# صورة الفلسفة في الثقافة وأثرها على تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالتعليم الثانوي بالجزائر

عبد المجيد بوصلب
ملحق بالبحث بالمركز الوطني للبحوث في عصور
ما قبل التاريخ وعلم الإنسان والتاريخ (CNRPAH)

**الملخص بالعربية :**

**إن تنفيد المنهاج المدرسي الحديث للفلسفة يتأثر بالتأكيد بالثقافة المجتمعية، فإذا كانت ثقافتنا حسب رأي الكثير من الباحثين والدارسين لا تسمح بممارسة الحرية الفكرية، وهي ثقافة تسيطر عليها الإجابات الجاهزة أكثر من طرح التساؤلات المحيرة. فإنه لا بد أن يجد أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوي الكثير من الصعوبات والتحديات بحكم تعارض متطلبات المقاربة بالكفاءات مع الثقافة المجتمعية، من جهة ونظرا للصورة السلبية للفلسفة عند التلاميذ من جهة ثانية يضاف لذلك خصوصية الفلسفة والتي تسعى لترسيخ النقاش بدلا من التلقين ودعم حرية التفكير والنقد وطرح التساؤلات أكثر من البحث عن الإجابات، كل هذا من شأنه أن يضع تحديات كبيرة على أستاذ الفلسفة بالتعليم الثانوي من أجل تطبيق بداغوجيا المقاربة بالكفاءات وهذا ما حاولت توضيحه في هذه المقالة.**

**الملخص بالفرنسية**

l'application du Curriculum actuel de philosophie tombe certainement. sous l'influence de la culture de société, d'après beaucoup des chercheurs, notre culture a une nature autoritaire qui ne permet pas à l'épanouissement de la liberté intellectuelle, c'est une culture d'un caractère absolutist ou l'enseignant de philosophie au secondaire se trouve face aux difficulties dus à l'opposition de methode d'enseignement à la culture de société , le manuel se base sur des methodes educative sou la liberté d'expression est la valeur suprême ,contrairement aux valeurs qui dominent la société.

cette opposition est la thématique principale de notre article et a travers laquelle on a tenté de proposer quelque sapproches pour dépasser ceprobleme

**المقدمة.**

**إن العملية التعليمية التعلمية لا شك أنها تتأثر بثقافة المجتمع، لأن التلميذ لا يتخلى عن أفكاره وعاداته ومعتقداته قبل أن يلج حجرة الدراسة، بل تستمر في التأثير عليه وفي تحديد اتجاهاته من المواد الدراسية، هذه الإتجاهات تؤثر على دافعية ورغبة التلميد في الدراسة ومن ثمة فإنها تؤثر على تطبيق المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة، تتخذ من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية وعليه لا بد أن يكون التلميذ مشاركا ومناقشا وليس مجرد متلقي سلبي، ولن يتحقق ذلك إلا بتوفر رغبة ودافعية قوية لدى التلميذ للاهتمام بالمادة التي يدرسها بتوجيه وتنشيط الأستاذ.**

**إلا أن صورة الفلسفة لدى التلميذ والذي لم يعي بعد أنها مادة أساسية الاهتمام بها من شأنه أن يساهم في تنمية ثقافة التفكير لديه، ويساعده في إتقان فنون التفكير النقدي، بل إن صورة الفلسفة هي صورة سوداوية عند الكثير من التلاميذ فمنهم من يعتبرها مادة دراسية لا فائدة منها ومنهم من يراها تعقيد للأمور البسيطة بدلا من تبسيط للأمور المعقدة.**

**أما إذا أردنا أن نربط بين خصوصية الفلسفة وطبيعة ثقافتنا نجد الكثير من التعارض، وذلك يرجع لكون الفلسفة ترتكز على طرح الأسئلة وتعدد الآراء بدلا من تقديم الإجابات والرأي الواحد على خلاف الثقافة المجتمعية التي يسود فيها الأجوبة الجاهزة والرأي الواحد..مما سبق نتساءل هل تؤثر الصورة السلبية للفلسفة لدى تلاميذ المدارس الثانوية على تطبيق بداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟. وما هي العوائق الثقافية التي تعترض نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي وما السبيل لتجاوز هذه العوائق؟. سوف نحاول فهم هذه المشكلة أولا**

بتحديد المفاهيم ثم نتعرض لتحديد صورة الفلسفة في الثقافة ولدى تلاميذ وأساتذة الثانوي، بعدها نتكلم عن المقاربة بالكفاءات وما هومعناها لدى أساتذة التعليم الثانوي، لننتقل إلى محاولة فهم أثر الصورة السلبية للفلسفة في الثقافة ولدى أساتذة وتلاميذ السنوات النهائية بالتعليم الثانوي على تطبيق المقاربة بالكفاءات لنقدم في الختام بعض الملاحظات والمتطلبات لنجاح المقاربة بالكفاءات وتجاوز العوائق الثقافية التي تحول دون ذلك.

**1. تحديد المفاهيم.**

**1.1. مفهوم الصورة.**

**1. 1.1. لغة**

ترد الصورة في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته يقال صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الآخر كذا وكذا أي صفته[1]. يقابلها في اللغة الفرنسية (Image ) المشتقة من الجذر اللاتيني: Imidar بمعنى التقليد ويقابل الصورة أيضا: figure التي يعود جذرها إلى الكلمة اللاتينية fingerre بمعنى التشكيل والتركيب والتجهيز والتنظيم [2].

ب: اصطلا حا: يرى" كينيث بلدنج " :"أن الصورة الذهنية تتكون من تفاعل معرفة الإنسان بعدة عوامل منها: المكان الذي يحيا فيه الفرد، موقعه من العالم الخارجي، العلاقات الشخصية وروابط الأسرة والجيران والأصدقاء المحيطين به، والزمان والمعلومات التاريخية الاجتماعية التي يحصل عليها" [3].

أما قاموس علم الاجتماع فيعرف الصورة الذهنية أنها: " تمثيل عقلي مجرد لموضوع فئة معينة من الموضوعات وعلى الرغم من أن الصورة الذهنية

تقوم على الإدراكات السابقة فهي لا تمثل انعكاسات بسيطة، والمقصود بذلك أنه يحدث في بعض الأحيان التركيز على جوانب معينة من هذه الإدراكات واستبعاد أي جوانب أخرى وإعادة تفسير جوانب ثالثة، كما أن تنظيم الصورة الذهنية لا يعتمد على الإدراك المباشر للموضوع وحسب، وإنما يمكن أن تعتمد على المصادر غير المباشرة للمعلومات، حيث تتأثر بالخيال كما أنها قد تكون مرئية أومسموعة أوملموسة أولفظية أوجامعة لأكثر من جانب من هذه الجوانب بغض النظر عن نموذج الصورة الذهنية، فإن اللغة لها أهميتها خاصة في تركيبها، لأنها تشكل الإدراكات الأصلية التي قامت عليها، كما أنها توفر في نفس الوقت تذكرها [4].

مما سبق فالصورة هي انطباعات يكونها الفرد عن شخص أوجماعة ويكون لمحتوى هذه الصورة أثر في تفاعلات الفرد مع الآخرين، وتتعدد التوجهات في دراسة الصورة بين نفسية واجتماعية، ولعل ما يهم ذكره في هذه الدراسة هوالتوجه الاجتماعي، والذي يدرس الصورة بوصفها أشياء جاهزة لكثير من الأفراد ويتم الحصول عليها من خلال الثقافة، وهم يكتسبونها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويركز هذا التوجه على القنوات الاجتماعية المسئولة عن نقل الصور والتي من بينها المدرسة.

ووفق هذا التوجه فإن الصور مغروسة في الثقافة ويتم اكتسابها من خلال مختلف الوسائل الثقافية والاجتماعية ومن خلال التنشئة في الأسرة والمدرسة أونتيجة تكرار عرضها في وسائل الإعلام المختلفة [5]. كما أن الصور " يمكن أن تنبع من الواقع الاجتماعي للجماعة موضوع الصورة وأن التماسك الاجتماعي والنظام الاجتماعي يؤدي للاتفاق العام على منظومة القيم، وهذه المنظومة تنتقل إلى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وتعتبر الصور

جزءا مهما من هذا الموروث المجتمعي" [6]. إضافة لما سبق فالصور تتأثر بشدة بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، فهي نتاج للجماعة ونشاط لها وليست نتاجا إبداعيا ولا نشاطا إدراكيا لفرد منعزل، بل هي نشاط اجتماعي يعد الفرد للتوافق مع جماعته [7].

**1. 2.** مفهوم بداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

**1. 2. 1.** البداغوجيا: وهي كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: **Peda** وتعني طفل و**Gogie** وتعني علم أوفن التربية وبجمع المقطعين **Pedagogie** يصبح المعنى الكامل للمصطلح هوعلم تربية الطفل [8]. وبما أننا بصدد تناول بداغوجيا المقاربة بالكفاءات يتوجب علينا التعريف بالمقاربة:

**1. 2. 2.** المقاربة : والتي تعني كيفية دراسة مشكل أومعالجته، أوبلوغ غاية، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل، والمقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي: المدخلات (المنطلقات)، الفعاليات(العمليات)، المخرجات (وضعيات الوصول)، ومعناها اللغوي كيفية معالجة موضوع، كما تعبر عن مجموعة الخطوات المتبعة في تحقيق هدف محدد.

وجاء في معجم علوم التربية: " هي كيفية دراسة المشكل أوالمعالجة أوبلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للتعليم" [9].

وهي تعني أيضا تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أوإستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم،

والوسط، والنظريات البيداغوجية بعد أن عرفنا بالبداغوجيا والمقاربة ننتقل للتعريف بالكفاءة :

**1. 2. 3.** الكفاءة:

**1. 2. 3. 1.** لغة: ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن "كفاه الشيء، يكفي كفاية، استغنى به عن غيره، فهوكاف، كفي" والكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج وهي أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها، ومالها وغير ذلك، والكفاءة في العمل تعني القدرة عليه وحسن تصريفه، وهي كلمة مولدة [10].

لقد قدمت منظمة اليونسكوعام **1978** وصفا للكفاءة المهنية جاء فيه: هي نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبه وظيفة أومهمة خاصة بمجموعة مهن متشابهة فهي إذا مجموعة مؤهلات ضرورية لممارسة مهنة معينة، وتكون هذه المؤهلات قاعدة لإعداد الأهداف الإجرائية لبرنامج أومشروع تكوين مهني. وقدمت لجنة التكوين المهني**(CFP)** واليد العاملة التابعة لوزارة اليد العاملة وتأمين المرور (الكيبيكية) مفهومها عن الكفاءة جاء فيه أن الكفاءة المهنية هي قدرة الفرد على استعمال مكتسباته لممارسة وظيفة أوحرفة أومهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في سوق العمل [11].

**1. 2. 3. 2.** إصطلاحا: يقول **G.Tremblay** أن " الكفاءة " من الكلمات القليلة التي تستخدم بهذا الشيوع والانتشار مع أنه من الصعب تحديد معناها بدقة حيث تستخدم لدلالة عن القدرة في إنجاز مهمة بنجاح أوالتحكم في مجموعة المعارف والمهارات في ميدان محدد ومنه وجد أكثر من **100** تعريف للكفاءة منها أن الكفاءة: " عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل وضعيات

إشكالية في الحياة اليومية" [12]. وهي تعني أيضا: " إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشَكلة" [13]. كما أنها قد تشير إلى تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أومعقد يتعلق بالجانب الدراسي أوالمهني أوالحياتي الخاص والعام [14]. كما يتضمن مفهوم الكفاءة تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية [15].

قدم جيلي " Gillet " تعريف للكفاءة والذي يميل إليه كثير من المتخصصين ويتبنونه حيث يقول: "الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية، المنظمة في شكل تصاميم عملية والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة للتعرف على المهمة الإشكالية " Tache problème " وإيجاد حل لها بأداء ناجح. ولهذا يضيف جيلي Gillet يكون التعلم في شكل مهام تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، يجند للقيام بها قدراته ومعارفه، وكل الوسائل الضرورية [16]. ولا يختلف تعريف جيلي ( Gillet) عن التعريف الذي ورد في المجلة الجزائرية للتربية: المربي والذي يعرف الكفاءة على أنها مجموعة من الموارد والقدرات والمعارف المنظمة والمجندة، بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها، من خلال نشاط يظهر فيه أداء أومهارات المتعلم في بناء المعرفة [17].

وباختصار الكفاءة تعبر عن حسن الأداء أوالفعل أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد ( معارف، معلومات، مهارات، تفكير...) في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل، أي إنجاز عمل [18].

2. صورة الفلسفة في الثقافة العربية الجزائرية وتأثيرها على تلاميذ وأساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي.

**2. 1. صورة الفلسفة في الثقافة العربية والجزائرية.**

**2. 1. 1. موجز عن تاريخ الفلسفة في الوطن العربي.**

إذا كانت الصورة هي نتاج اجتماعي فإنه يمكننا القول أن صورة الفلسفة في الثقافة العربية تتضح من خلال فحص موجز لتاريخ الفلسفة في الوطن العربي وذلك من خلال التطرق لمجموعة من الأوليات التي لا يجد أحد مفرا منها وهي على الخصوص: أن الفلسفة إبداع إغريقي وأن العرب اتصلوا بالفلسفة بعد أن أغلق جوستنيان سنة **527** م المدرسة الإسكندرية فاتجه أساتذتها إلى الشرق العربي، وفي القرن الثالث الهجري حين أسس المأمون (دار الحكمة) لترجمة كتب اليونان. إذن الفلسفة عنصر غريب في الثقافة العربية وليست عنصرا متأصلا يمكن قبوله بسهولة، فكثيرا ما يحتد الموقف المتحفظ من الفلسفة دينيا أوسياسيا فيتعرض الفلاسفة لنكبات أوضغوط لتحريف الفلسفة عن مقاصدها وإخراجها عن حدودها هذا الوضع المتأرجح بين القبول والرفض للفلسفة حال دون ممارسة طبيعية للتفلسف تدريسا وإنتاجا.

من هذا المنطلق يمكننا القول أن صورة الفلسفة كانت مشوهة في الثقافة العربية منذ اتصالهم بها عن طريق الفلسفة الإغريقية، وما زادها تشويها تدخل الحكام في توجيه التعليم لدعم سلطتهم وليس لخدمة المدرسة التي تعد جهاز من أخطر أجهزة التوجيه الأيديولوجي والسيادة الأيديولوجية للنظام القائم، فإن برنامج تدريس الفلسفة هوباب من أهم أبواب هذا التوجيه، وهذه السيادة، بما تمتلكه الفلسفة من مفاهيم نظرية مجردة تساعد على بلورة وتثبيت الدلالات والقيم التي يراد لها أن تسود، وهذا ما جعل السلطان محمد بن عبد الله سنة **1780** يصدر (( ظهيرا )) يحدد فيه بدقة المواد التي يجب تدريسها والمواد الممنوعة وهذا نص مما جاء في فصله الثالث: "... نأمر المدرسين ألا يدرسوا إلا

كتاب الله تعالى بتفسيره، وكتاب دلائل الخيرات في الصلاة على الرسول، ومن كتب الحديث والمسانيد الكتب المستخرجة منها، والبخاري ومسلما من الكتب الصحاح، ومن كتب الفقه المدونة والبيان والتحصيل، ومن أراد أن يخوض في علم الكلام والمنطق وعلوم الفلسفة وكتب غلاة الصوفية وكتب القصص فليتعاطى ذلك في داره مع أصحابه الذين لا يدرون بأنهم لا يدرون، ومن تعاطى ما ذكرنا في الجوامع ونالته عقوبته فلا يلومن إلا نفسه" [19].

**2. 1. 2.** وضع الفلسفة بالمجتمعات العربية في الوقت الحاضر:

لا يختلف حال الفلسفة اليوم كثيرا عن الماضي فيقول في هذا الأمر صادق جلال العظم " انطباعي الشخصي هوأن الفلسفة غير مستحبة عموما وغير مشجعة كثيرا على الصعيد الرسمي العربي، كما أن سمعتها التقليدية تبقى سيئة في الوسط الثقافي الواسع على الرغم من تزايد عدد المهتمين بها ومحبيها والمساهمين في نموها في الوطن العربي. فالفلسفة ما زالت تعاني، على ما يبدولي، من المحرم الذي فرض عليها وعلى تعاطيها في مراحل معينة من تطور الفكر العربي الاسلامي الكلاسيكي..." [20]، وإذا كان كلام الفيلسوف صادق جلال العظم يتماشى مع الحكمة التقليدية المعادية للفلسفة والقائلة من تمنطق فقد تزندق والتي مازالت عالقة في الأذهان مؤثرة في العقول إلى اليوم و"... نحن نعرف أيضا أن الفلسفة بمعناها الحديث تميل إلى الشك بالقائم والمستقر من المعتقدات منذ ديكارت، وتميل إلى النقد الهدام منه والبناء، منذ كنط، وتميل إلى السلب منذ هيجل، وتميل إلى تقويض أركان العالم القديم منذ ماركس. كذلك نحن نعرف أن الفلسفة تميل إلى الشمول، بمعنى مطالبتها الفيلسوف برأي صريح وواضح، ليس في المقولات والزمان والمكان والقياس وحسب، بل أيضا في التربية والسياسة والأخلاق والتقدم والتخلف والعدالة والاستبداد والحرية

وحقوق الإنسان إلى آخر ذلك من الموضوعات الشائكة عربيا والخطرة خطورة كبيرة ومميتة أحيانا في وطننا اليوم" [21].

هذا الدور الحساس للفيلسوف جعل الفلسفة تتأثر بالمناخ الثقافي والسياسي السائد وهذا الذي أدى إلى " النزعة الرديئة والمنحطة التي نلحظها عربيا في تدريس الفلسفة إن كان في المرحلة الثانوية أوالجامعية، وأقصد بذلك تحويل الفلسفة إلى جملة من العقائد التبسيطية والشعارات الجاهزة التي يمكن حفظها بسهولة عن ظهر قلب، أوإلى مجموعة من الأفكار الإيديولوجية المسبقة الصنع التي يسهل تلقينها إلى التلاميذ تلقينا آليا يجنبنا متاعب كل ما له علاقة بالشك أوالنقد أوالسلب أوالشمول، وأنا أعرف أساتذة حاضروا في مدارسنا وجامعاتنا لمدة ربع قرن على أقل تقدير عن الشك المنهجي عند ديكارت دون أن يشكوفي يوم من الأيام بأي شيء مهم في حياتهم الداخلية أوالخاصة أوالعامة" [22].

ويرجع هذا الوضع المأزوم للفلسفة إلى تخلف ثقافي لا يمكن ارجاعه لـ " تأثير وسائل الإعلام الغربية ووكالات الأنباء الصهيونية كما أنه لا يرجع لانتشار الحداثة وتجلياتها في حياتنا الحاضرة، بل هوشيء آخر أهم وأخطر مما تتلهى به أدبياتنا الرائجة حول هذه المسألة. إنه بنية قوية عميقة وفاعلة في حياتنا العامة والثقافية والعلمية، ومن يظن أن بإمكانه فضح الغزوالثقافي ومجابهته بدون التصدي الشجاع لهذه البنية المعطلة يكون كمن يتلهى بالقشور ويناطح طواحين الهواء" [23].

يقول أدونيس عن الفلسفة في الوطن العربي لقد " كنت أدخل القاعة وأخرج منها، كما لوأنني أدخل إلى منفى، وأخرج منه، وهذا الذي كنت أصغي إليه وأدونه كان بمثابة عازل يفصل بيني وبين ما أعيشه يوميا في حياتي الأليفة، لم تكن له علاقة بهمومي الجسدية، أومشكلاتي النفسية، أومشكلاتي الذهنية.

كنت أتعلم شيء لا يعلمني أي شيء... هكذا كنت أتعلم على النقيض مما يرى كانط : لا نتعلم الفلسفة، وإنما نتعلم أن نتفلسف... كنت بعبارة ثانية، أتعلم الفلسفة داخل جدران الجامعة لكن حياتي داخل المجتمع لم تكن تتيح لي أن أتعقل فلسفيا" [24].

بعد أن حاولنا تقديم لمحة موجزة عن الفلسفة في الثقافة العربية والتي تكاد تكون حالتها متطابقة في الثقافة الجزائرية، نحاول فيمايلي التعرف على صورة الفلسفة لدى تلاميذ وأساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي.

**2. 2.** صورة الفلسفة لدى تلاميذ وأساتذة السنوات النهائية بالتعليم الثانوي وعلاقتها بالثقافة.

إن الهدف من المقالة هوتوضيح تأثير كل من صورة الفلسفة في الثقافة ولدى تلاميذ التعليم الثانوي على تطبيق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي ونظرا لكون الأساس الرئيسي للثقافة يوجد في عقول الناس وليس في أي مظاهر خارجية، وما العناصر المادية إلا نتاج للسلوك الثقافي ونظرا إلى أن العناصر الثقافية الأكثر تأثيرا على الحياة الاجتماعية، والأشد ارتباطا بحياة الإنسان في جميع حالاته البسيطة والمعقدة، هما الدين والتراث الشعبي[25]، فإننا نرى أن التعرف على مكانة الفلسفة في الدين سوف يساعدنا في معرفة أي صورة يحملها التلميذ وحتى الأستاذ عن الفلسفة. وخاصة "وأن الدين يعد أهم عنصر يشكل المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري، وهوالذي يولد النظم الثقافية السائدة في المجتمع إذ لا يوجد شيء ألصق بالثقافة من الدين" [26].

إن محمد مصطفى القباح يرى أن النظرة الدينية للفلسفة قد أصبحت أكثر سلبية وغير مرحب بها خاصة بعد انحسار المد الحضاري العربي حيث أصبحت

منهجية تدريسها تعتمد الذاكرة والاستظهار، وأنحسر تدريس الفلسفة على المنطق الصوري، فإذا حدث وأن تجاوز تدريس الفلسفة نطاق درس المنطق واستعمل في قضايا لها علاقة بالمعتقد الديني فإن هذا التجاوز يعتبر مروقا وزندقة بحيث إذا تذرع أحد بالمنطق لمعالجة قضايا الدين فقد ارتكب البدعة وحق عليه عقاب الزنادقة المارقين، وإذا كانت هذه هي نظرة المتعلم والعالم للفلسفة فما بالك بالعامي فهوبالتأكيد ينفر ويتجنب الفلسفة وخاصة في المجتمعات العربية التي تعيش في ظل ثقافة تمجد الإتباع على حساب الإبداع وتتخذ النظرة الدينية أساس لتوجيه السلوك والفكر وحتى الاتجاهات، ومن ثم فإذا كانت الفلسفة متهمة من طرف رجال الدين بأنها تلبس على المؤمن دينه، فيمكننا أن نستنتج أن سمعتها لدى الفرد الجزائري هي جد سيئة وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ في المرحلة الثانوية بالمدرسة الجزائرية لا يهتم بالفلسفة.

وليس التلميذ فقط هومن ينفر من الفلسفة بل قد تكون حتى المؤسسات الرسمية في عداء مع الفلسفة ما حدث فعلا في مصر عند صدور فتوى تحرم تعاطي الفلسفة بمصر سنة **1870** كانت من نتائجها إقصاء درس المنطق والفلسفة عن المقررات جامعة الأزهر، وقريب من هذا القانون المرسوم القاضي بتحريم تدريس الفلسفة الذي أصدره الحاجب المنصور في العصر الموحدي بالمغرب، وذهب الحاجب المنصور أبويوسف يعقوب أبعد من التحريم إذ إصدار أمرا بألا يترك أي كتاب من كتب الفلسفة تحت التداول ونفد الأمر بإبادة وإحراق كتب الفلسفة [27].

بالانطلاق الموقف الديني السلبي بل والمعادي للفلسفة فإنه يمكن القول أن لا غرابة إن وجدنا تلاميذ التعليم بالطور الثانوي يكرهون الفلسفة ويقول علي الوردي " إن أي إنسان لا ينموعقله إلا في حدود القالب الذي يرسمه المجتمع له.

ومن الظلم أن نطالب إنسانا عاش بين البدائيين مثلا أن ينتج لنا فلسفة معقدة كفلسفة برجسون أورياضيات عالية كرياضيات أينشتاين". ويمكن أن نتفق مع الكاتب علي الوردي في أن واقع الفلسفة في المدارس الثانوية بالجزائر هوامتداد لصورتها في المجتمع وإذا علمنا أن الفلسفة في كثير من الأحيان ينظر إليها بوصفها حدلقة وتلاعب بالكلام ليس إلا فلا طائل من ورائها بل هي كما يصفها أحد التلاميذ وذلك عندما كتب على جدار حجرة الدراسة بأحد الثانويات بشغلوم العيد ولاية ميلة ( الفلسفة تعقيد للأمور البسيطة وليس تبسيط للأمور المعقدة)، وهذه المقولة قد تكون صائبة في كثير من الأحيان لأن التلميذ ينظر للفلسفة بنظرة الثقافة العامة المصبوغة بالدين وهي نظرة تبسيطية وأحيانا مشوهة للفلسفة ويقول عبد الرحمان صالح عبد الله باحث في التربية الإسلامية "ولما كانت الفلسفة الإغريقية من نتاج العقل الإنساني فقد وجدت صعوبة في أن تجد لها مكانة مرموقة في الديار الإسلامية" [28].

إن إحدى الخسائر الكبرى التي مني بها العقل العربي في كل حروبه الإيديولوجية، هي فقدان حاسة التأمل الفردي؛ الإجماع عبر الأخذ والرد، التمحيص والنقد.. باختصار: التفلسف بالمعنى الكانتي للكلمة: "ماذا يمكنني أن أعرف، ماذا يجب أن أفعل، ماذا يمكنني أن آمل، ما الإنسان". أسئلة تتطلب أجوبة انثروبولوجية، دينية، أخلاقية وميتافيزيقية... إنها جوهر أسئلة الحياة. ألم يقل ديكارت، عن حق، بأن "حضارة الأمة وثقافتها تُقاس بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها"، لكن للأسف لا يعطي التلميذ بالمدرسة الجزائرية أهمية كبيرة للفلسفة وهي بالنسبة له مجرد مادة دراسية يدرسها مرغما على أمل أن تساعده في النجاح المدرسي وللأسف كثيرا ما تكون سبب في رسوب التلاميذ

لأنهم يحصلون على علامات ضعيفة في هذه المادة، ومن ثم لا غرابة من انتشار التعصب وضعف قدرة التلميذ على الحوار، والنقد والتفكير المنطقي.

إن الفلسفة تعتمد على مبدأ الشك والتساؤل وتدعم الحوار والنقاش البناء وتبتعد عن ثقافة اليقينيات والحقيقة المطلقة عكس التدين الشعبي المسيطر على ثقافتنا الجزائرية والعربية والذي يعتبر القوانين النسبية مطلقة وفي هذا السياق ويقول أينشتاين أن مصيبة العقل البشري هي أنه يريد أن يخضع الكون كله للمقاييس التي أعتاد عليها في دنياه هذه. والمصيبة أن الإنسان مؤمن بأن هذه القوانين النسبية مطلقة وخالدة ويعدها من البديهيات التي لا يجوز الشك فيها، ... جاء هذا الاعتقاد من العادة التي أعتادها وهويظن أنه جاء من الحقيقة ذاتها "[29]. إن ثقافتنا تسيطر عليها الإجابات الجاهزة التي لا تقبل الشك وهي بهذا غالبا ما تتعارض مع الفلسفة ورغم أن المنطق الحديث قد أنكر الحقيقة المطلقة عمليا ونظريا، وهويرى في كل فكرة جانبا من الصواب في حدود الإطار الخاص بها. والفكرة التي هي مغلوطة في نظرك قد تكون صحيحة في نظر غيرك لأنه يراها بمنظاره الذي فرضه المجتمع عليه أوفرضته مصالحه الخاصة أوعقده النفسية "[30]. إلا أن التلميذ بالتعليم الثانوي مازال يشعر بالقلق والتوتر من الأسئلة المحيرة التي تثير العقل وتدفع للإبداع بل دوما يبحث عن الأجوبة الجاهزة التي تمنحه الراحة وتغنيه عناء التفكير وهذا ما لاحظناه أثناء إجراء الدراسة ميدانيا فعندما يكون هناك شبه نقاش علمي وهوقليل جدا تجد التلاميذ متلهفون للجواب القطعي الذي يغنيهم عن عناء الترجيح والفحص والاختيار. بل يبحثون عن ماهوصحيح وماهوخاطئ ولعلهم هنا يجهلون أن الأحكام المعيارية هي من إنتاج البيئة الثقافية أكثر من كونها أحكام موضوعية.

إن ما وصف به القرآن "عقول الناس يشبه لحد بعيد ما أكتشفه العلم الحديث من طبيعة العقل البشري. فالعقل البشري مغلف بغلاف سميك لا تنفذ إليه الأدلة والبراهين إلا من خلال نطاق محدود جدا وهذا النطاق الذي تنفذ من خلاله الأدلة العقلية مؤلف من تقاليد البيئة التي ينشأ فيها الإنسان في الغالب "[31]. بعد أن حاولنا أن نتعرف على صورة الفلسفة في الثقافة ولدى تلاميذ التعليم الثانوي نحاول التعرف على بداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومدى تأثير صورة الفلسفة على تطبيقها في تدريس الفلسفة.

3. بداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومعناها لدى أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي ومدى انسجامها مع الثقافة المجتمعية

لقد حاولت إصلاحات التربوية في الجزائر والتي أطلق عليها اسم بن زاغوأن تجد آلية تعلمية لإخراج المنظومة التربوية من دائرة التلقين وجعلها أكثر فعالية، فيحصل التلميذ على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة الوضعيات المعقدة، مثلما يؤهله لامتلاك الكفاءات والتفاعل مع المعارف العلمية الجديدة. ولأجل ذلك بدأت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة تعنى بثقافة التفكير لدى التلميذ، وأصبح المهتمون بالحقل التعليمي يضعون فنون التفكير النقدي في مقدمة أولوياتهم، إلا أن ما يعنيه التفكير يختلف من فيلسوف لآخر فـ"يرحب فيلسوف بالتفكير الجيد لتجسيده المنطق والعقلانية، في حين يرحب به فيلسوف آخر لأنه يجسد التروي والمحاكمة العقلية، ويهلل له مربي لأنه يعيننا على تحديد ما نؤمن به، في حين يرى مرب آخر أن القرارات المتعلقة بالمعتقدات لا محل لها في السياق المدرسي، وأن على المعلم أن يهدف إلى مساعدة التلاميذ فقط على اكتشاف ما تتوافر لديهم من دلائل كافية لتأكيده"[32]، ومن هذا المنطلق يواجه أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي عوائق متعددة على مستوى

التطبيق والممارسة الميدانية، تحول دون نجاحهم في تعليم التلاميذ القدرة على التفكير السليم وترسيخ ثقافة الحوار والنقد، ولقد قال أحد المفكرين " إن الإنسان أخترع الكلام ليخفي أفكاره وربما يكون هذا المعلق نفسه قد أضاف قائلا إن الناس يرسلون أطفالهم للمدارس ليحولوا بينهم وبين التفكير" [3 3]، وهذا القول ينطبق أكثر على المجتمعات العربية عامة بما فيها المجتمع الجزائري الذي أنجب بن خلدون، فلا يتميز التلاميذ بمدارسنا بثقافة النقد والتفكير بل ما يهمهم من الدراسة هوالحفظ أكثر من كل شيء. ومما سبق يمكننا القول أننا سوف نحاول فهم تأثير الثقافة على صورة الفلسفة في المجتمع وكيف يؤثر ذلك على تطبيق المقاربة بالكفاءات بوصفها بداغوجيا حديثة قد تتعارض مع طبيعة ثقافتنا المجتمعية وما تروج له من صورة سلبية عن الفلسفة.

**3. 1.** معنى الكفاءة لدى أساتذة الفلسفة: بالاعتماد على مجموعة من التقنيات وأدوات جمع البيانات والمتمثلة في المقابلة الحرة التي كنت أقوم بها مع أساتذة الفلسفة والتي كانت تتم في حجرة الدراسة وأحيانا في قاعة الأساتذة بالعديد من الثانويات حيث أجريت أكثر من **12** مقابلة مع أساتذة الفلسفة اعتمدت فيها على دليل مقابلة يضع الخطوط العريضة للمقابلة في شكل أسئلة مفتوحة تسمح للأستاذ أن يتكلم بكل حرية عن معنى وواقع تنفيذ المقاربة بالكفاءات. كما استعملت تقنية الملاحظة بالمشاركة والتي مكنتنا من الوقوف على الواقع الفعلي لتطبيق المقاربة بالكفاءات، وكذا استمارة استبيان بها عدة محاور يهتم أحد المحاور بمعنى وصورة الفلسفة عند الأستاذ يمكننا القول أن معنى المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الفلسفة يمكن فهمه كما يلي:

- إن مفهوم المقاربة عند أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي جد واسع لدرجة يمكن وصفه بالمفهوم الفضفاض لأنه يشير لكل ما يرتبط بالعملية التعليمية التعلمية.

- إن فهم الأساتذة لهذه المقاربة يختلف من أستاذ لآخر، فمنهم من يراها مقاربة لا تختلف عن المقاربة بالأهداف وما تغير هوالاسم فقط، ومنهم من يرى أن المقاربة تركز على التلميذ الذي يجب أن يكون محور العملية التعليمية التعلمية ولابد من التركيز أثناء الدرس على الأنشطة الشبيهة بما يتعرض له التلميذ في حياته العادية ليتعلم حل مشاكله ومواجهة الصعوبات التي تواجهه في حياته.

- يربط أغلب الأساتذة بين المقاربة بالكفاءات ودور التلميذ الذي يجب أن يكون إيجابي وإلا تصبح المقاربة بالكفاءات لا معنى لها، والغالبية يرون أن التلميذ فاقد للرغبة في الدراسة من جهة كما أن ثقافة التلميذ رسخت صورة نمطية عن الأستاذ على أنه مصدر للمعرفة لذلك دوما تجد التلاميذ ينتظرون المعلومات والمعارف من الأستاذ، أما مهمة التلميذ فهي محصورة في أن يجتهد في حفظ ومحاولة استرجاع تلك المعلومات التي أعطيت له عندما يسأل عنها يوم الامتحان.

- إن مفهوم المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي غامض، مما جعل تطبيقها غير مكتمل إن لم نقل غائب تماما عند بعض الأساتذة وهذا ما لمسناه من خلال حضورنا ثمانون حصة مع ثلاثون أستاذ أي بمعدل ثلاث حصص لكل أستاذ باستثناء بعض الأساتذة فكانت حصتين وحسب. بعد أن وضحنا مفهوم المقاربة بالمكفاءات ومعناها لدى أساتذة الفلسفة بالتعليم الثانوي

نحاول الآن أن نتكلم عن صورة الفلسفة السوداوية في الثقافة المجتمعية ومدى انسجامها مع المقاربة بالكفاءات.

**3. 1. أثر الصورة السلبية للفلسفة في الثقافة ولدى أساتذة الفلسفة وتلاميذ السنوات النهائية بالتعليم الثانوي على تطبيق المقاربة بالكفاءات.**

إن الثقافة تمتد بجدورها في أعماق طرق التربية المجتمعية التي تتبع في إعداد أفرادها، إن تأثير الثقافة قد يمتد لأنماط التفكير السائدة فغالبا ما تكون محددة ثقافيا، كما أن الثقافة يظهر دورها في كونها تعمل كآلية للحفاظ على الموروث الثقافي لذلك نجد أن المحاولات التي تتم لتغيير العادات والتقاليد الثقافية المتوارثة تصطدم بقوة مع تلك القناعات المتأصلة والدوافع القوية التي تم اكتسابها منذ الصغر [34]. وانطلاقا من هذا يمكننا القول أن الثقافة الجزائرية قد رسخت لدى التلميذ نظرة سلبية للفلسفة وحتى صورة التعليم قد شوهت، وهذا من شأنه أن يؤثر على تطبيق المقاربة بالكفاءات، لأن المقاربة بالكفاءات تتطلب إعداد منهاج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب بالنظر إلى دورها المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا [35]. أي بناء كفاءات بشكل يسمح للتلميذ بأن ينجح في حياته وذلك بتجنيد معارف ومهارات تتماشى مع الواقع الاجتماعي، وهذا لا يشاطرنا فيه أساتذة الفلسفة بل هناك من يرى أن ما يتعلمه التلميذ في الفلسفة لا يعد جزء أصيل من ثقافة المجتمع ويتضح ذلك من خلال تهميش الفلسفة الإسلامية بعد إصلاحات بن زاغو. كما أن هناك فرق كبير بين المقاصد والأهداف في المنهاج المدرسي، فيرى الأساتذة أن الأهداف لا تبدوإجرائية وهي نظرية أكثر ويصعب تحققها واقعيا.

أما التلميذ فهولا يستغل ذلك الكم الكبير من المعارف في حياته اليومية، ولعل ذلك يعود لصورة الفلسفة التي يعتبرها أغلب التلاميذ على أنها مادة لا

يتعلمون منها أي شيء يفيدهم في حياتههم، بل هي مجرد مادة دراسية مفروضة عليهم. وعندما حاولنا أن نفهم لماذا لا يستفيد التلميذ من الأفكار الفلسفية التي يتعلمها في فهم القضايا المشابهة التي تواجهه في حياته والاستعانة بها في التغلب على بعض المشكلات الحياتية: كالتعصب والعنف وعدم قبول الرأي المختلف، كانت الإجابة من طرف التلاميذ على أن ما يتعلمونه يختلف تماما مع ما هوسائد في ثقافتنا بل في كثير من الأحيان يتعارض معه والأمثلة على ذلك عديدة نذكر منها: إن المتسامح في ثقافتنا قد يوصف بالجبان فمثلا لوأن أحد التلاميذ تعدى على زميله ولم يرد عليه الآخر بالمثل فنادرا ما يوصف من صدر منه هذا التصرف بالمتسامح، بل يوصف غالبا بالجبان ولا مكان للعفوعند المقدرة في ثقافة التلميذ، كما قد يوصف بعديم الرأي إذا لم يتعصب لرأيه تماشيا مع المقولة الشعبية القائلة "الهوى ألي يجي يديه" أو بالمتميع وذلك إذا لم يتعصب لدينه، لأن التعصب للدين يعد حسنة من المحاسن. وهذا قد يجعلنا نساند ماجد الغرباوي في كون الوعي الزائف مسيطر علينا حيث يقول " تلعب الثقافة دورا في تحديد اتجاه الوعي، فالثقافة النقدية الجادة تؤثر إيجابا في تطويره، والمنغلقة تفضي إلى واقع سلبي يغيب الوعي ويعتم الرؤية... " [36].

وما زاد من صعوبة النجاح في تطبيق المقاربة بالكفاءات هوعدم اهتمام الأساتذة كثيرا بتغيير صورة الفلسفة لدى التلاميذ، بل ما يهم الأساتذة هوإنهاء البرنامج ومساعدة التلاميذ في الحصول على علامات جيدة في الامتحانات. دون الاهتمام بأهم هدف من التعليم وهووظيفة التنشئة الاجتماعية أي تكوين الإنسان الواعي الذي " لا يتهيب الممنوع، وإنما يتوغل في الشك حتى يفهم الواقع ولا تضلله الشعارات، ولا يستغل، وإنما هوإنسان مرهف الحس، قلق، متوثب، يصغي ليدرك، ويناقش ليفهم، ولا يتحرك إلا عن قناعة ورؤية

واضحة" [37]. وهذه الصيفات لم نلاحظها حتى في بعض الأساتذة فقد كتبت أستاذة قياس شرطي منفصل يتمثل في: " إن العلاقة بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية إما علاقة تكامل وإما علاقة تنافر"، ثم كتبت كمسلمة، "لكنها علاقة تكامل" لتستنتج " إذن العلاقة بينهما هي علاقة تنافر" وهذا دليل على أن التفكير المنطقي غائب عن الأستاذة ورغم أنني حاولت تنبيهها إلا أنها أسرت وقالت هذا ما وضحه لنا المفتش. وقد قال لي أحد الأساتذة مازحا أن الفلسفة يتضح تأثيرها على التلميذ في حياته اليومية من خلال بعض الأحداث فكثيرا ما ترى أن كل شخص يحاول أن يفكر ويركب أفكار بشكل معقد يقال له " أتفلسف على روحك" بل قد شاهدت في مقابلة لكرة القدم جرت بين شبان الأحياء احتجاج أحدهم على زميله - عندما لم يمرر الكرة له بطريقة سهلة وأجتهد في مراوغة الخصم- قائلا بركانا من التفلسيف ومرر الكرة وحسب. من هذه القصة يمكننا القول أن مفهوم التفلسف مشوه في واقعنا الاجتماعي.

## IV . ملاحظات ومتطلبات للنجاح في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

إن المقاربة بالكفاءات تستدعي التحول من استظهار المعارف من طرف التلميذ إلى قدرته على فعل شيء، مع العلم أن بلير (Jacky beillerot) يرى أنه لا يمكن الفصل بين المعرفة ومعرفة الفعل أوإيجاد الفعل savoir et savoir faire، لأن كل منهما يحدد أداءات الفرد التي هي عبارة عن معارف أكتسبها وتدرب عليها بصورة علمية وتوظف هذه الأداءات Performances داخل المدرسة وخارجها في ممارسات اجتماعية معقدة ومواجهة مواقف جديدة للتكيف معها أومواقف إشكالية لإيجاد حل لها[38]. لذلك على التلميذ التعود على التفكير وحل المشكلات ومواجهة مواقف جديدة والتكيف معها. وقبل كل هذا يجب العمل على تغيير الذهنيات وتلك النظرة السلبية للفلسفة وذلك بنشر

فكر ديني عقلاني لا يعادي الفلسفة يسمح بتجاوز تلك النظرة الدينية التقليدية التي تتهم الفلسفة بأنها تلبس على المسلم دينه ومن ثمة فهي تضر المسلم في حياته وآخرته ولا فائدة من الاعتماد عليها في حل المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة.

لا بد من التخلص من تلك الأساليب التسلطية في التربية سواء بالمدرسة أوبالأسرة وهذا حتى نعود التلميذ على التفكير الحر، ونجنبه الإتباع والطاعة والإدعان دون قناعة شخصية.

كما يجب أن نساعد التلميذ في اكتساب القدرة على التفكير الفلسفي وهوأمر ليس بالهين لأن ما ساد في طرق التدريس التقليدية هوالتمركز حول الأستاذ أما التلميذ فهوآخر من يفكر فيه: ماذا فهم؟ ما تأثير الدرس على سلوكياته وقناعاته ؟، ما الذي تغيّر فيه بعد الخروج من حصة الفلسفة؟ لم تكن مثل هذه الأسئلة تجد مكانها في مخيلة مدرس الفلسفة آنذاك، لأنّ ذهنية الوعظ والإرشاد هي التي كانت سائدة لذلك كان التلميذ لايتعلم إلا تاريخ الفلسفة ولم يكن يتعلم التفلسف. وحتى نتمكن من تطبيق المقاربة بالكفاءات لابد من أن ترتكز العملية التعليمية التعلمية على التلميذ ولا بد أن يصبح الأستاذ محفز وموجه ومنشط.

لقد ورد في تقرير يتعلق بالتعليم الثانوي، نشرته اللجنة الاستشارية المسؤولة عن شؤون التعليم في إسكتلاندا القول الذي فحواه مايلي" إن التربية تعتبر عاجزة عن أداء مهمتها ما لم تسع إلى تشجيع الطلاب على الإسهام الفعلي في الحياة ومالم تغرس فيهم روح المشاركة والتعاون، ومالم تنم فيهم روح الأدوار القيادية التي تعودهم الطريقة التي يديرون بها غيرهم كما يمكن أن يداروا هم بها أيضا" [39]. لذلك يجب أن يجتهد الأستاذ حتى تصبح الفلسفة تؤدي

أدوارها وتساعد الطلاب على الإسهام الفعلي في الحياة وهذا ما يتوافق مع خصائص المقاربة بالكفاءات وهذا الأمر يحتاج لإرادة قوية وتكوين ذومستوى عالي للأساتذة.

لا بد على أستاذ الفلسفة أن يدرك إن بداغوجيا الأهداف التي وجد فيها مدرس الفلسفة شيئاً يرضي نزوعاته، لكونها تشبه إلى حد ما، ما كان سائداً فيما قبل عندما كان يدرّس تاريخ الفلسفة بدلا عن تدريس الفلسفة. ونعني بذلك، أنّ الانتقال من الدلالات العاميّة إلى المعجميّة وأخيرا الفلسفيّة حسب بداغوجيا الأهداف هوأشبه ما يكون بعملية التأريخ لإنتاج المفهوم. والذي لا يستدعي إلا مخاطبة الذاكرة. وعندما نقول الذاكرة، فإننا نقول الحفظ ثم الاستظهار ؛ أي الخصم العنيد لفعل التفلسف. أما المقاربة بالكفاءات فهي تركز على الوضعية ـ المشكلة والتي يجب أن تكون صعبة، حيث تلزم التلميذ بتحريك معارفه السابقة وتصوراته بشكل ينتهي إلى مساءلتها، وإلى بلورة أفكار جديدة أي أن المهم في الوضعية ـ المشكلة هوالعائق، فهوالقادر على تحريك المعارف والمكتسبات وهذا كي يتعلم التلميذ التفلسف والربط بين ما يتعلمه وما يعتمل في حياته.

وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى مجموعة العوامل التي تعيق العملية التعليمية التعلمية ليس للفلسفة وحسب بل لكل المواد والتي يجب التخلص منها لضمان نجاح بداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ولعل أهمها يكمن في اكتظاظ القاعات، يضاف إلى ذلك المقررات والمواد التي تحتوي على العديد من الوحدات والمحاور، والتي تؤثر سلبا على مسار التواصل بين التلميذ والأستاذ. ولا بد من الأخذ بآراء الأساتذة عند الإصلاح، ويجب أن تكون هناك إستراتيجية وخطة

واضحة لتطبيق هذه الإصلاحات، وخاصة إذا علمنا أن الأساتذة لم يتم تكوينهم لأجل فهم واستيعاب المغزى من هذه الإصلاحات وكيفية تطبيقها.

خاتمة

إن تدريس الفلسفة وفق بداغوجيا المقاربة بالكفاءات، يفرض تغيير في الذهنيات والتصورات المرتبطة بمعنى وغاية تدريس الفلسفة، هذا الدرس التي تواجهه صعوبات عديدة منها صعوبات ثقافية متمثلة في ترسيخ صورة سلبية عن الفلسفة هذه الصورة من شأنها أن تأثر على تقبل التلميذ للفلسفة، كما أن نمط التفكير الذي يسود في المجتمع هوفكر أحادي يروج للرأي الواحد والفكرة الواحدة والحقيقة اليقينية وهذا ما يتعارض مع الفلسفة، كل هذه المتغيرات تعد متغيرات خارجية تؤثر على تنفيذ المقاربة بالكفاءات لكن هناك متغيرات داخلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية تتعلق بدافعية الأستاذ والتلميذ في القيام بمهمة التعليم والتعلم والتي تعد جد ضعيفة، كما أن الظروف التي يتم فيها التدريس لا تساعد على النقاش والحوار والتفاعل المتبادل لعل أهم أسباب ذلك تكمن في اكتظاظ القاعات، يضاف إلى ذلك المقررات والمواد التي تحتوي على العديد من الوحدات والمحاور، والتي تؤثر سلبا على مسار التواصل بين التلميذ والأستاذ.

ولتحقيق النجاح للدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات يجب التخلص من تلك التصورات التقليدية المرتبطة بالتعليم والفلسفة وطبيعة العملية التعليمية التعلمية فيجب أن لا ينحصر التعليم في التلقين ولا بد أن تتغير النظرة السلبية للفلسفة حتى يتمكن الأستاذ من الربط بنجاح بين ما يتعلمه التلميذ وما يجري ويعتمل في حياة التلميذ، ولن يتحقق هذا إلا بمعرفة كل العوائق الثقافية التي تقف في وجه انتشار الفلسفة في المجتمع وأيضا توفر إرادة وتكوين جيد للأستاذ لأنه حجر الأساس في أي إصلاح تربوي.

## قائمة المصادر والمراجع


1. أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور :لسان العرب، الجزء4 ، دار صادر، بيروت، 1997 .
2. صخر المهيف :صورة المعلم في وسائل الإعلام 11217 http ://www.doroob.com/?p= بتاريخ05 /03/ 2007 الساعة 11:01.
3. عاطف عدلي العبد عبيد :صورة المعلم في وسائل الإعلام، تقديم :فاروق أبوزيد، حامد زهران، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 .
4. محمد عاطف غيث_:قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2005 .
5. أيمن منصور ندا_:الصور الذهنية والإعلامية، عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير، برس، المدينة، 2004.
6. إكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
7. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ط2، شركة الهدى، الجزائر، 2004.
8. حرقاس وسيلة: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية ڤالمة، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009- 2010.
9. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة :ع/بن، الجزائر، 2005 .
10. المجلة الجزائرية للتربية، المربي: البيداغوجية الجديدة بداغوجيا الإدماج، ع، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير، 2006.
11. حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ( الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

**12**. **د.أحمد بن نعمان: هذي هي الثقافة، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 1996 .**

**13**. **د.أحمد بن نعمان : نفسية العشب الجزائري، ط2،شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 1997.**

**14**. **علي الوردي: مهزلة العقل البشري ( محاولة جديدة في نقد المنطق القديم لا تخلومن سفسطة)، ط2، دار كوفان للنشر، توزيع دار الكنوز الأدبية، بيروت، لبنان، 1994الكيفان، الجزائر، 1997.**

**15**. **عبد الرحمان صالح عبد الله: المنهاج المدرسي ( أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1986.**

**16**. **ماثيوليبمان: المدرسة وتربية الفكر، تر- ابراهيم يحي الشيهابي، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، دمشق، سوريا، 1998.**

**17**. **ماجد الغرباوي: قضايا إسلامية معاصرة إشكاليات التجديد، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001.**

**18**. **عبد العالي الجسماني: علم النفس وتطبيقاته الإجتماعية والتربوية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1994.**

**19**. **مجد الدين خمس: علم الاجتماع ( الموضوع والمنج)، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999.**

**الهوامش:**

[1] أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور :**لسان العرب**، الجزء4 ، دار صادر، بيروت، 1997، ص.86.

[2] صخر المهيف :**صورة المعلم في وسائل الإعلام** http ://www.doroob.com/?p=**11217** بتاريخ05 /03/ 2007 الساعة 11:01

[3] عاطف عدلي العبد عبيد: **صورة المعلم في وسائل الإعلام**، تقديم :فاروق أبوزيد، حامد زهران، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 ، ص.20.

[4] محمد عاطف غيث :**قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2005 ، ص. 136.

[5] أيمن منصور ندا **:الصور الذهنية والإعلامية( عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير)**، برس، المدينة، 2004، ص.72.

[6] المرجع نفسه، ص. 73.

[7] أيمن منصور ندا: (المرجع السابق)، ص.73.

[8] إكزافي روجيرس: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص.07.

[9] حرقاس وسيلة: **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009- 2010، ص. 155، نقلا عن:

Gilles Tremblay : a propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, bulletin d'information, vol.6, N°9, Avril, 1990

[10] محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ط2، شركة الهدى، الجزائر، 2004، ص. 42.

[11] حرقاس وسيلة: (مرجع سابق)، ص. 148.

[12] محمد الصالح حثروبي: (مرجع سابق)، ص. 42.

[ل] الوضعية هي بمثابة مهمة ملموسة يتم إنجازها بتوفر بعض الشروط، ويفترض في حلها أن يتجاوز المتعلم عددا من العوائق،وهي إحدى الأدوات البيداغوجية القائمة على البناء الشخصي للمعارف ( إكزافي روجرس، 2006، 17– 19).

[13] إكزافي روجيرس: **(مرجع سابق)**، ص. 04.

[14] محمد الصالح حثروبي: **(مرجع سابق)**، ص. 11.

[15] خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة :ع/بن، الجزائر، 2005 ، ص. 54، 55.

[16] حرقاس وسيلة: **(مرجع سابق)**، ص 152. نقلا عن:

Pierre Gillet : Construire la formation, ESF édition, Paris, 1992, P 38

[17] المجلة الجزائرية للتربية، المربي: **البيداغوجية الجديدة بداغوجيا الإدماج**، ع، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير، 2006، ص 15.

[18] حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ( الأبعاد والمتطلبات)**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص. 17، 18.

[19] محمد مصطفى القباح: **إشكالية الممارسة الفلسفية تدريسا وإنتاجا**، ضمن كتاب (تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي)، دار الغرب الاسلامي، مراكش، المملكة المغربية 9/6 يوليو1987، ص. 23،24.

[20] صادق جلال العظم: **ملاحظات حول التدريب والبحث الفلسفي انطلاقا من التجربة السورية، (المرجع نفسه)** ص. 147.

[21] المرجع نفسه، ص. 147.

[22] صادق جلال العظم: (المرجع السابق)، ص. 147، 148.

[23] المرجع نفسه، ص. 50.

[24] أحمد سعيد أسبر: **شهادة**، (المرجع نفسه)، ص. 290.

[25] د.أحمد بن نعمان: **هذي هي الثقافة**، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 1996 ، ص.127.

[26] د.أحمد بن نعمان **: نفسية العشب الجزائري**، ط2، شركة دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 1997، ص.95.

[27] محمد مصطفى القباح: **(مرجع سابق)**، ص. 22، 23.

[28] عبد الرحمان صالح عبد الله: **المنهاج المدرسي ( أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية)**، ط1، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1986، ص. 32.

[29] علي الوردي: (مرجع سابق)، ص. 135.

[30] المرجع نفسه، ص. 151.

[31] نفس المرجع، ص. 44.

[32] ماثيوليبمان: **المدرسة وتربية الفكر**، ترجمة: ابراهيم يحي الشيهابي، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، دمشق، سوريا، 1998، ص. 10.

[33] ماثيوليبان: (المرجع السابق)، ص.7.

[34] مجد الدين خمس: **علم الاجتماع ( الموضوع والمنهج)**، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، 1999، ص. 103.

[35] حرقاس وسيلة: **(مرجع سابق)**، ص 150.

[36] ماجد الغرباوي: **قضايا إسلامية معاصرة إشكاليات التجديد**، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001، ص. 16، 18، 19.

[37] ماجد الغرباوي: (المرجع السابق)، ص. 15.

[38] حرقاس وسيلة: **(مرجع سابق)**، ص. 152.

[39] عبد العالي الجسماني: **علم النفس وتطبيقاته الإجتماعية والتربوية**، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1994، ص.471.