الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الفلسفة

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

تعليميّة الفلسفة

موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس
تخصص: فلسفة عامة.

الدكتور: عبد الغاني عليوة.

الموسم الجامعي
2024 -2025م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم الفلسفة

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

تعليميّة الفلسفة

موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس

تخصص: فلسفة عامة.

الموسم الجامعي

2024- 2025م

محاور المقياس حسب عرض التكوين

وحدة التعليم: المنهجية

المادة: تعليمية الفلسفة1

الرصيد: 2

المعامل: 2

أهداف التعليم:

(ذكر ما يفترض على الطالب اكتسابه من مؤهلات بعد نجاحه في هذه المادة، في ثلاثة أسطر على الأكثر)

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

المعارف المسبقة:

(وصف مختصر للمعرفة المطلوبة والتي تمكن الطالب من مواصلة هذا التعليم، سطرين على الأكثر)

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

محتوى المادة:

- مدخل إلى التعليمية (التاريخ والنشأة).
- مفهوم التعليمية.
- خصائصها.
- التعليمية والفلسفة.
- البنية التعليمية للفلسفة.
- ديداكتيك الكفاءات.
- في مفهوم الكفاءات.

مطبوعة الدعم البيداغوجي	تعليمية الفلسفة

المادة: تعليمية الفلسفة2

الرصيد: 2

المعامل: 2

محتوى المادة:

- الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات.
- تصنيف الكفاءات.
- الفلسفة في التدريس بالكفاءات؛
- ديداكتيك الدرس الفلسفي.
- ديداكتيك المقال الفلسفي.
- ديداكتيك النص الفلسفي.
- ديداكتيك الإنتاج الفلسفي.
- ديداكتيك العروض الفلسفية.

طريقة التقييم: مراقبة مستمرة وامتحان.

المراجع: (كتب ومطبوعات، مواقع انترنت، إلخ...)

http://www.bib-alex.com/

http://download-human-development-pdf-ebooks.com/104-1-library-books

http://www.ta5atub.com/t416-topic

http://www.goodreads.com/shelf/show/philosophy

http://www.amason.com/Philosophy-book

http://en.wikipedia.org/wiki/list of books about philosophy

https://www.academia.edu/

عنوان المقياس: تعليمية الفلسفة

الفئة المستهدفة (السنة الثالثة ليسانس فلسفة).

الهدف العام من المقياس:

- أن يتعرف الطالب في نهاية المقياس على أهم الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهنه، والتركيز على الخصائص الموضوعية والحس النقدي.

الأهداف الخاصة:

- إدراك الطالب لأهم الطرق والمناهج المعتمدة في تدريس مادة الفلسفة.
- أن يميز الطالب بين مختلف الطرائق لتدريس الفلسفة.
- معرفة الطالب لخصائص ومميزات المقاربة عن طريق وضعية حل المشكلات.

الأهداف الإجرائية:

- تمكن الطالب من ممارسة فعل التفلسف باعتماد أدوات وآليات منهجية معينة.
- مقارنة الطالب بين مناهج وطرق تدريس مادة الفلسفة.
- اختبار قدرة الطالب على توظيف المقاربة التعليمية عن طريق الوضعية بحل المشكلات.

مقدمة

تعد تعليمية الفلسفة جزءًا أساسيًا من النظام التعليمي الذي يهدف إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل العميق لدى المتعلمين للفلسفة، والفلسفة ليست مجرد مادة دراسية، بل هي وسيلة لفهم العالم والمشاركة في النقاشات الفكرية الكبرى التي شكلت تاريخ البشرية، لهذا يتطلب تعليم الفلسفة نهجًا متعدد الجوانب يشمل التعلم النظري والعملي، ويعزز قدرة المتعلمين على التفكير بطريقة منهجية ومنطقية.

يتناول تدريس الفلسفة موضوعات متنوعة مثل الأخلاق، والسياسة، والميتافيزيقا، ونظرية المعرفة، مما يتيح للمتعلمين استكشاف مفاهيم معقدة وتطوير وجهات نظرهم الخاصة. وفقًا لجون ديوي في كتابه (الديمقراطية والتربية)، فإن "تعليم الفلسفة يساهم في تنمية الفهم العميق للعالم والقدرة على التفكير النقدي والتفاعل مع القضايا الأخلاقية والسياسية". تتطلب تعليمية الفلسفة استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة تتضمن النقاشات المفتوحة، وتحليل النصوص الفلسفية، وكتابة المقالات. يؤكد ذلك الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط في كتابه (نقد العقل الخالص)، فإن "القراءة النقدية والتحليلية للنصوص الفلسفية تساعد في بناء أساس متين للفهم الفلسفي".

نبحث عن وظيفة التعليمية الأساسية باعتبارها المطية التي نعتمدها في تحسين البرامج والمناهج، والبحث عن آليات جديدة تواكب تطورات الإنسان الدائمة، وانعكاساتها على العملية التعليمية التعليمية، سيما إن تعلق الأمر بمادة الفلسفة لما تتسم به من خصوصية مقارنة بباقي المواد التعليمية الأخرى، نتساءل إذن كيف يمكن تحسين طرق التعليم وتعليم الفلسفة على وجه الخصوص؟.

المحاضرة الأولى: مدخل إلى التعليمية (تاريخها ونشأتها)

لتكن انطلاقتنا من حوار دار بين أمير المؤمنين معاوية بن أبي سفيان والأحنف بن قيس عن الولد مجيباً هذا الأخير عن سؤال معاوية فقال:" يا أمير المؤمنين أولادنا ثمار قلوبنا، وعماد ظهورنا، ونحن لهم أرض ذليلة، وسماء ظليلة، وبهم نصول عند كل جليلة، فإن طلبوا فأعطهم، وإن غضبوا فأرضهم يمنحوك ودهم، ... لا تكن عليهم قفلاً فيتمنوا موتك، ويكرهوا قربك، ويملوا حياتك، فقال له معاوية: لله أنت! لقد دخلت علي وإني لمملوء غيظاً على يزيد، ولقد أصلحت من قلبي له ما كان قد فسد". بهذه الأخلاق التربوية ينبغي أن يكون تعاملنا مع أبنائنا، وأن تكون نظرتنا لهم ايجابية، وأن نغدق عليهم من عطفنا وحبنا.

إن سرّ تقدم المجتمعات ورقيها، لا يعود إلى مدى تطور صناعاتها، ورقي اقتصادها، بقدر ما يتوقف أساساً على ما توليه من اهتمام بمنظوماتها التعليمية والتربوية، والطموح الذي يساور الإنسان دائماً هو بناء حضارة يعيش في ظلها كريماً، وسيلته الأساسية في ذلك هي التدريس الناجح والنافع، والقائم على أسس علمية ومنهجية، مما يوجب على القائمين على المنظومات التربوية والتعليمية التفكير الدائم في تطوير طرائق التدريس، وآليات التعليم وأهدافه.

لا نبالغ إن قلنا إن رفاهية الإنسان المعاصر هي نتاج التعليم والتعلم، الذي سهل سبل العيش في مختلف الميادين (اقتصادية كانت أو اجتماعية، وحتى علمية..)، لهذا نجد المتخصصين في الديداكتيك Didactique يولون بالغ الأهمية لتطور التدريس والتفكير في مشكلاته، كموضوع رئيسي في العملية التعليمية حتى يؤتى التدريس ثماره، وقد كان العالم قد شهد الاهتمام أكثر بديداكتيك المواد منذ بداية سبعينيات القرن الماضي.

قبل الحوض في الحديث عن حيثيات وتفاصيل نشأة التعليمية وتاريخها، لابد من التطرق لموضوع التربية، مفهومها، غاياتها وأهدافها، خاصة وأن موضوعنا هذا بصلة مباشرة بعلم النفس وعلوم التربية، فالتعليمية فرع من فروع علوم التربية، ثم تجدر الإشارة إلى الحديث عن التربية والفلسفة، أو فلسفة التربية، ثم الحديث عن تعليمية الفلسفة.

1- مفهوم التربية

أ/ التعريف اللغوي: تعود كلمة تربية إلى أصول ثلاثة: الأصل الأول: من الفعل ربا أي نما وزاد[1]، يقول سبحانه وتعالى في سورة الحج، الآية (5) ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾، أي نمت وزادت. أما الأصل الثاني: ربى يربي، على وزن خفي يخفي، ومعناه نشأ وترعرع، وربيت فلاناً، أربيه تربية.

الأصل الثالث: ربّ، يرب الشيء، بمعنى أصلحه، وتولى أمره وساسه وقام عليه، إن أصل اشتاق التربية من رب، وليس ربا فيقال رب ولده وأحسن القيام عليه[2]، إن الراء والباء يجتمعان على معنى السمو والإصلاح مع اختلاف بسيط في تدرج هذا المعنى، ففي الأمور المادية نقول ربا، يربو، تعبيراً عن زيادة مادية، بينما عندما يتعلق الأمر بالإنسان أو الحيوان فإننا نقول ربى يربي، بمعنى ترعرع في بيئة معينة، ويستعمل في التعبير عن الأمور المعنوية ربّا، يربّا لتكريم النفس عن الخطايا، ويستعمل للرقي بالجوهر رب، يرب، على وزن مد يمد حتى نصل إلى الرب الخالق لكل شيء.

ب/ التعريف الاصطلاحي: لقد مارس الإنسان التربية منذ القدم، مما جعل مفهومها يشع ويتداول بين الجميع إلى درجة أن تعريفها يبدو بسيط الاستعمال، ولكن سرعان ما يتبدد هذا الاعتقاد، ويدرك المرء أن تعريف التربية هو من قبيل السهل الممتنع، ولذا نجد أدبيات التربية تزخر بتعاريف كثيرة ومختلفة ترجع إلى مقاربات عدة متباينة، ولا يتسع المجال لذكرها كلها، لهذا ننوه إلى البعض منها حسب المراحل التاريخية والثقافات الاجتماعية؛

تعددت تعريفات التربية تبعاً لتغير الزمان وتطور المفاهيم، وظهور الفلسفات والنظريات المختلفة على مر العصور والثقافات:

هذا أفلاطون (427 – 347 ق.م) " أن التربية هي عملية تدريب أخلاقي، والمجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم، لنقل العادات الطبيعية للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها، بتجاربهم إلى الجيل الصغير، و إنها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر"[3]، إذ نجد أن التربية عند أفلاطون ترمي إلى إصلاح المدينة، يعني كانت المدينة الفاضلة شغله الشاغل، والتربية سبيل إلى

---

[1]- **سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم**، الإرشاد التربوي مفهومه، خصائصه، ماهيته، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 105.

[2]- **ألاء جاسم كاطع**، مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة، مجلة كلية التربية، المجلد 2، العدد 1، 2012م، ص 60.

[3]- **عبد الحكيم كرم**، محاضرات في فلسفة التربية، دائرة التاريخ والجغرافيا والفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، 2005م، ص16.

ذلك الإصلاح[1]، إذ جعل همه الأكثر، رسم صورة لجمهورية فاضلة قوية متماسكة، ومن ثم بحث في كيفية تربية وتهذيب الحكام كموضوع محوري للدراسة[2]، وإن ما كان يشغل أفلاطون في محاورة الجمهورية هو البحث في الكيفية التي يكون بها حاكم المدينة عادلا وفاضلا، وهو يرى أن ذلك لا يتحقق إلا من خلال الرؤية الأنطولوجية والأخلاقية، كما أن هذه العدالة لا تحقق إلا من خلال أسلوب معين في التربية والتعليم[3].

أما عند فلاسفة الإسلام أمثال ابن سينا (980م- 1037م) يعتبر أن" التربية قضية إنسانية وضرورة مصيرية، فظلم الإنسان للإنسان وسوء تربيته والانحراف عن ابتغاء كماله، وعن فطرته وطبيعته الإنسانية، كل ذلك نتيجة لسوء تربية الإنسان، والانحراف عن أهداف التربية[4]، فيشير ابن سينا هنا إلى ضرورة تفكير المربي في تكوين المثل الأعلى للإنسان المنظم التفكير، القوي الشخصية، النافذ الإرادة، القوي الخلق، السليم الجسم، المحب للاطلاع، المهذب الوجدان والمخلص لوطنه، والذي يعتمد على نفسه في كسب عيشه ويعيش لغيره كما يعيش لنفسه، ومهما كانت أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في تربية وتعليم نفسه وفي إصلاح أحواله وظروفه، فإنه لا يستغني عن عوامل التعليم والتربية، التي تأتي من خارج ذات الإنسان لتتفاعل مع إمكاناته ومكوناته الداخلية[5]، إذ نجد أن ابن سينا عالج برنامجه التربوي التعليمي من جانبين: جانب اجتماعي، وذلك بتوجيه الفرد الاتجاه المناسب لإمكانياته، وتأمين العمل المناسب كي لا يكون معطلا، وليكون منتجا لنفسه ولمجتمعه[6]، يعني هدفه هنا هدفا عمليا وحياتيا وهو الإنسان المجتمعي، وذلك بدعوته إلى إيجاد الصنعة والمهنة الشريفة والمناسبة لكل فرد، فنادى بالتعليم عن طريق المباشرة والتربية بالممارسة[7].

التربية عند أبو حامد الغزالي (1058م- 1111م) لها مفهوم واسع تعني؛ صناعة التعليم بهدف غرس الفضيلة والتقرب إلى الله، وهي عملية صقل وتكوين الملكات الجسدية والعقلية والروحية للفرد، باعتبار الإنسان كائن له قابلية التكوين والنُّصح بفضل ملكة العقل التي يعقل بها المسائل والأمور، كما يعقل بها

---

[1]- أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي، أفلاطون، دار المعارف، مصر، ط 4 ، ص49.

[2]- عبد الحكيم كرم، المرجع نفسه، ص 140.

[3]- أحمد المنياوي، جمهورية أفلاطون، دار الكتاب العربي، القاهرة، (د ط)، 2010م، ص 125.

[4]- عبد الغني محمد اسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط،2، 2014م، ص 176.

[5]- محمود عبد اللطيف، الفكر التربوي عند ابن سينا، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، (د ط)، 2005م، ص61.

[6]- عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن سينا، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية، الشركة العالمية للكتاب، بيرو ت، ط1، 1988، ص143.

[7]- المرجع نفسه، ص 157.

أيضاً مهمته في الحياة الدنيا، وفي هذا السياق يشبّه الغزالي التربية" بفعل الفلاح الذي يقتلع الشوك، وتخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع يحسن نباته ويكمل ريعه"[1]، بمعنى أن الفرد بحاجة على التربية من اجل تنقيته من الشوائب، وتنشئته تنشئة سليمة.

وفي الفلسفة الحديثة يرى صاحب كتاب (اميل) الفرنسي جان جاك روسو(1712- 1778م) أن التربية تشبه الزراعة، لأن الزراعة تنمي النبات، والتربية تهذب الإنسان، فيولد الإنسان طفلاً ويكون ضعيفا ومحروما من كل شيء، فإنه يحتاج بذلك إلى القوة والعقل والمعونة[2]، وكل ما يكون الإنسان محروما منه منذ ولادته يحتاج إلى التربية، والغرض من التربية عنده هو تكوين إنسان متكامل، يكون على اتصال مباشر ووثيق بمشكلات الحياة ويعمل على التغلب عليها[3]، أي جعل وظيفة التربية مقصورة على إزالة الصعوبات، وكل ما يعوق الطبيعة البشرية الخيرة على النمو الطبيعي، والتربية هنا هي تهيئة الفرص لتنمية الطفل حسب طبيعته وانطلاقا من ميوله، وهذا ما يطلق عليه روسو بالتربية السلبية[4]، ولم يقصد روسو هنا بالتربية السلبية أن ينفي ضرورة التربية وإنما إزالة كل ما يعترض النهوض بالطبيعة الإنسانية، إذ رمى بالقول بوجوب وجود تربية تختلف كل الاختلاف عن التربية التي كانت شائعة في زمانه، فقد كان المفهوم السائد عن الطبيعة الإنسانية عامة وعن الطفل خاصة، المتعلق بالتعاليم الدينية والتربوية، في ذلك الحين يخالف مفهوم روسو مخالفة تامة، فقد كان المتفق عليه أن طبيعة الإنسان شريرة في الأصل مع توماس هوبز مثلاً، وأن غاية الدين والتربية هو القضاء على الطبيعة الأصلية، واستبدالها بأخرى يصوغها المربي، إلا أن روسو خالف هذه الفكرة بالمبدأ التالي: وهو أن تكون التربية الأولى سلبية محضة، يعني ضرورة الرجوع إلى التربية الطبيعة، المتمثلة في ترك الطفل يربي نفسه بنفسه، وبذلك ينشأ حرا جديرا بأن يكون عضوا في دولة حرة، إذ لا وسيلة لتربية الطفل لأجل الحرية إلاّ تربيته بالحرية[5]، بمعنى لا تنحصر في تعليم مبادئ الفضيلة والحقيقة، بل في تجنب القلب مزالق الإثم والنفس مهاوي الزلل[6]، فالتربية السلبية تقتصر على معاونة الطفل تربية نفسه بنفسه[7]، وتجنب كل ما يضيق عليه ويقيده، فهي

---

[1]- **أبي حامد الغزالي**، رسالة أيها الولد، تحقيق توفيق الصباغ، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، ط2، 1959م، ص97.

[2]- **وجدان كاظم عبد الحميد التميمي**، مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة، مجلة كلية التربية، المجلد2، العدد1، 2010م، ص 65.

[3]- **النوي بالطاهر، وعاتكة غرغوط**، قراءة نقدية لنظرية جان جاك روسو التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 18، (2016/10/15م)، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، 2016م، ص 4.

[4]- **جان جاك روسو**، اميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، (د ط)، 2017م، ص 7.

[5]- **النوي بالطاهر**، مرجع سابق، ص 4.

[6]- **يوسف كرم**، تاريخ الفلسفة الحديثة، مؤسسة هنداوي، القاهرة، (د ط)، 2017م، ص 215.

[7]- **عبد الغني محمد إسماعيل العمراني**، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط2، 2014م، ص 216.

عملية ذاتية حسب روسو، نابعة عن طبيعة الطفل لذلك فهو يقول في كتابه اميل" ليس على التلميذ أن يتعلم، ولكن عليه أن يكشف الحقائق لنفسه، فأهم ما يصبو إليه روسو أن ينشأ في الطفل الشعور الاجتماعي، كما يؤكد على استقلالية النشء، فيجب أن يكون هذا مقترنا بتوجيه خفي، بحيث تتفق ميول النشء مع ما يريده المعلم، ففي كتابه اميل يقول أيضاً" اتبعوا مع النشء الطريقة العكسية، وهي أن يشعر النشء أنه هو صاحب الاختيار، فلا توجد استجابة وتكريس إلا بالشعور بأن المرء فيما يتعلمه، هذا هو التكريس الحقيقي". ويرى أن النشء الذي ينشأ على تلك الطريقة الحرة هو الأصلح لمجتمعه، والتربية السيئة التي مصدرها الإنسان حسب روسو، لابد من تعديلها عن طريق الاحتكاك بالحيوانات والنباتات، وحوادث الطبيعة وقواها احتكاكا مختصا[1].

وعند مفكري الغرب المعاصرين يرى الفيلسوف الأمريكي ذو النزعة البراغماتية جون ديوي (1845-1905م) أن التربية هي الحياة، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته، بمعنى أن التربية عنده تتسم بالطابع الاجتماعي، فهي نتاج التفاعل بين الغرائز والميولات الفردية والظروف الاجتماعية الراهنة[2]. وتبدأ بالمشاركة الفعالة للفرد في الشعور الاجتماعي مما يجعل منها عملية حياة وتجديد اجتماعي، ولهذا كان مفهوم التربية عند ديوي يدور حول الخبرة والتي تنتقل بالتربية من جيل إلى جيل بصورة مستمرة ونامية وبطريقة ديمقراطية وعلمية وفي هذا يقول "إن التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة" . فهي عملية وحياة تجديد للخبرة تتم في جوّ ديمقراطي، يضمن تفاعلاً اجتماعياً، ويساعد على النمو المستمر، كما أن السبيل إلى التقدم الاجتماعي وأساس الإصلاح، في حين يقترح أوليفيه ريبول مفهوما للتربية اعتبره نقطة انطلاق قابلة للنقد فيقول:" التربية هي العمل الذي يخول كائنا إنسانيا أن ينمي استعداداته الجسدية والفكرية، كما ينمي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية، في سبيل إنجاز مهمته كإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا وهي أيضا نتيجة ذلك العمل"[3].

وإذا ذهبنا إلى الفكر العربي المعاصر نجد رفاعة الطهطاوي وهو من أبرز رجال الإصلاح الذين اهتموا بالتربية واعتبروها مقوما من مقومات النهضة، وأكد أن التربية ضرورية للإنسان لا يمكنه الاستغناء عنها، لأنها ببساطة طريق التقدم والتمدن، فالأمة التي ترتقي برجالها ونسائها تمضي في طريق التقدم على أساس سلي، نجده يعرف التربية بالقول" التربية هي التي تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وتنمي

---

[1]- نقلاً عن: **النوي بالطاهر، وعاتكة غرغوط**، قراءة نقدية لنظرية جان جاك روسو التربوية، المرجع السابق، ص 4.

[2]- **أحمد فؤاد الأهواني**، نوابغ الفكر الغربي. جون ديوي .، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1986م، ص 22.

[3]- **أوليفيه ريبول**، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3، 1986م، ص 142.

فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل، وتمكنه من مجاوزة ذاته للتعاون مع أقرانه على فعل الخير"، فمهمة التربية عند رفاعة تهذيب الخلق وتنمية العقول وتحسين الإدراك[1]. أما غاية التربية هي حسن تربية الهيئة المجتمعة أو الأمة.

2- أهداف التربية وغاياتها

تتجه أهداف التربية إما إلى وجهة جماعية اجتماعية، أو إلى وجهة فردية وقد فصل فيها فلاسفة مهتمون بالفعل التربوي ونذكر ما يلي؛

- الإنسان في نموه خاضع للتفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحية، وبين قواه ومواهبه الطبيعية والفطرية من ناحية أخرى.
- عاملي التربية المقصودة الأسرة والمدرسة، يمكن توجيههما بحيث تهدف في تربية الطفل إلى أغراض معينة هي من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته.
- كانط" إن مهمة الحكومة هي مساعدة الفرد على النمو، لا أن تستبد به وتستعبده وتستغله. واحترام كل فرد واجب باعتباره غاية مطلقة في حد ذاته".
- نيتشه" إن غاية الإنسان هي تحقيق الإنسان الأعلى (سوبرمان) لا الجنس البشري بأسره، وآخر ما ينبغي للمفكرين أن يهتموا به هو تحسين الإنسانية وإصلاحها، فلا صلاح للإنسانية، بل ليس للإنسانية وجود على الإطلاق، وكل ما يوجد هو العناية بقواه حتى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال".
- أما روسو، فهو ينادي بحق الفرد في حرية التربية، وجعل هدف التربية هو تنمية ما عند الفرد من قوى الطبيعة، غير أن الفرد لا يمكنه أن يستكمل نمو فرديته إلا بحياة غيره، فهو عضو في جماعة لا يستغني نموه عنها، ولا من غاياتها وأهدافها.
- التربية الصحيحة هي التي تجمع بين الهدفين الفردي والاجتماعي، وهي التي تنمي الفرد حتى يقوي من غايات وأهداف الجماعة الصالحة، ويعمل على تحقيقها، وقد أكد هذا الفيلسوف جون ديوي، في اعتقاده أن التربية المجدية هي نتيجة إثارة قوى الطفل عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، وأن لعملية التربية ناحيتان؛ الأولى نفسية تتصل بالفرد، والثانية اجتماعية تتصل بالمجتمع، فليس أحدهما تابعة للأخرى، أو خاضعة لها، أو مهملة بالنسبة لها.

[1]- رفاعة الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، تقديم منى أحمد أبوزيد، دار الكتاب المصري، القاهرة، (د.ط)، 2012م، ص 54.

- الأولى هي الأساس، غرائز الطفل وقواه النفسية تعطي المادة الضرورية للتربية، ومعرفة الظروف الاجتماعية لازمة لتفسير قوى الطفل وجعلها تعبر عن نفسها في الحياة العملية.

كل تقدم ورقي يصيب الأفراد عن طريق التربية، يكون له أثره في تقدم المجتمع ورقيه.

3- لمحة تاريخية عن ظهور ونشأة التعليمية

إن الجهود المكثفة التي بذلت في ميادين التعليم خلال عشرات السنين الأخيرة بغية تحسين الأداء التربوي انتهت إلى ضرورة فهم العملية التعليمية العامة أكثر من قبل القائمين عليها، إلى معرفة حقة بأقطابها المتمثلة في المرسل (المعلم/ الأستاذ)، والمتلقي (المتعلم/ المتكون)، والمادة التعليمية، والعلاقة التي تربط كل عنصر بأخر. ونظرا للدور الخطير الذي يلعبه كل عنصر من هذه العناصر الثلاث في العملية التعليمية، والأثر الذي يتركه كل واحد في العنصر الأخر برزت إلى الوجود في المجال التربوي، ما يصطلح عليه "بالتعليمية" أو "الديداكتيك".

تشير بعض المعاجم المتخصصة إلى أن كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى، حيث تم إدراجها في معجم (Le Grand Encyclopédie) عام 1554م، وهو اصطلاح مشتق من الأصل اليوناني ديداكتيكوس ، ومنحدر من اللفظ ديداكسين (Didaksine) وتعني درس (Enseigné)، يقصد بها كل ما يوحى إلى التثقيف، أي التزود بالمعارف والأفكار، والمعارف بهدف بناء الشخصية.

وقد استخدمت لفظة الديداكتيك في علم التربية سنة 1613م، من قبل كومن هيلنج وراتيش (K.Heling, W.Ratich) في بحثهما حول نشاطات التعليمية، وقد استخدما هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كامنسكي (Kamenskis) سنة 1657، في كتابه " الديداكتيك الكبرى"، حيث يقول" أنها تعرفنا بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية"، ويضيف بأنها ليست فقط للتعليم، بل للتربية أيضاً.

واستعمل دومارسي (De Marsais) مصطلح الديداكتيك بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية انجازها، ويرى مؤلف كتاب" مسألة الديداكتيك La Didactique en question"، أن تبلور مبحث الديداكتيك في القرن 17 ليس صدفة، بل يرتبط بهيمنة فكرة المنهج –منذ أن صاغ مبادئها رونيه ديكارت- أي تنظيم عمليات التفكير، كما تبلوت أكثر في القرن 18 فكرة عقلنة الفعل البيداغوجي مع الفيلسوف الألماني ايمانويل كانط الذي دعا في انتقاده لعقم التعليم المدرسي إلى عقلنة الأساليب

البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية، إذ يقول" ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقلناً ومنظماً، إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها".

فكرة المنهج لم تعد تعني العقل وقيادته نحو اكتشاف الحقائق –كما يذكر ديكارت- بل أصبحت قابلة للتطبيق في مجال التعليم، فقد وجه مؤلفوا "Encyclopédie " خصوصاً ديدرو و دالمبير (Diderot et D'Alembert) في فقرة "Collèges" انتقادات شديدة اللهجة لطرق التدريس السائدة في المؤسسات التعليمية، وقد تضمنت المواد المخصصة لـ"المنهج"، مسائل وإشكالات خاصة بالديداكتيك، وأدى توسع المؤسسات المدرسية في القرن 19 للعمل على ملائمة المعارف العالمة وتكييفها مع غايات التعليم وأهدافه، ويولد ما يعرف حالياً بالمواد المدرسة.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث جاء الفيلسوف الأماني فريدريك هاربارت (F.Herbert) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعلم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعلم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي بداية القرن الماضي ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي (J. Dewey) 1959م، وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم. كما ساهمت الأبحاث في اللسانيات خاصة في ظهور استقلالية تعليمية اللغات، بعد استقلال لسانيات اللغات عن السانيات النظرية، بدوره ساهم علم التقويم بأبحاثه المختلفة حول ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في بناء التعليمية لنفسها منهاجا وموضوعا خاصاً وهو الفشل المرسي الذي كان سبباً مباشراً في استقلالية التعليمية بموضوعها ومنهجها الخاص.

وفي المربع الأخير من نفس القرن أخذ مصطلح تعليمية المواد (Didactique des disciplines) يبرز بقوة في مقابل التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة (Pédagogie générale)، وقبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلاً على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، الفن في قيادة الصف وإدارته، تأميناً للنظام والانضباط[1].

[1]- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ص 17.

وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى ماكاي (M.F.Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي[1].

لقد ترافق بروز مصطلح (التعليمية) مع مجموعة تحولات وعلى رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم، وهذا الأخير الذي أضحى عمود العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتاً أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره[2].

كما نجد المؤرخون للتعليمية والمهتمون بها يطرحون تساؤلاً حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامة، تشكل علماً شاملاً للمواد والمجالات كلها، أم هناك تعليميات متعددة بتعدد المواد وتنوعها، هكذا نشأة تعليمية كل مادة على انفراد، أو ما يسمى بالتعليمية الخاصة.

خلاصة

يشكل الحقل التربوي والتعليمي أهمية كبيرة في تكوين الأمم وتطوير المجتمعات، من خلال الاهتمام بتربية وتكوين الأجيال عبر مراحل التاريخ البشري، فاهتمام الأمم بهذا الجانب من التهذيب والتعليم لم تكن الغاية هي الرقي المادي فقط بقدر ما تهدف إلى حفظ الأخلاق وصون المجتماعات، وترقية العلم، وتكوين المواطن، وتحقيق الاستقرار داخل الكتلة الاجتماعية الواحدة، لهذا تجد المجتمعات تجتهد في إيجاد الأدوات والآليات لتحقيق ذلك، وتطوير المناهج والبرامج التعليمية، والوسائل الديداكتيكية. تقدم هذه الأخيرة يساهم بشكل ملفت في تطوير التعليم وترقية الأمم وتطورها.

---

[1]- زوليخة علال، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، العدد 4، جوان 2016م، ص133.

[2]- أنطوان صياح، المرجع السابق، ص17.

المحاضرة الثانية: في تعاريف ومفهوم التعليمية

1- مفهوم التعليمية (La didactique)

أ- **لغة:** اشتقّ مفهوم التعليميّة من الكلمة (ديداكتيك Didactique) التي تعني تعلّم أو علم، والتي اشتقّت بدورها من المصطلح اليوناني ديداكتيتوس (Didaktikos)[1]، والتي كانت تُطلق على نوعٍ من الشعر يتناول مع الشرح معارف تقنيّة أو علميّة، في لغة الإغريق كانت تصطلح على كل ما له علاقة بالتربية.

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، ومن جهة أخرى نجد أن مصطلح (التعليميّة) في البلاد العربيّة ارتبط بالبيداغوجيا ومجال التربية. إضافةً لارتباطه بالوسائل المدعمة للعلم والتعليم، لكنّ مفهوم التعليميّة تطوّر في الوقت الحالي وتغيّر، فلم يعد يشير إلى الفنيّة والنظم، بل تجاوز هذا الأمر ليتحوّل إلى علم من علوم التربية الذي يستند إلى العديد من الأسس والقواعد.

ب- عند بعض علماء التربية (التعريف الاصطلاحي)

يعرفها **سميث** (1936م) على أنها فرع من فروع علوم التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات والوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها، ووسائطها، وكل ذلك في وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

يعرفها **ميالاري** (1979م): أنها مجموعة طرق وتقنيات وأساليب التعلم.

أما **بروسو** (1983م)، يرى أن الموضوع الأصلي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، ويقول أيضاً أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين.

يعود بروسو سنة 1988م ليقول بأن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية، وعقلية، ووجدانية، أو نفس حركية، على التعليم والتعلم،

---

[1]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، (د.ط)، 2004م، ص 131.

فيقال الوسائل التعليمية غير أن مفهومها قد تطور وتغير في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النظم النفسية بل صار علماً من علوم التربية، له قواعده وأسسه.

وفي سنة 1988 اعتبره أندري لالاند André Lalande فرعا من فروع البيداغوجيا، موضوعه التدريس[1].

الدريج (2000م): يعرفها على أنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي تخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحسُ حركي المهاري.

من خلال المفاهيم السالفة الذكر، نستنتج أن التعليمية مرتبطة أساساً بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتقاداً على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدة لها، وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين، ووسائل تقويمها وتعديلها فهاهنا تضع المبادئ النظرية والضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى، والطرق وتنظيم التعلم. من جهة أخرى هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة.

كما تعتبر التعليمية (فن التعليم وتقنياته) تقنية شائعة، تبدو وكأنها تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة.

وقد تتطور هذا المفهوم من خلال الانتقال من؛

2- من التعليم إلى التعلم

في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة جون ديوي أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم مستبدلا المفاهيم الهربارتية بتطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعلم وظيفة من وظائف التعليم.

[1]- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، العدد 9 و10، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة 1994م، ص68.

3- التفاعل بين التعليم والتعلم

نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل النطقي مع الطرف الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم. والخلاصة، فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.

4- موضوع التعليمية

ليس من السهل تحديد الحقل الذي تشتغل فيه التعليمة كأن نربطها بمادة تعليمية معينة، بل يمتد موضوعها إلى كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها ومساراتها، وأهدافها وغاياتها، وذلك في ترابط واتساق بين مختلف العناصر المكونة لنظام التعليم والتعلم، كما يمكن ربط موضوع التعليمية بالعناصر الثلاث التي تكون العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والمادة المعرفية) في تفاعلها وما يترتبط عنها من نتائج.

يتحدد موضوع التعليمية (الديداكتيك) في أنواعها والمتمثلة في:

أ- التعليمية العامة (الديداكتيك العام)

مرّت التعليمية العامة بثلاث مراحل؛ في ستينيات القرن الماضي انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي، في المرحلة الثانية في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي تحول ذيلك الاهتمام إلى النشاط التعليمي، وفي التسعينيات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاطين التعليمي والتعلمي، ومنه يتضح أن موضوع التعليمية العامة هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث (المعرفة العلمية، والمعرفة الموضوعة للتدريس، والمعرفة المتعلمة).

كما يرتبط معنى التعليمية العامة في شكلها العام، وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات، ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل تقويم، والقوانين والنظريات التي تتكلم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية.

أي أن الديداكتيك العام يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد الأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، وعليه يمكن القول بأن التعليمية العامة تهتم بمختلف القضايا التربوية حول مقاربة المناهج الدراسية في مجال التربية والتعليم.

ب- **التعليمية الخاصة (ديداكتيك المواد):** تتركز التعليمية الخاصة على ذات القوانين والنظريات، ولكن مجالها يكون محضوراً في القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة،، فهي بديل لما كان يسمى بالتربية الخاصة.

وعليه يمكن القول بأن التعليمية الخاصة تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهي تنقسم إلى:

- **تعليمية أحادية**؛ وهي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.
- **تعليمية المواد المتعاقبة:** هي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية.
- **تعليمية المواد المتداخلة:** وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية.

ج- علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها من (مناهج، طرائق التدريس، وسائل تعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، وأساليب التقويم)، ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية، وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية، في حين تمثل تعليمية المواد أو التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي لتلك القوانين، مع مراعاة خصوصية المادة.

5- مكونات العملية التعليمية التعلمية (المثلث الديداكتيكي)

أ- **المتعلم**: والذي لا بد من تحويل دوره من متلقّ للمعارف إلى منتج لها ومتفاعل معها، باعتباره محور العملية التّعليمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه العملية، فإذا في التّعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التّعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلّم من خلال تحفيز بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة[1].

ب- **المعلم**: والذي لا بد من إعداده إعداداً يتفق مع مستجدات النظام التربوي، فهو يمثل المعلّم الركيزة الأساسية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية لأنّه يعتبر موجها ومرشدا ومالكا للمعرفة والكفايات التي تجعله مؤهلا لتبليغ الرسالة، ويعتبر منشأ ومحفزا ومنظّما يدفع طلابه إلى الابتكار، فهو بهذا تحول من محور التعلّم إلى موجه ومنشط للتعلّم، والمعلّم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العملية لابد أن تتوفّر فيه خصائص معرفية وشخصية وهذا ما نوه إليه عبد العليم إبراهيم بقوله: "المقومات الأساسية للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التّعليمية الناجحة"[2].

ج- **المادة التعليمية**: والتي من الضروري تجديد مضامينها وفق ما يستجد من تغيرات مجتمعية حتمية، وهي كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى إكسابه لهم من قيم اتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس؟ ويمكن القول إن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويبني، إذن فالمحتوى هو المحتوى التّعليمي لأي مقرر[3]، أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلّموها الغاية التي يسعى المعلّم إلى إيصالها للمتعلّم، وهو يعب عن

---

[1]- ليلى بن ميسة، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010م، ص9.

[2]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، (د.ت)، ص 25.

[3]- كوثر حسين كوجة، تنويع التّدريس في الفصل . دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2008م، ص 96.

حاجات المتعلّم وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أن نشير هنا أن المحتوى يكون صادقا كلّما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلّما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحتها[1].

إن كلّ قطب من أقطاب المثلث التّعليمي يعتبر مهما في العملي التّعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه مهما يكن، فالعلاقة بين رؤوس المثلث التّعليمي: يمكن الكشف عن النسق الديداكتيكي بمثلث تتكامل فيه أقطاب ثلاثة هي: المعلّم والمتعلّم والمعرفة (المادة المعرفية)، إلا أن هذا التفاعل يتم التأكيد فيه على علاقة هذه الأقطاب بالمعرفة، أي على ما يمكن تسميته بالأطراف الثلاثة لموضوع الديداكتكي: البعد الإبستمولوجي (العلاقة بين: مدرس . معرفة)، البعد السيكولوجي(العلاقة بين: متعلم . معرفة)، البعد البيداغوجي (العلاقة بين: مدرس . متعلم).

6- أهمية وأهداف التعليمية

أصبحت التعليمية في وقت قريب ضرورة تتجسد في التجديد التربوي الحتمي لتحسين وتطوير الفن التعليمي، وفي هذا الصدد تبرز أهميتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والمتمثلة في:

- وضع الأسس العلمية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي متطور، مرتبط بمستجدات المجتمع وفي تحول كلي سواء كان اجتماعي، أو اقتصادي، أو تكنولوجي ...، معناه ترسيخ قاعدة تعليمية متطورة لتدريس المواد التعليمية.
- تطوير طرائق ووسائل استراتيجية تعليمية تعلمية تضمن نجاح تعليم فعال يخدم الأهداف المسطرة.
- إعطاء المعلم قاعدة تفكير في بناءه، تستجيب لتساؤلاته البيداغوجية المهنية، وقاعدة عمل ايجابية تسمح له بتطبيق سليم لفنه التعليمي من خلال اكتساب المهارات والقدرات التدريسية على ضوء التوجهات التعليمية.
- المواكبة المستمرة لمستجدات الساحة التعليمية وتطورها[2].

---

[1] - **لخضر لكحل وكمال فرحاوي**، أساسيات التّخطيط التّربوي، النّظرية والتّطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر، (د.ط)، 2009م، ص 128.

[2] - **قاسمي الحسني محمد المختار**، تعليمية النحو، ندوة تيسير النحو- المجلس الأعلى للغة العربية -الجزائر، ص 433.

7- بعض المفاهيم المرتبطة بالتعليمية

ثمة خمس مفاهيم مرتبطة ارتباطاً أساسياً بمهوم التعليمية، قد تناولتها الأدبيات التربوية، واتفقت على تحديدها كالآتي؛

*- **العقد التعليمي**: وهو كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المعلم وتلامذته حول اكتساب المعرفة. العقد التعليمي يتضمن كل علاقة تربوية قائمة بين المعلم والمتعلم توضح كل ما هو مطلوب منهما[1]، حتى تتم العملية التعليمية التعلمية على نحو سليم.

لم يخلق هذا المفهوم من العدم بل جاء نتيجة لمفاهيم سابقة كالحوار التربوي، والعقد البيداغوجي. فالعقد الديداكتيكي عبارة عن كل ما ينتظره المعلم من المتعلم، والمتعلم من المعلم فيما يخص اكتساب المعرفة، فهو يمثل كل ما يجب أن يقوم به كل واحد منهما، فمن حق التلميذ أن يقوم المعلم بتقييم ما تعلمه، ويقدم له العون اللازم لتسهيل التعلم، والمعلم من جهته ينتظر من التلميذ الاحترام والإصغاء أثناء الدرس، وعليه يمكن القول أن العقد الديداكتيكي يعبر عن كل ما يربط المعلم بالمتعلم في الموقف التعليمي، من ضبط للمعرفة، واحترام لشروط العقد لكلا الطرفين حتى نضمن عملية التعلم التي يسعى إليها النظام ا لتعليمي.

*- **النقلة التعليمية**: هي العملية التي تتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة، إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم. بمعنى أن المعرفة لا تنتقل للمتعلم كمادة خام، وإنما تنقل وتحول بواسطة المعلم أو الأستاذ إلى محتوى معرفي مبسط يرتبط بمضمون المادة التعليمية المدرّسة، هذا وتحدث النقلة التعليمية على مستويين؛

أ- مستوى النقلة الخارجية: يقوم بها المنظرون للتعليم من خبراء ومفكرين وباحثين، حيث يعملون على انتاج المعرفة ونقلها للمتعلمين حسب كل مرحلة تعليمية.

ب-مستوى النقلة الداخلية: يقوم بها المعلم، حيث يعمل على تكييف المعرفة ونقلها حسب طبيعة المتعلمين الذين يدرسونهم[1].

---

[1]- حسين بوداود، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي 2007/2006، ص76.

*- **الوضعية التعليمية**: هي مجموع العلاقات القائمة بين متعلم أو عدة متعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء...، ونظام تربوي يمثله المعلم بهدف إكساب المتعلم معرفة مبنية أو في طريق البناء.

*- **التصورات**: يعتبر هذا المفهوم أن ذهن المتعلم لا يكون خالياً من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد، بل غالباً ما تكون له تصورات أولية عن الموضوع، تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة[2].

*- **العوائق**: هي كل ما يعيق ويعطل المتعلم في مساره التعليمي ومنعه من تحقيق أهدافه، وهنا يبرز دور المعلم بفعالية في إعداد المتعلم إعداداً نفسياً وتربوياً، بحيث يمكنه ذلك من تجاوز تلك العوائق ويسلك مساره التعليمي بشكل أمن وسليم.

كما أن جدة مصطلح هدف عائق تظهر على مستوى آخر، فعوض تحديد الأهداف إنطلاقاً من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط، وتحديد العوائق الإبستسمولوجية، والسيكولوجية إنطلاقا من نشاط الذات ، يتم انتقاء الأهداف بناءً على طبيعة العوائق كمرج أساسي.[3]

---

[1]- **محمد جعرير**، الديداكتيك والفلسفة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد1، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2023م، ص289.

[2]- **إبراهيم حمروش**، التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الأولى، العدد الأول، 1995م، ص 66.

[3]- **الفارابي وآخرون**، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية، ط1، (د.ت)، ص241.

المحاضرة الثالثة: التعليمية وعلاقاتها بمختلف المفاهيم التربوية الأخرى

ثمة جملة من المفاهيم التربوية التي تشترك وتتقاطع ومفهوم التعليمية، كثيراً ما توظف الحقل التربوي التعليمي، إذ قد نجدها تتقاطع إلى حد التشابه، أحياناً قد يصعب الفصل فيما بينها، ومن خلال هذا الدرس نحاول التميز والفصل وإعطاء دلالات ومعاني تلك المفاهيم، والكشف عن مواطن التداخل فيما بينها.

1- التعليمية والبيداغوجيا

أ/ لغة: هو مصطلح من أصل يوناني يتكون من كلمتين Péda وتعني الطفل، وA gogie وتعني القيادة أو التوجيه، والبيداغوجي عند الإغريقي هو (العبد) أو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.

ب/ اصطلاحا

تذهب معظم الدراسات المعاصر إلى التميز بشأن المصطلح بين استعمالين متكاملين؛

1- البيداغوجيا على مستوى تطبيقي: هي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل مؤسس المدرسة بين المدرس والمتمدرس.

2- البيداغوجيا في بعدها النظري؛ وهي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية، والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفعالية الفعل البيداغوجي.

البيداغوجيا تعني في نفس الوقت أنشطة وممارسات تطبيقية تتم داخل قاعة القسم، وكذا يمكن أن يعمل على ترشيد وعقلنة هذه الأنشطة والممارسات، أي التنظير الذي يقصد فهم الظواهر، ودراسة الطرائق والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تمد النشاط التربوي بأفكار وإجراءات موجهة من قبيل؛

- بيداغوجيا حل المشكلات Pédagogie de la résolution de problèmes
- بيداغوجيا الخطأ Pédagogie de l'erreur
- بيداغوجيا الأهداف Pédagogie des objectifs

البيداغوجيا في الخير هي علم التربية، سواء أكانت بدنية أم فكريّة أم أخلاقية قيمية[1].

2- **تصنيف البيداغوجيا**

أ- **بيداغوجيا عامة:** لفظ عام هنا ينطبق على كل حالة ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والتلاميذ بغرض التربية والتعليم.

ب- **بيداغوجيا خاصة:** تصف طريقة التعلم حسب المادة التعليمية المدرسة.

3- **الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية**

إن نموذج النظام البيداغوجي ونموذج النظام الديداكتيكي، نموذجان متماثلان من حيث محاور البحث العامة، ويبقى الفاصل الذي يفصل بينهما متمثلاً في طرق تناول المواضيع أو المحاور الكبرى، حيث تركز التعليمية في أبحاثها على سيرورات التعلم، وسيرورات التعليم، وسيرورات التكوين التي تحكم الموقف التعليمي، مستعينة في ذلك بتصميم نماذج تعليمية تتسم بالتطبيق في تفسير أبعاد العراقيل الكامنة وراء الأخطاء وانتشار ظاهرة الفشل المدرسي.

في حين لا يزال البحث البيداغوجي ينقصه كثيرا البعد المباشر والبعد التطبيقي في دراساته، وبالتالي لا يزال الجانب النظري يطغى على دراساته مما يدفعنا إلى القول؛ أن النماذج البيداغوجية لم ترق إلى مستوى النماذج الديداكتيكية في تشخيص موطن الخلل وتوضيحه وشرحه بالطريقة العلمية الدقيقة التي توصلت إليها التعليمية في أبحاثها ودراساتها، والتي تساعد المعلم بشكل كبير في فهم أسباب الخطأ وكيفية تجاوزه.

البحث في المجال الديداكتيكي يتطور بشكل مستمر ومتواصل مركزاً في أبحاثه على مختلف الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم.

يمتاز البحث الديداكتيكي بتكيفه السريع والمتجدد لاسيما في ظل الانفجار المعرفي والعلمي الذي تشهده الساحة العلمية في كل المجالات وتخصصاتها العديد، مما يبرهن أكثر على مدى القدرة العلمية الفائقة التي تمتاز بها الخبراء الديداكتكيين في قراءة هذا الرصيد العلمي، المعرفي الهائل، واستغلاله بشكل محكم في أبحاثه.

[1] -**Ferdinand Buisson**, Dictionnaire de pédagogie, 1887.

4- علوم التربية

هو مصطلح استعمل حديثا للإشارة إلى مجموعة من الأبحاث والدراسات المتنوعة الاختصاصات التي تناولت التربية من مختلف الزوايا. ورغم حداثة هذه العلوم فإنها استطاعت أن تراكم عددا هائلا من النظريات والنماذج التفسيرية ،كما أنها تمكنت من تطوير أساليب ومناهج في البحث، جعلتها ترقى إلى وضع العلوم "المعترف بها" من طرف المجتمع العلمي الدولي، حتى وان كانت تتداخل مع اختصاصات أخرى لا تهتم مباشرة بالتربية، غير أن ما يضمن وحدتها هو موضوعها المشترك، أي التربية، وهو نفس الموضوع الذي يبرر تنوعها وتعددها، نظرا لأبعادها المتشعبة، رغم هذا التعدد، فإن بعض التصنيفات استطاعت أن تستجلي هذه العلوم التربوية[1].

هي وسيلةٌ أساسيّةٌ من وسائل البقاء والاستمرار، كما أنها ضرورةٌ اجتماعيّةٌ تهدف لتلبية احتياجات المجتمع والاهتمام بها، كما أنها أيضاً ضرورةٌ فرديّةٌ من ضرورات الإنسان، فهي تكوّن شخصيّته وتصقل قدراته وثقافته ليكون على تفاعل وتناسق مع المجتمع المحيط به ليسهم فيه بفعاليّة، ومن هنا شغلت التّربية الكثير من الباحثين والدّارسين على مرّ العصور، وكان لها قدرٌ لا يُستهان به من الدراسة والتحليل.

يرتبط علم التعليم ارتباطًا وثيقًا بالتربية وهي عملية التدريس بشكل أكثر تحديداً، ومع ذلك تعتبر علوم التعليم هي دراسة تحسين العملية التعليمية، ويمكن أن يشمل مجال العلوم التربوية فحص وبحث أساليب التدريس المختلفة وكيفية تلقي مجموعات من الطلاب لهذه الأساليب وكذلك عملية تحسين منهجيات التدريس[2].

تهتم الديداكتيك بمضامين التعلم وبالتفاعلات التي تربط بين كل من المتعلم والمعرفة قصد تسهيل عملية اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، وتركز على المفاهيم الأساسية التي تؤثر في المادة الدراسية، وتحلل العلاقات بينها، كما تسلط الضوء على الجانب الاجتماعي من عملية التدريس، وذلك عن طريق

---

[1]- روني أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1967م، ص 26.

[2]- G. Mialaret, Les sciences de l'éducation, Q.S.J, 1984, p 42.

تدبير كيفية عمل المفاهيم في المجتمع، والممارسات الاجتماعية التي تحيل عليها. كما ينصب اهتمام الديداكتيك على تشخيص وتحليل وضعيات القسم، من أجل استنتاج الطريقة الملائمة لاشتغال هذه الوضعيات، بالإضافة إلى دراسة تمثلات التلاميذ وصيغ تفكيرهم، وتحليل طرائق تدخل المدرس، حتى تتضح الإمكانيات التي ينبغي اقتراحها من أجل تجويد عملية التدريس. وفي نفس السياق يعتبر محمد الدريج بأن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الوجداني أو الحسي الحركي أو المهاري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو منهجية التدريس، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، والتي سبق الحديث عنها.

هكذا نستنتج بأن الديداكتيك يحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لما ينطوي عليه من طرائق وتقنيات وأساليب تهدف بالأساس إلى تجويد عملية التدريس، وهي العملية التي تركز على المتعلم بالدرجة الأولى، وتجعله مشاركا في بناء التعلمات، بتوجيه من المدرس، وبالاعتماد على مجموعة من المعارف المخصصة لهذا الغرض، وهنا تتجلى أهمية الديداكتيك، هذا الأخير لا يسير بمعزل عن علوم التربية والبيداغوجيا، باعتبارهما يمهدان ويسهلان الطريق أمام ما تستدعيه العملية التربوية بشكل عام.

وعليه يمكن القول إن العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك وعلوم التربية هي علاقة تكاملية، يتم فيها استثمار مجموعة من المعطيات التي تروم خدمة العملية التعليمية التعلُّمية.

من خلال كل ما سبق إذن يظهر أن الديداكتيك ليس فن التدريس فحسب؛ بل هو نظرية موضوعها التدريس، وهي علم متشعب بتشعب عملية التدريس؛ لأن هذه العملية هي أخطر الممارسات الإنسانية؛ لأنها موجهة إلى عقول الناشئة من جهة، ومن جهة أخرى لأنها تتعامل مع أقطاب متعددة، مثل: المدرس، والتلاميذ، والمعارف، والمناخ الحضاري، والسياسة التربوية، والقيم المؤسسية[1].

[1]- أحمد شبشوب، مدخل إلى الديداكتيك العامة، دفاتر التربية، العدد 4 ، رمسيس الرباط، يونيو 1997م، ص 11.

5- التعلم (L'apprentissage)

هو تغير ثابت نسبياً في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها، وفي تعريف أخر؛ التعليم عملية عقلية داخلية افتراضية، وهو اكتساب لتصرف جديد عقب تدريب خاص، كذلك هو عملية تكيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغيرات جديدة، وينطوي المتعلم على تعديل سلوك شخص وإعادة تنظيمه، وتضيف بعض التعريفا أن هذا التغير الذي يحدثه التعلم يجب أن يتصف بـ:

أ- **التقدم:** بالتعلم تقل الأخطاء، ويتطور الأداء، ومنه يصبح التعلم معبراً عن تحسن في السلوك أكثر من كونه مجرد تغيير.

ب- **الثبات النسبي:** ليس المقصود بالتغيير ذلك الذي يزول بزوال مسبباته، بل أن التعلم هو تغيير دائم نسبياً في السلوك، بسلوك الفرد معرفياً، مهارياً، ووجدانياً.

6- التعليم (Enseignement)

له معاني كثيرة تختلف باختلاف المشارب الفكرية والفلسفية للباحثين نذكر منها؛

التعليم كعملية مقصودة، يقوم بها المدرس لجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف، فما يميز التعليم كعملية يمكن ملاحظتها، مقصودة تسعى لتحقيق هدف محدد، يتمثل في إحداث تعلم أو تغيير في سلوك المتعلم. ويخضع التعليم لتقسيمات متعددة هي كالآتي:

أ- تعليم نظامي: يتم داخل مؤسسة المدرسة، ويطلق عله أيضا بالتعليم المدرسي.

ب- تعليم غير نظامي: أقل انضباطاً من إجراءات التعليم النظامي.

ويمكن تقسيمه أيضا إلى؛

أ- تعليم عام: يتم فيه إكساب المتعلمين معارف وقدرات وقيم.

ب- تعليم مهني: يهدف إلى إعداد أفراد مؤهلين لممارسة المهن المطلوبة في المجتمع.

كما توجد تقسيمات أخرى للتعليم.

التعليم الجيد يكفل انتقال أثر التعليم والتدريب، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم في مجالات أخرى ومواقف متشابهة، وتمتاز عملية التعليم الصحيحة بأنها تُكون اتجاهات لدى المتعلمين نحو الدقة، والنظام، والثقة بالنفس، واتجاهات اجتماعية مثل؛ التكيف مع البيئة الاجتماعية،

والتعامل مع الآخرين، وإنشاء علاقات عامة. واتجاهات فكرية وعقلية، كالبحث والتحقق من صحة المعلومات، وحل المشكلات بالطريقة العلمية.

يمكن الخلط بين مفهومي التعلم والتعليم، إلا أن التمييز بينهما واضح؛ فالتعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن، أما التعليم هو فن مساعدة الآخرين على التعلم، أي أن التعليم يثير نشاط التعلم لاكتساب نوع جديد من السلوك.

وبالتالي فعملية التعليم تنصب على المتعلم، ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم، ولأن المعلم لا يستطيع القيام بالعملية التعليمية إلا في حدود وجود المتعلم، وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية والتعلم ناتج عنها. في النهاية التعليم والتعلم هما من أقسام التعليمية.

7- **التدريس**: موقف مخطط له تنفيذ أفعال بعينها بهدف تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية، التدريس هو الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم منفرداً، أو بمشاركة تلامذته بهدف تحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة مسبقاً، باستخدام إجراءات وأدوات، وأنشطة تعليمية، وفقا لمتطلبات ومعطيات كل موقف من المواقف التدريبية على حدا.

8- **طرق التدريس**: هي الخطوات المتسلسلة المتتابعة التي يقوم بها المعلم بشكل منفرد أو بمعية تلامذته، لغاية تحقيق أهداف تربوية، يسبق تحديدها مع مراعاة أنه خلال الموقف التدريبي قد تتحقق أهداف تعليمية أخرى لم تؤخذ بالحسبان، قبل ذلك أثناء التخطيط لموضوع الدرس.

9- **استراتيجيات التدريس**: هي مجموع الأفعال والوسائل القابلة وغير القابلة للملاحظة (سلوكيات، أفكار، تقنيات، تكتيك) التي يوظفها شخص لتحقيق هدف معين، ويُعد لها تبعاً لمتغيرات وضعية ما، ومنه فاستراتيجيات التدريس تتمثل في كافة الإجراءات والوسائل والأساليب، والمنهجيات التعليمية المرتبطة بمسألة تدريس مساق معين، ونقل المعلومات الخاصة به من المعلم إلى المتعلم، بصورة غير تقليدية، بأفضل وأسهل الطرق، وأقل جهد وأقصر وقت ممكن.

10- **أسلوب التدريس**: هو الإجراءات التي يتبعها المعلم لينظم عملية التعلم وتوجيهها، وتلك التفاعلات والمناقشات التي تجرى داخل الحجرة، باستخدام تقنيات تربوية قصد تحقيق أهداف محددة في الدرس، وهي في الغالب تشمل الإلقاء، الحوار، النقاش، وكذا العرض. في حين التعليمية في هذا الموضع تمثل الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته.

11- **المنهاج:** تخطيط للعمل البيداغوجي، هو أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط المقررات التعليمية للمواد، بل يتضمن أيضاً غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، إضافة إلى الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم، كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية؛

- تخطيط عملية التعليم تتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة، ووسائل التقويم.
- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.
- بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات بحث، وأن التحكم في وحدة معينة يتطلب التحكم في الوحدات الأخرى.
- تنظيم جملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

خلاصة

يزخر الحقل التربوي بعدة مفاهيم جوهرية ذات الصلة بالتعليمية أو الديداكتيك، يحدث أحياناً أين لا يمكن التمييز في الاستخدام فيما بينها كما هو الحال كما أسلفنا بين التعليمية والبيداغوجيا رغم التمايز والاختلاف الموجود بينهما في الدلالة والمضمون، لكن بحكم التقاطع في الوظيفة يصلان غلى حد التشابه والتطابق في التداول.

المحاضرة الرابعة: خصائص التعليمية ومميزاتها

1- خصائص التعليمية

تتميز التعليمية بمجموعة من الخصائص أهمها؛

- التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- التعلم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكمية بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة، واكتشاف المعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفاً مع الوضعيات الجديدة.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب، أو التعديل لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.
- تجعل المتعلم محور العملية التربوية، والمعلم شريك في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه.
- تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع... الخ.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم، خاصة التقويم التكويني-خلال فترة التكوين والتعلم- للتأكد من فعالية النشاط التعليمي[1].

2- وظائف التعليمية

تم تحديد وظائف التعليمية حسب موضوعاتها كالآتي؛

أ- **الوظيفة التشخيصية**: من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية بجمع وتسجيل الحقائق، ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر، وتوضح العلاقات، والتأثيرات المتبادلة بينها.

ب- **الوظيفة التخمينية**: إذ تقوم من خلال فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق، والظواهر التعليمية، من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن

[1]- الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 06، العدد02، 2020م، ص 83-84.

النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط، وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة للعملية التعليمية مستقبلاً.

ت- **الوظيفة الفنية:** تهتم يتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط لتحقيق الأهداف، ولرفع فاعلية العملية التعليمية المتعلقة بالأساليب وطرائق التعليم[1].

3- مكونات التعليمية

تسعى التعليمية –كوسيلة عمل- إلى تفعيل المواقف التعليمية داخل الحجرة الصفية، ولذا فهي تهتم بمختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية، ومن أهمها؛

أ- المكون البيداغوجي (التربوي): يخص المعلم من حيث تكوينه المعرفي، البيداغوجي، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية التي يستخدمها، وأساليب التقويم والتقييم التي ينتجها.. لنعرف الطريقة التي يدرس بها، ومدى نجاعتها في العملية التعليمية التعلمية.

المعلم كأهم عامل في العملية التربوية، فالتعلم الجيّد حتى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلامذته، وعن طريق الاتصال بالمعلم يتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم، ومهما تطورت تكنولوجيا التربية، واستعملنا الوسائل الحديثة التقنية التعليمية، فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئاً يعوض تماماً عن وجود المعلم[2].

ومن هنا وجب تكوين المعلم تكويناً جيّداً، وإكسابه مختلف الوسائل والإمكانيات المساعدة في أداء رسالته التعليمية للمتعلم، من أجل إحداث تغيير إيجابي في سلوكه.

ب- المكون السيكولوجي (النفسي): هنا الأمر يخص المتعلم من حيث مراعاة خصائصه الشخصية والمعرفية والعقلية والوجدانية، ومعرفة تصوراته واهتماماته، وميوله الدراسية، بالإضافة إلى معرفة قدراته على الإدارة والتفكير، ومعالجة المعلومات.. لنعرف من نعلّم بالدرجة الأولى، ثم كيف نتعامل معه؟

---

[1]- الزهرة الأسود، المرجع السابق، ص84.

[2]- أحمد حسين عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية، مكتبة النجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 1976م، ص 273.

المتعلم هو المستفيد من جراء العملية التربوية التعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم، وتنشئته وتوجيهه، وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر[1]. من هنا وجب الاهتمام بخصائص المتعلم، مراعاة الفروق الفردية، والجنسية وجوانب الشخصية من نواحيها المختلفة.

ث- **المكون الابستيمولوجي (المعرفي)**: يخص المادة التعليمية من حيث خصائصها، ومستجداتها وأهميتها بالنسبة للمتعلم، وكذا مدى مراعاتها لخصائصه النمائية والمعرفية والسلوكية،وحتى المهارية.. لنعرف ماذا نعلّم، وما هي المعارف المطلوب تدريسها للمتعلم؟.

هذا؛ ويهتم ميدان التعليمية بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، لذلك يرتكز أتباعها على التفكير المسبق في محتويات ومضامين التعليم المطلوب تدريسها، من حيث المفاهيم الداخلة في بناء الموضوع، ومن حيث تحليل العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، كما ينصب اهتمامها على تحليل المواقف والوضعيات التعليمية التي تأتي في نهاية الفعل التعليمي-التعلمي، لفهم وتفسير ما جرى في عرض الدرس، سواء تعلق الأمر بتصورات التلاميذ أو التعرف على أساليب تفكيرهم واكتشاف الطرائق التي تمكنهم من معرفة ما طلب منهم أو ما عرض عليهم، ومدى نجاعة الدرس في الخطة التي اختارها، والأساليب والطرق التي وظفها[2].

ومن هنا، وجب إعداد المادة التعليمية بما يتناسب مع خصائص المتعلم ويساير مستجدات الحياة المعاصرة، من أجل بناء شخصيات تتكيف مع تلك المستجدات والتغيرات.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2003م، ص 45.

[2]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، 2004م، ص 9.

المحاضرة الخامسة: التعليمية والفلسفة

لا شك أن تأخير تدريس مادة الفلسفة إلى آخر مرحلة في التعليم الثانوي، يثير أكثر من سؤال بالنسبة للتلميذ، كما يعمق لديه الرغبة في استكشاف عالمها الغريب، علماً أن هذه المادة غير مبرمجة في السنوات الأولى من الدراسة بالتعليم الثانوي، أو ما قبلها في معظم دول العالم لاعتبارات تخص المادة في حد ذاتها، ولطبيعة محتوياتها النظرية والتجريدية، إذ لا يرقى عقل الطفل إليها، حسب المهتمين بهذا الحقل المعرفي، غير أن تأخيرها كما سبق الذكر يولد قلقاً لدى المتعلم، قلق يهم المادة ومدرسها في أن معاً.

فيما يتعلق بالمادة؛ فإن عقل المتمدرس/ التلميذ يزخر بالعديد من التمثلات المتسربة إليه إما من وسطه الاجتماعي أو من زملاء له، سبق وأن دفعهم فضول ملحاح إلى استفسارات عن طبيعة هذه المادة التي يُقبلون على دراستها، وفي الغالب يكون التلميذ قد حصل على إجابات مشحونة بمواقف معادية تماماً للمادة، وقد وجد لها أصحابها مبررات، ككون المادة صعبة الفهم، وغالباً ما تؤدي بأصحابها للحيد عن جادة الصواب، والانطباع نفسه يصدق على المدرس لها، فهو يحدثنا بلغة لا نفهمها في الغالب، معقد المزاج، يعاني من أزمات نفسية...، فكل هذا يُعد مبرراً كافياً بالنسبة للتلميذ للعزوف عن دراسة مادة الفلسفة، ومنه يخلق فيه حاجزاً نفسياً من جراء تلك الأحكام المسبقة، يجعل مهمة المدرس في اختراق عقل التلميذ وإقناعه أمراً مستعصياً، ومنه بدل التركيز على الدرس تجد الأستاذ يعمل جاهداً لتغيير هذه الأحكام، باختراق ذلك العائق النفسي، ومحاولته ترك انطباعً حسناً لدى التلميذ يليق بالمادة، وتهييئته نفسياً لاكتساب محتوياتها.

من هذا المنطلق نجد أن مادة الفلسفة تعاني ويعاني المشتغلين بها الويلات في الواقع الاجتماعي، لهذا نحن بحاجة لمضاعفة الجهود مقارنة بالمواد الأخرى، على الرغم من ذلك فإن للفلسفة دور لا يستهان به في تنشئة وتكوين شخصية التلميذ، حيث تساعده على الانفتاح على مختلف القضايا المطروحة والتي تعنيه بشكل أو بأخر، كما تساعده على التكيف أو إيجاد الحلول لتلك المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، بتمكينه من اخدام العقل وآلياته المختلفة، لهذا نجد عديد الدول تولي اهتمامًا بالغاً لهذه المادة ومنها بلدنا الجزائر، فمنذ سنة 2006م تم إنشاء شعبة في التعليم الثانوي بعنوان" آداب وفلسفة"، وهذا يُعد انتصاراً للفلسفة.

الفلسفة كمادة لها موضوعها، منهاجها، آليات تدريسها، أدواتها، وهذا ما تشرع له التعليمية الخاصة بها، وهي تعمل على تحديد الكيفية التي تمارس بها، وظيفتها، آفاقها المستقبلية، وكذا الآفاق التي يمكن الانفتاح عليها من تدريس هذه المادة.

1- تعليمية الفلسفة

أ-مفهومها: جاء في معجم علوم التربية أن "تعليمية الفلسفة هي دراسة وضعيات، وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة، قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها"[1]. وانطلاقاً من هذا التعريف يمكن طرح التساؤلين التاليين؛

- كيف تدرس ديداكتيك الفلسفة الوضعيات التعليمية والتعلمية؟
- كيف يتم التفكير في المشكلات التي يثيرها هذا التعليم والتعلم؟

قبل الإجابة عن هذين السؤالين، نحاول النظر في أهداف الدرس الفلسفي وكذا تاريخية ديداكتيك الفلسفة.

2- أهداف الدرس الفلسفي

يمكننا اختصار أهداف الدرس الفلسفي فيما يلي؛

- يعمل الدرس الفلسفي على إدماج التلميذ مع محتويات المادة، حيث تضيء له بعض زوايا العالم التي تعد أفقاً مظلمة بالنسبة إليه، بما يعني أن الفلسفة تهتم بذات المتعلم، لا باعتباره طاقة استيعابية فقط، بل تنير دربه، وتنمي شخصيته من خلال جعله قادراً على اتخاذ مواقف ناضجة تجاه قضايا، واتجاه أفراد أيضاً، تمكنه من الثقة بالنفس، والتعبير عن أرائه بصدق، وتعلمه الانفتاح على الغير أو الآخر كما سبقت الإشارة.
- دور الفلسفة لدى التلميذ خاصة وأنه يبدأ بتعلمها في سن المراهقة، لا شك أنها ستلعب دوراً فعالاً وإيجابياً في ترقية نفسيته، ليتمكن من إثبات عكس الصورة التي ألصقها به غيره في كونه كائناً متمرداً وغير منضبط.

---

[1]- حسين بوداود، ، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، مرجع سابق، ص87

أهداف الدرس الفلسفي تجعله يتعالى على هذه الصورة القدحية ليتحرر من الآخر، ومن انتقاداته ليتهيأ وجدانياً وفكرياً لإعطاء صورة بديلة عن ذلك، فيصبح أكثر تصالحاً مع الذات ومع الأخر، فتشكل هذه اللحظة قناة أساسية للانخراط في الدرس الفلسفي.

3- تاريخية ديداتيك الفلسفة

لقد أبدت ظهورها الأول سنة 1993م كما يذكر ذلك فليب سارمجان، وهو ما يؤكده الفرنسي ميشال توزي عند قوله" إن تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة، يعني (ديداكتيك تعلم الفلسفة) هو شيء حديث جداً إذ لم يظهر في فرنسا سوى في السبعينيات، عكس على ما هو عليه الأمر بالنسبة للمواد الأخرى.."[1]، غير أن المساهمة لإعداد تعلم التفلسف، كان منذ سنة 1988م، كما يصرح توزي نفسه في مواضع أخرى، بل إن أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول" نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف" سنة 1992م، لقد وضع هذا الفرنسي فرضية ديداكتيك للتفلسف قائمة على التمييز بين التفلسف أمام التلميذ وتعليمه التفلسف، فداخل هذه الهوة بين التعليم والتعلم تتحدد ديداكتيك الفلسفة، وعلى امتدادها يجب التأمل في الوسائط الضرورية بين التفلسف الذاتي وتعليم الفلسفة للآخرين، تدريسها وتعلمها، سماع أو قراءة الفلسفة وبداية التفلسف.

مسألة تعليم التفلسف في الحقيقة ليست حديثة إذ يكفي العودة إلى أباء الفلسفة الأوائل منذ عهد اليونان بداية من سقراط ومنهجه "التهكم والتوليد" بحثاً عن الحقيقة، أسلوب يستخدمه في الجدال بالأخذ والرد بين السؤال والجواب، وهو في أن واحد أسلوب لتعليم التفلسف، بل هو نموذجاً لتعليم عصري منشود، باعتباره مثالا للتعليم الناجح، لقد كانت محاوراته ملهم النظريات التربوية الحديثة. أما تلميذه أفلاطون ينفي أن تكون الفلسفة تُعلم، بل تُفهم، وقد أوضح سبيل التدرب على التفلسف، من خلال كتابه "الجمهورية" موضحاً المراحل التي يمر بها أبناء أثينا الأحرار في التعليم، وصولاً إلى سن 33 سنة فما فوق، أين يحق لأولئك الذين تدرجوا في التعلم وصولا إلى أخر محطة ألا وهي تعلم التفلسف بصفتهم النخبة (الحكماء).

أما كانط في الفلسفة الحديثة فقد دعا إلى استخدام ملكة التفكير لفهم الممارسة الفلسفية إذ" لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا أن نتعلم التفلسف" هكذا قال كانط. أما غاية التكوين الفلسفي عند

[1]- عزيز لزرق، الفلسفة ورهانات تدريسها التبليغ التفلسف والكتابة، مطبعة المغاربية، (د.ط)، 1997م، ص03.

هيغل، لا يتعلق الأمر بتكوين الطلبة مهنياً فقط بل يهدف إلى تكوينهم الفكري، وصولا إلى مفهوم التربية عند نيتشه باعتباره نقطة تحول الفكر الفلسفي المعاصر بفلسفته العدمية، فكان مشروعه يهدف إلى تحقيق الإنسان المنشود "الإنسان الأعلى" لا الإنسانية جمعاء، بأسلوب تعليمي متميز، يولي الاهتمام بالجانب النفسي والأخلاقي.

بالعودة إلى مقاربة ميشال توزي الحديثة، إذن ليست هي الوحيدة في موضوع تعلم التفلسف، بل هي مساهمة فعالة في وضع نظريات ديداكتيكية قصد إدماج الفلسفة في النظام التعليمي الفرنسي، مع دعوته لتعميم تعليم التفلسف على جميع الأطوار التعليمية بما في ذلك الأطفال الصغار.

وبالجزائر أطر توزي ملتقى حول (ديداكتيك الفلسفة) من خلال وثيقة عمل حول الموضوع، اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998م، كما عقد ملتقى حول (الفلسفة والتعليمية) في شهر أفريل من سنة 2001م، من طرف قسم الفلسفة بجامعة وهران.

أما في الوطن العربي عموما ثمة اهتمام بتطوير هذه المادة، إذ نظمت الجامعة الأردنية المؤتمر الفلسفي العربي الأول، والذي نشرت بحوثه في كتاب بعنوان" الفلسفة في الوطن العربي المعاصر"، كما تم عقد اجتماع لخبراء المادة في مراكش بالمملكة المغربية في جويلية من عم 1987م حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي، حيث نشرت أشغال الاجتماع بدار المغرب الإسلامي، ببيروت سنة 1990م، حيث هناك اهتمامات أكاديمية كثيرة بشأن تدريس الفلسفة في الوطن العربي خاصة في سوريا والمغرب.

في الجزائر أطر ميشال توزي ملتقى حول ديداكتيك الفلسفة في الجامعة الصيفية سنة 1998، كما عقد ملتقى حول الفلسفة والتعليمية يومي 9 و10 أفريل 2001، من طرف قسم الفلسفة بوهران كما اهتمت المجموعة المتخصصة في مادة الفلسفة بموضوع ديداكتيك الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها[1]، وفي حديثنا عن تعليمية الفلسفة في الجزائر يجب الإشارة إلى أن تعليم الفلسفة، قد مرّ بمرحلتين مهمتين، مرحلة ما بعد الإستقلال مباشرة، أين كانت المدرسة الجزائرية تعتمد اللغة الفرنسية في جميع المجالات الرسمية حتى التربية والتعليم، ثم تليها المرحلة الثانية أين شرعت الدولة الجزائرية بالتعريب.

ترك المستعمر أثرا ملموسًا في الشخصية الوطنية من خلال ثقافته التي تعمقت جذورها في تكوين الفرد الجزائري، أين أضحى من الصعب محو تلك الآثار، وهي ما تزال بادية حتى في الأجيال اللاحقة التي

[1]- حسين بوداود، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي، المرجع نفسه، ص 89-90.

لم تشهد الحقبة الاستعمارية[1]. فكان مقرر مادة الفلسفة في الجزائر جزءاً من النظام التربوي الفرنسي مدرساً باللغة الفرنسية[2]، و هذا يستدعي منا التعرف على طبيعة هذا التدريس من خلال ج- بنروبي في كتابه "مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة فى فرنسا"، يلقي الكتاب في البداية نظرة على خطة التعليم في المدارس الثانوية الفرنسية وأهم ما يميز التعليم الثانوي في تلك المنظومة هو تقرير تعليم فلسفى أولي واسع و متميز، والفائدة من هذا النظام تتمثل في:

- يمكن الشباب من أن يجيدوا فهم مدى قيمة دراساتهم العلمية والأدبية، بواسطة هذا الجهد العقلي الذي هو من نوع جديد، والقيام بنوع من التركيب فيما بينهم. فمن المستحسن في اللحظة التي يغادر فيها الشباب المدرسة الثانوية أن يتسلحوا بمنهج التفكير وبعض المبادئ العامة في الحياة العقلية والأخلاقية وتجعل منهم مواطنين قادرين على الحكم المستنير المستقل الذي يتطلبه المجتمع الفرنسي الديمقراطي[3].
- أما فيما يتعلق بطرائق التدريس؛ فتنظيم الدروس متروك لما يراه الأستاذ ملائما، والشيء الوحيد المحظور هو إملاء الدروس، وينبغي أن لا يأخذ درس الأستاذ شكل محاضرة يضل فيها السامعون سلبيون والدروس التي يكلف الطالب بكتابتها تختار بحيث تسمح له بالاستفادة من الدروس من ناحية جديدة[4].

والغاية من ذكر تدريس الفلسفة في فرنسا خلال فترتها الاستعمارية في الجزائر، للتعرف على طبيعة وضعية وتوجيه تعليم الفلسفة في فرنسا والتي تركت بصمتها في التعليم الفلسفي الجزائري، اخترق الغرب حقاً المجال المعرفي والتربوي العربي. لهذا ولم يوفق اي بلد من تلك البلدان إلى حد الآن في صياغة درس فلسفي مطابق لفكر العرب وواقعهم لدرجة العجز عن التوفيق الأدنى بين الفلسفة الغربية والفلسفة العربية الإسلامية[5].

---

[1]- الطاهر زهروني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستعمار، موفم للنشر، الجزائر، (د.ط)، 1993م، ص10.

[2]- آكلي قوقام، المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي، مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1993- 1994م، ص52.

[3]- حسين بوداود، المرجع السابق، ص165.

[4]- بنروبي، مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا، ج 2، ترجمة عبد الرحمان بدوي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، ط2، 1980م، ص432.

[5]- جمال الدين بوقلي حسن،مقال: الطريقة المقالية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، مجلة الفلسفة والديداكتيك، دار الغرب للنشر، ط1، 1968، ص166.

بعد استقلال الجزائر بُذلت عدة مجهودات من أجل إدخال الصبغة الجزائرية على نظام التعليم، وفي الفترة ما بين 1962 – 1982م، أدخلت تعديلات وإصلاحات على المنظومة التربوية، أين حظي مقرر الفلسفة بتغيير طفيف فقد أضيفت موضوعات من الفلسفة الإسلامية فأصبح المقرر يُدرس باللغتين العربية والفرنسية، وفي العشرية الأولى تمت تعديلات جزئية على المنهج ،حيث تم دمج موضوعات الفلسفة الإسلامية مع الفلسفة العامة كعناصر مكملة إلى أن صارت المادة تدرس باللغة العربية فقط[1].

حيث في سبعينات القرن الماضي، أي في حدود سنتي (1972- 1973م) بدأ تدريس الفلسفة بشكل جديد بعد أن تخرجت الدفعة الأولى من الجامعة، وشرع الأساتذة في تقديم دروسهم بشكل عام في الثانويات مستعينين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التي يدرسها منها الثقافة الشخصية، الأخلاق وفلسفة العلوم مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة، ثم صدور كتاب (الوجيز) لجمال الدين بوقلي حسن، الذي يعد في حقيقة الأمر نسخة مترجمة للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا[2].

تكون برنامج الفلسفة من خلال (الوجيز) من سبعة وأربعين باباً منها الباب الأول والثاني، حول الثقافة والفلسفة، والخمسة والأربعون بابا المتبقية يتقاسمها قسمان القسم الأول حول فلسفة العمل، ويتضمن أربعة وعشرون باباً: الشعور واللاشعور، الانفعالات، اللذة والألم، الهيجان، العواطف، الميول، العادة والإرادة الفن والإبداع....، وأما القسم الثاني (فلسفة المعرفة)؛ فيتضمن واحد وعشرون باباً: الإحساس والإدراك، الذاكرة والتخيل، اللغة، الرياضيات، علم النفس، علم الاجتماع...، وينتهي البرنامج بخاتمة حول قيمة الفلسفة[3].

وفي عام 1993 تم إعادة النظر في التعليم الثانوي، وسن برنامج جديد أين تم إدخال التعليمية في الجزائر وتم تقليص محاور الوجيز وإدراج الفلسفة الإسلامية في برنامج السنة الثانية ثانوي، أما على مستوى المنهج فكان الخيار منصبا على التحول من التلقين وحشو المعارف إلى الحوار والنقاش وتبادل الآراء[4]، لكن مع بداية الموسم الدراسي 2006- 2007م تم استحداث شعبة آداب وفلسفة ضمن

---

[1]- حسين بوداود، المرجع السابق، ص164.

[2]- أحمد الحسني، الدراسات في الفلسفة المعاصرة، دار الحكمة، (د.ط)، 2000م، ص104.

[3]- محمود يعقوبي، الوجيز في الفلسفة للمترشحين لشهادة الباكالوريا، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط3، 1984- 1985م، ص03.

[4]- موسى فتاحين، مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التأرخ للأفكار الفلسفية وممارسة الفعل الفلسفي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد1، 2015م، ص60.

الإصلاحات التي شهدتها البلاد في منظومتها التربوية من حيث بيداغوجيا التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد ارتبطت تعليمية الفلسفة بالمنهاج الدراسي الجديد إلى غاية وقتنا الحالي[1].

4- التعليمية والفلسفة

من أجل وجود ديداكتيك فلسفة يشترط وجود معارف فلسفية، مادة تُقدم باعتبارها فلسفة، شيء يُدرك إدراكاً، ويُعرف عن محتوياتها المعرفية أنها معارف تتميز عن غيرها، حينها يمكن الحديث عن ديداكتيك الفلسفة.

لفظ الفلسفة يدل من الناحية الاشتقاقية على محبة الحكمة أو المعرفة، ومع بسط هذه الدلالة اللغوية التاريخية يجد المرء نفسه وقد أُقحم في مفارقة لا سبيل له من التملص منها؛" تعتبر هذه المفارقة حجة غير قابلة للإبطال لكونها تحتوي على نتيجة تتناقض مع نفسها، وتستخدم أساساً للتحقق من اتساق نظري، ويسلك في ذلك طريقين: يتحدد الأول في التأكد من أنّ النظرية لا تحتوي على مفارقة ما، أو تولدها، أما السبيل الثاني فيتم بأخذ مفارقة ما وإدماجها في النظرية لمعرفة ما إذا كان بإمكان هذه الأخيرة حلها[2]، فإذا كانت خصائص معرفة ما قابليتها لتدرس من خلال التعليم، فهل يمكن قبول تصور منهج له من المميزات التي تجعل منه منهجاً يستند عليه في تدريس الصداقة أو الرغبة في، والبحث عن، أي تدريس النّقص بمعنى من المعاني؟، إنه لأمر يستحيل إدراكه لأول وهلة، ومرّة أخرى لن تكون الأخيرة بالتأكيد، سنلتمس أولى الإجابات ليس من الفيلسوف فيثاغورس، القائل الأول بمحبة الحكمة، أو صداقتها، إنما ملاذنا سيكون إلى أفلاطون، فهو الذي علمنا مجابهة الشكاك، وأقرّ بأن المعرفة هي التي يتعين البحث أو التخلي عنها، ترك الرأي أو تجازهن في هذه اللحظة بالذات انبثق التفكير الفلسفي، وتجلت ماهيته، بلورة الراء وتعددها وسعي أصحابها للسيطرة على العقول، أراء يُشكل العارض موضوعاً لها، والمنفعة جذراً لها، والتقلب والتّناقض مصيراً لها، الفلسفة سعي نحو معرفة واحدة، ثابتة وموضوعية، مؤسسة على منطق العقل، ومنه تصير كونية، ولأنها كذلك، أو ينبغي أن تكون بالفعل هكذا، فإنها علم ابستيميٌ،لكنها مختلفة ومتميّزة عن العلوم ا أخرى كالرياضيات أو الفيزياء، فهي لا تعتمد في

---

[1]- زواوي باغورة، تدريس الفلسفة في الجزائر، معالم في التجربة، مجلة تدريس الفلسفة، العدد3، دار قباء للنشر، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)،ص14.

[2]- حسان الباهي، اللغة والمنطق-بحث في المفارقات-، دار الأمان للنشر، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط1، ص 157.

منهج بحثها على مناهج تلك العلوم، فهي بدورها تحتاج إلى منهج مغاير يناسب طبيعة موضوعها أو مباحثها التأملية، ولهذا نجد أنها لا تدرس إلا في التعليم الثانوي، أين تبدأ ملكات العقل في النضج والنمو، يبدأ التلميذ بتعلم واستخدام قواعد المنطق، مما يسمح بمعلم الفلسفة تقديم درسه فيحبب في نفوس التلاميذ تأمل الأشياء، وإدراكها، وذلك بحثهم على استخدام التفكير وممارسة الحكم، وتعلم النقد بالاحتكاك بالنصوص الفلسفية الكبرى، ولا ينبغي الفهم هنا أن الفلسفة حكر على الطاعنين في السن بل هي مجال متاح لكل من يهوى طرق باب العقل.

الفلسفة لا تُعلم برصف المذاهب جوار بعضها، بل بتأمل أرائها، وتحليل كنهها، باستخدام أدوات التفلسف وتعلمها وعلى رأسها النقد. يرى الفرنسي ميشال توزي أن إخضاع الدرس الفلسفي للديداكتيك، هو توسط لبلوغ التفلسف، وهنا وضع توزي فرضية ديداكتيكية للتفلسف قائمة على التمييز بين التفلسف أمام المتعلم، وتعليمه التفلسف والهدف هو الوصول إلى التفلسف الذاتي. لأن الفلسفة مادة مدرسة كباقي المواد رغم التميز، وبالتالي فالممارسة الديداكتيكية تفرض ذاتها بالتركيز على تعلم مهارات أساسية تتلخص في الأشكلة، المفهمة والحجاج، ليبقى خطاب المدرس شكلاً من أشكال التوسطات الممكنة.[1]

إن تدريس الفلسفة للطلبة لا يعني دراستهم لتاريخ الفلسفة وعصورها، ولا تعليمهم أسماء كبار الفلاسفة وأعمالهم، ولا القضايا الفلسفية؛ بل يعني ممارسة مهارات التفكير السديد (الفلسفي، والمنطقي، الناقد، والإبداعي...وغيرها ممارسة فعلية وعملية وتنميتها لديهم، من خلال إقحامهم في مناقشة بعض المواقف والمشكلات والقضايا التي يمرون بها في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها، إن تدريس الفلسفة يدل على تعزيز الإحساس بالتساؤل وتوجيهه نحو عدة اتجاهات، وهذه التساؤلات تدور حول مفاهيم وأفكار تهم كل شخص بطريقة أو بأخرى كالعدالة، الصداقة، الوقت، والحقيقة.[2] ... وفي المعجم الملحق باليونيسكو (الفلسفة مدرسة الحرية) يشري تدريس الفلسفة إلى ذلك التوجه في تعليم الفلسفة

[1]- **سكينة الكزولي**، الفلسفة وسؤال التحويل الديداكتيكي، مساهمة في ديداكتيك الفلسفة، مجلة نقد وتنوير، العدد7، جامعة إبن طفيل، المغرب، ص89.

[2]- **Badr Alotaibi, Emad Alzahrani** ,Obstacles of Teaching Philosophy for Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia, Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 49, No. 6, Supplement 1, 2022, p134.

الذي يشتغل على الكيفية التي تمكن فردا أو جماعة ما في طور التكوين من أطفال مراهقين وراشدين من تعلم التفلسف داخل المدرسة وخارجها[1].

سادساً- البنية التعليمية للفلسفة

للنظر في بنية التعليمية للفلسفة لابد من النزول إلى ميدان الفعل التربوي والتعليمي، بحكم أن المسألة هنا ذات طبيعة تطبيقية أو تقنيةن لا تستخلص إلا من واقع تدريس مادة الفلسفة في الفصول التربوية، بالنظر إلى منهجية الدرس الفلسفي وبنيته.

1- المنهجية في الدرس الفلسفي

تعتبر منهجية التدريس في الفلسفة إحدى القضايا المطروحة في حقل تعلم الفلسفة، فقد عرف هذا التعليم تحولات متعددة من حيث الممارسين والمشرفين عليه، من حيث محتوياته، ووسائله. وظل سؤال الأسلوب التعليمي الفلسفي مطروحاً، وعلى الرغم من التجارب والاجتهادات التي تبلورت كجواب على سؤال منهجية تدريس الفلسفة، فإن هذا السؤال لا يزال مطروحاً إلى وقتنا الحالي، إن على مستوى النظر الديداكتيكي، أو على مستوى الممارسة والإنجاز الفعلي.

- كيف يُدرس هذا الدرس أو ذاك؟
- كيف ننجز درس الفلسفة بواسطة النصوص مثلا؟
- ما هو الأسلوب الكفيل بجعل درس الفلسفة فلسفياً؟

بهذه الصيغ وما يماثلها يطرح سؤال منهجية الدرس الفلسفي، وهو يعكس عدم بلوغ هذا الدرس مستوى المنهجية التي ينشدها، كما تعكس حاجته إلى المزيد من البحث النظري والتربوي من أجل صياغة أسلوب تعليمي للفلسفة يطابق روح الفلسفة ومنطقها التفكيري.

وهكذا، وقصد تحقيق هذا المستوى المنشود، وتحصيل هذا الأسلوب المفقود اتجه أهل التعليم الفلسفي إلى التدريب عن طريق نصوص الفلاسفة تقرباً من لغتهم وفكرهم، في حين يذهب البعض الأخر إلى انتهاج بعض التجارب الديداكتيكية كالاعتماد على: (الأشكلة، المفهمة، والحجاج) باعتبار هذه

---

[1]- عماد عباس عبد الله الزهراني، عوائد تعليم مهارات التفكري الفلسفي عىل قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها، مراجعة وثائقية تحليلية، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية، العدد 1، دار معنى للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2021م، ص21.

الخطوات جوهر التفكير الفلسفي عند الفلاسفة، رغم ذلك، فإن هذا المسلك لم يضع حداً لسؤال المنهجية في تدريس الفلسفة، وهذا يدخل في سياق الكفايات المنهجية، إضافة إلى الكفايات الإستراتيجية (الوعي بالذات وتقديرها إيجابياً، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية..)، بالإضافة إلى الكفايات التواصلية (المتمثلة في قراءة النصوص الفلسفية والتعبير شفوياً عن المواقف والكتابة الفلسفية).

أما الكفايات الثقافية (تتمثل بدورها في اكتساب المعرفة الفلسفية الأساسية والمتنوعة)، وتوجد أيضاً كفايات تكنولوجية (كاستخدام تقنيات التواصل الحديثة للبحث في مجال التفكير الفلسفي)، هذا ما ينبغي أن يتضمنه منهاج مادة الفلسفة.

2- **المقاربات المنهجية المعتمدة في الفلسفة**

أ- **المقاربة الفلسفية:** أن الهدف الأساس للمنهاج هو تعلم التفلسف، اعتمد المنهاج هذا السياق على مقاربة **ميشال توزي**، اعتماد مقاربة ذهنية تهتم بالصيرورة الفلسفية للفكر، والتفلسف وفق هذه المقاربة هو ممارسة للتفكير الذاتي.

ب- **البناء الإشكالي:** يحدد توزي البناء الإشكالي في العناصر التالية؛

- أن تجعل شيئاً ما إشكالياً، مثل جعل الإثبات والبداهة والتمثل والتعريف أشياء قابلة للشك والطعن.
- تفكيك المشكل.
- صياغة المشكل في شكل تأرجحي مفارق من أجل بيان الطابع المتعدد للجواب الفلسفي.

ت- **البناء المفاهيمي:** ترتبط المفهمة بعدة حقول دلالية من الناحية اللغوية؛

- ترتبط باللغة، لأنه يعبر عنها بكلمة تندمج في نسق التواصل.
- ترتبط بالفكر، لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم أو عدة أفكار أو مفاهيم.
- ترتبط بالواقع، لأن ذلك المفهوم يُعد موضوعاً فكرياً يستهدف العالم.

المفهمة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي، والمفهوم كائن تاريخي ينمو داخل خطاب فلسفي معين.

ث- **الحجاج الفلسفي**: يحدد المنهاج الحجاجي الفلسفي في مجموعة من العمليات كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها[1].

يرى أحد المهتمين بديداكتيك الفلسفة أنه ينبغي على ديداكتيك الفلسفة أن يتحدد انطلاقا من (هوية التفكير الفلسفي)، ومنه ضرورة الحديث عن ضرورة البناء الحجاجي جزءا من الطموح البيداغوجي الذي يؤكد عليه منهاج الفلسفة.

إذا كان يتعين على ديدكتيك الفلسفة أن يحدد لنفسه أهدافا فلسفية حقيقية، وإذا لم يكن بإمكانه أن يحققها إلا من خلال تدريب التلميذ على التفلسف من خلال خصوصية هذه النصوص التي يتحقق بداخلها ما هو كوني في الفلسفة، وإذا كان هذا التدريب يفترض هو بدوره خصوصية وساطة العرض الإلقائي، فينبغي بالأولى التفكير فيه كفن لا كمنهج، فهذا الأخير يتميز عن الأول بالقابلية لتصور نظام للوسائل استنادا إلى مبادئ وعرضه بكيفية سابقة على التنفيذ بحيث تكون سلسلة الإجراءات التي ينبغي القيام بها لبلوغ الهدف محددة مسبقا. والحال، وكما يرى مؤلفوا تعلم التفلسف، عن حق " أن تعليم الفلسفة، على عكس المواد الأخرى، لا يفرض بتاتا مسارا متدرجا خطيا ملازما له، (...) فالنظام الوحيد الملازم له يترتب احتمالا عن الفلسفة الشخصية للمدرس[2]. ونستخلص من هذا، أن ديدكتيكا الفلسفة لا يكون ممكنا إلا إذا أخذ بعين اعتباره الدور الحاسم لوساطة العرض الإلقائي وعدم قابلية تدريس الفلسفة لأن يختزل إلى اكتساب آليات. يتحدد ديدكتيك الفلسفة كفن ويتحدد المدرس كحرفي لا كتقني.

لكن تبقى الفلسفة محافظة على كيانها وطبيعتها وخصوصيتها، مما يجعل تدريسها يتطلب أسلوبا حواريا ومنهجا سقراطيا، يقول جيل دولوز: "إن الفلسفة هي فن تشكيل المفاهيم واختراعها، أو صنعها، وأن الفيلسوف صديق للمفهوم، بل إن الفلسفة ليست مجرد فن لتشكيل وصناعة المفاهيم، لأن المفاهيم ليست بالضرورة أشكالا أو ما نعثر عليه، أو ننتجه، أن الفلسفة بصفة واضحة ومضبوطة، هي مادة معرفية تلح على إبداع المفاهيم" فهي إذن إنتاج مفاهيمي جديدة بشكل مستمر ودائم. وأن موضوعها هو الآخر لا يخرج عن دائرة إبداع المفاهيم. ونفس الشيء ذهب إليه نيتش عندما قال: "يتوجب على

[1] - Michel TOZZI, Introduction à la problématique d'une didactique de l'apprentissage du philosopher, Université de Montpellier III, Décembre 1992, p. 35.

[2] -op.cit.p.131.

الفلاسفة أن لا يعولوا على تقبل المفاهيم التي تعطى لهم لغسلها، وتنقيتها، وإعادة استعمالها، ولكن يجب أن يشرعوا في صناعتها وإبداعها، ووصفها وإقناع الناس باللجوء إليها، ويجب على الفيلسوف أن يحذر من المفاهيم حذرا كبيرا، خصوصا إذا كان غير صانع لها بنفسه[1].

خلاصة

في إطار تعليمية مادة الفلسفة نحتاج في تدريس هذه المادة المعرفية إلى براديغم استشكالي خاص يُناسب طبيعة هذا الحقل المعرفي التعليمي، براديغم قائم على الاستشكال والحوار والجدال في ظل المقاربة بالكفاءات، وهنا نحتاج بداية إلى قراءة نصوص كبار الفلاسفة، وفي غضون العملية التداولية لهذه النصوص نعمد استخدام الأسلوب السقراطي الحواري، مع شيء من الإثارة القائمة على التساؤل وليد الدهشة الفلسفية النابعة من فضول المتعلم، هذا الأخير الذي يقحم بدوره في البحث عن الحلول المناسبة ولو بشكل نسبي لتلك المشكلات الفلسفية، وتعليم التلميذ على استخدام أسلوب المحاجة وتبرير المواقف والآراء من أجل الإقناع، أو نبذ أفكار معينة بأسلوب فلسفي نقدي.

لكي نتعلم التفلسف يجب تعلم آلياته، هنا تكمن مهمة أستاذ الفلسفة تجاه تلامذته.

[1]- جيل دولوز، فليكس غتاري، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ومراجعة وتقديم مطاع الصفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ص 28.

المحاضرة السابعة: ديداكتيك الكفاءات

مع مطلع الألفية الثالثة شهد العالم تغيرات مست مختلف مناحي الحياة، ما ولّد مفاهيم جديدة كمفهوم العولمة، وكانت لهذا الأخير تداعيات على العالم اقتصادياً، وثقافياً وعلمياً..، وفي الوقت نفسه رهانات وتحديات تفرض على المجتمعات المتخلفة أمام العالم المتقدم، فهذه الحركية التطورية المتسارعة أذهلت الباحثين، ومنهم علماء التربية، وقد دفع بهم الأمر إلى ضرورة مواكبة الظروف الراهنة بالتفكير والعمل على مواجهة تلك الحركية، والتكيف معها ومسايرتها، فتوصلوا إلى مناهج تربوية جديدة تحمل أفكاراً إبداعية، وبيداغوجيات تحقق وتستجيب لمطالب الفرد والجماعة ضمن هذه التحولات، وباتت القناعات راسخة، بأن الأمر لم يُعد مجرد تلقي للمعارف والمعلومات وحتى المفاهيم، بقدر ما هو إجراء يحول الفعل التربوي إلى منتج مادي يمكن استثماره في تطوير باقي مجالات التنمية، فكانت بيداغوجيا الكفاءات هي الاختيار الذي وقع عليه اجتهاد الباحثين، والمربين، وأصحاب القرار من أجل تحقيق الجودة في التعليم، ومنه رفع الجودة في جميع مجالات الحياة.

لقد أصبح هم المشتغلين بالفعل التربوي يرتبط أكثر بتربية وتكوين النشأ، وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي والاقتصادي، وكذا السياسي، بالإضافة إلى العمل على التكيف مستقبلا مع المستجدات الداخلية والعالمية.

هكذا أصبح مصطلح الكفاءة Compétence متداولاً بكثرة في مجال التربية، وفرضت هذه المقاربة – المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence- نفسها على كل الميادين، باعتبار أن التكوين قد يتم في مؤسسات خارج النظام التربوي، حيث أصبحنا اليوم أمام زخم من الانتشارات والتجارب لمعرفة المؤهلات والكفاءات التي ينبغي تقدير آثارها على الأشخاص في مختلف أطوار التعليم وكذا عالم الشغل أيضاً.

أولاً: من المقاربات التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات

1- مقاربة التدريس بالمحتوى (المضامين)

من طبيعة هذه المقاربة أنها ترتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي، لذلك كان يعتقد أن الطفل مجرد صفحة بيضاء، بإمكانهم-المكونين/ المعلمين- فعل ما يشاءون به، فالمعلم يقرر ما يشاء من مادة تعليمية أو طريقة تدريس، وكذا أهداف تعليمية، وهذا الاعتقاد الخاطئ ولد ما يلي؛

- تجريد المتعلم من عواطفه، وميوله ورغباته، اتجاهاته وطموحاته، وقدراته ومواهبه.
- تجريده من عنصرين مهمين من شخصيته؛ المكون النفسي الوجداني، والمكون الحس-حركي من مهارات جسدية، وقد تم التركيز على جانب واحد فقط والمتمثل في الجانب العقلي فقط (بتنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية) والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة. إذ يمثل المعلم السلطة المطلقة، المهيمن والمرجع الوحيد للمعرفة.

2- مقاربة التدريس بالأهداف

بعدما وصلت مناهج المضامين (المحتويات) إلى مرحلة لم تعد قادرة على تفعيل دور المدرسة في المجتمع تم اعتماد مناهج المقاربة بالأهداف، تماشيا مع النظريات المعرفية الجديدة والتي تمثلت أساسا في النظريات السلوكية التي أسست لما يسمى بالمدرسة السلوكية والتي ترى بضرورة اطلاع المتعلمين على الأهداف المراد تحقيقها حتى يسهل اختيار الطرائق والأساليب والوسائل المناسبة لتجسيدها في سلوك اجتماعي قابل للقياس[1]، أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور هذا النموذج والذي ينطلق من الافتراضات التالية؛

- أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل ما إذا اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.
- استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، واختيار المضامين التعليمية والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية التعلُمية برمتها.

---

[1]- حمو لبيك، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، تخصص تعليمية اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، ص24.

لا يمكن إخفاء النجاح الذي حققه هذا الأسلوب، غير أنه تعرض لعدة انتقادات منها؛

- أن الأهداف السلوكية ترتكز على الأعراض، وسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سبباً بل هو نتيجة.
- اتجاه الأهداف السلوكية اتجاه مغلق في علاجه للتربية، حيث يحدد الأهداف سلفاً ثم يقوم المعلم بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ومنه التقوقع في قوالب جاهزة، وجامدة.
- الإنشغال بالأهداف يشوه التربية، ويشوه أسمى ما فيها من علاقات إنسانية تلقائية، وكذا الإبداع والحرية.
- صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية، حيث يتطلب الأمر صياغة ألاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهد المعلم.

تعتبر المقاربة بالأهداف من بين الطرق التي عَّمرت طويلا وسادت في نظام التربية والتعليم ويمكن تعريفها كما يلي:

1.2- ضبط مفهوم الأهداف

* **لغة**: الهدف لغة هو التل المرتفع، وهو أيضا الغرض الذي توجه السهام نحوه. فالهدف هو المرمى الذي يرغب الجميع في بلوغه والوصول إليه، وهو القمة السامية.

* **اصطلاحا**: الهدف في معناه العام، نتيجة دقيقة ومحددة وقابلة للتمحيص، يتطلب الوصول إليها القيام بنشاطات مركزة ومتناسقة، وتدبير الجهود خلال فترة من الوقت ويعرف بأنه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرّس والمتمدّرس وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة، قياس وتقويم[1].

2.2- في المقاربة بالأهداف

التدريس بواسطة الأهداف أو بيداغوجيا الأهداف أو المقاربة بالأهداف تعرف بأنها "بيداغوجيا تحث على ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه"[2]، فبيداغوجيا الأهداف إذا هي مقاربة

---

[1]- حسين بوداود، المرجع السابق ، ص 131،132.

[2]- مليكة جدي، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، العدد7، 2017م، ص 122.

تربوية تعليمية تسعى إلى تجويد وتحسين العملية التعليمية التعلمية، من خلال تحديد جملة من الأهداف التي ينبغي أن يصل إليها التلميذ بتطليق جملة من الإجراءات، السلوكات، والترتيبات.

لابد لأي منهاج جدي ونافع، ولأي تعليم فلسفي، مهما تنوعت أساليبه، من أهداف يرجى تحقيقها، وذلك كي لا يتحول هذا التعليم إلى مجرد سرد للكلمات وثرثرة لا طائل منها[1]، أما بالنسبة لتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر مثلاً، نلاحظ أن بيداغوجيا الأهداف واردة في التقديم للبرنامج الصادر في ماي 1993 بما يلي " إن التطورات المستمرة والسريعة للقضايا التربوية تفرض على المناهج التعليمية مواكبة المستجدات، وفي هذه العملية الأولى لم تمس المحتويات بصفة أساسية بل أعطيت أهمية كبرى للأهداف"[2].

تعددت الأهداف التي ينبغي بلوغها من تعليم الفلسفة بتعدد المجالات التي تشتغل عليها ومحتويات منهاجها، لذلك فإنه من واجب أي منهاج فلسفي أن يبدأ بتحديد أهدافه قبل الشروع في البحث في مضامينها، ثم محاولة وضع مضامين تحقق هذه الأهداف، بل إن تعليم الفلسفة بأكمله يجب أن يسعى إلى تحقيق هذه الأهداف[3]، لهذا فقد كان اهتمام الباحثين في مجال التربية مسلط على التدريس بالأهداف في الممارسات اليومية للتعليم والتعلم، واعتمد التدريس بالأهداف على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف ومحاولة التعرف على التقنيات المختلفة لصياغتها، فهي بهذا حاولت تنظيم العملية التعليمية التعلّمية من خلال وضع إستراتيجية تضمن تعيين الأهداف المرجوة، من الفعل التربوي، كما حاولت هذه البيداغوجيا وضع المتعلم في مركز فعل: تعليم – تعلم، أي أن هناك تواصل بينهما[4].

وقد حددت أهداف برنامج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، سنة 1992 في شقها المنهجي في:

- تنمية القدرة على طرح المشاكل الفلسفة.

---

[1]- **مالك بيار**، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2016م، ص168.

[2]- **عتوتي زهية**، الفلسفة في التعليم الثانوي من مقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات، مجلة مقاربات فلسفية، المجلد1، العدد 2، 2014م، ص 160.

[3]- **مالك بيار**، المرجع نفسه، ص68.

[4]- **راضية بوعقال**، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة التنوير، العدد3، جامعة أم الباقي، 2017م، ص 63، 64.

- القدرة على الفهم التعبير والاستدلال الصحيح.
- القدرة على التحليل، التركيب، التصنيف ،الترتيب والتعديل.
- القدرة على النقد وإصدار الأحكام.[1]

جملة الأهداف هذه التي تم تحديدها في هذا المنهاج، هي أهداف يبلغها التلميذ في نهاية السنة الدراسية.

3.2- فوائد تحديد الأهداف التربوية

الأهداف التربوية لا تحدد عبثا وإنما تحدد لجملة من الفوائد نذكر منها:

- تسهيل البرمجة و خلق الانسجام بين كيانات الدرس.
- تسهيل عملية التواصل بين مختلف الأطراف (بين المدرس والتلميذ، بين التلميذ وزملائه، بين التلاميذ والآباء.)
- ضبط عملية التقويم، سواء تقويم التلاميذ أو تقويم النشاط التعليمي برمته[2].

لقد حظيت هذه المقاربة باهتمام كبير على خلاف المقاربات الأخرى، وذلك كونها تسعى إلى تنظيم الفعل التعليمي، تنظيماً عقلانيا وجعله فعلاً قائماً على التخطيط الواضح، والممارسة الواعية، بعيدا عن الغموض، وتهدف هذه البيداغوجيا إلى؛

- التنظيم المنطقي والنسقي للفعل الديداكتيكي قصد بلوغ أهداف محددة، وجعل هذا الفعل خاضعاً لطرق الفحص الموضوعية.
- توظيف الوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة عن طريق التدخل المستمر لتصحيح المسار، ضبطه وسد ثغراته.
- فاعلية التعليم تقاس بالنتائج المحصل عليها فهي التي تقدم معلومات حول نجاعة الوسائل المستعملة[3].

---

[1]- عتوتي زهية، المرجع نفسه، ص 161.

[2]- حسين بوداود ، المرجع السابق، ص 132 133.

[3]- مصطفى منصور، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية – موجهة لطلاب السنة الثالثة ليسانس-، جامعة حمة لخضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي، الموسم الجامعي: 2021/2020، ص117.

4.2- مستويات الأهداف

يمكن تحديد مستويات الأهداف التربوية في مايلي؛

- **الغايات**: هي تحديد لملمح المواطن الذي على المدرسة أن تكون عبر مراحل التعليم المختلفة.
- **المرامي**: أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي وتترجم عادة في مخططات عمل وبرنامج مقررات تحدد ملمح التلميذ.
- **الهدف العام**: تشتق الأهداف العامة من المرامي، بمعنى المرمى الواحد لا يمكن بلوغه إلا من خلال عدة أهداف عامة، ومدة تحقيقه طويلة نسبيا، ومن خصائصه أن الفاعل هو التلميذ.
- **الهدف الخاص**: تستنتج الأهداف الخاصة بدورها من تفتيت الهدف العام وهي كالهدف العام في كون الفاعل فيها هو المتعلم إلا أنها مرتبطة بمحتوى درس معين، ومدة تحقيقها قصيرة نسبيا.
- **الهدف الإجرائي**: يأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية، وهي كل تغيير عند التلاميذ يكون قابلاً للملاحظة والقياس في نهاية درس معين أو جزء منه[1].

3- التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات

تعد هذه المقاربة طريقة تربوية قديمة في التداول المعرفي والنظري، إلا أنها بالنسبة للمناهج التربوية تعتبر حديثة، باعتبارها نتيجة حتمية لتطور الطبيعي لبيداغوجيا الأهداف، وانبثقت عن المدرسة البنائية ذات التوجه العقلاني، -كما سنوضح ذلك مستقبلا في عنصر الأصول الفلسفية لهذه المقاربة- من أشهر روادها جان بياجيه، هي مدرسة ترفض في فلسفتها التربوية تزويد المتعلم بالمعارف الجاهزة، بل الطريقة المثلى للتعلم لدى أنصار هذه المدرسة هي وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية، متدرجة الصعوبة، تنمي قدراتهم العقلية، ضمن أنشطة تعالج أهدافاً عقلية ووجدانية ومهارية، تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف قدراتهم وطاقاتهم بشكل فعال، ويكيف التعلم حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

---

[1]- حسين بوداود، المرجع السابق، ص 131-135.

1.3- في مفهوم الكفاءة

أ/ لغة: هي القدرة والجدارة، فنقول عن شخص ما أنه كفؤ بعمله، أي قادر على أداء عمله بجدارة.

وقد جاء لفظ الكفاءة في المعاجم اللغوية بمعنى المساواة والمماثلة، وهي مأخوذة من الفعل كفأ ومنه الكفء والمثل والنظير[1].

أما بالنسبة لكلمة كفاءة في لسان العرب وردت كما يلي" الكفء النظير وكذا الكف والكفوة، على فعل وفعول، وتكافأ الشيئان يعني تماثلا، وكافأ هو كفاءة وتكافؤ وتساوو، وكفأته أي ساويته، وهي تفيد معنى المماثلة، المناظرة، والتساوي"[2].

منه نستنتج أن الكفاءة في المعاجم العربية، تأتي بمعنى النظير والمماثلة والمساواة.

ب/ في الاصطلاح: هي قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية ووجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين، ويمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل مختلفة[3].

المقاربة بالكفاءات هي أسلوب طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءًا من سنة 1960 م وتعد هذه المقاربة آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية سنة 2006م، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة[4].

إن الهدف الأساسي للمقاربة بالكفاءات هو تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشكلاته ويطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغيير[5].

---

[1]- محمد الرازي وعبد القادر بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1981م، ص522.

[2]- أبي الفضل جمال الدين ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، المجلد5، ط1، 1955م، ص 269.

[3]- وفاء برتيمة، رهانات الدرس الفلسفي في ظل الوضعيات التعليمية المستحدثة في المدرسة الجزائرية، مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد7، العدد1، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2022م، ص171.

[4]- مصطفى منصور، المرجع السابق، ص123.

[5]- أحمد بناني، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الموروث، العدد 3، الجزائر، 2014م، ص291.

بعد تعرض المقاربة بالأهداف لجملة من الانتقادات تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة، تستند إلى نظام متكامل ومندمج، من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، والتي تتيح للمتعلم ضمن الوضعية التعليمية التعلُّمية انجاز وضعيات فعلية، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1]. و تحث تعليمية الفلسفة داخل المقاربة بالكفاءات على تجاوز، الاكتفاء بنقل المعارف الفلسفية إلى جعل تلك المعارف مواضيع للتفلسف تحددها مضامين وأهداف تعليمية إجرائية، ولم يُعد دور المتعلم متمثل في اكتساب المعارف ومهارات الأداء، بالمعنى التقليدي لهاتين العبارتين، المقصود اليوم هو أن يكون التلميذ قادرا على تجنيد هذه المعلومات وهذه الإجراءات في وضعيات معقدة وجديدة، والمعروف أن الفكر ينشأ من الأزمات لهذا عليه أولا أن يشير إلى تلك الأزمات[2]، والأخذ بهذه المقاربة يدفعنا إلى تجاوز فلسفة التلقين ومركزية الأستاذ والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية، وتحويلها إلى سلوكات قابلة للقياس، وفيما يتعلق بالمعطيات المعرفية، يجب التذكير بأنه لابد من أن تكون خطة للعمل ومشروعا له لأنها ليست مجرد عرفة[3]، هذه المقاربة تدفعنا إلى" تجاوز الفلسفة التلقينية ومركزية الأستاذ، والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكات عملية ناجحة ونافعة وقابلة للقياس"[4].

ومنه نتوصل إلى أن المقاربة بالكفاءات اعتمدت في مجال التعليم كي تخفف من محتويات المواد التعليمية وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، في وقت تراكمت فيه المعارف والعلوم بالمجمل، هي فلسفة تتأسس على ربط المتعلمين بالواقع وبمستوياتهم الفكرية والنفسية.

---

[1]- **راضية بوعقال**، المرجع السابق، ص64.

[2]- **نور الدين عناني**، رهان تعليم الفلسفة بين العوائق والآفاق -الطور الثانوي أنموذجاً-، سلسلة الأنوار، المجلد 13، العدد1 ، جامعة وهران 2، 2023م، ص 221.

[3]- **وزارة التربية الوطنية**، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة الفلسفة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2006م، ص3.

[4]- **وزارةالتربيةالوطنية**، الوثيقة المرافقة للأستاذ، السنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، السنة الدراسية: 2006-2007م، ص 21.

ثانياً: مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات

إن الانتقال من مقاربة إلى أخرى لا يكون بشكل عشوائي، بل يكون نتيجة نظرية وتطبيقية لجملة من المشكلات والصعوبات التي يتم رصدها في الحقل التعليمي من خلال تطبيق المقاربة السابقة، ولهذا نذكر بعض المبررات التي دعت إلى اعتماد مقاربة الكفاءات منه؛

1- **انتشار المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية في العالم**: شهدت فترة تسعينيات القرن الماضي ومطلع القرن الحالي انتشاراً كبيراً لاعتماد المقاربة بالكفاءات، وفي كثير من الأنظمة التربوية في العالم، سواء تعلق الأمر بالدول المتطورة أو المتخلفة، ومن أبرز الدول التي شهدت هذه المقاربة في منظوماتها التعليمية نجد؛ فرنسا، بلجيكا، كندا، كما نجد بعض الدول الأنجلو سكسونية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تطور مفهوم الكفاءة في هذا البلد حتى أصبح دقيقاً وواضحاً.

أما في العالم العربي نجد اعتماد هذه المقاربة في الدول المغاربية، بداية بتونس، ثم اعتمدت في المغرب بصدور "الكتاب الأبيض" الذي حدد جملة من الكفاءات الدراسية حيث صنف خمس كفاءات رئيسية "إستراتيجية- تواصلية- منهجية- ثقافية- وتكنولوجية". أما في الجزائر فقد تم الشروع في تطبيقا بداية من الموسم الدراسي 2003- 2004م.

2- **المبررات البيداغوجية الديداكتيكية**: من خلال الشروط التي حددها فيليب بيرينو[1] Philippe Perrenoud لنجاح اعتماد المقاربة بالكفاءات يمكننا استنتاج المبررات التالية، والتي فرضت الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات؛

أ- **إعادة صياغة النقل الديداكتيكي**؛ يقصد بهذا النقل مجموعة التحويلات التي تتم من ثقلفة وقيم المجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية، وترتبط إعادة الصياغة بالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية السريعة التي تعيشها مختلف المجتمعات، ومن هنا فإن المقاربة بالكفاءات تفرض التخلي عن إعداد التلاميذ استناداً إلى تصورات دقيقة لما يمكن أن ينتظرهم في المستقبل. كما تفرض التخلي عن حصر التكوين في عدد قليل من الكفاءات المستعرضة والعامة.

---

[1]- فيليب بيرينو Philippe Perrenoud (1944-...): عالم اجتماع سويسري، له عدت أراء في الحقل التربوي، حاصل على دكتوراه في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، أسس مخبر بحث حول الابتكار في التدريب والتعليم رفقة مونيكا غاذر ثورلز، له عدة مؤلفات فردية وجماعية.

إن المستجدات الحاصلة اليوم تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدرب على حل المشكلات... وكل هذا يُعد مبرراً رئيسياً للانتقال إلى مقاربة جديدة في تصميم المناهج الدراسية.

ب- **تخفيف الحواجز بين المواد:** في المقاربة بالأهداف يُلاحظ وجود فصل بين المواد التعليمية، فكل مادة تسعى بدورها إلى تحقيق أهداف خاصة بها، في حين نجد المقاربة بالكفاءات تقوم على استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة.

ج- **تكسير الحلقة المفرغة:** المقاربات التقليدية تقوم على إعداد المتعلمين في كل مرحلة للمرحلة التي تليها، ومنه تكون الدراسة منغلقة على نفسها ولا يهمها إلا المسار الدراسي للمتعلمين، وهذا مبرراً كافياً لإعادة النظر في الدور الذي تلعبه هذه المناهج في الحياة اليومية للتلميذ أين يتحول الاهتمام من الإحالة على المراحل المقبلة من التمدرس إلى الإحالة على الحياة.

د- **ابتكار طرق تقويم جديدة:** تهدف المقاربات السابقة إلى التأكد من اكتساب المتعلم لما تم تعليمه إياه بالاسترجاع مثلاً، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية، والأسلوب الأساسي هنا هو مقارنة التلميذ بقرنائه، وهذا ما يُخالف مبدأ أساسي في المقاربة بالكفاءات ألا وهو مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة تكون بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلاً، ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، وبضرورة إتاحة الفرص لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله.

وبناء على ذلك فإن كفاءة المتعلم تُقوم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية وجزائية، كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز على التقويم التجميعي فقط، بل يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها.

3- **تفريد التعليم:**

في المقاربات السابقة، المشكلات المطروحة في التعليم المتمحور حول المدرس والقائم على استعمال الأسلوب الإلقائي، فهو يتيح الفرصة للمتفوقين بالتعلم بشكل أفضل وأسرع من الآخرين، وهو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحول الفروق الأصلية الموجودة في التلاميذ إلى عدم المساواة في النجاح المدرسي وبالتالي صنع الفشل المدرسي...، من هنا يأتي تفريد التعليم ليركز على أداء كل تلميذ عوض الاهتمام بنسبة النجاح وعدد التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل، فتفريد التعليم يحارب الآلية التي تسير بها طرق

التعليم التقليدية ليجعل محلها التفرقة الايجابية التي تبقي للمتفوقين مستواهم، وتضمن لباقي التلاميذ أفضل أداء يمكن أن يصلوا إليه، وأفضل طريقة للمقاربة بالكفاءات تتمثل في مشروع طويل الأمد بحيث يُكلف كل متعلم بمهمة معينة، يثبت ما يستطيع القيام به فعلاً.

ثالثاً: لمحة تاريخية حول ظهور المقاربة بالكفاءات

ظهرت كلمة الكفاءات كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظراً للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي والتعليمي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 من القرن الماضي مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي لسببين رئيسيين هما؛

- أحدهما شعور أفراد الشعب الأمريكي خاصة أولياء التلاميذ منهم بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي، لأن تكوينهم لم يعد قادرا على مواكبة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد.
- ثانيهما؛ كان نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود التلاميذ – خاصة تلاميذ التعليم الثانوي-، وقد ظهر هذا النقص في المردود كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات، ومراكز التكوين المهني، حسب دافيد ريزمان David Riesman فإن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم: (أودي كوهن Audi Cohen، ستيفان ساندرلند Stephen Sunderland، من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك، وسور جول ريد Soear Joël Read، وإدغارد Edgard، وجون كوهن Jean Cohen، في واشنطن.

هؤلاء الرواد يقول جيل ترامبلي G. Tremble وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم، واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والاجتماعي.

- أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي.

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني 1993، أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999م.

في إطار هذا التوسع لبيداغوجيا الكفاءات، ومهما كانت تسميتها (تدريب الكفاءات، أو بالمهارات، أو بالقدرات أو التعليم التطبيقي)، وصلت العدوى إلى الجزائر، حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة، وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختياراً بيداغوجياً لتحقيق الأهداف التربوية في إطار التنمية الشاملة.

رابعاً: خصائص المقاربة بالكفاءات

1- من الميدان المهني إلى حقل التربية والتعليم

في إطار تكيف المدرسة مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحاصلة، وضرورة مواكبتها والحرص على ضرورة تأثير المدرسة إيجابياً في المجتمع، وتأسيس مدرسة ذات مقومات عصرية، أصبح التدريس في الكثير من دول العالم يتم وفق المقاربة بالكفاءات متطلعين جميعاً إلى تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر وضغوطاته، من خلال إعطاء التعليم دلالة ومعنى وفائدة للتعلم.

2- الكفاءة مسألة إيجاد الفعل La Compétence question de savoir faire

استخدام مصطلح كفاءة في مجال التربية والتعليم يميل إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف، مع العلم أنه لا يمكن الفصل بين المعرفة، ومعرفة الفعل أو إيجاد الفعل، لأن كل منهما يحدد أداءات الفرد التي هي عبارة عن معارف اكتسبها، وتدرب عليها بصورة عملية.

ومن هذا المنطلق يمكننا إعطاء تعريف مبدئي للكفاءة بالقول: أنها نظام من المعارف التصورية والاجرائية، المنظمة في شكل تصاميم عملية، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة للتعرف على المهمة الإشكالية، وإيجاد حل لها بأداء ناجح.

3- الكفاءة لا تعزل عن سياقها

بمعنى أن للحديث عن الكفاءة لابد من تحديد الذي تطبق فيه، أي أن المدرسة اليوم أصبحت ملزمة على إقامة علاقات مع المجتمع وأكثر من ذلك ضرورة تحديد نوع العلاقة من خلال فهم متطلباته، والاستجابة لها بتكوين المكونين وإكسابهم القدرات والكفاءات اللازمة والمطلوبة.

4- الكفاءة هي نتيجة سيرورة التعلم

النتيجة النهائية التي يسعى إليها كل معلم / أستاذ، هي تمكين التلميذ أو الطالب من التحكم في معلوماته، ومواقفه، ومهاراته، بشكل مرضي في إطار المتطلبات العادية، علماً أنه ليس كل سيرورة تعلم تنتهي إلى كفاءة.

التعلم الذي يحقق كفاءة يعتمد أساساً على الممارسة والتطبيق، والتدريب على المعلومات في وضعيات مختلفة، يقال" نحن نتعلم المشي بالمشي، والرقص بالرقص، فلماذا تريدون أن تتعلموا التفكير بالملاحظة والتصور والتواصل والتحليل بغير ممارسة، هذه الأنشطة في وضعيات متنوعة قدر الإمكان حتى تبقى الكفاءة مرتبطة بنمط وحيد من السياقات...".

5- الكفاءة مرتبطة بمقاييس الأداء

كيف يمكن أن نعرف أن الفرد كفؤا إذا لم نحدد العناصر التي نعتمد عليها في إصدار هذا الحكم؟، إذ لا بد من ربط كل نتيجة من نتائج التعلم بمقاييس محددة من خلالها يمكن الحكم على مستوى الأداء، ودرجة التحكم في إجادة الفعل التي يبديها المتعلم.

6- الكفاءة تستدعي المسؤولية

تعتبر المسؤولية جزء من مفهوم الكفاءة، وهذه الأخيرة هي قدرة الفرد على اتخاذ القرارات في إجاباته وأداءاته، وحسب هذا المعنى حتى يكون الفد كفؤاً ينبغي أن يكون واعياً بمسؤولية قراراته، خاصة إذا علمنا أن بيداغوجيا الكفاءات تعتمد على فردانية التعلم باحترام خصائص وملامح التعلم عند كل متعلم.

المحاضرة الثامنة: تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات

تهدف التعليمية عموما، وتعليمية الفلسفة على وجه الخصوص إلى ترقية أساليب وأدوات تدريس محتويات، ومناهج هذه المادة، ولهذا فإن التغيرات التي حصلت في نهايات القرن الماضي في مختلف مناحي الحياة، استدعى تغيير مسار المناهج والبرامج التربوية أيضاً، فكانت إحدى المقاربات المعتمدة حالياً، مقاربة حل المشكلات، والتي تدعى أيضاً بالمقاربة بالكفاءات.

عمل المشتغلون بتعليمة المادة على تجاوز أسلوب المقاربة بالأهداف إلى المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، نظراً للعلاقة التي تربط بين برنامج المادة والكفاءات، إضافة إلى ضرورة الاتجاه من الكفاءات إلى انتقاء المحتويات المعرفية التي تضمن تحقيق تلك الكفاءات.

وبهذا نجد أن الاهتمام يجب ألا ينصب على حشو المعارف كما في الطرق التقليدية بقدر ما يجب الاهتمام بالبحث عن المبادئ والقواعد الأساسية التي يمكن أن تعتبر محوراً تتجمع فيه المعرفة التي يحصل عليها الطالب من حوله. لا تهم المعلومة لأنها اليوم أضحت متاحة للجميع في ظل تطور وسائل الاتصال المختلفة (عصر الرقمنة)، بل الأهم هو وضع الأهداف منذ البداية في شكل كفاءات، بعدها يتم اختيار المواد الدراسية والتجارب التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف والكفاءات، بداية بالقاعدية ثم المرحلية فالنهائية والمستعرضة كما سبقت الإشارة في المحاضرة السابقة.

قبل الخوض في الحديث عن تفاصيل طريقة المقاربة بالكفاءات يجب الإشارة إلى بعض الطرق المعروفة منذ القدم في تعليم التفلسف.

1- طرائق التدريس Méthode d'enseignement

أ- **تعريفها**: مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر أثارها على نتائج المتعلمين، وبعبارة أخرى هي مجموع الحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

ب- نماذج طرائق التدريس

1- طريقة الإلقاء: هي من أوائل الطرق التي تم استخدامها في التدريس منذ وقت طويل، ويطلق عليها أيضاً (اسم طريقة المحاضرة)، إذ يتولى المدرس القيام بالعبء الأكبر في عملية التدريس فهو الذي يقوم

وحده بإلقاء موضوع الدرس مع بعض المناقشات الفرعية، ويكتفي التلاميذ بتلقي المعلومات، وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس[1].

تأخذ عدة أشكال؛ كالأسطورة، والقصة، والشعر، مثل أسطورة أهل الكهف عند أفلاطون وما لها من انعكاسات تربوية تعليمية، فالأسطورة لها حمولة فكرية ومغزى كبير تحمله في التمرس على التفلسف، معروفة كثيراً في الميثولوجيا الإغريقية. وعلى الرغم من كونها أسلوب أشاد به بعض الفلاسفة أمثال رونيه ديكارت René Descartes (1595- 1650م)، وفريدريك ويلهايم هيغل Hegel G. W. Friedrich (1770- 1831م)، في شكل الأسطورة، إلا أنها لا تصلح للمحاجة والبرهان، كما تفتقد إلى آليات التفلسف، والتأسيس البيداغوجي، فهذا الأسلوب الإخباري له عدة عيوب نذكر منها؛ أنه مجرد عملية تلقين، أو نقل مباشر للمعلومات، هو أسلوب فوقي، لأنه يلقن نتائج تفلسف الفلاسفة بمعزل عن مقدماتها المؤسسة لها، وهذا ما يجعل المتعلم يتعامل مع نتائج تفكير الفيلسوف تعاملاً سطحياً، فوقياً.

طريقة الإلقاء هذه تنتج محدودية بيداغوجية، إذ يقف أسلوبها عند مستوى الإلقاء والتلقيني على مستوى نشاط المدرس، وعند مستوى التلقين الاحتياطي والاستهلاكي بالنسبة لنشاط المتعلم. ومنه فإن هذا الأسلوب لا يستجيب لتدريس الفلسفة تدريساً مطابقاً لروح التربية الفكرية التي تتوخاها الفلسفة، وهو أسلوب لا يقارب الفلسفة باعتبارها تفلسفاً، وحواراً داخلياً، وتفكيراً ذاتياً تتفاعل فيه تساؤلات الفكر وأجوبته تفاعلاً نسقياً[2].

2- طريقة الجدال والحوار: هي أسلوب للمناقشة والتعليم، وهي عند اليونان فن وعلم المحاورة، وينهي مؤرخي الفلسفة إلى أن زينون الإيلي (490 ق.م- 430 ق.م) هو مخترع الجدل الفلسفي، فعلى حد تعبير أرسطو عنه أنه مؤسس هذا العلم، من حيث أنه كان يسلم بإحدى قضايا خصومه ويستنتج منها نتيجتين متناقضتين ويثبت بذلك بطلانها.

المقاربة الحوارية كمنهج تعليمي، تعد طريقة تدريسية تعمل على قيام الأستاذ بإدارة الحوار حول المواقف التدريسية بهدف استدراج المتعلمين للتوصل إلى معطيات ومعارف جديدة، انتهجها سقراط في البداية، لهذا يطلق عليه أيضاً بالطريقة السقراطية، تحدد لها خطوات، إذ من المحاورات التي كتبها

---

[1]- سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، مصر، (د.ط)، 1997م، ص56.

[2]- عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني والحجاجي في الفلسفة (من أجل ديداكتيك مطابق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1997م، ص17-18.

أفلاطون على لسان سقراط، تبين معالم الطريقة السقراطية في الحوار والتعليم، فهي تجري في خطوات ثلاث متتالية هي؛

- أسئلة تمهيدية استطلاعية يوجهها المعلم للتلميذ.
- ثم تأتي مرحلة التجاهل السقرطي، والمشهورة بالتهكم.
- ثم مرحلة التوليد، أو الاستنتاج التي تمكن التلميذ من الوصول إلى المعرفة اليقينية من خلال إجابته على أسئلة متدرجة صيغة بعناية ومهارة.

لمعرفة أكثر لمضمون خطوات الطريقة الحوارية عند سقراط تكفي العودة إلى الحوار الذي دار بين سقراط وتلميذه بولوس، وذلك في محاورة جورجياس لأفلاطون[1].

هذا الأسلوب السقراطي في تعليم التفلسف أشاد به فلاسفة العصر الحديث والمعاصر أمثال الفرنسي غاستون باشلار Gaston Bachelard (1884- 1962م)[2]، وهو أسلوب يرتكز اليوم على جهود بعض الباحثين في ألمانيا وعلى رأسهم الباحث والمتخصص في الفلسفة القديمة والديداكتيك إيكهارد مارتينز Martens Ekkehard (1943-)، طورها بين سنتي 1979 و1986م، حيث اعتبرت من أنجع الطرق في تدريس الفلسفة، لأنها تحول المعرفة إلى وسيلة لتحقيق كفاءة وليس غاية في حد ذاتها، هي سبيل لتوليد الأفكار جديدة عن طريق الحوار والنقاش، بالانتقال من البسيط إلى المركب ، وتفاعل الحوار، الحجج والبراهين. مارتينز لم يطبق هذه الديداكتيك على الفلسفة فقط، لكنه تحدث عن التفلسف بوصفه عملية ثقافية مواكبة لقدرات القراءة والكتابة وحتى الحساب. فهو يبرر هذا التدريس انطلاقاً من التوجه التداولي، وأن غاية تدريس الفلسفة هي توجيه التلاميذ في فترة الأزمة.

من جهة أخرى هي مقاربة ترتكز أيضاً على مفهوم الجدل عند هيغل، وكان للباحث الألماني في مجال ديداكتيك الفلسفة رولان هنيكه **Roland W. Henke** (2000م) يد في تطويرها أيضاً، والفكرة الأساسية هنا لتعليم التلاميذ التفلسف قائمة على تعليمهم كيفية نقد المواقف والحجج الفلسفية الواردة في تاريخ الفلسفة، حيث تقوم هذه المقاربة بعرض موقف فلسفي كأطروحة، يليه دحض موجود ضمن هذه الأخيرة يسمى بنقيض الأطروحة، وصولاً إلى حل مؤقت في شكل تركيب، والفلسفة هنا هي عبارة عن تساؤل مستمر وسيرورة حوار جدالي، لا يمكنها أن تكون غير تفكير برهاني حجاجي، إذ أن ممارسة الحوار

---

[1]- أفلاطون، محاورة جورجياس، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، (د.ط)، 1970م، ص73-75.

[2]- غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، عربه: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط6، 1998، ص17.

والجدال تلزم الفلسفة بأن تبحث عن تأسيس موقف ضد مواقف أخرى، كما تلزمها بأن تشيد هيمنة وجهة نظر ما عبر صراع حجاجي[1].

3- المقاربة بواسطة الكفاءات أو مقاربة حل المشكلات (الوضعية المشكلة)

هي من أهم الطرق الديناميكية الحديثة في التدريس تجمع بين مختلف الطرائق السابق ذكرها، تم تبنيها في المنهج الجديد لبيدغوجيا التدريس في الجزائر بداية من الموسم الدراسي 2007/ 2008م، وتُعد هذه المقاربة اتجاهاً منهجياً جديداً في التدريس عموما، وطريقاً لتعلم التفلسف، وقد شاع منذ أكثر من ثلاثين سنة بعد تطوره، وكانت له مكانة هامة في الجامعات على وجه الخصوص نظراً لتركيزه على جهد المتعلم أو الطالب.

هي مقاربة ملائمة لتدريس هذه المادة، لأن من خصوصيات الفلسفة معالجة المفاهيم والمشكلات[2]، وطرق حلها في الوقت ذاته، طريقة تتلائم مع الفلسفة يرجع ذلك أيضاً لخصوصيات المادة في صياغة المفاهيم بلغة جيل دولوز[3]، اعتمدته جُل دول العالم الأنجلوساكسونية والفرنكفونية. مرجعياتها الفلسفية هي الفلسفة البراغماتية، ومن أشهر الفلاسفة المربين الذين دعوا إلى إتباعها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859- 1952م)، حيث تم تحويل أفكاره إلى طريق تدريس سُميت بطريقة "حل المشكلات"، تهدف إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار التلاميذ تتطلب حلاً مقبولاً، بأسلوب علمي صحيح[4]. وكذا الفلسفة البنيوية أوالبنائية حيث يُعد عالم نفس والفيلسوف السويسري جان بياجيه Jean Piaget (1896- 1980م)، من بين أهم مبادئها؛ شرط الخطأ في التعلم، وشرط الفهم، إضافة إلى أن التعلم مقرون بالتجربة لا التلقين، ومن منابعها الفكرية أيضاً المدرسة السلوكية والفلسفة النيوليبرالية (الليبرالية الجديدة).

---

[1]- عبد المجيد الانتصار، المرجع السابق، ص25.

[2]- سماح رافع محمد، المرجع السابق، ص72.

[3]- جيل دولوز ، فليكس غتاري، ما هي الفلسفة، المرجع السابق، ص14.

[4]- محمد سعيد أحمد زيدان، المثال الشارح مدخل لتعليم التفلسف، سفير للإعلام والنشر، ط1، 2000م، ص102.

وقد كان للمفكر والتربوي الفرنسي ميشال توزي M. Tozzi مؤخراً دور هام في تطوير هذه المقاربة، في ظل تجديد البرامج والمناهج في حقل ديداكتيك الفلسفة في فرنسا[1]، ووان لاسم توزي دور في التغيرات التي حصلت في منظومة التعليم في الجزائر في أواخر القرن الماضي.

يعتبر أسلوب التعلم عن طريق حل المشكلات قاعدة بيداغوجية تراهن على المشاركة النشطة للمتعلمين في صيرورة تعلمهم الذي يبدأ بمشكلة والتي لم يتلقوا بشأنها أي تكوين مسبق[2]. ويذهب رانيال يوني في تعريفه للوضعية المشكلة، أنها الوضعية البيداغوجية التي يصوغها الممارس بهدف خلق فضاء يسمح بالتأمل والتفكير، والتحليل بصدد المشكلة أو المسألة، وينبغي حلها، وهنا إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتكوين تمثلات، وتصورات جديدة حول موضوع محدد انطلاقاً من الفضاء والمشكلة.

لماذا تهتم بيداغوجيا الكفاية بالوضعية؟، لأن الوضعية هي التي تجعل من الكفاية وظيفة لا سلوك، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملائمتها للواقع، وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع، أو فشلها في إيجاد الحلول للمشكلة.

أ- الخطوات المتبعة في طريقة حل المشكلات

يمكن اعتماد جملة من الخطوات قصد بلوغ الحل المؤقت للوضعية أو المشكلة الطروح، وهي كالآتي؛

- الإحساس بالمشكلة؛ تهدف إلى إثارة الحوافز الداخلية للمتعلم.
- تحديد المشكلة، أو التعبير عن المشكلة وصياغتها.
- صياغة الفرضية، أي اقتراح الحلول الممكنة بشكل مؤقت.
- اختيار الفرضيات؛ هنا تمككين المتعلمين من اكتساب عادة التجريب والبحث عن الأدلة (المحاجة)، والمراجعة الدائمة للأفكار، والقدرة على الربط بين ما هو نظري وما هو تطبيقي (مقاربة الواقع)، ثم الإعلان عن النتائج المحصل عليها.

غير أنه قبل الشروع في تجسيد هذه الخطة في العمل لابد من النظر والتأكد من توفر الوضعية المطروحة على الخصائص التالية؛

---

[1] - Un article de **M. Tozzi** sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants, 1 février 2017, https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/, 17/04/2020.

[2] - **محمد الطاهر أوعلي**، الوضعية- مشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط4، 2012م.

ب- خصائص الوضعية المشكلة، وظيفتها

- يجب أن تحدد الوضعية عائقاً ينبغي حله.
- يجب أن تكون الوضعية المطروحة حقيقية وواقعية، معاشة.
- تشبه لغزاً حقيقياً يجب حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة.
- أن تكون ذات خصوصية تُجدد مجال فعل الكفاية.
- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل المتعلم.
- تقتضي إلى معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية.
- تتشابه من جهة أخرى مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة.
- يعتبر المشكل بالنسبة للمتعلم مشكلة حقيقية لا يكون فيها الحل بديهياً.
- كما ينبغي أن تشكل الوضعية فرصة للمتعلم كي يثري من خلالها خبراته.
- وأن تحدد الوضعية وفق مستوى المعرفي للمتعلم.

ج- مميزات التعلم عن طريق حل الوضعية المشكلة

التعلم بهذا الأسلوب يجعل المتعلم؛

- دائم الانتباه.
- مهتماً بالبحث عن حل المشكلة المطروحة.
- متحمساً ومنخرطاً تلقائياً في إيجاد الحل.
- يقرر التحدي فيشعر بالمتعة أثناء البحث عن الحل.
- يُهيكل معارفه، ومكتسباته السابقة مع تلك التي توصل إليها خلال الدرس مما يساعده على تنمية كفاياته.

د- الهدف أو الكفاءات المطلوب إنجازها في الفلسفة في إطار المقاربة بالكفاءات

- أن يتوصل المتعلم إلى التحكم الفعلي في آليات التفكير النسقي، من خلال تعلمه لقواعد المنطق المختلفة، ومن خلال مواجهته لحل مختلف الوضعية.

- يتوصل المتعلم إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها.

خلاصة

إن الغاية والهدف من مقاربة التدريس بحل المشكلات، أو المقاربة بالكفاءات وفق ما جاء به المنهاج الجديد هو بلوغ النوعية الجيدة في اكتساب المعلومات وحفظها، وإنماء قدرات التحليل، والتركيب والتقويم لدى المتعلم، وتحويل المعلومات، إضافة إلى اكتسابه كفاءات الاتصال، والعمل الجماعي وذلك من خلال تحقيق أعلى درجة من التكيف والاندماج له داخل وسطه المحلي والعالمي، وأن يتمتع بالقدرة على اكتشاف مؤهلاته الذاتية، وقدرته على الاستنباط والتحليل، وحيازته لآليات الفهم والتفسير، هذا كله بحسن استخدامه وتوظيفه للطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.

المحاضرة التاسعة: الكفاءة وأهداف التعلم

إذا كانت الكفاءة هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفس حركية)، ومعارف سلوكية (اجتماعية/ وجدانية)، فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته. ومقياس النجاح في ذلك يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس ثم انجازها في وضعيات التعلم.

والهدف هو ما ينبغي أن يعرفه التلميذ، أو يكون قادراً على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند تعلم معين، إنه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم والذي يوصف بصيغة سلوك.

1- مؤشر الكفاءة والهدف الإجرائي:

يرتبط المؤشر بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم. ففي بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التقويم، فمفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية مفهوم الهدف الإجرائي.

فما هو مفهوم كل منهما؟

أ- **الهدف الإجرائي Objectif Opérationnel**: هو صيغة لغوية تتضمن فعلاً سلوكياً صنافياً، وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة المعبر عنها في البرامج التعليمية المقررة، بالإضافة إلى أنها تكون واضحة في جميع مكوناتها وبالتالي قابلة للملاحظة والقياس، ومتوفرة على شرط أو شرطين للإنجاز، وعلى محك أو محكين له، ويمكن انطلاقا من هذه المواصفات التحقق من بلوغه عند المتعلم في نهاية حصة دراسية.

ب- **مؤشر الكفاءة Indicateur de Compétence**: كما سبقت الإشارة هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقاً، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة، أو إبراز مقدار التميز في السلوك بعد تعلم ما، ويتعلق الأمر بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

إن هذا الملمح الفعلي للكفاءة أو الهدف هو الذي يحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة أو معيار التقويم. والهدف في بيداغوجيا الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية، مرحلية، انتقالية، ويصاغ بكيفية سلوكية، وهو يُستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية، وتفاصيل موضوع التعلم، ويدخل

ضمن أفاق تنمية قدرة، أو بناء كفاءة ما، أو بتدقيق مؤشر كفاءة معينة، أما المؤشر يُعد مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم، ويترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدر التغيير في مستوى النمو القُدراتي المحقق بعد تعلم ما، وهو مرتبط بالتقويم، للإشارة؛ إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة، فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية، وعليه نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادراً على إنجاز نشاط، بل يطلب منه إنجازه.

2- **مضمون نص الكفاءة:**

هو عبارة عن نص موجز يترجم التعليمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما: طور، سنة، فصل، سداسي، شهر، وحدة، ويتم التحكم في التعليمات باكتساب المعارف المطلوبة، ومحتويات المواد الوجيهة.

أ- **شروط تحديد وصياغة الكفاءة:**

إن صياغة وتحديد كفاية ما بدقة ليست بالأمر الهين، إذ أن الكثير مما نعتبره كفاية هو في الواقع شيء أخر غير الكفاية، لذلك لابد من التأكد أن ما نعتبره كفاية، هو فعلاً كفاية، هذا من حيث المضمون، ومن حيث البناء يتطلب تحديد الكفاية بصيغة لا يختلف فيها اثنان. مع العلم أن مهمة تحديد الكفاية ليست من صميم عمل المدرس، بل مهمة خبراء البرامج كذلك باعتبارها قائمة على أساس تحديد المنتظر من المتعلم بعد نهاية كل عملية تعليمية تعلمية، كما هو واضح في الشرطين التاليين؛

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم، وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.
- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم.

ب- **تحديد طبيعة التعليمات:** الوسائل من آلات وتجهيزات، أو الوثائق والمراجع التي يجب استعمالها.

3- **أنواع الكفاءات:**

نظراً لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حساب توجيهها، فقد صنفها جرادات وآخرون، على أنها ثلاثة أنواع، هي:

أ- **الكفاءة المعرفية Compétence de Connaissance**: الكفاءات المعرفية لا تقتصر على المعلومات أو الحقائق فقط بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر باستخدام أدوات المعرفة المختلفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، عموماً تتضمن هذه الكفاءة على المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس، ويزودها للمتمدرس أو المتعلم، " نأخذ على سبيل المثال لا الحصر النص الفلسفي كنوع من الدروس الهامة حيث يمنح المتعلم ممارسة ديداكتيكية حرة، لكن ممنهجة وهادفة في التعامل مع حيثياته وعلائقه النسقية المختلفة، فهو عبارة عن مادة معرفية خام تعبر عن أصل ومصدرية الفكرة من صاحبها ويهدف التمرس على طريقة معالجة النص الفلسفي لإكساب المتعلم مهارة تفكيك الفكرة وتأويلها ومقاربتها بغيرها من الأفكار سواء في حقل الاختلاف أو الإتلاف الدلالي والبرهاني أو الحجاجي"[1].

تنشطر هذه الكفاءة إلى: الشطر الأول المتمثل في الزاد المعرفي الذي يُلم به الفرد، أما الشطر الثاني: هو امتلاك الفرد للقدرة على البحث المستمر، باستخدام المعارف وتوظيفها قصد تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

ب- **كفاءة الأداء Compétence de Performance**: تشير إلى قدرة المتعلم على إظهار سلوك ما لمواجهة وضعيات مشكلة معينة، هذه الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب في مواجهة مواقف معينة.

ج- **كفاءة الإنجاز أو كفاءة النتائج Compétence des Résultats**: امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءة الأداتية يعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب، ولذلك يفترض مثلاً أن المعلم صاحب كفاءة، إذا امتلك القدرة على إحداث تغييرات في سلوك المتعلم، ويقصد بها أيضاً المحصلة النهائية لنتائج التعلم، وأثر المعلم على تلاميذه[2].

ثمة كفاءات أخرى أضافها العلماء نذكر منها:

---

[1]- وفاء برتيمة، رهانات الدرس الفلسفي في ظل الوضعيات التعليمية المستحدثة في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص 174.

[2]- إبراهيم عزيز، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص 50.

أولاً- الكفاءة الوجدانية الانفعالية: وهي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، والمبادئ السائدة في أي نظام والتي يتبناها المتعلم، ويؤمن بها، ثم تنعكس على سلوكه أثناء العملية التعليمية كالحب والإخلاص، وتقدير العلم مثلاً. ويشير العلماء هنا إلى صعوبة تحديد هذه الكفاءات وقياسها.

ثانياً- الكفاءة الاستكشافية الاستقصائية: وهي الكفاءات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله.

4- **مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم:**

أ- **الكفاءة القاعدية Compétence de Base:** هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادراً على فعله وأدائه، أو القيام به في ظروف محددة، لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة لاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

ب- **الكفاءة المرحلية Compétence Détape:** إنها مرحلية دالة، تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو سداسي أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، يتم بناؤها بالشكل التالي؛ الكفاءة القاعدية الأولى + الكفاءة القاعدية الثانية+ الكفاءة القاعدية الثالثة= الكفاءة المرحلية، مثال إعداد بحث، تمر هذه الكفاءة بالمراحل الآتية:

- إعداد مخطط البحث.
- البحث الوثائقي أو جمع المادة العلمية.
- طرح الإشكالية.
- صياغة وتحليل الفرضيات.

ج- **الكفاءة الختامية Compétence Finale:** نهائية تصف عملاً كلياً منتهياً، تتميز بطابع عام وشامل، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي، فالمتعلم في آخر السنة الثالثة ثانوي، مثلاً: شعبة آداب والفلسفة، يكون قد أحرز كفاءات أساسية ختامية فيها يتوصل إلى ممارسة التأمل الفلسفي في القضايا المتعلقة بالإنسان ومحيطه، كأن

يخوض أيضاً تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها والارتقاء إلى محاولة حلها بطرائق منهجية، تكون، وهنا يبرز دور الكفاءة المحققة فيما يلي؛

1- معرفة المعارف بنواتج التعليمات المدرسية، ونواتج التعليمات المحيطية.

2- توظيف المعارف من خلال الممارسة المدرسية، والاجتماعية.

3- تحويل المعارف إلى سلوك، وقيم، ومواقف ذاتية واجتماعية.

د- **الكفاءات المستعرضة (الأفقية أو التركيبية) Compétence Transversales:** تسمى أيضا بالكفاءات الممتدة، وهي مجموعة من المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم بالكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، حيث تمكن المتعلم من امتلاك آليات التفكير، ومنهجيات حل المشكلات، كما تنمي فيه القدرة على التواصل مثلا إضافة إلى قدرات أخرى.

الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم، وهي كالآتي:

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد، إلى تعلم يركز على المتعلم.
- المرور على التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل.
- إمكانية الفعل في سياق محدد.

5- خصائص ومميزات الكفاءة

تتميز الكفاءة بالخصائص التالية:

أ- **الكفاءة نهائية:** تتحقق الكفاءة في نهاية مرحلة أو نشاط تعليمي معين، فهي في الأساس تعبر عن نتائج بعية المدى نسبياً.

ب- **الكفاءة اندماجية:** فهي ليست مجرد معارف تحصل أو معلومات تكتسب ، أو هي مجرد حسن أداء، أن نكتسب معارف لا يعني ذلك أننا أكفاء، قد يعرف طالب الفلسفة قواعد المنطق نظرياً، لكنه لا يحسن استخدامها، فالمهارة الحقيقية هنا هي أن يتمكن من توظيف هذه القواعد في بناء فكر سليم يخلو

من التناقض والأغاليط، ثم يحسن بناء أفكاره في مختلف مجالات التفكير المتاحة. ينبغي تدريبه على تجنيد مكتسباته وتحويلها في ملتقى معارف كثيرة، تكون على شكل مشاريع متعددة التخصصات أو المواد، لتصبح معلوماته ومهاراته وقدراته موارد لحل مشاكل، وتحقيق مشاريع، واتخاذ قرارات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، والتكيف مع مختلف الوضعيات، والتحكم في ممارستها الاجتماعية. فهي بذلك تدمج كل التعلمات من مختلف المجالات؛ المعرفية، الوجدانية، والحس حركية، وتجنيدها في كل الميادين، دون أن تدير ظهرها للمعلومات كعناصر جزئية.

ج- **الكفاءة قابلة للتقويم**: تتميز الكفاءة أيضاً على أنها يمكن أن تخضع لعملية التقويم، من خلال السلوكات القابلة للملاحظة، والمؤشرات، ومن مقاييس تقويمها. تقويم الكفاءة لا يتم بشكل اعتباطي، بل يتأسس على عملية تخصيص، تحديداً الكفاءات أو الكفاءة المستهدفة، بتحديد حدودها، بحيث يكون التقويم موضوعياً ودقيقاً في تجسيد مستوى الإتقان والتحكم ونوعية النتيجة المحصل عليها.

خلاصة

الكفاءة المدرسية معناه أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة العامة، كأن ينتج نصوصاً من مختلف أشكال التعبير والتي تحمل دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير، إذ ينبغي ألا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة مثلاً، بل أن يقدر على العمل من أجل صيانة تلك البيئة.

إن ممارسة أي كفاءة لابد أن تتم في وضعية تعليمية ذات دلالة تأخذ بعين الاعتبار المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية، والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يستطيع المتعلم التكيف والتفاعل مع محيطه بإيجابية.

المحاضرة العاشرة: ديداكتيك الدرس الفلسفي

تُعد مادة الفلسفة إحدى المواد التي برمج تدريسها في التعليم الثانوي، ووضعها لا يختلف عن وضع المواد الأخرى المشرع تدريسها إلا من حيث كونها مادة لها خصوصياتها، ومحتوى برنامجها المستقل، وهي أيضاً إحدى التخصصات الجامعية التي يمكن للطالب الانتماء إليها، إذن هي مادة تُدرس، بمعنى أن الفلسفة في هذه الحالة انتقلت من موقع التنظير لدى الفلاسفة الكبار، إلى موضع التعلم والديداكتيك في الواقع التعليمي المدرسي.

لهذا يصبح الدرس الفلسفي من أهم النشاطات التي يقوم بها مدرس الفلسفة داخل القسم مع تلامذته، والدرس الفلسفي ينحصر في نشاطين مهمين؛ أحدهما يتعلق بالدرس النظري، والأخر تطبيقي، هذا الأخير يهتم أكثر بالممارسة الفعلية والتقنية لتعلم فعل التفلسف من خلال تحليل النصوص الفلسفية، أو تحرير المقالات، أو انجاز مشاريع بحثية وغيرها. أما النشاط النظري يُمثل في الدرس الفلسفي ذاته.

1- تعريف الدرس الفلسفي

هو عملية تشريح لقضية أو موضوع فلسفي ما انطلاقاً من التساؤل[1] والتقصي في جذور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد وضبط تصوراته، فمحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت ذاته محاولة ممارسة النقد تجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء الذي سبق وأن مارسه الفلاسفة أمثال الغزالي وديكارت، والغاية هي تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤيدها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل.

يُعد الدرس الفلسفي من أهم النشاطات الفكرية، التي يقوم بها التلميذ بالتفاعل بين ذاته والآخر بوصفه عامل أساسي ومنهج قومي، بمقتضاه يعيش الفكرة ويتفاعل معها بدءا "بالحياة على أنها عملية تفاعل متطور بين الكائن وبيئته، وأمامنا هنا جانبان لهذه العملية: الجانب الأول، هو الطفل النّامي، والجانب الثاني؛ هو الجماعة المحيطة، والحياة الثقافية التي ينمو الطفل في وسطها والتي يسهم فيها باطراد متزايد"، وأنه ضرب من السجال لديالكتيك منتج بين الذات الفاعلة والوسط المتفاعل، الذي

[1]- بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة، المرجع السابق، ص4.

ينتهي دوماً بالتأثير والتأثر، من جهة نمو الطفل متمرجلاً، ومن جهة إسهامه في إعطاء النموذج الذي يُقتدى به داخل الجماعة[1].

الدرس الفلسفي يجب ألا يكون عبارة عن قوالب معرفية جاهزة تُلقن للمتعلم، بل ينبغي أن يزخر بحركية فعالة مستمرة للفكر في القسم بين المدرس وتلامذته، وكذا بين التلاميذ فيما بينهم، تصاحبها الدهشة والقلق وحيرة في البحث وتقصي الحقيقة، فاعلية ونشاط لا يخلوان من إبداع[2].

الدرس الفلسفي اليوم يعطي قيمة كبيرة للمتمدرس لأنه ليس مجرد صفحة بيضاء تكتب فيها ما تريد، بل يحمل في جعبته أفكاراً ومعارفاً مسبقة كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات، الأقوال والآراء التي اقترحوها كحلول وإجابات لإشكاليات فلسفية، وكبراهين وحجج دعموا بها مواقفهم.

بهذا يأتي معنى قول أفلاطون أن الفلسفة تُفهم ولا تُعلم، الفلسفة ممارسة ذاتية، هي فعل مستمر لحركة الفكر بين طرح التساؤلات واقتراح الحلول والإجابات، في معالجة المواقف والوضعيات المختلفة التي تهم الفرد والجماعة داخل حيز ثقافي، قيمي، قانوني معين، الدرس الفلسفي في النهاية هو ممارسة لفعل التفلسف وفق برنامج مسطر داخل المؤسسة، سعياً وراء أهداف وغايات محددة مسبقاً، ومن جهة أخرى هو المجال الذي يمكن فيه الانفتاح على الشأن الإنساني كما أشار إلى ذلك الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا.

2- مميزات وخصائص الدرس الفلسفي

من مميزات الدرس الفلسفي ما يلي؛

أ- الدرس الفلسفي **يطرح مشكلة فلسفية**. لكن ما المشكلة الفلسفية؟ وكيف يتم ضبطها؟

المشكل الفلسفي هو سؤال استفزازي يحث على البحث، وينبغي أن يُطرح بشكل صحيح، وحتى يكون كذلك، يجب أن يتعلق بصلب الموضوع المطروح، وأن يكون خالياً من التناقض المنطقي، وأن يخلو أيضاً من مغالطة المصادرة عن المطلوب.

ب- الدرس الفلسفي **استفزازياً**، محفزاً للبحث الفلسفي، لأن فعل التفلسف تحليل عندما يتولد عن حيرة أو معاناة عند احتضان المتلقي للمشكلة بعد صياغتها في قالب لغوي واضح ودقيق، ومن

---

[1]- **علي سعيد إسماعيل**، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1978م، ص108.

[2]- المرجع نفسه، ص 61.

أساليب التحفيز ما يلي: كأن يكون الإشكال في شكل مفارقة، وهو الأمر الذي يربك أو يقلق المتمدرس أو الباحث، كأن ينطلق من التعليق حول مثال أو جملة أمثلة من الحياة المعيشة[1] مثلاً.

ومن خصائص الدرس الفلسفي؛

- أنه درس تفكيري، يكسب المتعلم قدرات عقلية.
- أنه درس تحديثي، متجدد تقتضي ضرورة انجازه إلى طرق وأساليب تطابق روحه وماهية روح مادته.
- أنه درس منهجي نقدي.
- أنه درس قيم ومبادئ تؤسس ثقافة حقوق الإنسان[2].

3- **أهداف الدرس**

- يوضح المقاصد والأهداف التي يدعو المقرر إلى تحقيقها.
- يرسم حدود المادة المعرفية و نوعية الأساليب اللغوية و المنهجية التي يستأنس بها التلميذ.
- يفيد التلميذ في تلقي رسالة أستاذه في عملية الطرح مثلا، والعرض و التحليل و التركيب و الاستنتاج، و يدعو إلى المشاركة فرادى و جماعات، في بناء حل الإشكالية.
- يحدد طبيعة الأنشطة التربوية الأخرى، من نصوص و مقالات وعروض ومؤانسة الإنتاج و تقويم، و مستوى تحقيقها و تدخلها.و يحدد المجال الذي يجب أن تتجه إليه هذه الأنشطة.
- أخيرا، يمتن العلاقة بين جميع الأنشطة التعلمية، ويخلق أسباب الانسجام فيما بينها.[3]
- يهدف الدرس الفلسفي بطابعه التساؤلي والإشكالي إلى تربية الحس الإشكالي وأهمية
- المساءلة الفلسفية في حياة الإنسان، خاصة في تلك المرحلة العمرية (سن المراهقة) سن التساؤلات الكبرى انطلاقا من الحاجة إلى فهم الذات والآخر والوجود[4].

---

[1]- **وزارة التربية الوطنية**، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، 1998م، ص 121، 122.

[2]- **عبد المجيد الانتصار**، مرجع سابق، ص 16.

[3]- **وزارة التربية الوطنية**، منهاج مادة الفلسفة، مرجع سابق، ص9.

[4]**السعيد بوعزة، ربيحة بوشتة**، تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي " واقع وآفاق"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 12، العدد1، الجزائر، 2023م، ص384.

4- مهمة أستاذ أو مدرس مادة الفلسفة

يعتبر الأستاذ وسيط التراث الفلسفي، مهمته الأساسية هي مساعدة المتمدرسين على الارتباط بمضمون المادة- كل مبتدئ يجب أن يكون له واسع الاطلاع على تاريخ الفلسفة-، وهو بمثابة الموجه والمرشد الذي يساعد المتكون على التخلص من وهم التفكير الشخصي، ومن فخ اعتبار أنصاف الأفكار، والأفكار المتهافتة أفكاراً حقيقية، إذ لا مجال للإبداع أو للأصالة قبل الامتلاك التام، العيب الذي نراه اليوم في بعض طلبتنا للفلسفة مثلا فبمجرد وصولهم إلى مرحلة معينة من التكوين الجامعي (الدكتوراه مثلا) تجدهم يدعون المعرفة وبلوغهم الذروة وهم في بداية مشوارهم، يسعون وراء التأليف، مع العلم أن مسألة التأليف تُعد نتيجة للتكوين المتشبع معرفياً، ومنهجياً، وينبغي أن تكون فعلا متمرساً، ناضجاً، ولهذا يجب التحلي بخلق التواضع العلمي لديهم.

مهمة الإشراف على التكوين والمرافقة البيداغوجية ليست هينة، ولهذا حتى الأستاذ نفسه يجب أن يتلقى تكويناً مُشرفاً لتحسين آداءاته، ولكي يضحى مدرساً ناجحاً للفلسفة، إذ يجب أن يكون مُلماً بشكل كاف للمعارف والمفاهيم والمسائل المقررة خاصة، ولأن طبيعة تدريس الفلسفة تتحدد في العلاقة التي تربط بين التدريس كمهمة بيداغوجية، وبين أثار ومؤلفات الفلاسفة (الجانب المعرفي).

المعرفة الفلسفية توفرها بالأساس نصوص الفلاسفة، ولهذا نجد الفيلسوف الفرنسي بول ريكور Paul Ricœur (1913- 2005م) يدعونا إلى الدخول لما أسماه بمتجر كبار الفلاسفة، لأنهم هم من صنع اللغة الفلسفية. إضافة إلى اكتساب منهجية التدريس، ومنهجية العمل التي يُكسبها الأستاذ لمتعلميه، وهي من أولى واجباته" المهمة الرئيسية التي تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة في ا لمدارس الثانوية، هي العمل على تعليم الطلاب كيف يفكرون، وليس أقدر من القائمين على شؤون تدريس الفلسفة على نشر الروح المنهجية وتعريف الطلاب قواعد المنهج العلمي، خصوصاً وقد أصبح معيار النجاح في أي ميدان من ميادين البحث هو سلامة المنهج المستخدم فيه"[1]، تزويدهم بكيفية تحليل النصوص الفلسفية، وكيفية النقاش والجدال وفق قواعد معينة في ظل احترام أراء الآخرين، كما ينبغي ألا ننسى التكوين النفسي لدى الأستاذ، علماً أنه سيتعامل مع فئة خاصة من التلاميذ أو الطلبة، بمعنى أخر أنه لإعداد المدرس الناجح للمواد الفلسفية، يجب أن يتم تكوينه؛ تكويناً علمياً في مجال تخصصه، وأن يتلقى تكويناً تربوياً في مهنة

[1]- محمود أبو زيد إبراهيم وفاطمة طلبة، طرق تدريس المواد الفلسفية، (كتاب الكتروني يخلو إلى جميع المعلومات)، ص66.

التدريس، وهذا ما ركز عليه الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا Jacques Derrida (1930- 2004م)، بالإضافة إلى التكوين الثقافي أي في المجال القومي والوطني.

5- الغاية من تدريس الفلسفة وممارسة التفلسف

إن تعليم الفلسفة في جوهره عمل تربوي هادف يرفض كل ترويض إيديولوجي أو استغلال سياسي، ويبتعد عن الشعارات الزائفة والأفكار الدارجة في المجتمع، فعل يقتضي الحرية الفكرية بالنسبة (للمتعلم والمعلم) على السواء، لذا يجب أن يضبط تعليم الفلسفة بأهداف واضحة تعزز الانتماء الحضاري وتصون الهوية من التفتت والضياع في ظل العولمة هذا من جهة.

ومن جهة أخرى إذا كان التفلسف هو بمثابة ممارسة نقدية، فهو يستدعي خوض غمار المساءلة والدخول في معترك الأسئلة عبر تتبع مسارات الفكر الذي ينادينا ويدعونا للقيام بفعل التفكير، فهو إذن دعوة للابتكار والخلق وخلخلة الثوابت والبديهيات والمطلقات، وتفكيكها من الداخل، فعبر عملية التفكيك تصبح كل القضايا عرضة للمساءلة والنقد والحوار، وهذا هو الهدف الأساسي من كل ممارسة فلسفية.

ولأن الفلسفة اختارت هذا المسار منهجاً، فإن درسها ملزم بخلق فضاء حواري قائم على الاستفهام والاستشكال، بغية بعث روح النقد والمساءلة لدى متلقي المعرفة الفلسفية، وبطبيعة الحال فإن ذلك يستوجب توفر فضاء مؤسساتي منبن على الحرية واحترام الآراء المعارضة والمغايرة وإمكانية الإبداع.

الدرس الفلسفي النظري هو البوابة التي ينطلق منها المتعلم لانجاز النشاطات المكملة له في الجانب التطبيقي، لأن تزوده بالمعرفة الفلسفية تسهل له مهمة التحرير في بناء المقالة الفلسفية مثلا، ومسألة التحرير تعد أحد أوجه الإبداع الفلسفي هنا.

عموماً يمكننا القول أن تدريس الفلسفة والتفكير الناقد أحد الأركان المهمة لبناء قدرات الطلبة أو التلاميذ على امتلاك أسس التفكير السليم، والقدرة على إتقان بناء الحجة لتقديم أنفسهم بشكل مناسب للآخرين، وقواعد التفكير المنظم والناقد، ليكونوا قادرين على تقييم المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة، وتصويب الأفكار، وصولاً إلى استنتاجات صحيحة مدعومة بالأدلة بخصوص هذه المواقف وتقدم لهم منهجيات التفكير المناسبة التي تساعدهم على إدراك الاختلاف بين الخيارات المتاحة وكيفية الحكم.

6- مشكلة المنهج في تدريس الفلسفة

من بين المسائل التي انشغل بها القائمين على تدريس الفلسفة من مشرفين وأساتذة خاصة في المراحل الأولى لتعليم هذه المادة الكيفية التي يتم بها عرض القضايا والمواضيع الفلسفية على التلاميذ، وكيفية معالجة مشاكلها المطروحة بحثاً عن الطرق المناسبة لذلك، كما أسلفنا في حديثنا عن طرائق التدريس في الفلسفة.

كيف نقدم درساً نظرياً في الفلسفة؟ مع العلم أن طبيعة الدروس في هذه المادة تختلف من موضوع إلى أخر، وبالتالي يقتضي الأمر إلى تغيير هذه الآليات والطرق في المعالجة، قد نلجأ في الكثير من الأحيان إلى معالجة الموضوع باتخاذ النصوص الفلسفية واعتماد طريقة معالجتها، كما قد يكون الدرس مقالياً.

تُعتمد طريقة تحليل النصوص قصد الذهاب مباشرة إلى مضمون فكر الفيلسوف، والتقرب إليه بلغته، بمعنى التواصل بشكل مباشر بالفيلسوف دون وسائط، وقد يعتمد المدرس طرق أخرى، ولهذا لا يمكن الجزم بضرورة اعتماد طريقة معينة دائماً باعتبارها الأسلوب الوحيد والأمثل في تدريس الفلسفة، الاختلاف ما يزال قائم في هذا الشأن بين المشتغلين بتدريس هذه المادة.

ثمة مرجعيات من الفلاسفة الذين اشتغلوا بتدريس الفلسفة عبر التاريخ بداية من سقراط، الغزالي، ابن رشد، ديكارت، كانط، هيغل، امتداداً ديوي، دولوز ودريدا وغيرهم.. ، فعلى الأستاذ الاستفادة من تجارب وخبرات هؤلاء، لذا فمهمة التدريس تحتاج إلى التنوع، هذا الذي قد يتجلى في الأسلوب الجديد والمتمثل في **المقاربة بالكفاءات**، أو **التدريس بالوضعية المشكلة** التي تعد الأنسب نسبياً لتدريس الفلسفة اليوم لوجود توافق بينهما، رغم أن سؤال كيف نقدم درساً فلسفياً سؤال متجدد، ليس له حلاً نهائياً، نظراً لطبيعة المادة.

نموذج أو تصميم لسير درس نظري (درس موجه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة)

نوع النشاط: درس نظري **المستوى:** السنة الثالثة آداب وفلسفة

المجال الثالث: فلسفة العلوم. **السنة الدراسية:**.....

المحور (الأول): الحقيقة العلمية والحقيقة الفلسفية. **إعداد الأستاذ:**.....

الكفاءة الختامية: أن يتوصل المتعلم إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها، ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها بطرق منهجية.

الكفاءة المحورية: التميز بوضوح بين مجالي العلم والفلسفة وتكاملهما.

مراحل سيّر الدرس	مؤشر الكفاءة	الجانب العملي (سير الدرس)	الجانب المعرفي
طرح المشكلة المرحلة التحليلية محاولة حل المشكلة	تنمية روح التساؤل وضبط في المجال والسياق. كفاءة إدراك الحقيقة الحقيقة المتعلقة بالفلسفة (عند الفلاسفة).	- من خلال الحوار الذي أجريناه بخصوص الوضعية المشكلة نستنتج أن الحقيقة: مطلقة. - ما المقصود بالحقيقة المطلقة؟ - هي المعرفة الشاملة والكاملة، والثابتة. - لماذا هي ثابتة مطلقة؟ - لأنها مستقلة ومتعالية، قائمة بذاتها. - بماذا تدرك؟ - تدرك بالعقل. - متعلقة بمن؟ - خاصية فلسفية. - ما هي نظرة الفلاسفة لموضوع الحقيقة، ما هي مبرراتهم؟	أ/ حقيقة مطلقة ثابتة، الحقيقة الفلسفية: هي الحقيقة التي يطمح إليه الفلاسفة، حقيقة متجاوزة للواقع الحسي الذي يتصف بالتغير وعدم الثبات، حقيقة مستقلة عن الذات، ثابتة إذن، ومن الفلاسفة الذين يؤكدون طبيعة هذه الحقيقة أي المطلقة نجد: - أفلاطون؛ يرى أن الحقيقة تدرك عن طريق العقل، وفي نظريته للمعرفة يُقسم العالم إلى قسمين هما (عالم الحس)، و(العالم العقلي المثالي)، أما الأول فهو عالم زائف لا يمت بصلة إلى المعرفة الحقة، في حين تكمن الحقيقة في العالم الثاني، والتي تدرك كما أسلفنا عن طريق التأمل العقلي، والترفع عن كل محسوس، هو عالم الخير والجمال المطلقين، عالم الفضيلة. - أرسطو بدوره يعتقد بوجود حقيقة ثابتة مفارقة للعالم الحسي، في كل شيء في نظره عبارة عن جوهر (ماهية) وصورة، فالجوهر هو الحقيقة الثابتة التي ينبغي على المفكر أن يصل إليها، وأن يدركها في شكلها

			المطلق، لكن ذلك لا يتم إلا من خلال التمثل الحسي للصور. فمعرفة الصورة تساعد على معرفة الجوهر، لأن الحسي هو الطريق المجرد للوصول للمعقول كـ(الله)، فهو المحرك الذي لا يتحرك. - رونيه ديكارت، كذلك الوليد بن رشد والذي وفّق بين الحقيقة الفلسفية والحقيقة الربّانية، لأن كلهما مطلقتان، والحق لا يُضاد الحق، بل يُوافقه ويشهد له.
		هل تعتقد أن الحقيقة مطلقة دائماً؟	**تعقيب:** الحقيقة المطلقة لا وجود لها بما أنها مرتبطة بالإنسان، فكيف للإنسان الناقص أن يدرك الكمال والمطلق؟، فكانط يرى أن الحقائق المطلقة لا يحتضنها عقل ولا يُدركها علم. **ب/** الحقيقة نسبية (علمية)، هي حقائق مرتبطة بالواقع، وهنا يقتصر حديثنا عن الحقائق العلمية، والقصد بها تلك الحقائق التي ترتبط، فالعلم لا يمدنا إلا بحقائق تقريبية، والنسبي يدّل على ما يحتاج في وجوده إلى غيره.
	كفاءة إدراك الحقيقة النسبية ، الحقيقة العلمية (عند العلماء).	هي متغيرة ونسبية. ماذا تعني بكونها متغيرة ونسبية؟ أنها مرتبطة بالواقع المتغير. أين يتجلى ذلك؟ في الحقائق العلمية.	- الظواهر الطبيعية يتوقف وجودها على شروط خارجية. - القوانين العلمية لا تعرف الثبات لأنها نسبية متغيرة، حيث يقول كلود برنار " يجب أن نكون بالفعل مقتنعين بأننا لا نملك العلاقات الضرورية الموجودة في الأشياء إلاّ بوجه تقريبي كثيراً كان أو قليلاً، وأن النظريات التي نملكها هي أبعد من أن تمثل حقائق ثابتة ومطلقة". - الحقيقة العلمية التي تعتبر النموذج الأعلى لليقين لم تستطع أن تعيش في معزل عن الأخطاء، فقد ظلت فكرة

حل المشكلة		وهل يمكن بلوغ الحقيقة المطلقة في ظل عالم متغير؟	مرغوبة، على العقل اكتشاف خطأها في إطار العوائق التي تحملها في ذاتها، يقول الفرنسي غاستون باشلار" تاريخ العلم هو تاريخ تصحيح أخطاء العلم". - الحتمية ليست مبدأ مطلق، مما أدى إلى ظهور اللاحتمية (العالم المتناهي في الصغر) عند الألماني هايزنبرغ. **تعقيب:** القول أن الحقيقة نسبية متغيرة،.. تقليل من قيمتها وجعلها مستحيلة. **خلاصة:** الحقيقة مطلقة في ذاتها، نسبية متغيرة لمّا تتعلق بالإنسان.

خلاصة

الدرس الفلسفي يُعد احدى المحطات المهمة في تعلّم الفلسفة، وهي ضرورية لفعل التفلسف، وهو حاور جاد بين المعلم والمتعلم، قائم على وسائل وآليات منهجية ضرورية أيضاً، الدرس الفلسفي هو مد وجزر بين المعلم والمتعلم ومحتوى المادة المعرفية، ذلك أن ممارسة الفلسفة داخل غرفة الدرس يعكس أن التهيئة النفسية الفكرية للمتعلمين، مع العلم أن مادة الفلسفة قوامها الفهم والتحليل والنقد، غير أن الدرس الفلسفي كثير ما تصادفه تحديات تحتاج من معلمها ومتعلمها الصبر والثبات والجدية في العمل لبلوغ الأهداف المرجوة.

المحاضرة الحادية عشرة: ديداكتيك النص الفلسفي

وجد النص الفلسفي ليكون ركيزة أساسية من ركائز الدرس الفلسفي، فإذا كان الهدف من الدرس الفلسفي هو إيجاد طريقة تواصل تفكيري بين مجموعة من العقول، فإن النص الفلسفي يمنح هذه الخاصية من خلال المقاربة الحجاجية داخل الخطاب الفلسفي حيث يمثل تحليل النص الفلسفي قراءة في فكر الفيلسوف، حيث يمكن الانطلاق من النص، للتعرف على النظريات الفلسفية.

التيارات والمذاهب الكبرى بشكل أفضل وأدق فالنص مدخل هام لقراءة أوسع[1]، ويعتبر تحليل النص من أهم التطبيقات والإنشاءات الفلسفية بالنسبة للمتعلم لما يتضمنه من تعامل مباشر مع أفكار النص التي تتعدد بمقتضى حجم النص ونوعية مضمونه إضافة إلى ضرورة تنشيط ملكة التفكير وتمرين القدرة الذهنية لدى المتعلم[2]، فتحليل النصوص هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة فالتلميذ هنا يحاول التدرب على ملكة النقد، لهذا يجب عليه أن يقرأ النص قراءة ناقدة، تتناول فحص اللغة التي كُتب بها النص، وفحص مضامينه لأنه لا يمكن فهم النص إلا بتحليله تحليلا لغوياً معنويا، فتكون القراءة المطلوبة هنا هي القراءة التحليلية التي تتعرف المباني، وتدرك المعاني وتكشف عن علاقاتها[3].

1- مفهوم النص الفلسفي

أ/ المفهوم اللغوي: للنص عدّة مفاهيم لغوية، فمادة (ن.ص.ص) تدل على الرفع بنوعيه الحسي والمجرد فيقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وتدل كذلك على أقصى الشئ وغايته وعلى الاستقصاء أي الإحاطة، وهو متصل بالمعنى السابق أي نص الرجل نصاً إذا سأله عن سيء حتى يستقصي كل ما عنده ومن دلالتها كذلك الإظهار[4].

ب/ المفهوم الاصطلاحي: من الصعب تحديد المعنى الاصطلاحي للنص لتنوع الاتجاهات واختلاف الآراء حول هذا المصطلح، ولهذا اتسع مفهومه وتجاوز عدة حقول معرفية، وهناك من اشتهر في هذا المجال مثل

---

[1]- نور الدين عناني، مرجع سابق، ص223.

[2]- أمينة بن عودة، ديداكتيك الدرس الفلسفي نحو ممارسة فعل التفلسف، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد13، العدد1، 2022م، ص184.

[3]- حسين بوداود، المرجع السابق، ص 99.

[4]- أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص 98.

رولان بارت فعرفه " بأن النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، كما عرفه أيضاً هو نسيج من الكلمات المنظومة في التأليف بحيث نفرض شكلاً ثابتاً"[1].

أما النص الفلسفي يعرف من خلال مؤلفه، إذا كتبه فيلسوف مثل أفلاطون، أو أرسطو، وكانط أو هيغل، ويعرف من خلال الموضوع الذي يتناوله حينما يتناول موضوعاً فلسفياً ولو لم يكن مؤلفه فيلسوفاً كابن سينا[2].

إن تعليم الفلسفة مرتبط بتعليم النصوص، ونرى أن النص الفلسفي لا ينفصل عن الكتابة لأنه وسيلة مساعدة على تبليغ معلومات فلسفية من أجل إغناء الدرس الفلسفي، إذن النص الفلسفي يشغل كل حقل الفلسفة لأنه يمثل دروساً وتطبيقات. ومعنى هذا أن النص يمثل ركناً أساسياً من أركان الدرس الفلسفي أي عنصر أساسي في تعليم الفلسفة.

2- أهمية تدريس النص الفلسفي

تدريس النص الفلسفي له دور كبير في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلمين، من خلال تحليل النصوص الفلسفية، إذ يتعلم التلميذ كيفية بناء الحجج وتقييم الأدلة وفهم السياقات الفلسفية المختلفة، وفي هذا السياق تشير جينيفر ماثيوز إلى أن "التفاعل مع النصوص الفلسفية يعزز القدرة على التفكير النقدي ويطور مهارات التحليل العميق"[3].

3- أهداف تحليل النصوص الفلسفية.

- توسيع فكرة أو تحليلها،تقديم معارف مختلفة.
- محاولة حل مشكلة (فلسفية) الفصل في مشكلة.
- تحديد موقف من قضية أو من مسألة فكرية بالإبداع أو بالوضع أو بالرفع؛
- الاتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة؛
- التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية، و ما تتضمنها من تراكيب ومصطلحات.

---

[1]- رشيد حليم، حدود النص والخطاب بين الوضوح والاضطراب، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007م، ص 94.

[2]- خالد مهيدي، تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد 9، العدد3، ديسمبر 2018م، ص224.

[3]- ماثيوز، جينيفر، مهارات التفكير النقدي في الفلسفة، دار النشر الأكاديمية، 2015م، ص 45.

- الإطلاع على تصور أو وجهة نظر في قضية مطروحة.[1]

4- خطوات تدريس النص الفلسفي

أ/ اختيار النص الفلسفي المناسب

من المهم اختيار نصوص تتناسب مع مستوى الطلاب واهتماماتهم. يجب أن تكون النصوص غنية بالأفكار والحجج الفلسفية التي يمكن مناقشتها وتحليلها، يؤكد غريغوري باسكال على "ضرورة اختيار النصوص التي تثير اهتمام الطلاب وتتناسب مع مستواهم المعرفي"[2].

ب/ قراءة النص وفهمه

تبدأ هذه الخطوة بقراءة النص بشكل دقيق لفهم الأفكار الرئيسية والحجج المقدمة، يمكن أن يكون من المفيد تقسيم النص إلى فقرات أو أقسام لفهم كل جزء على حدة، وينصح ميشيل دي مونتين بقراءة النصوص الفلسفية بتركيز وانتباه لفهم المعاني العميقة الكامنة فيها[3].

ج/ تحليل النص

يشمل تحليل النص الفلسفي فهم هيكل النص، وتحديد الأطروحات والحجج، وتقييم مدى قوة الأدلة المقدمة، يمكن استخدام تقنيات مثل الخرائط الذهنية لتوضيح العلاقات بين الأفكار، يوضح باسكال أن " تحليل النصوص يساعد في كشف البناء المنطقي للحجج وتقييمها بشكل نقدي"[4].

د/ المناقشة الجماعية

تعتبر المناقشة الجماعية جزءاً مهماً من ديداكتيك النص الفلسفي، من خلال المناقشة، يمكن للتلاميذ تبادل الأفكار والآراء، مما يساعد في تعميق فهمهم للنص، تذكر ماثيوز أن " النقاشات الجماعية تساهم في الكشف عن جوانب جديدة من النصوص الفلسفية قد لا تكون واضحة عند القراءة الفردية"[5].

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة الفلسفة، المرجع السابق، ص9.

[2]- باسكال غريغوري، تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، منشورات جامعة هارفارد، 2010م، ص 32.

[3]- دي مونتين ميشيل، المقالات الفلسفية، دار الفكر العربي، 1580م، ص 102.

[4]- باسكال غريغوري، مرجع سابق، ص 49.

[5]- ماثيوز، جينيفر، مرجع سابق، ص48.

هـ/ كتابة مقال فلسفي حول النص

كجزء من عملية التعلم، يمكن تشجيع اللاميذ على كتابة مقالات فلسفية بأنفسهم، إذ يساعد ذلك في تعزيز مهارات الكتابة والتحليل لديهم، يشير دي مونتين إلى أن " كتابة المقالات الفلسفية تساهم في تطوير القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ومنطقية"[1].

ي- منهجية تحليل النصوص متمثلة في العناصر التالية: مقدمة، موقف صاحب النص، الحجج والبراهين، النقد والتقييم، فالخاتمة[2].

5- أنواع النص الفلسفي

للنص الفلسفي عدة أنواع نذكر منها؛

- **النص المفاهيمي**: يقوم فيه المتعلم بضبط المفاهيم التي ترتكز عليه الوحدة التعليمية بحيث يمكن من تنمية القدرة على اكتساب اللغة الفلسفية.
- **النص الإشكالي**: يكون عبارة عن وضعية مشكلة ينطلق منها المعلم في الدرس الفلسفي التي تمكن المتعلم من من التدريب على طرح الإشكاليات.
- **النص الحجاجي**: من خلال هذا النص يتمكن التلميذ من تحديد نوع الحجج والتطرق إلى مختلف أساليب الإقناع.
- **النص المعرفي**: وهو الذي يمك المتعلم من استخراج المعارف وتوظيفها في مختلف المجالات.
- **النص الجدلي والنقدي**: يساعد التلميذ على عملية النقد ودحض الأطروحات.
- **النص المنهجي**: يساعد المتعلم على التعرف على مختلف المناهج والمذاهب الفلسفية.
- **النص الاستشهادي**: هو عبارة عن استشهاد بمختلف أقوال الفلاسفة من أجل تأكيد فكرة ما[3].

---

[1]- **دي مونتين ميشيل**، المرجع نفسه، ص 121.

[2]- **أمينة بن عودة**، المرجع نفسه، ص 184.

[3]- **محمد ميلان**، الفلسفة والبيداغوجيا، دراسة تحليلية نقدية من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2016-2017م، ص 204.

6- استراتيجيات تدريسية فعالة

أ/ استخدام الأسئلة الإرشادية

يمكن للمعلمين استخدام الأسئلة الإرشادية لتوجيه المتعلمين خلال عملية قراءة وتحليل النص الفلسفي، تساهم هذه الأسئلة في توجيه التفكير النقدي وتساعد في التركيز على النقاط الرئيسية، وينصح باسكال باستخدام الأسئلة كأداة لتعميق الفهم وتوجيه المناقشات[1].

ب/ تقديم نماذج من المقالات

عرض نماذج من المقالات الفلسفية الجيدة يساعد المتعلمين على فهم ما يتوقع منهم وكيفية بناء حجج منطقية وقوية، تذكر ماثيوز أن "نماذج المقالات الفلسفية تساعد التلاميذ على التعرف على بنية المقال الجيد وتعلم كيفية بناء الحجج بشكل فعال"[2].

ج/ التشجيع على النقاشات المفتوحة

تشجيع المتعلمين على النقاش المفتوح حول الموضوعات الفلسفية يمكن أن يفتح المجال أمامهم لاستكشاف وجهات نظر مختلفة وتطوير أفكارهم الخاصة، يشدد دي مونتين على أن" النقاشات المفتوحة تعزز التفكير النقدي وتشجع على التعبير الحر عن الأفكار"[3].

خلاصة

تدريس النص الفلسفي يتطلب إتباع منهجية دقيقة واستراتيجيات تدريسية فعالة، من خلال استخدام تقنيات مثل قراءة النصوص بتركيز، تحليل الحجج، وتشجيع المناقشات الجماعية، يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي والفهم العميق، إن تبني ديداكتيك النص الفلسفي يمكن أن يساهم في بناء جيل قادر على التفكير بعمق واتخاذ قرارات مستنيرة.

---

[1]- باسكال غريغوري، مرجع سابق، ص 68.

[2]- ماثيوز جينيفر، مرجع سابق، ص 53.

[3]- دي مونتين ميشيل، المرجع نفسه، الصفحة نفسها..

المحاضرة الثانية عشرة: ديداكتيك المقال الفلسفي

تُعد المقالة الفلسفية خطاباً فكرياً مهماً يُساهم في التعبير عن الأفكار والنظريات الفلسفية بطريقة منظمة وممنهجة، تهدف المقالة الفلسفية إلى مناقشة قضايا فلسفية معقدة وتحليلها بعمق، مما يسمح للقارئ بفهم السياقات الفكرية والمعرفية التي تحيط بالقضايا. تتميز المقالة الفلسفية بأنها تجمع بين التفكير النقدي والتحليل المنطقي، مما يجعلها أداة فعالة لفهم العالم وفحص مبادئه الأساسية.

وتلعب المقالة الفلسفية دوراً محورياً في تطوير مهارات التلاميذ من خلال كتابة المقالات الفلسفية، إذ يتعلم التلميذ كيفية تنظيم أفكاره، وبناء حججه المنطقية، والتعبير عن أرائه بوضوح ودقة، كما تساهم في تعزيز قدرته على التفكير النقدي والتحليل العميق، مما يساعده على فهم النصوص الفلسفية وتفسيرها بشكل أفضل، في هذا الدرس نحاول استعراض الخصائص الأساسية للمقالة الفلسفية، وكيفية كتابتها، وأهميتها في تطوير التفكير النقدي والفهم العميق للفلسفة.

1- تعريف المقال الفلسفي

عملية عقلية تبتدئ بمشكلة مطروحة وتنتهي إلى إيجاد حللها، أو كما يعرفها جميل صليبا في معجمه الفلسفي" أنها عملية يتم بواسطة عمليات فكرية متدربة متعاقبة"، وعرفها الفيلسوف الرياضي الألماني ليبنتز أنها" عملية يتم فيها الانتقال من قضية إلى أخرى في نظام"[1].

وتكون بذلك إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدماً قدراته العقلية والفكرية وإمكاناته المتنوعة، فهو الأداة التي بواسطتها تستطيع الكشف عن مدى إبداعية متعلم الفلسفة، والتعرف على قدراته وعلى مدى تعلم التفكير السليم من تحليل، تركيب، استنتاج برهنة ونقد، كما تسير من خلال قدرة التلميذ على التذكر، وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته وسعة اطلاعه[2].

مجمل القول نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي، قدرة المتعلم على التفلسف، كيف يستطيع طرح المشكلات وكيف يواجهها لمحاولة معالجتها، وبالتالي كيف يتمثل عناصر الخطاب الفلسفي،

---

[1]- ثامر زروقي، المتميز في الفلسفة وفق البرنامج الوزاري الجديد(شعبية آداب وفلسفة السنة الثانية والثالثة ثانوي). دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، (د.ت)، ص5.

[2]- سمير جوهاري، مرجع سابق، ص209.

فالمقال الفلسفي ليس إعادة واستحضار المعلومات الدرس وإنما هو استثمار لمضامين الدرس الفلسفي، وكل المكتسبات القبلية المعرفية والمنهجية بل والتقوية التي بحوزة المتعلم.

إن كتابة المقالة الفلسفية صناعة دراية وإبداع، فالصناعة يمكن اكتسابها بالتدريب، والدراية يمكن الحصول عليها بالمطالعة والإبداع يمكن الحصول عليه بالتفكير وإعمال الرأي، لذلك يجب على التلميذ أن يقرأ كثيرًا وأن يكتب أخيرًا وأن يكون يقظاً في القراءة والكتابة والتأمل وهذا أمر يتطلب منه مداومة الحرص على تحسن و مواصلة بذل الجهد لإكمال النقائص[1].

2- خطوات كتابة المقالة الفلسفية

يتركب البناء المنطقي للمقال الفلسفي من ثلاث محطات أساسية هي:

مقدمة (طرح المشكلة): بناء لغوي، يقصد المتعلم من خلاله الاشتغال على مفهوم أو أطروحة، تكون واقعة موقع المنطلق أو البداية التي يرسم فيها المتعلم معالم الطريق الذي سيسلكه، وتتركب هي الأخرى من:

تمهيد: وهو إحاطة بالموضوع من جوانبه المختلفة دون الوقوع في المصادرة عن المطلوب، بعدها تتم الإشارة إلى تباين المواقف والآراء الفلسفية حول الموضوع.

التساؤول: يقوم المتعلم بطرح الإشكالية وفق أسلوب وصياغة شخصية، وأن تكون جامعة ومانعة.

العرض (محاولة حل المشكلة): بعد أن يكون المتعلم قد رسم المعالم الرئيسية، يحاول المتعلم معالجة الموضوع وإعطاء حلول مؤقتة من خلال مواقف فلسفية معينة، مع التبرير والمحاجة، مستأنسا بأقوال فلاسفة، وأمثلة من الواقع، مع توضيح طبيعة البراهين والحجج المعتمدة.

الخاتمة (حل المشكلة): بعد أن يكون المتعلم قد تعامل مع المشكل وفككه، يتوصل إلى نتائج يمكن اعتبارها مخرجا للإشكالية المطروحة وتكون هنا بتغليب موقف عل موقف آخر، أو تركيب أو تجاوز[2].

---

[1]- سليمة بلخيري، كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الايجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويات ولاية تبسة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2014/2013، ص149.

[2]- الشريف بن دوبة، المقال الفلسفي و تعليمية المقاربة بالكفاءات، ، مرجع سابق،ص154.

3- أنواع المقالة الفلسفية

أ/ مقالة جدلية

هي المقالة التي نعالج بها مشكلة فلسفية محل جدل (وجود رأيين متعارضين)

مثال عن سؤال جدلي: هل يمكن الحديث عن قيم أخلاقية مطلقة التغير يحتكم إليها إنسان يتغير بتغير الزمان والمكان؟

- **عناصر المقالة الجدلية**

مقدمة (طرح المشكلة): يوضع فيها مدخل وظيفي تاريخي مثلاً للموضوع معززاً بعناد فلسفي، أي المسار الفلسفي، ثم طرح تساؤل (طرح المشكلة).

محاولة حل المشكلة، ويتم ذلك بعرض جملة من العناصر.

عرض أطروحة الموقف الأول: مع ذكر بعض أسماء مناصري هذا الموقف.

- البرهنة المسلمات.
- النقد :مناقشة الأدلة وتقييمها.

عرض نقيض القضية (الأطروحة المناقضة) مع ذكر أسماء أنصار الطرح.

- البرهنة، المسلمات والأدلة.
- النقد: مناقشة الأدلة وتقييمها.

التركيب: إما أن يبقى تركيبا أي توفيقا بين القضيتين. وإما أن يصبح تغليبا أي تغليب موقف على آخر، وإما أن يصير تجاوزا أي تجاوز الموقفين معا، مع الإتيان بالبديل ويسمى تجاوزا، مع إبراز الرأي الشخصي للتلميذ

خاتمة

وهي عبارة عن حل نهائي للمشكلة، أو إجابة عن المشكلة، وأحيانا تبقى الإجابة مفتوحة.

ب/مقالة استقصاء بالوضع:

وهي الدفاع عن رأي أو موقف يبدو غير سليم. (تم تبني هذه المقاربة في إصلاحات 2003 م).

مثال: أثبت صحة الأطروحة القائلة أن أصل القيم نسبي.

عناصر مقالة الاستقصاء بالوضع:

تبنى مقالة الاستقصاء بالوضع على الخطوات التالية

طرح المشكلة: تبدأ بالفكرة الشائعة، ثم يليها النقيض، بعد ذلك الإشارة إلى التبني والدفاع، وبعدها طرح السؤال.

عرض منطق الأطروحة: يحتوي على حجج براهين ومسلمات الموقف المراد الدفاع عنه.

نقد خصوم الأطروحة: الإشارة إلى موقف الخصوم ثم نقد هذا الموقف.

الدفاع عن الأطروحة بحجج شخصية: توظيف أمثلة وحجج من وحي الواقع قصد تبرير الموقف مع الاستئناس بآراء وأقوال بعض الفلاسفة.

حل المشكلة: يتم فيها التأكيد على مشروعية الدفاع عن الأطروحة.

ج/مقالة استقصاء بالرفع:

مقالة الهدف منها إبطال رأي يبدو سليما (تم إعتمادها هي الأخرى في المنهاج سنة 2003م).

مثال: كيف يمكن التأسيس لرفض منطق المذهب البراغماتي القائم على ربط الحقيقة بالمنفعة، في الوقت الذي تهدف فيه القوانين العلمية إلى حل مشاكل الإنسان اليومية؟[1].

[1]- عزالدين رمول، نظام المقاربة بالكفاءات بين المأمول والمأزوم "أسئلة موضوعات البكالوريا أنموذجا"، الملتقى الوطني الافتراضي الأول الموسوم بـ: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والتنمية المستدامة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2023م، ص222.

عناصر المقالة:

طرح المشكلة: الإشارة إلى المطلوب لإبطال فكرة شائعة، ثم إشارة إلى بطلانها، بعدها طرح التساؤل عن كيفية إبطال الأطروحة.

محاولة حل المشكلة

عرض منطق الأطروحة: عرض منطق الأطروحة مع ذكر روادها، والغرض هنا يكون بهدف الإبطال.

نقد منطق الأطروحة: بعد عرض منطق الأطروحة يجب إبطال الأطروحة، بالوقوف عند كل مسلمة وتبيان النقص الموجود فيها.

إبطال موقف مناصري الأطروحة بحجج شخصية: يجب إبطال حجج هذه الأطروحة بحجج واقعية، علمية، أو تاريخية، مع الاستئناس بآراء وأقوال بعض الفلاسفة.

حل المشكلة: تكون عبارة عن استنتاج بأن هذه الأطروحة باطلة.

د/ مقالة مقارنة

وهي الإجابة عن سؤال يطلب تحديد طبيعة العلاقة بين موضوعين.

عناصرها

- طرح المشكلة: الإشارة إلى وجود تقاطع بين مسألتين. طرح المشكلة
- إبراز أوجه الاتفاق بينهما.
- إبراز أوجه الاختلاف بينهما.
- مواطن التداخل.
- حل المشكلة: تحديد طبيعة العلاقة.

4- أهداف المقالة الفلسفية

تتمثل أهداف المقال الفلسفي المتعلقة بالمتعلم في :

- التعبير عن مدى استيعاب المتعلم وفهمه لما درسه وتعلمه.
- كفاءات استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية، وما تفترضه من مصطلحات.
- احترام الرأي المغاير، ونقده، و ما يستوجبه النقد من أخلاقيات.
- كفاءة حسن استثمار المثال و الاستشهاد[1].
- كفاءة البرهنة المؤسسة على الإقناع بالحجة و الدليل، و استخلاص النتائج

خلاصة

المقال إذن هو إنتاج فلسفي يقوم به المتعلمين مستخدمين من خلاله قدراتهم العقلية والفكرية، وإمكاناتهم المتنوعة فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع التعرف على قدراتهم وعلى مدى تعلمهم التفكير السليم من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد .... كما نعرف من خلاله قدرة المتعلمين على التذكر وسعة خيالهم وحججم وقيمة معلوماتهم وسعة اطلاعهم، ومجمل القول نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلمين على التفلسف، وكيف يستطيعون طرح المشكلات وكيف يواجهونها لإعادة محاولة معالجتها، وبهذا يكون المقال الفلسفي استثمار لمضامين الدرس الفلسفي، ولكل المكتسبات القبلية والمنهجية والمعرفية بل واللغوية التي هي بحوزة المتعلمين، لهذا يجب أن يكون الدرس الفلسفي بمثابة إرهاص للمقال الفلسفي، دلك لأن الأول يمد الثاني بالمعلومات متمثلة في المصطلحات الفلسفية، حيث نستنتج أن المقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلمون عن مدى استيعابهم للدرس الفلسفي، وهو في الوقت نفسه إحدى أدوات التقويم التربوي في الفلسفة، وعليه فإن المقال الفلسفي كإنتاج صغير قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة الفلسفة، مرجع سابق، ص10.

المحاضرة الثالثة عشرة: ديداكتيك الإنتاج الفلسفي

يُعتبر الإنتاج الفلسفي من ابرز الأنشطة الفكرية التي تساهم في تطور الفلسفة ونشر أفكارها، يتيح هذا النوع من الكتابة للفلاسفة التعبير عن تأملاتهم وتساؤلاتهم حول مواضيع متنوعة، مثل الأخلاق والسياسة، والمعرفة والوجود، من خلال الإنتاج الفلسفي، ويتمكن الفلاسفة من تقديم الحجج المنطقية، وتحليلات جدية عميقة، ونظريات جديدة تسهم في فهم أفضل للعالم والإنسان.

الإنتاج الفلسفي لا يقتصر على كبار الفلاسفة فقط بل يمتد ليشمل حتى المبتدئين من التلاميذ في الفلسفة الذين يُشجّعون على كتابة المقالات الفلسفية كجزء من مناهجهم التعليمية، هذه العملية تساعد التلاميذ على تطوير مهارات التفكير النقدي، والقدرة على التحليل، والتعبير عن الأفكار بشكل واضح ومنهجي.

في هذا العرض نحاول تناول أهمية الإنتاج الفلسفي، خصائصه، خطوات تقديمه كدرس، من خلال نموذج، مع التركيز على دوره الفعال في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ.

1- تعريف الإنتاج الفلسفي

الإنتاج الفلسفي يعتبر نشاط مكمل للأنشطة الأخرى كالمقال والنص بالنسبة للسنة الثانية بالإضافة للعروض و مشروع بحث. وهو عملية صياغة وتطوير الأفكار والنظريات الفلسفية من خلال الكتابة والتحليل المنطقي، يهدف إلى معالجة التساؤلات المتعلقة بالوجود، المعرفة الأخلاق، والسياسة وغيرها من المواضيع الفلسفية الأخرى، يتميز الإنتاج الفلسفي بأسلوبه التحليلي والنقدي، حيث يسعى إلى تقديم حجج مدعومة بأدلة قوية.

حسب الفرنسي جون لوك فإن الإنتاج الفلسفي يُعد وسيلة لتوسيع دائرة الفهم البشري، من خلال تحليل الأفكار والمفاهيم المعقدة، قائلاً" إن عملية التفكير النقدي والتحليلي التي يتضمنها الإنتاج الفلسفي هي ما تميز الفلسفة عن غيرها من المجالات المعرفية"[1]، أما إيمانويل كانط يوضح أن الإنتاج الفلسفي يساعد في "استكشاف حدود المعرفة الإنسانية، وتقديم إطار لفهم الظواهر الطبيعية والأخلاقية"[2].

---

[1]- جون لوك، مقالة في الفهم الإنساني، دار الكتاب العربي، 1690م، ص 102.

[2]- إيمانويل كانط، نقد العقل الخالص، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي،بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص212.

كيف يقدم الإنتاج الفلسفي؟

2- خطوات التعامل مع الإنتاج الفلسفي

- قراءة لكامل الإنتاج (المنقذ من الظلال، أو فصل المقال لابن رشد مثلا) في التعليم الثانوي، من قبل المتعلم بعيداً عن الأجواء العامة السائدة في القسم.
- عرض في السّاعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف، وإبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته.
- إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف وتحركه.
- في ضوء هذه المنهجية،يتم اختيار بعض النصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية، وعدد الساعات المخصصة للنشاط التعليمي، والغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكارهن والتغلغل في نسقه، ومشاركته معاناة التّأمل محبة التفلسف.
- وفي الأخير؛ استخلاص النتائج من الاشتغال على المؤلف مثل مؤلف الوليد بن رشد الموسوم بـ(فصل المقال).

3- أهداف الإنتاج الفلسفي

من بين أهم الأهداف التي يرمي الإنتاج الفلسفي إليها ما يلي:

- معرفة منطق الإنتاج معرفة حقة.
- تحقيق اتصال مباشر به، الاطلاع على بعض مؤلفاته.
- نهل المعلومات من المصدر من غير واسطة.
- التمكن من اكتساب عدد من المصطلحات الفلسفية.
- تصحيح الأفكار و الأحكام المسبقة حول الفيلسوف أو حول موضوع إنتاجه.
- وكذا اكتشاف المحتوى الأصلي للكتاب، والخروج بنظرة شمولية عن منهجية الإنتاج و أفكار صاحبه[1].

[1]- وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص11.

4- نموذج نص من نصوص الإنتاج الفلسفي

النّص

[فنقول: إن كان فعل الفلسفة شيئا أكثر من النظر في الموجودات، و اعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، أعني من جهة ما هي مصنوعات، فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع لمعرفة صنعتها: و أنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم، كانت المعرفة بالصانع أتم، و كان الشرع قد ندب على اعتبار الموجودات، حث على ذلك.

فبين أن ما يدل عليه هذا الاسم، إما واجب بالشرع، و إما مندوب إليه:

فأما أن الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل و تطلب معرفتها به، فذلك بين في غير ما آية من كتاب الله تبارك و تعالى، مثل قوله تعالى: ﴿ فاعتبروا يا أولي الأبصار ﴾- و هذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي أو العقلي و الشرعي معا- و مثل قوله تعالى: ﴿ أو لم ينظروا في ملكوت السموات و الأرض و ما خلق الله من شيء ﴾- و هذا نص بالحث على النظر في جميع الموجودات.

و اعلم أن ممن خصه الله تعالى بهذا العلم و شرفه به، "إبراهيم" عليه السلام فقال تعالى: ﴿ و كذلك نري إبراهيم ملكوت السموات و الأرض﴾ و قال تعالى: ﴿ أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت و إلى السماء كيف رفعت﴾ و قال تعالى: " و يتفكرون في خلق السموات و الأرض﴾ ، إلى غير ذلك من الآيات التي لا تحصى كثرة.]

تحليل النص:

طرح المشكلة:

لقد سبق لأبي حامد الغزالي أن استهجن الفلاسفة إلى درجة التكفير في بعض المسائل، وحذر من ممارسة الفلسفة، و هذا ما تضمنه كتابه "المنقذ من الضلال"، هذا الموقف من الغزالي أثار حفيظة ابن الرشد، فيحاول من خلال كتابه "فصل المقال" الرد على الغزالي، و في النص الذي بين أيدينا يحاول ابن رشد البحث في ضرورة النظر في الفلسفة من قبل الشرع، فهل الشريعة تحث على الفلسفة أم تنبذها؟

محاولة حل المشكلة:

موقف الكاتب

يرى ابن رشد من خلال النص الذي بين أيدينا أن فعل الفلسفة إما أن يكون واجبا شرعا أو مندوبا، يقصد بالواجب هنا كل أمر شرعي يفيد الجزم و يعاقب تاركه، أما المندوب فهو كل فعل يثاب عليه و لا يعاقب على تركه، حيث يقول ابن رشد في هذا الشأن في كتابه " بداية المجتهد ونهاية المقتصد" في تعريف الأوامر الشرعية: " إما أمر بشيء و إما نهي عنه و إما تخيير فيه. والأمر إن فهم منه الجزم و تعلق العقاب بتركه سمي واجبا، و إن فهم منه الثواب على الفعل وانتفى العقاب مع الترك سمي ندبا، و النهي أيضا إن فهم منه الجزم و تعلق العقاب بالفعل سمي محرما و محظورا و إن فهم منه الحث على تركه من غير تعلق عقاب بفعله سمي مكروها، فتكون أصناف الأحكام الشرعية خمسة: واجب و مندوب و محظور، و مكروه، و مخير فيه و هو المباح". و من هذا المنطلق تصبح الممارسة الفلسفية إن لم يكن الأمر بها مندوبا فسيكون واجبا.

وفي بداية النص الذي بين أيدينا نلاحظ أنه "ابن رشد" عند ذكر الفلسفة ذكر أنها فعل، و هذا يعني كل الأنشطة المقترنة بالتفكير الفلسفي، علما أن الفلسفة حينها كانت تجمع كل العلوم بما في ذلك الرياضيات و الطبيعيات و المنطق و الإلهيات، و أن الجدل الذي وقع حول الفلسفة كان بالخصوص في المسائل المتعلقة بشق الإلهيات في الفلسفة و ليس في الرياضيات أو الطبيعيات أو غيرها، و هذا ما نبذه الغزالي و كفر على أساسه الفلاسفة المشائيين من أمثال "الفارابي" و "ابن سينا" فجاء رد ابن رشد في هذا النص ليبين أن الفلسفة بمختلف أبحاثها لا تتعارض مع الشريعة بل إن الشريعة تفرضها، لكمن هذا من منطلق مسلمة يعتبرها "ابن رشد" صادقة هي كون ماهية الفلسفة هي النظر في الموجودات و اعتبارها من جهة دلالتها على الصانع، و هذا يعني أن الدراسة و البحث في الظواهر الطبيعية لصفتها من مخلوقات الله عز و جل فإنها تقربنا من معرفة الصانع أو الخالق و هو الله عز و جل و مفهوم النظر أو الاعتبار هنا يفيد استعمال العقل أو آلية القياس المنطقي، و اشترط ابن رشد معرفتنا الصحيحة بالخالق بمعرفتنا الصحيحة بالظواهر التي هي من صنع الخالق و اعتبر أن الشريعة ندبت على اعتبار الموجودات و الحث على ذلك أن هناك أوامر شرعية تفرض البحث في الموجودات و إذا كانت الفلسفة هي البحث في الموجودات تصبح هي واجبة شرعا.

ينتقل بعد ذلك "ابن رشد" لتبرير وجود أمر شرعي على إعمال العقل في النظر أو البحث في الموجودات، فعمد إلى الاستعانة بجملة منم الآيات القرآنية التي تدل على ذلك و من خلال هذه الآيات يصل ابن رشد إلى ضرورة الاعتماد على استعمال القياس و الحديث هنا على القياس هو الاستدلال على المجهول بالمعلوم أو قياس الغائب بالحاضر و هنا قد يكون قياسا عقليا كما هو معروف عند أرسطو و كذا القياس الشرعي كما هو معروف عند الفقهاء.

حجة الكاتب

أكد الكاتب أن ممارسة الفلسفة واجبة شرعا و أنها لا تتعارض مع الشريعة و أن الشريعة تدعو إلى استعمال العقل في البحث في الموجودات و ذلك من خلال جملة من الأدلة المنطقية و الواقعية أراد الكاتب تعزيز صدق مسلمته، فنلاحظ منطقية حجة الكاتب من خلال إظهار ماهية الفلسفة فوجدها هي النظر في الموجودات و أن الشريعة تدعو إلى النظر في الموجودات. هذا من جهة و جهة أخرى اعتمد الكاتب على حجج واقعية و تجريبية من خلال انتهاج منهج المقارنة بين غاية الفلسفة و غاية الشريعة، كما اعتمد الكاتب على حجج نقلية من خلال الاستناد على الآيات التي تحث على إعمال العقل و النظر في الموجودات.

مناقشة الكاتب

يظهر من خلال النص الذي بين أيدينا كرد واضح لتصور الغزالي، فإذا كان هذا الأخير يرى أن بين الفلسفة و الشريعة تناقضا و أنها تدفع إلى الكفر فإنها عند ابن رشد واجب شرعيا لأنها تقربنا من الله، و ذلك كلما عرفنا الوجود زادت معرفتنا بالله عز و جل. و يعتبر هذا الموقف لابن رشد كقفزة نوعية اتجاه تلك النظريات و المذاهب الفقهية التي أرادت أن تكبح جماح التفكير الفلسفي، بل لم يرد ابن رشد على الغزالي فقط بل أسس لمذهب عقلاني في الفكر الفلسفي الذي امتد لقرون بعد عصره.

المحاضرة الرابعة عشرة: ديداكتيك العرض الفلسفي

العروض الفلسفية وسيلة مهمة لتوصيل الأفكار الفلسفية المعقدة بشكل منظم وواضح، من خلال العروض الفلسفية، يمكن للمعلمين والمتعلمين تبادل الأفكار والنظريات، ومناقشتها بطريقة تفاعلية تساهم في تعميق الفهم وتوسيع دائرة النقاش. في هذا العمل نحاول استعراض أهمية العروض الفلسفية، وتوضيح كيفية إعدادها.

1- أهمية العروض الفلسفية

تلعب العروض الفلسفية دوراً حاسماً في نشر المعرفة الفلسفية وتعزيز الحوار الفكري، فهي تتيح للمتعلمين في مستوى تعليمي معين فرصة لعرض أفكارهم بطريقة منظمة ومنطقية، وتفتح المجال للمشاركة الفعالة في النقاش، حسب جون ديوي فإن" العروض الفلسفية تساهم في تعزيز التفكير النقدي والتفاعلي، مما يساعد على تطوير الفهم العميق للأفكار الفلسفية"[1].

2- خطوات إعداد العروض الفلسفية

أ/ اختيار الموضوع

يبدأ العرض الفلسفي باختيار موضوع مثير للاهتمام ومناسب للفئة المتعلمة المستهدفة، يجب أن يكون الموضوع قابلاً للتحليل والنقاش، وفي هذا الصدد يوضح لنا ديفيد هيوم أهمية اختيار الموضوعات بذكاء، قائلاً "الموضوع الجيد هو نصف النجاح في أي نقاش فلسفي"[2].

---

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1978م، ص112.

[2]- دافيد هيوم، مبحث في الفهامة البشرية، ترجمة موسى وهبة، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2008م، ص 45.

ب/ جمع المعلومات وتحليلها

يتطلب إعداد عرض فلسفي ناجح جمع المعلومات الضرورية وتحليلها بعمق. من المهم استخدام مصادر موثوقة وتقديم الأدلة بشكل منطقي. أشار إيمانويل كانت إلى أن "جمع المعلومات الدقيقة وتحليلها بدقة هو أساس أي عرض فلسفي ناجح"[1].

ج/ تنظيم العرض

يجب تنظيم العرض بشكل منطقي ومترابط. يتضمن ذلك تقسيمه إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة، مع تقديم الحجج والدلائل بشكل واضح. يقول أرسطو في (فن الخطابة) "التنظيم الجيد هو مفتاح الفهم الجيد".

د/ استخدام الوسائل البصرية

تساعد الوسائل البصرية مثل الشرائح والعروض التقديمية في توضيح الأفكار المعقدة وتبسيطها للمتعلم. يجب استخدام الوسائل البصرية بشكل فعال لدعم النقاط الرئيسية.

3- استراتيجيات فعالة للعروض الفلسفية

أ/ استخدام الأمثلة والشواهد

يمكن أن تسهم الأمثلة والشواهد في توضيح الأفكار الفلسفية المجردة وجعلها أكثر فهمًا. يوضح سقراط: "الأمثلة والشواهد هي الجسر الذي يربط بين الفكرة المجردة والفهم العملي".

ب/ تشجيع النقاش والحوار

يعد تشجيع النقاش والحوار جزءًا مهمًا من العرض الفلسفي. من خلال التفاعل مع الجمهور، يمكن توسيع دائرة الفهم واكتشاف زوايا جديدة للنقاش. يذكر هانز جورج غادامير: "الحوار الفلسفي هو وسيلة فعالة لتوسيع الفهم وتعميق الوعي"[1].

---

[1]- إيمانويل كانط، نقد العقل الخالص، مرجع سابق، ص 88.

خلاصة

تعد العروض الفلسفية أداة فعالة لنشر المعرفة وتعزيز الحوار الفكري، من خلال إعداد العروض بشكل جيد واستخدام استراتيجيات فعالة، يمكن توصيل الأفكار الفلسفية بطريقة تفاعلية ومثمرة، إن الاهتمام بجمع المعلومات الدقيقة، وتنظيم العرض، وتشجيع النقاش يمكن أن يسهم في نجاح أي عرض فلسفي.

[1]- **هانز جورج غادامير**، الحقيقة والمنهج، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع والتنمية الثقافية، طرابلس، ط1، 2007م، ص92.

خاتمة

في هذا العمل المتواضع، استعرضنا تطور تعليمية الفلسفة منذ نشأتها حتى يومنا هذا، حيث بدأنا بمدخل تاريخي تناول الجذور التاريخية لتعليم الفلسفة وكيف تطورت الأساليب التعليمية عبر العصور المختلفة، ثم انتقلنا بعد ذلك إلى مفهوم التعليمية وخصائصها، موضحين أن التعليمية تعنى بفهم وتطوير الأساليب التربوية لتحقيق التعلم الفعال.

تطرقنا إلى تعليمية الفلسفة وكيفية تنظيم البنية التعليمية لهذه المادة، مركّزين على ديداكتيك الكفاءات ومفهوم الكفاءة باعتبارهما محورين رئيسيين في عملية التعليم، ومن خلال استعراض الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات، تمكنا من تسليط الضوء على تصنيف الكفاءات المختلفة وأهميتها في التدريس الفلسفي.

انتقلنا بعد ذلك إلى دور الفلسفة في التدريس بالكفاءات وكيف يمكن أن تُدمَج هذه الكفاءات في الدرس الفلسفي من خلال ديداكتيك الدرس الفلسفي، وديداكتيك المقال الفلسفي والنص الفلسفي. أوضحنا كيفية إعداد وتقديم العروض الفلسفية كجزء أساسي من العملية التعليمية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي والتحليل لدى المتعلمين وحتى المعلمين.

في الختام، إن تعليمية الفلسفة ليست مجرد نقل للمعلومات، بل هي عملية شاملة تهدف إلى تطوير الكفاءات الفكرية والعقلية للتلاميذ. تتطلب هذه العملية استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة ومتكاملة، تشمل النقاشات التفاعلية، وتحليل النصوص، وكتابة المقالات، والعروض الفلسفية. إن تحقيق هذا الهدف يتطلب التزامًا من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، واستمرارًا في البحث والتطوير في مجال تعليمية الفلسفة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من هذه المادة الغنية.

قائمة المراجع باللغة العربية

- أحمد المنياوي، جمهورية أفلاطون، دار الكتاب العربي، القاهرة، (د ط)، 2010م.
- إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الأولى، العدد الأول، 1995م.

- إبراهيم عزيز، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
- أبي الفضل جمال الدين ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، المجلد5، ط1، 1955م.
- أبي حامد الغزالي، رسالة أيها الولد، تحقيق توفيق الصباغ، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، ط2، 1959م.
- أحمد الحسني، الدراسات في الفلسفة المعاصرة، دار الحكمة، (د.ط)، 2000م.
- أحمد بناني، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة الموروث، العدد 3، الجزائر، 2014م.
- أحمد حسين عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية، مكتبة النجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 1976م.
- أحمد شبشوب، مدخل إلى الديداكتيك العامة، دفاتر التربية، العدد 4 ، رمسيس الرباط، يونيو 1997م.

- أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي . جون ديوي .، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1986م.
- أحمد فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي، أفلاطون، دار المعارف، مصر، ط 4.
- أفلاطون، محاورة جورجياس، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، (د.ط)، 1970م.
- آكلي قوقام، المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي، مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1993- 1994م.
- ألاء جاسم كاطع، مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة، مجلة كلية التربية، المجلد 2، العدد 1، 2012م.
- الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 06، العدد02، 2020م.

- السعيد بوعزة، ربيحة بوشتة، تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي " واقع وآفاق"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 12، العدد1، الجزائر، 2023م.
- الشريف بن دوبة، المقال الفلسفي و تعليمية المقاربة بالكفاءات، ، مرجع سابق،ص154.
- الطاهر زهروني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستعمار، موفم للنشر، الجزائر، (د.ط)، 1993م.

- **الفارابي وآخرون**، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية، ط1، (د.ت).

- **النوي بالطاهر، وعاتكة غرغوط**، قراءة نقدية لنظرية جان جاك روسو التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 18، (2016/10/15م)، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، 2016م.

- **أمينة بن عودة**، ديداكتيك الدرس الفلسفي نحو ممارسة فعل التفلسف، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد13، العدد1، 2022م.

- **أنطوان صياح**، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م.

- **أوليفيه ريبول**، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط3، 1986م.

- **إيمانويل كانط**، نقد العقل الخالص، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي،بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

- **باسكال غريغوري**، تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، منشورات جامعة هارفارد، 2010م.

- **بنروبي**، مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا، ج 2، ترجمة عبد الرحمان بدوي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، ط2، 1980م.

- **ثامر زروقي**، المتميز في الفلسفة وفق البرنامج الوزاري الجديد(شعبية آداب وفلسفة السنة الثانية والثالثة ثانوي). دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، (د.ت).

- **جمال الدين بوقلي حسن**،مقال: الطريقة المقالية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، مجلة الفلسفة والديداكتيك، دار الغرب للنشر، ط1، 1968.

- **جون ديوي**، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1978م.

- **جان جاك روسو**، اميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، (د ط)، 2017م.

- **دي مونتين ميشيل**، المقالات الفلسفية، دار الفكر العربي، 1580م .

- **محمود عبد اللطيف**، الفكر التربوي عند ابن سينا، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، (د ط)، 2005م.

- **جيل دولوز، فليكس عتاري**، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ومراجعة وتقديم مطاع الصفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.

- **جون لوك**، مقالة في الفهم الإنساني، دار الكتاب العربي، 1690م.

- **حسان الباهي**، اللغة والمنطق-بحث في المفارقات-، دار الأمان للنشر، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ط1.

- **حسين بوداود**، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي 2007/2006م.

- **حمو لبيك**، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، تخصص تعليمية اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس.

- **خالد لبصيص**، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، (د.ط) ،2004م.

- **خالد مهيدي**، تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد 9، العدد3، ديسمبر 2018م.

- **دافيد هيوم**، مبحث في الفهامة البشرية، ترجمة موسى وهبة، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2008م.

- **راضية بوعقال**، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة التنوير، العدد3، جامعة أم الباقي، 2017م.

- **رشيد حليم**، حدود النص والخطاب بين الوضوح والاضطراب، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007م.

- **رفاعة الطهطاوي**، المرشد الأمين للبنات والبنين، تقديم منى أحمد أبوزيد، دار الكتاب المصري، القاهرة، (د.ط)، 2012م.

- **روني أوبير**، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1967م.

- **زواوي باغورة**، تدريس الفلسفة في الجزائر، معالم في التجربة، مجلة تدريس الفلسفة، العدد3، دار قباء للنشر، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

- **زوليخة علال**، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، العدد 4، جوان 2016م.

- **سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم**، الإرشاد التربوي مفهومه، خصائصه، ماهيته، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

- **سكينة الكزولي**، الفلسفة وسؤال التحويل الديداكتيكي، مساهمة في ديداكتيك الفلسفة، مجلة نقد وتنوير، العدد7، جامعة إبن طفيل، المغرب.

- **سليمة بلخيري**، كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويات ولاية تبسة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2014/2013.

- **سماح رافع محمد**، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف، مصر، (د.ط)، 1997م.

- **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، 2003م.

- **عبد الأمير شمس الدين**، المذهب التربوي عند ابن سينا، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية، الشركة العالمية للكتاب، بيرو ت، ط1، 1988.

- **عبد الحكيم كرم**، محاضرات في فلسفة التربية، دائرة التاريخ والجغرافيا والفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، قسنطينة، 2005م.

- **عبد العليم إبراهيم**، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، (د.ت).

- **عبد الغني محمد إسماعيل العمراني**، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط2، 2014م.

- **عبد اللطيف الفارابي وآخرون**، **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، سلسلة علوم التربية، العدد 9 و10، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة 1994م.

- **عبد المجيد الانتصار**، الأسلوب البرهاني والحجاجي في الفلسفة (من أجل ديداكتيك مطابق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1997م.

- **عتوتي زهية**، الفلسفة في التعليم الثانوي من مقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات، مجلة مقاربات فلسفية، المجلد1، العدد 2، 2014م.

- **عزالدين رمول**، نظام المقاربة بالكفاءات بين المأمول والمأزوم "أسئلة موضوعات البكالوريا أنموذجا"، الملتقى الوطني الافتراضي الأول الموسوم بـ: تعليم الفلسفة في ظل تحديات العصر والتنمية المستدامة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2023م.

- **عزيز لزرق**، الفلسفة ورهانات تدريسها التبليغ التفلسف والكتابة، مطبعة المغاربية، (د.ط)، 1997م.

- **علي سعيد إسماعيل**، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1978م.

- **عماد عباس عبد الله الزهراني**، عوائد تعليم مهارات التفكري الفلسفي عىل قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها، مراجعة وثائقية تحليلية، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية، العدد 1، دار معنى للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2021م.

- **غاستون باشلار**، تكوين العقل العلمي، عربه: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط6، 1998.

- **كوثر حسين كوجة**، تنويع التّدريس في الفصل . دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2008م.

- **لخضر لكحل وكمال فرحاوي**، أساسيات التّخطيط التّربوي، النّظرية والتّطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر، (د.ط)، 2009م.[1] - **قاسمي الحسني محمد المختار**، تعليمية النحو، ندوة تيسير النحو- المجلس الأعلى للغة العربية -الجزائر.

- **ليلى بن ميسة**، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010م.

- **ماثيوز، جينيفر**، مهارات التفكير النقدي في الفلسفة، دار النشر الأكاديمية، 2015م.

- **مالك بيار**، الفلسفة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2016م.

- **محمد الرازي وعبد القادر بن أبي بكر**، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1981م.

- **محمد الطاهر أوعلي**، الوضعية- مشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط4، 2012م.

- **محمد جعرير**، الديداكتيك والفلسفة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد1، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2023م.

- **محمد سعيد أحمد زيدان**، المثال الشارح مدخل لتعليم التفلسف، سفير للإعلام والنشر، ط1، 2000م.

- **محمد ميلان**، الفلسفة والبيداغوجيا، دراسة تحليلية نقدية من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2016-2017م.

- **محمود أبو زيد إبراهيم وفاطمة طلبة**، طرق تدريس المواد الفلسفية، (كتاب الكتروني يخلو إلى جميع المعلومات).

- **محمود يعقوبي**، الوجيز في الفلسفة للمترشحين لشهادة الباكالوريا، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط3، 1984-1985م.

- **مصطفى منصور**، مطبوعة بيداغوجية في مقياس التعليمية – موجهة لطلاب السنة الثالثة ليسانس-، جامعة حمة لخضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي، الموسم الجامعي: 2021/2020.

- **مليكة جدي**، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، العدد7، 2017م.

- **موسى فتاحين**، مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التأريخ للأفكار الفلسفية وممارسة الفعل الفلسفي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد1، 2015م.

- **نور الدين عناني**، رهان تعليم الفلسفة بين العوائق والآفاق -الطور الثانوي أنموذجاً-، سلسلة الأنوار، المجلد 13، العدد1 ، جامعة وهران 2، 2023م.

- **هانز جورج غادامير**، الحقيقة والمنهج، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع والتنمية الثقافية، طرابلس، ط1، 2007م.

- **وجدان كاظم عبد الحميد التميمي**، مفهوم التربية من وجهة نظر الفلاسفة، مجلة كلية التربية، المجلد2، العدد1، 2010م.

- **وزارة التربية الوطنية**، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، 1998م.

- **وزارة التربية الوطنية**، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة الفلسفة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2006م.

- **وزارةالتربيةالوطنية**، الوثيقة المرافقة للأستاذ، السنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، السنة الدراسية: 2006-2007م.

- **وفاء برتيمة**، رهانات الدرس الفلسفي في ظل الوضعيات التعليمية المستحدثة في المدرسة الجزائرية، مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد7، العدد1، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2022م.

- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مؤسسة هنداوي، القاهرة، (د ط)، 2017م.

المراجع باللغة الأجنبية

-**Badr Alotaibi, Emad Alzahrani** ,Obstacles of Teaching Philosophy for Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia, Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 49, No. 6, Supplement 1, 2022.

-**Ferdinand Buisson**, Dictionnaire de pédagogie, 1887.

-**G. Mialaret,** Les sciences de l'éducation, Q.S.J, 1984.

- **Michel Tozzi**, Introduction à la problématique d'une didactique de l'apprentissage du philosopher, Université de Montpellier III, Décembre 1992.

- **Michel Tozzi,** sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants, 1 février 2017, https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/, 17/04/2020.

فهرس الموضوعات

الرقم	عنوان المحاضرة وعناصرها	الصفحة
.1	محاور المقياس	02
.2	مقدمة	05
.3	المحاضرة الأولى: مدخل إلى تعليمية الفلسفة (تاريخها ونشأتها)	06
.4	1- مفهوم التربية	07
.5	أ/ التعريف اللغوي	07
.6	ب/ التعريف الاصطلاحي	07
.7	2- أهداف التربية وغايتها	11
.8	3- لمحة تاريخية عن ظهور ونشأة التعليمية	12
.9	المحاضرة الثانية: في تعاريف ومفهوم التعليمية	15
.10	1- مفهوم التعليمية	15
.11	أ/ لغة	15
.12	ب/ اصطلاحاً	15
.13	2- من التعليم إلى التعلم	16
.14	3- التفاعل بين التعليم والتعلم	17
.15	4- موضوع التعليمية	17
.16	أ/ التعليمية العامة	17
.17	ب/ التعليمية الخاصة	18
.18	ج/ علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة	18
.19	5- مكونات العملية التعليمية التعلمية (المثلث الديداكتيكي)	18
.20	أ/ المتعلم	18
.21	ب/ المعلم	19
.22	ج/ المادة التعليمية	19
.23	6- أهمية وأهداف التعليمية	20
.24	7- بعض المفاهيم المرتبطة بالتعليمية	20
.25	المحاضرة الثالثة: التعليمية وعلاقتها بمختلف المفاهيم التربوية الأخرى	23
.26	1- التعليمية والبيداغوجيا	23
.27	أ/ مفهوم البيداغوجيا لغة	23

.28	ب/ مفهوم البيداغوجيا اصطلاحاً	23
.29	2- تصنيف البيداغوجيا	24
.30	أ/ بيداغوجيا عامة	24
.31	ب/ بيداغوجيا خاصة	24
.32	3- الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية	24
.33	4- علوم التربية	24
.34	5- التعلّم	26
.35	6- التعليم	27
.36	7- التدريس	27
.37	8- طرق التدريس	27
.38	9- استراتيجيات التدريس	28
.39	10- أسلوب التدريس	28
.40	11- المنهاج	28
.41	المحاضرة الرابعة: خصائص التعليمية ومميزاتها	30
.42	1- خصائص التعليمية	30
.43	2- وظائف التعليمية	30
.44	أ/ الوظيفة الشخصية	30
.45	ب/ الوظيفة التخمينية	30
.46	ت/ الوظيفة الفنية	30
.47	3- مكونات التعليمية	31
.48	أ/ المكون البيداغوجي (التربوي)	31
.49	ب/ النمكون السيكولوجي	31
.50	ت/ المكون الابستيمولوجي (المعرفي)	32
.51	المحاضرة الخامسة: تعليمية الفلسفة	33
.52	1- تعليمية الفلسفة	34
.53	2- أهداف الدرس الفلسفي	34
.54	3- تاريخية ديداكتيك الفلسفة	35
.55	4- التعليمية والفلسفة	39
.56	المحاضرة السادسة: البنية التعليمية للفلسفة	41
.57	1- المنهجية في الدرس الفلسفي	41
.58	2- المقاربات المنهجية المعتمدة في الفلسفة	41
.59	أ/ المقاربة الفلسفية	42
.60	ب/ البناء الإشكالي	42

.61	ت/ البناء المفاهيمي	42
.62	ث/ الحجاج الفلسفي	42
.63	المحاضرة السابعة: ديداكتيك الكفاءات	45
.64	أولاً- من المقاربة التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات	46
.65	1- مقاربة التدريس بالمحتوى (المضامين)	46
.66	2- مقاربة التدريس بالأهداف	46
.67	1.2- ضبط مفهوم الأهداف	47
.68	2.2- في المقاربة بالأهداف	47
.69	3.2- فوائد تحديد الأهداف التربوية	49
.70	4.2- مستويات الأهداف	50
.71	3- التدريس بواسطة الكفاءات	50
.72	1.3- في مفهوم الكفاءات	51
.73	أ/ لغة	51
.74	ب/ اصطلاحاً	51
.75	ثانياً- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات	53
.76	1-انتشار المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية في العالم	53
.77	2-المبررات البيداغوجية الديداكتيكية	53
.78	3-تفريد التعليم	55
.79	ثالثاً- لمحة تاريخية حول ظهور المقاربة بالكفاءات	55
.80	رابعاً- خصائص المقاربة بالكفاءات	56
.81	1- من الميدان المهني إلى حقل التربية والتعليم	56
.82	2- الكفاءة مسألة إيجاد العمل	56
.83	3- الكفاءة لا تعزل عن سياقها	57
.84	4- الكفاءة هي نتيجة سيرورة التعلم	57
.85	5- الكفاءة مرتبطة بمقاييس الأداء	57
.86	6- الكفاءة تستدعي المسؤولية	57
.87	المحاضرة الثامنة: تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات	58
.88	1- طرائق التدريس	58
.89	أ/ تعريفها	58
.90	ب/ نماذج طرائق التدريس	58
.91	1- طريقة الالقاء	58
.92	2- طريقة الجدل والحوار	59
.93	3- المقاربة بواسطة الكفاءات أو مقاربة حل المشكلات (الوضعية المشكلة)	61

.94	أ/ الخطوات المتبعة في طريقة حل المشكلات	62
.95	ب/ خصائص الوضعية المشكلة، وظيفتها	62
.96	ج/ مميزات التعلم عن طريق حل المشكلات	63
.97	د/ الهدف أو الكفاءات المطلوب انجازها في الفلسفة في إطار المقاربة بالكفاءات	63
.98	المحاضرة التاسعة: الكفاءة وأهداف التعلم	65
.99	1- مؤشر الكفاءة والهدف الاجرائي	65
.100	أ/ الهدف الإجرائي	65
.101	ب/ مؤشر الكفاءة	65
.102	2- مضمون الكفاءة	66
.103	أ/ شروط تحديد وصيلغة الكفاءة	66
.104	ب/ تحديد طبيعة التعلمات	66
.105	3- أنواع الكفاءات	66
.106	أ/ الكفاءة المعرفية	67
.107	ب/ كفاءة الأداء	67
.108	ج/ كفاءة الإنجاز أو كفاءة النتائج	67
.109	4- مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم	68
.110	أ/ الكفاءة القاعدية	68
.111	ب/ الكفاءة المرحلية	68
.112	ج/ الكفاءة الختامية	68
.113	د/ الكفاءة المستعرضة	69
.114	5- خصائص الكفاءة	69
.115	أ/ نهائية	69
.116	ب/ اندماجية	69
.117	ج/ قابلة للتقويم	70
.118	المحاضرة العاشرة: ديداكتيك الدرس الفلسفي	71
.119	1- تعريف الدرس الفلسفي	71
.120	2- مميزات وخصائص الدرس الفلسفي	72
.121	3- أهداف الدرس الفلسفي	73
.122	4- مهمّة أستاذ أو مدرس مادة الفلسفة	73
.123	5- الغاية من تدريس الفلسفة وممارسة التفلسف	74
.124	6- مشكلة المنهج في تدريس الفلسفة	75
.125	المحاضرة الحادية عشرة: ديداكتيك النص الفلسفي	79
.126	1- مفهوم النص الفلسفي	79

.127	أ/ لغة	79
.128	ب/ اصطلاحا	79
.129	2- أهمية تدريس النص الفلسفي	80
.130	3- أهداف تحليل النصوص الفلسفية	80
.131	4- خطوات تدريس النص الفلسفي	81
.132	أ/ اختيار النص المناسب	81
.133	ب/ قراءة النص وفهمه	81
.134	ج/ تحليل النص	81
.135	د/ المناقشة الجماعية	81
.136	هـ/ كتابة مقال فلسفي حول النص	82
.137	5- أنواع النص الفلسفي	82
.138	6- استراتيجية تدريسية فعالة	83
.139	أ/ استخدام الأسئلة الارشادية	83
.140	ب/ تقديم نماذج من المقالات	83
.141	ج/ التشجيع على المناقشات المفتوحة	83
.142	المحاضرة الثانية عشرة: ديداكتيك المقال الفلسفي	84
.143	1- تعريف المقال الفلسفي	84
.144	2- خطوات كتابة المقال الفلسفي	85
.145	3- أنواع المقالة الفلسفية	86
.146	4- أهداف المقالة الفلسفية	88
.147	المحاضرة الثالثة عشرة: ديداكتيك الإنتاج اتلفلسفي	90
.148	1- تعريف الإنتاج الفلسفي	90
.149	2- خطوات التعامل مع الإنتاج الفلسفي	91
.150	3- أهداف الإنتاج الفلسفي	91
.151	4- نموذج من نصوص الإنتاج الفلسفي	92
.152	المحاضرة الرابعة عشرة: ديداكتيك العرض الفلسفي	96
.153	1- أهمية العروض الفلسفية	96
.154	2- خطوات إعداد العروض الفلسفية	96
.155	3- استراتيجيات فعالة للعروض الفلسفية	96
.156	خاتمة	98
.157	قائمة المراجع	99
.158	فهرس الموضوعات	105