

المفهوم الفلسفي قراءة في الخلفية النظرية والبيداغوجية

The Philosophical Concept: A Reading in the Theoretical and Pedagogical Background "



سواكر رشيد *

جامعة الوادي

rachidammar7272@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/08/18 تاريخ القبول: 2025/11/22 تاريخ النشر: 2025/12/16



ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بالمفهوم الفلسفي من جانبه النظري والمفاهيمي، وما يتصل به من تصنيفات وخصائص، إلى جانب التعرف على طرائق تعليم الفلسفة كالإلقاء، الحوار، حل المشكلات، والمشروعات. وقد تم تناول ذلك في إطار تعليمية الفلسفة من خلال الدرس الفلسفي، المقال، والنص، باعتبارها وضعيات تعليمية تُسهم في تنمية فعل التفلسف لدى المتعلمين، وتؤكد في الوقت نفسه إمكانية ترسيخ مهارات التفكير النقدي منذ المراحل التعليمية الأولى.

الكلمات المفتاحية: المفهوم الفلسفي؛ طرق التعليم؛ تعليمية الفلسفة.

Abstract:

This study aims to introduce the philosophical concept from its theoretical and conceptual dimensions, highlighting its classifications and characteristics, in addition to examining the main methods of teaching philosophy such as lecturing, dialogue, problem-solving, and projects. These aspects are addressed within the framework of philosophy didactics through philosophical lessons, essays, and texts, which serve as educational situations that foster the practice of philosophizing among learners. The study further emphasizes the potential of philosophy teaching to instill critical thinking skills from the early stages of education.

* المؤلف المراسل

Keywords : Philosophical Concept – Teaching Methods – Philosophy Didactics)

مقدمة:

تولي المجتمعات الإنسانية منذ القدم بالترية وتعطيها عناية خاصة، باعتبارها الوسيلة الأساسية لتنمية قدرات الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، تولي العملية التعليمية اهتمامًا بالغًا بالمعرفة، بوصفها إحدى أهم ثمار الخبرات الإنسانية وتجارب البشر المتراكمة عبر العصور والأجيال، وأصبحت المؤسسات التعليمية مسؤولة عن تمكين المتعلمين من المعارف والحقائق والمفاهيم الأساسية. وقد تبنت التربية الحديثة توجهًا جديدًا، إذ لم يعد التدريس مجرد نقل للمعرفة أو حشو للأذهان بالمعلومات، وأصبح من الصعب على المتعلم استيعاب الكم المعرفي غير المنظم، مما استدعى البحث عن طرائق بيداغوجية تعمل على تنظيم المعرفة وتيسير استيعابها، حيث برزت فكرة "المفاهيم" كمدخل بيداغوجي بديل، يهدف إلى تقديم المعرفة في صورة أكثر تنظيمًا وارتباطًا وسهولة الاكتساب، وقد أفرزت الاتجاهات التربوية حسب خيرى (1987) دعوات متزايدة لاعتماد مدخل المفاهيم كخيار استراتيجي لمواجهة تحديات الثورة المعرفية.¹

يُعد تعليم المفاهيم هدفًا تربويًا أساسيًا، إذ تمثل المفاهيم مستوى معرفيًا أعلى من الحقائق، ويُسهّم التعامل مع الحقائق في تشكيلها. وتتنوع المفاهيم بين الحسية والمجردة، حيث تُصنّف الفلسفة ضمن المواد التي تركز على المفاهيم المجردة، ما يجعل تعلمها أكثر صعوبة. وتهدف مادة الفلسفة إلى تنمية التفكير الفلسفي لدى المتعلمين وينمي قدراتهم على التفكير الناقد، من خلال إكسابهم مهارات الإشكال، البرهنة، التحليل، والنقد، مما يعزز قدرتهم على كتابة النصوص الفلسفية. ولأن المفاهيم الفلسفية تتسم بالتجريد والتعقيد، غالبًا ما يواجه المدرسون صعوبة في تدريسها، وهو ما دفع الباحث إلى الاهتمام والتقصي وبحث هذا الاشكال من خلال طرح التساؤلات. التالية :

- ما هو المفهوم الفلسفي وأسس بناءه؟

- ما هي طرق تعليم المفاهيم الفلسفية؟

المبحث الأول:

مدخل مفاهيمي

تُعَدُّ الفلسفة من المواد الدراسية ذات الطابع المميز، فهي لا ترمي إلى تلقين معارف جاهزة بقدر ما تهدف إلى تنمية ملكة التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على التساؤل والتحليل وبناء المواقف. غير أن تحقيق هذه الغايات يقتضي بالضرورة امتلاك أدوات التفكير الفلسفي، وفي مقدمتها المفاهيم التي تُشكِّل الأساس في بناء المعنى الفلسفي وتوجيه الإشكاليات.

المطلب الأول: تحديد المفهوم

1- التحديد اللغوي للمفهوم:

في اللغة العربية، يُطلق المفهوم وجمعه مفاهيم على معنى الشيء ومدلوله.

2- التحديد الاصطلاحي للمفهوم:

يعرّف معجم المصطلحات التربوية المفهوم بأنه تجريد يُعبّر عنه بكلمة أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتشارك سمات وخصائص مشتركة، أو إلى أصناف من الأشياء يجمعها إطار أو فئة معينة.²

- يعرف معجم المصطلحات التربوية النفسية المفهوم بأنه تكوين عقلي ينشأ عن عملية تجريد لخاصية أو أكثر من بين حالات جزئية متعددة (أمثلة) ، حيث تتكرر هذه الخاصية في كل حالة على حدة، فتُعزل عن غيرها من الخصائص المحيطة بها، ويُطلق على هذا التكوين اسم أو مصطلح محدّد.³

- يرى كرونباخ (Cronbach) ، (1952) أن المفهوم يتكوّن عندما نتعرف على مجموعة من المواقف التي يشترك أفرادها في عنصر محدد، وغالبًا ما يُطلق اسم أو عنوان على هذه

المجموعة. فالمفهوم، في جوهره، يشير إلى هذا العنصر المشترك، متجاوزاً الفروق والتفاصيل الثانوية بين أعضاء المجموعة.

أما فيناك (Vinack)، (1952) فيعرّف المفهوم باعتباره شكلاً رمزياً ينظم الانطباعات الحسية المتفرقة، مستنداً في ذلك إلى الخبرة السابقة.

ويضيف كلوزمير (Klousmeir، 1980) أن المفهوم يمثل بناءً معرفياً للفرد، وهو المعنى المقبول اجتماعياً لكلمة أو أكثر تُعبر بدقة عن فكرة محددة. كما يؤكد أن عقل الفرد يتشكل بالمفاهيم، إذ تُعدّ لبنات أساسية تؤطر عملية التغير المستمر في النمو المعرفي، وتوسّع بنيته الذهنية.⁴

- والمفهوم كما يراه الباحث هو: فكرة عامة ومجردة تنشأ عن تصورنا للأشياء، مواقف أو مواضيع تشترك في نفس الخصائص، وتسمى بنفس الاسم أو الرمز، ويتفق مجموعة من الأفراد حول معناه وتسميته أو رمزه.

3- المفهوم الفلسفي:

يُعرّف المفهوم عند المنطقيين بأنه ما يمكن تصوّره في العقل، سواء كان بالقوة أو بالفعل. وهو يتّحد بالمعنى من حيث الجوهر، إذ يشكّل كلاهما صورة ذهنية حاصلة في العقل، غير أنهما يختلفان من حيث الاعتبار: فإذا كانت الصورة مقصودة باللفظ سُمّيت معنى، وإذا كانت حاصلة في العقل سُمّيت مفهوماً.

- يُطلق المفهوم على مجموع الصفات التي يشتمل عليها تصور الشيء.⁵

- يذكر "جلال الدين سعيد" في معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية أن:

بُفهم التصور (concept) في معناه المنطقي على أنه المعنى العام المجرّد. ورغم شيوع ترجمة كلمة concept إلى المفهوم في الدراسات الحديثة، فإن فلاسفة العرب استعملوا لفظ التصور، وهو أدق وأصوب، لكونه يجمع بين المفهوم والمصدق معاً. فإذا نُظر إليه من جهة شموله وما يصدق عليه، دلّ على مجموع أفراد الجنس، أما إذا نُظر إليه من جهة

مضمونه ومعناه، دلّ على التصور الذهني. فعلى سبيل المثال، فإن إدراك معنى "الإنسان" من حيث هو نوع يدل على جميع الأفراد المنتمين إليه، بينما من حيث هو تصور ذهني يعبر عن الصفات المشتركة التي تُكوّن مفهوم الإنسان.⁶

-يعرّف المعجم الفلسفي المفهوم من الناحية المنطقية بأنه مجموع الصفات والخصائص التي توضح معنى كليّ، وعلى أساسها يتم التعريف والتصنيف، وهو يقابل الماصدق. ويُطلق المفهوم أيضًا على:

-مجموع الصفات المشتركة بين أفراد صنف أو نوع واحد.

-مجموع الصفات المكوّنة للشيء.

-من الناحية الفلسفية: معرفة الشيء على وجهه الصحيح، وهو ما يرتبط بمشكلة الفهم. عند الأصوليين: ما يقابل المنطوق..⁷

المبحث الثاني:

تصنيفات المفهوم الفلسفي وخصائصه

المطلب الأول: تصنيفات المفهوم الفلسفي

1- تصنيف المفهوم على أساس الاصطلاح:

يصنف المفهوم الفلسفي في المعاجم إلى عدة تصنيفات بناء على ما اصطلاح عليه من تعريف وهي بالشكل التالي:

المفهوم الإجمالي: هو ما يطلق على مجموع الصفات المشتركة بين أفراد الصنف الواحد، كما يطلق أيضًا على جميع المحمولات التي تصدق على موضوع واحد في القضايا الصحيحة، مثل قولنا: الإنسان ناطق، الإنسان فانٍ، وهكذا.

المفهوم الحاسم: يُراد به مجموع الصفات الذاتية التي يتألف منها الحد، مثل مفهوم الإنسان الذي يتكوّن من صفة الحياة وصفة النطق.

المفهوم الضمني: هو مجموع الصفات الداخلة في الحد إضافةً إلى الصفات الملازمة لها لزوماً منطقيًا.

المفهوم الذاتي: يدل على مجموع الصفات التي يثيرها اللفظ في ذهن فرد معين، أو في أذهان أغلب أفراد جماعة ما.

المفهوم الرفيع: لا يقتصر على الصفات المشتركة بين جميع أفراد الصنف، بل يشمل كذلك الصفات الخاصة بأقسام منه على سبيل التناوب. مثال ذلك: المثلث قد يكون حاد الزاوية، أو منفرج الزاوية، أو قائم الزاوية.⁸

2- تصنيفات أخرى:

بعد التعرف على أصناف المفهوم الفلسفي من منظور اصطلاحى، يمكن كذلك تصنيف المفاهيم الفلسفية وفق نسق آخر وهي:

-المفاهيم الأولية: هي مفاهيم أساسية وبديهية، لا تُشتق من غيرها ولا يمكن ردّها إلى مفاهيم أخرى، مثل المطلق والخير.

-المفاهيم المشتقة: فهي تلك التي تُستمد من غيرها، سواء من مدركات حسية أو من عمليات عقلية، مثل مفهوم التحرر المشتق من الحرية.

-المفاهيم المجردة (أو النظرية): هي مفاهيم تقوم على عملية التجريد، حيث تُحدد مجموعة من الصفات والخصائص وتُمنح اسمًا أو مصطلحًا يعتمد على الملاحظة غير المباشرة وعلى قدرات العقل والتخيل، مثل مفهوم الحقيقة.

-المفاهيم المعقدة: هي مفاهيم يشتمل مدلولها على عدد كبير من الكلمات، وتُصنّف بحسب درجة تعلمها إلى مفاهيم سهلة وأخرى صعبة. وهي تقوم على فرضيات وتكوينات عقلية، وغالبًا ما ترتبط بنظريات تفسر الظواهر العلمية، مثل مفهوم الاستبطان.

-**المفاهيم البسيطة:** هي تلك التي يتضمن مدلولها عددًا محدودًا من الكلمات، مثل الحد والمصدق.

-**المفاهيم الميتافيزيقية:** هي المفاهيم التي تشير إلى ما وراء الطبيعة وما يتجاوز العالم المحسوس، مثل المطلق.

-**مفاهيم القيم:** هي المفاهيم التي ترتبط بالجانب الأخلاقي والقيمي مثل العدالة والخير.

المطلب الثاني: خصائص المفاهيم الفلسفية

تتميز المفاهيم الفلسفية بميزات المفاهيم بصورة عامة، وتنفرد بخصائص يمكن إجمالها في الآتي:

الرمزية: يشير المفهوم إلى خاصية واحدة أو إلى مجموعة من الخصائص، ويتميز بصفة التجريد، إذ تُعد المفاهيم في جوهرها أفكارًا ذات تنظيم معرّفي محدد. وغالبًا ما تنشأ المفاهيم الفلسفية من التفكير المجرد.

-قد يحمل المفهوم الواحد أكثر من مدلول،

-المفاهيم ترسم علاقات بين تصورات متعددة لظاهرة معينة، مما يجعلها تسهم في صياغة الآراء والرؤى والنظريات. غير أنها تظل قابلة للتعديل بصورة شبه دائمة، بخلاف المفاهيم العلمية التي تمتاز بدرجة من الثبات النسبي.

-تكمن أهمية المفاهيم في قدرتها على إشباع الفضول المعرفي والسعي المستمر للإنسان نحو اكتشاف الحقائق الكامنة وراء الظواهر.⁹

المبحث الثاني: تعليم المفاهيم الفلسفية

المطلب الأول: تعليمية الفلسفة

مفهوم تعليمية الفلسفة: يُقصد به دراسة وضعيات تعليم وتعلّم الفلسفة بهدف تطويرها وتحسين أساليبها، مع التفكير في مختلف المشكلات الديدانتيكية التي يطرحها تدريس هذه المادة وكيفية تلقيها من طرف المتعلمين.¹⁰

المطلب الثاني: الوضعيات التعليمية — التعليمية في تدريس مادة الفلسفة:

تعني التعليمية بشكل خاص بالدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعليم، ولما نسقط هذا المنحنى على ديداكتيك الفلسفة نجد أن أهم النشاطات التي يزاولها مدرس الفلسفة في قاعة الدرس مع تلاميذه تنحصر في ثلاثة نشاطات هي: الدرس الفلسفي-المقال الفلسفي -دراسة النص الفلسفي.

1-الدرس الفلسفي:

تعد العملية التعليمية-التعلّمية في الدرس الفلسفي علاقة حوارية وتفاعلية بين المعلم والمتعلمين، يكون محورها الأساس هو موضوع فلسفي محدّد. ففي هذا الدرس تُخضع القضية المطروحة للتحليل والتشريح المنهجي، انطلاقاً من التساؤل الفلسفي والتقصي في جذورها، مع السعي إلى تحديد تصوّراتها بدقة، والبرهنة على المواقف المختلفة التي تتعلق بها.

ولا يقتصر الدرس الفلسفي على عرض الآراء والاتجاهات، بل يتجاوز ذلك إلى ممارسة النقد الفلسفي، مستنداً إلى منهج الشك البناء، بغية تأسيس رؤى ومواقف أكثر اقتراباً من الحقيقة، في ضوء مبادئ العقل والمنطق السليم.

ومن هذا المنطلق، يتسم الدرس الفلسفي بالحركية الفكرية المستمرة داخل القسم، حيث يثير القلق والحيرة المعرفية في سبيل البحث عن الحقيقة، ويدفع إلى فاعلية ونشاط لا يخلو من إبداع وإنتاج فكري جديد.¹¹

2 - المقال الفلسفي:

عرّفه معجم علوم التربية بأنه إنشاء فلسفي (philosophique dissertation) يقوم على معالجة قضية أو مشكلة فلسفية محدّدة. ويقتضي هذا النوع من الكتابة تحديد الإشكالية بدقة، ثم تناولها بالتحليل والمعالجة، في إطار بحث يعتمد على الذاكرة المعرفية من جهة، وعلى مهارات التأمل والتفكير النقدي والمنهجي المتعدد من جهة أخرى.

والإنشاء الفلسفي ليس مجرد استعراض للمعلومات، بل هو تمرين ذهني ونشاط فكري يعكس حوارًا مع الذات. إنه عملية للتفهم والتوضيح تنبني على متطلبات شكلية دقيقة، واستدلالات محكمة بعيدة عن المصادفة. فالإنشاء الفلسفي يقوم على برهنة متدرجة وصارمة ومنسجمة، تنطلق من تحديد إشكالية واضحة تستند إلى مساءلة موجهة ومنظمة، تتطور وفق سيرورة عامة هي بنية الإشكالية ذاتها.

ويتعلق الأمر بهيكل سلسلة من الأسئلة التي يثيرها الموضوع، مع الربط بينها بطريقة منطقية تؤدي إلى إبراز السؤال الجوهرى والحاسم. ثم تأتي مرحلة الإجابة من خلال حاجة وبرهنة منظمة، تُمكن من معالجة متدرجة لمختلف عناصر الإشكالية، وصولًا إلى حل مرّن للمشكلة، بعيدًا عن كل اعتقاد مطلق وجامد يُغلق باب النقاش والنقد.¹²

وإجمالًا، يمكن القول إن المقال الفلسفي يكشف عن قدرة المتعلم على ممارسة فعل التفلسف؛ أي كيف يطرح المشكلات ويواجهها سعيًا إلى معالجتها. فالمقال الفلسفي لا يقوم على مجرد استحضار المعلومات المخزنة في الذاكرة، بل على توظيف مضامين الدرس الفلسفي، والاستفادة من مختلف المكتسبات القبلية والمنهجية واللغوية التي يمتلكها المتعلم.

ويُنظر إلى المقال الفلسفي أيضًا كتمرين على ممارسة التفلسف، وبمعنى آخر كخطوة أولى في مشروع الفيلسوف. فهو إنتاج محدود الحجم، لكنه قد يشكل بداية لمشروع فلسفي أكبر إذا واصل المتعلم إنجاز مقالات فلسفية تُعالج قضايا وموضوعات بالتحليل والنقد، بعيدًا عن الاختصار على المضامين المعرفية أو الأيديولوجية، ومركزًا بالأساس على طرائق التفكير وأساليب الاستدلال.

ومن جهة أخرى، تُعد المقالة الفلسفية أداة من أدوات التقويم التربوي في مادة الفلسفة، إذ تمكّن المتعلم من التعبير عن مدى استيعابه للدرس الفلسفي واستثماره في بناء فكر مستقل وناقد.¹³

3-النص الفلسفي:

يُعد اعتماد النصوص الفلسفية ركناً أساسياً في الدرس الفلسفي، إذ يشكل وسيلة للتواصل الفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة. فالنص الفلسفي حسب يعقوبي (2009) يمثل المادة الحية لهذا التواصل، ويوفر المجال لممارسة الأنشطة التفكيرية والمعرفية والمنهجية التي يسعى درس الفلسفة إلى ترسيخها لدى المتعلم.

ويحتل النص الفلسفي مكانة مميزة بكونه مدخلاً إلى عقل الفيلسوف وطريقته في التفكير، حيث يكشف عن الآليات التي قادته إلى بناء نسقه الفكري المتكامل. ومن خلاله يتعلم المتعلم دقة التفكير، وسلامة التعبير، وتسلسل الأفكار، وحبكة الخطاب، وتعليل النتائج، وحسن توظيف عمليات التفكير؛ وهي كلها مهارات تُحرص التربية عموماً، وأهداف تدريس الفلسفة خصوصاً، على تنميتها.

وقد أشار يعقوبي إلى مجموعة من الفوائد التي يجنيها التلميذ من التعامل مع النصوص الفلسفية، وهي:

- أبرزها أنها تُعد فرصة ثمينة لاكتساب لغة الفلسفة ومصطلحاتها بوجه عام، فضلاً عن التعرف على خصوصية المفاهيم والمصطلحات عند صاحب النص المقروء بوجه خاص
- يتعرف التلميذ من خلال النص الفلسفي على فكر الفيلسوف مباشرة دون الحاجة إلى شرح المدرس، مما يجنبه تأثير ذاتية هذا الأخير أو فرض وجهة نظره وأفكاره.
- يُسهم النص في إثراء رصيد التلميذ المعرفي عبر تمكينه من منهجية تفكير سليمة تساعد على تنظيم أفكاره والتعبير عما يجول في ذهنه.

-ينمّي النص حب المطالعة والرغبة في التوسع في القراءة والبحث. كما يدرّب التلميذ على ممارسة النقد من خلال قراءة ناقدة تتناول فحص لغة النص ومضامينه، إذ لا يمكن فهم النص إلا بتحليله لغويًا ومعنويًا، وبذلك تصبح القراءة المطلوبة قراءة تحليلية تدرك المباني وتكشف الدلالات وتفكك المعاني وتبيّن علاقاتها.¹⁴

المطلب الثاني: طرائق تدريس الفلسفة:

شهد تدريس الفلسفة طرائق متعددة عبر الزمن نجمل أهم الطرائق كالتالي:

1-طريقة الإلقاء:

هي من أوائل الطرق التي تم استخدامها في التدريس منذ القدم، ويطلق عليها أيضا اسم " طريقة المحاضرة " إذ يتولى المعلم القيام بالعبء الأكبر في عملية التدريس فهو الذي يقوم وحده بإلقاء موضوع الدرس مع بعض المناقشات الفرعية، ويكتفي التلاميذ بتلقي المعلومات وتدوين الدرس، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس.

-انتقادات طريقة الإلقاء:

على الرغم من شيوع استعمال هذه الطريقة بين المدرسين، إلا أنها تعرضت لعدة انتقادات، أهمها:

-اعتبار المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، في حين يبقى المتعلم مجرد متلقٍ سلبي.
-حرمان المتعلم من المشاركة الفعلية في بناء المعرفة، مما يحّد من تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

-الإفراط في الاعتماد عليها قد يمنح المعلم صفة الدكتاتورية بصفته "مالك المعرفة"، وهو ما يتعارض مع الطبيعة الديمقراطية للتعليم الحديث، التي تقوم على إشراك التلميذ بفعالية في العملية التعليمية وعدم حصر الدور الأساسي في المعلم وحده.¹⁵

2-طريقة الحوار:

يُعد الحوار من أهم طرائق التدريس، خاصة في المواد ذات الطابع العقلي التي تقوم على تعدد الآراء وتنوع المذاهب، كما هو الحال في مادة الفلسفة. وتكتسب هذه الطريقة قيمتها لكونها الأقرب إلى الروح الفلسفية، إذ إن الجدل بين أطراف تختلف مواقفهم يعمّق التفكير ويُنمّي القدرات العقلية، حيث يسعى كل طرف إلى دعم موقفه بالحجج والبراهين المنطقية السليمة في إطار حوار جاد وبنّاء.¹⁶

تُعرف طريقة الحوار أيضاً باسم الطريقة السقراطية، إذ استلهمت معالمها من المحاورات التي كتبها أفلاطون على لسان سقراط. وتقوم هذه الطريقة على ثلاث خطوات أساسية: -الأسئلة التمهيدية الاستطلاعية: يطرح المعلم على التلميذ أسئلة حول موضوع معين بغرض اختبار مدى صحة معرفته ويقينه بما يطرحه. -مرحلة التجاهل السقراطي (التهكم): يتظاهر المعلم بالجهل ويطلب من التلميذ الإجابة عن أسئلة دقيقة، فيكتشف التلميذ بنفسه ما في معرفته من تناقض، الأمر الذي يثير فضوله ويدفعه إلى البحث عن الحقيقة.

-مرحلة التوليد أو الاستنتاج: يتمكّن التلميذ من الوصول إلى معرفة أكثر يقيناً من خلال سلسلة من الأسئلة المصاغة بعناية، تساعد على توليد الأفكار والوصول إلى نتائج منطقية.

— مزايا الطريقة الحوارية:

تتسم الطريقة الحوارية بالحيوية وإثارة التنافس بين التلاميذ، مما يزيد من اهتمامهم بالدرس ويشجعهم على الاستفادة من الكتاب المدرسي والمراجع المبسطة. كما تُشرك المعلم والمتعلمين في عملية اكتشاف الحقائق وتعلّمها بشكل فعلي، وتمنح التلميذ فرصة لتأكيد ذاته والمشاركة الإيجابية. وتُعد وسيلة فعالة لتنمية التفكير الناقد، وترسيخ روح

الديمقراطية في الحوار، وتعويد التلاميذ على التنظيم والتخطيط. وإلى جانب ذلك، تُنمّي لديهم النزاهة والموضوعية والتسامح، وتغرس فيهم قيمة رفض التعصب بمختلف أشكاله.

-عيوب الطريقة الحوارية:

رغم ما تحمله من مزايا عديدة، تواجه الطريقة الحوارية (السقراطية) بعض الصعوبات، منها:

- حاجتها إلى وقت طويل يسمح بالحوار والإقناع.
- اعتمادها على معلم كفء يمتلك مهارات عالية في إدارة الحوار.
- صعوبة تطبيقها في الأقسام المكتظة بالمتعلمين، إذ قد يؤدي ذلك إلى انتشار الفوضى.
- عدم توافق كثير من المقررات الدراسية مع متطلبات هذه الطريقة.¹⁷

4-طريقة حل المشكلات:

تُعد طريقة حل المشكلات امتداداً للأفكار التربوية التي طرحها جون ديوي، حيث حُوّلت إلى أسلوب تدريس يهدف إلى وضع التلميذ أمام مواقف غامضة تستثير تفكيره وتدفعه إلى البحث عن حلول مقبولة وفق منهج علمي سليم.

وانطلاقاً من أن الحياة هي المحور الأساسي للتعليم، فإن اعتماد هذه الطريقة يجعل العملية التعليمية أكثر التصاقاً بواقع الفرد. فهي تُطبق على مشكلات ذات طابع عقلي مجرد كما هو الحال في الفلسفة، كما يمكن أن تُوظف في معالجة مشكلات ذات طابع تجريبي مادي كما نراه في موضوعات علم النفس.¹⁸

لا شك أن التلاميذ في سن المراهقة يجدون في دراسة بعض موضوعات المنهاج عندما تُعرض في صورة مشكلات فكرية، تحدياً يثير اهتمامهم بشكل مباشر، كما تمنحهم متعة وتنفيساً، وتجذبهم أكثر مما لو قُدمت بأسلوب المحاضرة التقليدية. ويسهم هذا الأسلوب في تنمية عقلية نقدية تحليلية، تدفعهم إلى اتباع المنهج العلمي، وتجعلهم

أكثر قدرة على اكتساب المعرفة واتخاذ القرارات السليمة إزاء ما يواجههم من قضايا ومشكلات في حياتهم ومجتمعهم، وفي هذا السياق، يرى زيدان أن توظيف طريقة المشكلات في تعليم التفلسف بالمرحلة الثانوية ينبغي أن يتم وفق الشروط الآتية:

- أن يختار أستاذ الفلسفة موضوعاً يصلح للمعالجة كمشكلة فلسفية.
 - أن تكون المشكلة حقيقية، تمثل تحدياً لتفكير التلاميذ، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياتهم.
 - أن تتناسب مع مستوى التلاميذ وتنسجم مع ميولهم.
 - أن تمتلك قيمة تربوية تُسهم في تدريبهم على ممارسة فعل التفلسف.
 - أن تتيح معالجتها مجالاً لتطبيق الطريقة العلمية والمنطقية في مواجهة مشكلات الحياة.¹⁹
- مزايا طريقة حل المشكلات:**

- يرى زيدان أن طريقة حل المشكلات تتسم بعدة مزايا تربوية، أبرزها:
- أنها من أنجع الأساليب في تعليم التفلسف، إذ تسهم في تنمية الوعي الاجتماعي والفلسفي لدى التلاميذ.
 - تعوّد التلميذ على مواجهة مشكلات الحياة بأسلوب علمي منظم.
 - تفعّل دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية، وتجعل التعلم أكثر وظيفية وذات معنى.
 - تقلل من اعتماد التلميذ على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، إذ تدفعه إلى البحث والتنقيب في مراجع متعددة للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات المطروحة.
- عيوب طريقة حل المشكلات:**

- وبالرغم من مزاياها، فإن لهذه الطريقة بعض النقائص، منها:
- أنها تتمحور حول معالجة مشكلة محددة، بينما قد يتناول الكتاب المدرسي الموضوع بشكل أشمل، مما يؤدي إلى إغفال جوانب من المقرر، وعلى المعلم أن يتدارك ذلك.
 - قد تعوّد التلميذ على نوع من القراءة الجزئية، حيث يركز فقط على الفقرات المتعلقة بالمشكلة، متجاهلاً سياقها العام.

-تقديم الدرس في صورة مشكلة قد يترك أثراً سلبياً لدى بعض التلاميذ، إذ يحملهم على روح التشاؤم بدل السعادة بالحياة.

-قد يقع التلميذ في الغرور إذا نجح في حل المشكلات بسهولة، أو يصاب بالإحباط وخيبة الأمل إذا عجز عن حل مشكلات متتالية.²⁰

5-طريقة المشروعات:

تعد من أحدث الطرق والاستراتيجيات التي ظهرت بعد تطور مفهوم التربية، حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية وبخصوص المواد الفلسفية نجد أن طريقة المشروعات تصلح لتدريس العديد من موضوعات علم النفس ذات الطابع التجريبي العملي، أكثر من موضوعات المواد الفلسفية الأخرى ذات الطابع النظري المجرد . وتعزى هذه الطريقة إلى (كلباترك) " kalpatree " من حيث هي نشاط متحمس هادف يجري في محيط اجتماعي.

-ومن خصائص المشروع الجيد:

-أن يكون مرغوباً فيه من قبل المتعلمين .

-أن يكون عملياً قابلاً للتنفيذ حتى النهاية.

-أن يشعر المتعلم تجاهه بالمسؤولية الملقاة على عاتقه وينتج فيه ما أسند إليه إنتاجه.

-أن يكون ذا قيمة تربوية وأن يسمح عند تطبيقه بدراسة المواد المختلفة التي يحتاج إليها المتعلمون لتنفيذه.

-أن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية غير مصطنعة.

وللمشروعات أشكال منها المشروعات الفردية والجماعية ومن الواضح أن الهدف الاجتماعي للمشروع يتحقق بصورة أكبر في المشروعات الجماعية التي تدور حول حاجات ومشكلات اجتماعية ، فبإمكان كل قسم ثانوي أن يقوم بمشروع جماعي خلال العام الدراسي كإجراء دراسة ميدانية لدراسة ظاهرة اجتماعية معينة مثال ذلك ظاهرة

التسرب المدرسي - الطلاق، وهذه الدراسة تعلم التلاميذ مهارات البحث الاجتماعي التي تتمثل في تحديد الموضوع، ووضع الاستفتاء - وجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها وتفسيرها.²¹

-خطوات التدريس بطريقة المشروع:

-اختيار المشروع وتحديد أهدافه: تمثل هذه الخطوة المرحلة الأولى والأساسية.

-تخطيط المشروع وتنظيمه: وضع خطة واضحة وتوزيع الأدوار والمهام.

-تنفيذ المشروع: الشروع في إنجاز الخطوات العملية للمشروع.

-تقويم المشروع: تقييم النتائج ومدى تحقق الأهداف.

-مزايا طريقة المشروع:

تتقاطع مع طريقة حل المشكلات في اعتمادها صيغة لمشكلة التي تقود إلى حل ما.

تركز على أسلوب العمل وطريقة مواجهة المحيط أكثر من تركيزها على الموضوع ذاته.

تنمّي لدى التلاميذ مخططات سلوكية عملية تساعد على التفاعل الإيجابي مع محيطهم.

-عيوب طريقة المشروع:

لا تصلح لتكون أسلوباً كاملاً للعمل المدرسي، لكنها قد تُستثمر كوسيلة مكّملة تغني

التدريس وتمنحه طابعاً عملياً ونشاطاً يساهم بفعالية في تنمية شخصية التلميذ.²²

6-التداخل والتكامل بين طرائق التدريس:

يمكن القول إن أبرز طرائق واستراتيجيات تدريس مادة الفلسفة هي: الإلقاء، الحوار،

حل المشكلات، والمشروعات. غير أن فعالية هذه الطرائق لا تتحقق إلا من خلال مبدأ

التداخل والتكامل بينها، إذ تتميز بالمرونة وقابلية التفاعل، بعيداً عن الجمود أو الاقتصار

على أسلوب واحد.

فلا يمكن مثلاً الاعتماد على طريقة الإلقاء وحدها دون تطويرها بإدماج عناصر

الحوار والمناقشة وحل المشكلات. كما أن الاقتصار على طريقة المشروعات في صورتها

العملية لا يكفي، ما لم تُدعم بعناصر أخرى من طرائق الإلقاء والحوار وحل المشكلات، بما يحقق التكامل المنشود في العملية التعليمية.

المطلب الثالث: المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع منهاج الفلسفة:

ينطلق "سعاد محمد" من أن للمفاهيم مكانة محورية في مادة الفلسفة، إذ تُعد من أهم جوانب التعلم فيها، لأنها تمثل مفاتيح التفكير الفلسفي. لذلك فإن أي لبس أو غموض في المفاهيم يؤدي بالضرورة إلى صعوبة فهم الفلسفة كمادة دراسية.

وكما هو الحال في مختلف المواد الدراسية، تمتلك الفلسفة مفاهيمها الخاصة التي تُستخدم للدلالة على معانٍ دقيقة، وتتطلب التزامًا صارمًا في توظيفها. ويقصد بالمفهوم الفلسفي ذلك التصور الجامع للخصائص المشتركة بين وجهات نظر متعددة مرتبطة بإحدى القضايا أو الإشكالات الفلسفية، والتي يُعبّر عنها بألفاظ محددة مثل: العدالة، الالتزام، الحرية، وغيرها.

ويرى "سعاد محمد" أن تعلم المفاهيم الفلسفية لا يقتصر على تسهيل فهم مادة الفلسفة ذاتها، بل يمتد أثره إلى تعلم المفاهيم التي يواجهها الطالب في المواد الدراسية الأخرى، باعتبار أن هذه المواد تقوم أساسًا على تصورات فلسفية. كما أن استيعاب المفاهيم الفلسفية يُنمّي لدى المتعلم قدرات متعددة مثل: التحليل، التفسير، إدراك العلاقات، المقارنة، والتصنيف. وإلى جانب ذلك، يحدّ من الطابع اللفظي للتعلم، ويحقق البعد الوظيفي للمعرفة، ويساعد على ربط المواد الدراسية ببعضها البعض، مما يعزز مفهوم التكامل المعرفي أو وحدة المعرفة.

ويؤكد أن التخطيط التربوي المبني على المفاهيم الفلسفية يستلزم بناء المناهج بشكل متدرج ومترابط، يأخذ بعين الاعتبار خبرات المتعلم السابقة حول المفاهيم، قصد تصحيح ما قد يشوبها من أخطاء معرفية، وإضافة مفاهيم جديدة إليها. كما يقتضي هذا

التخطيط التدرج في مستوى المفاهيم، بحيث ينتقل المتعلم من استيعاب المفاهيم البسيطة إلى إدراك المفاهيم المركبة.²³

المطلب الرابع: تدريس الفلسفة للأطفال :

انبثقت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال سنة 1968 مع ماثيو لييمان "Mathiew Lipman"، الذي انتقد التربية الأمريكية لقصورها في تنمية التفكير عند الطفل، إذ إن المواد الابتدائية لم تكن كافية لصقل قدراته العقلية. ويرى "لييمان" أن الاعتقاد بضرورة تدريس المنطق في المرحلة الجامعية خطأ منهجي، لأن المنطق الشكلي في هذا المستوى لا يضيف إلا وعيًا بالعادات الفكرية التي سبق تكوينها، بينما تكوين هذه العادات في تلك المرحلة يعد أمرًا مرهقًا. لذلك دعا إلى ضرورة البدء بتدريس المنطق في المراحل الأولى من التعليم.

يرى "لييمان" أن تدريس المنطق يجب أن يبدأ في المراحل الدراسية الأولى قبل الجامعة، لأن الطفل يميل بطبيعته إلى التفكير الكلي أكثر من الجزئي أو التحليلي، كما أن إدراكه للأشياء يبدو وكأنه ينبثق بشكل طبيعي من وعيه. ولهذا يقترح إدراج مبادئ المنطق ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي، حيث يبدأ الطفل بالانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير الشكلي المجرد.

في هذا السياق، يمكن تدريب الطفل على بعض الأوجه الكلية للتفكير، مثل: المغالطات الشكلية، الاستدلال المباشر، وتصنيفات وافتراضات القياس المنطقي، على أن تُوجَّل التفاصيل والمحتويات الأكثر تعقيدًا إلى مراحل لاحقة، ويرى "لييمان" أن تعليم المنطق في هذه المرحلة يمكن أن يكون ذا قيمة كبيرة للطفل، خصوصًا ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي.

وقد اقترح أن تُقدَّم مادة المنطق في صيغة قصص موجهة للأطفال، باعتبار أن القصة تمثل أداة تعليمية فعّالة، فهي الأنسب لمخاطبة الطفل وإثارة اهتمامه، كما تُنمِّي

حساسيته تجاه تعقيدات المواقف الأخلاقية وغموضها، وتفتح المجال أمام مناقشات بين الأطفال أنفسهم، وكذلك بينهم وبين الكبار.²⁴

1-أهداف تدريس الفلسفة للأطفال :

حدد "سعاد محمد" مجموعة من الأهداف الأساسية للتدريس الفلسفي لدى الطفل، يمكن إجمالها فيما يلي:

-اكتشاف البدائل: تدريب الطفل على إدراك وجود بدائل وخيارات متعددة، وأن طريقة التفكير التي يتبعها ليست الوحيدة الممكنة.

-التمرس على النزاهة والحياد: تشجيع الطفل على تنظيم الموقف والتعامل معه بموضوعية، بعيداً عن التحيز.

-الاهتمام بالاتساق والتناسق: غرس مهارة الدقة والانسجام بين الألفاظ والأفعال منذ الطفولة، بحيث لا يكون للكلمة الواحدة أكثر من معنى في السياق نفسه، وينطبق ذلك على الأعمال أيضاً.

-اكتشاف العلاقة بين الجزء والكل: تمكين الطفل من فهم هذه العلاقة بما يسهم في تنمية التفكير المنطقي، وتعزيز التفكير الإبداعي، إضافة إلى دعم نمو الفهم الأخلاقي.

- الاهتمام بالاتساق والتناسق بين الاجزاء: والمهم هنا ضرورة تشجيع الطفل على استخدام بمهارة ودقة منذ طفولته، فلا يكون للكلمة الواحدة معنيان في موقف او استعمال واحد، وهذا الامر ينطبق ايضا على الاعمال.²⁵

-اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل: ان فهم الطفل للعلاقة بين الجزء والكل يسهم في تنمية التفكير المنطقي والتفكير الابتكاري وتنمية الفهم الأخلاقي.

2-المهارات المرجوة من تدريس الفلسفة للأطفال:

سعى تدريس الفلسفة للأطفال إلى تنمية مجموعة من المهارات الأساسية، من أبرزها:

-صياغة الفروض وتحديد المصطلحات بدقة.

- بناء المفاهيم واكتشاف البدائل الممكنة.
- الاستنتاج المنطقي انطلاقاً من الفروض.
- إقامة العلاقات وإجراء المقارنات.
- صياغة الأسئلة وصياغة التعميمات.
- تقديم الأسباب وفهم العلاقة بين الجزء والكل والكل بالجزء... الخ.²⁶

3- برنامج الفلسفة المعد للأطفال :

وضع "ليمان" برنامجاً خاصاً لتدريس الفلسفة للأطفال، يقوم على مجموعة من القصص الفلسفية. وكانت أول قصة بعنوان Harry Stattlemeir's Discovery استخدمت مع تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وتضم سبعة عشر فصلاً تثير قضايا فكرية ومنطقية، يناقشها بطل القصة هاري مع أصدقائه. وتمتاز القصة بخلوّها من المصطلحات الفلسفية المعقدة، حيث تحفّز القارئ المبتدئ على اكتشاف المفاهيم الفلسفية وتفسيرها ضمن سياق الحوار الدائر بين الشخصيات.

وفي دراسة ميدانية أجرتها "كمال نجيب" على بيئة عربية شملت مدرستين ابتدائيتين في مدينتي الإسكندرية و"دمهور"، على عينة من (410) تلاميذ من الصفين الخامس والسادس، تبين ما يلي:

- أن المجموعة التجريبية التي درست قصة هاري حققت نمواً ملحوظاً في جوانب التفكير المنطقي بمعدلات أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة.
- أكدت النتائج فعالية تدريس مبادئ الفلسفة والمنطق للأطفال في تنمية مهارات التفكير المنطقي لديهم.
- أثبتت التجربة أن الأطفال في المرحلة الابتدائية قادرين على تعلم وممارسة أساسيات المنطق الصوري والمنطق الاستقرائي...²⁷

خاتمة:

يتبين أنّ المفهوم الفلسفي يشكّل حجر الزاوية في العملية التعليمية لمادة الفلسفة، إذ بواسطته يتم الانتقال من المعطيات الجزئية إلى التصورات العامة، ومن المعرفة المباشرة إلى البناء المنهجي النقدي. وقد أظهرت مختلف التصنيفات والخصائص أنّ المفاهيم الفلسفية ليست مجرد أدوات لغوية، بل هي بُنى معرفية تعكس تطور التفكير البشري، وتؤسس لعملية التفلسف نفسها.

كما أن طرائق تدريس الفلسفة، سواء أكانت تقليدية (الإلقاء) أو حديثة (الحوار، حل المشكلات، المشروعات)، تُظهر أن الهدف الأسمى للتدريس ليس مجرد نقل معارف جاهزة، بل تمكين المتعلم من ممارسة فعل التفلسف: التساؤل، التحليل، النقد، وبناء المواقف. أما تعليمية الفلسفة للأطفال، فقد فتحت أفقاً جديداً يؤكد أنّ التفكير الفلسفي يمكن أن يُنمّى منذ الصغر، عبر أساليب تناسب عالم الطفل كالقصة والحوار، بما يرسخ عادات عقلية نقدية وموضوعية منذ المراحل الأولى.

وعليه، يمكن القول إن تدريس الفلسفة ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لبناء شخصية ناقدة، مسؤولة، ومبدعة، قادرة على التعامل مع التعقيد المتزايد للعالم المعاصر. ومن هنا تبرز الحاجة إلى مناهج فلسفية مرنة، وتعتمد المفاهيم كأدوات لبناء المعرفة، وتفتح آفاقاً للمتعلم ليصبح فاعلاً إيجابياً في مجتمعه، وحيث تقوم على التنوع بين الطرائق التعليمية المختلفة وتختار أنسب الطرق الحديثة وفق للموضوعات الفلسفية المراد تعليمها.

الهوامش:

¹ إبراهيم خيري (1987): تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفاهيم، المجلة العربية للتربية، مج 7 ع 1 تونس، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ص 78

² احمد حسين اللقاني وعلي احمد الجمل (2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في منهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة. ط 3. ص 282.

³ حسن شحاتة وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط.1 ص.281.

⁴ بطرس حافظ بطرس (2004)، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة، عمان، ط.1 ص.21.

⁵ جميل صليبا (1979)، المعجم الفلسفي الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، الجزء الثاني بيروت، لبنان، ط.1 ص.403-404

⁶ جلال الدين سعيد (2004): معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية، دار الجنوب للنشر، تونس، دط.ص.107.

⁷ جميل صليبا (1982)، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الثانية، ص.282.

⁸ جميل صليبا (1979)، المعجم الفلسفي الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، الجزء الثاني بيروت، لبنان، ط.1 ص.405-406

⁹ جميل صليبا (1979)، المعجم الفلسفي الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، الجزء الثاني بيروت، لبنان، ط.1 ص.405-406.

¹⁰ عبد اللطيف الفارابي(1994): معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط.1 ص.70.

¹¹ بوداود حسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر2.ص.95.

¹² عبد اللطيف الفارابي(1994): معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط.1 ص.79.

¹³ بوداود حسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر2.ص.97.

¹⁴ محمود يعقوبي، (2009): أصول الخطاب الفلسفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.1 ص.53.

¹⁵ سماح رافع محمد (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة، ص.56.

¹⁶ سماح رافع محمد (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة.ص.57.

- ¹⁷بوداود حسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر 2. ص 105-106.
- ¹⁸سماح رافع محمد (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة، ص 72.
- ¹⁹بوداود حسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر 2. ص 107.
- ²⁰بوداود حسين (2007): تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر 2. ص 109.
- ²¹سماح رافع محمد (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة، ص 78.
- ²²سماح رافع محمد (1976)، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة، ص 91.
- ²³سعاد محمد فتحي محمود (2004)، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، دار إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1. ص 204.
- ²⁴سعاد محمد فتحي محمود (2004)، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، دار إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1. ص 116.
- ²⁵سعاد محمد فتحي محمود (2004)، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، دار إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1. ص 116.
- ²⁶سعاد محمد فتحي محمود (2004)، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال، دار إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1. ص 132.
- ²⁷جعجع عبد السلام (2010)، فاعلية المناهج الدراسية الجديدة في تنمية المفاهيم الفلسفية، مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة الجزائر 2. ص 11-12.