لغة - كلام

مجلة علمية محكّمة تصدر عن مختبر اللغة والتواصل
بالمركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان / الجزائر

• من أزمة الثقافة إلى سلطة الأزمة في "الجثة- صفر" لفهد ردة الحارثي
سعيد كريمي

• الصورة الكاركاتورية وتاثيرها في المتلقي
طانية حطاب

• القرآن ومظاهر إعجازه في الكتب البلاغية
حمو عبد الكريم

• فاعلية التكرار في رسالة الجد والهزل للجاحظ (دراسة تحليلية في ضوء لسانيات النص)
مفلاح بن عيد اللّه

ISSN/247. 0746

لغة - كلام

مجلة علمية محكّمة تصدر عن مختبر اللغة والتواصل بالمركز الجامعي بغليزان / الجزائر

المدير مسؤول النشر/ رئيس التحرير
د/ مفلاح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

أ.د/ حاتم عبيد	السعودية	أ.د/ أحمد حساني	الإمارات
أ.د/ العربي عميش	الجزائر	أ.د/ لزعر مختار	الجزائر
أ.د/ بريمي عبد الله	المغرب	أ.د/ عبد القادر فيدوح	البحرين
أ.د/ ملياني محمد	الجزائر	أ.د/ عقاق قادة	الجزائر
أ.د/ سعيد كريمي	المغرب	أ.د/ مونسي حبيب	الجزائر

شارك في تحكيم هذا العدد

د/ عزالدين الناحج	السعودية	د/ بن عسلة عبد القادر	الجزائر
د/ حمودي محمد	الجزائر	د/ خاين محمد	الجزائر
د/ دلدار عبد الغفور البالكي	العراق	د/ حمو الحاج ذهبية	الجزائر
د/خليفي سعيد	الجزائر	د/ بن قرماز طاطا	الجزائر
د/حمو عبد الكريم	الجزائر	د/ خالدي سمير	الجزائر
د/مليكة ناعيم	المغرب	أ.د/ العربي عميش	الجزائر

هيئة التحرير

أ/بوغازي حكيم	أ/ بوقفحة محمد

تمت طباعة هذه المجلة بدار أمّ الكتاب:

دار أم الكتاب للنشر و التوزيع

فهرس الموضوعات

من أزمة الثقافة إلى سلطة الأزمة في "الجثة- صفر" لفهد ردة الحارثي	سعيد كريمي	05
القرآن ومظاهر إعجازه في الكتب البلاغية	حمو عبد الكريم	21
الصورة الكاريكاتيرية وتأثيرها في المتلقي	طانية حطاب	33
إشكالية تناول النص الفلسفي في التعليم الثانوي	عبد الله بلعباس	43
ثقافة الصورة في رواية هوامش الرحلة الأخيرة لمحمد مفلاح	سمير خالدي	55
البنية التركيبية للجملة الفعلية في ديوان محمد مصطفى الغماري	شريفة حمو	65
الأمّ المعلّقة في شعر المعلّقة (مقاربة موضوعاتية لتيمة الأم في شعر المعلّقات)	كريمة زيتوني	81
الإصلاح والمدرسة الجزائرية (كتب مناهج الجيل الثاني للغة العربية في المرحلة الابتدائية نموذجا)	هواري بن تني	101
نظريات السرد الحديثة (بحث في الاتجاه النسقي)	منصور بويش	115
حجية القياس بين اللغويين والفقهاء	عبد الهادي بلمهل	137
الاقتراض اللّغوي في ضوء التّواصل الحضاري بين العرب والفرس في القرن الثّاني الهجري	لعمري محمد	147
فاعلية التكرار في رسالة الجد والهزل للجاحظ (دراسة تحليلية في ضوء لسانيات النص)	مفلاح بن عبد الله	167

كلمة العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

يتشرف مختبر اللغة والتواصل بإصدار العدد الثالث من مجلته (لغة – كلام)، ولقد كان للصدى الطيب الذي تركه العدد الأول أكثر داعم لنا على الاستمرار وإصدار العددين الثني والثالث.

ورغم حداثة مجلتنا إلا أننا نعتقد أنها تخطو على المسار الصحيح؛ فالمجلة وخلال عامها الثاني قامت بإصدار العددين الثاني والثالث، والأهم من ذلك حرصها على العناية بجودة البحوث الذي احتوت عليها، وفتح صفحاتها أمام طلبة الدكتوراه، والفضل في ذلك يعود إلى الهيئة الاستشارية وإلى المحكمين المعتمدين وطنيا ودوليا. وتأمل المجلة في استمرار صدور أعدادها في مواعيدها ـ شهري جوان وديسمبر ـ، كذلك تأمل استمرار تعاون الباحثين معها. ولا يفوتني الإشارة إلى أن المجلة ـ التي تستعد حالياً لاستقبال العدد الرابع منها ـ ما كانت لتصدر لولا تظافر جهود الجميع سواءً أعضاء هيئة تحريرها أم إدارة المختبر. ولذا فإنني باسمي وباسم أعضاء المختبر أتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إنشاء المجلة ودعمها إلى حين صدورها واستمرارها .

المدير مسؤول النشر/ رئيس التحرير

د/ مفلاح بن عبد الله

إشكالية تناول النص الفلسفي في التعليم الثانوي

✍ د. عبدالله بلعباس
مركز البحث في الأنثروبولوجيا
الاجتماعية والثقافية – وهران-

تاريخ استلام المقال 2016/05/13 تاريخ التحكيم: 2016/10/21

الملخص

إن الخبرة التي حصلناها من التدريس في التعليم الثانوي لمادة الفلسفة بيّنت لنا أن الأساتذة والتلاميذ يلاقون في الميدان، بعض الصعوبات من أجل إنجاز النشاط التعلّمي المخصص لتناول النصوص الفلسفية. هذه الصعوبات ترجع في نظرنا إلى عدة عوائق لغوية ومعرفية ومنهجية، سواء عند الأستاذ أو التلميذ؛ وقد حاولنا من خلال هذه الخبر استجلاء بعض هذه الصعوبات التي يمكن أن تقف حائلا دون بلوغ الهدف المنشود وهو النجاح في تناول النص الفلسفي في التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية: نص فلسفي، تفكير فلسفي، مقالة فلسفية، موقف، حجة، منهاج دراسي.

Résumé

L'expérience que nous avons accumulée dans l'enseignement de la philosophie en cycle secondaire nous a montré que les professeurs et les étudiants trouvent des difficultés dans les séances des travaux dirigéssurtout en ce qui concerneles textes philosophiques programmés. Ces difficultés sont dues aux nombre d'obstacles de connaissances et de méthodes linguistiques, à la fois chez l'enseignant et chez l'élève. Nous avons essayé à travers cette intervention de clarifier certaines de ces difficultés qui peuvent être un obstacle devant l'objectif et la réussite des traitement des textesdans la séance de la philosophie en classe de troisième année secondaire.

Mots clés :

Texte philosophique, réflexion philosophique, essai philosophique, position, argument, programme.

مقدمة:

إن المنهاج الدراسي في بلادنا يتضمن بين برامجه مادة الفلسفة، التي هي ضرب من البحث المعرفي الذي يجب أن يقدم نماذج فلسفية سليمة للأجيال التي تتلقى دروسا فلسفية في التعليم الثانوي، حتى يتوصّلوا إلى أن التدريب على التفكير الفلسفي هو إيمان بقدرة

الإنسان على المعرفة، معرفة نفسه والعالم حوله وعلاقاته به حتى يكون العمل عملية واعية وخاضعة للإرادة الإنسانية.

يتناول التفكير الفلسفي جوانب لصيقة بالإنسان تؤثر في تشكيل أفكاره وسلوكه في مجرى حياته اليومية، إذ أن التحليل الفلسفي بما يتّسم به من عمق وشمولية يمكّن متعلمينا من فهم حياتهم والمجتمع من حولهم فهما أصيلا يقودهم في مختلف أعمالهم وما يتّخذونه من مواقف وما يقدّمونه من حلول "وما ' تنزيه ' الفلسفة عن الضلوع في صراعات العالم المادي إلا مؤامرة تستهدف في المقام الأول الفعل الفلسفي ذاته ودوره في التغيير"[1].

كما يتميّز التفكير الفلسفي بالدقة والصرامة المنطقية في تنظيم الأفكار، وهذا من شأنه أن يغرس في نفوس الناشئة عادات عقلية علمية تُعينهم على الاستجابة لمختلف المواقف بروح موضوعية وذهن مستنير ويغرس فيهم صفات الإقناع والاقتناع. " ...فالعمل الفلسفي لا يمكن أن يكون إلا بحثا من أجل الاقتناع والإقناع بواسطة الحجج. لكن الحجة التي يحصل بها الاقتناع هي نفس الحجة التي تستعمل في الإقناع "[2] .

ومن الوسائط المعتمدة في التدريب على التفكير الفلسفي في التعليم الثانوي، نجد الدروس النظرية، وما يجري فيها من حوار ومحاولة التوصل إلى حلول ممكنة انطلاقا من معطيات قائمة، ومن تدخّلات وتساؤلات وفحص لمختلف الأفكار. ودروس عملية تتمثل في المقالات الفلسفية بما تتطلّبه من تركيز على حل إشكال محدّد، ومهارة منطقية في التحليل والتركيب وتجاوز التناقضات، والنصوص الفلسفية وما تقدّمه من نماذج للتحليل الفلسفي وما تثيره من نقاش وتوضيح للمواقف والآراء وما تقدّمه من حجج وبراهين والانتهاء من ذلك إلى نتائج. وقد عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحات عدة، لعل آخرها ما هو معروف بالمقاربة بالكفاءات، حتى لا تبقى الفلسفة مجرد بحث نظري تجريدي لا علاقة له بواقع الإنسان وحياته اليومية. ولا يمكن في نظرنا استيعاب مطالب البرنامج الفلسفي دون استخدام النصوص الفلسفية لما لها من أهمية في تدريب التلاميذ على التفكير الفلسفي وإكسابهم ذهنية منطقية علمية. إلا أن عملية تناول هذه النصوص أثناء النشاطات التعليمية في المرحلة الثانوية لاقى ولازال يلاقي بعض العوائق والصعوبات تحول دون تحقيق الهدف المنشود من وراء ذلك.

إن اختيار النصوص الفلسفية التي تفي بالغرض التربوي المطلوب وتحليلها مع التلاميذ أثناء حصة النصوص، كانت ولا تزال تكتنفها – في نظرنا – صعوبات متعددة تعيق تحقيق الأهداف المبتغاة من وراء تدريس الفلسفة.

ومن خلال ملاحظتنا وانطلاقا من قيامنا بالعملية التربوية بالتعليم الثانوي، سواء أثناء تقديم النصوص الفلسفية أو تقييمنا لها أثناء الامتحانات المختلفة، أن التلاميذ يلجأون في كثير من الأحيان إلى اختيارها بدعوى أنها في نظرهم سهلة، وأن المعلومات فيها متوفرة، وأنهم باختيارهم لها يضمنون لأنفسهم الالتزام بالموضوع وعدم الحياد عنه. إلا أن هذا الاختيار يبوء في كثير من الأحيان بالفشل، فلا يصلون إلى التحليل المناسب والمطلوب ويفشلون في امتحان المادة.

فهل هذا الفشل مردّه إلى عجز الأستاذ المتمثل في عدم فعاليته بجهله لمنهجية تحليل النص الفلسفي، وكذا عجزه اللغوي والعلمي والفلسفي لفهمها وبالتالي تحليلها والأخذ بأيدي تلاميذه إلى ذلك؟

أم هو عجز التلاميذ لكونهم لا يملكون الكفاءات اللغوية والعلمية للارتقاء إلى فهم مضمون النصوص الفلسفية وبالتالي إلى تحليلها؟ أي أن هذا الضعف سببه تراكمات حصلت لهم خلال تدرّجهم في مختلف المستويات؟

أم يعود إلى كثافة برنامج مادة الفلسفة، حيث تأخذ الدروس النظرية حجما ساعيا كبيرا (في الواقع لا كما هو محدد نظريا)، فنجد الأستاذ والتلميذ في حيرة وقلق يلهثان من أجل إتمام البرنامج الدراسي المقرّر، وهذا لا يكون إلا على حساب الدروس التطبيقية ومن بينها النصوص الفلسفية؟

1 عوائق تناول النص عند الأستاذ:

أ) الضعف اللغوي:

إن الدراسة الموضوعية النقدية لمثل هذه القضايا تحتّم علينا أن ننظر إلى المشكلة بعين المتبصر، الذي يجب أن يشير إلى الداء وموضعه. إن الضعف قد دبّ إلى صفوف أساتذة التعليم الثانوي في مادة الفلسفة، إذ نجد أن الدكتور محمود يعقوبي دق ناقوس الخطر ونبّه إلى ذلك منذ سنوات التسعينيات «ولديّ من نتائج الوقائع المستقرأة، ما يحملني على الاعتقاد بأن ضعف المستوى يتفشى في أساتذة الفلسفة تفشيا يتهدد سير دراسة الفلسفة وتدريسها في التعليم الثانوي وبالتالي في التعليم الجامعي"[3]. وانطلاقا مما عايشناه في الميدان، سواء ما تعلّق بالندوات التربوية أو امتحانات شهادات الكفاءة، وما لاحظناه، تجانس مع ما انتبه إليه الدكتور محمود يعقوبي، وتعزز لدينا هذا الاعتقاد كلما تقدمت بنا الخبرة في هذا الميدان. فقد لاحظنا وجود أخطاء لغوية عند كثير من أساتذة الفلسفة في التعليم الثانوي ليست ناجمة عن هفوات أو عن المواقف التي يكون فيها، أقصد مثلا امتحان شهادة الكفاءة، وإنما

في مواقف يكون فيها أكثر اطمئنانا، حيث يتم ترديدها وكأنها وضع صحيح، ولغة سليمة. أيضا من خلال تصحيح امتحانات القبول للمتقدمين إلى مسابقات التوظيف في التعليم لهذه المادة الذي شاركنا فيه مرارا ما ينذر بخطر قادم وخشية لها ما يبررها على مستقبل التعليم في بلادنا بصفة عامة.

ب) الضعف المعرفي:

إن طبيعة مادة الفلسفة تختلف عن طبيعة المواد الأخرى، ألم يُقل قديما أنها أم العلوم؟ إنها غنية بالمعارف حول جميع العلوم، بل وبمناهجها وتاريخها وإبستيمولوجياتها، لذا يتطلب من أستاذ الفلسفة أن يكون في مستوى هذا الأمر، إنه يختلف عن أي أستاذ آخر، يجب أن يكون تكوينه متكاملا، يجب أن لا يكتفي بما يُقدّم له.".. لكن هذا يدعونا إلى أن نرتب عليه أن تحصيل المعارف الفلسفية من مصادرها وتوليدها في أذهان التلاميذ بواسطة البحث والتحليل والتنقيب، يتطلب كفاءة لغوية وثقافة علمية ومهارة منطقية، يجب أن تكون جميعها متوافرة لدى الأستاذ منذ الوهلة الأولى "[4]

لكن ما عايشناه وما لاحظناه لا يعكس كثيرا هذه الصورة الأخاذة التي تجعل لأستاذ مادة الفلسفة مكانة خاصة في مؤسسته التي يمارس فيها نشاطه.

إن برنامج مادة الفلسفة يحتّم على الأستاذ استخدام نصوص تتناول قضايا علمية وتاريخية وفلسفية مختلفة، فإذا وصل التدرج في البرنامج إلى وحدة مثل التفكير الرياضي أو المنهج التجريبي أو حول الفن والتصوف، فقد يتناول الأستاذ نصا حول الميكروفيزياء أو الرياضيات والمنطق أو نصوصا فيها من الدقة العلمية، أقول إذا لم يكن لديه المستوى المعرفي والكفاءة العلمية التي تجعله يصل إلى تحليل هذه القضايا العلمية والفلسفية، فلن يصل إلى هدفه المبتغى من وراء حصة النصوص الفلسفية. لهذا فإن أستاذ الفلسفة يجب أن يكون أكثر تمكنا من غيره من المعارف وأكثر دراية بالمسائل الفلسفية وأبعد رؤية في تحليل القضايا والمواقف لأنه يطلب حقائق الأشياء وعللها.

ج) الضعف المنهجي:

إن إشكالية ضعف المنهجية تطرح، خاصة لدى المتخرجين الجدد من الجامعات، فالتحكم في المنهجية وضبطها هو نتاج خبرة يحصلها الأستاذ من خلال قيامه بالعملية التربوية، كما تصقل مع الأيام خاصة إذا شغف بالمادة وتعلق بها، زد على ذلك أن الفلسفة تختلف بطبيعتها عن المواد الأخرى، كيف لا وهي تتناول المناهج وفلسفاتها وابستمولوجيا مختلف العلوم

والمعارف، ولذا نجد أستاذ الفلسفة فيما بعد، وبالخبرة أقدر من غيره في التحكم في المنهجية وضبطها.

إن استيعاب مطالب البرنامج الفلسفي كما ذكرنا، يقتضي استخدام النصوص الفلسفية لما لها من أهمية في تدريب التلاميذ على التفكير الفلسفي وإكسابهم ذهنية منطقية علمية، ولا يمكن أن يكون هذا التدريب، في نظرنا، إلا داخل النصوص التي ألّفها الفلاسفة، إذ بواسطتها نضع التلاميذ أمام المشاكل الفلسفية وندفعهم إلى استثمارها. فالنصوص الفلسفية تعتبر مادة التفكير والتأمل والبحث من أجل تنمية الخطاب الفلسفي، ولذا كان لزاما على القائمين بالعملية التربوية الاهتمام والعناية بالنصوص الفلسفية وتحليلها "غير أن الاستفادة القصوى من هذه النصوص هي في الحقيقة مرهونة بما يبذله الدارس لها من جهد، لكي يتمكن من معرفة الشروط الفكرية التي أعطت الآراء الواردة في النص، فتتضح الآراء بما قبلها وبما بعدها، ما دامت جزءا من كل."[5].

2 عوائق تناول النص عند التلميذ:

لا يمكن – في نظرنا – أن نختلف اليوم حول مستوى تلاميذ مدرستنا بجميع أطوارها، فهو لا يعكس المستوى الذي يجب أن يكونوا عليه في أي طور، فهو أقل بكثير. لقد دبّ الضعف إليهم وظل هذا الضعف يتعزّز ويتراكم مع تدرّجهم عبر المراحل الدراسية، ولذا نجد التلميذ مثلا في قسم السنة الثالثة من المرحلة الثانوية يتعثّر ويجد عجزا حتى في قراءة أي نص قراءة صحيحة سليمة، فكيف بشرحه وفهمه وتحليله، وإنجاز مقالة فلسفية حوله، وهذا الضعف يعود في - نظرنا – إلى ضعف لغوي ومعرفي.

أ)الضعف اللغوي:

أنطلق في تشخيصي لهذه العلة مما عايشناه أثناء تجربتنا المتواضعة جدا في التدريس، حيث كان القسم هو المجال الذي يقوم فيه نشاطنا، بالإضافة إلى الندوات التربوية والملتقيات الوطنية والأيام الدراسية، فخلال قيامنا بمختلف النشاطات التربوية والتعليمية أن الكفاءة اللغوية عند معظم التلاميذ وفي جميع الشعب ضعيفة إلى حد دق ناقوس الخطر" وأعلم أن في وقائع وزارة التربية ما يدل على أن هذا الضعف الذي تشكو منه الآن شعبة الآداب من التعليم الثانوي، قد بدأ يعتم لآفاقها يوم قلت فيها العناية بتدريس قواعد اللغة العربية لذاتها"[6]. ولا أكون مغاليا إذا قلت إننا قلما نجد تلميذا يقرأ نصا قراءة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية. إن التلميذ في مدرستنا أصبح وكأنه لا دراية له بالقواعد اللغوية، كما أنه عند قراءته لهذا النص أو ذاك، لا يراعي فاصلة ولا نقطة ولا انتهاء فكرة ولا فقرة. إنه يقف

حيث تجب المواصلة ويواصل حيث يجب الوقوف، ويبتر الجمل، بل والكلمات بترا يشوه المعنى والكلمة. إن هذا الفعل يجعل التلميذ لا يفهم ما يقرأ ولا يمكن أن يصل إلى فهم ما يقرأ ما دام يحمل مثل هذه الإعاقات. إن الكفاءة اللغوية لا يمكن أن يبنيها التلميذ في سنة دراسية واحدة، إنها محصلة لمسيرة تعليمية تبدأ منذ وضع قدميه في المدرسة. إن الاهتمام بتدريس قواعد اللغة يجب أن يكون في كل الأطوار من خلال دفع التلاميذ إلى الارتواء من معين الكتب ووضع سياسة رشيدة لذلك، فهو الخزّان الذي يُغذي الكفاءة اللغوية عندهم. فمن هنا نكون قد وضعنا أيدينا على الداء ومن هنا نكون قد أحسنا صنع الدواء.

ب) الضعف المعرفي:

إن الملاحَظ على تلاميذنا، أن ثقافتهم المعرفية والعلمية والفلسفية والأدبية ناقصة جدا ومتدنية، ففهم النص وفهم أفكاره وما يزخر به من معارف علمية وفلسفية يحتاج من التلميذ إلى زاد معرفي وفلسفي يجمعه أثناء مسيرته التعليمية، حيث يكون هاجسا عنده، ولا يكون كذلك إلا إذا كان حب القراءة والمطالعة، مطالعة أي شيء، كتب، مجلات علمية، دوريات. الخ يتملّكه. لكن تلاميذنا مولعين بالأنترنيت والفاسبوك اللذان لهما مجالاتهما ولكن لا يُحلان أبدا محل الكتاب مهما كان الأمر، وهذا ليس من شأنه أن يؤدي الغرض. إن تدني وارتداد المقروئية انعكس بصورة سلبية على مستوى المتمدرسين، إن المكتبات داخل المؤسسات التربوية والمكتبات العمومية رغم ما فيها من الكتب والمصادر إلا أن ارتيادها بالنسبة للتلاميذ قليل، وإذا قصدوها إنما لاقتناء الحوليات التي يلتقطون منها التمارين والمسائل (على السريع) التي قد يجدونها أو يجدون مسائل مشابهة لها تصادفهم في الامتحانات المختلفة. إن العملية في نظرهم عملية انتقال أو حصول على شهادة ليس إلا، أما التكوين فأمر غير مُفكّر به تماما.

3 كيفية تناول النص الفلسفي:

من خلال خبرتنا في تصحيح امتحانات البكالوريا لاحظنا أن الممتحنين عندما يقع اختيارهم على النص الفلسفي، فإن أجوبتهم توحي بافتقارهم إلى منهجية تحليل النص الفلسفي، وكثيرا ما يلتبس عليهم الأمر بين عملية شرح النص وتحليله.

إن شرح النص وتحليله اتجاهان متعاكسان. إن شرح النص هو إثراؤه وإضافة أمور له، لذلك فهو عملية ذاتية، إنه إضافات وتوضيحات لازمة تنقص النص إلى النص، ففي هذه المرحلة تتدخل شخصية الأستاذ بما يملكه من رصيد معرفي ولغوي في شرح النص، فيلبس النص حللا مختلفة، إنها عملية ضرورية لفهم النص وخطوة لابد منها من أجل الولوج لمقاصد النص "ومن هنا يتبين أن فهم النصوص للوصول إلى حقيقة ما قصد إليه صاحبها، أمر بالغ الأهمية

بالنسبة إلى الغاية من البحث ذاته. وعندئذ يتعين التحرز والحذر من الحيد عن الطريق الذي يكون قد سلكه الكاتب للوصول إلى غرضه من استعمال اللغة."[7] وهي سابقة للتي تليها وهي تحليل النص.

أما تحليل النص فهو عملية موضوعية، إنه عمل منطقي صرف، إنه رد النص إلى وحداته التي لا تقبل التأويل، ولذلك لا بد لمن يتعامل معه أن يتقنه بالغوص فيه وفهمه فهما لغويا، منطقيا وعلميا. إنه الوصول إلى صورة النص التي تمكنه من إيجاد المادة التي تنصب في هذه الصورة. إن عصر الليمونة لا يجب أن يكون كما اتفق، فليس من المعقول، إذا طلب مني عصرها، أن أضعها على الأرض وأعصرها برجلي، فالعصير له طريقته في العصر.

إن النص الفلسفي يشكّل بنية منطقية، وإشكالية متكاملة العناصر، ويتنزّل عادة ضمن نسق فلسفي محدد يكتسب داخله كل دلالاته، فهو يتناول إشكالا واحدا ويتضمّن موقفا محددا من هذا الإشكال ويقوم بالبرهنة عليه عبر مراحل متدرجة ومتكاملة.

إن الضعف في المنهجية عند الأستاذ يجعل عمله مضطربا مشوّشا لا يصل إلى هدفه المنشود وينعكس على مستوى التلاميذ الذين – كما ذكرنا- عندما يختارون النص للإجابة عنه، فهم يلجأون في الغالب إلى محاولة شرحه، فهم في كثير من الأحيان يتجاوزون النص ولا يفهمونه، فيلجئون إلى البحث عن كلمات داخل النص يجعلون منها سندا لأنفسهم ومنطلقا لإجاباتهم، فيبتعدون عن النص تماما، وتكون إجاباتهم غريبة. فإذا كان في النص مثلا ذكر "الحرية" تجد التلميذ يقتطف هذا المصطلح لوحده ويعزله ويجره بعيدا، فيتكلم عن "الحرية" كما تناولها في الدرس دون مراعاة للنص ولا الالتزام به، وهذا يجعلنا نستنتج أن التلاميذ إنما وصلوا إلى ذلك من خلال ما ألفوه أثناء العام الدراسي دون تنبيه لذلك.

إن معالجة أي نص فلسفي أمر بالغ الأهمية، إنها خطوات لابد من إتباعها، فهي تبدأ من:

أ) **قراءة النص الفلسفي:** نقصد بقراءة النص الفلسفي، فهمه، ولا يمكن فهم النص إلا من خلال محاولة الوصول إلى ما قصد إليه صاحب النص. إن أي قارئ للنص يجب أن يقرأه بلغة صاحب النص، وإذا لم يكن كذلك فلا يأمن الزيغ. ومن الأمور التي تجعلنا نفهم النص، الوقوف على الدلالات الحقيقية للألفاظ والعبارات ومراعاة السياق "لأن السياق هو الذي يحدد مدلول الكلمة بالزيادة أو النقصان حسب الحاجة، من مدلولها العادي. إذ السياق في الأصل هو جملة المعاني الفرعية التي تنساق من المعنى الأصلي أو تنفصل عنه. ومعنى هذا أن السياق قد لا يكون ماثلا في وضعية الألفاظ بعضها بالنسبة إلى بعضها الآخر فحسب، بل قد

يكون ماثلا في عالم المقال نفسه، أي في حدود العناصر التي يتناولها الكلام وحدها دون غيرها. "[8]. فلا يجب الانطلاق من المعنى، بل يجب الوصول إليه، المعنى هدف.

إن القراءة يجب أن تنفذ إلى داخل النص فلا تكون سطحية شكلية " ولهذا يجب على الباحث أن يقرأ النصوص قراءة ناقدة دائما، تتناول فحص اللغة التي كتب بها النص، وفحص مضامينه. لأنه لا يمكن فهم النص إلا بتحليله تحليلا لغويا وتحليلا معنويا"[9].

ب) **تحليل النص الفلسفي:** إن تحليل النص الفلسفي يقتضي من الأستاذ البحث عن الأمور الثابتة في النص وتخليصه من كل الشوائب والزوائد. إنها عصر النص واستخراج رحيقه فقط، لذلك فإن العملية هذه تحتاج إلى ثلاث خطوات هي:

* **ضبط المشكلة :** إن السؤال الذي يطرح دائما عند قراءة أي نص فلسفي ومحاولة معالجته هو: ما هي المشكلة التي يعالجها النص؟ لا بد أن تكون هناك مشكلة دفعت الفيلسوف إلى الكتابة، لذا فإن الأستاذ في معالجته للنصوص الفلسفية مع تلاميذه، لابد أن يكون قد تعرّض معهم إلى مسائل فلسفية مختلفة في الدروس النظرية، وعليه يكون لزاما أن يختار النصوص الفلسفية التي تتناول تلك المشاكل والتي تساعد على حلها، أي أن يوجد صلة بين مختلف المسائل التي تعرض لها مع تلاميذه وبين النصوص الفلسفية التي يختارها لهم حتى يثري معارفهم الفلسفية ويأخذ بأيديهم للاطلاع على مختلف القضايا وإمكانيات حلولها. ولذا يجب على الأستاذ أن يكون ماهرا في جعل تلاميذه يصلون إلى تحديد مشكلة النص وضبطها حتى تصبح عادة ذهنية لديهم.

* **ضبط موقف صاحب النص:** إن أي نص إنما هو موقف، ولذا عند الغوص فيه يجب على الأستاذ أن يكشف عن رأي صاحبه بكل موضوعية، فكأنما يتبنى النص، يساعده في ذلك اللغة التي يستعملها صاحب النص، إذ قد يكون الموقف صريحا كما قد يكون مستترا دون أن ينسب لصاحب النص ما لم يقله ".. فلا ينسب الباحث إلى صاحب النص ما لا يتضمنه كلامه، أو ما لا يلزم منه" [10]

* **ضبط حجة صاحب النص:** لا يمكن أن يكون الموقف موقفا إذا لم يكن مبررا ومدعما بالحجة والبرهان، هذا ما يجب على الأستاذ أن يوجه تلاميذه إليه ويربيهم عليه عندما يدفعهم إلى التفلسف، وكأنها عادات يجب أن يغرسها فيهم، فلا يقبلون رأيا ولا فكرة إذا لم تكن قائمة على البرهنة " البرهنة عملية ذهنية، الهدف منها تأكيد صدق قضية، وتعتبر خاصية من خاصيات الممارسة الفلسفية"[11] لأن عملية التفلسف تقتضي ذلك كما يجب أن يقف معهم

على أنواع الحجج وقوتها أو ضعفها. والتفريق بين أنواع الحجج وكيف تختلف من نص لآخر حسب طبيعة هذا النص أو ذاك، ويصل معهم إلى معرفة كيفية توظيف هذه الحجج عند تأييدهم لمختلف القضايا أو تفسيرها أو ردّها.

ومتى جهل الأستاذ هذه المنهجية، فإنه لن يصل أبدا إلى الهدف من العملية التعليمية من وراء تدريس الفلسفة أو بالأحرى تعليم التفلسف.

4 دور الكتاب المدرسي:

إذا تطرقنا للكتاب المدرسي، فإنما نتطرق إليه باعتباره مرجعا يعود إليه التلميذ في تكوينه ورفع مستواه المعرفي والفلسفي، هذا ما هو منتظر منه نظريا أن يكون، دون أن يكتفي به كمرجع لتكوينه، إذ لا بد من الرجوع إلى أمهات الكتب لتوسيع المدارك والآفاق.

غير أن الكتاب المدرسي والذي من المفروض أن تكون هذه مهمته، يصبح في حد ذاته إشكالا، لأنه، من جهة، محتكر وهذا الاحتكار يفرض الكتاب المتداول فقط، ومن جهة أخرى يحمل من الأخطاء اللغوية والمعرفية الكثير، فلقد أحصينا العديد منها أثناء عملنا في هذا الحقل.

أما إذا تطرقنا لما يسمى بالحوليات التجارية التي أصبح تلاميذنا يتداولونها – وهم مضطرون لذلك – لا لشيء إلا أملا في أن تساعدهم للحصول على حلول تمكنهم من النجاح في الامتحانات، أقول أن الكثير منها أقل من المستوى الذي يجب أن تكون عليه. إنها تفتقر للمنهجية السليمة ولا تلمس فيها روح الإبداع ولا تحمل طروحات جادة، بل إنك في تفحصك لها تلمس الغرض التجاري فحسب، ولهذا لا نكون مغالين إذا قلنا إنها تبعد التلاميذ عن الهدف الحقيقي من العملية التربوية من وراء دراسة الفلسفة بدل أن تساعدهم للوصول إلى هذا الهدف. ولهذا يجب التفكير في الوسائل والقرارات التي تجعل الكتاب المدرسي يرقى إلى المستوى المطلوب ويرقى بالتالي بمستوى تلاميذنا. فلو قارنا بين ما هو مؤلف عندنا فيما يخص الكتاب المدرسي مع ما ألفه غيرنا في الدول الأخرى لوجدنا الفرق شاسعا والبون واضحا.

5 إشكالية كتابة مقالة فلسفية حول النص:

إن الإشكال الذي أريد طرحه الآن يتعلق بكتابة مقالة حول النص الفلسفي. فقد لاحظنا أن السؤال الذي يُشفع بالنص وهو كتابة مقالة فلسفية حول النص، يثير تساؤلا لدى التلاميذ: ماذا تتناول هذه المقالة من النص؟ ماذا يكتب حول النص؟ ما هو شكل هذه المقالة الفلسفية؟ وما مضمونها؟

لو أننا تفحصنا العملية جيدا لوجدنا أن كتابة مقالة حول النص تقتضي تحليله، لا شرحه، لأن هذه الأخيرة تجعل التلميذ يتجاوز النص ويكون ذاتيا في تحريرها. إن المقالة يجب أن تتحلى بقدر من الموضوعية، ولذل لا يتأتى ذلك إلا بتناول التحليل، فهي تتناول ما هو ضروري فقط. فالعبرة بما تتضمنه المقالة حتى لو كانت قليلة، أليس التحليل هو استخراج رحيق النص؟ ألا تكتب المقالة حول هذا الرحيق؟

لقد لاحظنا خلال تصحيح امتحانات البكالوريا أن بعض المصححين عندما يتناولون تصحيح مقالة حول النص وتكون قصيرة، سرعان ما يحكمون عليها بالضعف، لا لشيء إلا أنها قصيرة، وهذا مجانب للصواب، فالعبرة بما تتضمنه، لا بالطول أو القصر.

إن السؤال الكلاسيكي الذي كان يعقب النص هو مطالبة التلميذ بتحليل النص فقط، وهذه العملية تقتضي تجزئة النص حسب الخطوات التي ذكرنا آنفا وهي الإشكال والموقف والحجج، وارتأى المشرفون على العملية التربوية أن هذه العملية مبتورة، بل إنها نصف عملية، لأن الأمر عندما ينتهي عند هذا الحد فإننا نتساءل: أين وجه الإبداع في تحليل النص؟ هل هو الوصول إلى هذه الخطوات الثلاث فقط؟ أي تقطيع النص؟ أم هي تركيب جديد تظهر فيه إبداعات التلميذ وقدراته؟ إن التلميذ يبدأ من نص مركب ثم يجزئه ثم يعيد تركيبه من جديد في حلة جديدة ضمن مقالة يتجلى فيها إبداعه، وهنا نلمس إبداع التلميذ في توظيف قدراته المنطقية والعلمية واللغوية والجمالية.

إن المقالة الناجحة هي المقالة المتماسكة شكلا ومضمونا، حيث تكون معروضة بمنهجية سليمة ولغة واضحة، فيحسن التلميذ فيها وضع أصبعه على المشكلة ونوعها (عامة أم جزئية) كما يستخرج موقف صاحب النص بتقصي وضبط تصوراته المقبولة وغير المقبولة وذلك من خلال الصيغ التي يتناولها، مستخرجا الحجج مبينا طبيعتها وقوتها من حيث موضوعيتها وذاتيتها (ملزمة أو غير ملزمة) ويستخرج الصورة المنطقية للحجة (حدودها) ومن ثم يذهب إلى تقييم النص تقييما موضوعيا، وليس التقييم الذي ألفه التلاميذ في مقالاتهم، بتبريرات ضعيفة وتفسيرات أدبية. إن التقييم يجب أن يتناول بالنقد العميق الأفكار التي عرضت في النص، والحجج التي أسست عليها هذه الأفكار، والطرق التي أثبتت بها هذه الأطروحات...وهكذا تظهر قدرة التلميذ في تحليلاته وبنائه للمقال الذي يحرره، طبعا مع مراعاة الناحية الجمالية للمقالة وذلك باحترام توضيح المقدمة من العرض من الخاتمة، وتبيان فقرات المقالة وأفكارها، بوضع معالم مثل النقط والفواصل والرجوع للسطر كلما تطلب الأمر ذلك، طبعا مع كتابتها بخط واضح سليم تجعل قراءتها ميسورة وواضحة.

إن الهدف من وراء تدريب التلاميذ على تحليل النصوص وكتابة مقالة فلسفية حولها، هو شحذ قدرات التلميذ الفكرية واللغوية والمعرفية والفلسفية، ومحاولة تحويلها إلى كفاءات تتجسد في جعله قادرا على كتابة وإبداع مقالة فلسفية يُظهر فيها إبداعا على الطرح والتحليل والمحاجاة وتقديم الحلول الممكنة. إنه تعميق لتصوراته حول المسائل الفلسفية وحلولها وبنائها المنطقي في عرضها ومعالجتها ونقدها، فهو إيصال التلميذ إلى تقديم عمله هذا في نسيج متكامل بديع، وإذا نحن أوصلنا التلميذ إلى النجاح في بناء مقالة فلسفية نكون قد وفقنا في إنجاح العملية التعليمية من وراء تناول النصوص الفلسفية بصفة خاصة، ومن وراء تدريس الفلسفة بصفة عامة.

خاتمة:

إن النصوص الفلسفية تبقى إطارا مرجعيا وضرورة تقتضيها وتمليها العملية التربوية من وراء تدريس الفلسفة سواء للأستاذ أو التلميذ. إنها تظل الإطار الذي لا يمكن الاستغناء عنه، بل تبقى المجال الذي لا يمكن التفلسف إلا من خلاله، ولذا كانت الدعوة من خلال القائمين والمشرفين على العملية التربوية والتعليمية إلى الاهتمام بالنصوص الفلسفية دعوة بالغة الأهمية، وما حرصنا على تبيان هذه الأهمية إلا جزء من هذه الدعوة التي ارتأينا أن تجد صداها عند القائمين على تنفيذ العملية التعليمية، وأقصد بذلك الأساتذة، حتى يأخذوا بأيدي تلاميذهم إلى فهم النصوص وتحليلها، مبدعين في كتابة مقالات حولها واستغلالها في استيعاب مطالب البرنامج الفلسفي وبالتالي في إنجاح العملية التربوية من وراء تدريس الفلسفة، وترسيخ الخطاب الفلسفي وتنميته عند الناشئة، وتكوين الحس النقدي السليم والموضوعي الذي يجعل تلاميذنا في منآي عن الانبهار بأي إيديولوجية دخيلة، فتتكون لديهم عقلية علمية منطقية تعينهم على الاستجابة لمختلف المواقف بروح موضوعية وذهن مستنير.

إن هذه العملية لا تجد وقعها وتجسيدها إلا بوجود عمليات تعليمية أخرى لا غنى عنها، وتتمثل في مختلف القدرات اللغوية والمعرفية والسلوكية والذهنية التي تتكون عند الأستاذ قبل التلميذ، إذ بدون امتلاك الأستاذ لها تصبح عند التلميذ ضربا من المستحيل.

الهوامش

1- سليم دولة، ما الفلسفة، دار الفرقد للطباعة والنشر، سورية دمشق، الطبعة الأولى 2008، ص 7

2- يعقوبي محمود، أصول الخطاب الفلسفي (محاولة في المنهجية) ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995 ص 19

3- محمود يعقوبي، مشكلة تعليم الفلسفة، مجلة المبرز، العدد 2، حسين داي الجزائر، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، 1993، ص 76.

4- نفس العدد ص 75.

5- محمود يعقوبي، المختار من النصوص الفلسفية دار الكتاب الحديث، الجزائر 2005 ص 4.

6- محمود يعقوبي مشكلة تعليم الفلسفة مجلة المبرز، العدد 2، حسين داي الجزائر، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، 1993، ص 76

7- محمود يعقوبي أصول الخطاب الفلسفي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر1995 ص 51

8- نفس المرجع ص 51 – 52

9- نفس المرجع ص 53

10- نفس المرجع ص 58

11- مليكة غبار، أحمد أمزيل، محمد رويض، علي أعمور الحجاج في درس الفلسفة أفريقيا الشرق الدار البيضاء 2006، ص 40

المراجع:

1-يعقوبي محمود، أصول الخطاب الفلسفي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.1995

2-يعقوبي محمود، مجلة المبرز، العدد 2، حسين داي الجزائر، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية جويلية – ديسمبر.1993

3 -يعقوبي محمود، المختار من النصوص الفلسفية دار الكتاب الحديث، الجزائر.2005

4 -دولة سليم، ما الفلسفة، دار الفرقد للطباعة والنشر، سورية دمشق، الطبعة الأولى 2008.

5 -غبار مليكة، أمزيل أحمد، رويض محمد، أعمور علي، الحجاج في درس الفلسفة، أفريقيا الشرق الدار البيضاء 2006.