة استلهمنا هذا الجدال الابستيمولوجي أساسا من السجال نفسه الذي عرفه حقل التدريس الفلسفي في الثانوي التأهيلي الفرنسي وخاصة في فترة الثمانيات وبالضبط 1982، حيث صدر كتاب اليقظة الفلسفية(Philosophique éveil) للكاتبة الفرنسية Rollin Farnce"» (أورد في: أحمين، 2013) ؛ هذا ما يؤكد أن إستراتجية التعليم وفق ديداكتيك الفلسفة التي تعزز الكفاءة تعرف تداخل بين إرهاصات مركبة بين الأصالة والمعاصرة، يذهب "أبو القاسم سعد الله "في كتابه " تاريخ الجزائر الثقافي الذي يعد مجلد من أجزاء وبالضبط في الجزء الأول:«أن العلوم التي ألف فيها الجزائريون واشتهروا بها في التدريس خلال القرن(9هـ) منها علم المنطق» (أورد في: سعد الله، 1981)؛ هذا يعني أن المنطق وظف على أساس مراعاته لمبادئ العقل والهوية لقول "أبو حامد الغزالي" المشهور والمتداول(المنطق معيار العلوم ومن لا منطق له لا يوثق بعلمه)؛ لكن تعليمية الفلسفة ليست هي المنطق بل تعتمد على آليات المنطق ومبادئه العقلية والعلية في البحث عن الحقيقة والبرهنة عليها.

لقد عرفت عملية تدريس الفلسفة في الجزائر ارتباط بمرحلة الاستعمار وحتى سنوات متأخرة من الاستقلال كانت تتعاطى الفلسفة باللغة الفرنسية وبمضامين غربية تطرح موضوعات الفلسفة الوجودية والمادية والمثالية... وقد سادت هذه الموضوعات واستمرت حتى منتصف السبعينيات ففي الفترة المحصورة بين (1962-1982)؛ أي في خلال(20سنة) حدث تعديل نسبي ومحدود في مقرر برنامج مادة الفلسفة بحيث برمجت بعض الموضوعات الإسلامية كمبحث الإلهيات وخضع تدريس البرنامج للغتين الفرنسية والعربية غير أن المتفحص لطرق التدريس في هذه الفترة يبصر أن مقرر تدريس مادة الفلسفة كرس جملة توجيهات بيداغوجية للأستاذ في عملية التعليم ولم يشير للمتعلم ولا أهداف تدريس الفلسفة وبعد سنة (1982)، أي من بداية الثلث الأول من التسعينيات أحدثت الجهات الوصية والمعنية بتحسن جودة التعليم والبرامج في المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر قطيعة كلية على مستوى مناهج تدريس مادة الفلسفة مع تغيير نسبي في مضامين المقرر بالتعديل أو الحذف مثال ذلك تم التصرف في محور الفلسفة المادية بالتعديل ومحور الإلهيات تم حذفه نهائيا، كما عدل في موضوع الفلسفة المادية وما

شابه ذلك من موضوعات كانت تدرس سابقا، وظهرت فاعلية ديداكتيك الفلسفة بالجزائر– كما سبق الإشارة أنفا سنة (1998)– وذلك وفق رزنامة من الندوات والملتقيات والدورات التكوينية للجامعة الصيفية التي خصتها وزارة التربية من نفس السنة حتى تكثف من تبادل الخبرات على مستوى المهارات والأداء والآفاق بين مخابر البحث التربوي لتطوير التعليم وضمان جودته الدائمة نوع وكم.

تعد الخطوة المتكاملة في مشروع الإصلاح التربوي كمرحلة فعلية لتطبيق، حيث تم سنة (2007/2006)؛ إعادة هيكلة مقررات مادة الفلسفة برنامج ومناهج وحجم ساعي حيث تم خلال هذه الفترة الإصلاح البيداغوجي من خلال التدريس بالمقاربة بالكفاءات كما تم استحداث شعبة الآداب والفلسفة كثمرة من ثمار الإصلاح في المنظومة التربوية والتعليمية.

- **الدرس الفلسفي والطرق المستحدثة في تعليمية الفلسفة:** يندرج الدرس الفلسفي ضمن حقل التدريس هذا الأخير يعرفه"محمد زياد حمدان" بقوله: «عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعامل خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية» (أورد في: حمدان، 1984)؛ أي تراعي حسب الفرابي واخرون (1994) الاهتمام بالمادة المعرفية والمتعلم والمعلم والوسائل المتاحة لذلك في إطار تعليمية المادة، في حين تعرف التعليمية هي «دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في المشكلات الديداكتكية التي يثيرها تعلم هذه المادة وتعليمها» يرجع الاهتمام بتعليمية الفلسفة لـ: «"ميشال توزي"الذي كان يحضر لرسالة دكتوراه حول تعليمية الفلسفة عام 1990»(أورد في: الأبقع وبوحفص، 2008)؛ لا يمكن تصور بناء دون هيكلة ومضمون، فالدرس الفلسفي يشكل محتوى التعليمية التي تعد محور منهجيا وإجرائيا يحاول أقلمة الجانب النظري من الفلسفة مع جوانبه التطبيقية أو مقارباته الواقعية بالمثال والنموذج والحجة حتى يعزز في خبرة المتعلم.

أشارت وزارة التربية الوطنية (1998) أن الدرس الفلسفي يشكل بمختلف صوره المعروفة– خطاب–محاضرة–درس نظري أو تطبيقي: «عملية تشريح لقضية فلسفية أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل»، القاعدة هي مبدأ التساؤل المستمر في كل شيء وعدم الاكتفاء بحقيقة واحدة أو جزئية بذاتها.

- ✓ **الدرس الفلسفي:** يرى بوداود (2006) أنه هو «درس تفكيري، ومن ثمة تبرز ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته روح مادته الفلسفية»؛ وهذا ما نجده في جل المذاهب الفلسفية المختلفة: مثالية أو واقعية أو براغماتية... الخ؛ يعود تدريس الفلسفة كممارسة صورية توليدية ذات أبعاد أخلاقية وتربوية واجتماعية وسياسية إلى الفلسفة اليونانية؛ فتاريخ الفلسفة هو تاريخ أفكار لا تاريخ أشخاص؛ وكان ميلاد ديالكتيك التعليم والتعلم مع المعلم الأول "سقراط" الذي تبنى منهج الجدل والمحاججة والنقد لإفحام الخصم وبعثه على البحث في السبل القصوى للمعرفة، وحل المشكلات المستعصية تحت

شعار التهكم والسخرية الهادفة ثم التوليد المستمر للأفكار لأن تعليمية الفلسفة تعنى بالعقل التوليدي لا العقل المتلقي السلبي؛ وهذا ما يعبر عن إرادة المعرفة التي تحركها دوافع التفلسف لفك شفرة الغموض والمجهول، فـ"سقراط" كان يجمع شباب–أثينا–في الشوارع ويعلمهم فنيات الحوار وأخلاقياته وحدود الحقيقة التي تظل لا متناهية بلا تناهي الطرح الفلسفي وصيرورة الفكر، فالسؤال هو شاحن النفس بالحافز نحو المعرفة وبذرة شك تدفع العقل نحو فعل التعقل والتنقيب عن اليقين في صورته الكلية، ولا تكتفي بالنسبي وهذا ما يجعلها دائمة التطور من مرحلة لأخرى وتحفظ عذريتها الفكرية صيرورة السؤال الفلسفي الحر والهادف.

- ✓ **هيكل الدرس الفلسفي:** يقوم الدرس الفلسفي على عناصر أساسية لإدارة العملية التعليمية وهو: (الأستاذ المحاوِر والمتعلم المحاوَر)ويعد الحوار أداة للتنظيم العملية التعليمية والتعليمية وفق خصائصه التوليدية والتحليلية التي تعكس طبيعة الفلسفة العقلية وميزات التفلسف الذي يعد عصب الحوار، إذا يعبر عن جملة من الأسئلة ذات الصلة بالموضوع المراد البحث فيه وبطرق متنوعة تنوع قدرات المتعلمين وتباين مستوياتهم الثقافية ومواقفهم الإجرائية أو المهاراتية.

يعد السؤال في الدرس الفلسفي بمثابة تخصيب للعقل المتلقي نحو كسر الإبهام والدخول في عالم التكشف ودلالته المعرفية على اعتبار أن الفلسفة معرفة عقلية تبحث في كل الأشياء والموجودات للوصول إلى عللها الأولى وفق منهج استنباطي استدلالي عقلاني؛ وهذا يتوقف على جنس الأسئلة المطروحة والمثارة في صيغ متعددة ومتفاوت حسب درجة التعقيد والشمول بين مشكلة وإشكالية تارة ولا يكفي الموجه في عملية بناء الدرس الفلسفي بالجواب، بل يعمل على تحويل كل إجابة مهما كانت طبيعتها وقيمتها لسؤال أخر، لأن مهمة الفلسفة توليدية إبداعية تواصلية واستمرارية، كما أن الأسئلة في الفلسفة هي من تدغدغ سبات الفكر نحو أنوار الحقيقة، حيث أكد (Karl Jaspers)(1883–1969) على قيمة الأسئلة وأهميتها الوظيفية في صناعة الفكرة الناجحة وتحصيل الحقيقة التي تطابق الفكر والواقع، وهذا يبرهن على ماهية الفلسفة حسبه وهي: «عملية تواصل مستمر مع الكائنات، وأن ماهية الفلسفة تكمن في البحث عن المعرفة لا في امتلاكها، إلا أن الفيلسوف يخطئ عندما يخون هذه الأصالة وينحدر إلى مرتبة ومعرفة عقدية مقبولة في تعابير نهائية معدة للانتقال بالتعلم والتعليم كمذاهب مكتملة إن من يتفلسف يكون دائما على درب الحقيقة، فالأسئلة هي أكثر أهمية من الأجوبة وكل جواب دائما بمثابة سؤال جديد» (أورد في: ياسبرس، 2007)، كما يصف "هايدغر"(1889 – 1976) مرونة الفلسفة في التعامل مع معضلات الحياة بـ: «بيت الكائن» (أورد في: الأهواني، 1947)؛ وأوضح بن بريكة (1994) أن هذا تعبيرا على أنها وسيلة حيوية للتفاعل مع الأفراد والجماعات والمحيط مما يعكس مرونة الفعل الفلسفي وقابليته للتكيف والبحث عن سبل التغير والتجديد، في حين يرى باحث أخر التدريس بأنه: «عملية تعليمية يهدف منها المعلم المكوّن إلى إكساب المتعلم استراتيجيات التعلم التي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات ويعمل المتعلم المكونّ على استيعابها وتوظيفها وتقويمها ويختلف

مستوى فاعلية التدريس باختلاف الإستراتيجية المتعبة »؛ حيث يؤدي المعلم مهمة التدريس من خلال مداخل أو نماذج مختلفة ويتضمن كل مدخل مجموعة من الطرائق وتضم هذه الطرائق مجموعة كبيرة من المهارات على أساس التخطيط والتنفيذ والتقويم في إطار خريطة الدرس.

✓ **بنية الدرس الفلسفي، تقوم على ما يلي:**

- **المفهمة:** لأن أول مهمة للفلسفة حسب توزي (2005) هو تحديد سياق المفهمة لأنه يشكل إبهام محوري في ذهن المتعلم يأخذ ثلاثة أبعاد متداخلة ومتضايفة وظيفيا هي: {أ/اللغة لأنه يعبر عنه بالكلمة تندمج في نسف التواصل، ب/الفكر لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم، ج/الواقع لأن ذلك المفهوم يعد موضوعا فكريا يستهدف العالم }؛ أي هناك علاقة اتصال وتواصل متكامل بين اللغة والفكر والواقع فهذه الثلاثية تعبر عن تشكيلة المتعلم المركبة والجوهرية، فالمفاهيم وفق الكلاعي (2005): «تدرك من خلال سياقها الإشكالي لتستمد دلالاتها، لأن الكتابة الفلسفية كتابة مفهومية إجرائية وواعية وليست عفوية لغوية ولا انسيابا لفظيا لا واعيا وبذلك كتابة مقالة فلسفية يستدعي منا الارتقاء بالألفاظ إلى مستوى المفهوم الفلسفي الإجرائي دون مناقضة هدف الإشكالية ومقصدها»، مما يؤكد أهمية المفهمة في بناء التصورات الأساسية لدرس وأبعاده.
- **الأشكلة:** يرتبط مصطلح الأشكلة بالفلسفة أكثر من غيره من المفاهيم وأهم تحدي أمام معلم التفلسف إذا يعد السؤال بمختلف مستوياته المعقدة أساس العلاقة بين المتعلم والمادة المعرفية.
- **الحجاج** (ARGUMENTS): ما يميز القول أن الخطاب الفلسفي هو أن قائم على الحجة، إما بهدف الإقناع أو الاقتناع، فالحجة هي الاستدلال على صدق الدعوى أو كذبها وهي مرادفة للدليل.

- يرى الكلاعي(2005) أن الحجاج جملة: «من الحجج التي يؤتى بها للبرهان على رأي أو إبطاله أو هو طريقة تقديم الحجج والاستفادة منها»؛ من جملة القيم الأخلاقية التي سطرها "ميشال توزي" ومن معه لديداكتيك الحجاج الفلسفي ندرك أن التفلسف قيمة عقلية وأخلاقية روحية وموضوعية لا ذاتية مغلقة ومتعصبة بل منفتحة على الغير بقابلية التواصل الايجابي والتعاون لأجل حقيقة لا يمحقها برهان بعقلانية كونية تحوي الجميع في اطار الأخذ والرد لا الشد والصلابة في الموقف لأنه ينافي مسلمات الجدل والحوار فنحن نهدف إلى تأسيس:«سلوك فكريا بعيدا عن منطق المنهج حسا حواريا... يستتبع حوار الإنسية، سيتحدث آخرون كما تحدث هابرماس عن اتيقا تواصلية» (أورد في: الكلاعي، 2005).

• **طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات (CopetencyPasedéducation):** هي طريقة معتمدة ضمن مشاريع وبرمجة الإصلاح في المدرسة الجزائرية وهي رؤية أمريكية تربوية نفعية تربط نتائج الدراسة

بالواقع وخاصة مع"جون ديوي" John Dewey"(1859–1952)الذي يقر أن معيار صدق الأفكار يتجسد في مدى نجاحها في الواقع العملي، وظهرت: «كاستعمال بيداغوجي وتربوي عام1968، ثم انتقلت إلى (فرنسا)عام1979 » (أورد في: بن يحي وعياد، 2006)، وكانت تهدف إلى إدماج التعليميات كمسعى في الفعل التعليمي.

- ✓ **مقاربة:** الذي يقابله المصطلح اللاتيني (Approche)، فإن معناه حسب بن يحي وعياد (2006) هو: «الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها»،لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. وأضاف الأبقع وبوحفص (2008) أنها أيضا من جهة أخرى أنها: « خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما »، وتعرف المقاربة على أنها: « تصور، وبناء مشروع عملا قابلا للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريات البيداغوجية» ؛ غير أن مفهوم الكفاءة، كثيرا ما يستخدم بطريقة غامضة، فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية،ولا زال اللبس يعترض المصطلحين من الناحية اللغوية والاصطلاحية، و حتى نصل في الأخير إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر نقدم بعض التعريفات الموجزة لهما(كفاءة وكفاية) كالآتي:

في المعنى اللغوي: أشار ابن منظور (د.س) أن الكفاءة جاء في "لسان العرب " :«الكفء النظير وكذا الكف والكفوة، على فعل وفعول، وتكافأ الشيآن تماثلا، وكافأه وكفاءة، وفي أساس البلاغة "أكفأت لك: جعلت لك كفاؤا، وتكافؤوا: تساووا، وكفأته ساويته»؛ أي تفيد معنى المماثلة والمناظرة والتساوي وكل شيء مناظر لشيء أخر يعني مكافئ له ، وهي جمع كفاءات وليس كفايات ، وذكر حثروبي (د.س) أيضا أن لفظ كفاءة في اللسان الأجنبي من أصل:«لاتيني (Competentia) وتعني العلاقة وقد ظهرت سنة 1648م في اللغات الأوروبية بمعاني مختلفة»؛ ومن جهة أخرى يرى زيتون (2003) أنه اصطلاحا تعني: «الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية والكفاءة»، في حين الكفاية من نظرة ابن منظور (د.س) هو:«من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيه أمرا فكفايته، وكفى تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية، أي يسد حاجته ويجعله في غنى عن عيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم»، إن الكلمتين متحدتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كفأ وكفى)، وينبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

- ✓ **الكفاية اصطلاحا** تعني الكفاية حسب الفتلاوي (2006):«قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، ومهارية، ووجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة».

أما المتعلم فتقصد بكفاءته وفق سليماني (2004):« قدرته على تجنيد –تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في الله، الرياضيات، العلوم... كأن يكتب نموذج مغزى ويبلغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات» والفرق بين المصطلحين: في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاءة والكفاية من حيث اللغة، ففي حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين)، باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، فإن الكفاية تعني الجانب الكمي المعرفي، بغض النظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها، لكي يؤدي عملا معينا بحيث يكون في مقدور أي شخص كان، القيام بهذا العمل

- لقد ظهر مصطلح الكفاءة حسب الدريج (2003):« في العلوم الإنسانية، بالتحديد في مجال العلوم اللغوية، أو اللسانيات مع نعوم تشومسكي1965... وأهم مجال ظهر فيه هذا المصطلح بشكل ناجح مجال العمل الميداني أو الحرفي وبعد ذلك أدخل في المجال التربوي »؛ بمعنى تم ربط الفعل التربوي بالأداء الوظيفي والعملي المتحقق في الواقع لمعارف العقل ومدركاته، فالكفاءة إذا حسب ما يراه مؤمن (2007):«نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي »؛ لأن التدريس بالمقاربة بالكفاءات يعد خطة استراتيجية تعليمية تربوية بيداغوجية ترمي لجملة أهداف متكاملة نظريا وتطبيقيا
- **الكفاءة:** أشار بن بريكة (1994) أنه في أدبيات التخصصات المختلفة نستخلص المعنى العام للكفاءة بالنسبة للمتعلم بأنها: «قدرة المتعلم على مواجهة وضعيات ومواقف تربوية مختلفة، كل وضعية تفضي إلى إنجاز عمل محدد يوظف فيه المتعلم: جملة المعارف المنظمة، بأسلوب يبرز استقلاليته في التوصل إلى الحل وحسن الأداء ووعيه بأهمية وفائدة المهارة والكفاءة المكتسبة»، هذا ما يؤكد أن الكفاءة تتضمن الكفاية في علاقة وظيفية متكاملة الأبعاد.

أوضح نفس الباحث أنه هناك تعاريف أخرى للكفاءة نذكر منها: «الكفاءة هي القدرة على التجنيد الفعّال لمجموعة من المعارف والمهارات والمواقف بهدف حل مشكل أو إنجاز مشروع»، بمعنى هي القدرة على مجابهة موقف معين أو حل إشكال مطروح في المجال المعرفي والعملي، وهناك ثلاث كلمات مفتاحية تعتبر الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة:

- **الفعل:** أي قدرة المتعلم على الفعل، وإنجاز نشاط بصورة جيدة، مع إدراكه لفائدة التعلم والنشاطات الأكثر توافقا مع المقاربة بالكفاءات (إنجاز مشاريع، إيجاد حلول لمشاكل معقدة، إعداد تقارير... الخ).
- **الفهم:** إذا كان مفهوم الكفاءة يركز على الأداء والإنجاز فإن الجانب الخفي في هذا الموضوع يتمثل في استيعاب المعارف وتوظيفها بشكل مناسب، فلا يمكن للمتعلم أن ينجز فقرة صحيحة من غير إلمامه بالقواعد.
- **الاستقلالية:** تتجلى مظاهر اكتساب المتعلم لكفاءة ما في النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء، وليس هناك من مؤشر يدل على حصول إدماج التعلم غير الاستقلالية.

• **مبادئ وأسس التدريس بأسلوب المقاربة بالكفاءات:** تتمثل مبادئ وأسس التدريس بأسلوب المقاربة بالكفاءات وفق بن بريكة (1994) فيما يلي:

- ✓ جعل المتعلم محور العملية التعليمية–التعليمية: أي أننا ننطلق من ميوله واتجاهاته وقدراته ومعارفه السابقة وطموحاته وحاجاته... ونشركه في تحمل مسؤوليات العملية التعليمية.
- ✓ ربط العملية التعليمية بالحياة اليومية للمتعلم: إن الأسلوب الفعال للتعلم يقوم على جعل المتعلم يعيش وضعيات تعليمية مستوحاة من حياته اليومية، في صورة مواقف وأشكال جديرة بالدراسة والاهتمام.
- ✓ يحدث التعلم على نحو أفضل عندما نواجه المتعلم ونتحدى قدراته: بموقف مشكل حقيقي، أي له علاقة بحياته اليومية ويمثل معنى بالنسبة له.
- ✓ يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بناءً ذاتيا: فالمتعلم يشكل المعنى داخل بنيته المعرفية في ضوء رؤيته الخاصة به، فالأفكار ليست لها معان ثابتة لدى الجميع.
- ✓ التعلم عملية فردية واجتماعية في آن واحد: حيث يتفاعل المعلم مع غيره من المتعلمين ويتبادل معهم المعاني فيؤدي ذلك إلى نمو وتعديل أبنيته المعرفية.
- ✓ تجسيد مبدأ (أتعلم كيف أتعلم؟) في سلوك المتعلم: من خلال حثه على الملاحظة والتفكير، وتدريبه على مقارنة أدائه بغيره هذا ما يثير لديه الرغبة الذاتية للتعلم وينمي دافع الإنجاز لديه.

• **إستراتيجية التدريس بالكفاءات وشروط نجاحها:** تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على إستراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف، وهو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة، وتوظيفها في، وضعيات إشكالية مشابهة

–**شروط نجاحها:** تتدرج هذه الشروط في الوعي التام بالتصرفات المنهجية والبيداغوجية المشكلة للخلفية النظرية والتطبيقية للكفاءات وتتمثل حسب الفرابي وآخرون (1994) في:

أ. التعمق في فهم الوثائق والنماذج المرافقة لها ودليل المعلم.

ب. التعرف على أقطاب العملية التعليمية (خاصة للمتعلم)، حيث يجعله طرفا فعالا ومتفاعلا باعتباره شريكا إيجابيا في الفعل التعليمي.

ج. إدراك البعد المفاهيمي ضمن مبرورة بناء الكفاءات أو تنميته.

د. عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم ونشاطاته.

هـ. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

و. انتقاء وسائل وطرائق التدريس المناسبة»؛ غير أنه أضاف الأبقع وبوحفص (2008) أنه وجب على المعلم مراعاة الجوانب المهمة التالية في عملية بناء الدرس الفلسفي–النظري أو التطبيقي–:

- مراجعة التصورات الأولية حول الموضوع المطروح عند التلاميذ أو الطلاب.
- فهم سبب العقدة أو المشكلة بين تحديد التصورات والهدف المعرفي من الدرس.
- محاولة رسم خطة متوازنة تجمع بين أهداف الدرس وتصورات التلاميذ أو الطلبة المعرفية دون الوقوع في التناقض المنطقي أو المنهجي ومحاولة الارتقاء بلغة موحدة تخدم الهدف المرجو من الدرس وتساعد على تنمية القدرات الذهنية للتلاميذ أو المتعلمين.

إن سير المعلم وفق هذه الخطوات من شأنه حصر أبعاد الدرس الفلسفي في نقاطه المحورية وهي: المفهمة والأشكلة والمحاججة ومتى أكتسب التلميذ هذه القدرات أصبح يملك سلاح الفلسفة وهو القدرة على التفلسف الخلاق، الذي ترصد له المصالح القائمة على ترشيد النظام التعليمي الجديد ثلاث كفاءات هي: الكفاءة المحورية والكفاءة الخاصة والكفاءة الختامية وهي تختلف بحسب إشكاليات المنهاج ومشكلاته.

مادامت الفلسفة موجهة لفهم الحياة في أبعادها الثلاثة: (ماضي، حاضر، مستقبل)، فإن الكثير يربطها بثلاثة مدلولات من حيث علاقتها بالواقع: «أولا هي نظرة شاملة إلى الحياة في مجموعها وهي من جهة أخرى حل للمشكلات التي تتوسط بين العلم والدين، وهي من جهة ثالثة الآراء التي تنتهي إلى العمل والسلوك مادامت سنة الحياة الحركة والنمو والإبداع».

- **علاقة الكفاءة بفهم مستوى الوضعيات التعليمية:** يرى الأبقع وبوحفص (2008) أن العلاقة بينهم هي علاقة بناء وظيفي يتجلى في نجاح سير الدرس في حلقة منفتحة الحوار والنقد والتأسيس بين المعلم الموجه للعملية والمتعلم المسيطر على الموقف التعليمي بمشاركته الفاعلة في تحصيل المعرفة والبرهنة عليها حسب طبيعتها وإمكاناتها.

ونعني بالوضعية: « مجموعة الظروف المحيطة بالحدث وهي واقعية ملموسة يوجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها، معنى ذلك أن نضع التلميذ في وضعية مشكلة تثيره وتحرجه فكريا إلى درجة تجعله يضطرّ إلى استدعاء قدراته المعرفية وكفاءاته الضرورية من أجل التلاؤم، وحتى لا يبقى هذا التلميذ رهن النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة»؛ وهذا كله يعد خارطة لرسم طريق الطالب للفلسفة برؤى واضحة وغايات نبيلة، لكن ماهو في

المرحلة السابقة عن مرحلة التعليم الجامعي مختلف تماما مما يربك طموحات الطالب في التكوين ويجد نفسه عبارة عن قنينة للحشو وآلة كاتبة، لأن الكثير من الأساتذة يلجئون لطرق إملاء المحاضرات الوقت كله ويستغلون جزء منه للإلقاء والسرد دون شراكة مع الطالب.

- **الكفاءات ومستوياتها في الدرس الفلسفي:**

- **الكفاءة الاتصالية:** عرف كل من الأبقع وبوحفص (2008) الكفاءة الاتصالية على أنها: «الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى، والذي يتضمنه التفاعل بين شخصيين، أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية أو جماعات لغوية مختلفة»؛ أي تجاوز عوائق التفكير بتثقيف اللسان من خلال الحوار والتواصل وتبادل المعارف والآراء المختلفة؛ كون الفلسفة مبنية على الاختلاف والتعدد في الرؤى والمواقف.
- **الكفاءة الأدائية:** ويقصد بها حسب ابراهيم (2009): «قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ» أي اكتساب الممارسة والخبرة.
- **الكفاءة الإنتاجية للمعلم:**يقصد بها وفق ابراهيم (2009) المحصلة النهائية لنتائج التعلم وأثر المعلم على تلاميذه.
- **الكفاءة المعرفية:** أشار حمداوي (2015) أنها عبارة عن مدى قدرة المعلم على نقله للمحتوى والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفةّ؛ وهذا يتوقف على اجتهاد الأستاذ ومستواه الثقافي والنفسي الذي ينعكس بالسلب أو الإيجاب على مستوى الطلاب أو المتعلمين، فالنص الفلسفي كنوع من الدروس الهامة والمهمة على سبيل المثال لا الحصر يمنح الطالب ممارسة ديداكتيكة حرة لكن ممنهجة وهادفة في التعامل مع حيثياته وعلائقه النسقية المختلفة ، فهو عبارة عن مادة معرفية خام تعبر عن أصل ومصدرية الفكرة من صاحبها ويهدف التمرس على طريقة معالجة النص الفلسفي لإكساب المتعلم مهارة تفكيك الفكرة وتأويلها ومقاربتها بغيرها من الأفكار سواء في حقل الاختلاف أو الإتلاف الدلالي والبرهاني أو الحجاجي وهو حسب ما ذكر في الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة لسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب (2007-2008): «فرصة لإكساب المتعلم كفاءات متعددة منها القراءة الفلسفية كالتحليل السليم والاستماع إلى رأي الغير والروح النقدية الانطلاق منه كمشروع لبناء مقالة»، في حين يؤكد الكثير من الخبراء حسب رويض (2013) على دور المثال في الدرس الفلسفي النظري أو التطبيقي خاصة –**النص**– لأنه يمثل مرحلة نقل من الانغلاق السميانطيقي إلى الانفتاح الانطولوجي ذلك أن المثال يعتبر: « مكونا أساسيا من مكونات النص الفلسفي مثله مثل مكونات أخرى كالحجاج، والتحليل والتركيب، والتساؤل والنقد فالمثال تتحدد وظيفته في النص الفلسفي في مساعدة الفكر في سد نقص فيه، ويتمثل النقص هنا في التجريد والتعقيد، مما يجعل المثال يلعب في هذا المستوى دور الإيضاح والتبسيط عن طريق التشخيص، إذ أن الصورة التشخيصية تلعب

دورا أقوى من التجريد في عملية التبليغ»؛ بمعنى الانتقال بذهن المتعلم من الصورنة إلى مقاربات التمثيل الواقعي يقول "كوسيطا"(coussuta):«الانغلاق السيمانطيقي للحقل المفاهيمي الفلسفي هو مطلب منهجي غير أن الفيلسوف لا ينحبس مع ذلك داخل خطاب مجرد، إن البعد المرجعي للمفهوم هو البعد الجوهري الذي يتيح الانفلات من التقابل الثنائي بين عالم التجريدات وعالم الحقائق الواقعية»، بم أن محور العملية التعليمية في نظام المقاربة بالكفاءات حسب ما أشار إليه حمداوي (2015) هو المتعلم في حين يلعب المعلم دور الموجه لمسار العملية التعليمية فإن الأهداف مشتركة أي تعني بالجانبين منها:أي التحفيز وخلق الدافع نحو التفاعل والتنافس والإبداع وتكييف كل ما هو عقلي مع مقتضيات الواقع وظروفه إجرائيا فهي تساعد المتعلم على الاحتمالات ووضع الفروض والتنبؤ بحل المشكلات فهي قاعدة ينطلق منها الهدف بمدى قدراته لتوظيفها في الواقع،«تنمية ملكات المتعلم القبلية واكتسابه مهارات بعدية ووجدانية وسلوكية»؛ فهي تهدف إلى استغلال قدرات المتعلمين المختلفة وتكييفها مع الوضعيات الإجرائية حتى يكتسب المتعلم مهارات توظيف الفروض العقلية مع متطلبات واقعية وانفعالية .

«تهدف وفق الفتلاوي (2006) إلى ربط الفكرة بالواقع للبرهنة على مدى نجاحها وصدقها واستمرارها»؛ وهذا ما تهدف إليه التربية الحديثة والمعاصرة التي تأثرت حسب حمداوي (2015) بالمبادئ البراغماتية في التدريس والتعلم والتربية بمعنى لا قيمة للمعرفة أو العلوم ما لم تكن لهم نتائج ملموسة على مستوى الواقع والحياة الشخصية، فمعيار صدق الفكرة هو مدى نجاحها في الواقع حسب شعارهم النفعي، كما على المعلم أن يحتوي المتعلمين فهما وشعورا لسيطرة على انفعالاتهم وتهذيبها وفق السبل المتاحة بالحوار والدعوة للمثابرة والمكافأة لضمان تصعيد المؤشر الايجابي التفاعلي لا الانفعالي بينهم وفيهم من أجل:«إعطاء رؤية حول مشاكل المجتمع بإنماء وعي التلاميذ حول المشاركة الفعالة في المشاريع الاجتماعية الإيجابية »؛ أي إبراز الكفاءة الأدائية للمعلمين وتفعيلها لمعالجة الوضعيات الاجتماعية والعملية .

وهذا يتوقف على مدى استيعاب العملية الديداكتيكة في جوانبها الإجرائية التي يجسدها نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات من أجل تحقيق كفايات المتعلمين بتحرير مهاراتهم وقدراتهم النظرية والعملية وهنا تظهر الكفاءة وتتحقق الكفاية والمهارة في التفكير والأداء لدى المتعلمين من خلال ممارسة فعل التفلسف وفق طرائق التدريس المعاصر.

- **مشكلات الدرس الفلسفي الراهن وأفاق التجاوز**: رغم المزاعم المستحدثة في المناهج والبرامج إلا أن الدرس الفلسفي لا يزال يتعثر مد وجزر بين المعلم والمتعلم ومحتوى المادة المعرفية، ذلك أن ممارسة الفلسفة داخل غرفة الدرس يعكس أن التهيئة النفسية الفكرية للمتعلمين تكاد تكون غائبة بل منعدمة

لأسباب على الأكثر هي انتقائية وتكمن في أن الفلسفة مرتبطة بالشعب الأدبية التي يعتقد الكثير من المتعلمين لا مستقبل لها في عالم المهنة والتوظيف إلا قليلا، وكل من وجد نفسه في التخصصات التي تركز على الفلسفة كمادة رئيسية كشعبة الفلسفة والعلوم الاجتماعية مثلا، فأكثر الطلبة وجهوا لأنهم ضعاف وراسبين في المواد العلمية وإن وجد المتفوقين بينهم فهو عدد محتشم، إذاً حسب الخبرة الميدانية نلمس تفوق الطالب العلمي في اكتساب المهارات الفلسفية على غرار الطالب الأدبي؛ حيث نجد التفوق حكر على أسماء تعد ولا تحصى، وهذا راجع لكون مادة الفلسفة قوامها الفهم والتحليل وهو ما يمتلكه الطالب العلمي كحصافة على غرار الطالب الأدبي الذي يلجأ للحفظ ونمطية التكرار؛ ناهيك أن الفلسفة لا تأخذ قسطها الزمني في التدريس من حيث الحجم الساعي ومدى توافقه مع كم البرنامج وأحيانا مشكلة كيف أو نوع الموضوعات يخلق عائق ابستيمولوجيا وتواصليا لدى الطالب والمعلم معا؛ لأن هناك موضوعات شاسعة ومتشعبة ومعقدة لا تأخذ حقها في النقاش، مما يعرقل اكتمال عملية الفهم لعدم اتضاح الرؤية العلائقية للموضوع ماعدا الزاوية المفهومية والشاكلة العامة له، وبعض الحجج دون تفصيلها من حيث التنوع وقيمة تعددها واختلافها، دون الولوج لحيثيات يحتاجها الطالب ليقنع بالموضوع المحاور فيه، تعامل المتعلمين مع بعض الترجمات الضعيفة للنصوص الفلسفية الأصلية يجعل المتعلم يعيش الارتباك في ادارك السياق العام لأهداف النص أو الوضعية المشكلة.

- **ملامح تأزم الفعل الفلسفي في العملية التعليمية:** نرصد منها الأتي حسب ما جادت به الخبرة المهنية من خلال تقصي العوائق واستقراء الأسباب والنتائج واقعيا وربطها بالظروف الزمكانية وسبل التغيير وحدودها:

- تدريس الفلسفة في مراحل نهائية من التعليم مع العلم الطالب براغماتي؛ أصبح تحصيل النقطة هو الهدف وليس الفهم والاستيعاب واكتساب السلوك الإجرائي للمعرفة؛ والوقت غير كافي لتهذيبّ أنانية الطالب وعزوفه عن المراجعة واستغلال قدراته ومهاراته داخل القسم، خاصة حين يجد نفسه في الجامعة تائه الوجهة لفقدانه طرق التعامل المناسب مع مقاييس مادة الفلسفة وطرائقها التدريسية.
- الفلسفة بحاجة لقلق عقلي ووجودي لكن القلق في المدرسة الجزائرية قلق عصابي مستديم، لأن إمكانيات التدريس غير متاحة بعض المدارس تفتقر للإضاءة المناسبة والعدد المناسب للحجرة ،أحيانا يفوق التعداد 44 تلميذا هناك ضغط على المعلم والمتعلم.
- نحن لا ندرس الفلسفة بل تاريخ الفلسفة يقول "كانط": «إننا لا نعلم الفلسفة بقدر ما نعلم التفلسف» (أورد في: رويض، 2013)؛ أي لا نتعلم كيف نتفلسف ونفلسف ما حولنا في قوالب إشكالية ومدرات نقدية تشجع العقل على الحراك الفلسفي، من خلال آلية الشك من أجل البناء الموضوعي لا الهدم العشوائي، الذي يكدس الفوضى المعرفية ويشل إستراتيجية العقل في الظفر بالغايات القصوى من التفلسف المنتظم.

- الحجم الزمني أو الحجم الساعي اليومي والأسبوعي متراكم وغير متنفس والتعامل مع النصوص المطولة ليس في صالح المدة المسندة للمعالجة، ولا يتلاءم مع قدرة واستيعاب التلميذ قصد تفكيكه وتحليله وإعادة البناء في قالب مقال، خصوصا أن التلميذ يأتي بخلفية أن الفلسفة لا قيمة لها في الحياة اليومية ولا مستقبل معها.
- المواضيع المقدمة في المنهاج الدراسي تتناول مواضيع تحتاج ثقافة وتلميذ له رصيد فكري قوي مثال ذلك: المذاهب الفلسفية، الوجودية، الظواهرية، المثالية، الوضعية... الخ.
- التلميذ عجينة المكتسبات،ولا يمكن أن يرسم أفق بمفرده خارج معطيات المدرس، لان هذا الأخير عادة ما يقدم الفلسفة كدوغما أو إيديولوجيا، وبدل فهم الدرس من المتعلم يدخل في متاهة أصل السؤال وحدودها وطبيعته، مما يستنفذ القدرة القصوى لتلميذ نفسيا وعقليا كإشكالية الشعور واللاشعور مثلا.
- تركيبة المجتمع الجزائري ذاتها والخلفيات الفكرية هي وراء سبب صعوبات تدريس الفلسفة، لكن ما نمارسه في الواقع هو فقط تلقين لمعلومات من أجل أن يحصل التلميذ على نقطة تؤهله للنجاح.
- رغم التطور الكاسح لمختلف وسائل التعلم والتعليم،إلاأن البعض يميل لتدريس بدارجة أو اللهجة العامية وحتى التلاميذ يدرجونها في تعبيرهم، وهذا لا يليق بالفلسفة ولا أي معرفة أو علم خارج أطر اللغة العربية.
- التدريس باللغة العربية دون ربط الفلسفة بالواقع أي توظيف المثال، يجعل التلميذ أمام ضغط فكري وأكبر صعوبة هي أن الفلسفة تدرس في مراحل الأخيرة للتلميذ، وغالبا ما يكون التلميذ غير متحكم لغويا في التعبير والحوار، لان السلامة اللغوية تعني صحة التصور وإمكانية تخيل الفكرة على نحو منطقي صحيح وهذا يعني ضغط آخر.
- تعتبر مادة الفلسفة مرسبة فهي تتطلب من التلميذ التفرغ لها ومداومتها لأنها متعلقة بالفكر وتحليل الأفكار، فهي تحتاج تلميذ يتوفر على باع ثقافي كبير، مادة الفلسفة تحتاج إلى تلميذ له القدرة على المفهمة الأشكلة والحجاج من أجل ممارسة التحليل والتفلسف.
- لكن في الواقع مستوى التلميذ لا يتساوى مع هذه الشروط، وهنا تكمن الصعوبة أما م المتعلم والمعلم معا مما يزيد في بضاعة المحتوى المعرفي وكساده دون انتقاء متصرف فيه وبراغماتي، بمعنى الفلسفة لا تتطور في مدارسنا وجامعاتنا،فنحن ندرس نظريات الأخر بالدرجة الأولى ونتحيز لها.
- حشو الكتاب المدرسي بترسانة معرفية مكثفة نظري وتطبيقي، وكأننا على عجلة من أمرنا لتكوين فلاسفة من الوهلة الأولى ودفعة واحدة، على الجهات المعنية النظر في حجم المحتوى المعرفي وتقليصه لصالح مستوى التلميذ مع مراعاة قدراته المختلفة على الفهم والاستيعاب، وتبسيط المادة المعرفية وتقسيمها على مراحل زمنية من مرحلة التدريس بدل 11اشكالية نقلصها في حدود 06

إشكاليات لأن الفصل الأول يمتاز بطول الفترة نعالج فيه ثلاث إشكاليات والفصل الثاني والثالث لقصرهما يكفي معدل 2اشكاليات توافقا مع حاجة التلميذ وهكذا.

- تبسيط واختزال بعض الإشكاليات وتقليص من حجم النصوص وعدد المقالات أو الاستغناء عنها والاكتفاء بكتابة مقال حول مضمون النص والمزج بين النص المعرب والنص الفلسفي بلغته الخام– يونانية، فرنسية، انجليزية، ألمانية، أي معالجة النص الفلسفي تكون بالتناوب حتى يتعود المتعلم ويكتسب مهارة التعامل مع المصطلحات الفلسفية بلسانها الأول.
- كل ما يتم تداوله هو ضد الفلسفة، مثلاتغول الكتاب التجاري في مقابل ندرة الكتاب الأكاديمي وانتشار الدروس الخصوصية وتدني مستوى التحصيل والتقويم.
- عدم نجاح تدريس الفلسفة في الجزائر يرجع بالأساس إلى قلة ممارسة القراءة والمطالعة، وهذا أكبر سبب يواجهه الأستاذ والتلميذ معا، وهذه حقيقة نسبة القراءة للكتب في الجزائر اليوم ضئيلة مقارنة بالنسبة التي كانت في السنوات الماضية ومع أجيال السبعينات، فهي أكثر تطورا من الآن.
- مادة الفلسفة ترتبط ببقية المواد الأخرى ومدى تكون التلميذ الجيد في المراحل الأولى من التعليم، يعني الفلسفة في حد ذاتها كمادة تحتاج تلميذ مطلع له باع ثقافي من أجل ممارسة فعل التفلسف ومن أجل تحرير وكتابة مقال فلسفي، لكن ما يوجد في الواقع التدريس هو فقط تلقين لمعلومات وحفظها، لأن ممارسة الحوار الأفقي والعمودي لا يكون دون زاد ثقافي مركب عند التلميذ، يعني أفق المادة محدود أمام مستوى ثقافي محدود، فالأساس هو المستوى الفكري والثقافي، لان الفلسفة تعالج مواضيع تحتاج إلى خيال معرفي وفكري واسع؛ لكن ما نمارسه في الواقع هو فقط تلقين لمعلومات من أجل أن يحصل التلميذ على نقطة تؤهله للنجاح، فلا هو ولا نحن نخرج عن تاريخه السرد الفلسفي حتى في النقد، هذا ما انعكس بالسلب على لاحق الفلسفة في التكوين الجامعي.
- إن حضور مادة الفلسفة مثلا عند الجذع المشترك علوم اجتماعية وإنسانية حضور اختزالي لطبيعة المادة، مع عدم مراعاة الجهات المقررة لمستوى المتعلمين وجهلهم بأبعاد المادة وكيفية التعامل معها، حصة لدرس النظري وحصة للجانب التطبيقي–تقديم عرض أو تصميم مقال أو معالجة نص–غير كافية حسب وجهة نظرنا لإفاءة المتعلم حقه في التدريب على المهارات الفلسفية ،وإن كان الحجم الساعي مضاعف لأقسام الفلسفة، فهذا أيضا تتخلله مشكلات مثل كثافة الحجرة وإخلاؤها، لأن الطالب غير ملزم بحضور المحاضرة والتي أرى أهميتها أبلغ من التطبيق؛ وهذا ما يعمق رقعة التبلد والسكونية، رغم تدني–المستوى اللغوي والتعبير للطلبة بالجملة وعدم تفرقة المتعلمين بين الخطأ المنطقي والمعرفي ولزوميات الكتابة(علامات الوقف) والمنهجية، وهي وإن كانت مشكلات مشتركة بين جميع التخصصات إلا أن الأقسام الأدبية تبدو كثيرة فيها.

- **تعقيب:** أما عن تحقيق الكفاءات المقدمة في المنهاج والتدرج، فإنها تبقى مجرد حبر على ورق؛وما حدث في التدرج الأخير المعلن من قبل الوزارة المعنية في تأخير وحدة المنطق لمستوى الثانية آداب ونهائي علوم يعتبر خطوة مفلسة، لأن التلاميذ بحاجة للتعرف على ماهية المنطق من أجل ضمان آليات التفكير السليم وعليه كان الأجدر تقسيم وحدة المنطق لأجزاء كل فصل ندرس جزئية حتى نتفادى الملل والعزوف لدى التلاميذ، كون المنطق مادة عقلية جافة تحتاج لتماسف أو فاصلة فضلى في شرحها وإيصالها لمستوى التلاميذ. هذا البعض من حصيلة مركبة من العوائق تتفاقم يوميا في مناخ مدرسي يعيش كل ألوان التناقضات، في انتظار ميلاد هيئات واعية بالواقع المتدني للفلسفة ومحاولة تبسيط طرق اكتسابها والتصرف في كيفية توزيع المادة المعرفية، وتكييف الموضوعات باختصار حسب ما يتناسب مع القدرة العقلية والرغبة النفسية للمتعلم، مع الدعم المستمر للتشجيع الكتاب المدرسي، والعمل على تحسين جودته دوريا دون الاكتفاء بالكتاب التجاري والدرس الخصوصي حتى نعيد للمدرسة ملامحها الأصيلة في التكوين التعليمي لسائر المواد التعليمية.

➢ **خاتمة:** مما سبق تحليله نستشف أن تعليمية الفلسفة في المدرسة الجزائرية تعاني أزمة متشابكة الظروف والعوامل ومتشعبة المستويات وعلى الجهات الوصية التكفل الدائم بتكوين المعلمين والمتعلمين على النحو الذي يراعي وفرة الإمكانيات من قلتها لشركاء العملية التعليمية، ناهيك لمراعاة كم المادة المعرفية وتجانسها والتوافق الزمني والكيفي مع قدرة المتعلم وحدود إقباله على المادة؛ لتقليل من تفاقم الانطباع المتوارث والسلبي إزاء المادة الفلسفية والحد من هاجس النفور منها،والحث عليها كأسبير للعقل ودافع لروح الإبداع والتجديد والتغيير نحو فضاء فكري شمولي حر غير مؤدلج وفق قيم كونية مشتركة أساسها التنوع، الاختلاف، الوحدة والإبداع المستمر الذي يغذي العقل الفلسفي ويستطرق قضايا الواقع بمعزل عن أعراف الانغلاق والعزوف عن تعاطي الفلسفة ،على آمل أن يسطر خبراء الفلسفة طرائق تنفس البرامج أو المقرر وتقفز بالمتعلم من سجن السرد والجمود إلى هضم الفلسفة وتملكها كونها أسلوب تفكير وثقافة تعايش تربوي وبيداغوجي، وديداكتيك وظيفي متكامل الغاية في أفق وعي منتج.

➢ قائمة المراجع:

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
2. ابن منظور، جمال الدين (دس).لسان العرب. بيروت : دار صيدا
3. أحمين، نور الدين (2013). مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة. مجلة التواصل. نشرة تربوية فكرية لأستاذات واساتذة الفلسفة. 04. المغرب.
4. الأبقع، ثريا و بوحفص، فهيمة (2008). تعلمية الفلسفة. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
5. الأهواني، أحمد فؤاد (1947). معاني الفلسفة. القاهرة: دار إحياء الكتب العربي
6. الدريج، محمد (2003). مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
7. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. عمان: دارالشروق.
8. الفرابي، عبد اللطيف وآخرون (1994). معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك). المغرب: دار الكتاب الوطني.
9. الكلاعي، محي الدين (2005). طريقة المقال- قواعد منهجية في تحليل النص والمقالة الفلسفية. مراجعة التيجاني القطاطي. المغرب: دار محمد علي للنشر.
10. الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة لسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب (2007.2008).الجزائر: وزارةالتربية الوطنية
11. بن بريكة، عبد الرحمان (1994). تصنيف طرائق التدريس ضمن كتاب الرواسي- قراءات في طرائق التدريس. باتنة- الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي.
12. بن يحي، محمد زكرياء و عياد، مسعود (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
13. بوداود، حسين (2006). دبالكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري قراءة في المفهوم والنشأة. مجلة دراسات. جامعة الأغواط، 04.
14. تلوين، حبيب (1998). مغالطات الديداكتيك. مجلة الفلسفة والديداكتيك. عدد خاص. سلسلة مخبر البحث في العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.
15. توزي، ميشال (2005). بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية.
16. حثروبي، محمد الصالح (دس). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دارالهدى للطباعة والنشر.
17. حمدان، محمد زيدان (1984). أدوات ملاحظة التدريس. السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
18. حمداوي، جميل (2015). مكونات العملية التعليمية التعلمية. المغرب: منشورات شبكة الألوكة.
19. رويض، محمد (2013). الأمثلة في درس الفلسفة. نشرة دورية تربوية لأساتذة الفلسفة. التواصل. المغرب
20. زيتون، كمال عبد الحميد (2003). تأليف التدريس نماذجه ومهارته. القاهرة: عالم الكتب.
21. سعد الله، أبو القاسم (1981). تاريخ الجزائر الثقافي. (16-20). الجزائر.
22. سليماني، العربي (2004). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية .المغرب .
23. مؤمن، أحمد (2007). اللسانيات النشأة والتطور. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية: بنعكنون.
24. وزارة التربية الوطنية (1998). الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي. الجزائر.
25. ياسبرس، كارل (2007). تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية. ترجمة عبد الغفار مكاوي. بيروت: دار التنوير.