

تعليم الفلسفة في النظام التربوي الجزائري

Teaching philosophy in the Algerian educational system

قسول ثابت*

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة سيدي بلعباس ، الجزائر

تاريخ النشر: 31 جانفي 2019

تاريخ القبول: 2018/12/28

تاريخ الإرسال: 2018/12/20

ملخص:

سنناقش في مقالنا هذا، مشكلة تدريس الفلسفة في النظام التربوي الجزائري. ولهذا الغرض، نتحدث أولاً، عن مختلف الفرص التي يمكن لإصلاح المنظومة أن يقدمها، ويتبع ثانياً، بدراسة مختلف العوامل الكامنة وراء ضعف أداء شريحة كبيرة من المتعلمين لمادة الفلسفة. وبين هذا وذاك، نتساءل عن ما يمكن أن يقدمه الدرس الفلسفي في المدرسة الجزائرية. كلمات مفتاحية: المدرسة الجزائرية؛ الدرس الفلسفي؛ الإصلاح التربوي، الأداء

Abstract :

In this article we discuss the problem of teaching philosophy in the Algerian educational system. First we show the different opportunities given by the education reform. The second we examine the various factors behind the weak performance of a big number of learners. Between these sentences, we ask our self the role of the philosophical lesson in Algeria's school.

Keywords: Algerian school; philosophical lesson; educational reform ; performance

*أستاذ محاضر(أ)، kassoul.tabet@gmail.com ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، الجامعة سيدي

بلعباس مخبر الأبعاد القيمية للتحويلات الفكرية والسياسية بالجزائر ، جامعة محمد بن احمد وهران2

مقدمة

يعتقد بعض المربين أن نقطة الانطلاق لأي إصلاح تربوي تكمن في الأهداف التربوية التي يسعى المسؤولون عن التربية أن يبلغوها، وتحديد هذه الأهداف في إطار السياسة الاجتماعية والاقتصادية العامة في البلاد. كما يرى هؤلاء أن أي نظام تربوي في العالم لن يستطيع أن يضع أسساً سليمةً وواضحةً لبنية العملية التربوية إلا إذا أجاب هذا النظام عن السؤال الأساسي: أي إنسان نريد وأي إنسان يريد النظام التربوي أن يخرجهُ للعالم؟

ذلك أن الإجابة عن هذا السؤال هي التي تحدد في النهاية بنية النظام التربوي وتسدد خطاه ليسير في السياسة التي يؤسسها على هدى وبصيرة ضمن معطيات الواقع وإمكاناته.

إن التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تهدف إليها لابد أن تجد منطلقاتها في نظام تربوي يحقق في بنيته ومحتواه الربط المطلوب بين أهداف التنمية وسياسة التعليم وطرئتها المعتمدة¹.

لقد حققت الجزائر توسعاً كبيراً في ميدان التربية، وهذا الأخير يملئ عليه أن يتجاوز التطور الكمي إلى التطور النوعي، ويجعل السؤال المطروح عليه "أي نوع من التربية نريد؟" أساس الانطلاق في وضع الخطة التربوية اللازمة لتحقيق هذا الهدف فلا بد أن تكون التربية من نوع خاص توضع في صلبها الأهداف النوعية للتجديد ويقوم بناؤها انطلاقاً من تلك الأهداف.

وإذا كانت الغايات والأهداف التربوية مهمة، فالأهم منها الذين يحددونها، فإذا لم تكن الفلسفة التربوية محددة النظرة والاتجاه فسينجم عن ذلك انقسام في وجهات النظر وتكون النتيجة نكوصاً نحو الماضي وتحجراً، وقلباً للأوضاع التربوية على غير قاعدة أو أساس، وهذا الأمر أشد خطورة من الركود والجمود. إن مسيرة التقدم أمر حيوي في مصائر الأمم والشعوب شرط أن يرافقها وضوح في الرؤيا وإمكان في الوسائل وأخلاقية في العمل وتعاون بين مختلف الأطراف.²

¹ - علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية. دار المشرق للطباعة والنشر، ط:1، 1989، ص:151.

² - المرجع نفسه، ص:156.

إن الثقافة الفلسفية كتفكير نقدي في الأساس تعلمها له صيغة نظرية ماثلة في الاطلاع على مفاهيم ومواقف الفلاسفة ونظرياتهم، ولذلك فتقدم المتعلم في اكتشاف الفكر الفلسفي يتطلب تأهيلا منتظما لاكتساب مفاهيم ومعلومات فلسفية تستثمر كأداة للتحليل، وإلماماً بأوجه واستعمالها كما يتطلب امتلاك المهارات المنطقية اللازمة للتفلسف. فالمتعلم بكل أبعاده الوجدانية والعقلية هو محور العملية التربوية ومدارها، فمهمة تدريس الفلسفة لا تتمثل في نقل نظريات عقلية ومنهجية جاهزة وتامة، ولا في تصديه للقيام بتحليلات فلسفية بنفسه بدعوى تقديم نماذج يحاكمها، وليست كذلك في التركيز على محتويات ومضامين تتعلق بموضوع الدرس، جادت بها قرائح الفلاسفة عبر العصور. وإنما تتجلى أساسا في الرؤية المبتكرة للشروط التي تبعث على إثارة فضول التلاميذ المعرفي وتدفعه إلى الانشغال بالقضية المطروحة للبحث.

إن التركيز على إفساح المجال للمتعلم ليشغل بنفسه ويرفع مستوى أدائه الفكري باكتساب مهارات منهجية في التحليل، مبدأ تربوي عام، ولكنه في الفلسفة يأخذ طابعا خاصا، فتلاميذنا عبر مسارهم الدراسي اعتادوا على حفظ ما يلقيه المعلم أو يطالعونه في الكتاب المدرسي باعتباره حقائق. ولما يقبلون على دراسة الفلسفة يتعاملون معها بنفس الروح، معتقدين أنها نسق معرفي جاهز³.

فتدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي يعبر عن نوايا تربوية في تحقيق نتائج محددة ضمن التربية المدرسية وضرورية لنضج شخصية المتعلم. وعلى هذا فتعليمها يرمي إلى إحداث تغيرات في سلوك المتعلم وإلى تنمية وتطوير عادات عقلية ووجدانية لديه، وتكثيف استعدادات أخرى قائمة بكيفية محددة.

ومن ثم، فمدرس الفلسفة موكول إليه بتنفيذ الأهداف التربوية لتعلم هذه المادة والعمل على أن تتحقق في سلوك تلاميذه، ولذلك فعليه أن يتعرف عليها جيدا وينظم تعليمه بما يمكنه من تجسيدها.

لقد عرفت الفلسفة ابتداء من (كانط) Kant ثورة تجديدية كبرى هي انعكاس أو امتداد للثورة الصناعية والعلمية، لقد كانت الفلسفة من قبل أن تنجح إلى التأمل النظري في القضايا الميتافيزيقية. أما الآن، فقد أصبحت مهمتها هي التغيير الاجتماعي وليس مجرد

³ - أحمد أورياشي، محمد الربيع بلشير، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مديرية التعليم

الثانوي العام، 1998، ص:104.

التأمل والمعرفة، بل أيضا خدمة الانسان وحمله على تحسين وضعيته وهذا ما نادى به (ماركس) Marx. حيث لم يعمل الفلاسفة حتى الآن إلا على الاهتمام بمحاولة تفسير العالم بطرق مختلفة، في حين أن الأهم هو العمل على تغييره.⁴

إن الاعتقاد بأننا نفكر خارج المجتمع هو وهم خاطئ وخطير، ذلك أن المشاكل التي يهتم بها الفيلسوف هي بالضرورة المشاكل التي كانت تشغل عصره، لأن الجو الفكري السائد في عصره هو المادة التي لا بد من استخدامها من أجل أن يمنح الفكرة شكلا عينيا.⁵

إن خلفية هذا الإشكال أي الفلسفة وعلاقتها بالتنمية الاجتماعية في الجزائر راجع في المقام الأول لموقف الفلاسفة الرافض لإخضاع حقل إبداعهم التنظيري لأي دراسة علمية، وحجتهم في ذلك أن الفلسفة متعالية وذات طراز فكري خاص، تتميز بالتأمل والتجريد الخالصين الأمر الذي دفع (لويس بانطو) Louis Pinto إلى التنبيه بأن فكرة صفاء الفكر الفلسفي مقولة مطاطة وملتبسة.⁶

أما في المقام الثاني، نجد موقف علماء الاجتماع الذي يعتبر أن الفلسفة نمط من الابداعات الفكرية. ففي مقال (بيار بورديو) P. Bourdieu يسعى من خلاله إلى دحض رأي أولئك الذين يصرون على أن يروا كل تحليل اجتماعي للممارسات الفلسفية هجوما ضد الفلسفة.⁷

وإذا قيل مجازا أن سقراط أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض فإن البحث السوسيولوجي من خلال محاولاته إخضاع الفلسفة لآلياته الإبتيمية، الأمر الذي مهد إلى الحديث عن سوسيولوجية الفلسفة كمعرفة تعليمية في الثانوي والجامعة، إن ولادة الفلسفة لم تكن إلا في دوائر مجتمعيين حول معلمهم الذي يبدع من خلال تعليمهم، من هنا نقدر نموذجية سقراط المعلم الذي يعلم بفاعلية، لأنه لا يعرف شيء.⁸

فالفرق بين الفلسفة وتعليمها فرق شاسع، من حيث أن الفلسفة منظومة أو منظومات بطريقة فكرية، هي عملية تنظير تأملي تجريدي أما تعليم الفلسفة هو محاولة

⁴ - عبد اللطيف عباد، اجتماعية المعرفة الفلسفية المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ص:122.

⁵ - برجسون هنري الفكر والواقع المتحرك تر: سامي الدرزي، بط، بت، مطبعة الإنشاء دمشق، ص:122.

⁶ - Louis Pinto, Les Philosophes entre le Lycee et l'avant garde, 1957, p: 8.

⁷ - بيار بورديو، الرموز السلطة، تر: عبد السلام بن عبد العالي، ط: 1990، 2، ص: 35.

⁸ - خليل أحمد العنف ورعية التمدن، مقال تحليلي الفكر العربي المعاصر العدد 33، ص: 64.

توظيف هذه المنظومات الفكرية أو المذهبية لتهييج وتنهيج قدرات التفلسف لدى الدارس وبالنتيجة قدرات التفكير العليا لديه.

إن تعليم الفلسفة كان دوماً يهدف على تحفيز النشاط الذهني في ماهيته العليا فيتجاوز ويتحرر من كل ماهو مغلق ضمن قواعد ونماذج وصيغ وقوالب نظرية فيؤسس لحرية الفكر والتنوير.⁹

إن اهتمامنا بالخطاب الفلسفي لا كمنتج إبداعي وتنظيري بل كخطاب درس كثافة تعليمية مدونة ومعطاة، لا كفلسفة تنسيقية نظرية لا كنظام فكري متمذهب، بل كشف معرفي بيداغوجي، إنه خطاب حول الفلسفة أو مواز لها، أي مجموعة معارف أو مفاهيم أو تيارات فكرية وقد تم تنظيمها وقولبتها وتوجيهها ووفق فلسفة المؤسسة التربوية بكل مقتضياتها وتقنياتها البيداغوجية والثقافية والاجتماعية علماً أن ما يصطلح على تسميته بخطاب فلسفي مدرسي يضم إلى جانب الفلسفة تخصصات أخرى كالسوسولوجيا والتكنولوجيا.¹⁰

إن المدرسة مؤسسة اجتماعية من حيث بناها، مضامينها، وأهدافها، وأن الوظيفة الاجتماعية المنوطة بالمدرسة هي

وظيفة التطبيع الاجتماعي الذي تمارسه على الملتقى الناشئ مُحاولَة تشويه قيم ومثل ومعايير ومعتقدات المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا يمكن الوصول إلى هذا الهدف إلا بإبعاد السياسي عن المدرسي بغية الابتعاد عن النزعات والفتن والتشتت.¹¹

وبناء على هذا نجد (محمدي مصطفى الكباح) في مقالته: "إشكالية الممارسة الفلسفية تدريباً وإنتاجاً" يقول: «كل مادة معرفية ليكون لها حق الوجود بين جدران المدارس لا بد أن تخضع لصفتين أساسيتين هما: الأولى تعني أن الممارسة تلتزم ضوابط قانونية من حيث المحتويات والمناهج والتقييم والمعاملات والتدرج الدراسي وغيرها من الأمور الإدارية الأخرى، أما الثانية: تنفيذ قصد المشرع من المؤسسة التربوية ومن تدريس المادة التي غالباً ما تصاغ كأهداف عامة».¹²

⁹ - المرجع نفسه، ص: 66.

¹⁰ - مصطفى محسن، الفلسفة والتنمية البشرية، مقارنة سوسولوجية لطبيعة حضور الانسان في الخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، مجلة دراسات عربية، العدد 12/11، 1994، ص: 67-68.

¹¹ - مصطفى محسن، نحو تحليل سوسولوجي لمناهج الدراسة طروحات نقدية حول المفهوم والمرجعية الثقافية، مجلة دراسات عربية، العدد: 8، 1995، ص: 53.

¹² - محمد مصطفى الكباح، إشكالية الممارسة الفلسفية تدريساً وإنتاجاً دار العربي الإسلامي ط: 1960، ص: 16.

وبخصوص دوافع وأهداف المقاربة السوسيولوجية للخطاب الفلسفي المدرسي بالجزائر نجد الرغبة في الكشف عن تناقضات الخطاب الرسمي بصدد الفلسفة ففي الوقت الذي يدعو فيه هذا الخطاب على الأقل إلى العقلنة والتنظيم والديمقراطية والتنمية واحترام حقوق الإنسان في الوقت الذي نجد فيه الممارسة الواقعية تعمل باستمرار على تهميش دعامة مفصلية من دعائم القيم ألا وهي الفلسفة، وهو أمر يتنافى وأهداف تنمية الإنسان معرفيا وسلوكيا وحضاريا وقيميا واجتماعيا. إن مسألة التقاطع السياسي والإيديولوجي الرمزي والمدرسي ضمن تمفصل دقيق متوازن ومتلون ضمن الشروط المجتمعية التي يندرج فيها، تجعلنا نفهم لماذا وكيف أصبح التعليم يشكل مجالا لرهانات اجتماعية متعددة ويستقطب حوله صراعات متضاربة ذلك لأن المهيمن على مجالات التعليم والتكوين ونشر المعرفة يفرض أن يهيمن بالنتيجة على مختلف المحالات القيمية والسياسية والاقتصادية وبالتالي سَيُلَوِّن المؤسسة المدرسية ويؤسس التوازن المطلوب وفق منظوره الرمزي¹³.

إن الثنائية الإيديولوجية الرمزية الموروثة عن النظام الاستعماري سوف يكون الفضاء الذي في حدوده تصاغ البنية الإيديولوجية للدولة الوطنية يعكس رؤى نذكر منها:
1-رؤية تكنوقراطية مغذاة من فلسفة العلم فهي حيادية من الناحية الإيديولوجية العقيدية، وبالتالي يمكن اندماجها ضمن النظرة المعاصرة، وإذا كانت آتية من الغرب بمختلف مشاربه الإيديولوجية فلا حرج في ذلك، لأنها لا تحمل طابعا عدائيا لمقومات أصالة الأنا، إن نموذج التنمية وخاصة الاجتماعية ومهمات التحول، يتطلب ثقافة علمية لن نعثر عليها في الأدوات الإيديولوجية للأنا السيدة، بحكم أنها موجودة في حقل النخبة المغايرة لهذا الأنا.

2-رؤية عربية إسلامية ترى في ضرورة ربط المجتمع بقيمه العربية الإسلامية كمدخل لتنمية اجتماعية سليمة وكدرع واق لأي منظور مناوئ لها، فالجزائر رسميا بلد عربي لغة وثقافة¹⁴.

3-رؤية وطنية انتقائية تضع مشروع التنمية في سياق قراءة لقيم حرب التحرير الوطني أو ما يطلق عليها بالتيار الاستقلالي.

¹³ - مصطفى محسن، الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، مجلة دراسات عربية، العدد:2، السنة:1988، ص:54.

¹⁴ - عبد القادر يفصح، إشكالية السلطة في الجزائر، الجزائر: 1990، ص:364.

4-رؤية أمازيغية تنظر لتاريخ الجزائر بصورة مختلفة للرؤية العربية الإسلامية.

5-رؤية اشتراكية تمتد مرجعيتها من الفلسفة الماركسية ومن الكتلة الاشتراكية ومنوعتها بكونها مناوئة للدين ومعادية للإسلام.

إن السلطة في الجزائر هي سلطة طبقية توظف على التوجه الأكمل كل أدوات الإقناع الإيديولوجي، فالدين والمدرسة والإذاعة والنشر والنقابة لها أدوار لنشر قيم الطبقة المسيطرة شرعا¹⁵.

إن شكل الثقافة في الجزائر يختلف عن غيرها من الدول وخصوصا عن دول المشرق وحتى عن دول المغرب الأقصى وتونس وخاصة بسبب الوضعية الاستعمارية للجزائر بحيث يطرح فيه قضايا مختلفة وخصوصية¹⁶.

لقد ذكر (مصطفى الأشرف) مثلا القطر التونسي في معرض الحديث عن مستوى التعليم فتونس هي البلد الذي يبدو أقرب إلينا ولكننا إذا تركنا جانبا الفروق البيئية في الاختبارات السياسية والاقتصادية وحتى اللغوية بين تونس والجزائر فإن اختلاف الظروف التاريخية التي اكتنفت ميلاد الدولتين تجعل هذه المقارنة قابلة للنقاش¹⁷.

فالوجود الفرنسي في تونس لم يحطم هياكل الدولة التونسية ولا المؤسسات التعليمية والثقافية التي ظلت تعمل وتنتج وتتطور دون انقطاع حتى استرجعت تونس سيادتها، "فجامع الزيتونة و"المعهد الصادقي الذي أنشئ ليكون نافذة على العصر الحديث بتدريس العلوم الحديثة واللغات الأجنبية كانا موجودين قبل الحماية الفرنسية وفيهما وفي فروعهما تكون عشرات الآلاف من الإطارات تمكنت تونس بفضلهم من مواجهة الاستقلال في ميدان التعليم، فكيف يمكن المقارنة بين تونس والجزائر الذي سحق فيها الاستعمار كل مقومات الشخصية الجزائرية التي قام فيها التعليم على كاهل الممرنين والمساعدين فالتجربة التونسية لا تفيدنا كثيرا في التغلب على مشاكلنا¹⁸.

وهناك مشكلة أخرى يمكن طرحها لتحديد المشكلة لنفرض أن مستوى التعليم كان يضاهي أرقى المستويات في العالم، فهل يمكن أن نصف نظام تعليم الفلسفة في الجزائر بأنه ناجح وراق إذا كان محصورا في المدن الكبرى أو قفا على قلة من المحظوظين؟ وهل

¹⁵ - مهدي النجار، مقدمة في الإيديولوجية، مجلة دراسات عربية، العدد:6، السنة:1988، ص:10.

¹⁶ - ليلى العرابوي، إشكالية الثقافة الوطنية في الجزائر، مجلة المستقبل العربي، عدد:2002، ص:125.

¹⁷ - عبد الحميد مهري، التجربة الجزائرية في ميدان التربية والتعليم، مجلة الثقافة والفورة، عدد:1978، ص:11.

¹⁸ - المرجع نفسه، ص:12.

يمكن أن يكون المستوى راتبا إذا وزعنا على الخرجين شهادات راقية؟ ولكن لا تدفعهم على خوض معركة الحياة ولا تنفع بالتالي المجتمع الذي ينتظرهم¹⁹.

وإذا كان فشل الكثير من المشاريع التنموية المعاصرة يعود إلى خطورة إغفال دور ومكانة الإنسان في أي مسار للتنمية والتحديث، فإن المجتمع الغربي المعاصر بصفة خاصة مجتمع المؤسسة الكوني عديد الأزمات الفكرية والاجتماعية كان من أهم نتائجها الاستلاب والاستغلال، الأمر الذي كرس الاتجاه للدعوة إلى تحرير في سيرورة كل عمل إنمائي أو مشروع مجتمعي متكامل الأبعاد والمكونات²⁰.

وبلا شك فإن الفلسفة قد أصبحت في مشروعها الحالي أكثر اهتماما بالإنسان بهوميه ومشاكله وأزماته إنه المآل الذي انتهى إليه هذا المشروع الفلسفي باعتباره إنتاجا لبنية سوسيوتاريخية محددة في الزمان والفضاء، وبأن آليات إنتاجه لا ترتبط فقط بمحددات معرفية بل بمحددات اجتماعية وثقافية كذلك²¹.

ويمكن القول بأن جل الفلسفات المعاصرة من ماركسية ووجودية وجل الاتجاهات والتيارات الفلسفية من "برجسون" إلى "نيتشه" إلى "ماركيوز" إلى "ألتوسير"، قد أولت عناية خاصة بمشكلة الإنسان وذلك مهما اختلفت الزوايا والمنظورات التي حاولت بها تناول هذه المشكلة.

فبالرغم من أن تعليم الفلسفة يمثل نشاطا مدرسيا قديما إلا أنه أصبح أكثر فأكثر يثير اهتماما متزايدا في سياق برنامج ليونيسكو لسنة 1951 حيث وافقت الندوة العامة المجتمعة في دورتها الخامسة على لائحة تكلف المدير العام بتحقيق ميدان حول:

- مكانة تعليم الفلسفة في مختلف الأنظمة التربوية.

- الطريقة التي تدرس بها.

- التأثير الذي تحدثه في تكوين المواطن²².

إن حيادية خطاب الدرس الفلسفي من حيث عدم ميله النسبي على الأقل لإحدى النزاعات الفكرية، هي شرط لحفاظه على طبيعته، وهذه الحيادية تتطلب حرية الفكر في فضاء الخطاب، فكل مساس بحرية الفكر يفقد الدرس الفلسفي ماهيته، ذلك لأن

¹⁹ - المرجع نفسه، ص:14.

²⁰ - سالم يفوت، الفلسفة المدرسية ورهان التنمية البشرية، مجلة الثقافة والفلسفة، ص:184.

²¹ - المرجع نفسه، ص:149.

²² - Enquete de L'UnescoM sur L'enseignement de la Philosophie ,mai 1950,p:11

الحرية تنتقل من الفكر الفلسفي كمنتوج إبداعي إلى تعليم الفلسفة. فرغبة التمهيد هي حالة اعتقادية عامة قوامها اكتفاء الناس بما يبلغ إلهم من أفكار وتصورات خاصة بمذهبيهم النظري، فتعليم الفلسفة في اللحظة التي حرّيته بقطع كل الصلة بالفلسفة²³. ويتجلى هذا الرهان من خلال صراعات اجتماعية وسياسية وإيديولوجية تهدف إلى التأثير على توجيه خطاب الدرس الفلسفي، بل تعمل على تلوين مضامينه بنزعتها الفكرية.

فالفلسفة لم تكن لها مكانتها في الجامعات الأوروبية إلا بعد أن اطمأنت الكنيسة المسيحية على نوعية تدريسها ومحتوى هذا التدريس، من ذلك أن أرسطو لم يدرس إلا بعد ما أضفى عليه (توما الإكويني) مسحة من القداسة، ولم يحصل ذلك إلا في القرن الثالث عشر، ثم اشتد اضطهاد الكنيسة للفلسفة ولكل تعليم قائم على مبدأ النقد الحر، ويؤدي حرص الكنيسة الكاثوليكية على نفوذها العقائدي والسياسي إلى أن تفرض على أساتذة الجامعات أداء اليمين بالوفاء لها ولتعليمها، وإلا أن تضرب رقابة شديدة على الدروس والمؤلفات، ثم تستولي فرقة "اليسوعيين" على السوربون فتجبر برلمان فرنسا إلى أن يتخذ قرارا يقضي بالحكم بالإعدام على كل من حاول إنقاذ (أرسطو)، وبعد ذلك يقع الحجز على فلسفة (ديكارت)، ويطول الحجز إلى مجيء (نيوتن) الذي نسخت نظرياته الكثير من آراء ديكارت.²⁴

إن تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية بالذات من حي طابعها الحساس وبنيتها وارتباطه المباشر مع فئات ذات وزن عددي ونوعي، لأنها تقدم الشكل الأكثر تعميما وتجريدا وبالتالي تأثيرا في المجتمع وذلك للأسباب التالية:

- ألاف الطلبة الذين يدرسون الفلسفة في المرحلة الثانوية، يتأثرون بما يدرسون أو بما يدرس لهم، وأغلب هؤلاء لا يواصلون دراسة الفلسفة.
- برامج لدراسة برامج رسمية، والمدرسة جهاز من أخطر أجهزة التوجيه الإيديولوجي، والسيادة الإيديولوجية للنظام القائم، فإن برنامج تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية هو باب من أبواب التوجيه والسيادة²⁵.

²³ خليل أحمد خليل، العنف ورغبة التمهيد، الفكر العربي المعاصر، العدد:33، 1984، ص:85.

²⁴ الشاذلي الفيتوري، الفلسفة والتربية، في الفلسفة تحديات منها وإليها، ملتقى تونس، 1988، الجامعة التونسية، ص:15.

²⁵ محمود أمين العالم، ثلاث نصوص وثلاث مواقف في تدريس الفلسفة، ص:105.

فإذا كان كل فيلسوف هو الأكثر تأهيلا للاستقلالية والحرية يجد نفسه متورطا ضمن الأنظمة الاجتماعية مهما كانت طبيعتها، فالفيلسوف موظف يعمل داخل برامج ومؤسسات وجماعات لها استعمالاتها وتراتيها، فالفيلسوف وإن حاول أن يكون فوضويا يجد نفسه بالضرورة ضمن شبكة مهيمنة مراقبة من طرف الدولة، فما بالك بأستاذ الفلسفة، أو خطاب الدرس الفلسفي، فكل ذلك لن يكون إلا مشروطا بمجمل حيثيات وإكراهات المناخ المؤسسي الذي يندرج فيه²⁶. إذ لا يمكن أن تكون مستقلة بصفة مطلقة على الأرضية الاجتماعية. إن خطاب الدرس الفلسفي موجود قصرا تحت تأثير المؤسسة الاجتماعية.

وفي إطار وضعية التبعية يصعب الاطمئنان إلى وجود خطاب فلسفي مدرسي حامل لتصور منسجم مع الإنسان والمجتمع، وهذا لا يعني نفسه الفلسفات وأنماط الفكر، ولا التقليل من أهمية الفلسفة التقليدية كمنتوج إنساني.

إن تدريس الفلسفة يأتي استجابة لوضع نفسي اجتماعي يعيشه الشاب في هذه الفترة من عمره وهو مقبل على الانضمام إلى مجتمعه. ولعل من أهم الأسباب التي يعود إليها الحضور الهامشي والغامض لمفهوم الإنسان في الخطاب الفلسفي المدرسي هو أننا لا نبني مناهجنا الدراسية على أية معرفة علمية، أي أننا لا نعرف بالتحديد على المضامين الفكرية والاجتماعية كوسيط تربوي بين مضمون الخطاب المدرسي وبين المتلقي²⁷. إن الوطن العربي ومجتمعات العالم الثالث بشكل عام تعاني من انقسامها أو غربتها عن الواقع الاجتماعي والثقافي الذي تنتهي إليه.

نُ الفلسفة المدرسية في لجزائر تقليد وافد من المدرسة الغربية في إطار محاربة الفكر الخرافي وتكريس العقلانية والعلمانية والحداثة ودمقرطة الحياة الاجتماعية في ظل مجتمع جديد²⁸.

إن إدراج الفلسفة في النظام التربوي الجزائري كتعليم مؤسس راجع في أصله إلى التركيبة التي الموروثة عن المدرسة الفرنسية، فتعليم الفلسفة في فرنسا قد خضع لفترة طويلة لصراعات اجتماعية وسياسية بؤرتها السلطة السياسية، فالبرنامج الذي يسير عليه تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية ما يزال هو هو كما تسير عليه المقررات

²⁶ - مصطفى محسن، الفلسفة والتنمية البشرية، ص:67.

²⁷ - سالم بفتوت، النظام الفلسفي الجديد، مقال في الثقافة والفلسفة تنسيق سالم بفتوت 1997، ص:104.

²⁸ - مصطفى محسن، مرجع سابق، ص: 99.

الفرنسية، إذا كان فيه تغيير بعد سنة 1972 فهو مجرد حذف مادة وتعويضها بمادة أخرى أو تقديم مواد وتأخير مواد أخرى، أو إدماج بعض المواد في مواد أخرى كما هو الشأن بالبرنامج الجديد.

إن تحقيق هدف الوصول إلى فلسفة مدرسية للتنمية غير ممكن إلا في إطار بلورة فلسفة متكاملة للإنسان والمجتمع، وهذه الأخيرة مشروطة بتحقيق مشروع مجتمعي، وإذا كانت وضعية انفصال السلطة عن المجتمع المدني لا توفر الشروط الضرورية والعقلانية لبروز المجتمع الناضج. فلا يمكن أن نتحدث عن دور الفلسفة في التنمية والتحديث إلا إذا توفرت لها الظروف وإمكانات صياغة سياسية وطنية حول التربية والتعليم، وذلك بإعطاء الطابع الإشكالي للقضايا والنظرة الشمولية للمشاكل التي تطرحها الحياة اليومية وتمثل القيم الروحية والثقافية للمجتمع.

إن الأنساق الفلسفية شأها في ذلك شأن الذات التي أبدعتها، ولما كانت كل فلسفة عي الخلاصة الروحية لعصرها، وأن تبادله التأثير لا من الناحية الداخلية أي من ناحية مضمونها وحسب بل من الناحية الخارجية، وعندئذ لن يكون لها مذهباً معارضاً لمذاهب معينة بل تصبح هي الفلسفة إزاء العالم، تصبح فلسفة العالم الراهن، فكثيراً ما يعرفون الفلسفة بأنها محبة الحكمة ولكن ماهي الحكمة؟ هل هي الخضوع لنظام العالم أم أنها العمل على تغييره.

تحويل الدرس الفلسفي الذي يفترض أن يشكل سياقاً لتدريب المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آلياته، إلى حالة اختناق للدعاية الإيديولوجية والتي لا تليق بالعملية التربوية، وبالأحرى بالدرس الفلسفي.

فأستاذ الفلسفة الذي يظل أسير الخطاب العمومي والشمولي، والشمولي يعجز عن جر طلبته ليكونوا فاعلين تربويين حقيقيين، هذا الخطاب البعيد كل البعد عن الوقائع التي تحيط بهم، هنا يتحول أستاذ الفلسفة إلى فقيه يمارس سلطته المطلقة، وتقرب الفلسفة هنا من العلوم الشرعية في عصر انحطاطها، وهنا تنقلب مقولة (نيتشه): «أمركم لأن تضيعوني لتجدوا أنفسكم...» إلى : «أمركم أن تقدسوا ما أقوله لكم لتضيعوا»²⁹

²⁹ - دوار عبد السلام، وتهديد المزالق، المجلة الجزائرية للتربية، تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد:16، ص:35.

يبدو وضحا أن رهان الدرس الفلسفي هو جعل المتعلمين في تماس فعلي مع روح الفلسفة متمرنين على منهجها المعاصر الذي يخلق بعيدا عن عقلانية أرسطو وينفلت من قبضة الكوجيطو الديكارتية ويتمرد على تفكير كارل ماركس الأيديولوجي، فما يلزم مدرس الفلسفة أن لا يخاطب متعلميه بعقلانية هؤلاء لأنها كانت مشروطة بمستوى تطور المعرفة الإنسانية في أزمنتهم.³⁰

الهوامش:

- 1- علي ماضي، فلسفة في التربية والحريّة، دار المشرق للطباعة والنشر، ط:1، 1989
- 2- أحمد أورياشي، محمد الربيع بلشير، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام، 1998 .
- 3- عبد اللطيف عبادة، اجتماعية المعرفة الفلسفية المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.
- 4- برجسون هنري الفكر والواقع المتحرك تر: سامي الدرزي، بط، بت، مطبعة الإنشاء دمشق.
- 5- avant garde, 1957' Louis Pinto, Les Philosophes entre le Lycee et l
- 6- بيار بورديو، الرموز السلطة، تر: عبد السلام بن عبد العالي، ط: 1990، 2.
- 7- خليل أحمد العنف ورعية التمدب، مقال تحليلي الفكر العربي المعاصر العدد 33.
- 8- مصطفى محسن، الفلسفة والتنمية البشرية، مقارنة سوسيولوجية لطبيعة حضور الانسان في الخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، مجلة دراسات عربية.
- 9- مصطفى محسن، نحو تحليل سوسيولوجي لمناهج الدراسة طروحات نقدية حول المفهوم والمرجعية الثقافية، مجلة دراسات عربية، العدد: 1995، 8.
- 10- محمد مصطفى الكباح، إشكالية الممارسة الفلسفية تدريسا وإنتاجا دار العربي الإسلامي ط: 1960.
- 11- مصطفى محسن، الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، مجلة دراسات عربية، العدد: 2، السنة: 1988
- 12- عبد القادر يفصح، إشكالية السلطة في الجزائر، الجزائر: 1990.
- 13- مهدي النجار، مقدمة في الإيديولوجية، مجلة دراسات عربية، العدد: 6، السنة: 1988.
- 14- عبد الحميد مهري، التجربة الجزائرية في ميدان التربية والتعليم، مجلة الثقافة والثورة، عدد: 1978
- 15- سالم يفوت، الفلسفة المدرسية ورهان التنمية البشرية، مجلة الثقافة والفلسفة
- 16- Enquete de L'Unesco sur L'enseignement de la Philosophie, mai 1950
- 17- خليل أحمد خليل، العنف ورغبة التمدب، الفكر العربي المعاصر، العدد: 33، 1984،
- 18- المجلة الجزائرية للتربية، تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد: 16.

³⁰ - المرجع نفسه، ص: 39.