الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الفلسفة

مطبوعة موجّهة لفائدة طلبة السنة الثانية ماستر فلسفة عامة للسداسي الثالث

في مقياس: تعليمية الفلسفة 2

– إعداد الأستاذ: أحمد ماريف

السنة الجامعيّة: 2022 م – 2023 م.

الفهرس

- الفهرس.....02-01
- التعريف بالمقياس 07-03
- المقدمة.....11-08
1- تداولية تعليمية الفلسفة 27-12
2- تاريخية تعليمية الفلسفة.....35-28
3-البنية التعليمية للفلسفة وأخلاقيات الدرس الفلسفي.....41-36
4- تعليمية الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التربية والبيداغوجيا 54-42
5- تعليمية الفلسفة واليات ممارستها.....61-55
- نظم التصورات 68-62
- الاستشكال الفلسفي 80-69
6-الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة 87-81
-الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية
-تعليمية النص الفلسفي
-وظائف النص الفلسفي
-طرائق التعاطي مع النص الفلسفي
7_ تقييم كفايات تمثّل الروح الفلسفية عند المتعلم
8_ النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة.
1- الدرس.
2- المقال.
3- النص.
4- الإنتاج الفلسفي.
5- العرض.
6- البحث.

التعريف بالمقياس: تعليمية الفلسفة 2

المصدر: مواءمة عرض تكوين ماستر أكاديمي

2017-2018م.

عنوان الماستر: فلسفة عامة.

السداسي: الثالث

اسم الوحدة: منهجية

اسم المادة: تعليمية الفلسفة2

الرصيد: 4

المعامل: 2

أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، والتركيز على خصائص الموضوعية والحس النقدي.

المعارف المسبقة المطلوبة:

المواضيع التي تهتم بتدريس طرائق التعليم بشكل عام، ومعارف علم النفس التربوي، وفلسفة التربية.

محاور المادة:

المحور الأول: تداولية تعليمية الفلسفة

المحور الثاني: تاريخية تعليمية الفلسفة

المحور الثالث: أخلاقيات الدرس الفلسفي

المحور الرابع: تعليمية الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التربية والبيداغوجيا

المحور الخامس: تعليمية الفلسفة وآليات ممارستها

1- نَظم التصورات

2- الإستشكال الفلسفي

3- الحجاج الفلسفي

المحور السادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

1- الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية

2- تعليمية النص الفلسفي

2-1- وظائف النص الفلسفي

2-2- طرائق التعاطي مع النص الفلسفي

المحور السابع: تقييم كفايات تمثّل الروح الفلسفية عند المتعلم

المحور الثامن: النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة.

7- الدرس.

8- المقال.

9- النص.

10- الإنتاج الفلسفي.

11- العرض.

12- البحث.

طريقة التقييم: امتحان

المصادر والمراجع:

. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، بناء الاختبارات سند تكويني موجه للمفتشين، ط 2005.

. عبد الله قلي، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

. محمد بن يحي زكريا والدكتور عباد مسعود. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

. جميل صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية واللاتينية والانجليزية، ج1، ج2، دار الكتاب، بيروت، لبنان 1982.

. سهيلة محسن الفيلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للتوزيع عمان الأردن، ط 2003

. فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور المعرفي والمنظور الارتباطي، دار النشر للجامعات "القاهرة".

. يوسف مراد، مبادئ علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة ط7 1978.

- -De Lancheer. Definir les objectifs de l'éducation. Ed P.U.F. paris G1980.
- A. LALANDE : Vocabulaire Technique et Critique De La philosophie.P.U.F.12edition.1976.

مقدّمـــة

يشهد العالم منذ مطلع القرن الثامن عشر مجموعة من التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي أدت بدورها إلى بروز مجموعة من الأزمات ذات أبعاد مختلفة وعلى مستويات شتى، هذا ما دفع بمختلف المنظومات التعليمية والتربوية إلى ضرورة مسايرة هذه التحولات المختلفة من خلال إعطائها الأهمية لمختلف نتائج البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية وتوظيفها في تحسين وتسيير وإنجاح مختلف العمليات التربوية التعليمية، كل هذا كان الغرض الأساسي منه هو تحسين مردود الفرد البشري في مختلف مجالات الحياة إدراكا لقيمة وأهمية التربية والتعليم وما لهمها من دور في حياة الأفراد والمجتمعات، وبهذا سعت مختلف الدول الى الاهتمام بمجال التربية والتعليم باعتباره الركيزة الأساسية لتقدم الشعوب والوسيلة الأفضل للتعبير عن رقيها وتقدمها، فتأثر بهذا قطاع التربية كغيره من القطاعات بمختلف المستجدات العالمية (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية...) حيث أصبح ينظر إلى التربية على أنها مصدر إنتاج العنصر البشري الفعال والايجابي والمنتج، ولم يعد ينظر الى التربية على أنها مجرد شحن لأذهان المتعلمين بالكم المعرفي وفقط، بل تعدت دلك فأصبحت تهتم بالبحث عن الطريقة والكيفية التي تمكن من تكوين الفرد (المتعلم) الفعال والمنتج، وكيفية الاستثمار في العنصر البشري.

كل هذا أدى الى ظهور مجموعة من التخصصات في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية تسعى الى البحث في كيفية مساعدة المعلمين (المربين) في بناء وتحصيل نموذج المتعلم الفعال، وهو ما استدعى تكاثف جهود مختلف الحكومات والمنظومات السياسية والاجتماعية من أجل تحسين وتطوير المنظومات التعليمية، فظهرت ردود فعل ملموسة وجدية للاهتمام بالتعليم في مختلف ابعاده والبحث عن الجودة فيه، وكل هذا لا يتحقق إلا بوجود المعلم الذي يعتبر حلقة أساسية وضرورية في إنجاح أي

عملية تربوية تعليمية، ومنه عملت الهيئات الحكومية على ضرورة تكوين مربين معلمين أكفاء لتحقيق هذا المبتغى، ووضعت برامج خاصة لتكوينهم الأكاديمي حيث لا يكاد يخلو نخصص من خصصات تكوين الطلبة في المسار الجامعي بالأخص من مقياس التعليمية (أي تعليمية المادة) خاصة في ميادين العلوم الانسانية والاجتماعية والتي من بينها تخصص الفلسفة الذي يدرس طلبته مقياس تعليمية الفلسفة ثلاثة سداسيات خلال مسار تكوينهم الجامعي وهذا ما يعبر عن القيمة والأهمية الكبيرة لهذا المقياس في تكوين المعلم الناجح والذي هو بدوره يساهم في عملية التعليم الفعّال.

من هنا يمكن أن نطرح بعضا من الأسئلة التي نقيّد بعضا منها:

ما التعـــــليمية؟ وكيف نشأت؟ ما مكوناتـــــها؟ ما المقصود بتعليمية الفلسفة؟ ما المقصود بتداولية تعليمية الفلسفة؟ ماهي الأسس الأخلاقية للتعليمية؟ اين يتجلى الجانب التطبيقي لتعليمية الفلسفة؟

المحور الأول: تداولية تعليمية الفلسفة

إن ما يميز عصرنا هو الوعي بأهمية التعليم باعتباره اساس كل تنمية، لدلك فان دور المؤسسات التربوية مهم جدا في حياة المجتمعات والحضارات، لدلك زاد الاهتمام مؤخرا بموضوع تطوير وتحسين مهارات التفكير والتعليم العليا، وهذا من خلال ابداع وابتكار طرق واليات ومناهج وانماط وبرامج تخدم المعلم والمتعلم وتساهم في انجاح العملية التعلمية التعليمية، وهذا ما تسعى التعليمية لتحقيقه، فما هي التعليمية؟ وما هي أهم مراحل تطورها ونشأتها؟

01)مفهوم التعليمية:

كلمة التعليمية Didactique هي اصطلاح قديم جديد، قديم لأنه استخدم في الادبيات التربوية القديمة منذ بداية القرن السابع عشر، وجديد نظرا للدلالات التي اكتسبها ولا يزال يكتسبها في وقتنا الراهن، حيث سنحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الدلالة اللغوية وصولا الى الاستخدام الاصطلاحي للكلمة.

أ) التعليمية لغة:

مصطلح التعليمية في اللغة اللاتينية هو محاولة ترجمة لكلمة (ديداكتيك) **Didactique**, **Didactikos** المشتقة من Didaskein الاغريقية والتي تعني **التدريس**[1]، **وتعني أيضا التعلم والإرشاد**، حيث كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يحاكي الطبيعة، وهو فعل

[1] -Le petit larousse,1998, p 333.

مادي جاء كمجاراة للطبيعة، ثم أخذ هذا المفهوم في التطور ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس، وهذا ما جعل البعض يقاربها بالبيداغوجيا ومعناها فن التعليم، لكن الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا هو أن الأولى أي الديداكتيك يقاربها البعض بمن هو مؤهل للتعليم، في حين البيداغوجيا ترتكز أكثر حول المعلم.

ب) التعليمية اصطلاحا:

أما في الاصطلاح العربي فإن كلمة التعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه ونعني إحضاره إلى مرآة العين[1]، وفي هذا يقول الأستاذ حسن حنفي"كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره"، ونجدها أيضا تحمل دلالات أخرى مثل: ديداكتيك، تعليمية، تعليميات، علم التدريس...ونجد مصطلح ديداكتيك هو المصطلح الأكثر تداولا، ثم تأتي في الدرجة الثانية من حيث الاستعمال كلمة تعليمية، والتي اعتبرت الترجمة العربية لكلمة didactique، في حين يستعمل **محمد الدريج**[2] مصطلح علم التدريس كمرادف للديداكتيك.

وهي أيضا "كل ما يهدف إلى التربية وما يتعلق بالتعليم" . " هي علم موضوعه دراسة طرق التعليم". والحق أنها تهتم لا بالطرق البيداغوجية التربوية فحسب، وإنّما بكل ما يتعلق بالعملية التربوية."

[1]- أنظر الموقع الالكتروني : Lissan.yoo7.com/t708-topi

[2] - كاتب وباحث مغربي ولد بمدينة تطوان عام 1949، من أبرز مؤلفاته: مدخل إلى علم التدريس.

فهي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومدرسين ومؤطرين وإمكانيات وطرائق وكل ما هو جزء من هذا النظام"[1] .

ويعرّف الباحثون"الديداكتيك بأنه استراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلّمية".[2]

2) تطور مفهوم التعليمية:

يجب أن ننطلق من مسلمة أساسية وضرورية وهي أنه ليس هناك تعريف واحد ودقيق متفق عليه من طرف الباحثين والمختصين للديداكتيك، والحقيقة أن تحديد وتعريف هذا المصطلح بألفاظ دقيقة وتعابير محددة جامعة ومانعة مسألة صعبة لكون الديداكتيك في عمقه عبارة عن ممارسة، لهذا تعددت تعاريفه،[3] فالتعليمية أو الديداكتيك هي كما أشرنا من قبل تحمل عدة دلالات ويمكن مقاربتها بعدة مفاهيم تبدوا متداخلة ومتشابكة معها، ومن أبرز تعريفاتها أنها تعني فن التعليم، واستعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة عام1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية :راتيش وعنوان هذا البحث – تقرير مختصر في الديداكتيكا أو فن التعليم عند راتيش[4].

[1] – عبد القادر عدالة، بعض معالم التلعيمية الجديدة في تدريس الفلسفة، الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وقائع الملتقى، وهران،15،14 أكتوبر 2002،مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc ص 105.

[2] – الموقع الالكتروني:taalime.com/2019/01/blog-post_60.html

[3] – انظر: بن البو ابراهيم، ديداكتيك القيم من خلال المنهاج الجديد للتربية الإسلامية بالمدرسة المغربية، مسالك التربية والتكوين، المجلد3، العدد1، السنة، 2020، ص 8.

[4] –محمد سيف الاسلام بوفلاقة، مفهوم التعليمية–نحو مقاربة معرفية جديدة–، مقال منشور في الموقع الالكتروني https://elbassair.org/2131

في سنة 1657 استخدم كومينوس هذا لمصطلح بنفس المعنى في كتابه – الديداكتيكا الكبرى –حيث يقول عنه إنه" فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية" ويضيف"بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا[1]، ومنه يكون الديداكتيك استراتيجية تعليمية أو خطة ترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية، من خلال البحث عن المشكلات التي يواجهها المتعلم والكشف عن الموانع التي تعيق أو تصعب تجاوزه للصعوبات الديداكتيكية، وبالتالي تحديد الطريقة المناسبة أو الاستراتيجية الناجحة التي تمكن من الوصول إليه، أي تحقيقه للتعلم المطلوب، وهذا ما يتطلب اللجوء الى مصادر معرفية أخرى مثل علم النفس وعلوم التربية.

وبالاضافة الى كون الديداكتيك كما سبقت الإشارة إليه استراتيجية تواجه مشاكل وطرائق التدريس، فهذا معناه أنها تهدف إلى الاجابة عن سؤال: كيف ندرس؟ حيث أهم مشكلة تواجه المربين وخاصة المبتدئين منهم هي قضية طرائق التدريس: كيف ندرّس؟ وما هي الطرق الأنجح للتدريس؟[2]

ونظرا للاستعمالات المختلفة التي أخذها المصطلح حيث كنا قد أشرنا الى تعدد تعريفات الديداكتيك وكذا تعدد وتفاوت المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات، أما مصطلح تدريسية، فهو استعمال عراقي غير شائع.

[1] – عبد القادر عدالة، بعض معالم التلعيمية الجديدة في تدريس الفلسفة، الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وقائع الملتقى، المرجع السابق، ص 105.

[2] –انظر الموقع الالكتروني:taalime.com/2019/01/blog-post_60.html

فكلمة تعليمية(Didactique) اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 ، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي .

وهكذا فقد استعملت كلمة الديداكتيك منذ مدة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث داخل الأقسام والمدارس، فكلمة ديداكتيك كما أشرنا إليه في التعريف اللغوي السابق في اللغات الأوربية مشتقة من (Dida skein)، وتعني فلنتعلم، أي: يعلم بعضنا بعضا، و(Dida skein) تعني التعليم، وقد استمر تطور مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت(FHerbert 1770-1841)،الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم ، تستهدف تربية الفرد ، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط ، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط ، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.[1]

وفي القرن 19 وبداية القرن 20 ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (J. Dewey 1952-1959) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبروا بهذا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

[1] – انظر الموقع الالكتروني https://www.alukah.net

"وفي عام 1982 حدثت قفرزة نوعية في تاريخ هذا العلم حيث اعتبر ميالاري (Mialaret) عند تصنيفه لعلوم التربية، البيداغوجيا جزءا من الديداكتيك. تجدر الإشارة إلى أن نفس هذا العالم أشار في بحوثه في سنة 1976م إلى عكس دلك أي اعتبار ديداكتيك جزءا من البيداغوجيا. في البداية مفهوم ديداكتيك لدى ميالاري، عبارة عن طريقة عامة دون محتوى خاص بينما فيما بعد أصبح يعني هذا المصطلح لدية التكفل بالمحتوى العلمي وامتلاك معارف خاصة. وفي بداية التسعينات من القرن الماضي بدأت ديداكتيك تأخذ مكانتها كعلم مستقل وكان أول ما ظهر هو ديداكتيك الرياضيات ثم ديداكتيك العلوم ثم ديداكتيك اللغات، فديداكتيك التربية،...ولكل تخصص منهجه الديداكتيكي الخاص به"[1]

ورغبة منا في شرح أكثر لمفهوم التعليمية، نحاول في الفقرة الموالية ذكر التعاريف التي جاء بها بعض العلماء حول هذا المصطلح .

*الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه لالاند (Lalande) 1988 كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم، الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه لالاند (**Lalande**) **1988** كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم.[2]

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى

[1] – باجي بوبكر، ديداكتيك العلوم الطبيعية، السنة الرابعة، المدرسة العليا للأساتذة، قسم العلوم الطبيعية، القبة القديمة ، الجزائر، دط، د سنة، ص 43.
[2]– معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، 1994، ط1، ص68

كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.

فالديداكتيك هو دراسة نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي ، بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم ، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، و البيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوىالوجداني (علوم التربية).

وقد جاء في معجم علوم التربية أن التعليمية هي دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم مادة ما قصد تطويرها ونحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها.

هذه لمحة عن مفهوم التعليمية وأبرز مراحل تطورها، إضافة الى بعض التعريفات التي أخذها هذا المفهوم وهي كلها تعريفات تكاد تكون متقاربة ومتداخلة الهدف منها واحد هو إنجاح العملية التربوية التعليمية، وتجدر الإشارة الى ان الديداكتيك نوعان سنأتي على تقديمهما والاشارة إليها حتى يتسنى لنا أخذ فكرة أكثر وضوحا حول التعليمية.

03) أنواع الديداكتيك:

تنقسم الديداكتيك إلى نوعين وهما:

أ) الديداكتيك العامة:

هي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ، والقسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس[1]، وعليه فالتعليمية العامة هي مجموع الطرق والاليات والميكانيزمات الشاملة والعامة والمحورية للتدريس، وكل ما يرتبط بها من أنماط التدريس وبناء الوضعيات التعليمية لكل المواد، وكذا تلك التوجيهات القانونينة الخاصة بالتدريس، وهذا ما يشكل كل المواد دون استثناء.

ويقصد بالديداكتيك العامة أو بعلم التدريس العام مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع المتعلمين[2]، والبحث في كيفيات واليات وطرق تدريس كل المواد، وكذا تقديم الطرق العامة لتحقيق النجاح في مختلف المواد التعليمية دون استثناء.

[1] – مطبوعة دروس في مقياس تعليمية الفلسفة لفائدة طلبة السنة الثالثة ليسانس فلسفة، جامعة اكلي محند أولحاج، البويرة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الفلسفة، 2019/2018، ص 22.

[2] – المرجع نفسه، ص 23.

ب) الديداكتيك الخاصة:

في مقابل الديداكتيك العامة يتفرع لنا نوع ثان من التعليميات وهو الديداكتيك الخاصة، وهي التي ينحصر مجالها داخل كل مادة من مواد التدريس أو التكوين[1]، ويعرف أيضا بعلم التدريس الخاص، "ويقصد به الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك فنقول مثلا علم التدريس الخاص بالرياضيات أو علم التدريس الخاص بالتاريخ..."[2]، وهذا الديداكتيك الخاص يسمى بديداكتيك المادة، وهذا النوع من التعليمية يهتم بمختلف الوضعيات التي تعيشها كل مادة دراسية على حدا، من خلال البحث في اسباب تحقيق النجاح في مادة الرياضيات مثلا، أو البحث في أسباب إخفاق المتعلمين في هذه المادة، وكل هذا الغرض منه ايجاد حلول واقعية وناجعة بخصوص تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل مادة من المواد التعليمية المبرمجة للمتعلمين وفي كل مستوى من المستويات التعليمية، فنحن لا ندرس الرياضيات كما ندرس التاريخ او الأدب العربي، وهذا ما عجّل في ظهور ديداكتيكا المواد.

وعليه " فتعليمية المادة تهتم بدراسة كل المشكلات التي لها علاقة بعرقلة التحصيل الجيد للمعلومات والمعارف داخل الصف من خلال الملاحظة المستمرة لما يحدث في القسم أثناء الدرس (شرح المعلم للدرس) ... ولا تستهدف بدلك الكشف عن العوائق ومشكلات التحصيل فقط، بل ترمي إلى تحديد وتصميم نماذج دقيقة تحدد فيها نوعية العراقيل انطلاقا من وصف أعراض الأخطاء وتصنيفها

[1] – المرجع نفسه، ص 22.

[2]– مطبوعة دروس في مقياس تعليمية الفلسفة لفائدة طلبة السنة الثالثة ليسانس فلسفة، جامعة اكلي محند أولحاج، البويرة، المرجع السابق، ص 22.

وتبويبها في إطار تحليلي تفسيري يوضّح للمعلم والمتعلّم على السواء نوع الخلل وطبيعته وحركته في مجال السيرورات..."[1] وكل هذا بغرض تمكين المتعلمين من تحصيل المعارف واستعابها، ولا يتحقق هذا إلا باستخدام مجموعة من الوسائل التعليمية المساعدة والتي من أبرزها نذكر:

- استخدام السبورة وحسن استغلالها للشرح والكتابة.

- استخدام الجداول البيانية والتحليية المختلفة حتى يتسنى للمتعلم الانتقال من مجال الى اخر في أسرع وقت وبأقل جهد ذهني ممكن.

- الاعتماد على الخرائط الذهنية التي هي بمثابة المخصات السريعة التي تسهل عملية الفهم والحفظ معا.

- متابعة مدى تطور أو تدني مستوى المتعلمين في كل مادة دراسية بغية الكشف عن الاسباب الرئيسية وراء هذا التأخر أو التقدم، وكذا حتى يتمكن المعلم من معرفة ومتابعة مسار المتعلمين في المادة التي يرف عليها، وهذا ما قد يمكّنه من استشراف نتائج النجاح المتوقعة من وراء تدريس هذه المادة.

هذا بخصوص التعليمى الخاصة وأهم الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التدريس.

[1] - المرجع نفسه، ص 22.

05-خصائص الديداكتيك(التعليمية):

- تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية نظرا لكون أن الفلسفة بتعبير دولوز "فن ابتكار وابداع المفاهيم" إن الفلسفة بتدقيق أكثر، هي الحقل المعرفي القائم على إبداع المفاهيم..."[1]، فمن المتعلم تنطلق عملية التدريس وإليه تعود ليبني ويبدع ويبتكر مفاهيم وتصورات جديدة.

- ضرورة الانطلاق من المكتسبات الاولية للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

- تشجيع المتعلمين على الاقبال على المعارف والمعلومات الجديدة وتقديمها لهم بأسلوب وطريقة تمتاز التشويق والدافعية نحو معرفة كل ما هو جديد.

- منح الفرصة للمتعلمين لابداء ارائهم والتعبير عن تصوراتهم بكل اريحية وحب.

- غرس روح المعرفة والتفكير الحر من أي قيد.

- المساهمة في اكتشاف المواهب المعرفية لكل فرد من المتعلمين.

- المساهمة في تنمية مختلف المهارات والفرضيات المعرفية للمتعلمين.

- إنها تجعل من الإنسان هدفا لها من خلال محاولات التحكم فيه وفي سلوكاته وتقديم المعرفة له، وبهذا فهي تساهم في بناء شخصية الإنسان المعرفية والسلوكية.

[1] -جيل دولوز، فليكس غتاري، ما هي الفلسفة، تر: مطاع صفدي، الدار البيضاء، مركز الانماء القومي والمركز الثقافي العربي، 1997، ص 30.

– إنها أيضا عملية تربوية محكمة ومنظمة، الهدف منها بلوغ تحديد أهداف مختلف البرامج الدراسية، فهي تساعد المعلم والمتعلم على تناول المعرفة شكلا ومضمونا، أي في بعديها الكمي المعرفي والمنهجي.

– التعليمية

05) مكوّنات التعليمية:

عندما تذكر عمليتي التعليم والتعلم في أي مادة من المواد التعليمية أو في أي مؤسسة تعليمية (مدرسة أو جامعة) يذكر معها ثلاثة ركائز أساسية وهي: المعلم، الطالب، المادة العلمية، باعتبار أن العمل التعليمي يرتكز على ثلاثة أقطاب أو عناصر أساسية وهي:

أ) المعلم(المرسل):

وهو صاحب الرسالة، الذي لا يمكن إغفال دوره وأهميته في العملية التربوية، والذي نلاحظه في واقعنا أنه على صعيد استخدام مصطلح معلّم نجد كثير من الناس (المثقفين منهم وغير المثقفين) يخلطون في فهمهم واستعمالهم لهذا المصطلح، من حيث معناه أو من حيث استخدامه، فالبعض يدل بها على من يعمل بصفته مدرّسا، ومنهم من يستخدمها ليشير بها إلى من هو موظف في مدرسة ما، أو جامعة، والبعض يدل بها على من يعمل محام أو قاض، والبعض يشير بها إلى من هو باحث أكاديمي...لكن وباختصار نقول أن "المعلم هو من ناحية التسمية مصطلح أكاديمي تربوي يستخدم للدلالة على من يقوم بعملية تعليم الطلاب في مراحل الدراسة الابتدائية والاعدادية والثانوية، وأحيانا تستخدم كلمة

مدرّس عوض معلم...فهو العالم العامل المعلّم"[1] حيث جميع المعلمين يتحلّون بخصال العلم والمعرفة لكن بمستويات متفاوتة، وجميعهم يساهمون في عملية التعليم كل حسب علمه ومقدوره.

ب) المتعلم (المرسل إليه):

هو محور العملية التعليمية التربوية، وأبرز وأهم مكونات هذه العملية، بل وهو غاية التعليم ذاته، فبدونه لا تتم عملية التعليم والتعلّم، ولا وجود للمكوّنات الاخرى بدونه أيضا، بل ولا وجود للمؤسسات التعليمية بدون متعلم، لهذا لا يجب إهماله أو التقليل من شأنه وأهميته وقيمة تواجده، بحيث يجب مراعاة مختلف ظروفه النفسية والاجتماعية والتربوية.

ج) المادة التعليمية(المعرفة):

هي كل ما يحصل في الصّف، أي كل ما يكتسبه ويتعلّمه المتعلّم من معرفة علمية وحسابية، اجتماعية تربوية، ونفسية سيكولوجية، وكل ما يتلقاه من معارف ومهارات لغوية وإبداعية أو جمالية أخلاقية، بما في دلك التجارب العاطفية الوجدانية، أو الدينية و السياسية، داخل الفوج التربوي أو المؤسسة التربوية(مدرسة، ثانوية، جامعة)، أو خارج هذه الأطر السالفة الذكر، "فهي مهمة وضرورية لتحقيق عملية التعليم والتعلّم الحاصلة بين المعلم والمتعلم، وتلعب دورا فعّالا في نجاح العملية التعليمية شكلا ومضمونا"[2]، لهذا وجب أن تتصف المادة التعليمية بالجودة كبقية مكونات العملية التعليمية،

[1] –أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، افاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، المملكة الاردنية الهاشمية، ط1، 2015/2014، ص117.

[2] – أحمد مصطفى حليمة،جودة العملية التعليمية، المرجع السابق، ص 308.

حتى تكون مميزة من حيث الشكل والمضمون، وهذا من أجل تسهيل وتفعيل عملية التعليم والتعلّم بين المعلّم والمتعلّم.

من خلال هذا التقديم يتضح لنا أهمية وقيمة الأقطاب الثلاثة في إنجاح العملية التعليمية، وتكامل هذه الأطراف التي لا يمكن أن لأي منظومة تعليمية أن تستغني عنها، والبعض يضيف إلى هذه العناصر أو الأقطاب الثلاث عنصر رابع وهو المؤسسة التعليمية الذي يشير من حيث الشكل "إلى المكان الذي تجري فيه العمليّة التعليمية بشكل رسمي، كما هو الحال في المدرسة كمكان للتعليم الأساسي، والمعهد أو الكليّة للتعليم المهني والحرفي أو التعليم الأكاديمي، والجامعة بصفتها مؤسسة تهتم بالتعليم الجامعي والدراسات العليا ... ومن حيث المضمون تع المؤسسة التعليمية عضوا حيا يعمل بواسطة مكوّنات داخلية كإداريين ومدرسين وطلّاب، ومكوّنات خارجية كالقوانين والعادات والتقاليد المعمول بها، فنجاح العملية التعليمية في أي مؤسسة لا بد أن يعتدّ بدور المكونات الداخلية وعلاقتها ببعضها البعض، والمكوّنات الخارجية وأثرها على سير العمليّة التعليمية"[1]

وبهذا فان عملية التعليم والتعلم لا تتم غلا بتوفر هذه العناصر، بحيث كل عنصر هو بمثابة مكمل للعنصر الاخر، حتى ولو كان هناك اختلاف نسبي في قيمة وأهمية بعضها، لكن هناك تأكيد وإجماع على ضرورة توفرها حتى تتم العملية التعليمية التعلّمية.

[1] – أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية، المرجع نفسه، ص 340.

04) الأسس النظرية للتعليمية (أو الأجهزة التي تشتغل عليها التعليمية) أو أهم المفاهيم الديداكتيكية:

من بين أهم المفاهيم التي تشتغل عليها الديداكتيك نشير الى:

أ) المثلث الديداكتيكي: يتكوّن المتلث الديداكتيكي من ثلاثة أقطاب رئيسية ومكملة لبعضها البعض وهي: المعلم، المتعلّم، والمادة العلمية.

ب) العقد الديداكتيكي:

هو عقد لا يمكن أن يتم إلا في إطار التفاعل بين زوايا المتلث الديداكتيكي(معلم، متعلم، معرفة) هو مجموع سلوكات (المدرس المرتبطة ببناء المعرفة واكتسابها) المتوقعة من طرف المتعلمين، ومجموع سلوكات المتعلم المتوقعة من طرف المدرّس، إنه مجموع القواعد التي تحدد، بصورة ضمنية، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تدبيره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الاخر"[1]، وعليه فإن التعاقد الديداكتيكي هو طريقة للبحث في مختلف التفاعلات القائمة بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية والذين هم: المعلم، المتعلم، والمادة المعرفية، وهذا التقاعد هو بمثابة الموجه والمحدد للعلاقة القائمة بين هذه الاطراف الثلاثة، سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح، وهي علاقة يجب أن تحترم حتى يمكن تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من خلال العملية التعليمية، فهو يحدد مستويات المسؤولية الموكلة لكل طرف.

[1] –أحمد الفاسي، الديداتيك مقاربات ومفاهيم، المدرسة العليا للاساتذة، تطوان، د ط، د سنة، ص11.

وهذا التعاقد يحدد كدلك ما يتوجب على كل طرف تدبيره من خلال العملية الديداكتيكية وهو ما يكون موضوع محاسبة أمام الاخر، واحترام هذا العقد يجعل من العملية التعليمية تتم دون أدنى صعوبات، ومن جهة أخرى فإن العقد الديداكتيكي يعطي للمتعلمين شعور بقدرتهم على ابتكار الحلول وليس فقط انتظار النتائج، أو تلقي المعرفة الجاهزة.

ج) النقل الديداكتيكية:

"هو مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معيّنة في مجالها العالم(Sacoir Savant) من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس"[1]، وبالتالي فهو عملية تكييف وتحويل للمعرفة من معرفة متخصصة إلى معرفة قابلة للتدريس والتعليم، بمعنى المعرفة إذا كانت متوفرة فإنه بالأمكان نقلها وتحويلها إلى المجال التعليمي الصفي، "لهذا يؤكد شوفلار (Chevillard) أن المعرفة المتعلمة لا بد أن تكون قريبة من المعرفة العلمية"[2]، وبالتالي فإن عملية النقل الديداكتيكي هي عملية ذات بعد ابستيمولوجي لأنها تتعلق أساسا بالجانب المعرفي، ومنه فالنقل الديداكتيكي هو ترجمة المعرفة العلمية وتحويلها إلى معرفة تعليمية تعلمية.

[1] – أحمد الفاسي، الديداكتيك مقاربات ومفاهيم، المرجع السابق، ص09.

[2] –سعدية سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية(الديداكتيك)، لفائدة طلبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي، جامعة أكلي محند أولحاج، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية،2017/2016، ص 29.

د) الوضعية المشكلة:

"هي وضعيات تعلّمية يكون فيها المتعلم أمام مشكل معقّد لا يملك له حلا، أو أمام صعوبات يبدو مخرجها في البداية صعبا، وبالتالي تنتابه حالة من التوتر وعدم الاتزان، الأمر الذي يحفّزه للبحث والتقصّي، معبّئا ما لديه من مكتسبات، قصد التوصل إلى حل.

فهي إذن وضعيات تعلّمية تتجمع فيها مجموعة من العوائق والصعوبات، وفق ظروف وشروط معينة، يظلب من المتعلّم تحديها معبّئا معارفه وقدراته ومهاراته، وبهذا المعنى يصبح تفوق المتعلم في أداء المهمة دليلا على كفاءته"[1]، فهي بمثابة الدافع الذي يؤدي بالمتعلم إلى إظهار كفاءاته المعرفية الخاصة واسترجاع الكفاءات السابقة والتي كان قد تلقاها من خلال الدروس السابقة، وهنا تأتي أهمية وقيمة الوضعية المشكلة في بناء التعلمات الجديدة وتكييفها وفق متطلبات كل درس.

فهي بمثابة المعالجة الغير مباشرة لكل درس، وتسهّل عملية استيعاب الدرس والولوج إليه، خاصة وأنها تدفع بالمتعلمين إلى صياغة أفكار وتساؤلات جديدة، فهي بمثابة التنظيم الخاص بكل درس والنجاح فيها وفي صياغتها وتقديمها للمتعلمين يساهم بقسط وفير في إنجاح الدرس.

05)خصائص الوضعية المشكلة:

ومن خصائصها نذكر:

-أن تكون مرتبطة بكفاية مستهدفة، بمعنى يجب أن ترتبط بموضوع الدرس.

[1] – أحمد الفاسي، الديداكتيك مقاربات ومفاهيم، المرجع السابق، ص 14.

-أن تكون مشكلة: أي أن تكون إما سؤالا محيرا أو عناصر توهم أنها متناقضة، أي يجب أن تعبر عن هاجس معرفي معين يشغل بال المتعلمين، لهذا يجب أن تكون بمثابة اللغز الذي يتطلب الخروج بحل.

-حلّها ينبغي أن يكون في متناول المتعلم، ومناسبا للتحدي الذهني الذي يطلب منه رفعه أو معالجته، وبالتالي يجب أن تتلاءم وكفاءات المتعلمين ومستواهم الدراسي.

- أن يتم عرضها بأسلوب سردي حكائي، وبالتالي يجب أن تتضمن عنصر الإثارة والتشويق، وأن تصاغ أفعالها بصيغة المخاطب.

- أن تكون إدماجية، وليست إقصائية، أي تقتضي تعبئة مختلف الموارد إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم[1]

- من خصائصها أيضا أن تضع المتعلم أمام امتحان اكتشاف واخراج القدرات الذاتية، التي لا تبرز إلا من خلال وضعه ودفعه لأن يتواجد أمام وضعية تتطلب حلاّ، وهي التي نسميها بالوضعية المشكلة، هذا ما يدفعه إلى محاولة التغلّب عليها، وبهذا نستطيع إدماج المتعلم في الدرس أو الموضوع المراد تدريسه.

-يجب أن ترتبط بواقع المتعلم حتى نسهل عليه عملية البحث فيها أو التفكير وإيجاد الحلول لها.

هذه بعض الخصائص التي تميّز الوضعية المشكلة، وهي خصائص تجعل منها عنصرا فعلا وضروريا في بناء العملية الديداكتيكية، بل وعنصرا مساهما في نجاح الدروس واستثمار مجهودات المتعلمين من خلال

[1] - أحمد الفاسي، المرجع السابق، ص 16.

دفعهم إلى البحث عن حلول لمختلف الوضعيات التي اقدم لهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، وبهذا فإن للوضعية المشكلة دور في بناء وتكوين شخصية المتعلمين الانية والمستقبلية أيضا.

هـ) هدف–عائق:

هو مصطلح وضعه الباحث الفرنسي مارتينو Martinand.j.l المختص في ديداكتيك التكنولوجيا في إشارة منه إلى الأهداف التي نستطيع إبرازها عندما يعترضنا عائق أثناء إنجاز مهمة ما [1]

يشير مصطلح هدف–عائق إلى الاستراتيجية التي يتبناها البيداغوجي والقائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي يكشف عنها لدى التلاميذ وتفترض هذه الاستراتيجية أن يتم فرز العوائق بناء على ان البعض منها قابل للتجاوز بينما لا يمكن تجاوز البعض الاخر[2]، فهي استراتيجية يقوم بها المعلم للكشف عن العوائق التي قد تواجه المتعلمين أثناء العملية التعليمية، وفي مقابل هذا الكشف فإنها تؤسس للأهداف البيداغوجية المراد تحقيقها من هذا الدرس أو ذاك.

هذه أبرز وأهم الأسس التي يقوم عليها الديداكتيك، وهي أسس ومعايير تساعم وتساعد في بناء العملية التلعيمية، كما أنها تمكّن من تحقيق جودة هذه العملية خاصة عندما يحترم كل طرف من أطراف العملية التعليمية هذه الاسس ويعملون على تجسيدها داخل الأفواج التربوية.

[1] – سعدية سي محمد، مطبوعة دروس في مقياس التعليمية(الديداكتيك)، المرجع السابق/ ص 33.

[2] – بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، 2007/2006، ص 76.

استنتاج:

انطلاقا مما سبق ذكره نصل الى التمييز بين نوعين من التعليمية وهما: تعليمة عامة وتعليمة خاصة او تعليمية المواد، والتي تعد تعليمية الفلسفة من بين أبرز تعليميات المواد التي حضيت بالدراسة والاهتمام من طرف المشتغلين بالشأن التربوي عموما، ومن طرف المهتمين بالدرس الفلسفي خصوصا، وهذه التعليمية ستكون موضوع بحثنا ودراستنا في هذا العمل المتواضع.

المحور الثاني: تاريخية تعليمية الفلسفة، أو، التعليمية والفلسفة (تعليمية الفلسفة)

إن التعليمية تعليميات، فلكل مادة دراسية تعليميتها الخاصة التي ترجع إلى طبيعتها ومميزاتها، ولعل من أبرز أنواع التعليميات نجد تعليمية مادة الفلسفة أو تخصص الفلسفة، التي هي فرع من فروع التعليمية الخاصة أو ما أسميناه بتعليمية المادة، ومما لا شك فيه أن تعليمية الفلسفة من أعقد المشكلات المطروحة أمام المهتمين بالمجال التعليمي- التعلّمي، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة المادة وخصوصياتها، واليات استقبالها لدى المتعلمين والباحثين، هذا ما يجعلنا في هذا العمل نحاول التطرق إلى ديداكتيكا الفلسفة انطلاقا من تعريفها، ثم استحضار تاريخية تدريسها، وصولا إلى بنيتها التعليمية.

1)تعليمية الفلسفة:

أ) تعريفها:

إن تعليمية الفلسفة المقصود بها هي دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلّم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادّة وتعلّمها"[1]، ومنه فتعليمية الفلسفة هي بحث في وضعيات وسيرورات الدرس الفلسفي، من خلال الاهتمام بطريقة تقديمه، وموضوعات التي يتناولها، والمنهجيات التي يجب أن يتضمّنها، والطرق والاليات التي يجب أن يقدّم بهان وأن يتم تناوله وفقها، فلكل مادة خصوصياتها، وكدلك للفلسفة خصوصيات تفرض على الدرس الفلسفي أن يسير وفق ما تطلبه وما تمليه، وهذا ما يتجسّد في تعليمية الفلسفة، باعتبارها تلك الدراسة الخاصة بمختلف وضعيات تعليم وتدريس الفلسفة بغية البحث عن حلول لمختلف المشكلات التي

[1] – معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، مرجع سابق، ص 70.

تواجهها الفلسفة، ويواجهها مدرس الفلسفة أو بالأحرى أستاذ الفلسفة من جهة أخرى، وهذا نظرا لما تثيره هذه المادة.

يجب أن نشير إلى أن الفلسفة هي الفلسفة قبل ان تكون مادة تعليمية، ولولا أهمّية الفلسفة لما كانت هناك حاجة إلى تعليميّتها اليوم، حيث أصبح البحث في تعليمها أمرا ضروريا، وهذه الضرورة في تعليم الفلسفة تفرض علينا العودة إلى تاريخية تعليمية الفلسفة في العالم، ثم في الجزائر حتى نتبّن بصورة أكبر عمقا قيمتها وأهميتها من جهة، ونبحث في تطور المفهوم وامتداداته من جهة أخرى، وهذا ما سيكون في العنصر الموالي.

ب) ظهورها(تاريخيتها):

إن مشكلة تدريس الفلسفة من أعقد المشكلات المطروحة في الحقل التعليمي التعلمي ودلك سواء في الغرب أو عند العرب بوجه أخص، خاصة ما تعلق بدور وقيمة وأهمية هذا الدرس بالنسبة للمعلين او المتعلمين، حيث لا يزال الجدال قائما بين أساتذة المادة حول هذه الاهمية خاصة في الوقت الراهن وتوجه العلوم نحو دراسة ما هو مادي، مع تقدم العلوم التجريبية، وظهور اهتمام متزايد بتعليميات المواد المختلفة، التي استطاعت هذه المواد أن تؤسس لنفسها تعليمية خاصة بها، وتحقق النجاح في طرق واليات تدريسها، هذا ما يجعلنا نبحث في تاريخية تعليمية الفلسفة في العالم بصفة عامة، وفي الجزائر

بصورة خاصة[1]، لكن في هذه البداية يجب علينا التمييز بين تدريس الفلسفة الذي هو قديم قدم مختلف المنظومات التربوية لأن تدريس الفلسفة يعود إلى بداية الفلسفة الغربية نفسها، فقد كانت توجد في العصر القديم مدارس عديدة تقدم هذا التدريس، ويبدو أن من يتوصّل إلى الفلسفة كان في الغالب تلميذ المعلم، أما تعليمية الفلسفة كتخصص جديد وحديث يهتم بتطوير طرق واليات تدريس مادة الفلسفة في مختلف المستويات فقد بدأت في الظهور في الفترة الحديثة والمعاصرة فقط.

أ) النموذج اليوناني:

يقول جاك دريدا "كانت الفلسفة على الدوام ومن حيث ماهيتها، مرتبطة بتعليمها أو على الأقل ببيداغوجيا ستصبح في مرحلة معينة من التاريخ تعليما، بالمعنى الضيّق للكلمة بحيث تتداخل في إطاره الممارسة التربوية بمفهوم معيّن..."[2]، وهذا ما يحيلنا إلى بداية الفلسفة مع سقراط، حيث كانت تنتقل بواسطة اللتعليم، فتلامذة سقراط كانوا يتلقّون الفلسفة عنه بواسطة حوار، وهذا الحوار أو النقاش

[1]- سنركز في هذا التأريخ لتعليمية الفلسفة على تعليم الفلسفة أو تطور ديداكتيكا الفلسفة في المستوى الثانوي، لأن هناك فرق بين تعليم الفلسفة في المستوى المدرسي والمستوى الأكاديمي الجامعين حيث يختلف تعليم الفلسفة في الجامعة عن تعليم الفلسفة في المدرسة، لأن الطالب في الجامعة يتلقى المعرفة الفلسفية من مصادرها المباشرة وبشكل موسع وأكثر تخصصا فهو يدرس الفلسفة كتخصص، لكن في المدرسة أو الثانوية فإن الطالب يتلقى المعرفية الفلسفية بشكل جزئي وبسيط، وبطريقة ديداكتيكية خاصة ومميزة، أي أن المعارف الفلسفية في هذه المرحلة تحتاج إلى نوع من التحويل والتبسيط والتيسير. وعليه فان تعليم الفلسفة يختلف في المرحلتين، وهذا باختلاف مستوى المتعلمين الذي يفرض بدوره اختلاف وتغيّر في المعارف، بحيث الطالب الجامعي يتلقى المعرفة من أصولها ومصادرها، وكما وردت عنهدم وبكل جزئياتها وتفاصيلها، ودون اي مراعاة لمستواه العمري او الفكري، في حين الطالب في المرحلة الثانوية يفرض علينا مراعاة عمره وكدا مستواه الفكري، لهذا ان المعرفةالتي يتلقاها هذا الطالب هي معرفة تخضع لعملية التحويل الديداكتيكي، الذي يركز على تحويل المعارف من معارف معرفية الى معارف مدرسية، أو بالأحرى معارف تعليمية بتعبير شوفالار، مع ملاحظة هامة وهي أن ميشل طوزي قد انتقد فكرة التحويل الديداكتيكي، باعتبارها فكرة غير هامة، بحكم أن الفلسفة ليست معرفة محددة أو علما محددا\ن فالفلسفة بذاتها هي من تولد الافكار ومن هنا يكون التحويل غير ضروري، وهذا التحويل نجد جاكلين روس تؤكد عليه وتؤيده حيث تقول"أمام طلاب غير متاثرين بالكتب بقدر تأثرهم بوسائل الاعلام، كيف لا نلجأ إلى منهجية الوضوح؟..." وقد ارتأينا ان نشير ولو باختصار شديد لهذا التعارض من باب التنبيه وعرض المواقف المختلفة في هذا الشأن حتى ولو لم يكن هذا هو هدفنا الأساسي من هذا البحث ي تاريخية المفهوم. (أنظر في هذا الصدد: بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2016، ص 64، 67)

[2]- بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2016، ص 57.

الفلسفي هو أشبه بالطرق التعليمية اليوم أو بالتعليم في شكله الحديث والمعاصر، تعلم الفلسفة على يد سقراط الكثير من الفلاسفة أبرزهم أفلاطون الذي أسس الأكاديمية التي هي بمثابة المدرسة أو الجامعة اليوم، حيث لا زال هذا المصطلح يتداول ليومنا هذا، وهو مصطلح يشار به إلى مؤسسة تربوية تعليمية، ثم أسس تلميذ أفلاطون الذي هو أرسطو مدرسته المعروفة ب"اللّقيون"، والتي لازلنا نستخدمها للدلالة عن الليسي، ثم بعد هذا ظهرت الكثير من المدراس الفلسفة التي كانت بمثابة مدارس تعليمية يتلقى فيها التلاميذ والمتعلمون دروسا مختلفة في مواضيع شتى، وهذا ما يبرز تاريخية تعليم الفلسفة أو بالأحرى أو تدريس الفلسفة، فقد ارتبط مفهوم الفلسفة باسم تعليمها أو تدريسها منذ القديم.

ب) النموذج الفرنسي:

سيشهد تعليم الفلسفة رواجا في المدارس الثانوية مقارنة مع المدارس الابتدائية على سبيل المثال، رغم أنه كانت فيه ولا تزال الكثير من الدعوات التي تنادي بتعليم الفلسفة لدى المبتدئين، إذ يعود "الفضل في بداية هذا التعليم إلى فرنسا، خصوصا في أيّام نابليون، حيث نشهد ولادة أوّل صف لتعليم الفلسفة بالمعنى الحالي للكلمة، وذلك أيّام الجامعة النابوليونية..."[1]، وفي هذه المرحلة من تعليم الفلسفة كان المتعلمون يتلقون تعليما حول مبادئ المنطق، والماورائيات، ثم الاخلاق وتاريخ الاراء الفلسفية.•

[1] – بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، المرجع السابق، ص 71.

• – قد وضع المنهاجالاول باللغة اللاتينية، التي كانت انذاك لغة الكنيسة، وصدر في العام 1823، وقد تضمّن ثلاثة عناوين رئيسية: المنطق، الميتايزيقا، والأخلاق، بالاستناد إلى الدروس التي كانت تعطى في المدارس اليسوعية، لكن سرعان ما دخلت السلطة السياسية على خط تعليم الفلسفة لتحد من سلطة الكنيسة وخصوصا أيام "فكتور كوزان" الذي فرض الحصول على شهادة الكفاءة في التعليم للراغبين بالتعليم في مدارس الدولة، مما حد من عدد رجال الدين الذين يعلمون مادة الفلسفة، وبدأ عصر تحرير التعليم من سلطة الدين وتاثيره، وذلك ابتداء من العام 1830 (أنظر : بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، المرجع السابق ، ص 72).

وإجمالا فقد عرف مسار تدريس الفلسفة بفرنسا لحظتين أساسيتين: تمثلت الأولى في إضفاء الطابع المدرسي على الفلسفة واعتبارها مادة تخصصية تنتظمّ وفق مقرر دراسي تتمّ برمجته من طرف سلطات مختصة؛ أما اللحظة الثانية فارتبطت بتأسيس قسم الفلسفة بإيعاز من البيداغوجي والسياسي فيكتور كوزان V. Cousin ،والشروع في تدريس المادة وفق برنامج مفاهيم[1].

بخصوص اللحظة الاولى، أكدت مختلف الأدبيات المهتمة بمسار ديداكتيك الفلسفة بفرنسا أن إيديولوجيي الثورة الفرنسية (كوندوريسي، كوندياك، ديستوت دوترايسي) كانوا من أبرز المدافعين عن تدريس الفلسفة بالمدرسة العمومية. ويتلخص دفاعهم في كون مثل هذا التدريس ضروريّا لضمان وحدة الشعب واستمرارية الثورة. فقد وحدت الفلسفة الوعي العمومي باعتبارها خلاصة روحية لكل الأنشطة العقلية للإنسان، وهي مؤهلة لتحقيق هذه الوحدة بفضل نزعتها الكونية والشمولية التي تسمح لها بتركيب مختلف الانتاجات الفكرية داخل رؤية عامة. وبهذا المعنى، اعتبر الإيديولوجيون المذكورون، أن إدراج تدريس الفلسفة بالمؤسسة التعليمية مرتبط بمشروع الوحدة الوطنية، أي بوحدة مصير الشعب ووحدة اللغة .

بخصوص اللحظة الثانية: سيتم تطوير مشروع تدريس الفلسفة مع فيكتور كوزان الذي ساهم في إنشاء قسم الفلسفة، من منطلق أن الخطاب الفلسفي هو الذي سيضفي الشرعية على مشروع الوحدة الوطنية. وقد واجهته مشكلة إدراج القضايا الفلسفية ضمن برنامج دراسي، لذلك دعا إلى تحديد هذا البرنامج، وفق رؤية تاريخا نية مستمدة من هيجل. Hegel هكذا ستنطلق البرمجة من قضايا

[1] - GUY PALMADE. « Les méthodes pédagogiques. » Ed. P.U.F. colloque saisje.p.60.

سيكولوجية وتحديداً القضايا ذات الارتباط بمعطيات الوعي، مماّ سيمكن من الانفتاح على تاريخ الفلسفة بوصفه تجلياً لافعال الوعي الانساني. وسيتدرج درس الفلسفة بهذا المقتضى، من فحص الوعي الفردي (السيكولوجيا والمنطق) إلى الوعي الجماعي المتمثل في قضايا الاخلاق والميتافيزيقا، ومن هنا يبرز التزام كوزان بالتحديدات التي وضعها هيجل في رسائله البيداغوجية.

من جهة أخرى، اتخذ نظام التدريس المنجز من طرف كوزان، ما بين سنتي 1830 و1850، منحى أدبياً، حيث اعتبرت الدراسات الفلسفية تتويجاً للإنسانيات الكلاسيكية، بفضل ميلها إلى التعميم والتجريد، ومن خلال تناولها للمشاكل الكبرى للفكر الانساني. وهو ما انتقده إميل دوركهايم E. Durkheim في تقرير شهير حول تدريس الفلسفة بالثانوي ومسألة التبريز، فقد اعتبر مثل هذا البرنامج متضمناً لقضايا فارغة من المعنى، كما لا تربطه بالمواد الأخرى روابط متينة. فالفلسفة التي ينظر إليها كمعرفة سامية أصبحت مهمشة من طرف المعارف الأخرى، وخصوصاً المعارف العلمية؛ لذلك سيدعو إلى تعويض تدريس الفلسفة بتدريس العلوم الإنسانية، وعلى رأسها السوسيولوجيا، باعتبار هذه الاخيرة مادة دقيقة وصارمة تسمح للتلاميذ بضبط نظري وعميل جيد للواقع المعيش.[1]

بانتقاده للخاصية الأدبية لبرنامج كوزان، سيدافع دوركهايم عن تعليم ذي طابع علمي، يسمح بانفتاح أكبر على المستجدات المعرفية. وسيرا على نهج سلفه أوجست كونت A. Comte سيقر بأن الدراسة العلمية للواقع الاجتماعي هي التي تسمح بوضع مقاربة عقلانية للظواهر الإنسانية داخل المجتمع. طبعاً هذا التصور البديل يندرج كما لاحظ ميشال فوكو ذلك بحق، ضمن رؤية حداثية تتناسب

[1] – انظر ترجمة هذه التوجيهات إلى العربية ضمن مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 48، أبريل 2002، الصفحات 119. 128.

مع انبثاق شكل معرفي جديد داخل الفلسفة نفسها، يعيد النظر في علاقة الفكر بالواقع والكلمات بالأشياء، باسم وضعانية علمية قطعت الصلة ظاهرياً مع الميتافيزيقا. ولا يثير هذا الأمر فقط إشكالية العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية ونظريات التواصل والعلوم المعرفية الجديدة، بل يثير علاقتها بمجموع مواد المدرسة بالثانوي.[1]

لكن وعلى مستوى آخر، يبدو أن الخطاب الفلسفي بالمؤسسة الثانوية، قد سمح للنسق الإيديولوجي السائد بفرض تصوراته داخل البرامج والمقررات، إذ انخرطت الفلسفة عبر المؤسسة في الصراع الإيديولوجي القائم بالمجتمع، وكان من اللازم أن تحتل موقعاً في عملية الصراع، وأن تدافع عن نفسها ضد المناؤئين لها والمعارضين لوجودها .

وهو ما انتبه إليه جاك دريدا J .Derrida في نص له بعنوان عصر هيجل ، حيث أكد أن هدف كوزان من تأسيس قسم الفلسفة بالثانوي، هو مواجهة الجماعات الضاغطة الداعية إلى إلغاء التعليم الفلسفي، لاعتقادها بالتأثير السلبي للفلسفة على عقول الشباب. فقد أقرّ كوزان بأنّ تدريس الفلسفة هو أفضل ضامنة للحفاظ على الأوضاع، وأن أستاذ الفلسفة موظف لدى الدولة ومأمور من طرفها لتثقيف العقول بفضل المباحث الاكثر يقينية ضمن المعرفة الفلسفية. وهو ما دفع دريدا إلى القول إن هذا الدفاع عن الفلسفة يتضمن في طياته دفاعاً عن الأوضاع القائمة بامتياز.

ومع ذلك، يظل برنامج كوزان مرتبطاً بالمشروع البيداغوجي للثورة الفرنسية والمتمثل في توسيع قاعدة المنتسبين إلى الفلسفة، وهو ما ينسجم مع فكرة التعميم والتوحيد التي حاولت الثورة الفرنسية تطبيقها

[1]– جاك دريدا، عصر هيجل، ضمن عن الحق في الفلسفة، ترجمة عزالدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2010 ،الصفحات من 208 إلى 218

في مجال التعليم. نضيف أيضاً أن التوجيهات الرسمية لاناطول دومنزي A .Demonzie الصادرة بتاريخ 2 سبتمبر 1925 التي شكلت المرجعية المؤسساتية لتدريس الفلسفة بفرنسا إلى يومنا هذا، قد استلهمت من أفكار كوزان ومن روح الأنوار، ضمن ما يمكن تسميته بالبيداغوجيا العقلانية والليبرالية التي يسعى تدريس الفلسفة في إطارها إلى تعليم التلميذ ممارسة حرية التفكير وهو الأمر الذي سمح لبرنامج الفلسفة بفرنسا بالتركيز على مساءلة القضايا التي يعتبرها الحس المشترك بديهيات أو حقائق جاهزة، وذلك انطلاقا مماّ يعرف ببرنامج مفاهيم. فما الخطوط العريضة لهذا الربنامج؟[1]

لكن تعليمية الفلسفة، بالمعنى الكامل للديداكتيك وتحديدا ديداكتيك الفلسفة فقد "بدأت ظهورها الأول سنة 1993 كما يذكر ذلك فيليب سارمجان PHILIPE SARRMEJANE وهو مايؤكّده ميشال طوزي عندما يقول "إنّ تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة، يعني ديداكتيك تعلم التفلسف هو شيء حديث جدا لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينيات، عكس ما هو عليه بالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينيات"،" غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف كان منذ 1988، كمايصرّح طوزي نفسه في مواضع أخرى، بل أنّ أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول"نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف" سنة 1992"[2]، وهكدا يبعتبر ميشال طوزي من أبرز المؤسسين لديداكتيكية الدرس الفلسفي في فرنسا، وتعتبر أعماله في هذا المجال كمرجعية أساسية لتعليمية الفلسفة في الكثير منها الجزائر، التي

[1] – بخصوص هذه المسألة، انظر عزالدين الخطابي، مسارات الدرس الفلسفي، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2002، الصفحات 68 . 73

[2] – بوداود حسين، المرجع السابق، ص 89.

أطّر فيها ملتقى حول ديداكتيكا الفلسفة من خلال وثيقة حول الموضوع اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية عام 1988.

2) تعليمية الفلسفة في الجزائر:

نجد أن تدريس الفلسفة في الجزائر بدأ في مرحلة ما بعد الاستقلال "وبالتحديد في فنرة السبعينيات، بدا تدريسها في الثانوي ودلك بعد أن تخرجت أول دفعة من الجامعة، وشرع الاساتذة في تقديم دروسهم في المرحلة النهائية من التلعيم الثانوي مستعنين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التي يجب تدريسها...ثم صدر كتاب الوجيز في الفلسفة من تاليف الاستاذ محمود يعقوبي الذي يعد في الحقيقة نسخة مترجمة بتصرف وانتقاء كبيرين للكتاب المدرسي الفرنسي المعتمد في فرنسا وهو Nouveux précis de philosophie الذي ألفه Vergez et Huismen ..."[1]، حيث كانت تدرس الفلسفة في الاقسام النهائية فقط بمختلف شعبها الى غاية الاصلاح التربوي عام 1992 اين تم وقع بعض التعديلات على البرامج وهي تتعديلات تتماشى والوضع السياسي للبلاد انا ذاك، فمثلا تم استبعاد مواضيع الالوهية والروح ومصير الانسان.

أما بخصوص تعليمية الفلسفة في الجزائر فقد نظمت العديد من الملتقيات والأيام الدراسية المهتمة بقضايا تعليم الفلسفة والبحث في اليات الاشتغال بها وعليها، حيث عقد ملتقى وطني عام 2001 بوهران بعنوان "الفلسفة والتعليمية" يومي 09 و 10 أفريل 2001، كما تأسست المجموعة الوطنية

[1] – الزاوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائر، الممارسات والاشكاليات، تشخيص أولي، الفلسفة ، الذاكرة، المؤسسة، وقائع الملتقى، وهران، 14-15 أكتوبر 2002ن مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ص 156.

المتخصصة لمادة الفلسفة، وكان اهتمامها منصب حول موضوع ديداكتيكا الفلسفة من خلال تنظيمها لمجموعة من الندوات والملتقيات، وهي مجموعة يتواجد مقرّها بثانوية مليحة حميدو –تلمسان– وكان يرأسها جمال الدين بوقلي حسن مفتش التربية والتكوين لمادة الفلسفة آنذاك.

كل هذه الأبحاث والملتقيات كانت بمثابة منابر للبحث والاشتغال على تعليمية الفلسفة، حيث مثلت محاولات جادة لتأسيس ديداكتيك للفلسفة كما هو الحال مع المواد الدراسية الأخرى.

أ) واقع تعليم الفلسفة في الجزائر:

يمكن النظر إلى تدريس الفلسفة في النظام التربوي الجزائري من منظورين:[1]

الأول: يتمثل في النظر إلى هذا التعليم كما تم تنصيبه تدريجيا في منظومتنا بأهدافه وبرامجه وأدواته التعليمية وأساليبه البيداغوجية وطرائق تقييمه بقصد معاينة الاختلالات والجوانب الإيجابية والسلبية.

الثاني: يتمثل في التساؤل عن العلاقة القائمة بين ممارسة هذا التعليم كما هي جارية عندنا والطبيعة أو الدلالة والأهداف المرتبطة بتدريس هذه المادة.

بالنسبة للمقاربة الأولى، نسجل أن الفلسفة تدرس في السنة الثالثة ثانوي لكافة الشعب وقد أدخلت منذ سنوات في السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب.

لهذا التدريس امتداد في الجامعة حيث توجد أقسام الفلسفة تكون طلبة في الليسانس ليصبحوا أساتذة الفلسفة في الثانوي.

[1] – الابراهيمي (أحمد طالب)، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962.1972، ترجمة حنفي بن عيسى، (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر)، ص 87

غير أن هناك عدة نقائص تمس تدريس الفلسفة جعلت من الفلسفة المادة التي يخفق فيها الطلبة أكثر من غيرها في امتحان البكالوريا فأسوأ العلامات إنما تسجل في هذه المادة (قبل العربية والتاريخ). إن إهمالها في غالب الأحيان من طرف الطلبة يعود إلى أسباب منها شروط تدريسها غير المتوفرة وعاملها القوى في الشعب الأدبية مما يجعلهم يتهيبون منها ويحتفظون بذكريات سيئة عنها.[1]

ما هي العوامل التي تعلل أسباب هذه النتائج السيئة؟

إن برامج الفلسفة المعتمدة حاليا هي نتيجة مزج لبرامج أجنبية، الأمر الذي يسئ إلى وحدة التصور لهذه المادة. فالجهد المحمود الذي بذل في نهاية الستينات لترجمة البرنامج الفرنسي للفلسفة إلى العربية والذي صاحبه جهد أكبر في بداية الثمانينات بقصد وضع برنامج جزائري لم يؤتيا ثمارهما، على ضوء التجربة. لأن التعديلات تمت بشكل براغماتي دون إعادة النظر في الغاية من تدريس الفلسفة. فبرنامج الفلسفة ما زال يتسم بعدم الانسجام.[2]

إن حال البرنامج كحال الكتاب المدرسي والسندات التعليمية الأخرى التي وضعتها الوزارة في متناول التلاميذ. نعلم أنه إلى غاية 1990، لم يكن يوجد سوى الكتاب الرسمي (كتاب 1968 أولا ثم كتاب سنة 1988) الذي لازمه كتاب غير رسمي (وضعه مفتش في مادة الفلسفة) عنوانه "قضايا فلسفية"[3] عرف نجاحا كبيرا. منذ هذا التاريخ، اقترحت عدة كتب تدخل في الصنف شبه المدرسي

[1] – بغورة (زواوي)، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، (دار القصبة للنشر، 2003 ،الجزائر)، ص 62

[2] – شريط (عبدالله)، معركة المفاهيم، (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1981شريط (عبد الله)، المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية، (ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1981 ، ص 67

تهدف إلى الدعم البيداغوجي في شكل حوليات وإرشادات للمقالة الخ ... بيد أن جميع الكتب تظل مرتبطة بالبرنامج والتطور الذي ينطوي عليه بالنسبة لتدريس الفلسفة.

إن التصور المنصوص عليه في البرنامج والمترجم في الكتب وكذا في مناشير المفتشية العامة للفلسفة يمكن وصفه على النحو التالي: تدرس الفلسفة وفق أساليب تعليمية لا تتميز عن العلوم الأخرى ويعني أن المنهج البيداغوجي الأساسي المسخر عبر هذا التعليم هو الذاكرة أي التعليم عن طريق الحفظ. إن مثل هذا الانحراف قد أدى في منتصف الثمانينات إلى تفضيل التلاميذ في امتحان البكالوريا للاختبار المتمثل في الإجابة على خمسة أسئلة تتعلق بالدروس (يشبه اختيار الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة QCM). إن عبث مثل هذه المقاربة وكذا الإخفاق الذي واجهته بما في ذلك عند التلاميذ الذين لم يوفقوا في تكييف ما أعدوه بسرعة لمواجهة الأسئلة المطروحة قد أدى لحسن الحظ في سنة 1994 إلى إلغاء هذا الامتياز الممنوح بدون وجه حق لامتحان الأسئلة على حساب المقالة أو شرح النص.[1]

إن الأمور لم تتحسن لأن تدريس الفلسفة لا يزال يخضع لطرائق تعليمية تشجع الحفظ والاستظهار.

أضحى تدريس الفلسفة في نظامنا التربوي تدريسا سكولاستيكيا أي أن غايته تكمن في ذاته بوصفه ممارسة مدرسية ترمي إلى اجتياز امتحان البكالوريا ليس إلا. والحال أن فضائل تدريس الفلسفة للتلاميذ في الثانوي مغايرة تماما لهذا الذي قدمناه إذ يتعلق الأمر بتعليمهم تسخير ذكائهم بشكل من

[1] – قسوم (عبد الرزاق): "حوار مع رائد فلسفة الزمن بالجزائر عبد الرزاق قسوم"، مجلة الحوار الفكري، العدد الثامن، السنة السادسة، ديسمبر 2006)،مخبر الدراسات الفلسفية والتاريخية، جامعة منتوري، قسنطينة)، ص 45.

الاستقلالية الذاتية والصرامة لمعالجة موضوعات ترتبط بالتساؤلات حول الحياة والمجتمع والذات والحقيقة...

إن المشكل يكمن في تلقين أسماء فلاسفة بملخصات عن حياتهم وأخرى عن مذاهبهم في وقت لا يهدف فيه اللجوء إلى كبار المفكرين إلى تكديس معارف مجردة بل يهدف إلى تمكين الطلبة من إدراج تفكيرهم في صلب الاستمرارية التاريخية للفكر البشري الباحث عن الحقيقة بانتهاج السبل العقلانية وامتحان نسبية الآراء والتصورات حول العالم. ومن فضائل هذا التعليم أيضا، تمكينهم من اتخاذ مواقف نقدية إزاء الأفكار الرائجة السارية وإزاء " الحقائق المطلقة " حول القضايا المختلفة وكذا الأحكام المسبقة.[1]

إن مثل هذا التصور لتدريس الفلسفة يفترض بطبيعة الحال بيداغوجيا خاصة ووسائل تعليمية نوعية. وهذا لا يمكن أن يأتي من الحوار حتى وإن كان ذا بال، بل يستلزم تعلم قراءة النصوص الفلسفية فقراءة أمهات النصوص أمر أساسي وبفضلها يتعلم التلميذ التفكير بمفرده بمواجهة كتابات مفكر كبير.

يمكننا تقييم الواقع الحالي لهذا التدريس في بلادنا بالنظر إلى المتطلبات البيداغوجية والتعليمية التي يجب أن تصاحب تعليم الفلسفة وبقصد تفسير الوضع القائم نقول العوامل الثانوية حقيقة تساهم في العجز مثل التعداد الكبير للتلاميذ وسوء إعداد التلاميذ الذين يصلون إلى السنة النهائية من الثانوي وهم لا يحسنون جيدا اللغة العربية وضعف ثقافتهم العامة والنوعية الرديئة للإخراج المادي للوسائل

1 – بوقاف (عبد الرحمان):"بعض مظاهر أزمة التنظير في الفكر الفلسفي العربي" ضمن أعمال الملتقى الدولي الثالث للفلسفة: الفلسفة وقضايا العصر، (المكتبة الوطنية الجزائرية في 25 . 26 أفريل 2007، منشورات المكتبة الوطنية الجزائرية، ط1، السداسي2008)، ص 15.

التعليمية، وغياب دعم الأساتذة وغياب المجلات الفلسفية وقلة المحاضرات البيداغوجية وكذلك نقائص التكوين في الجامعات.[1]

إن جميع هذه العوامل تلعب دورا هاما وبالإمكان التأثير عليها بقصد تحسين الوضع. لكن من غير المعقول التفكير في الإقدام على التحسين الجذري لتعليم الفلسفة إن لم ينصرف الجهد الأساسي إلى احترام غايات التعليم وتوفير الشروط والأساليب والكيفيات التي تتيح تحقيق هذه الغايات في الميدان.

إنها مهمة عظمى ولا يمكن الشروع فيها إلا بالانطلاق من الأساس، أي إعطاء تدريس الفلسفة غايتها الأولى المتمثلة في تعليم التفكير من خلال وسائله الخاصة وتعليم " الجرأة " على التفكير كما يدعو إلى ذلك كبار الفلاسفة.

مثل هذا التشخيص لا يعني أن المسؤول عن الوضع القائم هم الأساتذة بالعكس نعتقد أن الأساتذة مثل الطلبة ضحية له.

في الواقع، كل المنظومة التربوية الجزائرية منذ نشأتها خضعت لمبادئ ومرجعيات يمكن إجمالها في براديقما "البناء الوطني" على قاعدة "أصالة" جامحة وحداثة محتشمة (عبارة فيها استفزاز). هذه القاعدة أوكلت للعلوم الإنسانية في المنظومة التربوية الجزائرية مهاما ووظائف لا تخرج عن نطاق التبرير والتكريس دون اعتبار لمقتضياتها المعرفية والمنهجية.

1 – بن شرقي (بن مزيان):"لنفكر في الفلسفة اليوم" ضمن أعمال الملتقى الدولي الثالث للفلسفة: الفلسفة وقضايا العصر، (المكتبة الوطنية الجزائرية في 25 . 26 أفريل2007، منشورات المكتبة الوطنية الجزائرية، ط1، السداسي2008)، ص31

فالإصلاح يجب أن يبدأ بإعادة النظر في هذه المبادئ وهذه المرجعيات وإعادة بنائها على ضوء التحديات الداخلية (الجزائر بعد 1988) والخارجية (العولمة وتبعاتها) والتوجهات العالمية للتربية.[1]

ب) معوقات الدرس الفلسفي في الجزائر:

-نقص المكونين في المادة فمثلا في الجزائر " يعاني تدريس الفلسفة في الثانوي كما في الجامعي من الانغلاق والعزلة مما ادى إلى ضعف المستوى وفي تشكيل تصور خاطئ عن الممارسة الافلسفية في العالم..."[2] حيث أن المادة بقيت معزولة عما يجري حولنا من تطورات تخص العالم وهذا يعتبر من بين أكبر العوائق لأنه لا يجعل من الفلسفة مسايرة للحاضر بل يرهنها في الماضي السحيق والأول لبداياتها، كما أنه لا يجعل منها فلسفة كونية وشمولية بل يحصرها في مجال ضيق، وهذا ما يجعلها تعيش في عزلة أو بالأحرى جعل منها في بعيدة عن مختلف الاحداث والتطورات.

زيادة على فإننا نجد أن الاهتمام المعرفي بالمادة لدى المعلمين أو المتعلمين غير مشجع وخاصة على المستوى الجامعي حيث نرى نفور تام وكلي من المادة لدى الكثير من الطلبة وهذا ما يعكس صعوبة تدريسها او يقف عائقا ماما الفعل الفلسفي التأملي. فنجد استاذ الفلسفة في مفترق طرق بين الطريقة المثلى التي ينخذها لتقديم الدرس الفلسفي خاصة في ظل نظام المقاربة بالكفاءاتن فالاستاذ يقف حائرا بين أن يقدم معارف جاهزة وهنا يصبح الدرس الفلسفي مجرد تقديم وعرض لانساق فلسفية تاريخية وهذا ما يؤدي الى قتل الطريقة الحوارية التساؤلية التي تعد أهم ما تقوم عليه الفلسفة، وبين أن

[1] -. Hammana Boukhari, « les sciences sociales et le tiers-Monde (le cas de l'Algérie) »: colloque sur les sciences sociales aujourd'hui,26-27-28 et29, mai 1984,O.P.U, Alger.

[2] -الزاوي بغورة،الخطاب الفلسفي في الجزائر المرجع تفسه، ص 158.

يعلم طريقة التفلسف والبحث عن الحقيقة ،" بحث لا يمكن أن نصير فلاسفة بمجرد الانصات لخطابات الفلاسفة ومدرسي الفلسفة، فنتأثر بهم أو نكون اتباعا لهم، في حين نحصل على نقاط هزيلة في الامتحانات النهائية. وبالتالي قد حصل الاتفاق على ضرورة الديداكتيك كي لا نطلب من التلميذ انجاز ما لم نعلمه انجازه بالطريقة التي تستجيب لمستواه المعرفي"[1] وهذا يرجع بالأساس إلى طبيعة البرنامج المعد من طرف الجهات الوصية على المنظومة التربوية .

كما أنه يجب علينا أن لا نغفل طبيعة الفلسفة ذاتها التي يصعب وضعها في اطار او ضمن منهج واحد وموحد على عكس الكثير من المعارف الاخرى وهذا ما يزيد من صعوبة تعلمها او تعليمها وبالأخص ممارستها، وهنا لا بد من فتح باب البحث من جديد عن الطريقة المثلى للممارسة الفعل الفلسفي.

هذه بعض عوائق وعوال توطين وتمكين الدرس الفلسفي، بل ويمكن أن نسميها عوائق ترسيخ الفعل والفكر الفلسفيين في البيئة الاجتماعية والثقافية الجزائرية والمغاربية عموما، وهي كلها عوامل ترجع إفلى سوء فهم للفكر وللفلسفة في هذه الاوطان بل وإلى جهل بالقيمة المعرفية للفلسفة باعتبارها وسيلة واداة والية من الاليات التي يقوم عليها الفكر البشري لأنها هي الوحيدة التي تدفع الانسان الى التفكير الحر والعقلاني والمنطقي وهنا تبرز أهميتها في المجال البيداغوجي التعلمي بالنسبة للفرد والمجتمع وكذا بالنسبة لغيرها من المواد التعليمية فهي من تحرر المعلم من أحكامه السابقة، وتخرجه من الكهف وتدفعه إلى التفكير العقلاني.

[1] – نور الدين أحمدين، مدخل الى ديداكتيك الفلسفة، التواصل الفلسفي،نشرة تربوية فكرية لاستاذات واساتذة الفلسفة، العدد الرابع، 2013، ص 05.

ومن المعوقات أيضا نجد عدم عقلنة المنظومة التربوية المغاربية مع طبيعة الفعل الفلسفي الذي يجب أن يتماشى ومقولة كانط "إننا لا نعلم الفلسفة بقدر ما نعلم التفلسف" ، فقد دعى وهو ينتقد عقم التعليم البيداغوجي السائد في عصره إلى عقلنة الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية حتى تصير فاعلة وقادرة على إنتاج إنسان فاعل أكثر منه إنسان مفعول به، وفي هذا الصدد يقول: "ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقولا ومنظما إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها"[1].

من جهة أخرى يمكن أن نتحدث عن تجاهل المنطومة السياسية في البلدان العربية والمغاربية بالأخص بالجانب الذي تلعبه الفلسفة هو تجاهل إما عفوي وتلقائي أو تجاهل مقصود وبالتلي فان الرغبة السياسية هي الاخرى عملت ووقفت كعائق امام بزوغ الفكر الفلسفي في المجتمعات وجعلت من الفلسفة لا تحظى ولا تلقى دلك الأمل المنشود الذي طالما حلم به أنصار الفكر الفلسفي في الوطن العربي ، فالواقع يثبث لنا تهميش الكثير من المفكرين والفلاسفة سواء في التاريخ العربي الاسلامي القديم او حتى في التاريخ الحديث ، فنجد مثلا ابن رشد وكيف التعامل مع فكره منذ القرن الحادي عشر والى غاية اللحظة، ونجد كدلك محمد أركون في الجزائر ومحمد عابد الجابري في المغرب وطه عبد الرحمن وغيرهم كثير وهذا إن دل شيء فإنما يدل على التهميش للكر التأملي العقلاني في مقابل التأسيس لفكر سياسي خاضع لمنظومة أفكار مقيدة وغير حر.

[1] – المرجع نفسه، ص 05.

وعليه تبقى مسالة توطين الفكر الفلسفي في الفضاء المغاربي والعربي مسالة بحاجة إلى كثير من الوقت ومن الجهد ومن التقبل على المستوى البيداغوجي وعلى المستوى الثقافي وكذا المستوى الاجتماعي وهذا إذا أردنا أن نعلو ونرتفع بطبيعة الفكر البشري ككل، فالمسالة قد تتطلب وقتا لكنها ليست بالمستحيلة رغم الاقرار بصعوبتها، لهذا يجب اولا وقبل كل شيء توفير وتزيين وإطعام التربة التي تنمو عليها أي تهيئتها ووضع الاليات الكفيلة بضمان وجود فكر فلسفي مغاربي متميز وخالص من أي تثاثيرات كيف ما كانت.

المحور الثالث: البنية التعليمية للفلسفة (ديداتيكا الدرس الفلسفي)

لقد تمت الإشارة من قبل إلى أن خصوصية تعليمية الفلسفة تكمن في خصوصية التفكير الفلسفي نفسه، وهو تفكير قائم على التجريد والبناء المنطقي الذي يبعده عن أي زلل او تناقض مع ذاته او مع الواقع. هذا ما يدفعنا إلى التفكير في طبيعة وبنية الدرس الفلسفي، وبأسلوب أكثر دقة التفكير في البنية التعليمية التعلّمية للفلسفة، أو لدرس في الفلسفة، مع العلم أن التعليم في أساسه يبنى على وحدة درس أو مجموعة من الدروس من حيث طبيعتها وتسلسلها وترابطها وتكاملها، هذا ما يحقق الهدف من البرنامج ككل، والمتمثل من جهة في تحقيق الاهداف البيداغوجية والتربوية والمعرفية، ومن جهة أخرى إنهاء البرنامج كما كان مسطر له من قبل.

لهذا إن تعليمية الفلسفة ضرورية ومهمة في تحقيق البرنامج وتحقيق أهدافه أيضا، لكونها تسهل عملية التدريس، وتساهم ي تحقيق ذلك التواصل المعرفي والتربوي والبيداغوجي بين مختلف أطر العملية الديداكتيكية، من معلم ومتعلم ومادة معرفية، من هنا يأتي التساؤل عن طبيعة البنية التعليمية للفلسفة؟ وعن قيمتها التعليمية؟

1) البنية التعليمية للفلسفة (ديداكتيكا الدرس الفلسفي)

إن الحديث عن البنية وتحديدا بنية درس ما هو حديث عن تشكله وعناصر انسجامه وتوافقه، وفي موضوع حديثنا عن بنية تعليمية الفلسفة، يجعلنا هذا الموضوع نحدد الكلمات المفتاحية له، وهما: بنية، وتعليمية الفلسفة، فكلمة بنية مشتقة من الفعل الثلاثي (بنى، يبني، بناء، وبناية، وبنية)، والبنية تعني "الهيئة التي بني عليها شيء ما، فهي تدل على معنى التشييد والعمارة والكيفية التي يكون عليها

البناء...وهي في الغرب أو عند الغربيين بنية "structure" مشتقة من اللفظ اللاتيني struere بمعنى يبني أو يشيّد"[1]

وقد عرف هذا مصطلح البنية عدة دلالت ومعاني من خلال مسار تطوره وظهوره وتداوله، وهذه الدلالات ليست موضوع دراستنا، حيث سنكتفي في هذا المقام بتحديد المقاربة الدلالية لمفهوم البنية وعلاقتها بالتعليمية، وتحديدا تعليمية الفلسفة، حيث يتبيّن لنا أن معنى البنية يشير الى كيفيات تشكل الشيء وبناءه أو تشييده، وتعليمية الفلسفة كما أشرنا إليها في تعريفات سابقة هي مجموع الطرق والاليات والميكانيزمات المعتمدة في تدريس الفلسفة، إضافة إلى شروط انجاح وإنجاز درس الفلسفة، ومنه تأتي البنية التعليمية للفلسفة لتشير إلى كيفيات تشكيل وبناء ورسم ووضع وتقديم درس في الفلسفة، والحديث عن البنية التعليمية للفلسفة يشير الى مجموع الخصائص العامة للتعليمية، وهي الخصائص التي تشترك فيها تعليمية الفلسفة مع غيرها من المواد، أو ما اسميناها بالتعليمية العامة، في المقابل نجد أن الدرس الفلسي يتميّز بخصائص تجعله متفردا ومتميزا عن غيره من الدروس، وهذا ما اسميناه بالتعليمي الخاصة(أي تعليمية الفلسفة)، وعليه فالدرس الفلسفي قد يشترك مع غيره من الدروس في بعض العموميات، لكن رغم ذلك يبقى للدرس الفلسفي خصوصيته التي يتميز بها عن غيره، من هنا تأتي البنية التعليمية للفلسفة لتيبّن وتحدد بعض هذه الخصوصيات التي يتميز بها الدرس الفلسفي، وبالتالي التي تتميز بها تعليمية الفلسفة ذاتها.

[1] –محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير، البنيوية(النشاة والمفهوم) عرض ونقد، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 15، العدد 16، سبتمبر، 2017، ص 36.

بالتالي إن المقصود بالبنية التعليمية للفلسفة، هو توفر مجموع الشروط الخاصة بتعليم وتعلم الفلسفة، سواء ما ارتبط بالجانب المعرفي المتمثل في المواضيع الدراسية التي تتناولها الفلسفة كمادة من المواد الدراسية، أو ما ارتبط بالبرنامج من حيث طبيعته ومحتواه الخاص بكل مستوى، أو بمعلم المادة ومؤهلاته، او حتى بطلبة الفلسفة ومستوياتهم، وبنية كل هذه العوامل وطريقة تجانسها، إضافة الى طرائق تناول الدرس الفلسفي بمختلف اشكاله، التطبيقي منه أو النظري، فالبنية التعليمية للفلسفة تهتم ايضا بطرائق التدريس، أي أنها بحث في طرق واليات التدريس، والبحث عن الطرق الانسب لتحقيق التفاعل المعرفي والفلسفي بين المعلم والمتعلم والمحتوى المعرفي.

ويجب أن لا نغفل دور وأهمية اللغة في تشكّل وتشكيل بنية الفلسفة التعليمية، فاللغة الفلسفية تتميز عن اللغة الرياضية على سبيل المثال، وكذلك من حيث الاهداف التي يتضمنها برنامج كل مادة من المواد الدراسية، نجد هناك اختلاف فيهذه الاهداف من مادة الى اخرى، حيث لكل مادة أهدافها الخاصة بها، والتي يراد تحقيقها من وراء تعليمها وتدريسها، وهذا ما يؤدي الى اختلاف في الكفاءات المحققة من وراء كل درس، وفي كل مادة، وهكذا فان البنية التعليمية للفلسفة تهتم بمختلف الاطر التي يبنى عليها درس في الفلسفة، والمتعلقة أساسا بمكونات العملية التعليمية التعليمية من معلم ومتعلم ومادة معرفية وطبيعة التفاعل القائم بينها، إضافة الى أنها تمثل بحثا في طرائق تدريس الفلسفة، واليات الاشتغال على النصوص الفلسفية، وهذه الطرائق والاليات سنحاول أن نأتي على تشريحها وتحليها في العنصر الموالي.

تتضمن البنية التعليمية للفلسفة عادة جوابا عن الاسئلة البيداغوجية الثلاث والمتمثلة في: ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ لماذا ندرس؟، وهي اسئلة جوهرية تكشف لنا عن بنية المادة الدراسية او التي نحن بصدد تدريسها.

2)النشاطات التعليمية لتدريس الفلسفة في الجزائر (المرحلة الثانوية):

لكل مادة دراسية أو برنامج دراسي تعليمي لاي مادة تعليمية كانت طرق واليات تنفيذه، وبالتالي له بنيته التعليمية التي يتمكن من خلالها المعلم من تنفيذه، وهه البنية متمثلة في مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم، ومادام موضوعنا هو تعليمية الفلسفة، فإن الدرس الفلسفي يحتوي ويتضمن مجموعة من النشاطات التي يبنى عليها الدرس الفلسفي، وعي ايضا نشاطات يمارسها معلم الفلسفة مع طلبته وهذه النشاطات تتمثل في:

أ) الدرس:

- المقال
- النص
- الانتاج الفلسفي
- العرض
- البحث

المحور الرابع: التعليمية وعلاقتها ببعض المصطلحات المتقاربة:

أ) التعليمية باعتبارها علما، أو: التعليمية بين الفن والعلم:

إن السؤال حول علمية المعرفة الإنسانية هو سؤال قد طرح منذ القديم، حول أكثر العلوم وأشهرها، وها هو يعاد طرحه بخصوص التعليمية إن كان في مقدورها أن تبلغ درجة العلم أم أنها مجرد استراتيجية أو الية وفن للتعليم، لهذا سنحاول أن نستعرض بعض الآراء المعترضة على علمية الديداكتيك، والمؤيدة لعمليته.

من بين أبرز الآراء المعترضة على علمية الديداكتيك نستحضر راي أندري لالاند الذي يرى"بأن الديداكتيك هي مجرد شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس"[1]، وعليه فإن لالاند يعتبر التعليمية ليست سوى جزء أو موضوع من البيداغوجيا يهتم بالتدريس.

إضافة إلى رأي لاكامب Lacomb.d الذي يعتقد "بأن الديداكتيك هي بالأساس، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة عن الوجود...ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية"[2] ، وعليه بحسب لاكامب يستحيل أن ترتقي التعليمية لدرجة العلم بسبب وجود مشكلتين رئيسيتين بسحب تقديره، الأولى ترتبط بالمادة التعليمية

[1] – بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 61.

[2] – بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع نفسه، ص 62.

وما قد يعترضها من مشاكل اجتماعية وثقافية، والمشكلة الثانية تتعلق بالمتعلم وما قد يعانيه من حالات نفسية وذهنية أثناء عملية التعلم[1].

في مقابل هاذين الاعتراضين حول علمية الديداكتيك، نجد من أقر بعلميته وأكّد على ضرورة هذه العلمية، واعتبر أن التعليمية هي نمط من الافتراضات والأحكام التجريبية المصححة والقائمة على ملاحظة مجموعة من الظواهر ذات البعد التعليمي التعلّمي وبهذا فهي علم لأنه تتوفر فيها شروط العلم التجريبي من ملاحظة وفرضية وتجربة وصولا إلى القانون، ومن بين هذه الاراء نجد رأي لافالي La Vallée الذي يعتبر "أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتربّي، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي"[2]، وهو نفس الرأي الذي يذهب إليه دوستيل Desautels عندما يعتبر أن الديداكتيك "علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع"[3]، وبهذا يمكن لها أن تكتسي لباس العلم وتحمل خصائصه، وتتجلى هذه الخصائص من خلال الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه والمتمثل في وضع وبناء الاستراتيجيات البيداغوجية، وهذا ما يتمثل من خلال استعانتها ببعض العلوم كلعم النفس او علم الاجتماع او علوم التربية.

والخلاصة التي نتوصّل إليها من خلال هذه الاراء المتعارضة تجعلنا نقر بضرورة أن يكون الديداكتيك علما، حتى ولو سلمنا بعدم علميته، لكن التفكير في أن يكون علما ضروري وهام نظرا لأهمية العملية التعليمية باعتبارها أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة

[1] – جيل دولوز، فليكس غتاري، ما هي الفلسفة، تر: مطاع صفدي، الدار البيضاء، مركز الانماء القومي والمركز الثقافي العربي، 1997.

[2] – بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع نفسه، ص 65.

[3] – بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 66.

لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.

ب) التعليمية وعلاقتها ببعض المفاهيم المتقاربة:

1)البيداغوجيا:

بيداغوجيا في الاشتقاق اللغوي هي مصطلح من أصل يوناني، مكون من كلمتين **Péda** وتعني الطفل **Agogé** وتعني القيادة والتوجيه، وكان البيداغوجي عند اليونان هو الشخص المكلف برعاية ومراقبة الأطفال.

أما في الاصطلاح فإنّ الدراسات المعاصرة تصنف البيداغوجيا إلى نوعين أو صنفين وهما: البيداغوجيا على المستوى التطبيقي وهي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات داخل المدرسة، أو التي تتم بين المعلم والمتعلّم.[1]

والبيداغوجيا على المستوى النظري، وهي دلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدرالسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفاعلية الفعل البيداغوجي.[2]

وعليه فالبيداغوجيا تهتم بدراسة مختلف التفاعلات التي تحدث داخل المدرسة، والتي تتمثل خصوصا في علاقة المعلم بالمتعلّمين، أما الديداكتيك فتهتم بالمادة الدراسية، من حيث طبيعتها ومحتواها والكفاءات

[1]– معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، 1994، ط1.

[2] – أحمد الفاسي، المرجع السابق، ص 01.

المرجو تحقيقها من وراء تدريسها، رغم أنه مع مرور الوقت تحول البيداغوجي من مربي إلى ناقل للمعرفة، ومنه فإن البحث في الجذور اللغوية والاصطلاحية للمفهومين يبيّن لنا الفرق بينهما.

2) التربية:

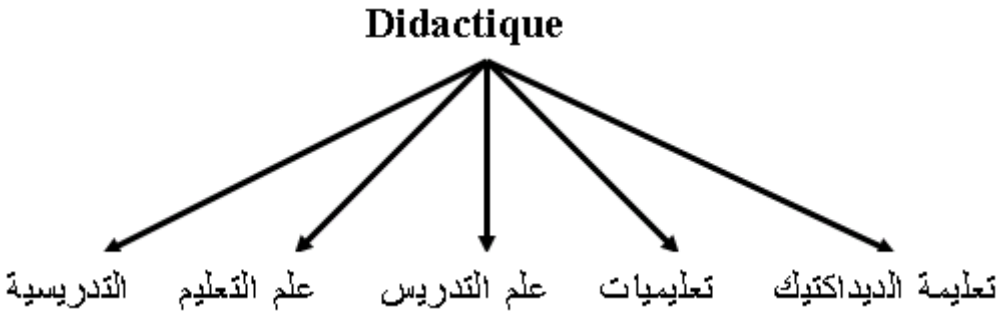
التربية لها نفس الاشتقاق اللغوي مع البيداغوجيا، فهي مشتقة من اللفظ اللاتيني ducereومعناها السياقة والقيادة، وهو نفس المعنى الذي يحمله مصطلح البيداغوجيا، فهي تعني القيادة والتوجيه، أما في الاصطلاح فهي تحمل معنين، التربية بالمعنى العام وهو الذي يعتبرها ممارسة ونشاط تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد، والمعنى الثاني هو اذي ينظر إليها كعلم أو مادة دراسية، فتكون بهذا فنا للتدريس والتعليم، وهذا المعنى الثاني يكون أقرب إلى المعنى الذي يعبّر عنها أحيانا بمفهوم بيداغوجيا.

ونجد أن التربية وتعليمية الفلسفة يشتركيان في الكثير من النقاط أبرزها ان التربية والفلسفة شيء واحد، لان التربية تستمد مفهومها من الفلسفة لان هذه الأخيرة تحتوي على الكثير من المفاهيم الأخلاقية والتربوية، فالخلفية المعرفية لكل ماهو تبوي نجده في الفلسفة.

3) التدريس:

هو التخطيط لتنفيد أفعال بعينها بغية تحقيق نتائج ومخرجات تربوية وتعليمية محددة سلفا في البرنامج أو المنهاج الدراسي، وهو أيضا تلك التهيئة التي يقوم بها المعلم من أجل القيام بعملية التعليم، باعتبار أنه لكل موضوع مدخله وتمهيده المناسب، وعليه فإن التدريس ليس هو نفسه الديداكتيك.

وعليه رغم التقارب بين التعليمية والبيداغوجيا والديداكتيك إلا أن هناك فرق بين هذه الفاهيم، حيث إذا كانت البيداغوجيا تهتم بالمتعلّم، فإن الديداكتيك تهتم بالمجال المعرفي ولما يتلقاه المعلم من محتويات وبرامج ومناهج، وإذا كانت البيداغوجيا نظرية، فإن التربية تطبيقية، أي أنها تهتم وتركز على الجانب التطبيقي، حي أنها تعنى بشروظ وكيفيات وجود الوضعيات التربوية، والبحث في مختلف العوامل المؤثرة فيها[1]



[1]- عبد القادر عدالة، بعض معالم التلعيمية الجديدة في تدريس الفلسفة، الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وقائع الملتقى، وهران،15،14 أكتوبر 2002،مكرز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc.

[1] - بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 74.

المحور الخامس: أخلاقيات الدرس الفلسفي

لكل مهنة آدابها واخلاقها التي يجب ان تتميز بها او تشترك فيها مع غيرها من المهن، وهي آداب واخلاقيات ملزمة لكل فرد ولكل المهن يجب مراعاتها والالتزام عند مزاولة أي نشاط كيف ما كان نوعه او طبيعته، من هنا تأتي اخلاقيات مهنة التعليم من ابرز الاخلاقيات التي يجب ان يتمتع بها كل منتسب لهذه المهنة كيف ما كان نوعه او طبيعة انتماءه، وهذا الالتزام يكون أخلاقيا او روحيا او تشريعا قانونيا يضعه المشرع.

وإن الالتزام بهذه الآداب والأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدد مقدار انتماء المدرس لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال.

آداب واخلاقيات المهنة:

- **الأخلاق لغةً**: جمعُ خلُق، وهو السجية والطبع. وحقيقته أنه صورة اِ لإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها.

- **الأخلاق اصطلاّحا**: صفة مستقرة في النفس ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة.

2.تعريف المهنة:

- **المهنة لغةً** :الحِذق بالخدمة والعمل ونحوه3.

- **المهنة اصطلاّحا** :يرى بعض الباحثين أن للمهنة إطلاقين هما عام وخاص :

– الإطلاق العام :بذل النفس في صنعة أو عمل، ولو بدون مقابل.

– الإطلاق الخاص :وهو المراد عند إطلاق مصطلح المهنة؛ فتطلق على النشاط الحياتي الذي يتخذه المرء وسيلة لكسب معاشه وإعالة أهله. أما التعريف المختار للمهنة فإنها: مجموعة من الأعمال تتطلب مهارات معينة يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية 6.

3.تعريف التدريس:

التدريس مهنة إنسانية جليلة ينخرط في سلكها أناس يقدرون شرف المهنة ومكانتها الرفيعة ورسالتها السامية، وتناط بهم مسؤولية بناء العقول وتزويد الأجيال الناشئة بالحقائق والمعلومات والمفاهيم والنظريات والمبادئ التربوية والتعليمية المفيدة.

ويذكر المختصين بأن التدريس عملية لإيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ فهي عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم8.

4.تعريف الأخلاقيات:

كلمة أخلاقيات عالميا ترتبط بالقيم المؤثرة في سلوك ومشاعر ومعتقدات الفرد، وتوصف بأنها مشاعر ومعتقدات تميز الصواب وغير الصواب. فالأخلاقيات موضوع أو ركيزة فلسفة روحية عقائدية، تعكس تقاليد وتطلعات الناس.

دينتولوجيDeontology –هي فلسفة علم الواجبات الأدبية والأخلاقية حيث تعتبر هذه الفلسفة قاعدة لكل المهن الغربية، وقد طورت منها ثلاث نظريات10:

- نظرية سلوكية :الواجبات الأخلاقية .

- نظرية الأخلاق :المعتمدة على قوانين ملزمة لا استثناء فيها.

- نموذج أخلاقيات كانتين :ويلخص مفهومها في أن "مصداقية وصلاح القانون أو الواجب الأخلاقي عامة، فان كان صادق وصالح في مكان ما فهو صادق وصالح في كل زمان ومكان."

6.تعريف أخلاقيات المهنة التدريس:

هي عبارة عن مجموعة من المبادئ والقيم الأعراف والتقاليد التي يتعارف عليها أفراد المهنة والتي تعّد أساساً للسلوك المطلوب لأفراد المهنة، والمعايير التي تعتمد عليها المنظمة في تقييم أدائهم إيجاباً وسلباً11.

فلكل مهنة من المهن قيم ومبادئ ومعايير أخلاقية ومعرفة علمية وأساليب ومهارات فنية تحكم عمليات المهنة وتحدد ضوابطها، وللمهنة مجالات متعددة ووظائف معينة، وقد تتداخل مجالات المهنة ووظيفتها ومادتها العلمية ومهاراتها وأساليبها الفنية مع مهن أخرى، وتعد دراسة فلكسنرFlexner –في سنة 1915أقدم دراسة في مجال المهن وقد توصلت إلى معايير عدة، منها أن يكون للمهنة قواعد أخلاقية تحكم عملياتها.

أما تعريف أخلاقيات مهنة التدريس فهي عبارة عن مجموعة مبادئ وقيم مجتمعية ومؤسساتية مفروضة على مجموعة مهنية معينة من إدارة وموظفين وأساتذة وطلبة، وعدم التحلي بأحكام ميثاق أخلاقية المهنة يترتب علية عقوبات مختلفة.

ماهي أخلاقيات مهنة التدريس:

لما كانت المدرسة معنيه أساسا ببناء البشر أخلاقيا وعلميا، فإنها تكون منظمة أخلاقية بالضرورة، وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة المؤسسات التعليمية وبين التزامها بالأخلاق لايتصور أحد منطقيا أن المدرسة يمكن انتنجح في تخريج شباب متعلم ناجح في حين ان سلوكياتها وسلوكيات أعضائها غير متمشية مع الأخلاق والقيم اليت يفترضها المجتمع ويتوقعها المهتمون بأمر التعليم ، وعلي أي حال فإن اخلاق التدريس تبين ما يجب ان تكون عليه علاقة المعلم بالتلاميذ بأبعادها المختلفة ، علي النحو التالي .

- الأمانة والنزاهة والإخلاص في العمل
- السرعة والأتقان في إنجاز العمل
- المحافظة علي ممتلكات الدولة أو الشركة
- تنمية الكفاءات العملية والعملية

إن التزام المؤسسات والمنظمات على اختلاف أنواعها بأخلاقيات الوظيفة العامة يؤدي إلي:

- تحسين الخدمات المقدمة للجمهور
- الشفافية في تنفيذ الأعمال من جانب الموظفين
- تنمية قدرات العاملين المهنية وتحفيزهم عي تحسين الأداء
- تعزز من أداء المنظمة كوحدة كلية، من خلال العمل كفريق واحد.

احترام حقوق ومصالح الأخرين يؤدي إلي زيادة الثقة بالمنظمة، ويعزز من مكانتها لدي المتعاملين معها.

ضمان حرين الرأي والتفكير والإبداع للعاملين، وبالتالي تعزز من ولائهم تجاه المنظمة التي يعملون بها، وبالتالي تحسين أدائهم.

يمكن تنمية الاعتبارات الأخلاقية في مجال الوظيفة العامة بالمؤسسات والمنظمات من خلال الأليات التالية:

- تقدير الأداء الأخلاقي المتميز للموظفين
- التحديد الواضح لسلطات الموظفين والإداريين
- العقل والضمير الذاتي بما يضمن الاستمرارية
- تحسين النظام الرقابي المعمول به في المنظمة
- وضع جزاءات رادعة لمن يرتكب مخالفات أخلاقية من الموظفين.
- الاستفادة من كل الوسائل المتاحة التي تعزز احترام العمل الأخلاقي.
- مراجعة التعليمات الإدارية القديمة والإجراءات التي تتعلق بالسلوك الأخلاقي.
- التأكيد على أهمية سلوك الموظفين في الدرجات العليا كنموذج لسلوك الموظفين الأخرين.
- الواجب المهني للفيلسوف في الحفاظ على الهواية الثقافية للمجتمع.

ان المتتبع لتطوير الفلسفي والمحلل الدقيق للمذاهب الفلسفية التي ظهرت في المجتمعات المختلفة سوف تتراء له جمعة من الاختلافات والتباينات التي لا يفسرها سوي هوية الأمة والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي نشأ بها الفيلسوف وانعكاساتها على أفكاره وأراءه الفلسفية.

والمقصود بذلك ان الإنتاج الفلسفي لكل فيلسوف يتأثر بقوة هوية الأمة من حيث طبيتها وخصائصها وتاريخها، ليصبح هذا الإنتاج أكثر التصاقا بخصائص هذه الهوية ووافق إدراك الفيلسوف لها.

فلا يستطع الفيلسوف ان يعزل نفسه عن هذه الهوية ولا ان يتنج أفكارا مغابرة لخصائص الهوية الثقافية لمجتمعة، فمن مدرسة الناس لحياتهم اليومية في المجتمع الذي يعيش فيه الفيلسوف يبدأ الفكر الفلسفي نشاطه حيث أن الفلسفة لا تبدأ من فراغ، هي تركز علي أمور الواقع الاجتماعي والتاريخي والديني والسياسي ، لتجعل من هذا الواقع نقطة الابتداء في سيرها.

المحور السادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

لقد تمت الإشارة من قبل إلى أن خصوصية تعليمية الفلسفة تكمن في خصوصية التفكير الفلسفي نفسه، وهو تفكير قائم على التجريد والبناء المنطقي الذي يبعده عن أي زلل أو تناقض مع ذاته أو مع الواقع. هذا ما يدفعنا إلى التفكير في طبيعة وبنية الدرس الفلسفي، وبأسلوب أكثر دقة التفكير في البنية التعليمية التعلّمية للفلسفة، أو لدرس في الفلسفة، مع العلم أن التعليم في أساسه يبنى على وحدة درس أو مجموعة من الدروس من حيث طبيعتها وتسلسلها وترابطها وتكاملها، هذا ما يحقق الهدف من البرنامج ككل، والمتمثل من جهة في تحقيق الأهداف البيداغوجية والتربوية والمعرفية، ومن جهة أخرى إنهاء البرنامج كما كان مسطر له من قبل.

لهذا إن تعليمية الفلسفة ضرورية ومهمة في تحقيق البرنامج وتحقيق أهدافه أيضا، لكونها تسهل عملية التدريس، وتساهم ي تحقيق ذلك التواصل المعرفي والتربوي والبيداغوجي بين مختلف أطر العملية الديداكتيكية، من معلم ومتعلم ومادة معرفية، من هنا يأتي التساؤل عن طبيعة البنية التعليمية للفلسفة؟ وعن قيمتها التعليمية؟

1) طبيعة الدرس الفلسفي وبنيته التعليمية (ديداكتيكا الدرس الفلسفي)

إن الحديث عن البنية وتحديدا بنية درس ما هو حديث عن تشكله وعناصر انسجامه وتوافقه، وفي موضوع حديثنا عن بنية تعليمية الفلسفة، يجعلنا هذا الموضوع نحدد الكلمات المفتاحية له، وهما: بنية، وتعليمية الفلسفة، فكلمة بنية مشتقة من الفعل الثلاثي (بنى، يبني، بناء، وبناية، وبنية)، والبنية تعني "الهيئة التي بني عليها شيء ما، فهي تدل على معنى التشييد والعمارة والكيفية التي يكون عليها

البناء...وهي في الغرب أو عند الغربيين بنية "structure" مشتقة من اللفظ اللاتينيstruereبمعنى يبني أو يشيّد"[1]

وقد عرف هذا مصطلح البنية عدة دلالات ومعاني من خلال مسار تطوره وظهوره وتداوله، وهذه الدلالات ليست موضوع دراستنا، حيث سنكتفي في هذا المقام بتحديد المقاربة الدلالية لمفهوم البنية وعلاقتها بالتعليمية، وتحديدا تعليمية الفلسفة، حيث يتبيّن لنا أن معنى البنية يشير إلى كيفيات تشكل الشيء وبناءه أو تشييده، وتعليمية الفلسفة كما أشرنا إليها في تعريفات سابقة هي مجموع الطرق والآليات والميكانيزمات المعتمدة في تدريس الفلسفة، إضافة إلى شروط إنجاح وإنجاز درس الفلسفة، ومنه تأتي البنية التعليمية للفلسفة لتشير إلى كيفيات تشكيل وبناء ورسم ووضع وتقديم درس في الفلسفة، والحديث عن البنية التعليمية للفلسفة يشير الى مجموع الخصائص العامة للتعليمية، وهي الخصائص التي تشترك فيها تعليمية الفلسفة مع غيرها من المواد، أو ما أسميناها بالتعليمية العامة، في المقابل نجد أن الدرس الفلسفي يتميّز بخصائص تجعله متفردا ومتميزا عن غيره من الدروس، وهذا ما أسميناه بالتعليمي الخاصة(أي تعليمية الفلسفة)، وعليه فالدرس الفلسفي قد يشترك مع غيره من الدروس في بعض العموميات، لكن رغم ذلك يبقى للدرس الفلسفي خصوصيته التي يتميز بها عن غيره، من هنا تأتي البنية التعليمية للفلسفة لتبّين وتحدد بعض هذه الخصوصيات التي يتميز بها الدرس الفلسفي، وبالتالي التي تتميز بها تعليمية الفلسفة ذاتها.

[1]–محمد بن عبد الله بن صالح بلعفير، البنيوية (النشأة والمفهوم) عرض ونقد، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 15، العدد 16، سبتمبر، 2017، ص 36.

بالتالي إن المقصود بالبنية التعليمية للفلسفة، هو توفر مجموع الشروط الخاصة بتعليم وتعلم الفلسفة، سواء ما ارتبط بالجانب المعرفي المتمثل في المواضيع الدراسية التي تتناولها الفلسفة كمادة من المواد الدراسية، أو ما ارتبط بالبرنامج من حيث طبيعته ومحتواه الخاص بكل مستوى، أو بمعلم المادة ومؤهلاته، أو حتى بطلبة الفلسفة ومستوياتهم، وبنية كل هذه العوامل وطريقة تجانسها، إضافة إلى طرائق تناول الدرس الفلسفي بمختلف أشكاله، التطبيقي منه أو النظري، فالبنية التعليمية للفلسفة تهتم أيضا بطرائق التدريس، أي أنها بحث في طرق واليات التدريس، والبحث عن الطرق الأنسب لتحقيق التفاعل المعرفي والفلسفي بين المعلم والمتعلم والمحتوى المعرفي.

ويجب أن لا نغفل دور وأهمية اللغة في تشكّل وتشكيل بنية الفلسفة التعليمية، فاللغة الفلسفية تتميز عن اللغة الرياضية على سبيل المثال، وكذلك من حيث الأهداف التي يتضمنها برنامج كل مادة من المواد الدراسية، نجد هناك اختلاف في هذه الأهداف من مادة إلى أخرى، حيث لكل مادة أهدافها الخاصة بها، والتي يراد تحقيقها من وراء تعليمها وتدريسها، وهذا ما يؤدي إلى اختلاف في الكفاءات المحققة من وراء كل درس، وفي كل مادة، وهكذا فان البنية التعليمية للفلسفة تهتم بمختلف الأطر التي يبنى عليها درس في الفلسفة، والمتعلقة أساسا بمكونات العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومادة معرفية وطبيعة التفاعل القائم بينها، إضافة إلى أنها تمثل بحثا في طرائق تدريس الفلسفة، واليات الاشتغال على النصوص الفلسفية، وهذه الطرائق والآليات سنحاول أن نأتي على تشريحها وتحليها في العنصر الموالي.

تتضمن البنية التعليمية للفلسفة عادة جوابا عن الأسئلة البيداغوجية الثلاث والمتمثلة في: ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ لماذا ندرس؟، وهي أسئلة جوهرية تكشف لنا عن بنية المادة الدراسية أو التي نحن بصدد تدريسها.

2) النشاطات التعليمية لتدريس الفلسفة في الجزائر (المرحلة الثانوية):

لكل مادة دراسية أو برنامج دراسي تعليمي لأي مادة تعليمية كانت طرق واليات تنفيذه، وبالتالي له بنيته التعليمية التي يتمكن من خلالها المعلم من تنفيذه، وهذه البنية متمثلة في مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم، ومادام موضوعنا هو تعليمية الفلسفة، فإن الدرس الفلسفي يحتوي ويتضمن مجموعة من النشاطات التي يبنى عليها الدرس الفلسفي، وهي أيضا نشاطات يمارسها معلم الفلسفة مع طلبته وهذه النشاطات تتمثل في:

أ) الدرس الفلسفي: من الأسئلة التي تتبادر إلى ذهن مدرس الفلسفة في القسم خاصة المبتدئ هي: كيف نجري درسا فلسفيا؟ وكيف نتصور وضعية تعليمية تعلمية لدرس الفلسفة؟[1].

إن العلمية التعليمية التعلّمية للدرس الفلسفي هي عبارة عن علاقة بين المدرس والمتعلمين، يكون موضوع لقائهم درس في الفلسفة، لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط إذ هناك اختلافات في المستويات الدراسية وفي الشعب التي تدرس فيها المادة، أي هناك اختلافات بين المتعلمين المبتدئين في دراسة الفلسفة، كما هو الشأن بالنسبة لمتعلمي السنة الثانية ثانوي في الشعب الأدبية،

[1]- بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، مجلة الدراسات، جامعة الاغواط، عدد 04، 2006، 54-62.

والمتعلمين في السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للشعب العلمية، وبين متعلمي السنة الثالثة ثانوي للشعب الأدبية التي سبق لمتعلميها أن درسوا الفلسفة في السنة الثانية ثانوي كما هو الشأن عندنا في الجزائر.

كما يجب أن نميّز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج، فهناك اختلافات بين المحاور الأولى والمحاور الوسطى والمحاور الأخيرة، ودلك بحسب المواضيع من حيث السهولة أو الصعوبة ومن حيث البساطة أو التعقيد، وغير دلك ...

بل إن الفرق موجود حتى بين مطالب المحور الواحد، كما نسجل اختلافات اخرى بحسب الفروقات الفردية، أي من حيث السن، والجنس والقدرات، واختلافات بحسب كثافة المتعلمين في القسم الواحد وبحسب التوقيت، ومجمل القول أن كل هذه العوامل والمتغيرات ستؤثر على الوضعيات التعليمية.[1]

وبهذا يكون الدرس الفلسفي بمثابة عملية تشريح لقضية فلسفية، أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل والتقصي في جذور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا.

ب) المقال الفلسفي: المقال هو إنتاج فلسفي يقوم به المتعلمين مستخدمين من خلاله قدراتهم العقلية والفكرية، وإمكاناتهم المتنوعة فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع التعرف على قدراتهم وعلى مدى تعلمهم التفكير السليم من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد .... كما نعرف من خلاله قدرة المتعلمين على التذكر وسعة خيالهم وحجم وقيمة معلوماتهم واسعة اطلاعهم[2].

[1]- بوداود حسين، المرجع نفسه، ص 61.

[2]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1979، 173،174.

ومجمل القول نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلمين على التفلسف، وكيف يستطيعون طرح المشكلات وكيف يوجهونها لإعادة محاولة معالجتها، وبهذا يكون المقال الفلسفي استثمار لمضامين الدرس الفلسفي، ولكل المكتسبات القبلية والمنهجية والمعرفية بل واللغوية التي هي بحوزة المتعلمين، لهذا يجب أن يكون الدرس الفلسفي بمثابة إرهاص للمقال الفلسفي، دلك لأن الأول يمد الثاني بالمعلومات متمثلة في المصطلحات الفلسفية...

حيث نستنتج أن المقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلمون عن مدى استيعابهم للدرس الفلسفي، وهو في الوقت نفسه إحدى أدوات التقويم التربوي في الفلسفة، وعليه فإن المقال الفلسفي كإنتاج صغير قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير.

ج) **النص الفلسفي**: يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية حاليا ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي لأن المتعلم يجد فيه مادة التواصل ويلقى فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلمين.[1]

وتدريس الفلسفة من خلال النصوص له أهمية كبيرة تتمثل في:

-يعد النص مناسبة ثمينة يتعلم المتعلمون في اثنائها لغة الفلسفة ومفاهيمها.

-إثراء معلومات المتعلمين من خلال القراءة والفهم-

-تزود المتعلمون بمنهجية التفكير السليم والناقد.

[1]- عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق، درا الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص 47.

-كما أنها تنمي فيهم حب القراءة وحسن المطالعة.

لقراءة وتناول النصوص الفلسفية منهجية خاصة ليس المجال للخوض فيها الان.

د) الإنتاج الفلسفي:

هو إحدى النشاطات التي يمارسها أستاذ الفلسفة مع تلامذته خلال السنة الدراسية، وهو نشاط تم إدراجه "لأول مرة في تعليم مادة الفلسفة في بلادنا لسببين اثنين، لأن المقاربة بالكفاءات تدعو إلى النظرية البنائية العامة، ولأن الكفاءات المطلوب إنجازها من طرف المتعلّم، تصبّ في اتجاه تحقيق النظرة الشمولية والنظرة النسقية"[1]، وهو نشاط يتناول بالدراسة والتحليل بعض آثار الفلاسفة وكبار المفكرين، الهدف منه جعل المتعلم على اتصال مباشر بالفيلسوف أو صاحب الكتاب، من خلال معرفة حياته وأبرز أعماله، وكذا معرفة الإطار الفكري للمؤلف وأسباب كتابة هذا العمل مثلا، ثم التطرق إلى إشكالية الكتاب التي تكون بدورها مجزئة إلى عدة مشكلات يتم تناولها من خلال ويع مني محدد لكل مستوى من المستويات التي تدرس الإنتاج الفلسفي، ويتم تناول هذا النشاط بالنسبة لطلبة السنة الثانية آداب وفلسفة من خلال كتاب المنقذ من الضلال لأبي حامد الغالي، وبالنسبة لطلبة السنة الثالثة آداب وفلسفة ولغات أجنبية من خلال كتاب فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من اتصال، وهو نشاط له غاياته وأهدافه التعليمية التي وضع لأجلها.

[1]- جمال الدين بوقلي حسن، محمد إبلعيدن، نصوص فلسفية مختارة متبوعة برسالة المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي، السنة 2 ثانوي للشعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص 137.

هذه هي أهم وأبرز النشاطات التي يزاولها مدرس الفلسفة في القسم مع المتعلمين، وهي نشاطات يسعى من خلالها لتحقيق مجموعة من الأهداف والأبعاد المعرفية والمنهجية، وكذا الحياتية، وهي نشاطات قد يضاف غليها نشاطات أخرى مثل العروض والبحوث التربوية، التي لم نذكرها في هذا المقام واكتفينا بذكر النشاطات الأخرى وهذا لكون النشاطات المذكورة آنفا تعد من أبرز وأهم وأكثر النشاطات تداولا والتي يكررها أستاذ الفلسفة مع تلامذته خلال مسارهم الدراسي في الثانوية، وهي نشاطات ضرورية لا يتم ولا يستكمل تدريس الفلسفة بدونها.

المحور السابع: الدرس الفلسفي وإمكانية المقاربة بالكفاءات

موضوع الكفاءات موضوع بالغ الأهمية كونه يساعد المعلمين على تطوير طرائق تدريسهم، وعلى التماشي المعتمد وفقا للتطورات التي تعرفها الساحة التربوية العالمية والمحلية، لدلك كان محل اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين، وهذا بغية تحسين الكفاءات التدريسية للمتعلمين وترسيخها لديهم، ولعل من المواد التي حظيت بالتدريس عن طريق الكفاءات نجد الفلسفة، فما المقصود بالكفاءة؟ وهل من إمكانية لتدريس الفلسفة عن طريق الكفاءات؟ وما إجرائية العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات؟ لماذا المقاربة بالكفاءات؟

1)المقاربة بالكفاءات:

أ) مفهوم الكفاءة:

–لغة: ورد في لسان العرب "كافأه على الشيء مكافأة وكفاه: جزاه، والكفيء: النظير، وكذلك، الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة، وتقول لا كفاء له بالكسر وهي في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء: النظير والمساواة ... والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصرّفه..."[1].

–اصطلاحا: يعرّف لوجندر Legendre الكفاءة بأنها مجموع المعارف والمهارات التي تمكّن من إنجاز مهمّة أو عدّة مهام بشكل ملائم"، وهي أيضا "مجموعة معارف ومهارات وسلوكات ناتجة عن تعلّمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية،أو ميادين محددة المهام.

[1]– عبد الله قلي، فضيلة حنّاش، التربية العامة، سند للتكوين المتخصّص، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر،2009،ص 140.

وهي تتفاوت من شخص إلى أخر بمعيار القدرات المعرفية والحس حركية والمواقف الاجتماعية وتتفاوت من حيث النشاط الذي نقدّمه إلى المتعلّم، فهي القدرة على الجمع بين النّظري والتطبيقي"[1]،ومن بين التعاريف المتعددة لمصطلح كفاءة نجد أنّها:

*مجموعة مندمجة ووظيفية من المعارف والإتقانات...تسمح بالتكيّف أمام فئة من الوضعيات وبحل المشكلات وإنجاز المشاريع[2]

*مجموعة من المعارف، والسلوكات المهارية، والسلوكات الوجدانية، والسلوكات المستقبلية التي تسمح للطالب بأن يتأقلم في وضعيات معينة، وبأن يحل المعضلات التي تواجهه، وبأن يحقق المشاريع التي يريدها.

*والكفاءة هي الظاهرة الوحيدة التي تكشف عن الاكتساب الحقيقي للمعرفة.

*وهي أيضا العمل على اكتساب المعارف وتحقيق الأهداف.

والكفاية في العملية التعليمية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف والأداءات التي يوظّفها المتعلّم لحل وضعية-مشكلة. كما تعرّف بأنها نظام من المعارف المفاهيمية الذهنيّة والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطابات إجرائيّة تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية،

[1] – عبد الله قلي، فضيلة حنّاش، التربية العامة، المرجع السابق، ص 141.

[2]– ميشال طوزي، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة، تر: عز الدين الخطابي، مؤمنون بلا حدود، 2018، ص 06.

وحلّها بنشاط وفعالية"[1]، ومن أبر خصائص الكفاءة البناء، الشمولية، التناوب، التطبيق، التكرار، الانسجام.

ب) مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هذا بخصوص الكفاءة وبعض تعريفاتها، أما المقاربة بالكفاءات أو بالكفايات كما تسمى في بعض المراجع، حيث يذكر فيليب برينو Perrnoud.P فيقول "إنّ المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل: هذه المعارف تشكّل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلّها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلا إن توفّرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف"[2]

ونجد الربيع بوفامة يعرّفها على أنّها "أحد تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلّم، إلاّ أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطوّرها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلّم تشمل كفاءات عديدة متنوّعة، معرفية، نفسية، حركية"

وانطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور جديد للبيداغوجيا يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلّم، مرتكزة حول المتعلّم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة بما يتناسب ومتطلّبات المجتمع من جهة أخرى.[3]

[1] –على ايت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، د ط، د سنة، ص 141.

[2] –بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية ميلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2208/2007، ص 82.

[3]– بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص 82.

ومنه فإن المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجيا القديمة ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي يجب ان تساير تطور المدرسة في المجتمع تفتح أفاق جديدة للتدريس ولتوطين الفعل التعليمي جاعلة من المتعلم هو المحور الأساسي لكل عملية تعليمية.

02-لماذا المقاربة بالكفاءات؟

تأتي المقاربة بالكفاءات كضرورة لعدة معطيات ومتغيرات وهي كالتالي:

– مسايرة حتمية التغيّر والتطوّر مسايرة واعية، وهذا بقصد التأقلم مع متطلبات الحياة المتجدّدة.

– عدم الوقوف موقف المتفرّج أمام مختلف التطورات البيداغوجية والتربوية، وهو الأمر الذي يهيئ أسباب الفشل والتخلف.

– محدودية بيداغوجيا الأهداف، التي كانت تسعى إلى التوفيق بين التوجهات الكبرى للبلاد والأهداف المعرفية التي تنزع إلى تحقيقها المواد التعليمية. ومن الفلسفات التي تأخذ بها.

–تمكّننا من تحديد الخبرات المراد طرحها على المتعلّمين أو المتدرّبين في شكل كتل متماسكة من الخبرات، فهي بدلك تمكن من تجاوز تفتيت الخبرات، حيث تطرح خبرات تترابط فيها عناصر الخبرة لمواجهة التعقيد الذي يوجد في مشكلات التعلّم[1]

– إنها ردة فعل على ما سبق من توجّهات، ونوع من تقويم الاختلالات والاعوجاجات، وأسلوب من أساليب المعالجات قصد التصدّي إلى إخفاقات المدرسة في مهمّتها وتوجهاتها، من حيث الجدوى

[1]– سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، هناء عبد الكريم حسن التميمي، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، المعلم، المدير، المشرف، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016،ص 131.

والفاعلية في مستوى الفعل والممارسة كالتّلاؤم مع التطورات السريعة للمعرفة والاستخدام الموفق لها، وسبب دلك أن المدرسة حسب البعض لم تطور لدى التلاميذ التمشيات الذهنية اللازمة...مثل اكتساب السلوكات الحضارية للتعايش الجماعي، أو المهنية مثل التأهيل للعمل[1]

– ونجد أيضا الرغبة في تحديد العوامل التي تجعل العمل المدرسي عملا ناجحا خاضعا لتطوّرات العصر ومتطلّباته، أي التأسيس للمعرفة انطلاقا من ظروف العصر ومستجداته الاجتماعية والعلمية والثقافية....[2]

– وتأتي هذه المقاربة كتعبير جاد وصريح عن الرغبة في تطوير المدرسة وتحيينها، وهذا من خلال إعادة النظر في بعض البرامج والمناهج، وهذا من خلال العمل على جعل المدرسة مكانا حقيقيا للتكوين بإدخال متصوّر الكفاية الذي هدفه حيث الطفل، منذ بداية دخوله إلى المدرسة، على أن يطوّر أصنافا من المعارف والمهارات ليكون متلائما مع محيط يتغيّر باستمرار.

–إن التوجه نحو مفهوم الكفايات يشير أساسا إلى أن تكون علاقة الفرد بالمعرفة علاقة تطبيقية قابلة للانتقال إلى مجالات أخرى لها معنى بالنسبة إلى المتعلم، وهذا ما يعني ويهدف إلى تحقيق التكامل المعرفي والمنهجي والتربوي بين مختلف المواد الدراسية[3]

[1] – محمد الصحبي السعيدي، المقاربة بالكفايات التعلّمية، الأساسيات النظرية والخصوصيات التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة، ط1، 2009، ص 18.

[2] – محمد الصحبي السعيدي، المرجع نفسه، ص 19.

[3] – محمد الصحبي السعيدي، المرجع السابق، ص 20.

– جاءت هذه المقاربة كمحاولة للاستثمار في قدرات المتعلمين من خلال إفساح المجال أمام ما يمتلكون من طاقات وقدرات لتظهر وتعبّر عن ذاتها، فهي مقاربة تعمل على زيادة قدرة المتعلّم على إدراك التكامل بين المعرفة والتبصر والإدماج بين مختلف الحقول المعرفية.

– إنها مقاربة تمكّن من استخدام أدوات منهجية متنوعة ومتعددة تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة بأقل جهد وبأسهل الطرق وأسرعها.

هذه بعض الأهداف التي ظهرت لأجلها المقاربة بالكفاءات، وهي مقاربة ضرورية وهامة لأجل إنجاح العملية التعليمية، لها مجموعة من المزايا والغايات التي يمكن أن تتحقق، وتمكن المتعلم من إبراز وإظهار مختلف القدرات التي يتمتع بها والتعبير عنها بأفضل الطرق وأحسنها، كما أنها مقاربة فرضتها مختلف التحولات العالمية بأبعادها المختلفة فكانت ضرورة ملحّة لا يجب رفضها أو التخلّي عنها.

– إنّها مقاربة تسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، من خلال إعداد متعلّمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلّبها الوظيفة عكس ماكانت عليه المدرسة قديما والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف.

– هي مقاربة تسعى إلى الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم.

–تعمل على الانفتاح على كل ما هو جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم.[1]

[1] – بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص 83.

3) الدرس الفلسفي وإمكانية المقاربة بالكفاءات أو: (تدريس الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات)

– إن عملية المقاربة بالكفاءات تساعد التلميذ على التفلسف،بل وتدفعه إليه فتنمي بذلك قدراته الفلسفية وهذا ما يؤدي إلى التعدد في الآراء ووجهات النظر، وهذا التعدد هو الذي يثري الفلسفة فكريا، وبتحديدنا لطبيعة المقاربة بالكفاءات وخصوصياتها نجد أنها مقاربة تتلائم وتتماشى بشكل كبير تدريس مادة الفلسفة، باعتبارها مادة تكرز على الحوار والنقاش، وتثير وتطرح الكثير من القضايا السلوكية والوجدانية التي يرغب المتعلم ان يتحدث فيها وعنها، وهذا راجع إلى طبيعة الفلسفة وموضوعاتها التي تدفع بالمتعلم إلى الاستشكال والاستفسار، وهذا ما تنشده المقاربة بالكفاءات.

و نجد أن الفلسفة كمادة دراسية تساعد على تنمية قدرات التلاميذ وكفاءاتهم.وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن الحقيقة بمختلف أبعادها، أي تدفعهم إلى التفلسف بأسلوب إيمانويل كانط الذي يقول : "لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة،وإنما فقط فعل التفلسف".

و بالعودة إلى ميدان التعليم في الجزائر عموما وخاصة منه تعليم الفلسفة فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه هو كالأتي:

كيف نستطيع أن نخرج و نحن ندرّس الفلسفة من التقليد و الحشو إلى الاكتشاف والإبداع؟ وما إمكانية تبني الدرس الفلسفي من خلال المقاربة بالكفاءات؟

يمكن القول أن العملية الأساسية في التدريس و فق المقاربة بالكفاءات تكون وفق المعادلة التالية : " المعلم عليه أن يبدأ من حيث يوجد التلميذ"

وتقوم عملية المقاربة بالكفاءات في جوهرها على: "التأكيد على انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم، وتحوّل مجال الاهتمام من القضايا المفاهيمية إلى الاهتمام بالفكر النسقي"[1]، وهذا الانتقال والتحول يمكن للفلسفة بموضوعاتها أن تحدثه وأن تحقق مبتغى هذه الطريقة، حيث يمكن القول أنّ أصول هذه المقاربة نجد أصولها في المنهج السقراطي، ودعوته المتعلم إلى معرفة نفسه بنفسه من خلال مقولته الشهيرة "اعرف نفسك بنفسك"، وبالتالي هنا دعوة إلى التعبير عن الذات بمختلف قدراتها، ودعوة أيضا إلى إظهار الكفاءات التي تتمتع بها هذه الذات، وهكذا يستطيع المتعلّم أن يدرك الصواب من الخطأ، وأيضا منهج الحوار القائم على التهكم والتوليد، هو الأخر إسهام فلسفي في نظام المقاربة بالكفاءات.

ونجد أفلاطون من خلال تأسيسه للأكاديمية، واعتماده على الديالكتيك في عملية التدريس، فإنه بهذا كان ينظر لفكرة الكفاءات بل ويدرس بها.

ثم بعد هذا ستأتي الفترة الحديثة والمعاصرة وتنشد فكرة التدريس بالأهداف، ثم تتخلى عنها الأنظمة التعليمية والتربوية لتتجه نحو منظومة تربوية قائمة على التدريس بالكفاءات، وهنا كان لا بد من إحداث تغيير جذري في طرق واليات تدريس الفلسفة التي كانت تعتمد على الحشو والتلقين، وستصبح وتصير تعتمد على النقد والحوار والديالكتيك، وهي من أفضل الطرق المناسبة لتدريس الفلسفة.

[1] – – بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص 84.

وعليه فإن الأخذ بنظام الكفاءات سيمكّننا من تجاوز فكرة تلقين الفلسفة، ويعيدها إلى طبيعتها القائمة على الجدل والحوار والنقاش والنقد البنّاء، وسيغدو الأستاذ مرشد وموجه وليس هو كل شي في الفوج التربوي، وبالتالي فتح المجال أمام المتعلم لإبداء أرائهم وتصوراتهم المختلفة.

ومن خصائص هذه المقاربة الجديدة هو أنها تنص على ضرورة طرح الوضعيات المشكلة في بداية كل درس، بغية تحفيز المتعلمين وإثارة أذهانهم.

وعليه نقول أن تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات يمكن المتعلم من تحصيل ثلاثة كفاءات أساسية وضرورية قبل خروجه من الثانوية وهذه الكفاءات هي كالتالي:

-القُدرة على المفهمة: ومعناها القُدرة على التمييز المفاهيمي: تقديم مُميزات، مفهوم مُعين لتوضيح المفاهيم.

-القُدرة على المحاججة: ومعناها القُدرة على تحديد وإيجاد المعطيات المقدمة في النص السُؤال، وكذا القدرة على معرفة العناصر التي يُمكن لها أن تُقدم البحث، كما أنها القدرة على التنازل أو خلق مسافة بينه وبين رأيه الخاص وتبني رأي جديد، وكذلك القُدرة على فهم وظيفة كل من السُؤال، المثال، الفكرة، الحُجة، الخ...

-القُدرة على الأشكلة: أي كفاءة التساؤل، التي تتمثل من خلال القدرة على التشكيك ومراجعة ومُساءلة الأفكار الموروثة (الآراء، المعتقدات، أفكار المجتمع) وطرح أسئلة مُرتبطة بالفلسفة (الأخلاق، المنطق، الاستيطيقا، ابستيمولوجيا).

وتتحدد الكفاءات الثلاث من خلال ثلاث عمليات حقيقية يقوم بها التلميذ:

-القراءة: قراءة نص فلسفي.

-الكتابة: كتابة مقالة فلسفية.

-الحوار: التواصل مع الآخرين[1]

وبهذا نلاحظ أن تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات يساهم في استظهار مختلف القدرات التي يمتلكها المتعلم، ويجعلها منسجمة مع سلوكياته وهذا من خلال ما تمليه الفلسفة من ضوابط سلوكية وأخلاقية وما يتضمّنه برنامج هذه المادة، كما أنها تدفع بالمتعلم لتمنية قدراته وأن يجعل منها متكاملة مع بقية المواد الدراسة، وهذا ما تنشده وترجوه المقاربة بالكفاءات، ولكن رغم هذا إلا أن القراءة الواقعية لحال تدريس الفلسفة تبيّن لنا أن أستاذ الفلسفة يجد نفسه في حيرة من أمره، في بحثه عن الطريقة المثلى للتدريس، وهذا راجع لمجموعة من العوامل والأسباب أهمها ضغط البرنامج وحجمه من جهة، وارتفاع عدد المتعلمين داخل الفوج التربوي مما قد يعيق تطبيق وممارسة الدرس الفلسفي عن طريق المقاربة بالكفاءات، لهذا سنحاول ان نتطرق في العنصر الموالي لأبرز طرق تدريس الفلسفة.

[1]- مليكة بن دودة، تدريس الفلسفة من خلال المقاربة بالكفاءات، كراسات المركز، رقم 12،2012، ص 61،62.

04-طرائق تدريس الفلسفة:

أ) تعريف طرائق التدريس:

طرائق التدريس هي "مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية ... متجانسة وتستجيب لهدف محدد.." و لا يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يتحقق قدر من التلاؤم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات، فالطريقة لها خطوات منظمة تجعلها تحقق هدفها المحدد، ومن ثم فإن طريقة التدريس هي (مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة، قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة"، والخلاصة أن طريقة التدريس تربط بين المادة التعلمية والمتعلم والأهداف التربوية ذلك أنها (جزء متكامل من موقف تعليمي : يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم[1].

ويعتمد تدريس الفلسفة في ظل التدريس بالكفاءات على طرائق تدريس مناسبة وفعالة للنظرية البنائية والتي تساعد المتعلمين على أن يتعلموا بنفسه، ودلك من خلال تنمية قدراتهم على التفكير، وتجعل منهم مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية.

[1]- الموقع الالكتروني، www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=434624، طرائق متنوّعة لتعليم وتعلّم الفلسفة، اطلع عليه يوم: (2020/11/25) .

ب) أبرز أنواع طرق تدريس الفلسفة:

1-الطريقة الإلقائية: يكون فيها الأستاذ هو محور العملية التعليمية والتلميذ مجرد متلقي، ولهذه الطريقة مجموعة من السلبيات، خاصة وأنها تحد من قدرات المتعلمين وتعودهم على الاستقبال التام للمعلومات دون بذل أي جهد فكري.

2-الطريقة الحوارية: هي من أفضل الطرق، حيث تعتمد على دلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم أثناء الدرس، حيث يعتبر "الحوار وسيلة ناجحة لتدريس هذه الآراء وتلك المذاهب، وذلك في صورة حيوية وبطريقة جذابة تضفي كثيرا من الطرافة على الدرس...لذلك نجد أن طريقة الحوار تعتبر من أقرب طرق التدريس للروح الفلسفية"[1]، وهناك من يطلق على طريقة الحوار الطريقة السقراطية.

3-طريقة حل المشكلات:

تعتبر من بين أهم طرق التدريس النشطة التي بدأت تفرض نفسها على مستوى الممارسة نظرا لتوافقها مع المستجدات التربوية، وتحديدا نموذج التدريس بالكفاءات الذي تم بالشروع في العمل فيه من السنة الدراسية 2004/2004، وتتلخص هذه الطريقة في كونها تضع المتعلمون أمام مشكل لا يتوفر على ادوات لحله من البداية مما يدفعهم للبحث عن الحل ومن خلال دلك بناء معرفتهم بنفسهم[2]، حيث تعتمد على طرح الوضعيات المكلة وإيجاد الحلول لها، وهي الطريقة هي بدورها تتطلب اتباع الخطوات التالية:

[1]- بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 103.

[2]-أحمد أوزي واخرون/التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ط 1 ، 2007، ص 28.

الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، صياغة الفرضيات، اختبار الفرضيات، الإعلان عن النتائج، التعميم.

وتعتبر هذه الطريقة ذات أهمية بالغة في تدريس الفلسفة لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها.

2-طريقة التعيينات:

وتسمى بطريقة "دالتون" جوهرها هو تعامل المدرس مع المتعلمين، إذ هناك ما يشبه التعاقد بينهم باعتبار ان التعيين هو موضوع تعاقد بين طرفين، وبمقتضاه يتعهد المتعلمون بإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال في هذا التعيين خلال مدة معينة[1]

3-طريقة المشروعات:

هي كبقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية، حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية.

هذه بعض أهم طرائق تدريس الفلسفة، وهي طرائق تخضع لعدة متغيرات وظروف منها طبيعة الأفواج التربوية والكفاءات التي تميزها، وكذا طريقة الأستاذ ومؤهلاته البيداغوجية والمعرفية التي يستخدمها أثناء عملية التدريس.

[1]-سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1997، ص 72،85.

مقدمة:

موضوع الكفاءات موضوع بالغ الاهمية كونه يساعد المعلمين على تطوير طرائق تدريسهم، وعلى التماشي المعتمد وفقا للتطورات التي تعرفها الساحة التربوية العالمية والمحلية، لدلك كان محل اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين، وهذا بغية تحسين الكفاءات التدريسية للمتعلمين وترسيخها لديهم، ولعل من المواد التي حظيت بالتدريس عن طريق الكفاءات نجد الفلسفة، فما المقصود بالكفاءة؟ وهل من امكانية لتدريس الفلسفة عن طريق الكفاءات؟ وما اجرائية العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات؟ لماذا المقاربة بالكفاءات؟ و ما دور هذه المقاربة التربوية الجديدة؟

01-الوضعيات والسيرورات التعليمية التعلمية في تدريس الفلسفة:

من أهم النشاطات التي يزاولها مدرس الفلسفة في القسم مع متعلميه تنحصر في ثلاثة نشاطات هي: الدرس الفلسفي، المقال الفلسفي، النص الفلسفي.

أ- الدرس الفلسفي: من الاسئلة التي تتبادر الى ذهن مدرس الفلسفة في القسم خاصة المبتدئ هي: كيف نجري درسا فلسفيا؟ وكيف نتصور وضعية تعليمية تعلمية لدرس الفلسفة؟[1].

ان العلمية التعليمية التعليمة للدرس الفلسفي هي عبارة عن علاقة بين المدرس والمتعلمين، يكون موضوع لقائهم درس في الفلسفة، لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط إذ هناك اختلافات في المستويات الدراسية وفي الشعب التي تدرس فيها المادة، أي هناك اختلافات بين المتعلمين المبتدئين في دراسة الفلسفة، كما هو الشأن بالنسبة لمتعلمي السنة الثانية ثانوي في الشعب الادبية،

[1] -بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، مجلة الدراسات، جامعة الاغواط، عدد 04، 2006، 54-62.

والمتعلمين في السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للشعب العلمية، وبين متعلمي السنة الثالثة ثانوي للشعب الادبية التي سبق لمتعلميها أن درسوا الفلسفة في السنة الثانية ثانوي كما هو الشان عندنا في الجزائر.

كما يجب أن نميّز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج، فهناك اختلافات بين المحاور الأولى والمحاور الوسطى والمحاور الاخيرة، ودلك بحسب المواضيع من حيث السهولة أو الصعوبة ومن حيث البساطة أو التعقيد، وغير ذلك ...

بل إن الفرق موجود حتى بين مطالب المحور الواحد، كما نسجل اختلافات اخرى بحسب الفروقات الفردية، أي من حيث السن، والجنس والقدرات، واختلافات بحسب كثافة المتعلمين في القسم الواحد وبحسب التوقيت، ومجمل القول أن كل هذه العوامل والمتغيرات ستؤثر على الوضعيات التعليمية.[1]

وبهذا يكون الدرس الفلسفي بمثابة عملية تشريح لقضية فلسفية، أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل والتقصي في جدور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا.

ب– المقال الفلسفي: المقال هو انتاج فلسفي يقوم به المتعلمين مستخدمين من خلاله قدراتهم العقلية والفكرية، وامكاناتهم المتنوعة فهو الاداة التي بواسطتها نستطيع التعرف على قدراتهم وعلى مدى تعلمهم التفكير السليم من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد .... كما نعرف من خلاله قدرة المتعلمين على التذكر وسعة خيالهم وحجم وقيمة معلوماتهم واسعة اطلاعهم[2].

ومجمل القول نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلمين على التفلسف، وكيف يستطيعون طرح المشكلات وكيف يواجهونها لإعادة محاولة معالجتها، وبهذا يكون المقال الفلسفي

[1] – بوداود حسين، المرجع السابق، ص 61.

[2] – جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1979، 173،174.

استثمار لمضامين الدرس الفلسفي، ولكل المكتسبات القبلية والمنهجية والمعرفية بل واللغوية التي هي بحوزة المتعلمين، لهذا يجب أن يكون الدرس الفلسفي بمثابة ارهاص للمقال الفلسفي، دلك لأن الاول يمد الثاني بالمعلومات متمثلة في المصطلحات الفلسفية...

حيث نستنتج أن المقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلمون عن مدى استيعابهم للدرس الفلسفي، وهو في الوقت نفسه احدى ادوات التقويم التربوي في الفلسفة، وعليه فإن المقال الفلسفي كإنتاج صغير قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير.

ج النص الفلسفي: يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية حاليا ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي لأن المتعلم يجد فيه مادة التواصل ويلقى فيه وسيلة تكفل تحقيق الانشطة التفكيرية التي يقصد درس الفلسفة اكسابها للمتعلمين.[1]

وتدريس الفلسفة من خلال النصوص له اهمية كبيرة تتمثل في:

-يعد النص مناسبة ثمينة يتعلم المتعلمون في اثنائها لغة الفلسفة ومفاهيمها.

-اثراء معلومات المتعلمين من خلال القراءة والفهم-

-تزود المتعلمون بمنهجية التفكير السليم والناقد.

-كما انها تنمي فيهم حب القراءة وحسن المطالعة.

لقراءة وتناول النصوص الفلسفية منهجية خاصة ليس المجال للخوض فيها الان.

[1] – عبد المجيد الانتصار، الاسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق، درا الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1997، ص 47.

02-تدريس الفلسفة في ظل ديداكتيك الكفاءات:

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

مفهوم الكفاءة: مجموعة معارف ومهارات وسلوكيات ناتجة عن تعلّمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية، أو ميادين محددة المهام.

وهي تتفاوت من شخص إلى أخر بمعيار القدرات المعرفية والحس حركية والمواقف الاجتماعية وتتفاوت من حيث النشاط الذي نقدمه إلى المتعلم فهي القدرة على الجمع بين النظري والتطبيقي.

ومن بين التعاريف المتعددة لمصطلح كفاءة نجد:

*مجموعة مندمجة ووظيفية.

*مجموعة من المعارف، و السلوكات المهارية ،و السلوكات الوجدانية ،و السلوكات المستقبلية التي تسمح للطالب بأن يتأقلم في وضعيات معينة ، و بأن يحل المعضلات التي تواجهه ،و بأن يحقق المشاريع التي يريدها.

*والكفاءة هي الظاهرة الوحيدة التي تكشف عن الاكتساب الحقيقي للمعرفة.

*وهي أيضا العمل على اكتساب المعارف وتحقيق الأهداف.

- إن عملية المقاربة بالكفاءات تساعد التلميذ على التفلسف، بل وتدفعه إليه فتنمي بذلك قدراته الفلسفية وما يؤدي إلى التعدد في الاراء و وجهات النظر و هذا التعدد هو الذي يثري الفلسفة فكريا. و نجد إيمانويل كانط يقول: "لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة ،و إنما فقط فعل التفلسف " وهذا ما يساعد على تنمية قدرات التلاميذ و كفاءاتهم .

وبالعودة إلى ميدان التعليم في الجزائر عموما وخاصة منه تعليم الفلسفة ف إنّ السؤال الذي يطرح نفسه هو كالآتي:

كيف نستطيع أن نخرج ونحن ندرّس الفلسفة من التقليد والحشو إلى الاكتشاف والإبداع؟ وما هي معيقات نجاح الدرس الفلسفي التي تمنع من تحقيق أهدافه وغاياته ومقاصده؟ وما هو السبيل لتجاوز هذه المعيقات؟

يمكن القول أن العملية الأساسية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تكون وفق المعادلة التالية: " المعلم عليه أن يبدأ من حيث يوجد التلميذ".

وتقوم عملية المقاربة بالكفاءات في جوهرها على: " التأكيد على انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم، وتحوّل مجال الاهتمام من القضايا المفاهيمية إلى الاهتمام بالفكر النسقي".

03-لماذا المقاربة بالكفاءات؟

وفي هذا الإطار، فإن نظم التربية والتعليم تجد نفسها أمام أمرين: - إما مسايرة حتمية التغيّر والتطوّر مسايرة واعية، وهذا بقصد التأقلم مع متطلبات الحياة المتجدّدة.

-وإما الوقوف موقف المتفرّج، وهو الأمر الذي يهيئ أسباب الفشل والتخلف.

-اضافة الى محدودية بيداغوجيا الاهداف.

* ما هي بيداغوجية التدريس بالأهداف؟ تسعى إلى التوفيق بين التوجهات الكبرى للبلاد والأهداف المعرفية التي تنزع إلى تحقيقها المواد التعليمية. ومن الفلسفات التي تأخذ بها، يمكن ذكر الفلسفات النفعية والبراغماتية والوضعية بمختلف تشعباتها والنزعات النفسية بشتى تصوراتها وخاصة منها النزعة السلوكية.

04-طرائق تدريس الفلسفة:

يعتمد تدريس الفلسفة في ظل التدريس بالكفاءات على طرائق تدريس مناسبة وفعالة للنظرية البنائية والتي تساعد المتعلمين على أن يتعلموا بنفسه، ودلك من خلال تنمية قدراتهم على التفكير، وتجعل منهم مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية، ومن أهم هذه الطرق ندكر:

1-طريقة حل المشكلات:

تعتبر من بين أهم طرق التدريس النشطة التي بدأت تفرض نفسها على مستوى الممارسة نظرا لتوافقها مع المستجدات التربوية، وتحديدا نموذج التدريس بالكفاءات الذي تم بالشروع في العمل فيه من السنة الدراسية 2004/2004. وتتلخص هذه الطريقة في كونها تضع المتعلمون أمام مشكل لا يتوفر على أدوات لحله من البداية مما يدفعهم للبحث عن الحل ومن خلال دلك بناء معرفتهم بنفسهم[1]، وهي الطريقة هي بدورها تتطلب انباع الخطوات التالية:

-الاحساس بالمشكلة

-تحديد المشكلة.

-صياغة الفرضيات

-اختبار الفرضيات

-الاعلان عن النتائج

-التعلميم

[1] -أحمد أوزي واخرون/التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاءط1،2007، ص 28.

وتعتبر هذه الطريقة ذات أهمية بالغة في تدريس الفلسفة لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها.

2-طريقة التعيينات:

وتسمى بطريقة "دالتون" جوهرها هو تعامل المدرس مع المتعلمين، إذ هناك ما يشبه التعاقد بينهم باعتبار ان التعيين هو موضوع تعاقد بين طرفين، وبمقتضاه يتعهد المتعلمون بإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال في هذا التعيين خلال مدة معينة[1]

3-طريقة المشروعات:

هي كبقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية، حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية.

هذه بعض طرائق تدريس الفلسفة والتي يمكن ان نضيف اليها الطريقة الحوارية التوليدية.

05-مشكلة تقويم الكفاءة في تدريس الفلسفة:

ان تقويم الكفاءة في مادة الفلسفة مسالة في غاية الاهمية والصعوبة والتعقيد حيث يعتبر "فيليب بيرنو" التقويم مشكلة من المشكلات في المقاربة بالكفاءات لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة وهو ما يفتح المجال امام الاختلاف في الحكم، وباعتبار النجاح هو تحقيق الكفاءة فان الحكم بالنجاح او الفشل يكون في غاية التعقيد[2].

[1]-سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1997، ص 72،85.

[2] -لكحل لخضر،التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، جامعة الجزائر، عدد11، 2009، ص 125.

خاتمة:

و في اخر هذا العرض نخلص إلى أن مهنة تدريس الفلسفة تبقى من أصعب المهن و يبق نظام التدريس إن طبق بصورة جيدة و تضافرت جهود الجميع في إنجاحه من أسرة و تلاميذ و طلبة و أساتذة وهيئات وزارية هو النظام الأسهل و الأهم الذي يتلاءم مع طابع الفلسفة المفتوح ، وخطابها القابل للتأويل و التفسير و الفهم المتعدد ، حيث أن هذه الطريقة تمكن الطالب أو المتعلم من تنمية روحه النقدية و تحسين مستوى أدائه الفكري، فتفتح له المجال لقول ما يريده لكون الفلسفة هي المادة التي تتيح للتلميذ التكلم و التحاور و الحديث بكل حرية.

خـاتمـــة

خاتمة:

و في أخر هذا العرض نخلص إلى أن مهنة التدريس والتعليم بصفة عامة وتدريس الفلسفة بصفة خاصة أصعب المهن، ويبقى نظام التدريس المؤسس على تعليمية المادة بكل أبعادها إن طبق بصورة جيدة و تضافرت جهود الجميع في إنجاحه من أسرة و تلاميذ و طلبة وأساتذة وهيئات وزارية هو النظام الأسهل و الأهم الذي يتلائم مع طابع الفلسفة المفتوح، وخطابها القابل للتأويل و التفسير و الفهم المتعدد، حيث أن الالتزام بطرق التعليم المستجدة والتي تتماشى ومستجدات العصر، والتي تساير مختلف الأبحاث التربوية والبيداغوجية والتعليمية المقدمة بهذا الخصوص، فإن هذا سيمكّن الطالب أو المتعلم من تنمية روحه النقدية وتحسين مستوى أدائه الفكري، فتفتح له المجال لقول ما يريده بكون الفلسفة هي المادة التي تتيح للتلميذ التكلم و التحاور و الحديث بكل حرية، وعليه وجب الاهتمام بالتعليمية باعتبارها بحث في الطريقة الأفضل للتدريس، وموضوع يساعد في الرفع من مستوى التعليم وتحسين مستوى أطراف المنظومة التعليمية خاصة المعلم والمتعلّم، حتى يتمكّن الأول من استقبال المعرفة الفلسفية بكل يسر وسهولة، والثاني يتمكّن من تمريرها ونقلها أو تحويلها بكل بساطة، وبهذا تتحقق أهداف العملية التعليمية التعلّمية.

وعليه فالحديث عن الفلسفة هو بحد ذاته حديث عن وجود ممارسة عملية التفلسف، لكن رغم دلك تبقى مسألة تدريسها وفق آليات وطرق معيّنة مسألة ضرورية ومهمة، هذه الطريقة التي يجب أن تتماشى وطابع الفلسفة وخصوصياتها، وعليه البحث في تعليمية خاصة بالفلسفة يبقى مسألة ضرورية ومهمة.

المصادر والمراجع

أولاً– المصادر:

1/– القرآن الكريم: (سورة آل عمران: الآيات 190 – 191، سورة سبأ: الآية 46، سورة الرعد: الآية 11.)

2/– الكتب:

01 – ابن باديس: **مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير ج01**، دار الرشيد للكتاب والقرآن الكريم، ط1، 2009م.

02– ابن باديس: **مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير م02**، دار الرشيد للكتاب والقرآن الكريم، ط1، 2009م.

03– أبو عمران الشيخ ومجموعة من الأساتذة، **معجم مشاهير المغاربة**، منشورات حلب، د ط، 2007م.

04– أبو عمران الشيخ، **مسألة الحريّة في الفكر الإسلاميّ**، تر: رندة بعث، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د ط، 2012م.

05– الفضيل الورثلاني: **الجزائر الثائرة**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، 2009م.

06– عبد الله شريَّط: **الفكر الأخلاقيّ عند ابن خلدون**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1975م.

07– عبد الله شريَّط: **الفكر السياسيّ الحديث والمجهود الايديولوجي في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1986م.

08– عبد الله شريَّط: **المشكلة الإيديولوجيّة وقضايا التنميَّة** ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1981م.

09– عبد الله شريَّط: **من واقع الثقافة الجزائرية**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1981م.

10- عبد الله شريط، **معركة المفاهيم**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.

11- عمار طالبي : **ابن باديس حياته وآثاره** ج1، الشركة الجزائرية، ط3، 1997م.

12- عمار طالبي : **ابن باديس حياته وآثاره ج3** ، الشركة الجزائرية، ط3، 1997م.

13- عمار طالبي : **ابن باديس حياته وآثاره ج4**، الشركة الجزائرية، ط3، 1997م.

14- مالك بن نبي: **الظاهرة القرآنية**، دار الفكر دمشق، ط4، 1987م.

15- مالك بن نبي: **القضايا الكبرى**، دار الفكر دمشق، د ط، 1991م.

16- مالك بن نبي: **بين الرشاد والتيه**، دار الفكر دمشق، ط 1، 1978م.

17- مالك بن نبي: **تأملات**، دار الفكر دمشق، ط2، 2002م.

18- مالك بن نبي: **شروط النهضة**، دار الوعي للطباعة والنشر، ط11، 2012م.

19- مالك بن نبي: **فكرة الإفريقية– الآسيوية** ، دار الفكر دمشق، د ط، 1986م.

20- مالك بن نبي: **فكرة كومنويلث إسلامي** ، دار الفكر دمشق، ط 2، 2000م.

21- مالك بن نبي: **في مهب المعركة**، دار الفكر دمشق، د ط، 1986م.

22- مالك بن نبي: **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، دار الفكر دمشق، ط1، 2002م.

23- مالك بن نبي: **مشكلة الثقافة** ، دار الفكر دمشق، د ط، 1984م.

24- مالك بن نبي: **من أجل التغيير**، دار الفكر دمشق، د ط، 1995م.

25- مالك بن نبي: **ميلاد مجتمع الجزء الأول شبكة العلاقات الاجتماعية**، دارالفكر دمشق، ط3، 1986م.

26- مالك بن نبي: **وجهة العالم الإسلامي**، دار الفكر دمشق، ط 1، 1986م.

27- محمد أركون: **الإسلام، أوربا، الغرب رهانات المعنى وإرادات الهيمنة**، تر:هاشم صالح، دار الساقي، ط2، بيروت، 2001م.

28- محمد أركون: **العلمنة والدين الإسلام المسيحية الغرب**، تر: هاشم صالح، دار الساقي، ط3، بيروت، 1996م.

29- محمد أركون: **الفكر الإسلامي نقدٌ واجتهاد**، تر: هاشم صالح، المؤسسة الوطنية للكتاب، د ط، الجزائر، د س.

30- محمد أركون: **الفكر الأصولي واستحال التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلاميّ**، تر: هاشم صالح، دار الساقي، ط1، بيروت، 1999م.

31- محمد أركون: **القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الدينيّ**، تر: هاشم صالح، دار الطليع، بيروت، لبنان، ط2، 2005م.

32- محمد أركون: **تاريخية الفكر العربي الإسلامي**، تر: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، ط2، بيروت، 1996م.

33- محمد أركون: **قضايا في نقد العقل الدينيّ، كيف نفهم الإسلام اليوم؟**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط4، بيروت، 2000م.

34- محمد أركون، **نزعة الأنسنة في الفكر العربي**، تر: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1997م.

35- محمد البشير الإبراهيمي: **آثار محمد البشير الإبراهيمي ج1**، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1، 1997م.

36- محمد البشير الإبراهيمي: **آثار محمد البشير الإبراهيمي ج2**، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1، 1997م.

37- محمد البشير الإبراهيمي: **آثار محمد البشير الإبراهيمي ج3**، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1، 1997م.

38- محمد البشير الإبراهيمي: **آثار محمد البشير الإبراهيمي ج5**، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط1، 1997م.

39- محمد البشير الإبراهيمي: **عيون البصائر**، جمع وتقديم: أحمد طالب الإبراهيمي، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، د ط، 2007م.

40- محمود يعقوبي: **أصول الخطاب الفلسفي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009م.

41- محمود يعقوبي: **الوجيز في الفلسفة للمترشحين لشهادة البكالوريا**، المعهد التربوي الوطني الجزائر، ط3، 1978م.

42- محمود يعقوبي: **دروس المنطق الصوري** ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1999م.

43- مصطفى الأشرف: **الجزائر الأمة المجتمع**، ترجمة: حنفي بن عيسى، دار القصبة للنشر الجزائر، د ط، 2007م.

44- مولود قاسم نايت بلقاسم: **شخصية الجزائر الدولية وهيبتها العالمية قبل 1830، ج2**، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2008م.

45- مولود قاسم نايت بلقاسم، **أصالة أم انفصالية، ج2**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، 1991.

46- مولود قاسم نايت بلقاسم، **إنيَّة وأصالة**، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2013م.

47* Chikh Bouamrane.**L e problème de la liberté humaine**. **Dans la pensée musulmane**(**solution Mu'tazilite**) Librairie philosophique – J.Vrin1978.p330.

3/– المجلات والجرائد:

01– أبو عمران الشيخ، **الوحي والعقل في الاسلام عند المعتزلة وبعض المفكرين المتأخرين**، مجلة الأصالة، ع(73– 78)، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، 2011م.

02– ابن باديس : **الشهاب**، ج01/ م14.

03– ابن باديس : **الشهاب**، ج04/ م13.

04– ابن باديس : **الشهاب**، ج3/م14.

05– ابن باديس : **الشهاب**، ج8/م13.

06– ابن باديس: **الشهاب**، ج01/ م12.

07– ابن باديس: **الشهاب**، ج08/ م13.

08– الفضيل الورثيلاني: **جريدة البصائر**: العدد 08، سبتمبر 1947م.

09– محمد البشير الإبراهيمي: **أنا، البشير الإبراهيمي بأقلام معاصريه**، (مجلة الثقافة، العدد87، شهري ماي وجوان 1985م)، دارالأمة، ط2، 2012م.

10- محمود يعقوبي: **اكتشاف جديد في تاريخ المنطق العربي: مساهمة المنطقيين العرب القدماء في توسيع صور الاستنتاج (نظرية الأقيسة الاقترانية الشرطية)**، مجلة مخبر التربية والابستمولوجيا المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر، ع02، 2011م.

11- محمود يعقوبي: **انزلاقات ديمقراطية التعليم في الجزائر**، مجلة مخبر التربية والابستمولوجيا المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر، ع01، 2011م.

12- محمود يعقوبي: مقال **بعنوان: مشكلة تعليم الفلسفة** ، مجلة المبرز، ع02، 1993م.

4/- المقالات:

01- الفضيل الورثيلاني: **مقال بعنوان: المنطق المعكوس.**

02- الفضيل الورثيلاني: **مقال بعنوان: مصالح الفرنسيين استعباد الجزائريين.**

03- عبد الرزاق قسوم: **مقال بعنوان: محمود يعقوبي أيقظ العقل الفلسفي من سباته.**

- ثانياً: المراجع:

1/- المعاجم والموسوعات:

01- رابح خيدوسيّ وآخرون، **موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين**، دار الحضارة، ط1، 2012م.

02- محمود يعقوبي: **معجم الفلسفة أهم المصطلحات وأشهر الأعلام**، الميزان للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1998م.

2/- الكتب:

01- ابن خلدون : **المقدمة**، دار الغد الجديد، ط1، 2007م.

02- أحمد أوزي واخرون/التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاءط2007،1.

03- أحمد الرفاعي شرفي: **مقالات الاسلاميين في الأدب والنقد**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، ط1، 2009م.

04- أحمد بن نعمان، **مولود قاسم نايت بلقاسم حياته وآثاره شهادات ومواقف**، دار الأمة، ط2، الجزائر، 1997م.

05- أحمد فاضل سعديّ: **القراءة الأركونية للقرآن دراسة نقدية**، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ، ط1، بيروت، 2012م.

06- إدغار موران: **النهج إنسانية البشرية الهوية البشرية**، تر: هناء صبحي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، الامارات العربية المتحدة، 2009م.

07- البخاري حمانة: **فلسفة الثورة الجزائرية**، ابن النديم للنشر والتوزيع، ط1، 2012م.

08- الجرجاني : **كتاب التعريفات**، دار النفيس، ط2، 2007م.

09- الزواوي بغورة، **الخطاب الفكريّ في الجزائر بين النقد والتأسيس**، دار القصبة للنشر، ط2، 2002م.

10- السيد ولد أباه، **أعلام الفكر العربي: مدخل الى خارطة الفكر العربيّ الراهنة**، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، بيروت، 2010م.

11- الطاهر فضلاء قال الشيخ الرئيس : عن عشراتي سليمان : **ابن باديس التحول من برزخية القول إلى حضور الفعل ملامسة لفقه سياسة الإصلاح وإصلاح السياسة ج02**.

12- الطاهر يحياوي: **رجال صنعوا الأحداث فخلّدهم التاريخ، العلامة مولود قاسم عملاق الأصالة الجزائرية**، أطفالنا للنشر والتوزيع، د ط، دس.

13- أوليفيه ربول: **فلسفة التربية**، تر: جهاد نعمان، منشورات عويدات، ط3، بيروت، 1986م.

14- بوصفصاف عبد الكريم: **السيرة الذاتية والمسيرة العلمية لعميد الفلاسفة الجزائريين الدكتور عبد الله شريط: أعمال الدكتور عبد الله شريط في ميزان الباحثين الجامعيين**، الندوة التكريمية العلمية في مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية، جامعة منتوري قسنطينة، مطبعة عين الباي، قسنطينة، 2007م.

15- تركي رابح عمامرة : **الشيخ عبد الحميد بن باديس باعث النهضة الإسلامية العربية في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط2، 2003م.

16- جميلة حنيفي، **كريبع النبهاني والبحث عن الإنسان المسلم**، قسم الفلسفة، جامعة الجزائر2.

17– رابح تركي : **الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوه في التربية والتعليم** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، دون طبعة، دون سنة.

18- رابح خيدوسيّ وآخرون: **موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين**، ج1، منشورات الحضارة، الجزائر، ط1، 2014م.

19- رون هاليبر، **العقل الإسلاميّ أمام تراث عصر الأنوار في الغرب**، تر: جمال شحيد، الأهالي للتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 2001م.

20- **سجل مؤتمر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، دار المعرفة الجزائر، د ط، 2009م.

- سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1997،

21- صالح فركوس : **تاريخ الجزائر من ماقبل التاريخ إلى غاية الإستقلال (المراحل الكبرى)** ، دار العلوم للنشر والتوزيع، دون طبعة ، 2005م.

22- عبد القادر فضيل ، محمد الصالح رمضان : **إمام الجزائر عبد الحميد بن باديس** ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع ، دون طبعة ، 2012م.

23- عبد المجيد الانتصار، الاسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق، درا الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1997.

24- علي سامي النشار: **نشأة الفكر الفلسفيّ في الاسلام**، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1980م.

25– عمار بن مزوز: **عبد الحميد بن باديس ومنهجه في الدعوة الإصلاح**، دار الأمل، دون طبعة، 2010م.

26- عمر نقيب: **النموذج القرآني للتربية نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق**، شركة الأصالة للنشر والتوزيع الجزائر، ط01، 2013 م.

27- فارح مسرحي: **المرجعية الفكرية لمشروع أركون الحداثي**، الجمعية الفلسفية الجزائرية للدراسات الفلسفية، الجزائر، ط1، 2015م.

28- فيليب فينيكس: **فلسفة التربية**، تر: محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، ط1، مصر، 1965م.

29- كيحل مصطفى: **الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون**، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م.

30- مازن صلاح حامد مطبقاني: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في الحركة الوطنية الجزائرية (1931-1939م)**، دار الأفكار للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2011م.

31- مجموعة من المؤلفين: **محمود يعقوبي شهادات ودراسات**، مؤسسة كنوز الحمكة للنشر والتوزيع الجزائر، طبعة 2012م.

32- محمد الدراجي: **الإصلاح العلمي ومكانته في التجديد الإسلامي عند الإمام الإبراهيمي**، مجلة الوعي ع2، دار الوعي للنشر والتوزيع الجزائر، 2010م.

33- محمد الشرف ساحلي: **تخليص التاريخ من الاستعمار**، ترجمة: محمد شريف بن دالي حسين، محمد هناد، منشورات الذكرى الأربعين للاستقلال.

34- محمد بهي الدين سالم : **ابن باديس فارس الإصلاح والتنوير**، دار الشروق، ط1، 1999م.

35- محمد منير مرسي: **فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1995م.

36- مراد عمران: **الفضيل الورثلاني حياته سيرته مسيرته**، متيجة للطباعة الجزائر، د ط، 2013م.

37- مصطفى النشار: **فلسفة التاريخ**، شركة الأمل للطباعة والنشر، ط1، 2004م.

38- موسى معيرش، **الفكر الاسلاميّ في المغرب العربيّ دراسات وأبحاث في العقل الجزائري**، دار الكتاب الحديث، ط1، 2009م.

39- مولود عويمر: **مالك بن نبي رجل الحضارة مسيرته وعطاؤه الفكري**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2007م.

40- هشام شرابي، **النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، دط، د س.

41- يوسف القرضاوي: **الحلّ الإسلامي فريضة وضرورة**، الدوحة، د ط، 1974م.

3/- المجلات والجرائد:

01- بوداود حسين، **ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري**، مجلة الدراسات، جامعة الاغواط، عدد 04، 2006

02- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1979، 174،173.

04- صايم عبد الحكيم: **الحداثة في فكر الشيخ بوعمران**، مجلة التربية والابستمولوجيا، العدد 4، 2013م.

05- عبد الحليم عويس: **الوظيفة الحضارية لأفكار مالك بن نبي**. الفيصل، الرياض، العدد196، نيسان1993م.

06- عبد الله التل: **محمد البشير الإبراهيمي فقيد العروبة والإسلام**، مجلة دعوة الحق، ع 09-10، مجلة الأوقاف المغربية، أوت 1965م.

07- علي بن محمد: **مرجعيات الهوية الجزائرية في فكر الإمام ابن باديس**، جريدة الشروق اليومي، 2012/05/21م، العدد3661.

08- عماد الدين خليل: **رؤية إسلامية في قضايا معاصرة**، كتاب الأمة، العدد 45، محرم 1416هـ.

09- كرام ياسين: **الخطاب الفلسفي الحديث في الجزائر**، مجلة دراسات إنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2016م.

10- لكحل لخضر، **التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**، مجلة الدراسات، جامعة الجزائر، عدد11، 2009.

4/- المقالات العلمية:

01- عبد السّلام سعد: مقال بعنوان: **خلاصة تنقيبي في سيرة الأستاذ محمود يعقوبي**.

02- لونة سامية: **مقال بعنوان: أهمية الكتب المنطقية المترجمة للدكتور محمود يعقوبي**.

5/- شبكة الأنترنيت:

01- الأنترنيت: (**www.onefd.edu.dz**)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد: **المناهج التعليمية**، (تاريخ الإطلاع: 11-12-2019م).

02- الأنترنيت: (**www.alaraby.com.uk/culture**)، محمد علاوة حاجي: **كريبع النبهاني جزائريون يتساءلون**، 26 سبتمبر2015م، العربي الجديد، (تاريخ الإطلاع: 08 جانفي2020م.)

03- الأنترنيت: (**www.ennahartv.net**)، (تاريخ الإطلاع: 13-01-2020م).