

واقع التعليم الفلسفي في الجزائر وآفاقه دراسة تحليلية نقدية

The reality of philosophical education in Algeria and its prospects: an analytical and critical study

La réalité de l'enseignement philosophique en Algérie et ses perspectives : une étude analytique critique

نذير معيزي¹*

تاريخ الإرسال: 2024/10/31 تاريخ القبول: 2025/05/11 تاريخ النشر: 2025/06/11

ملخص:

لقد حظي التعليم الفلسفي في الجزائر بالدراسة والتحليل، وذلك لما تمثله مادة الفلسفة من أهمية في تدريب المتعلمين على طرائق التفكير السليم، الشيء الذي من شأنه أن يؤهلهم على الانخراط في الحوار الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وفي مختلف مجالات المعرفة التي ترتبط مباشرة بمسارهم التعليمي والمهني، وهو الأمر الذي من شأنه أن يرفع درجة الوعي لديهم من خلال التفكير في المشكلات الراهنة، غير أن ضبابية الرؤية حول أدوات بناء المعرفة الفلسفية طرح الكثير من الأسئلة حول واقع التعليم الفلسفي في الجزائر وآفاقه.

الكلمات المفتاحية: تعليم فلسفي؛ مقرر دراسي؛ واقع؛ آفاق

Abstract :

Philosophical education in Algeria has been studied and analyzed, due to the importance of the subject of philosophy in training learners on sound thinking methods, which would qualify them to engage in social, political and economic dialogue, and in various fields of knowledge that are directly related to their educational and professional path, which would raise their level of awareness through thinking about current problems. However, the vagueness of the vision regarding the tools for building philosophical knowledge raised many questions about the reality of philosophical education in Algeria and its prospects.

Keywords: Philosophical education; Course; reality; Horizons

Résumé :

L'enseignement philosophique en Algérie a fait l'objet d'études et d'analyses, en raison de l'importance que représente la matière philosophique dans la formation des apprenants aux méthodes de pensée saine, qui les qualifieraient pour s'engager dans le dialogue social, politique et économique, et dans divers domaines de connaissances qui sont directement liés à leur parcours scolaire et professionnel, ce qui permettrait d'élever leur niveau de conscience en réfléchissant aux problèmes actuels. Cependant, le brouillage de la vision sur les outils de construction des connaissances philosophiques a soulevé de nombreuses questions sur la réalité de l'enseignement philosophique en Algérie. et ses perspectives.

Mots clés : Éducation philosophique ; Cours ; réalité; Horizons

مقدمة

إن المشكلات التي تطرحها الفلسفة، تتصل مباشرة بالنظام الاجتماعي والسياسي، وبالمشكلات العلمية والمنطقية والأخلاقية والتربوية، وبالتجارب الدينية والصوفية، وهو الأمر الذي عمل على ترسيخ أهمية التفكير الفلسفي في راهن الأمة ومصيرها وتاريخها، وفي طبيعة وجود الفرد والغاية منه، ومن هذا المنطلق، كان إدراج مادة الفلسفة في التعليم الثانوي، ليس مجرد مصادفة أو احتمال، ولكن انطلاقاً من تجارب تربوية وتعليمية رائدة في المجال، فأهمية التفكير الفلسفي لا ينكره إلا جاحد، ومادة الفلسفة من شأنها أن تقود قاطرة التحرير والتنوير، فالمعنى الحقيقي للتحرير لا يكتمل إلا بتخليص الفرد من عقال العرف والجهل والتحريف والتزييف، كما أن التفكير الفلسفي أداة لنبد العنف وازدراء الكراهية وترسيخ قيم التسامح والتعايش والسلام.

وهو الأمر الذي عكفت الجهات الوصية على إيلائه أهمية كبرى، وهذا من خلال غرس القيم التي يجب ترسيخها في المجتمع، والتي تمثل مبادئ الأمة الجزائرية التي دعا إليها رواد النهضة والإصلاح والوطنيون الأحرار، والتي تم نهلها من التجارب الديمقراطية والإصلاحية والتربوية الرائدة في العالم، وبهذا الخصوص، فإن البناء الفكري للمجتمع الجزائري، يتركز على قاعدة الحوار والتعايش بين الرأي والرأي الآخر في ظل الاحترام ونبذ التطرف والإقصاء، فالتفكير الفلسفي هو نافذة للحوار والتعايش، وحاضنة جيدة للأفكار الرصينة، وبيئة خصبة لنبات الآراء والنظريات الاجتماعية والسياسية، وهو ما يهدف إليه التعليم الفلسفي، وهذا من خلال إعداد جيل يملك ثقافة الحوار، ومتحكم جيد في أدوات المعرفة، ولديه القدرة على النقد الهادف، وتعزيز القيم وتجسيدها وحمايتها والمحافظة عليها.

غير أن التعليم الفلسفي في الجزائر تعرض إلى الكثير من الانتقادات، وفي مقدمتها أنه لا يواكب من الناحية البيداغوجية استعداد قدرة المتعلم على التفكير، وأنه جاء محشواً بالكثير من النظريات والمذاهب، التي لا طاقة للمتعلم في استيعابها وتفكيك أجزائها، وأنه لا يتم التفريق في مقرراته بين تدريس الفلسفة وبين المعرفة الفلسفية ذاتها، وبمعنى آخر فقد طغى عليه الجانب المعرفي أكثر من الجانب التعليمي، وقد جسد هذا الراهن الإشكالي حجر الزاوية في معالجة هذا الموضوع، باعتباره قاعدة تبنى عليها مختلف المشاريع الكبرى التي تعنى بقضايا الأمة والمجتمع، ومحاولة غرلة ودفع الآراء التي من شأنها أن تزيد في ضبابية الصورة، والاحتفاظ بالتي من شأنها أن تحافظ على التوازن وتزيد في درجة وضوحها.

وفي هذا الإطار، جاءت هذه الدراسة لتشخص واقع التعليم الفلسفي في الجزائر وآفاقه، من خلال البحث في طبيعة بنائه وتركيبه وأدواته وأساسه ومقوماته وأهدافه وغاياته وآفاقه، والسؤال فيما إذا كان هذا التعليم يتلاءم مع القدرات

الذهنية للمتعلم، أم أنه يحتاج إلى إصلاح جذري وعميق، مكافئ لأهمية الفلسفة ذاتها، ويعمل على خلق بيئة مناسبة للتعلم، وبعبارة أخرى فإن هذه الدراسة تتصل مباشرة بإشكالية التعليم الفلسفي في المنظومة التربوية الوطنية، وتهدف إلى مناقشة واقع التعليم الفلسفي وآفاقه.

إن هذه الدراسة من شأنها أن تهدف إلى إعادة الاعتبار إلى أهمية التعليم الفلسفي في تكوين جيل لديه القدرة على تصور الحلول التي من شأنها أن تساهم في عملية الإقلاع الحضاري، وفي الوقت نفسه النظر في طريقة بناء المعرفة الفلسفية في المقررات المدرسية، والرجوع بالدرس الفلسفي إلى بيئته الطبيعية، وهذا بعد أن جنح عن المسار الذي حدده المنهاج العام لمادة الفلسفة، سواء الجانب الذي يتعلق بفلسفة البرنامج أو الجانب الذي يرتبط بأهداف المقرر الدراسي بلغة الكفاءات ومحتوياته بلغة الصيغ الاستفهامية، وإذا كان السبب في هذا الجنوح مجموعة من العوامل غير الموضوعية فإنه يجب معالجتها، من خلال حماية التعلم وفق إطار قانوني وتنظيمي، ومراقبته بصفة دورية، والتذكير بشروط التعليم الفلسفي وقواعده كما هو محدد في المقرر الدراسي ذاته.

فما هو واقع التعليم الفلسفي في الجزائر وما هي آفاقه؟ وما هي آثار الإصلاحات التربوية في تدريس مادة الفلسفة من خلال المقاربة بواسطة الكفاءات؟

1- واقع التعليم الفلسفي في الجزائر

إن دراسة وتحليل واقع التعليم الفلسفي في الجزائر، يتطلب المعرفة بموضوع التعليم الفلسفة ذاته وأهميته وأهدافه في المجتمع، فهو الأساس في الحكم على أهلية هذا التعليم، خاصة في ظل انسحاب هذا النمط من التعليم، وانتشار أنماط تعليمية أخرى كالتعليم الديني والتعليم بواسطة الفن والتعليم المهني والتقني.

1-1 التعريف بإشكالية التعليم الفلسفي وأهميته في المجتمع

يكتسي موضوع التعليم الفلسفي في الجزائر، أهمية اجتماعية وتربوية وعلمية، كما أن طرح هذا الموضوع من شأنه أن يعمل على تعزيز مكانة هذه المادة وأهميتها في تلقين المتعلمين المبادئ الأساسية للتفكير السليم، فهو لا يهدف إلى الهدم بقدر ما يهدف إلى الإثراء والبناء، وعليه، فقد لوحظ في الآونة الأخيرة، الكثير من المناقشات حول طبيعة المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، وهذا نظرا لتعقيده وتركيبه، إضافة إلى طبيعة القضايا التي يطرحها والأسئلة التي يثيرها، وهو الأمر الذي خلق الكثير من الصعوبات في فهم طبيعة هذا المحتوى، الشيء الذي لا يتناسب مع قدرة المتعلمين على النقد والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج.

وعليه فإن هذا الواقع يتطلب إعادة النظر في الطريقة التي تم بواسطتها بناء المقرر الدراسي الخاص بمادة الفلسفة، من خلال تحديد الأهداف التي يريد الوصول إليها، وهو الشيء الذي يتطلب التمييز بين المعرفة الفلسفة، وبين الطرائق التي يجب استخدامها في تدريس هذا العلم، الأمر الذي يتطلب الكثير من التبسيط الذي يجب أن يشمل مادة المقرر الدراسي، وهذا حتى يتمكن المتعلمون من تنمية قدراتهم الفكرية التي توفرها لهم مادة الفلسفة.

ومما لا يدع مجالا للشك، أن إلقاء المبادئ جملة واحدة في ذهن المتعلم، من شأنه أن يؤدي إلى النفور من هذه المادة، ويعمل على نبذها وازدائها، لأن المشكلات التي تثيرها لا تنتمي إلى واقع المتعلم، وهو الشيء الذي يخلق الكثير من الصعوبات في تحليل مادتها المعرفية، وي طرح السؤال حول طبيعة الدرس الفلسفي في المنظومة التربوية الوطنية، وطبيعة النماذج المعمول بها في بناء الاختبارات، فقد أضحى اختبار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية، يشكل هاجسا اجتماعيا، نظرا لتأثيره في التكوين والتوجيه.

ولاحظ ابن خلدون أن المتعلم إذا: "إذا أقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم" (خلدون، 2014، صفحة 1110).

وهو الأمر الذي نجده في الطريقة التي تم بواسطتها بناء المعارف في المقررات المدرسية لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، من خلال عدم مراعاة استعدادات المتعلمين، الشيء الذي أدى إلى النفور من هذه المادة من طرف التلاميذ، فالمشكلة لا ترتبط بطبيعة المادة ذاتها ولكن بالأساليب المعمول بها في بناء المحتوى التعليمي، وبالرجوع إلى موضوع هذه الدراسة فإنها دراسة تحليلية نقدية لواقع التعليم الفلسفي في الجزائر، من خلال النظر في محتوى هذا التعليم وآثاره.

وقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة حول قراءة لأهداف والبرنامج المعرفي لمادة الفلسفة بواسطة الكفاءات، أن هذا البرنامج، ينبع من الفكر الفلسفي المتشعب بالقيم النقدية، وهو من حيث الشكل موافق للأهداف التي تسعى الفلسفة إلى تحقيقها من خلال ترسيخ الحس النقدي وملكة التفكير السليم لدى المتعلمين، وقد ورد في هذه الوثيقة، أن المتعلم الذي ينتمي إلى شعبة الآداب والفلسفة يكون في آخر السنة الدراسية قد حقق ثلاث كفاءات ختامية هي: "يتوصل المتعلم إلى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بالإنسان ومحيطه" و: "ممارسة التأمل الفلسفي في القضايا الفكرية التي تتعلق بفلسفة العلوم وفلسفة التسامي إلى الوحدة" (الوطنية، 2008، صفحة 08)

وهو الأمر الذي يثير الكثير من الشكوك حول ممارسة هذه الكفاءات من طرف المتعلمين، في ظل الضبابية التي يثيرها واقع التعليم الفلسفي، وهو الأمر الذي يدعو إلى مراجعة المقررات الدراسية لمادة الفلسفة، بما يتناسب مع طبيعة المعرفة الفلسفية ذاتها، وبما يتلاءم مع القدرات الذهنية للمتعلمين، وفي الوقت نفسه، إعداد نماذج تقريبية للمشكلات المدروسة، وإعادة بنائها وفق تصور تعليمي، يراعي المعرفة الفلسفية والقدرة على التعلم.

وإذا نظرنا إلى أهمية التعليم الفلسفي، فإن التفكير الفلسفي هو عملية تحليلية نقدية، وإذا كانت هذه الغاية هي ما يصبو إليه التعليم الفلسفي، فإن السؤال يظل يطرح نفسه حول قدرة المتعلمين على ممارسة النقد، فالتقيد الفلسفي البناء والموضوعي، من شأنه أن يعمل على مساعدة المتعلم والمعلم على حد سواء في الاستثمار في مادة المقرر الدراسي ورصد أهم الاختلالات الموجودة بغية معالجتها.

يقول رسل إن: "الفلسفة إن كانت عاجزة عن أن تهدينا على الوجه اليقين إلى الجواب الصحيح لما تثيره من شكوك، فهي قادرة على أن توحى بكثير من صور الإمكان التي توسع عقولنا وتحررها من عقال العرف والتقاليد" (رسل، 1947، صفحة 140)،

فالمقررات الدراسية لمادة الفلسفة، لا يجب أن ننظر إليها باعتبارها مجردة من القيم الاجتماعية الأساسية، بل كأداة لتعزيز هذه القيم والدفاع عنها، فمادة الفلسفة من شأنها أن تواجه جميع الأفكار التي تتعارض مع المرجعية الأساسية للمنظومة التربوية، هذه المرجعية التي أكد عليها القانون التوجيهي للتربية الوطنية، فقد جاء في المادة الثانية أن التربية الوطنية تسعى إلى:

"تعميق الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة"، و: "تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية"، و: "ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني"، و: "تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية"، و: "ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون"، و: "إرساء ركائز مجتمع متماسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرفي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية، لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية" (الشعبية، 2008، صفحة 08)

1-2 آثار الإصلاحات التربوية في تدريس مادة الفلسفة من خلال المقاربة بواسطة الكفاءات

من بين المشكلات التي واجهت المنظومة التربوية الجزائرية، هو إعداد مقررات دراسية بما يتناسب مع طريقة المقاربة بواسطة الكفاءات، وهذا بالنظر إلى النماذج التربوية والتعليمية الرائدة، إضافة إلى متطلبات الواقع، الذي يشهد وتيرة متزايدة للحاجات الأساسية للأفراد، وهو ما يفرض تصور محتوى معرفي يراعي هذه الحاجات، ويعمل على خلق فرص العمل، وتهيئة الأفراد على فكرة العمل والمزاولة والإنتاج.

وتصور الجانب المعرفي في إعداد هذه المقررات، يظل أحد المشكلات نظرا لأهميته ومركزه في التكوين المكونين، وبهذا الخصوص، فقد أثبتت الكثير من التحفظات حول طبيعة التعليم الفلسفي في الجزائر، سواء تعلق الأمر بالمقرر الدراسي لمادة الفلسفة، وهو الأمر الذي كشف عن الكثير من الملاحظات في إعداد هذا المقرر، وآفاق هذا التعليم وأهدافه بلغة الكفاءات، ومدى ملاءمته للأهداف العامة التي سطرها إصلاح منظومة التربية الوطنية.

وإذا كان هذا الأمر ذريعة لإصلاح التعليم الفلسفي، فإن الشروع في هذه العملية، يتطلب مراعاة الكثير من العوامل، سواء تلك التي ترتبط بأدوات بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، أو بهندسة الطرائق والتقييم لمادة المقرر ذاته، إضافة إلى الجانب المتعلق بتوزيع المقرر الدراسي، كما أن الإصلاح يجب أن يراعي التغير الاجتماعي والثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري منذ الاستقلال، كما لا يجب أن ينظر إلى واقع هذا التعليم، باعتباره مستقلا عن التاريخ الثقافي للجزائر، بل في ارتباطه بهذا التاريخ وتجذره داخله.

وهو الأمر ذاته الذي دعت إليه الإصلاحات التربوية، إذ يركز النظام التربوي في الجزائر على مجموعة من المكونات، وفي مقدمتها وجود العناصر الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك الأدوات الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس، إضافة إلى وجود النصوص التشريعية والتنظيمية، وهنالك مكون آخر، يتمثل في المقرر الدراسي، وعلى هذا الأساس، فقد اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية بعملية تطوير المناهج التربوية وإصلاحها، وقد عرفت هذه العملية عدة مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، سواء بطريقة مباشرة أو طريقة غير مباشرة، إما من خلال الإصلاح المباشر للنظام التربوي ومناهجه، أو عملية المراجعة الدورية للمقررات الدراسية.

والإصلاح التربوي هو ضرورة اجتماعية، أي نتيجة للظرف الاجتماعي الراهن، وبمعنى آخر، فإن الإصلاح التربوي، هو استجابة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية، وإذا كان المقرر الدراسي هو عصب هذا الإصلاح، أي العصب الذي يربط النظام التعليمي بواقع المتعلم والبيئة التي ينتمي إليها، فهذا يعني أن الإصلاح التربوي لا يقوم إلا من خلال

إعداد مقررات تتلاءم مع طبيعة المرحلة، يتم الأخذ فيها بعين الاعتبار التحولات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى، فكما هو معلوم أن البيئة الاجتماعية متغيرة وليست ثابتة.

أما الاعتبار الثاني الذي يدعو إلى إصلاح المنظومة التربوية، فيتمثل في مواكبة البحوث والدراسات المطبقة في ميدان علوم التربية، والطرائق واستراتيجيات التدريس المعاصرة، واستخدام تقنيات الإعلام والاتصال في مجال التعليم عن بعد، إضافة إلى رقمنة أشكال التقييم والتقويم المختلفة، والإصلاح الذي خضعت له المنظومة التربوية الجزائرية شملت جميع الأطوار التعليمية وعبر فترات زمنية معينة.

إن التغيرات التي شهدتها العالم، خاصة في الآونة الأخيرة، فرضت على الدولة الجزائرية انتهاج سياسية منفتحة على التطور في ميدان العلوم النظرية والتطبيقية، وهذا الأمر يتطلب إعداد مخططات تربوية وتعليمية تتماشى مع هذا التطور، لذلك عكفت على عقد اتفاقيات مع الدول الرائدة في مجال التربية والتعليم، من خلال تكوين الإطارات التربوية والتعليمية وإنجازات دراسات ذات الصلة، غير أن عملية الإصلاح لا بد أن تأخذ في عين الاعتبار المعايير التالية:

ربط المقررات الدراسية بالتطورات الحاصلة في العالم خاصة في ميدان التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الكبرى، وفي الوقت نفسه، الحفاظ على المبادئ والثوابت الوطنية والثقافية، فالمنتج العلمي الذي شهده عصر التكنولوجيا، دفع جميع المنظومات التربوية ولاسيما المنظومة التربوية الوطنية إلى: "تفعيل مناهجها واستراتيجياتها، وذلك بالنظر إلى مهامها الأساسية الدائمة والمشاركة التي تتمثل في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل" (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 07)

وبمعنى آخر، فإن النظام التربوي لا يتحدد وظائفه في تلقين المعرفة للمتعلم فقط، ولكن يتعدى ذلك إلى التربية الاجتماعية، من خلال مرافقة المتعلم من البيت إلى المدرسة ومن المدرسة إلى البيت، وفي الإطار ذاته، يتلقى المبادئ الرئيسية والثوابت المرجعية للأمة والوطن، والارتقاء به حتى يكون فردا صالحا في مجتمعه، وطاقته بشرية يمكن استثمارها في خلق تنمية اجتماعية واقتصادية مستدامة وشاملة.

والمنظومة التربوية الجزائرية عملت بنظرية الإصلاح وهو — كما لاحظنا — أمر ضروري، في إعادة بناء المعارف وصقلها، ومراجعة سياسات التكوين وتأهيل المكونين، والإصلاح كما هو معروف، عملية تشمل تغيير السياسات والاستراتيجيات البعيدة المدى، والتي تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة، فالإصلاح يهدف إلى التطور دون أن يتعارض ذلك مع القيم الأساسية للمجتمع، ومن الناحية التربوية، فإن الإصلاح هو: "النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك

النظام التعليمي ومناهجه من خلال إجراء الدراسات التقييمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار" (اللقاني، 1998، صفحة 34)

ومن بين الإصلاحات التي عرفتھا المنظومة التربوية الجزائرية، هو إصلاح سنة 1976 والذي ركز على المرجعية الوطنية للمناهج، والحفاظ على مبدأ الوحدة والتجانس في التعليم، إضافة إلى التأكيد على مجانية التعليم وديمقراطيته مع إلزاميته لمدة تسع سنوات، وإنشاء معاهد تكنولوجية في كل ولاية، يكون دورها تكوين المكونين، وقد جاء في المرسوم رقم 76 - 72 مؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396 هـ الموافق 16 أبريل 1976 في المادة الرابعة أن: "لكل جزائري الحق في التربية والتكوين، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الاساسي"، وفي المادة الخامسة: "أن التعليم إجباري لجميع الأطفال من السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشر"، وفي المادة السابعة أن: "التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها" (الشعبية، أمر رقم 76 - 35 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين، 1976، صفحة المادة 04)

إن مجال التربية والتعليم، من بين المجالات التي يتزايد عليها الطلب من طرف المجتمع، نظرا لأهميته في توفير فرص حقيقية في ميدان الشغل، وتطوير القدرات والمهارات الفردية الأساسية، والتنمية البشرية، وهو الأمر الذي أدى إلى الاهتمام بهذا المجال وربطه بالبيئة الاقتصادية، من خلال إحداث في إصلاحات عميقة للنظام التربوي، وذلك سنة 2000، وقد ارتكز هذا الإصلاح على إيلاء الأهمية لضرورة استعادة المتعلم لدوره في مجال التعليم، وهذا باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، والانتقال من المعارف الموسوعية، إلى المعارف البنائية، من خلال تدريب المتعلمين القدرة على ممارسة الكفاءة، من خلال تلقينه للطرائق وكيفية استخدامها ومناهج التفكير النقدي (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 08)

وشملت هذه العملية إنشاء لجنة علمية بيداغوجية، تضم مجموعة من الإطارات والكفاءات في ميدان التربية والتعليم، لتحديد وظائفها في تقديم تقرير تعليمي حول إصلاح تربوي وتعليمي شامل لمختلف الجوانب، وهو الأمر الذي تم سنة 2001، وقد تم عرض هذا التقرير على مجلس الحكومة بهدف مناقشته وإثرائه والموافقة عليه ومن ثم المصادقة عليه من طرف البرلمان بغرفتيه، وقد كان ذلك في جويلية 2002.

وقد ارتكز الإصلاح على مجموعة من الأهداف، تتمثل في تعزيز وتنشيط الاختبارات الوطنية للمنظومة التربوية، وذلك بدعم وترسيخ مكتسباتها في مجال الديمقراطية والتوجه العلمي والتكنولوجي، إضافة إلى تحسين المردود النوعي للمنظومة التربوية، تصحيح وتقويم الاختلالات التي تعيق نموها ووجهة عملها، والأخذ في الحسبان التغيرات الطارئة على المستويين الوطني والعالمي في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتجذير المنظومة التربوية في الحركة الواسعة للتغيير والتنمية في مجال المعرفة الإنسانية والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال. (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 08)

وقد تعزز هذا الإصلاح بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008م الذي أكد، إلى جانب المهام المعتادة للمدرسة، على تدعيم قيم الهوية التي تربط المتعلم بمجتمعه ووطنه وتاريخه وفضائه الجغرافي والذي جاء في مادته الثانية:

"تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية. تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة. تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والامازيغية. ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي. تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية" (الشعبية، 2008، صفحة المادة 02)

وعليه فإن التعليم الفلسفي، كان أحد محاور هذا الإصلاح، من خلال التأكيد على أهمية الفلسفة في غرس القيم الوطنية لدى الناشئة، وتدريبهم أساليب التفكير الناقد، وممارسة الفكر الفلسفي من خلال المقاربة بواسطة الكفاءة، والمقرر الدراسي لا يشذ عن التوجه العام للمنظومة التربوية الجزائرية والمرجعيات الوطنية، ويمكن تحديد هذه المرجعيات في ثوابت الأمة الجزائرية كاللغة والدين والوطن، والانفتاح على القيم العالمية التي لا تتعارض مع القيم المرجعية للمجتمع، إضافة إلى مرجعيات أخرى ترتبط بالسياسة والديمقراطية (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 02)

ويمكن تلخيص هذه المرجعيات الوطنية في الاعتزاز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية وذلك بترقية والحفظ على القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة والامازيغية، التكوين على المواطنة، التفتح على الحركة التقدمية العالمية

والاندماج فيها، التأكيد على مبدأ الديمقراطية، وترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 10)

وبصفة عامة، فقد عكف الإصلاح التربوي عبر فتراته المختلفة على استخدام مجموعة من المقاربات البيداغوجية في عملية التدريس، كطريقة المقاربة بالمضمون والتي يكون فيها الاستاذ هو محور العملية التعليمية، أي العنصر الذي تقوم على عاتقه مختلف النشاط العلمية والبيداغوجية، غير أن هذه المقاربة تعتمد على التلقين والحفظ والتكرار، والاهتمام بالمعارف الموسوعية، وهو الأمر الذي جعل من المتعلم عنصرا غير فاعل.

إضافة إلى طريقة المقاربة بالأهداف والتي تقوم على المعلم والمتعلم، بحيث يكون المعلم في هذه المقاربة هو مصدر المعرفة، أما المتعلم فوظيفته هو تحديد أهداف التعلم، بمعنى المشاركة في عملية التعلم، بحيث ينتقل باعتباره متلقيا بشكل كامل إلى عنصر محرك، ومن محاسن هذه المقاربة، أنها تسمح للمعلم بتقييم المتعلم بشكل موضوعي، وتحقيق الأهداف، غير أن هذه المقاربة لا تخلو من مجموعة من العيوب والسلبيات، وفي مقدمة ذلك أنها لا تهتم بالأساليب الإجرائية من خلال اختبار المعرفة، وتركز على المبادئ النظرية المجردة، وهو الأمر الذي لا يعمل على الممارسة الفعلية للكفاءة من طرف المتعلم، وهذا الأمر يؤدي إلى ضмор استعداداته وقدرته العقلية والجسمانية.

وعليه فقد عكف إصلاح المنظومة التربوية على اعتماد مقاربة جديدة بما يتلاءم والتحولات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى، تهدف إلى تكوين إطارات لديها القدرة على ممارسة مختلف المعارف النظرية وتجسيدها في الواقع، من خلال التحكم في الأساليب الإجرائية والنماذج الاختبارية، وهذه المقاربة هي المقاربة بواسطة الكفاءات، وتدل كلمة قرب الشيء، بمعنى دنا، وتعني كذلك سيقرب البعيد ويناله من قرب ومن قريب (الفيومي، 1987، صفحة 189) أما الكفاءة، فمصدرها الفعل كفى بمعنى كفى الشيء يكفي كفاية فهو كاف إذا حصل به الاستغناء عن غيره واكتفيت بالشيء استغنيت به أو قنعت به (الفيومي، 1987، صفحة 205)

وفي اللغة اللاتينية إن كلمة COMPETENTIA وتعني العلاقة، وتقابلها في الفرنسية COMPETENCE، أما من الناحية الاصطلاحية، فالتدريس بطريقة المقاربة بواسطة الكفاءات تعني على وجه التحديد: "القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا" (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 20)

فالمقاربة بواسطة الكفاءات هي: "مجموعة منظمة ووظيفية من المواد التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وانجاز أعمال" (حثروبي، 2002، صفحة 42)

إن التدريس وفق هذه المقاربة الجديدة يعتمد على عملية البناء المعرفي، من خلال الاستثمار في مجموعة من الموارد المعرفية وتحويلها إلى مهارات وكفاءات قابلة للممارسة، ومن خصائصها، يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية من خلال عملية إنتاج المعرفة، بمعنى ينتقل من مجال التلقي للمعرفة إلى إنتاج المعرفة ذاتها، الأمر الذي يجعل منه ماهرا في استخدام مختلف المناهج البحثية، وشغوبا إلى حد كبير بممارسة نشاط التعلم، ولديه الكثير من الهوامش في عملية الابتكار والابداع والتجديد وطرح المشكلات، والعمل على إيجاد حلول لها.

كما أن هذه الطريقة تسمح بعملية التقويم العلمي والموضوعي للمتعلم، وهو ما جاء في المنشور رقم 2039-05 فالتقويم: "ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير النوعي. فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة" (الوطنية، إصلاح النظام التربوي منشور رقم 2039-05، 2005، صفحة 04)

وعليه فإن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، جاء بما يتلاءم ومتطلبات الإصلاح التربوي وأهدافه، من خلال تجسيد المقاربة بواسطة الكفاءات في بناء المعرفة الفلسفية، وهو الأمر الذي أكدت عليه اللجنة الوطنية للمناهج حول هذه المادة، فقد أقرت مكانة هذه المادة في التعليم الثانوي العام، وذلك لما تلعبه من دور في تنمية القدرات الفردية والجماعية، وتدعيم طرائق التفكير الناقد بالأدوات والوسائل البيداغوجية الحديثة، والانتقال من تخزين المعرفة إلى تحويل هذه المعرفة إلى مواد قابلة للتجسيد، وقد جاء في تحديد الإطار المرجعي للمناهج أنه: "لا ينبغي أن تعلم التيارات الفلسفية (القديمة منها والحديثة) على شكل معارف مخزنة، ب ينبغي أن تقدم بطريقة تمكن التلاميذ من فهم هذه التيارات في التسلسل التاريخي للفكر الإنساني" (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 44)

فالتعليم الفلسفي يجب أن يعتمد على تنمية القدرات الفردية للمتعلمين في ممارسة التفكير والنقد والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج، والتساؤل، وهو الأمر الذي يتلاءم مع متطلبات المرحلة الجديدة، ومع أهداف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بلغة الكفاءات، وبمعنى آخر يجب أن يعتمد تعليم الفلسفة: "على السؤال، والبحث الفردي عن الحقيقة، والقدرة على فهم أفكار وآراء الغير ومناقشتها. ولا يمكن بلوغ هذا الهدف إلا إذا أعدنا التلميذ لقراءة نصوص

فلسفية، وتحرير تعليق أو مقال فلسفي، ومعالجة نص فلسفي " (الوطنية، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009، صفحة 44)

2- آفاق التعليم الفلسفي في الجزائر

إن تشخيص واقع التعليم الفلسفي في الجزائر، يقودنا إلى البحث في مستقبل هذا التعليم ذاته، وهذا في ظل تطور المناهج للمواد التعليمية الأخرى، فإذا كان التعليم التقني قد استقل عن الممارسات التعليمية التقليدية، وتمكن من رسم طريقة خاصة به تعتمد على التجربة والملاحظة والرياضيات، فإن التعليم الفلسفي ظل في الدائرة نفسها، وهو ما دعا إلى ضرورة إصلاح هذا التعليم من خلال ربطه بالقضايا الراهنة.

2-1 إصلاح التعليم الفلسفي في الجزائر

بعد وضوح الرؤية حول طبيعة التعليم الفلسفي في الجزائر من خلال التعريف بموضوع هذا التعليم وأهدافه وأهميته في المجتمع، إضافة إلى أهم الإشكاليات المرتبطة به في ظل أهداف الإصلاحات الجديدة لمنظومة التربية والتعليم بلغة الكفاءات، حري بنا الآن البحث في آفاق هذا التعليم من خلال رصد أهم الاختلالات التي يتضمنها، فبغض النظر عن القيمة المعرفية للدرس الفلسفي وشروط بنائه وعوامل نجاحه وعلاقته بتدريس المواد الانسانية والاجتماعية، فإنه أضحى أنه لا يمكن الاستغناء عن تدريس مادة الفلسفة، وذلك لأهميتها في صقل شخصية المتعلمين، وتنمية قدرتهم على التفكير الناقد، ومواجهة مختلف التحديات التي قد تنشأ نتيجة الموجات الثقافية الأجنبية، والتي تهدف إلى طمس الهوية الثقافية والمرجعيات الاجتماعية.

وإذا كان المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي قد احتفظ بالصورة النمطية في عرض المعارف الفلسفية، أي تلك التي موضوعها تاريخ الفلسفة والتيارات الفكرية الكبرى، ومناقشة مختلف القضايا ذات الصلة كالأخلاق والمعرفة والمنهج في إطارها التاريخي والمذهبي، فإنه يجب أن ننظر في النوازل الفلسفية المعاصرة، التي طرحها الفكر الفلسفي، فالفلسفة اليوم أضحت أداة فعالة في معالجة القضايا الانسانية الشائكة كالتلوث والمناخ والفلسفة التطبيقية والذكاء الاصطناعي وغيرها.

إذ يشهد العالم المعاصر اليوم الكثير من القضايا الفلسفية التي نشأت نتيجة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وفي كثير من الأحيان، ترتبط هذه النوازل بنتائج العلم التجريبي وبالاستخدامات المتعددة للتقنية في مختلف المجالات، إذ أضحي من الضروري على المقررات الدراسية لمادة الفلسفة مواكبة هذه التغيرات وتحليلها بما يسمح من معرفة طبيعتها والتنبؤ بمشكلاتها، وعليه، فإن الدرس الفلسفي هو الآخر مجبر على إدراج هذه المشكلات ضمن مقرراته الدراسية، ومثل هذا الإجراء من شأنه أن يعمل على ربط المدرسة بالبحوث العلمية والتجريبية، وفي الوقت نفسه ربط المدرسة بالمجتمع ومختلف التغيرات التي يشهدها.

ويجب أن يشمل إصلاح التعليم الفلسفي مناهج التدريس بما يتلاءم مع طريقة المقاربة بواسطة الكفاءات، من خلال تعزيز الجانب النظري والعملي في تدريس مادة الفلسفة، أما الجانب النظري، وهو الذي يشمل تعليم الفلسفة من خلال الاستثمار في تاريخ الفكر الفلسفي واستقراء نشأته وتطوره عبر التاريخ، وتدريس المذاهب الفلسفية بهدف معرفة مختلف آرائهم، إضافة إلى التدريس بواسطة المفاهيم والتصورات، في حين يجب أن يشمل الجانب العملي تعليم الفلسفة بإيقاظ الشعور بالرغبة في المعرفة، وإعمال الشكوك وغرس مبادئ التفكير والسؤال وعدم قبول الأشياء ما لم تتبين بالبداية أنها كذلك، وممارسة التفكير من خلال التحليل والتركيب والحوار، والانفتاح على الرأي الآخر، ونبذ التطرف وترسيخ قيم التسامح والسلم، إضافة إلى عملية المراجعة والتقويم، فالمقاربة بواسطة المقاربة بالكفاءات تعتمد على مبدأ المراجعة الشاملة وربط النتائج بالمقررات، كما يجب أن تكون عملية المراجعة مقرونة بالتقويم الذي يهدف إلى إصلاح الاعوجاج الذي قد يشوب عملية التفلسف والتعلم لدى المتعلم.

فهدف التفكير الفلسفي هو القضاء على: "الثقة والاطمئنان المشوبين بالزهو والخيلاء لأولئك الذين لم يسلكوا دروب الشك المؤدي إلى التحرر والانعقاد وتوقظ فينا الشعور بالتعجب والرغبة في الاطلاع بما تعرضه من أشياء مألوفة في صور غير مألوفة" (رسل، 1947، صفحة 160)

كما أن: "الشكوك هي الموصلة إلى الحق. فمن لم يشك لم ينظر. ومن لم ينظر لم يبصر. ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال" (الغزالي، 1948، صفحة 409)

إن تصور التعليم الفلسفي في إطار طرائق التدريس التقليدية، يكون قد تجاوز الزمان والمكان، فالدرس الفلسفي يجب أن يبنى حول مجموعة الأهداف الإجرائية، والمعرفة الفلسفية هي عملية بناء، فلا يمكن التعامل مع الدرس الفلسفي باعتباره مجموعة من المعارف الجاهزة التي يعتمد في تلقيها على مجرد الحشو والتلقين والتكرار، ولعل أن هذه هي أهم العيوب التي اشتملت عليها هذه الطرائق في التدريس.

وعليه فإنه لا يكفي في عملية تدريس الفلسفة الاعتماد على مجرد مجموعة من المفاهيم والتصورات، أو الاعتناء بالتاريخ الفلسفي وإحصاء المذاهب الفلسفية، لأن هذه الأخيرة تكون قد تشكلت نتيجة العناد الفلسفي، وبالتالي لا يمكن تدريس هذه المواد دون إدراك طبيعة هذا العناد وقواعده، ويمكن اختصار أهم هذه العيوب والسلبيات على النحو الآتي:

إن المفاهيم والتصورات تظل معدومة إذا لم يتم التأسيس لها ومعرفة السياق التاريخي والمعرفي الذي نشأت فيه، وبعبارة أخرى تشير كلمة ضبط المفهوم من الناحية الاصطلاحية إلى ضرورة التعاقد والتواضع حول طبيعة هذا المفهوم، وهو ما يشير إلى الكثير من الجدل والاختلاف والذي يعد ضروريا في التعلم، كما أن التعليم الفلسفي بواسطة المذاهب هو الآخر يعمل على إغفال قاعدة الشك ومبدأ تعليق الأحكام، لأنه لا يمكن اجترار مضمون المذهب وقبول مسلماته دون عرض هذه الأخيرة على مسار النقد والتحليل، وفيما يخص الموقف الذي يرى في تدريس الفلسفة بواسطة التاريخ، فهو الآخر يتعارض مع أسس المنهج في التاريخ، الذي يهدف إلى مقارنة النصوص التاريخية وتحققها وتمحيص مضمونها والنظر فيما إذا كان ذلك موافقا لمبادئ العقل والطبيعة الحسية للشيء.

وعليه يتحدد التعليم الفلسفي في منظور المقارنة بواسطة الكفاءات من خلال تصور الدرس الفلسفي كمحاولة في التفكير، وبالتالي يجب التمييز بين الفكر وبين ممارسة التفكير، فكثير ممن يعتقدون أن الدرس الفلسفي يتحدد في ضبط المفاهيم والمصطلحات وفي التعليم المذهبي واستقراء تاريخ تطور الفكر الفلسفي، غير أنهم لا يمارسون التفكير، وهكذا تتطلب تعليمية الفلسفة ممارسة التفكير، سواء من طرف المعلم الذي يجب أن يكون عارفا بشروط هذه الممارسة وقواعدها أو من طرف المتعلم، وهنا يتعين على المعلم أن تكون لديه من الكفاءات والمهارات التي من شأنها أن تدفع بالمتعلم إلى هذه الممارسة بطريقة عفوية.

فالتعليم الفلسفي يجب أن تعريفه من تعريف الفلسفة ذاتها، وإذا كان من الممكن تصور المعرفة الفلسفية مثل المعرفة العلمية التي لا تتطلب الكثير من الأسئلة، فإن مجال التفلسف يتحدد في مقدار الأسئلة التي يمكن الحصول عليها، وبهذا الخصوص يمكن القول أن: "إن قيمة الفلسفة إنما تلتبس فيما هي عليه من عدم اليقين بالذات" (رسل، 1947، صفحة 159)

بمعنى أن العلم يمثل الأشياء التي يمكن معرفتها في حين أن الفلسفة تمثل الأشياء التي لا يمكن معرفتها، وهذا الأمر الذي يجب على المتعلم إدراكه، أي الإقرار بعدم المعرفة كمرحلة ابتدائية في عملية التعلم، وعليه فإن التفلسف هو الذي يتخذ من مسألة الجهل بحقيقة الشيء قاعدة أولية له، وهذه القاعدة هي التي أقر بها سقراط، فإذا كان هنالك

شيء يمكن معرفته هو عدم المعرفة ذاتها، والشيء الذي أعرفه هو أنني لا أعرف شيئاً، فـ: "كما أنني لا أعرف شيئاً، فإنني لا أعتقد كذلك أنني لا أعرف شيئاً" (أفلاطون، 2001، صفحة 109)

وبصفة عامة، فإنه يمكن تلخيص أهم مراحل التعليم بالتفلسف في مرحلة إيقاظ الشعور بالتعجب أو مرحلة الاستعداد، ثم مرحلة السؤال والحوار، ثم مرحلة التحليل ثم مرحلة البناء، أما مرحلة الإيقاظ فهي تهدف إلى إيقاظ جميع القوى الكامنة لدى المتعلم من خلال تحويل هذه القوى أو الاستعدادات إلى ملكات فعلية، أي الانتقال بها من مرحلة الوجود الفطري إلى مرحلة الوجود الفعلي، وبهذا الخصوص يمكن اعتبار التفلسف ملكة فطرية أو نزوع داخلي، يتحدد في مفهوم الاستعداد أو مجموعة من القوى الكامنة القابلة للتحقق من خلال حالة شعورية أو سلوك يمكن ممارسته، وبما أن التفلسف هو ملكة فكرية، فإنه يمكن ممارسة هذه الملكة عن طريق التأمل أو الشعور الذي يثير التعجب، وهذا حتى يصبح عادة يمكن اكتسابها بواسطة التكرار، وهذا ما يجب على المعلم أن يقوم به، وبمعنى آخر إثارة المتعلم ودفعه نحو التعجب والدهشة والإحراج.

فالقضايا التي لا تثير في نفس المتعلم الدهشة والإحراج غير قابلة للتعليم، والتفلسف كطريقة في تدريس الفلسفة يكتسي أهمية بارزة في مجال التعليمات الخاصة، فهو يؤدي إلى إيقاظ الشعور بالتعجب والشك في القضايا التي تبدو مألوفاً، كما أنه يقضي على الثقة والاطمئنان الذي في غالب الأحوال ما يؤدي إلى نتائج غير صحيحة.

في حين أن مرحلة النشاط فإنها تشمل تنمية استعدادات المتعلمين وتعزيزها قبل الخوض في مرحلة توظيف المهارات والمعارف المكتسبة التي يكون قد تلقاها، وترتكز هذه المرحلة على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وفق طريقة تعليمية محددة، وتشمل هذه الأنشطة مختلف وضعيات التعلم التي تهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من الكفاءات، كما تمثل مرحلة النشاط القاعدة الأساسية للتفلسف، ولا يمكن تصور التفلسف دون أن تكون هنالك مرحلة سابقة عنها تعمل على تهيئة المتعلم لهذا النشاط، وعليه يشمل التفلسف مجموعة من النشاطات وهي:

عرض الوضعيات وتشمل هذه المرحلة عرض الوضعيات ذات الصلة بالمشكلة المطروحة، والتي تتضمن بعض النصوص الفلسفية، وهذا من خلال تحديد إطارها الزماني والمكاني والسياق العام الذي نشأت فيه والبحث في العوامل والأسباب التي أدت إليها، وأهم النظريات والمذاهب الفلسفية التي لها علاقة بمحتوى النص، والهدف من ذلك إبراز العناد الفلسفي، إذ تمثل هذه الوضعيات أحد المنطلقات الأساسية الذي يطلبه تعليم التفلسف لدى المتعلمين.

والوضعية التعليمية هي أحد الركائز العامة للتفلسف، وهي المجال الذي يمارس فيه المتعلمون التعلم، وهذا يتطلب تحديد الأهداف العامة من الدرس، إضافة إلى أهم الأسئلة الإجرائية، ومن بين شروطها أن تكون في سياق منظم

وضمن إطار زمني ومكاني محدد، وتنفيذها عبر مجموعة من التدرجات، إذ تكتسي الوضعية التعليمية أهمية في توليد الرغبة في التعلم، فهي ليست اختبارا وإنما مقاربة، كما تمثل الوضعية الإطار التي يحاول من خلالها المتعلم توظيف واستثمار جميع معارفه ومكتسباته القبلية، وعليه يجب أن تتضمن مهمة معرفية قابلة للإنجاز (ديشي، 2003، صفحة 250).

بعد عرض الوضعيات، ينتقل المعلم إلى مرحلة الأسئلة الإجرائية، ويكتسي السؤال أهمية بارزة في مجال التفلسف وهذا من منطلق أن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة، والفلسفة أضحت في الفترة المعاصرة: "اسما جامعا لمسائل لم نصل بعد إلى إجابات بصدها" (جيمس، 1962، صفحة 29)

لينتقل المعلم بعد ذلك إلى نشاط الحوار، فالحوار هو عبارة نشاط عفوي، ولا يجب إيهام المتعلم بضرورة الوصول إلى إجابة محددة، ولكن يمكن إقناعه بفكرة المحاولة، والحوار هو الذي يركز إلى فكرة الجدل ويهدف إلى تجاوز المعتقدات الجاهزة، فالأشياء المألوفة قد تبدو غير ذلك، ف: "الشخص الذي ليس له أي نصيب من الفلسفة يمضي حياته أسير سوابق أحكام استمدتها من البداهة العامة المشاعة ومما درج عليه أهل عصره وقومه، ومما نشأ في ذهنه من آراء لم يصل إليها بعوز من عقل متدبر أو نقد ممحص. فيظهر له العالم محددا محصورا واضحا جليا، ولا تثير فيه الأشياء العادية أي سؤال، وكل ما ليس مألوفا من صور الإمكان مزدري مرفوض" (رسل، 1947، صفحة 159)

بعد مرحلة الأنشطة ينتقل المعلم إلى مرحلة المراجعة والتقييم، إذ تمثل هذه المرحلة آخر مراحل التفلسف، وتقتضي هذه المرحلة مراجعة جميع العناصر الأساسية للدرس، والقيام بعملية تقييم شاملة، وهذا من خلال إدراج مجموعة من الاختبارات الشفهية أو الكتابية، وبناء على نتائج هذه الاختبارات يمكن تقييم المتعلم، وعليه تشتمل هذه المرحلة على مراجعة العناصر الأساسية للدرس، والنظر في ترتيب هذه العناصر، بالإضافة إلى القيام بعملية التقويم الذاتي والموضوعي.

2-2 التعليم الفلسفي والقضايا الاجتماعية الراهنة:

إن آفاق التعليم الفلسفي في الجزائر يجب أن تتطلع إلى معالجة القضايا الراهنة كإشكالية التغير المناخي والاحتباس الحراري، فهذا الموضوع أثار الكثير من الجدل في الأوساط العلمية والسياسية، وأثير النقاش حول مستقبل كوكب الأرض وحماية البيئة وخفض معدلات الاحتباس الحراري، فالتقديرات العلمية تشير إلى أن درجة حرارة الكوكب في ارتفاع متزايد، وهو من شأنه أن يثير الكثير من الأزمات الاقتصادية والسياسية، كالهجرة من الجنوب إلى الشمال، والمجاعة، والأوبئة بالإضافة إلى الكوارث الطبيعية كالفيضانات والزلازل وغيرها.

ومن هذا المنطلق، يجب إدراج هذا الموضوع في المقررات الدراسية لمادة الفلسفة، فالتعلم يجب أن يظل في اتصال مباشر مع مختلف القضايا المطروحة في الواقع، وأن يعمل بجهد على تحليل هذه القضايا وإيجاد حلول لها، واستشراف أهم المضاعفات التي قد تؤدي إليها، فالمناخ أو الاحتباس الحراري يطرح في ذاته مشكلة أخلاقية قبل أن تكون مشكلة طبيعية، ومن شأن الفلسفة أن تضطلع بدور حماية البيئة من خلال تحليل العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وكيف يمكن للبشرية أن تحافظ على مستقبلها من خلال المحافظة على البيئة ذاتها.

وإذا كان الاحتباس الحراري أو الانحباس الحراري، هو عملية التبادل الإشعاعي بين الغلاف الجوي وما يحتويه من غازات ومواد عالقة وبين سطح الأرض، إذ يسمح الغلاف الجوي بمرور الإشعاع الشمسي باتجاه الأرض لكنه في الوقت نفسه يحبس الإشعاع الأرضي الحراري، وهو ما يؤدي إلى رفع حرارة كوكب الأرض ويشير إلى الكثير من المخاطر التي قد تنتج عنه (العمر، 2000، صفحة 93)

وعبارة عن طبقة غازية ضبابية تنشأ في الحالات التي يكون فيها الهواء مستقرا وراكدا، حيث يظهر ما نسميه بالحرارة المعكوسة ومثل هذه الظاهرة تحدث عندما تزداد درجات الحرارة كلما ارتفعنا عن سطح الأرض ضمن مئات من الأقدام (الوائي، 1985، صفحة 399).

وارتفاع درجة الحرارة في الغلاف الجوي المحيط بالأرض بسبب تراكم غاز ثاني أوكسيد الكربون وغازات دفيئة أخرى وتقوم بدور أشبه بلوح الزجاج في بيت زجاجي، فهي تتيح مرور ضوء الشمس من خلالها وتدفع الأرض لكنها تمنع فقد الحرارة الموازن عن طريق الإشعاع المرتد (الموسوي، 2002، صفحة 27)

فإن التعليم الفلسفي في الجزائر يجب أن يضطلع بتدريس هذا الموضوع وإدراجه في المقررات الدراسية من طرف اللجان المتخصصة، وهذا لأهمية الفلسفة في المعرفة البيئية، وبمعنى آخر لا بد أن يترسخ لدى الأجيال الناشئة أهمية المحافظة على البيئة، ومعرفة الأسباب التي قد تؤدي إلى التلوث والتغير المناخي والاحتباس الحراري، وهو الأمر الذي تولي له الدول المتقدمة أهمية في منهجها التعليمية وسياستها الخارجية.

إضافة إلى موضوع الاحتباس الحراري، يمثل موضوع الانتقال الطاقوي أحد القضايا التي يجب أن تدرج في المقررات الدراسية لمادة الفلسفة، وهذا باعتباره في ارتباط مباشر مع ظاهرة الاحتباس الحراري وتغير المناخ، إضافة إلى تأثيره الكبير في الواقع، وهو ما يجب على المتعلمين إدراكه، من خلال تعميق البحوث في هذا الموضوع، وتشخيص مخاطر الطاقة الأحفورية وتحديد إيجابيات الطاقات المتجددة، ومعالجة مسألة الانتقال الطاقوي ومضاعفاته على الدول الناشئة.

لقد عمدت الدول الصناعية الكبرى على نهج سياسات طاقوية جديدة قد تؤدي إلى القضاء على استخدامات الطاقة التقليدية بشكل نهائي، وهذا من خلال الاعتماد على المياه والشمس والرياح في توليد الطاقة الكهربائية بديلاً للنفط والغاز، وهذا الأمر قلص فرص استيراد المواد البترولية إلى المعدل الأدنى، وبالتالي يؤدي إلى تراجع المداخيل العامة للدول الناشئة من هذه المواد بالعملة الصعبة.

وهو ما يطرح إشكالية التوازن الاقتصادي بين الشمال والجنوب، حيث يمكن بواسطة التعليم الفلسفي تفكيك المشكلة وتشخيص أسبابها الحقيقية، حيث يمكن أن ينتقل المتعلم في تحليل هذه القضية من الاقتصاد إلى السياسة ومن السياسة إلى الأخلاق، من خلال ربطه بمسألة الصراع وضرورة النهوض الاقتصادي والبحث عن بدائل أخرى، والتحكم في التقنيات الحديثة في مجال الزراعة والصناعات الصيدلانية وتحلية المياه المالحة.

ومن الآفاق التي يمكن أن يطرحها التعليم الفلسفي في الجزائر، مسألة الذكاء الاصطناعي ودوره في التنمية الاجتماعية المستدامة، فقد أصبح اليوم استخدام التقنية في قطاع التربية والتعليم ضرورة لا يمكن التخلي عنها، وقد تم إدراج الكثير من المنصات الرقمية التي من شأنها تسهيل الأداء البيداغوجي للمعلم والمتعلم على حد سواء، وهذا المصطلح ازداد استخدامه مؤخراً في ظل: "النهضة التقنية التي يشاهدها العالم في مجال تطوير الآلات" (الفرا، 2012، صفحة 06)

وفي وقت سابق كان الذكاء الاصطناعي مجرد فرضية، واليوم أضحت حتمية، وإذا كان الذكاء الاصطناعي هو: "فرع من فروع العلم يهتم بالآلات التي تستطيع حل ذلك النوع من المسائل التي يلجأ الإنسان عند حلها إلى ذكائه" (الفرا، 2012، صفحة 06)

فإنه يمكن تعميمه في تدريس مادة الفلسفة، من خلال التعليم عن بعد الذي قلص الكثير من الفوارق واقتصد الكثير من الجهد والوقت والمسافة، ورسخ فكرة مجانية التعليم، كما ساهم الذكاء الاصطناعي في توفير المادة المعرفية من خلال المكتبات الرقمية ومنصات التعليم عن بعد، غير أن هذا لا يحجب الكثير من العيوب والسلبيات التي قد تنجر عن الاعتماد المفرط عليه، فالبرامج المتعددة للذكاء الاصطناعي، أفرغت المنظومة التربوية من محتواها الحقيقي وجردتها من الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، فلا يمكن على سبيل المثال استبدال المعلم بمجموعة من البرامج الآلية، فجوهر التعليم هو في التواصل الطبيعي بين المعلم والمتعلم.

يشمل التعليم عن بعد: "نقل مواد التعليم إلى المتعلم في موقع عمله أو إقامته وهذا يعني الفصل الجغرافي بين المتعلم والمعلم، حيث لا يتوقع أن يكون اللقاء في قاعة المحاضرات هو الخط الأساسي للعلاقة بينهما، وللتعويض عن

اللقاء الفعلي، يقوم الطالب بالحصول على المعرفة من خلال وسائل تعليمية حديثة وذلك للوصول إلى رغب في التعليم العالي" (فوزي، 2008، صفحة 323)

والركيزة الأساسية للتعليم عن بعد هو وجود شبكة الاتصال بين المعلم والمتعلم، وبالتالي فهو تعليم بواسطة شبكة الاتصال ذاتها، حيث متى لم يتوفر ذلك لا يمكن الحصول على هذه الطريقة في التعليم، كما نشأ التعليم عن بعد تحت الظروف الاجتماعية والصحية الراهنة، وأبان عن الدور الذي يؤديه في تقليص الأعباء المالية في مجال التربية والتعليم.

إلا أن التعليم عن بعد قد ينتج عنه الكثير من العيوب والسلبيات، فهو يفتقد للروح التعليمية، وإذا كان التعليم عن بعد يوفر مناخا مثاليا للتعلم، من خلال تقليص الحاجة إلى الأدوات والوسائل، غير أنه يفتقد إلى الجانب الإنساني والأخلاقي في التعليم، كما أنه يهدد بانسحاب الشخصية الطبيعية للمعلم والمتعلم ويجعل منهما مجرد نسخ افتراضية.

وبغض النظر عن المظاهر الإيجابية التي يوفرها التعليم عن بعد كالحرية في التواصل ودفع المتعلم نحو التعلم الذاتي، غير أنه يحتاج إلى إمكانيات، الشيء الذي لا يمكن توفره لدى جميع الأفراد، فالتعليم عن بعد يفتقد إلى العناصر الأساسية في التعلم كالاستمرارية والتحفيز والمدح، بمعنى أنه يجعل من المعلم مجرد آلة رقمية تتحدد وظيفتها في إلقاء مجموعة من المواد وإيداعها بالطرائق المعروفة الالكترونية.

كما أن التعليم عن بعد يحتاج إلى بيئة تدريس ملائمة كحجرة التعليم عن بعد، وهذا يطرح إشكالية الاعتمادات المالية التي يجب توفيرها، فعملية الربط الشبكي تحتاج إلى تدفق عال من الانترنت، كما أن هذا النمط من التعليم قد لا يكون ملائما لجميع المواد الدراسية (الفريجات، 2010، صفحة 67)

وبمعنى آخر فإن الدرس الفلسفي يختلف عن المواد التعليمية الأخرى، وهذا باعتباره يعتمد على التواصل الطبيعي بين المعلم والمتعلم بالدرجة الأولى، وعليه فإن المعلم في هذه الحالة عليه أن يتلقى تدريبا متوacula في مجال تقنيات الإعلام والاتصال، وأن يعرف كيف ينتقل بالدرس الفلسفي من التعليم المركزي إلى التعليم الحر، وهذا الأمر قد يعيق عملية بناء الدرس الفلسفي ذاته، لأنه يحتاج إلى الكثير من المرونة في التواصل، وبغض النظر عن إيجابيات التعليم عن بعد، يظل التعليم التقليدي يطرح ذاته، في ظل الثورة الرقمية الجديدة، والفرص التي يمكن أن توفرها تقنيات الإعلام والاتصال،

3-النتائج ومناقشتها

بناء على ما تقدم يمكن الخروج بمجموعة من النتائج وهي:

إن التعليم الفلسفي في الجزائر فرض نفسه منذ الاستقلال، بما يتلاءم مع المرجعيات العامة للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المتشعبة بالقيم الوطنية والمنفتحة على الثقافات الأخرى، وهي الحاجة التي دعت إلى إدراج مادة الفلسفة في المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، فقد أولى النظام التربوي والتعليمي عناية خاصة لمادة الفلسفة، وذلك لأهميتها في مجال التحرير والتنوير وفي غرس القيم الثقافية والنقدية وثقافة الحوار والانفتاح لدى الناشئة، بما يسمح من مواكبة التغيرات الاجتماعية المحلية والعالمية.

غير أن التعليم الفلسفي في الجزائر اعترضته مجموعة من العوائق والصعوبات، وهو الأمر الذي يلخص واقع هذا التعليم، بالنظر على تعقيد المادة الفلسفية وتركيبها من جهة، وتعارض الآراء حول أهمية الفلسفة والفائدة المحصلة منها من جهة أخرى، وجدير بالذكر أن المناقشات التقليدية والفقهية حول دور الفلسفة في المجتمع شهد تراجعا ملحوظا، نظرا لتاريخ الجزائر الثقافي المتشعب بقيم الحوار واللحمة الاجتماعية.

والشيء الذي يثبت ذلك، هو أن أغلب المناقشات حول واقع التعليم الفلسفي في الجزائر مست الجوانب المنهجية والإجرائية في بناء ومعالجة المعرفة الفلسفية، خاصة في ظل الإصلاحات التي شهدتها النظام التربوي والتعليمي، والذي اعتمد في أهدافه على تطبيق المقاربة بواسطة الكفاءات كمرجعية بيداغوجية وتعليمية له.

وعليه فإن التعليم الفلسفي في الجزائر عمل إلى إرساء أهداف الإصلاح التربوي من خلال المحافظة على ثوابت والمقومات الوجودية للأمة الجزائرية، والدفاع عنها في مختلف المحافل العالمية، وهذا الأمر يتطلب القدرة على ممارسة الفكرة، الشيء الذي يمكن أن توفره مادة الفلسفة من خلال ترسيخ هذه المبادئ في الأجيال الصاعدة.

ومع ذلك فإن التعليم الفلسفي في الجزائر بحاجة إلى إصلاحات جذرية، إذ تظل أغلب مناهج التدريس تعتمد على الطرائق التقليدية في بناء المعرفة الفلسفية، وهذا بسبب انعدام الوسائل والإمكانيات في تنفيذ المقاربة بواسطة الكفاءات، كما يحتاج التعليم الفلسفي إلى إدراج موضوعات جديدة، تتصل مباشرة بالواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي.

خاتمة

وأخيرا يمكن القول أن التعليم الفلسفي في الجزائر لا يمكن أن ينظر إليه بوصفه مستقلا عن محيطه الخارجي، وإذا كانت الجزائر بحكم موقعها الجغرافي ورصيدها التاريخي والثقافي، بادرت إلى تعميم تدريس الفلسفة في مختلف الأطوار التعليمية، فقد ساعدها على ذلك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية.

أما العوامل الداخلية، فهي تتمثل في التعدد والتنوع الثقافي الذي تزخر به الجزائر، فهذا الأخير شجع على انتشار التفكير الفلسفي، كما هو منظور إليه في المرجعيات الفلسفية الكبرى، سواء أكانت عربية إسلامية أم غربية، وفي الوقت نفسه الحاجة إلى هذا التفكير باعتباره أداة على التواصل والحوار الثقافي في إطار قيم السلم والتعايش والتسامح ونبد العنف والتطرف.

أما إذا نظرنا إلى التعليم الفلسفي في الجزائر من الخارج، فقد تأثر الجزائريون كغيرهم من الشعوب بالتيارات الفكرية سواء في الشرق أو الغرب، كما واكبوا الحركات الإصلاحية والثورات التحررية الكبرى، كما تمكنوا من رصد الكثير من المفاهيم والمبادئ ذات الصلة بالديمقراطية وحقوق الإنسان التي انتشرت في أوروبا مطلع القرن الثامن عشر، وعرفوا كيفية الاستثمار في هذه الأفكار بما يتلاءم مع الخصائص العامة للثقافة الجزائرية، وعليه فإن هذا يثبت مرة أخرى أهمية التعليم الفلسفي والحاجة إليه في النهوض بالمجتمعات وتحقيق تنمية اجتماعية مستدامة، وهذا في ظل انتشار الكثير من الأفكار الرجعية التي تنظر إلى التعليم الفلسفي باعتباره أسلوباً تربوياً غير مجد في تحقيق الرفاه الاجتماعي

قائمة المراجع:

1. أبو حامد الغزالي. (1948). ميزان العمل. القاهرة، مصر: دار المعارف.
2. أحمد حسين اللقاني. (1998). المصطلحات التربوية في المنهاج وطرق التدريب (الإصدار 2). القاهرة، مصر: عام الكتب.
3. أفلاطون. (2001). محاكمة سقراط - محاورة أوطيفرون، الدفاع، أقريطون (الإصدار 2). (عزت قرني، المترجمون) القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر.
4. الجريدة الرسمية. (1976). أمر رقم 76 - 35 مؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين، المادة 04، العدد 33، السنة الثالثة عشرة. الجزائر، الجزائر: المطبعة الرسمية.
5. الجريدة الرسمية. (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية، قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المادة 02، العدد 04. الجزائر: المطبعة الرسمية.
6. العبادي هاشم فوزي. (2008). إدارة التعليم العالي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. الأردن: مؤسسة أوراق للنشر والتوزيع.
7. الفيومي. (1987). المصباح المنير. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.
8. النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية. (2005). إصلاح النظام التربوي، منشور رقم 2039-05 مؤرخ في 13 مارس 2005م، العدد 488. الجزائر، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
9. أندريه لالاند. (2001). معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية (الإصدار 2). (خليل أحمد خليل، المترجمون) بيروت، لبنان: منشورات عويدات.
10. برتراند رسل. (1947). مشاكل الفلسفة. (عبد العزيز بسام ومحمود إبراهيم محمد، المترجمون) القاهرة، مصر: مطبعة الشعب.
11. بيري ديشي. (2003). تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات. (عبد الكريم غريب، المترجمون) المغرب: منشورات عالم التربية.
12. سليمان يعقوب الفراء. (2012). الذكاء الاصطناعي. مجلة البدر، 1(4)، 06-03.
13. عبد الرحمان ابن خلدون. (2014). المقدمة (الإصدار 7). الحيزة، مصر: دار نهضة مصر.

14. عبد المعطي غالب الفريجات. (2010). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
15. عبد خليل فضيل وعلوان جاسم الوائلي. (1985). علم البيئ. الموصل، العراق: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.
16. علي صاحب طالب الموسوي. (2002). التغيرات الطقسية والمناخية المتوقعة عالميا وانعكاساتها. مجلة البحوث الجغرافية (04)، 07.
17. مثنى عبد الرزاق العمر. (2000). تلوث البيئة. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
18. محمد الصالح حثروبي. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر، الجزائر: دار هومة.
19. وزارة التربية الوطنية. (2008). الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
20. وزارة التربية الوطنية. (2009). اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
21. وليم جيمس. (1962). بعض مشكلات الفلسفة. (محمد فتحي الشنقيطي، المترجمون) مصر: المؤسسة المصرية العامة.