**جامعة8ماي 1945قالمة**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

**قسم الفلسفة**

**يوم تكويني لطلبة الدكتوراه**

**الموضوع: تدريس الفلسفة في الجزائر: واقع وآفاق**

**مداخلة د/ كمال حاج علي**

**عنوان المداخلة: تدريس الفلسفة في الجزائر: الواقع والرهانات**

**تمهيد:**

أثيرت الكثير من التساؤلات حول الغاية من تدريس الفلسفة، ومن حقنا أن نتساءل عن إشكالية تتعلق بقيمة ورهانات تدريس الفلسفة.

نشهد اليوم تراجعا في الاهتمامات الاجتماعية بالقضايا الفلسفية، و للدور الذي تلعبه الفلسفة في الحياة العامة، نتيجة العولمة والتحولات الرقمية المتزايدة نتيجة تصاعد العلم والتقنية، في مقابل تجاهل قضايا الفكر والفلسفة التي تقتضي التأمل والنظر العقلي المجرد.

**1/ مشروعية تدريس الفلسفة:**

إن الدرس الفلسفي في الجزائر يجد له جذورا تمتد من فترة الإدارة الفرنسية الكولونيالية مرورا مع بدايات الدولة الجزائرية المستقلة المعاصرة وصولا إلى راهننا اليوم، ممتدا في مختلف المؤسسات التعليمية، من مجال [التعليم](https://mqqal.com/education/) الأساسي (الثانوية) إلى التعليم العالي (الجامعة)، وهو أمر لا يوجد في كثير من الدول العربية على سبيل المثال.

إلا أن هذه المعطيات التي تبدو إيجابية في ظاهرها لا تكشف بالضرورة عن طبيعة تصور وتمثل الفلسفة ووضعها في المجتمع الجزائري. فالدرس الفلسفي يواجه صعوبات متعددة، منها ما يعطل تطوره ومنها ما يهدد وجوده ذاته. ذلك أن المخيال الجمعي الجزائري يتلقى الفلسفة بتوجس، فهي بالنسبة له تبقى مجال مبهم، معقد أو خطير. مبهمة لأنه لا يفهم معناها وجدواها فعليا، من حيث أنه تبسيطي اختزالي لا يرى أمامه منتجا ماديا مباشرا من الاشتغال بالفلسفة. معقدة نظرا لطبيعتها التي تتطلب تداخلا وتشعبا وتعمقا في المعارف والمقولات. وهي خطيرة لأنها تتصادم في أحيان كثيرة مع تصورات مخيال اجتماعي محافظ يرفض السؤال والنقد، خصوصا إذا امتدت هذه الأسئلة لاختراق حواجز المخيال الديني والطابوهات الاجتماعية. ونظرا لطبيعته النقدية وخوضه في الأسئلة السياسية والتاريخية الأكثر خطورة فإن الدرس الفلسفي يخضع أيضا لوصاية السياسة التعليمية العامة للبلاد، التي تتعامل معه بمنطق الرقابة والاختزال وتقدمه في صيغة :”لا أريكم إلا ما أرى”.

 إن ممارسة التفلسف هو حق مشروع للإنسان، مشروعية حرية التفكير الذي هو حق إنساني ، والذي يمكننا من اتخاذ مواقف من الحياة والوجود ككل. حيث قال ديكارت: إن الفلسفة تميزنا عن الأقوام المتوحشين.

فالتفلسف مشروع من ناحيتين، لدواعي معرفية وأخرى بداغوجية.

مشروعية معرفية تأخذ شكل مفاهيم ومصطلحات ونصوص وقضايا وخطابا متميزا للعقل.

مشروعية بداغوجية وذلك بتربية الذهن على عمليات التفكير، حيث يكتسب المتعلم على بناء المفاهيم والبناء الإشكالي والمواقف والحجاج.

**2/ رهانات الدرس الفلسفي:**

  إن رهان الوضع البشري هو التفكير في محددات وشروط وجود الإنسان في بعده الذاتي والجماعي والزمني.الإشكال المطروح ، لماذا يعترف الفلاسفة وباقي المفكرين بهذا الرهان لكن يختلفون في تحديد مُقتضياته ومآلاته وشروط إمكانه وتمرحله كلما استجد مستجد؟سنلاحظ أن هذه المقتضيات المحددة للوجود البشري هي ذاتها ما يتميز بها الإنسان ، لكن فهمها لدى الفلاسفة يختلف ضمن قاعدة الأساسي والثانوي ( كما سنرى في إشكال أساس الهوية مثلا بين جون لوك وشوبنهاور وديكارت وفرويد ( بالرغم من أن هذا الأخير يتحدث عن الشخصية وليس الشخص، ولكن من الممكن توظيف موقفه ضمن إشكال أساس الهوية)
أتساءل هل القضايا الثلاث ضمن مفهوم الشخص تقرّ مبدئيا بحقيقة الشخص باعتبار حيازته على هوية وقيمة وأن يكون حرا؟ بمعنى أن من شروط وجود الشخص كقضية فلسفية وجودية أن تتحقق له تلك المقتضيات الثلاث؟ السؤال هل من فيلسوف يرفض هذه المحددات لما يجب أن يكون عليه الشخص؟وما هي ممكنات أخرى محددة لمفهوم الشخص غير التي يقترها البرنامج الفلسفي؟ إذن أين الإشكال؟

     أعتقد هذا ما يفسر أن الشخص رتبة في الوجود غير معطاة ، بل تتطلب شروطا معقدة يرتقي إليها الإنسان من كونه بداية مجرد كائن ضمن مملكة الكائنات المتنوعة، إلى كونه فردا ضمن جماعة لا يعدو أن يكون مجرد رقم أي عينة ضمن جنس محدد،و أخيرا يرتقي إلى مفهوم الشخص بحيازته هوية وقيمة وأن يكون حرا.

    إذن يعترف المفكرون ضمنا بأن الشخص حامل لهوية تجعل منه كائنا فريدا في الوجود.لكن لماذا اختلف المفكرون في تحديد مقتضيات هاته الهوية من منطلق الإشكال، نعم من مقتضيات الوصول إلى مرتبة الشخص أن تكون له هوية، لكن اختلفوا في ما أساس هذه الهوية سواء من خلال طبيعة الإنسان الذاتية أو من خلال معطيات خارجية تشرط وجوده وهويته.

هذه الرهانات والوعي بها هي التي تُيسّر للتلميذ والتلميذة التعامل النقدي مع مواقف الفلاسفة وأطروحاتهم المعبرة عن منظوراتهم لإشكال أساس الهوية.وكيف يمكن للتلميذ أن يستفيد ويستثمر هذا الاختلاف والتعدد، ويبني تصوره الخاص من خلال تجريب هذا الاختلاف على ذاته، وما الأطروحات التي أقنعته بأن له هوية على هذا الأساس وليس أساسا آخر. يستتبع هذا التجريب تبني بنية مفاهيمية وحجاجية تدعم اختياره واقتناعه الشخصي المدعم والمبرر بإعادة عقلنة اختلاف المفكرين كي يجد له مكانا ضمن هذا الاختلاف.ومطلوب منه تبريره وإقناع الغير باختياره هذا. هذا الربط بين الفلسفي واليومي للتلميذ هو رهان فعل التفلسف حين يتورط التلميذ في أن يجد له مكانا ممكنا داخل العائلة الفلسفية ، وليس متفرجا أو ناسخا أو ملفقا لمواقف من خلال عنعنة ببغائية تمنع عنه الحق في التفلسف، ومطلوب من المصحح أن يراعي هذا الحق ويتخلص من فوبيا الخروج عن الموضوع علما أن هذه الظاهرة غريبة على الفلسفة،لأن المطلوب متعلق ببناء نقدي لمشكل فلسفي وليس باستعراض مواقف جاهزة أملاها عليه مدرسه أو استقاها من تاريخ الفلسفة. لذلك فالدرس الفلسفي اليوم يراهن على الأبعاد الآتية:

* الدرس الفلسفي رهان التربية على الديمقراطية والمواطنة.
* الدرس الفلسفي رهان منظومة القيم.
* الدرس الفلسفي رهان حقوق الإنسان، والتفلسف حق.
* الدرس الفلسفي رهان تثقيف المجتمع وتنويره.

**أهداف تدريس الفلسفة:**

- تنمية القدرة العقلية وتدريب المتعلم على ممارسة التفكير.

- خلق وعي نقدي لدى المتعلم يسمح "بالتحرر من التكرار، فتحريك العقول عملية مطلوبة دوما للانتقال من حال إلى حال؛ فليس هناك أخطر من تيار يدعو إلى الاستكانة والرضا بما هو قائم.

- تجاوز المنهج القائم على الحفظ والتلقين والاعتماد على الذاكرة، وتفعيل آليات الاكتشاف.

- اكتساب المتعلم القدرة على التجرد من الذاتية لتحقيق أكرب قدر ممكن من الموضوعية.

- الـمساهـمة في تكوين شخصيات مرنة ومنفتحة عرب شبكة من المقولات الأخلاقية والتراثية.

**الحلول والأفاق:**

* الوعي بأهمية التفكير الفلسفي، وذلك بتشخيص وضبطها مع إعطاء الحلول.
* اكتساب الكثير من المهارات الفلسفية.
* تجاوز الدوغمائية والتنميط الجاهز.
* تحرير الفكر من التحنيط والسلبية، لذا تحرير الفكر من كل القيود.
* اعتبار الفلسفة فن للعيش والحياة المتبصرة، وليست مجرد تلقين معارف.
* البعد النقدي كفيل بإضفاء الشرعية المعرفية والتربوية للدرس الفلسفي.

الخاتمة:

 لعلّ ما ندرسه في الفلسفة في حجرات الدرس بتقنيّات تدريسيّة رفيعة، وبيداغوجيا مثاليّة يسهم في خلق هذا النوع من المفارقات في وجدان المتعلّم، وقد يكون المدرّس السبب الرئيس في عرقلة ممارسة النقد وآليّاته، بفعله المعرفيّ وطريقة إدارته للدرس وتخطيطه وتعامله مع المتعلّمين.