

المساءلة النقدية لكفاءات الدرس الفلسفي في الجزائر-التعليم الثانوي أمودجا

بن محمد عامر*، جامعة حسنية بن بوعلي الشلف a.benmohamed@univ-chlef.dzجعير محمد، جامعة حسنية بن بوعلي الشلف m.djarer@univ-chlef.dz

مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية بالجزائر جامعة الشلف، الجزائر.

تاريخ النشر: 2025/12/ 20

تاريخ القبول: 2025/12/ 01

تاريخ الاستلام: 2025/09/ 01

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى مساءلة نقدية لكفاءات الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي بالجزائر، في إطار بيداغوجيا المقاربة الكفاءات ، ومدى ملائمتها و إرتباطها بواقعنا ، فالدرس الفلسفي كتفكير في الحاضر يستمد قيمته و وجود ورهائته بمدى إرتباطه بقضايا مجتمعه ، وإلا أصبح مجرد نقاشات جوفاء .

فالازمة التي يعاني منها الدرس الفلسفي في الجزائر تتجاوز البعد اليداكتيكي والبيداغوجي وتتداخل فيها عدة إكراهات أخرى، وقد انسحبت على منزلتها في المنظومة التربوية وقد ساهمت الإصلاحات التي تبنتها في تنوع المقاربات بدءا من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات للرقى بالدرس الفلسفي ، في هذه الورقة تناولنا واقع الدرس الفلسفي في الجزائر وتحليل بعض الكفاءات ، وكذلك إقتراح الحلول وآليات لتجاوز مشكلاته وإنجاحه إنطلاقا المعيشة الميدانية للدرس الفلسفي.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي، الكفاءة، المنهاج.

تصنيف JEL : XN1 ، XN2.

Abstract:

Within the framework of competency-based pedagogy, this research article seeks to critically analyze the philosophy curriculum's competences in Algerian secondary school, evaluating its applicability and conformity to our social situation. The philosophy lesson's significance, existence, and current relevance as a reflection on the present are derived from its relationship to societal challenges; otherwise, it runs the risk of becoming a meaningless discussion.

Beyond its didactic and pedagogical aspects, Algeria's philosophy curriculum is in crisis due to a complex web of other limitations that have weakened its place in the educational system. By varying pedagogical techniques, the reforms that have been implemented over time—from competency-based to objective-based approaches—have attempted to improve the philosophy curriculum. This study examines the current status of Algeria's philosophy curriculum, assesses particular competencies, and suggests ways to overcome obstacles and guarantee its success. These suggestions are based on firsthand observation of the realities of Philosophy Curriculum in Algerian classrooms and field experience.

Key words: Philosophy Curriculum, Competency, curriculum, Competency-Based Approach

Jel Classification Codes: XN1, XN2.

1. مقدمة:

إن مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر ليست مجرد مشكلة بيداغوجية وديداكتيكية فقط بل تتجاوزها الى مدى وعي أفرادها ومؤسساتها بالأهمية المناطة للفلسفة، وكذا بوظيفتها ومهمتها في ترسيخ جملة من الكفاءات على كل المستويات خاصة مع التحديات والتحويلات التي تواجه المجتمع الجزائري وكذلك المشكلات والاكراهات التي تعيقه عن الانخراط الفعلي في الحداثة والتنمية.

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال عدة مقاربات تربوية وبيداغوجية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف أو بما يسمى بيداغوجيا الأهداف التي أدت الى نوع من تحجير وسلبية للمتعلم ثم إستبدال تلك المقاربة التلقينية إلى مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات ضمن سياق تصورات البيداغوجية الحديثة، التي تعمل على تزويد المتعلمين باستراتيجيات مختلفة من حل المشكلات، وتجنيد معارف، ووضعيات مشكلة، والهدف من كل ذلك الحصول على تعليم نوعي للأجيال يؤهلهم لمجابهة الحياة بكل تناقضاتها ومشكلاتها على المستوى الفرد، وعلى مستوى المجتمع، و وكذلك خلق جيل يواجه رهانات الحاضر والمستقبل المتعددة ؛ وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة ومستقبل أفضل، ومن خلال ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية:

ما مدى فعالية الكفاءات المقررة في منهاج مادة الفلسفة في تحقيق الأهداف التعليمية المرصودة ؟

هل يمكن أن يتوصل المتعلم من خلال المحتويات المعرفية إلى تحقيق الكفاءات؟

2. سياق تشكّل الدرس الفلسفي في الجزائر بالثانوي:

في خضم الثورة التكنولوجية وعصر الموسوم بعصر الذكاء الاصطناعي التي جعلت من العالم قرية صغيرة، أدت الى حدوث تغيرات وتصدعات في كل الأنظمة المعرفية والتربوية الاجتماعية والاقتصادية، وكان للنظام التربوية ومقاربات التدريس جزء منها، حيث ظهرت مقاربات جديدة تتيح لنا الاحاطة بإفرازات الحضارة المادية.

إن هذه المواجهة تجعلنا دائما نعيد النظر في منظومتنا التربوية التي هي مجال نهضة الأمة وتطورها، فالإنسان المتسلح بالقيم الاخلاقية والدينية ومنتزود بمجموعة من المعارف العلمية والتكنولوجية يكون قادرا على استنهاض المجتمع من سباته، وبث روح العلم فيها، متجاوزا محتتها ومشاركها في بناءها وتطورها وبناء الانسان الغد متعدد الأبعاد واسع الأفق.

شهدت سيرورة النظام التربوي في الجزائر عدة إصلاحات جوهرية عميقة وجذرية منذ الشروع في بناء الجزائر بعد الاستقلال، وهذا تماشيا مع التحولات والاكراهات والتحديات التي واجهت الجزائر، بداية بمرحلة البناء والتشييد ثم الى مرحلة التنمية والحداثة والعولمة بكل إيجابياتها وسلباتها.

كانت الفلسفة ولا تزال تلك المادة التي تتسم بتلك الخصوصية، حيث كانت من المواد التي تم إدراجها مبكرا في المنظومة التربوية نظرا لقدرتها الوظيفية واستجابة لطبيعة الذات البشرية التي تتوق للحقيقة، والتعطش للمعرفة، وإشباع روح التساؤل لديها فقد أصبحت الفلسفة فنا للعيش، وقد ألقى الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر في محاضراته الشهيرة "ما الفلسفة"، أعلن فيها أن الفلسفة ليست مستودعا من المعارف النظرية، بل مسرى من التطلب الوجودي يستنهض الكائن الانساني في أعماق وعيه حتى يستجيب لنداء الحقيقة..).

وقد جاء تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في الجزائر إستجابة لحاجيات نفسية وفكرية ووجدانية لسن المتدريس الذي يكون في سن المراهقة، حيث تكون مرحلة حرجة تتطلب نوعا من المعرفة والميول نوع الاستقلال بشخصيته، والتطلع نحو البحث والتساؤل حول ذاته وحول الآخر، و حول محيطه للوصول إلى إجابات تشبع فضوله المعرفي، وإزالة الدهشة حول تساؤلاته، وهي المادة أكثر مساسا بشخصية المتدريس فهي تخاطب عقله وإحساساته.

بداية كان الدرس الفلسفي في الجزائر جزءا من النظام التربوي الفرنسي ثم عرف تدريس الفلسفة عدة تعديلات بالحذف والإضافة بعد الاستقلال حسب الأوضاع السياسية والثقافية والاجتماعية، وفي بداية السبعينات بدأ تدريس بالعربية لمواضيع عامة، كالثقافة والفلسفة والشخصية والأخلاق، ثم صدر كتاب "الوجيز في الفلسفة" للأستاذ محمود يعقوبي والذي كان ترجمة معدلة للكتاب الفرنسي:

"Nouveaux précis de Philosophie" الذي صدر سنة "1960" ويتضمن الوجيز قسمين أساسيين، قسم حول فلسفة العمل، وقسم فلسفة المعرفة يقول "محمود يعقوبي" في مقدمة كتابه الوجيز: "إقتصرت فيه على ذكر أهم النظريات التي كونها المفكرون حول المسائل الفلسفية التي حددها البرنامج الرسمي"، (يعقوبي، 1984 صفحة 2)، ثم تم إضافة كتاب للنصوص الفلسفية وبكتاب آخر لتحرير مقال الفلسفي وقاموس من طرف محمود يعقوبي، وكان التدريس يتم في الأقسام النهائية لكل الشعب العلمية والرياضية و الأدبية بحجم ساعي 8 ساعات أسبوعيا للأقسام الأدبية، و4 ساعات أسبوعيا للأقسام العلمية والرياضية، وتم العمل بهذا البرنامج الى غاية الاصلاح التربوي الذي ظهر سنة 1992-1993، وتم إدراج الديدكتيك أول مرة وتوسيع دائرة سنوات تدريس

ومع الإنتقادات التي طالت المنظومة التربوية بصفة عامة وطرائق التدريس التي كانت تهتم بالحشو والتلقين وعجزها عن تنمية الحس النقدي والتساؤلي، وأيضاً مع التغيرات الخاصة في البيداغوجيا التدريس التي شهدها القرن العشرين، كان لزاماً على تبني إصلاحات جديدة كانت سنة 2007-2008، التي شهدت إعادة تقسيم جديد للشعب حيث أصبحت هناك شعبتان أدبيتان هي آداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، ونالت الفلسفة أعلى المعاملات في هذه الشعب وتعميمها على بقية الشعب العلمية والتقنية، مع تبني مقاربات جديدة متمثلة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي كانت كإستجابة لتطور المناهج وبيداغوجيا التدريس في العالم.

3-1. ضبط مفاهيم المقاربة بالكفاءات :

الكفاءة، لغة: ورد في القاموس المحيط بأنها: كفاه مؤنثه، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، وإكتفيت به، واستكفيته الشيء وكفانيه، ورجل كاف وكفيء، (الفيرز أبادي، 2006، صفحة 1335).

– الكفاءة "هي تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص العام". (أرزيل، دن، صفحة 45).

343

تهدف الكفاءة إلى جعل المتعلم قادرا على حل مشكلاته، وتجنيد جملة من المعارف والمهارات، وتجاوز مختلف المواقف ووضعيات التي تعترضه بنوع من التكيف والإبداع والإبتكار، و يتم في المقاربة بالكفاءات توظيف عدة إستراتيجيات في العملية التعليمية كالبيداغوجيا حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الفارقة أما المقاربة فهي تصور لخطة أو مشروع إنطلاقا من الوضعيات يتم فيها تداخل عدة عوامل ووسائل لتحقيق مردودية أكثر وفعالية أنجح.

3-2. مستويات الكفاءة:

يتم تصنيف الكفاءات حسب عدة خصائص منها فترات التعلم، وحسب الأهداف والمجالات وحسب المواد، سيتم التطرق في مقالنا هذا إلى الجزء الأول فقط وهي ثلاثة أنواع كالآتي:

–الكفاءة القاعدية:

ترتبط هذه الكفاءة بالوحدات التعليمية، وتكون هي اللبنة الأساسية في بناء وتشكل الكفاءة اللاحقة، ولها مؤشرات محددة ويتم فيها تحديد الصعوبات والعوائق، وأي خلل في بناء هذه الكفاءة يؤثر على إكتساب الكفاءة القادمة الذي بدوره يؤدي في خلل وصعوبة في التحصيل.

–الكفاءة المرحلية:

تكون مرتبطة بمرحلة زمنية معينة، ويتم بناءها وتأسيسها على مجموع كفاءات قاعدية وتجمع بين وحدات متعددة.

–الكفاءة الختامية:

لا تحقق هذه الكفاءة إلا بتحقيق الكفاءة المرحلية، وهي أوسع وأشمل من سابقتها، وتمتد لطور دراسي أو فصل أو سنة و تتطلب إدماج وتوظيف جملة من الأنشطة والمفاهيم والأساليب لتحقيقها، إذا فالكفاءة القاعدية تكون في نهاية كل وحدة تعليمية، ثم يتم الانتقال الى الكفاءة المرحلية عبر عدة كفاءات قاعدية، أما الختامية تكون تنويجا للكفاءات السابقة، وتكون هي الملمح الخروج لذلك الطور أو الفصل أو السنة الدراسية.

3-3. الكفاءات في الدرس الفلسفي:

الكفاءات المعرفية:

يتم في هذه الكفاءة إكتساب ثقافة فلسفية متنوعة ومتعددة ومواقف الفلاسفة وتصوراتهم حول كل المواضيع المثارة من طرفهم وكذلك الحصول على المعارف من مصادر الأصلية ولا تقتصر على معلومات فقط بل تتعدى إمتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة وطرائقها، ويلعب المعلم دور موجه للعملية التعليمية التعلمية، ويكون هو محفز نحو التنافس والتفاعل ومحاولة إسقاط العملية العقلية التجريدية مع مقتضيات الواقع، وهذا ما تهدف إليه التربية المعاصرة التي المتأثرة بالفلسفة البراغماتية، تحت شعار لا قيمة للمعارف ما لم تكن واقعا ملموسا على كل المستويات.

الكفاءات التواصلية:

يتم في هذه الكفاءة جملة من إكساب المتعلمين مجموعة من الأهداف، منها القدرة على التواصل والمناقشة والتحاور والإصغاء والقدرة على القيام بالأداء المطلوب من إنجاز الأنشطة، " هي القدرة على التعبير والتفسير وتوصيل المعاني " (برتيمه، 2022، صفحة 174)، وتعزيز العمل التعاوني التشاركي في المقاربات الجماعية كالدرس و المقالة ومشروع البحث.

الكفاءات المنهجية:

إكتساب المتعلم على استخدام الأساليب والطرق الفعالة الهادفة إلى توصيل المحتوى المعرفي الى المتعلمين و تحقيق كفاءة القدرة على أداء المطلوب وتكون مرتبطة بأداء الفرد لا بمعرفته. و يتم فيها أيضا إكتساب منهج التفكير العقلي الفلسفي من خلال التساؤل ورصد المفاهيم الفلسفية واستعمال أساليب المحاجة والإقناع، وكذلك إمتلاك القدرة على النقد، وإكساب المتعلم رصيد مفاهيمي من خلال التعامل مع النصوص الفلاسفة.

الكفاءات القيمة:

القارئ لرسالة المقاصد ومخرجاتها البيداغوجية والتربوية التي إعتمدها المفتش القدير (الأستاذ حسن بوكلي) صاحب ومهندس البرامج والمنهاج المتعلق بالفلسفة في الجزائر في التعليم الثانوي بكل أطواره ن حيث عمل على صياغة تصورات جديدة حول المنهاج وكفاءاته إعتبارا لسياقات سياسية وإجتماعية وتربوية وثقافية، حيث حاول الأستاذ بوكلي رسم ملامح تربوية في المنهاج، (المبدأ الثابت وهو أنه لا منهاج دون الإمتثال للقيم الوطنية السامية ودون الإلتزام بفلسفة التعليم القائم على الأهداف..... وإذا حتم علينا عاملا العولمة وخصوصياتنا المحلية الدخول في النظام التربوي الجديد بواسطة القدرات الكفاءات). (عبد الله موسى، 2024، صفحة 32). وأهم المقاصد التي حملها المنهاج الفلسفة في التعليم الثانوي:

– إكساب المتعلمين القيم الكونية مثل الحرية والحدأة والتواصل والتسامح والتعايش وإحترام الرأي الآخر وثقافة الاختلاف والمواطنة وغيرها من القيم.

-ترسيخ مفهوم الهوية الجزائرية بكل أبعادها التاريخية والثقافية والدينية

-مواجهة القيم الرافدة التي تحمل تناقضات أخلاقية ودينية وثقافية والتسلح بقيم فكرية علمية لمواجهة أخطار العولمة و سلبياتها.

- ترسيخ قيم المواطنة وروح التعايش ونبد العنف والتعصب و التطرف.

3-4. بناء الدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات تجاوزا لمقاربتَي التدريس بالمضامين والمقاربة بالأهداف بعد أن لاحظ البيداغوجيين والمهتمين بالشأن التربوي في العالم عن عجز المتعلمين في استثمار ما تعلموه في المدارس من مهارات ومعارف وقيم، ومن هنا جاءت المقاربة بالتدريس بالكفاءات كبديل للإعادة وظيفة المدرسة في إكساب المتعلمين كفاءات ورهانات، وتجاوز مشكلات وعوائق والعوالق الفكرية والمألوفة.

إن الخصوصية التي يتميز بيها الدرس الفلسفي عن غيره من المواد فهو يعبر عن لحظة تأمل فكري وإنغماس وجداني، كما له القدرة عن مخاطبة العقول وخلق الأفكار السائدة، من خلال طرح وصياغة الأسئلة والإشكالات المرتبطة بالذات وبالأخر ورؤية مغايرة للعالم، تلك الخصوصية في الدرس الفلسفي تتطلب مقومات منهجية ومعرفية تهدف إلى تحقيق جملة من الكفاءات ومعارف، والوصول بالمتعلم إلى ممارسة التفلسف مثلما دعا إليه كانط في مقولته المشهورة " لا يمكننا تعلم الفلسفة بل يمكننا فقط تعلم التفلسف "

" ظلت الرؤية البيداغوجية واستراتيجية تقديم الدرس الفلسفي ردحا من الزمن تنطلق من رؤية جزئية أحادية متعالية ضيقة، أو ربما تعاملت مع الدرس الفلسفي من خارجه بناء على معطيات نفسية مزاجية وقوالب إجتماعية جاهزة "، (رحموني، 2021، صفحة 8).

يقوم الدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات على ثلاث ركائز وهي:

-البناء المفاهيمي (القدرة على المفهمة):

يتضمن الدرس الفلسفي جملة من المفاهيم التي تشكل أساسه إنطلاقا من الوضعية المشكلة (ذات تمثل الاجتماعي أو السياسي أو الأخلاقي) التي فيها وضع المتعلم أمام عائق معرفي يكون من الواقع الملموس لكي يتكمن المتعلم من تجنيد و تعبئة المكتسبات والمعارف لحل المشكلة، وانطلاقا من تلك التمثيلات والتصورات لدى المتعلم يتم بناء أو تعزيز أو هدم للمعارف، وأيضا تجريد الواقع المعاش ضمن الإطار الفلسفي وهذا ما عبر عنه ميشيل طوزي بقوله: "لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة للمدلولات " (طوزي، 2005، صفحة 38)، أي تحديد سياق المفهمة ضمن العلاقة الوظيفية المتداخلة للغة و الفكر والواقع، فالقدرة على المفهمة أساسية في بناء التصورات الخاصة بالدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات، وإنطلاقا من الواقع التربوي اليوم في أقسامنا نجد الكثير

-البناء الإشكالي (القدرة على الاشكلة):

-البناء الحجاجي (القدرة على الحجاج):

4. تحليل ونقد كفاءات منهاج الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر:

4-1. تحليل كفاءات منهاج الفلسفة في التعليم الثانوي:

347

إن التكامل الحاصل بين القدرة والكفاءة رغم الاختلاف المفهومين حيث أنه لا وجود للكفاءات دون قدرة التي تحقق أهدافه ومشروعه، ولا أهمية للقدرة إذا لم يسع صاحبها لتجسيدها في الواقع.

نخص إشكالية الكفاءة الختامية عند الشعب التالية: سنة ثانية آداب وفلسفة و سنة ثالثة علوم تجريبية، ورياضيات وتسير وإقتصاد وتنص الكفاءة الكفاءة الختامية الأولى لهذه الشعب مايلي:

الكفاءة الختامية الأولى: يتوصل المتعلم إلى التحكم في آليات التفكير النسقي

الكفاءة الختامية الثانية: خوض تجارب فعلية، في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة، الإرتقاء إلى محاولة حلها.

هذه الكفاءات تحققها مجموعة محتويات معرفية، رصدت على الشكل التالي، (بصيغة الإشكاليات):

الإشكالية الأولى: المشكلة العلمية والمشكلة الفلسفية

الإشكالية الثانية: آليات التفكير المنطقي

الإشكالية الثالثة: تاريخ الفكر الفلسفي

الإشكالية الرابعة: المذاهب الفلسفية

الإشكالية الخامسة: تعالج في النشاط الإنتاج الفلسفي

الإشكالية السادسة: الحياة بين التنافر والتجاذب

وتتنصوي تحت الكفائتين الخاتمتين كفاءات محورية مرصودة لهم

بالنسبة للكفاءة الختامية الأولى المرصودة نجد خمس كفاءات محورية:

-الكفاءة المحورية الأولى: إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين أي إدراك صور المفارقات في العلاقات والنظم التفكيرية، التي هي من صميم التفلسف، تلك المفارقات تثير القلق والحيرة مما يؤدي بالاهتمام بآليات التفكير المنطقي

-الكفاءة المحورية الثانية: التحكم في آليات التفكير المنطقية هذه الألية تمكنه من اكتساب الأدوات التمحيص بين الآراء الفلسفية و تحصيله أفكاره، وتصحيح استدلالاته، ومن ثم الاطلاع على الفكر الفلسفي، وإدراكه بكل أبعاده.

الكفاءة المحورية الثالثة: التعبير عن المعرفة في روح شمولية، ويقصد به الحوار و التواصل الفعال , التأكيد على مهارات الفهم مع عصر غدا موسوما بعصر الثورة التكنولوجية والعصر الرقمي، حيث صار الإنفتاح مطلبا بعيدا عن مطلب الدوغمائية والترعة الأحادية.

ومشكلة الثانية تتعلق بالفلسفة الإسلامية، جاءت كآلاتي: " هل هناك ما يدعو إلى الحديث عن فلسفة إسلامية، في مجتمع يدين بالدين الإسلامي ؟ " (نفس المرجع، صفحة 35)، أما المشكلة الثالثة الجزئية تتعلق بالفلسفة الحديثة وقد جاءت صيغة إستفهامية كالتالي: " هل فلاسفة العصر الحديث، يحتملون أن يكون التأمل مجرد التأمل، وأن يتجه إلى الكشف عن الحقيقة لذاتها، لمجرد اللذة العقلية ؟ "

والمشكلة الجزئية الرابعة تتعلق في الفلسفة معاصرة صيغت بالعبارة التالية " هل الفلسفة هي إهتمام بالإنسان من حيث إنه كائن يحمله الكون أو من حيث هو حامل له ؟ " (نفس المرجع، صفحة 36-37).

4-الإشكالية الرابعة: تتعلق بالمذاهب الفلسفية، تم صياغة الإشكالية على النحو التالي " كيف يمكن فهم الإشكالية القائلة بأنه قد تختلف مضامين المذاهب الفلسفية و ولا تختلف صورها المنطقية التي تؤسسها " وقد احتوت على مشكلتين جزئيتين، الأولى تتعلق بالمذهب العقلاني والمذهب التجريبي جاءت الصيغة "... أيهما نتبنى، وأيهما نرفض؟، وهل يجوز الأخذ بهما معا، على الرغم من تنافرها ؟ " (المرجع السابق، صفحة 38)، و تناولت مشكلة الجزئية الثانية، المذهب البراغماتي والمذهب الوجودي، وصيغت هذه المشكلة كالتالي " أي المسعين نحتاج إليه...)

5-الإشكالية الخامسة: تتعلق بالإنتاج الفلسفي

جاءت بالصيغة التالية " كيف إستطاع ابو حامد الغزالي في رسالته (المنقذ من الضلال)، الوصول إلى العلم اليقيني أمام كثرة الاختلاف... " (نفس المرجع، صفحة، 40).

6- الإشكالية السادسة: تختص خاتمة الإشكاليات بالقضايا فلسفية.

وتناولت مشكلة الشعور بالأنا والشعور بالغير، والحرية والمسؤولية، والعنف والتسامح، و التنوع الثقافي والعولمة، وقد صيغت هذه المواضيع بالترتيب كالتالي:

- " هل شعور ذاتي بذاتها، متوقف على معرفة الغير ؟ وهل يكفي أن أكون مغاير للآخرين، حتى أكون أنا ؟.
- " إذا كانت المسؤولية مشروطة بالحرية، فماذا يبقى لها من مشروعية، أمام المناصرين للجبر والحتمية ؟
- " إذا كان من الحكمة مواجه العنف باللاعنف، والا تسامح بالتسامح، فكيف نهدب مبدأ التناقض القائل بأن المتناقضين لا يجتمعان ؟"

- " كيف يمكننا تصور بقاء الأمم بثقافتها المتنوعة، وإثبات الذات أمام تحديات العولمة التي تقرر مرجعيات المستقبل ؟"

4-2. نحو مساءلة نقدية للكفاءات منهاج الفلسفة:

بالنسبة للكفاءة الختامية الأولى هل يمكن أن يصل المتعلم في نهاية السنة الدراسية إلى تحكم في آليات التفكير النقدي ؟ وهل نتحدث عن أنساق فلسفية كبرى ؟ أم عن تاريخ الفلسفة،

يضاف إلى هذا المحتوى الدرس آلية الفكر وانطباق الفكر مع نفسه ومع الواقع تم تاريخ الفلسفة بلحظاته الأربع (فلسفة اليونانية، فلسفة الاسلامية، الفلسفة الحديثة، الفلسفة المعاصرة)، ثم المذاهب الفلسفية والانتاج الفلسفي للوصول إلى الكفة الختامية الثانية.

فهل هذه الكفاءات يرجي منها تحقيق فعل التفلسف ؟

أما إذا أردنا مناقشة ومساءلة بعض المحتويات المعرفية من خلال كتاب إشكاليات الكتاب المدرسي وهي مشتركة بين السنة الثانية آداب وفلسفة والسنة الثالثة آداب ولغات والثالثة علوم تجريبية، ورياضية وتسير والاقتصاد نجد عدة إختلالات لا تحقق الكفاءات المرصودة، فمثلا يقدم الأستاذ جمال الدين بوقلي في كتاب إشكاليات الفلسفة سنة ثانية ثانوي يقوم بطرح تساؤل " هل يصح القول بأن لكل سؤال جوابا " (جمال بوقلي، 2018، صفحة 7)، ثم يقدم مجموعة من الأسئلة تقتضي الإجابة ثم يجيب بما يلي: (لا يكون له جوابا عندما يتحول السؤال إلى مشكلة أو بالأحرى إشكالية.. " (نفس المرجع، صفحة 13)

نجد نوع من التناقض المنطقي حيث كل المشكلات والإشكاليات المقررة تتعلق بأسئلة لا جواب لها ومنه يستنتج أن كل إشكاليات الكتاب لا حل لها، أيضا في طرح الأستاذ جمال الدين بوقلي الإشكالية التالية " كيف يمكن للفكر (الثابت) أن ينطبق مع نفسه، وكيف يمكن أن ينطبق مع الواقع (المتغير) " (نفس المرجع، صفحة 38)، هذه الصيغة خالية من الإشكال أي خالية من التناقض من التصورات، فكما هو معلوم أن إشكال لا بد أن يكون في صورة تعارض أو تناقض، أين هو الإشكال في مقابلة بين الفكر الثابت وبين الواقع المتغير ؟ والمتعلم لم يواجه وضعية التي من خلالها يكتسب كفاءة تمكنه من التفريق والتمييز بين الأسئلة الفلسفية وغير فلسفية.

وكذلك مشكلة إنطباق الفكر مع نفسه، تأتي هذه المشكلة حول موضوع المنطق وهي من المشكلات التي تحقق الكفاءة الأولى التي تنص على التحكم في آليات الفكر النسقي، حيث يجند لها المنهاج المنطق الأرسطي (الكلاسيكي) في صورته الأولى البدائية ثم يقدم بعض النقد له على أساس انتقادات للمنطق الصوري وهذا يمكن اعتباره خطأ منهجي (باب تجاهل المطلوب).

وكذلك نجد خلطا في مفهوم القضية وماهيتها حيث جاء في الكتب الموسوم بإشكاليات فلسفية للسنة الثانية من التعليم الثانوي من حيث أنها تتضمن خبرا وبين الأثر اللازم عن ذلك كونها قابلة للتصديق، " الحكم هو تصديق عقلي بوجود نسبة ما بين المعاني أو إيجاد علاقة بين شيئين والتصديق بيها إثباتا أو نفيًا "

وإذا عدنا إلى تعريف المناطق نجد بونا واختلافا حيث جاء في المعجم الفلسفي للدكتور جميل صليبا: " فعل ذهني قوامه إيقاع النسبة بين شيئين أو رفعهما، سواء كان ذلك نتيجة غدراك حسي أو نتيجة برهان عقلي"، وهذا يحيل على أن التصديق ليس جزءا من ماهية الحكم إنما هي من أثار اللازمة من كون القضية جملة خبرية أي من لزومها أن نصف قائلها بالصدق أو الكذب، والمطلع على منهاج الفلسفة في التعليم الثانوي يجد في أغلب الدروس وإشكاليات خلل منهجي أو معرفي، لهذا شكل المنهاج الجديد عائقا أمام تحقيق أهداف تعليم الفلسفة.

وإذا عدنا للكفاءات السابقة و قمنا بفحصها من زاويتين، زاوية مدى شمولية الكفاءات، أي هل تراعي الكفاءات وتستجيب للتنوع الفكري والفلسفي ؟ , وكذلك هل تغطي كل الجوانب المعرفية والمنهجية والتواصلية أم لا ؟ و بنظرة فاحصة نجد خلل كبير في شمولية الكفاءات وتنوعها حيث، (إن منطق الإشكالية وتفرعاتها إلى مشكلات جزئية، يبدو ان هذا النسق الإبستمولوجي الجديد الحاكم لمنطق إنتاج الوثائق البيداغوجية المفتاحية للتعليم بالكفاءات في مادة الفلسفة لم يتم التفكير فيه بصفة كافية.) (أحمد كرومي، صفحة 75).

أما من حيث ملائمتها وتناسبها لتحديات المعاصرة، جات الكفاءات خالية من بعض مواضيع الحداثة و ايتيقا و الفلسفة المعاصرة بكل اتجاهاتها، فحصر الفلسفة الحديثة في الأخذ بمرجعي العقل والتجربة يعد إجحافا للفلسفة الحديثة وتاريخها وأسقاطا

353

الإنسلاخ و الإستيلاخ، مع تكريس قيم الأمة وتعزيز رصيدها من التراث وتوجيه العلمية التربوية للدرس الفلسفي لبث روح النقد والتساؤل، وتنمية الوظائف الفكرية العقلية والوجدانية للذات المتعلمة بدل من شحنها بخليط من المعارف تكون في الأغلب ميتة ولتجاوز مشكلات الدرس الفلسفي نقترح بعض الآليات والحلول للإرتقاء بالدرس الفلسفي في الجزائر:

- إصلاح حقيقي و عميق على مستوى المنهاج والبرامج والوعي بالدور الجديد لمهمة الفلسفة وهو الدور التواصلية بلغة هابرماس أو دور الوساطة بلغة ريكور، وصناعة المفاهيم بلغة جاك دريدا، وإدماج الكفاءات المطلوبة لتحقيق حاجيات المتعلم، وتجاوز إكراهات الزمن التي لا تتلائم مع كثافة البرنامج وهزالة الحصص.

- تجاوز إكراهات المؤسسة والربط الكفاءات المرصودة بكفاءة في الواقع " عدم الأخذ بعين الاعتبار الطرف الاجتماعي في المبادرات الإصلاحية لنظام تعليم مادة الفلسفة في كل المراحل الأمر الذي يخل بشرط ابستمولوجي أساسي وهو شرط الملائمة بين الوعي العلمي وبين الوعي الاجتماعي، اذ للمعرفة أطر اجتماعية كما يقول غريفيثش " (عبدالله موسى، 2024، صفحة 54) .

- إعطاء المقاربة النصية أهمية في الدرس الفلسفي بعيدا التخويف، فالنصوص الفلسفية الأصيلة هي حوافز وباعث للدهشة والحيرة ومثيرة للتفلسف تدفع به نحو التحرر من قيود الرأي السائد، وإعادة النظر في آليات وأساليب التقويم حيث تشمل التحليل والنقد والأبداع بعيدا عن الحفظ والاسترجاع.

- تحسين التكوين من خلال ورشات تدريبية حول استراتيجيات التدريس، وتحديد البرامج دوريا وتشجيع المتعلمين على البحث والنقاش

- توظيف الوسائط الرقمية والمنصات التعليمية لتعزيز الحوار والمناقشة والإهتمام بالوعي الديدانكتيكي لدى الأساتذة .

- تحسين الكتاب المدرسي من ناحية المضمون ومن ناحية بناء الإشكاليات وتناسبها مع حجم الساعي.

5. خاتمة:

إن الوعي بأزمة الدرس الفلسفي في الجزائر والتشخيص لها يعد البداية الصحيحة للحل فتشخيص العوائق والنظر في إشغالها وآليات عملها وأسباب استعصائها على التجاوز كل ذلك يهدف الرقي بالدرس الفلسفي ، فمشكلة الدرس الفلسفي تتجاوز مشكلات البيداغوجية والإبستمولوجية فهي أيضا تتعلق من ناحية بالوعي بمهمتها للمشتغلين بيها، ومن ناحية أخرى تتعلق إرتباط المؤسسة التعليمية بالرؤية السياسية نحو التعليم بصفة عامة وتجاوز إكراهات المؤسسة التي تقيد حريتها وتقليص أفق تطورها.

6. قائمة المراجع:

مصطفى محسن. (2006). نحن والتنوير. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان.