**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التربية الوطنية**

# دليل قراءة كتابي السنوات الثالثة ثانوي في مادة الفلسفة

**الكتاب الأول** : إشكاليات فلسفية (دروسا ونصوصا)

للشعب : رياضيات ؛ علوم تجريبية ؛ تقني رياضيات ؛ تسيير واقتصاد

**الكتاب الثاني** : إشكاليات فلسفية (دروسا ونصوصا)

لشعبة لغات أجنبية

***

**الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2007**

**الكتاب الأول** : إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص مختارة

للشعب : رياضيات ؛ علوم تجريبية ؛ تقني رياضيات ؛ تسيير واقتصاد

من جملـــــة النشاطات التي أقرَّها برنامج الفلسفة الرسمي ابتداء من هذه السنة الدراســـية ( 2007-2008 ) ، نشاط الدروس وكذا نشاط دراسة النصوص . وهو الأمر الذي يستوجب منَّا أن نضع بين أيدي التلاميذ كتابا يجمع في قسمه الأول جملة من الدروس الفلسفية ، وفي قسمه الثاني، عددا من النصوص الفلسفية المختارة . ومعنى هذا أن الكتاب يجمع بين نشاطيْن وهما معا يمثلان ثلثي الحجم الساعي السنوي العام .

# القسم الأول

## إشكاليات فلسفية

إن القصد من وضع هذا الكتاب هو تجسيد القطيعة التي تبنَّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف . وأصل هذه القطيعة، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم ، و تحوُّلُ مجال الاهتمام بالقضايا المفاهيمية إلى مجال الاهتمام بالفكر النسقي . ولا يمكن إنكار ما للمقاربة بالكفاءات من فضلٍ في هذا المنعطف الذي تعرفه مادة الفلسفة في بلادنا ، وتعليميَّتها .

ويتجلى هذا المنعطف فيما يتعلق بالدروس في عدد من الجوانب : في الكفاءات التي تستهدف تحقيقَها، وفي تعاملها مع الفكر الشمـــولي الذي يربط المشكلة بإشكاليتها ، وفي تفعيلها لعملية التفلسف ، وطريقة سيرها المنهجي ، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعلمية المقررة ، وأخيرا في نظام أدواتها التقنية . وفي هذا الاتجاه ، يمكن تلخيص ما تساهم به الدروس فيما يلي :

**1**– تحقيقُ جملة من الكفاءات ، ترتدُّ كلُّها إلى توصل المتعلم إلى التحكم الفعلي في آليات الفكر النسقي من جهة ؛ وإلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها وبالتالي ، الارتقاء إلى محاولة حلها، من جهة أخرى.

**2**– توخي النسقية التي بموجبها لا تُطرح القضايا الفلسفية طرحا بعيدا عن سياقها ولا تُستخدم المفاهيم فيها منفصلةً عن مناخها الفكري .

أما النسقية ،[1] فهي من النسق ، والنسق هو على العموم ، كلٌّ منظم يتألف من مركّباتِ تفاعلية تابعة للسياق الذي تتواجد فيه ؛ وهو أيضا ، كل

[1]– النسقية نسبة إلى النسق ، والنسق لغة من نسق نسّقا الكلام ، ومعناه عطف بعضه على بعض ورتبه ونظمه ؛ وعطف الأشياء بعضها إلى بعض معناه انتظامها بعضها إلى بعض ، والمقصود بالعطف أيضا ، ميل أو انتساب بعضها إلى بعض طردا وعكسا .

ما لا يمكن تغييرُه أو حذفه من غير أن ينجر عن ذلك تغيير في مستوى المجموعة . ولا يمكن أن يكون له نفس الخصائص التي تتميز بها العناصر لا بل إن خصائص الكلِّ تتوقف على طبيعة وعدد العناصر التي تتضمنها بشكل أقلّ مما تتوقف على العلاقات التي تتولد فيما بينها . ومهما ضاق النسق وانغلق ، فهو يبقى دائما مفتوحا ، كثيرا أو قليلا . والعناصر لا تكون بالضرورة من ميدان واحد أو من فن واحد . وإذا استعملنا مفهوم النسق في الفلسفة ، نقول بأنه شبكة يخلع عليها تفاعلُ عناصرها ميزةً خاصة تطفو على مجموع العناصر . إن معنى الحرية كمفهوم منعزل مثلا ، يختلف عنه إذا تعلق الأمر بتواجد هذا المفهوم مع المسؤولية . ويختلف مفهومها أيضا ، إذا كان في سياق أوسعَ كأن نضعه في علاقة مع عناصرَ تختلف في الشبكة كالأنا مثلا ، والغير والعنف والتسامح والتنوعً الثقافي والعـــولمة وغيرها ، كما سنلاحظ ذلك ، في الإشكالية الخامسة . هذا ، بالإضافة إلى أن الشبكة ككل ليست عبارة عن تجميع العلاقات المختلفة الأنواع والطبائع التي تصل العناصر فيما بينها ؛ فالتجميع شيء، وواقع الشبكة في تفاعلها شيء آخر .

أما النسقية فهي طريقة معاصرة في الاقتراب من المعرفة ؛ إنها مقاربة جديدة تتخذ من النظرة الشمولية منهجا ، متجاوزةً في تحليلها لموضوعات المعرفة التحليلَ التفتيتي التقليدي الذي يُخرج العناصر من سياقها العام ، فيقطعها عن التفاعل مع غيرها داخل هذا السياق . إنها مقاربة تقف في وجه النظرة التفكيكية التي تشتت الأجزاء دون إرجاعها إلى أصولها ومواقعها العلائقية .[2]

---

[2]– إن النسقية ولدت في أمريكا خلال الأربعينيات من القرن الماضي . ولكنها لم تبدأ فعلا ، في الازدهـــار إلا في السبعينيات من نفس القرن . لقد وَجدت البنيوية فيها الحقل المناسب لتطبيق تعاليمها .

**3**– الإعراضُ عن الطريقة المفهوماتية لصالح النظرة الشمولية التي تمكن المتعلم من إدراك موقع الدرس من المشكلة ، وموقع هاته المشكلة من الإشكالية .

**4**– توسيع مفهوم التفلسف : إن التفلسف بالإضافة إلى أنه تفكير نقدي ، وبناءُ موقفٍ ـــ تجاوزا أو تركيبا ـــ وتأملٌ في قضايا إنسانية محضة ، هو أيضا ، إدراك لمواقف ولأنساقها ، وإحاطةٌ بالأساس المنطقي لمختلِف الأطروحات .

**5**– طريقة المعالجة : حيث وقع استخدام أساليب جديدة تحفيزا للمتعلم ، منها : الأسئلةُ المشكلة التي تتوفر فيها أسباب إثارة المفارقات والمتناقضات على مستوًى عقليٍّ وتدفعُه إلى النظر فيها لحلها أو تهذيبها ؛ والوضعية المشكلة وهي موقف حي يعيشه المتعلم باعتبـــاره موقفَه ، يواجه فيه قضية محرجة ليس فقط على مستوى تفكيره العقلي ، وإنما وبوجه أخص فيما درج عليه من معتقدات وتصورات . ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة ، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنِيه هو وحده دون غيره ، وأنها قضية شخصية.

**6**– إشراك المتعلم بإقحامه في وضعيات مشكلة أو ما يماثلها في وظيفتها ؛ مما يحقق له الارتقاء من التفكير العقلي المجرد إلى المعاناة الشاملة . وعندئذ فقط ، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي ، ومن ثمة، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه .

**7**– إنه آخر حلقة السلسلة التي تأتي بعد جمع المعلومات وتنظيمها واستثمارها على ضوء المتطلبات البيداغوجية الجديدة ، وهي حلقة يتم فيها ، إعادةُ بناء الأفكار في نسق عقلي ، لا يحيد في بنيته ، عن التسلسل المتصل الذي يتميز به الفكر الرياضي حيث لا تقطع ولا تمزق .

8– تقريب الأصالة والمعاصرة وتحقيق الوصل بين الجزأرة والعولمة.

**9**– ترك آفاق البحث مفتوحة على مبادرات أهل الفضول ، خصوصا إذا كان الأمر يتعلق بالإشكالية .

**10**- توسيع آفاق المتعلم بإمداده بجملة من التعاليق والشروحات الوافية وإيقافه على مختلف المصادر المتنوعة .

**11- وأخيرا** ، التنسيق بين الدروس ومختلف نشاطات التعلم المقررة .

لقد جعلنا الدروس في طرحها ومنهجيتها ثلاثة أصناف : صنف ينطلق من أسئلة مشكلة ؛ وصنف ينطلق من وضعية مشكلة واحدة على رأس الدرس تتمثل في مناظرة أو حوار أو وضع سيناريو ؛ وصنف يزاوج بين الصنفين يتخلل عرض الدرس .

هذه هي النظرة الشمولية التي فرضت نفسها في كتاب " إشكاليات فلسفية" ، وهي تشبه إلى حد بعيد ما كان ينصح به " الأبلي " أستاذُ " ابنِ خلدون " ، طلاَبه ، إذ قال : « ينبغي لطالب العلم ، أن لا يشتغل بما أَشكَل، حتى يختم الكتـــاب ؛ لأن أول الكتاب ، مرتبط بآخره ؛ فإذا حقق أولَ العلم وآخره ، حصل فهمه ، وإذا اشتغل بالإشكال وقف ، وكان مانعا له من الختم . وختمُ الكتاب أصل من أصول العلم ، ومن لم يختم الكتاب في علم ، واقتصر على أوله ، لم يحصل له فهمه ، ولا يحل له أن يقرأه » .[3]

وحرصا منا على توثيق الصلة بين الدروس والمقرر ، قسَّمنا الدروس إلى مجموعات بقدر عدد الإشكاليات الواردة في المقرر ، وهي خمسٌ .

وفي صفحته الأولى منحنا الدرس نظاما تقنيا موحَّدا : قدمنا المشكلة التابعة للإشكالية ورقْمَها التسلسلي العام في الكتاب ، وحدَّدْنا موضوعها وحصرناه بين معقوفتين [ ] وقدمنا تحته مشكلته في صياغة استفهامية ، وشفعناها بالخطة العامة التي يسير عليها الدرس من أجل محاولة حلها . وحَرصْنا أن تُقرن دائما المقدمة بطرح المشكلة والخاتمة بحل المشكلة .

---

[3] ــ أبو عبد الله الرصاع ، الفهرست ، تحقيق محمد العنابي ، المكتبة العتيقة ، تونس ، 1957 ، ص : 136 .

ودفعتنا النسقية العامة للكتاب في بداية كل إشكالية ، إلى تقديم جملة من الأسئلة ، كمدخل للإشكالية من جهة، وإلى تقديم ما استخلصناه من نتائج في نهايتها ، كمخرج من الإشكالية بعد الفراغ من اختبار كل المشكلات من جهة أخرى ، مع العلم بأن هذا المخرج هو مجرد حوصلة بعض النتائج وإبراز ضرورة استمرار البحث الفلسفي فيها ، وهو عبارة عن تساؤلات جديدة أو عن تحويل موضوع الاهتمام إلى مجال آخر .

وتجنبنا إلحاق الكتاب بمصطلحات فلسفية خشية أن يأخذها المتعلم مأخذ القواميس المتحجرة التي لا يهمها السياق الذي يخلع عليها مدلولها الحقيقي . مما زاد من حرصنا في أثناء الدروس ، على تحديد بعض ما كان يبدو لنا غامضا . وفرغنا من الكتاب بخاتمة عامة نستشرف فيها بلوغ الخطاب لمقاصده .

وأنهينا الكتاب بوضع أربعة فهارس :

أحدها يتعلق بقائمة أسماء الأعلام التي ورد ذكرها في الكتاب ؛ ويتعلق الفهرسان الثاني والثالث بالمصادر المعول عليها في قسم الإشكاليات ، وفي قسم نصوص مختارة ، ووضعنا آخر كل مصدر أرقاما بين معقوفتين إشارة منا إلى النصوص التي استقيناها منها ، ورتبنا مواد الفهارس الثلاثة على حسب التسلسل الأبجدي ؛ وأخيرا فهرس عام لمحتويات الكتاب .

# القسم الثاني

# نصوص فلسفية مختارة

إن الغايات التي نستهدفها من تقديم هذه المجموعة من النصوص التابعة للكتاب ، وفي هذا القسم الثاني منه ، هي :

أولا ، **توفير المادة** التي يحتاج إليها الأستاذ وتلامذتُه من أجل إنجاز النشاط التعلُّمي المخصَّص لدراسة النصوص الفلسفية ، والتي تنطبق مع ما أقرَّه البرنامج الرسمي ، والتي نقدمها على أساس المقاربة بالكفاءات ، هذه الاستراتيجية البيداغوجية الجديدة .

ثانيا ، **التعامـــل المباشر** مع مواقف الفلاسفة وطريقة تفكيرهم وفنِّ استدلالهم ولغتهم ومصطلحاتهم من غير وسائط ، ونهلِ الاستشهادات من أصولها الأولى ؛ وهو تعامل يمكِّن المتعلمَ من التعرُّفَ على نماذج من الإشكاليات والمشكلات الفلسفية كما طرحها أصحابها ، وما ارتأوه لها من حلول ، وما استعملوه في تدعيمها من أساليبِ البرهنة المنطقية .

ثالثا ، ومن الغايات التي يحققها هذا القسم أيضا، توفير النصوص **للاستئنـــاس** فيها بموقفٍ أو رأيٍ لافْـــتتاح درس ، أو لعرض منطق أطروحةٍ ما أو منطقِ نقيضِها أو منطَقٍ يتجاوَزها أو كاستشهاد لتدعيم تصوُّر من التصوراتٍ أو كمشروع لكتابةٍ مقالة ، كفرض أو كواجب مترلي ، وكذا كمنطلقٍ لطرح مشكلة في بدايـــة الدرس النظري أو توضيحٍ لجانب ما من جوانب الدرس .

وتجد المقالاتُ لدى المتعلمين في هذه النصوص ، وكذا العروضُ والمناقشات التي يخوضونها ، فائدةً عظمى كمادة للاستثمار في المجالات المعرفية والمنهجية واللغوية والعقلية . وعملية الاستثمار هاته ، هي مصدرٌ لجملة من الكفاءات التي يسعى الإصلاح الجديد إلى تحقيقها .

رابعا ، إن هذه المجموعة المنتقاة هي الأصل الضروري الذي تتوقف عليه دراسة النصوص التي تتجه رأسا إلى المتعلم وتضعه في **وضعية مشكلة** هي مشكلتُه ، إذ يعتبرها وإيَّاه شغله الشاغل ومسألةً شخصية . ويتوصل من ذلك ، إلى تحقيق كفاءات منها : التحكم في القراءة الفلسفية ، والفهمُ السليم للقضية ، وخوضُ تجارب فعلية في فهم القضايا الفلسفية ، وكشفُ طرق مواجهتها من طرف الفلاسفة والمفكرين ، والاستماعُ إلى رأي الغير وتبنِّيه ، أو رفعُه .

ليس من السهل قراءة نص فلسفي بالطريقة الموضوعية السليمة ، فضلا عن فهمه . ولقد عانى في الاقتراب منه ، الأستاذ والمتعلم على حد سواء ؛ والسبب في ذلك ، ليس كما يبدو من خلال هذا السياق ، كونَ النص الفلسفي صعبا في حد ذاته ، ولا يمكن أن يخوض فيه إلا الموهوبون والمحذَّرون وكبارُ الأساتذة ، وإنما في :

* **صعوبةِ الوقوف** على النصوص المناسبة ، وحسنِ اختيارها طبقا لمقاييس الأمانة العلمية والأدبية ، فضلا عن المقاييس البيداغوجية ؛

* **وطولِ حجم النصوص** ، وغياب وحدة أفكارها ، وعدم وضوح مَنطقها ؛

* **صعوبةِ قراءتها** بسبب غياب شكل كلماتها ، وقلة الاهتمام بتوزيع فقراتها وإبراز كلماتها أو عبارتها المفتاحية ؛

* **المبالغةِ في التركيز على القراءة** وترجمة الكاتب بشكل يوهم بأن الحصة هي حصة مطالعة وسِيَر ؛

* **ضعفِ الاستعداد** للاقتراب المنهجي من النص ؛

* احتـــواءِ النصوص على **مفردات غير مفهـــومة** أو على جمل سقطت منها كـــلمة أو حرف وأحيانا ، سطر كامل ، مما يجعلنا أمام ألغاز غير قابلة للتفكيك .

لقد ضيعنا عددا من السنوات في تغييب النص ، وعدم الاكتراث بفوائده ، وكم هي عديدة. ليست دراسة النص **حصة مطالعة** ولا حصة عرضِ مراحل **حياة صاحب النص ، ولا تدريبا على طرح المشاكل ، ولا على اتخاذ المواقف** منها بقدر ما هي فهم المشاكل الفلسفية أولا ، وكيف وقع حلها ، ومن ثمة، كيف يتمكن المتعلم من استثمار تجارب المفكرين الفلسفية في مواجهة المواقف المحرجة ، استثمارا لا ينصبُّ بالدرجة الأولى على أساليبهم في مواجهة المواقف ، وإنما على المبادئ التي أقاموا عليها حلولهم. فيتمكن من تحقيق الكفاءات لا من تكديس المعارف والمعلومات .

وتذليلا للصعوبات ، وقع حرصنا على اختيار :

النصوصِ **القصيرةِ** [4] على **اختـــلاف تنوُّعها** ، التي تثير مشكلة وتعالجها في مسار منطقي، يصل المقدمات بنتائجها؛ والتي تتوفـــر على **الخصـــوبة** الفكرية، وتدعو المتعلم في مواقفه إلى الجدال ، فيتبنى أطروحة أو يدحضها، والتي تكون **قابلة لأن تستثمر** في الدروس والعروض والمقالات .

ولقد دفعنا المنهج الإجرائي إلى اتخاذ عدد من الاعتبارات، منها:

**وضع النص في سياق الوضعيات المشكلة** ، وذلك يتيسر باستدراج المتعلم إلى فهم النص فهما تاما، وجعله يدرك موقع النص من المشكلة ،

[4]– إلا عند الضرورة القصوى ، وهي نادرة .

وموقع هاته المشكلة من الإشكالية . وعندئذ فقط ، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي، ومن ثمة ، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه . و لا يخفى الفرق بين الحالات الثلاث، أي بين التوازن والانزعاج العقلي من جهة، وبين هذا الانزعاج العقلي والقلق كمعاناة نفسية فعلية، من جهة أخرى ؛ والفرق بين الانزعاج والقلق كالفرق بين الشعور بالمفارقات المنطقية والشعور الانفعالي الكامل الذي يستولي على المتعلم مع وعيه بحالته ، ويدفعه حتما إلى البحث عن الخروج منها . وشأن ذلك شأن الفلسفة كشعور باضطراب العقل المجرد من جهة ، والتفلسف كاضطراب نفسي واع يتغلغل في أعماق كامل الحياة الذهنية من جهة أخرى . ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنِيه هو وحده دون غيره ، وأنها قضية شخصية . ومعنى هذا ، أن **من لا يفهم** الوضعية المشكلة من المتعلمين كما يجب أن تُفهَم ، لا يُرتجى منه فقط، أن يجيب عن الأسئلة التابعة للنص ، بل ولا أن يدرك معنى القلق الفلسفي . وهناك ما يدعو هنا، إلى التمييز بين المشكلة العقلية والمشكلة الفكرية ، الأولى أكثر تجردا من الثانية ، والثانية أكثر التصاقا بالإنسان وأكثر تغلغلا في حياته الداخلية .

ولما كانت أولى خطوة لتحقيق هذا الغرض ، هي **توصيل الرسالة** أي جعل المتعلم يتصل بالنص بدون خطأ ، وفي شروط تضمن القراءة الواضحة وإمكانية الفهم السليم ، وقع حرصنا على شكل النص بصورة كاملة ؛ لأن القراءة الخاطئة لا يَسْتَتْبِعها إلا الخطأ في الفهم ، وما يترتب عنه من عمليات التحليل والتقويم ؛ والنص العربي بالقياس إلى غيره في اللغات الأخرى ،

يكاد يكون الوحيد الذي يعاني من هذه الظاهرة؛ ولهذا ، فنحن إذ نُقبل على هذا الأسلوب في تقديم النص ، فليس من أجل الشكل في حد ذاته ، وإنما لنضمن للمتعلم الفهم . ولذا ، فالهدف الأول هو توصيل النص ثم التأكيد على فهمه .

* وحرصا منا على توثيق الصلة بين الدروس والنصوص وتيسيرا للبحث، قسَّمنا النصوص أيضا ، إلى **مجموعات بقدر عدد الإشكاليات** الواردة في المقرر ، وهي خمسٌ ، ورنبنا عناوينها ـــ مع ذكر أسماء أصحابها ـــ حسب ترقيمها التسلسلي .

* **وضعنا عنوانا على رأس كل نص** لتعيين هُوِيَّتِه ، ورقَّمناه ضمن التسلسل العام لقسم النصوص ، وطرحنا بعده المشكلة الفلسفية التي يعالجها، وحصرناها داخل معقوفـــتين [ ] .

* **ثم قدمنا مَتْـــنه مشكولا** حرصا منا على ضمان وصول النص للقـــارئ ، وتيسيرا لفهمه كما مرَّ بنا، ثم رَقَمْناه بوضع مُجمل علامات الوصل والفصل ، والقول والوقف ، والتنصيص والتعقيف والتقويس ، والاستفهام والتعجب والحذف .

* **وعيَّنا رقما صغيرا لكل مفردة** وعبارةٍ ، قدَّرنا أنها تحتاج إلى شرح ، ووضعنا بجانبه وفي أسفل الصفحة التعليق المناسب ، وكذلك الأمر بالنسبة إلى التعرف على أســـماء الفلاسفة والمفكرين الوارد ذكرُهم في النص ، وعلى مذهبٍ أو اتجاه فلسفي ، وكذا الأمرُ بالنسبة إلى عنوان مصدرٍ (كتاب) ارتأى صاحب النص ذكرَه .

* وجعلنا **صاحب النص مجرد رقم** يتبع التسلسل العام تأكيدا منا على أن الأمر لا يتعلق بترجمته بقدر ما يتعلق بدراسة نصه .

* ولقد توخينا **الطريقة العلمية في استقاء ما يحتاج إليه القارئ من معلومات** ترافق النص في أسفل الصفحة ؛ وإذا اتسمت بعض **التعليقات بشيء من الإطناب** ، فذلك بقصد إمداد القارئ بأقصى قدر ممكن من التوضيح والتوجيه ، وبهدف ضمان تبليغ النص مفهوما مما يؤشر على أن التوغل في النص أصبح وشيك التحقيق .

* **وراعينا تقنية الرجوع إلى السطر** لضرورتي المعنى والمقتضيات البيداغوجية .

* وشفعنا النص **بأسئلة متنوعة** تناسب طبيعة المشكلة التي يطرحها ، وتتجه بالتدريج ، نحو تطبيق الطريقة العامة في تحليل النص ، وفي إعداده كمشروع لتحرير مقالة؛ القصد منها ، الحثّ على النفاذ أكثر في أعماق النص وإقحام المتعلم أكثر فأكثر في التأمل ، والتأكد بالتالي من تحقيق الكفاءات المطلوبة .

ولا يخفى أن المتعلم يكون في أثناء ممارسته لدراسة النصوص ، قد أخذ الخطوات العامة التي تفيده في التحليل ؛ ومن باب التذكير ، نقول إن التعامل مع النص يستوجب المرور بالخطوات التالية :

**بعد** قراءته ، **نكتشف** بنيته أو مراحله المتماسكة ( أي نقوم بقراءة عمودية )، **ثم** نتجه إلى قراءة المضمون على ضوء هذه البنية العمودية ( أي نقوم بقراءة أفقية ) ، **فالتحكم** في المشكلة التي يطرحها، **لنتساءل** أخيرا ، عما إذا كان النص قد أجاب عن المشكلة : ( بنعم ، لا، نسبيا... كيف؟)، **فنقوِّم** الأطروحة أو النص من حيث الشكل والمضمون . ولا يخفى ما يتخلل كل خطوة من هذه الخطوات من عمليات إجرائية هامة.

## **الكتاب الثاني** : إشكاليات فلسفية متبوعة بنصوص مختارة

### للشعبة : لغات أجنبية

من جملة النشاطات التي أقرَّها برنامـــج الفلسفة الرسمي ابتـــداء من هذه السنة الدراســـية ( 2007-2008 ) ، نشاط الدروس وكذا نشاط دراسة النصوص . وهو الأمر الذي يستوجب منَّا أن نضع بين أيدي التلاميذ كتابا يجمع في قسمه الأول، جملةً من الدروس الفلسفية ، وفي قسمه الثاني ، عددا من النصوص الفلسفية المختارة . ومعنى هذا أن الكتاب يجمع بين نشاطيْن وهما معا يمثلان ثلثي الحجم الساعي السنوي العام .

***

إن القصد من وضع هذا الكتاب هو تجسيد القطيعة التي تبنَّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف . وأصل هذه القطيعة ، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم ، وتحوُّلُ مجال الاهتمام بالقضايا المفاهيمية إلى مجال الاهتمام بالفكر النسقي . ولا يمكن إنكار ما للمقاربة بالكفاءات من فضلٍ في هذا المنعطف الذي تعرفه مادة الفلسفة في بلادنا ، وتعليميَّتِها .

ويتجلى هذا المنعطف فيما يتعلق بالدروس ( القسم الأول من الكتاب ) في عدد من الجوانب :

**1-** تحقيقُ جملة من الكفاءات ، ترتدُّ كلُّها إلى توصل المتعلم إلى التحكم الفعلي في آليات الفكر النسقي من جهة ؛ وإلى خوض تجارب فعلية في طرح القضـــايا الفلسفية وفهمها وبالتالي ، الارتقاء إلى محاولة حلها، من جهة أخرى.

**2**- توخي النسقية التي بموجبها لا تُطرح القضايا الفلسفية طرحا بعيدا عن سياقها ولا تُستخدم المفاهيم فيها منفصلةً عن مناخها الفكري .

أما النسقية ، فهي من النسق ، والنسق هو على العموم ، كلٌّ منظم يتألف من مركّباتٍ تفاعلية تابعة للسياق الذي تتواجد فيه ؛ وهو أيضا ، كل ما لا يمكن تغييرُه أو حذفه من غير أن ينجر عن ذلك تغيير في مستوى المجموعة . ولا يمكن أن يكون له نفس الخصائص التي تتميز بها العناصر لا بل إن خصائص الكلِّ تتوقف على طبيعة وعدد العناصر التي تتضمنها بشكل أقلَّ مما تتوقف على العلاقات التي تتولد فيما بينها . ومهما ضاق النسق وانغلق ، فهو يبقى دائما مفتوحا ، كثيرا أو قليلا . والعناصر لا تكون بالضرورة من ميدان واحد أو من فن واحد . وإذا استعملنا مفهوم النسق في الفلسفة ، نقول بأنه شبكة يخلع عليها تفاعلُ عناصرها ميزةً خاصة تطفو على مجموع العناصر . إن معنى الحرية كمفهوم منعزل مثلا ، يختلف عنه إذا تعلق الأمر بتواجد هذا المفهوم مع المسؤولية . ويختلف مفهومها أيضا ، إذا كان في سياق أوسعَ كأن نضعه في علاقةٍ مع عناصرَ تختلف في الشبكة كالأنا مثلا ، والغير والعنف والتسامح والتنوع الثقافي والعـــولمة وغيرها ، كما سنلاحظ ذلك ، في الإشكالية السادسة . هذا ، بالإضافة إلى أن الشبكة ككل ليست عبارة عن تجميع العلاقات المختلفة الأنواع والطبائع التي تصل العناصر فيما بينها؛ فالتجميع شيء ، وواقع الشبكة في تفاعلها شيء آخر .

أما النسقية فهي طريقة معاصرة في الاقتراب من المعرفة ؛ إنها مقاربة جديدة تتخذ من النظرة الشمولية منهجا ، متجاوزةً في تحليلها لموضوعات المعرفة التحليلَ التفتيتي التقليدي الذي يُخرج العناصر من سياقها العام ،

فيقطعها عن التفاعل مع غيرها داخل هذا السياق . إنها مقاربة تقف في وجه النظرة التفكيكية التي تشتت الأجزاء دون إرجاعها إلى أصولها ومواقعها العلائقية .

**3**- الإعراضُ عن الطريقة المفهوماتية لصالح النظرة الشمولية التي تمكن المتعلم من إدراك موقع الدرس من المشكلة ، وموقع هاته المشكلة من الإشكالية .

**4**- توسيع مفهوم التفلسف : إن التفلسف بالإضافة إلى أنه تفكير نقدي، وبناءُ موقفٍ ــ تجاوزا أو تركيبا ــ وتأملٌ في قضايا إنسانية محضة ، هو أيضا ، إدراك لمواقف ولأنساقها ، وإحاطةٌ بالأساس المنطقي لمختلِف الأطروحات .

**5**- طريقة المعالجة : حيث وقع استخدام أساليب جديدة تحفيزا للمتعلم ، منها : الأسئلةُ المشكلة التي تتوفر فيها أسباب إثارة المفارقات والمتناقضات على مستوًى عقليٍّ وتدفعُه إلى النظر فيها لحلها أو تهذيبها ؛ والوضعية المشكلة وهي موقف حي يعيشه المتعلم باعتباره موقفَه ، يواجه فيه قضية محرجة ليس فقط على مستوى تفكيره العقلي ، وإنما وبوجه أخص فيما درج عليه من معتقدات وتصورات . ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة ، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنِيه هو وحده دون غيره ، وأنها قضية شخصية .

**6**- إشراك المتعلم بإقحامه في وضعيات مشكلة أو ما يماثلها في وظيفتها ؛ مما يحقق له الارتقاء من التفكير العقلي المجرد إلى المعاناة الشاملة . وعندئذ فقط ، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي ، ومن ثمة، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه .

لقد جعلنا الدروس في طرحها ومنهجيتها ثلاثة أصناف : صنف ينطلق من أسئلة مشكلة ؛ وصنف ينطلق من وضعية مشكلة واحدة على رأس الدرس تتمثل في مناظرة أو حوار أو وضع سيناريو ؛ وصنف يزاوج بين الصنفين يتخلل عرض الدرس .

وحرصا منا على توثيق التواصل بين الدروس المتبوعة بالنصوص والمقرَّر ، قسَّمناها إلى مجموعات بقدر عدد الإشكاليات الواردة في المقرر ، وهي سبعٌ .

ولقد منحنا الدرس ( أي في القسم الأول من الكتاب ) وفي صفحته الأولى نظاما تقنيا موحَّدا : قدمنا المشكلة التابعة للإشكالية ورقْمَها التسلسلي العام في الكتاب ، وحدَّدْنا موضوعها وحصرناه بين معقوفتين [ ] وقدمنا تحته مشكلته في صياغة استفهامية ، وشفعناها بالخطة العامة التي يسير عليها الدرس من أجل محاولة حلها . وحَرصْنا أن تُقرن دائما المقدمة بطرح المشكلة والخاتمة بحل المشكلة .

ودفعتنا النسقية العامة للكتاب في بداية كل إشكالية ، إلى تقديم جملة من الأسئلة ، كمدخل للإشكالية من جهة، وإلى تقديم ما استخلصناه من نتائج في نهايتها ، كمخرج من الإشكالية بعد الفراغ من اختبار كل المشكلات من جهة أخرى ، مع العلم بأن هذا المخرج هو مجرد حوصلة بعض النتائج وإبراز ضرورة استمرار البحث الفلسفي فيها ، وهو عبارة عن تساؤلات جديدة أو عن تحويل موضوع الاهتمام إلى مجال آخر .

وتجنبنا إلحاق الكتاب بمصطلحات فلسفية خشية أن يأخذها المتعلم مأخذ القواميس المتحجرة التي لا يهمُّها السياق الذي يخلع عليها مدلولها الحقيقي . مما زاد من حرصنا في أثناء الدروس ، على تحديد بعض ما كان يبدو لنا غامضا . وفرغنا من الكتاب بخاتمة عامة نستشرف فيها بلوغ الخطاب لمقاصده .

هذا ، ولقد استهدفنا من خلال النصوص ( أي في القسم الثاني من الكتاب ) ما يلي :

أولا ، **توفير المادة** التي يحتاج إليها الأستاذ وتلامذتُه من أجل إنجاز النشاط التعلُّمي المخصَّص لدراسة النصوص الفلسفية ، وجعلنا عدد النصوص بقدر عدد المشكلات أي 18 نصاً .

ثانيا ، **التعامـــل المباشر** مع مواقف الفلاسفة وطريقة تفكيرهم وفنِّ استدلالهم ولغتهم ومصطلحاتهم من غير وسائط ، ونهلِ الاستشهادات من أصولها الأولى ؛ وهو تعامل يمكِّن المتعلمَ من التعرُّف على نماذج من الإشكاليات والمشكلات الفلسفية كما طرحها أصحابها ، وما ارتأوه لها من حلول ، وما استعملوه في تدعيمها من أساليبِ البرهنة المنطقية .

ثالثا ، تقديم النصوص **للاستئنـــاس** فيها بموقف أو رأيٍ لافْـــتتاح درس، أو لعرض منطق أطروحةٍ ما أو منطقِ نقيضها أو منطقٍ يتجاوزهما أو كاستشهاد لتدعيم تصوُّر من التصورات أو كمشروع لكتابة مقالة ، كفرض أو كواجب منزلي ، وكذا كمنطلقٍ لطرح مشكلة في بدايـــة الدرس النظري أو توضيحٍ لجانب ما من جوانب الدرس .

رابعا ، فوز المتعلم بجملة من كفاءات منها : التحكم في القراءة الفلسفية، والفهمُ السليم للقضية ، وخوضُ تجارب فعلية في فهم القضايا الفلسفية ، وكشفُ طرق مواجهتها من طرف الفلاسفة والمفكرين ، والاستماعُ إلى رأي الغير وتبنِّيه ، أو رفعُه .

ليس من السهل قراءة نص فلسفي بالطريقة الموضوعية السليمة ، فضلا عن فهمه . لقد عانى في الاقتراب منه ، الأستاذ والمتعلم على حد سواء ؛ والسبب في ذلك ، ليس كما يبدو من خلال هذا السياق ، كونَ النص الفلسفي صعبا في حد ذاته ، ولا يمكن أن يخوض فيه إلا الموهوبون والمحذَّرون وكبارُ الأساتذة ، وإنما في :

* **صعوبةِ الوقوف** على النصوص المناسبة ، وحسنِ اختيارها طبقا لمقاييس الأمانة العلمية والأدبية ، فضلا عن المقاييس البيداغوجية ؛

* **وطولِ حجم النصوص** ، وغياب وحدة أفكارها ، وعدم وضوح مَنطقها ؛

* **صعوبةِ قراءتها** بسبب غياب شكل كلماتها ، وقلة الاهتمام بتوزيع فقراتها وإبراز كلماتها أو عبارتها المفتاحية ؛

* **المبالغةِ في التركيز على القراءة** وترجمة الكاتب بشكل يوهم بأن الحصة هي حصة مطالعة وسِيَر : ليست دراسة النص **حصة مطالعة** ولا حصة عرضِ مراحل **حياة صاحب النص** ، **ولا تدريبا على طرح المشـــاكل** ، **ولا على اتخاذ المواقف** منها بقدر ما هي فهم المشاكل الفلسفية أولا ، وكيف وقع حلها ، ومن ثمة، كيف يتمكن المتعلم من استثمار تجارب المفكرين الفلسفية في مواجهة المواقف المحرجة ، استثمارا لا ينصبُّ بالدرجة الأولى على أساليبهم في مواجهة المواقف ، وإنما على المبادئ التي أقاموا عليها حلولهم. فيتمكن من تحقيق الكفاءات لا من تكديس المعارف والمعلومات .

وتذليلا للصعوبات ، وقع حرصنا على اختيار النصوصِ **القصيرةِ** على **اختـــلاف تنوُّعها** ، التي تثير مشكلة وتعالجها في مسار منطقي، يصل المقدمات بنتائجها؛ والتي تتوفـــر على **الخصوبة** الفكرية، وتدعو المتعلم في مواقفه إلى الجدال ، فيتبنى أطروحة أو يدحضها، والتي تكون **قابلة لأن تستثمر** في الدروس والعروض والمقالات .

ولقد دفعنا المنهج الإجرائي إلى اتخاذ عدد من الاعتبارات ، منها :

**وضع النص في سياق الوضعيات المشكلة** ، وذلك يتيسر باستدراج المتعلم إلى فهم النص فهما تاما، وجعله يدرك موقع النص من المشكلة ، وموقع هاته المشكلة من الإشكالية . وعندئذ فقط ، يُقحَم في جوٍّ من الانفعال بحيث ينتقل من حالة الهدوء العادي إلى حالة من الاضطراب العقلي، ومن ثمة ، إلى المعاناة النفسية بلحمه ودمه . و لا يخفى الفرق بين الحالات الثلاث، أي بين التوازن والانزعاج العقلي من جهة، وبين هذا الانزعاج العقلي والقلق كمعانـــاة نفسية فعلية، من جهة أخرى ؛ والفرق بين الانزعاج والقلق كالفرق بين الشعور بالمفارقات المنطقية والشعور الانفعالي الكامل الذي يستولي على المتعلم مع وعيه بحالته ، ويدفعه حتما إلى البحث عن الخروج منها . وشأن ذلك شأن الفلسفة كشعور باضطراب العقل المجرد من جهة ، والتفلسف كاضطراب نفسي واع يتغلغل في أعماق كامل الحياة الذهنية من جهة أخرى . ومما يؤكد بلوغ المتعلم هذه الحالة، اقتحامُه الأسئلةَ واعتبارُ القضية مسألةً تَعْنيه هو وحده دون غيره ، وأنها قضية شخصية .

ومعنى هذا ، أن **من لا يفهم** الوضعية المشكلة من المتعلمين كما يجب أن تُفهَم ، لا يُرتجى منه فقط ، أن يجيب عن الأسئلة التابعة للنص ، بل ولا أن يدرك معنى القلق الفلسفي . وهناك ما يدعو هنا ، إلى التمييز بين المشكلة العقلية والمشكلة الفكرية ، الأولى أكثر تجردا من الثانية ، والثانية أكثر التصاقا بالإنسان وأكثر تغلغلا في حياته الداخلية .

ولما كانت أولى خطوة لتحقيق هذا الغرض ، هي **توصيل الرسالة** أي جعل المتعلم يتصل بالنص بدون خطأ ، وفي شروط تضمن القراءة الواضحة وإمكانية الفهم السليم ، وقع حرصنا على شكل النص بصورة كاملة ؛ لأن القراءة الخاطئة لا يَسْتَـــتْبعها إلا الخطأ في الفهم ، وما يترتب عنه من عمليات التحليل والتقويم ؛ والنصَ العربي بالقيـــاس إلى غيره في اللغات الأخرى ، يكاد يكون الوحيد الذي يعاني من هذه الظاهرة؛ ولهذا ، فنحن إذ نُقبل على هذا الأسلوب في تقديم النص ، فليس من أجل الشكل في حد ذاته ، وإنما لنضمن للمتعلم الفهم . ولذا ، فالهدف الأول هو توصيل النص ثم التأكيد على فهمه .

* وحرصا منا على توثيق الصلة بين الدروس والنصوص وتيسيرا للبحث، قسَّمنا النصوص أيضا ، إلى **مجموعات بقدر عدد الإشكاليات** الواردة في المقرر ، وهي ستٌّ .

* **وضعنا عنوانا على رأس كل نص** لتعيين هُوِيَّته ، ورقَّمناه ضمن التسلسل العام لقسم النصوص ، وطرحنا بعده المشكلة الفلسفية التي يعالجها، وحصرناها داخل معقوفـــتين [ ] .

* **ثم قدمنا مَتْـــنه مشكولا** حرصا منا على ضمان وصول النص للقارئ، وتيسيرا لفهمه كما مرَّ بنا، ثم رَقَمْناه بوضع مُجمل علامات الوصل والفصل ، والقول والوقف ، والتنصيص والتعقيف والتقويس ، والاستفهام والتعجب والحذف .

* **وعيَّنا رقما صغيرا لكل مفردة** وعبارة ، قدَّرنا أنها تحتاج إلى شرح ، ووضعنا بجانبه وفي أسفل الصفحة التعليق المناسب ، وكذلك الأمر بالنسبة إلى التعرف على أســـماء الفلاسفة والمفكرين الوارد ذكرُهم في النص ، وعلى مذهبٍ أو اتجاه فلسفي ، وكذا الأمرُ بالنسبة إلى عنوان مصدرٍ (كتاب) ارتأى صاحب النص ذكرَه .

* وجعلنا **صاحب النص مجرد رقم** يتبع التسلسل العام تأكيدا منا على أن الأمر لا يتعلق بترجمته بقدر ما يتعلق بدراسة نصه .

* ولقد توخينا **الطريقة العلمية في استقاء ما يحتاج إليه القارئ من معلومات** ترافق النص في أسفل الصفحة ؛ وإذا اتسمت بعض **التعليقات بشيء من الإطناب** ، فذلك بقصد إمداد القارئ بأقصى قدر ممكن من التوضيح والتوجيه ، وبهدف ضمان تبليغ النص مفهوما مما يؤشر على أن التوغل في النص أصبح وشيك التحقيق .

* **وراعينا تقنية الرجوع إلى السطر** لضرورتي المعنى والمقتضيات البيداغوجية .

* وشفعنا النص **بأسئلة متنوعة** تناسب طبيعة المشكلة التي يطرحها ؛ القصد منها ، الحثُّ على النفاذ أكثر في أعماق النص وإقحام المتعلم أكثر فأكثر في التأمل ، والتأكد بالتالي من تحقيق الكفاءات المطلوبة .

ولا يخفى أن المتعلم يكون في أثناء ممارسته لدراسة النصوص ، قد أخذ الخطوات العامة التي تفيده في التحليل ؛ ومن باب التذكير ، نقول إن التعامل مع النص يستوجب المرور بالخطوات التالية :

**بعد** قراءته ، **نكتشف** بنيته أو مراحله المتماسكة ( أي نقوم بقراءة عمودية ) ، **ثم** نتجه إلى قراءة المضمون على ضوء هذه البنية العمودية ( أي نقوم بقراءة أفقية ) ، **فالتحكم** في المشكلة التي يطرحها، **لنتساءل** أخيرا ، عما إذا كان النص قد أجاب عن المشكلة : ( بنعم ، لا، نسبيا... كيف ؟ ) ، **فنقوِّم** الأطروحة أو النص من حيث الشكل والمضمون . ولا يخفى ما يتخلل كل خطوة من هذه الخطوات من عمليات إجرائية هامة.

وأنهينا الكتاب بوضع فهرسين ، يتعلق أحدهما بالمصادر التي عولنا عليها في قسمي الكتاب معا ، وقد رتبنا أسماء أصحابها حسب التسلسل الأبجدي مع العلم بأننا وضعنا آخر كل مصدر أرقاما بين معقوفتين إشارة منا إلى الدروس والنصوص التي اعتمدنا عليها في إعدادها ؛ ويتعلق الثاني بمحتويات الكتاب .

# الفهرس

الكتاب الأول..... 02
القسم الأول..... 03
القسم الثاني..... 09
الكتاب الثاني..... 15