واقع تعاطي الأستاذ والطالب مع مادة الفلسفة في الوسط الجامعي ورهانات تكييف الفلسفة مع مقتضيات الممارسة الواقعية وخطابات التعايش الفعلي – دراسة تحليلية نقدية

The Reality of Teacher And Student Reaction With Philosophy in University And its Wishs With Practice And Living Discourse Reality "Analytic And Critic Study"

تاريخ الإرسال: 2018-03-30 تاريخ القبول: 2018-04-07

الدكتورة: وفاء برتيمة

أستاذة محاضرة -ب-

philowafa25@gmail.com

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة -1- الجزائر

الملخص:

تعد التعليمية عامة استراتيجية محدثة في سياسية الجزائر التعليمية والتربوية كأفكار ومناهج مستوردة للتعايش الثقافي بين الحضارات منذ الثلث الأول من التسعينات كمبادرة للمناقشة والحوار وكخطوة إجرائية للتكوين في ميدان الممارسة منذ 2007/2006؛ وهذا ما يعبر عن الجهود الحثيثة المبذولة من طرف الجهات الوصية للتعيير والتجديد، ومن بين التعليميات المستحدثة تعليمية الفلسفة، فقد كان الإصلاح فيها على حد وصف أهل الخبرة قطيعة منهجية بين ماضي المعلم والمتعلم في تسيير العملية العلائقية التي تنظم وتضبط أهداف الدرس في مناحيه العامة والخاصة، وإن كان من حيث المستوى المعرفي عرف تغيير نسبي في بعض المحاور المتعلقة بالإلهيات والفلسفات المادية الإلحادية، لكن رغم هذا المسعى غير أن تعليمية مادة الفلسفة خاصة تشهد عوائق ابستيمولوجيا وواقعية في عملية التواصل النظري والميداني وأهدافه التكوينية.

الكلمات المفتاحية: عليمية، فلسفة، عوائق، متعلم، كفاءة، كفاية، خبرة، أداء، درس عملي.

Abstract:

Education is an up-to-date strategy in Algeria's educational and educational policy as ideas and approaches to cultural coexistence among civilizations since the first third of the 1990s as an initiative for discussion and dialogue and as a procedural step for training in practice since 2006/2007. Among the modern education is the teaching of philosophy ،where reform was described by the experts as a systematic break between the past of the teacher and the learner in the conduct of the relational process that regulates and adjusts the objectives of the lesson in its public and private ،albeit in terms of level Knowledge is a relative change in some axes related to the atheistic material philosophies and philosophies ،but despite this endeavor ،however ،the teaching of philosophy in particular is witnessing epistemological and real obstacles in the process of theoretical and field communication and its formative goals

Keywords: educational , philosophy, obstacles, learner, competence, adequacy, experience, performance, practical lesson.

مقدمة:

تشكل مادة الفلسفة بإعتبارها خطاب نحو العقل ودعوة للتأمل والتفكير والتساؤل المستمتر في تعقل الوجود والموجوات معا من حيث العلائق القائمة بين الطرفين وحدودها دافع حيوي ينبض بالحراك الفكري الفعال هذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مايعكس طبيعتها المرنة في التعامل مع كافة الموضوعات وفق آلية الجدل المنفتح والموضوعي، لكن ثقافة التفلسف القائمة في مجتمعاتنا يغلب عليها طابع التغييب من دوائر الفعل الاجتماعي مما يشكل هوة معرفية كبيرة في ذوات الباحثين مردها أن الفلسفة لا معنى لها على أساس أن طبيعتها مجردة وليست برهانية مادية بل هي لوغوس – **خطاب عقلاني** – أو نشاط عقلاني صرف تحليلا وتفسيرا وتوليد وتركيبا، وغياب الشاهد المادي أي عملية التجريب في الفلسفة يزيد عملية تعاطي طالب الفلسفة أو المتعلم جفافا إظافة للموروث المتدوال عن الفلسفة انها كفر وانها ترمز للجنون، ناهيك أنها ليست من معارف الحضارةالعربيةهذه الاحكام العامية المسبقة من شأنها أن ترسم نظرة قبليةسوداوية في ذهن المقبل على الفلسفة فنجدها قدصنعت حاجزا نفسيايحول دون الهدف المنشود من برمجة هذه المادة، التي اعتبرها قدامى اليونان والحضارات الشرقية وسيلة لتهذيب النفس والارتقاء بها لعالم الفضائل والحقائق؛ فهي مبدأ وجب أن نحييه من خلال الحوار والمناقشة والنقد في كل صوره دون أي دوغمائية أو أيديولوجية، لان خصائص التفلسف الجوهري تتعارض مع أي توظيف للفلسفة خارج حيز المعرفة أو ضد القيم؛ غير أن تداول الفلسفة في الوسط الجامعي بين محور العملية التواصلية (**الأستاذ – الطالب**) يعرف ثورةنفسيةنتيجةطبيعة المادة وضغط المحتوى وصعوبة بعض المقاييسوغياب حوافز التعلم لدى الطالب، ناهيك أن الكثير من الأساتذة لا يمنحون فرص الحوار والسؤال للطالب ممايبقي طريقة السرد والتلقين حاضرة في تكوين الكثير حتى حصص العروض تنعدم فيها المناقشات ويغلب عليها طابع التلقين والإلقاء؛ ممايحول دون ثمرة تعليمية التفلسف وأهدافه: **فكيف نتجاوز هذا الخلل المشترك فعليابين الأستاذ والطالب؟ أو بعبارة أخرى ماهي أهم نقاط التصادم بين استاذ الفلسفة ومتعلمه؟ وكيف يمكن لنا تشخيصه وتجاوزها نحو الأفضل؟**

1/البناء التأسيسي للمفاهيم:

الفلسفة: قال "**الفارابي**"(874م– 950م): «**اسم الفلسفة يونانية وهو دخيل في العربية، وعلى مذهبهم لسانهم فيلوسوفيا ومعناه إيثار الحكمة وهو في لسانهم مركب من (فيلا) ومن (سوفيا) ففيلا الإيثار وسوفيا الحكمةوالفيلسوف مشتق من الفلسفة وعلىمذهب لسانهم (فيلوسو فوس). . . ومعناه المؤثر للحكمة**»[1].

هذا من حيث معناها وفق نظر أهل تربتها، وقد انتشرت الفلسفة بفعل حركة الترجمة والتزواج الثقافي والفتوحات والحملات إلى مختلف الرقعة الجغرافية من العالم الغربي والعربي وكانت تعرف بأم العلوم لأنها في علاقة حممية بمختلف فروع المعرفة والعلم الأرضية السؤال في حدود وامكانيات المعرفة وطبيعتها وسبلها وغاياتها ومدى يقينيتها حيث شبه "**ديكارت** (1596 – 1650) أبو الفلسفة الحديثة، الفلسفة بالشجرة ترابطا وتواثقا وصمودا: «**الفلسفة أشبه بشجرة جذروها علم ما بعد الطبيعة وجذعها علم الطبيعة وأغصانيها العلوم الأخرى كالطب وعلم الميكانيكا وعلم الأخلاق**»[2]؛ ممايعني أن الفلسفة مركب تحضر فيه مختلف العلوم والمعارف وكما قيل سابقا الفلسفة أم العلوم نتيجة العلاقة الإتصالية بينها وبين العلوم والمعارف الأخرى؛ اذا يعد التفلسف خاصية قائمة في كل مبادئ ومعطيات ونتائج وحدود مختلف العلوم الأنفة الذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لقد عرفت الحضارة اليونانية ميلاد التفلسف مع الفلاسفة الطبعيين امثال "**بارمنيدس**"، "**هيرقليدس**" و"**انكسمانس**" و"**ديمقريطس**"، وكذا مع السوفسطائيين "**برتاغوراس**" و"**جيورجياس**" الذين اعتبروا الانسان مقياس كل شيئ وأن الحقائق نسبية متغيرة و مارسوا أساليب الحجاج و المجادلة والنقد في خطابات الواقع كما أن "**سقراط**" و"**أفلاطون** "و"**أرسطو**" هذا **المحور الثلاثي** الاخير اعتبر التفلسف اداة الجدل البنائي لا الهدام و أن الجدل فضاء للاكتشاف والبرهنة والإبداع.

2/الدرس الفلسفي وعلاقته بتعلمية الفلسفة:

لايمكن تصور بناء دون هيكلة ومضمون، فالدرس الفلسفي يشكل محتوى التعليمية التي تعد محور منهجيا وإجرائيا يحاول أقلمة الجانب النظري من الفلسفة مع جوانبه التطبيقية أو مقارباته الواقعية بالمثال والنموذج والحجة حتى يتعزز في خبرة الباحث أو الطالب.

يشكل الدرس الفلسفي بمختلف صوره المعروفة -**خطاب –محاضرة –درس عادي**: «**عملية تشريح لقضية فلسفية أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل**»[3]، القاعدة هي مبدأ التساؤل المستمر في كل شيئ وعدم الإكتفاءبحقيقة واحدة أو جزئية بذاتها.

أ– الدرس الفلسفي

هو: «**درس تفكيري، ومن ثمة تبرز ضرورة انجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته روح مادته الفلسفية**»[4]؛ وهذا مانجده في جل المذاهب الفلسفية المختلفة: مثالية أو واقعية أو براغماتية. . . الخ.

ب– تعلمية الفلسفة:

هي «**دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في المشكلات الديالكتكية التي يثيرها تعلم هذه المادة وتعليمها**»[5].

يرجع الاهتمام بتعليمية الفلسفة لـ: «"**ميشال توزي"الذي كان يحضر لرسالة دكتوراه حول تعلمية الفلسفة عام 1990**»[6].

ج– الديالكتيك

هو: «هو **دراسة شروط إعداد الوضعيات أوالمشكلات المقترحة على التلميذ قصد تيسير تعلمهم**»[7]، كما أن التعليمية تشير إلى: «**الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لهاالمتعلم ،. قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أوالانفعالي الوجداني أوالحسي الحركي المهاري**»[8].

يراعي في عملية تشييد الدرس الفلسفي بمختلف مراحله **بيداغوجيا التعلم بالكفاءات**، وكلمة بيداغوجيةكلمة يونانيةالأصول تتكون من شقين هما: «(Peda) **وتعني الطفل**، و(Gogie) **وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل**»[9].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعند جمع المقطعين(Pédagog) يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو (**علم تربية الطفل**)؛ يعود تدريس الفلسفة كممارسة صورية توليدية ذات أبعاد أخلاقية وتربوية واجتماعية وسياسية إلى الفلسفة اليونانية؛ فتاريخ الفلسفة هو تاريخ أفكار لا تاريخ أشخاص. ؛ وكان ميلاد **ديالكتيك** التعليم والتعلم مع المعلم الأول "**سقراط**" الذي تبنى منهج الجدل والمحاججة والنقد لافحام الخصم وبعثه على البحث في السبل القصوى للمعرفة، وحل المشكلات المستعصية تحت شعار التهكم والسخرية الهادفة ثم التوليد المستمرللافكار **لأن تعليمية الفلسفة تعنى بالعقل التوليدي لا العقل المتلقي السلبي**؛ وهذا مايعبر عن إرادة المعرفة التي تحركها دوافع التفلسف لفك شفرة الغموض والمجهول فـ"**سقراط**" كان يجمع شباب –**أثينا** –في الشوارع ويعلمهم فنيات الحوار وأخلاقياته وحدود الحقيقة التي تظل لا متناهية بلا تناهي الطرح الفلسفي وصيرورة الفكر، فالسؤال هو شاحن النفس بالحافز نحو المعرفة وبذرة شك تدفع العقل نحو فعل التعقل والتنقيب عن اليقين في صورته الكلية، ولا تكتفي بالنسبي وهذا مايجعلها دائمة التطور من مرحلة لّأخرى وتحفظ عذريتها الفكرية صيرورة السؤال الفلسفي الحر والهادف.

3/ المقاربة بالكفاءات (Copetency Pasedéducation):

هي رؤية امريكية تربوية نفعية تربط نتائج الدراسة بالواقع وخاصة مع "**جون ديوي**" (1859–1952) الذي يقر أن معيار صدق الأفكار يتجسد في مدى نجاحها في الواقع العملي، وظهرت: «**كإستعمال بيداغوجي وتربوي** عام 1968، **ثم انتقلت الى (فرنسا)** عام1979»[10]، وكانت تهدف إلى إدماج التعليميات كمسعى في الفعل التعليمي.

أ– مقاربة، الذي يقابله المصطلح اللاتيني (Approche)، فإن معناه، هو: «**الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها**»[11]، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنها من جهة أخرى: «**خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما**»[12]، وتعرف **المقاربة** على أنها: «**تصور، وبناء مشروع عملا قابلا للإنجاز في ضوءخطة أوإستراتجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريات البيداغوجية**»[13].

ب–الكفأة:

تختلف من مجال لأخر وهي مصطلح ارتبط بعالم الشغل والعمل في العصور الكلاسكية والوسيطية والحديثة وفي أواخر العصر الحديث وبداية المعاصر خاصة القرن (19م) اختلاط المصطلح وتجانس مع غيره من المعارف والعلوم ميدانيا وغائيا نجده في ميدان التعليم يفيد معنى: «**بأنها قدرة قد تكون نظرية أو عملية أو اجتماعية على توظيف المعارف لمواجهة وضعيات محددة**»[14]، ويعرفها "**غود**": «**القابلية لتطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية**»[15].

*غير أنه وجب على المعلم مراعاة الجوانب المهمة التالية في عملية بناء الدرس أو المحاضرة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– مراجعة التصورات الأولية حول الموضوع المطروح عند التلاميذ أو الطلاب.

– فهم سبب العقدة أو المشكلة بين تحديد التصورات والهدف المعرفي من الدرس

– محاولة رسم خطة متوازنة تجمع بين أهداف الدرس وتصورات التلاميذ أو الطلبة المعرفية دون الوقوع في التناقض المنطقي أو المنهجي ومحاولة الارتقاء بلغة موحدة تخدم الهدف المرجو من الدرس وتساعد على تنمية القدرات الذهنية للطلاب او المتهلمين.

– أن سير المعلم وفق هذه الخطوات من شأنه حصر أبعاد الدرس الفلسفي في نقاطه المحورية وهي: **المفهمة والاشكلة والمحاججة** ومتى أكتسب التلميذ هذه القدرات أصبح يملك سلاح الفلسفة وهو القدرة على التفلسف الخلاق، الذي ترصد له المصالح القائمة على ترشيد النظام التعلمي الجديد ثلاثة كفاءات هي: **الكفأة المحورية والكفأة الخاصة والكفأة الختامية** وهي تختلف بحسب **اشكاليات المنهاج ومشكلاته**.

4/هيكل الدرس – المحاضرة – الفلسفي.

يقوم الدرس الفلسفي على عناصر أساسية لإدارة العملية التعليمية وهو: (الأستاذ المحاوِر والطالب المحاوَر)ويعد **الحوار** أداة للتنظيم العملية التعليمية والتعليمية وفق خصائصه التوليدية والتحليلية التي تعكس طبيعة الفلسفة العقلية وميزات التفلسف الذي يعد **عصب الحوار**، إذا يعبر عن جملة من الأسئلة ذات الصلة بالموضوع المراد البحث فيه وبطرق متنوعة تنوع قدرات المتعلمين وتباين مستوياتهم الثقافية ومواقفهم الإجرائية أو المهاراتية.

ويعد السؤال في الدرس الفلسفي بمثابة تخصيب للعقل المتلقي نحو كسر الإبهام والدخول في عالم التكشف ودلالته المعرفية على اعتبار أن الفلسفة معرفة عقلية تبحث في كل الأشياء والموجودات للوصول إلى عللها الأولى وفق منهج استنباطي استدلالي عقلاني؛ وهذا يتوقف على **جنس الأسئلة المطروحة** والمثارة في صيغ متعددة ومتفاوت حسب درجة التعقيد والشمول بين مشكلة وإشكالية تارة ولا يكفي الموجه في عملية بناء الدرس الفلسفي بالجواب، بل يعمل على تحويل كل إجابة مهما كانت طبيعتها وقيمتها لسؤال أخر، لأن مهمة الفلسفة توليدية إبداعية تواصلية واستمرارية، كما أن الأسئلة في الفلسفة هي من تدغدغ سبات الفكر نحو أنوار الحقيقة يقول "**كارل ياسبرس**"(1883 – 1969): «**إن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة وينبغي أن تتحول كل إجابة إلى سؤال جديد**»[16]، وهذا يبرهن على ماهية الفلسفة حسبه وهي: «**عملية تواصل مستمر مع الكائنات، وأن ماهية الفلسفةتكمن في البحث عن المعرفة لا في امتلاكها، إلا أن الفيلسوف يخطئ عندما يخون هذه الأصالة وينحدر إلى مرتبة ومعرفة عقدية مقبولة في تعابير نهائية معدة للانتقال بالتعلم والتعليم كمذاهب مكتملة إن من يتفلسف يكون دائما على درب الحقيقة، فالأسئلة هي أكثر أهمية من الأجوبة وكل جواب دائما بمثابة سؤال جديد**»[17]، كما يصف "**هايدغر**" (1889 – 1976) مرونة الفلسفة في التعامل مع معضلات الحياة بـ: «**بيت الكائن**»[18]؛ وهذا تعبيرا على أنها وسيلة حيوية للتفاعل مع الأفراد والجماعات والمحيط مم يعكس مرونة الفعل الفلسفي وقابليته للتكيف والبحث عن سبل التغير والتجديد الدائم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مادامت الفلسفة موجهة لفهم الحياة في أبعادها الثلاثة: (**ماضي، حاضر، مستقبل**)، فإن الكثير يربطها بثلاث مدلولات من حيث علاقتها بالواقع: «**أولا هي نظرة شاملة إلى الحياة في مجموعها، وهي من جهة أخرى حل للمشكلات التي تتوسط بين العلم والدين، وهي من جهة ثالثة الآراء التي تنتهي إلى العمل والسلوك مادامت سنة الحياة الحركة والنمو والإبداع**» [19].

لكن استقراء الوقائع والإحصائيات تؤكد أن جيل التدريس بمنطق الوضعيات أي وضع المتعلم أمام تحدي معرفي أو منهجي أوانفعالي أي في وضع يستدعي التفكيروالتصرف وأداء مهمة محددة أو العمل على إنجاز معين، أو الحل و المعالجة.

ونعني بـ"**الوضعية**": «**مجموعة الظروف المحيطة بالحدث وهي واقعية ملموسة يوجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها، معنى ذلك أن نضع التلميذ في وضعية مشكلة تثيره وتحرجه فكريا إلى درجة تجعله يضطرّ إلى استدعاء قدراته المعرفية وكفاءاته الضرورية من أجل التلاؤم، وحتى لا يبقى هذا التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة**»[20].

5/ واقع تدريس الفلسفة في الجامعة تشخيص الأزمات وتسطير الأفاق

أ- وضعيات واقعية للتحليل

باعتبارنا شاهد على العملية بحجة الخبرة في قطاع التربية والتعليم وقطاع التعليم العالي، فإن ما هو سائد في الجامعة حول موقف الطلبة من الفلسفة وواقعهم منها لا يشكل قطيعة مع نظرتهم لها في مرحلة سابقة أي في طور التعليم الثانوي، لكن ضعف المستوى ولجنة دراسة رغبات التوجه هي من تفرض عليهم في أغلب الأحوال التخصص، وإن كان الجو العام هو نفور أغلب الطلبة من مادة الفلسفة بسبب العرف الموروث على أن الفلسفة مادة تنتهي بالجنون وهي كفر وبالتالي حرام، تصحيح هذه النظرة يحتاج إعادة نشر ثقافة التفلسف كحاجة ضرورية للحياة وباب للمعرفة وطريقة للتعايش مع الاختلاف والتجانس والتنوع وقيمة للتحضر، لأن الفلسفة رغم تباين الأفكار والآراء فيها حول الموضوع الواحد إلا أنها لا تسقط هوية الإنسان وحقه في التفكير وواجبه نحو التغيير، لكن ممارسة الفلسفة داخل غرفة الدرس يعكس أنها التهيئة النفسية الفكرية للمتعلمين تكاد تكون غائبة بل منعدمة لأسباب على الأكثر هي انتقائية وتكمن في أن الفلسفة مرتبطة بالشعب الأدبية التي لا مستقبل لها في عالم المهنة والتوظيف إلا قليلا وكل من وجد نفسه في التخصصات التي تركز على الفلسفة كمادة رئيسية كشعبة الفلسفة والعلوم الاجتماعية مثلا، فأكثر الطلبة وجهوا لأنهم ضعاف وراسبين في المواد العلمية، وإن وجد المتفوقين بينهم فهو عدد محتشم، إذاً حسب الخبرة الميدانية نلمس تفوق الطالب العلمي في اكتساب المهارات الفلسفية على غرار الطالب الأدبي حيث نجد التفوق حكر على أسماء تعد ولا تحصى، وهذا راجع لكون مادة الفلسفة قوامها الفهم والتحليل وهو ما يمتلكه الطالب العلمي كحصافة على غرار الطالب الأدبي الذي يلجأ للحفظ ونمطية التكرار؛ ناهيك أن الفلسفة لا تأخذ قسطها الزمني في التدريس من حيث الحجم الساعي ومدى توافقه مع كم البرنامج وأحيانا مشكلة كيف أو نوع الموضوعات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يخلق عائق ابستيمولوجيا وتواصليا لدى الطالب والمعلم معا؛ لأن هناك موضوعات شاسعة ومتشعبة ومعقدة لا تأخذ حقها في النقاش مما يعرقل اكتمال عملية الفهم لعدم اتضاح الرؤية العلائقية للموضوع ماعدا الزاوية المفهومية والشاكلة العامة له، وبعض الحجج دون مفاصلتها من حيث التنوع وقيمة تعددها و اختلافها، دون الولوج لحيثيات يحتاجها الطالب ليقنع بالموضوع المحاور فيه.

إن حضور مادة الفلسفة مثلا عند الجذع المشترك علوم اجتماعية وإنسانية حضور اختزالي لطبيعة المادة، مع عدم مراعاة الجهات المقررة لمستوى المتعلمين وجهلهم بأبعاد المادة وكيفية التعامل معها، حصة لدرس النظري وحصة للجانب التطبيقي / تقديم عرض أو تصميم مقال أو معالجة نص / غير كافية حسب وجهة نظرنا لإفاءة المتعلم حقه في التدريب على المهارات الفلسفية وإن كان الحجم الساعي مضاعف لأقسام الفلسفة، فهذا أيضا تتخلله مشكلات مثل كثافة الحجرة وإخلاؤها، لأن الطالب غير ملزم بحضور المحاضرة والتي أرى أهميتها أبلغ من التطبيق؛ وهذا ما يعمق رقعة التبلد والسكونية، رغم تدني المستوى اللغوي والتعبير للطلبة بالجملة وعدم تفرقة المتعلمين بين الخطأ المنطقي والمعرفي ولزوميات الكتابة(علامات الوقف) والمنهجية، وهي وإن كانت مشكلات مشتركة بين جميع التخصصات إلا أن الأقسام الأدبية تبدو كثيرة فيها.

تدريس الفلسفة في مراحل نهائية من التعليم مع العلم الطالب براغماتي؛ أصبح تحصيل النقطة هو الهدف وليس الفهم والاستيعاب واكتساب السلوك الإجرائي للمعرفة؛ والوقت غير كافي لتهذيبّ أنانية الطالب وعزوفه عن المراجعة واستغلال قدراته ومهاراته داخل القسم خاصة حيث يجد نفسه في الجامعة تائه الوجهة لفقدانه طرق التعامل المناسب مع مقاييس مادة الفلسفة، رغم أن ثمة:

أ/ الوضعية المكانية:

تمرس عليها سابق لاستعداده وتبديد مخاوفه من المادة: «**أن يكون التلميذ قادرا على كتابة المقال الفلسفية داخل القسم وأن يكون قادرا على تحليل النص داخل القسم**»[21]، أي إنه استطاع أن يوظف معلومات ومعارف الدرس النظري في إنشاء مقال فلسفي وفي كيفية معالجة النص تبعا لمراحل المعالجة وما تقتضيه من شروط.

ب/ الوضعية الزمانية:

«**أن يكون هذا التلميذ قادرا على كتابة المقال في ساعتين، أن يكون هذا التلميذ قادرا على تحليل النص في ظرف ساعة**»[22]، أي تمكين الطالب من كيفية التعامل مع الوقت واستغلاله جيدا لا على حساب الكم بل بالتنوع المتضايف بين كم المعرفة وتنوعها وفق منهجية محكمة.

وضعية حالية: {أن يسترجع التلميذ الدرس الذي اجري في القسم خلال العشر دقائق الأخيرة من الدرس (شفهيا أو كتابيا حسب قدرة التلميذ).

أن يطرح التلميذ أو يثير قضية مماثلة في الموضوع مع أحد زملائه داخل القسم بتحريض او توجيه من طرف الأستاذ هنيهة قبل الخروج من الحصة او في بداية الحصة الموالية حسب الشروط الظرفية}[23].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا كله يعد خارطة لرسم طريق الطالب الطالب للفلسفة برؤى واضحة وغايات نبيلة، لكن ماهو في المرحلة السابقة عن مرحلة التعليم الجامعي مختلف تماما مما يربك طموحات الطالب في التكوين ويجد نفسه عبارة عن قنينة للحشو وآلة كاتبة، لأن الكثير من الاساتذة يلجئون لطرق إملاء المحاضرات الوقت كله ويستغلون جزء منه للالقاء والسرد دون شراكة مع الطالب.

إن اعتماد مناهج الحوار وإثارة المنافسة بالحافز يشجع بناء ذات المتعلم ويساعد الأستاذ في زيادة النشاط، وهذا بغرض تعويد المتعلم على عملية نقل المعلومة وحفظها في الذاكرة والتصرف فيها مع إبقاء مضمونها الموضوعي والمنطقي لأن تكرار هذا النوع من الوضعيات يعزز فعل التدارك والتذكر والحوار المنظم بينه وبين الآخرين للتعلم فيصبح الأمر مع الوقت يفرض نفسه آليا على حد تعبير **"أرسطو" الشائع (العادة هي فطرة ثانية)**، لكنها عادة تربوية هادفة وواعية تكوينية.

ج/ الوضعية الحدثية أو المهارية:

«أن يكون التلميذ قادرا على إنشاء تصور ثالث أو رابع للتصورات المذكورة داخل القسم في الحصة المقبلة (توسيع مجاله الإدراكي أن يكون التلميذ قادرا على تصور البدائل لكل الإشكاليات القابلة للطرح»[24].

أي يصبح المتعلم قادر على التصرف أمام الوضعية المشكلة فكريا وعمليا. الوضعية التواصلية: «**أن يكون قادرا على استقبال أراء مختلفة والإصغاء إليها (لإحياء روح النقد لدى التلميذ)، أن يكون قادرا على التواصل في المجال المكتسب مع محيطه**»[25]، بمعنى اكتساب المتعلم أخلاقيات الجدل والحوار وخبرة التعامل مع المواقف المختلفة بحنكة عقلية ونقدية.

ب– تعقيب

إن تدريس تاريخ الفلسفة دون التركيز علي التفلسف وإعادة قراءة الأفكار الفلسفية يوقع كل من الأستاذ والطالب في هوة عدم التوافق والتقارب في الفهم مما يحول دون تلبية حاجة المتعلم.

*ثورة المجتمع وبعض المتعصبين للدين علي الفلسفة وإعطاء الطلبة صورة سلبية خاصة أن الجامعة معقل لنمو الكثير من الإيديولوجيات، أيضا عدم كفاءة الأستاذ الذي يدرس الفلسفة في إيصال المادة لأنه لم يهضمها جيد وتكوينه الجامعي لا ينسجم مع معطيات التعامل مع الواقع وحيثياته.

*يفتقر الأستاذ الحالي في أغلب الحالات لأبجديات ديالكتيك المادة بل يغلب عليه الإلقاء والتلقين مباشرة في حين الفلسفة مفهمة و أشكلة وحجاج؛ والأستاذ الحالي يدرس المنطق كتاريخ وينساه في أرشيف الذاكرة ولا يدرك أنه آلية غربلة وممارسة عملية تجعل الدرس منطقي وأكثر نضجا.

*تعتبر دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المعنيون بتدريس الفلسفة، لأنها أفضل مناسبة لإثارة نشاط المتعلمين وجعليهم أكثر فاعلية يشاركون في سير الدرس ويحققون الهدف من تدريس هذه المادة.

ولتحقيق هذا المقصد لابد من مراعاة مايلي أثناء بناء الدرس:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- الكفاءة الإتصالية:

هي: «الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى، والذي يتضمنه االتفاعل بين شخصيين، أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغويةأوجماعات لغوية مختلفة»[26]؛ أي تجاوز عوائق التفكير بتثقيف اللسان من خلال الحوار والتواصل وتبادل المعارف والأراء المختلفة؛ كون الفلسفة مبنية على الإختلاف والتعدد في الرؤى والمواقف.

ب- الكفاءة الأدائية:

ويقصد بها: « **قدرة المعلم على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ**» [27]؛ أي اكتساب الممارسة والخبرة.

ج- الكفاءة الإنتاجية للمعلم:

يقصد بها المحصلة النهائية لنتائج التعلم و أثر المعلم على تلاميذه.

د- الكفاءة المعرفية:

هي: { **مدى قدرة المعلم على نقله للمحتوى والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفة**}[28]، وهذا يتوقف على اجتهاد الأستاذ ومستواه الثقافي والنفسي الذي ينعكس بالسلب أو الإيجاب على مستوى الطلاب أو المتعلمين.

خاتمة:

موجز حصاد ما تم عرضه على الوزارة الوصية والند باء القائمين على عملية تسطير المقاييس الفلسفية ومادتها مراعاة مستوى الطالب الحقيقي وتكوين الأستاذ المؤطر الفعلي؛ وهذا لصناعات كفاءات مشبعة أو حققت كفاية نسبية من رغباته المعرفية والعقلية، كما عليهم محاولة تغيير نظام المقال وسلم تنقيطه بتقليص الأنواع التي في الأغلب لا تستخدم إلا في الثانوي في حين الطالب الجامعي يلجأ للجدل أو الاستقصاء الحر، وناذر ما ينجز مقال مقارن ولو أن انجازه يخضع على الأكثر للنسخ نتيجة الغش المتفشي والمدعم بالتكنولوجيا، في ظل السكوت عن تغييب معالجة النصوص عند الأغلب، وعليه يجب إعادة الاعتبار للتعامل مع النص الفلسفي لأنه يحمل مادة خام على الطالب اكتشافها بالتحليل والتفسير والنقد والتركيب وهذا لا يكون إلا بمستوى الطالب الحقيقي، لذلك وجب الارتفاع نحو إعمال الفكر بحرية ووفق منهجية تضبط سيره لتحقيق الأهداف المرجوة من التكوين والتوجيه وإلا أصبح الطالب لص معلوماتي حتى على مستوى انجاز أطروحته المستقبلية؛ وذلك بالاعتماد على المفهمة والأشكلة والحجاج أو النقد وهي عوامل تحقق كينونة الباحث في الفلسفة وتعطيه دافع للاستمرار بواسطة عملية الشك المعزز بالنقد نحو ترويض العقل وتأسيس حقيقة موضوعية يقول "**كانط**" (1724 – 1804): «**إن النقد يلهمنا لأول مرة بالروح الفلسفية**» اذا من لا يمتلك خاصية النقد الفلسفي لا يمكن أن يكون له انتماء للمجال التداولي للفلسفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع:

1- أحمد فؤاد الأهواني، **معاني الفلسفة**، (ط1؛ القاهرة: دار احياء الكتب العربية، 1947)، ص6.

2- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، (ج2، ط1؛ لبنان: دار الكتاب اللبناني، 1982) ، ص160.

3- نقلا عن بوداود حسين،(**دبالكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري قراءة في المفهوم والنشأة**)، مجلة دراسات، ع4؛ الجزائر: جامعة الأغواط، 2006، ص61.

4- نقلا عن المرجع نفسه . الصفحة نفسها.

5- عبد اللطيف الفارابي وأخرون، **معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك**، (ط1: المغرب: دار الكتاب الوطني، 1994)، ص71.

6- نقلا عن ثريا الأبقع وفهيمة بوحفص، **تعلمية الفلسفة** (دط؛ الجزائر: المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2008)، ص7.

7- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك** ، مرجع سبق ذكره، ص64.

8- المرجع تقسه، ص74.

9- المرجع تقسه.

10- محمد بن يحي زكرياء وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات** –(دط؛ الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006)، ص66.

11- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، (ط1؛ بيروت: دار الكتب العلمية، 2006)، ص151.

12- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

13- ثريا الأبقع وفهيمة بوحفص، **تعليمية الفلسفة**، مرجع سبق ذكره، ص6.

14- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

15- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، (ط1؛ القاهرة: عالم الكتب، 2009)، ص822.

16- Karl Jespers, **Introduction a la philosophie**, p11

17- كارل ياسبرس، **تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية**، ترجمة عبد الغفار مكاوي، (ط1؛ بيروت: جدار التنوير، 2007) ، ص15.

18- نقلا عن أحمد فؤاد الأهواني، **معاني الفلسفة**، مرجع سبق ذكره، ص9.

19- ثريا الأبقع وفهيمة بوحفص، **تعليمية الفلسفة**، مرجع سبق ذكرة، ص9

20- المرجع نفسه، ص8.

21- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

22- نفسه

23- المرجع نفسه، ص9.

24- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

25- مجدي عزيز ابراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، مرجع سبق ذكره، ص822.

26- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

27- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

28- كرستوفرونت واند زجي كليموفسكي، **أقدم لك كانط**، ترجمة امام عبد الفتاح امام، (ط1؛ القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2002)، ص74.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com