



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس - مستغانم -



كلية العلوم الاجتماعية

قسم الفلسفة

تخصص: فلسفة عامة وتعليميتها

مذكرة التخرج مقدمة لاستكمال لينل شهادة الماستر في الفلسفة
الموسومة بـ:

- تعليم الفلسفة في الطور الثانوي -
دراسة للكتاب المدرسي الجزائري
للفلسفة السنة الثانية آداب وفلسفة

إشراف الدكتور:

عمارة ناصر



من إعداد الطالبة:

• طويل سهام

السنة الجامعية: 2017 / 2018م

إهداء:

النجاح خطوات نحن من نرسمها، وثماره قبسات أهديتها الى:

من لاعبت أناملها خصلات شعري ورضت بالقليل لأنال أنا الكثير الى مسك

فواح في ارجاء أحلامي الى أُمي أطال الله في عمرها.

الى من تعجز كل العبارات في وصفه الى من حار قلبي في حبه الى والدي

العزیز حفظه الله.

الى اخوتي رعاهم الله .

شكر:

بعد شكر لله عز وجل على فضله ونعمته لنا أتوجه بخالص الشكر وفائق
الامتنان لكل من الأساتذة الكرام الأستاذ المشرف {عمارة ناصر} والأستاذ
الفاضل {سباعي لخضر} والى كل من لهم الفضل في توجيهنا ونصحنا
ونشكرهم على جهودهم الكبير في انارة البحث العلمي وتقديم يد المساعدة
كل الشكر والتقدير للقائمين على قسم الفلسفة بجامعة مستغانم

مقدمة :

باعتبار التعليم عنصر أساسي في التطور و الازدهار و بناء الفرد و محور الأمية في المجتمع فإن ما توليه المجتمعات من اهتمام لمنظومتها التربوية يترتب عنه رقي و ازدهار وتطور عبر التاريخ لهذه المجتمعات.

و التعليم حق من حقوق الإنسان فلجميع الحق في التعليم دون تمييز،و هذا الموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان .

و باعتبار البرامج التعليمية أحد العناصر المهمة في العملية التربوية فلها علاقة مع التعليم ، فتحديث البرامج التعليمية باستمرار و إدخال ما هو جديد عليها و تطويرها يؤدي بتحقيق جودة التعليم و تطوره و ازدهاره

و الجزائر من البلدان التي تهتم بمنظومتها التربوية بحيث تحظى مادة الفلسفة بخصوصية و هي مبرمجة ضمن المواد الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية،كما لها حجم بساعي مخصص أسبوعيا مع ارتفاع معامل هذه المادة .

فتدريس الفلسفة بالجزائر كان من السنة الثانية من التعليم ثانوي من مطلع تسعينات، و مع مرور الوقت طرأ عليها تغيرات واضحة حتى جاء الإصلاح التربوي سنة 2003 و لموجب طرأ عليها تغيرات كبيرة و من حيث الكم و من حيث المعلومات .

عليه نطرح الإشكال التالي : كيف تدرس الفلسفة في المنظومة التربوية الجزائرية؟؟

و من أجل الوقوف على أهم النقاط التي تتعلق بهذه المشكلة ارتأيت في هذه الدراسة أن اختار أنموذجا ألا وهو تعليم الفلسفة في الطور الثانوي، دراسة للكتاب المدرسي الجزائري للفلسفة السنة الثانية آداب و فلسفة .

أما عن أسباب اختيار الموضوع فيعود لأسباب موضوعية و الأخرى ذاتية :

موضوعية من خلال ما تتمتع به إشكالية تدريس الفلسفة اعتبارها من أهم القضايا و تعدد طرائق تدريسها لهذا رأيت من الضروري البحث في هذا النوع من الدراسات و تزويد المكتبة لها .

الذاتية : و هو رغبتني في البحث في هذه المشكلة و لأنه غير متناول من قبل و لأكتسب معلومات من هذه المشكلة من خلال كيف تدرس الفلسفة في بلد بالجزائر . أما عن إشكالية البحث الرئيسية فهي تتمحور حول تعليم الفلسفة في الطور الثانوي الجزائري .

إن الإجابة عن هذه الإشكالية اقتضيت مني تتبع المنهج التحليلي الوصفي من خلال تحليل الأفكار المقدمة حتى يسهل فهمها و المنهج الوصفي لتحديد بعض المفاهيم الأساسية أما عن خطة البحث فقد قسمت بحثي هذا إلى مقدمة و فصلين و خاتمة

مقدمة و التي تناولت فيها أهمية الموضوع و دوافع اختياره تحديد الإشكالية و طرحها ثم المنهج المتبع لمعالجة هذا البحث و الخطة المتبعة مع الإشارة إلى أهم الصعوبات التي إعترضتني .

الفصل الأول : تعليم الفلسفة في المنظومة التربوية الجزائرية و الذي يحتوي تمهيد و مبحثين، المبحث الأول يتضمن ضبط المفاهيم الأساسية و المبحث الثاني تعليم الفلسفة في الجزائر ثم خلاصة الفصل .

أما الفصل الثاني : فهو بعنوان قراءة في محتويات برنامج السنة الثانية آداب و فلسفة و يحتوي على تمهيد و مبحثين المبحث الأول : عرض محتويات كتاب الفلسفة للسنة الثانية آداب و فلسفة و المبحث الثاني بعنوان تحليل محتويات كتاب الفلسفة للسنة الثانية آداب و فلسفة ثم خلاصة الفصل .

أما في الأخير اختتمنا البحث بخاتمة اشتملت على ما توصلت له من نتائج و استدلالات حول الموضوع لتنتهي في الأخير إلى وضع قائمة المصادر و المراجع التي قام عليها البحث أما الصعوبات التي واجهتني و التي لا يخلو منها أي بحث أكاديمي هو أن الموضوع واسع لذلك ركزنا فقط على أبرز ما تتضمنه عناصر الخطة .

تمهيد:

إن الدولة الجزائرية من بين الدول التي تعطي اهتمام لقطاع التربية ،وهي من الدول التي تطمح للوصول إلى أعلى درجة من التقدم من أجل القضاء على التخلف ،وسهرت على إصلاح منظومتها التربوية كسبيل مضمون للتطور والحصول على تنمية منشودة ،لهذا يعتبر

التعليم عنصرا أساسيا للتنمية وهو قلبها وصلبها وهو مفتاح الرقي والازدهار والتطور وأداة النهضة، والمجتمع الذي يحسن تعليم أبنائه ويوفر لهم كل الإمكانيات اللازمة سينشأ عنه مجتمع قوي وسليم ،وهو من أهم المعايير التي تساهم في تحديد مدى تقدم بلد ما والتعليم كأحد أشكال التربية ينحو إلى تحقيق أهدافها ،لأن التربية تعتبر أداة تشكيل شخصية الفرد وتكوينه وهي تهدف إلى خلق الفرد الذي يحقق التطور والرقي لمجتمعه ،كما ان الدولة تقوم وتسهر على التنظيم العام وهذا من اجل السير الحسن للتعليم بكل أجهزته وهذا ما يسمى بالسياسة التعليمية كما تسهر الدولة على بناء البرامج التعليمية من أجل تحسين المنظومة التربوية وجعلها مواكبة لتطورات العصر.

المبحث الأول : ضبط المفاهيم الأساسية

إن التربية من وظيفة الدولة والجزائر من بين الدول التي تهتم بالسياسة التعليمية من أجل بلوغ أهداف في المنظومة التربوية الخاصة بها.

1. مفهوم السياسة التعليمية (Politique éducative):

➤ هي تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشروعات في ميدان التربية والتعليم والتي يراها واضعوا السياسة التعليمية كفيلة بتحقيق الطموحات التي للمجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانيات المتاحة.

➤ هي الدستور الذي يتضمن المبادئ الأساسية للتربية والتعليم، والذي يشمل المفاهيم العامة التي يمكن أن تتفرغ منها مختلف التنظيمات والقواعد والأساليب العمل سواء في المجالات التخطيطية أو في المجالات التنفيذية¹

أهمية السياسة التعليمية :

❖ السياسة التعليمية أصبحت تحدد العلاقة بين التنمية الشاملة للدولة وبين التربية والتعليم، فالتخطيط للتعليم والتخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية أمران متورطان يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وقد أصبح التعليم متغيرا رئيسيا من متغيرات النظام العالمي الجديد.

السياسة التعليمية هي الأساس الذي يحدد حركة التربية المستقبلية للمجتمع في اتجاه الإعداد المتكامل لأجيال المجتمع والتي تشكل مجتمع المستقبل من سياسيين واقتصاديين وتربويين وإعلاميين وغيرهم.

تظهر أهمية السياسة التعليمية في عملية التخطيط للمراحل التعليمية وقطاعاتها وتحديد أهداف واضحة وطموحة لكل مرحلة وتحديد خطط زمنية².

¹ بوتليس مراد، مذكرة، تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، اطروحة لنيل شهادة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر، 2012، تحت إشراف الوادي طيب، 2013، ص ص 08، 09.

² مرجع نفسه، ص 10

2. مفهوم البرنامج: (Programme)

- هو مخطط عام يوضح في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس، في مرحلة من مراحل التعليم يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهرا او سنة كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب ان يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة¹.
- هو عدد من المشروعات والأنشطة التي يتم تخطيطها وإدارتها معا لتحقيق مجموعة من الأهداف والنتائج الأخرى المترابطة².
- فالبرنامج هو قائمة من المواد الدراسية مصحوبة بإشارات منهجية، ومُرْفَقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع في عملية التدريس³.
- و عليه فان البرنامج هو عبارة عن مخطط تقوم الدولة ببنائه وله تسلسل زمني محدد يمشي عليه الأستاذ لإتمامه وبلوغ الأهداف المراد تحقيقها.

3. مفهوم المنهاج (Curriculum)

- يعتبر المنهاج مسارا، وهو ما تلخصه لفظة السيرة الذاتية، اما في الحقل التربوي فهو مسار للتكوين. ويعبر المنهاج عن الاجراءات المحددة سلفا لتهيئ أنشطة بيداغوجية فهو اذن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقييم⁴.
- تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم⁵.
- إذن المنهاج هو خطة تقوم عليها المنظومة التربوية من اجل تحقيق الأهداف .

¹ ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، مرجع سبق ذكره، ص108.

² <http://www.almaany.com>

³ : <http://www.alukah.net/culture/0/56850/#ixzz5LG2S3M7a>

⁴ https://www.mo7itona.com/2015/04/blog-post_27.html

⁵ المعجم التربوي، مرجع سبق ذكره، ص39.

4. مفهوم الكتاب المدرسي:

لغة: اسم مشتق من فعل كتب بمعنى خط، ومنه قول الشاعر اقبلت من عند زياد كالخرف تخط رجلاي بخط مختلف تكتبان في الطريق لام وألف وما خط مجموعا يسمى كتابا وقد يظلف على الصحيفة وعلى الدواة أيضا.

اصطلاحاً: عبارة عن وثيقة تربوية في شكل وعاء يحتوي مادة تعليمية تعتبر مرجعا أساسا يستقي منه المتعلمون معلوماتهم وهو وسيلة تنظم بكيفية منتظمة المواد والمحتويات والمنهجيات وأدوات قياس مكتسبات المتعلمين.¹

*الكتاب المدرسي عنصر هام في العملية التعليمية وأنه أكثر الوسائل، استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية وطرق تدريسها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة وطرق تدريسها ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار المفاهيم الأساسية في مقرر معين.

كما انه له إمكانيات متعددة في العملية التعليمية، لذا ينبغي أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعله أداة تعليمية مثمرة، وينبغي أن يوجه اهتمام متزايد لإخراج الكتاب المدرسي في صورة تجتذب التلاميذ في استعماله.²

من خلا هذا التعريف يعني ان الكتاب المدرسي مرشد ودليل ينيّر طريق المبتدئين، وهو يساعد كل طالب علم لما يقدمه لهم من معلومات منظمة ومبسطة.

وهو يوفر عناء كتابة الملخصات التي يضطر الاستناد إلى إعدادها في حالة غياب الكتاب المدرسي، فهو مرافق التلميذ، وهو عنصر ضروري في العملية التعليمية وكل المدارس تعتمد عليه في التدريس و مصدر أساسي للتعلم ويلازم المعلم والمتعلم ولا يمكن الاستغناء عنه.

¹ <https://www.djelfa.info/vb/archive/index.php/t-2028862.html>

² إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص230.

بحيث يقدم المفاهيم الجوهرية لأنه منوال تعليمي، وهو أداة تعليمية مطبوعة ومنظمة .
*وهو الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي
تستطيع بها انجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما انه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة
الأكثر ثقة في يد التلميذ نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من
السلطات العليا¹

*يعد الكتاب المدرسي منطلق الفعل التعليمي ،والذي يمثل مهمة المعلم الذي وان أمكنه
الاستغناء عن بعض معطيات الكتاب وان يستقل بإبداعاته الخاصة عما يقدمه في بعض
مكوناته ،فانه سيظل ملزما بربط اشتغالاته الصفية بتوجيهات الكتاب ومحتوياته ،نظرا
لكونه أصبح وثيقة مشتركة بينه وبين التلميذ ،ومحورا أساسيا للتعليمات كلها أو جلها داخل
الفصل وخارجه²

بمعنى أن الكتاب المدرسي يرشد الأستاذ ويرسم له طريق منظم لإتباعه في سير
الدروس،ويستخدم التلميذ الكتاب المدرسي في اطمئنان لأنه يعبر مصدر ثقة،وهذه الثقة
راجعة الى السلطات العليا التي تسهر وتراقب محتويات الكتاب المدرسي،لهذا يعتبر
الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ.

إذن الكتاب المدرسي عنصر مهم في العملية التربوية .

¹ابو الفتوح رضوان وآخرون،الكتاب المدرسي،فلسفته،تاريخه،اسس تقويمه،دار الميسرة
للنشر،عمان،الأردن،دت،ص37.

² د عبد العزيز بن عثمان التويجري،دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال تربية الاسلاميه،منشورات
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافية،الرباط،المملكة المغربية،2014،ص15.

أهمية الفلسفة في العملية التربوية:

- ❖ تقوم الفلسفة في مراحل التعليم الثانوي والجامعي بتنمية جملة من المهارات والقدرات لدى المتعلم.
- ❖ تعمل على تقوية وتعزيز السلوك العقلاني المنظم في الحياة الفكرية والنفسية والدراسية والاجتماعية للمتعلم (تزويد بالروح العلمية والفلسفية).
- ❖ تسمح بامتلاك الثقافة العلمية والفلسفية والقدرة على التعبير الدقيق، واليقظة الفكرية والصرامة المنطقية والمرافقة الذاتية خلال التفكير والتعبير والحوار الفلسفي
- ❖ تنمية القدرة على المشكلة والصورنة والبرهنة.
- ❖ تنمية القدرة على التحليل والتركيب والتصنيف والتنظيم والتعليل (مهارات فكرية ومنهجية)¹

¹ <http://www.wata.cc/forums/showthread>

1. المبحث الثاني: تعليم الفلسفة في المؤسسة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال:

لقد ارتبط تدريس الفلسفة في الجزائر بتواجد الاحتلال الفرنسي، حيث درست الفلسفة باللغة الفرنسية وبرؤية فرنسية وبمضامين غربية¹.

أن المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر أدرجت منذ الاستقلال تعليم مادة الفلسفة ابتداء من السنة الثانية من التعليم الثانوي كمادة إجبارية لجميع الشعب وان كانت مدة الحصص بأحجامها الساعية متفاوتة بين مختلف الشعب الأدبية والعلمية².

بدأ تدريس الفلسفة باللغة العربية في المرحلة الثانوية في بداية السبعينات، وذلك بعد إن تخرجت الدفعة الأولى من الجامعة، وشرع الأستاذ في تقديم دروسهم في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي مستعينين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التي يجب تدريسها منها الثقافة والفلسفة والشخصية والأخلاق وفلسفة العلوم مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة تخص عملية تسيير الدرس والأهداف والتقنيات. ثم صدر كتاب الوجيز في الفلسفة من تأليف الأستاذ محمود يعقوبي³.

يتكون برنامج الفلسفة من خلال الوجيز من 47 باب منها البابان الأول والثاني حول الثقافة والفلسفة والخمسة وأربعون بابا متبقية، يتقاسمها قسمان الأول حول فلسفة العمل والقسم الثاني حول فلسفة المعرفة.

- قسم فلسفة العمل يتضمن 24 بابا وهي على التوالي: الانتباه، والشعور، والشعور ولا شعور، الانفعالات، اللذة، الألم، الهيجان، العواطف، الأهواء، الميول، الرغبات، العادة، الإرادة، الطبع، والشخصية، المعرفة، الغير، العلاقات بين الأشخاص، الفن والإبداع الفني، الأخلاق، الضمير الخلق، المفاهيم الكبرى للحياة الخلقية، التجربة الأخلاقية، المسؤولية، الفضيلة، احترام الإنسان، العدل والإخوة، الحقوق، الأخلاق، الأسرة، الأخلاق والسياسة بالعمل ومشاكله الاجتماعية، الحرية، الإنسان ومصيره، الوجود والقيمة.

¹ ،بوداود حسين، مذكرة، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة الجزائر، إشراف الدكتور مسعودي عباد، 2006، 2007، ص 89

² أ شارفي عبد القادر، تعليمية الفلسفة في المؤسسة الجامعية بين النظام الكلاسيكي ونظام ل.م.د (مرحلة ليسانس) جامعة حسيبة بن بوعلي - شلف، الجزائر، ص 02.

³ الزواوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائر، الممارسات والإشكاليات - تشخيص أولي، - 156.

- أما قسم فلسفة المعرفة: فيتضمن 21 بابا هي على التوالي: الإحساس، الإدراك، الذاكرة الخيال، اللغة، الذكاء، التفكير العلمي، الرياضيات، منهج العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية، التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، مبادئ العقل، نظرية المعرفة، مشكلة الحقيقة، الزمان والمكان، الروح والمادة، الألوهية وينتهي البرنامج بخاتمة حول قيمة الفلسفة¹.

شهدت الثمانينات من القرن العشرين تعديلات لمقرر الفلسفة نلمس ذلك من خلال برنامج الفلسفة لسنة 1983.

ان مقرر الفلسفة لسنة 1983 يعمل على تحديد الأهداف لكل نشاط من النشاطات السابقة حتى يكون الأستاذ على بينة من أمره، مادام هذا المقرر هو بمثابة الدليل الذي يهتدي به الأستاذ².

جاء في نص زواوي بغورة³ "مع بداية الثمانينات، بدأت سلسلة من الإصلاحات المترددة والمحتشمة والمتعثرة والمنغلقة لأنها جرت في غياب كلي لخبراء والجامعيين، وربما تنفرد الجزائر في هذه وهو عدم استعانتها بخبراء وخاصة الجامعيين في الإصلاح البرامج الجامعية وهكذا تم تعديل أولي للبرنامج وتم اقتراح للتدريس وتقليص لعدد المواضيع، ولكن لم يمس الإصلاح مضمون البرامج واستمر هذا التعديل الأولي إلى غاية 1991، حيث شرع في إعادة النظر في التعليم الثانوي في مجمله وسمي هذا الإصلاح في وقته بإعادة هيكلة التعليم الثانوي"³.

¹ بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 176.

² بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 179.

³ الزواوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائر، الممارسات والإشكاليات - تشخيص أولي، مرجع سبق ذكره، ص 157. <https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/2004>

* زواوي باغورة: باحث وأكاديمي جزائري، أستاذ الفلسفة المعاصرة بقسم الفلسفة، جامعة الكويت. متخصص في فلسفة ميشيل فوكو، وباحث في فلسفة اللغة والسياسة. تتوزع اهتماماته بين الترجمة والتأليف. من أهم أعماله المترجمة: "يجب الدفاع عن المجتمع" لميشيل فوكو، و"تأويل الذات" لميشيل فوكو. ومن أهم تأليفه: "مفهوم الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو"، و"الفلسفة واللغة"، و"نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة"، و"ما بعد الحداثة والتنوير" / www.mominoun.com

ما يمكن استنتاجه من نص باغورة هو إن إصلاحات برنامج الفلسفة لمرحلة الثمانينات ما هي إلا استمرارية للمرحلة التي قبلها ، خاصة فيما يتعلق بالمضامين ، وإن كان باغورة أشار إلى إضافة الأهداف وطريقة التدريس¹

شهدت بداية التسعينات من القرن 20 إعادة هيكلة التعليم الثانوي ومس التعديل مقررات مادة الفلسفة وهذا ما هو في دباجة مقرر الفلسفة لمرحلة ما بعد 1993. ولا شك إن تنصيب الشعب الجديدة في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي ابتداء من الدخول المدرسي 1993/1992، يتيح فرصة لإدخال تحسينات على برامجها وتجديدها².

وبعد تشكيل لجان تربوية وطنية ظهر سنة 1993 برنامج جديد يختلف إلى حد كبير عن برنامج الوجيز فتم إدخال التعليمية في الفلسفة وتم مرة أخرى تقليص محاور ومواضيع الوجيز من 28 إلى 22 في الشعب الأدبية ومن 14 إلى 10 في الشعب الغير أدبية وتم في نفس الوقت توسيع مستوى تعليم الفلسفة في هذا الطور ليشمل السنة الثانية من التعليم الثانوي فرع آداب والعلوم الإنسانية والعقيدة. إن جديد هذا البرنامج الذي يتلائم ويتفق كذلك مع مرحلة الفوضى والحرب غير المعلنة، يتمثل في تقليصه لمواضيع الفلسفة واستبعاده للمحاور الفلسفية الأساسية كاللوهية ومصير الإنسان والروح والمادة ، واستحداث مادة الفلسفة الإسلامية في السنة الثانية ثانوي³.

أصبح تدريس الفلسفة في الجزائر على هذا الحال حتى جاء الإصلاح التربوي .

2. إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية :

انه منذ السنة الأولى من الاستقلال عملت الجزائر على تسيير النظام التربوي الموروث بمحاسنه ومساوئه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل مع تعديلات طفيفة في كل ما قد يمس سيادة الوطن والدين لكل الظروف الحرجة التي تحصلت فيها الجزائر على استقلالها وما تميزت به السنة الأولى لاستعادة حريتها من فوضى وارتجال في تسيير الشؤون العمومية، قد منعت بطبيعة الحال من تسطير سياسة تربوية في مستوى المقتضيات الجديدة.

¹ انظر: بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص 191.

² مرجع نفسه، ص 193

³ زواوي بغورة الخطاب الفلسفي في الجزائر، مرجع سبق ذكره، ص ص 157، 158،

<https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/2004-philosophie-mmoire-ara-baghoura.pdf>

وإقامة منظومة للتربية والتكوين وفق نسق كلي يلبي حاجات المجتمع ويساير متطلبات التنمية.

بعد 14 سنة من الاستقلال خضعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى التعديل جذري أول بصور الامرية الرئاسية 16 افريل 1976 والتي تضمنت تنظيم التعليم والتكوين بتبني نظام التعليم الأساسي متعددة التقنيات جاء بعدها الإصلاح الجذري الثاني والذي ظهرت بواره بتأسيس اللجنة الوطنية للإصلاح بالمرسوم الرئاسي الصادر في 9 ماي 2000 هذا الإصلاح الذي عرف تحضيراً مكثفاً قبل البدء في تجسيده ميدانياً في مطلع السنة الدراسية 2002-2003¹

يعني أن الجزائر سهرت جاهدة على تحسين المستوى الدراسي منذ الاستقلال حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالعطب أو خلل، لكن الظروف القاسية التي عاشتها الجزائر أبان الاستعمار الفرنسي والفوضى الذي خلفها هذا المستعمر منعت من قيام نظام تربوي جيد، لكن بعد سنوات من الاستقلال حصل تغيير جذري في المنظومة التربوية الجزائرية من الأسوء إلى الأحسن وانتقلت المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات وهذه المقاربة جاءت من أجل منح التعليم معنى وجودي.

1. إصلاح المناهج الدراسية:

تم في الإصلاح الجديد اخذ مفهوم البرنامج منحا مغايرا تماما لما كان يعرف عليه سابقا، حيث تم الانتقال من مفهوم المنهاج والذي أصبح يحدد على انه مجموعة الخبرات التربوية والثقافية نموا روحيا وعقليا ونفسيا وجسديا واجتماعيا في تكامل واتزان وأصبحت المناهج تتكون من: المادة المعرفية الأهداف والكفاءات، المجالات المعرفية، الطرائق والأساليب والوسائل والتقويم الشامل، فالمنهاج الجديدة الموظفة ضمن المنظومة التربوية والتي شرع في العمل بها منذ مطلع السنة الدراسية 2003-2004².

¹ الملتقى الوطني الأول، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، الخميس 10 ماي 2018، جامعة الجزائر 02، ص 2.

² عبد السلام نعمون، مذكرة، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، ص 146.

منذ بداية العام الدراسي 2007-2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية الاثنى عشر التي تتكون منها المنظومة التربوية أي ما لا يقل عن 85 منهجا دراسيا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح التربوي سنة 2003¹.

وذلك في إطار إصلاح شامل مس كل المراحل الدراسية وتم تبني ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات وفيما يخص الفلسفة كمادة تدرس في التعليم الثانوي فإنها هي الأخرى عرفت عدة إصلاحات من الاستقلال إلى اليوم حيث كانت تدرس في البداية كمادة معرفية تعرف بمحتوياتها ومذاهبها المتعددة ثم عرفت بعض التخفيضات ابتداء من 1987 مست هذه المرة منهج التدريس حيث أضيف إلى النص المقال والنص الفلسفي أسئلة مباشرة يجيب عليها التلميذ وفي 1994 عرفت باسم إعادة هيكلة التعليم الثانوي ومن هنا أدرجت مادة الفلسفة لأول مرة في السنة الثانية من التعليم الثانوي².

حيث جاء في القانون التوجيهي عن الفلسفة :

من واجب المنظومة التربوية أن تعيد لتعليم الفلسفة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مكانته، وتعطيه التناسق الذي ينبغي أن تكون عليه ومن الضروري تحديد الأهداف المسندة إليه وشرحها وتوجيه مضامينه المتنوعة نحو تعلم التفكير والنقد، وابتعاد عن تقديم معلومات مجردة يرهق التلاميذ أنفسهم في حفظها واسترجاعها يوم الامتحان..

لا ينبغي ان تعلم التيارات الفلسفية (القديمة منها والحديثة) على شكل معارف مخزنة بل ينبغي أن تقدم بطريقة تمكن التلاميذ من فهم هذه التيارات في التسلسل التاريخي للفكر الإنساني بحثا عن الحقيقة، سالكين في ذلك طرقا عقلانية ومجابهة نسبية لأراء والتصورات الفلسفية حول مسائل الإنسان والعالم، وفيما يتعلق بتحديد المضامين فان الأولوية تعطي للموضوعات الفلسفية التي تمكن التلاميذ من اتخاذ مواقف نقدية تجاه الأفكار الجاهزة والحقائق المطلقة ويجب إن يعتمد تعليم الفلسفة على السؤال البحث الفردي عن الحقيقة والقدرة على فهم أفكار وأراء الغير ومناقشتها ولا يمكن بلوغ هذا الهدف إلا إذا

¹ المرجع نفسه، ص، 148.

² عبد الوهاب بالغراس، صياغة الكفاءات بين البرنامج والكتاب المدرسي للسنة الثانية فلسفة من التعليم الثانوي، ص 43 <https://cahiers.crasc.dz>

أعدنا التلميذ لقراءة النصوص الفلسفية، وتحرير تعليق أو مقال فلسفي معالجة نص فلسفي¹.

منهاج الفلسفة في التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات: مفهوم المقاربة:

لغة: قرب منه ككرم، وقربه، كسمع وقارب الخطو: دناءه، وتقرب: وضع يده على قربه، وقاربه دماه بكلام حسن.

اصطلاحا: ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو انطلاق في مشروع ما.²

*هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على 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 البيداغوجية³

مفهوم الكفاية:

لغة: تدل على الجدارة والأهلية: أي ما يكفي ويغني عن غيره ونقول كفاه الشيء يكفي كفاية أم الكفاء فهو الجدير.

اصطلاحا: هي نظام من المعارف تصورية وإجرائية منظمة والتي تسمح داخل نمط من الوضعيات بتمييز مهمة مشكلة وحلها بواسطة فعل ناجح.⁴

¹ الجريدة الرسمية، العدد 04، القانون التوجيهي للتربية، رقم 08-04، مرجع سبق ذكره، ص 44

<https://www.unpef.dz/2018/04/24>

² خالد غربي، الياس قدة، مذكرة، الاتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو تدريس مادة

الرياضيات، وفق المقاربة بالكفاءات، جامعة، الوادي، الجزائر، مذكرة لنيل شهادة ماستر، 2014، 2015، تحت إشراف، أ/ فوزي لوحدي، ص 64. نسخة الكترونية مرفوعة عن موقع

<http://www.univ-eloued.dz/images/memoir/file/M.S-056-01.pdf>

³ عرباوي خديجة، مذكرة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، أطروحة لنيل شهادة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، تحت إشراف الدكتورة، شليغم غنية، ص 13. نسخة الكترونية مرفوعة عن موقع :

https://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/Arbaoui_Khadijha.pdf.

⁴ المرجع السابق، ص 66

*هي مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة والتي تسمح بانجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة¹

*هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة².

*الكفاءة مكتسبة يبرهن عليها الشخص تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف والمدرجات المواقف والمهارات .

وكذا جزء إجرائي أي انجاز مهمة أو نشاط من خلال اندماج كل المعارف والمهارات والمواقف³.

مما سبق يمكن القول بأن المقاربة من خلالها يتم معالجة موضوع ما وهي عبارة عن تصورات ومبادئ تتم من خلالها هذه المعالجة.

ويتضح أن الكفاءة أنها جملة المعارف التي تجعل الفرد يحل مشكلة ما بنجاح.

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1. هي العملية التي تكون فيها نتائج التعلم أهداف محددة في المناهج المدرسية في صيغة

كفاءات تترجم في صورة أفعال سلوكية ينتج عن كل تعلم اكتساب سلوك جديد أو أداء

أفعال⁴.

¹ عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات واصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص13.

² المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، ص28.

³ العطوي آسيا، مذكورة، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، جامعة سطيف، الجزائر 2009-2010، ص29 نسخة الكترونية مرفوعة عن موقع :

<http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MS13.pdf>

⁴ ، العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ، مرجع سبق ذكره ص30 .

2. والمقاربة بالكفاءات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم ورغباته من أجل بلوغ الهدف ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم أخرى¹.

3. وهي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبينة بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تلميتها لدى التلميذ، وهذا بالتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه². إذن من خلال هذه التعاريف يتبين أن مقاربة بالكفاءات مقاربة تضم مجموعة من النظريات هدفها تنمية قدرات المتعلم.

وبمعنى آخر هي مقاربة تمنح التعليم معنى وجودي وهي مقاربة فلسفية تضم مجموعة من البيداغوجيات والنظريات هدفها تنمية قدرات المتعلمين، وهي من بين طرق إعداد برامج التعليمية وهي تعمل على جعل التلميذ يقوم بأنشطة ذات معنى كأنجاز المشاريع مثلا، ويكون هذا أما فردي أو جماعي أو فوجي.

تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

لقد بدأت آلية المقاربة بالكفاءات في الظهور كممارسة بيداغوجية لأول مرة في كندا وانتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينات بحل مشكلة الفشل الدراسي في الثانويات الفرنسية، ومن ثم ثبتت العديد من الدول المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية – التعليمية ومن بينها الجزائر³. تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في الجزائر وشرع في تطبيقها بداية من العام الدراسي 2003/2004، ونجد مختلف المناهج الصادرة لحد الآن تقريبا نفس المدخل بحيث تضمن هذا المدخل شرح هذه المقاربة ومبررات اعتمادها والكفاءات الرئيسية المنتظر تحقيقها وقد

¹ فاطمة زايدي مذكورة، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، 2008-2009، إشراف أ/عزالدين صحراوي، ص36. نسخة الكترونية مرفوعة عن موقع

<http://thesis.univ-biskra.dz/1929/1/mmj279.pdf>

² عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص13

³ فاعلية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، <https://up.top4top.net/downloadf-355ih9p21-pdf>

تم تصنيف هذه الأخيرة إلى أربعة كفاءات أساسية هي: كفاءات ذات طابع اتصالي وكفاءات ذات طابع منهجي وكفاءات ذات طابع فكري وكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي¹ والجزائر من بين البلدان العربية التي تبنت المقاربة بالكفاءات إيماناً منها بأن التغيرات العصر أصبحت تستلزم تكوين أفراد ذوي كفاءات لهم القدرة على حل المشاكل المختلفة فشرعت في تطبيقها وتعميمها على مختلف المناهج والمواد التعليمية، ومن بينها مادة الفلسفة كمادة أساسية في الطور الثانوي عامة والشعب الأدبية خاصة².

وانطلاقاً من السنة الدراسية 2007/2008 وضع برنامج الفلسفة الجديد للسنة الثانية والثالثة ثانوي في الجزائر لجميع الشعب على أساس نظرة تربوية جديدة تعرف اليوم بالمقاربة بالكفاءات، وهي إستراتيجية تساعد المتعلم على التكيف السريع والتلائم النافع مع التغيرات المتعددة التي يعرفها العالم والتحولات المستمرة التي يعيشها الناس في حياتهم اليومية ومن ثمة تمكنه من الإبداع المفيد والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المستقبلية³ إن انتقال الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم، وتحول مجال الاهتمام بالقضايا المفاهيمية إلى مجال الاهتمام بالفكر النسقي، ولا يمكن انكار ما للمقاربة بالكفاءات من فضل في هذا المنعطف الذي تعرفه مادة الفلسفة في بلادنا وتعليميتها.

ويتجلى هذا المنعطف فيما يتعلق بالدروس في عدد من الجوانب: في الكفاءات التي تستهدف تحقيقها، وفي تعاملها مع الفكر الشمولي الذي يربط المشكلة بأشكالياتها وفي تفعيلها لعملية التفلسف، وطريقة سيرها المنهجية، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعليمية المقررة، وفي نظام أدواتها التقنية⁴.

إن المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة قد تبنت تجسيد القطيعة مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف والأصل في هذه هو تغيير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية

¹ د- لحضر، المقاربة بالكفاءات بين الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية)، جامعة قاصدي مرباح، ورقة العدد 11، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2009، ص82

²فاعلية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سبق ذكره. ص07.

³ مرجع نفسه، ص24

⁴ جمال الدين بوقلي حسن،، اشكاليات فلسفية، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص3.

أنشطة التعلم، فيصير الأستاذ موردا مرشدا للتلاميذ في سياق دال ومهندسا يسير اكتساب المعارف حتى تنقل إلى سياقات خارجية والتلميذ بدوره يشارك نشاط في بناء كفاءاته ونعني بهذا انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم¹ ولقد جاء في القانون التوجيهي للتربية إن المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق تعليم يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ.

يتدرب التلميذ في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) وفق وضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له. وهذه الوضعيات المكونة للوضعيات التعليمية وهي فرصة لتنصيب وتعزيز الكفاءات وتعرف الكفاءة على أنها القدرة على التطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال "أنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا"²

الغاية من تدريس الفلسفة بالمقاربة بالكفاءات:

إن الغاية من تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات وفق ما جاء به المنهاج الجديد وبالضبط في مستهل المدخل، حيث نستأنس بالعبارة التي والأخذ بهذه المقاربة يدفعنا إلى تجاوز فلسفة التلقين ومركزية الأستاذ والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المادة المعنوية إلى سلوكيات عملية نافعة، وقابلة للقياس.

هناك نظرة تربوية جديدة تقوم على إستراتيجية تساعد المتعلم على التكيف السريع والتلاؤم النافع مع التغيرات المتعددة التي يعرفها العالم والتحويلات المستمرة التي يعيشها الناس في حياتهم اليومية، ومن ثمة تمكنه من الإبداع المفيد والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المستقبلية³

¹ فاعلية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص 24.

² القانون التوجيهي للتربية رقم 08-4 مرجع سبق ذكره، ص ص 19، 20.

<https://www.unpef.dz/2018/04/24>

<http://platform.almanhal.com>³

أهداف تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

تهدف إلى الوصول بالمعلم إلى اعلي مستويات من حيث الأداء والإتقان وذلك من خلال جعله محور العملية التعليمية، وكذلك التركيز على التعلم الفردي الخاص بالمتعلم، أو الجماعي الذي يعني بعد أكبر من المتعلمين وتوليد المعارف والمعلومات من المتعلم وتجاوز النمطية في التعليم وفتح المجال أكثر للمهارة والنشاط والتوظيف¹.

الدرس الفلسفي في الجزائر:

إن الدرس الفلسفي في الجزائر فلا يزال هو الآخر يحتاج إلى مجهودات كبيرة معرفية وديداكتيكية تجعله يرقى إلى مستوى تطلعات المثقف المهتم بالشأن الفلسفي في بلادنا. لم تعد مادة الفلسفة في برامج التعليم الثانوي تمتلك تلك الأهمية التي كانت عليها فترة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. وقد يكون السبب الرئيس بتصورنا يكمن في الضعف الحاصل في تكوين المكونين وكذا طبيعة الكثير من الموضوعات التي تحتويها البرامج، والحال نفسه يمتد ليشمل الدراسات الجامعية فلا تزال مواد الفكر القديم ومواد التراث تنال حصة الأسد في وضع البرامج الدراسية. أضف إلى هذا وذاك ما أفرزته السنون العجاف التي مر بها البلد طيلة سنوات الإرهاب الأعمى والتي لا يزال تأثيرها يعمل في جسم الثقافة والتعليم ويضيف تسربا وتسيبا ورداءة وإحباطا لا للفلسفة وحدها بل لكل فكر عقلائي يسعى إلى زرع روح الثقة والأمل في المستقبل لدى الأجيال الجديدة. أما عن الكتابة الفلسفية في بلادنا فيبدو أن وضعها صار أفضل قياسا بوضع الفلسفة درسا أو في الحياة الثقافية، فقد ساعدت بعض دور النشر (الجزائرية) أهمها دار الاختلاف) على نشر كثير من الأعمال الجادة لأساتذة الفلسفة في الجزائر، وهي وإن ابتدأت بطبع رسائل جامعية في الأول إلا أن اهتماماتها امتدت لتشمل أعمالا أخرى ألفها جيل من الأساتذة الشباب ابتدأت هذه الأعمال ترسم صورة محترمة للإبداع الفلسفي في الجزائر، وأصبحنا لا نفاجا بوجود عناوين لنصوص متعددة في رفوف مكتبات أهم المدن العربية كالرباط

¹ فاعلية تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات ، مرجع سبق ذكره، ص26.

وببيروت مثلا لمؤلفين جزائريين وهي تحظى بكثير من التقدير والثناء من طرف القراء العرب¹.

ولا ننسى هنا أن نشير أيضا إلى ما تقوم به مخابر البحث الجامعية على قلتها في هذا المجال فقد شجعت هذه المخابر اللقاءات الفكرية والندوات مما أعطى مادة بحثية جيدة طُبعت أغلبها سواء في دور نشر جزائرية أو عربية في شكل كتب جماعية أصبحت تمثل مراجع لا غنى عنها للطلبة والباحثين، بالتأكيد لا نزال بعيدين كل البعد عن مستوى البعض من أشقائنا الذين سبقونا في هذا الميدان ولكننا بتصوري في الطريق لتأسيس كتابة فلسفية جزائرية متعددة الرؤى والأطراف، كتابة علمية رصينة يمتلك أصحابها قدرات علمية متميزة بسبب تعدد مراجعهم وتعدد اللغات التي يقرؤون بها، وكذلك بسبب الإشكالات الفلسفية المعاصرة التي يشتغلون عليها².

¹ <https://www.djazairess.com>

² <https://www.djazairess.com>

خلاصة الفصل :

نستنتج من خلال هذا الفصل أن الجزائر بعد استقلالها قامت بإعادة بناء التعليم و الاقتصاد و غيرها، و قد كانت الجزائر تبني النظام الاشتراكي و قد جاءت الدولة بإصلاحات و هذه الأخيرة حاولت الاستجابة للنظام الاشتراكية الليبرالية فقد تغير نظام التعليم يعتبر حذري مس جميع المواد الدراسية المبرمجة و من بين هذه المواد مادة الفلسفة التي شهدت تغيير منذ الاستقلال ، حيث أنها أصبحت تدرس من السنة 2 في الطور الثانوي و خصص لها معامل كثير نظرا لأهميتها و حجم ساعي مخصص لها و تبين التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

تمهيد

كل منظومة تربوية لها آليات ووسائل نستخدمها في القطاع التربوي من أجل السير الحسن للدروس وكل المواد ومن بين الوسائل البيداغوجية الكتاب المدرسي .

فالجرائر تهتم بالكتاب المدرسي في منظومتها التربوية ولكل مادة من المواد المبرمجة من أجل التدريس ألا ولها كتاب خاص بها لهذا سنتطرق في هذا الفصل الثاني إلى محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية آداب وفلسفة ومن بين هذه المواد مادة الفلسفة ، وما يحمله من دروس مع تحليل كل إشكالية من الإشكاليات الكبرى التي يحملها هذا الكتاب المدرسي الخاص بالفلسفة.

المبحث الأول: الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية آداب وفلسفة

التعريف بالكتاب المدرسي :

الكتاب من إشراف وتأليف جمال الدين بوقلي حسن وبمشاركة حسين بن عبد السلام وعبد اللطيف ماحي، يتألف الكتاب من 352 صفحة أخذت المقدمة ثلاث صفحات الأولى والخاتمة صفحتان، فهرس الموضوعات والإعلام والمصادر تسعة عشر صفحة وما تبقى من الصفحات خصت لموضوعات المدونة الفلسفية شملت الموضوعات والمعبر عنها بالإشكاليات (عددها 06) والتي بدورها تتضمن مشكلات فلسفية (مجموعها الإجمالي 14 مشكلة) (20)¹.

¹مجلة الحوار الثقافي ، عبد القادر مألبي ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقاربة بالكفاءات والتوجه
الايديولوجي، "دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية" المجلد 06، العدد 4 أبريل
2016، جامعة مستغانم، الجزائر، ص272. المرفوعة عن الرابط
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/16668>:

عرض محتويات الكتاب المدرسي:

الإشكالية الأولى: السؤال بين المشكلة والإشكالية

تتضمن المشكلتين التاليتين:

المشكلة الأولى: السؤال والمشكلة.

المشكلة الثانية: المشكلة والإشكالية

الإشكالية الثانية: الفكر بين المبدأ والواقع.

وتتضمن المشكلتين التاليتين:

المشكلة الأولى: انطباق الفكر مع نفسه.

المشكلة الثانية: انطباق الفكر مع الواقع¹.

الإشكالية الثالثة: الفلسفة بين الوحدة والتعدد .

وتتضمن المشكلات التالية:

المشكلة الأولى : تاريخ الفلسفة اليونانية.

المشكلة الثانية: تاريخ الفلسفة الإسلامية.

المشكلة الثالثة: تاريخ الفلسفة الحديثة.

المشكلة الرابعة: تاريخ الفلسفة المعاصرة.²

الإشكالية الرابعة: المذاهب الفلسفية بين الشكل والمضمون.

وتتضمن المشكلتين التاليتين:

المشكلة الأولى: في المذهب العقلاني والمذهب التجريبي.

المشكلة الثانية: في المذهب البراغماتي والمذهب الوجودي.

جمال الدين بوقلي حسن ، إشكاليات فلسفية ، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، مرجع

¹ سبق ذكره، ص، 351.

² مرجع نفسه.

الإشكالية الخامسة: تعالج في النشاط الإنتاج الفلسفي.

الإشكالية السادسة: الحياة بين التنافر والتجاذب.

وتتضمن المشكلات التالية:

المشكلة الأولى: الشعور بالأنا والشعور بالغير

المشكلة الثانية: الحرية والمسؤولية.

المشكلة الثالثة: العنف والتسامح.

المشكلة الرابعة: العولمة والتنوع الثقافي¹.

¹ جمال الدين بوقلي حسن ، إشكاليات فلسفية ، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص، 351.

المبحث الثاني : تحليل محتوى الكتاب المدرسي :

الإشكالية الأولى تحت عنوان السؤال بين المشكلة والإشكالية التي تعالج مشكلات فرعية من بينها :

- المشكلة الأولى بعنوان السؤال والمشكلة و الذي يعالج كل أصناف الأسئلة و خاصة الفرق الذي يكمن في السؤال العلمي و السؤال الفلسفي (فمجال السؤال العلمي هو المحسوسات أي عالم الطبيعة في شكلها الشامل، ويتخذ السؤال العلمي الظواهر الطبيعية والجزئية مجالا له ، لأنها تخضع للحواس، ويطمئن إلى الحل الذي يستفتي فيه التجربة الحسية وحدها)¹

أما السؤال الفلسفي يتضمن عدة مميزات (فإنه يتعلق بالميتافيزيقا*، فهو يقتضي في موضوعاته ، الانتقال من مجال البحث الواقعي إلى مجال البحث عن العلة الأولى للموجودات ، والإجابة عنه ليست بديهية)²

- المشكلة الثانية مسمات بالمشكلة والإشكالية والتي توضح أهم الخصائص التي تبرزها ، حيث أن المشكلة هي مسألة فلسفية يحدها مجال معين حيث يحصر الموضوع وي طرح الطرح الفلسفي .

أما الإشكالية وهي المسألة التي تثير نتائجها الشكوك وتحمل الارتياح بحيث لا يظهر فيها وجه الحق .

وبالتالي إبراز العلاقة بين المشكلة والإشكالية وهي علاقة المجموعة بعناصرها ، فالثانية هي التي تحضن الأولى أي علاقة الجزء من الكل .

الإشكالية الثانية تحت عنوان الفكر بين المبدأ والواقع والذي يعالج بدوره يتفرع إلى مشكلات جزئية وهي :

¹- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون ، إشكالات فلسفية السنة الثانية شعبة أداب وفلسفة ، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية ، 2008 ، ص 12 .

³- المرجع نفسه ، ص 12

- المشكلة الأولى المعنون بـ انطباق الفكر مع نفسه والذي نقصد به المنطق الصوري " الأرسطي - الشكلي " الذي يهتم بتبيين القواعد التي توجه إلى الصواب وعدم الوقوع في الأخطاء والتناقضات ، ولكي ينطبق الفكر مع ذاته ويفكر الإنسان تفكيراً سليماً وصحيحاً لابد من معرفة وحدات المنطق وقواعده (ويتجلى ذلك في معرفة وحدات الفكر المنطقي وقواعده ، والحرص علمياً على توافق النتائج مع المقدمات)¹

والمنطق هو مجموعة من القواعد والشروط التي تضمن سلامة التفكير وصحته ويعرفه أرسطو* بأنه أورغانون** العلم ويعني أنه آلة العلم .

والتطرق إلى كليات الخمس والتي تعبر عن صفات جوهرية وهي النوع والجنس و الفصل النوعي والعرض العام والعرض الخاص .

وأنواع القضايا التي تنقسم إلى قسمين : القضية الحملية البسيطة وتتكون من موضوع ومحمول ، ومن كلية موجبة وكلية سالبة وجزئية الموجبة والجزئية السالبة ، أما القضية مركبة الشرطية وهي تتألف من قضيتين حمليتين يكون الحكم فيها متعلق بأدات شرطية وجزئها الأول يسعى " المقدم " وجزئها الثاني يسمى " التالي " وتنقسم إلى قضية مركبة شرطية متصلة ، وقضية مركبة شرطية منفصلة .

- المشكلة الثانية الموسومة بـ انطباق الفكر مع الواقع ، وذلك بعد معرفة المنطق الأرسطي بأنه كفيل بضمان انطباق الفكر مع نفسه يجب تحديد مجال انطباق الفكر مع الواقع الذي يشمل مجموعة من الظواهر (ويتجلى ذلك في التعرف على طبيعة الاستقراء من الناحية

¹- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون ، إشكالات فلسفية السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة ، المرجع السابق ، ص 46 .

*أرسطو 384 ق.م - 322 ق.م. فهو فيلسوف يوناني، تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكرين، تغطي كتاباته مجالات عدة منها الفيزياء والميتافيزيقيا والشعر والمسرح والموسيقى والمنطق والبلاغة واللغويات والسياسة والحكومة والأخلاقيات .
**أورغانون هي مجموعة كتب أرسطو في المنطق . وأورغانون كلمة إغريقية تعني الآلة وسميت بهذا الاسم لأن المنطق عند أرسطو هو آلة العلم أو وسيلته للوصول إلى الصواب .

النسقية " مفهومه وأنواعه " ، ومن الناحية الاجرائية " خطواته وقواعده في سياق البحث العلمي أو المنهج التجريبي¹)

فالاستقراء هو الانتقال من الحكم على القضايا الجزئية إلى الحكم على القضايا الكلية ، ويتضمن نوعين وهما الاستقراء التام وهو إصدار حكم كلي من منطلق الحكم على كل الأجزاء الموضوع وبالتالي يكون الحكم يقيني - أما الاستقراء الناقص وهو إصدار حكم كلي من منطلق الحكم على بعض الأجزاء ويكون نسبي .

والاستقراء من الناحية العلمية يتحول إلى منهج تجريبي علميا باعتباره تلك الخطوات التي يعتمد عليها الباحث ، لكي يصل إلى نتيجة تعرف بالقانون العلمي .

والاعتماد على خطوات المنهج التجريبي الذي يتضمن أولا الملاحظة وهي مشاهدة الظواهر الحسية وهي نقطة الانطلاق في المنهج التجريبي وتنقسم إلى نوعين : الملاحظة العادية وهي ملاحظة يتميز بها عامة الناس تتصف بالسطحية والبساطة ، والملاحظة العلمية وهي ملاحظة يختص بها العلماء والباحثون وتكون عميقة وقصدية ودقيقة يوضف فيها العالم التركيز والانتباه العالي هدفه الوصول إلى قانون علمي .

ثانيا الفرضية وهي فكرة مقترحة من طرف الباحث أو العالم هدفها إيجاد حل للظاهرة المدروسة يضعها الباحث أو العالم على سبيل الظن .

ثالثا التجربة وهي عملية نقل الظاهرة من وسطها الطبيعي إلى وسطها الاصطناعي وذلك قصد التحقق من صدق الفرضية .

وهناك مبادئ تسبق التجربة يجد العالم مرغما على اتباعها وهي : مبدأ السببية ومعناه ربط بين العلة والمعلول* ، فكل ظاهرة لابد أن يكون لها سبب لقد حدوثها ، ومبدأ الحتمية أي أن نفس الأسباب تؤدي إلى نفس النتائج ، فإذا توفرت شروط الظاهرة فستحدث

¹- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون ، إشكالات فلسفية السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة ، المرجع السابق ، ص 70 .

***المنهج التجريبي** هو وسيلة منهجية للحصول على البيانات للوصول إلى المعرفة بواسطة الرصد أو الملاحظة العلمية بشكل مباشر أو غير مباشر. إن القانون التجريبي يمكن أن يحل إما بشكل كمّي أو نوعي.

محدثها ، ومبدأ اطراد الظواهر حيث (يمكن النظر إلى مبدأي السببية والاطراد على أنهما مترابطان ، فكما أن العلاقة ضرورية بين العلة والمعلول في العقل قبل التجربة ، فإن الاعتقاد بمبدأ اطراد الظواهر في الطبيعة اعتقاد راسخ)¹ قدم الكتاب المدرسي في الإشكالية الرابعة والمعبر عنها بالفلسفة بين الوحدة والتعدد عبر التاريخ وقد جاء فيها مجموعة من المشكلات عولج فيها تاريخ الفلسفة من الفلسفة اليونانية إلى المعاصرة .

جاء في الكتاب المدرسي عدة مشكلات بخصوص تاريخ الفلسفة اليونانية وقد طرحت الإشكالية التالية :كيف استطاع العقل اليوناني الوصول بالفلسفة إلى أوجها بعد أن كان مكبلا مدة قرون بقيود الخرافة وكيف دعا الإنسان إلى استثمارها في حياته الخاصة؟ ومن أجل معالجة هذه الإشكالية وشرحها للتلاميذ وظفت وضعيتين وهي تلك التي عرضت أسطورة عقاب اشيل، التي رويت في الياذة هوميروس. فالأساطير اليونانية على العموم مصيرها يحدد مصير البشر و هي التي تتحكم فيه، غير أنها وضفت في غير موقعها بحيث لم تتعرض إلى مسألة المصير أو مسألة المعرفة التي كان يسيطر عليها الكهنة بحكم أنها المعبرون للرؤى و يعرفون بمصير الإنسان الذي ارتبط الإنسان الذي ارتبط بمصير الآلهة. وتدعم الإشكالية بأربع وضعيات -مشكلة أخرى وظفت لغرض معرفة أصل الوجود والعناصر المكونة (الماء،الهواء،تراب ،النار)ثم يضاف لها وضعية أخرى لغرض معرفة الحقيقة المطلقة وصيغة الوضعية على شكل أسئلة (هل ما تشاهده من أشياء هو فعلا الحقيقة،أم أن الحقيقة هي فيما وراء هذه الأشياء؟) و بها يتم توظيف أسطورة الكهف لمعرفة النسق الفلسفي لأفلاطون القائم على مجموعة من النظريات ومنها نظرية التذكر التي تعد أساس بناء نظريته في المعرفة ليختم بتحليل تصنيف أفلاطون للوجود والمقسم إلى عالمين : عالم المثل وعالم الطبيعة مع ذكر أهم الصفات المميزة لعالم المثل²²

¹- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون ،إشكالات فلسفية السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، المرجع السابق ،ص 78 .

***العلة والمعلول** العلة والمعلول مصطلح من المصطلحات الفلسفية والكلامية على السواء، العلة هي القوة الفاعلة والمؤثرة في غيرها، أما المعلول هو الأثر المترتب على تلك العلة والنتائج عنها.

دون الإشارة إلى أن عالم الطبيعة هو ذاك الذي تتجسد فيه الأفكار ويضاف إلى ذلك نوع من الوضعيات وظفت لمعرفة علل الأشياء والحكمة منها: وصيغة الوضعية على مجموعة من الأسئلة تتسأل حول معرفة الأسباب الحادثة للأشياء

لغرض معرفة أصل الوجود والعناصر المكونة له (ماء، تراب، نار، والهواء)

ثم يضاف لها وضعية مشكلة أخرى لغرض معرفة الحقيقة المطلقة ، و صيغة الوضعية على شكل أسئلة (هل ما تشاهده من أشياء، هو فعلا الحقيقة، أم أن الحقيقة هي في ما وراء هذه الأشياء ؟) و بها يتم توظيف أسطورة الكهف لمعرفة النسق الفلسفي لأفلاطون القائم على مجموعة من النظريات، و منها نظرية التذكر التي تعد أساس بناء نظريته في المعرفة ليختم بتحليل تصنيف أفلاطون للوجود و المقسم إلى عالمين : عالم المثل و عالم الطبيعة مع ذكر أهم الصفات المميزة لعالم المثل، دون الإشارة إلى أن عالم الطبيعة هو ذاك الذي تتجسد (réification) فيه الأفكار، و يضاف إلى ذلك نوع آخر من الوضعيات وظفت لمعرفة علل الأشياء و الحكمة منها : و صيغت الوضعية على مجموعة من الأسئلة تتسأل حول معرفة الأسباب الحادثة للأشياء ، ذلك لمعرفة مفهوم السببية عند أرسطو .

لعل مضمون الفلسفة اليونانية منها نشأتها هو استخدام العقل لإدراك الوجود بعد تحريره من الأساطير أي أن الفكر تحرك من النوس (nous) إلى اللوغس (logos) ، أو من الميتوس (الأسطورة) إلى العقل ، لأن مضمون الفكر الفلسفي اليوناني هو حل مشكلة الوجود ، ففي البداية ارتبط الوجود بالأساطير عندما تحرر الإنسان (أوديب) من الأسطورة (أبي الهول) بإدراكه أن العقل أساس المعرفة، إما بالحساب كما هو الحال عند الفيتاغوريين أو بالمنطق كما هو الحال عند أرسطو، فعلى العموم الفلسفة اليونانية يعزى لها أنها نظمت المدينة بالحكمة و حددت مجموعة من المفاهيم منها المواطن و علاقته بكل المدينة و الحاكم، و الذي يشترط أن يكون حكيما (فيلسوبا)، و بهذا وجب أن نسجل بأن كلمة " سوفيا "1

1 عبد القادر مالفى، البناء المعرفي للدرس الفلسفي، أمام المقارنة بالكفاءات والتوجيه الإيديولوجي، مرجع سبق ذكره، ص274

بالنسبة للهلاليين تترجم إلى الحكمة و إلى المعرفة : و لا يمكن لهم أن يعرفوا و يعرفوا بأنهم حكماء ، و منه كانت مهمة الفلسفة تسيير المدينة .

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

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

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

لمعالجة هذا المشكل وظفت وضعيتين –مشكلتين :

الأولى صيغت على مجموعة من التساؤلات تدور حول الفلسفة اليونانية و علاقتها بالفكر الإسلامي المؤسس على القرآن الكريم و اللغة العربية، فالعبقرية الإسلامية منها القرآن الكريم (استناده على آيات من القرآن الدالة على الكتاب و ما يتضمنه من أحكام) . و العبقرية اليونانية التي تقيم العقل ، و كيف انتقلت إلى العرب بفعل حركة الترجمة (لقد تم الإشارة إليها بالهامش – هامش رقم 3 صفحة 128 دون تفصيل في المتن) ، و كذا اللغة العربية أين سجل فرضيتين، فالأولى تقوم على العرق و منه تأسست القومية العربية و الثانية إلى اللغة أين سجل فرضيتين، فالأولى تقوم على العرق و منه تأسست القومية، و الثانية ترجع إلى اللغة العربية ذاتها من حيث مفرداتها و قواعدها و بلاغتها .

الثانية ارتبطت بمظهر من مظاهرها، ألا و هو علم الكلام ، أين صيغت الوضعية على شكل أسئلة عبر عنها كما يلي : فيما يتعلق بخصائص الفكر الإسلامي ، فنجد إنتاجات إسلامية تصنف في علم الكلام و أخرى تصنف في الفلسفة، فهل يعني هذا أن علم الكلام تفكير أصيل يختلف عن الفلسفة ؟ و إذا كان الأمر كذلك¹ .

فهل لا بد من أن تكون بينهما علاقة، و ما طبيعة هذه العلاقة ؟

¹ عبد القادر مألبي ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ، مرجع سبق ذكره ص 274 ص 275

- أصالة علم الكلام في هذا الشأن يشير إلى أسباب انفصال الأشعري عن المعتزلة من خلال المناظرة التي دارت بين الأشعري و أبا علي الجبائي حول الإخوة الثلاث و مصيرهم
- و خصائصه بالقياس إلى الفلسفة (أي الفلسفة اليونانية و الفلسفة الإسلامية) ، و نسجل أهم خاصية لعلم الكلام ، إذ يستعمل العقل لخدمة الشرع (يشير بالهامش – هامش رقم 10 ص 133- أن المعتزلة يقدمون بالعقل و يثنون بالنقل، و هي الإشارة الوحيدة للمعتزلة ، فالشرع أولا و العقل ثانيا ¹.

- موقع علم الكلام من الفكر الفلسفي :

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

ما القصد بعلم الكلام ، و من ساهموا في نشأته و تطوره ؟ .

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

المعتزلة : مما ورد أنها تأسست على اثر طرحه واصل بن عطاء بمجلس الحسن البصري حول مرتكب الكبائر، هل هو مؤمن أم كافر ؟ فكان الجواب لا هو مؤمن مطلقا و لا هو كافر مطلقا ، بل هو بين منزلة الكفر و الإيمان أنت التسمية بالمعتزلة . و مما ورد عن

¹ عبد القادر مألfi ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ، مرجع سبق ذكره ص 275

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

الأشاعرة : يبدوا أن الحسن الأشعري قد ثار على المعتزلة لينشأ مذهباً وسطاً يحقق به التوازن ، و هذا استناداً لما كتبه ابن خلدون عن الأشاعرة بمقدمته " إن التوازن الذي رمت إليه ، و كان بين العقل الذي يقتضي التنزيه لمواجهة الأتنية و المجسمة ، و بين حرية الله و إرادته مطلقتين ، و بين الحرية و الإرادة المحدودة للإنسان التي تجعله يكتسب أفعاله و يكون مسئول عنها " ، و عليه يؤسس مفهوم الكسب كدليل على حرية الإرادة و يضيف الشهرستاني أن الأشعري قد فصل في مسألة الفعل و صدره مما ينفي عنه صفة خلق الأفعال المحكمة دالة على علم مخترعها و هي صادرة من فاعل متقن . و من المعلوم أن علم العبد لا يتعلق قط بما يفعله من كل وجه و الفاعل الخالق يجب أن يكون محيطاً بالفعل من كل وجه ، إذ الأحكام إنما يثبت فيه من آثار علمه لا من آثار علم غيره ، و يدل على علمه لا علم غيره ، و الدليل على استحالة حدوث فعل العبد بالخلق لدل علمه على ذلك و كان عالماً به على كل وجه .¹

علاقة التصوف بعلم الكلام و الأشعرية :

و على حسب ما ورد عن القشيري برسالته أن التصوف انفرد به خواص أهل السنة ، و المراعون أنفسهم مع الله تعالى ، و الحافظون قلوبهم عن طوارق الغفلة باسم التصوف . و اشتهر هذا الاسم لهؤلاء الأكابر قبل المنتئين من الهجرة إذ ارتبط التصوف بالزهد مع ارتباطه بالحسن البصري و اعتبر أول المتصوفة ، غير أنه كان معتدلاً و هذا ما يشهد له

¹ عبد القادر مألبي ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ، مرجع سبق ذكره ص 276

قوله " مثقال ذرة من الورع السالم خير من ألف مثقال من الصوم و الصلاة (الرسالة القشيرية ص 54) ¹ تأسست الأشعرية كاتجاه كلامي يقف ضد المعتزلة من جهة و إنصافا للحسن البصري من جهة أخرى ، و منه ارتبطت الأشعرية بالتصوف، و هذا ما أراده واضع المدونة المدرسية للفلسفة عندما أشار إلى الشيخ السنوسي في تعريفه لعلم الكلام أو علم التوحيد أنه ماهيات الممكنات من حيث دلالتها على وجوب وجود موحد لها ، و صفاته و أفعاله (العقيدة الوسطي ، ص : 53) فما لا بد الإشارة إليه هو أن منطق الإقصاء طغى على منطق المدونة بحيث اعتمد الشيخ السنوسي و همش بالمدونة أربعة مرات ، صف إلى ذلك صاحب المدونة مرتين بينما ذكرت المعتزلة مرتين على الأكثر، مما يجعلنا ندرك بأن المعتزلة حكم عليهم بالإقصاء منذ البداية مع وضعية المشكلة أين يحكم عليهم بأنهم مبتدعة يرى مؤلف المدونة بشأن الفلسفة الإسلامية أن بها ثلاث نقاط مهمة ، أولها قيامها على علم الكلام من حيث أنه إعمال الفكر فيما يوصل العبد إلى العلم بمعبوده عن طريق البراهين القاطعة و الأدلة الساطعة (الشيخ السنوسي – العقيدة الوسطي ص : 53 ثانيها الجمع بين الفلسفة و علم الكلام، ثالثها الجمع بين علم الكلام و التصوف من أمثال الغزالي، و التصوف و الفلسفة من أمثال ابن عربي، و بهذه الحالة فإن الكاتب يجعل من علم الكلام الأشعري مقاما مشتركا بين الفلسفة الإسلامية المتصوفة و التصوف .

الاستفهام الكبير حول الخصوصية الفكرية للفلسفة الإسلامية :

لمعالجة هذا الاستفهام يطرح وضعية مشكلة يطرح فيها العلاقة بين الفلسفة و الدين أين يؤكد على أن في القرآن و السنة توجهات فلسفية تدعو إلى التفلسف بالاستناد على آية قرآنية (إن في خلق السموات و الأرض و اختلاف الليل و النهار لقوم يعقلون ، سورة البقرة الآية 164) و الحديث النبوي الشريف (الحكمة ضالة المؤمن ، فحيث وجدها ، فهو أحق بها) ، ليؤكد على أن القرآن ذكر العقل 40 مرة ، و الحكمة 19 مرة ، و اللب 16 مرة لينتقل إلى الشيخ السنوسي في تأكيده على الأشعرية مرة أخرى بأنها من القلائل الذين خاضوا في قضية التوحيد مقصيا في ذلك المعتزلة ، فالشيخ السنوسي يثبت أن الشرع يتوقف على إثبات وجوده تعالى ، و إثبات وجوده يتحقق بالبرهان العقلي (شيخ السنوسي ،

¹ عبد القادر مالفي ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ، مرجع سبق ذكره ص 276 ص 277

العقيدة الوسطى ص : 45 عليه جعلت الفلسفة الإسلامية من منظور واحد مبعدا في ذلك الجهمية التي كانت أساس الخلاف بين سيدنا علي و معاوية بن أبي سفيان أين طرحت مسألة الخلافة ، ناهيك عن الفلاسفة الأوائل مثل الكندي

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

فرد الفلسفة الإسلامية إلى فرقة كلامية أو مذهباً يجعلنا نوصف بالانحياز و الابتعاد عن الموضوعية فمثلاً ورد عند مؤرخي الفكر الإسلامي أنه ثمة خلاف إيديولوجي بين الفرق الكلامية و وما بين المذاهب الفقهية ، بحيث أن المسائل التي خيض فيها جدلاً و تحوله إلى صراع أين حدث الانشقاق بين مؤيد و معارض، و مما زاد تحول الصراع ليصل إلى أعلى مراتب السلطة، بحيث تناصر السلطة مذهب و تناهض مذهباً آخر ، فالمعتزلة وجدت نصرتها في عهد المأمون الذي أعلن الارتباط الرسمي بها عام 218 هـ و تحولها إلى الإيديولوجيا الرسمية و استمرت مع المعتصم¹ .

و الواثق أثناء الخلافة العباسية ، بينما الأشعرية أصبحت في مركز قوة و إيديولوجيا في مرتبة أبي بكر الصديق يوم الردة ، و عمر بن عبد العزيز في رد المظالم ، و المتوكل في إحياء الناس، فعملية وصف المعتزلة بالمبدعة توارثت بحيث ذكرها بن خلدون في مقدمته عندما عالج موضوع علم الكلام ، فلا نندهش عندما نقرأ في المدونة أن المعتزلة مبدعة .

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

¹ عبد القادر مالفى ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ،مرجع سبق ذكره ص 277

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

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

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

يعتمد صاحب المدونة على ديكارت لحل مشكلة تجاوز سلطان التفكير التقليدي معتمدا في ذلك على المنهج الشكي القائم على المنهج الرياضي في عملية التحليل و التركيب ، ليصل في النهاية إلى وضع مبدأ الكوجيتو " أنا أفكر إذن أنا موجود " ، بينما على مستوى التجريب يستعين بالتجريبيين من أمثال لوك و بيكون اللذان يرفضان القول بالمبدأ القبلي لبناء المعرفة بل كان معارفنا آتية من الحواس، أي المعرفة البعدية، و لحل المشكلة الثانية المرتبطة بتوعية الإنسان و تحريره يعتمد على رواية لفولتير (Candide et l'optimisme) أين يستخلص منها ثلاث أفكار أساسية¹:

- 1- الانتقال من التفاؤل الساذج و الاصطدام بالواقع .
- 2- الانتقال بالطبيعة الغريزية إلى العقل و الإرادة الحرة .
- 3- الانتقال من الوعي الزائف إلى التغيير، بينما في رسالة " ديدرو " الفلسفية و من بين النقاط الثلاث التي أشار إليها نجد فكرة نشر التسامح الديني و حرية الفكر و حقوق الإنسان التي اعتبرت من بين الحقوق الطبيعية ، و يضيف إلى ذلك دور الفلسفة في تغيير الواقع ، و لمعالجة ذلك يستعين بروسو عند طرح أصل التفاوت و نشوء المجتمع المدني أي الانتقال من الحالة الطبيعية إلى الحالة السياسية .

فما يمكن ملاحظته بإيجاز أن في حل هذه المشكلة المجزأة إلى ثلاث أجزاء عرج فيها الكاتب على مجموعة من الفلاسفة عقليين، و تجريبيين، و موسوعيين (مونتسكيو- رسائل فارسية) ، و علماء اجتماع (أوجست كونت و قانونه للحالات الثلاث) . مع الإشارة أن الفلسفة الكانطية من الجانب المعرفي تعد أحسن مثال للنسق الشامل للمعرفة . و بهذا التصور يبين بأن النسقية هي تعبير فلسفي خصت المعرفة و كيف يتم بناؤها ؟ و ذلك من

¹ عبد القادر مالفي ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ، مرجع سبق ذكره ص278

باب أن صاحب المدونة يرى في نظرية المعرفة نسقا ، و أحسن مثال عن التفكير النسقي هو الخوض في نظرية المعرفة للفلاسفة و مذهبهم . غير أن في واقع الأمر أن الأنساق الفلسفية التي عرفت في العصر الحديث خاصة العقلية منها بداية من ديكارت وصولا إلى كانط و هيجل باعتمادهم على العقل و القول بالأفكار القبلية التي تؤسس على المنهج الرياضي تجعل من نظرية معرفتهم مغلقة على ذاتها . بينما الفكر النسقي كما عرف في الفلسفة البنيوية التي تعد من الفلسفات المعاصرة و منها تأسست البنائية الوظيفية كتيار جديد في العلوم الاجتماعية لم يتم معالجتها أو الإشارة إليها ، فالنسقية بالمعنى تقوم على التفتح و الاندماج و هي أساس المقاربة بالكفاءات (الوضعية الإدماجية)¹ .

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

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

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

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

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

¹ مرجع نفسه ص-ص 278 279

معالجة المشكلة قامت على الفلسفة الوجودية على أنها الفلسفة التي درست الوجود و المعاناة الإنسانية جراء القلق الذي يعيشه يوميا، بالاستناد على تصورات فلاسفة وجوديين من أمثال كيركيغورد و هيدجر و سارتر و ألبير كامو مبرزاً في ذلك أن الفلسفة الوجودية تقوم على فكرة اللاعقلانية في مقابل العقلانية و التناقض في الوجود ، على عكس ما تدرسه الوجودية عن الحقيقة الإنسانية (la réalité humaine) و مصادر القلق الناتجة عن صلة الذات بالآخر، و يتم ذلك وفق الثلاثية الوجودية (الوجود في ذاته ، الوجود لذاته و الوجود لغيره¹).

و منه أنتت الفكرة التي دافع عنها الوجوديين من أمثال سارتر أن الوجود سابق عن الماهية، غير أن مضمون الفلسفة الوجودية خاصة بالنسبة لسارتر تقوم على فكرة الآخر كشرط للوجود لذاته ، إن المقابلة بين العقلانية و الوجودية² تتم بين المقابلة بين الكوجيتو الدكارتي و الكوجيتو الوجودي أي بين أنا أشك و أنا أفكر إذن أنا موجود، و بين أنا أفكر³، أنا موجود إذن أشعر، و القصد بالشعور هنا هو الشعور بالآخر، فمن هذه الزاوية تطرح العلاقة بين الذات و الآخر كمصدر للشعور و الوعي و المعرفة مثلما هو معمول به في المدونات المدرسية الخاصة بتونس و المغرب و فرنسا.

و يعتمد الكاتب في حل الإشكالية الخاصة بالفلسفة المعاصرة مع الشخصانية و مؤسسها إيمانويل مونييه ، ثم يضيف القصديّة كمصدر للمعرفة مع إدموند هوسرل، الذي يريد منها وسيلة لهدم الأفكار العلمية المسبقة، و التي تم الاتفاق عليها بحكم أنها بنيت على الرياضيات، فعلى الفلسفة أن تعتمد على منهجاً برهانياً خاص بها قائم على نظرية معرفية جوهرها القصديّة، و يقحم بعد ذلك المتعلم في متاهة لغوية مع حلقة " فينيا " في كون الفلسفة عليها أن تقوم على لغة دقيقة و مفهومة، ليسترسل مع برتراند راسل في تأسيس فلسفة العلم كبديل عن فلسفة الوعي (الوجود) مع بشلار و بوانكاري ، ليصل إلى الفلسفة الذرائعية لمعالجة جزء من الإشكالية، أين يطرح فيها مسألة العلم و العمل النافع مع وليام

¹ عبد القادر مالفى ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ،مرجع سبق ذكره ص 279

¹ عبد القادر مالفى ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي ،مرجع سبق ذكره ص 280

جيمس ، بها تم إقصاء الماركسية و معالجتها لمسألة العلم و العمل ، و يكون ذلك في مقابل البراغماتية و التي لم يشار إليها إلا في التهميش (الهامش رقم 35 من الصفحة 182) .

قراءة في الإشكالية السادسة:

الشعور بالأنا والشعور بالغير:

يعتبر هذا المحور جديدا بالنسبة للبرنامج في السنة الثانية ثانوي، إذ كان يُدرّس قبل الإصلاح للأقسام النهائية الأدبية وبمقاربة سيكولوجية محضة من خلال ربطه بالاشعور، وفي البرنامج الحالي يقدم الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي مسألة الشعور بالأنا انطلاقا من الشعور بالغير وذلك بالاعتماد على جملة من النظريات الفلسفية كنظريات ديكرت، برغسون و انتهاء بوجودية سارتر إضافة إلى بعض الآيات القرآنية، و من هنا يتجلى للملاحظ الانتقال من الرؤية السيكولوجية إلى الرؤية الفلسفية. والفكرة الأساسية التي يقدمها الكتاب المدرسي أنّ معرفة الشخص لذاته تحتاج إلى معرفته للآخر ومعرفة الآخر تقوم على جملة من القيم الأخلاقية كالحب، الصداقة، الإيثار، التسامح، التعارف، التواصل ونبذ كل أشكال الصراع والعنف¹. فقد جاء في الكتاب المدرسي ما يلي : "إن معرفة الأنا لذاته تتم بوجود الغير وتمتد في الوقت نفسه إلى الآخر المغاير له، والمغايرة هذه ليست على الدوام عامل صراع، فالمغايرة نفسها تولد التقارب والتفاهم"²

تقوم فكرة "الغيرية" التي هي عنصر أساسي في تربية التداخل الثقافي، على مجموعة من القيم تتمثل في العلاقة مع الغير و الميل نحوه والشوق إلى معاشته والاتصاف بالطيبة اتجاهه:"³

لذا ذهب جون بول سارتر الى اعتبار الآخر مقوما أساسيا ،مكونا للأنا والوعي به. والنقطة الأساسية عنده تتمثل في صلة التي بين الذات وبين الغير فوجود الآخر شرط لوجودي

¹ المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية،إنسانيات،عبد الوهاب بلغراس،الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي

<https://journals.openedition.org/insaniyat/14161>

² جمال الدين بوقلي حسن ، إشكاليات فلسفية ، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب

وفلسفة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الجزائر،2006.ص254

³ المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية،إنسانيات،عبد الوهاب بلغراس،الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي ،مرجع سبق ذكره.

وشرط لمعرفة نفسي، وعلى ذلك يصبح اكتشافي لدواخلي اكتشافا للآخر لذا يقول سارتر: "لست حينئذ موجودا إلا في علاقة مع العالم وهي علاقة مع الغير"¹ وقد جاء في الكتاب المدرسي الآية القرآنية "يا أيها الناس أنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم" (الحجرات 13)² ولقد جاء في الكتاب المدرسي إشكالية فلسفية عويصة تتمثل في الممارسة العملية انطلاقا مما سمّي "محبة الغير دون الانشغال الأكبر بمعرفته"، بحيث يفتح الحوار لنشر ثقافة التعايش وتأكيد التساوي بين "الأنا" و"الأنثى"، ليس بالضرورة إدماج الشعورات وسحقها واستبدالها بـ"النحن" بل توفير أسباب السعادة ومحبة الآخرين وهي حكمة موجودة في كل التقاليد والديانات والفلسفات الإنسانية³ هذا الخروج من الطرح الفلسفي "العقيم" إلى الجانب العملي في العلاقة بين "الأنا" و"الغير" يعتبر، كما جاء في الكتاب المدرسي، مشاركة للطبيعة في جمع الشمل وترقية الإنسانية وتنمية غريزة الحياة والبناء، والعمل الجماعي الذي له أسس روحية، وهذا ما يجعل الكلّ يشارك في صناعة الثقافة. ومن هنا تتطور فكرة الاتصال والتعاون في مواجهة الحياة من البيت إلى المدرسة إلى المآسي والكوارث الطبيعية، وهو ما يعني ربط التلميذ بالحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية⁴ وفي الأخير نستنتج أن هذا المحور المبرمج في الكتاب المدرسي في هذا المحور من الكتاب المدرسي تبدو الكفاءات الثقافية متجذّبة في خلاصة المحور، حيث يتبين أن شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفة الآخرين باعتبارهم كائنات تستحق المعاشرة والاحترام والتزكية، وأنّ الغيرية لا تكتمل إلا بوجود الآخرين-كما جاء في الكتاب المدرسي- والعمل معهم في تعاون ومحبة.

¹ جمال الدين بوقلي حسن، ، إشكاليات فلسفية ، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص، ص256، 258..

² مرجع نفسه، ص 258

³ جمال الدين بوقلي حسن، ، إشكاليات فلسفية ، الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص 159،¹

⁴ المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي ، مرجع سبق ذكره.

الحرية والمسؤولية:

يطرح الكتاب المدرسي النظريات التقليدية في فلسفة الحرية وهي التي تجعل من الحرية شرطاً للمسؤولية. ونشير في هذا المجال إلى أن موضوع الحرية كان موجوداً في البرنامج السابق للإصلاح في الأقسام النهائية، غير أنه كان يطرح من خلال نظريات فلسفية محضة وقد يصل إلى حلول عملية من خلال ما يسمى بالتححرر، و نجد في الكتاب المدرسي تناولاً يكاد يكون مغايراً، فهو يطرح علاقة المسؤولية بالإنسانية من خلال التأكيد على الجانب الأخلاقي في الإنسان وأنه العلة الأولى مادام كائناً مسؤولاً.

غير أن ما يبرز في علاقة محور "الحرية والمسؤولية" بالقيم العالمية والكفاءة الثقافية بالمعنى البيداغوجي، يكمن في الكيفية التي قُدِّم بها هذا الدرس في الكتاب المدرسي من خلال تركيزه على ربط الحرية بالمسؤولية، بحيث وعلى عكس النظريات الفلسفية في الحرية والتي نجدها في الأطروحات التقليدية، تصبح المسؤولية هنا شرطاً للحرية وليس العكس. فقد جاء في سياق معالجة إشكالية العلاقة بين الحرية والمسؤولية "أيهما يعتبر المبدأ المسؤولية أم الحرية؟ المنطق السليم يوحي بأن المسؤولية تثبت بثبوت شروطها.. وبالتالي تعتبر الحرية تارة شرطاً للمسؤولية وتعتبر المسؤولية تارة شرطاً للحرية.. تبدو هذه الصياغة إشكالية - كما هو الأمر في الدرس الفلسفي على العموم- غير أن الاتجاه العام الذي يصل إليه المتعلم في هذا المحور يدفع إلى التركيز على الأطروحة التي تجعل المسؤولية شرطاً للحرية الفردية والجماعية، ويتجلى الجانب الإنساني بمعناه الفلسفي والأخلاقي ما يمكن التلميذ من تحمل مسؤوليته اتجاه الآخرين ووعيه أنه في هذه الحالة يحقق حريته. هذا الطرح قد يكون موضوع نقاش في المجال الفلسفي غير أنه من الناحية التربوية أكثر فاعلية، كما أن بناء النظريات الفلسفية في هذا المجال يركز أكثر على الجانب الإنساني، إذ كون الإنسان مسؤولاً يحقق له العظمة الإنسانية وبالتالي يحقق البعد القيمي لاحترام الآخر وثقافته المغايرة¹.

¹ . المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره.

العنف والتسامح:

كما تساق فكرة التسامح كمفهوم أساسي للحياة الإنسانية والاجتماعية، ولكي يكون الطرح مناسباً لفكر التلميذ المتعلم ومستواه، عمل واضعو الكتاب المدرسي على ربط التسامح بالعنف وبالألا تسامح، وذلك من خلال عكس البرهنة أو ما يسمى في المنطق الصوري بالبرهان بالخلف وهو أساسي لتبيان صدق قضية أو مسألة ما من خلال كذب القضية المناقضة لها. تبرز الكفاءة الثقافية أو تداخل القيم المحلية والعالمية هذه المرة عندما يبين الكتاب المدرسي أن من بين أسباب العنف "العدوانية ورفض الآخر وانعدام التواصل معه" ليشير، بعد عرض النظريات المخالفة ونقدها، إلى أنه "لا بد من التسامح دينياً وديمقراطياً"، مع الإشارة إلى أن الدين الإسلامي يعترف بالتسامح في كل المجالات. جاء في إحدى فقرات الكتاب المدرسي أن النبي (ص) في تعامله مع أهل الكتاب "كان يحضر ولائهم ويشيع جنازهم ويعود مرضاهم ويزورهم ويكرمهم ويقول: تصدقوا على أهل الأديان كلها"¹

قال تعالى: " ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ،ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً"²

و في السياق نفسه يطمح واضعو الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة إلى إقحام التلميذ في المبادئ العالمية المرتبطة بالمنظمات الدولية الكبرى، وفي هذا المجال يشير الكتاب إلى أهمية يوم 16 نوفمبر 1995 الذي جعلته "اليونيسكو" يوماً عالمياً للتسامح، إضافة إلى التركيز على فكرتي "الأحسن والأجمل" وهي القيم الأخلاقية والجمالية التي لم تكن مطروحة في البرامج والمناهج السابقة لمادة الفلسفة. ونشير في هذا المضممار إلى أن إشكالية العنف والتسامح لم تطرح بأي شكل من الأشكال في البرامج السابقة. يصل واضعو الكتاب المدرسي إلى أن التسامح هو أساس الحوار والتفاهم والتعايش الثقافي وصولاً إلى النزعة التسامحية Tolérance كمفهوم فلسفي مفتوح يجعل مقياس التسامح مقياساً ثابتاً.

المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية
¹ في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره.

² القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية 70.

و قد جاء في آخر المحور من الكتاب المدرسي العبارة التالية : "إن التسامح لا يزيل الاختلافات العقائدية والقيمية بين الثقافات ولكنه مع الوقت يقوي الشعور الإنساني. ولا بد أن تسعى كل ثقافة مهما كانت إلى التعايش مع غيرها لا أن تهيمن عليها." ما يلاحظ هنا أن واضعي الكتاب المدرسي، وهم يُعلّمون تلميذ الفلسفة الصرامة المنطقية، فإنهم في الوقت نفسه يؤكدون على فكرة أساسية تتعلّق بالمواطنة العالمية، بحيث إذا كان من غير المنطقي أن نواجه الشر بالخير، فإنه أيضا من غير المنطقي أن نواجه الشر بالشر لأننا كائنات إنسانية. ونسجل هنا أنه حتى وإن بدا هذا الطرح في صورة غير واقعية، مثالية نوعا ما، إلا أن واضعي الكتاب استطاعوا معالجة مسألة ذات طابع فلسفي منطقي صوري معالجة إنسانية إيتيقية سميت بـ "الخروج من المنطق الصوري إلى المنطق الأخلاقي" إذ يتم الربط مرة أخرى بين الخير كمبدأ أخلاقي وبين الجمال كأساس للتربية الذوقية والتربية الروحية للتلميذ المراهق وذلك في الوقت الذي يتم فيه التأكيد على الصرامة المنطقية والدقة المعرفية¹.

العولمة والتنوع الثقافي

بعد تقديم الكتاب المدرسي لمفهوم العولمة وأهدافها ومختلف الاتجاهات والمواقف حولها، ينطلق من العلاقة بين العولمة والخصوصيات الثقافية، ومن أهم التساؤلات التي يطرحها : كيف يمكن تصور بقاء الأمم بثقافتها المتنوعة وإثبات ذاتها أمام تحديات العولمة التي أصبحت تقرر مرجعيات المستقبل؟

يتناول الكتاب المسألة من زوايا متعددة ويعرض مختلف المواقف بما فيها العلاقة الاشتقاقية للكلمة في اللغة العربية والتي هي قريبة من العالمية حسب مؤلّفي الكتاب وكيف أنّه في التراث الإسلامي قد نجد عدة قضايا قريبة مما سمّاه الكتاب بالجوانب الإيجابية للعولمة. وهنا أيضا يمكن أن نلاحظ، انطلاقا من فلسفة التربية إعادة النظر مرة أخرى في العلاقة بين الشمال والجنوب وآثار العولمة على التطور التربوي في الجزائر. و يكاد يكون هذا

¹المجلة الجزائرية في الانترنتوبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره

المحور الأكثر تجليا بالنسبة لما يسمى في الغرب تربية التداخل الثقافي، إذ يعتبر خلاصة للدروس السابقة في هذا المجال كونه يركز على التنوع الثقافي داخل العالمية والعولمة.¹

يقدم الكتاب بعض المقترحات في النهاية يمكن أن نعتبرها في صلب التداخل بين القيم المحلية والعالمية، إذ لا بد من التكامل بين الخاص والعام، فالخصوصي يحمل الطابع العالمي لأنه إنساني. يصل طرح الكتاب المدرسي إلى درجة الإلحاح على مراجعة بعض المسلمات الثقافية لدى المجتمعات وإعادة النظر لدى بعض الأمم في مسلماتها الثقافية والتربوية والأخلاقية، انطلاقا من الحقائق الراهنة للعالم (المقصود الثقافات التي تلغي الآخر) فالمطلوب ليس فقط التكيف وإنما المشاركة في الثقافة العالمية. يقدم الكتاب مثالا في مجال إصلاح المنظومة التربوية وما يرتبط بها من مسائل تقتضي التسليم بالعولمة كواقع معطى وحقيقي، "فولاء المربي لم يعد يقتصر على الوطن أو الأمة بل يشمل الإنسانية واحترام الثقافات يتطلب التعرف عليها". تدل مثل هذه الطروحات في رأينا على مدى التقدم الكبير في طريقة التعامل مع الثقافات العالمية بالنسبة للمنظومة التربوية الجزائرية وبرامجها في مختلف مواد التدريس، خاصة ما له علاقة مباشرة بالهوية.²

ومن المبررات التي تُقدّم في النهاية للإقرار بالتعددية الثقافية وجود تعددية منطقية. فالمنطق لم يعد واحدا، والحقيقة ليست واحدة مما يعني أنّ هناك ثقافات متعددة ينبغي التعايش معها، وأنّ المسألة هي مسألة إثبات الذات والتعايش مع الآخر. كما نلاحظ أنه في كل مرة يعمل واضعو الكتاب المدرسي على مرافقة الطرح الفلسفي للقضايا بموقف للدين الإسلامي تتم الإشارة من خلاله إلى أنّ الإسلام يسعى إلى الخير العالمي ويعترف بالثقافات الإنسانية.

¹ المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره

² المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره²

بالنسبة لطرح مسألة الدين الإسلامي في الكتاب المدرسي ومواصلة استخدامه في البرامج الجديدة، ورغم بعض التبريرات التي قد لا تبدو منطقية كقراءة المفاهيم الحديثة بلغة تراثية، إلا أننا نجد هذه المرة طرحا مخالفا إلى حد ما، بحيث يبدو الدين الإسلامي وكأنه دين يعترف بالثقافات الأخرى المغايرة بل ويدعو إلى التعايش معها، بل نجد أكثر من ذلك حيث يحتوي الكتاب إشارة إلى أن الإنسان المسلم لا يمكن له إثبات ذاته إلا بالتعايش مع الآخرين¹

لقد تم تقديم الجانب الديني في الثقافة ضمن سياق أطروحة روجي غارودي المعروف بحواراته الدينية و الثقافية، كما تم دمج الفكرة الدينية بالطرح المدني بعيدا عن النظرة التوتاليتارية التي تنتقدها فلسفة الإنسان الحديث حيث وُظِّفت عبارة الفيلسوفة حنه أرندت Hannah Arendt : "في الجو المدني يأخذ الإنسان في الوعي والتعددية". كما نجد تعاملًا مميّزا مع الآية القرآنية المشهورة : "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" حيث يفسّر البرّ بأنّه الخير العالمي للإنسانية جمعاء، ويكون التعاون مع كل الناس على اختلاف ديناتهم، واجتناب العدوان العالمي أيضا حيث يشمل عدم التعدي على الإنسان بصفة عامة، كما يؤكد هذا الطرح من خلال الكتاب المدرسي على ضرورة أن يعيش الإنسان "المسلم" عصره ويتعايش مع الناس على اختلاف مشاربهم².

¹ المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره

² المجلة الجزائرية في الانتروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، إنسانيات، عبد الوهاب بلغراس، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي، مرجع سبق ذكره

خلاصة الفصل :

في آخر هذا الفصل يتضح لنا بأن فهرس دروس مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة ينقسم إلى ستة إشكاليات كبرى وكل إشكالية لها مشكلتين أو أكثر ، تطرقت إلى تحليل محتواها كما هي في الفصل.

ومن خلال هذا يتبين لنا بأن الكتاب مستند مهم يعتمد عليه التلاميذ في التطلع على الدروس ومحتوى الدروس المبرمجة فيه ، كما لا يمكن إهمال دوره الفعال لأنه الأنيس الوحيد الذي يرجع إليه مهندس الحصة وسائقها في تقديم الدرس .

خاتمة:

وفي الأخير توصلت الى نتيجة بحثي ان الدولة الجزائرية من بين الدول التي تهتم بمنومتها التربوية من اجل الرقي والتطور ،من خلال ما شرعته من قوانين داخل النظام التربوي وما سنه القانون التوجيهي للتربية ،كما تعتبر الفلسفة من أهم المواد الدراسية المبرمجة في النظام التربوي الجزائري بحيث كانت تدرس بتواجد الاحتلال الفرنسي .

ادرجت الفلسفة منذ الاستقلال بحيث تدرس من السنة الثانية ثانوي، ولقد مرت الفلسفة بعدة تطورات عبر السنين وذلك باختلاف برنامجها بحيث كان مكثف في بداية السبعينات في كتاب الوجيز مروراً بتعديلات طفيفة في الثمانينات من القرن العشرين وصولاً الى اعادة هيكله التعليم الثانوي كل هذه المراحل مرت بها الفلسفة منذ الاستقلال الى ان جاء الاصلاح التربوي 2003 الذي مس جميع المواد التعليمية بما فيها الفلسفة بموجب القانون التوجيهي للتربية.

وهذا من اجل تحسين مستوى الدراسي حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالخلل وهذا بانتقال الجزائر من المقاربة بالاهداف الى المقاربة بالكفاءات .

بحيث أصبحت تدرس مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات كممارسة بيداغوجية والغاية من تبني هذه المقاربة هو الابتعاد عن طريقة التلقين القديمة والابتعاد عن حشو التلميذ بافكار جاهزة تحف وتسترجع .

لذلك انتهجت هذه الطريقة من اجل استثمار المادة والتعلم الجيد ومن اجل بلوغ مستوى تعليمي لائق .

المصادر و المراجع

1. جمال الدين بوقلي حسن ، إشكاليات فلسفية الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية الجزائر 2006
2. الجريدة الرسمية العدد 4 القانون التوجيهي للتربية رقم 4-08
3. إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة
4. أبو الفتوح رضوان و آخرون ، الكتاب المدرسي ، فلسفة ، تاريخه ، أسس تقديمه ، دار الميسرة للنشر ، عمان ، الأردن
5. عبد العزيز بن عثمان النويجري ، دليل التأليف الكتاب المدرسي في مجال التربية الإسلامية منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم الرباط ، المملكة المغربية .
6. د.لهرصر المقارنة بالكفاءات بين الجذور و التطبيق ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية) جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، العدد 11 كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية 2009
7. ملحقة سعيدة الجهوية ، المعجم التربوي .
8. عبد الوهاب بالغراس صياغة الكفاءات بين البرنامج و الكتاب المدرسي للسنة الثانية فلسفة من التعليم الثانوي .
9. الملتقى الوطني الأول ، المقارنة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية جامعة الجزائر 2018
10. زواوي يغورة الخطاب الفلسفي في الجزائر ، الممارسات و الإشكاليات تشخيص أولي
11. مجلة الحوار الثقافي ، عبد القادر مالفى ، البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقارنة بالكفاءات و التوجه الإيديولوجي ، دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية ، المجلد 06 العدد 4 أبريل 2016 ، جامعة مستغانم ، الجزائر .
12. المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا و العلوم الاجتماعية ، إنسانيات عبد الوهاب بلغراس ، الكفاءة الثقافية في الكتاب المدرسي للفلسفة في الطور الثانوي

13. <http://www.almaany.com>
14. <http://www.alukah.net>
15. <http://www.motitona.com>
16. [http:// www.djelfa.info](http://www.djelfa.info)
17. <http://www.wata.cc>
18. [http:// www.nominon.com](http://www.nominon.com)
19. <http://ouvrages.crase.dz>
20. <http://www.unpef.dz>
21. <http://www.univ.elouad.dz>
22. <http://www.bu.univ.ouragla.dz>
23. [http://www.univ.setif 2.dz](http://www.univ.setif2.dz)
24. [http:// thesis.univ.biskra.dz](http://thesis.univ.biskra.dz)
25. <http://platform.almanhel.com>
26. <http://www.djazairess.com>
27. [http://www.asjp cerust.dz](http://www.asjp.cerust.dz)

28. بوتليس مراد ، تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011 أطروحة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة وهران ، الجزائر .
29. بوداود حسين ، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر ، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه جامعة الجزائر 2006/2007
30. أ.شارفي عبد القادر ، تعليمية الفلسفة في المؤسسة الجامعية بين النظام الكلاسيكي و نظام ل.م.د (مرحلة ليسانس) جامعة حسيبة بن بوعلي ، شلف ، الجزائر
31. عبد السلام نعمون ، مذكرة نحو المنظومة التربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات . أطروحة لنيل شهادة دكتوراه
32. خالد عربي ، إلياس قدة ، الاتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو تدريس مادة الرياضيات و فق المقاربة بالكفاءات ، جامعة الوادي الجزائر ، مذكرة لنيل شهادة ماستر 2014-2015
33. عرباوي خديجة المقاربة بالكفاءات و إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013 ، أطروحة لنيل شهادة ماستر جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر
34. العطوي آسيا ، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ، جامعة سطيف ، الجزائر 2009 ، 2010 .
35. فاطمة زايدي تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، أطروحة لنيل شهادة الماجستير 2009 ، 2008

الفهرس

الشكر

الاهداء

المقدمة.....أ

الفصل الأول : تعليم الفلسفة في الجزائر

تمهيد 02

المبحث الأول : ضبط المفاهيم 03

مفهوم السياسة التعليمية 03

أهمية السياسية التعليمية 04

مفهوم البرنامج 04

مفهوم المنهاج 04

مفهوم الكتاب المدرسي 05

أهمية الفلسفة في العملية التربوية..... 07

المبحث الثاني : تعليم الفلسفة في المؤسسة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال..... 08

اصلاح المنظومة التربوية الجزائرية 10

اصلاح المناهج الدراسية 11

منهاج الفلسفة في التعليم الثانوي وفق المقارنة بالكفاءات 13

مفهوم المقاربة 13

13	 مفهوم الكفاية
14	 مفهوم المقاربة بالكفاءات
15	 تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية
17	 الغاية من تدريس الفلسفة بالمقاربة بالكفاءات
18	 أهداف تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات
18	 الدرس الفلسفي في الجزائر
20	 خلاصة الفصل

الفصل الثاني : قراءة في محتوى الكتاب المدرسي السنة الثانية أداب وفلسفة

22	 تمهيد
23	 المبحث الأول : الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية أداب وفلسفة
23	 تعريف الكتاب المدرسي
24	 عرض محتويات الكتاب المدرسي
26	 المبحث الثاني : تحليل محتوى الكتاب المدرسي
32	 موقع علم الكلام من الفكر الفلسفي
32	 ما القصد بعلم الكلام ومن ساهموا في نشأته وتطوره
33	 علاقة التصوف بعلم الكلام و الأشعرية
34	 الاستفهام الكبير حول الخصوصية الفكرية للفلسفة الاسلامية

39.....	قراءة الإشكالية السادسة "الشعور بالأنأ و الشعور بالغير "
41	الحرية و المسؤولية
42	العنف و التسامح
43	العولمة و التنوع الثقافي
46	خلاصة الفصل
48.....	الخاتمة

المصادر و المراجع