

أدوات بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

*Tools for building philosophical knowledge in the philosophy curriculum in secondary education*نذير معيزي^{*1}¹ جامعة يحيى فارس المدية (الجزائر)، maizi.nadhir@univ-medea.dz

تاريخ الاستلام: 2024/10/28 تاريخ القبول: 2025 /03/09 تاريخ النشر: 2025/04/12

ملخص:

تطرح طريقة بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي مجموعة من الإشكاليات التربوية، وهذا يتطلب المعرفة بأدوات البناء ذاتها، والتي يجب أن تتلاءم مع طبيعة الإشكاليات التي يتضمنها هذا المقرر ومع الأهداف العامة له في إطار مقارنة التدريس بواسطة الكفاءات، ومن خلال اطلاعنا على مادة المقرر البرنامج الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في يناير 2008، وجدنا أنه اعتمد على مجموعة من الأدوات المعرفية، كما يمكن إدراك الترتيب المنطقي لهذه الأدوات وهذا حسب أهميتها في مادة المقرر ذاته.

كلمات مفتاحية: معرفة فلسفية، مقرر دراسي، تعليم ثانوي، منهاج، كفاءة.

Abstract:

The method of constructing philosophical knowledge in the philosophy curriculum in secondary education raises a set of educational problems, and this requires knowledge of the construction tools themselves, which must be compatible with the nature of the problems included in this curriculum and with its general objectives within the framework of the approach to teaching by competencies. Through our review of the curriculum material, the curriculum for philosophy in secondary education in Algeria through the National Education Guidance Law dated January 2008, we found that it relied on a set of cognitive tools, and it is possible to perceive the logical arrangement of these tools according to their importance in the curriculum material itself.

Keywords: philosophical knowledge; Course; Secondary education; Curriculum; efficiency.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

إن أدوات البناء المعرفي التي يستخدمها الباحثون في إنجاز بحوثهم التربوية، يمكن تقسيمها إلى مجموعة من الفئات، تشمل كل من اللغة ومناهج البحث، إضافة إلى أشكال البرهنة والاستدلال والتحليل المنطقي، وتقنيات البحث التربوي التي ترتبط بتوثيق المادة المعرفية، كما أن هذه الفئات، ضرورية في بناء المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وفي إخراج مادة هذا المقرر وهذا حتى يكون صالحا للتطبيق بما يتناسب مع قدرات المتعلمين والتغير الاجتماعي والثقافي.

وهو الأمر الذي دفعنا إلى مراجعة المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر، ومن حيث الشكل، فإن هذا المقرر اشتمل على لغة فلسفية مناسبة، واستخدمت فيه مجموعة من المناهج التعليمية، كما أن القضايا الإشكالية التي طرحت من خلاله، جاءت مرتبة ترتيبا منطقيا ومكافئة لشروط الاستنتاج وآليات التفكير المنطقي، كما استعملت فيه أيضا تقنيات البحث التربوي باعتبارها أداة للبحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية.

غير أن هذا المقرر، يظل يفتقر إلى الطريقة في بناء مادته المعرفية، ومن خلال مراجعتنا المعمقة للبرنامج الدراسي لمادة الفلسفة، وجدنا أنه استخدمت فيه الكثير من الألفاظ الصعبة على الفهم، وهو الأمر الذي قد يؤدي إلى النفور من تعلم هذه المادة، وهذا رغم الوضوح الذي تؤدي إليه المعرفة الفلسفية، إضافة إلى الطريقة في طرح القضايا الفلسفية التي لا تتناسب مع القدرات الذهنية للمتعلم الذي يحتاج إلى الكثير من الشواهد الحسية والتجريبية، كما أن الشروط الصارمة للاستنتاج تفرض على المتعلم أن يتجرد من ذاته، وهو أمر يصعب تنفيذه نظرا لتأثير البيئة الخارجية، في حين أن تقنيات البحث التربوي تزيد في إخراج المتعلم نظرا لعدم كفاءته على ممارسة البحث العلمي.

وحاولنا من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الإشكالية الآتية:

هل أدوات بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية تساعد المتعلم على فهم مادة هذا المقرر؟ أم أنها جنحت عن أهداف المقرر الدراسي من خلال تطبيق المقاربة بواسطة الكفاءات في تدريسه؟.

وعليه، تتحدد الفرضية العامة للدراسة كالآتي:

إن أدوات بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، تساهم في تعزيز النشاط التعليمي بين المعلم والمتعلم.

ومن بين الأهداف الأساسية لهذه الدراسة، مراجعة المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي وإثرائه بما يتلاءم مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وربطه بالأسس النظرية المحددة له من خلال اعتمادنا على المنهج التحليلي النقدي.

جدير بالذكر، أن هذه الدراسة، شملت برنامج مادة الفلسفة من التعليم الثانوي جميع الشعب للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، كما هو محدد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429 هـ الموافق 23 يناير سنة 2008.

2. البناء اللغوي والمنطقي للمعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

1.2 البناء اللغوي:

إن البناء اللغوي لا يرتبط بالقواعد النحوية فقط، بل يتعدى ذلك إلى الأسلوب اللغوي المستخدم ومدى تجانس أسلوب التعبير ووحدته، وكل وثيقة تربوية تتطلب إعادة النظر في طريقة بنائها اللغوي، وهو الأمر الذي يمكن تعميمه في دراسة المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وبهذا الخصوص، وجب التذكير أن كتاب إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة على سبيل المثال، تمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم: 1854/مرع/2008 المؤرخ في 22 أكتوبر 2008¹. وعليه فإن اللغة التي استخدمت في هذا المقرر، ذات طبيعة فلسفية صرفة، غير أن ذلك لا ينيق اشتمالها عن بعض الصور التمثيلية والشواهد الحسية والتجريبية، ويمكن تعريف اللغة بأنها أداة اتصال اجتماعي، وبغض النظر عن الكيفية التي نشأت بواسطتها اللغة، فإن هذه الأخيرة تشمل الرموز والإشارات والألفاظ التي بواسطتها يمكن تحقيق التكيف. فاللغة هي الشرط الضروري والكافي للدخول في حضيرة الانسانية².

وتبعاً لذلك، فإن اللغة أداة تعلم وتعليم، وهو الأمر الذي يظهر في مادة المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، التي جاءت لتعبر عن أهداف هذا المقرر بواسطة الكفاءات، فقد جاء في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، أهم الكفاءات الختامية والمحورية، التي يهدف إلى تحقيقها وممارستها من طرف المتعلم في نهاية السنة الدراسية، ف: "قراءة البرنامج في ضوء

المقاربة بواسطة الكفاءات، تستوجب منا التشبع بفلسفة هاته المقاربة، والانطلاق من تعيين مجمل الكفاءات المراد تحقيقها في سلوك المتعلمين، نحو ضبط المضامين المعرفية، وتحديد سبل توصيلها³. ويظهر من خلال دراستنا للغة المقرر، الانتقال التدريجي من البسيط إلى المركب، بما يتلاءم مع قدرة المتعلم على ممارسة النشاط الفلسفي، والتعلم عموماً، ينشأ من خلال الربط بين الصوت والسمع، ثم الربط بين الكلمة والمعنى، والمنهج التعليمي، هو الذي يهدف إلى تعليم المتعلم كيفية النطق من خلال تكرار اللفظ والتعود على البنيات الصوتية لمختلف الكلمات، المجال الذي يسمح له التحكم في اللغة اللفظية والرمزية أو القدرة على ممارسة التعبير الكتابي والشفهي.

بعد هذه المرحلة، تأتي مرحلة استثمار مادة التعلم في التحرير والتأليف، وهذا يتطلب معرفة قواعد النحو والصرف والإملاء، والأمر الذي يدخل في تركيب اللغة الفلسفية، هو ضرورة اتفاق الألفاظ مع الصور المنطقية المعبر عنها، فالتعلم في البداية يكون موضوعه اللغة، ثم تصبح اللغة أداة للتعلم ذاته، إذ تقتضي الضرورة المنطقية الانتقال من اللغة الطبيعية إلى اللغة الصناعية. فالطفل حين يعبر عن الجوع أو النوم فإنه ما زال ينتمي إلى المرحلة الطبيعية من البناء اللغوي، لكن حينما يقول هذا ما فعلته اليوم فهنا يكون قد انتقل إلى المرحلة الصناعية⁴.

إن البناء اللغوي للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، جاء ليوافق المرحلة الأخيرة من تطور اللغة لدى المتعلم، فإذا كانت اللغة طبيعية، فإن استخداماتها عادة ما تكون بهدف اللعب والانفعال، وهذا هو الحد الأدنى من استخدام اللغة، أما الملكة اللغوية الصناعية، فهي المجال الذي يسمح للمتعلم من ممارسة التفكير، وعليه يمكن تصنيف الاستعمالات اللغوية إلى صنفين رئيسيين هما: الاستعمالات الدنيا التي تظهر في الأنماط الانفعالية والعملية والاستعمالات العليا التي تظهر في الأنماط الفكرية والتصورية والجدلية⁵.

وعطفاً على ما سبق، فإن البناء اللغوي في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة اشتمل على جانبين رئيسيين هما:

الجانب النظري، وهو المجال الذي يطرح فيه المتعلم أهم المعارف الفلسفية التي جاء بها مضمون هذا المقرر، في حين يمثل الجانب الثاني، المجال الإجرائي الذي يستثمر المتعلم من خلاله في الأفكار الجاهزة، وفي هذا المجال، يختبر المتعلم قدرته على التعبير والمناقشة، وهذا بناء على المكتسبات التي اكتسبها بواسطة القراءة والحوار.

وعليه تعتبر اللغة أداة ضرورية لتجسيد الكفاءات القاعدية والختامية، ومن الضروري أن يتدرب المتعلم على طرائق المعالجة وبناء المقال الفلسفي، وهو الأمر الذي يجب أن يترسخ لديه مع بداية السنة الثانية، مع العلم أن مادة الفلسفة تدرس اعتباراً من السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، وحول هذا الموضوع، ينبغي أن يراعى في ذلك مجموعة من المعايير، وفي مقدمتها اللغة، من خلال تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية الفلسفية، وهذا لا يترسخ لديه إلا من خلال قراءة النصوص الفلسفية.

فالقادرة على التفكير لا بد أن تكون مكافئة للقادرة على التعبير، وعليه فإن اللغة الفلسفية، تتوفر على الكثير من الشروط المنطقية الصارمة، وهو الأمر الذي قد يعيق المتعلم على القدرة على التفكير، وتمثل هذه القدرة في: "كفاءة المتكلم بالنسبة إلى التزام الاستعمال الشائع عند التعبير على معنى من المعاني بواسطة مفردة من المفردات، وعند التعبير عن العلاقات القائمة بين هذه المعاني"⁶.

كما أن احترام التراكيب اللغوية، لأمر ضروري في المعالجة وفي تحليل النصوص الفلسفية، وهذا حتى يدرك المتعلم أن: "احترام قواعد الإعراب في الكتابة شرط ضروري لتسهيل عملية التواصل القائمة على وحدة القوانين المستعملة في نظم الكلام بين الناطق والسماع وبين الكاتب والقارئ"⁷.

وأبرز ابن خلدون مكانة اللغة في التعليم، فمن مقدمات التعلم، العلم بدلالات الألفاظ، فـ "دون هذا الأمر الصناعي الذي هو المنطق مقدمة أخرى من التعلم وهي معرفة الألفاظ ودلالاتها على المعاني الذهنية تردها من مشافهة الرسوم بالكتاب ومشافهة اللسان بالخطاب. فلا بد أيها المتعلم من مجاوزتك هذه الحجب كلها إلى الفكر في مطلوبك"⁸.

غير أن هذا الأمر، لا يتم في كثير من الأحيان، لما فيه من المشقة، فإذا حصل إدراك رسوم الكتابة والألفاظ، فإنه لا يحصل إدراك جميع دلالاتها، وإن حصل بعضها، قد يجد المتعلم صعوبة في الاستدلال، فـ "ليس كل أحد يتجاوز هذه المراتب بسرعة، ولا يقطع هذه الحجب في التعليم بسهولة، بل ربما وقف الذهن في حجب الألفاظ بالمناقشات، أو عثر في أشراك الأدلة بشغب الجدل والشبهات، وقعد عن تحصيل المطلوب"⁹.

2.2 البناء المنطقي

تحتل عملية البرهنة والاستدلال، أهمية بارزة في الحكم على قيمة الكتاب المدرسي وفي تحديد جودة النصوص والمقالات الفلسفية، وهذا إذا علمنا أن شروط صحة ذلك من شروط صحة الاستدلال، وإذا كان التعليم الفلسفي في المرحلة الثانوية، يركز على تلقين المتعلمين قوانين التفكير، فإن التعليم الجامعي، يهدف إلى توظيف هذه القوانين في الكتابات العلمية والفلسفية الرصينة، وتبعاً لذلك، تمثل

هذه الشروط مقدمة في تحرير المقررات المدرسية لمادة الفلسفة، كما أنها تضمن خلوها من أشكال التناقض الداخلي، وتؤدي إلى اتفاق الفكر مع ذاته، ومتى التزم المعلم والمتعلم هذه الشروط، فإن ذلك ضامن منطقي للوصول إلى الحقيقة وعدم الوقوع في الأخطاء.

إن المنطق، هو أحد المقدمات الضرورية للخوض في علم من العلوم، فـ "صناعة المنطق تعطي بالجملة القوانين التي شأنها أن تقوم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات، والقوانين التي تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط في المعقولات"¹⁰، وعلم المنطق هو علم القوانين الضرورية التي يحتاج إليها المتعلم في مساره التعليمي، والذي ليس لديه علم بهذه القوانين، فإن ذلك سبب للوقوع في الأخطاء. فعلم القوانين الضرورية التي تخص الفهم والعقل هو الذي يمكن تسميته بالمنطق¹¹.

وقد بين ابن خلدون في مقدمته فضل المنطق على المعلمين والمتعلمين، فمعرفة قواعد المنطق، من بين الشروط الضرورية في التعليم والتعلم، فيكون أداة في التمييز بين الصدق والكذب، بعد إدراك الغاية من الفكر، فـ "الصناعة المنطقية هي كيفية فعل هذه الطبيعة الفكرية النظرية، تصفه لتعلم سداده من خطئه لأنها وإن كان الصواب لها ذاتيا إلا أنه قد يعرض لها الخطأ في الأقل من تصور الطرفين على غير صورتها من اشتباه الهيئات في نظم القضايا وترتيبها للنتائج"¹².

إن المعرفة بشروط صحة الاستدلال، من بين المداخل الأساسية في التعليم، وبغض النظر عن المحاور الكبرى للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، والذي يتطلب التصريح بالأهداف القاعدية والختامية، كالتحكم في آليات التفكير المنطقي، ومعرفة طريقة التحليل عبر مختلف مراحل، والمرحلة البنائية والمرحلة الإجرائية، إضافة إلى مرحلة التقييم والاستنتاج، يظل ذلك موقوفا بعملية البرهنة والاستدلال ومدى القدرة على التحكم في مختلف تلك المراحل، وحسن توظيف المادة المعرفية بما يساهم في قوة الطرح والتحليل وجودة المحتوى المعرفي المقدم، وهو الأمر الذي يجب أن تركز عليه المؤسسات البحثية المخول لها توفير هذا المنتج العلمي والفلسفي.

وبمعنى آخر، فإن إنجاز المقال الفلسفي مثلا، يجب أن يبدأ بفهم المشكلة التي يطرحها السؤال، والشعور بضرورة إيجاد الحلول، إضافة إلى فهم منطق الأطروحة في بنائها وآليات استدلالها وحججها واستنتاجاتها، وهذا انطلاقا من سؤال أو وضعية أو نص¹³.

إن الالتزام بقواعد التفكير من شأنه أن يقلص الوقوع في الأخطاء، كما أنه يمكن المتعلم من مادة التعلم، ومعرفة طبيعة الشيء وخصائصه الذاتية، فـ "انقاء التناقض يتطلب يقظة منطقية تجعل القائل

يحرص على إيضاح الأفكار التي يستعملها إيضاحاً كافياً، وعلى التقيد بإعطاء الألفاظ معاني واحدة ثابتة خلال المقالة الواحدة على الأقل، وعلى التزام قواعد الاستدلال الصحيح الصريح لكي يطمئن إلى النتائج التي يتوصل إليها، ولكي يوف لنفسه أكبر الحظوظ في حمل القارئ على قبول هذه النتائج¹⁴.

كما ترتبط أشكال البرهنة والاستدلال بعلمية النقد الفلسفي ذاتها، التي تركز إلى عدم تلقي الأشياء ما لم تتضح بالبدهة أنها كذلك، فإذا كانت الكتب المدرسية تعمل على تقديم مجموعة من المعارف الجاهزة، فهي بذلك تكون قد عارضت الأهداف والكفاءات التي أنشئت لأجلها.

إن المحتوى المعرفي الرصين هو الذي يركز إلى عملية النقد، وهذا الأخير لا ينشأ دفعة واحدة، بل بالتدرج وعبر مجموعة من المراحل، ولا يمكن للمتعلم أو الدارس بلوغ مرحلة النقد، إلا بعد أن يكون قد قطع أشواطاً من المعرفة، انتقالاتاً من العلم بالجزئيات وصولاً إلى العلم بالكليات، فالناقد هو الذي لديه القدرة على التصور وعلى معرفة أخطاء الآخرين وتصويبها.

وتطور العلوم هو نتيجة للنقد، وفي كثير من الأحيان، يؤدي التفكير الناقد إلى ابتكار نظريات جديدة، وهذا بخلاف من يتصور النظرية العلمية أو الفلسفية في مجال مستقل عن المناهج التعليمية، وإذن، فالنقد الفلسفي، يمثل مجال الارتباط بين المعرفة والمنهج والتعليم، والتعليم هو الذي يركز إلى عدم قبول رأي الآخر ما لم يتبين بالبدهة أنه كذلك، ويمكن تصور المنهج التعليمي كما هو منظور إليه في النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة، قائماً في صميم القدرة على النقد، والتعلم الجيد، هو الذي يجبر المتعلم على ممارسة التفكير من خلال إعمال الشكوك، وهو الأمر الذي دعا إليه أبو حامد الغزالي في "الشكوك هي الموصلة إلى الحق. فمن لم يشك لم ينظر. ومن لم ينظر لم يبصر. ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال"¹⁵.

وإذا منطلق النقد الفلسفي هو إعمال الشكوك، فإن هذه الفكرة، دافع عنها ديكرت في مقالة الطريقة، فمنهج البحث الفلسفي، يتأسس على عدم تلقي الأشياء ما لم تتبين بالبدهة أنها كذلك¹⁶، والنقد الفلسفي يجب أن يكون: "نظراً شاملاً في جميع مكونات المعرفة أياً كان مصدرها ذاتياً أو موضوعياً وفي العلاقات التي تربط بعضها ببعض أياً كانت صورتها بسيطة أو مركبة. وينبغي أن يتم ذلك بحسب ما يجب أن تكون هذه المكونات وهذه العلاقات من حيث هي تعبير عن الحقيقة والواقع"¹⁷.

وبناء على ما تقدم، فإن النقد الفلسفي هو أحد الأهداف العامة للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، أي أن يترسخ لدى المتعلم الحس النقدي والفلسفي، وبالتالي لا يمكن التحكم في عملية

النقد من طرف المتعلم، دون التحكم في اللغة الفلسفية ذاتها، فجودة النقد يرتبط بجودة اللغة ذاتها التي هي أداة لوصف الموضوع المراد نقده.

فالاستراتيجيات العامة لتدريس مادة الفلسفة، تهدف إلى طرح القضايا الفلسفية طرحا جدليا، وهو أمر يتطلب القدرة على نقد القضية شكلا ومضمونا، والجدل، هو أحد الطرائق المعمول بها في برنامج مادة الفلسفة، ويحتل المقال الجدلي، شهرة في الأوساط التعليمية، لأنه يتوفر على المادة الضرورية للتفلسف، فسمّة القضايا الفلسفية الجدلية، أنها مركبة من عدة آراء فلسفية، وكل رأي فلسفي يستند إلى ما يبرره، وجاء في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، أن الطريقة الجدلية هي: "تقتضي عرض الأطروحة (+)، ومقابلتها بنقيضها (-) للوصول إلى تركيب $(+)\times(-)$ أو تجاوز $(\uparrow)$ كراي شخصي"¹⁸.

وعليه يرتبط النقد الفلسفي بطريقة التحليل، وبمعنى آخر، لا يمكن تصور رأي مخالف للرأي الآخر، دون أن تكون هنالك طريقة يلتزم بها المعلم أو المتعلم، فالنقد يعتمد على مجموعة من القواعد، كفهم منطق الأطروحة، كما أن شروط صحة النقد الفلسفي من شروط صحة الاستدلال، وعدم المعرفة بقواعد المنطق الصوري، لا يمكنه أن يدرك التناقض، لأن الهدف من عملية النقد، هو إدراك هذه الوجهة، ومن بين مسلمات النقد الفلسفي، وجود هذه الشروط الصورية والعقل السليم هو: "القادر على التمييز بين الخطأ والصواب دون أن يتأثر في ذلك بمؤثرات التربية والاعتقادات والتوجيه"¹⁹.

وإضافة إلى هذه الشروط الصورية، يمثل المعيار المادي، أهمية في عملية النقد الفلسفي، أي إنه لا يمكن تصور هذه العملية دون وجود الموضوع، فـ "النقد الفلسفي هو الذي يجعل من المعرفة الفلسفية موضوعه الذي يبحث فيه وعنه وبه. فالقيام بالنقد مبني على وجود معارف وعلى ممارسة المعرفة بواسطة المعرفة"²⁰، وعليه، لا يمكن الخوض في شروط الممكن والمستحيل من قبل المتعلمين والدارسين دون معرفة أدوات النقد الفلسفي وشروطه.

وبناء ما تقدم، فإن كثيرا من الأخطاء المعرفية الموجودة في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، يرتبط بشروط البرهنة وآليات الاستدلال، فكما هو معلوم، أن الحشو اللغوي والتكرار، يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء المنطقية، وهذا ما ينعكس سلبا على علمية النقد، فالانتقال من فكرة إلى أخرى، يتطلب نقد وتقييم الفكرة السابقة، وإذا كان هنالك تعارض منطقي بينهما، فإن هذه العملية النقدية، تؤول إلى ما لا يمكن تبريره من الناحية الموضوعية، لأنه تم بناؤه على أساس غير منطقي.

3. مناهج بناء المعرفة الفلسفية وتقنيات البحث التربوي في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة

في التعليم الثانوي

1.3 مناهج بناء المعرفة الفلسفية:

إن الدراسات الفلسفية الرصينة، هي التي تركز إلى منهج في البحث، وإذا كان المنهج هو: "المسار العقلاني للمفكر، الأخذ بالمنطق من أجل الوصول إلى المعرفة أو البرهنة على حقيقة ما"²¹، فإن هذا يثبت مجال الارتباط بين منهج البحث وآليات البرهنة والاستدلال، وبهذا الخصوص، فإن الباحث بحاجة إلى التصريح بالمنهج المستخدم في الدراسة أو المقرر، وهذا حتى يتمكن من تحديد طبيعة الموضوع الذي هو بصدد إنجازه، فإذا كانت الدراسة فلسفية، فهو بحاجة إلى المنهج التحليلي النقدي وإذا كانت الدراسة تاريخية فهو بحاجة إلى المنهج المقارن، وإذا كانت علمية فهو بحاجة إلى استخدام المنهج الاستقرائي.

وعادة ترتبط الأخطاء المعرفية بالطريقة أو المنهج الذي تم استخدامه، فالباحث إذا لم يحسن استخدام المنهج والأدوات المرتبطة به استخداما صحيحا، فهذا يؤدي به إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء، وهو الشيء الذي لمسناه في المحتوى المعرفي لكتاب إشكاليات فلسفية، فالمنهج الذي تم استخدامه، أعتمد فيه على التحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج، غير أن هذه العمليات تكاد تكون مضمرة في متن هذا الكتاب، ولا يمكن للمتعلم إدراكها إلا بصعوبة.

وهو الشيء نفسه الذي يرتبط بتقنيات البحث، كالأحالات والهوامش، فكثير من النصوص لم يتم التهميش لها بشكل صحيح، كتحديد الصفحة ودار النشر والبلد وسنة الطبع وغير ذلك، وهو ما يؤدي إلى طرح السؤال في مدى صحة تلك النصوص، ومدى نسبتها إلى أصحابها.

ويرتكز منهج البحث الفلسفي على التحليل والنقد، وهو الأمر الذي قمنا بشرحه سابقا، غير أنه يظل السؤال قائما فيما إذا تم استخدامه بشكل جيد في بناء المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، وفي حال كان ذلك معدوما، فإنه لا يمكن أن نتطلع إلى تقديم محتوى معرفي جيد للمعلمين والمتعلمين!

ويمكن تقسيم مناهج البحث إلى:

المنهج التاريخي، والذي يمكن تعريفه بأنه: ""البحث الذي يصف ويسجل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي، ويدرسها ويفسرها ويحللها على أسس علمية منهجية ودقيقة، بقصد التوصل إلى حقائق ومعلومات، أو تعميمات تساعدنا في فهم الحاضر على ضوء الماضي والتنبؤ بالمستقبل"²²، كما يُعرف المنهج التاريخي أيضا بأنه المنهج الذي موضوعه وصف: "الأحداث التي وقعت في الماضي وصفا كيفيا، يتناول رصد عناصرها وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، والاستناد على ذلك الوصف في استيعاب الواقع الحالي وتوقع اتجاهاتها المستقبلية القريبة والبعيدة"²³.

المنهج الوصفي، وهو الذي يعتمد على وصف الشيء من خلال تسجيل الخصائص المحددة له، والوصف هو نظير الملاحظة في دراسة الأشياء، أما لغة، فهو من: "وصف الشيء له وعليه وصفا وصفة: حاله"²⁴، وقيل أيضا: "الوصف المصدر والصفة الحلية"²⁵، فالوصف هو: "وصفك الشيء بحليته ونعته. وتواصفوا الشيء من الوصف. وقوله عز وجل: (وربنا الرحمان المستعان على ما تصفون) أراد ما تصفونه من الكذب"²⁶، أما من الناحية الإجرائية، فالمقصود بالمنهج الوصفي هو: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"²⁷، كما أنه: "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها"²⁸، وتبعاً لذلك، الوصف يلزم عنه جمع أكبر قدر ممكن حول الشيء وطبيعته.

المنهج الاستقرائي، وهو الانتقال من مجموعة من القضايا الجزئية إلى مجموعة من القضايا الكلية، فالاستقراء هو الانتقال من الخاص إلى العام أو إثبات كلي من خلال أجزائه. وقد عُرف العلم به خلال العصر الحديث به، وهو نقيض القياس، هذا الأخير، نمط من الاستدلال يقضي بضرورة الانتقال من العام إلى الخاص، غير أن المعرفة التي تستند إلى الأحكام الكلية هي من جنس المعارف الما ورائية، ورفض أوغيست كونت AUGUSTE COMTE (1798-1857) الأحكام المسبقة ونقض العلم بالمبادئ العليا²⁹، وهو الأمر نفسه الذي درج عليه فرنسيس بيكون، إذ لا يمكن أن نعتد على القياس، فهو: "لا يجاري الطبيعة في دقتها، وهو من ثم يفرض الموافقة على القضية دون أن يمكس بالأشياء"³⁰، الشيء الذي يؤكد أهمية المنهج الاستقرائي في العلوم الانسانية والاجتماعية، وهذا من خلال: "عملية تعميم للملاحظات التجريبية"³¹.

المنهج المقارن، وهو المقاربة بين مجموعة من العناصر أو المتغيرات، بهدف استخلاص الاتفاق فيما بينها، والوصول إلى القانون المتحكم فيها بناء على مجموعة من النقاط المشتركة، ويمكن تطبيق هذا المنهج في دراسة الظواهر الطبيعية والظواهر الانسانية، بما في ذلك الظواهر التاريخية، والأساس الذي يركز إليه، هو ملاحظة الظواهر ذات النقاط المشتركة، من خلال استقراء تغير تلك الظواهر ومبدأ تكرارها، وهذا من شأنه أن يمكن الدارس من ملاحظة الخصائص المحددة للظواهر في الوقت نفسه استنتاج الفرق بينها.

وعليه فإن المنهج المقارن، هو طريقة في ملاحظة مجموعة من الظواهر المختلفة والمستقلة عن بعضها البعض، وهذا من خلال الاعتماد على مجموعة من المحددات، كالشكل وعامل التأثير والكثافة

والعدد، وهذا حسب طبيعة الحالة، وقد أستخدم هذا المنهج في استقراء تطور الأنواع والمقارنة بينها بهدف تصنيفها، أما في العلوم الانسانية، فإن المنهج المقارن من شأنه أن يساعد على استقراء تطور الظواهر، سواء بين مجموعة من الحالات المختلفة أو بين مجموعة من العناصر التي تشترك في الحالة الواحدة.

وتبعاً لذلك، فإن المنهج المقارن هو: "طريقة للمقارنة بين مجتمعات مختلفة، أو جماعات داخل المجتمع الواحد أو نظم اجتماعية للكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر الاجتماعية وإبراز أسبابها وفقاً لبعض المحطات التي تجعل هذه الظواهر قابلة للمقارنة كالنواحي التاريخية والإثنوغرافية والإحصائية"³²، وعليه، من فوائد استخدام المنهج المقارن، فهم الظاهرة التاريخية، وهذا من خلال مقارنة تطور هذه الظاهرة بهدف استنتاج القانون الذي يسمح بتفسيرها.

وقد شرحت الوثيقة المرافقة لمنهج الفلسفة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، طريقة المقارنة بوصفها أداة لعرض مواطن الاختلاف والاتفاق بين طرفي القضية، من خلال المقارنة بين مفهومين أو تصوريين أو قضيتين، والمقارنة، من الفعل قرن، وهو ما تهدف إليه هذه الطريقة، أي الربط بين الطرفين، وبيان أوجه التداخل بينهما مع تحديد طبيعة هذا التداخل، وقد جاء في ذات الوثيقة، أن طريقة المقارنة: "تقتضي عادة عرض مواطن الاختلاف بين مفهومين أو طرفين ($\neq$)، ثم مواطن الاتفاق بينهما ($\approx$)، وأخيراً، طبيعة العلاقة بينهما [$\leftrightarrow$]"³³.

والمنهج المقارن يتضمن العبور عبر مجموعة من المراحل، من خلال طرح المشكلة، والإشارة إلى وجود اختلاف بين الطرفين، والسؤال فيما إذا كان يمكن الجمع بينهما من خلال الأوجه المعروفة كالتداخل التقابل والتضاييف والتلازم، لينتقل بعدها المتعلم، إلى محاولة حل المشكلة، من خلال عرض مواطن الاختلاف، والابتداء بالمواطن القريبة ثم البعيدة، كما يجب تحديد مستويات الاختلاف، سواء من حيث التعريف أو المنهج المستخدم أو الغاية والوظيفة، وصولاً إلى تحديد طبيعة الاختلاف فيما إذا كان تضاداً أو تناقضاً أو تقابلاً أو تعاكساً، لينتقل المتعلم بعد ذلك، إلى تحديد مواطن الاتفاق، وهذا هو المعروف من الناحية المنطقية، أي الابتداء بالاختلاف ثم تحديد أوجه الاتفاق، لأن الهدف من المنهج المقارن هو الجمع بين طرفين.

وعرض مواطن الاتفاق، يمثل مصدر المشكلة ذاتها، وبمعنى آخر، إذا كان التعارض قائماً بين طرفين معينين، فهل يعني ذلك استحالة الجمع بينهما، أو هل يثبت عدم وجود مواطن اتفاق بينهما، فعرض مواطن الاتفاق هي الغاية التي تهدف إليها هذه الطريقة، كما يلزم أيضاً تحديد مستويات الاتفاق

سواء من حيث المصدر، إضافة إلى الأهداف والغايات، لينتقل بعدها المتعلم إلى تحديد طبيعة العلاقة بينهما، وهذه هي الغاية من الطريقة، فإذا كان التناقض قائما من حيث الشكل، فلا يعني ذلك أنهما متعارضان من حيث المضمون، أما الخروج من الإشكالية، فهو إظهار نوع العلاقة بين طرفي القضية، وبمعنى آخر، يجب أن يكون منطق الحل متوافقا مع منطق التحليل.

وكثير من المتعلمين، لا يفرقون بين المقابلة والجدل، ويلتبس عليهم الأمر في اختيار الطريقة المناسبة لمعالجة الموضوع، والفرق بين المقابلة والجدل، هو في طبيعة السؤال ذاته، ولا يعني ذلك، أن الجدل لا يتضمن شيئا من المقارنة، وأن المقارنة لا تتضمن شيئا من الجدل، وإذا كان هنالك طرائق متعددة في معالجة المشكلة الفلسفية، فإن هذا التعدد، هو للضرورة المنهجية فقط.

2.3 تقنيات البحث التربوي:

تسمح تقنيات البحث التربوي المستخدمة في المقررات المدرسية، بالحكم على جودة المحتوى المعرفي، فكلما كان المحتوى المعرفي للمقرر الدراسي يشمل الكثير والمراجع، فإن المادة المعرفية التي يتضمنها تنسم بالتنوع والثراء.

ومن تقنيات البحث التربوي، التوثيق العلمي، وهو: "إثبات مصادر المعلومات ونسبها إلى أصحابها توخيا للأمانة العلمية، واعترافا بجهود الآخرين وحقوقهم العلمية، كما يقصد به أيضا، العملية التي يقوم الباحث بواسطتها بنسبة النص المقتبس إلى صاحبه، أي إلى المرجع أو المصدر الذي نقل منه، ويكون ذلك بأكثر من طريقة"³⁴، ويشمل التوثيق العلمي، عدة أشكال وصور، كالاقتباس النصي، أي نقل النصوص كما هي، إضافة إلى إعادة صياغة النصوص وشرحها وتحليلها وتلخيصها، مع الاحتفاظ بالمعنى نفسه، ويشمل أيضا نقل الإشارات والرموز والعلامات، إضافة إلى التلخيص الذي يعتمد فيه الباحث على إعادة صياغة الفكرة أو تلخيص رأي معين بتعبير الباحث أو المؤلف³⁵.

ويهدف التوثيق العلمي إلى المحافظة على الأمانة العلمية، واحترام آراء الآخرين وحماية حقوقهم في التأليف والنشر، وعدم الوقوع في التكرار من خلال إحصاء الدراسات ذات الصلة، وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى إثراء البحث ومعالجة بعض الجوانب التي أغفلتها أو أهملتها تلك الدراسات، كما يهدف التوثيق العلمي إلى التشجيع على البحث والإنتاج العلمي والفلسفي.

ويشمل التوثيق العلمي، التوثيق التقليدي، وهو الذي يعتمد على الإحالة أسفل الصفحة من خلال ذكر جميع المعلومات المرتبطة بالمرجع، كإسم المؤلف ولقبه وعنوان الكتاب والترجمة والتحقيق إن وجدا، إضافة إلى رقم المجلد والجزء إن وجدا، ودار النشر والطبعة والبلد وسنة النشر والصفحة التي تم

الاقتباس منها، ثم يتم جمع هذه المراجع في قائمة نهائية يتم ترتيبها ترتيباً أبجدياً، وأحياناً تُجعل والهوامش في نهاية مادة البحث بالطريقة نفسها المذكورة آنفاً³⁶، وينعقد هذا الأمر على الأطروحات والرسائل الجامعية والمقالات والمعاجم.

وهذه التقنيات تم استخدامها في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وقد جاء في مقدمة كتاب إشكاليات فلسفية: "هذا وقد واصلنا العمل في هذا الكتاب _ ضمناً للنسقية _ بتقنيات التأليف تصميمياً وإخراجاً بما يتوافق والمقتضيات الأكاديمية، فراعين الإحالة إلى المصادر باللغتين يوثق قيمتها العلمية، وصدرنا لكل إشكالية بمدخل يشتمل على أسئلة تمهد لطرحها، تتفرع عنها مشكلات جزئية، وقد عمدنا إلى تصدير كل مشكلة جزئية، فضلاً عن المقدمة، بخطة مناسبة تتضمن محاورها العامة والتفصيلية لأجل تكوين فكرة أولية عنها، ثم شفّعنا لها بخاتمة تتضمن حلاً لها، كما شفّعنا للإشكالية الأم بمخرج يحوي أبرز الاستنتاجات، وللكتاب بخاتمة نهائية، وعززنا المتن بما يحتاجه من الهوامش التوضيحية والإحالات المحفزة على المزيد من البحث، وجمعنا في آخر الكتاب كل تلك المصادر مع ثبت بالمحتويات في فهرسين خاصين"³⁷.

ومن أساليب التوثيق العلمي، توثيق الجمعية الأمريكية APA وهو اختصار The American Psychological Association وأُعدت هذه الطريقة من طرف علماء النفس والانثروبولوجيا، إذ تهدف إلى تطوير مجموعة من الأساليب الإجرائية بهدف تبسيط النشر وتسهيل عملية البحث العلمي وقد أنشئت سنة 1929³⁸، وتعتمد هذه الطريقة على توثيق الاقتباسات في متن النص ثم إنشاء قائمة المراجع في نهاية البحث بطريقة آلية..

إضافة إلى نظام توثيق هارفارد، ويتمتع هذا النظام بالكثير من المرونة والدقة³⁹، وتعتمد هذه الطريقة على نظامين نظام المتن ونظام قائمة المراجع، وهو شبيه بالطريقة التقليدية، إذ يجب تقييد النص المقتبس، بعلامات التنصيص، ووضع بين قوسين في المتن اسم العائلة للمؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة، أما إذا ذكر اسم المؤلف في المتن، يتم الاكتفاء بذكر سنة النشر ورقم الصفحة، في حين تمثل قائمة المراجع ذكر اللقب، الاسم (سنة النشر). عنوان المرجع، الطبعة أو الجزء إن وجد، مكان النشر: الناشر، وهذه الطريقة لا تختلف عن طريقة Apa كثيراً.

وهناك نظام آخر، وهو نظام توثيق جمعية اللغات الحديثة MLA وهو اختصار لكلمة Modern language Association وأنشئ سنة 1985 من طرف جمعية اللغات الحديثة، وهو نظام منتشر بكثرة في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية والآداب واللغات، ويختلف هذا النظام عن نظام هارفارد ونظام

جمعية علماء النفس الأمريكيين بالاكتفاء بوضع لقب المؤلف ورقم الصفحة بين القوسين في المتن⁴⁰، والغرض من عرض هذه الأنظمة في التوثيق، هو أن ننظر في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، ونحكم فيما إذا تم احترام التوثيق العلمي، وفيما إذا كان ملائما للتلاميذ في المرحلة الثانوية؟.

غير أن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، اعتمد على الطريقة التقليدية في التوثيق والبحث التربوي، فكتاب إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، توفر على عدد معتبر من النصوص، وهذا الشيء يثبت أن فريق البحث الذي أوكلت له مهمة صياغة هذا المقرر الدراسي، قد بذل جهدا في الوصول إلى هذه المصادر والمراجع، الشيء الذي يرتقي بالمقرر الدراسي المقدم إلى درجة الدراسات العلمية، وهذا بغض النظر عن اعتباره وثيقة مدرسية، ومن خلال اطلاعنا على فهرس مصادر الكتاب، فإن هذا الأخير تم الاعتماد في تحريره على مائة وستة وعشرون مرجعا باللغة العربية واثنان وعشرون مرجعا باللغة الأجنبية الفرنسية⁴¹.

وعليه، توفر هذا الكتاب على الكثير من الإحالات التي لم يسعها المتن، كما أن الكتاب تم تحريره بخط واضح ومقروء، فالكتاب، شمل واجهة ذات لون أزرق فاتح، وفي رأسها تم تدوين اسم الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ووزارة التربية الوطنية، وفي الوسط عنوان الكتاب، إشكاليات فلسفية، وفي أسفل الواجهة، كُتب السنة 3 من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة.

وفي الصفحة الأولى من الكتاب، فقد كُتب المعلومات نفسها السالفة الذكر، وإضافة المشرفين والمشاركين في تأليف هذا الكتاب، وهم:

حسين بن عبد السلام إشرافا وتأليفا وجمال الدين بوقلي حسن وعبد الرحمان مبروك وعبد الحكيم بليليطه، بصفتهم مشاركين في عملية التأليف، وأسفل الصفحة، كُتب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وقد اشتمل الكتاب على مقدمة تم تحريرها من طرف المشرف والمؤلف الرئيس في ثلاث صفحات اختتمت بعبارة: "والله من وراء القصد الجزائر في 21 فبراير 2007 حسين بن عبد السلام"⁴²، وخاتمة في صفحة واحدة إضافة إلى المحاور الكبرى للكتاب، والتي اشتملت على أربع محاور أساسية كما هو مبين في فهرس المحتويات⁴³، وفهرس مصادر الكتاب باللغة العربية والأجنبية، وعموما فقد جاء هذا الكتاب في ثلاثمائة وتسعة وأربعون صفحة.

4. خاتمة:

يمكن الآن القيام بمراجعة شاملة لأهم المحاور الكبرى التي جاءت بها هذه الدراسة، ومحاولة الإجابة عن أهم الإشكاليات التي ارتكزت عليها:

وعليه، فإن موضوع أدوات بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، من بين القضايا التي أثير بخصوصها الكثير من الأسئلة، حول جدوى هذا المقرر ذاته، والطريقة التي بواسطتها تم إعداده بها، وكذلك، فيما إذا كان يتلاءم مع القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي صدر سنة 2008، والذي جعل من المقاربة بواسطة الكفاءات، المعيار في بناء جميع المقررات الدراسية الخاصة بالمواد التعليمية المعتمدة في التعليم الثانوي.

إن هذا القانون، جاء استجابة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى، وقد لوحظ أنه لا بد من إصلاح المقررات الدراسية القديمة في الشكل والمضمون، بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي، والانتقال بالمتعلم من الأطراف إلى مركز العملية التعليمية والتعلمية، بحيث أصبح يُنظر إليه باعتباره عنصرا فاعلا لا منفعلا، والاستثمار في مختلف قدراته واستعداداته، والعمل على تنميتها من خلال الممارسة الفعلية للكفاءة.

وهو الأمر الذي يمكن تجسيده في بناء المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وهذا باعتبار أن الفلسفة أحد المواد التعليمية التي تتلاءم مع المقاربة بواسطة الكفاءات، لأن هذه المقاربة تركز على الحوار وعلى الاستثمار في الطاقات الكامنة للمتعلم، والانتقال بها من مركز الوجود بالقوة إلى مركز الوجود بالفعل.

وعطفا على ما سبق، فإن أدوات بناء المعرفة الفلسفية، تساهم في تعزيز النشاط التعليمي بين المعلم والمتعلم، كما أن ذلك يتلاءم مع القانون التوجيهي للتربية الوطنية والمرجعية العامة للمناهج التي جعلت من المقاربة بواسطة الكفاءات الأساس في بناء ذات المقرر.

ومن خلال دراستنا الاستطلاعية، فقد وجدنا أن المرجعية العامة للمناهج والوثائق البيداغوجية لمناهج الفلسفة في التعليم الثانوي، إضافة إلى النصوص التشريعية والتنظيمية ذات الصلة، والقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي صدر سنة 2008، أكدت على هذا الجانب، من خلال تفعيل المقاربة بواسطة الكفاءات في التعليم الثانوي، والانتقال بالمتعلم من الأطراف إلى المركز، وهذا باعتباره محور العلمية التعليمية والتعلمية.

وقد استقرينا ذلك من خلال البحث في مفهوم المقاربة بواسطة الكفاءات وجذورها الفلسفية، إضافة إلى موقع هذه المقاربة الجديدة من عملية الإصلاح التربوي، بما يتلاءم مع المرجعيات الوطنية التي دعا الإصلاح إلى تعزيزها وتثمينها، وأيضاً، من خلال استقراءنا لأهداف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وفيما إذا كان ملائماً من حيث الشكل والمضمون والحجم الساعي المخصص للنشاطات التعليمية، وفي هندسة الطرائق والتقويم المعتمدة في ذات المقرر.

وهو أمر يدعو إلى التفاؤل، بحيث أن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في أسسه وفي موقع هذا المقرر من الأهداف العامة للإصلاح التربوي، وفي توزيعه السنوي، وفي هندسة طرائقه وتقويمه، جاء موافقاً للمقاربة الجديدة التي دعا إليها الإصلاح التربوي، وعليه فإن فرضية الدراسة صحيحة من حيث الشكل، ويمكن قياسها واختبارها من خلال المعايير المذكورة آنفاً.

غير أن مضمون هذه الفرضية، أي من خلال آليات تنفيذ أدوات بناء المعرفة الفلسفية مع المتعلم، جاءت غاية في التركيب، إذا ما قورن بمستوى المتعلم، وبمعنى آخر، فإن مادة الفلسفة هي حقل جديد في الخريطة التعليمية للمتعلم، وبالتالي فهي بحاجة إلى تبسيط، من خلال استخدام طرائق أكثر وضوحاً، وإذا كان مقرر مادة الفلسفة في أهدافه، يدعو إلى مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم، من خلال اعتماد نماذج بسيطة في المعالجة، فإنه لم يتم الاستثمار في ذلك بشكل جيد، ولا يجب أن نتصور أن المتعلم، لديه القدرة الكاملة على التفلسف، غير أنه يجب أن نرسخ لديه القدرة على التفكير.

وبمعنى آخر، فإن الطريقة التي بني بها المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، أي في اللغة التي حرر بها وفي مستوى الحجاج المنطقي الذي جاء به، وفي تقنيات البحث التربوي، يكاد يكون مقراً موجهاً إلى الطلبة في التعليم العالي والبحث العلمي، وبالتالي ضرورة التمييز بين المرجع المدرسي والمرجع العلمي، فالهدف من الكتاب المدرسي، هو الوصول بالمتعلم إلى الممارسة الفعلية للكفاءة، وليس معرفة أكبر قدر ممكن من المعرفة الفلسفية.

وإذا قيل أن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة يقتضي ذلك، أي لطبيعة الفلسفة ذاتها، فهذا يكون تكويناً مكملًا لا مرجعياً، بمعنى أن الشيء الذي يراد الوصول إليه مع المتعلم، ليس تلقينه للمعرفة، ولكن تدريبه على الطريقة التي بواسطتها يمكنه اكتساب المعرفة، وهذا الأمر هو الذي دعا إليه الفلاسفة أنفسهم، فالفلسفة ليست شيئاً سوى المحاولة في التفكير.

ومن حيث التوزيع، فإن ذات المقرر، جاء مكثفاً، بحيث لا يمكن تنفيذ جميع ما جاء فيه من إشكاليات، وهو الشيء الذي دفع بالجهات الوصية ذاتها إلى تخفيف المناهج من خلال حذف بعض

المقررات، هو أمر يجعل من هذا الحذف إجراء غير بيداغوجي، وذريعة لوجود اختلالات كبيرة في ذات المقرر.

أما من حيث النماذج المعرفية المعتمدة، فهي جاءت بما يتلاءم مع الترتيب المنطقي لها، من خلال التدرج من السنة الثانية إلى السنة الثالثة، وقد تم انتقاؤها بعناية، غير أن الملاحظة نفسها حول كيفية تنفيذ هذه البرامج، مع عدم التأثير على قدرة المتعلم على التحصيل، وإذا كان يتم التدرج بالمتعلم عبر جميع هذه النماذج دون أن يفهم الغاية منها، فما الفائدة من هذا التدرج.

وعليه، فإن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بحاجة إلى إصلاح جذري وفق رؤية علمية شاملة، من خلال البحث في إشكالية التعليم الفلسفي في المنظومة التربوية الوطنية، وهذا الأمر يتطلب البحث في الإطار النظري المحدد لتعليمية المواد الانسانية والاجتماعية، إضافة إلى تحديد شروط البناء المعرفي للدرس الفلسفي الناجح، وموقع التعليم الفلسفي من منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، أي البحث في حدود إمكان واستحالة الدرس الفلسفي في الجزائر، لأن التعليم الفلسفي يطرح دائما نفسه كإشكالية قائمة بذاتها، وهل يمكن أن تكون للفلسفة مناهج تدريس خاصة بها، أم أنها تمثل الأساس الذي يجب أن تبنى عليه مناهج تدريس المواد الانسانية والاجتماعية.

والبحث أيضا في آفاق التعليم الفلسفي في الجزائر، أي الآفاق المعرفية التي يمكن أن يطرحها، سواء من حيث الجوانب الإجرائية للتعليم، كاستخدام تقنيات الإعلام والاتصال والتعليم الرقمي والتعليم عن بعد.

إضافة إلى طرح نماذج معرفية قريبة إلى واقع المتعلم، كالتغير المناخي والتلوث والاحتباس الحراري والذكاء الاصطناعي، وعليه، فإن فرضية الدراسة وفق هذا المنظور، وإن كانت سليمة من حيث الشكل، فهي تظل من حيث المضمون، تقريبية ونسبية بالنظر إلى الاختلالات المنهجية والمعرفية التي جاء بها ذات المقرر، وبالتالي الحاجة إلى إصلاح وفق رؤية علمية شاملة، تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر والمكونات، بما في ذلك الأدوات والوسائل التي تدخل في البناء المعرفي للمقرر الدراسي للمواد التعليمية.

5. قائمة المراجع:

- ¹ بن عبد السلام حسين وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 349.
- ² G. Gusdorf, La parole, P.U.F, Paris, 1966, P02.
- ³ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ مادة الفلسفة خاص بالسنة الثانية آداب وفلسفة ثانوي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2006 – 2007، ص 21.
- ⁴ P. Chauchard, Le langage et la pensée, P.U.F, Paris, 1962, P29.
- ⁵ A. Ombredane, L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite, P.U.F, Paris, 1951, P264, 265.
- ⁶ يعقوبي محمود، المدخل إلى المقالة الفلسفية للمرشحين لشهادة البكالوريا، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، ط 2، 1981، ص 08.
- ⁷ يعقوبي محمود، المدخل إلى المقالة الفلسفية للمرشحين لشهادة البكالوريا، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، ط 2، 1981، ص 08.
- ⁸ ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ج 4، دار نهضة مصر، الجيزة، مصر، 2014، ص 1113.
- ⁹ ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ج 4، دار نهضة مصر، الجيزة، مصر، 2014، ص 1113.
- ¹⁰ الفارابي أبو نصر، إحصاء العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1948، ص 53.
- ¹¹ Kant, Logique, Trad. Guillermit, J. Vrin, Paris, 1966, P11.
- ¹² ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، ج 4، دار نهضة مصر، الجيزة، مصر، 2014، ص 1112.
- ¹³ وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ مادة الفلسفة خاص بالسنة الثانية آداب وفلسفة ثانوي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2006 – 2007، ص 44.
- ¹⁴ يعقوبي محمود، المدخل إلى المقالة الفلسفية للمرشحين لشهادة البكالوريا، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، ط 2، 1981، ص 28.
- ¹⁵ الغزالي أبو حامد، ميزان العمل، دار المعارف، مصر، 2014، ص 409.
- ¹⁶ RENE Descartes, discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences, DEUXIÈME PARTIE, librairie de la bibliothèque nationale, paris, 1894, P32.
- ¹⁷ يعقوبي محمود، خلاصة الميتافيزياء، ج 1، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2002، ص 53.
- ¹⁸ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2007 – 2008، ص 46.
- ¹⁹ يعقوبي محمود، خلاصة الميتافيزياء، ج 1، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2002، ص 56.
- ²⁰ يعقوبي محمود، خلاصة الميتافيزياء، ج 1، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2002، ص 57.
- ²¹ علي عاطف، المنهج المقارن مع دراسات تطبيقية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 26.
- ²² المحمودي محمد سرحان علي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، اليمن، صنعاء، ط 3، 2019، ص 36.
- ²³ المحمودي محمد سرحان علي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، اليمن، صنعاء، ط 3، 2019، ص 37.
- ²⁴ ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير وآخرون، مج 6، ج 51، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص 4889.
- ²⁵ ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير وآخرون، مج 6، ج 51، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص 4889.
- ²⁶ ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير وآخرون، مج 6، ج 51، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص 4889.
- ²⁷ المحمودي محمد سرحان علي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، اليمن، صنعاء، ط 3، 2019، ص 46.
- ²⁸ المحمودي محمد سرحان علي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، اليمن، صنعاء، ط 3، 2019، ص 46.
- ²⁹ AUGUSTE COMTE, cours de philosophie positive, la philosophie sociale et les conclusions générale, première partie, tome quatrième, BACHELIER, IMPRIMEUR-LIBRAIRE, PARIS, 1839, P234.
- ³⁰ FRANCIS BACON, novum organum, nouvelle traduction en français par LORQUET, LIBRAIRIE DE L. HACHETTE ET CIE, PARIS, 1857, P08.
- ³¹ الخولي بنى طريف، فلسفة العلم في القرن العشرين، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص 130.
- ³² علي عاطف، المنهج المقارن مع دراسات تطبيقية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 133.

- 33 ي وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، السنة الدراسية 2007 – 2008، ص 47.
- 34 الهادي محمد محمد، أساليب إعداد وتوثيق البحوث العلمية، المكتبة الأكاديمية القاهرة، مصر، 1995، ص 92.
- 35 إيهاب الأخضر، التوثيق في البحث العلمي، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي علي كافي، تندوف، الجزائر، مج 05، العدد 02، 2021، ص 249.
- 36 إيهاب الأخضر، التوثيق في البحث العلمي، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي علي كافي، تندوف، الجزائر، مج 05، العدد 02، 2021، ص 249.
- 37 بن عبد السلام حسين وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 03.
- 38 حجاب محمد منير، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، دار الفجر، مصر، ط 4، 2007، ص 22.
- 39 إسطفان مراد وآخرون، دليل صياغة الأطروحات، والرسائل الجامعية العربية الاخلاقيات التنظيم والاستشهاد المرجعي، شبكة المعلومات العربية التربوية شمعة، بيروت، لبنان، ط 6، 2018، ص 37.
- 40 أبو سلهمان عبد الوهاب إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002، ص 25.
- 41 بن عبد السلام حسين وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 344، 384.
- 42 بن عبد السلام حسين وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 05.
- 43 بن عبد السلام حسين وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 349.