واقع الخطاب الفلسفي المقرر في مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بمدينة تبسة - الجزائر

د. سليمة بلخيري

قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة العربي التبسي

تبسة، الجزائر

البريد الإلكتروني: Belkhirisalima.ps@gmail.com

الاستلام	٢٠١٩/١/١٩	المراجعة	٢٠١٩/٣/٢٢	النشر	٢٠١٩/٤/٣٠

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى الكشف عن واقع الخطاب الفلسفي المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

هل الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة يخدم الأهداف التربوية المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟

والنتائج المتوصّل إليها في هذه الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي في شقيه الكيفي والكمي، توضح أنه رغم الأهمية التي توليها المنظومة التربوية لهذا الخطاب بغية تحقيق الكفايات المطلوبة، فإن الطلبة يصرحون بصعوبة الخطابات الفلسفية عموما والخطاب الفلسفي المدرسي المبرمج لهم خصوصا، هذا الأخير الذي يرونه مشبعا بالهدف القائم على إكسابهم القدرة على التفلسف، إلا أنهم يحققون نسبيا من خلاله القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات، ولم يكسبهم القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي.

الكلمات المفتاحية:

الفلسفة، الخطاب الفلسفي، التمثل، الأهداف، التعليم الثانوي.

The reality of philosophical discourse in secondary education
A field study in the city of Tebessa - Algeria

Dr. Salima Belkhiri

Psychology Department

Faculty of Human & Social Science

Al-Araby Altebessy University

Tebessa, Algeria

Email: Belkhirisalima.ps@gmail.com

Received	19/1/2019	Revised	22/3/2019	Published	30/4/2019

Abstract:

This article aims at revealing the reality of the philosophical discourse in the Algerian secondary school by answering the following main question:

Is the philosophical discourse in the course of philosophy to serve the educational goals set by the educational system, and contained under the name competencies?

The results of this study, which used the descriptive approach in qualitative and quantitative terms, show that despite the importance that the educational system attaches to such discourse in order to achieve the required competencies, the students declare the difficulty of philosophical discourse in general and the philosophical discourse programmed for them, The goal is to acquire the ability to philosophize, but they achieve relatively the ability to distinguish between different images of paradoxes, and did not gain the ability to control the mechanisms of logical thinking.

Keywords:

philosophy, philosophical discourse, representation, goals, secondary education.

مقدمة:

اعتبارا من خصوصية النص الفلسفي عامة، وما يتميز به من تعقيد في تناول القضايا والموضوعات، واستعماله للمفاهيم المجردة، أين نجد أنه قد يزج بتمثلات الأفراد في إطار بعد ثنائي القطب، فإما أن تكون إيجابية تعكس بدرجة ما صورة التمثل الصحيح لمضمونه، والفكرة التي يطرحها بما يتوافق وهدف الفيلسوف من النص، كما قد تكون صورة التمثل سلبية تعبر عن خطأ في إدارة المعنى الصحيح له، ومنه الابتعاد عن الهدف الحقيقي الذي يهدف إليه صاحب النص، ولعل هذا ما دعي إلى إدراج الفلسفة كإحدى أهم المواد المدرسة بالتعليم الثانوي، باختلاف فروعه، بوصفها مادة معرفية تجريدية، تلبي حاجة الطالب الثانوي إلى التفلسف، أو الفلسفة بصورة إيجابية، صحيحة، لاسيما في بداية مرحلة الاحتكاك، والتفاعل مع الطلبة، والأساتذة، والتعاطي مع تعدد الآراء والأفكار، والمواقف واتساع نطاق معارفه، وبروز نزعة التساؤل حول الوجود، والقيم خاصة. حيث يبدأ في إدراك التناقضات والمفارقات العقلية، والسلوكية وحتى الذوقية بينه وبين زملائه، بل بين نفسه، فمثلا بالنسبة له كثيرا ما يدرك أن المثل العليا التي ينادي بها هو ذاته علنا، كثيرا ما تكون ذات صلة واهية بسلوكه اليومي، ويزيد الأمر حرجا عندما يلاحظ اختلاف آراء وسلوك زملائه بالنسبة لآرائه، وسلوكه، وكل ذلك يبذر بذور التفلسف في نفسه.[١]

ونجد من جهة أخرى أن المنظومة التربوية تعبر من وراء تدريسها للفلسفة بالتعليم الثانوي عن نوايا تربوية خاصة بها، تتعلق بتحقيق نتائج محددة ضمن التربية المدرسية، التي تراها ضرورية لنضج شخصية التلميذ، وخروجه بمواصفات معينة في مجال التفكير الفلسفي والتفلسف، إذ أنها ترسم ما ينتظر أن يكتسبه هذا الأخير من كفايات، وقدرات، ومعارف، ومهارات نتيجة دراسته للتعبير الفلسفي وممارسته له في نطاق المنهاج المدرسي الرسمي، والزمن المحدد له، وذلك بتعريض الطلبة، أو التلاميذ لمثيرات فلسفية ممنهجة. وبيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا يعتقد أنها تغير سلوكات التلاميذ نحو الأفضل، وفق معيار ملمح الشخصية المرسومة، كما يعتقد أنها تنشئ في الجيل المدرسي عادات سلوكية، وعقلية، ووجدانية، تمكنه من فهم، وتمثل القيم الإنسانية، والروحية والأخلاقية وتؤهلهم كأفراد للتكيف الشخصي، والتوافق الاجتماعي.

وبناء على توزع معنى النص الفلسفي، وقيمه، وأهدافه بين أهداف صاحب النص (المؤلف)، وبين أهداف البيداغوجيا (المنظومة التربوية)، وبين المتلقي المستهدف بالتمثل (التلميذ، وقدراته، وأهدافه) فإنه يتعين على واضعي البرامج، والمقررات المدرسية المتخصصين اختيار، وانتقاء النصوص الفلسفية ذات الكفاية العالية لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، من تدريس الفلسفة (العقلية التجريدية منها والوجدانية، والأخلاقية)، وتعليم الطلبة كفايات التفلسف، التي تجعلهم أكثر تكيفا نفسيا، وتوافقا اجتماعيا وتلاؤما مع التغيرات العلمية، والحضارية، وأكثر قدرة على تمثل أهداف النص في أبعاده الوجودية والقيمية، والمعرفية. وذلك هو ما نعتبره مشكلة هذا البحث، التي تتعلق بتوصيف واقع الخطابات الفلسفية المقررة لتلاميذ المرحلة الثانوية، في المنظومة التربوية الجزائرية، وقدرة التلاميذ على تمثل أهدافها، واستيعابها إيجابيا من خلال طرح السؤال الرئيس التالي:

هل الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة يخدم الأهداف التربوية المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟ ويجيب عن هذا السؤال الرئيس عددا من التساؤلات الفرعية صيغت كما يلي:

١. هل الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات؟

٢. هل الخطاب الفلسفي المقرر لمادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي؟

٣. هل الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف؟

أولا: الخطاب الفلسفي من منظور بيداغوجي:

١- تعريف الفلسفة في اللغة والاصطلاح:

١-١- **المعنى الاشتقاقي اللغوي للفلسفة**: لفظ فلسفة مأخوذ من اللغة اليونانية، والكلمة مركبة من مقطعين هما: فيلو **philo** بمعنى محبة، وسوفيا **sophia** بمعنى حكمة، وعلى هذا النحو فإن معنى كلمة فلسفة **philosophy** هي: محبة الحكمة.[٢] ومنه يكون معنى الفلسفة من جهة الاشتقاق اللغوي: محبة الحكمة، ويكون الفيلسوف: صديق الحكمة. وأول من استعمل هذه الكلمة فيتاغوراس. الفيلسوف اليوناني في القرن السادس ق.م، فكان رأيه أن الله وحده هو الحكيم، أما جل ما يطمح إليه الإنسان فهو أن يكون مجرد صديق للحكمة، وفي هذا الاتجاه سار الفكر الفلسفي اليوناني.[٣]

هذا وقد انتقلت كلمة فلسفة بحروفها إلى جميع اللغات قديمة، وحديثة، وخضعت للنطق الخاص بكل لغة، واشتقت منها اشتقاقات كثيرة على نحو ما يقال في اللغة العربية: فيلسوف، وفلاسفة، ويفلسف وتفلسف، وهكذا.[٤] والدارس لكتب الفلاسفة العرب القدامى يقف على عبارة الحكمة مستعملة في دراستهم أكثر من كلمة فلسفة، غير أن الكتاب المعاصرين أصبحوا يستعملون لفظ الفلسفة في جميع تعابيرهم ولا يستعملون لفظ الحكمة إلا نادرا.[٥] وفي اللغة العربية نلاحظ أن كلمة فلسفة قد دخلت هذه اللغة في القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي) عندما ازدهرت حركة الترجمة، حيث ترجمت أمهات الكتب في شتى المجالات من اللغات الأخرى، ومنها اللغة اليونانية إلى اللغة العربية.[٦]

١-٢- **التعريف الاصطلاحي للفلسفة:** الاهتمام بتعريف الفلسفة، وبمشكلة (التعاريف) عموما جزء من اهتمامات الفلسفة ذلك أنها تعني بوضع تعاريف، وحدود للأشياء التي تتخذها موضوعا لأبحاثها، لدرجة أنه يمكن تعريفها بأنها: "علم التعاريف" والحقيقة إن الطابع الأصيل للفكر الفلسفي هو الاختلاف، وليس الاتفاق، فكل فيلسوف يختلف عما عداه من الفلاسفة في موقفه من الله، والعالم، والإنتاج اختلافات أساسية وجوهرية، وحتى لو اتفق مجموعة من الفلاسفة في انتمائهم لمذهب معين كالمذهب التجريبي مثلا، أو العقلي، أو المثالي، فإن هذا الاتفاق لا يلبث أن يكشف عن كثير من أوجه التفاوت، والتباين في تفصيلات وجزئيات النسق الفلسفي عند كل واحد منهم، ومن هنا فلقد اختلف الفلاسفة فيما بينهم على تحديد تعريف واحد للفلسفة، فكل فيلسوف منهم يدلي بتعريف خاص يتفق مع موقفه ومذهبه.[٧] وإن كان الأمر على هذا النحو فإنه يمكن القول في شيء من الاطمئنان أنه ليس من الميسور لأي باحث مهما بلغ من سعة الأفق وعمق الإدراك أن يضع تعريفا للفلسفة، بحيث يمكن على أساسه تحديد مسائلها، وموضوع البحث فيها لدى الفلاسفة جميعا في مختلف الأمم، وفي جميع العصور، ومما يؤكد ذلك أن الذي يدرس تاريخ الفكر الفلسفي يمكن أن يدرك أن معنى الفلسفة يتغير من حين لآخر وما يتبع ذلك من تغيير في دائرة اختصاصها، بحيث تتسع، أو تضيق، وبالإضافة إلى ذلك فإنه من الملاحظ أن تغير معنى الفلسفة، واختلاف دائرة اختصاصها وتنوع موضوعاتها لا يكون فقط بين عصر، وعصر، أو حضارة، وحضارة، أو طور، وطور آخر من أطوار التفكير الإنساني، وإنما كثيرا ما نجد الأمر على هنا النحو كذلك بين الفلاسفة الذين يكونون عصرا واحدا، أو في أوقات متقاربة، وحتى وإن انتموا إلى حضارة واحدة.[٨] انطلاقا من هذا فإنني أود أن أشير هنا أني لن أعني بسرد تعريفات للفلسفة من وجهات نظر مختلفة باختلاف الفلاسفة ومذاهبهم، وإنما سأحاول في هذا المقام أن أورد بعضا من التعريفات لها، والتي ستكون على نحو:

- الفلسفة بحث عقلي منظم في صورة كلية متعمقة، يدور حول حقيقة الوجود، والموجودات وحول كيفية تعامل الإنسان معها.[٩]

- الفلسفة هي المحاولة الفكرية للوقوف على حقيقة الكون من حيث مبدئه، ومصيره، (بما فيه الإنسان)، وتفسير ما يجري فيه من ظواهر عقلية، أو مادية، أو روحية لاستخدامها فيما يعود على الإنسان بالخير، والتقدم.[١٠]

- الفلسفة بمعناها العام هي كل ما يبرر ما أقوم به من اختيار وسط بدائل، وممكنات عديدة ألقاها في ظروف مختلفة، وهذا يعني أن الاختيار ليس عملية بسيطة بل هو عملية معقدة، يكمن وراءها مجموع ما لدى الإنسان من اتجاهات، ورغبات، ومواقف وهذا يعني أيضا أن لكل إنسان فلسفة.[١١]

- الفلسفة هي ذلك النشاط الذي يسعى فيه الناس إلى فهم طبيعة الكون، وطبيعة أنفسهم، والعلاقات بين هذين العنصرين الأساسيين في تجربتها، وهكذا تكون الفلسفة بحثا منظم عن المعرفة، نقوم به عن طريق التفكير المنظم في كشوف العالم، ونتائج المؤرخ، ورؤية الفنان والشاعر، والمتصوف، مع الجمع بين هذه كلها وبين تجربتنا اليومية الشخصية، وتقتضي هذه الأفكار من جانبها تحليلا دقيقا لقدرة الذهن على اكتساب المعرفة، بحيث إن جزءا أساسيا من النشاط الفلسفي يتألف من دراسة مصادر المعرفة البشرية، ومناهجها، وحدودها، ولما كانت المعرفة توصل إلى الغير، وتسجل عادة، فإن هذا بدوره قد يؤدي إلى تحليل لوسائل الإنسان في الاتصال بغيره، ولاسيما اللغة. إننا عندما نتفلسف نحاول الإجابة عن الأسئلة التي تطرأ بأذهان الناس جميعا في وقت ما عن طبيعة الحياة ومعناها، وقيمتها، وهكذا فإن موضوع التفلسف هو طبيعة الوجود، وطبيعة التجربة، وأخيرا العلاقة التي تربط بين الإنسان، وذهنه وبين بقية الكون، فالسعي الفلسفي هو في أساسه سعى وراء معرفة شاملة عن طبيعة التجربة ومعناها وقيمتها.[١٢]

٢- **التفلسف:** الإنسان نافذة لكل مظاهر التفلسف، سواءً مارس التفلسف بالسليقة، أم مارسه محترفا، فكل من لديه أفكارا، أو اتجاهات يسلك في إطارها فإنه يتفلسف.[١٣] والتفلسف يعني التفكير بالطريقة الفلسفية، والنظر العقلي للأشياء، وعدم الاقتناع بالمعرفة الحسية والتجربة المباشرة، وقد عرفه كارل ياسبيرس في كتابة نهج الفلسفة: " التفلسف معناه التيقظ للإفلات من روابط الضرورية الحيوية، وتتم هذه اليقظة حين نلقي نظرة منزهة عن كل غرض على الأشياء." فيصبح التفلسف عملية تفكير واستزادة من المعرفة تدفع الفيلسوف إلى البحث عن أصول الأشياء، وحقائقها بعيدا عن كل رغبة نفعية، مادية يجنيها من خلال مواصلة البحث.[١٤] وقد أكد كارل ياسبيرس دائما "أن الفلسفة هي عملية تواصل مستمر مع الكائنات، والمشاكل، وأن ماهية الفلسفة هي في البحث عن المعرفة، لا في امتلاكها، إلا أن الفيلسوف يخطئ عندما يخون هذه الأصالة، وينحدر إلى مرتبة، ومعرفة عقدية مقولبة في تعابير نهائية معدة للانتقال بالتعلم، والتعليم كمذاهب مكتملة. إن من يتفلسف يكون دائما على درب الحقيقة فالأسئلة في مجال الفكر الفلسفي هي أكثر أهمية من الأجوبة، وكل جواب دائما بمثابة سؤال جديد"[١٥]

إن التفلسف هو أن يسلك الفرد منا طريقة معينة في معالجة القضايا، والمشكلات وذلك وفقا لقناعات، ومبادئ يؤمن بها دون الاكتفاء بالتجارب الحسية، والمعارف المباشرة، بل عليه بالإضافة إلى ذلك أن يعالجها علاجا عقليا، فكريا، دقيقا ومنظما، وواضحا دون أن يكون من الواجب عليه أن يعتنق في إطار هذه المعالجة مذهبا فلسفيا معينا، وفي هذا الصدد يقول كانط أنه "ليس هناك فلسفة نتعلمها، إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف" وحتى ولو طلب إلينا أن نعرف مذهبا لبعض الفلاسفة فلن يكون علينا أن نبقى عبيدا لأي مذهب، أو فكرة لأن أي فلسفة لم تحظ بإجماع العقول، وغالبا ما كانت المذاهب الفلسفية القديمة، والحديثة والمعاصرة، أيضا متناقضة.[١٦]

٣- **غاية الفلسفة:** قد يتساءل البعض عن الفائدة من دراسة الفلسفة، وعلومها، ما الفوائد التي تحققها دراسة الفلسفة، فهل تحقق نتائج ذات نفع عملي في الحياة كالتي تحققها علوم الطب، والهندسة، والصيدلية، وغيرها.[١٧] والحقيقة أن الفلسفة ليست عبارة عن لهو، أو تسلية يملأ بها المتأملون أوقاتهم، ويقضون فراغهم، أو مطية لتحقيق أغراض خاصة، بل غايتها أبعد من ذلك ومما يتصورها بعض الناس، فهي ترمي إلى إخراج الإنسان من الجهل،

واكتساب المعرفة لذاتها بباعث من اللذة العقلية، لأن الإنسان شغوف بحب الاطلاع، ولا يقنع بما يتوصل إليه من معارف، وبالخصوص إذا كانت هذه المعارف ضمنية، لأن المعرفة الفلسفية الحقيقية هي التي تقوم على اليقين، وتكون مؤكدة، ولذلك نرى الحكماء يبذلون جهودا مضنية من أجل تجاوز مراحل الشك والمفاهيم القائمة على الظن، والحصول على الحقيقة عن طريق البراهين العقلية الساطعة، التي تعمل على تبديد كل سراب، أو ضباب، وإزالة كل غموض، أو إبهام، وتصبح الأمور واضحة المعالم محددة الأهداف، قائمة على قواعد ثابتة وحينما تتوصل الفلسفة إلى الاطلاع على الأمور، ومعرفة حقائقها، فإنها تكون قد عملت على خدمة البشرية ورفاهيتها، وفي نفس الوقت أخرجتها من التيه، والضلال، وجنبتها كثيرا من المتاعب، والأخطار التي كان يمكن أن تقع فيها، وتظل ترنح تحت ويلاتها لولا وجود الحكمة التي ساعدت الإنسان كثيرا على فهم العالم، وكل ما من شأنه أن يقف عائقا في سبيله.[١٨] وقد يظن الظان أن هذا بيانا لضرورة الفلسفة من الناحية المنطقية لا غير، بينما من الناحية العلمية ما فتيي الزحف العلمي يضيق من مجال المباحث الفلسفية، مما دفع بأصحاب النزعة العلمية إلى الاعتقاد بأن العلم سوف يجيب على جميع الأسئلة التي تضايق الإنسان.[١٩] وفي الواقع أن ثمة اعتراضا قد يتوجه إلى القول بأن الفلسفة ذات غاية عملية، وقد يتساءل الإنسان عن الغاية العملية من مجال يعتبر من أهم مجالات الفلسفة، أعني الميتافيزيقا، والتي هي البحث، والنظر في مسائل نظرية ذات طابع تأملي مجرد مثل حقيقة الوجود وأصل الكون، ونشأته، ومصيره، وحقيقة النفس الإنسانية، ومصيرها، فأي تطبيق عملي يمكن أن يتصل بهذه المسائل، وما ينشأ حولها من نظريات ؟!، وبعبارة أخرى فإننا إذا قلنا: إن من يعلم أن الشجاعة وسط بين الجبن، والتهور وأنها فضيلة، وأن الجبن، والتهور من الرذائل، فإنه يمكن أن يروض نفسه على ممارسة الشجاعة، وأن يخلص نفسه مما عسى أن يكون عالقا بها من جبن، أو تهور.[٢٠] هذا العقل في تأمل نفسه، وتأمل ما يحيط به من عالم، وتأمل العالم الأعلى، أي عالم ما بعد الطبيعة، وبمعنى آخر فلا بد من أن يتفلسف، يقول أحد الفلاسفة (إن الفلسفة هي في كل واحد منا وهي تتمثل في ذلك التأمل المستمر للثابت، والمتغير... للجوهر والأعراض... للعلل، والمعلومات... للأسباب، والنتائج... لإدراك الواقع، والتسامي عليه... للتعمق فيما هو مادي، والتجاور لما هو مثالي... الخ)[٢١]

والتفلسف يحتاج إلى منهج للبحث. ونقصد بمنهج البحث الفلسفي هنا: مجموعة الخطوات التي يسير عليها الباحث في الفلسفة ليصل إلى نتائج جديدة في بحثه، أو تكوين موقف فلسفي خاص به تجاه موضوع من الموضوعات التي تبحثها الفلسفة، شأنه شأن الباحث في العلوم الأخرى، إذ يحتاج الباحث في الفلسفة إلى إعداد مسبق يلم فيه بقضايا، ونظريات العلم الذي يتخصص فيه، فالباحث في الفلسفة يحتاج إلى الاطلاع على تاريخ الفلسفة بعامة، وعلى آراء الفلاسفة المختلفين من قدامى، ومتوسطين، ومحدثين، ومعاصرين في موضوعات البحث الفلسفي بعامة، وفي الموضوع أو المبحث من الفلسفة الذي يرغب أن يجعله مجالا لتخصصه بخاصة.[٢٢]

والواقع أنه فيما يختص بالعلوم الجزئية المختلفة يعالج الباحث فيها موضوعات معينة واضحة المعالم، يستطيع أي فرد أن يجيدها ويتقدم فيها، ففي الرياضيات يبدأ طالب الهندسة بدراسة نظرية إقليدس كمدخل لهذا العلم، ثم يتدرج في هذه الدراسة إلى ما هو أعمق منها وهكذا يجد الطالب في كل مرحلة من مراحل الدراسة العلمية حصيلة معينة من المعلومات تمكنه من السير قدما في مضمار العلم الذي يدرسه، ولكننا في ميدان الفلسفة لا نستطيع أن نقدم أمثلة لهذه المسائل البسيطة المحدودة، والبرامج المتدرجة من السهل إلى المعقد، كما نرى في الدراسة العلمية للظواهر الموضوعية، فدراسة الفلسفة لا يمكنها أن تخضع لهذا الأسلوب، ذلك لأن الفيلسوف لا يستطيع الفصل بين ذاته، وبين الموضوع الذي يعالجه، إذ الفلسفة ما هي إلا وجهة نظر خاصة بصدد الموضوع أو هي تجربة فريدة للذات مع الموضوع.[٢٣]

إن طبيعة المشاكل الفلسفية تختلف عن طبيعة المشاكل العلمية، فالعلم يقوم على ملاحظة الحوادث وإجراء التجارب عليها قصد معرفة القوانين التي تتحكم في مجرى هذه الحوادث، أما الفلسفة فإنها تعتمد على التأمل في ما وراء الظواهر التي تتجلى بها الموجودات من أجل معرفة ماهيتها، وعلى التأمل في شروط هذه المعرفة، وفي قيمتها، ويتمثل هذا التأمل في الجهد الذي يبذله الناظر في المسائل الفلسفية وفي إمعان النظر، ومواصلته بطريقة جدية يتخذ فيها المعارف الأولية مطية لمعارف أخرى مركبة تفضي به في نهاية المطاف إلى معرفة إجمالية، شاملة يقف عندها، ويطمئن إليها.[٢٤] وفي اعتقادنا أن البحث عن الحقيقة، ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة لابد وأن يعتمد على منهج واضح، وبديهي، إن المنهج يرتبط بالموضوع، وإن لكل موضوع منهجا يتلاءم وطبيعته، ومن ثم كان المنهج الملائم للدراسات الفلسفية هو المنهج العقلي الاستنباطي.[٢٥]

٤- الخطاب الفلسفي في المدرسة الجزائرية: الخطاب الفلسفي هو مادة الفلسفة المقررة كمادة إلزامية لبعض الشعب في التعليم الثانوي، والتي عادة ما تظم مبحث الوجود، والمعرفة إلى جانب علم الأخلاق الذي قد يوجد في منهجها، أو يستقل عنها بمنهج خاص، ومادة منفصلة، كما أن مبحث المعرفة قد يستقل أيضا عنها بمنهج خاص ضمن مناهج التعليم الثانوي ويطلق عليها عادة اسم "نظرية المعرفة"، وقد يكون المنهج الخاص بمادة الفلسفة موضوعا في هيئة "مشكلات فلسفية"، وفي برامج تعليمية أخرى قد نجد منهج مادة الفلسفة موضوعا في هيئة عرض تاريخي يغطي عصور الفكر الفلسفي، ويطلق عليه حينئذ اسم تاريخ الفلسفة[٢٦].

وقد عرفنا سالفا أن الخطاب الفلسفي بوجه عام حديث عن ماهيات الأشياء، أو عللها من أجل معرفة حقائق هذه الأشياء، ومعرفة مصدرها، إنه في جوهر خطاب معرفي... سواء أكان موضوعه النظر، أو العمل، ولا يمكن أن يكون هناك حديث فلسفي دون أن يكون حديثا عن معرفة حقائق الأشياء، ومعرفة عللها قط، فالفلسفة معرفة تريد أن تكون دائما قصوى.[٢٧] إن استخدامي للمصطلح الآنف الذكر في هذه الدراسة إنما أقصد به خطابا، أو درسا صميميا في الفلسفة بالمفهوم الذي اتخذته، وانطبعت به مجموعة من الدروس (**coures leçon**) أنجزها وقدمها بناء على وعي وتصور ومعاناة فلسفية وفكرية- بعض الفلاسفة والمفكرين.[٢٨]

إن توظيفي لمفهوم الخطاب الفلسفي المدرسي في هذا المقام إنما أقصد به محتوى مادة الفلسفة لمستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعب الملزمة بدراسة هذه المادة وهي: الآداب واللغات، والعلوم الشرعية والرياضيات... والذي يعرض عليها في شكل نصوص فلسفية مدرسية تعالج بفكر، ومنهج فلسفي متميز عددا من القضايا، والمفاهيم المربوطة بالأهداف المدرجة في المنهاج لغرض تحقيقها. لكن ما سنركز عليه في هذه الدراسة هو محتوى مادة الفلسفة للسنة الثانية شعبة آداب، وفلسفة دون التخصصات الأخرى، ذلك لأننا نعتقد أن المادة في هذا الاختصاص لها حصة الأسد في المنهاج المدرسي ككل لدى التلميذ في هذه الشعبة، إذ أنه يعد أكثر ارتباطا بها بالنسبة لباقي الشعب الأخرى.

إن الدرس الفلسفي يختلف عن درس الرياضيات، أو درس التاريخ، أو درس العلوم الطبيعية... ويتجلى ذلك في طبيعته فهو الدرس الذي يطمح لتحقيق هذا الهدف: من أجل أن يتعلم العقل كيف، ومتى، ولماذا ينبغي أن تتساءل؟ والفرق هنا واضح بين درس يرى حقيقة ما نبحث عنه وما نحلم به كأفق ممكن ينبغي أن نمشي باتجاهه، وبين درس يقدم حججا، وبراهين على حقيقة هي في متناول المتعلم شريطة أن يمتلك كامل حضوره الذهني.[٢٩]

إن برنامج الفلسفة الجديد الذي يقدم للسنة الثانية ثانوية في شعبة الآداب والفلسفة انطلاقا من السنة الدراسية ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ يقوم على أساس نظرة تربوية جديدة تعرف بالمقاربة بالكفايات، وهي استراتيجية تساعد المتعلم على التكيف السريع والتلاؤم النافع مع التغيرات المتعددة التي يعرفها العالم والتحولات المستمرة التي يعيشها الناس في حياتهم اليومية، ومن ثم تمكنه من الإبداع المفيد، والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المستقبلية.[٣٠]

وعليه فإن كفاية الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة في السنة الثانية شعبة آداب في تحقيق الأهداف التي رسمتها الوصاية وتسعى إلى تحقيقها من خلاله تعني: أن نستغني بهذا الخطاب عن غيره في تحقيق الأهداف المسطرة، وتعني أيضا أن الخطابات الفلسفية المقررة مشبعة بالأهداف التي وضعت من أجلها.

٤-١- تطوير الخطاب الفلسفي وأثره في بناء المستقبل: إن خطابنا الفلسفي بوضعه الراهن عاجز عن تفهم عالمنا، واستيعاب متغيراته، عاجز عن مواكبته، وملاحقته، وهو عن تشكيله والتأثير فيه أعجز، لأن قدرتنا على الاختراع، والاكتشاف أقوى وأسرع من قدرتنا على استيعاب تلك الاختراعات، والاكتشافات والتكيف معها، أو قل إن خطابنا العلمي، وما يترتب عليه من اختراع واكتشاف أقوى وأسرع من خطابنا الفلسفي، وما ينتج من ذلك حالة لا توافق بين الخطابين، لا توافق بين عطائنا الفلسفي وعطائنا العلمي، ولم نستطع حتى الآن تطوير خطابنا الفلسفي ليتلاءم مع الخطاب العلمي، مع أن الحاجة ملحة لهذا التطوير حتى لا نكون بمعزل عن عالمنا الذي نعيش فيه وعن تمدننا الذي ينتظرنا، إن سرعة التغيير في العالم من حولنا تتزايد حتى أن العالم يتغير في كل عقد تغيرا يكاد يصل إلى حد الاختلاف، فكل انتصار تكنولوجي يخطو بالبشرية خطوات واسعة، ويحمل معه أنواعا جديدة من التهديد، ولو أن خطابنا الفلسفي كان بقوة خطابنا العلمي لزال التهديد، أو قل.[٣١]

٤-٢- الممارسة الفلسفية في المؤسسة التربوية في الجزائر: بدأ تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية في الجزائر بداية السبعينات، وذلك بعدما تخرجت الدفعة الأولى في الجامعة، وشرع الأساتذة في تقديم دروسهم في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، مستعينين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم الموضوعات التي يجب تدريسها منها: الثقافة الفلسفية، والشخصية، والأخلاق وفلسفة العلوم مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة تخص عملية تسيير الدروس والأهداف والتقنيات ثم صدر كتاب الوجيز في الفلسفة من تأليف محمود اليعقوبي الذي يعد في الحقيقة نسخة مترجمة بتصرف وانتقاء كبيرين للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا وهو: **Nouveausc precis de philosophie**، الذي ألفه "**verger et hwsmen**"، وصدر سنة ١٩٦٠ ويتضمن الوجيز قسمين أساسيين، قسم حول فلسفة العمل. ويتكون من الموضوعات التالية: (الانتباه والشعور، والشعور واللاشعور والانفعالات، اللذة والألم، الهيجان، والعواطف والأهواء والميول والرغبات، والسعادة، والإدارة والطبع، والشخصية، ومعرفة الغير، والعلاقات بين الأشخاص، والفن والإبداع الفني، والأخلاق الضمير الخلقي، والمفاهيم الكبرى للحياة الخلقية، والتجربة الأخلاقية، والمسؤولية والفضيلة واحترام الإنسان، العدل والأخوة والحقوق، والأخلاق والأسرة، والأخلاق والسياسة، والعمل ومشاكله الاجتماعية، والحرية، والإنسان ومصيره والوجود، والقيمة). بمعنى آخر يتضمن هذا القسم مداخل عامة في علم النفس وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، والأخلاق، والفن، أما القسم الثاني المعنون بـ:"**فلسفة المعرفة**" فيتضمن الموضوعات التالية: (الإحساس والإدراك، والذاكرة، والتخيل، واللغة، والذكاء، والتفكير العلمي والرياضيات، ومنهج العلوم الطبيعية، والعلوم البيولوجية، والتاريخ وعلم الاجتماع، وعلم النفس، ومبادئ العقل، ونظرية المعرفة، ومشكلة الحقيقة، والزمان والمكان، والروح والمادة، والألوهية).

باختصار يتعلق الأمر بمبادئ في نظرية المعرفة والمنطق، ومناهج العلوم، ولقد قدم لهذين القسمين بمقدمة حول الثقافة والفلسفة. وبخاتمة حول قيمة الفلسفة، ومع الوقت تم تدعيم الوجيز بكتاب للنصوص الفلسفية غطت الموضوعات الأساسية لبرنامج الكتاب المدرسي وبقاموس، وطريقة لتحرير المقالة الفلسفية كلها من تأليف محمود اليعقوبي، الذي كان مفتشا لمادة الفلسفة. وكان تدريس الفلسفة حتى غاية الإصلاح التربوي لسنة ١٩٧٢ يتم في الأقسام النهائية لجميع الشعب الرياضية، والعلمية، والأدبية.[٣٢] ومع بداية الثمانينات بدأت سلسلة من الإصلاحات المترددة، والمحتشمة، والمتعثرة، والمنغلقة لأنها جرت في غياب كلي للخبراء، و الجامعيين، وربما تنفرد الجزائر في هذا و هو عدم استعانتها بخبراء و بخاصة الجامعيون في إصلاح البرامج، وهكذا تم تعديل أولي للبرنامج

فأضيفت الأهداف، وتم اقتراح طريقة للتدريس، وتقليص لعدد الموضوعات، ولكن الإصلاح لم يمس مضمون البرامج واستمر هذا التعديل الأولي إلى غاية سنة ١٩٩١، حيث شرع في إعادة النظر في التعليم الثانوي في مجمله، وسمي هذا الإصلاح في وقته بإعادة هيكلة التعليم الثانوي، وبعد تشكيل لجان تربية وطنية سن عام ١٩٩٣ برنامج جديد يختلف إلى حد كبير عن برنامج الوجيز، فتم إدخال التعليمية في الفلسفة (**la didactique**)، وتم مرة أخرى تقليص محاور وموضوعات الوجيز من ٢٨ إلى ٢٢ في الشعب الأدبية، ومن ١٤ إلى ١٠ في الشعب غير الأدبية، وتم في الوقت نفسه توسيع مستوى تعليم الفلسفة في هذا الطور ليشمل السنة الثانية من التعليم الثانوي فرع الآداب، والعلوم الإنسانية، والعقيدة.[٣٣]

٤-٣- **المراهق و الخطاب الفلسفي في التعليم الثانوي**: تتنوع الأهداف المرجوة من الخطاب الفلسفي في التعليم الثانوي بتنوع النصوص المدرجة كمحتوى برنامج للمادة موضوع الحديث، وعلى العموم قد ترمي الفلسفة بوجه عام إلى خلق القدرة على الجدل العقلي والمناقشة المدعمة بالأدلة اليقينية، تنمية الروح الفلسفية، وحرية التفكير، مع تأكيد ضرورة التسامح العقلي، وعدم التعصب، التعود على استخدام النظرة الكلية الشاملة في فحص شؤون الحياة، وعدم الاكتفاء بالعلل القريبة المباشرة، وإنما يجب البحث في العلل الحقيقية البعيدة التي تفسر الحقيقة الكلية، تكوين رأي شخصي عقلي يفسر أحداث الحياة بالأدلة المنطقية السليمة، إشباع حب المعرفة المتزايد عند الشباب في مرحلة المراهقة، وتفسير شتى ظواهر الوجود في ضوء المبادئ العقلية، التعود على استخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق وفحصها وذلك بدلا من قبولها دون اقتناع، تأكيد ارتباط الفكر بظروف المجتمع والعصر الذي تنشأ فيه، وإن المذاهب الفكرية ثمار للتربية الاجتماعية التي أينعت في أرضها الدعوة إلى الانفتاح على الحضارات الإنسانية القديمة والمعاصرة، والرجوع إلى التراث البشري بشتى مذاهبه، وتياراته لكي نأخذ من ثماره ما يصلح لأن يترعرع في تربتنا العربية، ونرفض ما عداه مما لا يتفق مع ظروفنا الاجتماعية المعاصرة، إبراز دور الفلسفة خاصة، والفكر عامة في تطوير المجتمع، والمساهمة في تقدمه، تأكيد الشعور القومي العربي عند الشباب من الناحية زيادة انتماء الشباب إلى المجتمع العربي، ومنعه من الانحراف إلى الفكر الأجنبي والعقائد الغربية، تأكيد إحالة الفكر الإسلامي، وإبراز دور العرب الحضاري في تاريخ البشرية للاقتداء بذلك في مرحلة بناء المجتمع العربي الجديد، تأكيد أهمية القيم الروحية والمبادئ الأخلاقية كالخير والحق والمسؤولية، والواجب والتعاون، والتضحية وغيرها مما يحتاج إليه مجتمعنا الجديد، الدعوة إلى احترام العمل الفردي، وإبراز قيمة العمل الجماعي، وترجمة الأخلاق النظرية إلى سلوك عملي نافع للفرد والمجتمع.[٣٤]

ثانيا- تمثل الخطابات الفلسفية:

١- **التمثل في اللغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور أنه: تمثل فلان ضرب مثلا، وتمثل بالشيء ضربه مثالا، وفي التنزيل العزيز: {يا أيها الناس ضرب مثل فاستمعوا له}، وذلك أنهم عبدوا من دون الله ما لا يسمع، ولا يبصر، ولم ينزل به حجة، فأعلم الله الجواب مما جعلوه له مثلا، وندا، وأمثالا لله، وهي لا تخلق أضعف شيء مما يخلق الله، ولو اجتمعوا كلهم له، وإن يسلبهم الذباب الضعيف شيئا لم يخلصوا المسلوب منهم، ثم قال: "ضعف الطالب، والمطلوب".[٣٥]

١- **التمثل اصطلاحا:** يمكن اعتبار التمثل طريقة عامة في تنظيم معرفتنا بالواقع، وفهمنا له، وهو يعتمد في ذلك كما يقول الباحث "أحمد أوزي" على جهاز نفسي بشري، يستمد معطياته من الواقع انطلاقا من المعلومات التي يتلقاها الفرد من عدة مصادر، كالحواس، والخبرات والتي تجتمع لديه وتختزنها ذاكرته، ومن المعلومات التي يستقيها عن طريق العلاقات التي يربطها بغيره من الأفراد والجماعات، ومجموع هذه الخبرات، أو المعلومات تصنف، وتنظم في شكل نسق ذهني عام ومتماسك، بكيفية تسمح للفرد بفهم العالم المحيط به، أو أحد محتوياته، مما يجعل الفرد

قادرا على التأثير فيه، والتكيف معه.[٣٦] بالإضافة إلى هذا هناك تعاريف كثيرة واردة بهذا الخصوص نذكر منها على سبيل المثال:

١-١- **تعريف Palmer ١٩٧٨**: يرى Palmer في هذا الإطار بأن التمثل هو "أولا وقبل كل شيء: شيء يقوم مقام شيء آخر، وبتعبير آخر أنه نموذج معين لذلك الشيء الذي يمثله". ويقتضي هذا التحديد التمييز بين ماهيتين اثنتين، أو "عالمين" اثنين، العالم الممثل من جهة، والعالم الممثل من جهة أخرى، وتكون مهمة هذا الأخير هي أن يعكس بصورة ما بعضا من مظاهر العالم الأول لا كلها، لأن تلك المظاهر لا تحتاج كلها إلى تمثيل، إذ يشترط فقط أن يكون ثمة نوع من التناظر بين بعض مظاهر العالمين، متى كان أحدهما تمثيلا للآخر، ويترتب عن هذا التحديد أبعاد يتعين على كل نسق تمثيلي تمييزها لتحقيق الفهم الكامل للتمثل، عددها Palmer فيما يلي:

- ما هو العالم المُمَثَّل؟
- ما هو العالم المُمَثِّل؟
- ما هي مظاهر العالم المُمَثَّل التي يتم تمثيلها؟
- ما هي مظاهر العالم المُمَثِّل التي تتولى ذلك؟
- ما هي أشكال العلاقات القائمة بين العالمين؟[٣٧]

١-٢- **تعريف Giordan et Mortinand ١٩٩١**: يعتبر جيوردان وميرتينان (التمثل) نموذجا تفسيريا يبين الكيفية التي:

- ينظم بها المتعلم المعطيات.
- يفهم بها المعلومات.
- يوجه بها فعله.[٣٨]

٢- **التمثل فلسفيا**: يشير التمثل إلى وظيفة موضوع، أو حادث ما، بمعنى إلى الخاصية التي تحيل إلى موضوع، أو حادث، أو خاصية أخرى، فوظيفته يمكنها أن تتحدد إما بالاتفاق حيث أن غايته تكون مشتقة، كما هو الأمر بالنسبة للجملة، وإما بالاكتساب الطبيعي، حيث أن غايتها تكون أصيلة كما هو الأمر بالنسبة للحالة الذهنية.[٣٩] **وعلى العموم يمكنني الوقوف هنا لأقر بأنني أوظف مفهوم التمثل هنا كلفظ يعبر عن الصور التي يحملها تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي عن خطاب مادة الفلسفة المقرر من حيث صعوبة اللغة والطرح، ومدى فهمهم لمختلف المحتويات (الدروس) التي تخدم الأهداف المسطرة.**

ثالثا- الأهداف التربوية:

تعددت التعاريف المعطاة لمفهوم الأهداف، فمنها من وصفه على أنه نتيجة نهائية، وبعضهم وصفه وصفا دقيقا على أنه حصيلة عملية في السلوك، وآخرون على أنه سلوك الطالب ينتج من خلال تدريسه موضوع، أو وحدة معينة، أما التعريف الإجرائي للهدف فهو: عبارة تصف سلوك التلميذ المتوقع في زمن التعلم.[٤٠]

وعموما إن تحديد الأهداف التربوية هو الخطوة الأولى في بناء المنهج المدرسي، وتنفيذه، وتقويمه، والأهداف، أحد أهم مكونات المنهج، وذلك لأن بقية المكونات الأخرى كالمحتوى، وطرق التدريس والأنشطة، والوسائل التعليمية، والتقويم تحدد في ضوء الأهداف.[٤١] والأهداف التربوية هي الخطوط العريضة، ومعالم الطريق للعملية التربوية بأكملها، بمعنى المرشد العلمي، والحقيقي لكل التربويين، والقائمين على المناهج، وتدريسها، وقياسها، والمتعلمين أنفسهم، فاختيار محتوى المناهج، وتنظيمها يكون بهدف تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وأي برنامج تربوي، وأي نشاط إنما توجهه التوقعات المنتظرة لنتائج معينة، والنشاط الأساسي لتغيير الأفراد، وإضافة معلومات لهم ليكسبهم مهارات في مجال من المجالات، أو يبني لديهم مفاهيم معينة، أو استبصار، أو تقدير والعبارات التي فيها النتائج، والتوقعات هي ترجمة الأهداف التربوية، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، ويعبر عن الغايات التي

تنشدها في الحياة المدرسية، ومؤشر يؤكد أن المتعلم قد تعلم، وبالإضافة إلى ذلك فالأهداف تمثل النظريات التربوية التي تقوم عليها: الإسلامية، السلوكية...[٤٢]

رابعا- التعليم الثانوي:

هو الطريق الرئيسي المؤدية إلى دخول الجامعة، ومواصلة التعليم العالي، وتسير الدراسة بهذه المرحلة وفق الأساليب التقليدية التي تعتمد كثيرا على الدراسات النظرية، وتقديم الحقائق العلمية للطالب وفق مناهج موحدة، وخطط دراسية معممة على جميع المدارس رغم اختلاف البيئات في القطر الواحد، ويلعب الكتاب المدرسي الموحد دورا رئيسيا في العملية التعليمية بصفته المرجع الأساس في المادة المقررة على جميع الطلبة، ويتلقى طلاب السنة الأولى من المرحلة الثانوية الحلقة الثانية في أغلب الأقطار العربية دراسة عامة تؤدي إلى توجيههم في حالة نجاحهم، وانتقالهم إلى السنة الثانية عن طريق أساليب اختيارية أحيانا، وإجبارية أحيانا أخرى إلى إحدى الشعب الأدبية، أو العلمية، والتي تستمر الدراسة بها لمدة سنتين أخريين على الأقل قبل الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية.[٤٣]

وفي الجزائر التعليم الثانوي مرحلة أقرتها وزارة التربية والتعليم، وهي التي تلي مرحلة التعليم المتوسط (الإعدادي)، كما تسبق مرحلة التعليم الجامعي، وتضم في هذه الدراسة جملة التلاميذ الذين أنهوا مقرر مادة الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، بتخصص آداب وفلسفة، وانتقلوا إلى السنة الثالثة بنفس التخصص.

خامسا- الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة وأهميتها: إن توجهي لدراسة موضوع واقع الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي لم يأت من فراغ، فوفقا للدراسة الاستطلاعية، والتحاورات التي أجريتها مع الأساتذة في التخصص، ومع تلاميذ مستوى التعليم الثانوي الدارسين لمادة الفلسفة للسنتين الثانية، والثالثة من جميع الشعب، وجدت أن أغلب الأساتذة يصرحون بمعاناة التلاميذ بطريقة ما من مشكل متعلق بفهم الخطابات الفلسفية الموجهة لهم. ومن هنا تتجلى أهداف، وأهمية هذه الدراسة في الآتي:

أ- وضع خطاب مادة الفلسفة تحت الدراسة العلمية، للكشف عن مدى كفايته في تحقيق ما وضع من أجله، وذلك من خلال دراسة ما إذا كان محتواه قد صيغ فعلا بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات.

ب- إن ندرة المقاربات التي تعالج الخطاب الفلسفي المدرسي بوجه خاص، دفعنا إلى وضعه موضع البحث الأكاديمي، وتناوله من الوجهة البيداغوجية.

ج- تنبيه الباحثين إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالخطاب الفلسفي المقرر لمادة الفلسفة خاصة، وألا يقتصر الإصلاح فيه فقط على الحذف، والإضافة.

د- الوقوف على صور التمثلات التي يشكلها التلاميذ عن نصوص خطابات مادة الفلسفة، والكشف عن أسباب التباين فيها إن وجدت.

٢-مجالات الدراسة:

٢-١- المجال الجغرافي: أجريت الدراسة الحالية بأربعة ثانويات، بولاية تبسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية، هي على التوالي:

- ثانوية الشيخ العربي التبسي.
- ثانوية مالك بن نبي.

- ثانوية فاطمة الزهراء.
- ثانوية هواري بومدين.

٢-٢- المجال الزمني للدراسة: باشرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية بالمؤسسات الخاصة بالبحث الميداني بعد حصولها على إذن بدخول المجال الجغرافي، والذي حدد كما سبق الذكر بأربعة ثانويات هي: ثانوية الشيخ العربي التبسي، ثانوية مالك بن نبي، ثانوية فاطمة الزهراء، ثانوية هواري بومدين، وكان ذلك بتاريخ ١١ أفريل ٢٠١١، فبعد طلب تقدمت به الباحثة لمديرية التربية بولاية تبسة بالموسم الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وافقت هذه الأخيرة على دخولها المؤسسات المذكورة، والتي تم اختيارها من قبل الباحثة بصورة عشوائية. بعدها عمدت الباحثة إلى الاتصال بتلاميذ هذه الثانويات، بهدف استطلاع وجهات نظرهم حول مادة الفلسفة عموما، والخطاب الفلسفي المدرسي على وجه الخصوص.

٢-٣- المجال البشري وعينة الدراسة: لما كان المجال الجغرافي للدراسة يحتوي على أربعة ثانويات سبق ذكرها، فإن هذا الأخير هو مجال لمجتمع بحث متمثل في جملة التلاميذ الدارسين لتخص آداب وفلسفة، للسنة الثانية، والذين أنهوا المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بهذه السنة، وانتقلوا إلى السنة الثالثة من نفس الاختصاص.

٢-٣-١- عينة الدراسة وطريقة اختيارها: لقد اعتمدت الباحثة في اختيارها لعينة الدراسة على أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث وبالتالي فإن عينة الدراسة تساوي عدد أفراد مجتمع البحث والذي بلغ ٢٢٧ تلميذا بالسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة. لكن وبعد توزيع الاستمارة على المفحوصين بالثانويات الأربعة، تم إحصاء مجموع تلاميذ يساوي ١٩١ تلميذا مجيبا على الاستمارة، مع إلغاء استمارة واحدة لم تستوف شروط الدراسة، ومنه يكون مجموع الاستمارات ١٩٠، وكان هؤلاء المفحوصون موزعون كما يلي:

جدول رقم (٠١) يبين توزيع أفراد عينة التلاميذ على الثانويات

الثانويات	التلاميذ		التخصص	المجموع
	ذكور	الإناث		
ش.العربي التبسي	١٣	٣٤	آداب وفلسفة ١آف + ٢آف	٤٧
هواري بومدين	٠٨	٣٧	آداب وفلسفة ١آف + ٢آف	٤٥
مالك بن نبي	١٨	٣٦	آداب وفلسفة ١آف + ٢آف	٥٤
فاطمة الزهراء	٠٤	٤٠	آداب وفلسفة ١آف + ٢آف	٤٤
المجموع	٤٣	١٤٧	/	١٩٠

٣- منهج الدراسة: إن الطبيعة الوصفية (الاستكشافية) للدراسة الحالية فرضت علينا تطبيق المنهج الوصفي بجانبيه الكيفي، والكمي.

٤_أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها على الاستمارة باعتبارها أكثر الأساليب استخداما لجمع البيانات حيث تسمح بجمع بيانات كمية، متنوعة، تصف خصائص الأشخاص مثل: القدرات، القيم، الاتجاهات، الاعتقادات، والمعارف..

٤-١- قياس الخصائص السيكومترية للأداة: حتى تتمكن الباحثة من اعتماد أداة الدراسة (الاستمارة) في جمع المعلومات، والبيانات من الواقع الميداني (الثانويات الأربعة مجال الدراسة)، عمدت إلى قياس الخصائص السيكو مترية للاستمارة، والتي تتمثل في:

٤-١-١- حساب صدق المحكمين للاستمارة: في إطار قياس صدق المحكمين للاستبيان، عمدت الطالبة على توزيع عينات من الاستمارات على أستاذة جامعيين، بدرجات ماجستير، ودرجة الدكتوراه، لكل من قسم العلوم الاجتماعية

(تخصص علم النفس)، وقسم الفلسفة جامعة باتنة، بالإضافة إلى أساتذة بقسم العلوم الاجتماعية (تخصص علم النفس، وعلم الاجتماع) جامعة تبسة، وذلك للتأكد من معالجتها للموضوع، سلامة لغة البنود، ووضوح غاياتها، البساطة في البناء، مع إمكانية فهمها بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي من السنة الثانية بتخصص آداب وفلسفة، وقد أكد المحكمين على معالجة البنود للموضوع المدروس، سلامة اللغة، وضوح العبارات، وإمكانية الفهم لتحصل على نتيجة صدق المحكمين للاستمارة تساوي ١٠٠%.

٤-١-٢- قياس الثبات: إن الاختبار الصادق هو بالضرورة ثابت، والعكس غير صحيح، وبالتالي يمكننا أن نعتمد صدق الاختبار كدليل على ثباته، كما أنه يمكننا حساب ثبات الاختبار، وهو ما قمنا به في هذه الدراسة، باعتماد قانون التجزئة النصفية وقد تحصلنا على النتيجة ثبات تساوي ٠,٧٦٠٧ وهي نتيجة تعني أن الأداة تتمتع بالثبات المطلوب.

٥- عرض وتحليل بيانات الدراسة:

٥-١- عرض وتحليل بيانات الفرض الرئيس: نص الفرض على: خطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة يخدم الأهداف التربوية المسطرة من قبل المنظومة التربوية والواردة به تحت اسم الكفايات. ونؤكد هذا الفرض أو ننفيه من خلال عرض وتحليل نتائج الفروض الجزئية الثلاث التالية:

٥-١-١-عرض وتحليل بيانات الفرض الجزئي الأول: نص الفرض الجزئي الأول على: "خطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات."

جدول رقم (٢) معالج للبند رقم (٠١):

المناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع والمحمول

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٨٨	٤٦,١	٤٦,٣	٤٦,٣
لا	٥٩	٣٠,٩	٣١,١	٧٧,٤
لا أدري	٤٣	٢٢,٥	٢٢,٦	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (١) في الاستمارة، الذي نص على: "**المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع والمحمول**"، ومن خلال الجدول دائما يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بالخيار رقم (١)، أي بنعم المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع المحمول هو٨٨ تلميذا، وبنسبة مئوية تساوي ٤٦,٣%، وهذا ما يعكس عدم تمثل التلاميذ لهذا البند.

جدول رقم (٣) معالج للبند رقم (٢):

لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين والمتناقضين، ولا حتى المتعاكسين

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٦٣	٣٣	٣٣,٢	٣٣,٢
لا	٧١	٣٧,٢	٣٧,٤	٧٠,٥
لا أدري	٥٦	٢٩,٣	٢٩,٥	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بخيار لا على البند رقم (٢)، والذي ينص على: "**لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين، ولا المتناقضين، ولا حتى المتعاكسين**" يساوي ٧١ تكرار، تقابلهم نسبة مئوية ممثلة تساوي ٣٧,٤%، وبالتالي يكون التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا.

جدول رقم (٤) المعالج للبند رقم (٣):

"يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية فقد يكون الشيء "أ"، وقد يكون لا "أ"

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٦٨	٣٥,٦	٣٥,٨	٣٥,٨
لا	٢١	١١,٠	١١,١	٤٦,٨
لا أدري	١٠١	٥٢,٩	٥٣,٢	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	

من خلال الجدول رقم (٤)، المعالج للبند رقم (٣)، الذي ينص على: "**يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية، فقد يكون الشيء 'أ'، وقد يكون لا 'أ'** "، يتضح لنا جليا أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "لا أدري"، بلغ ١٠١ أي بنسبة مئوية تساوي ٥٣,٢%، وهي أعلى نسبة ومنه نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا.

الجدول رقم (٥) المعالج للبند رقم (٤): أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية	النسبة التراكمية
نعم	٧٣	٣٨,٢	٣٨,٤	٣٨,٤
لا	٨٦	٤٥,٠	٤٥,٣	٨٣,٧
لا أدري	٣١	١٦,٢	١٦,٣	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (٤)، الذي ينص على "**أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم**"، يتضح لنا أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بلا هو ٨٦ تكرارا، وبنسبة تساوي ٤٥,٣%، ومنه فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثيل صحيحا.

الجدول رقم (٦) المعالج للبند رقم (٥):

علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٢٣	١٢,٠	١٢,٠	١٢,١
لا	١٦٢	٨٤,٨	٨٥,٠	٩٧,٤
لا أدري	٠٥	٠٢,٦	٠٣,٠	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (٥)، والذي ينص على: "**علمتي الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء**"، يتضح لنا أن عدد التلاميذ الذي أجابوا بلا على البند يساوي ١٦٢ تكرارا،

وتقابلهم نسبة مئوية تساوي ٨٥,٠% ، وهذا ما يدل على أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، باعتبار أن أعلى نسبة هي للعبارة التي تقول أن: الفلسفة لا تعتمد على العقل، وتهمل الحواس في الحكم على الأشياء.

جدول رقم (٧) يعالج البند رقم (٦): لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١٢	٦,٣	٦,٣	٦,٣
لا	١٦٦	٨٦,٩	٨٧,٤	٩٣,٧
لا أدري	١٢	٦,٣	٦,٣	١٠٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (٦)، الذي ينص على "**لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي**"، يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "لا" على هذا البند تساوي ١٦٦ تكرارا، أي نسبة مئوية تساوي ٨٧,٤%، ومنه يكون تمثل التلاميذ لهذا البند أيضا تمثلا إيجابيا.

جدول رقم (٨) المعالج للبند رقم (٧): تعد العلاقة بين المفهوم، والماصدق علاقة طردية

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٥٢	٢٧,٢	٢٧,٤	٢٧,٤
لا	٣٠	١٥,٧	١٥,٨	٤٣,٢
لا أدري	١٠٨	٥٦,٥	٥٦,٨	١٠٠,٠٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (٧)، الذي ينص على:" **تعد العلاقة بين المفهوم الما صدق علاقة طردية**"، نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بعبارة لا أدري على هذا البند ١٠٨ تلميذا، أي نسبة ٥٦,٨%، وهي أعلى نسبة إجابة، وبالتالي فإن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند من بنود الاستمارة.

الجدول رقم (٩) المعالج للبند رقم (٨): رغم أن منهاج الفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلى أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٥٩	٣٠,٩	٣١,١	٣١,١
لا	٨٠	٤١,٩	٤٢,١	٧٣,٢
لا أدري	٥١	٢٦,٧	٢٦,٨	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (٨)، الذي ينص على: "**رغم أن منهاج الفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواءً في المناهج أو النتائج**"، يتضح لنا أن عدد التلاميذ الذين أجابوا بلا على هذا البند هو ٨٠ تلميذا، أي نسبة ٤٢,١%، ومن هنا يكون تمثل التلاميذ لهذا البند تمثلا صحيحا.

٥-١-٢- عرض وتحليل بيانات الفرض الجزئي الثاني: نص الفرض على: "الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي"

جدول رقم (١٠) يعالج البند رقم (٩): أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٨٨	٤٦,١	٤٦,٣	٨٠
لا	٣٧	١٩,٤	١٩,٥	٨٦,٨
لا أدري	٦٥	٣٤,٠	٣٤,٢	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن طريقة تمثل التلاميذ للبند رقم (٩)، الذي ينص على: "**أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي**"، كانت بعدد تكرارات ٨٨ بالنسبة للإجابة بنعم على هذا البند، أي بنسبة ٤٦,٣%، ومنه فقد تمثلوا البند تمثلا صحيحا.

جدول رقم (١١) يعالج البند رقم (١٠): يقوم المنطق الرياضي (الرمزي) على استخدام التعريفات المطلقة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٩٣	٤٨,٧	٤٨,٩	٤٨,٩
لا	٤٧	٢٤,٦	٢٤,٧	٧٣,٧
لا أدري	٥٠	٢٦,٢	٢٦,٣	١٠٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه المعالج للبند رقم (١٠)، الذي ينص على: "**يقوم المنطق الرياضي (الرمزي) على استخدام التعريفات المطلقة**"، يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بعبارة نعم يساوي ٩٣ تكرارا، أي ما يعادل نسبة ٤٨,٩ وهو تمثل خاطئ للبند.

جدول رقم (١٢) المعالج للبند رقم (١١): يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٦٧	٣٥,١	٣٥,٣	٥٣,٣
لا	٦٢	٣٢,٥	٣٢,٦	٦٧,٩
لا أدري	٦١	٣١,٩	٣٢,١	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (١١)، الذي ينص على: "**يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت**"، يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بعبارة نعم على هذا البند بلغت ٦٧ تكرارا، وهو ما يقابل نسبة مئوية تساوي ٣٥,٣%، ومنه التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا.

جدول رقم (١٣) المعالج للبند رقم (١٢): يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٩١	٤٢,٤	٤٢,٦	٤٢,٦
لا	٦٧	٣٥,١	٣٥,٣	٧٧,٩
لا أدري	٤٢	٢٢,٠	٢٢,١	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (١٢)، الذي ينص على: "**يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض**"، أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بنعم على هذا البند تساوي ٤٢,٦%، ويقابلها عدد تكرارات يساوي ٩١ تكرارا، وهذا ما يدل على أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند من الاستمارة.

الجدول رقم (١٤) المعالج للبند رقم (١٣):

الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبةالمئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١٠٢	٥٣,٤	٥٣,٧	٥٣,٧
لا	١٩	٠٩,٩	١٠,٠	٦٣,٧
لا أدري	٦٩	٣٦,١	٣٦,٣	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول، المعالج للبند رقم (١٣)، والذي ينص على: "**الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات، إلى حكم كلي**"، أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بنعم على هذا البند تساوي ٥٣,٧%، وبعدد تكرارات يساوي ١٠٢ تكرارا ومنه فان التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند أيضا.

جدول رقم (١٥) المعالج للبند رقم (١٤): الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام، إلى الخاص

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٦٧	٣٥,١	٣٥,٣	٣٥,٣
لا	٣٦	١٨,٨	١٨,٩	٥٤,٢
لا أدري	٨٧	٤٥,٥	٤٥,٨	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (١٤)، والذي ينص على: "**إن الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص**"، يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بلا أدري هو ٨٧ تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي ٤٥,٨%، وهو ما يدل على أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند، على اعتبار أن الإجابة بلا أدري حملت أكبر نسبة مئوية.

جدول رقم (١٦) المعالج للبند رقم (١٥): لا يوجد فرق بين المنطق الصوري والمنطق الجدلي.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٣٦	١٨,٨	١٨,٩	١٨,٩
لا	٩٨	٥١,٣	٥١,٦	٧٠,٥
لا أدري	٥٦	٢٩,٣	٢٩,٥	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (١٥)، والذي ينص على: "**لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي**"، يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بلا هو ٩٨ تكرارا، أي بنسبة مئوية تعادل ٥١,٦%، ومنه نقول إن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا.

جدول رقم (١٧) المعالج للبند رقم (١٦): إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٧٠	٣٦,٦	٣٦,٨	٣٦,٨
لا	٢٣	١٢,٠	١٢,١	٤٨,٩
لا أدري	٩٧	٥٠,٨	٥١,١	١٠٠,٠٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (١٦)، الذي ينص على: "**إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود**"، يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بلا أدري يساوي ٩٧ تلميذا وبنسبة مئوية تساوي ٥١,١ % نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند.

٢_٥_ عرض، وتحليل بيانات الفرض الجزئي الثالث: نص الفرض على: "الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف".

الجدول رقم (١٨) المعالج للبند رقم (١٧): أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٨٦	٤٥,٠	٤٥,٣	٤٥,٣
لا	٨٧	٤٥,٥	٤٥,٨	٩١,١
لا أدري	١٧	٨,٩	٨,٩	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (١٧)، الذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل**"، نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بلا هو ٨٧ تكرارا، معبر عنهم بنسبة مئوية تساوي ٤٥,٨%، ورغم ضعف الفارق بين الإجابتين (نعم، لا)، أي بفارق تكرار واحد يرجح أن غالبية التلاميذ يرون أن الفلسفة ليست إكثار من الكلام دون طائل.

جدول رقم (١٩) المعالج للبند رقم (١٨): أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وأن صح الرأي الأول

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١١١	٥٨,١	٥٨,٤	٥٨,٤
لا	٤٥	٢٣,٦	٢٣,٧	٨٢,١
لا أدري	٣٤	١٧,٨	١٧,٩	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (١٨)، الذي ينص على: "**أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول**"، نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو ١١١ تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي ٥٨,٤%، نلاحظ أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا.

جدول رقم (٢٠) يعالج البند رقم (١٩): أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١٤٧	٧٧,٠	٧٧,٤	٧٧,٤
لا	٣٣	١٧,٣	١٧,٤	٩٤,٧
لا أدري	١٠	٥,٢	٥,٣	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (١٩)، والذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار**"، أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو ١٤٧ تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي ٧٧,٤%، ومنه فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا.

جدول رقم (٢١) يعالج البند رقم (٢٠): أتصور أن الفلسفة هي البحث المستثمر عن الحقيقة.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١٦٨	٨٨,٠	٨٨,٤	٨٨,٤
لا	١٤	٧,٣	٠٧,٤	٩٥,٨
لا أدري	٠٨	٠٤,٢	٠٤,٢	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (٢٠)، الذي ينص على: "**أتصور أن الفلسفة هي البحث المستثمر عن الحقيقة**"، ومن هنا نرى أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بنعم هو ١٦٨ تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي ٨٨,٤%، إن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا.

جدول رقم (٢٢) المعالج للبند رقم (٢١): هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٩٦	٥٠,٣	٥٠,٥	٥٠,٥
لا	٧٨	٤٠,٨	٤١,١	٩١,٦
لا أدري	١٥	٨,٤	٨,٤	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (٢١)، الذي ينص على: " **هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك**"، نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو ٩٦ تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي ٥٠,٥%، ولهذا فقد تمثل التلاميذ هذا البند تمثلا إيجابيا.

الجدول رقم (٢٣) المعالج للبند رقم (٢٢): الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	١٦١	٨٤,٣	٨٤,٧	٨٤,٧
لا	١٤	٧,٣	٧,٤	٩٢,١
لا أدري	١٥	٧,٩	٧,٩	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (٢٢)، الذي ينص على: "**الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض**"، نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذي أجابوا بنعم على هذا البند هو ١٦١ تلميذا، أي ما يعادل نسبة ٨٤,٧% نستنتج أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا.

جدول رقم (٢٤) المعالج للبند (٢٣): هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المقررة	النسبة التراكمية
نعم	٤٣	٢٢,٥	٢٢,٦	٢٢,٦
لا	١٤٧	٧٧,٠	٧٧,٤	١٠٠,٠
المجموع	١٩٠	٩٩,٥	١٠٠,٠	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (٢٣)، الذي ينص على: " **هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة** "، نلاحظ أن عدد تكرارات الإجابة بنعم هي ٤٣ تكرارا، أي بنسبة ٢٢,٦%، أما عدد تكرارات الإجابة بلا هي ١٤٧ تكرارات، أي بنسبة ٧٧,٤%، ومنه فإن التلاميذ لا يتمثلون إيجابيا مواصلة دراستهم في الجامعة في تخصص الفلسفة.

سادسًا: مناقشة عامة: من خلال عرض، وتحليل النتائج السابق ذكرها، والتي توصلنا فيها إلى:

١- **الفرض الرئيس الأول** الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة يخدم الأهداف التربوية المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات. وقد عالج هذا الفرض الرئيس عددا من الفروض الجزئية، توصلنا فيها إلى النتائج التالية:

١-١- **الفرض الجزئي الأول**: الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات. وانطلاقا من تفريغنا للبيانات المتعلقة بالبنود التي تدرس هذا الهدف، توصلنا إلى تحقق هذا الفرض بصورة جزئية، بمعنى أن الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع نسبيا بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات، وذلك دائما حسب تصريحات المفحوصين.

١-٢- **الفرض الجزئي الثاني**: الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي. وانطلاقا من تفريغنا للبيانات المتعلقة بالبنود التي تدرس هذا الهدف، توصلنا إلى عدم تحقق هذا الفرض الجزئي، ونتائج المفحوصين تدل على أن محتوى منهاج مادة الفلسفة غير مشبع بهذا الهدف.

١-٣-**الفرض الجزئي الثالث**: الخطاب الفلسفي المقرر في مادة الفلسفة مشبع بالهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف. وانطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقفنا على أن محتوى منهاج الفلسفة المقرر مشبع بهذا الهدف، وبالتالي يعمل على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف.

الخاتمة:

تعد الدراسة الراهنة، والموسومة بـ: واقع الخطاب الفلسفي المقرر في مرحلة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بمدينة تبسة ذات أهمية بالغة بالنسبة للمنظومة التربوية، لما تؤديه من دور في الكشف عن فعالية الخطاب المعتمد وصلاحيته لبلوغ الأهداف التربوية المسطرة به، والتي لن تتأتى إلا بتحقق كفاية هدا الأخير، وذلك من حيث أنه مجموعة نصوص فلسفية أداتها الأساسية هي اللغة والتي يفترض أن تكون مشبعة بالمادة المطلوبة لبلوغ الهدف. وقد خلصت الدراسة إلى أن الخطاب الفلسفي المقرر مشبع نسبيا بالأهداف التربوية المسطرة من قبل المنظومة التربوية والواردة به تحت اسم الكفايات. وعلى العموم إن عدم تحقق الأهداف كلها بشكل إجمالي قد نرجعه إلى:

١- تعتبر مادة الفلسفة مادة جديدة بالنسبة للتلاميذ، وبالتالي فإن تمثلاتهم لها تكاد تكون واحدة وهي صعوبة فهم هذه الخطابات لغة ومضمونا.

٢- انطلاقا من سؤال طرحناه على مستشاري التوجيه، والإرشاد بالثانوية، لاحظنا أن أغلب التلاميذ الذين يلتحقون بمثل هذا التخصص عادة ما تكون نتائجهم متدنية في مادة اللغة، الرياضيات، أو الفيزياء، وغيرها من المواد التي تتطلب فكرا تجريديا، وهو ما تتطلبه مادة الفلسفة أيضا، وربما هذا ما جعل أغلب التلاميذ لا يجيبون على أسئلة الاستمارة التي تتطلب فكرا تجريديا.

٣- يزود الطالب قبل التحاقه بالتخصص بجملة من الأفكار التي تعطيه نظرة سوداوية على الفلسفة، مفادها أنها مادة صعبة الفهم فوق مستوى التلميذ... وهذا ما يجعل التلميذ يكون عليها في عقله الماقبلي تمثلا سلبيا مسبق، وبالتالي يبرمج ذهنه على أن قدراته لا تؤهله لفهمها، ولا تمكنه من التحصيل فيها.

٤ - توحي المادة لبعض التلاميذ بأنها قد تدفع بهم إلى الشرك، لأنها لا تضع في اعتبارها محدودية الفكر، حسب رأيهم وبالتالي فإن تجنبها هو حماية لدينهم.

٥- يرون أنها مملة، لأنها تدور في حلقات مفرغة، وأنها غير موضوعية.

٦- لعل حداثة المادة على التلميذ، والهالة التي يحملها عنها، كانا سببا في عدم تحقق الأهداف بشكل إجمالي.

وفي الأخير تبقى النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة مربوطة بزمان، ومكان، وعينة، وأدوات الدراسة المعتمدة، لذلك فإن مثل هذا البحث يتطلب إجراء دراسات أخرى، بعينة بحث أكبر، وأدوات دراسة تحيط بجوانب أخرى من المنهاج.

قائمة المصادر والمراجع:

١- الألوسي، حسام الدين. (٢٠٠٥). **مدخل إلى الفلسفة**. د ط. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ص٩
٢- الشرقاوي، محمد عبد الله. (١٩٩١). **في الفلسفة العامة دراسة ونقد**. ط٢، بيروت: دار الجيل. ص ١٢
٣- إبراهيم، شمس الدين. (٢٠٠٨). **مرجع الطلاب في الإنشاء الفلسفي**. ط١. بيروت: دار العرب العلمية. ص ٩
٤- عطيتو، حربي عباس، وعبيدان موزة، محمد. (٢٠٠٣). **مدخل إلى الفلسفة ومشكلاتها**. ط١. بيروت: دار النهضة العربية. ص ١٦
٥- خضير، إدريس. (١٩٩٢). **دعائم الفلسفة**. ط٤. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب. ص ١١
٦- إبراهيم، محمد تركي. (٢٠٠٦). **ما الفلسفة**. ط١. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ص ٢٠
٧- الألوسي، حسام الدين. **مرجع سابق ذكره**. ص ١٣
٨- عبد المعطي محمد، علي. (٢٠٠٣). **المدخل إلى الفلسفة**. د ط. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية. ص ٢٧
٩- عزمي، طه السيد أحمد. (٢٠٠٩). **الفلسفة مدخل حديث**. ط١. الدار البيضاء: مشورات عالم التربية. ص٢٢
١٠- إبراهيم، محمد تركي. **مرجع سابق ذكره**. ص ٢٢
١١- جعفر، عبد الوهاب. (٢٠٠٢). **مبادئ الفلسفة وإشكالياتها**. د ط. الإسكندرية: منشأة المعارف. ص ١٣
١٢- هنتر، ميد. **الفلسفة أنواعها ومشكلاتها**. (٢٠٠٦). ط٣. ترجمة فؤاد زكريا. مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. ص٢٩
١٣- محمد، قاسم محمد. **(٢٠٠١). مدخل إلى الفلسفة**. ط١. بيروت: دار النهضة العربية. ص٢٧
١٤- قوقام، رشيد. (دس) **الميسر في الفلسفة**. ط١. الجزائر: دار الملكية للطباعة والإعلام والنشر والتوزيع. ص ٩
١٥- إبراهيم، شمس الدين. **مرجع سابق ذكره**، ص: ١١
١٦- **المرجع نفسه**. ص١٠
١٧- عطيتو، حربي عباس، عبيدان موزة، محمد. **(٢٠٠٣). مرجع سابق ذكره**. ص: ٣٩
١٨- خضير، إدريس. **مرجع سابق ذكره**. ص: ٣٠
١٩- يعقوبي، محمود. (٢٠٠٩). **الوجيز في الفلسفة**. دط. القاهرة: دار الكتاب الحديث. ص: ١٧
٢٠- محمد تركي، إبراهيم. **مرجع سابق ذكره**. ص ٩٦
٢١- عبد المعطي محمد، علي. **مرجع سابق ذكره**. ص: ٣٠
٢٢- عزمي، طه السيد أحمد. **مرجع سابق ذكره**. ص ٣٧
٢٣- أبو ريان محمد، علي. (٢٠٠٥) **الفلسفة ومباحثها**. دط. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية. ص ٤
٢٤- يعقوبي، محمود. (٢٠٠٩). **مرجع سابق ذكره**. ص١٧
٢٥- عطيتو، حربي عباس، عبيدان موزة، محمد. (٢٠٠٦). **الفلسفة ومشكلاتها**. دط. الازاريطة: دار المعرفة الجامعية. ص ٣٩
٢٦- رافع محمد، سماح. (دس). **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه**. دط. مصر: دار المعارف. ص ١٨
٢٧- يعقوبي، محمود. (١٩٩٥). **أصول الخطاب الفلسفي محاولة في المنهجية**. دط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص ١٨
٢٨- محسن، مصطفى. (١٩٩٣). **سسيولوجيا المعرفة والمؤسسة مساهمة في التحليل السسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب**. ط١. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر. ص ٢٥

٢٩- فرطميسي، محمد. (١٩٩٦). **مهارة التفكير من خلال الإنشاء الفلسفي**.مجلة علوم التربية. العدد العاشر. مارس ١٩٩٦. ص: ٧٨.

٣٠- وزارة التربية الوطنية. (٢٠٠٦). **برنامج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي**. شعبة آداب وفلسفة. ص ٣

٣١- الفاوي عبد الفتاح. (دس). **تطوير الخطاب الفلسفي وأثره في بناء المستقبل.** أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة. ط٢. بيروت: مركز الدراسات العربية. ص١٦٢

٣٢- بغورة، الزاوي. (دس) **الخطاب الفلسفي في الجزائر، الممارسات والإشكاليات، تشخيص أولي.** أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة. ط٢. بيروت: مركز الدراسات العربية. ص ص ٣٧٨-٣٧٩

٣٣- **المرجع نفسه.** ص ص ٣٧٩-٣٨٠

٣٤- رافع محمد سماح. **مرجع سابق ذكره**. ص ص٢٩-٣٠

٣٥-ابن منظور. (٢٠٠٤). **لسان العرب**. ط٣. المجلد ١٤. بيروت: دار صادر. ص ١٨

٣٦- الزاوي، أحمد. (٢٠٠١) **الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية.** نقلا عن فتيحة الهكار. مجلة علوم التربية. العدد ٢٠. ص ٣٢

٣٧- عبد الله هلو. (١٩٩٩). **الأنساق التنظيمية للتمثل الذهني للمعرفة**. مجلة المعرفية. عدد مزدوج ٢-٣. فاس: جمعية البحث. ص٢٠.

38- Martinand g et giordan A (2001), **citè par le gerre**. p236

نقلا عن سعيد حلمي، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، فاس: مطبعة أنفو- برانت، ص ١٩٨.

٣٩- أحرشاو، الغالي، الزاهر، أحمد. (١٩٩٩). **مفهوم التمثل في العلوم المعرفية. مجلة المعرفية**، عدد مزدوج (٢، ٣). فاس: جمعية البحث. ص: ١٣

٤٠- نجوى عبد الرحيم، شاهين. (٢٠٠٦)، **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج**. دط. مصر: دار القاهرة للنشر والتوزيع. ص ٩٩

٤١- وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم. (٢٠٠٠)، **تصميم المنهج المدرسي**. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص ١٤٤

٤٢- نجوى عبد الرحيم شاهين. **مرجع سابق ذكره**. ص ٩٨

٤٣- محمد هاشم الفلوجي، رمضان محمد القذافي. (دس). **التعليم الثانوي في البلاد العربية**. دط. الأزارطة: المكتب الجامعي الحديث. ص١٥٩.