البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقاربة بالكفاءات و التوجه الإيديولوجي
"دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية"

The construction of knowledge in philosophy course facing the ideological trend under the competency based teaching approach
« A content Study of the secondary school manual in the Algerian Republic »

عبد القادر مالفي*
abdelkader.malfi@yahoo.fr
جامعة مستغانم الجزائر

تاريخ الاستلام : 2017/05\13 ؛ تاريخ القبول : 2018/11/09؛ تاريخ النشر :2019/02/28

الملخص: عرفت المنظومة التربوية عدة إصلاحات أهمها ما جاء في القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 فبراير 2008 أين حددت الخطوط العريضة للإصلاح، باعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج تربوي أثبت فعاليته في العديد من الدول خاصة الأتغلوسكسونية. مقاربة تعتمد في الأساس على نظرية المجال من علم النفس و علم تسيير الموارد. من هذا التوجه تشكل مفهوم المقاربة بالكفاءات أين يصبح المتعلم في المركز. و لتحقيق ذلك تشكلت لجان تهتم بالمناهج و لجان متخصصة بالمواد، الأولى عرفت باللجنة الوطنية للمناهج و الثانية عرفت باللجان المتخصصة للمواد. و اعتمدت هذه الدراسة على الإنتاجات التي صدرت عن اللجنتين. المرجعية العامة للمناهج عن اللجنة الوطنية للمناهج، و الكتب المدرسية عن اللجنة المتخصصة للمناهج. غير أن هذه المقاربة من لم تنفلت الإيديولوجية الموجهة من قبل السلطة الرسمية و فيها حددت القيم المرجو الوصول إليها ككفاءات ختامية. بينما الإيديولوجية غير الرسمية وجهت بمجموعة من القيم التي غلفت بتلك المبرزة في الكفاءات الختامية، لإبراز ذلك اخضعنا الكتاب المدرسي للفلسفة للتحليل بغية استنطاق القيم المأدلجة.

الكلمات المفتاحية : الدرس الفلسفي ، المعرفة ، الإيديولوجيا ، الكفاءة ، الديمقراطية .

Abstract .The educational system knew several reforms ,most important of which came in guideline law of education dated on February 23, 2008 where the outline were identified to reform, dependence upon competency approach as an educational curriculum, his effective is proved in many countries, especially Alotglosksonian approach mainly depends on the field theory of psychology and knowledge of resources management. From this trend constituted the concept of competency approach where the learner becomes the center. To achieve that, committees has formed to care about syllabuses and specialized committees with materials, first known as the national Committee for syllabuses and the second known as committees specialized for materials. This study relied on productions issued by both committees.

General reference for syllabuses for national committee for syllabuses, textbooks for specialized committee for syllabuses. This approach did not get rid of ideology directed by the official authority, where desired values are identified to reach its as final competencies. While unofficial ideology was directed with set of values that were covered with that eminent in final competencies, to show that we subjected textbook of Philosophy to analysis with a view to interrogate ideological values.

Keywords: course of philosophy; knowledge; ideology; competency; democracy

***corresponding author**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

لعل عملية التفلسف و وجود مادة الفلسفة في المقررات التربوية في عدة أقطار عربية و متوسطية بما فيها الجزائر جعلنا نقف أمام هيكلة الدرس الفلسفي وفق الطرائق المعمول بها ، و خاصة تلك التي وجهها الفاعلون في حقل التربية و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات. أمام هذه الحالة أصبح الأمر ضروريا لطرح سؤال أولي بغية توجيه البحث حول طبيعة المقاربة بالكفاءات و مدى فاعليتها في بناء الدرس الفلسفي، خاصة مع تقدم الأبحاث في هذا المجال، فهل الدرس الفلسفي بني على أساس معرفي وفق المقاربة بالكفاءات أم وجه بمضامين إيديولوجية؟ للإجابة عن هذا السؤال وجب الوقوف على الكتب المدرسية الخاصة بالفلسفة لبعض الدول المغاربية و من ضمنها الجزائر. و كذا المدونة الخاصة بالجمهورية الفرنسية و هذا بحكم الإرث الفلسفي لهذه الدولة من جهة، من جهة أخرى مكانة الفلسفة بها، و عليه بات من الضروري أن نكشف الخيوط الأساسية في عملية بناء الدرس الفلسفي من جانبه المعرفي أولا، و ذلك من حيث أن الفلسفة في الأصل تبنى على المعرفة، و التي شكلت عبر التاريخ انساقا ترجمت إلى نظرية المعرفة، و كمثال لذلك النسق الرياضي الذي بنيت عليه نظرية المعرفة الأفلاطونية. و عليه أولا ترجم فعل التفلسف بالقدرة التي تقتضي مهارات تستوجب اكتسابها. ثانيا التوجه العام للإيديولوجية التي وفقها يسير المضمون الدرس الفلسفي في بناء الشخص و المواطن لدى المتعلم .

فمن جهة المعرفة درج الحديث عند محبي الفلسفة ، وذلك وفق التقاليد السقراطية أن المعرفة اشترطت بمعرفة الذات، ذلك وفق السؤال التالي: أعرف نفسك بنفسك، إذ عرفت منذ ذلك الوقت بالطريقة التوليدية كأحد الطرق التقليدية في عملية التعلم. هذه الوحدة و الممثلة في المعرفة شكلت القاسم المشترك لدى كل الطرق التعليمية بما فيها الحديثة.المعر فة بالمقاربة بالكفاءات و التي تتمفصل بين معرفة –المعرفة(Savoir–savant) و المعرفة بالعمل(Savoir– faire) و المعرفة بالوجود(Savoir –être). و من ذات الوحدة يتكشف لنا أن هناك توجه ضمني تارة يميل إلى العالمية وتارة يميل إلى الخصوصية، و نقصد من ذلك خصوصية بعض الفاعلين في إعداد الدرس الفلسفي، فالمقارنة المرجوة من المدونة المدرسية لكل من تونس و المغرب وفرنسا تهدف إلى معرفة بناء الدرس الفلسفي من جانبه المعرفي، و لعلها مقارنة على سبيل الاستئناس المعرفي فقط. و ذلك على خلاف مدونة الفلسفة للجمهورية الجزائرية التي أخضعت للتحليل قصد معرفة البناء القيمي (الإيديولوجي) الذي يتضمنه الدرس الفلسفي و معرفة القيم المضمرة في الدرس، و التي جاءت في حقيقة الأمر استجابة للتوجه الإيديولوجي الخاص بالفاعلين و حدود امتثالهم للتوجه العام لسلطة المؤسسة التربوية ، لأنه على الغالب لا تظهر إيديولوجية السلطة في توجيه المنظومة التربوية التي تعرف بالإيديولوجية الرسمية، إلا أن إيديولوجية الفاعلين غالبا ما تظهر أثناء عملية إعداد الدرس أو تلقينه للتلاميذ (المتعلم). و يحدث ذلك ضمن المقاربة بالكفاءات و التي يتحول فيها المتعلم في عملية التعليم إلى المركز و بفعل التفاعل بين المعلم و المتعلم يبنى الدرس.

و ضمن هذا الاتجاه صيغ سؤال الإشكالية على النحو التالي : هل عملية تلغيم المعرفة بالإيديولوجيا ممكنة أثناء بناء الدرس الفلسفي معرفيا ؟ بمعنى آخر ألم تسهل المقاربة بالكفاءات عند بناء الدرس الفلسفي تمرير مجموعة من القيم في قالب معرفي يراها البعض دون الآخرين بأنها صحيحة؟ ألا تريد الفلسفة الوصول إلى العالمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Universalisation) و تكون مواضيعها مبنية معرفيا أقرب إلى النظامية (Standardisation) دون التحيز إلى إيديولوجيا ما ؟

و لمعالجة مثل هذه الإشكالية ار تأينا الوقوف عند مجموعة من المفاهيم ارتبطت أساسا بالمقاربة بالكفاءات ومدى فعاليتها في بناء الدرس الفلسفي، و ذلك بغية التحقق من فرضية أساسية منالها أن عملية البناء المعرفي للدرس الفلسفي خاصة في اللحظة التي يتدخل فيها المعلم منذ وضع المتعلم في وضعية مشكلة و البدء في معالجة إشكالية الدرس الفلسفي تنسج مجموعة من القيم تتضمن إيديولوجية الفاعل التربوي، و خاصة أن هذا التوجه على الغالب ما يخضع لإيديولوجية مضمرة، و في كلمة موجزة أن الدرس الفلسفي في بنائه المعرفي يوجه إيديولوجيا. و يضاف على ذلك أنه عند تحليل مضمون المدونة المدرسية الخاصة بالجزائر و مقارنتها مع كل من المدونة المغربية و التونسية و الفرنسية، كان هدفنا الوصول إلى التحقق من الفرضية الثانوية و التي نريد من ورائها الكشف مدى تطابق القيم العالمية مع تلك المضمرة في المدونات المدرسية.

عملية المعالجة اعتمدت على منهجين منهج وصفي معتمد بالعلوم الاجتماعية يستند على تقنية تحليل المضمون و منهج فلسفي قائم على التحليل و النقد، و هذا بحكم طبيعة موضوع البحث المرتبط بالمدونة المدرسية الخاصة بمادة الفلسفة، و متجاوزين في ذلك المعطيات الكمية من عدد الموضوعات و المعبر عنها بالإشكاليات وصولا إلى المعطيات الكيفية المعبر عنها بالمضامين المعرفية. و في هذه اللحظة يتدخل المنهج الفلسفي القائم على النقد لتقييد عملية التأويل التي غالبا ما ينزلق فيها الباحث عند انتقاله من المعطيات الكمية إلى التحليل الكيفي. غير أن المنهج الفلسفي لا يتدخل بهذا المستوى فقط بل بمستوى آخر خاصة عند ما يتعرض أثناء التحليل للمضمون المعرفي للدرس الفلسفي. و يدعم المنهج بآليات إبستمولوجية تمكن من تفكيك و بناء الدرس الفلسفي، فهو من جهة يقوم على التفكيكية (déconstruction) و البناء (construction)، و من جهة أخرى على النقد .

تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءة :

لعل كلمة كفاءة بمفهومها عند العرب آتية من كلمة كفأ أي النظير و المثيل أو التساوي بمعني أن يكون الرجل كفء للمرأة أي أن يكون مثلها في حسبها، تأخذ كذلك معنى مكافأةٌ من كافأ أي جازاه(ابن منظور ، لسان العرب ،(1988) ص : 269). أما عند الغرب فتعود إلى الأصول اللاتينية (competere) بمعنى القدرة أي إمكانية إنجاز عمل، و المعنى ذاته تداول عند علماء الاجتماع من أمثال (Eugène WEBER) و اللغويين من أمثال (Chomsky). و نجده ضمن السياق الاجتماعي بمعنى القدرة التي ارتبطت بالشرعية بينما بالسياق اللساني ارتبطت بالقدرة على الإنجاز. و بذات السياق نجدها تختلف عن المعنى الذي يعبر عن التعبير المستمر للكفاءة. و هي في الأصل انتقلت من السياق المهني (التسيير = management) و الاجتماعي إلى التربوي. و هي مأخوذة من علم النفس النمو أي ما له علاقة بتسيير الموارد البشرية. و صيغ معنى الكفاءة الاجتماعية و انتظارها عندما توجب توجيه الانتباه لبعض الخصائص المشتركة إلى سياقاتها. و مثل هذا الانتظار انجر عنه مجموعة من الكفاءات ذات مرجعية واحدة تمثلت في الاستعداد للتصرف اجتماعيا و بمختلف السياقات، و يتم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كل هذا وفق الوضعية الإبستمولوجية التي تم اعتمادها. و بهذه الوضعية يطرح السؤال حول المكانة الممنوحة للاجتماعي ضمن التطور الوظيفي للفرد و منه يتأتى التمفصل بين الاجتماعي و المعرفي. و لعل الكفاءات من حيث هي اجتماعية و معرفية ترتبط بالاندماج المعرفي لبعض الخصائص المرتبطة بالمحيط الاجتماعي و المؤسساتي و الثقافي للفرد، و هي الأطروحة التي دافع عنها **برونر** Bruner في كتابه التربية تدخل عالم الثقافة(Ewa Drodza-Senkowska et Pascal Huguet (2003), pp : 153-154). و على الغالب يثار معنى الكفاءة عندما ترتبط بالمعرفة أو/ مع معرفة- الفعل، ذلك عند اتصالها بوضعية أو سياق خاص أو ممارسة مميزة، و ترتبط الكفاءة كذلك بالإمكانية المعرفة فلسفية الكامنة أو الموجودة بالقوة – أين يوضع التعبير الموصي به في سياق خاص، و الذي يمكن أن يحول من سياق إلى سياق آخر(Ibid , p : 155). فالكفاءة بهذا المعنى موجهة للإدماج و التحويل. لعل عملية اكتساب الكفاءات في الوسط الاجتماعي و في سياقات مختلفة تكون قابلة للتحويل آخذة في ذلك منحى جد ملفت للاهتمام ضمن تمثله بالعملية التربوية أين يعزى للطفل القدرة على التعبير و التحول من إستراتيجية مرتبطة بالعائلة إلى إستراتيجية مرتبطة بالمدرسة. و منه كانت المدرسة مجال اهتمام المختصين في علوم التربية و فلسفتها . إلا أن هذا الاهتمام عبأ لذاته تصورات عدة و حقول معرفية متخصصة حاولت أن ترصد مجموع النظريات الممكنة لعملية التعلم و بأحسن أداء. و تعد المدرسة المكان و بامتياز لتقييم الأداء المعرفي. فهنا وجب الوقوف عند الاختلاف في المعنى بين الكفاءة (compétence) و الأداء (performance). فالأداء أو الإنجاز دعامة أساسية للكفاءة، و يبرز الأداء من خلال مجموعة النشاطات الخاضعة للملاحظة و القياس ذا مستوى عالي من الدقة و الوضوح. بينما الكفاءة كما يعرفها "لو بوترف" (Guy Le BOTERF) على أنها القدرة على التحويل، إذ لا تقتصر على تنفيذ مهمة واحدة و متكررة بل تفترض القدرة على التعلم و التفوق القائمين على حل المشاكل و مواجهة فئة من الوضعيات (Le Boterf (1994), p : 22). و نجده يعرفها بجهة أخرى بأنها التعبئة بعينها أي عملية تعبئة الموارد المعرفية، فلا يوجد لكفاءة إلا الكفاءة الموجودة بالفعل(Ibid , p : 16). و منه كانت لدى " لو بوترف " القدرة على تجنيد المعارف في الوقت و المكان اللازمين لإنجاز عمل ما. مثل هذا التعريف اخذ بعده التربوي، الذي يمكن حصره في الصياغة التالية : معرفة التصرف و بكفاءة (Savoir agir avec compétence)، و القصد منه و على حسب تركيبتها ما يلي :

- المعرفة (Savoir) : مجموع المعارف و الأفكار و التمثلات المساعدة على الإنجاز .
- الفعل (agir) : القدرات التي يتوقف عليها الإنجاز .
- الكفاءة (compétence): ارتبطت عند "لو بوترف" بالاعتراف، أي الفعل الكفء الذي اعترف به المجتمع و ثبته. غير أن هذه الصياغة لم تحدد الخصائص المميزة للكفاءة مثلما حددها قزافيي روجيرس (Xaviers Roegiers) عندما تعرض لأدبيات المرتبطة بالكفاءة و المعبر عنها كما يلي :
- خاصية التعبئة: تعبئة مجموع الموارد المعرفية النابعة من التجارب الشخصية و المهارات المكتسبة من المحيط الخارجي، فعلى الغالب ما تكون هذه الموارد أساس التعلم، إذ تخص بالعناية التامة في عملية التعبئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- خاصية الغائية: عملية التعبئة توجه بالبداهة نحو غاية معينة نهايتها حل مشكلة ارتبطت بوضعية تعلميه أو وضعية ارتبطت بالحياة اليومية .
- خاصية الاتصال: أين يتم حصر الوضعيات الممكنة للتلميذ من أن يمارس كفاءاته، فما هو مؤكد أنه يكون خاضع لمجموعة مختلفة من الوضعيات يقال أنها تنتمي إلى نفس العائلة، أي أنها ترتبط في خاصية مشتركة تمكنها من الاتصال فيما بينها .
- خاصية التخصص: ما يميز الكفاءة عند ارتباطها بوضعية تَعلميه و بتخصص معين كالفيزياء و الكيمياء و الفلسفة.
- خاصية التحويل (Transférable): بعض الكفاءات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها و تكون بذلك قابلة للتنقل أو التحويل.

خاصية التقييم (Evaluabilité): الكفاءة لديها القابلية للتقييم على خلاف القدرة و ذلك من خلال قياس نوعية تنفيذها و نوعية النتيجة المحصل عليها. يعتبر المتعلم مالكا للكفاءة في مجال معين حينما يعبر عن تمكنه من التصرف بكيفية محسوبة ضمن سياقات و مواقف تتسم بدرجة عالية من التعقيد، و يكون بذلك قد عبر عن فهمه لما كان يجب إدراكه وفق الشروط الملائمة للإنجاز الفعال و الصائب ما دام قد تدرب على امتلاك كفاءات مماثلة و في سياقات كثيرة و متشابهة (Xavier Roegiers et J.M De Ketele (2004), ,pp :68-70).

أنواع الكفاءات : هناك نوعين من الكفاءات .

الكفاءة النوعية : هي الكفاءة المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين .

الكفاءة العرضية: و يقصد بها كذلك بالكفاءة الممتدة أو العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، و إنما يتم توظيفها بمجالات عدة و مواد مختلفة مما يجعلها تساهم في إحداث تداخلات بين المواد.

فمن أين تُحَصَّل المعارف و كيف تُجَنَّد ؟

التعامل مع مثل هذا المفهوم دفعنا إلى مسائلة بعض التصورات المرتبطة في مجملها بعلم النفس المعرفي و ارتباطاته بالفعل التربوي. فعلى خلاف المقاربات التي تعرضت لفعل التربوي نجد المقاربة السلوكية القائمة على الممارسة التجريبية المؤسسة على الملاحظة الدقيقة التي مكنت من ملاحظة و تقييم التصرفات و السلوكيات المعرفية المرتبطة بالرياضيات و القراءة مما سمح بوضع طريقة بيداغوجية بالولايات المتحدة عرفت بالبيداغوجية بالأهداف (P-P-O) و تم ذلك بداية من الخمسينات. غير أن هذه المقاربة اكتملت مع بيداغوجيا التحكم، و التي تبرز المتعلم أثناء مراحل التعلم قد تحكم في المراحل السابقة و يمكنه التحكم في المراحل اللاحقة، و بالتالي يحقق الأهداف من عملية التعلم .

لعل النظريات التعلمية التي ار تبطت بالامتداد المعرفي لعلم النفس المعرفي يعود إلى التطور الذي يخول أهمية كبرى للاستراتيجيات الذهنية لنمط التفكير و حل المشاكل. عبرت النظريات التربوية عن تأثرها بعلم النفس المعرفي باتخاذها لنظرية الجشطلتية قاعدة لعملية التعلم، باعتمادها على الفكرة التي تشترط أثناء عملية حل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكل أن يوضع في سياق واسع، فالوضعية التعلمية من هذه الزاوية تقتضي أن تكون مدركة كليا(Georgette Goupil et Guy Lusignan (2001) ,pp : 88-91). ألا يمكن أن نقول أن الإدراك ضمن سياق موجه تحول عملية التعبئة لصالح تيار معين؟ بالنسبة لعلم النفس المعرفي أن أساس التعلم "العقل" من حيث هو مستقبل المعلومات الآتية من الخارج و يحولها إلى تمثلات رمزية عن العالم الخارجي. و التحويل هنا يستند على عملية حسابية تقوم على الرياضيات، ذلك هو التصور الذي أراده جان بياجي لعلم النفس المعرفي، من زاوية أن عملية تحليل المعلومات و استيعابها من قبل الإنسان تقتضي إضافة معلومات ترتبط بوضعيات مختلفة من الحياة(Marcel Grahay , (, 2001) , pp : 149-150)، مما تساهم في حل المشاكل التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، و منه كان للذكاء خاصية حل المشاكل Jean-Yves Fournier (2001), p :) 159). فتبنى المعرفة بمثل هذه الحالة أي الانتقال من الواقع و مواجهة المشكل إلى عملية التحليل و صياغة التصورات المرتبطة به، لينتهي إلى طرح الفرضيات و التحقق منها بالتجريب و البرهنة (مثال: تورشلي و اكتشاف الضغط الجوي) .

ما هو التصور الذي يقوم عليه القسم وفق المقاربة بالكفاءات ؟

عرفت المدرسة عامة و القسم خاصة تطورا ملحوظا من حيث الكثافة و الحداثة و الدمقرطة ضمن السياق أن المجتمع لا يوفر مناصب شغل لغير المتمدرسين، فبات من الضروري أن تتحول مهمة المدرس داخل قاعة التدريس من ملقن لمعارف إلى مدرب أو موجه، و يصاحب هذا التحول تطوير لطرائق التعليم لتقترب إلى الإعداد المتمدرس للاندماج بعالم الشغل. و مثل هذا التحول و كاستجابة للتطورات التي تعرفها المجتمعات من جوانب عدة (اقتصادية، تقنية – تكنولوجية)، و بالخصوص من جانب سوق العمل الذي أصبح يفرض مواصفات و مؤ هلات علمية و مهنية عجلت في تحول المناهج و تطورها لتستجيب لمتطلبات السوق. و لمثل هذه الوضعية تدفع بالمعلم خاصة في الطور الثانوي أن يجدد معارفه و طرقه التربوية ليستجيب للتطورات، و يحين تقنياته ليضمن استمرار مهمته التربوية. و يتم ذلك داخل الفضاء الذي يمارس فيه مهامه الذي هو القسم من حيث هو فضاء اجتماعي الأكثر تحكما وفق الجنس و السن و النتائج. فالقسم يخضع للمعايير و القيم المفروضة من المجتمع و مؤسساته السياسية و الاجتماعية – إن صح القول يخضع إلى الإيديولوجية الرسمية – التي يعمل الأستاذ على تلقينها للمتعلمين، فهل هذا ممكن الحدوث مع المقاربة بالكفاءات؟ خاصة مع كل من الاتجاه الذي تنحو إليه المدرسة و الاحترافية التي تتجسد مع التطور الحادث بالبرامج، و الطريقة البيداغوجية المعمول بها أثناء تلقين الدروس. فلقد أصبح القسم خاصة بالنظم الأنجلوسكسوفونية يخضع إلى التصور التصنيعي (industrial) المنتصر وفق المبادئ **التايلورية** أين يتوجب الاعتماد على المبادئ التي تقوم عليها المؤسسة الجديدة كالمرونة مع القليل من البيروقراطية و العمل داخل مجموعات قائمة على مشاريع ... مع إعادة تنظيم العمل التعليمي بهذه المواصفات يتماشى مع المقاربة الخاصة بالسيِّر(Curriclaires) و التعلمية المتعدية (transdisciplinaires)(Maurice Tardif et Claude Lessard (2001) , pp : 342-34) التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات. فعلى ماذا تقوم المقاربة بالكفاءات ؟ و ما هي أهم دعائمها حتى تتحقق مهامها؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقاربة بالكفاءات الدعائم و المهام

في الأدبيات التعلمية خاصة ما ساير المقاربة بالكفاءات تلك المفاهيم أو التصورات المعبر عنها بالمعرفة (Savoir–) معرفة –الفعل(Savoir–faire) و معرفة – الوجود(Savoir– être) ، مثل هذه المفاهيم المفتاحية تحول التلميذ من متلقي إلى فاعل و بالتالي صدقت المقولة التي تدعو المعلم أن يعتبر الطفل "ذات" مفكرة و منتجة لأفكارها غير أن هذه المفاهيم و ما تحمله من مضامين تجعلنا نتساءل عن مصير الطفل أمام المقاربة بالكفاءات .

المعرفة (Savoir): المعارف النظرية، و هي الموارد المعرفية التي تُسخر لخدمة الفعل أو التفكير حوله و هي التي يجب تعبئتها لحل مشكلة ما.

معرفة – الفعل(Savoir–faire): مجموع المهارات المكتسبة أثناء التطبيق، يقصد بها التمكن من أداء مهمة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة و الثبات النسبي. يتقاسم فيها المعنى مع القدرة بأنها نشاط فكري ثابت قابل للتنقل في حقول معرفية مختلفة، فهي لا تظهر إلا عند تطبيقها على محيط ما. على الغالب ما تستثمر هذه القدرة في حل وضعية – مشكلة .

معرفة – الوجود(Savoir– être): مجموع المواقف و السلوكيات المؤسسة للبعد الشخصي التي تتوافق مع القيم و الشعور. هنا نشير إلى مجموع القيم التي يستوجب تمريرها إلى المتعلم ليندمج بالعالم الخارجي(Christine (Plasse–Bouteyre,(2007), pp :131–132 .

الوضعية – المشكلة : مجموعة من المعلومات التي ينبغي الربط فيما بينها لإنجاز مهمة ما و في سياق معين. تكون بخلاف وضعيات الحياة اليومية، أي تكون مبنية في سيرورة منظمة من التعلمات .

الخصائص المميزة للوضعية – المشكلة :

الإدماج : عملية تتم من خلالها استحضار المعارف المكتسبة في السابق لحل وضعية – مشكلة .

التوقع : يقصد توقع المنتوج الذي ينتظر من المتعلم إنتاجه .

قابليتها لعدة حلول: بمعني أنها مفتوحة في أغلب الأحيان على عدد من الحلول الممكنة.

متعدية : بمعنى أنها ليست بالضرورة تعلميه، يمكن أن تكون كذلك تدعيميه، تقويميه، أو تعين على تثبيت المعارف أو المهارات.

مكوناتها : تتشكل الوضعية على حسب التصور الذي قدمه جان ماري دي كيتل على ثلاث مكونات أساسية : معاينات ، أنشطة ، و تعليمات للقيام بمهام .

المعاينات : مجموع العناصر المادية المقدمة للتلميذ مثل نص مكتوب أو صورة .

الأنشطة : ما يقوم به التلميذ في وضعية ما .

التعليمات : ما يقدم للتلميذ من توجيهات صريحة للقيام بمهام معينة(Xavier Roegiers et J.M De (Ketele(2004) ,pp :126–129.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملاحظة عامة : زيادة على الدلالات التي تحملها الوضعية من حيث أنها تمكن من تعبئة المعارف و وضعها في سياقها و كذلك تحديد معارفها و كيفية اكتسابها. فهي تمكن كذلك من إدراك الفرق بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي.

حدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي :

حتى يتسنى مسائلة مفهوم المقاربة بالكفاءات بالفلسفة ، وجب البدء بالتمييز بين الإجراء(La procédure) و بين المسلك (Le processus)، فالأول يخص الطريقة التي نصل من خلالها إلى أهداف محددة سلفا بينما المسلك مرتبط بمجموع الظواهر النشطة و المنظمة و المضبوطة زمنيا (مثلما هو الحال بالنسبة للبيولوجيا)، فهو إما يشير إلى سلسلة من الظواهر المتناغمة أو إلى وحدة، و إما إلى القانون الذي يحكم التطور. فأمام هاتين الحالتين يتبين أنه يجب الوقوف عند المراحل الإدراكية للمتعلم مع وضع بروتوكول موجه للنشاط ضمن سياق معرفي يتطلب جهازا و مجموعة من الإجراءات تحدد العملية الإدراكية للمفاهيم خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمفاهيم الفلسفية التي يستوجب على متعلم الفلسفة اكتسابها حتى يكتمل النشاط الفلسفي. ففيما يتمثل هذا النشاط؟ و على ماذا يقوم ؟

التمييز بين ما هو إجرائي و ما هو مسلك سمح لنا برصد مجموعة من الإجراءات ارتبطت بعملية البناء المعرفي للدرس الفلسفي، فبالرغم من كونهما متناقضان إلا أن العملية البنائية جعلت من المفهومين متكاملين، خاصة و أن الأول حرر الثاني و أتاح إمكانية التحكم فيه، فوفق منطق النظرية التعلمية و المستلهمة من كل النظرية النشوئية و النظرية الجشطلتية يوضع المتعلم في سياق تعلمي قائم على وضعية مشكلة ثم يقاس عملية الإدراك بحساب المهارات و الأنشطة المنجزة . فالعملية تتحرك وفق المنطق التالي :

تحدد الإجراءات اللازمة لتنفيذ الأنشطة التي وفقها يعبر المتعلم عن المهارات اللازمة لعملية الإنجاز، و منه يُتوج الدارس تمرسه بكفاءات تأهله لحل مشكل أو مسائل نظرية. و من هذا الأساس يتجه ذات المنطق لتحديد النشاط الفلسفي، إذ يُستدرج المتمرس بمجموعة من الإجراءات تنقله من العالم المعاش خلال أنشطة يعبر عنها بوضعيات مشكل، و ثم إلى صياغة التصورات ضمن مسلك يوصله إلى بناء المشكل ، و فيه قام بتعبئة معارفه التي تمكنه من حل المشكل ضمن حوار فلسفي استخدمت فيه حجج و براهين تدعم و تنقد موقف من المواقف التي ساهمت في صياغة التصور و حل المشكل. و في كلمة واحدة أن الحركة هذه تسير في اتجاه تطوري : من العالم المعيش إلى وضعية مشكل ثم التصور(تصورات جزئية أو متقاربة) إلى الموقف النهائي و البرهنة عليه. و بالحركة ذاتها تنتقل بها المعرفة ، من معرفة – الفعل إلى معرفة – الوجود. بتعبير أدق أن الصياغة امتثلت إلى تعبئة المعارف ثم القيام بالنشاط و حل المشكل ثم اتخاذ الموقف و المعبر عنه بالسلوك. عليه كانت العملية المرتبطة بالنشاط الفلسفي مبنية على ثلاث أسس حددها ميشال طوزي (Tozzi (Michel), 2011, pp :141-164)(*) على النحو التالي :

- المفهمة (أو الصورنة): يتم تجريد و بشكل تدريجي المفاهيم العالقة بالعالم المعيش و المعبر عنها بوضعية مشكل. و لنشاط المنجز بهذه المرحلة هو تفكيك الواقع و بناء الأفكار ضمن حوار ذا اتجاه فلسفي(Tozzi

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Michel), 2011, pp :12-20)). و حتى تكتمل الصورة نستأنس بإحدى محاورة أفلاطون أين يجري فيها حورا بين إيبياس القاصر و سقراط . و ضمنها يستدرج سقراط إيبياس في الحديث أولا حول الفرق بين شخصية أشيل و بين أوليس باستناده إلى مشهد الصلاة ليبرز الفرق بينهما، فالأول كان صادقا بينما الثاني كان مخادعا. و عبر سلسة من الأمثلة يضمر سقراط الحساب الذي أراد من خلاله أن يبين أن الذي يقول الصدق بإمكانه أن يقول الكذب، و يخادع في الحساب مثلما يمكن أن يخادع في الهندسة و في الفلك، و هنا يشترط المهارة و القدرة في ذلك. و بهذا السياق يدرج سقراط مفهوم القصد، و هو القصد في قول الصدق أو الكذب. و يضيف سقراط محاورا إيبياس على أن لذي يقول الكذب قد ارتكب شرا ، و لا يحاسب الذي ارتكبه بدون إرادته ، و لذلك وضعت القوانين للحد من الشر المرتكب بإرادة الفاعل، و من ثم يستدرج معه حول الخصائص المميزة للفعل الإرادي و اللاإرادي ليصل في النهاية إلى تحديد مفهوم العدل و علاقتها بالروح الخيرة لأنها مصدر الإرادة الخيرة((363a-376c) (1925) Platon). و نخلص إلى القول أن المفهوم هو مجموع الخصائص المميزة للشيء و كل خاصية يمكن اعتبارها مفهوما عالقا، و بالتالي يكون المفهوم مجموعة من المفاهيم التابعة له لتندرج في ذات السياق و تشكله بالمفهوم الذي وضعه دي سوسير الكل العضوي(Voir , Giles Deleuze et Félix (Guattari ,(1991) et Ferdinand De Saussure,(1971).

- المشكلة (صياغة الإشكال): ربط التصورات العالقة بالعالم المعيش بتصور خالص يمكنه من بناء إشكالية كانت محل سجال لعديد من الفلاسفة .
- البرهنة (المحاججة): صياغة البراهين، و هي المهارة التي يعبر عنها المتعلم أنه أدرك حل المشكل عند تثبيت أو نفي حجج و ذلك بالبرهنة على صحة موقف يراه صائبا.

مثل هذه الأسس اعتبرت من القدرات الجوهرية لسيرورة تطور التفكير الفلسفي القائم على الحوار ذا الاتجاه فلسفي، فالصورنة التي تتم و فق عملية تفكيكية على طريقة "**دريدا**"، هو المنهج المدعم للاتجاه البنيوي. فالمشكلة و بناء المواقف و استعراضها بحججها إلى المحاججة التي يتم فيها بناء الأحكام، و هنا نتساءل حول ما إذا كانت عملية المحاججة و بناء المواقف و المترجمة في السلوك قد تم تحديدها سلفا ؟ و إذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه القيم (الإيديولوجيا) الموجهة للسلوك ؟

المقاربة بالكفاءات في الكتاب المدرسي للفلسفة (البناء المعرفي و المضمون الإيديولوجي):

لعل المقاربة بالكفاءات التي تقرر تطبيقها بموجب القانون التوجيهي للتربية و المؤرخ في 15 محرم 1429 و الموافق لـ23 يناير 2008 (قانون رقم 08- 04)، نستعرض نص المادة السادسة (06)، و الذي جاء فيها أن التعليم يقوم على الكفاءات التي تمكن إلى التأهل للحياة العملية و التعلم مدى الحياة بكل استقلالية. و بموجب هذا القانون وضعت المرجعية العام للمناهج ، و سطرت مهام المجموعة المتخصصة للمواد في وضع الكتاب المدرسي بما فيها الكتاب المدرسي للفلسفة لكل الشعب (أدبية ، علمية ، تقنية ، رياضية ، و كذا السنة الثانية آداب)، المجموعة المتخصصة يشرف عليها السيد جمال الدين بوقلي حسن(مقابلة معمقة أجريت مع السيد بوقلي حسن جمال الدين ، يوم الأربعاء 07 أكتوبر 2009). عملت المجموعة على إعادة بناء الكتاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسي وفق المقاربة بالكفاءات، و حددت الكفاءات الخاصة بمادة الفلسفة بالمرجعية العامة للمناهج أين تم سطرت المضامين التي تعطي الأولوية للمواضيع التي تمكن التلاميذ من اتخاذ مواقف نقدية تجاه الأفكار الجاهزة و المواقف المطلقة مع تدريب التلاميذ على التفكير الفلسفي، و ذلك بمعالجة النصوص الفلسفية و كتابة المقال الفلسفي(المرجعية العامة للمناهج،2008،وزارة التربية الوطنية.). و منه بني الكتاب المدرسي للفلسفة ليحقق نوعين من الكفاءات: كفاءات محورية و كفاءات ختامية .

الكتاب المدرسي للسنة الثانية أدبي (بنائه المعرفي و مضمونه الإيديولوجي) :

الكتاب من إشراف و تأليف جمال الدين بوقلي حسن و بمشاركة حسين بن عبد السلام و عبد اللطيف ماحي . يتألف الكتاب من 352 ص أخذت المقدمة ثلاث صفحات الأولى و الخاتمة صفحتان، فهرس الموضوعات و الأعلام و المصادر تسعة عشر صفحة و ما تبقي من الصفحات خصت لموضوعات المدونة الفلسفية. و شملت الموضوعات المعبر عنها بالإشكاليات(عددها 06)، التي بدورها تتضمن مشكلات فلسفية (مجموعها الإجمالي 14 مشكلة)(جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006 2007)، الجزائر).

- الإشكالية الأولى : السؤال بين المشكلة و الإشكالية ، و تتضمن المشكلتين التالين:
- المشكلة الأولى : السؤال و المشكلة . – المشكلة الثانية : المشكلة و الإشكالية .

الإشكالية الثانية : الفكر بين المبدأ و الواقع ، و تتضمن المشكلتين التالين :

- المشكلة الأولي : انطباق الفكر مع نفسه ¬ المشكلة الثانية : انطباق الفكر مع الواقع .

الإشكالية الثالثة : الفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ : و تتضمن المشكلات التالية :

- المشكلة الأولى : تاريخ الفلسفة اليونانية ¬ المشكلة الثانية : تاريخ الفلسفة الإسلامية
- المشكلة الثالثة : تاريخ الفلسفة الحديثة ¬ المشكلة الرابعة : تاريخ الفلسفة المعاصرة .

الإشكالية الرابعة : المذاهب الفلسفية بين الشكل و المضمون : و تتضمن المشكلتين التالين:

- المشكلة الأولى: في المذهب العقلاني و المذهب التجريبي ،
- المشكلة الثانية : في المذهب البراغماتي و المذهب الوجودي .

الإشكالية الخامسة : تعالج في النشاط الإنتاج الفلسفي .

الإشكالية السادسة : الحياة بين التنافر و التجاذب ، و تتضمن المشكلات التالية :

- المشكلة الأولى : الشعور بالأنا و الشعور بالغير ، المشكلة الثانية : الحرية و المسؤولية .

المشكلة الثالثة : العنف و التسامح ، المشكلة الرابعة : العولمة و التنوع الثقافي .

و يهدف المحتوي إلى تحقيق الكفاءات التالية :

- الكفاءة الختامية الأولى : ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا تتعلق بالإنسان و محيطه .
- الكفاءة الختامية الثانية : ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا تتعلق بفلسفة العلم و التسامي إلى الوحدة .

للإشارة أن محتوى المدونة لا يختلف عن مدونة الفلسفة للشعبة العلمية للأقسام النهائية إلا في إشكالية واحدة ، إذ نجد عند العلميين الإشكالية الرابعة و التي خص بها فلسفة العلوم بينما بالأقسام السنة الثانية آداب و فلسفة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نجد الإشكالية الثالثة و المسماة الفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ. و ما تبقى من الإشكاليات فهي متطابقة تمام التطابق، و عليه سوف لن نعود إليها بحكم أننا قمنا بتحليلها سلفا (عبد القادر مالفي (2012)، ص:79-106). و شملت الإشكالية الرابعة و المعبر عنها بالفلسفة بين الوحدة و التعدد عبر التاريخ على مشكلات عولج فيها تاريخ الفلسفة من الفلسفة اليونانية إلى المعاصرة، و بها عولجت الإشكالية التالية : كيف يمكن للفكر الفلسفي أن يكون متعدد و واحدا في آن واحد ؟

- تعالج مشكلة تاريخ الفلسفة اليونانية بطرح الإشكالية التالية: كيف استطاع العقل اليوناني الوصول بالفلسفة إلى أوجها بعد أن كان مكبلا منذ قرون بقيود الخرافة، و كيف دعا الإنسان إلى استثمارها في حياته الخاصة ؟ لمعالجة هذه الإشكالية وظفت وضعيتين – لمشكلة ارتأينا الذهاب مع واحدة دون الأخرى لما تتضمنه من معاني فلسفية قريبة للواقع ، و هي تلك التي عرضت أسطورة عقب أشيل المروية بإلياذة هوميروس. فالأساطير اليونانية على العموم هي التي تحدد مصير البشر و هي التي تتحكم فيهم. غير أنها وظفت في غير موقعها بحيث لم تتعرض إلى مسألة المصير أو مسألة المعرفة التي كان يسيطر عليها الكهنة بحكم أنهم المعبرون للرؤى و يعرفون بمصير الإنسان الذي ارتبط بمصير الآلهة. تدعم الإشكالية بأربع وضعيات– مشكلة أخرى وظفت لغرض معرفة أصل الوجود و العناصر المكونة له (ماء، تراب ،نار، و الهواء). ثم يضاف لها وضعية مشكلة أخرى لغرض معرفة الحقيقة المطلقة، و بها صيغت الوضعية على شكل أسئلة (هل ما تشاهده من أشياء، هو فعلا الحقيقة، أم أن الحقيقة هي في ما وراء هذه الأشياء ؟....)، و بها يتم توظيف أسطورة الكهف لمعرفة النسق الفلسفي لأفلاطون القائم على مجموعة من النظريات منها نظرية التذكر التي تعد أساس بناء نظريته في المعرفة ليختم بتحليل تصنيف أفلاطون للوجود و المقسم إلى عالمين: عالم المثل و عالم الطبيعة مع ذكر أهم الصفات المميزة لعالم المثل(جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006-2007)، ص ص : 111-116)، و يتم ذلك دون الإشارة إلى أن عالم الطبيعة ما هو إلا ذاك الذي تتجسد (réification) فيه الأفكار مع إضافة نوع آخر من الوضعيات وظفت لمعرفة علل الأشياء و الحكمة منها: و صيغة الوضعية على مجموعة من الأسئلة تتساءل حول معرفة الأسباب الحادثة للأشياء لمعرفة مفهوم السببية عند أرسطو .

لعل مضمون الفلسفة اليونانية منذ نشأتها هو استخدام العقل لإدراك الوجود بعد تحريره من الأساطير أي أن الفكر تحرك من النوس (Nous) إلى اللوغس (Logos)، أو من الميتوس (الأسطورة) إلى العقل، لأن مضمون الفكر الفلسفي اليوناني هو حل مشكلة الوجود.في البداية ارتبط الوجود بالأساطير عندما تحرر الإنسان (أوديب) من الأسطورة (أبى الهول) بإدراكه أن العقل أساس المعرفة، إما بالحساب كما هو الحال عند الفيثاغوريين أو بالمنطق كما هو الحال عند أرسطو . و يعزى للفلسفة اليونانية على العموم أنها نظمت المدينة بالحكمة و حددت مجموعة من المفاهيم منها المواطن و علاقته بكل من المدينة و الحاكم الذي يشترط أن يكون حكيما (فيلسوفا). و بهذا و جب أن نسجل بأن كلمة "سوفيا" بالنسبة للهليلين تترجم إلى الحكمة و إلى المعرفة: لا يمكن لهم أن لا يعرفوا و يُعرفوا بأنهم حكماء، و منه كانت مهمة الفلسفة تسيير المدينة ((2008) J.M De Ketele p : 63).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أول مهمة ينجزها المتعلم من معرفة الحكمة اليونانية هو إدراكه للعلاقة بين المعرفة و الوجود، و هذا كمضمون معرفي، بينما إدراكه للعلاقة بين الحكمة و المدينة بمعرفته لمفهوم المواطن منذ نشأته الأولى هذا تعذر على واضع المدونة أن يجسده.

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

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

لمعالجة هذا المشكل وظفت وضعيتين – مشكلتين :

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

الثانية ارتبطت بمظهر من مظاهرها ألا و هو علم الكلام أين صيغت الوضعية على شكل أسئلة عبر عنها كما يلي: فيما يتعلق بخصائص الفكر الإسلامي نجد إنتاجات إسلامية تصنف في علم الكلام و أخرى تصنف في الفلسفة، فهل يعني هذا أن علم الكلام تفكير أصيل يختلف عن الفلسفة؟ و إذا كان لا بد من أن تكون بينهما علاقة، فما طبيعة هذه العلاقة ؟

- أصالة هذا العلم في هذا الشأن يشير إلى أسباب انفصال الأشعري عن المعتزلة من خلال المناظرة التي دارت بين الأشعري و أبا علي الجبائي حول الإخوة الثلاث و مصيرهم (جمال الدين بوقلي حسن و آخرون (2006 2007)، ، ص ص: 130 131).

- خصائصه بالقياس إلى الفلسفة [أي الفلسفة اليونانية و الفلسفة الإسلامية] ، و نسجل أهم خاصية لعلم الكلام ، إذ يستعمل العقل لخدمة الشرع (يشير بالهامش –هامش رقم 10 ص 133 – أن المعتزلة يقدمون بالعقل و يثنُّون بالنقل، و هي الإشارة الوحيدة للمعتزلة) ، فالشرع أولا و العقل ثانيا.

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

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يجدر بنا أولا أن نقدم تعريفا لعلم الكلام إذ يعرفه ابن خلدون بقوله " أنه علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، و الرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف و أهل السنة" (ابن خلدون(2002)، ص :363) . و بهذا المعنى يتضمن الحجاج أساس الجدل، و هو منهج المتكلمين الذين استخدموه للفصل في خلافاتهم. و يتبين من خلال عملية تأريخ علم الكلام و المسائل التي خاضها رواده الذين أسسوه أن الخلاف في البداية كان أساسه الكلام، و اشتدت صلابته عند اعتماده منهجا به يتم مقابلة الحجة بالحجة، خاصة عندما تم خوض مسألة التوحيد التي ارتبطت بالإيمان.

المعتزلة: مما ورد عنها أنها تأسست على إثر سؤال طرحه واصل بن عطاء بمجلس الحسن البصري حول مرتكب الكبائر هل هو مؤمن أم كافر ؟ كان الجواب لا هو مؤمن مطلقا و لا هو كافر مطلقا، بل هو في منزلة بين الكفر و الإيمان. من هذا الجواب الذي انفرد به واصل بن عطاء و انعزل به عن مجلس البصري، من الاعتزال أتت التسمية بالمعتزلة. و استنادا لما ورد عن مؤرخي الفرق الكلامية أنهم أنصار التوحيد، فهل يعقل أن يتحول نصرهم إلى بهتان و يقولون بالثنية مثل المجوس و نساويهم بالقدرية؟ و هل ينطبق عليهم قول المصطفى عليه الصلاة و السلام "القدرية مجوس هذه الأمة" ؟ لعل القاعدة الثانية التي خصت القول بالقدر، و في معناه أن للإنسان القدرة على إتيان أفعاله، و هذا ما يترتب عنه المسؤولية و الجزاء. و هذا ما ورد عن الشهرستاني أن واصل بن عطاء أقر بأن الله عادل و حكيم ، و لا يجوز أن يضاف إليه الشر و الظلم، و لا يجوز كذلك أن يريده من عباده، فالعبد هو الفاعل للخير و الشر و الإيمان و الكفر و للطاعة و المعصية، و الله هو المجازي على فعله، و أقدره على ذلك كله(ابن رشد(1998)، ص19).

الأشاعرة : يبدوا أن الحسن الأشعري قد ثار على المعتزلة لينشأ مذهبا وسطا يحقق به التوازن. و هذا استنادا لما كتبه ابن خلدون عن الأشاعرة بمقدمته عن التوازن الذي رمت إليه ، و كان بين العقل الذي يقتضي التنزيه لمواجهة الاثنية و المجسمة، و بين حرية الله و إرادته مطلقتين. و بين الحرية و الإرادة المحدودة للإنسان التي تجعله يكتسب أفعاله و يكون مسئول عنها. و عليه يؤسس مفهوم الكسب كدليل على حرية الإرادة(ابن خلدون(2002)، ص : 368). و يضيف الشهرستاني أن الأشعري قد فصل في مسألة الفعل و صدوره مما ينفي عنه صفة خلق الأفعال بدليل أن الأفعال المحكمة دالة على علم مخترعها و هي صادرة من فاعل متقن. من المعلوم أن علم العبد لا يتعلق قط بما يفعله من كل وجه و الفاعل الخالق يجب أن يكون محيطا بالفعل من كل وجه، إذ الأحكام إنما يثبت فيه من أثار علمه لا من أثار علم غيره و يدل على علمه لا علم غيره. فالدليل على استحالة حدوث الفعل من العبد بالخلق هو ما دل علمه على ذلك و كان عالما به على كل وجه (الشهرستاني(2009)، ص ص : 68 69).

علاقة التصوف بعلم الكلام و الأشعرية :

على حسب ما ورد عن القشيري برسالته أن التصوف انفرد به خواص أهل السنة المراعون أنفسهم مع الله تعالى و الحافظون قلوبهم عن طوارق الغفلة باسم التصوف. و اشتهر هذا الاسم لهؤلاء الأكابر قبل المئتين من الهجرة (حسين مروه (2008)،ص : 69). إذ ارتبط التصوف بالزهد مع ارتباطه بالحسن البصري و اعتبر أول المتصوفة، غير أنه كان معتدلا و هذا ما يشهد له قوله " مثقال ذرة من الورع السالم خير من ألف مثقال من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصوم و الصلاة (الرسالة القشيرية ص :54). تأسست الأشعرية كاتجاه كلامي يقف ضد المعتزلة من جهة و إنصافا للحسن البصري من جهة أخرى، و منه ارتبطت الأشعرية بالتصوف. و هذا ما أراده واضع المدونة المدرسية للفلسفة عندما أشار إلى الشيخ السنوسي في تعريفه لعلم الكلام أو علم التوحيد أنه ماهيات الممكنات، من حيث دلالتها على وجوب وجود موجدها، و صفاته و أفعاله (العقيدة الوسطي ، ص: 53) (جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006 2007)، ص : 134)، ما لابد الإشارة إليه أن منطق الإقصاء طغى على منطق المدونة بحيث اعتمد الشيخ السنوسي و همش بالمدونة أربعة مرات، بينما ذكرت المعتزلة مرتين على الأكثر، مما يجعلنا ندرك بأن المعتزلة حكم عليهم بالإقصاء منذ البداية مع وضعية المشكلة أين يحكم عليهم بأنهم مبتدعة.

يرى مؤلف المدونة بشأن الفلسفة الإسلامية أن بها ثلاث نقاط مهمة، أولها قيامها على علم الكلام من حيث أنه إعمال الفكر فيما يوصل العبد إلى العلم بمعبوده عن طريق البراهين القاطعة و الأدلة الساطعة (الشيخ السنوسي – العقيدة الوسطى ص : 53)، ثانيهما الجمع بين الفلسفة و علم الكلام، ثالثهما الجمع بين علم الكلام و التصوف من أمثال الغزالي، التصوف و الفلسفة من أمثال ابن عربي. في هذه الحالة فإن الكاتب يجعل من علم الكلام الأشعري مقاما مشتركا بين الفلسفة الإسلامية المتصوفة و التصوف .

الاستفهام الكبير حول الخصوصية الفكرية للفلسفة الإسلامية .

لمعالجة هذا الاستفهام يطرح وضعية مشكلة يطرح فيها العلاقة بين الفلسفة و الدين أين يؤكد على أن في القرآن و السنة توجهات فلسفية تدعو إلى التفلسف بالاستناد على آية قرآنية (إن في خلق السموات و الأرض و اختلاف الليل و النهار ... لقوم يعقلون ، سورة البقرة الآية 164) و الحديث النبوي الشريف (الحكمة ضالة المؤمن ، فحيث وجدها ، فهو أحق بها)، ليؤكد على أن القرآن ذكر العقل 40 مرة ، الحكمة 19 مرة ، و اللب 16 مرة لينتقل إلى الشيخ السنوسي في تأكيد على الأشعرية مرة أخرى بأنها من القلائل الذين خاضوا في قضية التوحيد مُقصيا في ذلك المعتزلة ، فالشيخ السنوسي يثبت أن الشرع يتوقف على إثبات و جوده تعالى، و إثبات وجوده يتحقق بالبرهان العقلي (شيخ السنوسي ، العقيدة الوسطى ص : 45)، و عليه جعلت الفلسفة الإسلامية من منظور واحد مُبعدا في ذلك الجهمية التي كانت أساس الخلاف بين سيدنا علي و معاوية بن أبي سفيان و فيها طرحت مسألة الخلافة، ناهيك عن الفلاسفة الأوائل مثل الكندي. و الذي طرحت في زمانه إشكالية العقل و مسألة الشاهد و الغائب التي كانت أساس تطور المعارف العلمية التجريبية (الطب و الكيمياء و الفلك) و المجردة (المنطق و الرياضيات)، و خاصة جابر بن حيان و الخوارزمي و بن النفيس. دون إهمال لأصول الفقه (الشاطبي) و أصول الحديث (الشافعي)(علي سامي النشار،1984)، فالفلسفة الإسلامية ليست فقط علم كلام أشعري و تصوف غزالي بل الفلسفة الإسلامية هي علم ، و هي علم الوجود بما الثالثة : أين يعالج تاريخ الفلسفة الحديثة من خلال الإشكالية التالية : كيف تمكن الفكر الفلسفي الحديث من تجاوز النظرة السكولائية ، و تأسيس نظرية المعرفة قائمة على العقل و على التجربة، و كيف استفاد من تطور العلم في جعل هذه النظرية تنويرية ، نقدية ، و نسقية شاملة ؟ و منه طرح المشكل مجزءا إلى ثلاث :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كيف استطاعت بها الفلسفة الحديثة تجاوز سلطان الفكر التقليدي و الأخذ بمرجعية العقل و التجربة ؟ هو موجود و كلها اعتبرت من جهة الخالق.

فرد الفلسفة الإسلامية إلى فرقة كلامية أو مذهبا يجعلنا نوصف بالانحياز و الابتعاد عن الموضوعية.فمثلما ور د عند مؤرخو الفكر الإسلامي أنه ثمة خلاف إيديولوجي بين الفرق الكلامية و ما بين المذاهب الفقهية، بحيث أن المسائل التي خاض فيها جدلا و تحوله إلى صراع أين حدث الانشقاق بين مؤيد و معارض. و زاد هذا تحول في الصراع ليصل إلى أعلى مراتب السلطة، بحيث تناصر السلطة مذهب و تناهض مذهبا آخرا. فالمعتزلة و جدت نصرتها في عهد المأمون الذي أعلن الارتباط الرسمي بها عام 218 هـ و تحولها إلى الإيديولوجيا الرسمية و استمرت مع المعتصم و الواثق أثناء الخلافة العباسية، بينما الأشعرية أصبحت في مركز قوة و إيديولوجيا رسمية منذ عام 234 هـ على يد المتوكل، بذلك أصدر المتوكل قرارا يضع فيه الخليفة الراشدي في مرتبة أبي بكر الصديق يوم الردة، و عمر بن عبد العزيز في رد المظالم، و المتوكل في إحياء السنة(حسين مروه (2008) ص: 413) ،عملية وصف المعتزلة بالمبدعة توارثت بحيث ذكرها بن خلدون في مقدمته عندما عالج موضوع علم الكلام (ابن خلدون(2002)،ص :368)، فلا نندهش عندما نقرأ في المدونة أن المعتزلة

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

و مبدعة(جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006 2007)، ص : 46) .

أ- المشكلة

ب- و كيف ترى معيار الصدق: فهل هو مجرد مطابقة النتائج للمقدمات أو هو أيضا و بوجه اخص، مطابقة النتائج للواقع ؟

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

1- الانتقال من التفاؤل الساذج و الاصطدام بالواقع .

2- الانتقال بالطبيعة الغريزية إلى العقل و الإرادة الحرة .

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

ما يمكن ملاحظته بإيجاز أن في حل هذه المشكلة المجزأة إلى ثلاث أجزاء عرج فيها الكاتب على مجموعة من الفلاسفة عقليين، تجريبيين، و موسوعيين (مونتسكيو – رسائل فارسية–)، و علماء اجتماع (أوجست كونت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قانونه للحالات الثلاث). مع الإشارة أن الفلسفة الكانطية من الجانب المعرفي تعد أحسن مثال للنسق الشامل للمعرفة. و بهذا التصور يبين بأن النسقية هي تعبير فلسفي خصت المعرفة و كيف يتم بناؤها ؟ ذلك من باب أن نظرية المعرفة هي نسق كما يراها صاحب المدونة، و أحسن مثال عن التفكير النسقي هو الخوض في نظرية المعرفة للفلاسفة و مذاهبهم . غير أن واقع الأمر أن الأنساق الفلسفية التي عرفت في العصر الحديث خاصة العقلية منها بداية من ديكارت و صولا إلى كانط و هيجل هي أنساق مغلقة لم تختلف في ذلك مع النسق الأفلاطوني(Karl Popper (1979). فأفلاطون و ديكارت و كانط و هيجل باعتمادهم على العقل و القول بالأفكار القبلية التي تؤسس على المنهج الرياضي تجعل من نظرية معرفتهم مغلقة على ذاتها. بينما الفكر النسقي كما عرف في الفلسفة البنيوية التي تعد من الفلسفات المعاصرة و منها تأسست البنائية الوظيفية كتيار جديد في العلوم الاجتماعية، و التي لم يتم الإشارة إليها بالمدونة. و هي توجه يقوم على التفتح و الاندماج و هي أساس المقاربة بالكفاءات (الوضعية الإدماجية)، بينما الفلسفة الحديثة بنيت على أنقاض الفكر الرشدي مع تأسيس المدرسة الرشدية اللاتينية على يد مايكل سكوت الذي قام بالترجمة اللاتينية لشروحات ابن رشد لفلسفة أرسطو(هنري كوربان(1966)،ص : 370). و التي استمرت مع توما الإكويني و تأسيسه لفلسفة المدرسة السكولائية للعصور الوسطى(Emile Bréhier (1949), p : 336)، و منه برزت الحلقة بين الفلسفة العربية الإسلامية و نشأة الفلسفة الغربية الحديثة على يد ديكارت الذي انتقد هذه المدرسة و خلص العقل من شبهات العقيدة المسيحية متأثرا بذلك بالإنجازات العلمية التي قام بها جاليلي.

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

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

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

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

معالجة المشكلة قامت على الفلسفة الوجودية على أنها الفلسفة التي درست الوجود و المعاناة الإنسانية جراء القلق الذي يعيشه يوميا، بالاستناد على تصورات فلاسفة وجوديين من أمثال كيركيجورد و هيدجر و سارتر و ألبير كامو.مبرزا في ذلك أن الفلسفة الوجودية تقوم على فكرة اللاعقلانية في مقابل العقلانية و التناسق في الوجود، عكس ما تدرسه الوجودية عن الحقيقة الإنسانية (La réalité humaine) و مصادر القلق الناتجة عن صلة الذات بالآخر. ذلك وفق الثلاثية الوجودية (الوجود في ذاته ، الوجود لذاته و الوجود لغيره)، و منه أتت الفكرة التي دافع عنها الوجوديون من أمثال سارتر أن الوجود سابق عن الماهية((Jean Paul Sartre (1943). غير أن مضمون الفلسفة الوجودية خاصة بالنسبة لسارتر تقوم على فكرة الآخر كشرط للوجود لذاته، إن المقابلة بين العقلانية و الوجودية تتم بين المقابلة بين الكوجيتو الديكارتي و الكوجيتو الوجودي أي بين أنا أشك، أنا أفكر إذن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنا موجود، و بين أنا أفكر ، أنا موجود إذن أشعر . و القصد بالشعور هو الشعور بالآخر . من هذه الزاوية تطرح العلاقة بين الذات و الآخر كمصدر للشعور و الوعي و المعرفة مثلما هو معمول به في المدونات المدرسية الخاصة بتونس و المغرب و فرنسا، و الغير أو الأنا و معرفة الآخر هو أول درس موجه للأقسام النهائية (بكالوريا) في كل من تونس و المغرب وفرنسا أين تعالج مشكلة الذات و علاقتها بالآخر من حيث أنه مصدر للشعور و الوعي و المعرفة ، و منه يطرح التصور عن الصداقة و المحبة و السعادة و قبول الغير .

يعتمد الكاتب في حل الإشكالية الخاصة بالفلسفة المعاصرة مع الشخصانية و مؤسسها إيمانويل مونيه، ثم يضيف القصدية كمصدر للمعرفة مع إدموند هوسرل الذي يريد منها وسيلة لهدم الأفكار العلمية المسبقة، و التي تم الاتفاق عليها بحكم أنها بنيت على الرياضيات. و تكون الفلسفة بذلك الفلسفة معتمدتا على منهجا برهانيا خاص بها قائم على نظرية معرفية جوهرها القصدية. و فيها يقحم المتعلم في متاهة لغوية مع حلقة "فيينا" في كون الفلسفة عليها أن تقوم على لغة دقيقة و مفهومة، ليسترسل مع برتراند ر اسل في تأسيس فلسفة العلم كبديل عن فلسفة الوعي (الوجود) مع بشلار و بوانكاري، ليصل إلى الفلسفة الذرائعية لمعالجة جزء من الإشكالية، و التي يطرح فيها مسألة العلم و العمل النافع مع وليام جيمس أين تم إقصاء الماركسية و معالجتها لمسألة العلم و العمل، و يكون ذلك في مقابل البراغماتية، و التي لم يشار إليها إلا في التهميش (الهامش رقم 35 من الصفحة 182) .

المدونة الخاصة بالفلسفة الموجهة للأقسام النهائية الشعبة الأدبية (آداب و فلسفة) و المعرفة بالصيغة التالية: إشكاليات فلسفية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب و فلسفة، وزارة التربية الوطنية، تحت إشراف وتأليف حسين بن عبد السلام (مفتش التربية والتكوين)، شارك في التأليف المفتشون : جمال الدين بوقلي حسن، عبد الرحمان مبروك، عبد الحكيم بلبليطة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007 (الطبعة الأولى) الجزائر. و تشمل على أربع إشكاليات مع مقدمة متكونة من ثلاث صفحات و خاتمة من صفحة واحدة :

- الإشكالية الأولى في إدراك العالم الخارجي و تتضمن خمس مشكلات: المشكلة الأولى في الإحساس و الإدراك ، المشكلة الثانية في اللغة و الفكر ، المشكلة الثالثة في الشعور و اللاشعور، المشكلة الرابعة في الذاكرة و الخيال ، المشكلة الخامسة في العادة و الإرادة .
- الإشكالية الثانية في الاخلاق الموضوعية و الأخلاق النسبية و تتضمن أربع مشكلات: المشكلة الأولى في الإنسان والعلوم المعيارية ، المشكلة الخامسة في الإبستيمولوجيا وقيمة العلم .
- الإشكالية الأخلاق بين النسبي و المطلق، المشكلة الثانية في الحقوق و الواجبات والعدل، المشكلة الثالثة في العلاقات الأسرية والنظم الاقتصادية والسياسية، المشكلة الرابعة في الشخصية الجماعية والشخصية الفردية وكرامة الإنسان .
- الإشكالية الثالثة في فلسفة العلوم و تتضمن خمس مشكلات: المشكلة الأولى في الحقيقة العلمية والحقيقة الفلسفية المطلقة ، المشكلة الثانية في الرياضيات و المطلقية ، المشكلة الثالثة في العلوم التجريبية والعلوم البيولوجية، المشكلة الرابعة في علوم الرابعة في الفن و التصوف بين النسبي و المطلق و تتضمن مشكلتين : المشكلة الأولي في الآثار الفنية والتجربة الذوقية ، المشكلة الثانية في التصوف بين النسبي والمطلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مثلما هو مبين أعلاه و مقارنة بالمدونة السابقة لما قبل الإصلاح انه تم تحوير مواضيع كانت موجودة على صيغة إشكاليات، مع حذف درس مناهج البحث عند مفكري الإسلام، و إضافة إشكالية الفن و التصوف بين النسبي و المطلق و هي الإشكالية الرابعة بالمدونة، التي تتضمن مشكلتين فرعيتين و هما : المشكلة الأولى في الآثار الفنية والتجربة الذوقية و المشكلة الثانية في التصوف بين النسبي والمطلق . و تمت المعالجة كما يلي :

- المشكلة الأولى: في الآثار الفنية و التجربة الذوقية، بها صيغت الإشكالية على النحو التالي، كيف يمكن إثبات القول بأن الآثار الفنية ليست مجردة عن الجمال، و أن التجربة الذوقية ليست مجرد تجربة حميمية ؟ و بها وظفت وضعية مشكلة تمثلت في محاورة فايدروس (Phaedrus) لأفلاطون، و المقارنة التي وضعها هيجل بين الجمال الطبيعي و الجمال الفني، ليسترسل في عملية التحليل مع ربط الذوق الجمالي بالجلال مع عبد القادر الجرجاني الذي يعرف الجمال بوصله بالرحمة و اللطف مع ربطه بالحضرة الإلهية التي هي أحد سمات التصوف، و منه يمكن القول عن هذه السمات بالصفات الخلقية للمتصوفة(حسين بن عبد السلام- جمال الدين بوقلي حسن و آخرون(2006 2007)،ص : 313 .). ليكون في ذلك مقتربا من أفلاطون الذي ارجع الذوق الفني إلى الإلهام أو الهوس (Mania) المقدس الذي ينقسم إلى أربعة: هوس الصوفية لأن مصدره إلهي (الإله ديونيسوس)، هوس العرافين لأن مصدره الإله أبولو، هوس الشعراء و مصدره ربات الفن، هوس المحبين و مصدره الإله إيروس إله الحب(أميرة حلمي مطر ، ص : 33). و هو الكشف عن الذات عند هيجل من خلال المعرفة القصوى للوجود، و التي هي مرتبطة بالفكرة المطلقة أو الروح التي تتجلى في العالم الحسي من خلال الصور الفنية كالتصوير و الموسيقا و الشعر. و يأخذ هيجل الشعر قيمة أعظم من كل الفنون لأنه مرتبط بالخلق و الإبداع، و هذا ما ورثه الألمان عن اليونان، و الذي نجده كذلك عند "هيدجر" عندما يستند على مقولة "هودرلين" إن الإنسان يسكن الشعر في هذه الأرض(Martin Heidegger (1958), p47)، فكلمة فن عند اليونان ارتبطت بالتقنية (Art =τεχνη) أي إما أن يكون فنان (Artiste) إما أن يكون حرفي (Artisan) فكلاهما يحولان المواد الطبيعية إلى أشياء وجدت إما لأغراض فنية أو لأغراض استعماليه. و هو التصور الذي تقوم عليه الفلسفة الجمالية الأرسطية المبنية على الواقعية أين وظف مصطلح المحاكاة ليميز بها الفنون الجميلة عن الفنون الصناعية التي تحقق المنتجات النفعية(أميرة حلمي مطر،ص : 37) ، و بالتالي هناك تقابل بين الفنان و الحرفي من حيث تحويلهما للعناصر الطبيعة و محاكاتها. غير أن الفلسفة الواقعية الأرسطية نجدها مهمشة إلى حد ما بالرغم من أنها ساهمت في البناء الحضاري للغرب و الحضارة الإسلامية من قبل، إذ تميزت الفنون الإسلامية بالمحاكاة للطبيعة من خلال الزخرفة و الفنون التشكيلية مؤسسين بذلك قيم مثالية عقلانية- تجريدية . أما عند الغرب فمن الزاوية التي ربطوا بها الفن بالتقنية و التقنية بالعلم يكونوا قد ساروا في ذات السياق مع التصورات الأرسطية للفن و التقنية، و هذا ما نجده مدرج بالكتاب المدرسي للجمهورية الفرنسية(France Farago(2009) (sous la direction), de la page 177 à 222).

أما ما تعلق بالمشكلة الثانية و التي خص بها التصوف و شملت مشكلة التصوف بين النسبي و المطلق، المجزئة إلى ثلاث :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ماذا عن التصوف كتجربة ذوقية و روحية ؟ و ماذا عن انبثاقه و تطور مذاهبه ؟ (هنا يتم معالجة التصوف كتجربة إسلامية ، و التصوف كضوء للتراث)
- كيف يمكن إثبات أن نسبية الذوق لا تمنعه من تصور مناهج الالتقاء بمطلقيه الكشف؟ (هنا يعالج الزهد و الوجد، الإشراق و الكشف و العرفان)
- ثم أليس بلوغ السعادة هو ديدن الذوق و الكشف مهما كان النسق الذي يؤطرهما ؟ (تعالج هنا علاقة السعادة بالزهد ، و علاقة العقل و الوجدان)

معالجة إشكالية التصوف بالمستوى النهائي، و هي إشكالية انفردت بها الشعبة الأدبية دون غيرها من الشعب، و معالجتها جعلتنا نلتمس أفقا آخرا لفهم مضمون إدراج مسألة التصوف و ربطها بالذوق و الزهد كسبيل للحصول على السعادة و اكتساب أخلاق الصوفية. فالصوفية و كما أشير إليها من قبل عندما تم ربط الأشعرية بالتصوف، و هذا ما نلتمسه في أدبيات التصوف و أعلامها. فالتصوف إسم لثلاث معان كما حدده السري في قوله: " هو الذي لا يطفئ نور معرفته نور ورعه " و معنى القول أن التصوف ارتبط بالمعرفة و بالورع و كلاهما من و إلى الخالق كما يقول الجنيد شيخ الصوفية " الطرق كلها مسدودة على الخلق إلا على من اقتفى أثر الرسول عليه الصلاة و السلام "(الرسالة القشيرية للإمام أبي القاسم عبد الكريم القشيري ، ص : 45 و 79) ، فالمعرفة ارتبطت بعلم أصول الدين من فقه و حديث و الورع بالتقوى و التقرب إلى الله و الابتعاد عن الدنيا. و منه ارتبط التصوف بالزهد و عرف أصحابه بالزهاد و العباد و هم الصفوة كما جاء في قول الإمام مالك من تصوف و لم يتفقه فقد تزندق و من تفقه و لم يتصوف فقد تفسق و من جمع بينهما فقد تحقق و هذا تأكيدا لما قاله الجنيد. فالزهد من هذه الزاوية و كما جاء في الرسالة القشيرية هو سلو القلب عن الأسباب ونفض الأيدي من الأملاك. و قيل عنه أيضا أنه عزوف النفس عن الدنيا بلا تكلف. و لقد أشار في ذات السياق إلى حديث الرسول صلى الله عليه و سلم في قوله إذا ر أيتم الرجل قد أوتي زهدا في الدنيا و منطقا فاقتربوا منه فإنه يلقن الحكمة " (الرسالة القشرية الجزء الأول ، ص : 241 و 239).

من هذا المنطلق وجب الوقوف عند التصوف و ما السبيل إلى توظيفه ؟

لعل أول إجابة نلتمسها من المدونة ذاتها عندما ميز بين نوعين من التصوف، تصوف محي الدين ابن عربي و هو تصوف فلسفي يقوم على العرفان و وحدة الوجود، و بين تصوف الأشاعرة الذين يركزون على القلب و الورع. و في هذا التمييز يعقب صاحب المدونة على اتجاه ابن عربي أنه وقع في الحيرة العقلية في معرفة الخالق من حيث هو غاية المعرفة التي تقع في القلب كالنور المشرق الذي ينير الطريق إلى السعادة، إنه الطريق الذي حدده الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين، إذ يبين أن للقلب جنود ظاهرة هي ما ارتبط بالحواس و الشهوات و الغضب، و جنود الباطن هم موطن المعرفة و المكاشفة و الطريق إلى الآخرة و الخلاص من الدنيا، و سميت دنيا لأنها في المرتبة الدنيا أي السفلى بينما الآخرة في المرتبة العليا (أبى حامد الغزالي(1982)، ص: 6 8)، و منه يتبين أن النشاط الفلسفي داخل الأقسام النهائية الشعبة الأدبية هو الوصول إلى التصوف و قيمه الخلقية كما عرفت في الرسالة القشيرية و نحوها، كالصبر و الصمت و التواضع و المحبة و الصحبة و الأنس و الإحسان (ان تعبد الله كأنه يراك)، و الحياء (استنادا لقول الرسول صلى الله عليه و سلم الحياء من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإيمان)،إنها القيم الأخلاقية الصوفية التي يمكن اعتبارها كفاءة ختامية تتجلى في معرفة الذات (Savoir-être). و يمكن القول أن الجزائري سيحمل قيما أخلاقية صوفية لأنه ينتمي إلى وحدة أنثروبولوجية يكون فيها مالكي المذهب، أشعري العقيدة على طريقة الجنيد، و هذا ما عبر عنه ابن عشائر في قوله :

و بعدُ فالعونُ من اللّه المجيد في نظم أبيات للأمي تفيد

في عقد الأشعري و فقه مالك و في طريقة الجنيد السالك

التصوف خُلق، من زاد عليك بالخلق، فقد زاد عليك في التصوف، و هذا استنادا إلى قول الرسول صلى الله عليه و سلم عندما سئل أي المؤمنين أفضل إيمانا ؟ فقال أحسنهم خلقا(الرسالة القشيرية الجزء الثاني ، ص : 397). و قال محمد بن علي القصاب: التصوف أخلاق كريمة ظهرت في زمان كريم من رجل كريم مع قوم كرام (الرسالة القشيرية الجزء الثاني ، ص : 441).

الخاتمة :

من الزاوية التي تبنى عليها الفلسفة على أنها محبة للحكمة و الحوار الفلسفي البناء القائم على قبول الغير نجد أن مؤلف المدونة قام بإقصاء المعتزلة بحجة أنهم مبتدعة و العودة إلى السلف الصالح، و هنا إشارة إلى الأشعرية لينتهي به إلى اعتبار التصوف يمد المتعلم بالقيم الخلقية تمكنه من التعامل مع الآخر دون اللجوء إلى وسائل غير التفاهم و التسامح . و نسجل كذلك أن صاحب المدونة قام بإقصاء الفلسفة الماركسية دون الإشارة إليها على الأقل من باب المقارنة و التعارض القائم بينها و بين الفلسفة الوجودية من الجانب المعرفي و الوجودي. و بينها و بين البراغماتية من باب التعارض الإيديولوجي في العمل و العلم و الاقتصاد وفق التصور البياجي القائم على التركيبية (Constructivisme) . فالمعرفة ترتكز على مسلك (Processus) يكون الفاعل الرئيسي هو المتعلم ،... زد على ذلك أن الأستاذ ضمن المقاربة بالكفاءات يتحول إلى مصدر معرفة(Personne resource)، و ذلك وفق ما يقوم به من وظيفتين، الأولى خلق وضعيات مشكلة مع مرافقة المتعلم في كل مراحل التعلم عندما يقوم بتعبئة مصادر معارفه (J.M De Ketele (2008) , p : 74). و من هنا يمكن أن يتحول الدرس الفلسفي إلى عراك إيديولوجي بين واضع المدونة و مدرس الفلسفة ميدانيا (داخل القسم من حيث هو مصدر معرفة) خاصة إذا كان هذا الأخير قد توقف عند هذه الإقصاءات و رآها مجحفة في حق الفلسفة التي تهدف إلى بناء المحبة و أصدقاء للحكمة مثل ما يقول جيل دولوز .

يمكن القول انطلاقا مما سبق ذكره أن الفلسفة يجب أن يتم إبقاؤها اليوم تحت شكل النقد الذي هو الشكل الوحيد للحقيقة، فمن حيث أنها نقدا يجب أن تنفتح على الخارج ليكون كل غناها قُدم للنظام العلمي والتقني، و بالتالي ضمن العالم المعيش (La Leben swelt) كتطبيق، غير أن هذا الانفتاح على العالم لا يمكن له تقييم الحق في الفلسفة و في المحافظة عليها شرط أن تكون مفتوحة للنقد و الفعالية. فهي التي يفكر فيها اليوم كناقدة للهيمنة (جان مارك فيري (2004)) و كل أشكال العنف التي ارتبطت بالهيمنة، فوظيفة الفلسفة بمفهومها العالمي هو تدريب المتعلم على النقد مما يلهم البعض على تقديم مواد تدربهم على المحاججة و الإقناع و تكوين الوعي، فلمثل هذه المسائل استدعت اليونسكو على ضرورة تدريب متعلم على النقد و تهديم كل الأفكار المسبقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

((Unesco(2007) التي يتعرض لها المتعلم يوميا عن طريق الدعاية و وسائل الإعلام. فأول درس يتلقاه المتعلم للفلسفة بالجمهورية التونسية هو هدم الأفكار المسبقة الآتية من وسائل الإعلام ، و التي تتم بالحجة العقلية لأن المادة الإعلامية تبنى بغرض دعائي تسويقي يخضع للخط الافتتاحي للمؤسسة خاصة و أننا نعيش هجمات إعلامية تهز كيان الفرد و هويته، و التي شكلت حجر الزاوية للقانون التوجيهي للتربية، فالقصد بالهوية هنا المقومات المشكلة للهوية الجزائرية . غير أن الكفاءة الختامية المقصودة بالمدونة تجعل من المتعلم زاهدا مبتعدا عن عالمه المعيش أو عن اليومي مثلما جرى التعبير عنه بالمدونة للفلسفة للجمهورية التونسية. و بالتالي ينحو المتعلم إلى العلاقة بين الشيخ و المريد دون تشكيل الفكر النقدي حيث نسجل بالمدونة أن عدد الوضعيات المشكلة في مشكلة واحدة تزيد في بعض الحالات عن الواحدة بينما التعقيب و المناقشة و النقد قد لا نجده في بعض الأحيان (أنظر بهذا الصدد الملحق رقم 1 الخاص بالمدونة). غير أن الفلسفة كحق و فق مفهومها الكوني(Cosmopolitique) تقوم على النقد و هذا ما أكده جاك دريدا بقوله عندما ربط الفلسفة بالديمقراطية: " يبدو لي أنه من غير الممكن الفصل بين مبرر الحق في الفلسفة من وجهة نظر كونية و بين الديمقراطية الناشئة ...لا اعتقد أن الحق في الفلسفة (بمؤسسة عالمية مثل هذه – اليونسكو- تفرض احترامه و تمدد فعاليته) دون ربطه بحركة ديمقراطية فعلية(Jacques Derrida(1997) ,pp :41-42). فعلاقة الفلسفة و المناقشة و الفكر النقدي و تأسيس دولة القانون لا تنفصل عن ممارسة الديمقراطية بتكريس الحقوق الشخصية المنبثقة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

قائمة **المراجع**

1 قانون رقم 08- 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية

2 المرجعية العامة للمناهج ، اللجنة الوطنية للمناهج ، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 04 المؤرخ ب23 فبراير 2008 ، وزارة التربية الوطنية.

3 مقابلة معمقة أجريت مع السيد بوقلي حسن جمال الدين رئيس اللجنة المتخصصة لمادة الفلسفة و المشرف على إعداد الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة، يوم الأربعاء 07 أكتوبر 2009

4 جمال الدين بوقلي حسن و آخرون ، إشكاليات فلسفية للسنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،الطبعة الأولي 2006 2007 ، الجزائر .

5 حسين بن عبد السلام- جمال الدين بوقلي حسن و آخرون ، إشكاليات فلسفية للسنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2010 2011 ، الجزائر

6 ابن منظور ، لسان العرب ، قدم له الشيخ العلامة عبد الله العلا يلي ، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة يوسف خياط ، دار الجيل بيروت دار لسان العرب بيروت ، 1988 ، المجلد الخامس

7 ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط8، 2002

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8 ابن رشد، الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، مع مقدمة تحليلية لـ محمد عابد الجابري، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت 1998، ط1

9 الشهرستاني، كتاب نهاية الأقدام في علم الكلام، حرره و صححه ألفرد جيوم، مكتبة الثقافة الدينية، الطبعة الأولى 1989

10 حسين مروه ، النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية ، (تبلور الفلسفة ، التصوف ، اخوان الصفا) ، دار الفارابي – بيروت ، ط 2– 2008

11 حسين مروه ، النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية (المعتزلة، الأشعرية ، المنطق)، دار الفارابي – بيروت ،2008 ، ط 2

12 الدكتور علي سامي النشار ، مناهج البحث عند مفكري الإسلام ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان،1984

13 هنري كوربان ، تاريخ الفلسفة الإسلامية ، منشورات عويدات –بيروت – باريس 1966

14 أميرة حلمي مطر ، فلسفة الجمال ، دار المعارف – القاهرة، 1979

15 الرسالة القشيرية للإمام أبي القاسم عبد الكريم القشيري ، تحقيق لكل من الإمام الدكتور عبد الحليم محمود و الدكتور محمود بن الشريف ، الجزء الأول ، دار المعارف – القاهرة

16 أبى حامد الغزالي إحياء علوم الدين ، المجلد الثالث ، دار المعارف – بيروت 1982

17 عبد القادر مالفي ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الشعبة العلمية مستوى نهائي، غالم محمد (إشراف) المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي "العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، منشورات مركز البحوث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية 2012

18 جان مارك فيري ، هبرماس ينتقد حنا أرندت ، ترجمة مالفي عبد القادر ، أوراق فلسفية العدد 10 ، القاهرة 2004

قائمة المراجع باللغة الفرنسية :

1- Ewa Drodza-Senkowska et Pascal Huguet , Acquisition et régulation des compétences social , in Mic hele Kail et Michel Fayol (sous la direction) Sciences cognitives et l'école , PUF , Paris , 2003

2- Le Boterf (Guy) ; De la compétence , Essai sur un attracteur étrange ; Les éditions d'organisation , Paris 1994

3 - Xavier Roegiers et J.M De Ketele , Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement , de boeck , Bruxelles ,2ième édition 2004

4 -Georgette Goupil et Guy Lusignan , Des théories de l'apprentissage à l'enseignement , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Edition sciences humaines , Auxerre , 2001

5-Marcel Grahay , Psychologie de l'éducation : les fondements de l'apprentissage , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, , Edition sciences humaines , Auxerre , 2001

6- Jean-Yves Fournier , Intelligence et apprentissage , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Edition sciences humaines , Auxerre , 2001

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- Maurice Tardif et Claude Lessard , L'école change la classe reste , , in Jean – Claude Rouano- Borbalan (coordination) , Eduquer et former, Edition sciences humaines , Auxerre , 2001
8- Christine Plasse-Bouteyre, Le métier d''élève , in Denis Lemaître et Maude Hatano(sous la coordination de), Usages de la notion de compétence en éducation et formation , L'Harmattan ,Paris , 2007
9- Tozzi (Michel), Penser par soi-même, initiation à la philosophie, Chronique sociale, Lyon 7 ième édition ,2011
10-Tozzi (Michel), Apprendre à philosopher, Pourquoi ? comment ? (sous la direction), De boeck, Bruxelles , 2007
11- Platon ,Œuvres complètes (Hippias mineur…), textes établit et traduit par Maurice Croiset , Les belles lettres ,Paris , 1925
12- Giles Deleuze et Félix Guattari , Qu'est-ce que la philosophie ? Les éditions de minuit ,Paris , 1991
13- Ferdinand De Saussure , Cours de linguistique général , Edition Payot , Paris , 1972
14- M De Ketele ,L'approche par compétence : au-delà du début d'idées , un besoin et une nécessité d'agir in Moussadek Ettayebi …, (sous la direction), Logique de compétences et développement curriculaire , L'Harmattan , Paris , 2008
15- Karl Popper , Société ouverte et ses ennemies ,tome1 et tome 2, Traduit par Jacqueline Bernard et Philippe Monod, Seuil , Paris 1979 .
16- Emile Bréhier , philosophie du moyen âge , Albin Michel , Paris , 1949
17- Jean Paul Sartre , L'être et le néant , édition Gallimard , Paris,1943
18- Heidegger (Martin) : Essais et conférence, traduit de l'allemand par André Preau et préfacé par Jean Beaufret, Edition Gallimard,1958
19- France Farago (sous la direction) , Philosophie ,Terminales L-ES-S , Edition Bréal, 2009
20- J.M De Ketele ,L'approche par compétence : au-delà du début d'idées , un besoin et une nécessité d'agir in Moussadek Ettayebi …, (sous la direction), Logique de compétences et développement curriculaire , L'Harmattan , Paris , 2008.
21- Unesco, La philosophie, une école de la liberté, Paris, 2007. Téléchargeable sur : unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf
22- Jacques Derrida , Le droit à la philosophie du pont de vue cosmopolitique ,édition Unesco Verdier 1997

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com