

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر - 02 - أبو القاسم سعد الله
قسم الفلسفة

وحدة: تعليمية الفلسفة

مطبوعة الدروس النظرية

بعنوان:

محاضرات في تعليمية الفلسفة

Lectures on educational philosophy

مقدمة لطلبة السنة الثالثة ليسانس فلسفة -

تخصّص: فلسفة عامة

إعداد الدكتور: أحمد ناشف

أستاذ محاضر - أ -

تقرير الخبيرين:

- أ.د. حاجي مباركة

- أ.د. غازي محمد

السنة الجامعية: 2023 / 2024م

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Algiers-02- Abu Al-Qasim Saadallah
Department of Philosophy

Subject: Educational philosophy

Printed courses

Intituled

Lectures on educational philosophy

Introduction to third-year Bachelor of philosophy students

Specialization: Bachelor of philosophy

By Dr. Ahmed Nachef

University year 2023–2024

على الرغم من مأسسة العملية التعليمية وتوفير فضاءاتها التربوية من المدرسة إلى الجامعة، سعياً وراء عمومية التعليم الذي كان مطلباً انوارياً، نحو مسعى التعليم والتنوير عن طريق المعرفة للجميع، إلا أن مسألة طرق التعليم ونقل المحتوى المعرفي وما يطرحه من إشكالات بيداغوجية ثقافية، وحتى من حيث التتميط الفكري والتوجيه الأيديولوجي الذي تمارسه المدرسة بوصفها مكاناً للصقل والنمذجة وللتعليم الموجه من طرف الراشد نحو الفئات الناشئة. حيث تظل هذه العناصر بمثابة مشكلات متجددة تطرحها فلسفة التربية، غير أن الأمر لا يقف عند هذا الحد بل حتى في جانبه التقني يظل نسبياً متغيراً ومتجدداً على الدوام وهو ما تطرحه التعليمية بوصفها الطريقة أو التقنية المحايدة للعملية التعليمية مهما كانت طبيعة التعليم منفتحاً أو موجهاً. ذلك أنه عندما يتعلق الأمر بتدريس العلوم على اختلافها وتفرع تخصصاتها، فإنه رغم بعض الصعوبات التي تثيرها على المستوى البيداغوجي أو التقني، إلا أن الأمر في الغالب يكون هيناً ولا يطرح سوى إشكالات تقنية بيداغوجية، أو مسائل تتعلق بطبيعة العلم وكيفية تدريسه ونقل محتواه وهذا من صميم عمل التعليمية. وفي الغالب يكون خبراء التعليم بحاجة إلى تجديد معارفهم وتقنياتهم حتى يتمكنوا من مواكبة التطور العلمي وكيفية وضعه في إطار بيداغوجي لصالح المعلم والمتعلم في وضع يسمح بمرونة تعليمية فاعلة وناجعة.

غير أن قولنا تعليمية الفلسفة، فإنّ هذا العنوان بحد ذاته يثير إشكالاتاً فلسفياً عميقاً سوف يكون لنا نقاشاً حوله في الدروس الأولى التي ألقيتها على الطلبة، والتي أردت الإشارة إليها حتى يشعر طالب الفلسفة ليس بتميزه فقط، ولكن أضعه في مواجهة مع ذاته، ففي الوقت الذي هو جالس يتلقى درساً فلسفياً فهو مطالب بالإجابة على سؤال؛ هل يمكن تدريس الفلسفة؟ وهو سؤال سقراطي بالأساس، سؤال إشكالي محوري يضعنا في صميم الممارسة الفلسفية ويعيدنا إلى الزمن السقراطي وإلى حوراته الأولى مع شباب اليونان، وإلى سؤال تعليم الفضيلة مثلاً؟ فالفلسفة هي الحكمة أو البحث عن الحكمة، ولا يمكن تصور حكمة هكذا جاهزة فكيف الحصول عليها؟ أليس الأمر بحاجة تعلم الحكمة وإلى التعلق بها والحث عنها؟ أي الحاجة إلى تعلم الفلسفة. والتعلم هنا

يقتضي سؤال ماذا نتعلم؟ ومن هو الاجدر بتعليم الفلسفة؟ وهل يكون تعلمنا أم تعليمنا؟ وبالتالي الحاجة الى مدرس يملك من المهارة والمنهجية والعلم الفلسفي ما يؤهله للقيام بتعليم الحكمة؟ هنا نكون سقراطيين إزاء ما نسميه فلسفة فهل هو المحتوى المفكر فيه والمعبر عنه في نصوص فلسفية ولكن لا يوجد نص سقراطي وانما نص افلاطوني، هل هذا يدعونا الى تأكيد الحوار بين العقول لتعليم الحكمة، قبل اللجوء الى النصوص التي تبدو جامدة قابلة لتاويلات عديدة وتعبّر عن فكر منجز وليس تفلسف؟

طبعا التساؤل في الفلسفة ليس فقط مشروع و انما صميم الفلسفة المتجهة من العقل الى الواقع ومن الواقع الى العقل على رأي هيجل. وعندما يتعلق الامر بتعليم الفلسفة للاخرين بغض النظر عن من هم الاخرين (أطفال، راشدين، كهول، أميين، مثقفين، أو مدعي الحكمة...)، فان المشكلة تطرح على مستوى البيداغوجيا، أي مؤسسة الفلسفة، بحيث تصبح داخل السرورة التربوية بعدما كانت خطابا حر بين عقول تفكر في كل القضايا بعيدا عن المؤسسة في شكلها البيداغوجي وعلر برامج ومحاوّر وأهداف محددة. وهو الامر الذي استدعى عديد المؤتمرات العلمية والناقشات الفلسفية الساعية الى ضرورة النزول بالفلسفة الى الناشئة وإخراجها من ورطة المصطلح أولا ثم من معضلة التعلم والتعليم، التفلسف والفلسفة.

ويكون تدريس الشأن الفلسفي أمرا ذا اهمية قصوى خاصة وانه بدونها سوف تتحول المواد الدراسية الى مواد صماء لا حياة فيها، تخلو من منهج للتفكير والحوار والاتصال بين النظريات والتلاقح العلمي بين التخصصات وغيرها. فالطالب في الفلسفة يرى أنه معني بكل العلم البشري ومشكلاته، بينما يكون طالب العلم في وجدة جزئية معني بتخصصه دون البقية.

ولما كان من الضروري تدريس الشأن الفلسفي فان المختصون في الشأن الفلسفي وخبراء التربية مضطرون الى تكييف برامج تعليمية فلسفية تتناسب وطبيعة كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي والجامعي.

وفي هذه المحاضرات التي ألقيت على طلبة الفلسفة طوال سنوات من التدريس سواء في التطبيقات التربوية لوحدة تعليمية الفلسفة أو في شكل دروس نظرية أرتايت جمعها وتقديمها

للطلبة ليس كمنجز نهائي وانما من أجل الاسترشاد بها فيما يتعلق بمشكلات وقضايا تعليمية الفلسفة، وكذا تجديد الرؤية التعليمية والتعلمية للفلسفة، من حيث هي فكر ومن حيث هي تفلسف يتجه نحو المستقبل. وهي دروس لا ترتقي أن تكون مؤلفا فلسفيا في الموضوع بقدر ماهي مرتبطة بالبرنامج الدراسي السنوي للوحدة.

والدروس مقسمة الى ثلاث محاور كبرى، المحور الأول يتضمن المفاهيم الأساسية والمحورية منها، الفلسفة، والتعليم والبيداغوجيا، وقضايا تدريس الشأن الفلسفي.

والمحور الثاني؛ تضمن تدريس الفلسفة والطرق البيداغوجية المختلفة لذلك، وتطرق الى بيداغوجيا الكفايات في الدرس والتطبيقات عبر النصوص والكتابة الإنشائية .

وفي المحور الثالث تطرقت الى تدريس الفلسفة للأطفال عبر أمثلة ونماذج ومشاريع عالمية مقترحة.

إن هذه الدروس تقدم معطيات في مضمون التعليمية، وتعليمية الفلسفة على الخصوص للطلبة، وما ورد فيها لا يخلو من إعادة قراءة وبحث وتجديد، ذلك أن التعليمية في تجدد مستمر وفي الفلسفة على الخصوص. فهناك موائد وحوارات مستمرة في هذا الشأن خاصة وأن التدريس أخذ منحى اخر وهو التدريس الرقمي مما يستدعي إعادة النظر في طرق ومخرجات تدريس الفلسفة والمضامين المناسبة لذلك.

د. أحمد ناشف

المحور الأول:
فلسفة التربية والشأن البيداغوجي

1/ في التربية و فلسفة التربية:

1-1 : في مفهوم الفلسفة:

إنه من الصعوبة فيما كان الحديث عن ضبط لمفهوم الفلسفة واحد وشامل وهو مغامرة لها بداية وليس لها نهاية على اعتبار أن البحث في حد ذاته هل يكون من خارج الفلسفة أم هو دخول في عالم الفلسفة وبالتالي في الان ذاته يكون المرء ازاء أمرين الاول البحث عن تعريف محدد ومنطقي للفلسفة والذي على أساسه يستمر في اعطاء وبحث مفهوما والثاني هو الانغماس في تفلسف كتساؤل ازاء مواضيع وقضايا الفلسفة وهنا تكمن الصعوبة لذا في الغالب يتفق الدارسون والفلاسفة على المفهوم العام الذي هو الحكمة والتفكير والتأمل وغيرها بينما يختلفون في تحديد تعريف لها فهو بمثابة التوقف عن التفلسف بما انه فعل مستمر حول قضايا الانيان الكون والعالم، وهذا لا يعني عدم وجود مفاهيم للفلسفة التي تنوعت حسب اتجاه كل فيلسوف ومذهبه ويبقى الباعث الاساسي هو الدهشة ازاء الكون والحياة والموت وغيرها ما جعل الانسان يبحث عن إجابات لها وهذا ما أشار إليه أرسطو

*في جذور الفلسفة:

الفلسفة كلمة يونانية معناها في الاشتقاق : حب الحكمة philo محبة sopy/ "وقد زعم هيراقليطس البنطي Heraclite de pont وأيده شيشرون وذيوجانس اللائريسي، أن فيثاغورس أطلق كلمة فلسفة: "محبى الحكمة" على أولئك الذين أقتصروا على دراسة طبيعة الاشياء، وتركوا ما عدا ذلك من ألوان المعرفة. ولما شعروا بقصورهم وحدود معرفتهم لم يدعوا لانفسهم اسم "الحكماء " ولا أطلقوا على معرفتهم اسم الحكمة. وانما هم سعوا اليها وحاولوا قدر الطاقة بلوغها. وقبل فيثاغورس كان اسم الحكماء يطلق على اولئك الذين يهتمون بمعرفة الأشياء الإلهية والإنسانية وأسبابها ...

في المقابل يذهب البعض إلى أنّ القول الذي ينسب ظهور الفلسفة إلى فيثاغورس أمر مشكوك فيه وحسب "أوزفلد كولبه" " أصبحنا لا نثق اليوم إلا قليلا في قول "هيراقليدس بنتقوس" أن فيثاغورس كان أول من استعمل كلمة " الفلسفة" بمعنى علم من العلوم، بل الذي يغلب على

الظن هو أن هيرودوت كان أول من استعمل كلمة "يتفلسف" بمعنى اصطلاحي، فانه يحدثنا أن "كريزوس" قال لصولون إنه سمع أنه قد جاب كثيرا من الاقطار "يتفلسف" وأن الذي دفعه الى ذلك رغبته في المعرفة. (اوزفلد كولبة، ص8)

ذلك أن " عبارة رغبته في المعرفة" تبدو كأنها تعبير عن كلمة "يتفلسف" أو مرادف لها .وكذلك يروي ثيوكديس مشيرا الى هذا المعنى في رثاء بريكيليس البديع الذي رثى به الاثنيين وقال فيه " نحن محبو الحكمة (نحن نتفلسف) من غير أن تكون فينا أنوثة" (يشير هنا الى انهم ارباب عقول كما انهم ارباب شجاعة) (اوزفلد كولبه ص8). ويقول شسثرون " إن الفلسفة هي العلم بافضل الاشياء والقدرة على الانتفاع به بكل وسيلة ممكنة" (اوزفلد كولبه، ص8)

ويرجح البعض أن سقراط اول من استعمل كلمة حكمة، وأفلاطون يستعملها ليميز حب الحكمة عند سقراط من أدعاء الحكمة عند السوفسطائيين. وقد وردت كثيرا على لسان سقراط في محاورات أفلاطون، ولكن بمعنى أخلاقي أي محبة الحكمة الخقية أو ما يسمى بالفضيلة، ثم توسع أفلاطون في معناها وتبعه تلميذه أكسينوقراط الذي قسم الفلسفة الى ثلاثة أقسام : نظرية المعرفة (المنطق)، الفلسفة الطبيعية(الفيزياء)، الاخلاق . وبهذا التقسيم أخذ "زينون" مؤسس "الرواقية" الذي عاصر "أكسينوقراط" ثم جاء بعده الرواقيون(عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد الى الفلسفة ص 7). ويكون سقراط قد ميز نفسه عن السوفسطائيين الذين ادعوا تعليم الحكمة. مقابل سقراط الذي يقول "بحب الحكمة" كدلالة على عدم اليقين ازاء ما نملك من معارف لنعلمه للناس لذلك كان يدعوا الى البحث عن الحكمة وليس ادعائها. (اوزفلد كولبه 2016 ص9)

ونجد افلاطون ينظر الى الفلسفة من حيث موضوعها من حيث هي "كسب للمعارف" أو تحصيل للمعرفة، والفيلسوف عند أفلاطون هو الشخص الذي غايته الوصول الى معرفة حقائق الأشياء، وهذا تعريف دقيق للفلسفة من ناحية موضوعها" حيث جمع افلاطون في تعريفه للفلسفة بين الحكمة الاخلاقية التي تقوم بالارتفاع فوق عرض الحياة ومصالح الافراد الجزئية، وبين دراسة العالم والمبادئ التي يقوم عليها، ودراسة النفس الانسانية من حيث المعرفة والسلوك (عبد

الرحمن بدوي، 1975 ص 8) وقد ميز بين الفلسفة والرياضيات وبين الفلسفة والتاريخ وبينهم وشائج وعلائق.

أما عند ارسطو فان الفلسفة تكون قد عرفت معناها وتوسعتها في مواضيع المعرفة والعلم بحيث صلت تشمل جميع المعارف العقلية يقول عنها ارسطو انها "العلم النظري بالمبادئ والاسباب الاولى للوجود والموجوات" أو مايسميه بالفلسفة الاولى مقابل الفلسفة الثانية أو العلم الطبيعي، والفلسفة الاولى عنده هي الفلسفة الحقيقية أو الفلسفة العالية أو العامة التي أطلق عليها فيما بعد اسم الميتافيزيقا أو "ماوراء الطبيعة" ولكنه يستعمل الكلمة استعمالا عاما دقيقا حيث يجعلها مرادفة للعلم الذي يقابله بالفن أو بالقدرة على تطبيق العلم" (اوزفلد كولبه 2016، ص9)

غير أن مفهوم الفلسفة سوف يتجه مع الفلاسفة الرواقيين والابيقوريين في خريف الفكر اليوناني كما يطلق عليه عديد المفكرين مثل "يوسف كرم" في كتابه المعنون ب " خريف الفكر اليوناني" تتجه نحو الفلسفة العملية من حيث السلوك الانساني ونتائج تفكيره الفلسفي كقيمة وليس مجرد تفكير نظري، فنجد شيشرون مثلا يقول عن الفلسفة " أيتها الفلسفة.. أنت المدبرة لحياتنا: أنت صديق الفضيلة وعدو الرذيلة، ماذا نكون وماذا تكون حياة الانسان لولاك؟" (اوزفلد كولبه، ص9) وبذلك تحولت غاية الفلسفة الى مجرد مطلب عملي وهو السعادة سواء في اللذة الحسية أو كل ما تعلق بنتائج الفعل من حيث هو قيمة عملية للانسان، وبدأت بعض الدراسات في الاستقلال عن الفلسفة مثل الرياضيات والفلك وغيرها . . .

استقلت الفيزياء أولا في القرن السابع عشر بفضل جاليلو ونيوتن واستقلت الرياضيات ومنها الفلك في القرن السابع عشر ايضا رغم ان الرياضيات ظلت تسير جنبا الى جنب مع الفلسفة في دقتها وبحثها العقلي في اليقين، وفي القرن التاسع عشر استقلت العلوم الحيوية لما فيها الفيزيولوجيا و علم التشريح والطب واخذت في التطور اكثر فاكثر .

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأت العلوم الاجتماعية والانسانية في الانفصال لتعلن انها علوم مستقلة وتبحث في كيفية تطبيق المنهج التجريبي على ظواهرها الفريدة والمختلفة. فظهر علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التاريخ والانتربولوجيا وغيرها من العلوم. وهذا

لا يعني لن الفلسفة قد تخلت عن ابحاثها في هذا الصدد بل بقيت الموجه الجوهري لهذه العلوم ومشكلاتها المنهجية والابستمولوجية.

وإذا كان ارسطو قد عرف الفلسفة بانها " معرفة الوجود بما هو موجود" بمعنى العلم الذي به نتوصل الى معرفة الاسباب والعلل الاولى للموجودات، وهي البحث العقلي النظري في المعرفة ودهشة متواصلة ازاء الوجود ومعرفة علله الاولى..بمعنى الميتافيزيقا او ما بعد الطبيعة وهي العلم الخاص بالشروط القبلية للوجود وللحق، وبالعقل ولما هو عقلي كلي وشروطه ومبادئه، وبعلم الفكر في ذاته وفي الاشياء وهنا ترتبط بعلم المنطق، وبحث شروط التفكير السليم.

ويعرفها ابن رشد -الفلسفة- " هي النظر في الموجودات من جهة دلالتها على الصانع لان معرفة الصنعة هي الطريق لمعرفة الصانع" وهو تعريف يصب في مفهوم ارسطو للفلسفة كون ابن رشد يعتبر القارئ والشارح والمترجم الاكبر لفلسفته. وإذا كان للفلسفة جانب نظري تأملي وآخر عملي أو الفلسفة العملية، فإن جل الفلاسفة جاءت افكارهم في هذا الصدد بين النظري والعملي في شكل انساق فلسفية متكاملة بين النظري المعرفي والعملي في فلسفة الاخلاق والسياسة

وعليه انقسمت اهم مباحث الفلسفة منذ اليونان الى مبحث المعرفة ومبحث الوجود ومبحث القيم او الاكسولوجيا، هذه المباحث بقيت تؤطر الانتاج الفلسفي حتى العصر الحديث حيث تعمقت اكثر واتسعت رقعة البحث الفلسفي الى فضاء علمي ابستمولوجي ومنهجي وتحليلي ونقدي لنظم المعرفة ومناهجها المختلفة.

ويذهب ديكارت في كتابه "مبادئ الفلسفة" الى ان الفلسفة بمثابة شجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها الفيزياء وغصونها المتفرعة هي العلوم الاخرى وهي ترجع الى الطب والميكانيكا والاخلاق واعني اسمى اخلاق واتمها وهذه هي اعلى درجات الحكمة وتفترض معرفة كاملة بسائر العلوم" (عبد الرحمن بدوي، 1975، 8-9)

وارتبطت تعريفات الفلسفة الحديثة والمعاصرة بالمناهج الفلسفية لاصحابها ومذاهبهم وانساقهم الفلسفية سواء في أصحاب الاتجاه العقلي او التجريبي أو المذهب والمنهج الظاهرياتي او الوجودي او البراغماتي أو في الفلسفة التحليلية والتاويل وغيرها.

غير ان كل الاختلافات تظل ضمنية بينما تلتقي في الفعل الفلسفي الذي هو بالاساس تامل عقلي نقدي بناء للمعرفة ومؤسس لها سواء في مشكلات الفلسفة البحتة او فيما يتعلق بالعلوم المختلفة ونتائجها وتقدمها ومناهجها. " فالفلسفة هي مجموع الابحاث والتاملات التي تسعى الى رد نظام من المعرفة او المعرفة كلها الى عدد صغير من المبادئ الموجهة وعليه يقال فلسفة العلوم وفلسفة الاخلاق وفلسفة القانون.."(عبد الرحمن بدوي، 1975، ص10) ويرى "وولف" بان الفلسفة هي العلم بالممكن وان مهمتها هي الوصول الى اهم المبادئ التي يمكن استنتاج حقائق العلم منها، وفي نفس المعنى يذهب كانط " الفلسفة هي المعرفة النظرية المستمدة من المعاني الذهنية concepts"

وفيخته يقول هي علم المعرفة، اما هيغل فيعتبرها بحث في المطلق. وعليه يكون التعريف الشامل وليس الاشمل هو انها الفلسفة العلم بالمبادئ" لذلك نجد المعرفة والمنطق كما احد فلكي الفلسفة الحديثة والمعاصرة الابرز.

ان صعوبة وضع تعريف شامل للفلسفة تحيلنا الى طرح سؤال جوهرى هو كيف يتم فعل فلسفي ما وماهي وسائله ؟ وهنا نحاول استكناه السؤال السقراطي في المحاضرة القادمة.

2-1. في فلسفة التربية الأنوارية:

إنّ من أهم المميزات التي طبعت عصر الأنوار الذي كان مسارا متقدما للنهضة هو تشبعه بطابع النقدية في كل المجالات الأدبية، والفلسفية والعلمية والفنية والسياسية. فموجة النقد الفكري هذه انطبعت بطابع من المنهجية والصرامة ضد كل مايمت من مظاهر إلى المجتمع القديم خاصة فيما يتعلق بسلطة الكنيسة على عقل الإنسان .

لقد جعل مفكرو الأنوار التربية جزءا رئيسيا من ديناميكية التغيير الاجتماعي والثقافي والسياسي والتقاني، ربما هو الأمر الذي جعل العديد من المفكرين يرى في فكرة الأنوار تأويلا

تربويا " نشير هنا إلى الفيلسوف الألماني " ليسنج 1781-1729" الذي صاغ الماهية التربوية للأنوار في كتابه " تربية الجنس البشري" (محمد المصباحي، ص 48.49)، حيث ذهب أكثر من ذلك عندما يماهي بين التربية والأنوار، ولم يقف عند ذلك بل اعتبر أن تأويل الوحي ذاته كتربية للجنس البشري. وفي ذلك يقول " لتربية وحي يعطى للفرد والوحي تربية تعطى ومازالت تعطى للجنس البشري " وبهذا تتحول التربية التتويرية إلى استخراج التربية من الإنسان لتصبح بذاتها فنا يولد ما في الإنسان من قدرات ومهارات وليس قوة ميتافيزيقية تقرض ذاتها عليه من الخارج "فالتربية لا تعطى للفرد في نظر ليسنج- شيئا لا يستطيع الحصول عليه من نفسه إلا أنها تعطيه ما يستطيع أن يحصل عليه من نفسه على نحو أسرع وبجهد أقل" (محمد سبيلا، ص 43) هكذا أصبح من الضروري أن يعطي العقل دوره في توجيه وقيادة تربية الجنس البشري، عوض الوحي الذي أدى مهمته في تربية الإنسان وهي المهمة الأساسية له حسب "ليسنج" إن العقل الانواري أصبح راشدا مما يجعله يتحرر من كل الأحكام المسبقة ومعاول الجهل، والخرافة، وأساطير الخضوع والخوف من المجهول.

أ- **الغاية القصوى للتربية:** الإنسان أم المواطن؟ لعل أكبر مشكلة ستواجه فلاسفة الأنوار، الحداثة أساسا، والتي ستكون جوهر كل التحولات الفكرية فيما بعد، هي مشكلة الحرية، فإنسان الأنوار والحداثة لم يعد يثق في تلك الأسماء التي تحوي معنى يضاد أو يكبل الحرية، لأن فكرة الأنوار في جوهرها قائمة ضد كل ممارسة من شأنها التسلط أو التوجيه، أو التقليد. لهذا نجد الاختلافات النسبية بين معظم الأطروحات داخل فلسفة التربية وفلسفة الحداثة هو النظر إلى الإنسان والغاية من تربيته (كانط، 2005، 12).

يعترف روسو وهو أحد اكبر الفلاسفة في التربية الحديثة، وصاحب أضخم عمل تربوي "إميل"، بأن مسألة تحديد الغايات القصوى للتربية من أصعب المسائل التي تقف في وجه التربية الحديثة، وحقيقة إنَّها تهدد توازن ذات الإنسان الحداثية منذ أن أعلن ديكارت أبوية العقل على كل سلطة، يقول روسو "وإذا أمكن أن يصبح الهدف المزدوج الذي تسعى التربية إليه واحدا، فإننا بإزاحتنا تناقضات الإنسان سنزيع في الوقت نفسه أكبر عائق أمام سعادته" (كانط، 2005، 15)

غير أن روسو لم يعالج هذا التناقض بشكل نقدي وإنما انتصر لصالح اتجاهه الرومانسي الطبيعي لأنه لا يتصور إمكانية الجمع بينهما "نحن ملزمون بقول -بان نختار بين تكوين الإنسان وبين المواطن فلا يمكن أن نضع الإنسان والمواطن معا في الوقت نفسه" (Rousseau, 87) فتوجيه التربية نحو الإنسان في الإنسان معناه اعتباره قيمة مطلقة لا تقاس إلا بذاتها أي بطبيعتها الخاصة، وهذه هي غاية روسو القصوى من خلال كل عمل بيداغوجي داخل الإنسان الطفل، ولكن إذا نحن وجهنا التربية نحو المواطن أي نحو الحياة المدنية، فذلك يعني ربطه بجملة من العلاقات الحتمية داخل المجتمع وتصبح قيمته من قيمة المجتمع ككيان سياسي "غير أن يقول المؤسسات الاجتماعية التي نجحت حتى الآن هي تلك التي جردت الإنسان من طبيعته وسلبته وجوده المطلق لكي تمنحه وجودا نسبيا وذويت أناه داخل وحدة المجتمع" (Rousseau, 84) ولأن المدنية أفسدت طبيعة الإنسان الأصلية بحكم التجربة التاريخية فهو دليل على فساد طرق التربية وفن التعامل مع الطفولة.

ب- التربية بوصفها حلقة وصل:

لقد ظل "كانط" يبحث عن الحلقة المفقودة التي تربط العلاقة بين الحقل الأخلاقي والحقل السياسي من جهة، وبينهما وبين حقل الثقافة والتقنيات البشرية من جهة أخرى، إلى أن اهتدى إلى التربية التي هي فن اجتماعي يمد الأجيال برصيد الثقافة الاجتماعية لكل ما تحمل من تقنيات وفنون، كما تساهم في تنشئة العقول، ودفعها إلى اكتشاف تقنيات جديدة، لهذا الغرض ربط بين الثقافة والتربية لان سؤال الثقافة وتقنياتها هو سؤال عن تقنيات التربية وعملياتها. أي عن تقنيات العمل التربوي، وتطوره و كيفية توظيفه. أي سؤال كيف يمكن تمثل هذه التقنيات والفنون التي يكتشفها العقل البشري سواء كانت جمالية أو ميكانيكية أو اجتماعية. كل ذلك مقارنة بالأخلاقية والمواطنة.

والسؤال هو: هل يمكن اعتبار الفن أو التقنية أفعالا للحرية مثلها مثل الأفعال الأخلاقية والسياسية؟ أليست خاضعة للقوانين ومبادئ العقلية، فهي ليست مجرد إجراءات ميكانيكية صرفة؟ وأية علاقة يمكن إقامتها داخل فلسفة "كانط" بين الكائن الأخلاقي والمواطن، وبين الإنسان

التقني، أوبين الحرية الأخلاقية والحرية السياسية وبين القدرة على الصنع والابتكار و الإبداع؟(منصف عبد الحق ، 25-26)

وما موقع التربية من هذه العملية أو العلاقة؟

إن أي سؤال عن الثقافة بمفهومها العام (الفنية والتقنية) هو سؤال عن فن التربية أو على الأقل يتضمنه يطلق عليه غالبا فعل التنشئة والتكوين أي كيف يمكن للفعل التربوي أن يؤلف بين غايات الأخلاقية وغايات المواطنة وغايات التكوين الثقافي التقني.

هكذا يوضح "كانط" في كتابه "مشروع السلام الدائم" بحثا عن إحكام السياسي والأخلاقي واهتدى الى أنه في المجال العملي تعتبر الأخلاقية غاية مطلقة لكل ممارسة بشرية. لذلك لا ضير من أقلمة الفعل السياسي مع المبادئ الأخلاقية ،إلى أن ذلك يبقى مجرد وبعيد عن التحقيق إلا إذا توجه السياسي نحو إقامة إصلاحات وتعديلات مستمرة ،نحو إقامة نظام عمومي للدولة يضمن الحقوق الطبيعية والمدنية لكن هذا الإصلاح لا ينبغي أن ينحصر في المؤسسات العمومية أو النصوص القانونية وحدها بل يجب ترسيخه لدى الأفراد ويتمثلونه في عقولهم كمفاهيم (الحق الطبيعي، الحرية، الاستقلال الذاتي، الالتزام بقوانين مقتضيات المواطنة....)(محمد المصباحي، الخلفية الفلسفية لحقوق الانسان).

ويؤكد على هذا الأمر لن يحصل دون- أي تغيير المفاهيم- لن يكون ممكنا إلا بوجود نظام تربوي متكامل ومستمر يحقق إمكانية الانتقال من مفاهيم الحق الطبيعي والحرية السياسية إلى مفاهيم الفضيلة والواجب والالتزام الأخلاقي.

أ/ الترويض، التثقيف، التمدن، الأخلقة:

تبدأ التربية عند "كانط" بالترويض والذي يشترك فيه مع الحيوان "dressage" فهو ليس الغاية وإنما المنطلق فلا بد من الإعداد الكلي للاستعداد للمرحلة القادمة وهي التربية على التفكير، لان رهان التربية في الأخير هو تعليم التفكير، أي استعمال العقل وباقي الملكات بحرية، وهذا ما يجمع بين رأي " كانط" في التربية وإصراره في التنوير على انتقال الإنسان إلى حالة يستعمل فيها فكره دون وصاية أو قهر خارجي، لهذا يجعل من التربية العنصر الأساس لهذا الإنسان. فهناك

مرحلتين أو شقين للتربية: أولاً الترويض بصفته عملاً مبدئياً، ثم ثانياً: التنوير، أو ما يسميه بـ "الآلية والتعقل" فالآلية كاستعداد هي الجزء السلبي من التربية كونها تقوم على قواعد يجب إطاعتها والخضوع لها، وهي ضرورية، بينما يكون النوير بمثابة اكتشاف الغاية التي لأجلها وجد، ووجدت التربية.

ولا يقصد هنا تربية الطفل فقط وإنما كذلك عامة الشعب عن ما يصف ذلك في "ما التنوير" فالشعب طفل، أو قاصر، والقصور يعني عدم القدرة على أن نستعمل فهمنا الخاص دون إشراف الآخر... فالتربية تقوم حسب "كانط" بأربع أشياء في الإنسان ليكون إنسان: تضبط *disciplner* - و تثقف *cultiver* و تمدن *civiliser* وتهذب أخلاقياً *moraliser* بهذه المراحل الأربعة يمر الطفل من مرحلة الحيواني إلى الإنساني ليصل إلى فكرة الواجب التي يتأسس عليها الفكر الأخلاقي الكانطي (Kant, 1993.p 72-73).

لهذا فالتربية التي يدعو لها "كانط" ليست ظرفية بل هي إنسانية كونية مستمرة غايتها نبيلة لتحقيق النوع البشري اكتماله. أو على الأقل تحقيق غايته وهي الغاية الأخلاقية.

فالتربية بلغة "كانط" ليست مجرد تقنية بل هي اكتشاف متميز، إنها حاجة بشرية خالصة هي بدورها التي ستدفع بالإنسان إلى اكتشاف تقنيات وإلى سؤال الذات والحرية والمحافظة عليها ، بهذا يتميز "كانط" عن طرح "روسو" للتربية الذي اعتبرها حاجة طبيعية " نحتاج إلى القوي لأننا نولد ضعفاء ونحتاج إلى الرعاية لأننا نولد محرومين من كل شيء ونحتاج إلى القدرة على إصدار الأحكام لأننا نولد ونحن نفتقر إلى الفهم ، وعموماً كل ما نفتقر إليه عند ولادتنا ونحتاج إليه عند كبرنا يعطى لنا بواسطة التربية " (كانط، 1990، 43-60)

فالتربية حسب "كانط" فعل للحرية من خلالها يتوجه الإنسان الوجهة الأخلاقية فما تختص به الإنسانية هو كونها في أمس الحاجة إلى التربية، وأنها ملزمة بأن تكتشف بذاتها كل خير وأن تحرزه بواسطة الحرية.

يشير كانط متأسفاً إلى انسحاب الإباء من العمل التربوي في مرحلة مبكرة عندما يوكلون مهمة التربية الديداكتيكية إلى معلمين خاصين يعتقد أنهم أكفاء، كما يوكل إلى رجال الدين التربية

على الفضيلة والأخلاقية. وينتقد ذلك لعدة أسباب أهمها أن العملية التربوية متكاملة ومستمرة ولا ينبغي أن تكون مجزأة ومفتتة، تكون مبنية على نظرية فلسفية تجعل من فعل التربية "حقا وفنا وتكويننا للقدرات البشرية" (kant, 1990, 60)، كما يتوجب النظر إلى تلك الأنشطة التربوية المختلفة سواء كانت رعاية صحية أو تكوين ديداكتيكي أو تربية فنية أو أخلاقية، وغيرها كأفعال وأنشطة تخدم الغايات العليا التي يحددها العقل الخالص للوجود البشري داخل المجال العملي، لذلك فإنه يتوجب على المربي أو الخبير البيداغوجي أن يراعي كافة الأنشطة والعمليات التربوية بشكل متكامل ومتناسق لخدمة هذه الغايات، وهو الأمر الذي يجعل من فلسفة التربية مطلب أساسي في تحقيق أهداف الأنوار كمشروع كتأسيس وتحقيق لنموذج الإنسان الكوني، وغاياته التي يسير نحوها ليس في جيل واحد بل وربما لعدة أجيال.

أما السبب الآخر الذي يجعل من التربية المفتتة غير مجدية للأنوار هو أن رجل الدين يكون قد مزج مزجا تعسفيا بين التربية الأخلاقية، وبين التربية الدينية، وفي الأخير يتم إقصاء عمدا التربية الأخلاقية ويفرضون أخلاقا دينية يعتقدونها رجل الكنيسة، فعوض تعليم المفاهيم الأخلاقية أصبح يدرس على المفاهيم الدينية التي تكتسي الهالة القدسية، تعطى للأطفال دون أن يدركوا غاياته القصوى ولا مصدرها، ناهيك أنهم غير مؤهلين لإدراكها وتصورها انه في رأي "كانط" تعليم للثيولوجيا * وليس للأخلاق، هكذا يؤسس كانط نقده للتربية السائدة سواء كانت ديداكتيكية من طرف المعلم الخاص، أو دينية أخلاقية بمفهوم المقدس الذي يؤخذ دون مناقشة بمعنى الإكراه والخوف وليس التقبل بالعقل.

ولعل قراءتنا المتأنية في نص "كانط" - ما الأنوار - يؤكد ذلك فكل ما نادى به "كانط" هو رفع الوصاية عن العقل وتحرره من حالة القصور الذاتي وسعي إلى تحقيق الاستقلال الذاتي من المكبلات. انه على الرغم من اعتراف كانط من التعارض داخل العلاقة التربوية بين المربي والطفل تلك العلاقة التي تظهر جليا بين إميل والوصي، عن روسو، أو في ضرورة الضبط والترويض التي يقول بها كانط وهنا السؤال:

إذا كانت الحرية مكون جوهرى للتربية الكانطية فلماذا هذا القسر منذ البداية على الطفل الانسان؟ يوضح كانط هذه المفارقة بان السلطة التي تمارس كفعل إكراه هي النواة الأساسية للتربية، فهدف التربية باستعمال الاكراه هو لصالح الإنسانية في الفرد،"هو تعليم الطفل كيف يحصل على استقلاله، وكيف يستعمل حريته ويعيش داخل المجتمع، ممارسا القطيعة مع الخصوصيات الذاتية الوافدة من الوالدين او الحكومة"(محمد بوبكري، 2005، 85) ومفهوم الضبط أو الترويض يحيلنا هنا الى الانوار او الى سؤال كانط ما الأنوار؟ Qu'est ce que les lumieres" وهنا نجد كل من الطفل والشعب في حالة ما قبل التنوير سواء، وهي نفس العبارات المماثلة للقصور، الكسل، الجبن، وغيرها فرهان التربية هم الطفل الذي سيكون من جملة الشعب في مرحلة الرشد، لكن هل المراهنة على تربية الاطفال لبلوغ كمالهم سيضمن التنوير في سن رشدهم ام ان التربية تشمل الطفل والشعب معا، خاصة وانه يخضع للتربية على أيديهم، ويكون بينهم؟ ان الشعب حسب كانط، طفل وقاصر والقصور يعني عم القدرة على ان نستعمل فهمنا الخاص دون إشراف الاخر،والكسل والجبن هما مصدر رضى كثير من الناس، بان يبقوا قاصرين طيلة حياتهم،بعد ان حررتهم الطبيعة من كل وصاية. وهما سبب اقدام الاخرين على فرض الوصاية عليهم.(محمد بوبكري، 2005، ص 32) ان هذا القصور لا يرجع الى عيب في العقل ،بل الى الافتقار الى القرار والشجاعة في استعماله دون وصاية الاخر . "تجرا على ان تعرف كن جريئا في استعمال عقلك انت ذلك هو شعار الأنوار"²² ان الشعب القاصر يوجد تحت الوصاية، وعقله موجه من طرف اوصياء عليه، لكن عوض ان يتم تنوير الشعب وترقيته نحو الانوار، وايضا عوض ان نسعى الى ان يفكر ويكبر مستقيما ويتجه نحو نور الشمس الذي يوجد فوقه، كالشجرة التي تضطر الى المقاومة، فإن الأوصياء يضعونه وعلى العكس من ذلك ،تحت نير الأحكام المسبقة انهم يخضعون الشعب ويقيدونه ،يخضعونه لتقنية التدجين والاستعباد، وبهذا تكون مسيرة الشعب معوقة نتيجة التدجين بواسطة الأدوات الميكانيكية التي تفرض عليه. (محمد بوبكري، 2005، ص 32)

انه "بعد ان يدفع هؤلاء الاوصياء بقطيعهم الى هذه الدرجة من الغباء، يحتاطون بعناية كي لا تجرؤ هذه المخلوقات الضعيفة على ان تخطو خطوة واحدة للخروج من الاسطبل الذي حجزوها داخله، وهكذا فانهم يطلعونها على الخطر الذي يتهدها، ان هي حاولت المغامرة وحدها خارج الاسطبل. لكن هذا الخطر في الحقيقة ليس كبيرا الى هذا الحد، لانها ستتعلم المشي في النهاية، وذلك بعد بعض الانتكاسات، غير ان حادثا من هذا النوع يجعل الفرد جبانا، كما ان الهلع الذي ينتج عنه يثني عادة عن تكرار المحاولة"(محمد بوبكري، 2005، ص 32)

ان هذا التدجين الذي يمارسه الاوصياء على الشعب، هو في الحقيقة تكريس للحيوانية الابدية فيه، واخراج للانسان عن حقيقته التي هي حسن استعمال عقله، وبالتالي فقدانه لاستقلاله ومن ثم حريته التي هي خاصته نحو الكمال، لهذا السبب، وللضرورة الأخذة نحو التحرر لا نحو التدجين، باتجاه تفتح الإنسانية وليس الجمود والقصور، من اجل الاستعمال الذاتي للحرية، يقر "كانط" بضرورة الضبط ولكن ليس التدجين، لان هذا الضبط يخص الجانب المتوحش في الطفل من ميولات وغرائز حيوانية والتي تتميز بجملة من الصفات:

-الاستعداد للتحرك بتسرع ودون تفكير.

-الاستقلال عن اي قانون الزامي وهو ما يتنافى مع الحرية الانسانية، التي تركز على احترام القانون الذي وضعناه لانفسنا.

-لا اخلاقية الانسان، لان طبيعته الحسية سيئة على الرغم من ان طبيعته العقلية خيرة، ولكي يصير الانسان انسانا يجب ان يفقد وحشيته، ويصير كائنا اخلاقيا وهذا ما يقتضي ارتقاء عقله الى ادراك مفهومي الواجب والقانون (محمد بوبكري، 2005، ص 32)

ومن أهم رهانات "كانط" في التربية، هو تقدم البشرية وقيمها نحو الكمال، لهذا فإن التربية لدى كل جيل هي مسؤولية الجيل السابق عليه، وهو مطالب بتقديم أحسن تربية للجيل اللاحق، هكذا يكون بوسع كل جيل أن يكون أحسن تقدما من الجيل السابق، ولما كانت إمكانية بلوغ الكمال عبر جيل أو جيلين، وهي المفارقة التي لن تجد لها حلا لدى "كانط" إلا عبر الإستمرارية عبر

الأنوار الأخذ نحو الإكمال «وهذا ما يفتح أفقا على نوع بشري مقبل على أن يكون أكثر سعادة» (كانط، ص 85)

فإذا كانت وجهة الانسان من حيث طبيعته الحيوانية الفيزيائية هي التوالد والتكاثر حفاظا على النوع الإنساني من حيث الطبيعة الفيزيائية ، فإن وجهته من حيث طبيعة البشرية التي تحقق نوعه المتفرد- من حيث هو كائن مزود بمهارات وقدرات طبيعية فإنها في نظر "كانط" تنمية كل المهارات واستعمال الطبيعة بكاملها واحترام كبير للاجتماع البشري وقواعده (عبد الحق منصف 2011، ص 100.111)

يوضح كانط في معرض نقده السياسي لوضعية التربية عندما يشخص لنا الواقع أي واقعه "اننا نعيش في عصرنا سيادة التأديب والانضباط والتكوين الثقافي لكننا بعيدون عن تحقيق التربية الأخلاقية ويمكننا ان نعترف داخل الوضع الراهن للبشرية، تنتمي سعادة الدول بشكل متزامن مع شقاء افراد الجنس البشري" (عبد الحق منصف 2011، ص 100.111)

هذا الوصف الراهن من قبل كانط مبني على فلسفته النقدية للوجود الإنساني وتصوره للحياة، مؤسس على تفسير عقلاني للواقع التاريخي ولغاية الوجود البشري، ذلك ان التفسير العقلاني الذي يسمو بالتفكير من مجرد الطرح الإيديولوجي الى مستوى التناول الفلسفي العميق "وينقله من المعالجة الإيديولوجية لشؤون الحياة الفردية والاجتماعية إلى التفسير العلمي والفلسفي النقدي، هذه الرؤية تشكلت بفعل الأنوار وما تبعها في إطار الحداثة.

فالسماة الاساسية في هذا العصر هي الانتقال من العلائق الشخصية وبنائها الى العلائق الموضوعية وبنائها انتقال في نظام العقل من المنقول إلى المعقول.

الانتقال في نظام الوجود من الطبيعة إلى الثقافة ومنها إلى التقنية حيث الصناعة والتصنيع، الانتقال في نظام التعبير من الكلام إلى الكتابة وهو أكثر الطرق تقدما او تطرفا.

يبدأ "كانط" مقالة في التربية بإعطاء مفهوم للتربية يشمل الجوانب المختلفة الجسمية والتعليمية والخلقية يقول: "الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته، ونقصد فعلا بالتربية الرعاية [التغذية التعهد] والانضباط والتعليم المقترن بالتكوين ، ومن هذه الزوايا الثلاث يكون الإنسان

رضيعا تلميذا وطالبا فالحيوانات ليست بحاجة دوماً إلى الرعاية بقدر حاجتها للتغذية ، بينما الإنسان بحاجة إلى ذلك وهو رضيع. (عبد الحق منصف 2011، ص 100.111)

في الفعل البيداغوجي :

ولما كان الحيوان مزود بالغريزة فهو ليس بحاجة لتعلم الانضباط أما الإنسان فيستعمل عقله ويجد سلوكه بنفسه .لكنه غير قادر على ذلك فاحتاج إلى غيره لتعليمه الانضباط ليجعل للنوازح الحيواني فيه حدودا مستمدة من غاية الإنسانية العاقلة .فيكون ضبط السلوك سلبى أي عدم مطاوعة الغريزة والتربية ايجابية لأنها تنمي ملكاته .وما ينبغي للطفل تعلمه هو الانصياع للقوانين كي يتعود على حرية تحترم العامة . "فمن الضروري للإنسان بحكم نزوعه إلى الحرية أن تصقل خشونته بينما هذا غير ضروري في المقابل لدى الحيوان بحكم الغريزة." حاجة الإنسان إلى الرعاية و التربية (التكوين):

بالتربية وحدها يمكن أن يصير الإنسان إنسانا (عبد الحق منصف 2011، ص 100.111) لذلك فهو بحاجة إلى مربين وهنا يكمن مشكل خطير في نظر "كانط" وهو أهلية المعلمين ومدى انضباطهم .وغياب مشروع تربوي له أسس وغايات التي تبحث عن كمال الاستعداد الطبيعي . "إن مشروع نظرية في التربية هو مثل أعلى سام . لا يملك أن يكون ضارا ولو أننا غير قادرين على تحقيقه .وينبغي ألا تعتبر "الفكرة المطلقة" ضربا من الخيال .فتستبعدها وكأنها حلم جميل حتى وان كانت بعض العوائق تعترض تحقيقها " (عبد الحق منصف 2011، ص 100.111).

هذا ويدعو "كانط" إلى تنمية الاستعدادات الطبيعية تنمية متوازنة وهذا من مهمة كافة أفراد النوع البشري بتكوين الإنسان العالمي من جيل إلى جيل .لذلك يدعو إلى تأسيس علم البيداغوجيا الذي من مهامه التعليمية وكذلك التخطيط النظري حيث يعرف المربي أحوال جيله وما ينبغي للجيل القادم.

يقول "لا يربي الأطفال فقط بحسب حالة النوع البشري الراهنة بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل " .(عبد الحق منصف 2011، ص 100.111)

وتحقيق غاية التربية لا تكون إلا بالإنسان العالمي لا مرتبطة بالعائلة أو الدولة فقط فهي تأصيل للإنسان العالمي الخير. لان استعداده الطبيعي خالي من الشر وأسباب الشر هي انعدام القواعد. من هنا تتاط التربية بمن يعرفون طبيعة الإنسان ولهم الخبرة في تحقيق:

أ- الإنسان المنضبط يرفض الحيوانية.

ب- يتميز بالحيلة والحذر ويكون محبوبا وفاعلا في الحضارة.

ج- الخلفية أن يمتلك مؤهلات الاختيار بين الغايات الحسنة .

ولا يمكن في نظر "كانط" البحث عن إنسان سعيد بدون جعله متخلفا متعقلا. لهذا يتوجب على القائمين بالتربية أن يتركوا مجالا للحرية باستعمال الفكر دون إهمال التجربة التي تعطي أحيانا نجاحات و تكشف عن الأخطاء. ويقسم "كانط" مجال التربية الى الرعاية والثقافة.

أ- المرحلة الأولى تكون سالبة تقتصر على تصحيح الأخطاء وتصويب سلوكه خاصة وأنه يوجد في استعداد طبيعي في حالة خام، وهي مرحلة التربية الخاصة سواء من الوالدين أو مربى خاص.

ب- المرحلة الثانية وتكون موجبة وهي مرحلة التوجيه والتعليم ، يتم فيها تعريف الطفل سبل الحياة وتوجيهه وفق ما درسه من مبادئ. (الان تورين، 1992، ص 20-22)

ويميز "كانط" بين الأستاذ الذي يربي من أجل المدرسة ، وبين المدني الذي يربي من أجل الحياة ، كما يميز بين التربية الخاصة والتربية العمومية ، فالأولى مهامها التدريب على القواعد الأخلاقية ، والثانية التي يفضلها "كانط" فهي أوسع تشمل الثقافة الأخلاقية والتعليم معا. ولان غايتها توجيه الطفل لان يكون عالميا ، وحدودها مستمرة لغاية 16م سنة حيث يكون النمو الجسمي والجنسي قد اكتمل ويستطيع قياده نفسه أما عن الثقافة فهي باقية ومنظمة مع نوع من الحرية.

حرية التلميذة يتساءل "كانط" ما السبيل إلى الجمع بين امتثال المرء نشرا للقانون وبين القدرة على استعمال حريته؟ وبذلك يضع قواعدا :

1- يترك الطفل حرا في كل الأمور منذ البداية يشترط ألا يضر بنفسه أو بالآخرين.

2-ينبغي ألا يوضح له أنه لا يستطيع بلوغ غاياته ألا اذا ترك الآخرين يحققون غاياتهم ومن ثم عليه بالتعلم لكي يجد تجاوبا لمطالبه.

3-يجب أن يوضح له أن القسر الذي يمارس عليه سيقوده ألى استعمال حريته الشخصية وأن يتحرر من التقليد والقيود ويتحمل مسؤوليته بنفسه مستقبلا.

4-أن يعرف الطفل قبل سن المراهقة بأمور جنسية تجنبنا للانحراف.

يقسم "كانط" علم التربية إلى جانب جسمي وجانب عملي أو أخلاقي يتعلق بتكوين الطفل ليصير كائنا فاعلا يمارس حريته ويقدر ذاته وبذلك تكون الثقافة أو التربية العملية نتاج:

1-المدرسة في تكوين المهارة (التعليمية) وهو دور الأستاذ

2-الثقافة البراغماتية المتمثلة في (الحيلة) والثقافة الأخلاقية (الخلقية) وهو دور المربي.

(الان تورين،1992، ص 20-22)

أ- التربية الجسمية: يخلط "كانط" بين التربية الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية عند الطفل وذلك لارتباط هذه العناصر :

ينصح "كانط" المربين بضرورة معرفة الأمور الخاصة بنمو جسم الطفل

*فمن المفيد أن يعرف ما يصلح إتباعه في التربية من بدايتها إلى آخرها

وتتمثل التربية الجسمية في الرعاية التي يقدمها الأولياء أو المرضعات أو القيمات ، وتقوم هذه التربية على جوانب طبيعية غير مصطنعة ويستمد "كانط" ذلك من التربية الطبيعية عند روسو " لا ميل".

فمن ناحية الغذاء :فإن أحسن غذاء أهدته الطبيعة للطفل وهو لبن الأم.

ويفضل أن تكون المرضعة هي الأم إلا للضرورة ، وعن اللبن الأول الذي لدي الأم إن كان

نافعا أو ضارا ، فانه يطرد المرء النجسة لدى المولود الجديد مستدلا بما قاله روسو "إن الطبيعة

لم تفعل أي شيء دون جدوى".(الان تورين،1992، ص 20-22)

وينصح "كانط" بعدم إرضاع الطفل باللبن الحيواني لأنه يروي بسرعة خاصة إذا أصيبت إليه حوامض لأنها تتغذى على الأعشاب ، أما لبن الأم فلا يروي خاصة إذا تناولت اللحم وهو ينصح بذلك، وأحسن غذاء يراه هو الذي يعطي صحة جيدة للطفل.

أما عن ماذا نعطي الطفل إذا انعدم حليب الأم؟ يتوقف الغذاء البديل على ملاءمته للطفل، لبيئته وأعضابه ، لذلك ينتقد بعض طرق التغذية مثل : (المغليات،الكحول،والمواد الساخنة وغيرها ففي الغالب تؤثر على حياة الطفل وحتى الراشد ، ويرفض الإثارة المبكرة للأعصاب).

ويدعو إلى تربية طبيعية لا اصطناعية وعدم تعويد الطفل أي عادة:

- فينصح من ناحية اللباس بعدم الإفراط في تغليف الطفل بالثياب لان درجة حرارة دمه

تكون اكثر من درجة حرارة الراشد، حتى لا يختنق "المساكن الباردة تجعل البشر أقوىاء"

- لا ينبغي أن يتدفأ الطفل أو الراشد كثيرا أو يتناول مشروبات ساخنة جدا

- أن يكون فراش الطفل بساط بارد نوعا ما وصلب

- الاستحمام بالماء البارد مفيد للجسم

- عدم استعمال المنبه لإيقاظ شهية الطفل

- استعمال القماط يحول دون استعمال الطفل لأطرافه ويثير فيه القلق ويشعره بالقلق اليأس

وقد تشوّهه، ولا يضاف شيء للطبيعة الاحتياطات التي اتخذتها الطبيعة(عبد الله عبد

الدايم، 1978، ص 352-355)

- أما عن البكاء فهو ضروري أملتة الطبيعة ومفيد لنمو أعضاؤه الداخلية لذلك ينصح بعدم

الاهتمام المفرط ببكاء الطفل وتحقيق كل رغباته عند البكاء وبذلك يتم إفساد الطبيعة

وتعويده على الحصول على كل ما يريد ويصبح بكاء الطفل قصديا بعد مرور ثلاثة

أشهر وكثير الإحساس (الاهانة) .

- أما عن الحركة = فيدعو كانط إلى عدم استعمال الأدوات الاصطناعية في تعليم الطفل

المشي أو الوقوف مثل (الماسكات).

*هذه التربية التي تقوم على استعمال أدوات اصطناعية انما على وجه التحديد تربية سلبية، في حين يمتلك الطفل أدوات طبيعية(المصطفى شباك، 1999، ص35-36)

- والأطفال ذوي العاهات فيجب أن يتركوا في حرية ليستعملوا أعضاؤهم لتكتسب المرونة اللازمة ، دون استعمال أدوات تزيد في نقصهم.

*وبقدر ما يمتلك الفرد عادات يكون أقل حرية واستغلال

- كما يؤكد على التربية الخشنة فهي صالحة لتقويم وتقوية الطفل مع نظام غذائي كامل وأوقات نوم منظمة "السرير الصلب صحي أكثر بكثير من السرير الناعم"(المصطفى شباك، 1999، ص35-36)

ولا يميز "كانط" بين التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية:

1-يجب أن يحس الطفل بالحرية التي لا تعارض حرية الغير

2-تعويده على الصبر بحرمانه لوقت ما من بعض مطالبه

3-أن تكون لنا قرارات لا رجعة فيها تجاه الطفل ←الصدق

4-إذا أعطيناهم شيئاً نعطيهم لهم بلطف خاصة اذا كان مفيدا

ينبغي عدم إحراج الطفل وإشعاره بالخجل لأنه لا يعرف معنى الآداب والحياء وهذا يؤثر عليه ويبدأ في إخفاء طلباته كطفل (الخجل).

5-يجب تربية الطفل على أن يكون حرا دون وقاحة ، ومتواضعا دون خجل.

6-أن لا نعلم الطفل انطباعات خاطئة عن الأشياء مثل تخويف الأطفال من الحيوانات والغرض

هو تدريبه وتحضيره على المهارة:

حيث يتعلم الطفل مهارة الحركة واستعمال الحواس وكذلك المخيلة ويكتسب الطفل المهارة والقدرة

والسرعة والثقة في النفس مثل السباحة ، عبور جسور ضيقة ، تسلق مرتفعات وعرة أو خشبة

مترنحة ، العدو ، الرمي نحو هدف ، المصارعة ، مما يساعد على التقدير الكمي البصري

الحركي ، ويلغي الرقص لأنه سابق لأوانه وأحسن الألعاب هي التي تمرن " المتخيلة الموضعية"

يتذكر أشياء أعيد رؤيتها "والذاكرة الموضعية" يتذكر أشياء بدقة وكذا ثقافة السمع والتمييز بين

الأصوات. كما تعتبر بعض الألعاب (الغمامة) فضاءاً لنمو التفكير والخيال لدى الطفل.
(المصطفى شباك، 1999، ص 35-36)

والهدف من هذا هو تكوين طفل يقظ وصالح يتصرف بعقل صادق يقدر ذاته والآخرين.

2- التربية العقلية: يطلق "كانط" اسم الثقافة المادية على كل من ثقافة الجسم وثقافة النفس [العمليات العقلية] ومرد ذلك أنه في كليهما نريد إضافة شيء جديد دون الإفساد.

كما يميز بين ثقافة الذهن المادية [النمو المعرفي] عن الثقافة الأخلاقية فالأولى خاصة بالجانب الطبيعي في الطفل بينما الثانية متعلقة بالحرية ومرد ذلك هو عدم توازن الجانب الذهني مع الجانب الأخلاقي غالباً.

بالرغم أن اللعب مفيد أحياناً لنمو التفكير عند الطفل ، إلا أنه ينبغي تعويد الأطفال على الجدية في العمل فتكون الثقافة المنمية (بالعب) حسنة بنفس القدر لثقافة الذهن (المعونة) (كانط، ص 20-22) وتعتبر المدرسة أحسن فضاء لتنمية الميل إلى العمل والنشاط، لأنها تقوم على الإكراه ومن الخطأ تعويده على اعتبار كل شيء لعباً.

وينبغي أن تكون التربية حرة تغذي النفس فهناك ملكة الفهم التي تنمو بفعل نمو و استعمال القدرات العقلية الدنيا مثل الذاكرة ، الخيال من أجل قوة الحكم وملكة الحكم هي عملية التجديد التي يقوم بها العقل ليستطيع تطبيق الكلي على الجزئي ويصبح الطفل يرسم عناصر جغرافية بمفرده ليبدع. كما ينبغي استعمال الذاكرة فيما هو أفيد وله صلة بالحياة الواقعية.

«مطالعة الروايات أسوأ الأشياء بالنسبة إلى الأطفال إذ لا يتعاطونها إلا لالتهاء بها فهي تضعف الذاكرة». (كانط، ص 20-22)

وتنمية الذاكرة عن طريق .حفظ الأسماء الواردة في القصص. بالقراءة والكتابة من تدريب الأطفال على حفظ هذين الأمرين دون اللجوء إلى التهجية .باللغات تعليمها عن طريق السماع أولاً. ثم القراءة ومن الأحسن الموسوعة المصورة.تعليم الطفل بالتدرج ما بين المعرفة والقدرات وتعتبر الرياضيات العلم الوحيد الذي يحقق هذا الهدف.ربط المعرفة والكلام (السهولة في النطق.فن القول الجيد.الفصاحة).المعرفة الصحيحة بما يتعلمه دون الظن والاعتقاد.

تكوين الدوق الصائب على ذوق الحواس على ذوق الاعتقاد.ينبغي تجريد قواعد كل علم حتى لا يكون فهمه اليا بل عن وعي بالقواعد.أن تكون القواعد فى ذهنه ويحسن تطبيقها.ترتيب القواعد التي يتعلمها وفق ما يقتضيه عقله.

ويركز "كانط" على تعليم الطفل المبادئ لا الأوامر والتلقين السلبي .فالثقافة العامة لقوى الذهن مهمتها المهارة والإتقان ليس بشكل إلى وإنما بتكوين القوى العقلية لدى الطفل فتكون.

ا-مادية.حيث يتعلم الطفل التمارين دون نقاش عن طريق التقبل و بالتالى هناك من يفكر بدله.
ب-أخلاقية.يتعلم المبادئ وينبغي أن تؤسس على المبادئ الخاصة بالتلميذ.بناء على ما اكتسبه وتعلمه ويراه خيرا وفق إرادته."لا يفعل ما هو خير فحسب.بل يفعله لأنه هو الخير"قالأولى عبارة عن تقبل والثانية من نشاطه "لا بد دوما ان يدرك مبدأ الفعل وكيف يستنتج هذا الأخير من مفاهيم الواجب".(كانط، ص 20-22)

نمو القوى العقلية وتتميتها.يعطي " كانط"أهمية بالغة لتكوين القوى العقلية من تذكر وتخيل وانتباه وفهم وينبغي إخضاعها لقواعد مناسبة لنشاطها ويضرب مثلا.الجغرافيا باستعمال الخرائط ورسمها تنمي المخيلة وكذلك صورة الحيوانات والنباتات.أما التاريخ فيكون متأخرا.الانتباه.ضروري وموهبة في التركيز حول موضوعات بعينها.وأما شرود الذهن فهو عدو كل تربية والذاكرة تقوم على قوة الانتباه.

والقوى العقلية العليا ثلاث.ثقافة الفهم.ملكة الكم.العقل.

أما الفهم فيمكن تنميته باقتراح أمثلة تتفق واستعمال قاعدة معينة أو العكس بوضع أمثلة تلائم القاعدة .

وملكة الحكم: تنمي على التمييز بين ما يمكن قبوله وما يمكن رفضه بالنسبة للفهم وأن يتوافق الفهم مع ما يتعلم من قواعد "فما أكثر من يقرأ ويسمع حتى دون أن يفهم"(كانط، ص 20-22)
وان كنا ندرك المبادئ بالعقل لكن هذا العقل موجه إلى غاية لذلك ينبغي تنمية التفكير لا من اجل التفكير (العقل النظري) بل التفكير فيما يحدث من حيث الأسباب والنتائج وهو العقل العملي من حيث اتجاهاه ، وذلك يتم بانجاز تطبيقي للقواعد (النحوية، رياضية، جغرافية).

وينصح بانتهاج الطريقة السقراطية في تربية العقل عن طريق توليد الأفكار من خلال المحاورات الأفلاطونية على لسان سقراط.

ويصلح المنهج السقراطي لتوليد الأفكار من ذات التلاميذ بنفسه كما يصلح للتعليم الديني بالرغم من أنه بطيء ، ويصلح لتعليم الوحي ، والتاريخي المنهج الآلي ، الغاية منه الحفظ والتنشيت. ويجب أن يتعلم الطفل ثقافة الشعور باللذة والألم ، بشرط ألا يصير مائعا لان الميوعة أسوأ من شرور الحياة جميعها .

التربية الأخلاقية: يرى "كانط" أن التربية الأخلاقية يجب أن تؤسس على مبادئ وقواعد وليس على الانضباط لان مهمة هذا الأخير هي منع الأخطاء أما المبادئ فإنها تنمي طريقة التفكير لذلك ينبغي تعويد الطفل يجب أن لا نعاقبه بل يجب أن نعامله باحترار ، وأن نقول له إننا في المستقبل لن نصدقه.

ويربط هنا كانط العقاب بفكرة الواجب، فإذا عوقب الطفل عندما يسيء التصرف، ويكافئ عندما يحسنه فإنه يتعود على النفعية وهو ما يؤثر عليه عندما يصطدم بالواقع. لذلك يجب تمكين الطفل من التمييز بين الحسن والقبيح منذ البداية حتى يستمد المبادئ من ذاته كإنسان.

*إذا أردنا تأسيس الخلقية ينبغي تجنب العقاب فالخلقية هي أمر في غاية القداسة والسمو بحيث ينبغي أن لا نبخسها بهذه الصورة وأن لا نضعها هي والانضباط في نفس المرتبة(كانط، ص 20-22)

إن من أكبر مهام التربية هو تكوين الطبع للطفل

أولا تحديد قواعد يتصرف وفقها الطفل فتصبح فيما بعد مبادئ [وقت النوم ، الأكل ، الدراسة] الطاعة وهي عنصر أساسي وقد تكون إرادية أو مطلقة ، وبفضل "كانط" الطاعة المطلقة لأنها تكون في الطفل مبادئ الامتثال حتى إذا صار مواطنا احترم قوانين مجتمعه. والقانون الذي يخضع له الطفل ينبغي أن يكون شاملا وكلها لتتكون لديه مبادئ عن العدالة ولا يتمرد.

أما عن فكرة الواجب فتظل بسيطة وغامضة وتتجلى أكثر لدى المراهق.

العقاب : يميز "كانط" بين العقاب المادي والعقاب المعنوي ، فتطبيق العقاب الصارم قد يؤدي إلى الخنوع [الرضوخ] ، وعدم العقاب يؤدي إلى الميوعة ، والثواب والعقاب يؤديان معا إلى النفعية وأحسن عقاب هو المعنوي مثل إشعار الطفل بالخزي ومعاملته ببرودة شديدة . وتكون العقوبات المادية مكملة للمعنوية.

الصدق: يجب تربية الطفل على الصدق وإلا كان الكذب عائق أمام تكوين الطباع الحقة. الاجتماعية: [التانس] تعويده على تكوين علاقات صداقة ورؤية مشرقة للحياة . وما يناسب سنه كطفل.

الواجبات تجاه الذات وتجاه الغير:

أ- تجاه الذات: وهي ليست مادية في شيء رغم أنها ضرورية ، بل ينبغي أن يكون متزنا ، حذرا يمتلك إحساس داخلي بالكرامة تجعله أنبل مخلوق ومقت السلوكات المخالفة للطبيعة..... .

ب-الواجبات تجاه الآخرين: يستمد "كانط" ذلك من تعويد على أن يضع كرامة الإنسانية نصب عينيه ولا يعامل الناس وفق مكانتهم وشرفهم ولكن في شخصهم الإنساني دون عطف أو شفقة أو رياء(كانط، ص، 24)وان تبقى علاقته هي مع الناس سواءا كان غنيا أو فقيرا أن يكون متواضعا لا أن يتعلم التواضع فهو يقاس بمدى قيمتنا بالكمال الأخلاقي ، لا بقيمة الآخرين.

والإنسان عند "كانط" ليس كائنا أخلاقيا بطبيعته ولا شريرا فهو لا يصير كائنا أخلاقيا إلا عندما يرتقي عقله إلى مفهومي الواجب والقانون وبالرغم من وجود بعض النوازع والغرائز فان العقل يقابلها ويحقق الفضيلة.

يجب تربية الطفل على احترام القانون الذي في ذاته ومن ثم يحترم الطبيعة ولا تعلمه الشر والخير بأنه من الله فيكون ذلك تخويفا *فالخلقية أولا ثم اللاهوت* .

التربية الجنسية والاجتماعية للمراهق:

يبدأ الميل إلى الجنس الآخر في سنوات 13-14 لان الطبيعة قد نمت ووضحت الفروق بيت الجنسين [ستار السرية] وهنا ينصح "كانط" بان نكون جديين في معالجة الأمر ومواجهة المراهق بالصراحة التامة مع نوع من اللباقة حتى نتمكن من التفرّد إلى نوازع المراهق وتصحيحها ، وكان "كانط" يحبذ تحضير المراهق قبل سن المراهقة لهذه الأمور وبنبذ الطريقة التي يربي بعض الأولياء أبناءهم بالكتمان والرفض(كانط، ص 40)

كما يشير كانط إلى الخطر البالغ في تعود المراهق على "المتعة الموجهة إلى الذات" (49) فهي ذات أبعاد متعددة الخطورة على الجسم والعقل والمجتمع وينبغي تحسيس المراهق بهذا الأمر ، لأنه لا شك موجه إلى الجنس الآخر لا إلى المتع الذاتية ، وواجبه هو انتظار نمو عقله ليكون زوجا صالحا ومواطنا مفيدا.

2/ روسو ؛ بيداغوجيا جديدة للطفل الانسان:

وفي ضرورة احترام نمو الطفل وما يرافقه من تربية وتعليم يقول "عاملوا التلميذ بما يوافق عمره وصغره أولا في مكانه الطبيعي، ولا تحاولوا إخراجه منه ولا تسمحوا له بالخروج منه..." (روسو، ج، ج، ص 24)، ويتعلق هذا بمبدأ تأكيد الحاجات الحاضرة للتلميذ، وهو مبدأ نادى به "روسو" أي ضرورة اهتمام التربية بإعداد التلميذ للحياة كي يكون إنساناً، قبل الاهتمام بمهنته أو مواطنته الضيقة.

1/ تربية مدمجة الأبعاد ومتدرجة المراحل:

كما تقوم فلسفة "روسو" في التربية على مبدأ احترام مراحل نمو الإنسان: من الطفولة إلى الرشد؛

ففي المرحلة الأولى من الطفولة والتي تمتد من الطفولة إلى الخامسة، يجب التركيز على التربية الطبيعية الجسمية والتربية النفسية [الميول والنوازع] ومن مخرجات هذه التربية هو طفل صحيح الجسم سليم البنية ممتلئ بالحيوية والنشاط قادر على تحمل تقلبات الجو وعلى استخدام حواسه وعلى تحمل الألم وعلى الكلام بلغته الأم في صوت واضح وألفاظ دقيقة غير وجل ولا خواف من الحيوانات والأشكال القبيحة والأصوات المزعجة.

أما المرحلة الثانية من الطفولة والتي تبدأ من سن الخامسة إلى الثانية عشر عند "روسو" يبدأ بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية دوم المعاني، مع التركيز على الأهداف التي في المرحلة السابقة

ومن الصفات الخلقية التي يجب تتميتها الشجاعة، التعود على التقشف وتحمل الألم، والاعتماد على النفس، وتقدير الحقوق المتبادلة وعدم التصنع في أعماله ومعاملاته كل ذلك يكون بشكل ممارسة وخبرة وليس تلقين ويوصي "روسو" بعدم ممارسة الجدل قبل سن الثانية عشر أو حتى قبل سن الرشد، لأن ذلك مضيعة للوقت والجهد وإفساد للطفل وعقله قبل نمو جسمه. (روسو، ج، ج، ص 28)

أما المرحلة الثالثة، فإنها تمتد من الثانية عشر إلى الخامسة عشر، وهنا تبدأ التربية العقلية تأخذ مجراها في طفل "روسو" بصورة منتظمة، لكنها تختلف جذريا عن مثلتها في التربية التقليدية والتلقينية، ومن أهداف هذه المرحلة هو تنمية ملكاته وقواه العقلية شيئا فشيئا بالمبادأة، وتزويده بالمعارف النافعة مثل الجغرافيا وعلوم الطبيعة، وكذا بعض الفنون العملية كالرسم، والحرف اليدوية مثل الزراعة والحدادة والنجارة. (روسو، ج، ج، ص 25)

حتى إذا جئنا إلى المرحلة الرابعة والأخيرة في تربية "إميل" والتي تبدأ من سن الخامسة عشر إلى غاية العشرين يبدأ تكوين وتربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي (روسو، ج، ج، ص 27)

لأن في هذه المرحلة يبدأ الطفل في التعامل مع المعاني والمفاهيم.

2- ملاحظات روسو لتربية لوك: يقول روسو "مجادلة الأطفال هي مبدأ لوك الأساسي وهو المبدأ الشائع في هذه الأيام. ولكن رواجه لا يبدو لي حافزا على الثقة به ولم أر في حياتي شخصا أسخف من الأطفال الذين أكثروا من الجدل معهم. فإنّ العقل هو من بين ملكات الإنسان، جماع جميع الملكات الأخرى. وهو أيضاً أبطأ تلك الملكات وأصعبها نمواً. فكيف يمكن أن نستخدمه لتنمية الملكات الأخرى السابقة عليه في النشأة وفي النضوج؟" [انظر: روسو، إميل أو في التربية المرجع السابق، ص 93].

ينتقد روسو نظرية "لوك" في التربية خاصة في قوله بتعليمهم الأطفال المبادئ الأخلاقية والقيم الاجتماعية وما اتصل بها من علاقات "وقبل سن الرشد لا توجد معان لهذه المقولات الأخلاقية، ولا للعلاقات الاجتماعية، ولهذا يجب تحاشي استخدام هذه الألفاظ التي تعبر عنها ما وسعنا ذلك خوفاً من أن يقرن الطفل تلك الألفاظ بمدلولات خاطئة قد تعجز عن القضاء عليها فيما بعد" (روسو، ج، ج، ص 62).

ويستطرد قائلاً "إن مجادلة الأطفال هي مبدأ "لوك" الأساسي، وهو المبدأ الشائع في هذه الأيام، ولكن رواجه لا يبدو لي حافزاً الثقة به ولم أرى في حياتي شخصياً، أسخف من الأطفال الذين أكثروا من الجدل معهم"، ويفسر موقفه هذا ببراعة البيداغوجي والخبير "إن العقل هو من بين ملكات الإنسان جماع جميع الملكات الأخرى، وهو أيضاً أبداً تلك الملكات وأصعبها نمواً، فكيف يمكن أن نستخدمها لتنمية الملكات الأخرى السابقة عليه في النشأة والنضوج" (روسو، ج، ج، ص 29)، ذلك أن هدف التربية هو إنسان عاقل، فكيف في رأيه يكون العقل أولاً ثم بقية الملكات.

فهذا الوعي المعكوس الذي تمارسه التربية التقليدية يجعل من الطفل عاقلاً ناضجاً وهذا أمر ضد الطبيعة "من معجزة أي تربية فاضلة هي تكوين شخص عاقل فكيف يمكن أن يزعم الزاعمون أنهم يربون الطفل بالعقل الذي لا يتم للرجل إلا بعناء؟ إن ذلك لهو الابتداء بالنهايات أو الإقدام على صناعة الآلة من نتاجها" (روسو، ج، ج، ص 28).

فالحقيقة أنّ علم النفس الحديث يؤكد هذه النظرية، حيث أنّ الطفل لا يبدأ بالمعاني، وإنما بالأشياء عن طريق اللمس، وأنّ نمو المعاني وإدراكها يأتي في مرحلة متأخرة مابالك بالمفاهيم العقلية والتصورات. ذلك أنه " إذا كان أنّ الأطفال ذوو إدراك وعقل حقاً [يضيف روسو] لما كانوا بحاجة إلى تربية" (روسو، ج، ج، ص 24) ويوجّه نقداً إلى "لوك" "وأنا واثق أنّ "لوك" نفسه كان حرياً أن يضيق ويشعر بالإحراج من هذا الجدل" (روسو، ج، ج، ص 24).

ومن ثم فلا داعي إذن إلى التسرع وإلى سرقة الطفولة من الأطفال "إنّ الطبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً، فإنّ كنا نريد أن نقلب هذا الوضع فسوف ننتج ثماراً

قبل أوانها ليس فيها نضوج ولا نكهة ولا تلبث هذه الثمار الفجة أن يدب إليها الفساد، نحصل على علماء شبّان هم في الواقع أطفال مسنون" (روسو، ج، ج، ص 27).

فمناهج التربية وأساليبها يجب أن تستمد من الطفولة في حد ذاتها، وليس أن نفرض عليهم أساليبنا التي ليس فيها للطفل صلة وإنما هي من صنع الراشدين. وللطفولة أساليبها-يقول-في النظر والتفكير والإحساس، لا يمكن الاستعاضة عنها، فمن الخرف والعنت أن نحاول استبدال وسائلنا بتلك الوسائل" (روسو، ج، ج، ص 27).

ويحبذ "روسو" استعمال الخشونة والقوة في شكلها الحسي، على استعمال العقل والجدل، لأنّه ليس من طبيعتها. "ولذا أقول لكم استخدموا القوة مع الأطفال، والعقل مع الرجال، فهذا هو نظام الطبيعة وترتيبها، والحكم ليس بحاجة إلى قوانين" (روسو، ج، ج، ص 29)، إن القوانين التي وضعت لردع البالغين، الواقع أنها في [نظر روسو] وضعت لرجال سيئي التربية أي خضعوا في طفولتهم لتربية خاطئة [خرقاء] ومنذ رشدهم تجدهم يناهضون القانون لأنهم لم يربوا وفق الطبيعة" (روسو، ج، ج، ص 29).

وينتقد "روسو" على أهل عصره ومتفقيهم عدم معرفتهم بالشعوب الأخرى وثقافتهم رغم اطلاعهم على الكتب، إنّما تلك الكتب إلا تخيلات وميول أصحابها تفتقد للموضوعية في وصفها للشعوب. يقول "يتساءل الناس هل من المفيد للشبّان أن يسافروا، وقد كثر خلافهم في هذا الموضوع" (روسو، ج، ج، ص 24). يجيب قائلاً "والحقيقة أنّ إساءة استخدام الكتب تقتل العلم، لأنّ القارئ يخال أنّه يعلم ما قرأه، فيعتقد أنّه بعض من تعلمه، والحق أنّ الإفراط في القراءة لا يؤدي إلّا إلى خلق الأدعياء الجهلاء..." (روسو، ج، ج، ص 32)

ثم انه يدعو إلى الأسفار والرحلات، فإنّه يدعو إلى اختيار الرحلات حسب الهدف، فليست الرحلة لمجرد النزهة وإنما لدراسة ومعرفة الشعوب وأحوالها واختلافاتها وسننها من غير أن ينجذب إليها أو ينخرط فيها. (روسو، ج، ج، ص 25) ورغم وجود فكرة الأسفار في آراء تربية سابقة عن "روسو" إلّا أنّ "روسو" أعطاهما بعداً عملياً حقيقياً مناسباً لنوع التربية التي اختارها

ومنافياً لطريقة عصره في النظر إلى الشعوب الأخرى من وجهة مركزية استعلائية دون معرفة حقيقة البشر في العالم وثقافتهم عن قرب.

3/ تربية المرأة في نظر روسو:

يقدم روسو في الجزء الخامس من مؤلفه كيفية تربية "صوفي" المرأة التي سوف تكون شريكة لتلميذه "إميل" وما نعلمه علم اليقين أن بينهما من قسط مشترك إنما هو مستمد من اشتراكهما في النوع البشري، وأن ما بينهما من اختلاف إنما هو راجع إلى اختلاف الجنس، ومن هذين الوجهين نجد صلات كثيرة وتناقضات كثيرة أيضا ولعل -يقول- من أعظم آيات قدرة الخالق المبدع أنها صنعت كائنين فيهما كل التشابه، وكل هذا التباين في آن واحد" (روسو، ج، ج، ص 29)

يرى "روسو" إلى جملة من مظاهر الاختلاف بين الرجل والمرأة في عرضه لطبيعة المرأة، فمن بين مظاهر الرجل، قوة في الجسم والعقل وشجاعة وإقدام وإيجابية وثبات، وما تمتاز به المرأة على نقيض ذلك من ضعف وسلبية، وحياء وخجل ورغبات غير محدودة، وقوة في العاطفة، ورقة في المشاعر وتقلب في الأذواق وخضوع زائد للرأي العام وميل إلى الزينة. فقد شاعت حكمة الخالق أن يكون الرجل إيجابيا وتكون المرأة سلبية وعلى هذا الأساس يرى "روسو" أن المرأة جعلت للرجل "متى وضعنا هذا المبدأ ترتب عليه أنّ المرأة مجعولة أساسا لإرشاد الرجل ولئن كان ينبغي للرجل أن يرضيها فذلك عن ضرورة... لأن الخصلة الأولى للرجل هي قوته، فهو يروق المرأة من حيث هو قوي فحسب" (روسو، ج، ج، ص 29). ولكن إذا كانت المرأة مجعولة كي تخضع للرجل وتسعى للفوز برضاه بدلا من أن تتحداه، فإنها تستطيع بما لها من المفاتن أن تسيطر عليه "وترغمه على شحذ قوته واستخدامها، وخير وسيلة لإيقاد جذوة تلك القوة هي استثارتها بالمقاومة، فعندئذ تتحد الكرامة مع الرغبة ويكون انتصار إحداهما نصرا مؤزرا للأخرى، وبهذا يتولد الهجوم والدفاع وجسارة أحد الجنسين وخجل الآخر ذلك الخجل أو الحفز الذي زودت به الطبيعة الضعيف كي يسترق به الجنس القوي" (روسو، ج، ج، ص 35).

وبذلك يكون "روسو" قد ميّز بين الطبيعتين ما للرجل وما للمرأة، وهذه الاختلافات أو الفروق بين الجنسين لها تأثير على الاختلاف في وظائفهما في الحياة وفي نوع التربية، وبالتالي الذي يستوجب لأحدهما دون الآخر.

ذلك أن طبيعة المرأة تستوجب عليها أن تكون في طاعة الرجل وأن تسعى باستمرار للفوز برضاه، وهو من جانبه يجب عليه احترامها وتقديرها، ومكانة المرأة الوحيدة في المجتمع هو "الزوجة" وبالتالي عليها العمل على إسعاد الزوج ورعايته ورعاية أطفاله وحفظ بيته وشرفه ولهذه الوظيفة يجب إعدادها وتربيتها. (روسو، ج، ج، ص 45)

ويوصي "روسو" بتربية المرأة وفق طبيعتها وميولها وأنوثتها ووظيفتها البيئية، كما يطبق مبدأ الميل والنفع بخصوص تعليمها القراءة والكتابة إلا إذا اقتضت بذلك "يجب ألا تفرض الدروس والمعلمين على الفتيات، بل ندع الفتاة تطلب تلك الدروس عند شعورها باحتياجها إليها..." (روسو، ج، ج، ص 24)، أما فيما يتعلق بالتربية الدينية فكذلك يدعو "روسو" إلى عدم القيام بالوعظ والتلقين، وإنما بالتعليم المباشر مع تحاشي الدخول بهم في الخلافات المذهبية والفقهية يقول "لا تجعلوا من بناتكم فقيحات في العلوم الإلهية، أو مجادلات، فلا تعلموهن من أمور السماء إلا ما يفيد في الحكمة البشرية والفضيلة الدنيوية، علموهن وعودوهن الشعور دائما بأنهن تحت أنظار الله... وعودوهن أن يضعن الخير لأنّ الله يحب الخير..." (روسو، ج، ج، ص 24)

والمرأة تبقى في نظر "روسو" مكملة طبيعية لعناصر يفتقدها الرجل بالطبيعة فهي إما شاحذ للهمة وإما تحدي ينبئ عن نقص فيما يوجد في الرجل، ومهما يكن فتربيتهما تكون في خدمة طبيعتها البيئية من رعاية وعاطفة أمومة وقد لاقت تربيته للمرأة عدة انتقادات وأراء من طرف المرين.

وينحى "تولستوي" على شاكلة "روسو" بأن دعا إلى ضرورة احترام الطفولة، وأنها سليمة الفطرة-الطفولة-وبذلك فتأثير وتدخل الراشد في الطفل غير مشروع، وقد تمادى أكثر "تولستوي" في إعطاء حرية تامة للأطفال في غدوهم إلى المدرسة وفي جلوسهم، وغير ذلك، فليس هناك غي ضغط يمارس على التلميذ (بوبري محمد، 2000، ص، 79-80).

يقول في ذلك " ففي كل القرون وفي كل الشعوب يعتبر الطفل رمزا للبراءة والطهارة والخير والحقيقة والجمال، يولد الإنسان كاملا: إنها الكلمة العظيمة التي نطق بها "روسو" والتي تظل واقعية وثابتة كالصخرة".

مراجع المحور الأول:

أزفد كولبه، المدخل الى الفلسفة، تر، أبو العلاء عفيفي، عالم الكتب، ط1، بيروت، 2016.

عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد الى الفلسفة، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت، 1975.

محمد المصباحي، 2010، من أجل حداثة متعددة الأصوات، دار الطليعة للنشر، ط1، بيروت.

* كتاب مقالة في الطريقة للفيلسوف رنيه ديكارت مترجم الى عدة لغات.

محمد سبيلا، عبد السلام بن عبد العالي، دفاتر فلسفية-الحداثة وانتقاداتها 11- دار توبقال-المغرب

ط1.

امانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ تر محمد

بن جماعة، دار محمد على للنشر، ط1، تونس 2005.

Rousseau j.j ; Emile-Gallimard (coll-folio/essais)-paris

*يعتقد روسو ان الاجتماع بين الناس هو سبب فسادهم لبعضهم البعض وان المدنية هي سبب

كل الماسي.

John locke : quelques pensees sur l'education des enfants-paris 1966

عبد الحق منصف، الحداثة الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13.

كانط ايمانويل، تأملات في التربية، مرجع سابق.

*انظر الخلفية الفلسفية لحقوق الانسان، محمد المصباحي كتاب من اجل حداثة متعددة

الاصوات.

عبد الحق منصف، الحداثة الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13

** kant ; reflexions sur l'education, vrin, paris, 1993

kant reponse a la lqustion : qu'est ce que lumieres

.Flamarion 1990

محمد بويكري، التربية والحرية، مرجع سابق، ص29. انظر كانط ثلاثة نصوص.. ما الانوار؟ تر محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط، 2005 .

عبد الحق منصف، الانوار وسلطة الخبير البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، الان تورين، نقد الحداثة. ترجمو انور مغيث، المجلس الاعلى للثقافة. القاهرة 1992.

عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بروت، 1978.

المصطفى شباك، الحداثة والتربية، تر محمد اسليم. دار الثقافة الدار البيضاء المغرب 1999-

امانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ روسو جون جاك، إميل أو في التربية، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

المحور الثاني:

مدخل إلى التعليمية وعلاقتها بالبيداغوجيا والفلسفة:

1/ في الفلسفة والبيداغوجيا، والتعليمية (الوشائج):

السؤال الذي يختلج في ذهن الطالب كما يرد لدى الباحث عموماً هو أين يمكن موقعة ديداكتيك الفلسفة؟ وهل المقصود به التعليمية التي تخص كل مجالات التعليم؟ أم أن الفلسفة هي المخصصة في العنوان؟ والتساؤل هنا مشروع لغير المختصين وذلك لسببين: الأول هو ما سنتطرق له في علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا وكيف أن الفلسفة تستعصي على أن تكون مجرد مصفوفة أو مجزوءة بيداغوجية في مؤسسة. بمعنى أن الفعل الفلسفي ينشد التحرر بما هو تساؤل وممارسة نقدية، وهذا الأمر يمكن تجاوزه لطبيعة الضرورة، فحتى الأنوار دعت إلى ضرورة تمكين الجميع من ممارسة التفكير. وبالتالي تكون المدرسة أو المؤسسة هي المكان الأنسب لحدوث هكذا تعلمات فلسفية أو التفلسف كما يسميه كانط.

الأمر الثاني؛ وهو ما يرد في برنامج الفلسفة حول وحدة تعليمية الفلسفة، والتي ترجمت إلى اللغة الأجنبية تحت مسمى: *philosophie de l'éducation* وهنا نكون إزاء مفهومين مختلفين رغم بعض التقارب أو التقاطعات الخفيفة. فالتعليمية مأخوذة من التعليم والتعلم، وهو ما يحيلنا إلى العملية التعليمية التي تجمع المعلم والمتعلم والمادة الدراسية المراد تدريسها للطالب أو التلميذ، ولعل هذا ما يريد أن يشير إليه مترجم المصطلح التعليمية الفلسفة إلى فلسفة التربية.

غير أن قولنا فلسفة التربية يختلف تماماً عن هذا المعنى وهو ما يدعونا إلى الإشارة إلى مفهومي التربية وفلسفة التربية؛

أولاً: في معنى التربية: يشير "محمد الدريج" إلى معنيين للتربية المعنى العام، والمعنى الضيق، المعنى الأول هو التربية كممارسة وتطبيق وهو المعنى الذي يصطلح عليه في اللغات الأجنبية بكلمة *Education* والمعنى الثاني هو التربية من حيث هي علم أو مادة دراسية، وهذا المعنى يعبر عنه بكلمة *pedagogie*

وإذا نحن عدنا إلى المعنى الأول أي التربية *education* فإنها تعني رعاية الأطفال والمراهقين وحتى الراشدين والعناية بهم وتسهيل أمورهم وتطوير قدراتهم الخاصة، وتربيتهم على أن يكونوا مواطنين صالحين ومنسجمين مع المجتمع وتنوعه، بمعنى التنشئة في كل الأبعاد النفسية

الاجتماعية الأخلاقية، السياسية، وحتى العالمية بما أصبح اليوم يسمى المواطن العالمي الذي فرضته التكنولوجيا الرقمية ووسائل التواصل الحديثة(الدريج، ص 50).

هذه التربية ليست محدودة بعمر معين أو شخص بعينه، رغم أن المقصودين بالفعل هم فئة الطفولة المحتاجة الى الرعاية والتكوين من الرضاعة إلى سن ما بعد المراهقة، أما المراحل الأخرى فتكون في الغالب نوع من الارشاد التربوي الذي تتحكم فيه في الغالب التحولات الاجتماعية المستمرة.

والفلسفة هنا تقف موقفا نقديا للنظريات التربوية، بل تقدم هي الأخرى نظرتها الحاضرة والمستقبلية الملفوفة بالحيرة والدهشة، والتساؤل حول أي تربية نقدمها لجيل قادم وفق المعطى الحاضر، لذلك تكون فلسفة التربية في طليعة النظرية التربوية ومكون أساسي في كل فعل تربوي يراد به التطبيق في الميدان. لذلك تجدنا نقول الاصول الفلسفية لنظرية تربوية معينة رغبة منا في التاصيل الفلسفي لها. لنلاحظ مثلا؛ المؤلف الضخم الذي تركه جون جاك روسو بعنوان؛ "إميل أو في التربية" Emile ou l'éducation والذي جاءت بعده عدة أبحاث في فلسفة التربية على غرار آراء كانط في التربية والتي أستمدها من خلال قراءة إميل، أو أبحاث كوندرسيه الذي عا الى مدرسة عمومية، كذا عديد المربين الالمان والفرنسيين أمثال كلابريد فريير، وأتباعهم حتى فلسفة جون ديوي البراغماتية في التربية تعتبر فلسفة جديدة تجعل الحرية في العملية التربوية محورا أساسيا.

والتقاطعات بين هؤلاء المربين الفلاسفة ومفهوم التربية هنا يكون فيما يلي:

* التربية نشاط فعال وعملية دينامية تستمر من المهد الى اللحد.

*تهدف التربية الى اكتمال الفرد من كل الابعاد، أي يكون الاكتمال هو الغاية التي ينشدها المربي في المربي، من خلال بحث سبل تنمية القدرات المختلفة للفرد.

*تقتصي التربية التاثير المقصود والمعقلن من طرف مختلف وسائط التربية، كما تفترض استعداد وتقبلا من طرف المقصودين بالعملية.

*تسعى التربية الى تحقيق حاجيات الفرد الجسمية والنفسية كما تسعى الى جعله يندمج في الطبيعة ومحيطه المجتمعي والثقافي (الدريج محمد، ص11)، ومن هنا فإن فلسفة التربية تبحث في هذا المعطى بين التربية في شكلها التقليدي الذي يحاول نقل التجربة للأجيال المقبلة بشكل تلقيني تقليدي، وبين ضرورة البحث في سبل الارتقاء بالإنسان نحو الاكتمال ليس الأخلاقي فقط، وإنما كل مكوناته الفردية والاجتماعية والثقافية، والبيولوجية والنفسية. وهو ما يحيل التربية على المستقبل من خلال تطلعات الفيلسوف إلى الاكتمال التربوي.

ثانياً: المعنى التطبيقي المحصور للتربية والذي نطلق عليه بيداغوجيا وهذا المصطلح الذي يشير إلى الجانب التقني المحض من التربية ويسميه البعض بعلم التربية science de l'education بينما هو لا يخضع لقاعدة علمية أو منهج دقيق، كونه تقنية محضة تخص العملية التربوية من ألفها الى بائها، وهناك من يهتدي الى تسميتها بفن التربية كونها تحتاج إلى تدخل من نوع خاص في العملية التربوية وتشكلاتها المختلفة، فالمرابي أشبه بالمرثل في أدواره التربوية المختلفة(الدريج، ص5).

وحتى من الناحية اللغوية فإن "الاشتقاق اللغوي لكلمة تربية education من أصل لاتيني وهو ducere ومعناها السياقة والقيادة ومنها الكلمة الاسبانية conducir أو conduire بالفرنسية" غير أن pedagogie فهي كلمة يونانية مركبة من كلمتين: peda وتعني الطفل و agoge وتعني السياقة أو التوجيه. والمرابي زمن الاغريق كان يصطحب الطفل إلى مكان التعليم أو عند المدرس، وهو من يهتم برعايته من كل الجوانب(بيار مالك، 2016، ص 55)، ومهما يكن فإن البيداغوجيا ليست علم للتربية كونها تقنقد لعنصر العلمية science رغم أنها تستعمله، وليست هي ذاتها فلسفة التربية، كون هذه الأخيرة بحث نظري فلسفي في الإنسان وأبعاده التربوية وكيفية البحث عن كمالته وتكوينها، وليست هي التعليمية كون التعليمية محصورة في التدريس فقط أو في المثلث التعليمي المعروف(معلم، مادة دراسية، متعلم)، وهو مايفسر أنّ البيداغوجيا بهذا المعنى تهتم بكل التفاصيل التقنية للعملية التربوية في عصرنا الحاضر، فهي الجانب العملي لفلسفة التربية أما التعليمية فهي عنصر للبيداغوجيا ولكنه يخص ذلك الانتقال من العلم والبحث

العلمي إلى ضرورات اكتمال العملية التعليمية أي طريقة تدريس محتوى ما. والسؤال الذي نعود إليه في دروسنا هذه هو ماذا لو كان هذا المحتوى المقصود بالتدريس هو الفلسفة philosophie.؟؟؟

2/ في مفهوم التعليمية:

تحتاج الحقيقة بمفهومها الفلسفي إلى من يوجّهها ويعتني بها وكذلك لمن يدرسها وكيف ينقلها "إذ ليس التدريس مجرد تلاوة للحقيقة واستظهار لها، وإنما هو تفسير لها ودفاع عنها في وجه الاعتراضات التي يمكن ان تواجه المكتوب"(النص)، لا بد إذن من معلم و مريد وإلى خطاب أو مضمون معرفي

ولعل هذا ما نلاحظه في بنية الحوار السقراطي فهو حوار تعليمي للخير بالأساس وله شروط من خلال الاتفاق عليها يتم تقبل أو رفض أطروحة ما. "حقيقة قائمة على شروط الحصول عليها أكثر من قيامه على مضمونها الخاص"(محمد بوبكري التربية والحرية ص 10-11)،وعليه فإن الفن الذي امكن ان يبلور هذا النشاط الضروري للتفكير وتعليم طرق التفكير ومناهجه هو الديدائكتيك فماذا نعني به؟

كلمة didactique ديدائكتيك اصطلاح حديث، قديم حيث استخدم في الادبيات التربوية منذ بداية القرن 17م، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ظل يكتسبها حتى اليوم، ومن خلال التعاريف التي وضعت له في البداية، كان معناه فن التدريس، ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديدائكتيك مرتبطا بالتعليم، دون تحديد دقيق لوظيفته، وقد استعمل مصطلح التعليمية بمعنى "فن التعليم" في علم التربية أول مرة عام 1613 (الدريج، 2011) في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية: ل راتيش وعنوان هذا البحث تقرير مختصر في الديدائكتيك أو "فن التعليم" عن راتيش، أما في سنة 1657 استخدم كومينوس هذا لمصطلح بنفس المعنى في كتابه - الديدائكتيكا الكبرى، حيث يقول عنه إنه "فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية" ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم إلى أواسط القرن 19،¹ (الدريج، 2011) حيث وضع المربي الالمانى هيربارت (F.Herbert- 1841)، الاسس العلمية للديدائكتيك كنظرية للتعليم، فهي نظرية تخص الانشطة المتعلقة بالتعليم

فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم الهيريتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للديداكتيك، هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة، وفي بداية القرن 20 ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي (J.DEWY) (الدريج، 1984) وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر الديداكتيك، نظرية للتعلم لا للتعليم.

ونتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أنّ النظرة الاحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هيريت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لانهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الاخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى الى اعتبار التعليمية نظاما من الاحكام والفرضيات المصححة والمحقة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، والخلاصة فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقارنة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الاساسي البحث في شروط تنظيم واعداد الوضعيات التعليمية/ التعليمية

وقد تطورت الديداكتيك حديثا نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة بفعل تطور البحوث الاساسية والعلمية، وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.

2-التعريف اللغوي للتعليمية: يستعمل المصطلح تعليمية في مقابل الكلمة الاجنبية Didactique وهناك من العلماء من يعرفها بانها جزء من البيداغوجيا يهتم بطرق التدريس، وهي مشتقة من الكلمة الاغريقية Didaktikus التي تعني فالنتعلم.(الدريج، 1984)

أما في اللغة العربية، فكلمة تعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الاخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون احضاره.

ولا بد من الإشارة هنا الى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الاجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع الى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المأخوذة من

الانجليزية أو من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطابه، ومنها مصطلح Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديدانكتيك.

3- التعريف الاصطلاحي للمفهوم:

هناك من يعرفها بأنها المنحى العلمي الذي يسعى إلى دراسة أساليب وطرق التدريس ونقل المعرفة في العلوم المختلفة، كما تعرف بانها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الاهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.

وعموما يمكن القول بان التعليمية هي "العلم الذي يتناول بالدراسة الظواهر المتعلقة بالتدريس، وطرق نقل المعرفة وتلقينها للمتعلم، من خلال تركيزها على طرق التدريس وتكوين المكونين التي لا تنفصل عن عملية تكوين المتكولين.(الدريج،2000، 34)

فالتعليمية إذن تهتم بعملية "اخضاع المفاهيم والمعطيات العلمية للمعالجة والتحويل والتعديل في ضوء متطلبات التعليم أي طبيعة جمهور المتعلمين وطموحات المجتمع، بهدف تفعيل الاداء البيداغوجي وانتقاء أنسب السبل لتبليغ المحتوى التعليمي الموجه للتلقين" أما محمد الدريج فقد حاول تقديم تعريف يعد من بين التعاريف الأشمل لمصطلح "الديدانكتيك والمتمثل في: "الديدانكتيك أو علم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الاهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي - الحركي، وتحقيق لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم، إنَّ الديدانكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف، من التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التحليلية في طبيعة انشغالاتها، ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية، كما يعني

في جانبه التطبيقي السعي للتوصل الى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم على ادراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما يبسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامها بواجباتهم التربوية التعليمية على احسن وجه (الدريج: 2000، ص 28).

و الديدانكتيك بالاساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وهو يواجه نوعين من المشكلات: الاولى تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتتشأ عن موضوعات علمية - ثقافية سابقة الوجود. ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية . والديدانكتيك حسب (محمد الدريج) ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الاقل في المرحلة الراهنة من تطورها. ولكن ذلك لا يمنع من وجود نشاط حيالها ازاء تدريس المواد الدراسية وتطوير ذلك اي البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم (الدريج، ص 9)

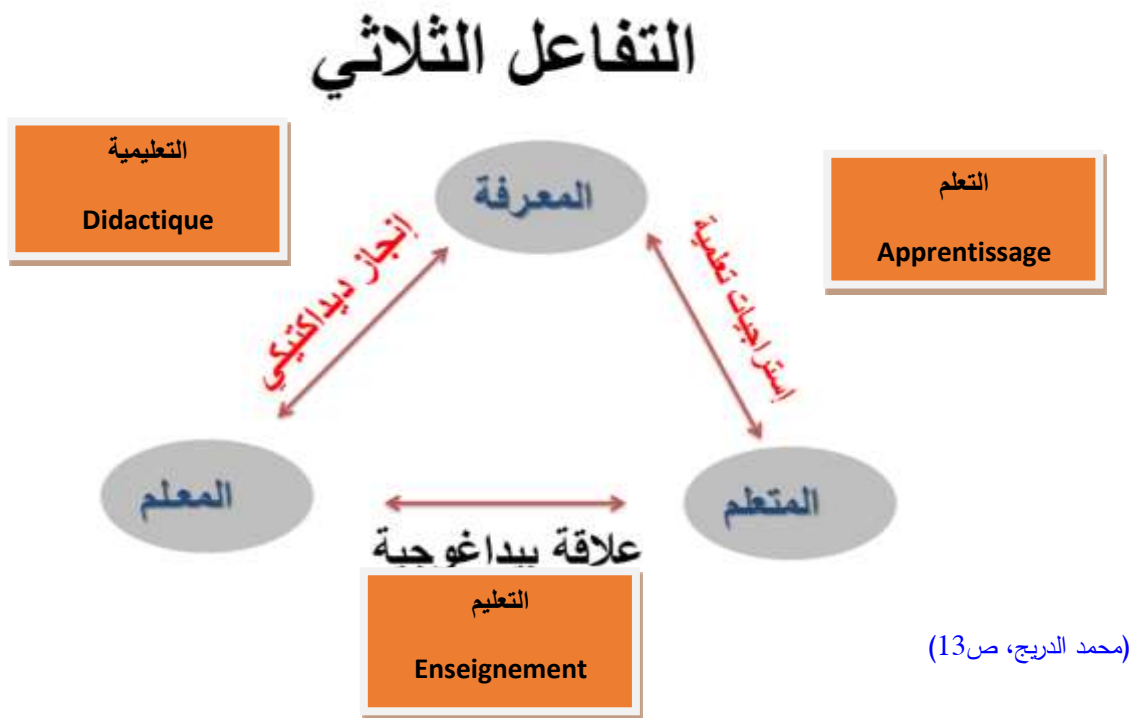
والديدانكتيك بهذا المنظور خرجت من البيداغوجيا ولكنها ظلت مرتبطة بها، فهي مادة تطبيقية ليس الا، تركز في موضوعها على تحضير وتجريب واستراتيجيات بيداغوجية تهدف الى تسهيل انجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي، كما يمكن للديدانكتيك ان تحمل صفة العلم التطبيقي على اعتبار انها تسعى الى اهداف عملية بالاستعانة بعلم السيكولوجيا والابستمولوجيا التربوية. (الدريج، 10)

وهناك من يذهب الى اعتبار الديدانكتيك دراسة علمية مستقلة او على الاقل متميزة عن البيداغوجيا العامة، يذهب هذا الاتجاه اعتبار الديدانكتيك دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم، لبلوغ هدف عقلي او وجداني او حسي حركي، وتتطلب الدراسة العلمية شروطا دقيقة منها ضرورة الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الاشكالية ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعليمية التي يكون فيها المتعلم محوريا، ويكون دور المدرس موجهها ، يقوم فقط بتوفير الادوات المناسبة للعملية التعليمية. (الدريج. 10)

وتحتاج هذه الدراسة الى تدخل عدة علائق منها العلوم النفسية ، والابستمولوجيا وغيرها ، كما ينبغي ان يقود التنظيم المنهجي للعملية التعليمية - التعلمية الى تحقيق غايات شمولية للسلوك الانساني اي التمثل على مستوى القدرات والمعارف التي يحصلها المتعلم، وعلى مستوى مواقفه الوجدانية وكذا في مهاراته الحسية الحركية(الدرّيج، 10)

2/ في التفاعل الديدانكتيكي: <https://doc.ostad.ma/>

التفاعل البيداغوجي والتواصل الديدانكتيكي في الفصل الدراسي :



* الدرس في البيداغوجيا التقليدية : يهمل أحد مكونات المثلث الديدانكتيكي.

* بيداغوجيا الكفايات: توسيع شبكة التفاعل

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/135741>

يدور المثلث الديدانكتيكي على ثلاث محاور اساسية :

المدرس- المتعلم - المعرفة، وفي تفاعلها تنتج ثلاث سيرورات يكون فيها أحد العناصر مقصيا من التفاعل ليلعب دور الضمير المستتر .

* السيرورة الأولى : يكون فيها التفاعل مثمرا بين المدرس والمعرفة بينما يكون المتعلم متلقيا سلبيا .

* السيرورة الثانية : يكون فيها التناغم بين المدرس والمتعلم لافتا بينما المعرفة فى الظل (الدريج، 2004. 25).

* السيرورة الثالثة :يلغى فيها دور المدرس ليدخل المتعلم فى علاقة مواجهة مباشرة مع المعرفة غير أن الأبحاث التربوية الحديثة تتجه إلى توسيع الشبكة التفاعلية بين جميع مكونات العملية التعليمية، يتعلق الأمر - اذن - بإعادة توزيع للأدوار داخل المثلث الديدائكتيكي على النحو التالي: * المدرس ليس مالكا للمعرفة وموزعا لها على الآخرين، بل هو الوسيط بين مصادر المعرفة واهتمامات المتعلمين وحاجاتهم، وذلك بما يوفره من شروط سيكوبيداغوجية وسوسيوبيداغوجية تسهل عملية اتخاذ قرار التعلم من المتعلم، تتجه المقاربة بالكفايات إلى الانتقال من الاهتمام بنقل المعارف جاهزة إلى المتعلم إلى الاهتمام بتمهيده - من المهارة- وذلك بتمكينه من مفاتيح البحث عن المعارف /الحلول فى سياقات مغايرة عن المعرفة، ذلك أن مقولة المعرفة من أجل المعرفة أصبحت تنتمي إلى الماضي، ليصبح الرهان اليوم منصبا على المهارة والاستخدام النفعي للمعرفة حتى يتمكن المتعلم من مواجهة وضعيات تعليمية أو معيشية يزداد معرفي مناسب لذلك، من خلال الوعي. (الدريج، 15) وعليه فإنّ مكونات النسق فى المثلث الديدائكتيكي تتفاعل فيما بينها لتولد ثلاث علاقات أساسية، بيانها كالأتي:

* **العقد الديدائكتيكي:** تعتبر التعليمات / الارشادات الموجهة من طرف المدرس الى المتعلمين احدى اصول العقد الديدائكتيكي .

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/80/9/1/12464>

العقد هو مجموعة من القوانين التي تحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة كما تحدد مستويات المسؤولية الموكولة لكل منهما وقد نشأ هذا المفهوم فى سياق عملية تنشيد عقلنة العمل التربوي وذلك ب:

* اشراك المتعلم فى إعداد المحتوى التعليمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس .

* الانطلاق مما يعرفه المتعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته .

* تبني طرائق التدريس الفعالة في التنفيذ .

* اعتماد طرق التقويم الحديثة والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية (محمد الدريج، 14):

2-تمثلات المتعلمين للمعرفة:

يتعلق الأمر بكيفية امتلاك المتعلم للمعرفة، فالمتعلم لا ينتقل من اللا معرفة إلى المعرفة بل من تمثل إلى تمثل آخر يكون أكثر تطوراً وفعالية. وغالباً ما يعترض هذا التطور عوائق نفسية أو بيداغوجية، أو سوسيوثقافية. وإجمالاً هناك موقفان من هذه التمثلات :

* موقف سلبي يقصي استثمار التمثلات معتبراً إياها أخطاء ليس لها أي سند علمي.

* موقف ايجابي يعتبرها نظاماً تفسيريًا لدى المتعلم، من هنا يتوجب استثمارها للاعتبارات الآتية :

* الأخطاء مؤشر دال على رغبة المتعلم في التعلم .

* التعامل الايجابي مع الأخطاء باعتبارها منطلقاً لبناء المفهوم المستهدف .

* الوصول من خلال عمليات متدرجة إلى تركيز المفهوم العلمي الصحيح (محمد اعراب، ص 41-5):

3/ النقل الديدائكتيكي: هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتتاسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكيفها وفق الوضعيات التعليمية - التعليمية

ويتم التخطيط لعبور المعرفة من مجال التخصص إلى مجال التعليم كالاتي :

موضوع المعرفة ← الموضوع الواجب تعليمه بيداغوجي ← موضوع التعليم تعليمية (ميشال توزي، 2018، ص22)

*موضوع المعرفة: يحيل على بيئتها العلمية الخالصة حيث التجريد والتعقيد والتحول المستمر، انها معرفة مفتوحة

*الموضوع الواجب تعليمه: موضوع يوسم بالمعرفة المغلقة لأن المنهاج الدراسي يسيج حدوده

***موضوع التعليم:** مثل في المعرفة المتداولة داخل فضاء القسم حيث مضامينها مستوحاة من المعرفة الواجب تعليمها وتتم عملية النقل عبر ثلاث إجراءات أساسية ،يلزم المدرس إيلاءها الأهمية اللازمة عندما يواجه موضوعا دراسيا معينا :

أ- انتقاء المعرفة وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم الإدراكي .
ب-اختيار لغة واصفة مفهومة من لدن المتعلمين(تقليص الكلفة الذهنية و الوجدانية لدى المتعلم)

ج- عرض المحتوى التعليمي على المتعلمين ،والتي ينبغي أن تراعي مبدئين اثنين :
*المبدأ الاول :الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول .

*المبدأ الثاني: اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مرورا بالمعرفة البسيطة فالمركبة ثم المعقدة
مبدأ خلدوني بالأساس. يطرحه ابن خلدون في إطار فكرة الملكة.

فهذه المعالجة اليداكتيكية تنبني على تدرج محكم لعملية التعلم وعلى تبسيط مناسب يوفر للمتعلم فرصة اثناء خبرته وهيكلتها مع امتلاك جرأة الاجتهاد والابتكار ، مما يؤسس للتكوين الذاتي والاستقلالية في اكتشاف المعرفة ضمن جغرافية بيئات التكوين الممكنة (المكتبات العامة، نوادي علمية، الواب، ...)

3/ في معنى البيداغوجيا :

كلمة بيداغوجيا حديثة الاستعمال اذ يرجعها معجم ليتري الى سنة 1536، غير أن الاكاديمية الفرنسية لم تعتمدھا الا ابتداءا من سنة 1962، لتنتشر بعد ذلك خلال القرن التاسع عشر ويرجع هذ الاصطلاح الى أصل يوناني : حيث أنها تتكون من سابقة هي paidos وتعني الطفل ، ولاحقة تعني : فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية ، وقد كان البيداغوجي هو ذلك العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس ثم أطلق على المدرس عن طريق التطور الدلالي للفظ⁽²⁰⁾، وهي بذلك تعني لغويا تربية الاطفال أو فن تربية الاطفال: وهو التعريف الذي يعطى لها في المعاجم العامة (غير المختصة)

إصطلاحا: أما إصطلاحا فإننا نجد دوركايم يتجاوز الفهم التقليدي للإصطلاح في العصر الاغريقي : ليعرفها باعتبارها "نظرية علمية " موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه نشاط المربين وتنميته.(أوليفيه روبول . لغة التربية ص 15)

أما جون ديوي فقد أطلق على ما سماه دوركايم "نظرية علمية" اسم العلم نظرا لان البيداغوجيا تستعمل طرائق في البحث شبيهة بطرائق العلوم الاخرى، كما أنهم تستقي مبادئها من هذه العلوم التي تجاور التربية في الموضوع وكذلك في الهدف ، في حين يعتبرها "كريشنشتاينر" علما مستقلا بذاته وليست علما مطبقا على التربية وهو بذلك يعطي للبيداغوجيا إستقلالها ولا يجعلها مجرد فرع لعلم الاجتماع، كما هو الامر مع دوركايم، أو لعلم النفس كما هو عند اخرين ، وينطلق روني اوبير من تحديد الفرق بين التربية والبيداغوجيا على أساس الفرق بين العلم والصناعة ، وهذا التمييز في نظر ميالاري انطلاقا من الممارسة والنظرية فالاولى ممارسة والثانية تنظيم لتلك الممارسة.

أم أوليفيه روبول فإنه يحملها في معنيين: فهي فن بما أنها تدل " أولا على كون الشخص بيداغوجيا ، على اكتساب فن التعليم والتربية وهي مهارة تتعلم بالممارسة " وهي نظرية تدل على نظرية هذا الفن وهي نظرية علمية كما يقول دوركايم بما أنها تهتم بتطبيق العلوم الانسانية على فن التربية، وهو يعرفها بدمج المعنيين معا " البيداغوجيا هي هذا الفن المعقلن الذي يعطي لاولئك الذين نربهم الوسائل والرغبة في تعلم ما لا يعرفونه"(أوليفيه روبول16).

1/ في بعض البيداغوجيات المقترحة:

نقترح فيما يلي بشكل موجز كفيات وجود وعمل مختلف البيداغوجيات توضح جملة من مهارات السلوك ومهارات العمل التربوي تبين سعة واختلاف البيداغوجيا التطبيقية، وأكثر من ذلك فان هذه القائمة أبعد من أن تكون شاملة أنها تسهل في كل مرة خيارات المربين الذين يرغبون في تغيير أساليبهم التربوية في التربية.

ونشير هنا أنه من المستحيل من الناحية المادية لأولياء التلاميذ أ أو المعلم، أو المربي مهما كان أن يستطيع اظهار كل أوجه الفعل والسلوك كما قلنا في السابق ، اختبارات يتوجب أن نقوم

بها نتجاوب بشكل أحسن مع الشخصية وتمظهرات الاشخاص والتي تكون في أحسن الاحوال سيئة.

كما تتوجب الاشارة هنا الى أن الخيارات البيداغوجية المفترضة والتي تؤطر الحقل المدرسي أغلب تطبيقاتها يمكن نقله في فضاء الجو العائلي أو الاجتماعي. إن اختبارنا لهذه القائمة التي بعنوان الفعل والسلوك نبرز خصائص البيداغوجيات وأوجه النشاط التطبيقي لها:

1 - بيداغوجيا الخبرات الايجابية (الربط):

مضمونها: العمل على تقوية الشعور بالفرح

تقوية الرغبة في العمل

دعم المعرفة والتفكير الوجداني الايجابي

البحث واللجوء الى النشاطات ذات معنى

الاقتراب من الثقافة الشبانية ، الانفتاح على الحياة خارج المدرسة

العمل على المشاركة في الحياة وفي النشاطات والتظاهرات

حضور الفعاليات مثل الخرجات الحفلات.

تجسيد علاقات ايجابية مع الغير اكتساب السلوك التشاركي التواصلي.

تمثل وضعيات النجاح عن طريق تشجيع الخيارات الشخصية .

دفع المتعلم الى الجدية في العمل والنشاط

تعريف الشخص بتميزه عن الاخرين.

تعزيز الهوية الذاتية واكتشافها باستمرار

الاحترام في حدود ما تسمح به الحرية

2/ البيداغوجيا الإنسانية : (la pédagogie humaniste-acceptation)

تطوير الشخصية الفردية

تركيز التربية على المتعلم

العمل على خبرته الحياتية بيئته خبرته المعيشة .

الاعتراف بحقه في الاختلاف

تشجيعه على التغيير

تشجيع وتسهيل الاكتشاف الشخصي

تنظيم فضاء الاستقبال باختلاف مشاركته

اعطاء الحرية الوجدانية

الاستماع اليه باهتمام، وتعويده على ان يكون أصيلا

فهم الذات لفهم الاخر وفهم الاخر في داخله

اعتبار المتعلم ايجابيا بشكل غير مشروط

تعزيز الثقة، وتشجيع التقويم الذاتي والنقد الذاتي، وتقبل القابلية للتمرد أي الخصوصية في

الاستجابة.

3- بيداغوجيا المشروع (pédagogie du projet-investissement)

تشجيع المغامرة والانخراط في المشاريع

بحث الدافعية وغايات العمل، والعمل بمشاريع جماعية محددة وذات معنى.

تشجيع المتعلم على :

السبق في الفعل، اتخاذ القرار، توجيه ذاته بطريقة مستقلة في المادة وفي الزمن والمكان.

التنظيم ، البرمجة، تكوين مشروعه، التفاوض، اعادة النظر في الاجراءات، تحليل الوضعيات

دراسة الفضاء ، التحقيق ، البحث العمل في مجموعة الانتاج المشاركة في تقويم العمل.

4-بيداغوجيا الاختلاف:(la pédagogie différenciée-stimulation)

تكيف الفعل البيداغوجي مع اختلاف اسلوب التعلم، التعرف على المتعلم في خصوصياته

الفردية

-احترام طرق ومنافذ التعلم

أن يكون المعلم وسيطا والذي يقوم بمايلي :

يقوم التحصيل، يشجع، يحدث التقدم والتطور، يقترح وضعيات مشكلة مكيمة، ملاحظة ردود الفعل.

إعطاء المعلومة في الوقت المناسب، تقوية الاستقلالية الذاتية l'autonomie الاعتماد على التقويم التكويني والتقويم الذاتي، وجعل المتعلم يعالج بنفسه المعلومة. (éducation postmodernisme 291)

5- البيداغوجيا النشطة : (la pédagogie active –expérimentation)

القيام بمبادرة بحث فردي وجماعي، تنظيم العمل الميداني والتجريبي، القيام بتفكيك ما هو معقد الانطلاق من الحاجة والمصلحة، خلق بيئة تجريبية للمتعلمين ، توفير شروط الابداع.

6- البيداغوجيا السلوكية : behavioriste

تقطيع المعارف الى وحدات بسيطة ، وضع أهداف تحسين اسس الاداء

التقويم يكون موضوعيا، استعمال اختبارات تقويمية

7- البيداغوجيا التعاونية: تواصلية la pédagogie interaction

السلوك التعاوني، التشاركي، العمل في مجموعة....

8- البيداغوجيا المؤسساتية : institutionnelle

التنظيم ، قواعد السلوك والانضباط، الالتزام بمشروع المؤسسة.

9 بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات: l'approche par competence

-وضع المتعلم في محور عملية التعلم.

اجرائية التعلم (معارف منهاهج مهارات سلوكيات)

تنمية شخصية المتعلم في جميع الجوانب الوجدانية العقلية البدنية .

المبادرة البيداغوجية ووضع المتعلم في وضعيات تعليمية نشطة

دمج والتحام بين الحياة الاجتماعية والحياة داخل المدرسة.

يمكن القول ان بيداغوجية الكفاءات تعتمد جميع البيداغوجيات السابقة بشكل يخضع للبيئة وللشروط التي تفرضها التعلّيمات وبنائها المستمر. (Education postmodernisme p293)

3/ الفلسفة والبيداغوجيا، أسؤال الدرس الفلسفي:

الاشكالية المزدوجة أو كيف يصبح الدرس الفلسفي ممكنا؟

التفكير في علاقة الدرس الفلسفي بالبيداغوجيا يحينا على عدة مواقف ومقاربات تتراوح بين مؤيدين ومتحمسين لضرورة قيام بيداغوجيا خاصة بالفلسفة، وضرورة انفتاحها على النظريات البيداغوجية وعلوم التربية، وبين مواقف رافضة لكل بيداغوجيا خارجة عن الفلسفة ذاتها. ويحتجون بكون النظريات البداغوجية تقوم على تقنيات واليات جامدة، وتحكمها غايات تتعارض مع الماهية العقلانية والنقدية للفلسفة وهذا يطرح مسألة الغرض من الدرس الفلسفي: على التفلسف ام الفلسفة؟ وكيف يمكن تجاوز التعارض المحتمل وجوده بين طبيعة التفكير الفلسفي (النقدي التساؤلي...) وبين الشكل المؤسسي الذي يصاغ من خلاله الدرس الفلسفي؟

ترتبط هذه الاشكالية بمسألة تبليغ الفلسفة وايصالها الى المتلقي، وهي مسألة وان كانت راهنة، الا انها تحيل على نقاشات فلسفية قديمة، برزت بالخصوص مع افلاطون ضمن مقولات النضج الفلسفي وسن التفلسف، واستمرت عبر تاريخ الفكر الفلسفي كانط، هيغل ونييتشه، وصولا الى شاتلي، دولوز ودريدا. وقد اثرت في اطارها علاقة الفلسفة بالمؤسسة كنتاج للمعارف وللحقائق وايضا علاقة حرية الفرد في التفكير واصدار الاحكام بالضرورة البيداغوجية والديداكتيكية (الخطابي عزالدين 2002 ص 67). وسنقتصر على نموذجين اثار بشكل عميق مثل هذه القضايا وذلك ضمن استراتيجيتين مختلفتين في تبليغ الفلسفة: تراهن الاولى على تعلم التفلسف وتراهن الثانية على تعليم الفلسفة. ان الامر يتعلق هنا بالفيلسوفين الالمانيين: كانط وهيغل. فماهي الحجج التي اعتمدها كل فيلسوف على حدة لتبرير موقفه؟

1 / في مفهوم الفلسفة وتعليميتها من منظور تاريخي:

1-1. مفهوم الفلسفة:

أولا يجب أن نطرح على أنفسنا السؤال هل للفلسفة تعريف ؟

إن البحث عن تعريف كامل و شامل للفلسفة ليس بالأمر السهل، فقد تنوعت و تعددت المفاهيم و التعريفات و ذلك حسب تعدد و تنوع المذاهب الفلسفية أو بالأحرى تعدد الفلاسفة و المفكرين .

و قد تطور مفهوم الفلسفة عبر العصور من العصور القديمة مع كل من سقراط و أفلاطون و أرسطو الى العصور الحديثة و المعاصرة مع كل من ديكارت و كانط و هيجل وغيرهم، فلكل فيلسوف تعريف خاصا به للفلسفة ، و هذا ما يجعلنا أمام عدّة مفاهيم و تعريفات فيصعب علينا وضع تعريف متفق عليه وأي من التعريفات يمكننا الاخذ به ، و لو اخترنا فيلسوف عن الآخر فسنقع حتماً في إشكاليات و أسئلة أخرى فاهتدأنا بالتعريف الأفلاطوني سيهمل التعريف السقراطي و الأرسطي و الديكارتي و غيرهم و العكس صحيح و لهذا فسنعرف الفلسفة تعريفاً موجزاً حسب ما يراه البعض من كبار الفلاسفة عبر العصور

سقراط :

على الرغم من أن سقراط لم يترك لنا تراثاً مكتوباً ، إلا أنه من اللذين أثروا في النظرة الفلسفية . عرف سقراط الفلسفة أنّها كمال العلم لكمال العمل، و العلم عنده هو العلم بالنفس لأجل تقويمها و الارتقاء بها في مراتب الشرف و الفضيلة ، ارتبطت الفلسفة حسب سقراط بمبحث القيم (قيمة الخير و قيمة الشّر) أو بالأحرى ارتبطت بمفهوم الأخلاق.

ولقد طبع سقراط مفهوماً جديداً للفلسفة يتمثل في التهكم السقراطي وهو السؤال عن الحق و تصنع الجهل و تطور مفهومه إلى التوليد و هو توليد الحق و ذلك عبر آلية و طريقة سننطق إليها لاحقاً.

و باختصار فإن فلسفة سقراط دارت حول مفهومي التهكم و التوليد أي كانت تقوم على أنه لكل شيء في الطبيعة ماهية هي حقيقته و يكتشفها العقل و يعبر عنها بالحد.

أفلاطون :

عرّف افلاطون الفلسفة على أنها الحكمة و استخدم هذه الأخيرة بأسلوب مميّز و خاص، سميّ بالديداكتيك الافلاطوني سننحدث عليه لاحقاً.

كما يعتبر افلاطون الفلسفة بالحقيقة الأزليّة بصورة مطلقة و هو العلم بالأُمور الأزليّة (عالم المثل) و يجمع هذا الاخير في تعريفه للفلسفة بين الحكمة الأخلاقية و التي تقوم على ارتفاع فوق أرضيات الحياة (عالم الواقع) و مصالح الأفراد و بين دراسة العالم و المبادئ الألى التي يقوم عليها.

أرسطو :

الفلسفة في معناها الأرسطي الخاص هي معرفة الوجود بما هو موجود ، أمّا في معناها العام فهي الفلسفة النظرية التي تقوم مباحثها حول السياسة و الأخلاق، إذن الفلسفة مع أرسطو ترتبط بالمعارف النظرية والطبيعية أي بالواقع على عكس الفلسفة الأفلاطونية التي ارتبطت بعالم المثل.

ومنه فإنّ فلسفة أرسطو تبحث في العلل الأولى و المبادئ الأولى بشكل مطلق.

ديكارت :

عرّف ديكارت الفلسفة على أنّها العلم بالمبادئ الأولى، و العلم الكلّي و الشامل، و الغاية منها تحقيق السعادة للإنسان.

و لقد شبّه ديكارت الفلسفة بشجرة جذورها الميتافيزيقا و جذعها الفيزيقا و الفروع التي تخرج من هذا الجذع هي كلّ العلوم الأخرى، و التي تنتمي إلى ثلاثة علوم رئيسية وهي: الطبّ و الرياضيات و الأخلاق، و أسمى وأغنى هذه العلوم هي الأخلاق باعتبارها أعلى درجات الحكمة. تعتبر هذه بعض تعريفات الفلسفة عند بعض أكبر الفلاسفة، في العصر اليوناني و العصر الحديث. و الآن سنتطرق من الفلسفة كتعريف إلى الفلسفة كمادة تعليمية و من هنا نتساءل ما هي ضرورة تدريس الفلسفة.

2/ من الحوار السقراطي الى المقاربة بالكفاءات:

1/ نماذج بيداغوجيا تدريس الشأن الفلسفي:

و عند الحديث عن الفلسفة و الأفكار الفلسفيّة، يتبادر إلى أذهاننا مباشرة كل من سقراط و

أفلاطون <https://shamsedu.com/ar/socratic-method-in-education> . /

فلا يمكننا الحديث عن الطرق و الأسس البيداغوجية المعاصرة دون اللجوء الى العصر اليوناني و العصر الحديث.

1-1. الحوار السقراطي بوصفه بيداغوجيا للتعليم:

يجعل سقراط من التعليم أمرا في غاية البساطة ولكنه مهمة نبيلة في الآن ذاته، فهو لا يكلف نفسه عناء تلك التقسيمات المصطنعة والتي في الغالب تحول بين المرء والتعلم، كان يلقي دروسه هكذا على العامة (كانت الساحة العمومية L'Agora مدرسة سقراط) (محمد بوبكري، 7)، خاصة هولاء الذين يهتمون لأمر المشكلات اليومية للانسان يقول في محاوره الدفاع موضحا مهمته " أيها الاثينيون ! أنا أحبكم وأمجدكم، ولكني لا بد أن أطيع الإله أكثر مما أطيعكم

اعتمد سقراط على ايصال أفكاره الفلسفية بواسطة طريقة الحوار، فقد كان يحاور في المأدبة بهدف الوصول بالآخر إلى الحقيقة ،وما زال التعليم السقراطي مفيداً و نافعاً جداً في التدريس المعاصر لأنه يدفع المتعلم إلى إنتاج المعرفة.

فالطريقة الحوارية عند سقراط هي طريقة بيداغوجية تنص على على أفكار و معاني فلسفية مفاد سقراط منها أن المعاني الحقيقية مفادها النفس ، و الحوار يكون وسيلة توليد المعنى الحقيقي من العقل و لهذا سميت بالطريقة الحوارية أو التوليدية ، فقد كان سقراط لا يقدم نفسه كمدرس بل كزميل فيبدأ بمناقشة موضوع ما و يسمع رأي السامعين حوله و هكذا تمضي المناقشة.

فالحوار على حسب سقراط يمر بمراحل: أولاً مرحلة قبول الإجابات الخاطئة، ثم مرحلة الشك ،ثم مرحلة اليقين بالشك، ثم مرحلة التثبيت و الدمج.

ومنه فإن هذا الأسلوب البيداغوجي الديداكتيكي يقوم على المشاركة و ليس على الملاحظة

1-2. الدرس الأفلاطوني:

اما أفلاطون فقد اعتبر أن طريقته في التعليم هي الطريقة الصحيحة و التي يجب اتباعها من أجل تحقيق الخير داخل المجتمع، و ارتكزت هذه الأخيرة على رؤية الجمهورية المثالية ،فلقد كانت فلسفة أفلاطون في التعليم فكرة متميزة لا زالت تدرس و تناقش إلى يومنا هذا.

و فكرته في التعليم تتمثل في انه من أجل تحقيق الخير يجب على الأفراد و المجتمع بلوغ حالة من الرضا ،فالحاجة من التعليم بالنسبة لأفلاطون هي معرفة كيفية العيش ،ولقد اعتبر هذا الأخير الطريقة الحوارية و الجدلية خاصة هي الطريقة المثلى للتعليم و ذلك اقتداء بأستاذه سقراط.

إن هدف طريقة الحوار والجدل أو الطريقة الديداكتيكية لأفلاطون، هو أن يسمح للنفس أن ترتفع لعالم المثل (عالم الافكار) ، و بهذه الطريقة يتعرف الفكر على العالم و يتجرد من الخرافات و الخيالات.

و في الأخير فإن طريقة أفلاطون في التدريس تستهدف كل ما هو نفسي و عقلي لدى الطلاب ، و هذا ما ينمي مهارات التفكير العليا لديهم و تساعدهم على معرفة قدراتهم الفردية .

3-1. المنهج الديكارتي كنموذج فلسفي بيداغوجي بديل:

فلم يقدم ديكارت طريقة معينة لتدريس الفلسفة و إنما نستخلص ذلك من خلال فلسفته العقلية وخاصة في المنهج العقلي القائم على اللائيقين من اجل اليقين، في مؤلفه مقالة في الطريقة حول مفهوم الشك يوضح هذه الفكرة التي سيكون لها صدى تربوي تعليمي على الفكر البشري الحديث والمعاصر، و ذلك حسب مقولته الشهيرة " انا افكر اذن انا موجود" قد اعتبر ديكارت السبيل الوحيد للوصول الى المعارف يقوم على مبادئ الشك ويمكن أن نستشف عدة نقاط رئيسية حول تعليم الفلسفة عند ديكارت رغم انه لم يقدم لنا عملاً مباشراً حول مسألة تعليم الفلسفة، لكن يكفي ما أننا ننهل من فلسفته العقلية:

أولاً: الشك المنهجي:

ديكارت بدأ فلسفته بالشك المنهجي، وذلك برفض كل المعتقدات التقليدية والاعتماد فقط على ما هو واضح وجلي للعقل.

هذا الشك المنهجي أدى إلى الوصول إلى الحقيقة الأولى " أنا أفكر إذن أنا موجود (cogito ergo sum).

ثانياً: الفصل بين الجسد والعقل:

ديكارت قدم نظرية الثنائية الجسد والعقل، حيث اعتبر أن الإنسان مكون من جسد مادي وعقل غير مادي.

فهذا الفصل بين الجسد والعقل أثر على نظريته للتعليم، حيث ركز على تنمية العقل أكثر من الجسد.

ثالثاً: دور العقل في اكتساب المعرفة:

أكد على دور العقل في اكتساب المعرفة، وأن المنهج الصحيح هو المنهج العقلي القائم على البرهان والاستدلال. وهو ما أدى إلى تقليل دور التجربة والحواس في اكتساب المعرفة.
رابعاً: تأثير الرياضيات:

ديكارت تأثر بالرياضيات وأراد تطبيق المنهج الرياضي في الفلسفة والعلوم الأخرى وبتجلى ذلك في تأكيده على الوضوح والبساطة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار.
التعليم العملي:

* على الرغم من تركيزه على العقل، إلا أن ديكارت لم يهمل الجانب العملي في التعليم.

* فقد أكد على أهمية التجربة والممارسة العملية لتطبيق المعرفة النظرية.

بشكل عام، تميزت فلسفة ديكارت في التعليم بالتركيز على دور العقل والمنهج العقلي البرهاني في اكتساب المعرفة. وقد أثرت هذه الفلسفة بشكل كبير على نظم التعليم في الفترات اللاحقة. إن تأثير فلسفة ديكارت على التعليم الحديث لا يزال ملموساً في العديد من الجوانب، على الرغم من التطورات والتغييرات التي طرأت على نظم التعليم خلال العقود الماضية. فيما يلي بعض أوجه التأثير:

* التركيز على المعرفة العقلية والمنطقية:

1. لا يزال التركيز على تنمية المهارات العقلية والقدرة على التفكير المنطقي والتحليلي أحد

أهداف النظم التعليمية الحديثة.

2. يتجلى ذلك في التركيز على المواد العلمية والرياضية وتطوير مهارات الاستدلال والبرهان.

*أهمية الوضوح والترتيب المنطقي:

1. تُعتبر الوضوح في العرض والتسلسل المنطقي من السمات المهمة في المناهج والأساليب التعليمية الحديثة.

2. يتم تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة متدرجة ومنظمة لتسهيل عملية التعلم.

* التوازن بين النظرية والتطبيق:

1. على الرغم من تركيز ديكارت على المعرفة النظرية، إلا أن التعليم الحديث يسعى لتحقيق توازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

2. يتم تشجيع الطلاب على ربط المعارف النظرية بالتطبيقات العملية والحياتية.

* التقييم المستمر والموضوعي:

1. تُعتبر عمليات التقييم المستمرة والموضوعية للتحصيل الأكاديمي من السمات البارزة في النظم التعليمية الحديثة.

2. وهذا يتوافق مع منهج ديكارت في البحث عن الحقيقة والموضوعية في المعرفة.

بشكل عام، لا يزال الإرث الفكري لديكارت يلقي بظلاله على التعليم الحديث، خاصة في مجال تنمية المهارات العقلية والتحليلية وتحقيق التوازن بين النظرية والتطبيق. ومع ذلك، فقد طرأت تطورات كبيرة على نظم التعليم لتواكب متطلبات العصر الحديث. يُمكن تطبيق مبادئ فلسفة ديكارت في تصميم المناهج التعليمية الحديثة بعدة طرق، منها:

* التركيز على التفكير النقدي والاستدلالي:

1. إدراج أنشطة وتدرّيات تُعزّز مهارات التفكير النقدي، التحليل، والاستدلال المنطقي لدى الطلاب.

2. تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، استكشاف الافتراضات، وتقييم الأدلة بموضوعية.

* إرساء قواعد المنهجية العلمية:

1. تضمين خطوات المنهج العلمي (الملاحظة، الفرضية، التجريب، النتائج) في المناهج التعليمية.

2. تدريب الطلاب على التصميم التجريبي، جمع البيانات، وتفسير النتائج بطريقة منهجية.

* التوازن بين النظرية والتطبيق:

1. ربط المفاهيم النظرية التي يتم دراستها بتطبيقات عملية وحياتية ذات صلة.
2. إدراج مشاريع وأنشطة تطبيقية تُمكن الطلاب من تطبيق المعارف النظرية.

* التركيز على الوضوح والترتيب المنطقي:

1. تنظيم المحتوى التعليمي بشكل متدرج ومنطقي، من البسيط إلى المركب.
2. استخدام عروض بصرية وتنظيم المعلومات بوضوح لتسهيل عملية التعلم.

* التقييم الموضوعي والمستمر:

1. تطوير أساليب تقييم موضوعية ومتنوعة (اختبارات، مشاريع، مناقشات (لقياس تحصيل الطلاب.

2. التركيز على التغذية الراجعة والتقييم المستمر لتحسين عملية التعلم.

من خلال تطبيق هذه المبادئ في تصميم المناهج والممارسات التعليمية، يُمكن للمؤسسات التعليمية الحديثة الاستفادة من الرؤى الفكرية لديكارت وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات العصر الحالي، خاصة في العلوم الانسانية. <https://alfalsafah.com/g>

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/189654>

4-1. كانط أو نموذج للنقد الفلسفي:

يمثل النقد عند كانط استراتيجية بيداغوجية محددة لمواجهة فشل الميتافيزيقا امام نجاح العلم. ان المتافيزيقا لم يحالفها الحظ كي تتمكن من انتهاج الدروب الامنة للعلم. فمنهجها كان الى ذلك الحين مجرد تخبط عشوائي بين المفاهيم.

يمثل النقد اذن استراتيجية ضد التقليد والتبعية، وهو يسعى باستمرار لفحص معطيات العقل

البشري والتساؤل حول امكانيته وحدوده. وعلى ذلك يبدو النقد سلبيًا من جهة وايجابيا من

جهة اخرى. فالنقد سلبي من حيث انه يضع حدودا للعقل النظري، لكن فائدته في الواقع ايجابية

من حيث انه يلغي عائقا يحيد من استعماله العملي او يهدد حتى بالقضاء عليه. وهذه الفائدة

تدرك حالما نفتتق باناه يوجد، بضرورة كلية، استعمال عملي للعقل المحظ. يقول كانط: "ان هذا

النقد هو التمهيد الضروري من اجل تطوير ميتافيزيقا راسخة الاساس بوصفها علما ينبغي ان ينفذ بالضرورة بصورة وثوقية وفي نسق، وفق اكثر المطالب صارمة، اي بحسب المنهج المدرسي " (Kant.نقلا عن بريزي ص37)

ليس السؤال إذن هو ماذا نتعلم في الفلسفة؟ او اية فلسفة نتعلم؟ وانما السؤال هو ما الممكن تعلمه كفلسفة؟ يقول كانط: "إن النقد يلهمنا لأول مرة بالروح الفلسفية الحقيقية" (كانط، 1968) فما هي هذه الروح الفلسفية؟

https://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_02kak.htm

1/التفلسف أم الفلسفة؟

يقول كانط: "إننا لا نتعلم الفلسفة وإنما نتعلم التفلسف"

يلاحظ كانط أنه لكي "تحفظ" الفلسفة وتتطبع في الذاكرة او الذهن لا بد ان توجد اولا وجودا عينيا وبصورة تجعلنا نستطيع ان نقرر مايلي: "...إنّ هذا علم ومعارف يقينية، تدرّبوا على فهمه واحفظوه ثم أبناوا عليه فيما بعد، وستصبحون فلاسفة (Kant. 1975) بمعنى آخر أن "الفلسفة لا تعلم" لأنها ليست علما بعد، كما سيقول هوسرل، فقد "كان يحلو لكانط القول أننا لا نستطيع ان نتعلم الفلسفة وانما التفلسف. وهذا ان كان يعني شيئا، فهو الاقرار بالطابع اللاعلمي للفلسفة، فبقدر ما يكون العلم علما حقيقيا، بقدر ما نستطيع تعليمه وتعلمه، وهذا ينطبق على جميع المجالات" (Husserl 1955).

لقد كان كانط مدرسا يعرف ما عليه وما ينبغي تعليمه لتلامذته لهذا فبدل ان يقدم لهم عقلا جاهزا، كان همه الاول ان يثير لديهم فعالية الروح النقدية، لهذا وجب تربية عقول الشباب المبتدئين في التعلم الفلسفة تربية نقدية متدرجة وعميقة تسير بهم في طريق الاستقلال الذاتي والانتاج تبعا لمبادئ العق ذاته "فمن يريد ان يصبح فيلسوفا حقيقيا ينبغي ان يستعمل عقله استعمالا حرا لا استعمال ميكانيكيا قائما على التقليد (بريزي ص 34)

لا يتعلم التلاميذ الأفكار في قسم الفلسفة، لان تلك الافكار تاتي في غير اوانها فتقلص حركة الفكر بدلا من أن توظفه وتحرره. يقول كانط: "ينبغي أن يذهب التلاميذ الى المدرسة، لا ليتعلموا الأفكار هناك، ولكن ليتعلموا التفكير والسلوك" (/Kantنقلا عن بريزي ص34).

يتصور التلميذ الذي يلج الجامعة انه سيتعلم "الفلسفة"، وهذا امر مستحيل، لان ما يتوجب تعلمه آنذاك هو التفلسف. وتأكيدات كانط بهذا الشأن متعددة ومتكررة في جميع مؤلفاته النقدية: "لا يمكننا تعلم الفلسفة لأنها لم توجد بعد ..."، "ما الفلسفة الا مجرد فكرة لعلم ممكن.."، "لا يمكن للمرء لحد الان تعلم اية فلسفة، اذ اين هي؟ ومن يمتلكها واية علامة تدل عليها؟" (/Kantنقلا عن بريزي ص35).

لكن كيف يمكن تعلم التفلسف؟ ما هو المسار الذي من خلاله يتحقق فعل التفلسف؟ ان التلميذ الذي يدرس التاريخ ينتهي في مرحلة اولى من الدراسة ان تحصيل جملة من المعارف التاريخية، فيستطيع مثلا ان يقرر تاريخ ثورة من الثورات واسماء الفاعلين المباشرين فيها واسبابها الاقتصادية والاجتماعية، لكن ما الذي يتم تحصيله في مادة الفلسفة تحت اسم التفلسف؟ <https://www.mominoun.com/articles>

يمكن مقارنة هذه الاسئلة في اربع عمليات عقلية تعتبر من صميم كل عمل فلسفي وهي:

أ/ تحديد المفاهيم:

يميز كانط، في الاستعمال الفلسفي للمفاهيم، بين طريقتين، الاولى يسميها: تحليلية المفاهيم والثانية تحليل المفاهيم ذاتها Analyse des concepts eux- mêmes

واذ كانت طريقة تحليل المفاهيم منها متبعا في البحوث الفلسفية، يعتمد تفكيك المفاهيم حسب مضمونها، طلبا للوضوح، فان تحليلية المفاهيم، على العكس من ذلك، هي محاولة لتفكيك قدرة الفهم ذاتها لمعرفة امكانية وجود قبلي للمفاهيم. وهذه الطريقة نادرة، ان لم تكن منعدمة، في تاريخ الفلسفة، حسب راي كانط (Kantنقلا بريزي ص38).

لا يكون التفكير اذن ممكنا الا بالمفاهيم. لكن ينبغي ان ننتبه، مرة اخرى، الا ان الاهتمام بالمفهوم هو غير الاهتمام بالفكرة او المثال المجرد. فالأفكار تحيل دوما الى حقائق او نماذج

ثابتة، فالمثل عند افلاطون "نماذج للأشياء ذاتها، وليست مجرد مفاتيح لتجارب ممكنة، مثل المقولات" (Kant).

فالأفكار تتجاوز المفاهيم التي يشتغل بها العقل اثناء التفكير، لذلك سيميز كانط بين المفهوم والفكرة. فالمفهوم منتوج للفهم، فهو بذلك يمثل معرفة لحدوده، او لنقل انه امكانية للمعرفة، اما الفكرة فتعتبر منتوجا للعقل وتمثل كيانا غير مشروط للمعرفة.

2/الصياغة الإشكالية:

وتمثل الصياغة الاشكالية تلك العملية التي من خلالها يتم فتح افاق متعددة امام التفكير اي افاق "الممكن"، اذ بدون تعدد امكانيات الحكم يتوقف التفكير ويموت.

يعيش الفكر - حسب كانط - ثلاث لحظات اساسية، تتناسب مع لحظة التفلسف ولحظة العلم التجريبي ولحظة العلم الرياضي. هذه اللحظات هي بالترتيب، كما يلي: اللحظة الاشكالية ثم اللحظة الواقعية فاللحظة الضرورية. بهذا الاعتبار تكون اللحظة الاشكالية هي لحظة التفلسف بامتياز.

3/الحجاج:

ليس في الفلسفة إذن براهين، مادام من غير الممكن وضع تعريفات أو إيجاد بديهيات، ولهذا السبب ميّز كانط بين الدليل الفلسفي والبرهان الرياضي والحجّة التجريبية. فإذا سلّمنا بأنّ الدليل اليقيني، بما هو حدسي، هو وحده الذي يمكن أن يسمى برهاناً فإنّ الحجّة التجريبية لا تشكل برهاناً، لأنّ المعرفة التجريبية مهما كان نوعها لا تتصف بالضرورة. كما أنّه إذا سلّمنا بأنّ اليقين الحدسي لا يمكن أن ينتج عن مفاهيم قبلية مهما كانت ضرورية، ترتب عن ذلك أنّه لا برهان إلاّ برهان الرياضيات، بما هي علم يستتبط معارفه من إنشاء المفاهيم عيانياً، وهو ما لا يمكن القيام به في الفلسفة بحكم أنّها معرفة بتوسط تحليل المفاهيم.

4/النسقية:

التجريء والتفكك في المعارف أمر لا يليق بالعقل الذي يحمل أفكار وغايات. وحسب "كانط"

تسعى الفلسفة، كمجهود وكفعل نظري إلى تنسيق المعارف المتداولة في إطار وحدة ونسق

متكاملة يكون بمقدوره أن يدعم غايات العقل الأساسية. فوحدة الغايات هي القوة التي تربط الأفكار الجزئية وتخضعها لفكرة واحدة هي صورة وغاية الكل: "إنّ المفهوم العقلي العلمي يتضمن غاية وصورة الكل الذي ينسجم مع الفكرة. إنّ وحدة الغاية التي ترتبط بها كل الأجزاء، في نفس الوقت الذي ترتبط بما بينها داخل فكرة هذه الغاية، تجعل من المستبعد أن يغيب عنصر ما دون أن يتم الشعور بغيابه.."(kantنقلا عن بريزي ص 41)

<http://www.tafalsouf.com/Pages/ResumeLivreKantPhiloRabeh.htm>

6-1 هيجل وتعلم الفلسفة: لا تفلسف بدون مضمون فلسفي؛

وعلى خلاف هذا الموقف الكانطي، نجد الفيلسوف "فردريك هيجل" يتّخذ موقفاً نقيضاً، بل يصب جام نقده على موقف كانط فيكتب إبان إقامته في بينا léna - وفق ما أورده الأستاذ عبد الرحمان بدوي - مايلي: "لقد ارتكب كانط خطأ فادحاً عندما أكد أنّ المرء لا يتعلم الفلسفة بل التفلسف، كما لو أنّ المرء يتعلم النجارة لا كيف يصنع مائدة أو كرسيّاً أو باباً أو مقعداً أو ما إلى ذلك... " وفي موضع آخر من نفس الرسالة يورد مايلي: "يتم التمييز في العادة بين المذهب الفلسفي وعملية التفلسف ذاتها، هكذا، وبمقتضى هذا الوباء الحديث فإنّ موضوع التعليم في الفلسفة ليس هو محتوى الفلسفة وإنّما هو التفلسف، أي صورة الفلسفة، ومعنى ذلك أنّنا نساغر دائماً من غير أن نقف على المدن والأنهار والبلدان والشعوب...". وفي رسالة أخرى إلى نيتهامر يكتب هيجل، ثانية، مايلي: "لا يمكن إجراء أي تدريب شكلي بغير الشكل وبغير المضمون. فلا يستطيع المرء التفكير بلا أفكار ولا الإدراك بلا تصورات. إنّ الأفكار والتصورات يجب تعلمها".

بهذا المعنى يرى هيجل أنّ السعي وراء تعلم التفلسف في غياب محتوى الفلسفة سيؤدي إلى تكوين أذهان فارغة، ولأنّ فكر المتعلم ناقص ومتعثر مليء بالأوهام فإنّ تعلم محتوى الفلسفة سيملاً فراغاته، ويجعل الحقيقة تحل مكان الفكر الوهمي "إنّني يقول هيجل أصاب بفرع عظيم كلما عاينت النقص الكبير في ثقافة ومعارف الطلبة الذين يدرسون بالجامعة.....".

فتعليم تاريخ الفلسفة سوف يمكن الطالب من أن يضع المسائل الفلسفية في سياقها الحضاري المناسب. تاريخ الفلسفة هو بمثابة الفضاء الذي يتنفس داخله الفكر. وبالتالي فإنّ هذا التاريخ

سيوفر للمتعلم إمكانية التساؤل وطرح المشكلات الفلسفية الأساسية وفي هذا السياق كتب برتراند راسل في مقدمة كتابه حكمة الغرب (راسل برتراند، ترجمة فؤاد زكريا، 2009): "إنه من العبث أن نمارس التفكير الفلسفي في الوقت الذي نكون فيه قد فصلنا الروابط التي تربطنا بالمفكرين العظام في الماضي " وبالفعل إنه من العبث إدعاء تدريس الفلسفة بالتفلسف اعتماداً على مفاهيم أو قضايا عامة، ليس لها جذور إدعاء تدريس الفلسفة بالتفلسف اعتماداً على مفاهيم أو قضايا عامة، ليس لها جذور تغذيها وليس لها جذع يسندها ويمنحها القوة الضرورية "للحكم النقدي"، المستهدف بالفعل التربوي، خاصة عندما يطلب من التلميذ أو الطالب، في نهاية المطاف، أن يقدم "وجهة نظره" أو "رأيه الشخصي" في مسألة عامة.

إن الأعمال التي تكتسي أهمية كبرى، في نظر "إميل بريهييه" هي تلك التي تتخلص من تقنية مدرسية غالباً ما تكون سبباً في تقلص الفكر وجموده. ونموذجه في ذلك أفلاطون وديكارت وشوبنهاور وبرغسون. فهؤلاء كلهم جعلوا من الفلسفة مبدأ الحياة الروحية ينعكس فيها الفكر على ذاته وعلى جميع مظاهره في الحياة الإنسانية. بهذا المعنى يدافع "بريهييه" عن تعليم تاريخ الفلسفة، كتعليم مطالب بإظهار أن الفلسفة كانت دائماً، وفي أسمى مظاهرها، تأكيداً وإثباتاً للقيم الروحية والكونية، وحمايتها من الوقوع في النزعة المدرسية التي تهددها باستمرار، "فلا وجود لتاريخ الفلسفة بدون فلسفة التاريخ، أي بدون ما يثبت الواجهة التي يتخذها معنى التاريخ".

2/ هيجل و تدريس الفلسفة:

تظهر التقارير التي كتبها هيجل حول تدريس الفلسفة بالجمناز تصورا واضحا لمبادئ هذا التدريس من حيث المضمون والمنهج وللشروط والغايات، نحاول توضيح في هذا السياق مضمون العلوم الفلسفية التمهيدية ومنهج تدريسها، ويقرّ هيجل أنّ تدريس الفلسفة بالسنة النهائية بالتعليم الثانوي ليس سوى مجرد مرحلة تمهيدية للدراسة في الجامعة بمعنى آخر لا يمكن لتدريس الفلسفة أن يأخذ طابعه العلمي الكامل إلا داخل الجامعة لا خارجها، هكذا يقترح هيجل تدريس نظرية الدين والحق والواجبات في الفصل الأول، وفي الفصل الثاني تتم دراسة

الكوسمولوجيا الطبيعية والمؤلفات النقدية لكانط والسيكولوجيا، أما في الفصل الثالث فتدرس فيه الموسوعة الفلسفية بصيغة تمهيدية.

و فيما يخص منهج التدريس فهو يقوم على التدرج وذلك بالإنقال من مبدأ البسيط والمشخص إلى المعقد والمجرد ويتجلى ذلك في البدء بالمنطق أولاً والسيكولوجية ثانياً ثم الميتافيزيقا ثالثاً. وينقسم مضمون السيكولوجيا عند هيجل إلى قسمين: قسم يصف ظهور الروح وهو الفينومينولوجيا في حركاتها الثلاث الأولى/ الوعي، الوعي بالذات، العقل. وقسم ثان يعالج فيه الإحساس والتمثل والخيال والذاكرة والتذكر. (بريزي، ص 47).

3/ نقد هيجل للتفلسف دون فلسفة:

يتم التمييز عموماً بين النسق الفلسفي والتفلسف ذاته ولا ينبغي حسب مرض العصر وخاصة البيداغوجيا أن ندرس مضمون الفلسفة بقدر ما ينبغي أن نتعلم التفلسف بدون مضمون وهذا يعني تقريباً أن نستمر في سفرنا من دون أن نتعلم معرفة المدن والأنهار والبلدان والرجال... في المقام الأول لمل نتعرف على مدينة ما ونصل بعد ذلك إلى مدينة أخرى فإننا بهذه المناسبة نتعلم علاوة على ذلك السفر ولا نكتفي بتعلمه بل نساfer فعلاً، كذلك حينما نتعلم التعرف على المضمون الفلسفي لا نتعلم التفلسف فقط بل نتفلسف بالفعل، ثانياً تتضمن الفلسفة الأفكار أي لا تعرف شيئاً (...). إنه عندما يكون الرأس قد امتلأ بالأفكار تتوفر له إمكانية النهوض بالعلم وأن يحصل فيه على أصالة حقيقية لهذا يجب طرد الجهل وملئ الرأس الفارغ بالأفكار وبالمضمون المتين... (هيجل تقرير 1812 نقلاً عن بريزي ص 48).

ذلك أنه من العبث ادعاء تدريس الفلسفة بالتفلسف اعتماداً على مفاهيم أو قضايا عامة، ليس لها جذور تغذيها وليس لها جذع يسندها ويمنحها القوة الضرورية لتتفرع وتورق "الحكم النقدي"، المستهدف بالفعل التربوي، خاصة عندما يطلب من التلميذ أو الطالب في نهاية المطاف، أن يقدم "وجهة نظره" أو "رأيه الشخصي" في مسألة عامة.

يتطلب هذا الوضع تفكيراً عميقاً وجدياً في بيداغوجيا تدريس تاريخ الفلسفة بالثانوي، والسؤال المطروح: هل تدريس الفلسفة بواسطة برامج مكونة من "مفاهيم" أو قضايا عامة هو الاختيار

السليم؟ (بالنظر طبعاً إلى الثقافة الفلسفية السائدة وإلى مستوى تكوين المدرسين)، ألا يقتضي الأمر العودة إلى الحكاية، وتقديم القصة البيداغوجية للفلسفة؟ ألا يعتبر تدريس تاريخ الفلسفة، اليوم بالثانوي، مطلباً ضرورياً بالنسبة للتلميذ والأستاذ

معاً؟ <https://www.mominoun.com/articles>

3/ علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا:

أولاً سنطرح السؤال هل للفلسفة بيداغوجيا أم أنها بيداغوجيا في حد ذاتها، وإذا كانت الفلسفة عيارة عن إنتاج عقلي، فهل تبقى حبيسة العقول المفكرة فقط؟ أم يمكن صب هذا المنتج الفلسفي بيداغوجيا وتدرسه بطرق بيداغوجية؟ وكيف ذلك؟

يقصد بالبيداغوجيا تعليم الطفل وتهذيبه وفقاً لطرق وأساليب مختلفة، ويعرفها فيليب ميريو "إن خاصية البيداغوجيا هي أنّ الغايات لا تتضمن في ذاتها الطرائق القادرة على تجسيدها، إذ يجب ابتكار الطرائق باستمرار والتقاطها من هنا وهناك مع ضمان انسجام ذلك مع مقاصدنا الحقيقية، ومن الخطأ السقوط في منظور ميكانيكي والاعتقاد أنّ هناك طريقة واحدة جيّدة تصلح لتحقيق هذا الهدف وتلائم هذا التلميذ....." وهذا يعني أنّ التدريس سواء كان تدريس الفلسفة أو غيرها، فلا يعتمد على بيداغوجيا واحدة أو وسيلة أو طريقة واحدة، وإنما لكلّ درس بيداغوجيا وديداكتيك خاص بها، وذلك حسب ما يتطلب حاجيات الطالب.

فالبيداغوجيا إذن في المجال الفلسفي، هي دراسة للأوضاع التي سيتمكن المتعلم من خلالها اكتساب الطريقة الفلسفية الصحيحة. وهذا لقول ميشال توزي بمعنى "لا بد من ضرورة تجاوز المسار الفوضوي للتلقين وتصحيح ذلك المسار يقتضي الانطلاق من وجهة المتعلم....." أي حسب هذا الأخير يجب أن يكون هناك أسس بيداغوجية خاصة بتدريس الفلسفة، وحتماً فإنّ الدرس الفلسفي يجب أن يخضع لتقنيات بيداغوجية.

و للإجابة حول التساؤل المطروح، هل للفلسفة بيداغوجيا أم هي بيداغوجيا في حد ذاتها؟ نستنتج أنّ هناك جدل واسع وكبير حول هذه الفكرة، فالعلاقة بين هتين الأخيرتين انقسمت إلى موقفين: أولهم: موقف رافض لكل بيداغوجيا خارجة عن الفلسفة، ويعتبرون أنّ الفلسفة في حد

ذاتها بيداغوجيا. و ثانيهم: موقف مأيء للبيءاءغوجيا ، و اعءبروا أنّ هناك ضرورة ملءة لوجود بيداغوجيا للفلسفة و ذلك لقيام الءرس الفلسفي بشكل صحيح .

ومما سبق يمكننا الاستءءاء أنّ العلاءة القائمة بين البيءاءغوجيا و الفلسفة هي علاقة ءكامليّة ، فالفلسفة هي مائة ءراسيّة ءءءرء في منظومة ءربويّة ءكوينيّة، فءءما سءءضع لبيءاءغوجيا ءءءءها المنظومة ءربويّة، و هنا يصءء الءرس الفلسفي بءءوعه إلى البيءاءغوجيا سيءءول إلى وءءعياء و مشءلاء ءعليميّة، و هذا ما ءفعله البيءاءغوجيا بالفلسفة. و هنا يصءء ءءءكير الفلسفي من منءلق ببيءاءغوجي أكءر ما يكون من منءلق فلسفي، أي أنّ المءءم سياءء ءلفياء علميّة ءربويّة من الفلسفة ءءءم اءءياءاءه و اءءماماءه و ءءلعااء .

ومن هنا نءساءل ماهي الطرق و كيف يمكن ءءريس مائة الفلسفة و ءوصيل الأفءار الفلسفيّة؟

2/ في ضرورة ءءريس الفلسفة:

يءءءف و ينفءء ءءريس الفلسفة عن المواء ءراسية الأءرى، و ذلك ءسب ما ءءءاوله من قءايا و مشءلاء ءاصة بالفلسفة، فمنهءنا يءءءف عن المناهء ءراسية الأءرى و ذلك لأن الءءف الأءاسي لءءريس الفلسفة ليس ءءءيم معلومااء و أفءار فلسفيّة فقط، بل ءءفها الأءاسي هو ءءريب الطلاب على المناقشة و ءءءكير و الءءل و الءوار المبنين على الأدلة و الءءء المنءقيّة . فهي مائة ءامة ءءءف إلى ءءريك العقول على ءءءكير ، وءءف الفلسفة لا يءمءل في ءكوين فلاسفة، بل يءءف إلى ءوانب أءرى ءالمنو العقلي و الءءءماعي و الروءي و الءلقي و غيره، و ءساهم هذه الأءيرة بءءمية مهاراء ءءءكير الفلسفي السليم عنء الطلاب ءالءءء الموضوعي في ءسيبر الأمور، و لهذا فإن ضرورة ءءريس الفلسفة يءءءم على ضرورة معرفة طرق ءءريسها فالءوعية أسبق من ءءبئة.

ان للفلسفة طراءق و اسءراءءيلاء ءعلم للطلاب ءيفية ءءءكير الصءيح ءاصة في المراءة ءالءنوية، فهي ءعود العقل على اءءاء القراءاء الصائبة في الأمور سواء الشءصيّة أو الءءءماعية، و من واءب هذه الأءيرة أنّ ءءمي مهاراء ءءءكير عنء الطلاب الءارسين لها ، فلا يءب أن ينءصر ءورها ءاءل أسوار المءارس فقط، بل يءب اسءءءامها في شءى مءالاء

الحياة. ومن هنا فإنّ من الضروري جدًّا الاهتمام بتدريس الفلسفة كمقرر دراسيٍّ أولاً، و يجب أن تحضي بالاهتمام من المنظومة التربويّة ثانياً، و هذا من خلال تطويرها و استغلال ثمارها و أهدافها خاصّة العقليّة منها. و ذلك بتعزيز تدريس الفلسفة للطلاب من خلال تبيان لهم أهدافها القيّمة و التخلص من الأفكار و الأحكام الخاطئة حولها، بتوضيح مفهوم الفلسفة الصحيح و ذلك على انها تدريباً على التفكير الصّحيح بكل أنماطه، و تساعدنا على حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليوميّة وذلك لخلق أجيال قادرة على المسؤولية و تتحلّى بالوعي، و تكوين أفراد متسامحين بينهم و ذلك بإمدادهم بنظرة عقلية شاملة في شتى الأمور .

و من الأهداف أيضاً التي تهدف إلى تدريس الفلسفة هو مساعدة الطلاب على التفكير التأملي، و اكتسابه مهارات البحث الفلسفي، و النظرة العلمية الواضحة، و الإيمان القويّ بالله و الدّين، و ذلك من خلال آراء بعض الفلاسفة حول إثبات وجود الله، و كذلك تسمح للطلاب بالقدرة على الحوار الإيجابي الهادف و النقد الموضوعي و التأثير على الآخر بالإملاء العقلي و ليس الإملائي. و تعليم الفلسفة و خاصّة في الطور الثانوي له غايات و أهداف عدّة : فهذه الأخيرة تستمد أسسها و خصائصها في سعيها لتحقيق الائتلاف و الانسجام بين مقتضيات الفلسفة كنمط فكري معرفي، و بين المضامين التي تقوم عليها كمدخل الكفايات و غيرها.

3/ التفلسف كمدخل لتعلم التفكير النقدي :

و من بعده جاء روسو في كتابه إميل و صرح بضرورة تعلم الاطفال على الطبيعة فيقول: ” كل شيء خير حين يخرج من بين يدي خالق الطبيعة، ولكن كل شيء يفسد في يدي الإنسان ” و يقترح أن يكون التعليم بمثابة تجربة سعيدة في حياة الطفل، تنمي قدراته و تعتني بصحته و خلقه و ذكائه و قدرته على الخلق و الإبداع و الابتكار. فقد اعتبر الأسلوب الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار لأفكار بالية فاسدة، تجعل من الطفل آلة طيعة في مجتمع منحل و تهبط بمستوى قدراته إلى الحضيض، يقول كانط: ”ينبغي أن يذهب التلاميذ إلى المدرسة، لا ليتعلموا الأفكار هناك، ولكن ليتعلموا التفكير والسلوك“. كان كانط مدرساً يعرف ما عليه وما ينبغي أن يعمل

لتلامذته. لهذا فبدل أن يقدم لهم عقلا جاهزا، كان همه الأول أن يثير لديهم فعالية الروح النقدية. فيقول: "إن النقد يلهمنا لأول مرة بالروح الفلسفية الحقيقية" و يعتبر أن التلميذ الذي أنهى التعليم المدرسي يكون قد تعود على التعلم. أما الآن فهو يعتقد أنه سيتعلم الفلسفة، في حين أن ذلك أمر مستحيل، إذ ينبغي عليه من الآن أن يتعلم التفلسف.

مراجع المحور الثاني:

امانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟ تر محمد بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس 2005.

John locke :quelques pensees sur l'education des enfants-paris1966

عبد الحق منصف، الحداثة الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13. كانط ايمانويل، تأملات في التربية، مرجع سابق.

انظر الخلفية الفلسفية لحقوق الانسان، محمد المصباحي كتاب من اجل حداثة متعددة الاصوات.

عبد الحق منصف، الحداثة الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13

kant ;reflexions sur l'education,vrin,paris,1993

kant reponse a la lqustion :qu'est ce que lumieres

.Flamarion 1990

محمد بوبكري، التربية والحرية، مرجع سابق، ص29. انظر كانط ثلاثة نصوص.. ما الانوار؟ تر محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط، 2005 .

عبد الحق منصف، الانوار وسلطة الخبير البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء،

الان تورين، نقد الحداثة. ترجمو انور مغيث، المجلس الاعلى للثقافة. القاهرة 1992.

عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بروت، 1978.

المصطفى شباك، الحداثة والتربية، تر محمد اسليم. دار الثقافة الدار البيضاء المغرب 1999-

امانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟

روسو جون جاك، إميل أو في التربية، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

عبد الحميد هناء حلمي، مناهج الفلسفة وتنمية النزعة العقلانية، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث، العدد الثاني، أبريل.2014.

ضياء الدين بن فريدة، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، جامعة ورقلة، مجلة المنهل،2020.

عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية عامة، المعهد الوطني لمستخدمين التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

بيتر ديشي، ت، غريب تخطط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة نجاح الجديد الغزيب، 2003.

عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات علم التربية، طبعة النجاح الجديدة 2004.

محمد الشاوي، تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفايات إلى تعلم التفلسف، جامعة القاضي عياض، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، مراكش المغرب، العدد 2021.

محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفايات في التعليم الثانوي التاهيلي، مؤمنون بلا حدود، www.mominoun.com مؤسسة دراسات وابحاث،

بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية بيروت، ط1، 2016.

عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دار النشر افريقيا الشرق، المغرب، 2007

عبد الحق منصف، الانوار وسلطة الخبير البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011.

عبد الحق منصف، الحداثة الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13

عبد العزيز عمير، مقارنة التدريس بالكفاءات، نزلة للنشر الابيار، الجزائر، 2005.

عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات علم التربية، طبعة النجاح الجديدة، 2004

عبد الله بربزي ، تدريس الفلسفة و تعلم التفكير النقدي، منشورات دار التوحيدي، ط1المغرب
2015.

عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978
عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية عامة، المعهد الوطني لمستخدمين التربية و تحسين مستواهم
الجزائر، 2009،

عمر بيثو، ديداكتيك الكفايات والادماج، مجلة علوم التربية العدد 22. مطبعة النجاح الجديدة،
الدار لبيضاء، المغرب.

العربي سليمان، الكفايات في التعليم من اجل مقارنة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة،
الرباط، 2006.

غنيم سيد محمد، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه، حوليات كلية الآداب بجامعة عين
الشمس، المجلد الرابع عشر، مطبعة جامعة عين الشمس، القاهرة، 1974
فريدريك لوبيز، الدروس الاولى في الفلسفة، ترجمة، علي ابو ملح، المؤسسة الجامعية
للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، ابو ظبي، 2009.

أوليفيه روبول، فلسفة التربية، تر جهاد نعمان، منشورات عويدات بيروت ط3 1986.

كانط ثلاثة نصوص..ما الانوار؟تر محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط، 200

محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة
الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013.

محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية علوم التربية، الرباط، 2000

محمد بوبكري التربية والحرية، من اجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، افريقيا الشرق، بيروت،
2000

<https://www.anfasse.online>

<https://www.mominoun.com/articles/>

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/338/4/7/10738>

<https://doc.ostad.ma/>

المحور الثالث:

بيداغوجيا الكفايات وجذورها الفلسفية

1/ بيداغوجيات التدريس المعاصرة :

عندما قدم كوندورسيه "تقريره" بخصوص التعليم العمومي إلى المجلس التشريعي، انذاك لم يكن يدرك أن مشروعه سوف يكون ثورة في التعليم وفي العالم التربوي، منذ ذلك الحين ظهرت فكرة المؤسسة، ومأسسة التعليم ليصبح مسألة شان عام للحكومات والهيئات الرسمية.⁽¹⁾ ويكون كوندورسيه قد جعل من التعليم أمرا ضروريا ولازما للإنسان في المجتمع المعاصر، شأنه شأن الاقتصاد والزراعة والصناعة، ذلك أنه كلما كان التعليم مرتبطا بالمؤسسة ومنتظم يتخذ شكل مشروع المجتمع، كلما كان بالامكان التأسيس لمستقبل أكثر انتظام وراقي ومساهمة في تغيير واقعه نحو الأفضل. ثم أن شروط الحياة المعاصرة مع توجه الانسان نحو التقنية، تطلبت الاهتمام أكثر بنوعية وشرطية التعليم وتقنيته ورسم الاهداف والمرامي، واذ لوحظ ان الامم التي بقيت نسبة التعليم فيها متدنية وفوضوية ظلت تراوح مكانها من الفقر والعوز والجهل والفوضى الاجتماعية، والركود الاقتصادي. ثم ان حتى شرطية المواطنة في الدولة المعاصرة تستوجب تعليما جيدا ومدروسا.

1-1.بيداغوجيا التدريس بالأهداف و فلسفتها:

بيداغوجيا التدريس بالأهداف أو التدريس الهادف هو نوع من النماذج التعليمية في الانظمة التربوية، جاء نتيجة التطور الذي عرفته العلوم الاجتماعية والنفسية، وحتى العلوم الدقيقة والبيولوجية، خاصة النظريات التربوية التي تائرت بعلم النفس المعاصر نتيجة أبحاث علماء النفس النمو للطفل والمراهق، ويؤكد علماء التربية ان بيداغوجيا الاهداف ترتبط بالنظريات السلوكية من خلال ما يظهر على سلوكيات الانسان المتعلم، نتيجة تعليم معين، بوصفها استجابات لمثيرات محددة في البيئة، وبيداغوجيا الاهداف ترتبط ارتباطا وثيقا باستجابات المتعلم(عمر بشيو، ص22-146)

وللتريس بواسطة الأهداف التربوية أهمية في العملية التعليمية:

حيث تعمل الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل التربوي لتحقيق الغايات الكبرى، ولبناء الإنسان المتكامل عقليا، ومهارياً، ووجدانياً، في كل المجالات، هذه البيداغوجيا التي سادت الفكر التربوي لفترة من الزمن زطلت تؤطر المدرسة وغاياتها التعليمية، ساهمت بشكل كبير في نقل الصورة النمطية للتعليم نحو عالم أكثر ابداع رغم الماخذ التطبيقية التي تشوبها منها، جعل المتعلم مجرد عنصر ثانوي تحت التجريب والملاحظة بدل ما يكون هو صاحب المبادرة في العملية كونه المعني الاول بالعملية التعليمية.

رغم انها ساهمت بشكل ايجابي في تكوين و صياغة عقائد وقيم وتراث وآمال ومشكلات المجتمع. (عمر بشيو، ص22-146)

2-1. بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفايات:

عرف لبفكر التربوي الحديث نقلة نوعية، سواء من حيث المناهج او من حيث المحتوى، فهو من حيث طرق التدريس استند على الفلسفة الحديثة التي انبنت على عقلانية فلسفية وعلمية، وتطور مناهج البحث والفكر دليل ذلك، ومن حيث المحتوى فان الفلسفة والعلوم الاجتماعية كانت المنهل المتواصل للفكر التربوي، خاصة بعد الثورة الكوبرنيكية التي خاضها كل من لوك وروسو وكانط وصولا الى ديوي وبياجيه وغيرهم..

وبيداغوجيا المقاربة بالكفايات كانت طريقة حياة قبل ان تتحول الى الحقل التربوي والتعليمي فهي اتجاء بيداغوجي معاصر يعمل على تحسين كفاءة الفرد المتعلم قصد اخراجه من حالة المتعلم السلبي الى حالة المتعلم الفعال والمساهم في الحياة والمندمج فيها. على غرار البيداغوجيا التقليدية التي كانت تنظر الى المتعلم مجرد متلقي سلبي للمعارف دون محاولة دمج في العملية وفي استخراج طاقته العقلية والنفسية والجسدية ازاء المواقف والتعلمات.

وفي هذا السياق فان الفلسفة بوصفها فكر وبوصفها قابلة للتدريس، فانها أولى بطريقة المقاربة بالكفايات، كونها تحتاج الى استعمال المتعلم لمكاته العقلية خاصة، وبالتالي دخوله مباشرة عالم التفكير والنقد والمنطق، وهذا ما يستدعي اساليب الحوار والنقاش الفلسفي البناء وفق مقاربة

حوارية سقراطية تهدف الى تعليم الفكر النقدي، ومن ثم تحولت المؤسسات التعليمية الى هذه الطريقة منذ بداية الالفية الثانية. <https://autoformation1.car.blog/2019>

نتساءل في هذا السياق عن الجذور الفلسفية للكفاية بوصفها طريقة تربوية وتعليمية؟

4/ الجذور الفلسفية لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات:

في البيداغوجيا التقليدية كان المدرس يعنى بالمضمون التعليمي وكيفية الوصول الى الهدف المسطر في بداية البرنامج الدراسي، ولم يكن يعبأ بقدرات التلميذ بالشكل اللائق، وبالتالي اهدار تام للكفاءة الفردية لصالح المحتوى وتلقينه على حساب مشاركة المتعلم في العملية التي هو محورها. والمشكل لا يتعلق هنا بالمعلم فقط كونه مجرد حلقة، ولكن كل المنظومة التقليدية تتشارك في الفعل التعليمي

ذلك أن بيداغوجيا الاهداف كانت تركز على السلوك لانها مستمدة من النظرية السلوكية، فتلاحظ التغيرات التي تطرأ على التتعلم ولكن في اخر المطاف حيث يكون الفصل أو البرنامج الدراسي قد انتهى. ومن مصطلحات التي شاعت في هذا النمط: التلقين، التكرار، الحفظ، الاسترجاع، التمثل دون فهم، الاستماع وغيرها.

غير أن المقاربة بالكفايات كان لها توجه مخالف، هذا الفكر الذي ينطلق من قاعدة براغماتية مفادها التعليم بالخبرة ومن بالخبرة ومن أجل الخبرة وفق ديوي، وتعمل هذه البيداغوجيا على فكرة مشاركة المتعلم في تعليم ذاته بذاته فيكون الآخرون مجرد موجهين له بطريقو غير مباشرة مثل المرشد والمنبه فقط، بحيث اصبح للمتعلم القدرة على ادارة تعلماته واخراج قدراته في التعلم وفي حل المشكلات

ففي النصف الثاني من القرن الماضي بدأت تظهر بعض النداءات التربوية الى ضرورة التخلي عن طريقة التدريس بالاهداف والتوجه نحو مقاربة جديدة اطلق عليها المقاربة بالكفايات، ومن خلال الاسم نفهم المغزى الذي يريده المربون الجدد، الا وهو اشراك المتعلم مباشرة في العملية التعليمية. ثم ان الواقع خاصة في الدول المصنعة احتاج الى اناس اكثر فاعلية ومهنية وبالتالي التعليم القائم على التلقي دون الممارسة والفاعلية اصبح عقيما .

وإذا نحن تأملنا في جذور الكفايات الفلسفية نجد أنها مرتبطة أساسا بتلك النظريات الفلسفية التي ظهرت في أمريكا مقل الفلسفة البراغماتية، والوجودية في أوروبا، وكذلك بالبحوث العلمية في البيولوجيا وفي علم النفس وعلم الاجتماع على غرار، المدرسة البنائية في فرنسا، وكذلك علم اجتماع مع دوركايم وغيرهم.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/148/2/1/52942>

3-1. المدرسة البنائية في التعليم عند جون بياجيه:

النظرية البنائية تحت اشراف بياجيه كانت نظرية معرفية في علم النفس بالاساس، وتهدف بحث النمو النفسي والعقلي للطفل والمراهقن ويبدو أن بياجيه قد اهدى الى التربية بوصفها المختبر الذي سوف يساعده تطبيقيا في ذلك، وتعتمد هذه النظرية على أسس:

أولاً: المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للفرد المتعلم نفسه و يتم نقله من المعلم الى المتعلم

ثانياً: تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية عقلية نشيطة تتطلب جهدا عقليا، فالمتعلم في الاساس يكون على وفاق في حصول بناء المعرفي عنده كلما حصلت له خبرات جديدة او مثيرات بيئية جديدة متوافقة مع ما يتوقعه.

ولكنه يقع في نوع من الحيرة والتشتت عندما لا تتفق البنات المعرفية التي لديه مع البنات الجديدة، وهو ما يجعله غير مرتاح عقليا ولا نفسيا، وبالتالي يستتفر كل ملكاته، حتى يتأقلم مع الوضع الجديد والبنات المعرفية التي لديه بوصفها خبرات وهنا يكون إزاء ثلاث حلول أو خيارات:

أولاً: خيار البنية المعرفية القائمة لديه وبالتالي رفض اتاحة الفرصة لبنات جديدة ويرفض كل ما تقدمخ له من معطيات على اساس انها مضللة. وهو خيار يبرره العقل كما تبرره العادة التي جعلته يثق في بنياته القائمة.

ثانياً: خيار التجاوب مع المعطيات الجديدة وتجديد البنية القائمة وفق المنظور المعرفي او المعطى الجديد، وهو خيار يختلف من بنية الى اخرى ومن متعلم لآخر.

ثالثاً: خيار اللامبالاة والذي لا يهمله امر البنيات الجديدة ولا يعطيها اهمية، وبالتالي هو باقي تحت تاثير التغيير العام للمعطيات. في الغالب يكون منجرفا وفق بنيات معرفية دخيلة .(مريم سليم، 1985، ص85)

2-3. أسس النظرية البنائية في التعليم:

تقوم النظرية البنائية في التربية على جملة من العناصر:

* معرفة المتعلم السابقة عنصر الارتكاز في عملية التعلم

* المتعلم يبني معنى ما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا.

* لا يحصل تعلم ما لم يحصل تغيير في بنية الفرد المعرفية.

* التعلم يتم على افضل وجه حين يواجه الفرد المتعلم مشكلة او موقفا حقيقيا ويساهم في حله.

* لا يبني المتعلم معرفته بعيدا عن صفه بل يبنيها من خلال المشاركة الاجتماعية معهم.

ومن هنا يتوجب ان يكون التعليم وفق:

1- تناسب (التعلم) مع حاجيات الأفراد المتعلمين و مراعاة اهتماماتهم.

2- تكون اهداف التعلم وغاياته متطابقة مع اهداف المتعلمين.

3-تطابق المجال المعرفي و المهام في بيئة التعلم مع المجال المعرفي و المهام في البيئة التي

يصنعها المتعلمون. <http://omferas.com/vb/t45063/>

4- دور المعلم يكون ثانوي مقارنة بأدوار المتعلمين.

5-تشارك الافكار والحلول والمشاريع بين المتعلمين.

6-تعزيز التغذية الراجعة.

ج / التعلم البنائي:

تقوم فلسفة التعلم البنائي على بناء جميع أوجه التعلم المختلفة خلال:

أولاً: بناء الأهداف التعليمية:

يتم بناء الهدف التعليمي بطريقة حوارية تشاركية يتفق الجميع حولها وتتحول الى هدف عام

للعلمية التعليمية

ثانيا: من حيث محتوى التعلم:

محتوى التعلم يكون مؤسس على مشكلة او مسالة مستمدة من البيئة التعليمية ولكنها في الان ذاته تستدعي التقصي والبحث وتفعيل البنية التعليمية الذاتية والتشاركية، بحيث تضيف شيئا جديدا للمتعلم . . (مريم سليم، 1985، ص85)

ثالثا: استراتيجية التدريس:

يقوم المعلم باستثارة مشكلات حقيقية بنائية للمعرفة يمكن قياس وتقييم مدى اضافتها لبنيات تعليمية اخرى. تشاركية.

4- مهام المدرس:

يقوم المدرس بالمهام التالية:

* يقوم بتنظيم جو التعلم بحيث يكون بيئة مساعدة على المشاركة والتفكير

* يقوم بتشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التربوية والتعليمية.

* يكون مساعدا في تقديم معطيات عند اللزوم.

* فتح باب المناقشات وطرح الأسئلة الجادة والبناءة ويخطط بوعي قصدي .

*يراجع اجابات المتعلمين دون توجيه نقد لاذع لشخصهم.

*يشارك في التقويم والتصحيح.

جعل المتعلمين متمحسين للتعلم بخلق جو مفعم بالحماس والمشاركة والفعالية.

<https://www.scribd.com/document/>

5/التقويم Evaluation:

التقويم ليس مجرد اجراء في اخر المقرر، مقلما كان في الطريقة التقليدية، بل تحول التقويم الى كل مراحل التعلم، ويظهر ذلك من خلال بناء التعلّات، جيق يدرك المدرس مدى تحقق البنيات المفترضة، ومدى التطور الذي حصل لدى المتعلم جراء مواقف تعليمية بعينها، ويستطيع القيام بذلك متى اراد، كون التعلم البنائي مفتوح على كل التعلّات مع البيئة وطبيعة المحتوى

<https://idrakiat.com>

3-3. أهم العوامل المؤثرة في البنية العقلية المعرفية عند بياجيه:

يحدد بياجيه اربعة عوامل أو عناصر التي تؤثر في البنية العقلية المعرفية للطفل :

أولاً: مستوى النضج:

يربط بياجيه بين النمو والنضج فكلما كلن هناك تطور مطرد في النمو الجسمي والعقلي بشكل متكامل كلما كان النضج المعرفي العقلي للطفل اكثر تطورا واستجابة للبنيات المعرفية والعقلية. ذلك ان عملية النضج تكون متزامنة مع كل مراحل النمو العقلي والنفسي والحركي والعصبي بشكل وظيفي متزامن، لذلك يرى بياجيه أنه كلما ازداد النمو العصبي ونضجت القشرة اللحاءية في المخ، يكون الفرد أكثر قدرة على التطور والنمو في البنى المعرفية وعلى التكيف مع البنيات

الجديدة. <https://mawdoo3.com/>

ثانياً: عنصر التدريب والخبرة المكتسبة عن طريق التفاعل مع البيئة :

بالرغم ان بياجيه لا يعتبر العامل الخارجي ذا اهمية بالنسبة للبنيات المعرفية، لكنه يجعلها ثانوية ومهمة في العملية البنائية، اذ تؤثر لشكل او باخر، ولكنها مرتبطة اشد الارتباط بالعمليات العقلية والمنطقية.

ثالثاً: عنصر التفاعل الاجتماعي:

الطفل في بداياته يكون منكفئ على ذاته، لذلك يكون من الافضل التفاعل مع المحيط ليخرج من حالة العزلة الذاتية للبنى العقلية والنفسية. (بياجيه، ج، 2004، ص 125)

رابعاً: عامل التوازن:

كلما كان هناك توازن، في القدرات النفسية والعقلية والحركية، كلما كانت العمليات البنائية للمعرفة العقلية تتطور بشكل مطرد في البنية المعرفية العقلية للطفل

<https://psyencharge.com/>

2-1. فلسفة الخبرة عند ديوي بوصفها بيداغوجيا:

يروى ديوي في مؤلفه مدرسة المستقبل مع زوجته اقلين، انه عندما اتجه الى شراء بعض التجهيزات لمدرستهن ومنها طاولات التي ارادها على شكل دائري، قال له صاحب الورشة هل انت معلم ام مدير شركة؟ حينها اجاب ديوي النجار فرحا: هذا ما اريده بالضبط بمعنى تغيير ذهنية الناس لمفهوم التعليم وطرقه. ان ديوي بهذا يريد ان يجعل من العملية التربوية والتعليمية بالاساس ورشة لصناعة الخبرة من اجل الحياة.

1-2. في المفهوم اللغوي و الاصطلاحي للخبرة:

الخبرة في اللغة العربية لفظ مشتق من خبر، والخبير اسم من أسماء الله عزوجل العالم بما كان و بما يكون، ويقال خبرت بالأمر بمعنى علمته، أي أخبرته إذا عرفت على حقيقته و " الخبر والخبر و الخبرة و المخبرة " كله العلم بالشيء، فالمعنى اللغوي لكلمة الخبرة هو العلم بالشيء أو معرفته(محمد جديدي، ص 245)

ومن الناحية الاصطلاحية فان كلمة خبرة غالبا ما نجدها مرتبطة بمصطلح التجربة ليس في شكلها العلمي ولكن من حيث هي تجارب حياتية، و في المعنى الاصطلاحى للخبرة نجدها تشير إلى الاختبار الذي يزيد ثراء الفكر وتشير كلمة التجربة إلى تلك الخبرات النافعة التي تحصل للفرد والمكاسب التي تحصل له، بالتدريب أو هي التطور العقلي الذي نحصله من الحياة ولما نقول الخبرة فانه في المعنى العام تعني تلك التجارب التي يحصلها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وبستخدم فيها ملكاته وحواسه وما يكتسبه من خلال تلك الاحتكاك من خبرات او تجارب نسميه خبرة على اعتبار انه يمكنه استعمالها في حياته اليومية ونقلها للاخرين سواء من خلال المواقف اليومية او عن قصد مثل التعليم.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/338/4/7/10738>

1-1. مفهوم الخبرة عند جون ديوي:

يشير المعنى العام للخبرة الى عدة معاني:

المعنى الاول: هو ذلك الاختبار الذي يوسع نطاق الفكر ويجعله أكثر نضجا.

المعنى الثاني: يقصد به التغيير النافع الذي يحدث للملكات العقلية والنفسية، والحركية، وما تكتسبه النفس عن طريق التدريب والتمرين

المعنى الثالث : يقصد به التجربة على المعارف الصحيحة التي تحصل للعقل بملكاته المختلفة، ليس لأن هذه المعارف كونها عقلية، وانما لأنها تستمد من خارجه، فالخبرة في عند جون ديوي مرتبطة بفعل وعمل قبل أن تكون مسألة معرفة أي خبرة= فعل = عمل = نتيجة، فالخبرة هي إجراء موضعي يتم فيه تكيف الكائن العضوي مع محيطه الخارجي بشكل اني، أي في اللحظة التي يواجه فيها الفرد وضعية معينة في لحظة وبيئة محددة.

2-1. الخبرة أو التربية للخبرة:

لقد انبرى ديوي للبحث في فكرة تكوين الخبرة بوصفها الملكة والعملية والدينامية التي تظل تسيير حياة الانسان وتتطور بتطور خبرته، فكتب وألف أبحاثا ودراسات عديدة في هذا الشأن كلها كانت ذات صلة بموضوعات الطبيعة والتربية، والعلم، والفن، والأخلاق و أذ يركز على التربية فانه يراها المكان الذي ينبغي ان يصنع الخبرة وليس وأدها، وفي هذا السياق نذكر بعض مما تركه من مؤلفات "الخبرة والطبيعة"، "الخبرة والتربية"، "الخبرة والفن" ...

وينادي ديوي بشعار الديمقراطية قائلا : "التربية للخبرة، وعن طريق الخبرة وفي سبيل الخبرة " ذلك أن جون ديوي يؤسس فلسفته في الخبرة على أساس تربوي، فلا يمكن الحديث عن خبرة هكذا غير مؤطرة أو مدروسة، وهذا لا ينفي الخبرة وانما حلجتها الى المقصد التربوي من خلال فتح المدرسة على المحيط الخارجي حتى يكون المتعلم في اتصال مباشر مع المشكلات اليومية التي بدورها تبني خبرته الحياتية بالاضافة الى تلك المعارف التي يكونها داخل الصف، والتي لا معنى لها في غياب العلاقة مع المحيط والعالم الخارجي، أي مالم يكن لها صدى عملي فعلي وتطبيقي تظهر نتائجه ويمكن تقييمه بالتالي هذه النتائج باعتبار تطور الخبرة عن طريق تقييم

الخبرة ذاتها لذاتها. <https://www.anfasse.online/>

وبذلك يكون فعل التربية للخبرة هو الهدف والغاية من كل عمل تربوي او تعليمي، حتى يكون للفرد القدرة الفعلية على مواجهة المستجدات بكل انواعها وفي كل الظروف والبيئات، والتربية عن طريق الخبرة بمعنى استثمار كل القدرات العقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، وكل ما حصله الانسان من أجل تعلم واكتساب خبرات جديدة، والتربية في سبيل الخبرة أي تكون هي الغاية المنشودة أي الحصول على مزيد من الخبرة، لتطويرها وتحسين الشوائب والنقائص بشكل ذاتي ومتواصل .

والخبرة حسب ديوي لا تحصل هكذا بتعليم نظري محض، وانما عن طريق التجريب المتواصل، وهو هنا لا يقصد التجريب في شكله العلمي المخبري، وانما التجريب بشكل عام حيث يكون الطفل في اتصال مباشر مع العالم الخارجي، ففي الوقت الذي يكتسب فيه الخبرة فانه يساهم في تطوير خبرته القديمة ويضيف خبرة جديدة، بمعنى التحيين والتجديد.

السؤال هنا هو كيف تكون الخبرة ذات معنى بالنسبة للفرد؟ إنه على الفرد أن يكتسب الخبرات التي تقوم بدورها بتقديم المعنى التطبيقي والناجع له، والا لما كان لها أية أهمية. فالخبرة مهمتها تقديم اضافة ليست فقط للفعل الحاضر وانما للهبرات السابقة وتحسينها، لذلك ففي ظل موقف تعليمي ينبغي التركيز على:

أولاً: أن يشعر المتعلم أنه يواجه مشكلة جديدة وحقيقية، في الموقف التعليمي وعليه أن يبادر إلى تحديد المشكل بالضبط، ويدرك مخرجاته مما قد يولد لديه القدرة الاولية على الحل، عندما يستحضر كل الخبرات السابقة في الموضوع والمعلومات التي تحمله يضع فرضيات جديدة موضع اختبار فيتاكد من تلك التي تحققت نتائجها ويرجىء الاخرى الى ااية تحققها. ذلك أن النتائج ليست واحدة في ظروف مختلفة وهو ما يجعل الحلول نسبية وهو ما تعمل عليه الخبرة.

3-1. المشروع التربوي عند جون ديوي:

يوصي ديوي بإتباع طريقة المشروع لتنظيم خبرات المتعلمين في تدريسه Project method و كذلك طريقة حل المشاكل problem solving method والمشروع هو عنصر مهم في فلسفة الخبرة كونه عبارة عن كتلة متكاملة معرفية وتجميع لخبرات تعليمية للمتعلم يرتكز على :

توفر عنصر المشكلة أو مشكلات في شكل وضعيات يشعر بها المتعلم ويسعى الى حلها.
توفر هدف معن وواضح محدد في ذهن المتعلم، مما يدفعه بالحاح ذاتي إلى حل تلك المشكلة
والانغماس كليا بكل خبراته في مشروع الحل.

يعتري الموقف التعليمي كل مراحله طابع جماعي ديمقراطي مندمج في السيرورة التعليمية، يعمل
على تنمية وتطوير الفرد في كليته وملكاته، ومن ثم يكون الجانب المعلوماتي والاجتماعي
والحقيقة مجرد أعراض للعنصر الرئيسي الذي هو تطور شخصية وكفاءة المتعلم
ذلك أن العملية التعليمية تمتد الى خارج الصف حيث يكون المتعلم، منغمس في تعليم مفتوح دون
قصد منهن عندما لا يجد تلك الحواجز المدرسية تعرقله خارج المدرسة فيكون ازاء تعلم مستمر
في شكل مشروع ممتد..

والمشروع هو أي مبادرة ميدانية يقوم بها الفرد تكون ذات طابع عملي، بإشراف المعلم تهدف
هذه المشروعات الى خدمة التعلّات وتكوين الخبرة وفق ما يمكن التلاميذ من المشاركة الفعالة
وفق خبراتهم السابقة، مع العمل على ادماجهم في المشروع في كل مراحله.

ومن بين أنواع المشروعات البنائية: أن تكون ذات طابع عملي وتتضمن مشكلات حقيقية وتثير
عقول المتعلمين نحو الاكتشاف والحلول: في شكل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي
ترتبط مع مجال الدراسة، ويكون المتعلم عضوا فعال في الرحلة أو الزيارة، بل ومستمتعا، مما
يحفزه على المشاركة الفعلية في ادارة وحل المشروعات، كما تهدف الى حل المشكلات الفكرية
المعقدة أو حل مشكلة من المشكلات التي تكون محل اهتمام التلاميذ في الغالب حسب
الموضوع مثل ذلك المساهمة في حل لظاهرة التلوث البيئي وغيرها...

وكما اشرنا في المحور الثاني الى جملة البيداغوجيات، فان طريقة المشاريع تساهم بشكل فعال
في تعلم مدمج، ليس المستهدف هو المعرفة، ولكن تلك الخبرة التي يكتسبها المتعلم جراء
المساهمة في بناء المشروع وحل المشكلات التي تعترضه، عن طريق استخدام خبراته السابقة
مع تفعيل الابداع، ثم اكتساب جملة من الخبرات الاجتماعية الجماعية وهي التشارك الجماعي.
وبالتالي تكوين فكرة الاخر لدى المتعلم بوصفه عنصر في الخبرة.

ما هي خطوات التعليم بالمشاريع؟

أولاً: عملية اختيار المشروع و هي أهم مرحلة في مراحل لمشروع ، فهي العنصر الاهم في العملية، وعليه يجب ان يكون المشروع ذو طابع جدي، وبمس بشكل مباشر حياة وميول المنعلم طموحه، وهذا لا يعني مشاريع على المقاس، وانما تكون ذات صلة بحاجياته اليومية الحياتية، ثم أن يكون وفق ميولهم، و مناسب لمستواهم، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة و تراعي ظروف المدرسة والطلاب وكذا إمكانية العمل والتخطيط للمشروع، حيث يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع خطة ومناقشة كل تفاصيلها من أهداف النشاط، ومساره، والمعرفة والمهارات و المشكلات المحتملة التي قد تعترضهم والحلول المقترحة، ويتم تقسيم التلاميذ الى مجموعات و كل مجموعة تقوم برسم خطتها للعمل وطريقة تنفيذ الخطة. ويكون المعلم هنا مرشد فقط وليس صاحب الخطة، ويمكنه التدخل بشكل ايجابي عند الضرورة، وتاتي مرحلة تنفيذ الخطة وهي المرحلة المهمة التي يبدي فيها الجميع افكاره ويخرجها من حالة الخام الى التنفيذ، ويكون الميدان هنا مرتعا لهذه الافكار، ويتحولون الى مساهمين فعليين في التنفيذ والخروج بالحل. وهنا تظهر الافكار الخلاقة بتوظيف الخبرة وصلها وفي الان ذاته تلاقحها، حيث يكون الراي والراي الاخر العمل والعمل المقابل، الاقتراحات والمناقشة أثناء المشكلة، يكون المعلم هنا مرشدا موجها، يضبط وقت التنفيذ يشجع على التشارك ويساعد في التقييم والتقييم

ولطريقة المشروع اهمية للتلاميذ في اكسابهم العمل المنتظم والجماعية في التنفيذ بالاضافة الى القدرة على التخطيط وادارة المشاريع واكسابهم الخبرات والتفاعل والثقة في امكانياتهم . غير أن من عيوب طريقة المشروع نجد صعوبة تنفيذها في ظل المناهج المختلفة و كثرة المواد المقررة، كما تحتاج إلى إمكانيات ضخمة، من حيث الموارد المادية و الادوات والأجهزة.. والمعدات والبيئة.

صعوبة التحكم في مخرجات المشروع وتنفيذه والوقت وكذا في معرفة كل ميول التلاميذ مما يتطلب عددا قليلا من المتعلمين، وهو ما لا يمكن في بيئة مماثلة.

2/ طريقة حل المشكلات:

طريقة حل المشكلات التي يقول بها ديوي، تقوم على المبدأ القائل: إن التعليم الجيد يبدأ من وجود مشكلة حقيقية تهم التلميذ وتتصل بيومه و حاجاته، فتدفعه إلى القيام بنشاط قصد الوصول إلى حل هذه المشكلة، و الطريقة بشكل عام هي حالة دهشة، و حيرة تتطلب القيام بعمل عقلي كي يتخلص من المشكلة و إلى الوصول إلى الشعور بالارتياح النفسي، لذلك من المفترض أن تكون المشكلات حقيقية مرتبطة بميول التلميذ وبمسالة تعليمية، والتعامل مع المشكلة يكون وفق مراحل:

أولاً: الشعور بوجود مشكلة و تحديدها، و تكون مهة المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تتناسب ونضج التلاميذ و مرتبطة بالبرنامج الدراسي.

ثانياً: وضع الافتراضات والتصورات من طرف التلاميذ بمساعدة المعلم لحل المشكلة، وهي الخطوة الفعالة في التفكير، والخطة الدراسية، وتتم نتيجة الملاحظة والتدريب والخبرات و المناقشة، والأسئلة، والتقييم (36)

ثالثاً: عملية اختبار الفروض أي تجريب الفروض، واختبار أقربها للصحة المنطقية و الوصول إلى أحكام ونتائج مرتبطة بتلك المشكلة من طرف المتعلمين.

رابعاً: وصول الطلاب الى نتائج حل المشكلة، ترتيبها وفق قاعدة الصحة المنطقية ووفق الافتراضات التي وضعوها.

وتعتبر طريقة حل المشكلات طريقة ناجعة وبيداغوجية وممكنة التطبيق، أكثر من طريقة المشروعات، رغم اختلاف السياقات البيداغوجية.

3/ الوضعية المشكلة (situation probleme)

التدريس باستعمال الوضعية المشكلة له أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلم، ليس فقط من حيث ما يحصله من كفاءة مدرسية تعليمية، ولكن من حيث انها تساعده في حياته اليومية على مواجهة وحل مشكلات بنفسه، دون اللجوء الى الاتكال على الاخرين. أو الانسحاب السلبي من المسائل اليومية التي تعرضص عليه.

وتتكون الوضعية المشكلة من :

الوضعية: تتمثل في الحالة او العلاقة المباشرة للفرد مع موضوع او مسالة في وضع محدد
المشكلة : عبارة عن بنية متشابكة تعرض على المتعلم تكون مدروسة لغرض احداث احراج
حقيقي لامكانيات التلميذ ازاء ما يملكه من خبرات وازاء ما يمكنه فعله من حلول في وضع
مماثل، وتحتاج الى خبرة المعلم وبديته في سير العملية التعليمية نحو الكفاءة.

* أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية:

1. تستخدم الوضعية المشكلة لغرض إنجاز مجموعة من الأنشطة والتعلمات، النظرية أو
التجريبية، من خلال وضع التلميذ في صميم المشكلة أي تصبح مشكلته.
 - يستخدم المتعلم فكره.
 - يقوم باستعمال معارفه السابقة لتحصيل معرفة أو خبرة جديدة .
 - يقوم المتعلم المشكلة.
 - يجمع معلومات تتعلق لحل المشكلة.
 - يفترض فروض في شكل حلول مؤقتة تتعلق بالحل.
 - يختبر فرضياته التي توصل إليها و يتأكد من صحتها.
 - يحصل على مجموعة من الاستنتاجات.
 - يقوم بتعميم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه مستقبلا.
 - ثم أن التعلم عن طريق وضعيات مشكلة يزيد في الانتباه لدى المتعلم.
 - يجعل المتعلم منهمك بالبحث عن حل للمشكلة وبالطالي الخروج من الرتابة والنمطية في
الدرس.

*- الوضعية المشكلة من منظور ديوي:

من الأساليب التي يودعو اليها جون ديوي المعلمين باستعمالها في تنظيم خبرات التلاميذ وفي
التدريس طريقة حل المشكلات، والتي تقوم على المبدأ القائل: أن التعلم الجيد يقوم على وجود
مشكلة تهم التلميذ وتتصل بحياته وحاجاته فتحفزه إلى القيام بنشاط بغية الوصول إلى حل لهذه

المشكلة وقد يكون هذا النشاط عشوائياً، وقد يكون قائماً على التوجيه وهو نشاط عقلي منتظم يعمل وفق الخطوات الخمس السابقة التي ذكرها ديوي في مقاله: كيف نفكر وكيف نحل المشاكل(46).

تتميز الوضعية مشكلة ب:

- وضعية الاستكشاف تكون في بداية الدرس.
- تسمح بتعبئة استكشافات مندمجة.
- ترشد المتعلم نحو إنجاز مهمة ذات دلالة تعليمية.
- تحمل معنى ذاتي بنسبة للمتعلم في حياته الخاصة أو العامة.
- تشكل للمتعلم تحدياً في مقارنتها حيث تجعله يشعر أنه في أمس الحاجة إلى اكتساب كفاءة معينة لمقاربة الوضعية بطريقة فعالة و بذلك تتولد لديه رغبة في تعلمات جديدة .

<https://www.anfasse.online>

مراجع المحور الثالث:

- عبد الحميد هناء حلمي، «مناهج الفلسفة وتنمية النزعة العقلانية، مجلة وادي النيل للدراسات و البحوث، العدد الثاني، أبريل.2014.
- ميشال زين الدين .علم النفس المعرفي(وصف دراسة الهندسة المعرفية والوظائف العقلية)، دار المنهم اللبناني، الطبعة الأولى،2007 .
- عايش محمد زيتون ،النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان2007.
- جان بياجيه، و بيرل إنهلدر، ت، الجر خليل، علم النفس الولد، مؤسسة نوفل، الكويت1972، توفيق محي الدين و قطامي يوسف، و عدس عبد الرحمن، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر لطباعة و النشر والتوزيع، عمان الاردن، 2001 .
- جان بياجيه، ت، عارف منيمه، البنيوية، الطبعة الرابعة ، دار منشورات عوايدات، بيروت باريس، 2010.
- توفيق محي الدين و عدس عبد الرحمن، أساسيات علم النفس التربوي، مركز الكتاب الأردني ، عمان الأردن، 1990 .
- غنيم سيد محمد، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه، حوليات كلية الآداب بجامعة عين الشمس، المجلد الرابع عشر، مطبعة جامعة عين الشمس، القاهرة ، 1974.
- سيد محمد الطواب، تطوير التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجيه، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد الثالث، مجلد ثالث عشر، 1985،.
- الزغلول رافع النصيرو الزغلول عماد، علم والنفس سيد محمد الطواب، المرجع السابق، المعرفي، طبعة الأولى، دار الشروق، عمان الأردن.
- محمد جديدي، فلسفة الخبرة، جون ديوي نموذجاً، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، الطبعة الأولى، 2003م .
- ابن منظور لسان العرب، المجلد 4، دار صدر، بيروت لبنان، 29 أبريل 2007.

تشارلز موريس، ت، ابراهيم مصطفى ابراهيم، رواد الفلسفة الأمريكية، مؤسسة شباب
الجامعة، اسكندرية، 1996

برتراند راسل، ت، الدكتور فتحي الشنيطي، تاريخ الفلسفة الغربية، 2008/09/27، ج 2،
لويس أهان، ت، حسني الاتصار، حول راي ديوي في التجربة والثقافة، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة، 1980 .

زياد سعيد بركات، فاعلية التعلم بالمشاريع في تنمية المهارات (تصميم الذات المتكاملة لدى طلبة
الصف العاشر الأساسي)، غزة مكتبة الكترونية، فلسطين، 2013
عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية عامة، المعهد الوطني لمستخدمين التربية و تحسين مستواهم
الجزائر، 2009.

محمد عمر التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب،
طربلس تونس 1975 .

بيتر ديشي، ت، غريب تخطط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة نجاح
الجديد الغزيب، 2003.

عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات علم التربية، طبعة النجاح
الجديدة 2004 .

محمد الشاوي، تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفايات إلى تعلم التفلسف، جامعة القاضي عياض،
مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، مراكش المغرب، العدد 2021، .

<https://www.anfasse.online>

<https://www.mominoun.com/articles/>

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/338/4/7/10738>

<https://doc.ostad.ma/>

المحور الرابع
ديداكتيك الدرس الفلسفي وتطبيقاته

1. تعليمية الفلسفة وبيداغوجيا المقاربة بالكفايات:

كان لابد من اعتماد الدرس الفلسفي على بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، ليس لأنها أمرا جديدا على الفلسفة ولكن لأن الفلسفة بجد ذاتها منبع هذه البيداغوجيا، وبما أن المقاربة بالكفاية تعمل على اخراج القرات الكامنة للطفل او التلميذ، فان الفلسفة هذه مهمتها الرئيسية، من حيث هي نشاط فكري للفكر بذاته، وتساؤل مستمر للفكر حول ذاته وقدراته وعلاقة ذلك بالمحيط الخارجي وبالوجود، والمصير وغيرها. وكان لابد من تكييف البرامج وفق هذا المنظور. فما هي المقاربة بالكفاءات؟ وكيف تستخدم هذه المقاربة في تدريس الفلسفة؟

1. في معنى الكفاءة: Competence

الكفاءة هي القدرة على الفعل ازاء موقف معين بفعالية وخبرة ومهارة، وكل كفاءة تحتاج الى مقارنة، أي منظور معين تتكامل فيه الخبرة والقدرة والرؤية والمهارة الفكرية والعملية.

2. في معنى المقاربة بالكفاءات: L'approche par competences

هي مقارنة أساسها اهداف يتم الافصاح عنها في صيغة كفايات، يتم اكتسابها بالاعتماد على مجموعة من المحتويات، مصدرها أنشطة عامة ثقافية، ومكتسبات المراحل السابقة، وبمنهج يركز على المتعلم، للاستعداد لمواجهة مقتضيات تعلمات جديدة ضمن سياق ينحى الى ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم محددة.

3. المفاهيم المتصلة بالكفاءة:

اولا: القدرة: القدرة تعني التمكن من القيام بفعل او استظهار مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية معينة، والقدرة على التعبير عن الكفاءة.

ثانيا: . الموارد: هي تلك المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاءة وهي:

أ. داخلية: معارف، مهارات، مواقف، اتجاهات، قيم، تمثلات، استعدادات.

ب. خارجية: المدرسون، الزملاء، الاسرة، المحيط، وسائل مادية، الثقافة السائدة.)محمد اعراب،

2013، ص 95-98)

ثالثا . مدمجة: الكفاءة لا تتوقف فقط عند حدود تحقيق اهداف معرفية معينة، بل تتجاوز ذلك الى اكساب القدرة على دمج هذه المعارف وتحويلها في الوقت ذاته الى انجاز ملائم، أي تعبئة مجموعة من المعارف والسلوكات المكتسبة وتوظيفها لحل وضعيات معقدة مماثلة.

رابعا: الوضعية: الوضعية المشكلة هي قضية مقترحة يضعها المعلم للمتعلم قصد التعلم، وقد صنف الباحثون الوضعيات المرتبطة بالكفاءة الى ثلاثة أصناف:

أ. وضعية التعلم: او وضعية الاكتشاف وهي تكون في بداية الدرس والهدف منها اكتساب المهارات الجديدة المرتبطة بالكفاءة.

ب. وضعية ادماج: وهي وضعية تستهدف تعبئة المكتسبات وتوظيفها من اجل مراجعة مشكل او انجاز مهمة.

ج. وضعية التقويم: وهي تقوم بقياس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة. و قدرته على الدمج.

د. مؤشر الكفاءة: يعني السلوك الظاهري القابل للملاحظة، ويمكن قياسه والذي يبرز من خلال نشاط المتعلم ويظهر مدى حدوث فعل المتعلم او التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة لديه.

<http://www.sidiomran.byethost13.com/mohadrat/ben%20yahia.htm>

4. مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر المتعلم في المقاربة بالكفاءات هو محور العملية التربوية، وبالتالي عليه القيام بجملته من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة في هذه العملية:

. انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

. اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة او النشاط او المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها ويدرك الأهداف التي يريد الوصول اليها.

. الرجوع الى عدد معتبر من المواد ومعالجة عدد كبير من المعلومات.

. التفاعل مع متعلمين اخرين.

. التفكير في العمليات والمواد التي جندها.

. تبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين.

. المشاركة في تقويم كفاءاته(بريزي، 75-102).

5. المعلم في المقاربة بالكفايات:

يعتبر المعلم القائد في العملية التربوية والاجتماعية وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية منها:

. مسؤوليته في تنظيم بنية التعلم وادارتها علميا وعمليا.

. توفير مناخ صفي وتكوين علاقات اجتماعية ملائمة لتنمية أفكار ومهارات المتعلمين ومساعدتهم على اكتسابها وتعديلها.

. مطالب بان يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا توجيهيا لهم.

. وضعه في تفعيل وتنظيم الوحدات التعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف لان مصادرها تنوعت وتعددت وان يكون ممنهجا وليس عشوائيا.

. يحتاج المعلم الى مراجعة ما تم تناوله في الفصل، فالتقويم الذاتي للمعلم يحسن على تحسين أدائه.

. له دور في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

. تشخيص ومعالجة المشكلات السلوكية للتلاميذ لان نجاح المعلم في التعليم مرتبط بمدى الفهم السلوكي للمتعلمين.

. بقدر ما كان المعلم بحاجة الى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته اكثر الى الابتكار في الأفكار التعليمية وتعدد الأساليب البيداغوجية أي تكون له كفاءة ذاتية.

من خلال ما سبق يمكن القول ان دور المعلم في العملية التعليمية وفق المقاربة الجديدة اخذ ابعادا متعددة فبعدها مجرد ناقل للمعارف النظرية أصبح مشاركا في تفعيل اليات العملية التعليمية وتنشيطها لحل الوضعيات والمشاكل الاجتماعية والثقافية للمتعلمين.(عمر بشيو، 20-

(.135)

6. ماهي مميزات الكفاءة: للكفاءة جملة من المميزات منها:

ا. **توظيف مجموعة من الموارد:** حيث أن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات منها المعارف العلمية، معارف التجربة الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية... يدمجها ويستثمرها المتعلم لتحقيق كفاءة معينة.

ب . **الغائية:** أي تسخير الموارد يكون هادفاً، حيث يكسب للكفاءة وظيفية اجتماعية نفعية بها دلالات بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما او حل مشكلة ما في حياته اليومية او الحياة المدرسية.

ت . **الكفايات غالباً ما تتعلق بمادة:** توظف الكفاءات مهارات معظمها من مادة واحدة وقد تتعلق بعدة مواد أي تتميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

ث . **الكفايات تبنى ولا تلقن:** تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف والمعلومات المكتسبة فهي تتحقق بالقدرة على إعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة ديناميكية فالكفاءة ذات تشكيل ديناميكي تحصيلها يتم من خلال تفاعل العناصر والمكونات المختلفة لها.

ج . **الكفاءة مفهوم افتراضي مجرد:** فهي غير ملموسة وغير مرئية، وما يمكن ملاحظته هي الأنشطة الممارسة والوسائل المستعملة ونتائج هذه الأنشطة، فالكفاءات داخلية لا يمكن ملاحظتها الا من خلال نتائجها وتجلياتها أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها.

ح . **الكفاءة تكتسب:** حيث ان الفرد لا يولد كفو لأداء نشاط معين وانما يكتسب ذلك من خلال تدريب موجه في المدرسة.

خ . **قابلة للتقويم:** الكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل اليها من خلال مؤشرات ومعايير التقويم.(الدريج، ص15)

7. أنواع الكفايات ومستوياتها:

الكفاءة المعرفية: وهي تلك الكفاءة التي تتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس ويزودها للمتعلم، وهي ان يتمكن المعلم من المعارف النظرية للمادة التي يدرسها حتى يستطيع ان يكون قاعدة للمتعلم يرتكز عليها في المراحل القادمة.

1. الكفايات الأدائية: هي قدرة الفرد على استظهار سلوك سليم لمواجهة وضعيات مشكلة فهي تتمحور حول أداء الافراد ومدى مهارتهم في اظهار السلوكات المناسبة للمواقف.

الكفاءات الوجدانية: تتمثل الكفاءات الوجدانية بالاتجاهات والقيم التي يتبناها المدرس ويؤمن بها وتنعكس في سلوكه في المواقف التعليمية المختلفة كالحب والإخلاص والمثابرة وتقدير العلم.

2. كفايات الإنجاز او النتائج: امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون ان يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الأداء، واما امتلاك الكفاءات الادائية فيعني القدرة على اظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على احداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب.(محمد حاجي، 2005، ص 21-22)

تنقسم الكفايات في المناهج التعليمية الى مستويات وهي:

1. مستوى الكفاءة القاعدية: وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح دقة ما سيفعله المتعلم، او يكون قادرا على أدائه القيام به في ظروف محددة ولذا يجب على المتعلم ان يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة باعتبارها الأساس الذي يبني عليه التعلم.

2 . مستوى الكفاءة المرحلية: انها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية فهي تتعلق بفترة زمنية شهر فصل او مجال معين او مجموعة من الكفاءات القاعدية كان يقرأ التلميذ جهرًا ويراعي الأداء الجيد مع الفهم.

3 . مستوى الكفاءة الختامية: انها نهائية تصف عملا كليًا منتهيًا بطابع شامل وعام تعبر عن مفهوم ادماجي ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية ككل.(محمد حاجي، 2005، ص 25-32)

8. مخرجات تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

الفلسفة كانت بحاجة الى بيداغوجيا الكفايات، لانها بحد ذاتها تعمل على اخراج الكفاءة من المتعلم، خاصة من حث الجانب الفكري المنطقي، وهو الاساس في التعلم، لذلك كل مجتمع يريد لافراده تفكيرًا منسجمًا وعقلانيًا ومنتجا يكون التعليم الفلسفي فيه على راس الاهتمام

يهدف هذا التعليم الى :

أولاً. تحكم المتعلم في المنهجية وفي الوسائل اللغوية والمنطقية والعقلية لمواجهة مشكلاته اليومية والثقافية.

ثانياً. القدرة في التحكم في اليات التفكير المنطقي الاستدلالي والحجاج الفلسفي.

ثالثاً. القدرة على خوض غمار التفلسف بوصفه منطلق كل تفكير

رابعاً: إخراج المتعلم من القوقعة المعرفية في التخصص الى فضاء يتسع لكل الافكار والانساق المعرفية والاطروحات.

9. تعليمية الفلسفة في ظل المقاربة بالكفايات:

من بين المهام البيداغوجية التي يقوم بها مدرس الفلسفة داخل القسم مع التلاميذ نجد : نشاط بيداغوجي نظري ونشاط بيداغوجي تطبيقي، يتمثل الجانب النظري في الدرس الفلسفي، أما الجانب التطبيقي فيتمثل في تحليل النصوص، وكتابة المقالة الفلسفية، والعملية التعليمية وفق الدرس الفلسفي تتمثل في العلاقة بين المعلم والمتعلم، فيكون موضوعها الدرس الفلسفي وتعليمية الفلسفة هي معالجة لقضية فلسفية، أو موضوع فلسفي يبدأ من تساؤل، ويكون هذا التساؤل مثيراً لعقل المتعلم ومحرراً له في فكره. يدعو على البحث، ويطرح بشكل سليم، وبلغة دقيقة وعامة دون اطناب او تقعر في الكلام، وعليه لابد من ابراز مستوى التلميذ من خلال الدرس والنقضي في حيثيات الموضوع، ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الان نفسه محاولة ممارسة النقد اتجاه المواقف المتبناة. باستعمال الشك الفلسفي البناء، وهو ما يحيل الدرس الفلسفي الى الحيوية والابداع، والرغبة في اكتشاف المفاهيم وتأسيسها من جديد في ذهن الطالب. والكفايات هنا ليست انية بل هي فكرية تساعد المتعلم في التعامل مع المسائل الفلسفية من منطلق تساؤلي نقدي بناء.

وتعد المقاربة بالكفايات التي تبنتها المدرسة الجزائرية بداية الألفية تبعاً لإصلاح المنظومة التربوية والتعليمية كروية تربوية واجتماعية جاءت نتيجة التحولات التي فرضتها مقتضيات العصر، التي تستلزم تكوين انسان ليس فقط متعلم، وانما كذلك أناس لهم القدرة والكفاءة في تصور الحلول لكل المشكلات التي تواجههم في الحياة بداية بالمشكلات التعليمية، هذه البيداغوجيا تركز على العلوم المعاصرة والنظريات الفلسفية، بالاضافة الى التقدم التكنولوجي.

وإذ تبنت المدرسة الجزائرية هذه المقاربة البيداغوجية فإنها بصدد تكوين الفرد الجزائري ليوأكب تطلعات العصر، و إبراز السمات التي تساعد المتعلم على تنمية قدراته وتطوير كفاءاته، وفي حقل الفلسفة يعمل على حل إشكاليات القضايا الفلسفية ومقارنتها مع تفكيره وواقعه ثم أن طريقة المقاربة بالكفايات من حيث هي بيداغوجيا للتعليم والتربية ليست وليدة اليوم، وإنما نجدها لدى الفلاسفة اليونان ويكون المنهج السقراطي النموذج الأمثل في التعليم المبني على قاعدة اعرف نفسك بنفسك، الذي يعتبر من انجع طرق التعليم فهو المنهج الذي يركز على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، من خلال طريقة التهكم والسخرية التي يقوم بها سقراط تجاه المتعلم لتوليد الأفكار، بوصفها ممارسة للتفلسف أو تمرين للعقل، وتنمية قدراته النقدية، وتعديل سلوكه، ومواقفه بعد إدراكه للحقائق الكامنة وراء اللغة، والظواهر، والآراء، والآهواء. واكسابه مهارات وانشطة فكرية، ومنه يكون سقراط قد تجاوز مقولات الاكتفاء بالحفظ والتذكر الى الاهتمام بالفهم والسؤال، والجدل والشك والتصور والتخيل والاستدلال والتحليل والتركيب المقابلة والتقييم والتعميم، وعليه فإن المنهج التوليدي السقراطي الساخر ليس مجرد حوار بين المتعلمين إنما هي محاورة العقل لذاته والنفس لنفسها، وليس مجرد منهج لتعليم الفلسفة وإنما منهج للتمرين على التفلسف، أي السبيل الذي يصل به المتعلمين لتعلم التفلسف وهو المنظور الذي أشار إليه كانط فيما بعد.

2. ديداكتيك الدرس الفلسفي:

2-1. ميشيل طوزي وتأسيس ديдаكتيك الفلسفة:

وضع طوزي فريضة ديداكتيكية للتفلسف قائمة على التمييز بين التعليم والتعلم تحدد ديداكتيك الفلسفة، وعلى امتدادها يجب التأمل في الوسائط الضرورية بين التفلسف الذاتي وتعلم الفلسفة للآخرين.

ومن هذا المنطلق فعلى المدرسين الاهتمام بالفلسفة كمادة تعليمية وليس ككيان معرفي قائم بذاته ومتعال عن باقي المواد الأخرى، كما أن الفلسفة لا يمكن أن تظل بمنأى عن التطورات التي عرفت نظريات التربية، والتي انعكست عن ديداكتيك المواد المدرسية واعادت النظر في استراتيجيات وتقنين تعليمها واساليب تقييمها.

يرى ميشيل طوزي أن تعلم التفلسف يقتضي ثلاث سيرورات (مراحل).

أولاً: البناء المفاهيمي: *la conceptualisation* وذلك بتحديد معنى المفاهيم قصد الدرس (الحق، الجمال، العقل، الحقيقة... الخ).

ثانياً: لإستشكال: *la problématisation* وهو القدرة على التساؤل فلسفياً حول المفاهيم وادراك ما تتطوي عليه من المفارقات والتناقضات.

ثالثاً: الحجاج: *l'argumentation* تقديم حجج وبراهين ومبررات تثبت وتدحض المواقف والاطروحات المجيبة عن الاشكال (بريزي، ص 201)

أ- المفهمة: *la conceptualisation* مرحلة اولي من مراحل التفكير الفلسفي الذي يتم فيها بناء المفهوم (الموضوع) واعطائه معنى انطلاقاً من الانتقال به من المستوى المتداول الى المستوى الاكثر دقة وضبطاً وذلك بوضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وباقي الحقول المعرفية الاخرى، خصوصاً وان المفهوم الفلسفي ليس مفهوماً منعزلاً قائماً بذاته، بل انه متعلق بغيره ضمن بنية شمولية تجعله يغتني من خطاب الى اخر. هذا بالاضافة الى ان المفهوم "كائن" تاريخي ينشأ وينمو داخل خطاب فلسفي معين. وتبقى لحظة بناء المفهوم لحظة اساسية تمكن المتعلم من "التحرر الذهني والوجداني من عوائق البدايات المباشرة والاحكام المسبقة والاراء الوثوقية"⁽¹¹⁾.

ب- الاستشكال: حسب جاكين روس J. Russ ، أن نستشكل لا يعني فقط ان نتساءل بل ان نرتقي انطلاقاً من مجموعة من الاسئلة المنظمة لنبلغ عمق المشككة، ويمكن التمييز بين ثلاثة نماذج من الاستشكال:

* نموذج التبرير الاشكالي: نجعل الاثبات والبداهة والتمثل والتعريف اشياء قابلة للشك والطعن اي نضعها موضع تساؤل.

* نموذج تفكيك المشكل: مسالة السؤال نفسه والبحث عن ما وراءه من مشاكل فلسفية.

* نموذج صياغة الاشكالية: تطرح فيه المشككة بصيغة تعارضية، تبرز الخاصية الحوارية لفكر لا يبحث عن حلول نهائية بل عن اجوبة ممكنة.

2/ إن الأشكلة من وجهة نظر تعلم التفلسف تقتضي القدرات التالية :

- المساءلة

- اكتشاف المشكلة الفلسفية انطلاقا من مدلول.

- صياغة تلك المشكلة بشكل تناوبي.

يقترح الباحث مجموعة من العدد لتعلم الاشكلة:

- التدريب على القدرة على المساءلة شبه بديهية.

- العمل على اكتساب التلميذ طريقة المساءلة الفلسفية

- التدريب على اكتساب القدرة على المساءلة بشكل تناوبي

ان مرحلة الاستشكال لحظة اساسية تتمفصل عندها لحظتي المفهمة والحجاج. فهو مناسبة لطرح التساؤلات تسمح لنا بالوقوف على مختلف التقابلات والمفارقات التي تثيرها المفهمة، وموجه للبحث عن اطروحات ومواقف فلسفية تجعلنا ندخل في لحظة الحجاج.

ج-الحجاج: ان عرض الافكار والاطروحات المجيبة عن المشكل المطروح، يقتضي القيام بالمحاجة التي هي خطاب الاستدلالي اقناعي، هدفه التأثير على المخاطب واقناعه بصواب او بطلان موقف ما باعتماد مصوغات ومبررات وادلة وحجج منطقية او بلاغية.

وهكذا نخلص الى ان تقديم الحجاج على اطروحة ما، دفاعا او رفضا، لا يتم الا من خلال الاجابة على مشكل معين يحدد العلاقة بين مجموعة من المفاهيم. فالمحاجة لا يكون لها معنى الا في علاقتها بالاشكالية والاشكالية لا تكون ممكنة الا بتحليل الموضوعات ومفهمتها.

انطلاقا من محطات التفكير الفلسفي هاته، تتبين لنا فعالية التفكير الذاتي القائم المساءلة والنقد وحل الاشكالات بتقديم اطروحات او دحضها اعتمادا على اليات حجاجية متنوعة، وهذا ما سيمكن المتعلم من بناء شخصيته وبالتالي تاهيله للانخراط في الحياة (الاجتماعية والسياسية ...). وهذا احدى الغايات الاساسية التي تراهن عليها منظومتنا التربوية.

يخصص ميشيل طوزي فصلا من كتابه حول شروط طرح السؤال الاشكالي قبل الاجابة عنه، فيلح على ضرورة استبعاد الاراء والاحكام المسبقة والعفوية، واتخاذ مسافة ازاء المشكل او

السؤال المطروح من خلال خطوات منهجية منظمة تبدأ باعداد السؤال والوقوف على مختلف مفاهيمه وعلى العلاقات المنطقية القائمة بينها، ودون اغفال "الكلمات الصغيرة" التي قد تآثر بشكل أو باخر على معنى السؤال كالظروف adverbles والنعوت adjectifs أو غيرها من الروابط⁽¹²⁾.

وحتى تسهل الاجابة عن السؤال المطروح، يشترط ميشيل طوزي تحديد الحقل الذي تصاغ فيه الاشكالية وكذا المشكل الفلسفي المآثر من خلاله مع التركيز على طبيعة صياغة السؤال التي قد تعطينا فكرة عن طبيعة الجواب. وبعد انخضاع السؤال لكل هذه الاجراءات، يمكن الانتقال الى البحث عن الجواب المناسب الذي يقتضي الاخذ بعين الاعتبار كل الممكنات من خلال تركيب يتجاوز ما قد يكون بها من تناقضات. كما ان السؤال ليس بالضرورة ان نجد له جواب وذلك اما لمحدودية العقل واما لتناقضات يستحيل دمجها في التركيب.

2-1/ ديداكتيك الكتابة الانشائية الفلسفية وممارسة النقد:

1-2. مستويات النقد:

1/ المستوى الأول من النقد :

*التساؤل: أن نتساءل حول فكرة أو نظرية فلسفية ما، اي البحث عن ما يؤسس مقدماتها النظرية ويفسرها لتصبح مفهومة ومعقولة ثم اثاره اشكال نظري بصددها وذلك للكشف عن خلل او ضعف أو تناقض فيها، مثلا كيف يقيم افلاطون علاقة سببية بين الشيء المادي المحسوس الموجود في مستوى الواقع المادي وبين مثاله (فكرته أو ماهيته) المعنوي المجرد المفارق للعالم المادي؟ (أفلاطون، بدون تاريخ)(محمد اعراب، 2013، 69-70).

*الشك: أن نتساءل عما إذ كانت أطروحة أو نظرية فلسفية ما صادقة أو كاذبة، صحيحة أو خاطئة ونرجئ اصدار الحكم عليهما بالصدق أو الكذب، بالصحة أو بالخطأ، ونعلقه إلى ما بعد اخضاعهما للفحص والتحليل والاختبار وهذا النوع من الشك يسمى بالشك المنهجي لنذكر مثلا الشك الديكارتي، فقد تساءل ديكارت هل

العالم موجود؟ هل أنا موجود؟...الخ. وهو بهذه التساؤلات لا ينفي وجود العالم ووجود الأنا، وإنما يعلق الحكم بصدد وجودهما ويرجئه الى ما بعد الفحص والتحليل.

* **الفحص:** هنا نقوم بتدقيق النظر في الفكرة او النظرية، ونذهب الى تفاصيلها وجزئياتها أو نقلبها على اوجهها وجوانبها المختلفة، ونميز الصحيح منها من الزائف ونكشف أبعادها ومستوياتها ويمكن ان نستدل بمثال جيد لعملية الفحص هذه في محاورات أفلاطون حيث يتناول سقراط تحديد مفاهيم مثل الفضيلة (محاورة مينون) والعدالة (محاورة الجمهورية) والعلم (محاورة تيتياتوس)(محاورات افلاطونج4. ص 25).

***الموازنة:** نقوم بالموازنة حين نقارن اطروحتين فلسفتين لترجيح احدهما على الاخرى او لابرار درجة كل منهما بالقياس الى معيار او قيمة ننطلق منها.

***التأويل:** نستغل هنا مجموعة من الاساليب اللغوية والمنطقية (المجاز، الاستعارة، التشبيه، المماثلة..الخ). لتجاوز الدلالة المباشرة لنص او قولة فلسفية الى دلالتها غير المباشرة نبحث عنها بالتأويل، حيث نكشف في النظريات الفلسفية عن مضمورها ومسكوتها، اي عن ما لا تفحص عنه مباشرة، او لخلق انسجام بين مجموعة من النظريات والافكار داخل اطار (نسق نظري واحد حين تبدو متناقضة).

2/ المستوى الثاني من النقد:

***الدحض والتفنيد:** التفنيد هنا ينحصر عند حد ابداء بعض الاعتراضات واثارة بعض الاشكالات والمفارقات فيما ننتقده بهدف الحط من قيمة ما ننتقده وابرار عيوبه وثغراته.

***الابطال:** هنا نقوم بالتفنيد بمعناه القوي، حيث نقوم بتحطيم الحجج والبراهين التي أسست عليها نظرية او فكرة فلسفية ما، والكشف عن تناقضها وتهافتها(حاجي قريد، 2005، ص 55-90).

تتجه مختلف هذه العمليات الجزئية كلها وتصب في العملية النقدية الرئيسية التي هي غايتها وهي اصدار حكم قيمة، وهو حكم لا يصف ولا يقرر فقط ما هو موجود ومعطى بل يحدد درجة موضوع النقد (الفكرة، الرأي، النظري الفلسفية...) من الكمال بالقياس الى معيار او غاية معطاة او مفترضة او مثال اعلى يعتبر غاية للإنتاج الفكري المعرفي (الحقيقة، الصدق، الصواب...مثلا). اذن متى نمارس النقد في كتابة الانشائية الفلسفية؟ وماذا ننتقد؟ وكيف نمارسه؟.

2-2. ممارسة النقد في الكتابة الانشائية الفلسفية:

*حين يطلب منا ذلك صراحة في صيغة السؤال المطروح، او في السؤال المرافق للقول الفلسفية او النص الفلسفي، اي حين يصاغ السؤال الفلسفي بالصيغ التالية وما يشبهها: "هل يمكن القول...؟" / "الى اي حد او الى اي مدى...؟" / "قارن بين...؟" هل هناك تناقض في القول...؟" وحين يرفق النص او القول بأسئلة مثل: حل وناقش؟"

*وحيث لا يطلب منا ذلك صراحة ومباشرة في السؤال او القول او النص لأن الطبيعة الاشكالية والاختلافية للفلسفة تجعل النقد عنصر داخل في ممارسة الفلسفة والروح النقدية خاصة من الخصائص المميزة لها .

ما ننتقد في الانشاء الفلسفي:

***ننتقد المفاهيم:** نستبعد تحديرات خاطئة، ونعيد تحديدها تحديدا صحيحا، مثلا بإمكاننا ان

ننتقد مفهوم الحركة في الفيزياء الأرسطية اعتمادا على انتقادات غليلي لها(بريزي، ص 150)

***استعمال المفاهيم وموقعها والعلاقات بينها:** هل هي مفاهيم تنتمي الى مجال معرفي واحد

فقط (مجال منطقي او مجال عملي او رياضي او تجريبي...الخ) او هي مستمدة من مجالات

مختلفة وغير متجانسة (مجال منطقي ومجال علمي ومجال اخلاقي ومجال ايديولوجي... -

الخ) هل هي مرتبة حسب العام والخاص؟

***الاتجاهات والمدارس الفلسفية:** تصوراتها ومنطقاتها، والقضايا او الاشكالات التي طرحتها

وطريقة طرحها لها والحلول التي قدمتها لها(بيار مالك، 2016، ص 175-200)...الخ.

3-2. كيفية ممارسة النقد عمليا في الكتابة الانشائية الفلسفية:

اي كيف نقوم اطروحة او نظرية فلسفية ما أو رأيا، نطرح هذه الاسئلة على هذه الفكرة او الرأي او النظرية انطلاقا من معايير النقد الفلسفي :

- ماهي القيمة المنطقية لهذه النظرية او الاطروحة الفلسفية؟ هل هي متماسكة منطقيا لا تناقض فيها بين مقدماتها ونتائجها؟ وهل هي صادقة في ذاتها وفي مستوى مبادئها وفرضياتها ومنطقاتها؟

- ماهي القيمة المعرفية لهذه الاطروحة الفلسفية؟ هل تتجاوز الاطروحات الفلسفية وتصحيح اخطائها ونواقصها؟ هل تحقق تقدما فكريا ؟

- ماهي القيمة الايديولوجية لهذه الاطروحة الفلسفية؟ هل تساهم في التغيير الاجتماعي والسياسي والتطور الحضاري؟ هل تحرر الازهان من اوهام فكرية سائدة؟ هل تطرح بديلا؟...الخ.

ومن هذا المنطلق فالنقد الفلسفي من حيث اصدار حكم قيمة او تقييم، يستلزم ويفترض معايير او مقاييس او مبادئ تتخذ مرجعا ومرتكزا لعملية النقد والتقييم الفلسفي.

1-3. في معايير النقد الفلسفي:

1/معايير منطقية:

***الصدق المنطقي:** تتحدد القيمة المنطقية للأحكام او القضايا في عدم تناقضها مع الواقع او مع قوانين المجال الذي نتحدث عنه او نخبر عنه. ويمكن ايضا اعتبار الاحكام او القضايا صادقة افتراضا وفي هذه الحالة يسقط شرط مطابقتها للواقع او عدم تناقضها معه، ويكون صدقها قيمة افتراضية نظرية تتأكد بما يستنتج منها من قضايا اخرى وفقا لقواعد محددة(بريزي، محمد، ص 170).

***الصحة المنطقية:** عدم التناقض او التماسك الداخلي بين الاحكام والقضايا التي تشكل منظومة او نسقا نظريا اي عدم التناقض والتماسك بين المقدمات (الصادقة موضوعيا او افتراضا) وبين النتائج المستتبة منها بالاستدلال مثلا نظرية المعرفة عند افلاطون متناسقة مع نظرية المثل عنده وتشكل نتيجة منطقية لها

2/معايير معرفية: وتتمثل في الدور المعرفي لنظرية فلسفية ما وعلاقتها بالنظريات الفلسفية السابقة عليها:-تصحيح اخطاء تلك الاخطاء تلك النظريات زحل ما تتركه من اشكالات بدون حل.

*تحيين نظريات او اراء فلسفية سابقة وتعيد اليها قيمتها، وتستثمرها في بناء تصور جديد للكون والانسان، وفي اعادة طرح المشكلات الفلسفية الكبرى(محمد الدريج، ص 11).

*تحقق تقدما معرفيا وتفتح مجالات جديدة للبحث والنمو الفلسفي والمعرفي (العلمي) فلسفة ديكرت مثلا.-معايير ايدولوجية: الاسهام في تغيير الواقع الاجتماعي والسياسي عن طريق نقده والكشف عن سلبياته وبناء بديل نظري له.

*بناء تصور جديد او رؤية جديدة للكون والانسان، تتجاوز تصورات ورؤى سابقة سائدة سلبية من حيث فهم العالم وتحديد موقع الانسان فيه ودوره ونوع الحياة التي ينبغي ان يعيشها فردا او جماعة.(بريزي ص14-118)⁽²⁰⁾

3/ في ديداكتيك الاشتغال على النصّ الفلسفي:

الاشتغال على النصّ الفلسفي هو أحد أبرز اهتمامات مدرّسي الفلسفة في البرامج الجديدة وذلك لعدّة اعتبارات من بينها أنّ النصّ الفلسفي يفتح المجال للممارسة الفلسفية النقدية مع الانتاج الفلسفي حيث يجد المتعلم نفسه أمام نصوص فلسفية يبحث فيها عن الأفكار ويحاول استشكالها بشتى الطرق وهو ما يحيل على ممارسة فعلية مقابل تلك الموضوعات التي تطرح في سياقات متعددة خارج النصّ وخارج الكتابة الفلسفية.

تؤكد التوجيهات التربوية في معرض حديثها عن وضعية النص في الدرس الفلسفي على توظيفين أساسيين، فهناك التوظيف المعرفي والتوظيف التربوي، يؤدي النصّ على المستوى المعرفي وظيفة حمل مضمون معرفي محدد، أما التوظيف التربوي فيتجلى في وضع التلميذ مباشرة أمام الخطاب الفلسفي لذلك يكون أداة مشتركة بيداغوجية بين التلميذ والمدرس وهو ما يساعد على تعلم عدة مهارات ومنهجية فلسفية في التحليل والنقد والمراجعة . وهنا نحيل إلى بعض النماذج في طرق قراءة وتحليل النصّ الفلسفي:

أ- الدراسة المنظمة للنص : نموذج فرانس رولين :

في كتابها "اليقظة الفلسفية" L'éveil philosophique اقترح فرانس رولين طريقة المستويات الأربعة لقراءة نص فلسفي تحتوي بالأساس على مطلبين: أولاً الدراسة المنظمة للنص والتي تقتضي قراءة للنص وتفسيره في كليته من خلال تحديد مفاهيمه وتوضيح قضيته وأطروحته وبيان إشكاليته والتساؤلات التي بطرحها أو يعالجها وضبط أدوات الحجج والبرهنة في الخطاب الذي يسديه النص⁽²¹⁾.

ثانياً: العمل بعد ذلك على إبراز القيمة الفلسفية للنص والتي يتم إسانتاجها عبر تقييم النص من حيث إشكاليته وأهمية أطروحته التي يتبناها والطريقة التي يقود بها برهنته عليها وموضعة النص في الاطار التاريخي الفلسفي.

ب- مستويات معالجة النص: في هذه المستويات يتم الانتقال من السيط الى المعقد

1-المستوى الصفر: هو عبارة عن مدخل فيه يتم الاستئناس بالنص مباشرة وملاحظة فقراته قصد محاولة فهم مضمونه باستعمال ألفاظ وعبارات مغايرة للغة النص، أو تلخيص لمضمون النص بتحويله من لغة الكاتب الى لغة القارئ. وهذه المرحلة الاولى استطلاعية مفاهيمية استكشافية .

2- المستوى الأول: يتمثل في نشاط ذهني أكثر تعقيداً من السابق كونه يقوم على التحليل ، ليس فقط تفكيك عناصر النص وجمله وضبط علاقات مفاهيمه وجمله وفقراته وفرضياته وحججه ونتائجه وأمثله وإحالاته، ولكن التحليل هنا يذهب إلى توضيح المضمور والمسكوت عنه ورفع الملتبس فيه . والتحليل هنا يتخذ ثلاث اشكال حسب ف. رولان:

أ- تحليل وصفي : يقصد وصف مفهوم أو فكرة أو شكل بتحديد خصائصه وما يميزه عن غيره في النص

ب- تحليل وظيفي : يتم من خلاله تحديد وظيفة مفهوم أو فكرة أو مشكل برصد علاقاته بغيره داخل سياق النص.

ج- تحليل تكويني : يسعى لمعرفة أصل وتكون مفهوم أو فكرة أو مشكل ما مع تحديد مسار تطوره وصيرورته التاريخية

3- المستوى الثاني: ويتمثل هذا المستوى في نشاطين أعقد نسبيا من التحليل والتأويل وهما الاستنتاج والتطبيق .

أما الاستنتاج فهو نشاط ذهني يرمي إلى استنباط النتائج المنطقية المتضمنة في النص تصريحا وتلميحا ، مع إبراز أبعاد الأطروحة التي يتبناها النص وحدودها ورهاناتها على المستوى الفكري أو المستوى الواقعي. وعليه فالاستنتاج يركز على الجهد الابداعي للمتعلم وعلى قدرته على الربط بين المقول والمسكوت عنه بين الفرضيات والنتائج وطرق البرهنة عليها شكلا ومضمونا. والتطبيق يتمثل في إغناء مضمون النص والكشف عن أبعاد أطروحته المختلفة يتطلب توظيف وتطبيق المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة.

4-المستوى الثالث: وهو الجانب الثاني من ابراز القيمة الفلسفية للنص الأشكلة Problématisation وهي درجة متقدمة في التعقيد والاستشكال حيث ينتقل المتعلم من المشكلات إلى الأسئلة الاشكالية على المستوى النظري وذلك بتجاوز المنطوق الى المسكوت عنه داخل عبارات النص. وهو ما يحيل المتعلم على موضوعات وأطروحات أخرى جديدة ولكنها مرتبط بالطرح الاصلي للنص ويوظف مكتسباته المعرفية والمنهجية وكفاءته في التحايل والنقد والتجاوز.

* إبراز الطابع الاشكالي للممارسة الفلسفية وعملية التساؤل المستمر

* مكن المتعلم من اكتساب مهارات عقلية ضرورية (الملاحظة القراءة، الفهم، التحليل،التأويل، الاستنتاج، التطبيق، الاستشكال،التقويم..)

* تساعد المتعلم على الوعي بطبيعة النشاط الذهني الذي يمارسه على النص الحاضر وكل نص مقبل بنوع من الدقة والوضوح والتحليل الفلسفي المنهجي⁽²²⁾.

4/ قراءة في تطبيقات المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي:

1/ قراءة في تطبيقات بيداغوجيا الكفاءة في الدرس الفلسفي:

إن التدريس بالكفايات في درس الفلسفة لا ينفك عن التعلم الديدانكتيكي للمعارف بسياق المتعلم الثقافي والاجتماعي والتربوي، إذ ينبغي الفصل بين تعليم وتعلم الفلسفة وممارسة التفلسف، الذي يعني التأمل العقلي وقبول أو رفض مواقف فكرية ومفارقات نظرية، فالدرس الفلسفي معرفي مؤسسي في الوقت نفسه، بحيث يحصل داخل مؤسسة باعتبارها نسقا تربويا وثقافيا ونظاما للتنشئة الاجتماعية، على الرغم من أن الخطاب الفلسفي المدرسي يعاني من غياب المقاربات أو القراءات التي تعالجه وفق منظور سوسيوثقافي يربطه بالجوانب الاجتماعية التاريخية والثقافية والعالمية، ومنهاج المقاربة بالكفايات في الفلسفة بذاته يحتاج الى مقاربة جديدة.

ولعل الغاية الجوهرية للمقاربة بالكفايات في درس الفلسفة في الجزائر، هي إعداد الفرد المتعلم لاكتساب المعارف واستخدامها بشكل إجرائي، ذلك أن الكفاية تعني المعرفة بالفعل، وبذلك فإن تحقيق الكفاية في الدرس الفلسفي في بيئة مماثلة يحتاج الى عناصر بيداغوجية منها التكوين الامثل للمدرس على الكفاية ومنها، جعل الدرس الفلسفي اكثر ارتباطا بمشكلات المتعلم الحياتية لا بوصفها موضوعات تدرس وانما كمشكلات حقيقية، والدرس الفلسفي يقوم على دعامين هما: أ/ في طريقة التدريس الديدانكتيكي:

طريقة المدرس في تعليم درس الفلسفة الذي يستوجب أن يتأسس على عملية دمج بين الديدانكتيكي وتاريخ الفلسفة والتفلسف، وهو ما يمكن المتعلم من تعلم قدرات ومهارات فلسفية والمعارف وتوظيف تلك المهارات، وتحقيق الكفايات المستهدفة في البرنامج، ويتوقف ذلك على البراعة الفلسفية التي يتميز بها مدرس الفلسفة، إذ هو مطالب بادخال الطالب في جو من التساؤل حول طبيعة المفاهيم، ومنشأها وتطورها، بل اكصر من ذلك يجعله يتعلم كيف يتساءل بعد ان كان يتلقى، ويبده ان مفهوم الكفاية لدى طالب الفلسفة يكمن اكثر في هذه الجزئية انها التساؤل المفضي الى الحقائق الكامنة وراء بساطة الالفاظ وسطحيتها.

ب/ اساليب التعلم: وتكمن اساسا في قدرة المدرس على توظيف ملكته التدريسية في السير بالمتعلم في دروب فلسفية باسلوب ديداكتيكي مرن غير منفر، وكلما استطاع استقطاب عقل التلميذ فكريا ومنطقيا، كلما كان الدرس الفلسفي أكثر مفهومية ونجاعة (24).

أ/ بيداغوجية الدرس الفلسفي:

في درس فلسفي على غرار الدروس الاخرى هناك المدرس، والمادة الدراسية، والمتعلم، تبقى المسألة التي اشرنا اليها في البداية، وهي صعوبة تدريس الشان الفلسفي، بمعنى بيداغوجية الدرس الفلسفي وتعليميته تختلف عن البقية، لذلك يقع على عاتق مدرس الفلسفة جهدا مضاعفا لايصال رسالة الفلسفة.

علاقة المتعلم بالمعرفة : المتعلم في الفلسفة ليس مطالب بالاستحضار، بقدر ما هو مطالب بالحضور العقلي، ومن ثم تقع على المدرس مهمة الايقاظ الفلسفي بصورة حوارية وتساؤلية واستشكالية.

علاقة المدرس بالمعرفة : أصعب مهمة هي التحويل الديداكتيكي الذي يقوم له المدرس من الفلسفة الى الدرس الفلسفي، أي كيف يجعل الدرس الفلسفي قابلا للتدريس؟.

علاقة المدرس بالمتعلم: كنا أشرنا الى التعاقد الديداكتيكي بين المدرس والمتعلم واللذان يربطهما عقد تعليمي تعليمي، بحيث يكون هناك درس فلسفي مؤطر بيداغوجيا ولكن متحرر تعليميا، بحيث يكون للمدرس صلاحية اختيار المنطلقات والوضعيات المناسبة للبيئة السويوثقافية للمتعلم بحيث يكون لديه روح التفلسف، وكذلك التنقيف الفلسفي بحيث يمكنه من مواجهة تساؤلاته داخل الصف وخارجه في علاقة حوار وبناء للمفاهيم وتصحيحها في ذهن التلميذ.

المراهنة على تأسيس نموذج ديداكتيكي في درس الفلسفة لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال تجاوز بيداغوجيا تلقين المعارف إلى صناعة وضعيات لانجاز التعلّيمات، بذلك تكون المعارف مجرد عنصرا وظيفي من بين عناصر أخرى لحل المشكلات، يالاضافة الى صناعة نموذج تعليمي وتعلمي يضع كل المتعلمين في صف واحد قصد بلوغ الكفاية من التعلم وتحقيق التحصيل والتفوق الدراسي.

6/ مشكلة التقييم والتقويم في الفلسفة:

تقويم أداء المتعلمين وقياس مستوى التفكير النقدي:

أولا التحدي:

قد يصعب تقييم مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب باستخدام الأساليب التقليدية.

* الحل؛ يكمن في تطوير أساليب تقويمية بديلة تركز على قياس مهارات التحليل والتركيب والتقييم.

إن التغلب على هذه التحديات يتطلب التخطيط الجيد، والتعاون بين المعلمين والإدارات المدرسية، والحصول على الدعم المؤسسي والمجتمعي، كما أن تطبيق هذه الطرق التدريسية بشكل تدريجي وتقييم نتائجها سيساعد على معالجة الصعوبات التي قد تنشأ، ذلك إن تقييم تعلم الفلسفة وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين يُعد تحديًا كبيرًا لكنه في الوقت نفسه أمر ضروري، فهناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند تصميم نظام تقييم فعال لمادة الفلسفة:

أولاً: التركيز على المهارات والعمليات العقلية: بدلاً من التركيز فقط على المعرفة الحقائقية، يجب التقييم على قدرة المتعلم على التحليل والنقد والتركيب والتقييم، ويشمل ذلك مناقشات شفوية، كتابة تأملات نقدية، إجراء بحوث، وتقديم عروض فلسفية.

ثانياً:

التنوع في أساليب التقييم:

* استخدام مزيج من الاختبارات التحريرية والمهام الأدائية لتقييم مختلف جوانب التعلم.

* تضمين مشاريع بحثية وعروض شفوية وأعمال كتابية لتقييم مهارات التفكير العليا.

ثالثاً: التقييم المستمر والتكويني:

* إجراء تقييمات مستمرة خلال العملية التعليمية لمتابعة تطور تعلم الطلاب وتقديم التغذية

الراجعة.

* استخدام التقييمات التكوينية لتوجيه عملية التعلم وليس فقط لتحديد درجات الطلاب.

رابعاً: التركيز على التقييم الذاتي والتأملي:

*تشجيع المتعلمين على إجراء تقييم ذاتي لعملهم وتأمل نقدي في عملية تعلمهم.

* تطوير مهارات التأمل النقدي لديهم كجزء من عملية التعلم.

خامسا: ربط التقييم بالأهداف التعليمية:

*تصميم أساليب التقييم بحيث تتماشى مع الأهداف التعليمية المحددة للمادة والوحدات الدراسية.

* التأكد من أن طرق التقييم تقيس ما هو مطلوب تحقيقه من نتائج تعلم.

إن اتباع هذه المبادئ في تصميم نظام التقييم سيسهم في قياس مخرجات تعلم الفلسفة بشكل

أكثر دقة وشمولية، ويساعد على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين، وهناك عدة

طرق لتقييم مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة:

أولاً: الاختبارات الإنشائية المفتوحة النهائية:

*تصميم أسئلة تتطلب من المتعلمين التحليل والنقد والتركيب بدلاً من الإجابات القصيرة.

*تشجيع الطلاب على تطوير حجج ومبررات لأرائهم وتفسير وجهات نظرهم.

ثانياً: المقالات والأبحاث الفلسفية:

*تكليف التلاميذ بكتابة مقالات نقدية أو أبحاث قصيرة حول موضوعات فلسفية في شكل

عروض

* تقييم قدرتهم على بناء حجج منطقية، تحليل النصوص الفلسفية، واستخدام المراجع بشكل

فعال.

ثالثاً: عروض شفوية ومناقشات:

*تخصيص وقت للعروض الشفوية والمناقشات الجماعية في الفصل.

* تقييم قدرة المتعلمين على طرح الأسئلة الجوهرية، إبداء الآراء المدعومة بالحجج، والمشاركة

البناءة في النقاش.

رابعاً: تحليل الحالات الدراسية:

* تزويد الطلاب بدراسات حالة فلسفية معقدة وطلب منهم تحليلها ونقدها.

* تقييم قدرتهم على تطبيق المفاهيم والنظريات الفلسفية في سياقات واقعية.

خامسا: مشاريع بحثية فردية وجماعية:

* تكليف التلاميذ بإجراء بحوث معمقة حول موضوعات فلسفية مختارة.

* تقييم قدرتهم على إجراء البحث، تحليل المعلومات، وعرض النتائج بشكل منطقي وإقناعي.

سادسا: التقييم الذاتي والتأملي:

* تشجيع المتعلمين على إجراء تقييم ذاتي لتطور مهاراتهم الفلسفية وكتابة تأملات نقدية.

* تقييم قدرتهم على التفكير الناقد في عملية تعلمهم وتطوير أنفسهم.

إنه باستخدام هذه الطرق المتنوعة، يمكن تقييم تعلم المتعلمين في مادة الفلسفة بشكل شامل

وموضوعي، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي، عدة اعتبارات مهمة عند تحديد

العلامة في التقييم الفلسفي للمتعلم:

1/ معايير واضحة ومحددة:

* وضع معايير أداء محددة مسبقاً لكل مهمة تقييمية، مثل جودة الحجج والتحليل، استخدام

المراجع، التنظيم والتماسك.

* شرح هذه المعايير للمتعلمين لضمان الوضوح والشفافية.

2/ التركيز على العملية والنتائج:

* تقييم ليس فقط النتائج، ولكن أيضاً عملية التفكير والبحث والكتابة، يعني عملية البناء والتفكير

ككل.

* إعطاء المتعلمين تغذية راجعة بناءة على كل خطوة في العملية التعليمية.

3/ التقييم متعدد الجوانب:

* استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم، اختبارات، مقالات، مشاريع، مناقشات، إلخ...

* الاعتماد على تقييم متعدد المصادر من المعلم، الأقران، التقييم الذاتي.

4/ التركيز على التحسن والنمو:

* تتبع تطور الطلاب على مدار الفصل الدراسي بدلاً من الحكم النهائي.

* مكافأة الجهود المبذولة والتحسين المستمر، وليس فقط النتائج النهائية.

فيما يلي نظرة عامة على أساليب التقييم الفلسفي الشائعة والاعتبارات الرئيسية عند استخدامها:

1/ المقالات والأوراق البحثية:

- * تقييم القدرة على التحليل والتركيب والبرهنة الفلسفية.
- * معايير التقييم تشمل الحجج المنطقية، استخدام المصادر، التنظيم والعرض.
- * تشجيع المتعلمين على تطوير موقف نقدي وأصيل، النصوص، المقالات...

2/ الاختبارات والامتحانات:

- * تقييم المعرفة والفهم للمفاهيم والنظريات الفلسفية الأساسية.
- * قد تتضمن أسئلة قصيرة الإجابة، تحليل نصوص فلسفية، حل مشكلات.
- * التركيز على قياس القدرة على التطبيق والتحليل بدلاً من الحفظ فقط.

3/ العروض والمناقشات:

- * تقييم مهارات التواصل والقدرة على المناقشة والدفاع عن الآراء الفلسفية.
- * تشجيع المتعلمين على التفاعل مع المواضيع والأفكار بشكل نشط.
- * معايير التقييم تشمل جودة الحجج، استخدام المراجع، القدرة على الاستماع والرد.

4/ المشاريع والمهام التطبيقية:

- * تقييم قدرة المتعلمين على تطبيق المفاهيم الفلسفية على مواقف واقعية.
- * قد تتضمن المتعلمين مشروع بحثي، تحليل قضايا أخلاقية، أو حل مشاكل فلسفية.
- * التركيز على الإبداع والتفكير النقدي بدلاً من الحفظ.

الهدف هو استخدام مزيج متوازن من هذه الأساليب لتقييم جوانب التعلم المختلفة في الفلسفة وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة بناءة لتحسين أدائهم. (33)

مراجع المحور الثالث:

- عمر بشيو، ديداكتيك الكفايات والادماج، مجلة علوم التربية، العدد 22 .
- محمد الدريج، مجلة علوم التربية العدد 47، مارس 2011، المغرب .
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، .
- محمد حاجي، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب البليلة، الجزائر، 2004، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- جوناثان هابر، التفكير النقدي، تر، ابراهيم سند احمد، كؤسسة هناوي 2022
- عبد العزيز عمير، مقارنة التدريس بالكفاءات، نزالة للنشر الايبان، الجزائر.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000
- سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق، عمان، 2003،
- العربي سليمان، الكفايات في التعليم من اجل مقارنة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2006، .
- كريماني بديع، التعليم النشط، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- جان بياجيه، الابستمولوجيا التكوينية، تر السيد نقازي، دار التكوين مشق، 2004
- احمد إسماعيل حاجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءة، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ط4، المركز الجامعي الوادي، 2002، .
- محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013.
- بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي(دراسة استطلاعية في المدارس الأساسي مجلة دراسات نفسية و تربوية، العدد 4، 2010.
- محمد مقداد ولحسن بوعبد الله وعلي براجل ونور الدين جبالي وعبد الحميد خزار (محررون)، قراءة في التقويم التربوي الجزائري، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، 2015.

المحور الخامس:
الفلسفة للأطفال مشاريع فلسفية للأطفال

14/ نحو ديداكتيك الفلسفة للأطفال؛

قراءة في مشروع "ماتيو ليبمان" وميشال توزي: من الفلسفة للأطفال في أمريكا الى الفلسفة للأطفال في فرنسا وانتشارها في العالم كمشروع ديداكتيكي له برنامج وبيداغوجيا.

أولا : مشروع ماتيو ليبمان **Matheo Lipman**:

1/الفكرة أو المشروع:

ظهر مشروع الفلسفة للأطفال (PPE) philosophie pour enfants، أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ماتيو ليبمان Mathew Lipman، ثم انتشر في ربوع العالم خاصة في كندا جامعة لافال Laval، بإشراف ميشيل ساسفيل Michel Sasseville، وفي فرنسا مع ميشال توزي Michel Tozzi، وأوسكار برينيفي Oscar Brenifier، وجاك لفين Jacques Livine، ينتقد ليبمان الممارسات التربوية والتعليمية التي تختزل تدريس الفلسفة في المرحلتين الثانوية والجامعية، كما لاحظ أن فكر الطلبة قد تشكل نهائيا مع دخولهم الجامعة ولا جدوى حينئذ من تعديله أو تطويره، لهذا دعا الى تدريس الفلسفة للأطفال لتعويدهم وهم صغار في المرحلة الابتدائية على التفكير النقدي الحر والمستقل واعدادهم الاعداد الجيد لولوج الجامعة(بريزي، ص125)

2/نقده للتعليمية السائدة:

أ/بالنسبة للمحتوى والبرامج:

التربية السائدة حسب "ليبمان" لا تستجيب لاهتمامات الطفل اليومية وانما تقدم له أشياء بعيدة عن عالمه ولا تخدم التة وجدانه وتنمي فيه منطق وابداع، فهو يشبه ما تقدمه له جاهزا مثل الرصاصة التي يطلقها في ذهن الطفل فتعطله، عوض أن يقدم له الوسيلة التي تساعد على تنمية قدراته. أي انها طرق تعمل على تقديم المعرفة على حساب الفهم.

- أن تتعلم لا يعني ان تصبح متعلما

être instruit ne signifie pas être éduqué

-وجودك لا يعني أنك تعيش في وفاق مع ذاتك ومع بيئتك

exister ne signifié vivre en harmonie avec soi-même et l'environnement

فتوزيع وتقسيم تراث ثقافي وعلمي وتاريخي على برامج دراسية طويلة وفرضها على الطفل دون أن يكون طرفا مدروسا أو على الأقل تحمل له المعنى ، لأنها ليست مركز اهتمامه ولا يجد فيها المعنى لأنها جاهزة وتمثل معيش سابق وقديم لا يهمله أكثر بقدر ما يهمله يومه ومعيشه وفهم واقعه وعالمه.

وقد لاحظ لييمان التلاميذ الذين يصلون الى الجامعة وقد فقدوا كل أساليب الذوق والمنطق وحتى الرغبة في تطوير ذاتهم وطموحاتهم.وهؤلاء في رأيه سيكونون قيد الاستعمال الاجتماعي Marie (France daniel.p.72)

مهمة التربية إذا هي وضع الاطفال في سياق يمكنهم أن يكونوا على وعي بخبراتهم وتقويمها. ومن ثم تعزيز الاستقلال الفكري والنقدي، وحب الذات، واحترام الاخرين والتكيف مع البيئة. (Marie France daniel p.80)

ب/وبالنسبة للمسيرين التربويين:

يقول " ما الذي يجعل المدارس أكثر سوءا ؟ نريد أن نعرف ذلك يا هاري، " إنهم الاشخاص الكبار (الراشدين) يرد عليه بسرعة مارك ، انهم يوظفون المدارس فقط على حسب ما يلائمهم. قائلين: اذا قمتم بما طلبناه منكم فهذا جيد. واذا لم نقم به فسوف نعاقب" هكذا يعبر لييمان عن امتعاضه من سيطرة الكبار على الاطفال دون فهم عميق للطفولة ومتطلباتها. Marie (France daniel p.80)

وينتقد طريقة المربين في في التعليم الدوغمائية الابوية التي تفرض على الطفل ما يفعله ومايقوم به والا يعاقب وهنا يطرح مسألة الخبرة والكفاءة لدى المربين؟

" يجب ان يكون هناك من يسير المدارس، وهذا بالضرورة يعود للكبار، لانهم يعرفون أكثر من غيرهم . . .فانت لا تريد ان تترك طائرة يقودها اطفال اليس كذلك؟

ولا تريد ان تجرى لك عملية جراحية من اطباء اطفال وممرضين اطفال اليس كذلك؟ كذلك المدرسة لا يمكن ان يقودها اطفال وانما يسيرها الكبار...المشكل ليس هنا بالنسبة للييمان وانما

يكن في سؤال : هل يسير المدرسة أشخاص يعرفون تسييرها ؟ أم اشخاص لا يعرفون ماذا يفعلون؟" (Marie France daniel p.80)

ج/المعلم أو الميسر بين الخبرة والكفاءة والمحبة:

وبالنسبة للمربين أو الذين يوكل اليهم أمر التعليم للاطفال، يطلب منهم في الغالب الخبرة والكفاءة ولكن يشير لييمان الى ضرورة توضيح معنى ذلك فليس الخبرة بعدد السنوات التي يقضيها المدرس في التدريس ، لانه كلما زاد عدد سنوات الخبرة كلما تكررت نفس الخبرة وبالتالي الجمود stagnation في العملية التعليمية عوض اغنائها بافكار وطرق جديدة. L'enrichissement de l'expérience (، Marie France daniel p.81)

إنه لا يجب أن يعتد كثيرا بسنوات الخبرة المهنية في القيام بالتدريس وبالتالي يتوجب التحفظ في النتائج التربوية التي تجعل من الخبرة المهنية مقياسا لها.

لذلك ينتقد لييمان فكرة ربط الكفاءة بالتكوين فقط، ذلك أن المعلمين والمعلمات الذين يخضعون لتكوين بيداغوجي في المدارس العليا وغيرها يعتقدون أنهم يملكون الكفاءة ولكنهم او الكثير منهم لا ينجح في اىصال محتوى تعليمي للطفل ويفتقدون للنجاعة التعليمية، وفي الغالب يظهر التلميذ في صورة المقوم للمعلم عندما يتعذر عليه فهم ما يصله من المعلم.

وحتى وان حاولنا ان نعلمهم يقصد المربين فانه يتعذر ذلك؟ مثل عندما نعد الى تعليم كتاب قصص ورواة المستقبل ديداكتيك الكتابة، بينما الكتابة فن. (Marie France daniel 82)

ولكنه يهتدي الى طريقة أكثر نجاعة وهي التعليم بالحب، حب المهنة، حب التميز، حب المادة الدراسية، حب الابداع والاكتشاف... وزرع الطموح والرغبة في نفوس الاطفال والحماسة L'amour de la tache educative (، Marie France daniel p.80)

الهدف أو الغاية من تدريس الفلسفة للأطفال ليس معناه نقل المعارف والمذاهب الفلسفية لهم كما هو الأمر بالنسبة للراشدين، وإنما الغاية من ذلك هي تشجيع الاطفال على التفكير فلسفيا بمعنى مساعدة وتوجيه الاطفال على اكتشاف الطرق الموصلة الى نتائج بتفكير منهجي موضوعي مع

التزام التسلسل الاستدلالي المنطقي الذي يمتلكون الاستعداد اليه ويفتقدون لضوابطه ومبررات التفكير بنحو قصدي .

خاصة وان الطفل في الغالب يبحث عن المعنى ليس من خلال سلوكياته فقط بل حتى معنى الالفاظ والاشياء وما وراء الاشياء فنجد عنده سؤال ما معنى؟ لماذا؟ من هو؟ وكيف؟ وفي كثير من الاحيان عندما يصطدم باللامعنى من خلال اجابات مبهمه غامضة أو طابوهات تفرضها تربية الراشد الاجتماعية والقيمية، فانه لا يفتتح بها ومن ثم فانه اما يكون معطيات ومعلومات مغلوطه غير مبررة ومبرهنة بالنسبة له او يخفي عدم إقتناعه المنطقي أو يتماهى مع اللامعنى كحل مؤقت يفرضه ضرورة التفكير طبيعيا.

3/الفلسفة للأطفال:

لذا يكون طرح مشروع تعليم الفلسفة للاطفال امرا بديهيا ومقبولا بالنظر الى ما أثبتته العلم الحديث والمعاصر وعلم النفس النمو للطفل ودراسات بياجيه البنائية وكذلك البحوث التربوية المختلفة وظهور مدارس مختلفة على غرار ديوي والمدرسة الفعالة والنشطة في المانيا، كلابايد، وهربرت، وكذا مدرسة منتسوري التي عملت على وضع برامج للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقد لاقى ذلك نجاحا باهرا بعدما كان الطفل المعاق معزولا عن المدرسة والمجتمع.

كل هؤلاء المربين بنوا افكارهم وبحوثهم التطبيقية انطلاقا من أهمية ومحورية الطفل أو من الطرح الروسي الذي أشار الى أن الطفل ليس راشد وليس مطالب أنه يفكر راشدا بل هو طفل له حياته وعالمه الذي ينبغي أن يفهم ويحترم بيداغوجيا واجتماعيا وعليه يتوجب الكف عن معاملته مثل الراشد. وهنا تكمن فكرة الحداثة في التربية أي غرس فاعلية تربية تحترم وتؤهل الطفل وفق ميوله وقدراته وليس فرض معارف جاهزة عليه تحد من قدراته وتعزله عن عالمه الرائع والمميز والطبيعي حسب روسو .

مع العلم أن للطفل كامل اشكال التفكير المنطقي والعلمي والفلسفي بشرط فهم ذلك بيداغوجيا. وبالتالي البحث عن فلسفة للاطفال تراعي خصوصيات الاطفال السيكولوجية والفكرية ومركز اهتماماتهم وليس مركز اهتمام الراشد.

يقول ليبمان " إن طموحنا هو مساعدة الاطفال على خلق مسافات نقدية مع ما هو معتاد وبديهي والتمتع باستقلالية في التفكير واكسابهم التفكير الحواري، كما يجب الاستفادة من المقاربات البيداغوجية الحديثة وما قدمته من طرق ومفاهيم حول التدريس والتواصل والتنشيط والتقييم والتخطيط " (بريزي، ص125)

أ/ أسس ومصادر المنهج الليبماني:

يقوم منهجه على القصص والروايات المؤلفة بدقة وبيجاغوجيا ، شخصياتها مميزون ومتفردون لكنهم يلتقون في النهاية جميعا في نقطة البحث عن المعنى للتجربة الوجودية للطفولة ، كما يعملون على مساءلة جوانب ومظاهر محددة من معيش الطفل اليومي.

أهم المصادر النظرية لفلسفة الاطفال عند ليبمان ، وذلك حسب دراسة ماري فرانس دانيال ، نجد المذهب الانساني المعاصر Humanisme والفلسفة الجذرية أو نظرية الوعي المشترك Theorie de la conscientisation، والمدرسة السلوكية Behaviorisme، والمدرسة البنائية Constructivisme، غير أن أهم مصدر للفلسفة للأطفال عند ماتيو ليبمان هو البراغماتية Pragmatisme، كما تبلورت على يد بيرس و جورج هيرت ميد، و جوستوس بوشلر وخصوصا جون ديوي،⁽⁹⁾ ويظهر التأثير البراغماتي في عدة جوانب منها فكرة : فكرة مجموعة البحث، استعمال النشاط والخبرة والمساءلة وهو ما تدعو اليه البراغماتية وديمقراطية التعليم والربط بين التعليم والحياة ويظهر ذلك جليا في فليفة ديوي التربوية.

أ/منهج ليبمان لتعليم الفلسفة للأطفال:

منهج ليبمان يركز على أساليب تعليمية متدرجة ومتناسبة مع الفئات العمرية للأطفال يتم اختيارها ميدانيا وتطبيقيا، ويمكن تطبيقها من طرف كل المدرسين باستعمال المنهاج المرفق. يقوم هذا المنهج على تنمية ثقافة السؤال في المدرسة بالاعتماد على أسئلة الاطفال أنفسهم، واقتراح موضوعات قصصية سردية على هذا الاساس بحيث تسهل على الاطفال التماهي مع شخصيات القصة ومضامينها الحوارية الهادفة والتي تحمل في طياتها مضمون أنتروبولوجي يكتشفون من خلالها ذواتهم والآخرين والعالم الذي يعيشون فيه ، مع خلق أجواء داخل الفصول

الدراسية تتيح للتلاميذ الاطفال الكلام والسؤال والحوار والمناقشة حول المسائل الانسانية مثل الرغبة في التجديد الديمقراطي حقوق الانسان ، حقوق الطفل في الفضاء المدرسي، التنشئة على المواطنة وقيمها، والحوار والديمقراطية، واحترام التنوع الثقافي وتجنب العنف في التعبير عن الرأي.

وعلى هذا الاساس قام ليبمان بتأليف مجموعة قصصية فلسفية أو " روايات فلسفية " Des romans philosophiques ، تتلاءم وعمر الاطفال مصحوبة بكتاب مساعد للمدرس (منهاج) وتمارين مختارة.

وتعتبر هذه القصص، لب دعامة مشروع " لييمان " الفلسفي للأطفال كتبها بلغة سلسة وملائمة لكل مستوى دراسي حيث تعرض مشكلات مرتبطة بالمستوى العمري المستهدف، مع استبعاد الاحالة المباشرة على الفلاسفة والانساق الفلسفية. وطريقة "لييمان" في التدريس هي جعل الطفل التلميذ يستمتع بالفلسفة (التفلسف) ويشارك في التفلسف مع زملائه حول المشكلة المطروحة مرتكزا على ما يسميه مجموعة الأبحاث (Communauté de recherches ، وعلى الممارسة الفكرية الانعكاسية La pensée reflexive ، وعلى الفكر النقدي والابداعي pensee critique et créative .

وقد وضع " لييمان " برنامج لتدريس الفلسفة للأطفال كما أسس معهدا لدعم وتطوير هذه البيداغوجيا الجديدة IAPC..Institut pour l'avancement de ppe. Institute for Advancement of Philosophy for Children (ص87-133)

يتكون برنامج " لييمان " حسب الباحثة ماري فرانس دانيال، من سبع قصص Des romans ، من تأليفه تتوزع مواضيعها على النحو التالي:

1/ قصة إلفي، Elfie ، للاطفال ما بين الخامسة والسادسة من العمر، وتدور حول مسألة التكيف مع العالم المدرسي، المدرسة ، المعلم، الزملاء، وكل الطاقم البيداغوجي ومحيط المدرسة.....

2/ قصة Kio and Gus، للأطفال ما بين السادسة والثامنة من العمر وتشكل مدخلا لعلمي الحيوان Zoologie، والبيئة Ecologie، وتهدف تعويد التلاميذ قواعد ومبادئ المنطق من تصنيف Classification، وهوية identification، وتشكل مفاهيم Formation de concepts، وكذلك الأمثلة Exemplification، وبرهان Raisonnement،

3/ قصة pixie للأطفال ما بين الثامنة والعاشر وهي تواصل أهداف المراحل السابقة وتمهد للمنطق الصوري في المستوى التعليمي الموالي. تكمن أهمية هذه القصة في تعليم البنيات السيمنتيقية والسانتاكنيكية sémantique et syntactique، للجمل كما هو في مفهوم العلاقة relationnel، وعناصر البرهان اللاعقلي كالتمثيل l'analogie، والاستعارة Métaphore.

4/ قصة Hary, Stottlemeires Discovery للأطفال ما بين العاشرة والثانية عشر وهي عبارة عن سلسلة من الحوارات الفلسفية التي تجربها مجموعة بحث مشكلة من الاطفال (بريزي، ص 128)

5/ ثلاث قصص هي Lisa, Suki, Mark، للأطفال في المرحلة الثانوية وتهدف هذه القصص بشكل تسلسلي الى تطبيق القواعد المنطقية المكتسبة سابقا في مجالات الاخلاق والجمال ثم السياسة (بريزي، ص 128)

ج/براديجم التفكير التأملّي الناقد:

يؤكد ليبمان على غرار المرين المعاصرين على ان أي براديجم تربوي جديد عليه ان يراعي مسألة ان مهمة المربي او المدرس هي تعليم الاطفال كيفية التفكير الناقد وترسيخ ثقافة التساؤل وليس ثقافة الجواب ومن هنا على المدرس تجنب ادعاء امتلاك المعرفة مسبقا فمهمته هي تحفيز الاطفال على استعمال وسائلهم الخاصة وطرح اسئلة لتكوين تفكير عقلائي استدلالي وتشجيع تلك الرغبة لى الطفل في الاكتشاف عوض وأدها .

ويقترح ليبمان النموذج التأملّي الناقد كما يلي:

1/ تعليم التلاميذ كيف يفكرون وليس ملاً عقولهم بمجموعة من المعطيات والمعارف الجاهزة

2/ العملية التعليمية -التعلمية هي عملية متساوية الابعاد في السلطة والقوة بين المدرس - الميسر و المتعلمين الاطفال، أي يتعامل معهم بشكل ديمقراطي وعادل دون تسلط.

3/محور العملية التعليمية ليس تلقين مجموعة معارف للمتعلمين بل تعليم مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات وأهمها تعليم التفكير الناقد والتأمل والمحاكمة العقلية.

4/العملية التعليمية عملية بحث ومحاولة مستمرة لحل المشاكل، فمهمة النموذج التأملي الناقد هي تعليم الاطفال كيف يقومون بحل مشاكلهم فالمهم هو المنهج وليس نتيجة الحل (كشوش، مصطفى، 109)

5/العملية التعليمية عملية بحث وتقصي أي أن المتعلمين داخل جماعة الفصل يتعاونون بينهم لحل المشكلة ويكون هدف الحوار الفلسفي هو كيف نصل الى الحل وليس النتيجة..ويركز لييمان على ما يسميه جماعة البحث والتقصي Communauté de recherche ، كأساس لمنهج التأملي الناقد بين المجموعة

4/امتداد مشروع لييمان :

استجابت عديد الدول لهذا المشروع وتم البدء في تطبيقه في عدة مدارس في كندا والولايات المتحدة الامريكية وفرنسا حيث نجد ابحاث ميشال توزي، وفي ألمانيا والنرويج والنمسا واسبانيا، وكذلك في اليابان والتشيلي والارجنتين وكولومبيا والمكسيك وغيرها من الدول.

إلا أننا نلاحظ عدم اهتمام الدول الافريقية ومنها شمال افريقيا والعربية منها بهذا الموضوع رغم الحاجة اليه وهو ما يحيلنا على واقع الطفل في مجتمعاتنا الذي يفتقد للتنشئة العقلانية ولغياب المعنى فيما يحصل عليه من تعليم ، يجد الطفل نفسه امام برامج مكثفة تسرد احيانا اشياء لا علاقة لها بوجوده ولا بقيمه ولا بمحيطه وبيئته ثم من الناحية المنطقية يحدث له تشتيت بين ما يفكر فيه وما ينبغي وبين واقعه والسلوكات الناتجة عن هذا الواقع فيقع في تناقض صارخ مثل بعض السلوكات اللاديمقراطية وما يتعلق بحقوقه البسيطة كاللعب مثلا أو في الحوار الباحث عن المعنى. لذلك يصل في الغالب الى الجامعة في حالة مشوشة مشتتة ذهنيا ومنطقيا ويكون

من الصعب اعادة تكوينهم لأن مهمة الجامعة هي انتاج المعرفة وليس التاهيل والتربية على الحوار الفلسفي .

ثانيا: ميشال توزي Michel Touzzi : الفلسفة للأطفال:

عندما يتم تفعيل القابلية لتدريس الفلسفة للأطفال، يسمح للأسئلة المستبعدة بالعودة بسرعة، تلك المتعلقة بمعنى الصداقة، الحب، الحرية، الحقيقة، الجمال، الخير، الحياة والموت... ويطرحون هذه الاسئلة لأول مرة في حياتهم وفي نفس الوقت هذه الأسئلة يتهرب منها المعلمون والاولياء، في حين لابد من الإنصات لهم ومرافقتهم لتجاوز الأخطاء التي عليهم حلها القطعي بأنفسهم.

تلتقي ثلاثة مهام أساسية للمدرسة:		
1- التمكن من اللغة:	2-التربية على المواطنة:	3- إبهاج الطفل:
كنا نعتقد أن الجهاز اللساني ضروري لظهور الفكرة لأن اللغة هي التي يتم بواسطتها التعبير عن الأفكار، ولكن إذا انتظرنا إلى أن تتطور اللغة كشرط أساسي لتنمية الفكر سيقع الأطفال في الفشل الدراسي ولن يكون لهم الحق في التفلسف.	ونتعلم من خلالها كيف نعيش معا في نقاش مع الكلمات وليس الضربات، الحجج وليس الشتائم، ونسج الرابطة الاجتماعية بيننا، ويتعلق الأمر هنا بالتماسك المجموعيوالثقة بينشخصية. عندما تكون هذه المناقشات مثلا قضايا وجودية كالثير من الألباز المشتركة لشرطنا الوجودي حيث يمكن لأي شخص أن يقدم إجابة،	يؤكد لفين عالم نفس التنمية و محلل نفساني على أهمية أن يعيش المتعلم في الصف ضمن ورشات الفلسفة، ذات موضوع ناطق لتكشف لنا عن عمومية التفكير اذ يسمح له بالتفكير في شرطة الوجودي.

تصبح في هذه الحالة المواطنة ذات طابع نقدي.	
---	--

تلتقي هذه الأهداف الثلاثة الكبرى في مسعاها المؤسس للمعنى عندما تصبح الممارسات اللغوية تأملية تضحى دلالتها أكثر سمكا و يعدل معنى المدرسة المدركة كمكان يعبر عن الاستجابات و البحوث و ليس لاستعادة الرغبة في المعرفة من خلال الاستهلاكية المدرسية أو الإحباط. إذ نرى أن الفائدة المدرسية و المجتمعية لأي ممارسات مفرغة من المعنى.

إذن، هل يمكننا تحسين المناهج لمساعدة المتعلمين و كيف يتم ذلك؟

لقد تأسس البراديغم التقليدي بفرنسا على 3 ركائز:

-إلى الاستماع إلى الدرس كمعطى لفكر المدرس.
-قراءة نصوص كبار الفلاسفة كنماذج و أمثلة للفكر.
-كتابة مقالة انسانية كاختبار لتعلم التفلسف.

لكن ميشال توزي هنا يقدم براديغم آخر منظم لتعلم التفلسف:

-يغيب فيه الدرس الإلقائي للمدرس و انسحاب هذا الأخير عن مضمون النقاش. من أجل تفعيل التفكير الذاتي لدى المتعلم.

-يمكن من تعليم التفلسف عبر الأنشطة الشفهية و ضمن التفاعلات الاجتماعية اللفظية أي عن طريق المناقشة و ليس عبر الكتابة و القراءة فقط. (ميشال توزي، 2016، ص 5)

-يولي اهتمام للنصوص الفلسفية المخصصة للأطفال مثل روايات لييمان و الأمسيات و اللوائح الفلسفية عند ميلان و ألبومات أدب الشباب، تشكل هذه العناصر الثلاثة قطيعة جذرية مع تقليد التعليم الفلسفي بوصفه غير قابل للنقاش.

تفرض النقاشات السابقة طرح مجموعة من الاستفهامات تتوزع بين نموذجين:

<u>البراديغم الناشئ:</u>	<u>البراديغم التقليدي:</u>
<p>لماذا لا نستطيع تعلم التفلسف عبر التحاور، كما فعل الفلاسفة القدامى في مدارسهم أو المناقشة في العصور الوسطى و آخرها في صالونات ق 18 وفي الفترة الراهنة المقاهي الفلسفية؟</p> <p>لماذا لا يمكننا التفلسف مع نمط المقالات، من حيث هي نوع من الكتابة المدرسية ظهر بفرنسا في نهاية ق 19 و لم يستخدم في بلدان أخرى إلا قليلا و لا يمارسها في الفلاسفة أنفسهم؟</p> <p>و هل نحتاج كي نفكر إلى "المعلم الروحي" و ما شرط "ثقافة ذات الطابع الفلسفي"، تكون نقطة انطلاق التفكير، أو عائقا أمام التفكير نفسه؟</p>	<p>وفق أي شروط يمكن أن يكون نقاش ما فلسفي حقا؟</p> <p>و هل التماسك والاتساق في الكتابة شرطان لا غنى عنهما لبناء دقة التفكير؟</p> <p>هل يمكن تعلم التفلسف بدون أستاذ فيلسوف؟ وماذا عن التراث الفلسفي؟</p>

الخلاصة:

إن تيار الفلسفة وعلم النفس يوقف على المتعلمين تجاه التنمية الشاملة للمتعلم عامة والطفل خاصة، وهذا ليس وليد الصدفة وإنما يعود إلى مرحلة التعليم الأولى حيث العلاقة مع المعرفة ليست ذاتية شخصية وإنما تكتسب بالتعليم الإلزامي، أما تيار الفلسفة والديموقراطية الذي يزدهر عند أولئك الذين يهتمون بالتنشئة الاجتماعية وتسوية النزاعات والمواطنة، فيأخذ أهمية خاصة لدى أتباع البيداغوجيات التعاونية. لأنه من السهل جدا تغيير الفصول

الدراسية التي اعتادت على المشاورات حيث يكتسب المتعلمون فن الخطابة المنظم، لكن هنا يتعلق الأمر بتفكير والنقاش الشفهي الذي سيصبح تأملياً، الشيء الذي يسمح بتجميع الهدف وإتقان اللغة والمواقف البسيطة. هكذا فإن لغتهم الأم قد تعمل بشكل مختلف عما كانت عليه في اللسانيات، عن طريق الممارسات اللغوية المتعددة الأبعاد. كما هو الشأن في التهذيب أو المواطنة حيث تصبح المواقف مبنية من طرف المشاركين وليست مجرد محتوى للخطاب أو موعظة للمدرس. لذلك هنالك نتائج للإنضباط بالمعنيين معا: سلوك اجتماعي أكثر بأقل انضباط ممكن فضول أكبر يغير العلاقة مع معرفة المتعلمين من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة.

مراجع المحور الخامس:

ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، تر محمد الادريسي والمشهور رشيد، مجلة نقد وبتوير العدد الرابع، الفصل الاول، السنة الثانية، مارس 2016.

محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013.

محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية علوم التربية، الرباط، 2000.

محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006.

Marie France Daniel, La philosophie et les enfants, le modeles de lipman et dewey, De Boeck et Larcier, paris, 1997.

Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de France, paris 2009.

Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de France, paris 2009.

خاتمة:

قراءة في تعلمية الفلسفة وتحدياتها:

فيما يتعلق بتعليمية الفلسفة وتحدياتها، هناك عدة جوانب مهمة يمكن مناقشتها:

أولاً: في طبيعة الفلسفة وطريقة تدريسها:

* الفلسفة تتناول موضوعات مجردة وتحليلية بطبيعتها، مما يجعل تدريسها تحديًا كبيرًا مقارنة بالمواد الأكثر عملية.

* يجب على المعلمين إيجاد طرق مبتكرة لتقريب هذه المواضيع المجردة إلى فهم الطلاب وربطها بخبراتهم اليومية.

* استخدام الأمثلة والتطبيقات العملية في شرح المفاهيم الفلسفية يساعد على جعلها أكثر إدراكًا للطلاب.

ثانياً: التنوع والتخصصية في الفلسفة:

* الفلسفة تشمل مجالات متنوعة كالأخلاق والسياسة والوجودية والمعرفية وغيرها.

* يصعب على المعلم إتقان كل هذه المجالات بالتفصيل، مما يتطلب التركيز على المواضيع الأساسية وتعريف الطلاب بالتخصصات المختلفة.

* التعاون بين المعلمين المتخصصين في مجالات الفلسفة المختلفة قد يساعد على تحسين التدريس.

ثالثاً: إشراك الطلاب وتنمية المهارات:

* من الأهمية بمكان إشراك الطلاب في النقاش والتفكير الناقد بدلاً من مجرد تلقي المعلومات.

* تنمية مهارات التحليل والاستدلال والكتابة الفلسفية لدى الطلاب هي من أهم أهداف تعليم الفلسفة.

* توظيف الأنشطة التفاعلية والمشاريع البحثية قد يساعد على تحقيق ذلك.

بشكل عام، تعليمية الفلسفة تواجه تحديات كبيرة تتطلب جهودًا مستمرة من قبل المعلمين والمؤسسات التعليمية لتطوير طرق تدريس فعالة وجذابة للطلاب، ولكن عند التعامل بشكل

صحيح مع هذه التحديات، يمكن أن يكون تعليم الفلسفة وسيلة قوية لتنمية التفكير الناقد والمهارات التحليلية لدى الطلاب، هناك بعض الخلاصات العامة حول تدريس الفلسفة يمكن ذكرها:

أ/ التركيز على المهارات التحليلية والنقدية:

* هدف تعليم الفلسفة ليس مجرد حفظ المعلومات والنظريات الفلسفية، بل تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليل.

* على المعلمين تشجيع الطلاب على التساؤل والتفكير بشكل مستقل في المسائل الفلسفية.

ب/ ربط الفلسفة بالحياة اليومية:

* لجعل الفلسفة أكثر إثارة للاهتمام، يجب ربط المفاهيم الفلسفية بالقضايا والتجارب الحياتية للطلاب.

* استخدام الأمثلة والقضايا المعاصرة يساعد على توضيح كيفية تطبيق النظريات الفلسفية.

ج/ التنوع في طرق التدريس:

* لا ينبغي الاعتماد على المحاضرات التقليدية فقط، بل استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب كالنقاشات الجماعية والعروض التقديمية والأنشطة التفاعلية.

* هذا التنوع يساعد على إبقاء انتباه الطلاب وتعزيز مشاركتهم النشطة.

د/ تشجيع التفكير المستقل:

* بدلاً من مجرد نقل المعرفة، على المعلمين تشجيع الطلاب على تطوير وجهات نظرهم الخاصة والدفاع عنها بشكل منطقي.

* إعطاء الطلاب مساحة للاستكشاف والتأمل في المسائل الفلسفية يساعد على تنمية التفكير المستقل.

هـ/ ربط الفلسفة بالتخصصات الأخرى:

* الفلسفة لها ارتباطات وتطبيقات في مختلف المجالات كالعلوم والآداب والسياسة والأخلاق.

* ربط الفلسفة بهذه المجالات يوسع أفق الطلاب ويظهر أهمية الفلسفة في الحياة العملية.

إن تعليم الفلسفة الفعال يتطلب توازنًا بين إكساب المعرفة الفلسفية وتنمية المهارات التحليلية والنقدية لدى الطلاب مع ربطها بالواقع والتطبيقات العملية. هناك عدد من الواقع والآفاق في تعليمية الفلسفة يمكن إيجازها على النحو التالي:

الواقع:

1/ محدودية الاهتمام بتعليم الفلسفة:

* في كثير من الأنظمة التعليمية، لا يحظى تعليم الفلسفة بالأهمية الكافية مقارنة بالمواد الأخرى.

* غالبًا ما يتم التركيز على الجوانب التطبيقية والمهنية على حساب الجوانب الفلسفية.

2/ ضعف التكامل بين الفلسفة والتخصصات الأخرى:

* في الممارسة العملية، لا يتم ربط تعليم الفلسفة بشكل فعال مع المواد الأخرى.

* هناك انفصال بين الفلسفة والتخصصات الأخرى رغم الترابط النظري بينهما.

3/ طرق التدريس التقليدية:

* لا يزال التركيز على المحاضرات والحفظ هو السائد في تدريس الفلسفة في كثير من الأماكن.

* هذا لا يساعد على تنمية المهارات التحليلية والنقدية لدى الطلاب.

الآفاق:

أولاً: إعادة النظر في أهمية تعليم الفلسفة:

* الاعتراف بأهمية الفلسفة في تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي.

* إدراج الفلسفة ضمن المناهج الدراسية بشكل أكبر وأكثر فاعلية.

ثانياً: ربط الفلسفة بالتخصصات الأخرى:

* تطوير مناهج وبرامج تعليمية تربط الفلسفة بالتخصصات الأخرى.

* تشجيع البحوث والمشاريع المشتركة بين الفلسفة والتخصصات الأخرى.

ثالثاً: تطوير طرق تدريس حديثة:

* استخدام طرق تدريس تفاعلية وتشاركية تعزز مشاركة الطلاب.

*الاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس الفلسفة.

رابعاً: إعداد معلمي الفلسفة بشكل أفضل:

تطوير برامج إعداد وتدريب معلمي الفلسفة على المستويات النظرية والعملية، و تشجيع البحث والتطوير في مجال تعليمية الفلسفة.

ذلك أن الحاجة ضرورية لإعادة النظر في مكانة وطرق تدريس الفلسفة بما يضمن تطوير قدرات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، مع الربط الفعال بين الفلسفة والتخصصات الأخرى . هناك عدة طرق يمكن من خلالها تطوير طرق تدريس الفلسفة بما يشجع التفكير النقدي لدى الطلاب، منها:

1. التركيز على المناقشة والحوار:

* إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية حول القضايا الفلسفية.

* تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسارات والبحث عن إجابات لها.

* تنظيم نقاشات جماعية تتيح للطلاب تبادل وجهات النظر المختلفة.

2. استخدام الأمثلة والحالات الدراسية:

* ربط المفاهيم الفلسفية بأمثلة واقعية ملموسة من حياة الطلاب.

* تقديم حالات دراسية يُطلب من الطلاب تحليلها وتطبيق المفاهيم الفلسفية عليها.

* تشجيع الطلاب على اقتراح حالات دراسية جديدة وتحليلها.

3. تكليف الطلاب بأعمال بحثية وتحليلية:

* إسناد مشاريع بحثية للطلاب تتطلب منهم استقصاء المعلومات وتحليلها.

* إعداد تقارير وعروض تقديمية عن موضوعات فلسفية معينة.

* تكليف الطلاب بكتابة مقالات نقدية حول قضايا فلسفية.

4. استخدام التقنيات والوسائط التفاعلية:

* توظيف الأفلام والمقاطع الفيديو ذات الصلة بالموضوعات الفلسفية.

* تصميم ألعاب تفاعلية وتطبيقات رقمية لتعزيز فهم المفاهيم الفلسفية.

* إتاحة منصات إلكترونية للنقاش والتفاعل بين الطلاب.

5. ربط الفلسفة بالتخصصات الأخرى:

* إعداد مشاريع وبرامج تعليمية مشتركة بين الفلسفة والتخصصات الأخرى.

* دمج المفاهيم الفلسفية ضمن المناهج الدراسية للتخصصات المختلفة.

* تشجيع الطلاب على إجراء بحوث وتحليلات تربط الفلسفة بتخصصاتهم.

إن تبني هذه الأساليب والاستراتيجيات في تدريس الفلسفة سيساعد على تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، وزيادة مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية. هناك بعض التحديات المحتملة في تنفيذ طرق تدريس الفلسفة التي تشجع التفكير النقدي لدى الطلاب ومنها

1. المقاومة التقليدية للتغيير:

* التحدي: قد يواجه المعلمون والإدارات المدرسية مقاومة للتحول عن الأساليب التدريسية التقليدية.

* الحل: تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأهمية التفكير النقدي وكيفية تطبيقه.

2. الحاجة لموارد ومصادر إضافية:

* التحدي: قد تتطلب بعض الأساليب التدريسية المقترحة موارد إضافية كتقنيات وأدوات تفاعلية.
* الحل: تخصيص ميزانية كافية لتوفير هذه الموارد، والتعاون مع الجهات الخارجية لدعم المبادرات.

3. ضغط المناهج الدراسية والوقت المحدود:

* التحدي: قد تتعارض هذه الأساليب مع الضغوط الزمنية والمحتوى المكثف للمناهج الدراسية.

* الحل: إعداد خطط زمنية مرنة تدمج هذه الأساليب بشكل متوازن مع متطلبات المناهج.

4. عدم اعتياد الطلاب على طرق التفكير النقدي:

* التحدي: قد يواجه الطلاب صعوبة في التكيف مع أساليب التدريس الجديدة.

* الحل: تخصيص وقت كاف لتدريب الطلاب على مهارات التفكير النقدي وتطبيقها تدريجياً

- The Philosophy Teaching Resource (www.philosophyteaching.org)
 - Provides lesson plans, activities, and resources for teaching philosophy at various levels.
 - American Philosophical Association - Teaching Philosophy (www.apaonline.org/teaching)
 - Offers guidance, publications, and professional development opportunities for philosophy instructors.
 - TeachPhilosophy101 (www.teachphilosophy101.org)
 - Features teaching modules, syllabi, and strategies for effectively teaching introductory philosophy courses.
4. Stanford Encyclopedia of Philosophy - Teaching Philosophy (plato.stanford.edu/contents.html#teaching)
- Contains articles on pedagogical approaches, curricular design, and other aspects of teaching philosophy.
 - The Sophia Project (www.sophiaproject.org)
 - Provides lesson plans, multimedia resources, and discussion guides for teaching philosophy to K-12 students.
 - PhilPapers - Teaching Philosophy (philpapers.org/browse/teaching-philosophy)
 - Curates academic papers and resources related to the pedagogy and scholarship of teaching philosophy.
 - The Partially Examined Life (www.partiallyexaminedlife.com/teaching-resources)
 - Offers a podcast, blog, and community dedicated to accessible philosophy education.
- These websites cover a range of topics and approaches for effectively teaching philosophy at different educational levels. Let me know if you need any other recommendations! Voici des informations supplémentaires sur les ressources en ligne pertinentes pour l'enseignement de la philosophie :
1. The Philosophy Teaching Resource (www.philosophyteaching.org)
 - Ce site Web fournit une vaste collection de plans de cours, d'activités et de ressources pédagogiques pour enseigner la philosophie à différents niveaux scolaires.
 - On y trouve notamment des leçons sur des thèmes philosophiques clés, des exercices interactifs et des guides pour développer la pensée critique des élèves.
 2. American Philosophical Association - Teaching Philosophy (www.apaonline.org/teaching)
 - Ce site de l'APA propose des publications, des formations et du développement professionnel destinés aux enseignants de philosophie.
 - On peut y trouver des conseils sur la conception des programmes, l'évaluation des étudiants et l'intégration des technologies en classe.
 3. TeachPhilosophy101 (www.teachphilosophy101.org)
 - Ce site met l'accent sur l'enseignement des cours d'introduction à la philosophie.
 - Il offre des modules d'enseignement clé en main, des plans de cours et des stratégies éprouvées pour rendre la philosophie accessible aux débutants.
 4. Stanford Encyclopedia of Philosophy - Teaching Philosophy (plato.stanford.edu/contents.html#teaching)
 - Cette section de l'encyclopédie en ligne aborde des sujets pédagogiques comme les approches d'enseignement, la conception des programmes et l'évaluation.
 - Les articles sont rédigés par des experts et offrent une perspective approfondie sur ces aspects de la didactique de la philosophie.
 5. The Sophia Project (www.sophiaproject.org)
 - Ce site web est spécialement conçu pour enseigner la philosophie aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire.
 - Il propose des plans de leçons, du matériel multimédia et des guides de discussion sur des sujets philosophiques adaptés aux jeunes apprenants.
 - L'objectif est de développer la pensée critique et la curiosité philosophique dès le plus jeune âge.
 6. PhilPapers - Teaching Philosophy (philpapers.org/browse/teaching-philosophy)

- Cette section de la plateforme PhilPapers rassemble des articles académiques et des ressources liées à la pédagogie et à l'enseignement de la philosophie.
- On y trouve des travaux de recherche sur les meilleures pratiques, les défis et les innovations dans l'enseignement de la philosophie.
- Cette source est particulièrement utile pour les universitaires et les chercheurs en didactique de la philosophie.

7. The Partially Examined Life (www.partiallyexaminedlife.com/teaching-resources)

- Ce site web gère un podcast populaire sur la philosophie accessible au grand public.
- Il propose également une section dédiée aux ressources pédagogiques, y compris des guides, des plans de cours et une communauté d'enseignants de philosophie.
- L'objectif est d'aider les enseignants à transmettre la philosophie de manière engageante et abordable.

8. Philosophy Learning and Teaching Organization (PLATO) (www.plato-philosophy.org)

- PLATO est une organisation dédiée à promouvoir l'excellence dans l'enseignement de la philosophie à tous les niveaux.
- Le site web fournit des ressources, des ateliers et des programmes de développement professionnel pour les enseignants de philosophie.
- On peut y trouver des conseils sur la conception de cours, l'évaluation des élèves et l'intégration des technologies.
- C'est une ressource précieuse pour les enseignants souhaitant diversifier les approches philosophiques en classe.

10. Society for the Advancement of American Philosophy - Teaching Resources (saonline.org/resources/teaching-resources)

- La SAAP est une association professionnelle qui soutient l'enseignement de la philosophie américaine.
- Son site web héberge une section dédiée aux ressources pédagogiques, notamment des plans de cours, des bibliographies et des conseils d'experts.

1. Portails pédagogiques pour l'enseignement de la philosophie :

- American Philosophical Association - Teaching Resources :
https://www.apaonline.org/page/teaching_resources
- Propose des guides, des activités et des conseils pour les professeurs de philosophie.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy - Teaching Philosophy :
<https://plato.stanford.edu/teaching/>
- Offre des ressources, des conseils et des réflexions sur l'enseignement de la philosophie.
- Internet Encyclopedia of Philosophy - Teaching Resources :
<https://iep.utm.edu/teach-ph/>
- Héberge des articles et des conseils pratiques sur l'enseignement de différents sujets philosophiques.

2. Sites Web d'associations professionnelles :

- Society for the Advancement of American Philosophy (SAAP) - Teaching Resources :
<https://saonline.org/resources/teaching-resources/>
- Regroupe des plans de cours, des bibliographies et des conseils pour les professeurs de philosophie américaine.
- International Federation of Philosophical Societies (FISP) - Teaching Resources :
<https://www.fisp.org/teaching-resources.html>
- Fournit des ressources et des liens vers des initiatives internationales pour l'enseignement de la philosophie.

3. Plateformes de cours en ligne :

- Coursera - Introduction to Philosophy Specialization :
<https://www.coursera.org/specializations/introduction-philosophy>

فهرس المراجع:

قائمة المصادر والمراجع :

- ابراهيم تيروز، نحو ثورة كوبرنيكية في تدريس الفلسفة، دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية، المغرب، 2011
- ابن منظور لسان العرب، المجلد 4، دار صدر، بيروت لبنان، 29 أبريل 2007
- احمد إسماعيل حاجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- أزفلد كولبه، المدخل الى الفلسفة، ترجمة أبو العلا عفيفي، عالم الكتب، ط1، بيروت 2016
- ألان تورين، نقد الحداثة. ترجمو انور مغيث، المجلس الاعلى للثقافة. القاهرة 1992
- امانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟
- امانويل كانط، ثلاثة نصوص ،تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟تر محمد بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس 2005
- أوليفيه رويول، فلسفة التربية، تر جهاد نعمان، منشورات عويدات بيروت ط3 1986.
- أوليفيه رويول، لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر اوكان، افريقيا الشرق، المغرب 2000
- بريزي محمد، تدريس الفلسفة وتعلم التفكير النقدي، منشورات دار التوحيد، ط1، الرباط، 2015.
- بن جدو محمد الامين، دورة إدارة الكفاءات في تحقيق استراتيجية التميز، مذكرة مقدمة كجزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير، جامعة سطيف1، 2012/2013.
- بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي(دراسة استطلاعية في المدارس الأساسية مجلة دراسات نفسية و تربوية، العدد 4، 2010
- بيتر ديشي، ت، غريب تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة نجاح الجديد الغزيب، 2003
- تأملات في التربية، ما الأنوار، ما معنى التوجه في التفكير، ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس 2005.
- تشارلز موريس، ت، دكتور ابراهيم مصطفى ابراهيم، رواد الفلسفة الأمريكية، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية، 1996
- التفلسف والتعليم ورهانات المستقبل، مجموعة من الاكاديميين العرب، دار نيبور، العراق ط1، مقال مصطفى كشوش، تعليم التفلسف للاطفال عند ماتيو لبيمن.
- توفيق محي الدين و عدس عبد الرحمن، أساسيات علم النفس التربوي، مركز الكتاب الأردني، عمان الأردن، 1990
- توفيق محي الدين و قطامي يوسف، و عدس عبد الرحمن، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر لطباعة و النشر والتوزيع، عمان الاردن، 2001
- جان بياجيه، الابستمولوجية التكوينية، تر السيد نفاذي، دار التكوين دمشق، دار العالم الثالث، القاهرة، 2004.
- جان بياجيه، ت، عارف منيمه، البنوية، الطبعة الرابعة ، دار منشورات عويدات، بيروت باريس، 2010
- جان بياجيه، و بيرل إنهلدر، ت، الجر خليل، علم النفس الولد، مؤسسة نوفل، الكويت 1972
- جميل حمداوي، تجديد الدرس الفلسفي في ضوء المقاربة التساؤلية ط1، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني، تطوان -المغرب 2019.

- جميل حمدواي، تجديد الدرس الفلسفي في ضوء المقاربة التساؤلية، دار الريف للطبع، ط1، تطوان الغرب 2019.
- جوناثان هاربر، التفكير النقدي تر إبراهيم سند أحمد، مؤسسة هندواي، 2022.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات -، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
- الخلفية الفلسفية لحقوق الانسان، محمد المصباحي كتاب من اجل حداثة متعددة الاصوات.
- ديبرانيس، سقراط، ترجمة ناصر الحلواني، مجلة الحكمة، 12 / 2017
- روسو جون جاك، إميل أو في التربية، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
- الزغلول رافع النصير و الزغلول عماد، علم والنفس المعرفي، طبعة الأولى، دار الشروق، عمان الأردن، 2003
- زياد سعيد بركات، فاعلية التعلم بالمشاريع في تنمية المهارات (تصميم الذات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي)، غزة مكتبة الكترونية، فلسطين، 2013
- سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق، عمان، 2003.
- سيد محمد الطواب، تطوير التفكير عند الأطفال من وجهة نظر المدرسة البياجيه، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد الثالث، مجلد ثالث عشر، 1985
- شمان أدريان، و كونواي، مدخل إلى التربية المعرفية نظريات و تطبيقات ترجمة أسماء السريسي 1998
- ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، جامعة ورقلة، مجلة المنهل، 2020
- عادل بن ملوك، في المفهوم الفلسفي، مركز نماء للبحوث و الدراسات، أوراق نماء، 2017
- عايش محمد زيتون، النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان 2007
- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءة، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ط4، المركز الجامعي الوادي، 2002.
- عبد الحق منصف، الانوار وسلطة الخبير البيداغوجي، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011.
- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دار النشر افريقيا الشرق، المغرب، 2007
- عبد الحق منصف، الحدائث الانوارية في التربية، مجلة عالم التربية العدد 13
- عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد الى الفلسفة، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت، 1975.
- عبد العزيز عمير، مقارنة التدريس بالكفاءات، نزلة للنشر الابيار، الجزائر، 2005.
- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ط 5، منشورات علم التربية، طبعة النجاح الجديدة، 2004
- عبد الله بريزي، تدريس الفلسفة و تعلم التفكير النقدي، منشورات دار التوحيد، ط1 المغرب 2015.
- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978
- عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية عامة، المعهد الوطني لمستخدمين التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، 2009
- العربي سليمان، الكفايات في التعليم من اجل مقارنة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2006.
- عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والادماج، مجلة علوم التربية العدد 22. مطبعة النجاح الجديدة، الدار لبيضاء، المغرب.
- غنيم سيد محمد، النمو العقلي عند الطفل في نظرية بياجيه، حوليات كلية الآداب بجامعة عين الشمس، المجلد الرابع عشر، مطبعة جامعة عين الشمس، القاهرة، 1974

- فاطمة الزهراء اغلال بوكرمة، الخلفية للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النفس وعلوم التربية العدد 20، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2007.
- فريدريك لوبيز، الدروس الاولى في الفلسفة، ترجمة، علي ابو ملح، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، ابو ظبي، 2009.
- فلسفة التربية، تر جهاد نعمان، منشورات عويدات بيروت ط3 1986.
- قريطي عبد المطلب، في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر. 1998
- كانط ثلاثة نصوص.. ما الانوار؟ تر محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط، 200
- كريماني بديع، التعليم النشط، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- لورينغ مايند، ت، موقع نون بوست، فلسفة أفلاطون في التعليم و ما يمكن ان تعلمنا إياه حتى اليوم، 2019
- لويس أهان ، ت، حسني الانصار، حول راي ديوي في التجربة و الثقافة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980
- محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013.
- محمد اعراب، الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013.
- محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية علوم التربية، الرباط، 2000.
- محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية علوم التربية، الرباط، 2000.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006.
- محمد المصباحي، 2010، من أجل حداثة متعددة الأصوات، دار الطليعة للنشر، ط1، بيروت.
- محمد بوبكري التربية والحرية، من اجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، افريقيا الشرق، بيروت، 2000
- محمد جديدي، " فلسفة الخبرة "، جون ديوي نموذجا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، الطبعة الأولى، 2003م
- محمد جديدي، " فلسفة الخبرة "، جون ديوي نموذجا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، الطبعة الأولى، 2003م
- محمد حاجي، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب البلدي، الجزائر، 2004.
- محمد سييلا، عبد السلام بن عبد العالي، دفاتر فلسفية-الحداثة وانتقاداتها 11- دار توبقال-المغرب ط1.
- محمد عمر التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب ، طرابلس تونس، 1975.
- محمد عمر التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب.
- محمد مقداد ولحسن بوعبد الله وعلي براجل ونور الدين جبالي وعبد الحميد خزار (محررون)، قراءة في التقويم التربوي الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، 2015
- محمد مقداد ولحسن بوعبد الله وعلي براجل ونور الدين جبالي وعبد الحميد خزار (محررون)، قراءة في التقويم التربوي الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، 2015
- المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000.
- مريم سليم، علم تكوين المعرفة ابستمولوجيا بياجيه، معهد الانماء العربي، ط1، 1985 بيروت.

المصطفى شباك، الحداثة والتربية، تر محمد اسليم. دار الثقافة الدار البيضاء المغرب 1999-
موريس شريل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، بيروت 1986.
ميشال توزي، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة، تر عزالدين الخطابي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2018
ميشال توزي، ت، عزيز لزرقي و محمد كريشان، الدراسة الفلسفية للموسوعة والنص، ط1، 1996.
ميشال زين الدين. علم النفس المعرفي (وصف دراسة الهندسة المعرفية والوظائف العقلية)، دار المنهج اللبناني، الطبعة
الأولى، 2007
ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، تر محمد الادريسي والمشهور رشيد، مجلة نقد وبتوير العدد الرابع،
الفصل الاول، السنة الثانية، مارس 2016.
ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، تر محمد الادريسي والمشهور رشيد، مجلة نقد وبتوير العدد الرابع،
الفصل الاول، السنة الثانية، مارس 2016.
هناء حلمي عبد الحميد، مناهج الفلسفة وتنمية النزعة العقلانية، مجلة وادي النيل للدراسات و البحوث، العدد الثاني، أبريل.

Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de
France,paris 2009.
Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de
France,paris 2009.
Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de
France,paris 2009.
Jean-piere pourtois et Huguette Desmet, l'education postmodernisme, presse universitaire de
France,paris 2009.
John locke :quelques pensees sur l'eduction des enfants-paris 1966-
kant reponse a la lqstion :qu'est ce que lumieres Flamarion 1990.
kant , critique de la raison pure, gf-flammarion,trad de jules barni, paris 1987.
kant , critique de la raison pure, gf-flammarion,trad de jules barni, paris 1987.
kant ;reflexions sur l'eduction,vrin,paris,1993
Marie France Daniel, La philosophie et les enfants, le modeles de lipman et dewey, De Boeck et
Larcier, paris, 1997.
R, J,
Rousseau j.j ;Emile-Gallimard(coll-folio/essais)-paris

ملاحظة: اعتمدنا في اعداد هذه الدروس على عدة مصادر متنوعة مطبوعات، كتب ، مواقع
وغيرها ولكن هذا لا ينفي الخبرة التي اكتسبناها عبر فعل تدريس الفلسفة في حد ذاته وتجربتنا
منذ سنوات في البحث ولقاءاتنا مع الاساتذة والباحثين في عدة مناسبات علمية وملتقيات.

مقدمة.....	3ص
المحورالأول: فلسفة التربية والشان البيداغوجي.....	6ص
ا في مفهوم م الفلسفة.....	7ص
ب-في فلسفة التربية الانوارية.....	11ص
ج-في الفعل البيداغوجي.....	20ص
د-روسو، بيداغوجيا جديدة للطفل الانسان.....	29ص
هـ-تربية المرأة عند روسو.....	33ص
مراجع المحور الاول.....	35ص
المحور الثاني: مدخل الى التعليمية وعلاقتها بالبيداغوجيا والفلسفة.....	37ص
1-في الفلسفة و البيداغوجيا.....	38ص
2-في معنى التربية.....	40ص
2-في مفهوم التعليمية.....	41ص
3-في التفاعل الديدأكتيكي.....	45ص
4-في معنى البيداغوجيا.....	48ص
6- في بعض البيداغوجيات.....	49ص
7.في مفهوم الفلسفة وتعليميتها.....	53ص
6-من الحوار السقراطي الى المقاربة بالكفايات.....	55ص
9- علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا.....	67ص
10- ضرورة تدريس الفلسفة.....	68ص
المحور الثالث : بيداغوجيا الكفايات وجذورها الفلسفية.....	33ص
1/بيداغوجيات التدريس المعاصرة.....	74ص
2/ الجذور الفلسفية لبيداغوجيا الكفايات.....	76ص
1/ المدرسة البنائية بياجيه.....	77ص
2/فلسفة الخبرة ديوي.....	81ص
هوامش.....	89ص

المحور الرابع: ديداكتيك الدرس الفلسفي.....	ص91
تعليمية الفلسفة وبيداغوجيا الكفايات.....	92
تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفايات.....	97
1- ميشال توزي وتأسيس ديداكتيك الفلسفة.....	ص98
2- ديداكتيك الكتابة الانشائية الفلسفية.....	ص101
3- في ديداكتيك الاشتغال على النص الفلسفي.....	ص105
4- قراءة في تطبيقات المقاربة بالكفايات في الدرس الفلسفي.....	ص108
المحور الخامس: الفلسفة للاطفال مشاريع فلسفية للاطفال.....	ص115
1/ نحو ديداكتيك الفلسفة للاطفال عند ليمان.....	116
2/ ميشال توزي ةالفلسفة للاطفال.....	ص124
خاتمة.....	128
ملاحق.....	133
فهرس المراجع.....	135
فهرس الموضوعات.....	ص139