مجلة رفوف – مخبر المخطوطات – جامعة أدرار – الجزائر ـــــــــــــــــــ المجلد: 12 / العـدد:02 (نوفمبر2024) ص 339– 354
ISSN: 2335-1381 EISSN: 2602-5949 Legal Deposit: 2013-6352

المنهج التربوي لمفهومي العنف والتسامح في الدرس التعليمي الفلسفي للطور الثانوي الجزائري

The educational approach to the concepts of violence and tolerance in the philosophical educational lesson of Algerian secondary education

عبد الرحمن كرومي[1]، أ.د: امبارك بلالي[2]
Abderrahmane KERROUMI, Pr : Ambarek BLALI
1- جامعة أحمد درايعية أدرار (الجزائر) ، abe.kerroumi@univ-adrar.edu.dz
2- جامعة أحمد درايعية أدرار (الجزائر)، mebarekblali@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2024/06/29	تاريخ القبول: 2024/11/05	تاريخ النشر: 2024/11/28

الملخص: يُعد التعليم حجر الأساس في تطوير المجتمع ورقيه فلا غنىً عنه عند كل المجتمعات ولا نكاد نرى أي تحدٍ ثقافي أو معرفي دون أن يكون أساسه التعليم الممنهج ذا الرؤية العلمية الهادفة، لذلك كان من الضروري وضع برامج تعليمة قيمة تهدف إلى إضافة مرجعيات قائمة على رؤية تربوية جادة مواكبة للعصر وتحولاته وتسهم في حل أزماته المتعددة التي تطغى عليها مظاهر العنف واللاتسامح، ووزارة التربية الوطنية الجزائرية اتخذت من مادة الفلسفة في الطور الثانوي وسيلة تربوي ناجعة من أجل استئصال أشكال وصور العنف وبعث روح التسامح والمودة لدى المتمدرسين، وذلك لما لهذه المادة من أثر بالغ في توسيع المخيلة والإدراك وقوة الاستيعاب والتحمل وبالتالي فهي عمود أساسي في بناء الشخصية، وتقدم هذه الدراسة مقاربة تحليلية حول دور تعليمية الفلسفة في تقويض المنابع الفكرية وتهذيب الاندفاعات الانفعالية المؤدية للعنف مفهوما وممارسة عند شريحة اجتماعية مهمة وهي فئة الطلاب الثانويين.

كلمات مفتاحية: التعليم، العنف، التسامح، المجتمع، الفلسفة، المنهج التربوي.

Abstract: Education is the cornerstone of the development and advancement of society, and it is indispensable for all societies. We hardly see any cultural or cognitive challenge without systematic education with a purposeful scientific vision as its basis. Therefore, it was necessary to develop valuable educational programs that aim to add references based on a serious educational vision that keeps pace with the times and its transformations and contributes to solving its multiple crises that are dominated by manifestations of violence and intolerance. The Algerian Ministry of National Education has adopted the subject of philosophy in secondary education as an effective educational means to eradicate forms and images of violence and instill a spirit of tolerance and affection among students, due to the great impact of this subject in expanding imagination, perception, and the strength of comprehension and endurance. Therefore, it is a fundamental pillar in building character. This study presents an analytical approach on the role of teaching philosophy in undermining intellectual sources and refining emotional impulses that lead to violence, both in concept and practice, among an important social segment, which is the secondary school students.

Keywords: education, violence, tolerance, society, philosophy, educational curriculum.

1. مقدمة

يشهد العالم المعاصر حركية متسارعة في كل مناحي الحياة، هذه الحركية تتميز بالتنافر تارة وبالتجاذب تارة أخرى، والجزائر واحدة من الدول التي تسعى إلى تحقيق حياة يسودها الأمن والاستقرار والرفاهية، وهذا ما دفعها إلى محاولة تطوير منظومتها التربوية والتعليمية، وذلك من خلال وضع برامج تعليمية مواكبة للعصر وتحولاته وتساهم في حل أزماته المتعددة التي يطغى عليها مظاهر العنف واللاتسامح، لذلك نجد وزارة التربية الوطنية الجزائرية اتخذت من مادة الفلسفة في الطور الثانوي وسيلة تربوية ناجعة من أجل استئصال أشكال وصور العنف وبعث روح التسامح والمودة لدى المتمدرسين، وذلك لأن تعليم الفلسفة هو فعل حضاري ضروري فالفلسفة كما يرى ديكارت في مبادئ الفلسفة "هي التي تميزنا عن الأقوام المتوحشين والهمجيين، وأن حضارة كل أمة تقاس بقدرة شعبها على تفلسف أحسن" (**ديكارت، 1960م، الصفحات 557-558**) وسنحاول من خلال هذه الدراسة إبانة الدور التربوي للدرس التعليمي الفلسفي في الطور الثانوي الجزائري من أجل تنشئة المتعلمين على قيم السلم والتسامح وتجنيبهم الوقوع في معترك العنف، وكذلك تشخيص العوائق التي تحول دون تحقيق هذه الغاية التربوية في الدرس الفلسفي.

إشكالية البحث

العمل التربوي هو أسلوب للتنشئة الاجتماعية يهدف لإكساب الأفراد قيم وأفكار ومبادئ تضمن للمجتمع النمو والتطور والاستقرار، وتعليمية الفلسفة خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات ترتكز على تدريب المتمدرسين على التفكير الحر والناقد مما يحصنهم من الاعتقادات والانفعالات التي تستمد منها الممارسات العنيفة تبريراتها كالتطرف والتعصب والعدوانية، فالعنف ظاهرة معقدة تحكمها عوامل مختلفة ومتداخلة تؤسس لتعليلات ومسببات العنف، وتستلهم ذهنيات الأفراد وتغشي بصيرتهم، ولذلك نطرح في هذه الدراسة الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يمكن للبعد التربوي في الدرس التعليمي الفلسفي أن يساهم في منع انتشار ظاهرة العنف ويساهم في نشر قيم التسامح؟

منهجية البحث

اعتمدت في البحث على مقاربة تحليلية للدور التربوي للعملية التعْلَيمية التعلُمية في مادة الفلسفة من أجل الحد من ظاهرة العنف لدى المتمدرسين وجعلهم أكثر تسامحاً.

أهداف البحث

-الكشف عن الأهمية التربوية للدرس الفلسفي في معالجة المشكلات الإنسانية والاجتماعية من خلال محاولة التأكيد على قدرة الفلسفة على التوعية وتغيير الذهنيات وبذلك تساهم مباشرة في تغيير العالم.

-محاولة إثبات أن الضلوع في العنف بمختلف أشكاله الاجتماعية والثقافية والمدرسية والمحلية والدولية يرجع بدرجة كبيرة إلى القصور في التربية والتنشئة الاجتماعية، دون إغفال وجود عوامل أخرى، وفي هذه الدراسة محاولة لبيان مكامن العلاج التربوي لظاهرة العنف وإيجاد الأساليب الناجعة لمعالجة هذه الأزمة ومدافعتها عند شريحة اجتماعية مهمة وهي فئة الطلاب الثانويين.

2. البعد التربوي للدرس التعليمي الفلسفي

2.1. مفهوم التربية

لغة: ترجع التربية إلى ثلاثة أصول، هي: (ربا، ربي، رب) **(منظور، صفحة 1547)**

الأول: (ربا- يربو) بمعنى (نمى -ينمو) وزاد يزيد.

الثاني: (ربي -يربى) على وزن (خفي -يخفى) ومعناها نشأ وترعرع.

الثالث: (ربَ – يربُ) بمعنى أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه.

تعريفات فلسفية للتربية

هناك تعريفات متعددة ومتباينة لمفهوم التربية، تعكس تباين واختلاف فلسفات الباحثين والمهتمين، فأفلاطون (427-347 ق م) ينظر إلى التربية نظرة أخلاقية، حيث تناولها في كتابه الجمهورية بإسهاب، حيث قال: "هي تدريب الفطرة الأولى للطفل على الفضيلة من خلال إكسابه العادات المناسبة" فهي علاج القيم الأخلاقية والنفسية التي تتمتع بها النفس الإنسانية، أما أرسطو (384-432 ق م) فاعتبر التربية هي العمل على تعليم الفرد أساليب الحفاظ على صحته وتنمية ملكاته العقلية، بمعنى أنها تربية جسمية وعقلية، حيث يرى أن الفرق بين المتعلم والجاهل كالفرق بين الحي والميت، والتعليم هو خير مؤونة للشيخوخة وخريف العمر **(مرسي، أصول التربية، 2009، صفحة 10)**، فالتربية هي إعداد المواطن الصالح وتحقيق نموه المنسجم الذي يؤدي إلى التطور الواعي لقدراته الفطرية، أما الغزالي (505هـ -1111م) فيقول إن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان لأن يحترفها، وإن غرضها الفضيلة والتقرب إلى الله، وهي تلك العملية التربوية التي يسعى إليها الفكر الإسلامي **(قمبر، 2001، صفحة 12)**؛ وهذا جانب أخلاقي محض يتمثل في التخلي عن الرذائل وغرس الأخلاق الحميدة مكانها، ويعرفها كانط (1724-1804م) يقوله: "وهي جزءاً من الوجود الإنساني مثل الفن والعلم، بحيث لا توجد ثقافة بدون وجود التربية التي تجعل الإنسان إنسانا **(كانط، 2005، صفحة 18)**؛ فالتربية عند كانط هي ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها عند الفرد (ناصر، صفحة **34**)، وفي هذا السياق يقدم جميل صليبا في معجمه الفلسفي تعريفا عاما

للتربية بقوله: "إن التربية هي إعداد الفرد للحياة، علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً وخلقياً واجتماعيا(صليبا، **1971**م، صفحة **246**)

والاهتمام بالعملية التربوية يعود إلى البدايات الأولى للحضارة الإنسانية، وكان التعلم والمدرسة يعنيان عند اليونان المتعة (loisir) لان لفظة (scolé) التي أتت منها كلمة (scolaire) والتي تعني عند اليونان الرغبة في التعلم وتحقيق اللذة في اكتساب المعارف وكلمة (paideia) تعني عندهم كذلك الثقافة والتعلم والأخلاق، (**Lombard**, **1999**, **p**. **07**)، فالتربية تعد من ضرورة مهمة من ضروريات الحياة، إذ تسهم في مساندة السلوك الإنساني، وهي ترتبط مع المؤسسات الاجتماعية والتربوية والمدارس في توجيه سلوك توجيه سلوك الطلاب وإكسابهم ذات اجتماعية.

2.2. المنظومة التربوية في الجزائر

تعتبر التربية من أهم وسائل التنمية الشاملة في المجتمع ولهذا أعطت الدولة الجزائرية اهتماما كبيرا لهذا الجانب من الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية حيث خصصت له حيزا واسعا في وثائقها الرسمية التي حددت أسس وأهداف التربية التي تستجيب لما وعدت به الثورة الشعب الجزائري قبل الاستقلال وبعده وأكدت على التربية الإسلامية وتدعيم اللغة العربية وتعميم التعليم ومجانيته وإجباريته ضمن سياسة ديمقراطية التعليم، فالدولة الجزائرية تعمل على وضع السياسات والآليات التي تضمن الوصول إلى الغايات المنشودة من التربية وتوظيفها من أجل مواكبة العصر وتحولاته وحل أزماته المتعددة مثل: الغزو الثقافي والعولمة والتعصب والعنف والتطرف، فالتربية هي أداة التغيير والتعليم أداة البناء، لذلك نجد التعليم في الجزائر أحد أهم القطاعات التي تولي لها الدولة أهمية بالغة من جميع النواحي، سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يضمها القطاع، حيث يتكون التعليم في الجزائر من التعليم العالي الذي تشرف عليه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم الثانوي، التعليم المتوسط، والتعليم الابتدائي والتي تشرف عليهم وزارة التربية الوطنية، بالإضافة للتكوين المهني، التي تشرف عليه وزارة التعليم والتكوين المهنيين.

2.3. الدرس التعليمي الفلسفي التربوي

1.3.2. مفهوم الدرس الفلسفي

مفهوم الفلسفة يعد مفهوماً محورياً في الدرس الفلسفي لأن فهم الإشكاليات والقضايا في الدرس الفلسفي يستلزم فهم واستيعاب المحولات والدلالات المعرفية والاجتماعية للفلسفة (**بدوي، 1987، صفحة 11**)، والفلسفة في معناها الاصطلاحي عموما تدل على عمل العقل لحل المشكلات من زاوية كلية وليست جزئية سواء خدم هذا

أغراضا عملية أو نظرية فهي كل بحث وتفكير يهدف إلى فهم ومعرفة كلية وتفسير عام للوجود، وهذا يعني أن الإنسان تفلسف منذ أن وعى وجوده منفصلاً بذلك عن الوجود الطبيعي.

والمراد بالدرس الفلسفي مجموعة الأفكار والمعارف المكونة عن طريق الحجاج العقلي، لأنه ينشأ من خلال الحوار والسجال الذي يقحم فيه المتفلسف بانفعالاته ومبادئه العقلية موظفاً في ذلك انطباعاته ومدركاته العقلية التي تؤهله إلى فهم الواقع وتجريده، فالدرس الفلسفي أحد لحظات التأمل الفكري وإعمال الوعي في قضايا متعددة، فمهمة تعليم الفلسفة ليست مقتصرة على تلقين النظريات المذهبية، بل أن لها غاية حضارية تتمثل في فهم منطق الحاضر وتوظيف تاريخ الفلسفة توظيفاً إجرائياً في قراءة الحدث الراهن بأعيان معاصرة لأجل التخلص من الارتكاس في زمن غير الزمان، وفي حدث غير الحدث، والمشاركة الحضارية باتخاذ موقف ما من حيز الوجود الكوني فيما بين حضارات العالم، لان الفلسفة لغة ترتقي باكساب أفراد الدولة الواحدة وعياً حضارياً.

والدرس الفلسفي في المنظومة التربوية الجزائرية يعد منهج من المناهج المعتمدة الهادفة إلى رسم معالم وأهداف الدرس في المنظومة التربوية عامة، من خلال تطبيق الطريقة الحوارية التوليدية التي كرس سقراط حياته من أجلها، وهي تقوم على إشراك المتعلم وإقحامه كعنصر أساسي له القدرة على تحليل الأفكار وقياسها على ما يماثلها ويقايسها في نفس المجال أو في مجالات مقاربة، ليكون مساهم في بناء العملية التربوية.

2.3.2. الوظيفة التربوية للدرس الفلسفي

النشاط الديداكتيكي في تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات يجعل المتعلم هو مركز الفعل التربوي من أجل الوصول به إلى التفكير النسقي في خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها والارتقاء إلى محاولة حلها، وإدراك المواقف في تسقيتها وأسسها المنطقية وإخضاعها للمسائلة والفكر النقدي، مما يساهم في توسيع المخيلة والإدراك وقوة الاستيعاب والتحمل وبالتالي المساهمة في بناء الشخصية الفكرية للمتعلم، فالأهمية التربوية للدرس الفلسفي تكمن في تحرير الوعي والتفكير السليم وتغيير الذهنيات مما يساهم في تغيير السلوكيات وتطوير الوسط الاجتماعي وهذا ما عبر به كارل ماركس في قوله: "إن العمال يجدون قوتهم الفكرية في الفلسفة والفلسفة تجد قوتها المادية في سواعد العمال" ومن هنا يمكننا أن نحدد القدرات الثلاث التي ينميها الدرس الفلسفي في المتعلم:

القدرة على التفكير النقدي: أي رفع مستوى الحس النقدي ضد الأوهام الكامنة في العقل والأحكام المسبقة والتصديق الجاهز، وطرح علامات الاستفهام، والمغامرة عن طريق الخروج عن المألوف وسحر العادة الذي تستتب فيه راحة فكرية مزيفة.

القدرة على الحياة: ليس المقصود هنا الحياة البيولوجية، بل القدرة على التحكم في الانفعالات وتهذيب الغرائز من أجل عيش حياة جيدة، فالإنسان الذي تستبد به الانفعالات السلبية كالغضب السريع أو تسيطر عليه غرائز الانحطاط لا يمكن أن يعيش حياة جيدة، فمهمة الفلسفة هي تقليص دائرة الشقاء، والتفاعل مع كل لحظة حياتية من خلال تدريب المتمدرسين على التفكير الحر الناقد الذي يحصنهم من الاعتقادات والانفعالات السلبية التي تتسبب في خلق الأزمة والاضطراب في الحياة كالتطرف والتعصب والعدوانية.

القدرة على العيش المشترك: صار تعليم الفلسفة مطلبا ضروريا في أي مجتمع يروم تأسيس مواطنة وقواعد العيش المشترك لتتلاقى التناقضات المجتمعية وفق آليات التحاور لا التنابذ والاقتتال، فالدرس الفلسفي يمنح المتعلم تعلمات نوعية وكفايات شمولية تجعله قادراً على أن ينخرط في مجتمع المعرفة والتنوع الثقافي والعرقي والمذهبي بروح الحوار والنقد والتسامح وتقليص دائرة العنف بين الإنسان وأخيه الإنسان.

3. التخطيط التربوي البيداغوجي للدرس التعليمي الفلسفي: العنف والتسامح.

1.3 .درس العنف والتسامح

يأتي درس العنف والتسامح في المشكلة الجزئية الثالثة من الإشكالية العامة: الحيات بين التنافر والتجاذب. التي تضم أيضاً دروس (الشعور بالأنا والشعور بالغير كمشكلة أولى، والحرية والمسؤولية كمشكلة ثانية، والعولمة والتنوع الثقافي كمشكلة رابعة)، وهذه الإشكالية موجهة لفئة تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي للشعب العلمية، (الوطنية، 2006، الصفحات 42–43)، وتنجز مشكلة العنف والتسامح في حيز زمني قدره عشر (10) ساعات، منها ستة (6) ساعات دروس نظرية، وساعتان للنصوص الفلسفية، وساعتان للمقالات الفلسفية. **(والتكنولوجي، 2022، صفحة 06).**

الكفاءات المرجوة من الدرس: الختامية والمحورية والخاصة

يتوصل المتعلم إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومحاولة حلها بطرائق منهجية

–الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة

–استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية

2.3. الغايات والمواصفات التربوية للدرس: وهي مؤشرات للتقويم

-نبذ العنف بجميع أشكاله

–التسامح فضيلة تعزز التعايش والحوار وقبول الآخر.

3.3. المحطات التقنية لدرس العنف والتسامح

1.3.3. الأشكلة

أ. طرح مشكلة الدرس

كل درس في البرنامج الدراسي هو مركب تفاعلي تابع لسياق البرنامج ونسقيته ككل، لذلك تكون افتتاحية درس العنف والتسامح بمحاولة الأستاذ توجيه التلاميذ إلى إدراك تموقع مشكلة هذا الدرس ضمن إشكالية: "الحياة بين التنافر والتجاذب، باعتبار أن العنف هو من أعتى صور التنافر والتسامح هو من أسمى صور التجاذب، وكذلك توظيف التعلمات والكفاءات التي استفادوها من دروس سابقة خاصة المتعلقة بمبادئ التفكير المنطقي كمبدأ عدم التناقض –توظيفها– في قراءة ومساءلة التصورات والأحكام المسبقة حول قضية العنف والتسامح؛ وبذلك يمكن التوصل إلى طرح مشكلة الدرس التي جاءت في الكتاب المدرسي كما يلي:

إذا كان من الحكمة مواجهة العنف باللاعنف، واللاتسامح بالتسامح، فكيف نهذب مبدأ التناقض القائل بأن المتناقضين لا يجتمعان؟ **(الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007، صفحة 251)**

ب. عرض وضعية مشكلة

وضعية المشكلة تتم بوضع المتعلم أمام مشكل ينطلق من وضعية تدل على العلاقات التي تقيمها الذات – ذات المتعلم– مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي (الأسرة، الأصدقاء، القرية أو المدينة، السوق، الأحداث، المحيط الطبيعي ...) والوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي تُدخل المتعلم في حالة من التوتر والعصف الذهني الذي يحفزه للبحث والتقصي، معبأً ما لديه من مكتسبات، لذلك فهي تحتاج إلى تخطيط دقيق حسب قدرات المتعلمين وخصوصية واقعهم ويشترط فيها أن تكون ذات طابع واقعي يعبر عن حقيقة ملموسة، وأن يكون الحل المتوقع أو المنتوج المنتظر من المتعلم إزاء الوضعية مرتبط بموضوع الدرس وجزئياته وترتبط الوضعية بعقبة محددة يمكن تجاوزها، وتفرض على المتعلم وضع افتراضات وتخمينات للخروج من المشكلة، ويجب أن تحدث قطيعة لدى المتعلم مع سوابق معارفه وتولد له تساؤلات يعي من خلالها حاجته إلى تعلمات جديدة لمعالجة المشكلة، وهاهنا نقدم وضعيتين من الوضعيات التي يمكن للأستاذ أن يختارها:

وضعية مشكلة (01): [في استفتاء 29 سبتمبر 2005 وافق الجزائريين بنسبة 97% على "ميثاق السلم والمصالحة الوطنية"؛ وهو الميثاق الذي قدمه الرئيس الجزائري عبد العزيز بوتفليقة، محاولاً إنهاء حرب العشرية السوداء في الجزائر (الحرب الأهلية الجزائرية) من خلال منح عفو عن معظم أعمال العنف التي ارتكبت أثناءها.

–الرد على عنف الإرهاب بعنف مضاد لم ينهي المشكلة الأمنية قبل المصالحة الوطنية

–انتشلت عملية المصالحة الوطنية الجزائر من دوامة العنف التي عصفت بها في العشرية السوداء

–هي استراتيجية ترد على العنف باللاعنف، أي الانتقال من منطق العين بالعين إلى العين بالأجمل.]

في تحليل هذه الوضعية نلاحظ درجات استيعاب وتأويل متفاوتة بين المتعلمين –الرد على العنف بالعنف قصاص عادل. –الرد على العنف بالعنف منطق انتقامي لا يزيد الطين إلا بلة –الرد على العنف (الإرهاب) بالتسامح (الصفح) اعتبار إنساني أثبت جدارته واقعيا –التسامح لا يصلح مع بعض البشر فرغم المصالحة الوطنية استمرت بعض الأعمال الإرهابية؛ فهذه التحليلات تقود إلى ضرورة ضبط مفهومي العنف والتسامح، والأطروحات المتعلقة بهما وفهمها وتأويلها ونقدها وتأسيس موقف شخصي من المشكلة.

وضعية المشكلة (02): التي جاءت في الكتاب المدرسي في درس العنف والتسامح هي كما يلي:

"أراد حكيم (ح) أن يمتحن نباهة شاب (ش) هو في طريق العودة إلى الصواب، بعد أن غرر به:

- (ح): كيف يكون رد فعلك على من شتمك أو ضربك؟
- (ش): أشتمه كما شتمني أو أضربه كما ضربني أو أكثر؛
- (ح): لماذا أكثر؟
- (ش): لأنه تعدى علي، والبادئ أظلم؛
- (ح): ولكن لو أردت أن تكون عادلا؛
- (ش): الشتم بالشتم والضرب بالضرب؛
- (ح): لو كان أحد أخوتك قد تسبب ظلما في فقأ عين خصمه، فهل كنت ستقبل تطبيق هذه القاعدة – القصاص بالمثل– على أخيك؟
- (ش): (صمتا وتردد)؛
- (ح): لماذا هذا التردد؛ هل هناك ما يقلقك؟
- (ش): بصراحة، نعم؛
- (ح): إذن، عندما يمس القصاص بالمثل، أحد أخوتك، تريد قصاصا أقل لا أكثر مما كنت تراه، وأنت مظلوم؟
- (ش): هذا صحيح؛
- (ح): وفي هذا التنازل، هل من بديل؟ ألا ترى في التعويض سبيلا أقل ضرراً؟

- (ش): نعم بالفدية أو ما يعادلها؛
- (ح): ألا يمكنك أن تتصرف من لغة الأكثر والأقل إلى لغة "الأحسن"
- (ش): ماذا تقصد؟
- (ح): ألا ترى معي بأن الأحسن هو إصلاح الجاني مساعدته على الاهتداء إلى الصواب، فتقابل السوء بالطيب والشر بالخير–؟
- (ش): هذه دعوة صريحة إلى تشجيع أهل الشر؛
- (ح): فمقابلة الشر بالشر تعود بنا إلى عهد قانون الغاب، وقد نفرت منه قبل قليل؛
- (ش): هل تريد مني أن أعامل صاحب السوء بالطيب، وصاحب العنف باللا عنف؟
- (ح): ألا ترى معي أن الشتم بالشتم والنار بالنار يزيد الأمر تأزما وتأججا دون نهاية؟
- (ش): أجل؛ فالإمكان مقابلة التعدي بنقيضه أو ضده: السوء باللا سوء والكراهية بالمحبة والعنف باللاعنف واللاتسامح بالتسامح؛
- (ح): إلا ترى في العلاقات بين "متنافرين" البديل المنطقي المناسب للموقف؟
- (ش): وهل أفهم أن التنافر في المنطق شيء وفي العلاقات الإنسانية شيء آخر؟
- (ح): عاشر الناس بالمعروف، واصفح عنهم وقل: سلام؛
- (ش): ولكن هذا أجمل لمن يتعظ؟
- (ح): إنك في طريق الصواب، فهلا تصل؛ فهل من متعظ؟ **(الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007، صفحة 253)**

تحليلها:

–الرد على العنف بمثله أو أكثر هو اندفاع فطري انفعالي.

–من العدالة الرد على العنف بمثله لا أكثر ولا أقل كما في القصاص.

–الشخص المعتدي يقبل غالباً بتعويض خصمه عن الضرر عوض الاقتصاص منه كدفع الفدية مثلا.

–للاعتبارات الإنسانية والأخلاقية نرد على العنف بالتسامح لوضع حد نهائي لظاهرة العنف.

هذه التحليلات أيضا تقود إلى الحذر من المظاهر وضرورة ضبط مفهومي العنف والتسامح، والأطروحات المتعلقة بهما وفهمها وتأويلها ونقدها وتأسيس موقف شخصي من المشكلة.

2.3.3. المفهمة

المفهمة، التي تتجلى من خلال الاشتغال على المفاهيم والحفر في دلالاتها والعلاقات بينها، وبالتالي فإنها تجعل المتعلم بمنأى عن ذلك التسيب المفهومي الذي يوقعه في السفسطة والعبارات الخالية من أي معنى، فضبط المفاهيم هو النواة الأساسية للفكر الفلسفي، وأهميته في درس الفلسفة تتحدد باعتباره حجر الأساس في بناء هذا الدرس ، والمفهوم يحمل تراثاً فلسفياً ساهمت فيه أنساق فلسفية عديدة فهو يمكنه أن يكون كما يقول "ميشال طوزي": "مجالاً للبحث عن المعنى سواء عن طريق التعارضات بين المفردات والأضداد أو عن طريق التمييز بين الاستعمال المألوف والاستعمال الفلسفي أو التمييز بين المذاهب الفلسفية" **(طوزي، 1996م، صفحة 10)**، لأن تطور ونمو الفلسفة عبر تاريخها الطويل تحقق عن طريق تشكيل المفاهيم، ومفتاح النفاذ إلى أهم النظريات الفلسفية يبقى هو المفهوم. لذلك فإن الدرس الفلسفي ينطلق من مفاهيم أولية متفق عليها ثم يتتبع تأويلات هذه المفاهيم وتعليلاتها وخصائصها في مختلف النظريات الفلسفية مما يسمح بإدراك الآراء والحجج التي تتبناها المذاهب الفلسفية ومن ثمة يمكن مناقشتها ونقدها.

ودرس العنف والتسامح ينطلق من ضبط مفهومي العنف والتسامح وبعض المفاهيم المقاربة لهما أو المتضمنة فيهما، كالقصاص أو الصفح، وجاءت هذه المفاهيم كما يلي:

مفهوم العنف: هو كل عمل يضغط به شخص على إرادة الغير لسبب أو آخر؛ وهذا العمل يستوجب استعمال القوة. ومن الآثار التي يتركها، التسلط على الغير والنيل من حرمة حياته الجسدية والذهنية، وتحطيمه وهو أخطر مظاهر العنف. وهو نوعان، مادي كالتعدي على الجسد بالضرب والجرح والقتل، ومعنوي كالإساءة إلى شخص الغير ومعتقداته وتعزيله. (الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007، صفحة 255)

مفهوم القصاص: هو قانون مقابلة المثل بالمثل، وتحديدا في هذا السياق: العنف بالعنف واللاتسامح باللاتسامح، وهو قانون موجود منذ القديم وضعه الملك حمورابي سنة 1730 ق م، وأيدته الديانات السماوية –الإسلام والمسيحية– وكثير من الدول والأنظمة العالمية (الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007، صفحة 254)

مفهوم التسامح: في الحس المشترك هو الموقف الذي يبدي فيه شخص ما قبول أساليب الآخرين في التفكير والحياة أو هو الموقف الذي يبدي فيه الشخص تساهلا اتجاه مؤثر خارجي، والتسامح بطبيعته له ضوابط وقيود

حتى لا ينفك إلى نقيضه وهو اللاتسامح، وهو يرتبط تاريخيا بمحاربة الحقد خاصة في المجال الديني. **(الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007).**

مفهوم الصفح: الصفح عن الغير أي أعرض عن ذنبه والتخلي عن الشعور بالضغينة اتجاهه. فهو الاعراض عن الإساء، وعدم الرد عمن جنى علينا، وهو أبلغ من العفو لأن العفو ترك عقوبة المذنب، والصفح: ترك عقوبة المذنب وترك لومه.

3.3.3. الحِجاج

يلعب الحجاج دوراً مركزياً في تعليمية الفلسفة ويعني التحكم في آليات الاستدلال والبرهنة والبُنى المنطقية، مما يساعد على التعرف على مختلف الأساليب الحججية المستخدمة من طرف الفلاسفة، وبناء خطاب فلسفي بطابعه الإقناعي والتواصلي الحواري، سواء في محاولة تأييد الرأي وإثباته أو في محاولة تفنيده ونفيه، فالحجاج الفلسفي يعني كل وسائل الإقناع باستثناء العنف والضغط والإكراه، ومنه يمكن استثمار ذلك في تنبيه المتعلمين إلى أن المحاجة الفلسفية في حد ذاتها مقاربة فكرية تربوية نابذة للعنف مهما كانت درجة الخلاف بين الإنسان وأخيه الإنسان، ويتم تجنيد موارد في الدرس الفلسفي متمثلة في بعض الآراء والحجج حول موضوع العنف والتسامح وتعرض للتحليل والمناقشة الفلسفية.

4- موقف أنصار العنف واستدلالاتهم

يرى هؤلاء أن العنف ظاهرة طبيعية، وإذا توفرت شروطه داخل المجتمع الإنساني يصبح نتيجة حتمية ومشروعة، ومن حججهم:

الأسباب اقتصادية وسياسية وثقافية: كانتشار الفقر المدقع والبطالة، أو جور السلطات والحكومات كالدكتاتورية والاستعمارية، أو تقييد الحريات وانهيار القيم الأخلاقية والثقافية.

الأسباب اجتماعية ونفسية: كالتفكك الاجتماعي والأسري والطبقية، وسوء التوجيه التربوي، أو الحسد والغيرة المرضية وفقدان الأمل، أو كبت الضغطات الاجتماعية التي تعود في شكل سلوك عدواني.

تعليلاته لدى بعض المتفلسفين: هيراقليطس: العنف مبدأ سيرورة العالم، فالأشياء تتكون بفعل التناقض فلكي يتكون شيء لابد أن يفنى شيء آخر، فالعنف خصوبة إنه موت تتضمن حياة والقتل هو أبو سائر الأشياء وملك كل شيء.

كالكلاس يبرر العنف بالنظر إلى النظام الكلي للطبيعة، وهو نظام سيطرة القوي على الضعيف، ومن العدل أن يكون الأمر كذلك بالنسبة للمجتمع الإنساني، فيكون القوي هو المتفوق وصاحب السلطة والقانون الحقيقي هو قانون الأقوياء.

من زاوية فينومينولوجية؛ العنف هو قصد عدواني من أجل نفي الآخر يقول "ج. غوسدورف": "إن ازدواجية الأنا والآخر تتألف في شكل صراع، والحكمة من هذا التأليف هو الاعتراف المتبادل، والتوافق والاحترام المتبادل، وعندما تنحل هذه العلاقة يهدم العنف ما كان يسمح بالتواصل. ومن هنا يظهر الغضب الذي يسلب من الإنسان توازنه ويجعله فريسة للجنون" **(الوطنية، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد، 2007، صفحة 257)**

ويقول روسو: العنف يتشرف بشرف مقصده؛ "ليس لنا فقط الحق بل من الواجب أن نثور إذا اقتضت الضرورة ذلك، فهناك نوع من الأخلاقية يدعونا إلى حمل السلاح في أوقات ما" وقال ماو تسي تونغ: "نقوم بالحرب من أجل السلم لا الحرب من أجل الحرب. والعنف لا تبرره الغاية السامية فقط، وإنما يبرره أيضا، الدفاع عن النفس"

5- موقف أنصار التسامح واستدلالاتهم

يرى أنصار التسامح أن التسامح فعل مطلق ومبدأ ثابت وعالمي، ومطلب انساني ضروري.

ومن حججهم: يجب القضاء على العنف واستبداله بنقيضه (اللاعنف) بدلاً من تغذيته بمثله لأن العنف لا يولد إلا العنف عاجلا أم آجلاً.

التسامح من أرقى أنواع الإرادة والتحكم في النفس. يقول "فولتير": "أحبوا الحقيقة، لكن أعفوا عن الخطأ"، فالتسامح خلق وفضيلة، تعبر عن اقتدار الإنسان على الصفح والعفو عمن أخطأ في حقه ويقول أيضا: "إننا أبناء من نفس الأب، ومخلوقات من نفس الآلهة، وإننا عجين من النقائص والأخطاء، لنتسامح حماقاتنا فيما بيننا"

كانط أكد في مشروع السلام الدائم على ضرورة توجيه الصراع بين الحضارات توجيها أخلاقياً وإنسانياً وتضييق دائرة العنف وتوسيع دائرة السلام والتسامح، والانصراف من منطق العين بالعين إلى العين بالأجمل.

كما دعا الاسلام إلى التسامح الديني في الدعوة للاسلام وذلك باعتماد الإقناع بالحسنى والعقل والمنطق دون أكراه أو تعنيف قال تعالى: "أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هو أحسن" **(الكريم)** كما أكدت السيرة النبوية الشريفة في عدة مناسبات أن العنف ليس سبيلا لبناء العلاقات الانسانية السليمة، وحث

على رد الإساءة بالإحسان، فقال عليه السلام في حديث رواه مسلم: "إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على سواه"

6- المناقشة والوصول إلى موقف من مشكلة الدرس

بعد تمكن المتعلم من تحديد الإطار المادي ومحتواه المعرفي للأطروحات الفلسفية والفهم صحيح والتحديد دقيق للآراء والحجج الفلسفية، يقوم المتعلم بتحليلها بدقة ونقدها نقدا مفحما، تأييداً أو تفنيداً، مبينا ذلك بالمثال والاستشهاد وتكون النتائج المحصل عليها متعلقة بمشكلة الدرس وتبرز مدى امتلاك المتعلم للكفاءة المرجوة من الدرس وهي: نبذ العنف بجميع أشكاله تعزيز التعايش والحوار وقبول الآخر وفق فضيلة التسامح، وهذه الكفاءة تمكن المتعلم من بناء موقف شخصي بمبررات جديدة تجسد قيم التسامح وترفض كل أشكال العنف، مثال ذلك: يتوصل المتعلم إلى أنه يجب التحلي بالتسامح والتخلي عن العنف لأن المسامحة هي تخلي عن الأحقاد والقسوة والغضب وتفسح الطريق لتحسين الصحة العقلية وتقليل التوتر والعدائية وخفض ضغط الـدم وخفض أعراض الاكتئاب وتقوية جهاز المناعة وتحسين صحة القلب، وتحسين تقدير الذات وهذا ما يؤكده الأطباء وعلماء النفس.

والخروج برأي مؤسس يحقق الغايات التربوية لدرس العنف والتسامح، قد يكون نهائياً وقد يكون مفتوحا على مجالات بحث أوسع.

7- قراءة نقدية لديداكتيكية درس العنف والتسامح

التباين بين التوجيه التربوي وحرية التفلسف: الفلسفة كمفهوم ليس لها سقف، لأن التفلسف تفكير غير محدود فهو تساؤل مستمر دون توقف عند نتيجة أو غاية محددة، لكن تدريس الفلسفة أو الدرس الفلسفي ودلالاته يقع في مطب المفارقة بين مطلب التفلسف ورهانات التربية والتنشئة التي تتطلب نوعاً من الانضباط والالتزام، فعندما نحدد أهدافا تربوية –وهي الكفاءات والمواصفات المرجوة– للدرس الفلسفي فإننا نحدد سقف للتفكير الفلسفي وهذا يتنافى مع مفهوم الفلسفة كتفكير حر وناقد غير محدود، وهذه المفارقة تضعنا أمام خيارين: الأول أن نمارس تسلك وتنميط معرفي؛ وهو تعنيف فكري، فنلزم المتعلم بنموذج معرفي واحد ينبذ العنف ويؤثر التسامح ونمنع إمكانية انزلاق أو ميلان عقله نحو معاني العنف وحتى إمكانية تأسيسه لرأي حججي يشرع للعنف، والثاني: أن نمنح المتعلم الحرية والحيوية التي يتضمنها التفلسف كتأمل عقلي منظم ونسقي، والخطورة هنا تكمن في إمكانية أن يتحول الدرس الفلسفي إلى فضاء مؤسس للعنف مفهوما وممارسة، وبطبيعة الحال هنا نحن مضطرين لاختيار الخيار الأول لضرورات واقعية اجتماعية وحضارية ثقافية، فالفلسفة عندما تتحول إلى مادة مدرسية تقدم تنازلات تقلص حريتها الفكرية وهذا يبين لنا الأزمة التي يعيشها الدرس الفلسفي منذ تأسيسه عبر التاريخ فمنذ أن وضع كوندورسي وفيكتور

كوزان و دوتراسي حجر الأساس الأول لديداكتيك الفلسفة وهم الآباء المؤسسون لكيمياء التعاقد الصفي مع هذه المادة المتمردة وإخضاعهم لها للقوالب البيداغوجية فإن هذا أفقدها نصيباً من ثوريتها وعقلانيتها(بصري، مقال بتاريخ: 14 سبتمبر 2020).

درس العنف والتسامح لم يكن وليد لتطور التاريخي تبرره ديناميكية حضارية وسياسية وعقدية داخل المجتمع الجزائري أو العربي الإسلامي، وسياساته التربوية، ولكن الأمر أشبه ما يكون بالاستنساخ غير المؤصل ومقطوع الجذور عن هويته الحضارية والثقافية والتاريخية؛ فمعظم النماذج والمضامين الفلسفية المجندة في هذا الدرس مأخوذة من الفلسفات الغربية، وهناك تغييب للتصورات والنماذج المعرفية المؤسسة والمبررت للعنف في تاريخ الجزائر وشقيقاتها من الدول العربية كالأفكار والممارسات المبرر للعنف المتعلقة بالحرب والجماعات الإرهابية والتطرف الديني والجهاد والتعصب والردكالية، أو الأفكار والممارسات المؤسسة والمبررة للتسامح، كالوسطية وحوار الأديان والسلام والمهادنة والمواطنة والمصالحة، كما أن تدريس هذا الموضوع يرتبط أليا بمواضيع لها دلالات إنسانية أي أنه لا يتأتى إلا من خلال درسين مهملين في المنهاج هما المواطنة والمجتمع المدني وعلاقته بالدولة.

التباس مفهوم التسامح بين ما هو فلسفي وما هو ديني فلا يمكن اعتبار التسامح أو الصفح بالمعنى الديني أو الغفران بالمعنى المسيحي والإسلامي هبة بيداغوجية أو ممر ديداكتيكي لتأصيل ثقافة دينية قيمية، فالفلسفة ليست متدينة وليست كافرة ؛ إنها تعبير عن وعي العقل الإنساني الحر وفقط، لذلك نجد فولتير يدافع عن الفكر الحر والتنويري والجرأة على إعمال العقل في تصوره لمعنى التسامح متجاوزا دوغمائيات الكنيسة الكاثوليكية والمؤسسات الاجتماعية الفرنسية.

هناك تأخر في برمجة درس العنف والتسامح لأنه موضوع مهم في العصر الراهن، فهو يحتاج إلى قواعد ثقافية وبُنى تعليمية تبدأ منذ التعليم الابتدائي والقاعدي.

فصل النجاح التربوي عن النجاح المدرسي في التقويمات، فالنجاح التربوي ينعكس في شخصية المتعلم فكرياً وسلوكياً، وهو الذي يجب أن يكون معيارا أساسيا في نجاح المؤسسات التربوية لكن للأسف أصبح ينظر إلى النجاح المدرسي نظرة كمية مرتبطة بارتفاع العلامات لا غير، وهذه مشكلة كبيرة يعاني منها الدرس الفلسفي لان التقويم أصبح يستهدف قياس قدرة المتعلم على ترديد المضامين الفلسفية فقط فتجد التلميذ المطالب بمعالجة مشكلة في مقالة فلسفية لا يمتلك آليات التحليل والحجاج والنقد ولا يبدي رأياً، ولا يستطيع أحيانا حتى أن يشرح ما ورد في النص أو القولة ومع ذلك يأخذ أعلى العلامات، لأن التقييم لا يستهدف الكفاءات المعرفية والمنهجية والقدرات العقلية المطلوب توفرها في المقالة الفلسفية الإنشائية بل يستهدف قياس المحفوظات، وهنا لا ننتظر من المتعلم لأن

يعي القيم التربوية والأخلاقية والإنسانية للعنف والتسامح، لأنه يتعامل مع المادة بمعادلة بضاعتكم ردت إليكم، ويقوم بإلقاء واستظهار ما حفظه دون وعي فيذهب الدرس الفلسفي أدراج الرياح بمجرد انتهاء الامتحان، ومن أسباب هذه الوضعية؛ تمييع التقييم لتفادي اتهام الفلسفة بأنها مادة مسقطة في المدرسة، ونظرة التلاميذ لمادة الفلسفة على أنها كلام فارغ أو خطر يؤدي إلى الشرك والإلحاد فيجب الحذر من التعمق فيها.

8- خاتمة

نستنتج أن التلميذ المراهق في الطور الثانوي تحيط به عدة عوامل مختلفة ومتداخلة يمكن أن تدفعه إلى القيام بالعنف، لكن أخطر هذه العوامل هي التصورات والأفكار التي تعطي المشروعية لممارسة العنف، والوقاية من ظاهرة العنف في الطور الثانوي تستلزم الاهتمام بالجانب التربوي عند التلميذ..

في الدرس التعليمي الفلسفي يتلقى التلميذ علاجا تربويا لظاهرة العنف، لأنه يتدرب على إعمال عقله النير والنقد المتميز مما يجعله في حصانة من التصورات والأفكار المغرضة التي تؤسس للعنف وتجعله قادر على دحض وتقويض الأسس المعرفية لكل خطابات العنف والتعصب.

أن هناك محاولة جادة في التعليم الثانوي الجزائري من أجل تأسيس خطاب تربوي في الدرس الفلسفي يجسد قيم التسامح ويقوض أسس ومنطلقات العنف، لكن هذه المحاولة تعترضها العديد من الصعوبات والعراقيل أولها مشكلة الدرس الفلسفي إذ يجب أولا الخروج بهذا الدرس من وضعه المتأزم لكي يؤدي دوره في البناء الفكري وتنوير العقول وتحريرها، بعد ذلك نأمل أن يؤدي دوره التربوي من خلال تنمية قدرة الاستيعاب والفهم والتحليل التي تمكن الطلاب الثانويين من دحض المنابع الفكرية والقيمية التي يستمد منها العنف قوته ومشروعيته وهذا ما يفسح المجال لتجسيد قيم التسامح.

قائمة المصادر و المراجع:

باللغة العربية:

1. ابراهيم ناصر. *علم الاجتماع التربوي*. بيروت لبنان: دار الجيل.
2. ابن منظور. *لسان العرب*. القاهرة مصر: دار المعارف.
3. القرآن الكريم. سورة النحل الآية125.
4. إيمانويل كانط. (2005). *تأملات في التربية*. دار محمد علي للنشر.
5. جميل صليبا. (1971م). *المعجم الفلسفي، ج1*. بيروت لبنان: دار المعارف.
6. روينة ديكارت. (1960م). *مبادئ الفلسفة*. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
7. عبد الرحمن بدوي. (1987). *تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي*. بيروت لبنان: دار الغرب الإسلامي.
8. محمد بصري. (مقال بتاريخ: 14 سبتمبر 2020). مأساة الدرس الفلسفي بين هشاشة مقاربة الكفاءات ونسبية الخطاب التربوي الايديولوجي.
9. محمد منير مرسي. (2009). *أصول التربية*. القاهرة مصر: عالم الكتب.
10. محمد منير مرسي. (2009). *أصول التربية*. القاهرة مصر: عالم الكتب.
11. محمود قمبر. (2001). *بانوراما الأصول العامة للتربية*. الدوحة قطر: دار الثقافة.
12. ميشال طوزي. (1996م). *الدراسة الفلسفية للموضوع والنص*.
13. وزارة التربية الوطنية. (2006). *المنهاج والوثيقة المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فلسفة*. الجزائر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مديرية التعليم الثانوي والتقني.
14. وزارة التربية الوطنية. (2007). *إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي الشعب: رياضيات علوم تجريبية تقني رياضيات تسيير واقتصاد*. الجزائر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
15. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (2022). *التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية و أدابها والفلسفة للسنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية ورياضيات*. الجزائر: مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

باللغة الأجنبية:

1. Lombard, J. (1999). *Philosophie de l'éducation : Question d'aujourd'hui.* L'école et la cité, L'harmattan