Enlightenment collection's
ISSN 2716-7852
V:13, N°:1 – 2023, P.P :216-227

سلسلة الأنوار
ISSN 2716-7852
المجلد13، العدد1- 2023، ص.ص: 216-227

رهان تعليم الفلسفة بين العوائق والآفاق–الطور الثانوي أنموذجا–

The challenge of teaching philosophy between obstacles and perspectives – the secondary school as a model

عناني نورالدين

جامعة وهران2 مُحَمَّد بن احمد (الجزائر)، ananiuniv.oran2@gmail.com

تاريخ الاستلام :2023/01/10 ؛ تاريخ القبول : 2023/01/12 ؛ تاريخ النشر : 2023/02/20

الملخص

تحضى الفلسفة كمادة تعليمية باهتمام كبير داخل المنظومة التربوية، ويأخذ الدرس الفلسفي المجال الأكبر من انشغالات الباحثين ودارسي الفلسفة، فلا تكاد تمر سنة دون أن تشهد تنظيم عديد الدراسات والملتقيات من اجل رسم طريق نجاح الدرس الفلسفي، والوقوف عند واقع تدريس الفلسفة في المؤسسات التربوية من اجل الوقوف عند أهم العوائق التي تحول دون نجاح العملية التعليمية التعلمية ودون بلوغ الدرس الفلسفي كفاءته المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، التدريس، العوائق، المقاربة، الامتحانات، النص

Abstract

Philosophy as a teaching subject is the object of great attention within the educational system, and the philosophy lesson occupies the greatest field of preoccupation of researchers and students of philosophy. Hardly a year goes by without the organization of numerous studies and forums in order to trace the path to the success of the philosophical lesson, and to keep up with the reality of the teaching of philosophy in educational institutions in order to stand up to the most important obstacles that prevent the success of the educational process and the realization of the targeted philosophical lesson effectiveness.

Keywords: philosophy, teaching, obstacles, approach, exams, text

1.مقدمة:

يثير تعليم الفلسفة في الطور الثانوي في الجزائر اهتماما بالغا بين أوساط المشتغلين بالدرس الفلسفي، وتكرس هذا الاهتمام في المحاولات الجادة التي بذلت طيلة السنوات الماضية من اجل التأسيس لدرس فلسفي يحمل ممارسات تعليمية تهدف بالدرجة الأولى إلى ترسيخ معرفة مركبة وفق خطاب فلسفي داخل نسق تربوي يتماشى وإمكانيات المتعلم. وانطلاقا من الواقع ستظهر جليا بعض الأزمات التي وقفت عائقا أمام وصول الدرس الفلسفي للكفاءة المرجوة منه، واثبت التجارب أن غاية اكتساب التفكير الفلسفي لدارس الفلسفة مازالت بعيدة بسبب سيطرة التفكير النمطي للمعلم والمتعلم والمتشبعة بالخلفيات الأيديولوجية، فكثيرا ما يلقى المعلم مقاومة من المتعلم بسبب أحكامه المسبقة على المادة على أنها تتعارض والعقيدة نتيجة أفكاره الشائعة التي تغذيها الثقافة الشعبوية، كما تلعب العوائق البيداغوجية دورا هاما في أزمة الدرس الفلسفي من خلال إهمال المقاربة النصية والقصة في الوحدة التعليمية وغياب الخطابات الفلسفية الجديدة للفكر المعاصر. هذه الأزمات وغيرها عصفت بالدرس الفلسفي وأخرجته عن مساره وجعلت الممارسة الفلسفية غير ممكنة، أصبحت معها الفلسفة مادة تعتمد على الحفظ بدل التفكير.

2. الدرس الفلسفي: الأهمية والواقع

تشكل تجربة تدريس الفلسفة في الطور الثانوي محورا رئيسيا وموضوعا ذا أهمية يفرض نفسه دائما أمام الباحثين والمهتمين بالشأن الفلسفي، ليس فقط من اجل تشخيص أسباب الأزمة التي يعيشها والتي باتت تتفاقم مع الوقت، بل أيضا من اجل استشراف آفاق إخراجها من هذه الأزمة وإرساء الآليات اللازمة التي بواسطتها يمكن للدرس الفلسفي أن يتجاوز العوائق التي تحول دون تقدمه.

ويأتي إدراك أهمية الدرس الفلسفي داخل المنظومة التربوية كاعتراف بقدرته على تحفيز المتعلم على الإبداع في مختلف التخصصات، "إن عملية تصحيح نظرتنا إلى الفلسفة والى دورها في المجتمع، وتطوير نظرتنا إلى ديننا ودنيانا لن تتحقق بدورها إلا بتطوير كيفي وكمي لتدريس الفلسفة في مدارسنا وجامعاتنا ومعاهدنا، ذلك التطوير الذي يجب أن يشمل الشكل والمضمون، وان يمتد

بالفلسفة إلى كل الأقسام الجامعية مهما كان تخصصها لان الطلبة المتخصصين سيظلون مهما بلغت درجة تخصصهم العلمي يواجهون ويطرحون قضايا لا تستطيع غير الفلسفة مواجهتها وتقديم الحلول الملائمة لها"*، إن الحديث عن الفلسفة يوحي في حد ذاته بوجود نية للتفلسف، عملية يعطيها كانط الأولوية، حيث يؤكد على ضرورة تعلم التفلسف بدل تعلم الفلسفة، "بمعنى أخر، إن الفلسفة غير موجودة أو غير متفق على ماهيتها لكي يمكن تعليمها، بينما يمكن تعلم التفلسف" (جورج منيف اللحام، دت، ص:67)، وتعبر عملية التفلسف "القائم على دوافع الدهشة والاستفهام بالمعنى الارسطي (thaumazein)، أو دواعي الجزع بالمعنى النيتشوي" (جون غرايش، 2019، ص:13)، عن تجربة ذاتية يحياها المتعلم تكشف عن قدرته أشكلة المواضيع التي تستدعي مكتسبات خاصة، حيث تضع المقاربة بالأشكلة المتعلم في وضعية دهشة وحيرة وتجعله أمام رهان فلسفي تشاركي. يبدأ المعلم الدرس بإثارته قضية شائعة تستدعي وجود رأي جاهز، ومن الآراء الجاهزة المشتركة بين المتعلمين يقوم المعلم بمحاولة تفنيد تلك الآراء وزعزعة يقينها والكشف عن المتناقضات الموجودة فيها، و"سوف نظل نأمل في أن نعرف بالفعل ما نحسب أنفسنا بشكل طبيعي أننا نعرف. ولكن كيف ترتبط رؤانا بعضها ببعض؟" (سايمن بلاكبرن، 2016، ص:67).لا تبدو للمتعلمين في البداية أنهم يملكون حلا لمشكلتهم أو مخرجا لوضعيتهم المعقدة، وللوصول إلى حل للمشكلة يدركون أن عليهم تجاوز تلك العوائق التي كانت تغطي المشكلة والتي بسببها كانت تبدو معقدة، في هذه المرحلة فقط يثبت المتعلمون كفاءتهم عندما يكتشفون أن المعرفة تأتي من الرأي المبني وليس بالرأي الجاهز.

تختلف طريقة تدريس الفلسفة عن طرق تدريس المواد الأخرى بكونها تعبر عن لحظة تأمل فكري وهذا ما يعطيها نوعا من الخصوصية، فلا يكتفي درس الفلسفة بالكشف عن تاريخ الفلسفة والوقوف عند أهم النظريات والتيارات الفلسفية فقط، ولا التعريف بأعلامها في كل مرحلة، بل هي سفر عبر تاريخ هذه المراحل انطلاقا من آليات فكرية معاصرة، وعلى هذا يحرص المنهاج الدراسي في خاتمة كفائته إلى: "أن يوصل المتعلم إلى ممارسة التأمل الفكري"، و "التحكم في آليات التفكير النسقي"، و"التحكم في آليات التفكير الفلسفي وخوض تجارب فعلية في طرح قضايا فلسفية"، ومن اجل

الوصول إلى الهدف الأسمى من تدريس الفلسفة يجب على المنهج الدراسي "أن يرتكز على فلسفة تربوية معينة لأنها تحدد التوجهات العامة للمنهج". (مصطفى هجرسي، دت، ص:12)

وتمتلك الفلسفة من كونها مادة مميزة الحرية والقدرة على طرح أسئلة لا تستطيع باقي المواد طرحها، فالتفكير الفلسفي يعالج أسئلة لا تقبل إجابات نهائية، أسئلة تثير قلقا فكريا، وحده العقل الفلسفي من يملك الجرأة على طرحها، لأنه الوحيد القادر على كسر الطابوهات التي تحد من حرية العقل، "لان التعلم في هذا التصور هو اكتساب لا يعتبر كتسجيل الفرد لمجموعة من المعلومات، بل كتغيير لبنيته المعرفية" (برنارد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، 2015، ص:24)، فالكفاءة المرجوة من الدرس الفلسفي لا تقتصر على اكتساب المعرفة بل يتعداه إلى التركيز على استغلال المعرفة لإحداث تغيير معرفي عميق لدى المتعلم مع مرور الوقت.

يرتبط نجاح تدريس الفلسفة بحسن اختيار طرق ومناهج وجب أولا أن تكون واضحة، يصطدم مدرس الفلسفة بعدة عوائق أهمها غياب الآليات المعرفية والمنهجية التي تسهل عملية التفلسف، ومنها الاستعداد الذهني للمتعلم بسبب أحكامه المسبقة على المادة والتي ورثها من ثقافته اليومية، حيث لا يخفى على احد أن الفلسفة متهمة في البلدان العربية الإسلامية وغالبا ما تكون مرادفا للإلحاد واللغو أي الكلام الفارغ، و"الحس المشترك ليس فكرة واضحة تمام الوضوح، وإنما هو –كما افهمه– مسالة اعتقادات يتم التمسك بها على نطاق واسع ولا يعترض عليها عادة" (جون سيرل، 2011، ص:23)، وكانت الإصلاحات الأولية في بدايتها محتشمة لأنها لم تمس مضمون البرامج، وتم الحفاظ تقريبا على نفس البرامج مع توزيع غير عادل على التخصصات دون مراعاة الحجم الساعي لكل شعبة والذي لا يسمح بالتعاطي مع الإشكاليات الفلسفية الكبرى بما تستحقه، ويبدو أن الكفاءات حددت أولا ثم بعدها المادة المعرفية وفق ما يتماشى وتحقيق هذه الكفاءات، وتسببت طريقة التلقين واقتصار العملية التعليمية على اجترار ونقل أفكار الغير، في قتل روح الإبداع عند المتعلم، فقد افقد تعليم الفلسفة بتلقينها أهم أسس التفلسف الذي هو الحرية الفكرية لأنه "لا يمكن أن تظهر الفلسفة إلا حين يحس الفكر انه حر" (وعزيز الطاهر، 1990، ص:14)، ومس أيضا ثاني أساس والذي لا يقل أهمية عن الأول ألا وهو النقد الذي يعتبر جوهر الفلسفة، حيث يلاحظ غياب الحس النقدي عند المتعلمين لان المناهج بقيت تدرس بطريقة صنميه، غاب معها الموقف الفلسفي، فقتلت هذه الطريقة

الجافة ملكة النقد والتفكير النقدي عند المتعلمين، "لان هذا الانكشاف للوجود الإنساني هو من واجب الفلسفة التي يعود إليها الفضل في نشر التنوير،ونقل الإنسان من لحضة القصور الفكري إلى لحظة الرشد"(عزيز الحدادي، 2016، ص:33)، وأدى اعتماد البرامج على تنشيط الإشكاليات الفلسفية الكبرى إلى إفراغها من مادة التأويل والحجاج، في وقت كان يجب أن يشمل تدريس الفلسفة كل المنظومات المعرفية تاريخية، لغوية ومنهجية، لان الفلسفة تدرس المعنى وليس المضامين الفلسفية.

3. المقاربة بالكفاءات: من التلقين إلى التفكير

فرضت التغييرات التي عرفتها المدرسة الجزائرية "والمساعي حثيثة من اجل تحقيق مستويات أعلى من النوعية تماشيا والتطورات الحاصلة وما تصبو إليه المنظومات التربوية المتقدمة"** على المنظومة التربوية الوطنية موازاة مع الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها، تبني طريقة جديدة في التدريس تتماشى والآمال المعلقة على هذه الإصلاحات، هذه الطريقة هي المقاربة بالكفاءات التي جاءت كبديل للمقاربة بالأهداف، وليست المقاربة بالكفاءات في جوهرها وليدة القرن العشرين، بل في حقيقتها تضرب بجذورها عمقا في تاريخ الفكر اليوناني، حيث يعود الفضل لسقراط كأول معلم صاغ منهجا علميا يركز فيه أكثر على دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وبيد "أن سقراط قد انزل الفلسفة من السماء إلى الأرض وادخلها المنازل وجعلها تسوس أفعال البشر" (أميرة حلمي مطر، 1998، ص:141)، فان المنهج السقراطي الذي يقوم على وضعيتي التهكم أي ادعاء المعلم الجهل بطريقة استفزازية تثير المتعلم، والتوليد أي استخراج أفكار كان المتعلم يجهل في البداية انه يحملها، لم يكن هذا المنهج مجرد حوار بل منهجا لممارسة التفلسف، يوفر مجموعة من الآليات يتمكن العقل من خلالها الاعتماد على كل ما يمكنه تحفيز نشاطاته الفكرية. "وبالرغم من الشبه الظاهري القائم بين التهكم السقراطي وبين حيل السوفسطايين فان الأول لم يكن ليدور في حلقة مفرغة، انه غير منفصل عن المنهج في البحث أو التوليد أو فن إجبار الأفكار على الوضع. والشئ اللازم حقيقة هو أن يجد الإنسان وضعا أخلاقيا وفكريا جديدا"(بيير دوكاسيه، 1983، ص:42)، إذا يمكن القول أن سقراط كان سباقا في تأسيس منهج لتعليم التفلسف وما التوليد إلا طريقة فعالة لاكتشاف الأفكار العميقة تسمح للمتعلم بان يفكر تفكيرا مستقلا.

تعتمد المقاربة بالكفاءات على المتعلم كمحور الدرس التعليمي، أي مشاركة المتعلم في معالجة المشاكل المعرفية المطروحة، من خلال إثارته بوضعه أمام وضعيات تثير الدهشة والقلق، يدفع المعلم المتعلمين إلى اكتشاف الحقائق التي يحملونها في أنفسهم عن طريق سلسلة من الأسئلة الموجهة والتي تقوم على مبدأ ان المعرفة تذكر والجهل نسيان، اي قيادة المتعلم لبلوغ الحقيقة بالتدريج، لكن وبسب الركود الذي عرفه الدرس الفلسفي ونفور التلاميذ منه بسبب طريقة التدريس القديمة التي تعتمد كليا على المعلم، أصبحت العودة إلى المنهج السقراطي ضرورة ومنه التخلي عن الدور المتسلط للمعلم وفكرة وجود حقيقة واحدة يجب أن تدرك، الانتقال من طريقة التلقين إلى طريقة التفكير لم تشرك فقط المتعلم في عملية توليد المعرفة، بل المتعلم أصبح المركز في العملية التعليمية التعلمية، وخلافا عن باقي المواد، تملك أيضا الفلسفة القدرة على طرح إشكاليات لم يتعود المتعلم على طرحها بتلك الطريقة، من هنا تبدأ عملية بناء الدرس الفلسفي بجعل هذه الإشكالية موضوعا للتفكير، "أن يتفلسف الإنسان يعني انه يفكر في شئ ما بغية فهمه، أي بمعنى استحواذه على معنى هذا الشئ المفكر فيه، هذه الهوية الفكرية المعنوية للفلسفة لتجدها قابعة في سائر عصور التفلسف مهما اختلفت مناهجها وتباينت مبادئها وتفاوتت هياكلها"(عبد الرحمن الشولي، 2016 ص:25) وعلى هذا تحث تعليمية الفلسفة داخل المقاربة بالكفاءات على تجاوز الاكتفاء بنقل المعارف الفلسفية إلى جعل من تلك المعارف مواضيع للتفلسف تحددها مضامين وأهداف تعليمية إجرائية، و"لم يعد دور المعلم ممثلا في إكساب التلاميذ "المعارف" و"مهارات الأداء" بالمعنى التقليدي لهاتين العبارتين، أي المعلومة المفككة والإجراءات. المقصود اليوم هو أن يكون التلميذ قادرا على تجنيد هذه المعلومة وهذه الإجراءات في وضعيات معقدة وجديدة" (برنارد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، 2015، ص:39)، فالمعروف أن الفكر ينشأ من الأزمات لهذا عليه أولا أن يثير هو تلك الأزمات.

ومن اجل نجاح الدرس الفلسفي داخل هذه المقاربة يجب أن يتأقلم المنهاج وطريقة التدريس الجديدة، والتحرر من طريقة المقاربة بالأهداف القديمة، لهذا شهد منهاج الفلسفة عديد حركات الإصلاح، لكن الواقع اثبت أن المناهج الفلسفية بقيت في مضمونها كلاسيكية وقديمة، وهذا ما يشكل عائقا لانخراط المتعلم في العملية التعليمية لأنه " يشعر بغياب التحفيز لكونه لا يرى العلاقة بين أفعاله ونتائجها،

وأيا كان الفرد يرى النتائج على أنها خارجة عن نطاق إرادته، الشئ الذي يعتبر غيابا كليا لتحقيق الذات" (الان ليوري، فابيان فانوني، 2015، ص: 70).

اختزال مشكلة تدريس الفلسفة في طريقة تدريسها هو إغماض العين عن نصف الحقيقة، فإذا كانت الطريقة تمثل فعلا مشكلة فهي ليست كل المشاكل بل هي فقط جزء منها، والدليل أن تغيير الطريقة لم يعطي النتائج المرجوة، وحتى الطريقة السقراطية التي تعتمد على الحوار الثنائي تعبر عن سيطرة المعلم بالأسئلة هي الأخرى، واختيار سقراط للمتحاورين يجعل الفلسفة غير متاحة للجميع، وتلعب طريقة إعداد الامتحانات أيضا، والحجم الساعي المخصص للمادة خاصة للأقسام العلمية دورا مهما في غياب التحفيز وحدوث عملية النفور من المادة.

4. الامتحانات: الحفظ بدل الفهم

إذا كان الهدف من المقاربة بالكفاءات هو إشراك المتعلم في توليد المعرفة والخروج من رتابة طريقة التلقي وتنشيط العقل بتحريره من وضعية الركود من خلال جعل الدرس الفلسفي درسا تفاعليا يعتمد على التفكير وإعطاء الفرصة للمتعلم من اجل استخدام مهاراته المعرفية لحل وضعيات معقدة، فانه "من الواضح أن إدراج مفهوم الكفاءة في الخطاب المدرسي يمثل رهانا معتبرا، والمدرسون بحكم خبرتهم، يعرفون دون شك أن إيصال التلاميذ إلى حل مسائل معقدة أمر صعب وان الكثير منهم لا يستطيعون فعل ذلك"(برنارد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، 2015، ص:40).

ومع نهاية كل موسم دراسي تكشف الامتحانات الرسمية عن الهوة الشاسعة بين الدرس الفلسفي كما يجب أن يكون والواقع الحقيقي لعملية التدريس، فهناك فرق بين تدريس الفلسفة وتعليم التفكير الفلسفي، "ولاحظنا على العموم أن التقييم العادي، سواء كان علامة تقليدية رقمية أم حرفية، أم مجرد ملاحظة بسيطة لا يحكم على عملية اكتساب المعرفة، إنما هو من خلال النجاح أو الفشل في فرض من الفروض، يحكم بمزيد من الذاتية على "مستوى" التلميذ"(أندريه غانيو، 2011، ص: 41)، رغم أن هذه المقاربة تنظر إلى الخطأ نظرة ايجابية، ومن اجل الرفع من تفكير المتعلم الحر يجب التوجه دائما إلى تصحيح الأخطاء في ما ينجزه المتعلمون وهم في وضعية ممارسة التفلسف، وتحصيل الحقيقة لا يكون إلاّ بالوقوف أمام الأخطاء، و"يمكن لعادات فكرية كانت مجدية أن تصبح

معيقة للفكر"(غاستون باشلار تكوين العقل العلمي،1981، ص14)، فكلما اكتشف الخطأ زاد نشاط الفكر تحفيزا.

ولا يعكس امتحان آخر السنة القدرة الحقيقية للتفكير عند المتعلم في الكتابات الفلسفية، بل لا يعدو أن يكون مجرد استدعاء أجوبة تم خفضها مسبقا، تمثل السلطة الفكرية التي يمارسها صاحب هذه الأجوبة على فكر المتعلم، وتثبيت عقلانية المعلم في ذهن المتعلم، ففي وقت الامتحان يعطي المتعلم معلومات مكدسة لكن مباشرة بعد الامتحان يخرج جاهلا، "وفي البكالوريا ليست الإنجليزية تحديدا أو التاريخ، ولا الجغرافيا، رغم أهمية هذه المعارف، إنما هو بالأحرى القدرة على تحليل شيء ما وإنتاج آخر" (أندريه غانيو، 2011، ص: 56)، فأصبحت المنظومة التعليمية تخرج كل سنة أميين، لان المتعلمين لا يفكرون بطرقة نقدية لأنهم ورثوا طريقة تفكير نمطية خاطئة. "هذه المبادئ والحقائق جعلت هدف التعليم هو تنمية الإمكانيات المعرفية والوجدانية والعقلية، وذلك بتدريس العمليات المعرفية والوجدانية بصورة مباشرة وصريحة وتنمية مهارات التفكير"(شيماء حمودة الحارون،2009، ص:28).

5. النص الفلسفي: الضروري المغيب

وجد النص الفلسفي ليكون ركيزة أساسية من أركان الدرس الفلسفي، فإذا كان الهدف من الدرس الفلسفي هو إيجاد طريقة تواصل تفكيري بين مجموعة من العقول، فان النص الفلسفي يمنح هذه الخاصية من خلال المقاربة الحجاجية داخل الخطاب الفلسفي، " فقد قدم بما يقتضيه الوعي التاريخي وفن التأويل لكل مسألة على حدة ينبغي للفهم الموجه من طرف الوعي المنهجي أن يعكف ليس فقط على إنجاز تصوراته المسبقة وإنما يراقبها بجعلها واعية قصد الحصول على فهم صحيح انطلاقا من الأشياء ". (غادامير جورج هانز، 2006 ، ص: 125)

يمثل التحليل الفلسفي للنص قراءة في فكر الفيلسوف، "إذ أن نوعية الكتابة الفلسفية وأهميتها تكمن في اعتبارات ابعد من القيمتين الأدبية والجمالية، وإذا ما كان الفيلسوف – أي فيلسوف – يجود في طريقة كتابته فتلك مزية تحسب له بالتأكيد وستجعله على قدر كبير من الغواية التي تدفع الآخرين لدراسته" (آريس مردوخ، برايان ماغي، 2018، ص:21)، حيث يمكن انطلاقا من النص التعرف

على النظريات الفلسفية، التيارات والمذاهب الكبرى بشكل أفضل وأدق، فالنص مدخل هام لقراءة أوسع.

تفرض أهمية النص الفلسفي على المعلم أن يتوفر على رصيد معرفي وثقافي متنوع، أن يكون متمكنا من التصورات المختلفة للفلاسفة حول النص، فتصور بول ريكور للنص يختلف عن رولان بارت ويختلف عن تصور جوليا كريستيفا، و"في الفلسفة أكثر من غيرها، على المتدرب–الفيلسوف أن يتأمل في البدايات والنصوص الأصلية"(غرايش، 2019، ص:74)، ويولد عن اختلاف الفلاسفة حول تقديم تصور موحد للنص اختلاف طريقة قراءته، يمكن ان يعتبره المعلم تنوعا مفيدا على المستوى التعليمي. "وبالعمل على الاقتراب من الموضوع بتصفية الذات من أوهامها وتزويدها بقاعدة وجودية تثبت الحقيقة". (عمارة ناصر، 2007، ص 14)

يعتبر النص وحده القادر على أن يجمع بين مقاربتي كانط وهيجل في تدريس الفلسفة، لأنه يعرض جزئيات المشاكل الفلسفية بأكثر دقة، فالتفلسف هو صورة لطريقة في التفكير، في البرهنة والتحليل والتركيب والنقد، وهو ما يمنحه النص الفلسفي، أما تعليم الفلسفة فيمثل العودة إلى تاريخها، والنصوص الفلسفية هي من تعرض علينا أفكار الفلاسفة، تعرفنا على نظرياتهم وتقربنا من مفاهيمهم الفلسفية، ويرتبط فهم تاريخ الفلسفة بالعودة إلى النصوص الأصلية للفلاسفة، "أمّا الكتابة فهي اغتراب ذاتي والتغلب عليها، أي قراءة النص، هو من تمّ المهمة الأسمى للفهم، وحتى العلامات المحضة لنقش ما يمكن النظر إليها على نحو خاص ومفصلتها بشكل صحيح، إذا ما كان يمكن تحويل النص إلى لغة، وكما قلنا، يؤسس هذا التحويل، بأي حال، علاقة ما يعنيه النص دائما، أي بالموضوع الذي تتم مناقشته، وهنا تتحرك عملية الفهم كليا نحو عالم المعنى الذي يحدثه التراث اللغوي".(غادامير جورج هانز، 2007، ص : 513)

تنطلق منهجية تحليل النص من هرمينوطيقا بول ريكور فتبدأ بالكشف عن بنية النص والعلاقة التي تربط بين عناصره الداخلية واستخراج أهم الأفكار التي يتضمنها مع توضيح بناه المنطقي، ثم تنتقل ملكية النص من صاحبه إلى قارئه أي انفتاح النص على التأويل وإعادة إحياءه من جديد حينها "المفكر النقدي بهذا المعنى يدرك حين يبدأ في تكوين قناعة من قناعاته، انه ربما يقف ذات يوم

على معلومة جديدة تدعوه الى التخلي عنها، فهو نادرا ما ينظر الى نتائج الفكر باعتبارها نهائية أو قطعية".(عمرو صالح يس، 2015، ص:143)

تدفع الطريقة المباشرة في طرح أسئلة الامتحانات الرسمية الممتحن إلى الحفظ بدل التفكير وهو ماساهم في عزوف تقريبا كلي عن معالجة النصوص، وتنحصر الاستثناءات في من اختاره مرغما سواء بسبب عدم الاهتمام بالمادة أصلا آو بدافع جهل الموضوعين الأولين، وهذا ما يفسر أن نسبة اختيار المقال الذي يعالج مضمون النص عند العلميين أكثر منه عند الأدبيين، وتساهم طريقة طرح الأسئلة في نفور التلاميذ من اختيار النصوص رغم انه يمنح حرية تفكير أكثر من خلال التعامل مع مضمون النص وفق بناء استدلالي داخل مقاربة حجاجية، يتعود أيضا معها المتعلمين على كيفية النقد والبرهنة والتركيب "ومن ثم يكتسبون طرقا محددة للتحكم الذاتي في نشاطهم المعرفي على النحو الذي ربما يفيدهم في تحقيق التعلم الذاتي" (حمدي علي الفرماوي، 2009، ص:121)، وتدفعهم إلى استحضار مكتسباتهم الفلسفية والثقافية.

6. الخاتمة:

رغم كل المحاولات التي بذلت في إصلاح المناهج التربوية إلا أن الدرس الفلسفي والمقاربة بالكفاءات لم يصلا لهدفهما الأساسي والمتمثل في إكساب المتعلم القدرة على التفكير النقدي، ومحاولة الوقوف عند عوائق تدريس الفلسفة هي مغامرة نظرا لتشابكها بعضها بعضا، لكن على الأقل وجب الوقوف عند أهمها وتصحيح ما يمكن تصحيحه لان تقدم الأمم مرهون بتقدم تعليمها والفلسفة في مضمونها هي محاولة حل مشاكل الواقع، فإذا كانت الفلسفة في حاجة إلى تعليم فان التعليم في حاجة لفلسفة.

6. قائمة المراجع:

* البخاري حمانة، مجلة الثقافة، وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر، 1984/04/30)

** وزارة التربية الوطنية، انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة، دار القصبة للنشر، الجزائر 2013، ص.47)

– آريس مردوخ، برايان ماغي، نزهة فلسفية في غابة الادب، ترجمة وتقديم، لطفية الديلمي، دار المدى، (بغداد، ط1، 2018).

– آلان بيوري، فابيان فانوني، التحفيز والنجاح المركزي، سلسلة من ترجمة المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، (الجزائر، 2015).

– أندريه غانيو، طريقة اخرى لتقييم التلاميذ، سلسلة من ترجمة المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، (الجزائر، 2011).

– برنارد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة، ترجمة مصطفى بن حبيلس، رعاية: ابراهيم العليبي، سلسلة من ترجمة المركز، المركز الوطني للوثائق التربوية، (الجزائر، 2015).

– بيير دوكاسيه، الفلسفات الكبرى، ترجمة جورج يونس، منشورات عويدات، (بيروت–باريس، ط3، 1983).

– جورج منيف اللحام، تعليم كفايات الفلسفة وتعلمها بالصورة الحسية الالكترونية (الوسائط المتعددة)، (دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دت).

– جورج هانز غادامير، الحقيقة والمنهج ، ترجمة : حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار أويا، (طرابلس، ليبيا، ط1،2007).

– جورج هانز غادامير، فلسفة التأويل ، الأصول والمبادئ ، الأهداف، ترجمة: محمد شوقي الزين، منشورات الاختلاف، (الجزائر، ط 2، 2006).

– جون غرايش، العيش بالتفلسف، ترجمة، محمد شوقي الزين، ممنون بلا حدود للنشر والتوزيع، (الرباط، المغرب، ط1، 2019).

– جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، ترجمة، صلاح اسماعيل، المركز القومي للترجمة، (القاهرة، مصر، ط1، 2011).

– حمدي علي، الفرماوي، الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، (عمان، الأردن، ط:1، 2009).

– سايمن بلاكبرن، تفكر، مذخل اخاذ الى الفلسفة، ترجمة: نجيب الحصادي، هيئة اليحرين للثقافة والاثار، (المنامة، البحرين، ط1، 2016).

– شيماء حمودة الحارون، كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم؟، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، (مصر، ط:1، 2009).

– عبد الرحمن الشولي، فلسفة المعنى في الفكر، اللغة والمنطق، دار النهضة العربية، (بيروت، لبنان، ط1، 2016).
– عزيز الحدادي، الفلسفة النقدية ومرح الحقيقة، منتدى المعارف، (بيروت، لبنان، ط1، 2016).
– عمرو صالح يس، التفكير النقدي، مدخل في طبيعة المحاجة وانواعها، تقديم: جاسم سلطان، الشبكة العربية للابحاث والنشر، (بيروت، ط1، 2015).
– غاستون، باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة، خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات، (بيروت، لبنان، ط:1، 1981).
– مصطفى هجرسي، المناهج التعليمية ومواكبة التغيرات، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر
– ناصر عمارة ، اللغة والتأويل ،)، مقاربات في الهرمنيوطيقا الغربية والتأويل العربي الإسلامي، منشورات الاختلاف، (الجزائر، ط1، 2007).
– وعزيز الطاهر، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، (الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990).