



بسم الله وبعد: تم الرفع بحمد الله من طرف بن عيسى
ق متخرج من جامعة المدية سنة 2007

للتواصل وطلب المذكرات :

بريدي الإلكتروني: benaisa.inf@gmail.com

MSN : benaisa.inf@hotmail.com

Skype :benaisa20082

هاتف : 0771087969

دعوة صالحة بظهر الغيب....

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

دراسة تحليلية _ نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية

أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية

إشراف الأستاذ
الدكتور مسعود عباد

إعداد الطالب :
بوداود حسين

السنة الجامعية : 2006 / 2007

الإهداء

إلى والدي العزيزين ،

إلى أسرتي الكريمة ،

إلى روح أستاذي المرحوم كريبع النبھاني ،

أهدي هذا العمل المتواضع.

الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المحترم الدكتور مسعود عباد الذي
أشرف على هذا العمل و أمدني بإرشاداته وتوجيهاته القيّمة .
و أشكر كل من ساعدني عند إنجاز هذا البحث .

فهرس الموضوعات

الجانب المنهجي

2	المقدمة
4	1 أهمية الدراسة
5	2 الخلفية النظرية
7	3 أهداف الدراسة
9	4 الدراسات السابقة
28	5 مشكلة البحث
30	6 فرضيات البحث
31	7 تحديد مصطلحات الدراسة

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الفلسفة، مفهومها و مباحثها

36	تمهيد
36	1 - مفهوم الفلسفة
39	2 - مباحث الفلسفة
39	أ - الميتافيزيقا
39	ب - نظرية المعرفة
40	ج - مباحث القيم
41	3 - خصائص الفلسفة
41	4 - الفلسفة والعلم
43	5-انفصال العلم عن الفلسفة
44	6-فلسفة العلوم
49	7-الفلسفة والدين

الفصل الثاني

التعليمية ، مفهومها و مستوياتها

- 56 -تمهيد
- 56 1- مفهوم التعليمية
- 56 أولا: التحديد اللغوي
- 56 أ - في اللاتينية
- 58 ب- في اللغة العربية
- 60 ثانيا : التحديد الاصطلاحي
- 60 2- هل الديداكتيك علم ؟
- 61 -أولا : المعارضون على علمية الديداكتيك.
- 61 1- رأي و تعريف لالاند
- 61 2- رأي و تعريف لاكمب
- 62 3- رأي و تعريف ياسمين
- 62 4- رأي و تعريف أبلي هانس
- 62 5- رأي تلوين
- 64 - مناقشة آراء المعارضين على علمية الديداكتيك
- 65 - ثانيا: المؤيدون لعلمية الديداكتيك
- 65 1- الآراء الواردة في معجم علوم التربية
- 65 1- رأي لافالي
- 66 2- رأي دوستبل
- 66 3- رأي لوجندر
- 67 2- رأي الدريج
- 73 - مناقشة آراء المؤيدين لعلمية الديداكتيك
- 73 - رأي الباحث حول علمية الديداكتيك
- 74 - الديداكتيك و المفاهيم المتقاربة
- 74 1- بين الديداكتيك و البيداغوجيا و التربية
- 75 أ- البيداغوجيا
- 75 ب - التربية
- 75 2- مفاهيم الديداكتيك
- 76 أ- الهدف العائق
- 76 ب- العقد الديداكتيكي

الفصل الثالث

تعليمية الفلسفة و مجالاتها

87	تمهيد
87	1- تعليمية الفلسفة: مفهومها وظهورها
87	أ- مفهوم تعليمية الفلسفة
87	ب- تاريخية تعليمية الفلسفة في العالم و في الجزائر
93	2- الوضعيات والسيرورات التعليمية- التعليمية في تدريس مادة الفلسفة
94	أ- الدرس الفلسفي
95	ب- المقال الفلسفي
97	ج- النص الفلسفي
102	3- طرائق تدريس الفلسفة
102	- الإلقاء
103	- الحوار
106	- طريقة المشكلات
110	- طريقة التعيينات
113	- طريقة المشروعات
117	4- الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفلسفة
118	- الخبرات المباشرة
118	- اللوحات التعليمية
118	- الكتاب المدرسي و القراءات الخارجية
119	- الخرائط
119	- الصور
120	- وسائل الإعلام
120	- التسجيلات الصوتية
120	- المحاضرات و الندوات و المناظرات
121	- المتاحف و المعارض و المخابر
121	- النماذج و العينات
122	5- التقويم في الفلسفة
125	6- مشكلات تدريس الفلسفة
128	7- آفاق تدريس مادة الفلسفة

الفصل الرابع

معايير تحديد الأهداف التربوية وبناء البرامج الدراسية

131	تمهيد
131	- أولاً: الأهداف التربوية
131	1- مفهوم الأهداف
131	أ- التحديد اللغوي
131	ب- التحديد الاصطلاحي
132	2- فوائد تحديد الأهداف التربوية
133	3- مستويات الأهداف
133	أ- الغايات
134	ب- المرامي
134	ج- الأهداف العامة
134	د- الأهداف الخاصة
135	هـ- الأهداف الاجرائية
137	4- تمييز مستويات الأهداف
139	5- تصنيف الأهداف
140	6- صنفات الأهداف
141	7- التدريس الهادف لمادة الفلسفة
141	أ- الأهداف المعرفية
143	ب- الأهداف الوجدانية
147	ج- الأهداف النفسحركية
150	8- حدود بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة
156	-ثانياً: معايير البرامج الدراسية
156	1-1- مفهوم البرنامج الدراسي
156	1-2- مفهوم المحتوى
156	1-3- معايير بناء البرامج الدراسية
156	أ- المنفعة الاجتماعية
156	ب- المسؤولية الاجتماعية
157	ج- الثقافة العامة
157	د- الرضا الذاتي

157	هـ - تنمية النواحي المعرفية
157	و - الضغوط الاجتماعية
158	ز - الضغوط الأسرية
158	ح - البناء القيمي
159	1- الدراسات المسحية
160	2- آراء المعلمين
160	3- آراء التلاميذ
160	4- آراء الخبراء
161	5- آراء أولياء الأمور
161	6- متطلبات قطاع العمل و الإنتاج

الفصل الخامس

دراسة تحليلية و نقدية للأهداف والبرامج الدراسية لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري

163	تمهيد
163	1- أصول برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري
171	2- مراحل بناء برنامج مادة الفلسفة في الجزائر
171	2-1- أ - برنامج الفلسفة من خلال الوجيز في الفلسفة
171	ب - أهداف تدريس الفلسفة من خلال الوجيز
172	ج - منهجية التدريس من خلال توصيات الوجيز
173	د - مضامين برنامج الفلسفة من خلال الوجيز .
177	2-2- بناء برنامج الفلسفة (ماي 1983)
177	أ - أهداف الفلسفة من خلال مقرر 1983
178	1- الأهداف الذهنية
178	2- الأهداف الاجتماعية
179	3- أهداف الدرس
180	4- أهداف تحليل النص
180	5- أهداف المقالة الفلسفية
180	6- أهداف العروض الفلسفية
181	ب - مضامين مقرر 1983

183	ج- تقويم مقرر 1983
183	1- رأي زواوي باغورة
184	2- نقد جمال الدين بوقلي
187	3- نقد آكلي قوقام
192	2-3 - بناء برنامج الفلسفة لسنة 1993
192	2-3-1- أهداف تدريس الفلسفة من خلال برنامج الفلسفة 1993
193	أ- الأهداف الثقافية
193	ب- الأهداف المعرفية
193	ج- الأهداف المنهجية
194	د- أهداف السنة الثالثة
195	هـ- طريقة الدرس
196	و- أهداف النص
196	1- الأهداف المعرفية
196	2- الأهداف المنهجية
196	ز- أهداف المقالة الفلسفية
197	ح- بطاقات نموذجية لتدريس الفلسفة
198	ط- محاولة تقييمية للبطاقات النموذجية
203	2-3-2- مضامين برنامج الفلسفة (1993)
203	أ- مضامين برنامج السنة الثانية ثانوي
205	ب- مضامين برنامج السنة الثالثة ثانوي
205	ج- تعديلات برنامج الفلسفة (جوان 1994)
210	2-3-3- تقويم برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي (1993)
210	أ- رأي زواوي باغورة في مقرر الفلسفة لسنة 1993
214	ب- رأي اليعقوبي في برنامج الفلسفة
215	- رأي الباحث و استنتاجاته حول مقررات الفلسفة

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول

منهجية الدراسة

230	تمهيد
230	1- منهج الدراسة
232	2- عينة الدراسة
232	3- طريقة اختيار عينة الدراسة
234	4- تصميم الدراسة
234	5- أدوات جمع البيانات
241	6- الحدود المكانية للدراسة
242	7- الحدود الزمانية للدراسة
243	8- الأدوات الإحصائية المستعملة

الفصل الثاني

عرض نتائج الدراسة

245	تمهيد
245	أولاً: عرض نتائج الأسئلة المغلقة
245	1- عرض نتائج الفرضيات بواسطة النسب المئوية
245	1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
247	2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
248	3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
249	4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى

ي

- 5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية 250
- 6- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية 252
- 7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية 253
- 8- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية 254
- عرض النتائج من خلال الأداة الإحصائية كا² 255
- 9- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة 255
- 10- عرض نتائج الفرضية الجزئية العاشرة 256
- 11- عرض نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر 257
- ثانياً: عرض نتائج الأسئلة المفتوحة
- 1- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ 258
- 1- عرض نتائج السؤال الأول 258
- 2- عرض نتائج السؤال الثاني 259
- 3- عرض نتائج السؤال الثالث 259
- 4- عرض نتائج السؤال الرابع 259
- 5- عرض نتائج السؤال الخامس 260
- 6- عرض نتائج السؤال السادس 261
- 7- عرض نتائج السؤال السابع 261
- 8- عرض نتائج السؤال الثامن 262
- 9- عرض نتائج السؤال التاسع 262
- 10- عرض نتائج السؤال العاشر 263
- 11- عرض نتائج السؤال الحادي عشر 263
- 12- عرض نتائج السؤال الثاني عشر 264
- 2- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالأساتذة 264
- 1- عرض نتائج السؤال الأول 264
- 2- عرض نتائج السؤال الثاني 265
- 3- عرض نتائج السؤال الثالث 265
- 4- عرض نتائج السؤال الرابع 265
- 5- عرض نتائج السؤال الخامس 266
- 6- عرض نتائج السؤال السادس 266

- 267 3- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالمفتشين
- 267 1- عرض نتائج السؤال الأول
- 267 2- عرض نتائج السؤال الثاني
- 267 3- عرض نتائج السؤال الثالث
- 268 4- عرض نتائج السؤال الرابع
- 268 5- عرض نتائج السؤال الخامس
- 268 6- عرض نتائج السؤال السادس
- 269 7- عرض نتائج السؤال السابع
- 269 8- عرض نتائج السؤال الثامن

الفصل الثالث

تفسير ومناقشة النتائج

- 271 تمهيد
- 272 - تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية
الجزئية العامة الأولى
- 274 2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية
الجزئية العامة الأولى
- 275 3- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الأولى
- 275 4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الأولى
- 276 5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية
- 276 6- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية
- 277 7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية
- 278 8- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية
الجزئية العامة الثانية
- 279 9- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة
- 279 10- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية العاشرة

ل

280	11- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر
281	- مناقشة عامة
284	- الخاتمة
287	- مراجع البحث
300	- الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يعرض التمييز بين مستويات الأهداف	138
2	يعرض مقولات الصنفات	140
3	يبين بعض الأمثلة للأهداف المعرفية للتفلسف	142
4	يبين الأهداف الاجرائية للتفلسف على المستوى الوجداني	144
5	يعرض أهداف السلوك الاجرائي في المجال المهاري	148
6	يبين نواتج التعلم المتوقعة من تعليم التفلسف والأساليب التي تستخدم في التقويم	149
7	يعرض برنامج الفلسفة حسب الوجيز	174
8	يعرض محتويات برنامج الفلسفة وأهدافها العامة لسنة 1983	182
9	يوضح المحاور التي تضمنتها البطاقات النموذجية لتدريس التفلسف كما يعرضها برنامج 1993	197
10	يوضح نموذجا لبطاقة مشكلة تصور	199
11	يوضح نموذجا لبطاقة مقارنة لغوية لضبط تصور	200
12	عن طريق الاستعارة	201
13	يوضح نموذجا لبطاقة مشكلة (طرح اشكال)	204
14	يوضح برنامج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي لسنة 1993	206
	يعرض برنامج السنة الثالثة ثانوي لمادة الفلسفة لسنة 1993	206

15	يعرض برنامج السنة الثالثة ثانوي لمادة الفلسفة لشعبة آداب
209	وعلوم اسلامية وآداب ولغات بعد تعديلات جوان 1994
16	يعرض طرق معالجة المقالة الفلسفية
220	يعرض طرق معالجة المقالة الفلسفية بعد التعديلات
17	
220	
18	يبين النسب المئوية للفرضية الجزئية الأولى
245	
19	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثانية
247	
20	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثالثة
248	
21	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الرابعة
249	
22	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الخامسة
250	
23	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السادسة
252	
24	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السابعة
253	
25	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثامنة
254	
26	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية التاسعة
255	
27	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية العاشرة
256	
28	يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الحادية عشر
257	
29	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب
259	عدم الاعتماد على الكتاب المدرسي
30	يوضح عدد تكرارات ،عناوين الكتب والحواليات
260	الفلسفية التي يطالعها التلاميذ
31	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب الصعوبات
260	في معالجة المقال الفلسفي حسب رأي التلاميذ
32	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب الصعوبات في
261	تحليل النصوص الفلسفية حسب رأي التلاميذ

	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول مواصفات	33
261	أستاذ الفلسفة الناجح	
	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب عدم قدرة التلميذ	34
262	على فهم الفلسفة	
	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول دواعي مشاعر التخوف	35
262	من الفلسفة	
262	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول دواعي مشاعر التشوق	36
263	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول إيجابيات مادة الفلسفة	37
263	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول سلبيات مادة الفلسفة	38
	يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول الصعوبات التي تعترضهم	39
264	عند دراسة الفلسفة	
	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول النقائص التي يسجلونها	40
264	حول الأهداف المحددة في مناهج الفلسفة	
	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول العوائق التي تحول	41
265	دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة	
	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول مكامن عدم مطابقة البرامج	42
265	المسطرة لتدريس مادة الفلسفة للأهداف المحددة في المنهاج	
	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول أسباب	43
265	عدم إنهاء البرامج في آجالها	
266	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول نقائص برنامج الفلسفة	44
	يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول الصعوبات التي	45
266	تعترضهم عند تطبيق برنامج الفلسفة	

46	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول العوائق التي تحول	
267	دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة	
47	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول معايير الاستشارة	
267	عند محاولة تحديد أهداف تدريس الفلسفة	
48	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول مدى مطابقة أسئلة	
267	امتحان البكالوريا للأهداف المسطرة في المنهاج	
49	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول النقائص التي	
268	يشتكي منها أساتذة مادة الفلسفة في البرامج	
50	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول أسباب عدم	
268	التطابق بين البرنامج و النصوص الفلسفية	
51	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول نقائص برنامج الفلسفة	
52	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول البدائل المقترحة لنقائص	
269	برنامج الفلسفة	
53	يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول الصعوبات التي تعترض	
269	الأستاذ عند تطبيق برنامج الفلسفة	

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
36	يوضح أقسام الفلسفة وفق التصنيف القديم	1
37	يوضح أقسام الفلسفة وفق مفهوم ديكارت	2
72	يوضح خطاطة بموضوع علم التدريس كما يراها الدريج	3
78	يوضح النقل الديداكتيكي حسب شوفلار	4
78	يعرض عناصر سلسلة النقل الديداكتيكي حسب شوفلار	5
	يعرض الانتقال من المعرفة العلمية إلى معرفة موضوع	6
79	التعليم حسب جوناري	
80	يوضح المثلث الديداكتيكي	7
136	يوضح للمخطط العام لتحديد الأهداف التربوية	8

فهرس الملاحق

- 3 استبيان التلميذ
- 4 استبيان الأستاذ
- 5 استبيان المفتش
- 6 ورقة إجابة كنموذج لتلميذ
- بطاقات

الجانب المنهجي

المقدمة

- 1 - أهمية الدراسة
- 2 - الخلفية النظرية
- 3 - أهداف الدراسة
- 4 - الدراسات السابقة
- 5 - مشكلة البحث
- 6 - فرضيات البحث
- 7 - تحديد مصطلحات الدراسة

مقدمة

إن الرقي الذي تتشده المجتمعات عبر التاريخ، يتوقف أساسا على ما توليه هذه المجتمعات من اهتمامات بمنظوماتها التعليمية لما تقوم به هذه الأخيرة من تكوين للشخصية المبدعة المؤثرة في الأوضاع في مختلف جوانبها السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها. وهكذا يبدو بأن الطموح الذي يساور الإنسان دائما نحو الحضارة التجلّم أن يعيش في ظلها سعيدا كريما ، إنما وسيلته الأساسية التدريس الناجح والنافع القائم على أسس علمية ومنهجية، مما يوجب على القائمين على المنظومات التربوية التفكير الدائم في تطوير التدريس حتى لا يبقى جامدا على وتيرة واحدة لا تستجيب للمستجدات.

و لا نبالغ إذا قلنا أنّ الرفاهية التي يعيشها إنسان عصرنا - على الأقل في بعض الجوانب - إنما الفضل فيها يعود إلى التعليم والتعلم ، وليس أدلّ على ذلك من رقيّ أساليب العلوم التجريبية وتطور التكنولوجيا المعاصرة وما تعود به من فوائد جمّة على الإنسان في حياته العملية، وتذلل له كثيرا من الصعوبات ، وتسهل له سبل العيش ، كما يبدو ذلك من خلال مختلف وسائل الاتصال ووسائل المواصلات وفي الطب والزراعة والصناعة وما إلى ذلك من مجالات الحياة عامة.

في هذا الإطار نجد المتخصصين في الديداكتيك (Didactique) يولون بالغ الأهمية لتطوير التدريس و التفكير في مشكلاته ، كموضوع رئيسي في العملية التعليمية حتى يؤتي هذا التدريس ثماره.

وإذا كان العالم يشهد الاهتمام بديداكتيكا المواد منذ بداية سبعينيات القرن العشرين، فإنّ اهتمام الجزائر بذلك إنما يعود فقط إلى بداية التسعينيات من القرن نفسه هذا بعد أن شهدت الخرائز تحولات، خاصة على المستويين ، السياسي والاقتصادي .

وتحتل مادة الفلسفة خصوصية ضمن المنظومة التربوية الجزائرية دون المواد الأخرى بموضوعها ومنهجها ، كما جاء في إحدى المقررات الرسمية¹. فمن حيث الموضوع يتطرق التلاميذ لأهم المشاكل النفسية و الأخلاقية والاجتماعية ، ومن حيث المنهج يطلعون على أساليب البحث و المناقشة والنقد بشكل يتسم بالعقلانية الصارمة و النظرة الشمولية و العميقة لقضايا الإنسان انطلاقا من واقعهم الاجتماعي و الحضاري بمختلف بنياته. كما أنّ مادة الفلسفة أكثر المواد مساسا بشخصية التلميذ لأنها تخاطب إنبيته وتوجه فكره وتعوده على الاستدلالات الصحيحة والمواقف النقدية، موجهة سلوكه عامة².

من هنا تأتي برمجة مادة الفلسفة ضمن المواد الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية معبرة عن إدراك الأهمية البالغة لهذه المادة، والدور الذي يمكن أن تؤديه في تكوين شخصية التلميذ، نلمس ذلك من خلال ارتفاع الحجم الساعي المخصص لها أسبوعيا، و ارتفاع معاملها في التخصصات الأدبية والإنسانية ، وتدريسها منذ السنة الثانية من التعليم الثانوي للأقسام الأدبية والإنسانية ابتداء من مطلع تسعينيات القرن العشرين و تعميمها في مختلف الشعب -تقريباً في الأقسام النهائية، وهذا يعتبر مكسبا لتدريس مادة الفلسفة بالجزائر مقارنة مع عدم تدريسها في بعض البلدان في أوروبا وأمريكا و بعض البلدان العربية.

إنّ العلم و التكنولوجيا المعاصرة وما يشهده من تطور، إنما هما من ثمار مباحث فلسفة العلوم وخاصة إحدى فروعها، والتي هي الإبستمولوجيا (L' EPISTEMOLOGIE) كمبحث نقدي. كما أن الحاسوب يقوم على آليات المنطق الرياضي والذي يعود في أصوله إلى المنطق الأرسطي في تطوره عبر التاريخ وهو من أبرز مباحث الفلسفة. من كل هذنتضح لنا ضرورة تدريس الفلسفة ، ذلك لأن الفلسفة ليست مجرد معرفة تنقل إنما هي طريقة للتعامل مع المعارف من حيث هي قائمة على الدراسة

¹ انظر وزارة التربية، مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993، ص 2.

² المرجع السابق ، ص 3.

التحليلية بين الذات العارفة والموضوع المراد معرفته، وهي عملية نقدية، دينامية مفضية إلى الإبداع إذا توفرت شروطه.

1 - أهمية الدراسة:

إن المتتبع لتاريخ تدريس الفلسفة بالجزائر منذ الاستقلال، يجد أن مقرراتها وأهدافها شهدت تعديلا خضعت فيها للحذف والإضافة، متأثرة في ذلك بالأحداث والأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها غير أن هذا التدريس على ما يبدو لنا - تعوقه عقبات تعرقل تحقيق الأهداف المرجوة منه، مما يوجب على القائمين على إعداد المناهج الخاصة لهذه المادة، وعلى المهتمين بالبحث التربوي، مراجعة دائمة لعملية تدريس الفلسفة من أجل معرفة مكانته، حتى يمكن تطويره .

إن جملة من العوامل دفعتنا لاختيار هذا الموضوع ، لعل من أبرزها أن الباحث مارس تدريس الفلسفة بالأقسام الثانوية طيلة عقدين من الزمن تقريبا، خلال ثمانينيات و تسعينيات القرن العشرين ، لمكوّن لديه جملة من الانطباعات ، منها أنّ مناهج الفلسفة تعوزها الدقة في التعليمات الموجهة لأساتذة المادة وفي تحديد مضامينها، ذلك أن تساؤلات كثيرة يطرحها الأستاذ لا يجد الإجابة عنها في تلك المقررات ، كما أنّ مطالب لا يجد معلوماتها لا في لكتاب المدرسي ولا في مراجع أخرى ، فمثل هذه الثغرات وغيرها تترك الأستاذ في حيرة من أمره أمام تلاميذه مما يدفعه في الغالب إلى اللجوء إلى التأويل الذي قد يفضي إلى الخطأ و التعسف ، مما يجعل التلاميذ عاجزين أمام الأسئلة التي تواجههم في امتحان البكالوريا خاصة.

كما أن الأهداف والبرامج بل والكتب المدرسية المقررة، قد لا تستجيب للتحولات المحلية والعالمية والمشكلات الواقعية التي يعايشها التلميذ ، فيعزف عن دراسة مادة الفلسفة.

إنّ النتائج المتدنية للعلامات المحصل عليها في امتحانات شهادة البكالوريا ، جعلت بعض التلاميذ و أوليائهم يتذنون من وضعية تدريس مادة الفلسفة ، ويعتبرها بعضهم مادة مقصية هذا ما جعل بعضهم يعتقد أنّها مادة لا فائدة من دراستها . كما أنّ ضعف

التحصيل في مادة الفلسفة لا ينعكس عليها فحسب، إنما أيضا على المواد الدراسية الأخرى.

وفي الوقت الذي صار البعض في بلدان أخرى يمارس تدريس الفلسفة مع أطفال الأقسام التحضيرية والابتدائية، مازلنا نحن نتساءل عن مدى القدرة على تدريسها لتلاميذ الأقسام الثانوية، بمبرر أن الفلسفة تفوق مستوياتهم العقلية . وما زالت دروس الفلسفة عندنا تملأ وتحفظ وتسترجع من طرف التلاميذ غالبا في مقالاتهم، في الوقت الذي يجب أن تستحث فيهم هذه المادة القدرة على الإبداع.

في هذا السياق تأتي دراستنا استجابة لكل هذه الانشغالات -من جهة- والتي نعتقد أنها انشغالات العديد من المهتمين بتدريس الفلسفة، و من جهة أخرى تأتي هذه الدراسة لسد ثغرة ندرة الدراسات الأكاديمية حول هذا الموضوع البالغ الأهمية، كما-يبدو لنا- على الأقل.

2- الخلفية النظرية للدراسة:

الملاحظ أن محاولة التصدي للـديداكتيك سواء كانت (ديداكتيك عامة)، أو (ديداكتيك خاصة)¹وجب الإلمام بقضايا الفلسفة كنظرة شمولية، وخاصة التحليل الإبستمولوجي كفرع من فلسفة العلوم، فالـديداكتيك تحتاج إلى حقول معرفية متعددة ، كنظرية المعرفة، وتاريخ العلوم والمنطق، ومناهج البحث و البيداغوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع و اللسانيات وما إلى ذلك، وكل هذا يتطلب سعة اطلاع وقدرة عالية على التحليل والنقد والمناقشة وهي أساليب فلسفية بحتة ذلك أن موسوعية الاطلاع كثيرا ما تعطي العمل مصداقيته ، وهذا ما تتميز به نظرية (جون بياجيه) (1896-1980) Jean Piaget المعرفية و البنائية، التي صارت الملجأ و الملاذ للمقاربات التعليمية الفعالة ف(جون بياجيه)-مثلا-بيولوجي وفيلسوف وعالم نفس و بيداغوجي وابستمولوجي

¹ أو ما يسمى أيضا ب(تعليمية المواد) Didactique disciplinaire.

ورياضي وفيزيائي ومنطقي¹ .

و من جانب آخر إن الاهتمام بتعليمية الفلسفة ليس فقط من خلال تدريس مادة الفلسفة بقاعة الدرس، وإنما بما قبل ذلك من خلال تحديد وصياغة الأهداف ، ومن خلال بناء البرامج، وخاصة فيما يتعلق بما يسمى (النقل الديداكتيكي)، والذي هو من أهم مفاهيم الديداكتيك . وكذلك للاهتمام بما بعد الفعل البيداغوجي من خلال تقويم العملية التعليمية برمتها.

وإذا كانت النظرية البنائية عند (جون بياجى) - والتي تعتبر أساسا لبيداغوجيا الكفاءات - تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية ، فإن ذلك من صميم الممارسة الفلسفية فيما نعتقد لأن تدريس الفلسفة الذي نقصده، ليس هو تدريس المعارف الفلسفية، بقدر ما هو "تعليم التفلسف"- كما يرى (إيمانويل كانط) (Kant Emmanuelle 1804-1724)، ولقد مارس ذلك التدريس قديما الفيلسوف اليوناني سقراط (ت 399 ق م) هو موجود في محاورات تلميذه أفلاطون (ت 347 ق م) Platon، وكما يدعو إلى ذلك (ميشال توزي) Michel tozzi² مثلا، حيث يقول لقف«حان الوقت أن نؤسس ديداكتيك تتعلق كما قال كانط -ب" تعلم التفلسف اعتمادا من جهة على النظريات الفلسفية في المعرفة، واعتمادا من جهة أخرى على نظريات التعلم و الأبحاث المنجزة في علوم التربية»³ فتعليمية الفلسفة والمقاربة البنائية، كلاهما تهتمان بتصورات المتعلم و بمكتسباته القبلية، لا تلغيانها إنما تنطلقان منها، وهذا ما يحدث في الفلسفة عند تصحيح التصورات وضبطها، والتميز بينها.

¹ انظر محمد آيت موحى و آخرون : درسنا اليوم (من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات) المغرب، دار الكتاب الوط ني (ب ت)، ص ص 104-105. وانظر أيضا: جان بياجى الابستمولوجيا التكوينية ترجمة وتقديم وتعليق د . السيد نفادي (من مقدمة المترجم) دمشق، دار التكوين، 2004، ص 16.

² أستاذ بقسم علوم التربية بجامعة (بول فاليري بموبولي 3)، université Paul Valéry Montpellier 3 من مؤسسي ديداكتيك الفلسفة بفرنسا.

³ انظر: "من أجل ديداكتيك لتعلم التفلسف" في مقدمة لكتاب عزيز لزرق: أسئلة الفلسفة و رهانات تدريسها، مطبعة المغاربية 1997، ص 5.

إن (بياجي) في بناء المفاهيم ينهج منهج الفلسفة نفسه . حتى أن مفاهيمه في نظرية المعرفة، يمكن فهمها إلا في ضوء النظرية المعرفية التأليفية عند (كانط) لما يوفق بين النظريتين العقلية و التجريبية، وبالتالي يتعين على من يتصدى لدراسة نظرية (بياجي) أن يستوعب تأسيسها الفلسفي¹. كميلكن القيام بمقاربات بيداغوجية ، من خلال مبحث الإبستمولوجيا، خاصة مع (غاستون باشلار) (1884-1962) Gaston Bachelard مثل الحديث عن (العائق البيداغوجي)، الذي يعود إلى مفهوم² (العائق الإبستمولوجي) هذا فضلا عن إبداء تمولوجيا (جون بياجي) التكوينية، التي تهتم بدراسة الانبئات الذهنية الديناميكية أي التي تنمو وتتكامل عبر مراحل زمنية متدرجة³. فتراعى مرحلة العمليات المجردة في السن التي اختيرت لتدريس الفلسفة ، من حيث هي مرحلة عمرية مناسبة لعملية التجريد، والتي هي من أخص ما تتميز بها الفلسفة⁴. ونستنتج من كل هذا أن مبررات اختيار تيار النظرية المعرفية -البنائية عند (بياجي) خلفية لدراستنا من حيث هي عناصر مشتركة بين النظرية البنائية وبين مادة الفلسفة، تتمثل على وجه التحديد في :

أ- الشمول. ب- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية. ج- بناء التصورات. د- التجريد.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تتبع مراحل تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر مركزة على عنصرين أساسيين هما:

1-تقويم تحديد أهداف تعليم مادة الفلسفة وصياغتها. 2-تقويم بناء برامجها الدراسية.

¹ مريم سليم: علم تكوين المعرفة (إبستمولوجيا بياجي)، بيروت: معهد الإنماء العربي، ط1985، ص12.
² انظر في هذا الصدد مثلاً-مقال: مقارنة إبستمولوجية لعلاقة مدرس/تلميذ، لعبد العزيز الغرضاف ترجمة ع. الفاربي وم. آيت موحى ص ص 138 - 142 في كتاب المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ جماعة من الباحثين، المغرب، 1989.

³ جان بياجي، الإبستمولوجيا التكوينية، ترجمة وتقديم وتعليق د. السيد نفادي (من مقدمة المترجم) دمشق دار التكوين، 2004، ص ص 17 - 18.

⁴ يراجع في هذا الصدد، خاصة: JEAN PIAGET : L'INTELLIGENCE CHEZ L'ENFANT-DE LACHAUT ET NESTLE S.A. LAUSANNE (SUISSE) - PARIS, 1977.
-VOIR AUSSI: JEAN PIAGET ET BARBEL INHELDER : LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT-EDITION BOUDRINE, ALGER, 1893 COLLECTION QUE-SAIS-JE . P P 103-120

و كان تركيزنا على هذين العنصرين لعدة أسباب، أهمّهما:

- 1- أنّ العملية التعليمية-ومنها تدريس الفلسفة- في كل عناصرها تهتدي بتحديد الأهداف وبناء البرامج، و أنّ النقص و الخلل الذي يشوب هذين العنصرين سينعكس سلبا على العملية التعليمية برمتها و يشوش على أطراف هذه العملية و بالأخص المعلم و المتعلم، و يعرقل سيرورة العملية التعليمية في جوانب الطرائق و الوسائل و التقويم.
- 2-ارتأينا الاكتفاء بهذين العنصرين خشية تشعب الموضوع ،و بالتالي صعوبة تناوله في اتساعه و عدم تحديده. و إن كنا سنتناول بالضرورة علاقة الأهداف و المضامين بالعناصر التعليمية الأخرى.

3-إشغقت أنّّه من خلال تناولنا هذا ، يمكننا إصدار أحكام موضوعية نسبيا ، عندما يتعلق الأمر بدراسة وثائقية متمثلة في الأهداف و البرامج، هذا على عكس التطرق-مثلا- للمدرّس أو التقويم حيث يصعب إصدار أحكام موضوعية.

4- أن (ديداكتيكا المواد)، و منها(ديداكتيكا الفلسفة)عتمد على عنصر مهم، وهو (النقل أو التحويل الديداكتيكي)(Transposition Didactique)، وهو عنصر يتعلق ببناء البرامج أساسا، وذلك في تحريّ معايير التحويل من المضامين الفلسفية كمعرفة إلى الفلسفة كمادة دراسية، وفي هذا يجب مراعاة الأهداف المنتظرة من تعليمية المادة.

و من هنا فإنّ دراستنا ستتبع جملة من الإجراءات لعل من أبرزها:

1-تحليل مضامين(البرامج الدراسية)مادة الفلسفة وأهدافها، لا كشف عن مصادرها وجذورها وذلك بتتبع مراحل وضعها، و أهم التعديلات التي طرأت عليها من حين لآخر، وأسباب ذلك هذه المرحلة هي بمثابة مرحلة الفحص و التشخيص، من أجل البحث في مدى تضمن الأهداف و المحتويات لخلل ما قد يعوقها، و أين يكمن هذا الخلل إن وجد؟.

تقييم الأهداف و المضامين في ضوء المعايير العلمية التي يجب مراعاتها : هل هي محددة ومصاغة بطريقة منهجية، واضحة،دقيقةهادفة أم هي ارتجالية، غامضة؟.إنّ هذه المرحلة في دراستنا هي بمثابة مرحلة إصدار الحكم.

3- اقتراح البدائل المناسبة في ضوء مستجدات (بيداكتيكا المادة)، وفي ضوء ما تسفر عنه الدراسة الميدانية التي نحن بصدد القيام بها، أي معرفة كيف يمكن تصحيح الأخطاء و تفادي النقائص و النهوض بتدريس المادة ، خاصة كيفية تطوير الأهداف و المضامين وهذه بمثابة مرحلة وصفة العلاج.

و استيفاء لجوانب الموضوع اتبعنا الخطة الآتية :

قسمنا الدراسة إلى بابين أحدهما نظري و الآخر ميداني . نتطرق في الجانب النظري إلى خمسة فصول في الفصل ولأ نعرف بالفلسفة و بأهم مباحثها وبخصوصياتها . و في الفصل الثاني نحاول التعريف بالتعليمية العامة وبمفاهيمها وبمستوياتها، لأن تعليمية الفلسفة كبقية التعليميات تخضع لخصائص التعليمية العامة وتستمد كيانها منها . وفي الفصل الثالث نسعى للتعريف بتعليمية الفلسفة و بتاريخها ومجالاتها. أما الفصل الرابع فنبحث فيه معايير تحديد الأهداف التربوية و بناء البرامج الدراسية ونخصص الفصل الخامس لتحليل ومناقشة مقررات مادة الفلسفة - بدراسة الأهداف والبرامج الدراسية مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر منذ الاستقلال حتى وقتنا الراهن، لنتمس مواطن القوة فيها لتثبيتها، و مكامن الخلل للعمل على إصلاحها .

و يتضمن الباب الثاني الجانب الميداني من دراستنا ، والذي نسعى من خلاله إلى تحديد منهج الدراسة ، وفتحها وحدودها الزمانية والمكانية ، وأدوات جمع البيانات والمعالجة الإحصائية، ومبررات ذلك. كما نقوم بعرض وتحليل و مناقشة النتائج التي نتحصل عليها خلال ذلك، لا نكتفي بالنقد، وإنما نجتهد في اقتراح حلول والبدائل التي نعتقد صحتها، في ضوء نتائج الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي.

4- الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها، والتي هي وثيقة الصلة ببحثنا ، بعضها جزائري مثل، دراسة (أكلي قوقام)، وبعضها عربي كدراسة (كهيلابوز) بسوريا، ودراسات (سامح رافع محمد) و (محمد سعيد أحمد زيدان) و(محمد أبو زيد

إبراهيم) بمصر كما أن بعضها أوروبي، كدراسة (ميشال توزي) بفرسا. ونحاول تفصيل ذلك كالتالي :

1 دراسة آكلي قوقام وهي موسومة ب (المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي - مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية -).¹

يقول قوقام في مستهل دراسته² بأن « التلميذ الذي يقيم مستواه من خلال المقالات الفلسفية و محاولاته داخل القسم قد يجد نفسه في قلق لما تتعارض نتائجه مع طموحه، ثم لا يستبعد أن يقع له إحباط و يخفق في دراسته، فينظم إلى حصيلة الإهدار التعليمي(...)، أما الأستاذ الذي يعي قيمة المادة وأهدافها ومحتواها المدرسي قد يصطدم لما يقرأ مقالات تلاميذه، و لا يستبعد أن يلوم نفسه و يشك في كفاءته العلمية و التربوية و يتأسف عن الجهد الذي بذله (...) وعموما يمكن أن نقول أن نسبة النجاح في البكالوريا ضعيفة و هذا على المستوى الوطني، و خاصة بالنسبة للأقسام الأدبية و المعروف أن مادة الفلسفة تلعب دورا أساسيا في رفع نسب النجاح وذلك بسبب معاملها المرتفع³ و يطرح قوقام الإشكاليات التالية:⁴

هل أن المحتوى التربوي لمادة الفلسفة يساعد على تنمية القدرة الاستدلالية لدى التلاميذ ؟.

2- هل أن إمكانيات التلاميذ لا تسمح بالتجاوب مع مضامين المحتوى التربوي ؟.

3- هل للتوجيه علاقة بتنمية القدرة الاستدلالية لدى التلاميذ من خلال دروس الفلسفة ؟.

¹ وهو بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير بقسم علم النفس و علوم التربية بجامعة الجزائر السنة الجامعية 1993 - 1994 غير منشورة ومودعة بمكتبة كلية العلوم الاجتماعية ببوزريعة - الجزائر. بإشراف الأستاذ الدكتور بلعربي الطيب

² نجد هذه الدراسة ملخصة في مقال: بعنوان: التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الأقسام النهائية، منشور بمجلة حوليات جامعة الجزائر - عدد خاص، النسق التربوي في الجزائر: رهانات التغيير 1995 - 1996 ص ص 5-18.

³ قوقام: المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي، ص ص 4-5.

⁴ انظر قوقامو بلعربي الطيب: مقال التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الأقسام النهائية بحوليات جامعة الجزائر، ص ص 9-10.

4- هل أن كفاءة الأستاذ المعرفية و البيداغوجية ذات علاقة بتنمية القدرة الاستدلالية لدى التلميذ ؟

و كإجابة عن الإشكاليات السابقة يقترح الباحث الفرضيات التالية:¹

-الفرضية العامة :

مقرر الفلسفة إذا لم يحقق أهدافه فإنه لا يسا عد على تنمية القدرة الاستدلالية لدى التلميذ و بالتالي فإن هذا الأخير لا يستطيع أن يستدل على كل قضية تطرح عليه. الفرضيات الجزئية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الاستدلال المنطقي بين تلاميذ درسوا الفلسفة و تلاميذ لم يدرسوها.

2- صعوبة مقرر الفلسفة لا تحول بين التلاميذ و اكتساب القدرة على التفكير الاستدلالي.

3- لا توجد علاقة بين كفاءة الأستاذ في تقديم المحتوى المقرر و تنمية القدرة الاستدلالية لدى التلميذ.

4- لا توجد علاقة بين التوجيه و تنمية القدرة الاستدلالية.

-تتكون عينات الدراسة من : ²

أ- عينة من تلاميذ التعليم الثانوي العام:

إن الهدف من اختيار هذه العينة هو معرفة مستوى التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ السنة الثانية قبل دراسة الفلسفة و مستواهم في نفس النمط من التفكير بعد دراستهم لها في السنة الثالثة ونفس المجموعة تكون عينة السنة الثالثة في العام الم والي، و قد تم اختيارها عشوائيا.

ب- عينة الأقسام التقنية:

الهدف من هذه العينة إقامة مقارنة بين هذه المجموعة التي لا تدرس الفلسفة مع

¹ قوقام:المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ، ص 5.

² انظر: قوقام: مقال التفكير الاستدلالي ، ص 9.

المجموعة التي تدرسها قصد الكشف عن مدى فعالية مادة الفلسفة بالنسبة للذين يدرسونها.¹

ج- عينة الأساتذة:

الهدف هو معرفة مدى وعي أساتذة مادة الفلسفة بأهداف المحتوى التربوي و مضامينه و مدى قدرتهم على التحكم في عناصره المعرفية.² واستعان قوقام بأدوات لجمع معطيات الدراسة ومنها:³

اختباران طبقهما على التلاميذ، وهما : اختبار القدرة الاستقرائية ل (ثرستون) الذي كيفه (لحمد زكي صالح في البيئة المصرية و اختبار (واطسن) و (جليسر) الخاص بالاستنتاج الذي كيفه (جابر عبد الحميد جابر) و (حامد هندام)، و الهدف من استعمال الاختبارين هو معرفة مدى قدرة التلاميذ على الإستدلال، و للتأكد من ثبات هذين الاختبارين وزعا على عينة استطلاعية دجما 50 تلميذا في شهر فيفري من سنة 1992، ثم أعيد التوزيع لنفس الاختبار في شهر أبريل من السنة نفسها، و توصل الباحث إلى أن هناك ثبات عند مستوى 0,01 و 0,05 و هذا ما يبين أن الاختبارين صالحين في البيئة الجزائرية.⁴

كما استعان بالاستبيان، وزعه على الأساتذة قصد معرفة ما يلي:

أ- مدى وضوح أهداف تدريس الفلسفة لدى الأساتذة.

ب- مدى تناسب الأهداف مع فلسفة المجتمع و محتوى المقرر.

ج- معرفة إمكانيات المقرر في تنمية القدرة الاستدلالية.

د- الصعوبات التي تعترض كل من الأستاذ و التلميذ.

هـ- طبيعة بناء مقرر الفلسفة.

و- معرفة مستوى القدرة الاستدلالية لدى التلاميذ.

¹ انظر: قوقام: مقال التفكير الاستدلالي، ص 9.

² نفسه، ص 10.

³ نفسه، ص ص 10 - 13.

⁴ نفسه، ص 14.

تم توزيع الاستبيان على 45 أستاذاً خلال مرحلتين من أجل التأكد من ثبات و صدق الاستبيان¹ و استنتج قوقام أن فهم الأساتذة لأهداف مقرر الفلسفة كان محدوداً، فقد أجمعوا على أن هدف الفلسفة هو اكتساب التلميذ قدرات أوفر من المعلومات، فكان الفلسفة عبارة عن سلسلة من المعارف طلب من مدرسيها أن ينقلوها إلى التلاميذ لا غير ، بينما الأصح هو أن حقيقة تدريس الفلسفة هي تنمية التفكير النقدي الاستدلالي و غرس روح الحرية الفكرية.

كما استنتج قوقام التقصير في فهم أهداف مقرر الفلسفة سيؤدي لا محالة إلى ضعف الناتج السلوكي لدى التلميذ و بعبارة أخرى نقص تنمية التفكير الاستدلالي الذي يعتبر خلاصة أهداف تدريس الفلسفة، و قد يرجع عدم فهم أهداف المادة الدراسية إلى عوامل منها صياغة الأهداف أو نقص في مستوى الأساتذة أو إهمال لتلك الأهداف من قبلهم باعتبارها مجرد جملة من المحاور لا غير، و ما الأستاذ سوى مكلف بتدريسها.²

و يرى قوقام أنه إذا كانت صياغة الأهداف غير واضحة مما لا شك فيه أن الأساتذة تتعدد عندهم الآراء حولها و قد تختلف سبل تحقيقها و تكيف المضامين معها . و إذا كانت الأهداف لا تتناسب مع المضامين فهناك كذلك يقع الشرح بينهما و يصبح المقرر الدراسي خال من الانسجام و يكاد يكون مبتوراً ، لأن الأهداف جزء من المقرر و مكمل للطريقة و التقويم و المضامين ، و إذا كانت كذلك، الأهداف لا تتناسب مع المرحلة الثانوية و شروط التعاقبها مما لا شك فيه ستؤثر على المنظومة التربوية باعتبارها لم تساهم في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية من جهة ، كما أنها تؤثر على المردود السلوكي الذي لا يتحقق إلا بتوفير شروط التعلم من جهة أخرى.³

ويصل (أكلي قوقام) في دراسته إلى الخلاصة الآتية:⁴

¹ انظر قوقام: مقال التفكير الاستدلالي، ص 14.

² نفسه، ص ص 14-15.

³ نفسه، ص 15.

⁴ نفسه، ص 18.

إن الاستبيان الذي طبق سمح للباحث قوام بتحديد مدى فعالية مقرر الفلسفة، و استخلص أن هناك صعوبات تواجه كل من الأستاذ و التلميذ سواء على مستوى صياغة الأهداف و فهمها أو التحكم في المضامين و الطريقة البيداغوجية الفعالة أو تناسب هذه الأهداف مع المضامين الدراسية، هذا مما لا شك فيه سيؤثر على تنمية القدرة الاستدلالية، و مع هذا كله لم ينكر الباحث الجانب الإيجابي في مقرر الفلسفة و المتمثل في تنظيمه و بنائه بناء منطقيا لمادته.

غير أن اختبار الاستقرار و الاستنتاج يدلّنا أن فعالية مقرر الفلسفة محدودة في تنمية القدرة الاستدلالية لدى تلاميذ الأقسام النهائية و هذا في نظر الباحث يرجع إلى غياب فهم المقاصد التربوية من مقرر الفلسفة و كذلك نقص الخبرة البيداغوجية في تحقيق المضامين الدراسية.

ويقترح قوام في الأخير الحلول الآتية لتلك المشكلات¹:

توجيه التلاميذ في آخر السنة التاسعة من التعليم الأساسي توجيهها موضوعيا حسب إمكانياتهم المعرفية و قدراتهم العقلية و ميولهم.

إدخال مبادئ الفلسفة إلى السنة الأولى من المرحلة الثانوية مادام التلميذ يستطيع أن يمارس التفكير النقدي و الاستدلالي في هذه المرحلة.

إعاج- النظر في بناء مقرر الفلسفة و توزيعه على مدى ثلاث سنوات و يشترط هنا إسناد المهمة إلى المختصين.

د- إدخال تعليمية مادة الفلسفة في برامج المدارس العليا للأساتذة.

و ما يمكن ملاحظته، في هذا الصدد هو أن بعض مقترحات الباحث طبقت من خلال تنصيب الشعب الجديدة في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي ابتداء من الدخول المدرسي 1992-1993²، بكيفيات معينة. فلقد أدرجت مادة الفلسفة ابتداء من السنة الثانية ثانوي

¹ انظر، مقال: قوام، التفكير الاستدلالي، ص 18.

² انظر وزارة التربية، مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 (التقديم).

بالنسبة للأقسام الأدبية و ذلك منذ السنة 1992 ، كما أدرجت وحدة (تعليمية المواد) ضمن برامج المدرسة العليا للأساتذة.

2- دراسة ميشال توزي: وهي دراسة نظرية موسومة بـ "حو ديداكتيك لتعلم التفلسف"

¹ : Michel tozzi :Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe -

استنادا إلى الإشكالية التالية: كيف يستطيع التلاميذ -الذين يصلون اليوم إلى الأقسام النهائية مثقلين- تعلم التفلسف - تتساءل أطروحة (ميشال توزي) بداية حول الأسس التي تقوم عليها ديداكتيك تعلم التفلسف. ثم تقترح الأطروحة جملة من الدروب:

-مقاربة بالأهداف تحرك السيرورات الأساسية للتفكير.

-أسلوب للتقويم التكويني لهذه الأهداف.

-نماذج معالجة لآراء التلاميذ.

-الفوارق البيداغوجية للطرق المستعملة.

وتحلل الأطروحة في كل عنصر، فحوى الخطة الديداكتيكية. وتختتم ببعض المبادئ، كما تجدد من خلال هذا المنظور تكوين المدرسين .

وتشكلت خطة بحث (توزي) من مدخل وسبعة فصول وخاتمة. يدور المدخل حول إشكالية تعلم التفلسف. أما الفصل الأول فوسم بمشكلة الأسس الديداكتيكية لتعلم التفلسف وتطرق إلى لاستقرارية ديداكتيك الفلسفة، كمادة للبحث المتخصص -المشروعية الاجتماعية لديداكتيك تعلم التفلسف -الأسس النظرية للبحث.

أما الفصل الثاني فهو المقاربة بالأهداف لتعلم التفلسف وتضمن: الأهمية من المقاربة بالأهداف -أمثلة للأجرة- ثم المدخل العقلي للأهداف الخاصة.

وكان عنوان الفصل الثالث: السيرورات الفلسفية للتفكير وتضمن: المخطط المنظم للتفكير الفلسفي (الصورنة - المشكلة - المحاجة) -نحو نموذج ديداكتيكي لتعلم التفلسف.

¹ Thèse Soutenue en vue du doctorat nouveau régime de sciences de l'education devant l'universite lumière lyon directeur de recherche philippe meirieu1992.(Non publié).

أما الفصل الرابع فيدور حول بروز التمثلات و معالجتها من خلال الصراع الاجتماعي - المعرفي وتضمن :الإطار المرجعي وبعض الخطط الـديداكتيكية.

وينتقل (ميشال توزي) إلى الفصل الخامس ليتطرق إلى أسلوب التقويم التكويني لتعلم التفلسف وذلك من خلال : ضرورات التقويم ب - أزمة التقويم .ج-مكتسبات التقويم التكويني .د- فائدة التقويم التكويني لتعلم الفلسفة هـ-أسلوب للتقويم التكويني لتعلم الفلسفة وجاء الفصل السادس بعنوان :التمايز البيداغوجي كإجابة على اللاتجانس للتعلمات الفلسفية وتضمن :تطور سياق تعليم الفلسفة -تمييز سيرورات التعليم - التعلم أي مكتسبات؟، كيف نميز التعليم الفلسفي ؟.

وفي الفصل السابع و الأخير تطرق الباحث إلى التكوين المجدد لأساتذة الفلسفة من خلال بعض المبادئ وبعض النماذج التطبيقية . وفي الخاتمة تطرق (ميشال توزي) إلى ديداكتيك من أجل الأخلاق .

3- دراسة (كهيلابوز) وموسومة بمشكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري:¹

تذهب الباحثة إلى أنه «إذا كان للفلسفة كل هذه الأهمية الكبيرة، و إذا كان تعليمها يحقق فوائد جمعتها سيرد تفصيله في سياق الفصول ا لتالية-عرفنا لماذا تستحق أن نعنى بها و أن نخصص هذه الرسالة لرصد واقع تدريسها بغية وصفه و معرفة مدى تحقق الأهداف التي تبرز وجوده، و بغية رصد مشكلاته و تحديد الأسباب التي أدت

¹ وهي عبارة عن رسالة لنيل درجة الماجستير في التثايبيةاف الأستاذ الدكتور (فاخر عاقل) بجامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج و أصول التدريس العام الجامعي 1979.للباحثة دراسة أخرى ،تعد استمرارا لدراساتها هذه وهي الدراسة الموسومة بتطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري، دراسة تجريبية لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفولهي عبارة عن بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه في التربية بالجمهورية العربية السورية ،جامعة دمشق ،كلية التربية ،قسم المناهج و أصول التدريس سنة 1986 .ومما جاء في مستهلها:"لما كان القائمون على الإعداد يحاولون تطويره و رفع فاعليته، ملتجئين الاستفادة من المستحدثات التربوية الجديدة المفيدة، ثم لما كان إعداد المعلم بأسلوب الكفايات لـ م يستفد منه بعد، في القطر العربي السوري، فإن محاولة تطبيق هذا الأسلوب على إعداد معلمي الفلسفة، في كلية التربية، بدت أمرا مغريا يستحق بذل الجهدو محاولة التجريب . من هذا المنطلق بدأ التفكير بهذا البحث و التخطيط له." ص 3.

إليها ثم تقديم صورة عن هذا الواقع للمعنيين و المسؤولين عنه علهم يرون سبيلا لإصلاحه»¹.

1- تحديد المشكلة:

و ترى الباحثة، بأن مجرد النظر إلى عنوان هذه الرسالة يدل على أن الباحثة تفترض أن تدريس الفلسفة في المرحلة ال ثانوية يعاني من مشكلات، في القطر السوري، تعوق تحقيق الأهداف التي ينبغي أن تتحقق عن طريقه بحيث يضعف مبرر وجود الفلسفة كمادة دراسية و ضرورة الإبقاء عليها.

أما عن المعين الذي استمدت منه الباحثة تعيين هذه المشكلات فكان بالدرجة الأولى خبرتها الطويلة في تدريس هذه المادة الذي امتد على سنوات عديدة، بالإضافة إلى ما كانت تسمعه و تدارسه، مع عدد كبير من زملائها يعانون نفس ما تشعر به . ثم ما كانت تقرأه في مختلف المراجع العربية و الفرنسية التي تناقش هذا الأمر و تعالجه.²

2 - الهدف من البحث الميداني:

اعتمدت الباحثة على الاستبيان كأداة لجمع بياناتها و قد سخرته لرصد بعض الصعوبات و المشكلات التي يعاني تدريس هذه المادة سواء من ناحية المنهاج أو الكتاب أو الطريقة أو المعلم أو الطالب و غيرها من أمور متوخية من ذلك رسم صورة صادقة حقيقية لواقع تدريس هذه المادة في القطر ، صورة تنقل الواقع إلى من بيده سلطة و قدرة على التشخيص و العلاج.³

و قد وجه الاستبيان لثلاث فئات ممن يعاني من مشكلات تدريس هذه المادة و هم الطلاب المدرسون و الموجهون الأخصائيون، ويهدف إلى معرفة مدى تحقق هدفين من أهداف تدريس الفلسفة و هما : معرفة الطالب لمعنى الفلسفة و طبيعتها، و تمكن

¹ كهيل بوز :مشكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري، ص ص :ج - د .

² المصدر نفسه ص: د .

³ المصدر نفسه ص 148.

الطالب من اللغة الفلسفية في الفهم و التعبير، أما الثاني فغرضه الاطلاع على رأي الطالب فيما يتعلق بالكتاب المدرسي لهذه المادة.¹

3- نتائج الدراسة:²

أ- تحليل إجابات الطلاب:

بعد إجراء الاستبيان قامت الباحثة بتحليل إجابات الـ طلاب عليه وعرض النتائج التي توصلت إليها. ويتضمن هذا الجزء من البحث معرفة الوسط الحسابي للجزء الأول من الاستبيان والنسب المئوية لإجابات الطلاب على سائر أقسام الاستبيان بالإضافة إلى جداول مناسبة توضح مدى تحقق بعض أهداف تدريس الفلسفة ورأي الطلاب بالكتاب الذي يدرسون فيه وموقفهم من مادة الفلسفة والطرق التي تتبع في تدريسها.³

ولقد انتهت الدراسة إلى أن 65% من الطلاب وجدوا أن أسلوب الكتاب يصعب فهمه و75% منهم يجدون أن الكتاب الذي يدرسون فيه لا يستثير عندهم أي ميل أو رغبة للمطالعة ومتابعة موضوعات هذه المادة.⁴

- أما بالنسبة للطريقة التي تتبع في شرح الدروس فقد احتوى الجدول على خمس منها فقط وهي:⁵

1- تكليف طالب أو أكثر بتحضير الدرس والاطلاع بمهام شرحه ومناقشته مع زملائه.
الطريقة الإلقائية التي يتبعها المدرس لشرح الدرس كما ورد في الكتاب . وهي الطريقة الأكثر شيوعا في المدارس السورية. و73% من الأساتذة يطبقونها دائما . وطرح بعض الأسئلة الجانبية السطحية التي تقطع صمت الطلاب بين الحين والآخر لا يحول هذه الطريقة إلى طريقة حوارية أو توليدية ،كما يظن بعضهم وكما هو موضح في بحث الطرق.⁶

¹ بوز :مشكلات تدريس المواد الفلسفية.ص 148 .

² المصدر نفسه ص 163 .

³ المصدر نفسه والصفحة نفسها

⁴ المصدر نفسه ص 168.

⁵ المصدر نفسه والصفحة نفسها .

⁶ المصدر نفسه ص 176.

3- تحويل الدرس إلى مشكلة تطرح على الطلاب ويطلب إليهم حلها وهذه الطريقة يمكن أن تأتي أكلها .و 80% من الأساتذة يندر أن يستخدموا هذه الطريقة كما أن 12% فقط من الطلاب يرغبون فيها¹.

4طريقة قراءة الدرس وشرحه : والواقع أن هذه الطريقة لا تستخدم ، كثيرا في المدارس السورية ،فهي لا تستخدم بصورة دائمة إلا في حالات نادرة لا تتعدى 3% بينما في 65% من الأحوال لا تستخدم أبدا ، مما يجعلها في حكم المنتهية ،والطلاب أنفسهم لا يرغبون فيها ،فلم تتل أكثر من 1% من القبول².

ب-تحليل إجابات المدرسين:³

يهدف هذا القسم من البحث عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة عن طريق تحليل إجابات المدرسين على الاستبيان.

المجموعة الأولى:

وتحتوي على عشرة أسئلة ،وتهدف إلى معرفة رأي الأساتذة بالأهداف الموضوعية لهذه المادة ، أولا: من حيث صلاحيتها وكفايتها وحسن تحديدها وتوضيحها.

وثانيا: من حيث مدى تحقق بعضها ، عن طريق التدريس القائم في القطر السوري .

إن الأسئلة الثلاث الأولى المتعلقة بالأهداف في حد ذاتها ، حصلت على نسبة عالية من الرفض لم تقل عن 61%. وتبدو هذه النسبة أكثر تعبيراً إذا نظرنا إلى النسب المرتفعة لعدم الإجابة على السؤال، مما يترك نسب الرد بالإيجاب ضئيلة ،لم يتعد أعلاها 25%،وقد ورد تبرير معظم المدرسين لذلك في الحقل المخصص لهذا الغرض بالقول

أن هذه الأهداف إنما هي أهداف التربية بصورة عامة ، فلا تختص بمادة معينة بالذات . ولهذا السبب وجد 25% فقط من المدرسين، أن هذه الأهداف يمكن تحقيقها عن طريق تدريس هذه المادة بينما 75% منهم نفي ذلك⁴.

¹ بوز :مشكلات والصفحة نفسها.تدريس المواد الفلسفية.ص 177.

² المصدر نفسه والصفحة نفسها.

³ المصدر نفسه ، ص 180.

⁴ المصدر نفسه ، ص 181.

أما بالنسبة لبعض الأهداف التي يفترض أنها تتحقق عن طريق تدريس المادة فإنها جميعاً لم تحصل على نسبة 50%.¹

المجموعة الثانية :

وتضم الأسئلة من (11-16) المتعلقة ببحث بعض مشاكل المنهاج المقرر من حيث كفاءته، وملاءمته لتحقيق الأهداف التي حددتها السلطة التربوية لهذه المادة.²

إن أكثر من 60% من المدرسين يرون أن الهدف الثاني من أهداف تدريس الفلسفة في القطر السوري ، لا يمكن تحقيقه عن طريق المنهاج الحالي³ وفيما يتعلق بدراسة النصوص الفلسفية فإن 68% من المدرسين يرغبون بفرض ذلك⁴.

المجموعة الثالثة:

وتشمل الأسئلة من (17-21) المتعلقة برأي المدرسين حول بعض مشكلات الكتاب المقرر من حيث صعوبته وملاءمته لمستوى الطلاب ومقدار كفايته . إن نسبة تزيد على 50% للمدرسين يرون أن الكتاب صعب لا يسهل فهمه على الطلاب . ولو كان أكثر من نصف المدرسين 59%، منهم قد عوا هذه المشكلة و وجدوا أن الكتاب المقرر لا يتناسب مع مستوى طلابهم الثقافي، و 85% من المدرسين الذين وجدوا أن هناك بعض الأبحاث الصعبة على الطلاب⁵.

أما عن غنى الكتاب بالتدريبات والنشاطات المطلوبة فلم يكن بالإمكان التوصل إلى رأي حاسم لأن نسبة من رأي مثل هذا الأمر 44% وب من نسبة من خا لفهم في الرأي 41%.⁶

¹ بوز: مشكلات. تدريس المواد الفلسفية، ص181.

² المصدر نفسه ، ص 183.

³ المصدر نفسه والصفحة نفسها.

⁴ المصدر نفسه ، ص 184

⁵ المصدر نفسه ، ص 185.

⁶ المصدر نفسه ، ص 186

المجموعة الرابعة:

- وتتضمن الأسئلة من (22-30) التي تبغي التعرف على آراء المدرسين في امتحانات هذه المادة ومدى رضاهم عنها ورغبتهم في إجراء بعض التعديلات عليها.¹
- وبالنسبة للمشكلات التي ذكرها قليل من الأساتذة فكان منها:²
- 1- صعوبة بعض فصول الكتاب بالإضافة إلى صعوبة المادة بحد ذاتها .
 - 2- اكتظاظ الصفوف بالطلاب.
 - 3- تدني مستوياتهم الثقافية وانصرافهم عن المطالعة.
 - 4- ضيق الوقت الذي يفرض الإسراع في إنجاز المنهاج .
 - 5- عدم توفر المراجع اللازمة سواء بالنسبة للطلاب أو المدرس على السواء.
 - 6- نمط الامتحانات التي تفرض نسقا معيناً للدراسة يصعب على المدرس الخروج عنه.
- أما المقترحات التي ذكر القليل من الأساتذة بعضها فكانت تقوم على:
- 1- الرجوع عن الترفيع الآلي في المرحلة الابتدائية وعدم التساهل بنجاح الطلاب في الصفوف الانتقالية.³
 - 2- البدء بتعليم الفلسفة منذ الصف الحادي عشر .(ما يعادل السنة الأولى ثانوي في الجزائر).
 - 3- تغيير الكتاب المقرر لتبسيطه.
 - 4- الرفع من مستوى المدرس المادي والإعداد المهني.⁴
- 8 خلاصة البحث:⁵ تذهب الباحثة إلى أنه يمكن حصر المشكلات المختلفة في قسمين هما: أولاً- مشكلات تتعلق بمادة الفلسفة بالذات وتتبع من طبيعتها وأهمها:

¹ بوز: مشكلات تدريس المواد الفلسفية ، ص 186

² المصدر نفسه ، ص 191.

³ المصدر نفسه والصفحة نفسها.

⁴ المصدر نفسه ، ص 192.

⁵ المصدر نفسه ، ص ص 199- 201.

علام الاتفاق حول مفهوم الفلسفة الذي يجعل الخلاف يقو م حول تعريفها وماهيتها وموضوعها، وأهميتها، مما ينعكس على اختلاف مفهوم الفاعلية الفلسفية بين فرد وآخر ومن بلد لآخر، ويؤدي إلى تغير الدور الذي يسند إليها، والمهام التي يطلب أن تضطلع بمسؤولياتها.¹

ب- طبيعة الفلسفة المجردة التي تجعل نظمها ونظرياتها بعيدة عن الواقع الملموس المباشر للإنسان الذي ينصرف عنها.²

ج - صعوبة موضوعاتها التي تحتاج لتفكير منطقي مدقق وقدرة على الربط والتحليل.³
د - الشعور بعدم جدوى الفلسفة لأن: التقنية هي الأهم اليوم والأشياء العملية هي الأكثر طلبا واعتبارا، بالإضافة إلى أن الدهشة التي كانت تستدعيها في الماضي استحوذ عليها العلم في شعور الإنسان إذ بإمكانه الاستغناء عنها، لأن لكل امرئ موقفه الشخصي من الحياة وفهمه الخاص لها الذي يكون فلسفته الذاتية والخاصة به.⁴

هـ - نظرة الناس إليها، فهي تشكك المرء، وتهز معتقداته، وقد تصل به إلى الإلحاد. وأنها (سكولاستيكية)، كل شيء فيها بالنهاية يمكن أن يسوى بالكلام، ولذلك فهي تعاني من مجموعة من الأحكام المسبقة ضدها، والنظرات المريبة حولها، وقلة الاعتبار لها، هذا بالإضافة إلى أن فهمها ومتابعتها يقتضي جهدا كبيرا وإسهاما شخصيا ويحتاج لمطالعة مستمرة مما لم يعد يطيقه معظم طلاب العصر.⁵

ثانيا: مشكلات تتعلق بواقع تدريسها: وهذه المشكلات تقسم بدورها إلى قسمين:⁶

1- مشكلات عامة في جميع البلدان التي تدرسها في المرحلة الثانوية ومنها:

- أ- جدة موضوعاتها على الطلاب الذين لم يطلعوا على شيء من موضوعاتها من قبل
- ب- تقديمها للطلاب بطريقة فجأة، وبدون تمهيد مناسب يقربها من أفهامهم.

¹ بوز :مشكلات تدريس المواد الفلسفية ،ص199.

² المصدر نفسه والصفحة نفسها.

³ المصدر نفسه والصفحة نفسها.

⁴ المصدر نفسه والصفحة نفسها.

⁵ المصدر نفسه ، ص200 .

⁶ المصدر نفسه ، والصفحة نفسها .

- ج-معظم موضوعاتها لا تناسب عمر الطالب ونضجه الثقافي.
- د-نوعية طلاب الأدبي التي أصبحت بصورة عامة سيئة وذلك بسبب توجه معظم المعيدين إلى الفروع العلمية التي تضمن في المستقبل حياة أفضل.
- هـ-خلو ميدان تدريسها بطرق علمية، يمكن أن تتضمن نجاح تدريسها.
- وخطر تدريسها الذي يستغل لتوجيه أو آخر . كما أنه قد يؤدي إلى الموثوقية أو الريبية أحيانا.

انصراف طلاب العصر عن المطالعة لأن وسائل اللهو المتنوعة التي غزت حتى البيوت أصبحت تستنفذ معظم أوقات الفراغ التي كان بعضها يصرف في القراءة.

2-مشكلات خاصة تنحصر في القطر السوري بالذات ومنها:¹

- ا-صياغة أهداف المادة بصورة غير محددة ولا واضحة وغير كافية.
- بعدم تطبيق الطرق الصحيحة في تدريسها والانصراف عن تحقيق الشرط والمقتضيات الكفيلة بتحقيق الفوائد المرجوة في تعليمها.
- ج-تصور المنهاج المقرر عن تعليم الطالب (مبادئ الفلسفة) حقاً، لأن كثيراً من الموضوعات الضرورية تغيب منه وبخاصة إذا تذكرنا أن جزءاً رئيسياً منه -وهو معالجة الفلسفة على الصعيد الفلسفي لم يصر إلى تنفيذها با لإضافة إلى عدم وجود دراسة للنصوص في صلبه.²
- د-اعتماد الكتاب المدرسي وحده لتدريس هذه المادة مع أن الجميع اعتبر أن مجرد اللجوء إلى الكتاب المدرسي -المرجع الوحيد لهذه المادة خطأ يجب إدانته . هذا بالإضافة إلى أن الكتاب المقرر نفسه لا يخلو من بعض الأمور التي تسهم في تقليل الفائدة منه.

¹ بوز: مشكلات تدريس المواد الفلسفية، ص201.

² المصدر نفسه والصفحة نفسها.

مضعف المستوى الثقافي والتر بوي والعلمي للمدرس وذلك لنقص الإعداد في المجالات السابقة. بالإضافة إلى أن معظم مدرسي هذه المادة لم يختاروا هذا الفرع بمحض إرادتهم وغير راضين عن وجودهم في مجال تدريس مواد¹.
وطريقة الامتحان في القطر السوري، التي تلعب دورا أساسيا في تعطيل أهداف تدريس المادة².

ز- نوعية طلاب الفرع الأدبي في القطر السوري التي تجمع إلى مساوئ طلاب الفرع الأدبي بصورة عامة بعض المساوئ الإضافية الأخرى³.

4دراسة سماح رافع محمد (خبير المناهج للمواد الفلسفية بالتعليم الثانوي و الباحث، بالمركز القومي للبحوث التربوية): وهي عبارة عن دراسة نظرية موسومة بتدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر و الدول العربية طرقه ووسائله و إعداد معلمي⁴.

يشير الكاتب في المقدمة إلى معاناة المكتبة العربية و الأجنبية، أيضا من نقص الدراسات التربوية في مجال المواد الفلسفية، و على الرغم من أن هذه المقدمة تعود إلى تاريخ 01-01-1976، فإن هذا الحكم مازال سائرا إلى حد الساعة على ما نعتقد - وبالتالي تأتي هذه الدراسة سدا لهذا النقص، كما وعد الكاتب بدراسة أخرى -هي تحت الطبع كما أشار- حول المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، تطور أهدافها و مناهجها، مع تحليل نقدي لمحتوياتها، غير أن هذا الكتاب لم يصدر إلا في سنة 1996 بالعنوان الآتي:
مناهج المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، تطورها في مصر وتوحيدها بين الدول العربية⁵، و ربما لم يحقق هذا الإصدار ما كان يصبو إليه المؤلف، فنصفه تقريبا يعد تلخيصا للكتاب الأول، واكتفى بدراسة تطوير المناهج في مصر في جزئه الثاني حتى سنة 1974.

¹ بوز: مشكلات تدريس المواد الفلسفية. ص 201

² المرجع نفسه والصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه والصفحة نفسها.

⁴ الصادر عن دار المعارف، مصر، 1976.

⁵ الصادر عن دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

- هدف الكتاب (الدراسة):

والهدف أن يكون الكتاب مرجعا متخصصا يستفيد منه كل العاملين في ميدان تدريس المواد الفلسفية، و كذلك الذين يستعدون للعمل في هذا الميدان من طلبة الجامعات بعد التخرج ، و ذلك بما عرض فيه من الطرق المختلفة لتدريس شتى فروع المواد الفلسفية، و استخدام الوسائل المعينة و ممارسة الأنشطة المصاحبة لها، مع التوسع في عرض مختلف أساليب التقويم التي يمكن الاقتداء بها في هذا المجال . و استهدف الباحث أيضا من أن يكون الكتاب دافعا للمسؤولين في الجامعات ووزارات التربية و التعليم في الوطن العربي، للتضامن من أجل إعادة النظر في نظم إعداد و تدريب و توجيه معلمي المواد الفلسفية، و العمل على الارتقاء بمستواهم العلمي و الأدائي، لتحقيق مزيد من الإنتاج في مجال عملهم، و ذلك بما عرضه فيه من دراسات تحليلية و نقدية في شتى هذه الميادين.¹

وبذلك أصبحت محتويات الكتاب كما يلي:

الباب الأول: مدخل إلى المواد الفلسفية و التعليم الثانوي.

الباب الثاني: تدريس المواد الفلسفية.

الباب الثالث: معلم المواد الفلسفية.

و عند اختيار كافة الأمثلة التطبيقية في مجالات تدريس المواد الفلسفية في شتى محتويات الكتاب، راعى الباحث عدم قصر هذه الأمثلة على المناهج و الكتب المقررة في مصر فقط، لأنها قابلة للتغيير و التعديل، و إنما امتد اختياره إلى الموضوعات المشتركة التي يكون وجودها ضروريا في كافة مناهج و كتب المواد الفلسفية، التي يدرسها الطلبة المبتدئون في التعليم الثانوي في مصر و كل الدول العربية الأخرى.²

وقد استفاد الباحث عند تأليف هذا الكتاب بشتى خبراته في ميدان العمل بحقل المواد الفلسفية، و ذلك من حيث التدرج في مناصب التدريس، و الندب لأعمال التوجيه الفني و التدريس الجامعي، و كذلك تأليف الكتب المدرسية الرسمية، و الاشتراك في لجان

¹ سماح: تدريس المواد ، ص ص 7-8 .

² نفسه ص 8 .

وضع المناهج، و الإشراف على تنظيم البرامج التدريبية، سواء كان ذلك في مصر أو في الدول العربية الشقيقة.¹

5- دراسة (محمود أبو زيد إبراهيم) الموسومة بتطوير التدريس في الفلسفة والعلوم الاجتماعية² ومما جاء فيها ما يلي : «إذا نظرنا إلى الفلسفة كمادة دراسية وجدنا أنها منذ وضعت ضمن خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية سنة 1938، بمصر و هي تدرس ضمن مقررات السنة النهائية من القسم الأدبي في التعليم الثانوي العام. و في الوقت الذي حفل فيه الميدان التربوي في كل تخصصاته بالدراسات و المؤلفات، فإن مادة الفلسفة كانت دون سائر المواد تفتقد إلى هذه الدراسات و المؤلفات التي تلقى الضوء على طبيعتها و أهدافها و مناهجها . و لذلك فقد تعرضت للهجوم حول جدواها و مدى حاجة مدارسنا إليها : فهناك من يسلمون بأنه لا بأس من وجود الفلسفة و لا ضرر من التفلسف من حيث الثقافة العامة التي يطلبها الهواة، أما أن تكون هذه المادة جزءا من مناهجنا الدراسية، فهذا هو الذي يلقي الاعتراض مما انعكس على خطة الدراسات الفلسفية"المنطق-الفلسفة-الأخلاق-علم النفس" فتعرضت للارتفاع و الانخفاض، و إضافة مواد و اختفاء أخرى، في ضوء اجتهادات القائمين على شؤون التربية و التعليم، و الموقف الاجتماعي السائد حول تدريس الفلسفة».³

ومن هنا نشأت فكرة هذا الكتاب، الذي اعتمد في مضمونه على الدراسات العلمية التي استمرت حوالي عشر سنوات بعد الحصول على أول دكتوراه في مجال مناهج تدريس المواد الفلسفية.⁴

و يشير المؤلف إلى أنه لم ينكر الجهود و الاجتهادات التي ظهرت في مؤلفات الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل و الأستاذ عبد المجيد عبد الرحيم و الأستاذ سماح رافع. و كذلك جهود المرحوم الأستاذ محمد حسن ظاظا و آخرين ... غير أنه يعتبر كتابه هذا هو أول

¹ سماح تدريس المواد ، ص 8.

² انظر: ط: 1، مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر، 1991.

³ أبو زيد :تطوير التدريس في الفلسفة والعلوم الاجتماعية، ص 5 .

⁴ المرجع نفسه، ص 6 .

كتاب متخصص في هذا المجال، اعتمد على الدراسة العلمية و الخبرة الميدانية و الخبرات السابقة في هذا المجال¹.

و يهدف هذا الكتاب إلى إبراز الجدوى من تدريس الفلسفة و الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، وإمكانات هذه المقررات في تحقيق وظيفة التعليم العام على وجه العموم، ووظيفة المدرسة الثانوية على وجه الخصوص وفي ضوء هذا اقتراح إجراءات عملية لتطوير تدريس هذه المقررات.ومن بين الفصول التي ركز عليها الكتاب ما يلي:

الفصل الرابع: طرق تدريس المواد الفلسفية.

الفصل الخامس: مشكلات تدريس المواد الفلسفية.

الفصل السادس: الخصائص النفسية العامة لطلاب المدرسة الثانوية و مدى حاجتهم للفلسفة.²

6-دراسة محمد سعيد أحمد زيدان (كلية التربية جامعة حلوان)،تعليم التفلسف،دراسة نظرية ونماذج تطبيقية.³

نبعت فكرة هذا الكتاب -التي انبثقت من أطروحة قدمها الباحث لنيل دكتوراه الفلسفة في التربية في 6 مارس 1994 بكلية التربية جامعة عين شمس... و عنوانها: "تنمية التفكير الفلسفي كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية -"فاتخذ من المواد الفلسفية مجالاً له، و هو يتضمن الفصول التالية:⁴

الفصل الأول و تعرض فيه لقضية المواد الفلسفية بين التفلسف (التفكير الفلسفي) وتعليم الفلسفة في المدرسة الثانوية العامة، أما الفصل الثاني، فقد تعرض فيه لدراسة الأهداف الإجرائية للتفلسف.ونظراً لحاجة معلم المواد الفلسفية لمعرفة سبل تعليم التفلسف و تنميته، فقد عرض في الفصل الثالث أهم طرائق التفلسف، و في الفصل الرابع : الوسائل المعينة للتفلسف، أما الفصل الخامس فقد خصص لدراسة أنشطة التفلسف.

¹ أبو زيد :تطوير التدريس في الفلسفة والعلوم الاجتماعية،ص 6.

² المصدر نفسه ، ص 7 .

³ انظر: ط:1، سفير للإعلام والنشر،1998. ⁴ زيدان، تعليم التفلسف، ص 19.

و حيث إن تدريس الفلسفة يتضمن تعليم القيم -من المبادئ الأساسية التي يتعين مراعاتها في برامج تعليم التفلسف فقد جاء الفصل السادس بعنوان التفلسف و تنمية القيم ، أما الفصل السابع و الأخير فقد عالج فيه موضوع تقويم التفلسف.¹

و قدّم الكاتب إلى جانب الدراسات النظرية بعض النماذج التطبيقية من المواد الفلسفية (الفلسفة.. المنطق.. علم النفس.. علم الاجتماع.. التربية الوطنية).²

ويعتقد الباحث أن تعليم التفلسف سوف لطلاب المرحلة الثانوية ضروري، إعدادا لهم لدخول الجامعة أو جامعة الحياة.³

كما يشير إلى أن هذا العمل يتجه للنظر في:

أولا- أهمية تسليط بعض الأضواء على تعليم التفلسف.

ثانياً في مشكلة تعليم الفلسفة التي تتحدد في التساؤل التالي: أيهما أجدى تنمية التفكير الفلسفي أم تعليم الفلسفة بالمرحلة الثانوية ؟.

ثالثاً- التفلسف أسلوب حياة، تفتقر إليه الأمة العربية .. ودليله على ذلك أننا لازلنا نخطب خطبا عشوائيا في تناول مسائلنا الكبيرة و الصغيرة دون أن نفرق بين ما هو ذاتي و ما هو موضوعي، و ما هو جوهري و ما هو عرضي، و ما هو كافي و ما هو كمي.⁴ تلك هي أهم الدراسات السابقة التي استطعنا الاطلاع عليها و التي لها صلة وثيقة بدراستنا ، بعضها ميداني و الآخر نظري، و التي سنحاول طرح إشكاليات بحثنا و صياغة فرضياتنا في ضوءها، كما سنجتهد في مقارنة نتائجها، بنتائج دراستنا.

5- مشكلة البحث:

وعلى العموم إن الإشكاليات التي حركت بحثنا يمكن صياغتها على الشكل التالي :

-الإشكالية العامة الأولى: هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين ؟

¹ زيدان، تعليم التفلسف، ص 19 .

² نفسه ، ص ص 19 - 20 .

³ نفسه ، ص 18.

⁴ نفسه ، ص ص 18 - 19.

الإشكالية العامة الثانية:

هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين؟

ونحاول أن نفرع هاتين الإشكاليتين إلى إشكاليات جزئية بعضها يخص الأهداف التربوية وبعضها يخص البرامج الدراسية و بعضها يتعلق بالفروق بين الفئات و الشعب، على النحو التالي :

أ - الإشكاليات الخاصة بالأهداف :

-الإشكالية الجزئية الأولى: هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر مناسبة بيداغوجيا(من حيث :الطرائق - الوسائل - التقويم)حسب آراء الأساتذة والمفتشين ؟

-الإشكالية الجزئية الثانية: هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين ؟

-الإشكالية الجزئية الثالثة: هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء الأساتذة والمفتشين؟

-الإشكالية الجزئية الرابعة: هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر مساهمة لمتطلبات العصر حسب آراء الأساتذة والمفتشين ؟

ب - الإشكاليات الخاصة بالبرامج :

-الإشكالية الجزئية الخامسة: هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر مناسبة بيداغوجيا(من حيث :الطرائق - الوسائل - التقويم) حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين ؟

-الإشكالية الجزئية السادسة: هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين؟

-الإشكالية الجزئية السابعة: هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين؟

-الإشكالية الجزئية الثامنة: هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي

بالجزائر مساهمة لمتطلبات العصر حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين ؟

الإشكالية الجزئية التاسعة : هل توجد فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و آراء التلاميذ العلميين

حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر؟

الإشكالية الجزئية العاشرة : هل توجد فروق بين آراء الأساتذة و آراء المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر؟

الإشكالية الجزئية الحادية عشرة : هل توجد فروق بين آراء التلاميذ و آراء هيئة التدريس حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر؟

6- فرضيات البحث:

-الفرضية العامة الأولى: إن الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين .

-الفرضية العامة الثانية: إن البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

أ- الفرضيات الخاصة بالأهداف:

-الفرضية الجزئية الأولى: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة بيداغوجيا(من حيث :الطرائق – الوسائل - التقويم) حسب آراء الأساتذة والمفتشين.

-الفرضية الجزئية الثانية: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين .

-الفرضية الجزئية الثالثة: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء الأساتذة والمفتشين.

الفرضية الجزئية الرابعة: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مساهمة لمتطلبات العصر حسب آراء الأساتذة والمفتشين.

ب - الفرضيات الخاصة بالبرامج الدراسية:

-الفرضية الجزئية الخامسة: البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة بيداغوجيا(من حيث :الطرائق- الوسائل - التقويم)حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين .

-الفرضية الجزئية السادسة: البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

-الفرضية الجزئية السابعة: البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

-الفرضية الجزئية الثامنة: البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مسيطرة لمتطلبات العصر حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين

- الفرضية الجزئية التاسعة : توجد فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و آراء التلاميذ العلميين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

الإشكالية الجزئية العاشرة : توجد فروق بين آراء الأساتذة و آراء المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

الإشكالية الجزئية الحادية عشرة : توجد فروق بين آراء التلاميذ و آراء هيئة التدريس حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

7-تحديد مصطلحات الدراسة:

لما كان هدفنا من الدراسة هو تقويم تحديد أهداف تعليم مادة الفلسفة وصياغتها وتقويم بناء البرامج الدراسية للفلسفة، فإنه يتعين علينا تحديد قصدنا من استعمال أهم المصطلحات، المفاتيح، التي وردت في ثنايا دراستنا ونخص منها ما يلي:

١-التعليمية (أو اليداكتيك): ونقصد بها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعليم التي يعيشها المربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي -حركي ¹.

أو هي "الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي -الحركي " ² ونحن نفضل استعمال مصطلح (التعليمية) أو (اليداكتيك) وهما الأكثر استعمالا .

ب - الفلسفة :هي تلك المعرفة التي تتميز بالشمول والوحدة و التعمق في التفسير و التعليل ³. و هي المادة الدراسية المبرمجة في التعليم الثانوي الجزائري لتحقيق أهداف، وتعلم محتويات محددة.

¹الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا واليداكتيك)(من سلسلة علوم التربية 1)، ط:1، ص 63.

² محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)،الرياض دار عالم الكتب ،ط،1994، ص1، ص3.

³ جميل صليبا:المعجم الفلسفي ،بيروت ،دار الكتاب اللبناني ، ط:1979 ، ص160.

ج-تعليمية الفلسفة : نقصد بها دراسة وضعيات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها ،و التفكير في المشكلات الديدانكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها¹.

د -الأهداف التربوية: يشير الهدف التربوي في مجال التربية إلى نتيجة محددة بدقة يوجب على الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها أو أثناء إنجاز برنامج دراسي .و كثيرا ما تستخدم كلمة هدف في الأدب التربوي بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف .فقد تشير على حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى أو إلى أهداف المناهج أو إلى أهداف المراحل أو إلى الأهداف السلوكية² والمقصود بالأهداف التربوية أيضا ، ما يتوخى من خلال مجموع العمليات التربوية ويصاغ في صورة تعبير يحدد المواصفات المرغوب فيها و التي يراد تحقيقها لدى المتعلم في نهاية تعلمه.³

و الهدف الإجرائي هو وصف لمجموعة من السلوكات و الإنجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها عن قدرته⁴،أو هي أهداف مصاغة بعبارات واضحة محددة تعبر عن السلوك المراد لدى التلميذ و عن المهارات القابلة للملاحظة و التي سيمتلكها في نهاية التعليم⁵.

هـ -البرنامج التعليميهو مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظمة من الدروس نماذج التعليم و المواد الديدانكتيكية ،والحصص يكون هدفها تبليغ المعارف و المهارات⁶ ونحن نفضل استعمال مصطلح البرنامج ، لأنه الأكثر استعمالا في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية ،بل هناك مديرية برامج التعليم الأساسي

¹ الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية ،ص 70 .

² نفسه ،ص 235.

³ نفسه ،ص 240 .

⁴ نفسه ،ص 242 .

⁵ نفسه ،ص 275

⁶ نفسه ، و الصفحة نفسها

و الثانوي، كما هو في برامج الفلسفة، مثلا) ، وهو الاستعمال التقليدي .وسنستعمل أيضا مصطلح المقرر كمرادف للبرامج أحيانا ،أو الكتب المدرسية أحيانا أخرى ،أما الاستعمال الجديد فهو المحتويات أو المضامين من حيث هي جزء من المنهاج ،كما هو في بيداغوجيا الأهداف التي تتضمن علاوة على ذلك الأهداف و الطرائق و الوسائل و التقويم ،كما نجد ذلك عند (لويس دينو)¹ LOUIS D, HAINAUT

و- **المرحلة الثانوية** هي مرحلة انتقالية بين التعليم م الأساسي و التعليم العالي (الجامعي) التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، ويشتمل التعليم الثانوي، التعليم الثانوي العام و التعليم المتخصص و التعليم الثانوي التقني² وتنتهي الدراسة في مؤسسة التعليم الثانوي بالكالوريا (كالوريا التعليم الثانوي و بالوريا التقني³ .

ز - **التلميذ** : هو الدارس لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي ،في السنة الثانية أو الثالثة البالغ من العمر 15 سنة في السنة الثانية ثانوي، إذا استفاد من إعفاء السن بالتعليم الابتدائي فما فوق في القسم النهائي، لأنه يسمح لـ بعض التلاميذ الراسبين في البكالوريا بإعادة السنة بناء على شروط السن و شريطة أن لا يكونوا قد أعادوا السنة الأولى أو الثانية ثانوي⁴ .

ح - **هيئة التدريس** يقصد بها الباحث الأساتذة و المفتشين في عينة دراسته تميزا لهم عن التلاميذ

¹Voir :L.D ,Hainaut :Des Fins aux objectifs de l'education Nathan;Bruxelles ;Labr.2e ed

² كما ينص على ذلك التشريع المدرسي انظر:عبد الرحمن بن سالم : المرجع في التشريع المدرسي،الجزائر: دار الهدى، ط 3، 2000، ص 54.

³ ب .د مرجي: الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي ،الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (ب،ت) ص 252.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الفلسفة ، مفهومها و مباحثها

تمهيد

- 1 - مفهوم الفلسفة
- 2 - مباحث الفلسفة
 - أ - الميتافيزيقا
 - ب - نظرية المعرفة
 - ج - مباحث القيم
- 3 - خصائص الفلسفة
- 4 - الفلسفة والعلم
- 5 - انفصال العلم عن الفلسفة
- 6 - فلسفة العلوم
- 7 - الفلسفة والدين

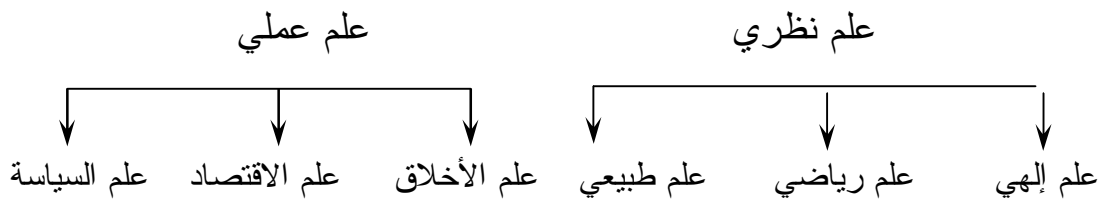
تمهيد:

إن البحث في تعليمية الفلسفة ، لا يتأتى دون التطرق إلى كل من مفهوم الفلسفة من جهة، مفهوم التعليمية من جهة أخرى . ذلك أن التركيب بين المجالين ، هو شيء يختلف عن كل مجال على حدة . فنحاول في هذا الفصل التعريف بالفلسفة كمعرفة ، وبأهم مباحثها وبخصوصيتها، وبعلاقتها بالعلم وعلاقتها بالدين . وهذا ما يفيدنا عند محاولة التطرق لأهم مفاهيم الديداكتيك وهو (النقل الديداكتيكي) الذي يهتم بتحويل المعرفة إلى مادة دراسية ، ولإدراك الفرق بين الفلسفة كمعرفة أنتجها الفلاسفة عبر العصور ، وبين الفلسفة كمادة دراسية تخضع لجملة من شروط ومعايير التدريس و البيداغوجيا .

1 - مفهوم الفلسفة:

لفظ فلسفة مشتق من اليونانية وأصله (فيلا-صوفيا) ومعناه محبة الحكمة . ويطلق على العلم بحقائق الأشياء، والعمل بما هو أصلح.¹

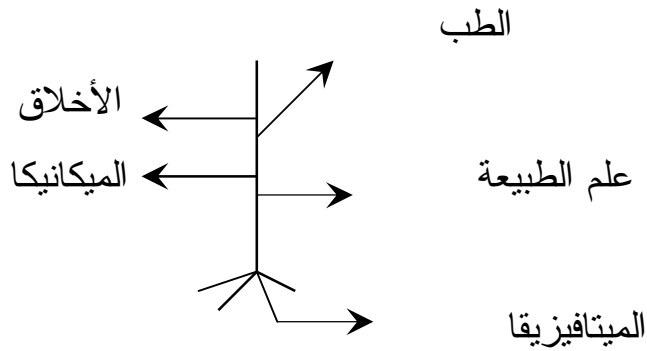
كانت الفلسفة عند العلماء القدماء مشتملة على جميع العلوم، وهي قسمان: نظري وعملي. أما النظري فينقسم إلى العلم الإلهي و هو العلم الأعلى، و العلم الرياضي، و هو العلم الأوسط، العلم الطبيعي و هو العلم الأكمل . و أما العملي فينقسم إلى ثلاثة أقسام أيضا أولا سياسة الرجل نفسه ويسمى بعلم الأخلاق و الثاني سياسة الرجل أهله، و يسمى بتدبير المنزل، و الثالث سياسة المدينة والأمة و الملك . ونحاول تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم (1) يوضح أقسام الفلسفة وفق التصنيف القديم .

¹ د/جميل صليبا: المعجم الفلسفي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط: 1979/1، الجزء الثاني، ص 160.

و مع أن العلوم قد استقلت عن الفلسفة علما واحدا بعد واحد، فإنّ بعض الفلاسفة ظلّ يطلق الفلسفة على جميع المعارف الإنسانية، مثل (ديكارت) (René 1665-1603) Descarte الذي يرى: أنّ الفلسفة أشبه شيء بشجرة جذورها علم ما بعد الطبيعة، و جذعها علم الطبيعة، و أغصانها العلوم الأخرى كالطب، وعلم الميكانيكا، و علم الأخلاق .¹ كما هو ملخص في الشكل التالي :



شكل رقم(2) يوضح أقسام الفلسفة وفق مفهوم (ديكارت).

ونورد بعض التعريفات التي اقترحت للفلسفة :

أ- تعريف (أرسطو): الفلسفة هي العلم بالأسباب القصوى، أو علم الموجود بما هو موجود².

ب- تعريف ابن سينا: هي الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه³.

¹ جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ص 160. وانظر أيضا: رونييه ديكارت: مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للطباعة و النشر القاهرة 1974 ص 43.

² نفسه و الصفحة نفسها.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، بيروت مكتبة لبنان، 1985، ص 76 أ.

ج- تعريف الجرجاني : هي التشبه بالإله بحسب الطاقة البشرية لتحصيل السعادة الأبدية⁴ .

د- أما في العصور الحديثة فإن لفظ الفلسفة يطلق على دراسة المبادئ الأولى التي تفسر المعرفة تفسيراً عقلياً كالفلسفة العلوم، وفلسفة الأخلاق، والتاريخ وفلسفة الحق الخ أو تطلق على كل معرفة تامة التوحيد، بخلاف المعرفة العلمية المشتمة لة على توحيد غير تام، و المعرفة العامة التي لا توحيد فيها، أو تطلق على مجموع الدراسات المتعلقة بالعقل من جهة ما هو متميز عن موضوعاته أو من جهة ما هو مقابل للطبيعة¹.

ويطلق لفظ الفلسفة على مذهب فلسفي معين كالفلسفة (أفلاطون)، أو فلسفة (كانت) أو يطلق على مجموع المذاهب الفلسفية في أمة معينة كالفلسفة اليونانية و الفلسفة العربية. أو زمان معين كالفلسفة القرون الوسطى، و فلسفة القرن التاسع عشر².
أما فيما يخص لفظ فيلسوف فإن سقراط كان يصف نفسه بصفة فيلسوف، وكانت الكلمة تعني عنده صديق الحكمة، بالمعنى الأخلاقي . إن الكلمة مألوفة عند أفلاطون، ولها معنى أوسع بكثير، إما لأن أفلاطون نفسه كان قد وسّعها، وإما لأنه أخذ هذا المعنى الواسع عن المدرسة الفيثاغورية، طبقاً لحديث هراقليد دويون³.

¹ جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ص ص 160-161.

² المصدر نفسه، ص ص 161-162.

³ -Voir : - Andre lalande:vocabulaire technique et critique de la philosophie.

delta beyrouth presses universities de France Paris 6eme edition 1988 p 771.

وانظر أيضاً: الترجمة العربية، أندري لالاند: الموسوعة الفلسفية (معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية) المجلد 1. a-g. منشورات عويدات. ص 979 .

2-مباحث الفلسفة :

تناولت الفلسفة عبر عصورها المختلفة موضوعات متعددة يمكن أن نبينها على الذ
التالي:

أ- الميتافيزيقا (بعد الطبيعة) : وهي دراسة الوجود بما هو كذلك أي دراسة المبادئ الأولى والأسباب القصوى للأشياء . وعلى هذا فإن الميتافيزيقا تعدّ عند أغلب الفلاسفة أهم المباحث الفلسفية وأشرفها لأن ما يبحث فيما هو أولي أشرف مما يبحث فيما هو أكثر أو ثانوي. وقد افترضت الميتافيزيقا وجود عالم يقوم فيما وراء عالمنا المحسوس وهو عصي على الإدراك الحسي، وكذلك كل ما يقال عن هذا العالم ليس مما يمكن التحقق منه بالمشاهدة ولا بالتجربة . وهذا ما دفع ببعض الفلاسفة إلى الاعتقاد بأن عالم الميتافيزيقا سيظل في غياهب المجهول، كما دفع آخرين إلى الاعتقاد بأن البحث في الميتافيزيقا عقم ولا طائل من ورائه، لأنه حين نتحدث عن عالم يقوم خارج نطاق معرفتنا إنما نتحدث لغوا وهراء . ولذلك فمن الضروري في رأي هؤلاء أن نكف عن البحث الميتافيزيقي¹.

ب- نظرية المعرفة² : تتناول نظرية المعرفة مسائل أساسية أربع هي:

¹ جميل الحلال، تنويع الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي، مكتبة لبنان، بيروت ط : 1. 2000. بيروت-باريس، ط:1. 1996 . ص 659 .

² يضع المؤلف بين قوسين كلمة (الابستمولوجيا) باعتبارها مرادفة لنظرية المعرفة، في حين أن هناك من يرى فرقا بينهما ، من حيث أن الابستمولوجيا أصبحت من اختصاص العلماء، بينما بقيت نظرية المعرفة بمشاكلها التقليدية من مشاغل الفلاسفة ودارسي الفلسفة (انظر خاصة : محمد عابد الجابري، مدخل إلى فلسفة العلوم . بيروت :مركز الوحدة العربية ، ط:2002، 5، ص ص 20-22). والابستمولوجيا كما عرفها (لالاند) في قاموسه الفلسفي: « الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية، الدراسة الهادفة إلى بيان (أصلها المنطقي لا النفسي وقيمتها الموضوعية وينبغي أن نميز الابستمولوجيا عن نظرية المعرفة بالرغم من أنها تمهيد لها وعمل مساعد لا غنى عنه، من حيث أنها تدرس المعرفة بتفصيل وبكيفية بعدية في تنوع العلوم و الموضوعات لا في وحدة الفكر» in Vocabulaire technique et critique de la philosophie. par Andre Lalande. 9eme :edition (Voir Epistémologie)

في كتاب ماهي الابستمولوجيا؟ لمحمد وقيدي ،دار الحداثة . ط:1983، 1، ص 8.

1- أصل المعرفة البشرية ومصدرها.

2- طبيعة المعرفة البشرية.

3- صدق المعرفة أي كيف تتميز المعرفة الصادقة عن المعرفة الكاذبة

4 -حدود المعرفة البشرية¹.

ويذكر أن (جون لوك) (1632 - 1704) John Locke هو أول من حدد نظرية المعرفة البشرية بهذا الشكل الدقيق من حيث هي البحث في أصول المعرفة البشرية وبقينها ومداها، وكذلك أسس الاعتقاد ودرجاته وكذلك الظن والاتفاق. وقد أخذت نظرية المعرفة تحتل الآن مكان الصدارة في الأبحاث الفلسفية بعد أن كانت تابعة للميتافيزيقا إلى وقت قريب².

ج - مباحث القيم: (الأكسيولوجيا (Axiologie).

وفيها ينصرف الفكر إلى دراسة القيم مثل الحق و الخير و الجمال³. فأما الحق فهو موضوع علم المنطق و هو علم يدرس الاستدلال من حيث الصحة والفساد⁴. أما الخير فهو موضوع علم الأخلاق، و يبحث في قيمة العمل وأما الجمال فهو موضوع علم الجمال يبحث في قيمة الفن أو (الإستطيقا) Esthétique. وتسمى هذه العلوم الثلاثة بالعلوم المعيارية⁵ sciences normatives

¹ جميل الحاج: الموسوعة الميسرة ص ص 659 - 660.

² نفسه، ص 659.

³ عرفان عبد الحميد فتاح، المدخل إلى معاني الفلسفة، بيروت دار الجيل ط: 1، 1989، ص 32.

⁴ جميل الحاج: الموسوعة الميسرة، ص 660.

⁵ جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج 2، ص 161.

و للفلسفة مباحث أخرى كفلسفة العلم و فلسفة الدين وفلسفة التاريخ وفلسفة القانون وفلسفة السياسة وفلسفة التربية وغيرها¹.

3- خصائص الفلسفة:

تمتاز الفلسفة بجملة من الخصائص يمكن إيجاز بعضها في ما يلي :
أولاً: أوليتها الكشف عن الحقيقة ومحاولتها معرفة الأشياء على حقيقتها . فالفلسفة في أبسط معانيها هي البحث عن الحقيقة والمعاناة في سبيل الوصول إليها ومحاولة إظهارها ونشرها بين الناس.²

ثانياً: الكلية والشمول من خلال نظرتها الكلية و الشمولية للأشياء، وتميل بقوة نحو التأليف أو التركيب.³

ثالثاً: تأكيد على المضمون الروحي للحقيقة التي تبحث عنها . فقد ارتبط مضمونها منذ البداية بمعاني الحكمة والتوجيه والكمال الخلقى والروحي، وكان هدفها منذ البداية تحقيق السعادة المادية والروحية للإنسان.⁴

رابعاً: الاهتمام البالغ بخير الإنسان والإنسانية . من حيث هي تسأول عن معنى الحياة الإنسانية وسعي دائم من أجل تفهم حقيقة المصير البشري.⁵

4- الفلسفة والعلم:

إن بين الفلسفة والعلم علاقة وثيقة، منذ أن ظهرت الفلسفة، حيث كانت قديماً الأم الرؤوم التي تطوي جناحيها على سائر العلوم، فتعد امتداداً لها⁶. و كان القدماء يفرقون بين الفلسفة والعلم بالصفات الآتية:

¹ جميل الحاج: الموسوعة الميسرة ص 659.

² عمر التومي الشيباني: مقدمة في الفلسفة الإسلامية، ليبيا- تونس: الدار العربية للكتاب الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ط: 1990، ص 40.

³ نفسه والصفحة نفسها.

⁴ نفسه ص 42 .

⁵ نفسه ص 43.

⁶ يمى طريف الخولي: فلسفة العلم في القرن العشرين، الصادر عن سلسلة عالم المعرفة، الكتاب 264. المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب. ط: 2000. ص 121 .

أ- **الوحدة والتعميم:** المعرفة الفلسفية أكثر وحدة من المعرفة العلمية، حتى لقد قال أفلاطون: الفيلسوف يجمع كل شيء في نظرة واحدة.¹

ب- **التعمق في الإيضاح والتعليل:**

تتوغل فلسفة تعليل الأشياء تعليلًا أعمق وأتم من تعليل العلم، لأن الفلسفة تبتغي به الوصول إلى الحقائق المطلقة.²

ج- **الحقيقة بذاتها:** أن الفلسفة لا تقتصر على الأمور الحسية الظاهرة التي هي موضوع العلوم، بل تغوص على الحقائق العميقة، فتبحث في الوجود والجوهر، وتتحرى الحقيقة الوجودية بذاتها. ذلك لأن العلوم تبحث في ظواهر الأشياء التي تقع تحت حواسنا لمعرفة قوانينها، أما الفلسفة فتريد إدراك الحقيقة المطلقة. فعلم الطبيعة يقتصر على البحث في الضوء والصوت والحرارة، ولكن الفلسفة تريد أن تفهم ما هي حقيقة القوة والمادة، وعلم النفس يهتم بظواهر النفس من إدراك وذاكرة وعاطفة وإرادة، والفلسفة تتوخى إدراك جوهر النفس ومعرفة حقيقة العقل.³

د- **الأسباب القصوى:** إن العلم يقتصر على ذكر الأسباب المباشرة، وأن الفلسفة تبحث في الأسباب القصوى والمبادئ الأولى. هذا ما كان يقصده أرسطو بقوله أن الفلسفة هي علم الموجود بما هو موجود.⁴

هـ- **غاية الوجود:** و العلم يطلب معرفة نظام الأشياء من غير أن يبحث في غاية هذا النظام. ولكن الفلسفة تبتغي الكشف عن غاية الوجود، وبيان أسباب هذا النظام بفرضه تابعا لغاية أو لخطّة يحققها بسيره، وتتصل من هذه الطريق أيضا بالإله الذي هو واجب الوجود، وغاية الغايات.⁵

¹ أفلاطون: كتاب الجمهورية مقالة الألف 537، في جميل صليبا: علم النفس، بيروت؛ دار الكتاب اللبناني، ط: 1981، 3، ص 21.

² صليبا، مرجع سابق، ص 21.

³ نفسه ص 22.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

⁵ نفسه ص ص 22-23.

و- **الطريقة** : والفلسفة تختلف عن العلم بطريقتها، لأنها لا تستطيع أن تصل إلى حل المسائل العويصة، مثل مسألة المادة، والحياة، والنفس والإله، إذا هي اكتفت بالمعرفة الحسية والتجربة العلمية . ولذلك تجد الفيلسوف يستخدم ملكات عقلية عالية كالحس العقلي والعاطفة، ليصل إلى ما وراء العالم المحسوس ¹.

5- انفصال العلم عن الفلسفة:

استقلت العلوم عن الفلسفة في العصر الحديث ² على يد أمثال "جاليلو" (Galileo) 1564 - 1642م) وإسحاق نيوتن "Isaac Newton بالنسبة لعلم الطبيعة، وعلى يد لافوزييه (Lavoizier) 1743 - 1794م) بالنسبة لعلم الكيمياء، وعلى يد كلود برنار " Claude

¹ صليبا: علم النفس، ص 23 .

² تذهب بعض الدراسات ،إلى أن المنهج التجريبي أسس له المسلمون قبل الأوروبيين ،مثل دراسة (علي سامي النشار) ، والتي جاء فيها :«المسلمون إذن هم مصدر هذه الحضارة الأوروبية القائمة على المنهج التجريبي ..وإننا لنعلم أن (فرنسيس بيكون) قد قام بعد ذلك بشرح هذا المنهج .ثم بحث فيه (جون ستوارت مل) محتذيا حذو العرب أخذا لكل ما توصلوا إليه ، مرددا عباراتهم و أمثلتهم ، وقد خطا المنهج التجريبي بعد (بيكون) و(مل) خطوات مختلفة و متعددة في عهدنا الحاضر -و اتخذ صورا أخرى على أيدي الأوروبيين « انظر: مناهج البحث عند مفكري الإسلام ط: دار النهضة العربية ،بيروت 1984، ص 357 ،وهي رسالة للحصول على شهادة الماجستير في مايو 1942 (انظر تصدير ط:1، ص 11) والتي نشرت أول مرة في ديسمبر 1947 (ص 12 تصدير ط:1) . و مثل دراسة محمود يعقوبي الموسومة بمسالك العلة و قواعد الاستقراء عند الأصوليين و جون ستورت مل حيث جاء فيها: « ولهذا فإننا نجد أن (محمد إقبال) لم يجانب الصواب عندما قال * : إن « الزعم بأن أوروبا هي التي استحدثت المنهج التجريبي،زعم خاطئ » ،على الرغم من أنه لم يعتمد لإثبات قوله هذا على الدليل الصحيح الذي يبدو أنه كان في متناوله لو أنه كان مل ما بالقدر الكافي من مسائل علم الأصول و لا سيما بمباحث العلة و مسالكها « ،ديوان المطبوعات الجامعية 1994 ، ص 217 . وهي أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة من جامعة الجزائر و التي نوقشت يوم 5 فيفري 1991(انظر هامش المقدمة ص 8).

ويقول اليعقوبي أيضا: « أن طرائق الوصول إلى العلة إنما ضبطها و حصرها علماء الأصول من قبل أن يظهر مثلها على لسان (فرنسيس بيكون)(1561-1626) أو (جون ستورت مل 1806-1873) بعدة قرون « المصدر نفسه ،ص 7 . ويقول في موضع آخر: « إذا أنعمنا النظر في أهم ما ابتكره علماء الأصول في مباحث العلة ، ماثلا في (مسالك العلة) فإننا نجده لا تختلف صورتها في شيء عن صورة طرائق الاستقراء و التي قام عليها العلم الحديث الذي أصبحت نتائجه و آثاره تمازج جميع مظاهر الحضارة في عالم القرن العشرين « ص 225 . * انظر: محمد إقبال :تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ترجمه عباس محمود العقاد ،لجنة التأليف و الترجمة و النشر ،القاهرة 1955، ص 148 .

Bernard (1813-1878م) بالنسبة لعلم الاحياء، و على يد أوجست كونت " Augst¹ Comte (1798-1857م) وفيكو Vico (1668-1744م) و"أميل دوركايم" E.Durkheim (1858-1917م) بالنسبة لعلم الاجتماع وعلى يد "ولف" C.Wolf (1679-1754م) بالنسبة لعلم النفس.²

6- فلسفة العلوم:

على الرغم من انفصال العلوم عن الفلسفة فإن « العلماء ،في محاولتهم وممارساتهم العلمية والتفلسف فيها يلجأون إلى الفلسفة وذلك بطرح أفكار عامة حول العلم و طبيعة المعرفة العلمية و أساس الاستقراء وأصل الأفكار الرياضية ،ويبحثون في تاريخ الفلسفة عن الأفكار التي قد تشابه ما يقولون به ،هم، فيعتبرونها فلسفة توافق العلم ،وحتى إن لم يفعلوا ذلك ،يطرحون أفكارا تلتقي وبعض الأفكار الموجودة في الفلسفة وبهذا يتحولون إلى فلاسفة دون وعي منهم»³. و على الرغم من أن أحد الدارسين يرى أن " فلسفة العلوم " «مصطلح غامض عائم»⁴، فإن هذا المصطلح يدل على

¹ في هذا الصدد يقول (حسن الساعاتي) في كتابه علم الاجتماع الخلدوني -قواعد المنهج : « أن ابن خلدون هو المؤسس الأول لعلم الاجتماع في العالم أجمع شرقيه و غربيه . و قد سبق في ذلك (أوغست كولثشي) يعده الغربيون أول مؤسس لعلم الاجتماع ،وذلك بخمسة قرون « -بيروت : دار النهضة العربية ، 1972 . ط 1 (التمهيد).

ويقول الساعاتي في موضع آخر من المصدر نفسه: « وتتجلى عبقرية ابن خلدون كذلك ، في أنه لم ينشئ علم الاجتماع الإنساني و العمران ال بشري فحسب ، بل إنه قد وضع أيضا لهذا العلم قواعد منهج أصيلة وطرائق بحث مبتكرة ...فهو يقول عن علمه الجديد : « واخترعته من بين المناحي مذهبا عجيبا وطريقة مبتدعة وأسلوبا »* « ص 38 * انظر: ابن خلدون :المقدمة،تحقيق درويش الجويدي ،بيروت نالمكتبة العصرية،ط2005،ص 12.

² انظر: عمر التومي الشيباني :مقدمة في الفلسفة الإسلامية .ص 48.

³ سالم يافوت :فلسفة العلم و العقلانية المعاصرة:بيروت :دار الطليعة للطباعة و النشر،ط:1982،ص 1، ص 13 .

⁴ محمد عابد الجابري :مدخل إلى فلسفة العلوم -العقلانية المعاصرة و تطور الفكر العلمي -،مركز دراسات الوحدة العربية بيروت:ط 5 ، 2002،ص 24 .ويقول أيضا: « فكل تفكير في العلم ،أو في جانب من جوانبه ،و في مبادئه أو فروضه ،أو قوانينه ،في نتائجه الفلسفية أو قيمته المنطقية أو الأخلاقية ،هو بشكل أو بآخر ،"فلسفة للعلم " « انظر:المصدر نفسه و الصفحة نفسها .

العلاقة الجديدة بين الفلسفة والعلم بعد أن انفصلت العلوم عن الفلسفة .وتتقسم هذه الدراسة إلى مبحثين هما :

أ-دراسة مناهج العلوم أو (الميتودولوجيا) METHODOLOGIE :« المنهاج العلمي هو جملة العمليات ،والخطوات العملية ،التي يقوم بها العالم ،من بداية بحثه حتى نهايته ،من أجل الكشف عن الحقيقة و البرهنة عليها »¹.

ب- الإبستمولوجيا:وهي كما عرفها (لالاند) ANDRE LALANDE في قاموسه الفلسفي: « الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية ، الدراسة الهادفة إلى بيان (أصلها المنطقي لا النفسي وقيمتها الموضوعية وينبغي أن نميز الإبستمولوجيا عن نظرية المعرفة بالرغم من أنها تمهيد لها وعمل مساعد لا غنى عنه ، من حيث أنها تدرس المعرفة بتفصيل وبكيفية بعدية في تنوع العلوم و الموضوعات لا في وحدة الفكر»²

وتذهب بعض الدراسات إلى اعتبار الإبستمولوجيا فرعا هاما من شجرة الفلسفة تدرس البحث العلمي ونتائجه ،سواء كان ذلك على المستوى النظري أو التطبيقي ،بعد أن كانت مجرد فرع عن نظرية المعرفة في مرحلتها الكلاسيكية و التي امتدت من (أفلاطون) إلى (برتراند راسل)³.

ومجمل القول، « إن الإبستمولوجيا هي ميتودولوجيا من الدرجة الثانية»⁴ على حد تعبير محمد عابد الجابري.

وبهذا التوجه الجديد لم تعد الفلسفة مجرد بحث في الميتافيزيقا⁵ كما كانت في الماضي بل أصبحت ترشد العلم وتستحث خطاه، من خلال فلسفة العلوم،خاصة من خلال

¹ محمد عابد الجابري:مدخل إلى فلسفة العلوم ص 23 .

² -in Vocabulaire technique et critique de la philosophie.par Andre Lalande.9eme :edition (Voir Epistémologie

في كتاب ماهي الابستمولوجيا ؟ لمحمد وقيدي ،دار الحداثة .ط:1983، 1 ص 8.(ذكرنا هذا التعريف في الهامش 2 من الصفحة 40 ،ونذكره هنا للضرورة المنهجية).

³ Voir:Mario Bunge: Epistémologie,traduction de Helene Donadieu;Maloine S.A Paris, 1983; p p13-14.

⁴ الجابري: مدخل إلى فلسفة العلوم ، ص 24 .

⁵ انظر: سالم يافوت، مرجع سابق، ص 14 وما بعدها.

مبحث الإبستمولوجيا، هذا على الرغم من النزعات التي تجعل الإبستمولوجيا من صميم البحث الفلسفي الذي هي مستقلة عنه¹. وعموماً إننا نعتقد بأن الدراسات الفلسفية في مجالي الميتودولوجيا و الإبستمولوجيا يمكن أن تكون أكثر فائدة و نفعاً للدراسات المعاصرة و المستقبلية ولحياة الإنسان عامة، في حالة ما إذا ا لقيت اهتماماً في الفكر المعاصر، و استثمرت الاستثمار الحسن .

و يمكن أن نلاحظ المساهمة الفعالة لأعلام الإبستمولوجيا المعاصرة أمثال (غاستون باشلار) Gaston Bachelard (1884 - 1962) و (هنري بونكاري) Henri (1854 - 1912) Poicarre و (جون بياجى) JEAN PIAGET (1896 - 1980) و (روبير بلانشى) (1898 - 1975) (Rober Blanche) و (كارل بوبر) Karl Popper (1902 - 1992) و غيرهم . وشهد العالم العربي الاهتمام بهذا المجال من الدراسات و بأبرز أعلام الإبستمولوجيا الغربيين خاصة ، وذلك مثل الدراسات التي قام بها كل من (محمد عبد الجابري) و (محمد وقيدي) و (سالم يافوت) ، كما اهتم (محمود يعقوبي) بالدراسات المنطقية فترجم كتاب المنطق الصوري (Traite de logique formelle) ل (جول تريكو j.Tricot)² خاصة، وترجم بعض مؤلفات (روبير بلانشى) Robert Blanche في المنطق و الإبستمولوجيا، مثل: الأكسيوماتيك (المصادريات)³ (L ' Axiomatique) و الإبستمولوجيا (نظرية العلم) (L'Epistémologie)⁴ ومدخل إلى المنطق المعاصر⁵ (Introduction a la logique Contemporaine).

¹ انظر الجابري، مرجع سابق ص 25 و ما بعدها.

² جول تريكو: المنطق الصوري، ترجمة محمود يعقوبي، د م ج، الجزائر، 1992 .

³ روبير بلانشى: المصادريات (الأكسيوماتيك)، ترجمة محمود يعقوبي، د م ج، الجزائر ط 2004.

⁴ روبير بلانشى: نظرية العلم (الإبستمولوجيا)، ترجمة محمود يعقوبي، د م ج، الجزائر ط 2004.

⁵ روبير بلانشى: مدخل إلى المنطق المعاصر، ترجمة محمود يعقوبي، د م ج، الجزائر ط 2005.

كما درست (مريم سليم) إبستمولوجيا (بياجي) التكوينية¹، درست (يمنى طريف الخولي) (إبستمولوجيا (كارل بوبر).² إذ تسجل آفاق الإبستمولوجيا، من خلال مؤسسيها لما قالت: «و أدرك الرواد اللاحقون أن قلائد فلسفة العلم إذا أرادت أن تحتل موقعها اللائق على الصدر الراهن، فلا بد أن تعمل على التكامل و التناغم بين هذا اللؤلؤ الإبستمولوجي بأصوائه المنطقية و المنهجية الوهاجة و بين فرائد أخرى للنظرة العلمية (...). إن القرن الحادي والعشرين هو عصر توظيف وتشغيل المعلومة والنظم المتكاملة والتخصصات المتداخلة والبرامج المركبة ..تتعاون جميعها لسد حاجات معرفية ملحة ومتزايدة³. هذا المنحى يؤكد أحد المنشغلين بالإبستمولوجيا في العالم العربي قائلاً: «لقد واكبت الثقافة العربية الإسلامية خلال جميع مراحل تطورها تطور العلوم والمعارف لدى الأمم المجاورة فأعطت وأخذت، أغنت واغتنت . وأظننا اليوم في حالة إلى الاستمرار في نفس الاتجاه وبنفس الروح: فالضرورة تفرض علينا مواكبة التطور العلمي المعاصر، لا بحثاً عن ترف فكري، بل بحثاً عن وسائل أنجع في التفكير والعمل. يجب أن نعيش عصرنا، لا في جوانبه الترفيهية والحضارية، بل في جوانبه الفكرية والعلمية أيضاً . وهو أمر يتطلب توظيف المفاهيم الإبستمولوجية التي افرزها

¹ مريم سليم : علم تكوين المعرفة (إبستمولوجيا بياجي) ،بيروت:معهد الإنماء العربي ،ط1985،1.

² من خلال دراستها الموسومة ب فلسفة كارل بوبر :منهج العلم ،منطق العلم ، 1989 ،انظر يمى طريف الخولي: فلسفة العلم في القرن العشرين،مرجع سابق، خاصة ص ص 473-474 . ومما جاء فيه : «أصبحت فلسفة العلم في القرن الحادي والعشرين تعني تكامل النظرة إلى العلم من الداخل مع النظرة إليه من الخارج . وبرز علم الذكاء الاصطناعي وتقنيات الكومبيوتر لتؤكد أهمية النظرة المنطقية من الداخل، بينما تبرز العوامل الإنسانية الحضارية أهمية النظرة من الخارج .» ص ص 459 - 460 .

³ نفسه ص ص 460-461.

تطور الفكر العلمي المعاصر، لا من أجل الفهم أو أفق ثقافي في صرف بل من أجل العمل والتغيير»¹.

9 فلسفة العلوم و المنطق الرياضي :

كانت نشأة المنطق الرياضي الحديث مساوقة تماماً لنشأة فلسفة العلم، وما زالت كثير من الدراسات الأكاديمية تعتبر المنطق و فلسفة العلم تخصصاً واحداً، أو على الأقل متصلاً². وهكذا تبدو أهمية المنطق الرياضي الذي يعد عصب الفلسفة المعاصرة³.

لقد « منح المنطق الرياضي فلسفة القرن العشرين ، ذات المنزع المعرفي والتجريبي والعقلي-إجمالاً أسلوباً فنياً للصياغة الدقيقة والتعبير المنضبط، وأداة فريدة مكنتها من استنباط النتائج من المقدمات بطرق ممهدة لم تكن متاحة من قبل . لقد جعل من الممكن صياغة مشكلات فلسفية تقليدية بطرق جديدة خصيبة ومثمرة، فقام بدور كبير في تطوير مدارس وأنساق فلسفية عدة . وقدم التحليل المنطقي للقضايا عتاداً هائلاً للنظرية التعددية للعالم رفضاً للوحدانية وعلاقتها الداخلية، فقد أوضح أن خواص الشيء أو أوصافه لا تفصح عن علاقاته بالأشياء الأخرى، مما يعني أن العلاقات خارجية وبالتالي العالم تعددي . وبشكل عام ، أدى المنطق الرياضي إلى إزالة مواطن لبس وغموض رانت طويلاً على صدر الفلسفة متذرة بالخلط اللغوي⁴».

وفي المجال السيكلولوجي و التربوي أولى (جان بياجي) المنطق الرياضي أولوية في تدريس هذا العلم ، منذ الطفولة المبكرة حيث يقول ،⁵ - وهو يتحدث عن تطوير (كانتور)* (1845 - 1918) G. Cantor لنظرية المجموعة - : « وتعد هذه من الأمثلة

¹ سالم يفوت، فلسفة العلم المعاصر، ص 278 .

² يمني الخولي: فلسفة العلم في القرن العشرين، ص 250 .

³ نفسه ، ص ص 251-252 .

⁴ نفسه ، ص 261

⁵ جان بياجي: الأستمولويات التكوينية، ترجمة السيد نفادي ، مرجع سابق ، ص 38.

* جورج كانتور: عالم رياضيات ألماني روسي الأصل. أنشأ بمساعدة ديدكننت نظرية المجموعات (المنجد في اللغة و الأعلام ، بيروت دار المشرق ط: 2003، ص 40، ص 456).

اللافتة للنظر جداً، حيث يربط معرفة الأسس السيكولوجية لفكرة ما ، بالفهم الإستمولوجي لهذه الفكرة . وبدراسة تطور فكرة العدد عند الأطفال سيتضح لنا ببساطة ما إذا كانت تعتمد على فكرة فئات الفئات المتكافئة *Classes of Equivalent Classes* أم أن هناك عمليات أخرى تدخل فيها أيضاً».

و يستند (بياجيفي) هذا على الجهود المبذولة من طرف (برتراند رسل) و(هواتهيد) (1947 - 1961) A.N. weathead من خلال مؤلفه ما المشترك و الموسوم (بمبادئ الرياضيات) *pricipia Mathematica* ،¹ في تأسيس المنطق الرياضي، و نشير بالأخص إلى المساهمة الفعالة من طرف (رسل) في فلسفة التربية، فكتابه (التربية و النظام الاجتماعي) «يعد من المراجع الرئيسية في التربية الحديثة»².

وما يمكن الإشارة إليه أيضاً ، هو مدى تداخل التخصصات ، ومدى حاجتها إلى بعضها البعض ، من ذلك أن العمل الديداكتيكي و البيداغوجي يحتاج إلى الدراسات و التحليلات الإستمولوجية، خاصة عند التعامل مع المحتويات الدراسية ، من حيث هي معارف ، خاصة من خلال (النقل الديداكتيكي) ، وكاستعمال المصطلحات الإستمولوجية في الدراسات الديداكتيكية ، مثل مصطلح (العائق البيداغوجي) الذي يعود إلى (العائق الإستمولوجي) كما يوجد في فلسفة (باشلار) الإستمولوجية.

7 - الفلسفة و الدين :

أما عن موقف الفلسفة من الدين، وموقف الدين من الفلسفة ، فتلك مسألة قديمة قدم علاقة الفلسفة بالدين، ناقشها المفكرون واتخذوا منها مواقف متفاوتة ، ذلك أن التعارض بين الدين والفلسفة موجود، كما أن الاتفاق موجود أيضاً، ولا يمكن أن نتصور دائماً بأن الفلسفة تلغي الدين أو تحلّ محله ، فإن هناك فرقاً بين النظرية الفلسفية التي تستبعد الدين ، وبين النظرية الفلسفية التي قد تنشأ في أحضان الدين، وتعضده . ونريد التركيز

¹ برتراند رسل، *الرياضيات*، ترجمة محمد مرسى أحمد و احمد فؤاد الأهواني مصر : دار المعارف ص 10 .

² انظر: برتراند رسل التربية و النظام الاجتماعي ، ترجمة سمير عبده من مقدمة المترجم (بيروت ، منشورات دار مكتبة الحياة ، ط: 1978، 2، ص.9.

بداية على موقف (ابن خلدون، عبد الرحمن) في المقدمة ،حيث قال ف:« هذا العلم رأيت غير واف بمقاصدهم التي حوموا عليها [لعله يقصد الفلاسفة]، مع ما فيه من مخالفة الثلث وظواهرها وليس له فيما علمنا ، إلا ثمرة واحدة وهي شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجاج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين، وذلك أن نظم المقاييس تركيبها على وجه الإحكام والإتقان هو كما شرطوه في صناعتهم المنطقية، وقولهم بذلك في علومهم الطبيعية ، وهم كثيرا ما يستعملونها في علومهم الحكيمة من الطبيعيات والتعاليم وما بعدها فيستولى الناظر فيها بكثرة استعمال البراهين بشروطها على ملكة الإتقان والصواب في الدجاج والاستدلالات ، لأنها وإن كانت غير وافية بمقصودهم فهي أصح ما علمناه من قوانين الأنظار . هذه هي ثمرة هذه الصناعة ،مع الاطلاع على مذاهب أهل العلم وآرائهم . ومضارها ما علمت . فليكن الناظر فيها متحرزا جهده من معاطبها ، وليكن نظر من ينظر فيها بعد الامتلاء من الشرعيات والاطلاع على التفسير والفقه، ولا ينكبن أحد عليها وهو خلو من علوم الملة فقل أن نسلم لذلك من معاطبها».¹

وفحوى ما ذهب إليه (ابن خلدون)، كما تشرحه (الموسوعة الفلسفية المختصرة)² من وجهة نظرها: أن (ابن خلدون) يرى ب « أن العالم أوسع من أن يحيط به عقل بشري، ولهذا فهو يبطل الفلسفة على أساس أنها تدّعي العلم بكل ما في الوجود، وتعتمد على الأقيسة المنطقية مع أن هذه الأقيسة عقلية صرفة ، على حين أن الأشياء المحسوسة لا تدرك إلا بالمشاهدة ، ومن الضلال أن يظن بأن الإنسان قادر على معرفة العالم بالمنطق الخالص، فلا بدّ أن تكون التجربة هي أساس علمنا بالعالم-وليس المقصود هو التجربة الفردية، بل المقصود هو تجارب الإنسانية كلها مجموعا بعضها إلى بعض، ولئن كانت النفس بفطرتها خلوا من المعرفة، إلا أنها بفطرتها كذلك قادرة على التفكير فيما يصلها عن طريق الحواس وعلى التصرف فيه، وفائدة المنطق ليست هي في

¹ انظر: ابن خلدون :المقدمة، تحقيق درويش الجويدي ،بيروت نالمكتبة العصرية، ط2005، ص517- 518.

² انظر: الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الانجيزية فؤاد كامل، وآخرون، راجعها وأشرف عليها وأضاف شخصيات إسلامية زكي نجيب محمود ، بيروت: دار القلم (ب ت) ص14-15.

الكشف عن علم جديد، بل هي في رسم الطريق أماناً لنستدل مما قد جاءنا عن طريق التجربة استدلالاً صحيحاً».

ويقول (محمد مرحبا) وهو يناقش موقف (ابن خلدون) من الفلسفة: «يشبه موقف ابن خلدون من الفلسفة والفلاسفة موقف (الغزالي) الذي تأثر به (ابن خلدون) غاية التأثير، إذ يحذو حذوه في نقد الفلسفة وتوجيه المطاعن إلى أصحابها، رغم أنه كان ملماً بها مستبحراً في علومها. وإن كان نقد (ابن خلدون) مغايراً لنقد (الغزالي) بعض المغايرة فالمفكران يصدران عن مقدمات مختلفة أحياناً، ولكنهما على كل حال يصلان إلى نتائج واحدة، أو على الأقل متقاربة».¹ ويقول (مرحبا) أيضاً في موضع آخر: «ولعل هذه الحملة التي شنها (ابن خلدون) على الفلسفة، آخر طعنة وجهت إلى الفلسفة بعد طعنة (الغزالي) قبل ذلك بثلاثة قرون، وإن كان (ابن خلدون) يصل إلى هدفه عن طريق تعليقات ومقدمات لم يسبقه الغزالي إليها».²

إن ما أشار إليه (محمد مرحبا) بأن موقف الفلسفة أثر عليها سلباً، فإننا نعتقد بأن (الغزالي) لم يبطل الاشتغال بالفلسفة، وإنما انتقد الآراء التي رآها باطلة من وجهة نظر الشرع، فكتابه كان حول (تهافت الفلاسفة) لا حول (تهافت الفلسفة)، لأن الفلسفة التي تأثر بها (الفارابي) و(ابن سينا) - في رأيه - هي الفلسفة اليونانية، متمثلة خاصة في فلسفة (أفلاطون) و(أرسطو). ثم إن (الغزالي) نفسه انتهج منهج الفلسفة في مناقشة الفلاسفة فكتب (مقاصد الفلاسفة) ثم كتب (تهافت الفلاسفة) انتهج منهج الشك الذي يعد منهجاً أصيلاً في الفلسفة، كما يتجلى ذلك في كتابه المنقذ من الضلال.³ ونجد من جهة أخرى كيف أن (ابن خلدون) كان قد تأثر أولاً ب(الغزالي) ثم ب(ان تيمية) في أهم قاعدة من قواعد المنهج التي وضعها (علم العمران البشري) وهي (قاعدة الشك و

¹ محمد عبد الرحمن مرحبا: من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية.

ط: 2. بيروت - باريس: منشورات عويدات 1981م. ص 775.

² نفسه ص 781.

³ انظر: أبو حامد الغزالي: المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال. تحقيق جميل صليبا. و كمال عياد. ط: 3. دار الأندلس 1983.

(التمحيص)¹، كما أن منهج الشك المفضي إلى نقلا ، هو من أهم ما يميز التفلسف والذي كلما غاب في مجتمع ما ، نتجت عن ذلك أزمة ثقافية².

ومن هنا ، يتضح لنا أن بعض المواقف المعادية للفلسفة - خاصة من خلال موقف الدين منها ، وعلى وجه الخصوص الدين الإسلامي - قديمة قدم علاقة الدين بالفلسفة في تاريخهما ، وهذا ما يشرحه أحد أبرز ز الأعلام المتصين في العلوم الإسلامية و المتعمقين في مسائلها ، و المطلعين في الآن نفسه على قضايا الفلسفة ، ونقصد بذلك (ابن القيم الجوزية) (691 - 751 هـ / 1292 - 1350 م) الذي يشير إلى أن مصطلح (الفلسفة) ومصطلح (الفلاسفة)، في عرف كثير من الناس في زمانه، كان مختصا بمن خرج عن ديانات الأنبياء³. وفي هذا الصدد يقول ابن القيم : «فسرت هذه البلايا] وهي التعطيل ، الشرك، ومخالفة الرسول وجحد ما جاء به [في كثير من طوائف الفلاسفة لا في جميعهم، فإن الفلسفة من حيث هي لا تعطي ذلك، فإن هناها محبة الحكمة⁴ . ونستشف من هذا ، إنصاف ابن القيم للفلسفة، كمعرفة إنسانية، تهدف إلى محبة الحكمة والبحث عن الحق والحقيقة . فهو لم يقع في خطأ التعميم، إذ لم يحكم على فساد الفلسفة من خلال فساد بعض الآراء والمذاهب الفلسفية . ولكن في شأن المنطق ،الذي يعتبر من أبرز مباحث الفلسفة،يقول ابن القيم⁵: « قد بين نظار الإسلام فساد هذا الميزان و عوجه وكذلك شيخ الإسلام*» ذلك أن الشافعي (ت 204هـ- 820 م) وأحمد بن حنبل (241هـ/ 855 م و سائر أهل الإسلام لم يراعوا في مصنفاتهم حدود المنطق . وأما ابن تيمية فقد انتقد المنطق من خلال كتابيه :نقض المنطق و الرد على المظقيين.⁶

¹ حسن الساعاتي: علم الاجتماع الخلدوني، ص 42.

² انظر: مالك بن نبي :مشكلة الثقافة، بيروت :دار الفكر، ص ص 90-95 .

³ ابن القيم :إغاثة اللهفان، تحقيق محمد سيد كيلاني القاهرة دار التراث (ب ت) ج 2 ص 254.

⁴ نفسه ص 158.

⁵ نفسه ص 256 .

* يقصد بذلك ابن تيمية .

⁶ ابن القيم: مفتاح دار السعادة و ولاية العلم و الإرادة ، بيروت : منشورات دار الكتب العلمية

(ب ت) ج 1 ص 157.

ونضيفاً لجهودات ابن تيمية (661 - 728 هـ / 1263 - 1327 م) المغمورة، حاولت بعض الدراسات الأكاديمية المعاصرة تبيان دور (ابن تيمية) في نقد و تجاوزه المنطق الأرسطي، وتأسيس منطق قائم على العقيدة الإسلامية و مناسب للغة العربية¹. ومجمل القول ،إننا نعتقد أن الفلسفة في عصرنا تغير مفهومها ووظيفتها، فلم تبق مقتصرة على مناقشة القضايا الميتافيزيقية ،كما كانت في الماضي، من خلال تعارض الأدلة حول المسائل لمطروحة، أو الدوران في حلقة مفرغة، بل صارت الفلسفة في عصرنا مناهج للحياة، فالمذاهب السياسية والاقتصادية والتربوية والفنية ،كلها نابعة من نظريات فلسفية، بل و رؤى تفسير الكون والإنسان والحياة هي رؤى فلسفية . وصارت الفلسفة في عصرنا تأصيلاً لمناهج البحث العلمي، و محركاً للعلوم والتكنولوجيا من خلال ما صار يسمى بفلسفة العلوم بشقيها (الميتودولوجيا) و(الاسبستمولوجيا)، على النحو الذي أشرنا إليه من قبل.

و لعل(عائقا ابستمولوجيا)ورأياً مسبقاً من الفلسفة ، ناتج عن كون أصولها يونانية في الألفاظ وفي المضامين الأولى ، متمثلة في التراث اليوناني في جملته وكذلك من خلال مواقف بعض المذاهب الفلسفية من الدين ، من خلال زعزعة مبادئه الإيمانية، وأسسها الميتافيزيقية، خاصة من خلال ظاهرة الإلحاد²، وكذلك من خلال أن بعض المذاهب الفلسفية التي حلت في بعض مراحل التاريخ محل الدين وصارت مناهج للحياة كالدين تماماً الذي هو أساساً منهج حياة .

كما أننا نعتقد أن الدور ا لذي يمكن أن تؤديه الفلسفة ،هو الدور نفسه الذي يمكن أن يؤديه العقل في حياة الناس فالغاء الفلسفة هو إلقاء للعقل . غير أن الذي يمكن أن نستدركه هنا ، هو أن العقل وحده لا يكفي لهداية الإنسان، وأن الفلسفة وحدها لا تكفي

¹ومن أبين تلك الدراسات والتي استطعنا الاطلاع عليها ، نذكر دراسة علي سامي النشار : مناهج البحث عند مفكري الإسلام، دار النهضة العربية، بيروت - 1984 ودراسة محمد حسيني الزين : منطق ابن تيمية ومنهجه الفكري، المكتب الإسلامي، ط : 1 بيروت 1979 و دراسة محمود يعقوبي الموسومة ب " ابن بيمية و المنطق الأرسطي ، د م ج ،الجزائر 1987.

² يقول جميل صليبا : « ولايزال بعض أهل زماننا يطلقون اسم فيلسوف على من تتكرر للدين و يحجر نفسه من أوامر ونواهييه . وهذا خطأ لأنه لا يشترط في الفيلسوف أن يكون ملحداً، أو كافراً، أو جاحداً » انظر: المعجم الفلسفي ج 2 ، ص 174.

في إرشاد الإنسان ف وبالرغم من الاعتراف بف ضل العقل وبأهميته كمصدر أساسي للمعرفة، فإن هذا الاعتراف لم يمنع فلاسفة وعلماء المسلمين المعتدلين (...) في تقديرهم لقيمة العقل، من التنبية إلى قصور العقل ومحدودية إمكانيات إدراكه في الأمور الغيبية والدينية والخلقية. أشار هؤلاء العلماء إلى أن العقل مثل الـ حس عاجز عن إدراك المغيبات كالألوهية والنبوة والروح والآخرة وأمور العقيدة بصورة عامة وأعمال العبادات والأمر باتباع الحسن وترك القبيح . وكذلك بالنسبة للحكم بأن الظلم قبيح والعدل حسن، فإنه لا يمكن للعقل أن يهتدي إليهما وحده «¹ فالدين الإسلامي مثلاً، لا يلغي العقل، إنما يدعو إليه ويشجعه للبحث ويرسم له أطرا يهتدي بها، بل أن من أكبر العلماء المتمسكين بالدين والمنافحين عنه، من يوضح بدقة بأن الفلسفة هي الحكمة، والحكمة دعا إليها الشرع².» ذلك أن الحكمة التي جاء بها الرسل هي الحكمة الحققة المتضمنة للعلم النافع والعمل الصالح، للهدى والدين الحق لأصابة الحق اعتقاداً وقولاً وعملاً³، ويرى (ابن رشد) أن الحكمة والشريعة، كلا منهما للأخرى (رفيقة وأخت شقيقة)، وكتب كتابه (فصل مقلال في ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال). كما أكد (ابن تيمية) على موافقة صحيح المنقول لـ صريح المعقول) وفي هذا الصدد، يمكن أن نؤكد مع (طه عبد الرحمن) قوله: «لو أننا اتبعنا رأي ابن تيمية لصار التوفيق بين الفلسفة والشريعة يقتضي التفرقة بين ضربين من الفلسفة: ضرب يأخذ التدليل البدعي الذي يفرق بين العقل والنقل، فيكون مردوداً، وضرب يأخذ التدليل الشرعي الذي ذكرنا أنه ليس نقلياً وحسب، وإنما هو عقلي أيضاً فيكون مقبولاً، وهو الذي يتحقق به التوفيق المطلوب»⁴

¹ عمر التومي الشيباني: مقدمة في الفلسفة الإسلامية، ص 172.

² كما يرى ابن القيم في كتابه إغاثة اللهفان، ج 2، ص 253

³ نفسه الصفحة ونفسها.

⁴ طه عبد الرحمن: فقه الفلسفة -1- (الفلسفة والترجمة)، المغرب: المركز الثقافي العربي، ط، 1995، ص 213 .

الفصل الثاني

التعليمية ، مفهومها و مستوياتها

-تمهيد

1- مفهوم التعليمية

أولاً: التحديد اللغوي

أ - في اللاتينية

ب - في اللغة العربية

ثانياً : التحديد الاصطلاحي

2- هل الديداكتيك علم ؟

- أولاً : المعارضون على علمية الديداكتيك.

- مناقشة آراء المعارضين على علمية الديداكتيك

- ثانياً: المؤيدون لعلمية الديداكتيك

1- الآراء الواردة في معجم علوم التربية

2- رأي الدريج

- مناقشة آراء المؤيدين لعلمية الديداكتيك

- رأي الباحث حول علمية الديداكتيك

- الديداكتيك و المفاهيم المتقاربة

1- بين الديداكتيك و البيداغوجيا و التربية

أ - البيداغوجيا

ب - التربية

2- مفاهيم الديداكتيك

أ - الهدف العائق

ب - العقد الديداكتيكي

ج - النقل الديداكتيكي

3- بؤادر الديداكتيك بالجزائر

تمهيد:

بعد أن حاولنا إيجاز أهم المسائل التي تكتنف تصورات الناس حول مفهوم الفلسفة ووظيفتها، خاصة من خلال علاقتها بالعلم من جهة ، و بالدين من جهة أخرى ، يأتي هذا الفصل ليحاول تسليط الضوء على مجال التعليمية ، كحقل معرفي جديد ، قد لا يعرفه إلا القليل ، وحتى هذا القليل على ما يبدو - ما زال بدوره يجد صعوبة في استيعابه، ناهيك عن اختلاف المختصين أن فسهم ، حول أي الاستعمالات أصح من الناحية اللغوية ، نظرا لتعدد مرادفات التعليمية ، بل الاختلاف وارد حتى في الاستعمال الاصطلاحي ، وحولى علمية التعليمية ، ومدى جدواها . سنحاول إذن ، التطرق لمفهوم التعليمية ، ومستوياتها ، ذلك أن تعليمية الفلسفة تنتمي إلى (التعليمية الخاصة) أو (تعليمية المواد) (Didactique Disciplinaire) و التي لا يمكن فهمها إلى في ضوء التعليمية العامة ، كما نحاول التركيز على أحد أبرز مفاهيمها ، وهو (النقل الديداكتيكي) (Transposition Didactique)، من حيث هو يهتم بنقل المعارف من العلوم إلى المواد الدراسية ، وفق معايير بيداغوجية محددة ، و هذا من شأنه إفادتنا في بناء البرامج التعليمية .

1- مفهوم التعليمية :

أولا - التحديد اللغوي:

أ - في اللغة اللاتينية:

مصطلح (تعليمية) هو محاولة ترجمة كلمة (ديداكتيك) ¹Didactique ، Didaktikos ذات الأصل الإغريقي، Didaskein وتعني التدريس. إذ كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية، وقد تطور مدلول الكلمة ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس ²، وهكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلم أي (البيداغوجيا)، بالرغم من أن هذه

¹ le petit larousse 1998 , p 333 .

² IBID P 333.

الأخيرة تهتم على الخصوص بالمتعلم، بينما تركز الأخرى أي (الديداكتيك) على المعارف¹. ويستعمل مصطلح *Didactique* في مجال العلاج النفسي² وتطلق *Didactogenie*³ على الاضطرابات النفسية أو النفس -جسدية، التي يثيرها المعلم في المتعلم. كما نجد استعمال مصطلح *Didacticiel*⁴ من حيث هو يسمح للفرد على التعلم الذاتي بفضل الحاسوب، وهو على شكل تعليم مبرمج⁵. وتذهب بعض المعاجم اللغوية عند التعريف بكلمة *Didactique* على أنها مرادفة لكلمة بيداغوجيا، ومعناها فن التعليم⁶ ومن مرادفاتها في الفرنسية -أيضا- *Educatif* - (تربوي) - *Culturel* (ثقافي) - *Documentaire* (وثائقي) - *Pédagogique* (بيداغوجي) - *Scolaire* (مدرسي)⁷. كما تعتبر *Didactique* مرادفا لـ *Instruction*⁸ وتستعمل بمعنى تعليمي، إرشادي، مواعظي من حيث هي صفة لا اسم⁹.

¹ انظر: إبراهيم حمروش: التعليمية، موضوعها مفاهيمها والآفاق التي تفتحها، مقال في المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2 السنة 1 مارس 1995 ص ص 63 - 64.

² « Psychotherapie selon une technique determinee a laquelle se soumet une personne desirant pratiquer la psychotherapie selon cette technique » .Voir : Andre Virel ;Dictionnaire de psychologie ; Vocabulaire de psychothérapie Marabout 1977 p 78 .

³ «ensemble des troubles psychologiques ou psychosomatiques provoques chez des élèves par certains enseignants.» Voir: NORBERT SILLAMY: Dictionnaire de psychologie, Larousse 1996, p 81.

⁴ *Didacticiel* : (Logiciel spécialement conçu pour l'enseignement assiste par ordinateur) . Voir Le petit Larousse P 333 ; Voir aussi : Françoise Raynal , Alain Rieunie :Pedagogie:Dictionnaire des concepts Clés (Collection Pedagogies / Outils p 107.

⁵ يقول حبيب تلوين: « لا يجب أن ننسى بأنه من بين العوامل التي شجعت على انتشار تيار الديداكتيك في الغرب التي لا ينتبه إليها الكثيرون لدينا - هو حاجة مصممي برامج الكمبيوتر التعليمية التجارية لما يسمى *les didacticiels*: إلى بعض التقنيات التربوية السريعة و البسيطة من أجل بناء برامج توجه للجمهور لتعليم بعض الممارسات غير المتخصصة ككيفية تهيئة حديقة المنزل أو إعداد همبرغر...ومن هنا جاءت الديداكتيك لتقديم لغير المتخصص يد العون في شكل دلائل مبسطة و جاهزة لإعداد برامج التعليم الذاتي لبعض المهمات البسيطة « مجلة سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي ، دار الغرب للنشر و التوزيع عدد خاص حول الفلسفة و الديداكتيك ، ص 208، من مقال موسوم ب "مغالطات الديداكتيك و الديداكتيكيين".

⁶ معجم السبيل عربي - فرنسي / فرنسي - عربي 1983 Libraire Larousse - المادة 3627

⁷ EL Magharibi Dictionnaire de la langue française ALGER ;Chihab;1996 P 182.

⁸ (du lat ; Instructio, Action de construire en gr.didaskalia), Larousse Analogique Dictionnaire de poche de la langue française: 1980 ; p182.

⁹ معجم اللغات الوسيط ، جروان السابق بيروت دار السابق للنشر ط 1 ص 203
Didactic or didactical 1974.

ويذهب (فليب سرمجان) في كتابه (تاريخ ديداكتيكا المواد)¹ إلى أن مصطلح الديداكتيك حظي باهتمام خاص ،منذ ثلاثين سنة² ، أي منذ سبعينيات القرن العشرين، ولقد تتبع (سرمجان) الأصول اللغوية و الاشتقاقات و الاستعمالات المختلفة لهذا اللفظ وتحوله من صفة (Adjectif) إلى اسم (Substantif)، وتطرق الكاتب إلى أهم الاستعمالات في مختلف المعاجم اللغوية ومعاجم علوم التربية على وجه الخصوص³ ، و الأمر نفسه نجده في الموسوعة العالمية Encyclopaedia Universalis عند تطرقها لمادة didactique⁴ .

2- في اللغة العربية:

في الاستعمال العربي ، تواجهنا خمسة مصطلحات ،من خلال المرجعية التي تمكنا من الاطلاع عليها، وهي : ديداكتيك -تعليمية - تعليميات - علم التدريس - تدريسية.

فمصطلح ديداكتيك هو الكلمة المعربة للكلمة اللاتينية didactique ،وهو المصطلح الأكثر استعمالا ،وتأتي في الدرجة الثانية من حيث الاستعمال كلمة تعليمية،و التي اعتبرت ترجمة لكلمة didactique في العربية، وإن كان البعض يرى أن هذا الاستعمال ينأى عن قواعد اللغة العربية،لأنها صفة ،مثلما نقول، "وسائل تعليمية" ، و أن الأصح هو مصطلح (تعليميات)⁵ .كما هو الشأن عند (عبد الرحمن الحاج صالح) في استعمال مصطلح (لسانيات)،حيث أشار إلى أنه اختار هذا المصطلح قياسا على صيغة بعض

¹ Philippe sarremejane :Histoire des didactiques disciplinaireL'armathan2001, P 9 (Introduction).

² الكتاب مطبوع في سنة 2001.

³ IBID : P 23 .

⁴Encyclopaedia Universalis Corpus 4 Calcium-Climatologie a .Editeur A Paris Tome 6 ;

P P 113- 121.

⁵كما يرى عمر مهيبيل، إذ يقول :« أنا أفضل تعريب المصطلح عوض ترجمته .وإذا ما اضطررنا إلى ذلك فترجمته "تعليميات الفلسفة" بالجمع "وليس تعليمية الفلسفة بالمفرد » في مقال موسوم بمفهوم التفلسف عند جيل دولوز " في مجلة سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب لا نشر و التوزيع، عدد خاص حول الفلسفة والديداكتيك ،ص 34 . غير أن عمر مهيبيل لم يوضح مبررات ذلك التقصيل.

الألفاظ الدالة على العلوم مثل الرياضيات و البصريات ¹ .ويجعل معجم علوم التربية مصطلح (تعليمية) مرادفا للديداكتيك وكذلك مصطلح (تدريسية) ² ، غير أن هذا المصطلح الأخير نادر الاستعمال ،حسب علمنا . و يستعمل (محمد الدريج) ³ مصطلح (علم التدريس) كمرادف للديداكتيك، و يرى أن هذا العلم له وجود في الأدبيات التربوية العربية ⁴ .وتستعمل الكثير من الكتابات المغربية التي تمكنا من الاطلاع عليها ، مصطلح ديداكتيك. ⁵

¹ انظر مقال مدخل إلى علم اللسان مجلة اللسانيات المجلد الأول ،العدد الأول 1971 ،ص30 وتستعمل مجلة مخبر العمليات (الفلسفة والديداكتيك) مصطلح تعليمية .انظر: ص 7 ،مقدمة الكتاب وص 15 في مقال (بخاري حمادة) الموسوم بعنّ الفلسفة و عن تعليميتها " -مثلا - و هي تستعمل أيضا مصطلح ديداكتيك كما هو بارز من خلال عنوانها ، وكما نجد في ص 5 مثلا . و نترجم كلمة ديداكتيك إلى العربية بكلمة تعليميات ،مثلا نجده معنونا في م مجلة المبرز،الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر)، (تعليميات العلوم الإنسانية - عدد خاص بالملتقى الوطني أيام 22-23-24 ماي 2000) وكما نلاحظ في مقال (حمود يعقوبي) الموسوم ب الشروط المسبقة لفاعلية التعليميات "ص 11.-مثلا - من هذا العدد.

² انظر معجم علوم التربية :الفاربي و آخرون ،ص 66.

³ انظر تحليل العملية التعليمية -مدخل إلى علم التدريس -تقديم الطبعة الأولى ص ص 7-8 تقديم الطبعة الثانية ، ص ص 3-4رياض ،دار عالم الكتب ،ط :1994،1- وفي كتاب التدريس الهادف ، الرياض ،دار عالم الكتب ،ط :1994،1- ص 5 و انظر :خاصة الفصل الأول ص 9-35.

⁴ الدريج :التدريس الهادف ،ص ص 23-24 .

⁵ كما هو الشأن مثلا ،بالنسبة لمعجم علوم التربية ، وعزيز لزرق،في كتابه :الفلسفة ورهانات تدريسها(التبليغ،التفلسف،الكتابة) سلا:مطبعة المغاربية،1997،عبد المجيد الانتصارفي كتابه : الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق "،الدار البيضاء ،دار الثقافة،ط،1997،1 وفي سلسلة التكوين التربوي ،إشراف خالد المير وإدريس قاسمي 12-ديداكتيك تدريس القراءة دار البيضاء ندار الاعتصام ،ط :2000،1الحسين الحمزاوي في : البيولوجيا ،من العلم إلى المادة التعليمية دراسة إبستمولوجية ديداكتيكية، الدار البيضاء، دار الثقافة ، المغرب ط 2000،1 .. الخ .

نخلص من هذه المناقشة إلى تفضيل استعمال مصطلحي : (ديداكتيك) و (تعليمية) وهما الأكثر شيوعا والأسهل استعمالا خاصة عندنا في الجزائر -على النحو الذي شرحناه ، ومهما يكن من أمر فإنه "لا مشاحة في الألفاظ إن صحت المعاني" .

ثانيا: التحديد الاصطلاحي:

نشير في هذا الصدد إلى عدم وجود تعريف دقيق و موحد و متفق عليه من طرف المختصين . بل الأمر تعدى ذلك إلى الاختلاف حول مدى علمية الديداكتيك أو عدم علميتها . كما أن مجمل التعريفات التي اطلعنا عليها ليست متفقة حول استقلالية الديداكتيك أو تبعيتها للبيداغوجيا ولذا آثرنا أن نتطرق للنقاش الذي دار في هذا الموضوع لنخلص في النهاية إلى التعريف الذي نعتقد صحته ، من بين مختلف التعريفات التي اقترحت لمصطلح (الديداكتيك) .

1 - هل الديداكتيك علم ؟

إن هذا السؤال يكاد يكون سؤالا تقليديا، فإذا عدنا إلى عشرات من القرون الماضية، وجدنا أن مثل هذا السؤال طرح حول علوم أكثر دقة من الديداكتيك ، ومن كل العلوم الإنسانية ونقصد بذلك علوم الرياضيات¹ التي هي النموذج الأول للدقة ، و العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء²، والتي تعتبر من أكثر العلوم تحقيقا للشروط العلمية لأنها كانت مجرد علوم تابعة للفلسفة ، ثم انفصلت عن الفلسفة، بعد قرون طويلة ، وكما يؤكد تاريخ العلوم. و يبدو لنا أنه في كل مرة يطرح السؤال السالف الذكر، إلا و يحمل في طياته الاعتراض على علمية التخصص الجديد الذي يراد له أن يكون علما، و التشكيك في مصداقيته، مع شيء من الاستغراب و السر في الأمر - على ما نعتقد — وعلى ما يدل على ذلك تاريخ العلوم ، هو أن النشأة الجديدة ، تثير هذا الاعتراض والتشكيك

¹ انظر، برتراند رسل ، أصول الرياضيات ، ترجمة محمد مرسي أحمد و أحمد فؤاد الأهواني ، دار المعارف بمصر 1965 ، ج1، ص 33.

² Bernard vidal : Histoire de la Chimie, (Collection : que sais-je) édition bouchene – Alger ,1993
Chap n P 19 Et Voir Aussi : Robert Locqueneut : Histoire de la Physique(Collection : que sais-je)
edition Dahleb. 1er ed 1987 ; p 3.

و الاستغراب ،و بالتالي إن المسألة تتعلق بالدرجة الأولى بعامل الزمن ، ويبقى الامتحان أمام هذا التخصص أو ذاك أن يثبت علميته مع مرور الزمن أو أن يكون مآله الفشل وعدم الصمود أمام التحدي . إن الأمر نفسه نجده في كثير من العلوم ، كما نلاحظ ذلك بالنسبة لعلوم يبدو لنا أنها أكثر قرابة و أكثر تقاطعا مع الديداكتيك . ونقصد بذلك (المنطق)¹ و (الإبستمولوجيا)² و (اللسانيات)³ ، فهي علوم شهدت نفس المصير الذي شهدته و تشهده الديداكتيك ، على ما نعتقد .

أولاً: - المعترضون على علمية الديداكتيك :

إذا تأملنا التعاريف التي يعرضها معجم علوم التربية وجدنا بعضها ، ينظر إلى الديداكتيك على أنها ليست علما قائما بذاته ، ومنها :

1- رأي و تعريف (لالاند) A. Lalande : والذي يرى بأن الديداكتيك هي مجرد « شق من البداغوجيا موضوعه التدريس »⁴ .

2- رأي و تعريف (لاكمب) Lacombe⁵ : الذي يعتقد بأن « الديداكتيك هي بالأساس ، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات : مشكلات تتعلق بالمادة و بنيتها و منطقتها وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود .

ب - مشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم و هي مشاكل منطقية و سيكولوجية.

¹ انظر مثلاً: محمد علي أبو ريان وعلي عبد المعطي محمد: أسس المنطق الصوري ومشكلاته دار النهضة العربية، بيروت-1976. ص35، ومحمد ثابت الفندي: أصول المنطق الرياضي، دار النهضة العربية، بيروت 1976. وجول تريكو: المنطق الصوري، ترجمة محمود يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية (ب ت) ص 39 .

² محمد وقيدي: ماهي الإبستمولوجيا ؟ ،دار الحداثة .ط:1983، ص 19 .

³ انظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، مجلة اللسانيات، المجلد 2 ، العدد 1، ص 29، وكذلك ، المجلد 1، رقم 1، ص 20.

⁴ A. Lalande.1988 . في معجم علوم التربية ص 68 .

⁵ Lacombe.d1968.in Astolfi.g.p.devoly.m.1991.69-68 في معجم علوم التربية ص ص

فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما . كما أنه لا يشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية .

3- رأي وتعريف (ياسمين) Jasmin.b : وهويتفق مه الرأيين السابقين، حيث يصل إلى الاستنتاج التالي :«الديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها، و قد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا».¹ ولكن ياسمين يستدرك ، حينما يرى بأنه مع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية، و الذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل و بالأخص، البحث في اكتساب المتعلم للمفاهيم.²

4 - رأي وتعريف (أبلي هانس) Aebli Hans : وهويشبه تعريف (لالاند)،حينما يذهب (هانس) إلى أن الديداكتيك «علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهام تربوية أكثر عمومية ذلك لإنجاز بعض تفاصيلها : كيف نستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ أو تقنية عمل ما ؟ هذه هي المشكلات التي يبحث الديداكتيكي عن حلها باستحضار معرفته السيكولوجية بالأطفال وبتطوره التعليمي».³

5 - رأي (حبيب تلوين) في مجلة الديداكتيك و الفلسفة:

يرى (حبيب تلوين) أن الديداكتيك هو تناول حديث نسبيا ،لا يزال يبحث عن نوع من المشروعية ،و يسعى إلى التجدر⁴ ويردف قائلا ، بأن « الديداكتيك ... أسيء استخدامها بشكل ملفت للنظر خصوصا عند تقديمها كعلم قائم بذاته، وأحيانا لعلم يصنف في خانة العلوم الدقيقة بل وكعلم بديل عن علوم إنسانية أخرى ، أكاد أسميها العلوم التقليدية المعروفة وذات الوزن الثقيل : كعلوم التربية، وعلم النفس التربوي

¹ في معجم علوم التربية ص 69 Jasmin.b.1973.

³ المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

² المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ من مقال موسوم ب «مغالطات الديداكتيك والديداكتيكيين» ، مقدمة الطبعة ص ص 5-6 مجلة سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر و التوزيع عدد خاص حول (الفلسفة والديداكتيك).

علم الاجتماع وأحيانا حتى الابستمولوجيا، أو علوم اللغة وما يمت لذلك بصلة¹ ويعرض (تلوين) جملة من المغالطات سماها بـ "مغالطات الديداكتيك و الديداكتيكيين" وهي - في رأيه ثمانى - مغالطات منها:

- المغالطة الأولى: عرض الديداكتيك كعلم . فإذا كان ما يعرف عن العلم بمعناه العام هو أنه لا يقوم إلا بتوافر شرطين:

- الأول ، يتمثل في وجود موضوع محدد نسبيا وقابل للدراسة.

- أما الثاني ، فهو توفر المنهج الملائم.

ولذا يقول (حبيب تلوين) : « فالديداكتيكيون هذا المنطلق ، ليست بعلم وهـ ذا باتفاق

جميع الباحثين ويمكنني الآن، أن أتلو عليكم ما لا يقل عن ثمان تعريفات² لا يشير أي

منها إلى أن الديداكتيك علم بل الجميع يشير إليه بتعبير *une pratique , Un couran*

هي مجرد تناول لإشكاليات دقيقة ضمن سيرورة العملية التعليمية التعليمية في مادة

دراسة محددة³ وهذا الرأي، هو ما تضمنه تعريف (لاكمب) الذي أشرنا إليه سابقا .

أما المغالطة الثانية، في رأي (تلوين) فهي طرح الديداكتيك كبديل عن علوم أخرى،

فهي بدأت بالبحث في صعوبات ومشاكل تدريس الرياضيات والمواد التكنولوجية

كما تبحث في صعوبات التلا ميذ في تعلم اللغات ، وأصبحت مؤخرا تحاول أن تبحث

في صعوبات تدريس حتى مواد مميزة جدا كالفلسفة ولا ندري إن كنا سنصل ذات يوم

¹ مقال: مغالطات الديداكتيك.. ص 198.

² غير أن (تلوين) لم يذكر التعريفات التي أشار إليها ، ربما لأن المجال لا يتسع لذلك ،كون المقال هو عبارة عن مداخلة ، ألقيت في ملتقى ، وكما هو معلوم أن الوقت الممنوح للمداخلات في الملتقيات يكون في الغالب ضيقا قد لا يسمح بالتفاصيل ، ولكن جبذا ، لو أن (تلوين) ذكر هذه التعاريف عندما أراد نشر مقاله بالمجلة لتدعيم موقفه أكثر و لإفادة القارئ ، وإقناعه وطمأنته وبالتالي تعميم الفائدة ،— كما أن تخوفات وتحفظ (تلوين) من الاشتغال عندنا بالجزائر يعود في رأيه إلى عدم كفاءة و تخصص الذين يدعون للديداكتيك فتتجر عن ذلك مخاطر ذكرها الكاتب في مقاله (انظر ص 201) ،ولذا اقترح كيفية الاستفادة من الديداكتيك من خلال التأكيد على عملية التكوين دون نفي للدور الذي يمكن أن تؤديه .انظر: ص 209 .

³ المرجع نفسه، ص 202.

إلى ديداكتيك الديداكتيك¹ على حد تعبير (تلوين). وهكذا، تبقى الديداكتيك محكوم عليها بالتشردم على الاختصاصات².

غير أن (تلوين) لا ينفي دور الديداكتيك، لا كعلم، وإنما كمجرد أبحاث. فهي «في حقيقة الأمر لا شيء غير دراسة المناهج التعليمية والبحث في أساليب أكثر دقة في تحسين بنائها وخصوصا حسن تنفيذها وتقويمها. فهي بهذا المعنى معرفة تقنية يحتاج إليها مدرس المادة لتحسين توصيل المعلومات والمعارف إلى التلاميذ والطلبة»³. و بالتالي يدعو الكاتب إلى ضرورة تدريسها، بحيث يجب أن يتكون فيها المدرس في إطار تكوينه الأولي والتكوين المستمر ضمن علوم التربية وكتخصص في علوم التربية دون أن تكون الديداكتيك بديلا عن أي شيء آخر، كما يعتقد كاتب المقال جازما بأن «وضع الديداكتيك ضمن دراسة المناهج التربوية Curriculum studies قادر على أن يعطيها نفسا جديدا ويجد لها مبررا آخر ستعايش فيه مع مجالات البحث التربوية الأخرى، كتناول بحثي وكمجموعة من المعارف العملية. فمن المعقول جدا أن نتحدث عن البحث في مناهج تدريس الرياضيات أو البحث في مناهج تدريس الفلسفة»⁵.

-مناقشة آراء المعترضين على علمية الديداكتيك:

و ما يمكن ملاحظته حول الآراء السابقة، هو أنها تتفق معظمها، في اعتبار الديداكتيك فرعا تابعا للبيداغوجيا وهي رؤية للديداكتيك في وضعيتها التقليدية، من حيث هي تابعة للبيداغوجيا، وأنها مرادفة لها -كما رأينا في مفهومها اللغوي -، وأيضا نظرا للتداخل الموجود بين المجالين، غير أن ذلك لا ينفي الاختلاف، فالفرق الأساسي بين البيداغوجيا والديداكتيك، هو أن الأولى تهتم بالمتعلم في حين أن الثانية تهتم بالمعارف كما لا ينفي التشابه، أيضا، كما نحاول تبيان ذلك من خلال المقارنة التي سنجرىها

¹ مقال: مغالطات الديداكتيك..ص 202.

² نفسه و الصفحة نفسها.

³ نفسه، ص 209.

⁵ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

بينهما لاحقاً. وعلى افتراض تبعية الديداكتيك للبيداغوجيا ، في مرحلة أولى ، فإن هذا لا يمنع استقلاليتها في المراحل المولية ، مثلما استقلت العلوم عن الفلسفة قديماً ، ومثل المنطق الذي أرادت أن تبطله بعض العوالم في مرحلة ما¹. ويتفق (لاند) و(لاكيب) حول موضوع الديداكتيك من حيث هو التدريس أو المادة الدراسية . وينفرد (لاكيب) في اعتبار الديداكتيك مجرد نهج أو أسلوب لتحليل الظواهر التعليمية ، دون أن يقدم حججاً لذلك ، وهو القول الذي استند إليه (تلوين) كما رأينا، كما أن (ياسمين) لا يمانع من أن الديداكتيك لا يمكن أن تصبح علماً في المرحلة الحالية على الأقل ، وهذا ما يحدث لكل العلوم التي تجد صعوبات وعقبات في مرحلة التأسيس . أما وصف (تلوين) للديداكتيك بأنها في وضعية تشرذم ، من حيث هي مقسمة على تخصصات متفرقة ، فإن الوضعية هي وضعية تنسيق على ما يبدو لنا ، وهذا من خلال تنوع التخصصات و تداخلها وهي الوضعية التي يعيشها تخصص مثل (الأرطوفونيا)² التي تتقاطع مع عدة تخصصات كالبيولوجيا و الطب و اللسانيات و علم النفس و علم الاجتماع و البيداغوجيا وغيرها وهي حقول معرفية مساعدة على مواجهة الاضطرابات اللغوية لفهمها و تشخيصها و علاجها كما أن الاقتراح الذي يقدمه (تلوين) هو شبيه بوضعية الديداكتيك في العالم العربي بمصطلحات مختلفة ، كلها تعبر عن (علم التدريس) الذي ارتضاه (الدريج) كمرادف للديداكتيك .

-ثانياً : المؤيدون لعلمية الديداكتيك :

1- الآراء الواردة في معجم علوم التربية :

لا يكتفي أصحاب معجم علوم التربية (عبد اللطيف الفاربي و آخرون) بعرض آراء المعارضين لعلمية الديداكتيك ، و إنما عرضوا أيضاً آراء المؤيدين لعلميتها و استقلاليتها ومن ذلك ما يلي :

1- رأي (لافالي) (Lavallée): يرى أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات

¹ انظر: محمد علي أبو ريان وعلي عبد المعطي محمد، أسس المنطق الصوري ومشكلاته، دار النهضة العربية، بيروت-1976 ص 53 (الفصل الخامس، الاتجاهات التي حاولت ابتلاع المنطق).

² Zellal Nacira :Orthophonie ;Essai de definition de l'Orthophonie ;Alger ;O.p.U,1982 ; P P 7-14

التعلم التي يعيشها المتربي (Le Seduquant) لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي.¹

2- رأي (دوستيل) (Desautels): يذهب إلى أن الديداكتيك هي علم تطبيقي موضوعه تحضير و تجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز مشاريع:
أ- يمكن للديداكتيك أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي.

ب- باعتبار الديداكتيك علما تطبيقيا فهي تسعى إلى تحقيق هدف عملي (وضع استراتيجيات بيداغوجية).
لتحقيق هدف تستعين الديداكتيك بعلم السيكولوجيا و السوسولوجيا والابستمولوجيا...

د- تسعى الديداكتيك كمجال معرفي متميز لأن تصبح مطبوعة بطابع علمي لأنها:
1- يمكن أن تؤلف نظاما منسجما من المعارف في تحول مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.

2- يمكن أن تتمخض عن نتائج إذا ما وضعت تحت الملاحظة المنهجية بواسطة أدوات تقربها أكثر، من الدقة و الموضوعية.
3- يمكن أن تمتنع عن كل تأمل ميتا فيزيقي.

4 -ويمكنها في الأخير ألا تكتفي بوصف الظواهر و الربط بينها فقط ، ولكن،
يمكنها أيضا تفسيرها.²

3- رأي (لجوندر) (legendre.R.) في رأيه أن الديداكتيك هي :علم إنساني مطبق موضوعه إعداد و تجريب و تقويم و تصحيح الاستراتيجيات .³

¹ Lavallée في معجم علوم التربية ص 67.

² Desautels j.in cfp. cpr1979 المرجع نفسه و الصفحة نفسها

³يُخصص ميشال مندر في القسم الثاني من كتابه الديداكتيك الوظيفية لحديث عن الاستراتيجية البيداغوجية مثل الوضعية المشكلة ص 107 و ديداكتيك حل المشاكل ص 125 .

-Voir :Michel Minder : Didactique Fonctionnelle (Objectifs,stratégies,évaluations) ;7^e édition De Boeck Université.

انظر ،أيضا معجم علوم التربية ، استراتيجية ديداكتيكية:

ويقدم معجم علوم التربية التعقيب التالي :

« أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفهومها الخاص بفعل تطور البحوث الأساسية و العلمية. و بدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.¹

2- رأي محمد الدريج:

رأينا كيف أن (محمد الدريج) يسمي (الديداكتيك) ب(علم التدريس) ،فهو لما أراد التطرق للتدريس الهادف جعله موضوعا من اهتمامات الديداكتيك حين قال :« أن انتشار اتجاه تحديد الأهداف التربوية " يكتسي طابعا مؤسسيا يرشحه لكي يصبح النموذج المهمين في مجال علم التدريس (الديداكتيك)»² و ما كان يعرف إلى عهد قريب وربما خطأ ،بالتربية الخاصة³ و يذهب (الدريج) إلى أن الديداكتيك تطرح مشاكل معرفية (ابستمولوجية)، منها ما يرتبط بدلالة المصطلح بينما يعود بعضها الآخر إلى المنزلة التي تحتلها أو التي ينبغي أن تحتلها في حقل المعرفة التربوية من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم.⁴ وحتى يحدد موقفه من مدى علمية الديداكتك يحاول (الدريج) التعرض إلى وضعية (الديداكتيك) في الغرب ،بالاعتماد على بعض القواميس التربوية ،وذلك مثل قاموس غاليسون R.Galison⁵ الذي يرى بأن « الديداكتيك تعدّ الأكثر غموضا وإثارة للجدل ، أولا، لأن هذا المصطلح قليل الشيوع داخل فرنسا

وهي « استراتيجية منظمة بمنهج يصف مسار الفعل التعليمي التعليمي بكيفية تمكن من توقع النتائج المرغوب فيها وتخطيط وسائل بلوغها .وتعتمد كل استراتيجية ديداكتيكية على خطة مشتركة تشمل المكونات التالية:1- أهداف مراد بلوغها تبني على منطلقات محددة منها حاجات المتعلم ومكتسباته 2 -وسائل لبلوغ الأهداف تشمل المضامين والطرائق والأنشطة والمعينات . 3 - تقويم للحصول على معلومات حول مسار التعليم أو حول نتائج التعلم وإدخال التصحيحات اللازمة .»

انظر: معجم علوم التربية ص 69.

¹انظر معجم علوم التربية: ص67.

² محمد الدريج : التدريس الهادف ص 5 .

³ نفسه، ص11 . ⁴ نفسه ص21 . ⁵ نفسه ، ص 21-22 .

بينملوهشائع في البلدان المتاخمة لها، وكذلك في كندا، بمعان مختلقة مما يساهم في تشويش محتوياته، وثانياً لأن الديداكتيك تدعو إلى إنشاء تخصص جديد وتبحث عن حصر لموضوعه في نقطة تقع بين التخصصات والمجالات المعروفة .

وفي إيطاليا وسويسرا ، تعد الديداكتيك مرادفا لمادة ترتبط في الوقت ذاته بعلم النفس وعلم اللغة النفسي ، أما في بلجيكا ، فإن الديداكتيك والبيداغوجيا يعتبران صنفين لا يميز بينهما ¹ .

10 أما (بول فولكي) (P.Foulquie) فإنه يميز بين الديداكتيك العامة والديداكتيك الخاصة، وبينهما وبين الديداكتيك التجريبية ولكنه في رأي (الدريج) لم يوفق (فولكي) إلى تحديد الملامح المميزة لعلم جديد، و تعاريفه عقيمة ، ولم يخصص لمصطلح الديداكتيك سوى فقرات جد مختصرة ² .

11 و (كوليدراي) L.colidray الذي يرى بأن الديداكتيك ما هو إلا فرع من النشاط التعليمي، و تعني المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس . إن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية والإلقائية ³ و بالتالي إن كوليدراي -حسب الدريج - يختزل الديداكتيك في أسلوب هو الأسلوب الإلقائي العقيم -و يرى (لايف) life: أن الديداكتيك نعت للنشاط أو للحظة التي تهدف التقيف بواسطة التعليم. سرعان ما يتجه إلى المعنى الشائع و القدحي، فيرى بأن الديداكتيك هي التي تعتمد الذاكرة بالأساس ⁴.

¹ محمد الدريج :التدريس الهادف ، ص 22 .

² نفسه والصفحة نفسها.

³ نفسه والصفحة نفسها.

⁴ نفسه، ص 23.

- و يعتقد (دولاندشير) (Delandsheere) أن الديداكتيك تعني بالنسبة لمعظم المربين الفرنسيين، طريقة في التدريس، وعلى وجه التحديد الطريقة الخاصة بتدريس مادة معينة أو مجموعة من المواد المتقاربة مثل "ديداكتيك اللغات الحية"¹.
 إن هذا الوصف للوضعية الغامضة لعلم التدريس ينطبق أساسا على فرنسا، و يلاحظ غياب هذا التخصص أو على الأقل تهميشه . وهو غياب يشمل التقليد التربوي الفرنسي برمته، ولا يظهر في الأدبيات التربوية إلا باعتباره صفة أو نعت² ، بدون أن يكون مصطلحا للدلالة على علم مستقل ضمن برامج الجامعات والمراكز التربوية في فرنسا في حين أن الديداكتيك في البلاد الأخرى، مثل الجرمانية والأنجلوسكسونية على وجه الخصوص، حظي بمنزلة متميزة ضمن الهياكل التعليمية الجامعية وضمن الإنتاج العلمي.³ و بالنسبة للعالم العربي⁴ « يشهد التأليف في هذا التخصص -أي الديداكتيك- اضطرابا، إذ ما تزال تؤلف كتب وترد علينا أخرى من العالم العربي وغيره، في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا وصريحا باستقلاله، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف له . فنلاحظ أنها ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها من يذكر التربية العملية أو التربية الخاصة أو التربية الميدانية أو التطبيقية -وغيرها من الأسماء، مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها . هذا فضلا على وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن

¹ محمد الدريج :التدريس ، ص 23.

² نفسه، ص 22. و يشير (سرمجان) إلى تاريخ دايكتيك الم واد من 1960 إلى 1995 . كما تطرق إلى تاريخ مصطلح (ديداكتيك) منذ 1893 إلى 1970 ،مركزا على جملة من التخصصات مثل اللغات:اللغة الفرنسية كلغة أم وكلغة أجنبية ، الفيزياء ، و التربية البدنية و التاريخ / الجغرافيا، و العلوم الاقتصادية و الفلسفة. ويحيل (سرمجان) إلى مؤسس ديداكتيك الفلسفة (ميشال توزي) الذي تعتبر أعماله من أهم الدراسات السابقة التي اعتمدناها في دراستنا.

-Voir : Philippe sarremejane :Histoire des didactiques disciplinaire ,P7;P 9; ET P 245.

³ محمد الدريج :التدريس ص 22.

⁴ الدريج :تحليل العملية التعليمية ،ص 3.

التدريس باعتباره فنا ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة»¹.

و بعد عرضه للوضعية التي تعيشها الديداكتيك في العلم الغربي و العالم العربي ، يحاول (الدريج) أن يحدد موقفه بكل وضوح من الاختلافات المطروحة ، بين معارض ومؤيد: «هذا وإذا كان بعض المؤلفين لا يعتبرون الديداكتيك علما مستقلا ولا يفصلون لحد الآن². بينه وبين غيره من علوم التربية، أو لا ينظرون إليه إلا باعتباره تطبيقا للبيداغوجيا، بسبب ما لديهم من خلط بين التربية والتعليم . فإننا أصبحنا نلاحظ، مقابل ذلك، تزايد من يعتبر التدريس علما مستقلا بموضوعه ونماذجه ومتميزا عن البيداغوجيا ولهذا فإن علم التدريس يتضمن بصفة أساسية منهجية التعليم وطريقته وليس المنهجية العامة للتربية»³.

كما ينبغي، من جهة أخرى أن نميز داخل هذا العلم بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما:

1- علم التدريس العام (الديداكتيك العامة)

2- وعلم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة).

¹ و يذهب (الدريج) إلى «أن استعراضا سريعا لبرامج كليات التربية في البلدان العربية يكشف عن نوع من الخلط الاصطلاحي بل والغموض المعرفي، اللذان أصابا هذا المجال بالكثير من الارتباك، فقد استعملت وما تزال، أسماء متعددة، كثيرها غير دقيق، للدلالة على هذا التخصص أو للدلالة على بعض محاوره، وهي كما أسلفنا مشتتة هنا وهناك ولم تجد لها، لحد الآن أي مستقر ففي السودان مثلا (...)، توجد "شعبة المناهج والطرق التربوية". و نفس الأمر نلاحظه في مصر، حيث نجد، إلى جانب أقسام "أصول التربية" وعلم النفس التعليمي"، أقساما خاصة بمناهج وطرق التدريس"، وتشيع نفس التسمية في الجامعات السعودية. أما في كلية التربية بجامعة دمشق فيستعمل التعبير، "أصول التدريس" بدل طرفي. حين أنشيء بكلية التربية بجامعة بغداد فرعا "للتربية وطرق التدريس". و (...) لاحظنا انعشلية أو قسم بهذا التخصص في كلية علوم التربية بالرباط، والذي تتقاسمه شعبته منهجية تدريس المواد "و. و يلاحظ الدريج نفس الاضطراب من خلال عناوين بعض المؤلفات، مثل عنوان كتاب (ساطع الحصري)، "أصول التدريس"، بينما استعمل (أمين مرسى قنديل) عبارة "أصول التربية وفن التدريس". نشر محمد زياد حمدان التربية العلمية الميدانية "و نشر (ابراهيم عصمت مطاوع) وزميله في التربية العملية وأسس طرق التدريس"، و استعمل (أحمد مختار عضاضة) عنوان "التربية العملية التطبيقية". « انظر: التدريس الهادف، ص 23-24.

² طبعة الكتاب في مارس 1991

³ الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص 4.

و يقصد بعلم التدريس العام : مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ . و يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة أي يدرس العملية التعليمية في مجملها وبغض النظر عن المادة الدراسية المقررة ويحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن أن تفيد المدرس مهما كان تخصصه ومهما كانت المادة التي يدرسها.

في حين يقصد بعلم التدريس الخاص : الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ... الخ»¹ ويخلص (الدريج) إلى الاعتقاد أنه قد حان الوقت لإدراك حدود هذا العلم في انفصالها وفي تقاطعها مع بقية فروع التربية، ذلك أن : « علم التدريس (الديداكتيك) بدأ يشق طريقه، ويبرز كعلم له من المقومات ما يكفي ليستقل في إطار منظومة المعرفة البيداغوجية».²

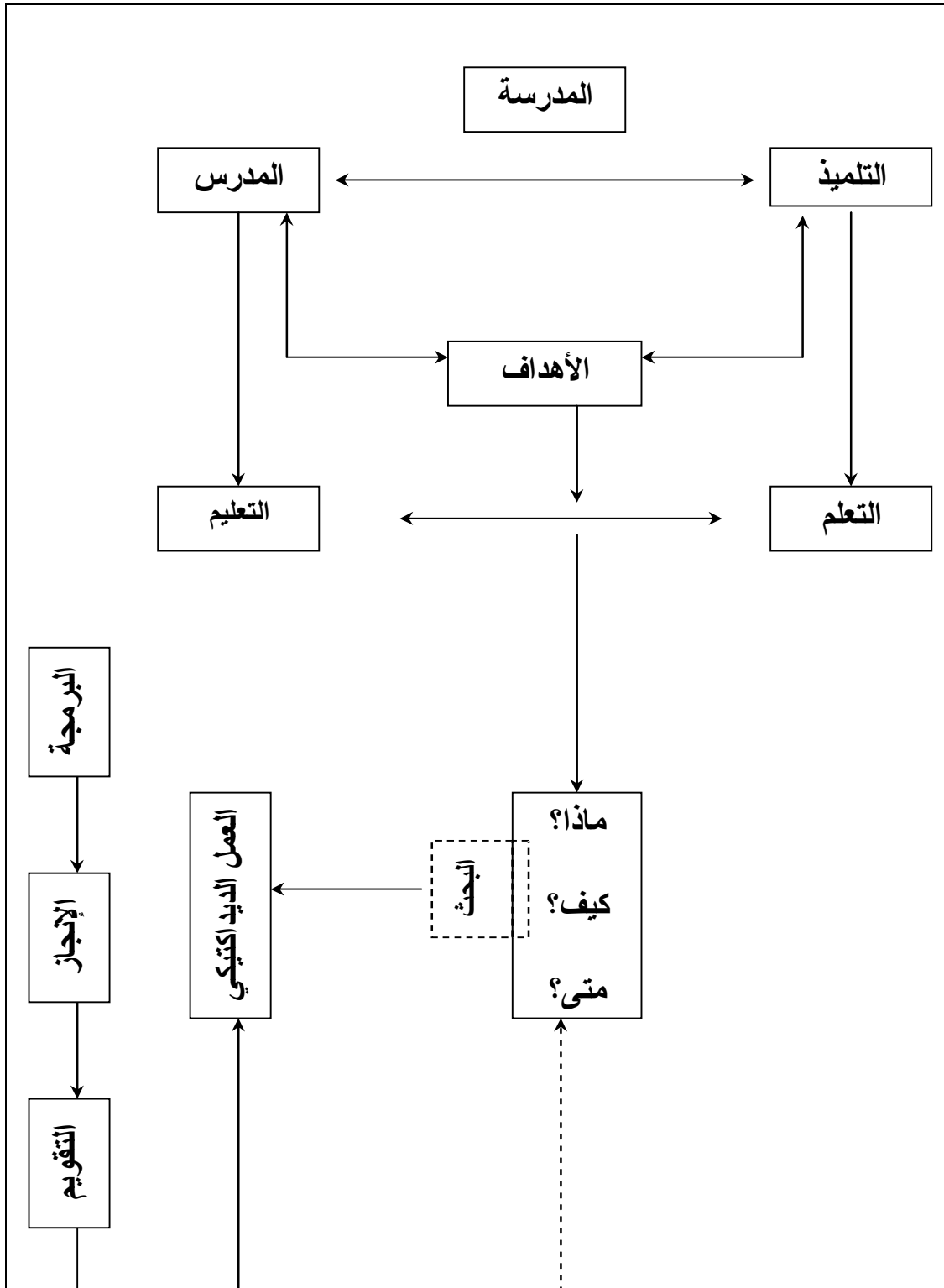
ويقترح الدريج خطاطة تتضمن موضوع علم التدريس (انظر شكل رقم3). من خلالها يبدو أن علم التدريس (الديداكتيك) يبحث عن تفسير التفاعل بين مختلف العناصر ،و هو يسعى في الآن نفسه إلى إنشاء معايير للتطبيق، معايير فعالة من أجل عقلنة و تنظيم نشاط كل من المدرس والتلميذ ،على أن هذه العقلنة (التنظيم المحكم والمنطقي) تقتضي من جهتها تنظيم ذلك النشاط عبر ثلاث مراحل أساسية:

- 1- البرمجة و التحضير.
- 2- الإنجاز بمعنى إجراءات و تطبيق و تنفيذ ما تمت برمجته استنادا على تقنيات ووسائل تربوية.
- 3- المراقبة أو التقويم، باعتباره عاملا من عوامل ضبط المردودية وتمحيص، في الوقت ذاته فعالية النشاط التعليمي.³

¹ الدريج: العملية، ص 4.

² الدريج، التدريس ص 21.

³ الدريج، التدريس، ص29.



شكل رقم (3) خطاطة بموضوع علم التدريس كما يراه الدريج (التدريس ص 30)

كما يخلص إلى تعريف، يرى أنه تعريف أشمل للديداكتيك يتضمن معظم مكونات موضوعها :

« الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية-معارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي »¹

مناقشة رأي المؤيدين لعلمية الديداكتيك:

إن رأي المؤيدين لعلمية الديداكتيك لا يخلو من طموح، وإن كان في الآن نفسه، لا يخلو من مغامرة، لأن الشروط التي وضعوها لعلمية الديداكتيك ليست مضمونة خاصة أمام علم انساني كالديداكتيك يواجه من العراقيل والصعوبات ما يواجه بقية العلوم الانسانية. ف"لافالي" و"لوجندر" قدما تعريفات دون تفاصيل إجرائية من حيث أن الديداكتيك تنظم وضعيات أو تضع استراتيجيات أما "دوستيل" فقد قدم شروطا للديداكتيك تبدو منطقية وعلمية، لكنها شروط في حدود الإمكان لم تبلغ بعد الضمانات المؤكدة. لاحظ هو أن الديداكتيك مازالت في بداياتها، وإن ذلك ما يثير مخاوف المعارضين على علميتها وفيما يخص رأي الدريج خصوصا، فإن محاولته تعتبر رائدة خاصة في العالم العربي، إذ أنه اجتهد في دحض آراء الكثير من التربويين الغربيين و تبيل مدى مجانبتهم الصواب في موقفهم من الديداكتيك، ويحاول أن يؤسس لهذا العلم في البلاد العربية من خلال التسمية في حد ذاتها ، والمتمثلة في علم التدريس وفي التعريف المتميز الذي قدمه

-رأي الباحث حول علمية الديداكتيك:

ونخلص من تلك المناقشات لرأي المعارضين لعلمية الديداكتيك من جهة، ورأي المؤيدين لها من جهة أخرى ، بأن المعارضين لعلمها انطلقوا من آراء مسبقة حول

¹ نفسه، ص 28.

الديداكتيك بجعلها مجرد تابع للبيداغوجيا، وإن هذا الرأي هو بمثابة العائق الاستمولوجي، الذي لابد له من قطيعة على حد تعبير (غاستون باشلار)، ذلك أن القول بعلمية الديداكتيك يمثل ضرورة لعملية التدريس، لأن الديداكتيك تختلف في موضوعها عن البيداغوجيا التي تهتم بسلوكية المتعلم وكيف نعلمه، فيما تهتم الديداكتيك بالمعالجة من خلال عملية نقلها من وضعها المعرفي إلى وضعها التعليمي . كما أنها تهتم تطوير التدريس في كل سيرورته منذ ما قبل الفعل التعليمي إلى ما بعد العملية التعليمية. ويبدو لنا أنه دون هذا التخصص فإن العملية التعليمية تبقى راکدة لا يمكنها أن تتطور و تسير المستجدات. وبالتالي لا يؤدي التدريس الدور المنوط به، خاصة بالنسبة لمادة كالفلسفة والتي يعتبر العقل منط قها والسؤال مفتاحها ، والابداع مجالها والحقيقة غايتها.

3- الديداكتيك و المصطلحات المتقاربة :

قد يتم الخلط بين مصطلح الديداكتيك وبعض المصطلحات الأخرى التي تبدو قريبة منه، خاصة مصطلح (البيداغوجيا) ثم مصطلح (التربية)، ولذا يتعين علينا البحث في الفروقات الموجودة بين هذه المصطلحات، ثم في العلاقة بينها.

1 - بين الديداكتيك والبيداغوجيا و التربية: didactique et pedagogie et Education

قد يبدو أن مصطلح البيداغوجيا أوسع من مصطلح الديداكتيك، حيث يعتبر البعض البيداغوجيا أصلا للديداكتيك وأشمل منها بالتالي فإن الديداكتيك هي مجرد فرع عن البيداغوجيا كما تشير بعض التعريفات التي مرت معنا، إلى أن الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس¹ أو التعريف الذي يجعل الديداكتيك كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم² أو كعلم مساعد للبيداغوجيا³.

ولذا فإن البحث في الجذور اللغوية لمصطلح الديداكتيك والبيداغوجيا من جهة ، وفي الاستعمالات الاصطلاحية من جهة ثانية يبين لنا الفرق ثم العلاقة بينهما.

¹ معجم علوم التربية ،ص66.

² نفسه و الصفحة نفسها .

³ نفسه ص ص 66-67 .

أ - البيداغوجيا *pedagogia* مركب يوناني مؤلف من كلمتين : *peda* وتعني الطفل و *agoge* وتعني السياقة أو التوجيه . وكان المربي *pedagogue* على عهد الإغريق هو الشخص (أو الخادم) المكلف بمرافقة الأطفال في خروجهم للنزهة والتكوين، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم.¹

ب - التربية: *Education* حيث الاشتقاق اللغوي، مشتقة من أصل لاتيني وهو *ducere* ومعناها السياقة والقيادة ومنها *conduire* بالفرنسية²

وهكذا نجد أن للمصطلحين *Education* و *pedagogia* نفس المعنى من حيث اشتقاقهما اللغوي وهو القيادة والتوجيه.³

إن التربية تستعمل بـ معنيين، الأول هو التربية بالمعنى العام كممارسة وتطبيق وهو المعنى الذي يصطلح على تسميته في اللغات الأجنبية بكلمة *Education* والثاني وهو التربية بالمعنى الضيق أي التربية كعلم أو مادة دراسية وهذا المعنى يعبر عنها بكلمة بيداغوجيا *pedagogia* .⁴

و ما يمكن انستد تاجه مما سبق هو أنه على الرغم من وجود تداخل بين المصطلحات الثلاثة. الديداكتيك و البيداغوجيا و التربية ، فإن بينها اختلافا ، فإذا كانت البيداغوجيا تهتم بالمتعلم ، فإن الديداكتيك تهتم بالمعارف . وإذا كانت البيداغوجيا نظرية فإن التربية تطبيقية .

2 - مفاهيم الديداكتيك :

من بين أهم المفاهيم التي تشغل بها الديداكتيك ، نشير إلى ثلاثة منها ، هي العقد الديداكتيكي و الهدف -العائق ، و النقل الديداكتيكي ، مركزين على هذا الأخير ، نظرا لارتباطه بموضوع دراستنا ، خاصة فيما يتعلق ببناء البرامج الدراسية .

¹ محمد الدريج، التدريس الهادف ، ص 12 .

² نفسه و الصفحة نفسها .

³ الدريج : التدريس ، ص 12 و أيضا: معجم علوم التربية ص 255.

⁴ نفسه ص 11. لمزيد من المعلومات انظر أيضا:

أ - الهدف العائق: Objectif obstacle

1 - مصطلح وضعه (مارتينو) Martinand.j.l يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية و وظيفه العديد من العلماء. وهو مصطلح مركب يتألف من لفظ هدف Objectif المأخوذ عن البيداغوجيا بالأهداف ، وخاصة بيداغوجيا التحكم ولفظ عائق Obstacle المستعار من ابستمولوجيا (باشلار) ¹ Bachelard. والتوليف بين هذين اللفظين في إطار تعبير هدف - عائق يفقداهما معنيهما الأصليين مما يضيف على المصطلح دلالة جديدة : فهناك من جهة تراكم التأثير الدينامي للعائق بمعناه الابستمولوجي ومن جهة ثانية يفقد لفظ "هدف" مقدارا من الشفافية التي يتصف بها وهو مستعمل داخل البيداغوجيا بالأهداف . كما أن جدة مصطلح هدف عائق تظهر على مستوى آخر: فعوض تحديد الأهداف انطلاقا من تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط، وتحديد العوائق الابستمولوجية والسيكولوجية انطلاقا من نشاط الذات، يتم انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي.²

ويشير مصطلح هدف - عائق، كذلك إلى الاستراتيجية التي يتبناها البيداغوجي والقائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي يكشف عنها لدى التلاميذ، وتفترض هذه الاستراتيجية أن يتم فرز العوائق بناء على أن البعض منها قابل للتجاوز بينما لا يمكن تجاوز البعض الآخر.³

ب - العقد الديداكتيكي: Contrat Didactique

هو عبارة عن عقد ضمني يتم بين المعلم و التلاميذ ، إذ يضمن مدى احترام شروط العقد من أطراف العقد ، بحيث أن التبادلات في وسط القسم تتم دون صعوبات كبيرة⁴

¹ انظر : غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي ،عربه خليل أحمد خليل المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر و التوزيع ، ط 6 ، 2001، وكذلك محمد وقيدي: فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار، بيروت دار الطليعة ، ط 1980، 1 ، ص 110 وما بعدها.

² معجم علوم التربية ، ص 241

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴Francoise Raynal , Alain Rieunier : Dictionnaire des concepts Clés P 109

ظهر مفهوم العقد الديداكتيكي ، لأول مرة في الدراسات الخاصة بتعليمية الرياضيات وكانت نقطة انطلاق تفكير (شوفولار) y . chevallard صاحب هذا المفهوم هي الشذوذ الذي لاحظته فوج من أساتذة (قرونوبل L,IREM de Grenoble) بفرنسا ، سنة 1980 في سلوك بعض التلاميذ ، الذين قدموا لحل مسألة لا حل لها ، (استنتاج سن ربان السفينة من معرفة طولها و عدد ركابها)¹.

« وكان التلاميذ بالغين من العمر بين (8 و 9 سنوات) وكان نص التمرين كالتالي : "في سفينة توجد 26 نعجة و 10 معز . ما هو سن ربان السفينة ، والفعل من بين 97 تلميذ ، قدم 76 تلميذ إجابة عن سن الربان مستعملين معطيات المسألة" »²

إن مفهوم العقد الديداكتيكي يجب أن ينبهنا إلى ضرورة اتخاذ كل الاحتياطات التي من شأنها تمكين التلميذ من الشعور بقدرته على ابتكار الحلول وعدم الاكتفاء بتطبيق المخططات التي تعلمها³

ج- النقل الديداكتيكي : Transposition Didactique

هو مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات ، ويقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارفة الرياضية Un savoir savant ، من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلية للتعليم Un savoir enseigne . فكل مشروع اجتماعي للتعليم والتعلم يتكون جدليا (...) من تحديد محتويات المعرفة باعتبارها محتويات للتعليم. وتكون محتويات المعرفة Contenu de savoir المحددة لمحتويات التعليم التي عادة ما تعد في صيغة برنامج - ذات وجود قبلي ، مقترنة مع العملية التي تجعل منها محتويات قابلة للتعليم إنها إبداعات ديداكتيكية حقيقية " Creations didactiques ، يتم

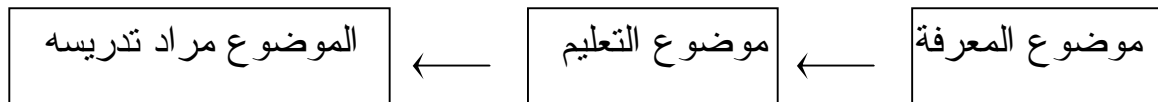
¹ انظر: مقال ابراهيم حمروش ، الموسوم بـ "التعليمية موضوعها ، مفاهيمها و الآفاق التي تفتحها " ص 71 ، في المجلة الجزائرية للتربية (وزارة التربية الوطنية ، المعهد التربوي الوطني) ، السنة الأولى ، العدد 4 ، الفصل 4 ، 1995. ص 63-74.

² Voir : Joshua s ; Dupin J ; J ; Introduction a la didactique des sciences et des mathematiques , PuF ; 1993 ; P 266 .

³ حمروش : مقال التعليمية ، ص 72 .

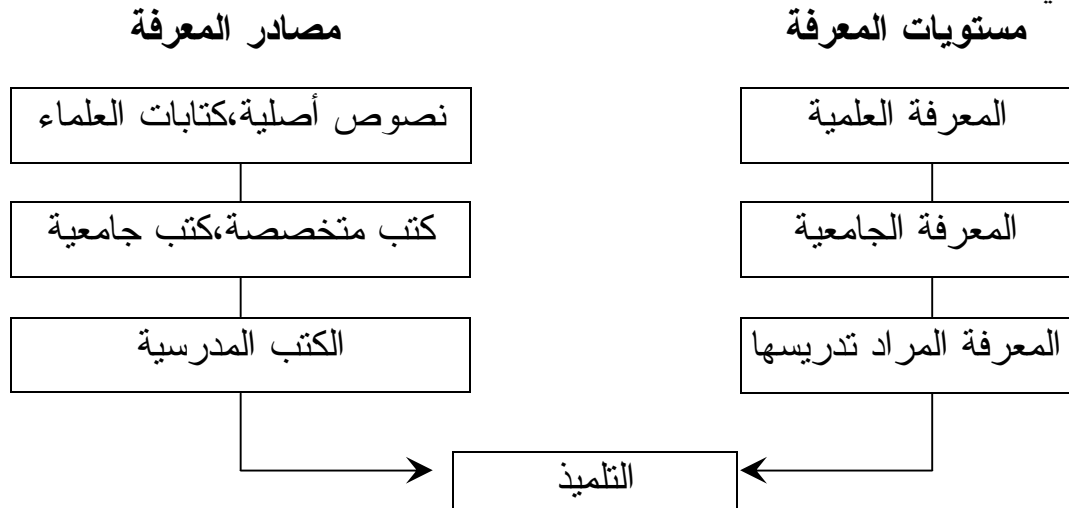
ابتكارها تلبية لـ "حاجات التعليم" *Besoins d'enseignement*. وتطراً على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفاً وقابلاً لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم. والعملية التي يتحول بها موضوع للمعرفة إلى موضوع للتعليم تسمى نقلاً ديداكتيكياً.¹

ويمكن تجسيد مسار هذه العملية من خلال الخطاطة التالية:²



الشكل رقم (4) يوضح النقل الديداكتيكي حسب شوفلار. (الحمزاوي، ص 17)

وقد بين (شوفلار) مصادر المعرفة بالنسبة لكل حلقة من حلقات هذه السلسلة في الشكل التالي³



الشكل (5) يعرض عناصر سلسلة النقل الديداكتيكي حسب شوفلار (الحمزاوي، ص 17).

إن مفهوم النقل الديداكتيكي هو ذو بعد إبستمولوجي⁴ لأنه يتعلق أساساً بالجانب المعرفي.

¹ معجم التربية ص 350

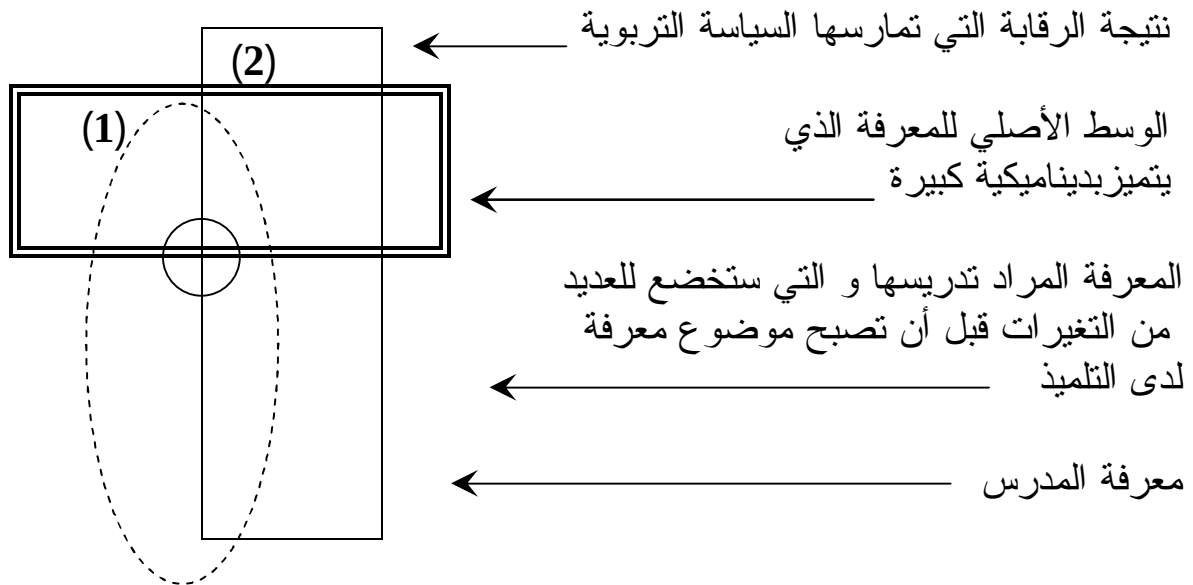
² في الحسين الحمزاوي: البيولوجيا: من العلم إلى المادة *Chevallard(y): transposition didactique* - التعليمية دراسة إبستمولوجية ديداكتيكية - ، الدار البيضاء؟ دار الثقافة ، المغرب ط1، ص 17

³ في الحمزاوي، ص 17. *Chevallard(y): transposition didactique*

⁴ الحمزاوي ص 15 .

و لقد استتبت (شوفلار) Jevallard هذا المفهوم انطلاقا من مفهوم (الاستبدال
الديداكتيكي) الذي ابتكره (ميشال فيري) M.ferret في سوسيولوجيا التربية .² ليشكل
عنصرا في الجهاز المفاهيمي لديداكتيك الرياضيات ، فحدّده في الانتقال من معرفة
دقيقة إلى ترجمة ديداكتيكية لموضوع هذه المعرفة.¹
« إن كل معرفة علمية تأتي للإجابة عن تساؤل معين ، وقد يكون هذا الأخير معقدا
ويحيل إلى مجالات متعددة ، ويتدخل النقل الديداكتيكي تأتي المعرفة المراد تدريسها
كإجابة عن سؤال لا علاقة له بالسؤال الأصلي للعلم ، أو في أحسن الأحوال تأتي
للإجابة عن جزء من السؤال العلمي الأصلي »²

و يمكن إبراز العلاقة بين المعرفة العلمية و ا لمعرفة المراد تدريسها وكذا معرفة
المدرس في الخطاطة التالية:



الشكل رقم (6) من المعرفة العلمية إلى المعرفة موضوع التعليم حسب Jonnaret³

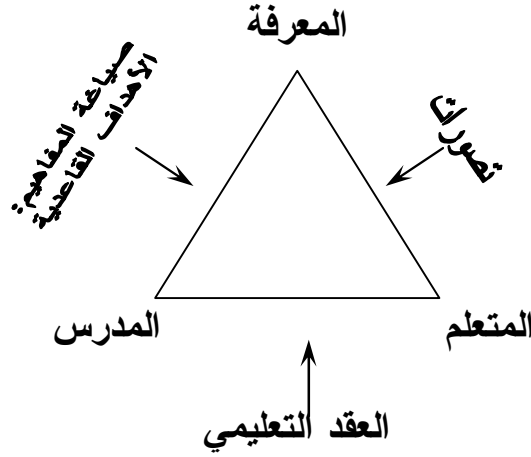
¹ الحمزاوي، ص 17.

² نفسه، ص 19

³ Jonnaret (PH) ; Conflits de savoirs et Didactique; Editions Universitaires; P .

في الحمزاوي ص 19

إن مجموع عناصر الجهاز أو النسق المفاهيمي لديدكتيك المواد بأبعادها الثلاثة ، المعلم ،المادة التعليمية و المتعلم ، تتفاعل فيما بينها، لأداء وظيفتها المتمثلة في وصف الصعوبات التعليمية قصد تجاوزها، ويتمثل هذا في التفاعل في شكل ما يعرف بالمثلث الديدكتيكي.¹ كما يوضح ذلك الشكل رقم (7)



شكل رقم (7) يوضح المثلث الديدكتيكي.

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا المخطط أن التصور و التحويل الديدكتيكي للمعارف و الهدف العائق و العقد الديدكتيكي تشكل (محاور) النظرية التعليمية ² .

4- بؤادر الديدكتيك بالجزائر:

إن ظهور الديدكتيك بالجزائر ، يعود فقط إلى بدايات التسعينيات من القرن العشرين - على ما نعلم - وهذا من خلال ما نجده ،مثلا، في تقديم مجلة "همزة الوصل" في عددها الخاص من سنة 1991 ،إذ جاء فيه ما يلي: « في إطار التكوين المستمر للمكونين والمشرفين التربويين، بادرت وزارة التربية إلى تنظيم سلسلة من الملتقيات الوطنية حول تعليمية المواد في قصر الأمم . بنادي الصنوبر وذلك في الفترات التالية:

- ملتقى وطني حول تعليمية اللغة والأدب العربي من 2 إلى 4 مارس 1991 .
- ملتقى وطني حول تعليمية المواد العلمية من 9 إلى 11 مارس 1991 .

¹ الحمزاوي: ص14 .

² إبراهيم حمروش : مقال سابق ، ص 73.

- ملتقى وطني حول تعليمية العلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية من 28 إلى 30 أبريل 1991 .

وكانت الإشكالية المطروحة خلال هذه الملتقيات هي :

12 ماذا ندرس ؟

13 لمن ندرس ؟

14 وكيف ندرس ؟

وقد جاءت هذه الملتقيات في وقت تبذل فيه على الصعيد العالمي جهودا مكثفة لرفع مردودية النظم التربوية وتحسين نوعية التعليم . وهي الجهود التي قادت على الخصوص، إلى التأكد من تعقد عملية التعلم»¹. ويشير تقديم مجلة "همزة الوصل" إلى ظهور التعليمية في العشريات الأخيرة ، في العالم وبداية تطورها.²

¹ انظر همزة الوصل ،مجلة التربية والتكوين، (وزارة التربية،مديرية التكوين) العدد الخاص حول تعليمية اللغة والأدب العربي 1991 ، ص 3. وانظر أيضا:العدد الخاص حول تعليمية المواد العلمية سنة 1992.وكان ابراهيم حمروش - مدير المركز الوطني لتكوين إطارات التربية -مشرفا على تنظيم هذه الملتقيات .والمنعقد من 28 إلى 30 أبريل 1991 .وشير إلى أننا لم نعثر -لحد الآن - على العدد الخاص بملتقى العلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية ، و الذي ذكر في العدد الخاص من همزة الوصل،ص 3.اسطعنا الاطلاع على مقال في مجلة المبرز من عددها الثاني جويلية - ديسمبر 1993 ص 73-77لمحمود يعقوبي موسوم ب "مشكلة تعليم الفلسفة"شارك به في أشغال هذا الملتقى.

² نفسه و الصفحة نفسها .

¹همزة الوصل ، ص 3.

²نفسه و الصفحة نفسها .

وكانت حصيلة هذا التطور للتعليمية هو تراكم عدد من المعطيات التي تشير كلها إلى:
أن¹ ذهن الطفل لا يكون خاليا من المعارف والمعلومات قبل دراسته لموضوع جديد بل ، غالبا، ما تكون له عن الموضوع تصورات أولية تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به بطريقته الخاصة¹.

2- أن البناء المعرفي لا يتحقق عن مجرد تكديس المعلومات و الحقائق المتجمعة بل يستلزم اتباع طريقة فعالة تمكن المتعلم من تجاوز تصوراته الأولية بمقابلتها من الواقع²
3- أن الخطأ جزء من عملية التعلم ، و على هذا فتحليل أخطاء التلاميذ و البحث عن مصدرها الحقيقي امران ضروريان لترقية العمل التربوي³.

وتعقب "همزة الوصل" على أن « هذا التطور للتعليمية لم يجد، لسوء الحظ طريقه عندنا للوصول إلى الميدان بسبب نقص الاحتكاك بين الباحثين المنظرين والممارسين في القاعدة. لذا كانت الملتقيات الوطنية حول تعليمية المواد استجابة لهذه الحاجة الملحة لتشكيل إجراءات عمليا لخلق الظروف الملائمة أمام المربين ، مهما كان مستوى عملهم لإثارة التساؤلات حول نوعية تعليمنا وفعالية أساليب وطرق تدريسنا و مدى نجاعة وجوده وسائلنا التربوية وهذا على ضوء ما استجد من نظريات وآراء حول التعلم والتعليم». ⁴ وتشير المجلة نفسها إلى أنه شارك في هذه الملتقيات أساتذة من الجامعة و مفتشون وأساتذة في التعليم الثانوي والأساسي و متخصصون من المغرب وتونس.⁵
طلعتنا المجلة الجزائرية للتربية ، في عددها الثاني ⁶، بمقال لـ إبراهيم حمروش الموسوم ب: "التعليمية : موضوعها مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها"⁷.

³ نفسه ص ص 3-4.

⁴ نفسه ص 4.

⁵ نفسه و الصفحة نفسها .

⁶ السنة الأولى مارس 1995.

⁷ سبقت الإشارة إليها . انظر : ص ص 63-74.

ونقرأ أيضا مقالا في الكتاب السنوي لسنة 1998 ، الصادر عن المركز الوطني للوثائق التربوية وهو موسوم ب "تعليمية المواد العلمية"¹.

وصدر عن وزارة التربية الوطنية مجموعة من أربع كتيبات في إطار الجهاز المؤقت: (تكوين عن بعد).المتعلق ب"التكوين الخاص "بمعلمي المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني :

- "التعليمية العامة وعلم النفس"(جويلية 1999)، الإرسال الأول .

- "التعليمية العامة" (ديسمبر 1999)، الإرسال الثاني.

- "التعليمية العامة" (مارس 2000)، الإرسال الثالث .

- "تعليمية المادة اللغة العربية" (مارس 2000)، الإرسال الثالث.

ويشير (حبيب تلوين) بدوره وهو بصدد الحديث عن ظهور الديداكتيك بالجزائر بأن «هناك إشارات على تواجد ملموس لهذا التيار في منظومتنا الجامعية. فعلى مستوى التكوين لما بعد التدرج فتح أول ماجستير في ديداكتيك العلوم في المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر العاصمة ، كما يجري تكوين مشابه على مستوى الماجستير بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني في وهران .و قد استفاد بعض الأساتذة من تكوين في الجامعات الفرنسية منذ بداية التسعينات. »²

كما ظهرت كذلك مطبوعات خصوصا في مجال ديداكتيك اللغات الأجنبية ومن ذلك مجلة:Imagologie: Interculturalite et didactique³، عن جامعة وهران، ومجلة Didacstyle

² من مقال موسوم ب"مغالطات الديداكتيك و الديداكتيكيين " المنشور في مجلة سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر و التوزيع عدد خاص حول الفلسفة والديداكتيك ، المرجع السابق ، ص 199.

³ التي صدر عددها الأول في ماي 1998 ، انظر :المرجع نفسه والصفحة نفسها .

الصادرة عن جامعة البليدة¹، وهناك ملتقى دوري يعقد في جامعة منتوري بقسنطينة حول الموضوع.²

وبعد أن عرض (تلوين) إشارات الحضور في التعليم الجامعي الجزائري يؤكد مرة أخرى، و يعقب بأن هناك إشارات لحضور حقيقي لتيار الديدكتيك في بلادنا وإن كان لا يزال يعاني من التشرذم.³

و نظمت المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر) الملتقى الوطني حول تعليمات العلوم الإنسانية، أيام 22-23-24 ماي 2000، نشرت أشغاله بمجلة المبرز،⁴ الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، و مما جاء في الافتتاحية: « وقد أرادت المدرسة من هذا الملتقى في خطوة أولى منبرا لضبط المفاهيم و تحديد المشاكل و تصور الحلول من خلال تجاربنا المحلية، من أجل توحيد المصطلحات و تبادل التجارب وتصحيح الرؤى المستقبلية »⁵ وكان الملتقى الثاني حول التعليمات في العلوم الإنسانية يومي 11 و 12 ماي 2003.

ونظمت المدرسة العليا للأساتذة للعلوم بالقبة - الجزائر ملتقى دوليا حول تعليمية البيولوجيا في 23-25 أكتوبر، 2000، نشرت أشغاله في عدد موسوم ب"تعليمية البيولوجيا، أبحاث، ابتكارات، تكوينات" نشرت في مجلة حملت العنوان نفسه.⁶

و مجمل القول، إننا حاولنا من خلال هذا الفصل، التعريف بالتعليمية (الديدكتيك)

¹ صدر العدد 2 في جوان 1999، انظر: المرجع نفسه، ص ص 199 - 200 .

² المرجع نفسه، ص 200.

³ المرجع نفسه، ص 201.

⁴ تعليمات العلوم الإنسانية - عدد خاص بالملتقى الوطني أيام 22-23-24 ماي 2000 / جويلية - ديسمبر 2000

⁵ المرجع السابق، الافتتاحية .

⁶ La didactique de la biologie recherches ,Innovations,Formations(ENS,USTHB ,UCBL1)Coordonne par pierre clement :Actes du colloque International de didactique de la biologie ;Alger,2000.

و بأهم أصولها اللغوية ،و بأهم تحديداتها الاصطلاحية ،كما بحثنا في الاختلاف حول مدى علميتها ، و انتهينا إلى أن الديداكتيك يمكن أن تكون علما ،نظرا للحاجة إليها لتطوير التدريس. كما بحثنا في الفروق الموجودة بين الديداكتيك والمصطلحات المتقاربة ،خاصة البيداغوجيا والتربية .و حاولنا شرح أهم مفاهيم الديداكتيك .وانتهينا بالإشارة إلى بؤادر ظهور الديداكتيك في الجزائر ،وهذا كله تمهيدا للفصل المقبل الذي سنخصصه للبحث في تعليمية الفلسفة و في مجالاتها .

الفصل الثالث

تعليمية الفلسفة: مفهوما و مجالاتها

تمهيد

1- تعليمية الفلسفة: مفهوما وظهورها

أ- مفهوم تعليمية الفلسفة

ب- تاريخية تعليمية الفلسفة في العالم و في الجزائر

2- الوضعيات والسيرورات التعليمية- التعليمية في تدريس مادة الفلسفة

أ- الدرس الفلسفي

ب- المقال الفلسفي

ج- النص الفلسفي

3- طرائق تدريس الفلسفة

- الإلقاء

- الحوار

- طريقة المشكلات

- طريقة التعيينات

- طريقة المشروعات

4- الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفلسفة

- الخبرات المباشرة

- اللوحات التعليمية

- الكتاب المدرسي و القراءات الخارجية

- الخرائط

- الصور

- وسائل الإعلام

- التسجيلات الصوتية

- المحاضرات و الندوات و المناظرات

- المتاحف و المعارض و المخابر

- النماذج و العينات

5- التقويم في الفلسفة

6- مشكلات تدريس الفلسفة

7- آفاق تدريس مادة الفلسفة

تمهيد:

هذا الفصل هو بمثابة التركيب بين الفصلين السابقين، لأنه يحاول وصف حصيلة التقاء حقلين معرفيين هما : حقل الفلسفة وحقل التربية . فتعليمية الفلسفة هي فرع من فروع (التعليمية الخاصة) ، أو (تعليمية المواد) . نحاول هنا، البحث عن طبيعة تعليمية الفلسفة ، وعن ظهورها في العالم و في الجزائر، وعن أهمية تدريس الفلسفة ، وعن الكيفية التي تمارس بها (ديداكتيكا الفلسفة)، وعن وظائفها ، وأخيرا عن الآفاق المستقبلية التي من الممكن أن يفتحها تدريس هذه المادة.

1- تعليمية الفلسفة : مفهومها وظهورها .

أ- مفهوم تعليمية الفلسفة جاء في معجم علوم التربية أن «تعليمية الفلسفة هي دراسة وضعيات و سيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها».¹ انطلاقا من هذا التعريف يمكن لنا أن نطرح التساؤلين الآتيين : كيف تدرس ديдаكتيكا الفلسفة الوضعيات التعليمية و التعلمية ؟ و كيف يتم التفكير في المشكلات التي يثيرها هذا التعلم وهذا التعلم ؟ و قبل مناقشة هذين التساؤلين ، يحسن بنا الطرق إلى ظهور ديداكتيكا الفلسفة، ومراحل نشأتها.

ب - تاريخية تعليمية الفلسفة في العالم و في الجزائر:

في البداية نريد التمييز بين تدريس الفلسفة ، الذي هو قديم ، قدم التعليم الجزائري و تعليمية الفلسفة ك تخصص حديث ، يهتم بتطوير تدريس مادة الفلسفة لم تعرفه الجزائر إلا في بداية التسعينيات من القرن العشرين.

وعلى سبيل المثال في مرحلة من مراحل تاريخ التعليم الجزائري في القرن التاسع

¹ معجم علوم التربية مرجع سابق ص 70 .

الهجري و الموافق للقرن الخامس عشر (15) الميلادي .يذهب (أبو القاسم سعد الله)¹ إلى أن علوما « ألف فيها الجزائريون واشتهروا بها في التدريس خلال القرن (التاسع الهجري)ومنها علم المنطق » ، بل إن من علماء الجزائر من دافعوا عن المنطق و انتصروا له ². كما يرى أبو القاسم سعد الله -وهو يتحدث عن التعليم الجزائري في القرن الثامن عشر (18) أن :« إحلال التصوف محل الفلسفة (أس الحكمة وأمها) ومدارسة العلوم غير العلمية كان جناية على العقل الإنساني اشترك فيها المسؤولون والمدرسون على السواء » ³. كما يلاحظ أيضا بأنه «ليس هناك كتب فلسفية بالمعنى الدقيق للكلمة، فإذا وجدنا شيئا من ذلك ، كالجدل والمطارحات ونحوها أدرجناها في هذا الفصل أيضا لصلتها بالمنطق والكلام» ⁴ .

¹ انظر: أبو القاسم سعد الله تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع عشر هجري (16- 20 م)، الجزء الأول، الجزائر 1981 .و يقول سعد الله أيضا:« وقد نسب إلى أحمد بن يونس القسنطيني أنه كان مشاركا فيه وأستاذا . وألف أبو المشدالي شرحا على جمل الخونجي في المنطق أيضا. وقد قيل أنه قام بذلك ملخصا ومحققا شروح من سبقوه عليها مثل ابن مرزوق وسعيد العقباني والشريف التلمساني وابن واصل الحموي فكان المشدالي على اطلاع واسع بهذه المادة . ولذلك استطاع أن يقوم بعمله الصعب . وكان قد درس المنطق في القدس . ومن الذين كتبوا في المنطق أيضا محمد بن يوسف السنوسي الذي عرف بكتابه (المختصر). وهو الكتاب الذي أصبح موضع تعاليق وشروح علماء الخلف، ... كما ألف ابن القنفذ عدة تأليف في المنطق أيضا منها (إيضاح المعاني)و(تلخيص العمل) « ص 361.

² يقول سعد الله :« وبهذه المناسبة نشير إلى المراسلة التي دارت بين السيوطي ومحمد بن عبد الكريم المغيلي حول الأخذ بعلم المنطق وأخذ علوم الكفار، إذا كانت حقا . فقد كان السيوطي نهى عن علم المنطق وأورد ما قاله بعض العلماء في ذمه. كما أورد أخبارا في ذم المسلمين الذين يأخذون بعلوم اليهود والنصارى ونهى أيضا عن تقليد الكفار في ذلك . لكن المغيلي رد حججه وقال إن المنطق هو الحق أو هو المؤدي إلى الحق وأن أخذ الحق يجوز من الكفار لأن معرفة الناس بالحق هي المبدأ المعتمد وليس معرفة الحق بالناس، بذلك يظهر لنا من جديد تحرر عقل المغيلي وبه عد نظره في عصر سيطرت فيه آراء السيوطي وأمثاله.» ص 113.

ويقول سعد الله أيضا:« وللمغيلي مؤلفات وأثار في المنطق أيضا، منها (شرح الجمل). ومما يدل أيضا على تحرر المغيلي العقلي نقده لأدعياء التصوف عندئذ. ولا شك أن هناك آخرين قد اهتموا أيضا بعلم المنطق لأننا لاحظنا أن علماء هذا العهد كانوا مشاركين في عدد من العلوم » ص 114.

³ المصدر نفسه، ص 361.

⁴ نفسه ص 95 لمزيد من التفاصيل يراجع، المصدر نفسه، ج 2، ابتداء من ص 95 .

علاوة على ذلك ، فلقد ارتبط تدريس الفلسفة في الجزائر بتواجد الاحتلال الفرنسي حيث درست الفلسفة باللغة الفرنسية ، و برؤية فرنسية ، و بمضامين غربية ¹. وهي ذات المضامين التي سترثها الجزائر المستقلة ، في بداية الاستقلال ، على النحو الذي سنتطرق إليه في الفصل القادم .

أما ديداكتيك الفلسفة ، فلقد أبدت ظهورها الأول سنة 1993 ² كما يذكر ذلك (فليب سارمجان) (PHILLIPPE SARREMEJANE) و هو ما يؤكد (ميشال توزي) Michel tozzi عندما يقول: « إن تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة، يعني "ديداكتيك تعلم التفلسف" هو شيء حديث جداً إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينات ، عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى ، والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينات» ³ غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف ، كان منذ سنة 1988 كما يصرح (توزي) نفسه في مواضع أخرى ⁴ ، بل أن أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت ⁵ حول ديداكتيك لتعلم التفلسف " في سنة 1992 ⁶. وبالجزائر، أطر (ميشال توفليقي) حول ديداكتيك الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع ، اعتمدت

¹ يذهب (محمود يعقوبي) إلى أن المستشرق (ليون غوتي) L.Gauthier كان أستاذاً للفلسفة الإسلامية بجامعة الجزائر من سنة 1900 إلى سنة 1946 و الذي يمكن أن يعد نشاطه الفلسفي نموذجاً للفلسفة (الخادمة للاستعمار الأوروبي) بالوسائل غير العلمية وغير المنطقية وهو ينطلق من دعوى تفوق الجنس الآري الأوروبي في الفلسفة . ويحيل يعقوبي إلى كتاب (غوتي): L.Gauthier: introduction a l'etude de la philosophie musulmane. paris. ernest leroux 1923.

انظر: مسالك العلة ص 211 .

² PHILLIPPE SARREMEJANE : Histoire des didactiques disciplinaires ; l'armattan, 2001, pp245-246.

³ تقديم بعنوان: (من أجل ديداكتيك لتعلم التفلسف)، لميشال توزي، Michel tozzi في كتاب عزيز لزرق، الفلسفة ورهانات تدريسها (التبليغ، التفلسف، الكتابة) سلا: مطبعة المغاربية، 1997، ص 3.

⁴ Contribution a l'élaboration d'une didactique de l'Apprentissage du Philosophe, traces d'une recherche, co-écrite... université Paul Valéry Montpellier 3-1988-1992 p5.

⁵ Michel tozzi ; Vers une didactique de l'apprentissage du philosophie ; Thèse soutenue vue du doctorat nouveau régime des sciences de l'éducation devant l'université lumière Lyon2 ; directeur de recherche ; PHILLIPPE MERIEU ; 1992 ; (non publiée).

⁶ l' AGORA : Revue Internationale de didactique de philosophie, <http://www.crdp-Montpellier.fr/ressources/agora/> Dossier International Algérie.htm. Abdelmalek Hamrouche : La première université d'été sur la didactique de la philosophie p 1.

في برنامج الجامعة الصيفية¹ لسنة 1998². وبالموازاة نظمت ملتقيات حول (ديداكتكا المواد) عموما ، و (ديداكتكا الفلسفة) خصوصا³. وعقد ملتقى حول (الفلسفة والتعليمية) يومي 9 و 10 أفريل 2001 ، من طرف قسم الفلسفة بـوهران ، نشرت أشغاله بمجلة (منشورات مخبر العمليّك التربوية و السياق الاجتماعي) بعنوان (الفلسفة والديداكتيك)⁴. كما اهتمت المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة⁵ بموضوع ديديكتكا الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها⁶.

ومن حيث الدراسات الأكاديمية حول تدريس الفلسفة بالجزائر، قام (أكلي قوقام) بدراسة نظرية وميدانية - لنيل شهادة الماجستير، بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر - موسومة بـ "المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي - مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية -" ⁷.

¹ IBID , P 1.

وانظر كذلك وزارة التربية الوطنية ، مديرية التكوين ، سلسلة السندات التكوين أنشاء الخدمة (سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي ، جويلية 2000، ص 4. وكان عبد المالك حمروش مفتش التربية و التكوين لمادة الفلسفة مشرفا على ملتقى الجامعة الصيفية .

² وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم ، أشغال الملتقى الوطني الثاني في مادة الفلسفة ، المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة ، الثانوية "مليحة حميدو" تلمسان من 15 إلى 17/01/2000 ، مقال ، المكي تواتي مفتش التربية و التكوين لمادة الفلسفة بعنوان : تعليمية الفلسفة ص ص 15 - 20.

³ انظر : همزة الوصل ، مجلة التربية و التكوين ، (وزارة التربية ، مديرية التكوين) عدد الخاص حول تعليمية اللغة والأدب العربي 1991. وانظر أيضا: العدد الخاص حول تعليمية المواد العلمية سنة 1992.

⁴ مجلة الفلسفة و الديداكتيك (سلسلة منشورات مخبر البحث في العمليات التربوية و السياق الاجتماعي) دار الغرب للنشر (ب ت).

⁵ -والتي يتواجد مقرها بالثانوية "مليحة حميدو" بتلمسان ويرأسها مفتش التربية و التكوين لمادة الفلسفة ، جمال الدين بوقلي حسن .

⁶ الملتقى الوطني الأول في مادة الفلسفة من 15 إلى 16/05/2000 . - الملتقى الوطني الثاني في مادة الفلسفة من 15 إلى 17/01/2001.

-ملتقى الديداكتيك و الكتاب المدرسي ، من 26 إلى 29 /12/ 2004 . (في هذا الملتقى الأخير ، خاصة نستطيع أن نتابع مقالا لجمال الدين بوقلي بعنوان تعليمية الفلسفة في عصر التدريس بواسطة الكفاءات"). (و لقد حضر الباحث هذا الملتقى الأخير ملاحظا).

⁷ ذلك خلال السنة الجامعية 1993-1994 (غير منشورة). ونشير بالمناسبة إلى العمل المشترك الذي قام به (أكلي قوقام) و (عبد المالك حمروش) والمتمثل في إصدار سلسلة دفاتر للأعمال الموجهة في الفلسفة ، موجهة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، شعبة الآداب ، الصادرة عن (دار هومة) ابتداء من سنة 2001 تمكنا من الاطلاع على عديدين من السلسلة يشكلان المحورين الأولين من محاور برنامج

ونجد اهتماما بتطوير الفلسفة في العالم العربي.¹

إن نظمت الجامعة الأردنية المؤتمر الفلسفي العربي الأول و الذي نشرت بحوثه في كتاب الفلسفة في الوطن العربي المعاصر " ²، و ما هو جدير بالملاحظة هو غياب المشاركة الجزائرية في هذا المؤتمر . و هذه الملاحظة نفسها - أي غياب المشاركة الجزائرية نسجلها بالنسبة ل(اجتماع الخبراء في ماركش - المملكة المغربية بتاريخ 6-9 (جويلية)

الفلسفة للأقسام الأدبية وهما : (محور الثقافة والطبيعة) و (محور الشعور و اللا شعور)، نقرأ في الغلاف الخارجي الأمامي، الشعار الثلاثي لتعليم التفلسف : - الصورنة Conceptualisation - المشكلة Problématisation - البرهنة Argumentation، وجاء في الغلاف الخارجي الخلفي ما يلي : "تخصص هذه السلسلة دفتر لكل محور من البرنامج المقرر -تدريبات منهجية على التفلسف وفقا لمستجدات تعليمية الفلسفة -تدريبات على تحليل النصوص -تدريبات على تقييم المقالات .¹ كما نقرأ ذلك في كتاب : الفلسفة في مؤتمرات لمراد وهبة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1994.

« صراع الأفكار في المؤتمر العالمي الخامس عشر للفلسفة :أولا: قصة المؤتمرات .
لمؤتمرات الفلسفية قصة بدايتها القرن العشرون، فقد انعقد أول مؤتمر فلسفي دولي عام 1900 في باريس برئاسة الفيلسوف الفرنسي (أميل بوترو) تتابعت ثلاثة مؤتمرات : في جنيف 1904. و هيدلبرج 1908، و بولوفيا 1911. ثم توقفت بسبب الحرب العالمية الأولى حتى عام 1924 حين انعقد المؤتمر الخامس في نابولي، ومن بعد هذا المؤتمر بعامين اتجه الفلاسفة عبر الأطلنطي إلى هارفرد، و من بعد ذلك ثلاثة مؤتمرات : في اكسفورد 1930 وفي براغ 1934 وفي باريس 1937 "مؤتمر ديكاربقتاسبة مرور ثلاثمائة عام على كتاب مقال في المنهج "وتوقفت المؤتمرات الفلسفية الدولية للمرة الثانية بسبب الحرب العالمية لثانية، وفي عام 1948 انعقد المؤتمر العاشر في امستردام وفيه تأسس الاتحاد الدولي للجمعيات الفلسفية ويضم أربعين جمعية فلسفية وطنية في إحدى وعشرين دولة، بالإضافة إلى إحدى عشرة جمعية دولية . ومن امستردام انتظم انعقاد المؤتمر الدولي للفلسفة كل خمس سنوات : 1953 في بروكسل وسنة 1958 في فينيسيا، و سنة 1963 في المكسيك، وفي سنة 1968 في فيينا . وفي عام 1973 انعقد المؤتمر الخامس عشر في فرنسا . بيد أن هذا المؤتمر نسيج وحده، إذ هو قد ضم لأول مرة فلاسفة من دول العالم الثالث : أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، ومن ثم اتسم هذا المؤتمر بالعالمية، وهي السمة الممييزة للفكر الفلسفي منذ قديم الزمان. انعقد في الأسبوع الأخير من اغسطس 1988 المؤتمر العالمي الثامن عشر ببريتون بانجلزا الذي ينظمه الاتحاد الدولي للجمعيات الفلسفية مرة كل خمس (5) سنوات بالاشتراك مع لجنة محلية من دول المضيفة « ص 1 . دعي إلى هذا المؤتمر عبد الرزاق قسوم (من الجزائر)، محمد الحق (من الهند)، عادل ضاهر (من الأردن) و حميد الجار (من إيران) وكانت كلمة عبد الرزاق قسوم بعنوان "الأصولية والعلمانية في العالم الإسلامي اليوم". ص 222-232.

² الصادر عن (مركز دراسات الوحدة العربية)، ط1، بيروت : أيلول/سبتمبر 1985) جاء في التقديم ص 7 : « على الرغم من تحريم الفلسفة بفتوى من ابن صلاح الشهرزوري، يستأنف العقل العربي المتسائل مغامراته العلمية والنقدية ». و نقرأ ضمن هذه البحوث، فلقسم الثاني المعنون ب: نقد الخطاب الفلسفي العربي : النصوص والمناهج ، - نقرأ - فصلا (الفصل السادس) موسوما ب: "ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف في منهج تدريس الفلسفة للسنة الثالثة التوجيهية في مصر "، بقلم محمد أمين العالم ص ص 132-251.

يوليو 1987 حول "تدريس الفلسفة و البحث الفلسفي في الوطن العربي".¹
وانعقدت الندوة الفلسفية الثانية عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية الـ مصرية بجامعة القاهرة والتي نثنتها مركز دراسات الوحدة العربية ، بعنوان : "الفلسفة في الوطن العربي"².

ونستج من خلال كل هذه الأعمال مدى الاهتمام بتدريس الفلسفة في الوطن العربي والذي يشكل الموضوع الرئيسي للديداكتيك ، حتى وإن غاب المصطلح عند المشتغلين بذلك³، نلمس ذلك على وجه الخصوص من خلال دراسات أكاديمية متخصصة مثل دراستي (كهيل بوز) حول (مشكلات تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري) و حول "تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري - دراسة تجريبية لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفايات -" ودراسة (محمد أبو زيد إبراهيم) الموسومة بتطوير التدريس في الفلسفة و الدراسات الاجتماعية "و دراسة (محمد سعيد أحمد زيدان) الموسومة ب "تعليم التفلسف". وكلها دراسات اعتمدناها كدراسات سابقة في دراستنا.

وفي المغرب الأقصى حضت ديداكتكا الفلسفة بأهمية خاصة ، نذكر - على سبيل المثال - كتاب (عبد المجيد انتصار) الموسوم ب "الأسلوب البرهاني الحجائي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتك مطابق" ⁴. وكتاب (عبد القادر المذنب)، الموسوم ب

¹ نشرت أشغاله بدار الغرب الإسلامي بيروت ، ط 1، 1990.

² الصادر عن (مركز دراسات الوحدة العربية) ببيروت: ديسمبر 2002 . جاء في مقدمتها: بمناسبة احتفال العالم كله بتحول تاريخ البشر من قرن إلى قرن ، من القرن العشرين إلى القرن الواحد والعشرين ، وبمناسبة مرور ربع قرن على الإشهار الثاني للجمعية الفلسفية المصرية (1976- 2000)، بعد الإشهار الأول الذي قام به منصور فهمي (باشا) عام 1944، وبالتعاون مع مركز دراسات الوحدة العربية ، عقدت هذه الندوة "الفكر العربي في مائة عام" في 18-21 تشرين الثاني /نوفمبر 2000 بقسم الفلسفة بكلية الآداب في جامعة القاهرة وقد ألقى فيها حوالي خمسة و ثلاثين بحثا من مصر وتونس والجزائر و المغرب و الأردن و لبنان و العراق "ص 9 . ونلاحظ هنا المشاركة الجزائرية بسبعة متدخلين ، من مختلف أقسام الفلسفة بالجامعات الجزائرية .

³ كما يلاحظ ذلك محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف، الرياض دار عالم الكتاب ، ط : 1، 1994، ص ص 23-24.

⁴ (السلسلة البيداغوجية 2) الدار البيضاء، دار الثقافة ط 1، 1997.

الفلسفة فكر و بيداغوجيا ¹ و كتاب (عزيز لزرق) الموسوم ب"أسئلة الفلسفة و رهانات تدريسها (التبليغ، التفلسف، الكتابة)" ².

و يحيل أصحاب معجم علوم التربية (مصطلحت البيداغوجيا والديداكتك) ³ إلى آيت موحى محمد من خلال مقاله الموسوم "بديداكتك الفلسفة، أسئلة التأسيس ومنطلقات البناء" ⁴.

تلك هي بعض الدراسات التي تدعو إلى تطوير تدريس الفلسفة و البحث في مشكلات هذا التدريس، وتلح على تعليم التفلسف، وتؤكد على أهمية تدريسه.

2- الوضعيات و السيرورات التعليمية -التعلمية في تدريس مادة الفلسفة :

في تطرقنا لتعريف ديдаكتيكا الفلسفة وجدناها تشتغل بدراسة السيرورات و الوضعيات التعليمية، كما تشتغل بالتفكير في مشكلات تدريس هذه المادة. وهنا نحاول مناقشة التساؤلين المعقلين، بتحليل كيفية تلك الدراسة وذلك التفكير.

إن أهم النشاطات التي يزاولها مدرس الفلسفة في قاعة الدرس مع تلاميذه تنحصر في ثلاثة نشاطات هي: 1- الدرس الفلسفي. 2- المقال الفلسفي. 3- دراسة النص الفلسفي.

¹ (السلسلة البيداغوجية 11)، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط1، 2000.

² سلا مطبعة المغاربية، 1997. (مع الإشارة إلى أن (ميشال توزي) هو الذي وضع مقدمة هذا الكتاب، انظر: ص 3-5 قال في نهاية المقدمة: «لقد حان الوقت اليوم، خاصة مع تزايد عدد التلاميذ الذين يدرسون الفلسفة، كي نؤسس ديдаكتيك، تتعلق كما قال كانط: "بتعلم التفلسف"، اعتمادا من جهة على النظريات الفلسفية في المعرفة، واعتمادا من جهة أخرى، على نظريات التعلم والأبحاث المنجزة في علوم التربية، تلك هي المهمة التي يساهم فيها، مشكورا، عزيز لزرق من المغرب» انظر: ص 5) كما يعتبر عزيز لزرق -بالاشتراك مع محمد شريكان- مترجم كتاب الدراسات الفلسفية للموضوعة وللنص "الذي ألفه (ميشال توزي)، كما أشار (توزي) ذاته، في المقدمة المذكورة آنفا، انظر هامش ص 4.

³ عند محاولة تعريف مصطلح "ديداكتيك الفلسفة"، ص 71 والصفحة 383 لفهرس المراجع بالعربية، المرجع رقم 16.

⁴ المنشور في مجلة البحث البداغوجي بالمغرب، العدد لثاني، 1992. انظر المرجع السابق، الصفحات نفسها.

أ - الدرس الفلسفي :

كيف تجري درسا فلسفيا في قاعة الدرس ؟ وكيف نتصور وضعية تعليمية - تعلمية

لدرس الفلسفة ؟

إن العملية التعليمية التعلمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم و المتعلمين ، يكون موضوع لقاءهم هو درس في الفلسفة . لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات و الشروط ، إذ توجد اختلافات في المستويات الدراسية ، واختلافات في الشعب التي تدرس فيها مادة الفلسفة، أي هناك اختلافات بين تلميذ مبتدئ في دراسة الفلسفة ، كما هو الشأن بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في الشعب الأدبية آداب وعلوم إنسانية ، آداب وعلوم إسلامية ، آداب ولغات (، وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للشعب العلمية (علوم الطبيعة والحياة ، والعلوم الدقيقة) وشعبة التسيير والاقتصاد وبعض الشعب التقنية.و بين تلاميذ السنة الثالثة بالنسبة للشعب الأدبية السابقة الذكر ، التي سبق لتلاميذها أن درسوا الفلسفة في السنة الثانية ثانوي كما هو الشأن عندنا في الجزائر.

يجب أن نميز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج ، فهناك اختلافات في الوضعيات بين المحاور الأولى و المحاور الوسطى و المحاور الأخيرة ، وذلك بحسب المواضيع من حيث السهولة أو الصعوبة ، و من حيث البساطة أو التعقيد ، و غير ذلك .بل إن الفرق موجود حتى بين مطالب المحور الواحد . كما نسجل اختلافات أخرى بحسب الفروقات الفردية ، أي من حيث السن ، والجنس والقدرات ، واختلافات بحسب كثافة التلاميذ في القسم الواحد وبحسب التوقيت ، هل الحصة الدراسية تقع في الفترة الصباحية أم في الفترة المسائية وفي أي وقت بالتحديد ؟ . ومجمل القول إن الوضعيات اليداكتيكية تتأثر بكل هذه العوامل و المتغيرات ، و بغيرها .

إن الدرس الفلسفي هو عملية " تشرح " لقضية فلسفية ، أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل والتقصي في جذور الموضوع المطروح ، و العمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا ، ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية ، وفي الوقت نفسه محاولة لممارسة النقد تجاه تلك المواقف ، بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء

لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤيدها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل . وفي هذا ، من المنتظر أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة ، ومستمرة للفكر داخل القسم ، يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة ، فاعلية و نشاط لا تخلوان من إبداع .

و إن كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات و المعارف الجاهزة كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات (التصورات الفلسفية) و الأقوال و الآراء التي اقترحوها كإجابات لإشكاليات فلسفية و كبراهين و حجج دعموا بها مواقفهم - و إن كان الأمر كذلك - فإن هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ و التخزين ، إنما هي مرجعية يستدل بها التلميذ أو الباحث ، عند التعبير لتبرير المواقف و الحجج ، وإن كان هناك حفظ لهذه المعلومات ، فالحفظ هنا ليس غاية في حد ذاته ، بل يمكن للذي يمارس التفلسف أن يكتفي بحفظ المعنى - و إن كان الحفظ باللفظ أدق للأمانة العلمية وللإبتعاد عن أي تأويل أو تزييف - و بالتالي نلمس خصوصية للفلسفة تتمثل في كونها مادة تستحث الإبداع و التفكير و تدعو إلى التأمل المنتج ، و تحفز قدرات العقل في سبيل هذا الإبداع والإنتاج كما أشرنا سابقا - ذلك لأن الحفظ الآلي قاتل لعملية الإبداع و مفض إلى الآلية ، المفضية بدورها إلى التبلد و الجمود الفكري.

ب - المقال الفلسفي¹ :

لماذا المقال الفلسفي ؟ ما هو ؟ ما علاقته بالدرس الفلسفي ؟

¹ جاء في معجم علوم التربية: « إنشاء فلسفي dissertation philosophique: كتابة فلسفية تقوم على تحديد مشكلة فلسفية و معالجتها و تتطلب بحثا يستند إلى الذاكرة ، ويستدعي مهارات تأملية و منهجية متعددة . و الإنشاء الفلسفي ليس استعراضا للمعلومات ، بل إنه مماثل لتمارين ذهنية و نشاط فكري يترجم حوارا مع الذات ، إنه خلق للتفاهم وتوضيح لها انطلاقا من متطلبات صورية دقيقة ، واستدلال محكم بعيد عن كل مصادفة.

إن الإنشاء الفلسفي برهنة متدرجة وصارمة و متناسقة ، تنطلق من مشكلة يتم تحديدها ، و تصدر عن مسالة للموضوع موجهة و منظمة تتدرج ضمن سيرورة عامة هي الإشكالية : فالأمر يتعلق بهيكل مجموعة من الأسئلة التي يتضمنها الموضوع و الربط بينهما بشكل منطقي ، و تقديم السؤال الجوهري و الحاسم ، ثم الإجابة ، اعتمادا لمحااجة -برهنة منظمة، إجابة متدرجة عن العناصر التي تتضمنها الإشكالية بطريقة تمكن من الوصول إلى حل المشكلة حلا مرنا و بعيدا عن أي دوغماتية « انظر: ص 79.

المقال الفلسفي هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدماً من خلاله قدراته المختلفة وإمكاناته المتنوعة. فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية متعلم الفلسفة ، والتعرف على قدراته وعلى متعلمه ا لتفكير السليم ، من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد ، كما نسبر من خلاله قدرة التلميذ على التذكر ، وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته ، وسعة اطلاعه.

ومجمل 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 . إن المقال الفلسفي ليس إعادة أو استحضاراً لمعلومات الدرس ، لمعلومات محفوظة ومخزنة في الذاكرة ، إنما هو استثمار لمضامين الدرس الفلسفي ، ولكل المكتسبات القبليـةعرفية والمنهجية ، بل واللغوية التي بحوزة المتعلم.

إن الدرس الفلسفي إرهاب للمقال الفلسفي ، ذلك لأن الأول يمد الثاني بالمعلومات متمثلة هذه المعلومات في المصطلحات الفلسفية و الأقوال و النظريات و الآراء الفلسفية كما يمهده بمنهجية التفلسف و بخصائص الروح الفلسفية .

غير أن المقال الفلسفي له خصوصية تتمثل في كونه إبداع صرف نابع عن شخصية المتفلسف في حد ذاته ، مصبوغ و منطبع بأسلوبه ، لذا يجب ألا نعثر على مقالين متشابهين ، بل من الممكن أن نجد مقالين مختلفين لشخص واحد في فترتين مختلفتين .

وهنا نتساءل هل يحق لمدرس الفلسفة - مثلاً - أن يكتب مقالاً جاهزاً على السبورة ويطلب من تلاميذه كتابته ، أو أن يملي لهم مقالات جاهزة ؟

قد يحصل هذا التدريب من خلال نموذج واحد ، و قد يتم معالجة عدة مواضيع في القسم جماعياً ، بمشاركة جميع التلاميذ . و لكن المحذور هو أن تملي للتلاميذ مقالات جاهزة لتحفظ ، وتستظهر أثناء الامتحان ، وأن يحفظ التلميذ مقالات جاهزة من " حوليات موجهة خصيصاً لمترشحي البكالوريا . إن مثل هذه التصرفات لا يمكن أن نصفها بالعمل الإبداعي ، لأن ذلك العمل ، و المتمثل في المقالة الفلسفية الجاهزة ، قام به شخص وحفظه وكرّره آخرون.

و قد يتجه بعض التلاميذ إلى حفظ المقالات الجاهزة بدافع نفعي -وقد ينجر الأستاذ أحيانا وراء ذلك -للحصول على معدل النجاح في امتحان البكالوريا ، بأقل التكاليف وبأقل جهد ، وخلال أقصر مدة زمنية ، ذلك لأن إنجاز مقال فلسفي جيد ، يتطلب جهدا غير قليل ، ووقتا غير قصير . غير أن هذا كله لا يحقق الأهداف و الأبعاد المنتظرة من التفلسف ومن دراسة الفلسفة .

و على الجملة ، إن المقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلم عن مدى استيعابه للدرس الفلسفي ، وهو في الآن نفسه ، إحدى أدوات التقويم التربوي في الفلسفة . و هو أيضا هدف من أهداف تدريس الفلسفة ومن تدريس التفلسف . فالذي لا يحسن التعبير الفلسفي لم يدرك بعد فحوى الفلسفة والتفلسف . إن كاتب المقالة الفلسفية ليس بالضرورة فيلسوف لكنه على الرغم من ذلك مؤهل لأن يكون فيلسوفا . إنه بعبارة أخرى مشروع فيلسوف¹ .

إن المقال الفلسفي كإنتاج صغير ، قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير ، والفرق الأساسي على ما يبدو لنا - هو في الاستمرارية ، وفي حجم الإنتاج الفلسفي بالنسبة لهذا الأخير . إن المسألة لا تتعلق بالمعنى الذي هو للفلسفة كتخصص ، إنما يتعلق الأمر بتلك القضايا و المواضيع التي يتناولها الإنسان بالتفكير والتحليل والنقد وبالتالي يضحى التفلسف منهجية في التفكير . إن الأمر لا يتعلق بالمضامين المعرفية أو الأيديولوجية وإنما يتعلق أساسا بطرائق التفكير و أساليب الاستدلال .

ج - النص الفلسفي :

ما هو النص الفلسفي ؟ ما الفائدة من تناوله في الدرس الفلسفي ؟ كيف يتم هذا التناول ؟ و ما الأبعاد التي يمكن أن يحققها ؟

¹ «الفيلسوف هو الذي يتعاطى الفلسفة أو العالم بالفلسفة . أو هو الإنسان الذي يؤمن بقيمة العقل ويحاول التقيد به في علمه وعمله ، وهو العالم الذي يبحث في الأسباب القصوى والمبادئ الأولى للأشياء أو المفكر الذي يتفنن في تفسير الدلائل وادّث تفسيراً عقلياً ، فيكون لفظ الفيلسوف بهذا المعنى صفة تطلق على صاحب الرأي أو المذهب . وقد يطلق على من يمارس الفلسفة علما وتعلّما » (انظر :جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ،بيروت ،دار الكتاب اللبناني ، ط:1979، ج 2 ، ص ص 173-174)

يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية، حالياً، ركناً أساسياً من أركان الدرس الفلسفي. فبينما يتجه هذا الدرس إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، فإنه يجد في «النص الفلسفي» مادة هذا التواصل، ويل في فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية، المعرفية والمنهجية، التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم¹. بل إن دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المعنيون بتدريس الفلسفة، لأنها أفضل مناسبة لإثارة نشاط المتعلمين وجعلهم أكثر فاعلية يشاركون في سير الدرس ويحققون الهدف من تدريس هذه المادة². ويرى البعض أن هناك صعوبات ومحاذير في استخدام طريقة النصوص في التدريس منها:

1-تتطلب دراستها وقتاً طويلاً يأتي على حساب المنهاج المقرر، إلا إذا كانت دراسة النصوص من صلب المنهج وتعدّ واحدة من مفرداته الملزمة.

2-تربك المعلم في البحث عنها و انتقائها إلا إذا كانت قد عيّنت من قبل واضعي المناهج- عند توافر البند السابق - وأدخلت في الكتاب الدراسي أو ملحق له كجزء أساسي فيه.

3-موقف المتعلمين السلبي من النصوص لأنها تحتاج إلى جهد و مهارة بخاصة إذا كان هؤلاء اعتادوا على تلقي معلومات جاهزة³.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإنه لا ينبغي تدريس الفلسفة بعيداً عن تناول نصوص أصحابها التي هي بمثابة وسيلة للولوج إلى عقل الفيلسوف و التعرف على طريقته في التفكير التي قادته إلى بناء نظامه المتكامل الراقى الذي يعلم دقة التفكير و التعبير وتسلسل الأفكار و حبكة الكلام و تحليل النتائج وحسن استخدام عمليات التفكير و كلها من الأمور الأساسية التي تلح عليها التربية عامة و أهداف تدريس الفلسفة خاصة⁴.

¹ عبد المجيد الانتصار: الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة - من أجل ديداكتيك مطابق - (السلسلة البيداغوجية 2)، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 1997، ص47.

² كهيلا بوز: طرائق تدريس الفلسفة، منشورات جامعة دمشق، ط: 1998، 4-1999، ص 273.

³ نفسه، ص ص 277-278.

⁴ نفسه، ص 274.

وهناك جملة من الفوائد في تعامل التلميذ مع النصوص الفلسفية يمكن أن نشير إلى أهمها :

ا- يعد النص مناسبا ثمينة يتعلم التلميذ في أثناءها لغة الفلسفة و مصطلحاتها عامة و مصطلحات صاحب النص الذي يقرأ له خاصة .

ب- يتعرف التلميذ على فكر الفيلسوف مباشرة دون وسيط ، مما يبعد ذاتية المدرس واقتحام وجهة نظره و فرض أفكاره .

ج- تنثري معلومات التلميذ من خلال النصوص التي يقرأها .

د - تزود التلميذ بمنهجية التفكير السليم الذي تسهم في تنظيم تفكيره والتعبير عما يجول به .

هـ - تربي التلميذ على حب القراءة وحسن المطالعة و تغريه بالمضي للاستزادة حول ما يقرأ¹ .

هكذا يتضح لنا ، أن للتعامل مع النصوص ليس غاية في ذاتها ، إنما هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة ، إذ بالإضافة إلى ما سبق ذكره ، فإن التلميذ يحاول التدرب على ملكة النقد ، لهذا يجب عليه « أن يقرأ النصوص قراءة ناقدة دائما ، تتناول فحص اللغة التي كتب بها النص ، وفحص مضامينه لأنه لا يمكن فهم النص إلا بتحليله تحليل لغويا وتحليلا معنويا . فتكون القراءة المطلوبة من الباحث هي القراءة التحليلية التي تتعرف المباني ، وتنفذ إلى دلالتها ، وتدرک المعاني وتكشف عن علاقاتها»² .

إن أول خطوة في التعامل مع النصوص بالنسبة للتلميذ المبتدئ ، أو بالنسبة للباحث ، هي قراءة النص ، فل « جودة القراءة أثرها الواضح والبالغ في جودة البحث بل إن القراءة جزء من البحث (...) ولكي يتمكن الباحث من فهم ما يقرأ فهما جيدا ، ينبغي له أن يحلل ما يقرأ ، لكي يصل إلى الوحدات الفكرية التي يتكون منها النص المقروء ، والتي لا تقبل مزيدا من التحليل بالنسبة إلى المعالجة الفلسفية للنص . ذلك أن الباحث عندما يقرأ نصا إنما يريد أن يطلع على رأي صاحب النص في مشكلة

¹ كهيلا بوز: طرائق تدريس الفلسفة، ص 274.

² محمود يعقوبي : أصول الخطاب الفلسفي، الجزائر، ط 1995، د م ج، ص 53.

معينة تهم الباحث ، ولا يمكن أن يقبل منه رأيه إلا إذا كان ثابتاً بالحجة ، بحيث يجب على الباحث أن يعرفها ، لكي يعرف قيمة الرأي الذي انبنى عليها ، ولكي يعرف كيف يتعامل معه في بحثه ¹. ولهذا ينبغي للباحث أن يطلب في قراءته للنصوص ثلاثة مطالب أساسية هي بعد الفهم لمضمون النص :

1- ضبط المشكلة .

2- ضبط موقف صاحب النص من المشكلة .

3- ضبط حجة صاحب النص ².

الملاحظ عندنا ، هو عزوف التلاميذ عن تناول النص الفلسفي ، بل والخوف منه واعتبار اختياره في امتحان لباكوريا خاصة ، "عملية انتحارية" ، نظرا للعلامات المتدنية التي يتحصل عليها من يختار النص في الامتحان . والذي يعود سببه - في اعتقادنا - إلى أن تحليل النص الفلسفي ، بالفعل يحتاج إلى تقنيات وإلى إمكانات عالية ومتنوعة أكثر مما تد تاجه المقالة الفلسفية . يحتاج النص إلى تقنيات معرفية ومنهجية وإبداعية إن في النص وحدات ³ تتطلب قدرات إبداعية ، وتفكير تأملي عميق لاستخراجها ، كما أن جزء من نقد النص يساهم به التلميذ حتى تتكون لديه كفاءة النقد ، ويحتاج عناصر أخرى في منهجية تحليل النص الفلسفي ، مثل السياق الفلسفي ⁴ ، و تعريف موجز بصاحب النص ⁵ ، والآراء المؤيدة لرأيه ، والآراء المعارضة له ، يتطرق التلميذ إلى ذلك كله ، في عنصر النقد والتقويم ، في إطار منهجية التحليل .

كل ذلك يحتاج إلى سعة الاطلاع من طرف من يتصدى لتحليل النصوص الفلسفية سواء كانت تلميذا أو أستاذا أو باحثا . أما الجانب المنهجي في معالجة النص الفلسفي فيقصد به تنسيق عناصر التحليل كالمقدمة ، والتوسيع والخاتمة ، وجزئيات كل عنصر

¹ محمود يعقوبي : أصول الخطاب الفلسفي الجزائري ، ص 56 .

² نفسه ص ص 56 - 57 .

³ والتي تسمى بوحدات النص - التي أشرنا إليها من قبل - (الإشكالية - موقف صاحب النص منها - الحجج التي يثبت بها موقفه) .

⁴ وهي الظروف الفكرية التي ولدت النص

⁵ خاصة العصر الذي ينتمي إليه ، ومذهبه الفلسفي .

من هذه العناصر . فالنص المعالج هو نص آخر يقابل النص الأصلي لصاحب النص لكنه نص أبدعه من قام بتحليله .

كما أن في تحليل النص معلومات أخرى مصدرها المطالعات الشخصية للتلميذ ، بل و رصيده المعرفي المدرسي ، من خلال كل المواد التي درسها في كل المراحل الدراسية ، وحتى الرصيد المعرفي غير المدرسي ، بل وحتى تجاربه الشخصية تعتبر رافدا يزود به معالجته للنص .

و ثمة محذور بالنسبة لمصادر ومراجع المعلومات المعرفية الفلسفية ، وهو ما مدى توفر المكتبات المدرسية في الثانويات على الكتاب الفلسفي الذي يطالعه التلميذ ؟ وإذا كان الكتاب بالفعل متوفرا ، فهل يتوفر الوقت الكافي للمطالعة خاصة بالنسبة للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا ، وهو يريد الجاهز من المقالات والنصوص المعالجة ؟ و هل هذا التلميذ يمتلك تقنيات وأدوات المطالعة ، من خلال إعداد بطاقة للقراءة ، وتقنيات للتلخيص والفهم ، والرجوع إلى المعاجم لشرح المصطلحات الصعبة ؟ إن هذه التقنيات ، و التي هي في الحقيقة كفاءات ، يعود الكثير منها إلى إعداد في سنوات سابقة لسنة الامتحان وإلى مواد أخرى ، خاصة مواد اللغات والآداب سواء بالنسبة للغة العربية أو اللغات الأجنبية ، فيما له صلة بمجابهة النصوص ودراستها ، و التدريب على تقنيات التلخيص وتقنيات التعبير على وجه الخصوص .

و فخلص إذن إلى القول بأن النص الفلسفي ينبغي أن يملأ كل فضاء تعليم الفلسفة : دروسا و تطبيقات .. فالنص هو الدرس الفلسفي كما هو التمرين و الامتحان في الفلسفة و أن الجهود ينبغي أن تتجه إلى التغلب على الصعاب التي تقف عائقا في طريق استغلال أمثل للنصوص الفلسفية ، وإلى التفكير في كيفية بناء درس انطلاقا منها وتنتج خاصة إلى تحديد خطوات مقاربة تلك النصوص ضمن عملية تعليم

الفلسفة »¹

¹ مصطفى بلحمر : في ديداكتيك النص الفلسفي ، من مداخلة ألقاها في ندوة استكمال تكوين أساتذة الفكر الإسلامي و الفلسفة التي انعقدت بأكاديمية ابن مسيك - سيدي عثمان بالدار البيضاء (المملكة المغربية) شهر سبتمبر 1991، منشورة بمجلة ديداكتيك ، عدد 2 / 1992 / www.philomartini new fr.

ويعتمد تدريس الفلسفة على طرائق التدريس وعلى الوسائل التعليمية ، و لا نبالغ إذا قلنا ، أنه كلما كانت الطرائق والوسائل مناسبة و متنوعة ، كلما كان الدرس الفلسفي ناجحاً.ولذا و جب علينا في البحث في أهم الطرائق التربوية ، و أهم الوسائل التعليمية التي يمكن للدرس الفلسفي أن يستفيد منها .

5- طرائق تدريس الفلسفة :

تأتي بعض المصادر على تعداد طرائق تدريس الفلسفة ، وتبيان مزاياها وعيوبها ويمكن أن نجمل ذلك في ما يلي :

أ-1- طريقة الإلقاء :

هي من أوائل الطرق التي تم استخدامها في التدريس منذ وقت طويل، 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 المذكرات الخاصة بالدرس ، إلى جانب عدة أسئلة للمراجعة والتطبيق في نهاية الدرس .¹

2- طريقة الإلقاء في الميزان :

إن مساوئ هذه الطريقة التي ينصب عليها النقد ، تنجم دائما عن التطرف الزائد في استخدامها، أو لعدم استخداها في الوقت المناسب من الدرس. ويمكن تحديد أهم عيوب الإلقاء فيما يلي:

يتخذ المعلم دائما الموقف الإيجابي في الشرح طوال الدرس ، في حين يظل التلميذ صاحب الموقف السلبي، لأنه يكتفي بالسماع و تلقي المعلومات . ويترتب على ذلك انتشار الملل بين التلاميذ و عدم المشاركة الإيجابية في تحصيل المعلومات ، ومن ثم عدم إمكانية المعلم تحقيق أهداف المادة الدراسية والمرحلة التعليمية ، وعدم تعديل سلوك التلاميذ عملياً . كما أن التطرف في استخدام هذه الطريقة يضيف على المعلم صفة "الدكتاتورية" ، التي تتنافى مع الطبيعة "الديمقراطية" للتعليم حسب مفهومه الحديث

¹ سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية : مصر ، دار المعارف، 197، ص 56.

والذي يقتضي مشاركة التلميذ إيجابيا في العملية التعليمية دون أن ينفرد المعلم فيها وحده بالدور الأساسي¹.

ب- 1 - طريقة الحوار :

يعتبر الحوار من طرق التدريس الهامة ، وذلك بالنسبة لمجموعة المواد الدراسية ذات الطابع العقلي ، والتي تتكون من آراء متعارضة ومذاهب متعددة ، مثلما هو الحال في موضوعات مادة الفلسفة بالذات . إن الحوار هنا يعتبر وسيلة ناجحة لتدريس هذه الآراء وتلك المذاهب ، وذلك في صورة حيوية وبطريقة جذابة تضيف كثيرا من الطرافة على الدرس².

لذلك نجد أن طريقة الحوار تعتبر من أقرب طرق التدريس للروح الفلسفية ، لأن الجدل بين طرفين مختلفين في الآراء يزيد من خصوبة التفكير و يرفع مستوى القدرات العقلية للفرد الذي يسعى إلى تدعيم موقفه بالأدلة المنطقية السليمة من خلال الحوار الجاد³.

وهناك من يطلق على طريقة الحوار الطريقة السقراطية أيضا، و يحدد لها خطوات⁴ إذ من المحاورات التي كتبها "أفلاطون" على لسان "سقراط" تتبين معالم طريقة "سقراط" في الحوار والتعليم، فهي تجري في خطوات ثلاث متتالية:

1- أسئلة تمهيدية استطلاعية يوجهها المعلم إلى التلميذ عن موضوع معين ليتبين المعلم من إجابات التلميذ مدى الصحة واليقين في معرفته بالموضوع المثار.

2 ثم مرحلة التجاهل السقراطي (المشهورة بالتهكم) ، فمن خلال ادعاء المعلم الجهل يسائل تلميذه أن يجيب عن أسئلة معينة ، حتى يجد نفسه في محرجة التناقض في معرفته ، فيثير استطلاعاً تحرياً للحقيقة.

3 - ثم مرحلة التوليد أو الاستنتاج التي تمكن التلميذ من الوصول إلى معرفة يقينية من خلال إجابته على أسئلة متدرجة صيغت بمهارة وعناية.

¹ سماح ، ص ص 56-57

² نفسه ص 62 .

³ نفسه ص 63 .

⁴ زيدان : تعليم التفلسف ص 95 .

وتتضح لنا خطوات هذه الطريقة من المثال الآتي، وهو حوار بين "سقراط" وتلميذه "بولوس" في محاورة جورجياس¹.

وكان الحوار حول ما إذا كان ارتكاب الظلم أفدح من احتماله أم لا ؟

أ - المرحلة التمهيدية الاستطلاعية:²

سقراط: أيهما أفدح في نظرك يا بولوس: ارتكاب الظلم أم احتماله ؟.

بولوس: أرى أن احتماله هو الأفدح.

سقراط: وأيهما أقبح: احتماله أم ارتكابه ؟.

بولوس: الارتكاب.

سقراط: إذن فأنت تفرق بين ارتكاب الظلم واحتماله، كما تفرق بين فداحته وقبحه.

بولوس: هو ذلك.

ب- مرحلة التجاهل (التهكم)³:

سقراط: أو لا ترى أننا نصف الشيء بالقبح نظرا لما يحدثه من ضرر وألم ؟ فإننا

نصف الشيء بالجمال لما يحدثه من منفعة ولذة ؟

بولوس: بلى هو ذلك.

سقراط: هل ينطبق المبدأ نفسه على الألوان والموسيقى والأشكال والقوانين والنظم؟

بولوس: نعم - و ها هو ذا في النهاية تعريف جيد للجميل بأنه ما يجلب المنفعة أو اللذة

أو كليهما معا. والقبيح هو ما يجلب الضرر والألم.

سقراط: طيب. وماذا قلنا منذ هنيهة عن ارتكاب الظلم واحتماله؟ أو لم تقل إن ارتكاب

الظلم أقبح، واحتماله أفدح ؟.

بولوس: بلى. قلت ذلك.

سقراط: فهل ارتكاب الظلم أقبح، لأنه أكثر ضررا وإيلاما ؟.

بولوس: نعم.

¹ زيدان : تعليم الفيلسوف ص 95 . و انظر أيضا : أفلاطون : محاورة جورجياس ، ترجمة محمد حسن ظاها . القاهرة الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، 1970 ، ص ص 73-75 .

² نفسه ص 96 .

³ نفسه والصفحة نفسها.

سقراط! كان الظلم أقيح لأنه أكثر ضررا وإيلاما . واحتماله أفدح لأنه أكثر ضررا وإيلاما. فهل ترى فرقا بين ارتكاب الظلم واحتماله- طالما كانت نتيجتهما نفس الضرر والإيلام؟.

(هنا يدرك بولوس أنه يقع في محرجة، نتيجة لمواجهته لقياس إحراج مضمر، ويدرك تناقض أقواله وفساد نظريته الشخصية النسبية للظلم التي تتغير تبعا لموقفه من ارتكابه واحتماله).

ج-مرحلة التوليد والاستنتاج:

سقراط! تفضل أن تكون مرتكبا للظلم، ولا تكون ن محتملا له ؟ وهل ترى في موقفك وجهها للعدالة ؟.

أجب بجرأة مهما تكن آراء الآخرين.

بولوس: حسن. فأنا لا أفضل ارتكاب الظلم كما لا أحب احتماله.

وهكذا يحاور سقراط الواحد من تلاميذه أمام الآخرين لتغيير بعض المفاهيم الفلسفية في مجال الأخلاق، فيعدل من سلوكهم واتجاهاتهم¹.

والمتأمل في الطريقة السقراطية يجد أن التلميذ في هذه الطريقة يمر بثلاث مراحل متتابعة أثناء إجراء الحوار:

1-مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة.

2-مرحلة الشك المصحوب بالرغبة في الوقوف على الحقيقة.

3-مرحلة اليقين المبني على النظر الصحيح.²

ب- الطريقة السقراطية في الميزان:

إن الدعوة إلى استخدام الطريقة السقراطية في تعليم التفلسف قد كثرت ، وذلك لما تتميز به هذه الطريقة من سمات يمكن أن تجعلها في مقدمة طرق التدريس المختلفة التي تعين على تحقيق أهداف التفلسف بالمرحلة الثانوية.

فتتميز هذه الطريقة بالحوية وإثارة التنافس بين التلاميذ ، والاهتمام بالدرس والاستعانة بالكتاب المدرسي و بعض المراجع الميسرة أحيانا، وإيجابية المعلم والتلاميذ حيث

¹ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 97 .

² نفسه و الصفحة نفسها .

يشاركونه فعليا في اكتشاف الحقائق وتعلمها ، كما أنها تفسح المجال أمام التلاميذ لتأكيد ذاتيتهم وتساعدتهم على التفكير النقاد ، حيث تشيع بينهم "الروح الديمقراطية" في التفكير، وتخلق عندهم حب التنظيم والقدرة على التخطيط ، وتنمي لديهم الاتجاهات الموضوعية والنزاهة والتسامح و نبذ التعصب بكل أشكاله ودوافعه.¹

إن الحوار يعد أكثر أساليب التدريس فعالية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الصغار والكبار في آن واحد . ومن المهم أن نشير إلى أن هذه الطريقة تتسم بفن الإقناع حيث الحوار مع التلاميذ بالحجج المنطقية المعقولة ، يجعلهم يؤمنون بالحقائق التي اشتركوا في اكتشافها وتعلمها.²

ورغم، نفاذها بعض العيوب وأوجه القصور في الطريقة السقراطية ، يمكن اعتبارها بمثابة مشكلات تواجه هذه الطريقة ، ويمكن تلافيها بمزيد من الجهد والتخطيط من قبل القائمين على العملية التعليمية. ومن هذه الصعوبات:³

- 1 - أنها تحتاج إلى وقت طويل يتسع للحوار والإقناع.
 - 2 - تتطلب معلما مقتدرا مدربا.
 - 3 - اكتظاظ الأقسام الدراسية بالطلاب وما قد يستتبعه من شيوع الفوضى بينهم أثناء الحوار.
 - 4 - بالإضافة إلى أن المنهج المقرر غير مصاغ ليتناسب مع هذه الطريقة، بحيث يكون جزءا مكملًا لطريقة التدريس.
- ويمكن القول بأن الطريقة السقراطية أصعب الطرق وأقلها شيوعا في التعليم ، ولكنها أكمل الطرق وأدقها وأوفاه.⁴

ج- 1- طريقة المشكلات:⁵

من أشهر المربين الذين دعوا إلى هذه الطريقة "جون ديوي" John Dewey 1952-1859 المربي الأمريكي . وقد حول المربون التربويون أفكار "جون ديوي" إلى طريقة

¹ زيدان :تعليم الفلاسف ، ص 103.

² نفسه ، ص 104.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

⁵ نفسه ، ص 113 .

تدريسية عرفت بطريقة (حل المشكلات) Problem Solving تهدف إلى استثارة مواقف

غامضة في أفكار التلاميذ تتطلب حلا مقبولا ، بأسلوب علمي صحيح .¹

و تعتبر هذه الطريقة في مثل أهمية طريقة الحوار ، وذلك بالنسبة لتدريس المواد

الفلسفية ، لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها . فالمواد الفلسفية في جوهرها عبارة

عن سلسلة متشابكة من المشكلات التي تتفاوت من حيث العمق والانتساع والأهمية.²

وحيث أن المحور الأساسي للتعليم هو الحياة عامة ، لذلك فإن استخدام طريقة

المشكلات في التدريس يكون أقرب إلى واقع الفرد الحقيقي . والتي قد يكون بعضها له

طابع عقلي مجرد مثل الفلسفة ، أو يكون بعضها الآخر له طابع تجريبي مادي ، مثلما

نرى في موضوعات علم النفس .³

أما مشكلات علم المنطق فإن بعضها عقلي صوري ، كما هو الحال في الاستدلال

المباشر والقياسي والرياضي مثلا ، وبعضها الآخر تجريبي مادي ، مثلما نرى في

الاستقراء التجريبي ومناهج البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية .⁴

ولاشك في أن تلاميذنا ، وهم في سن المراهقة سيجدون - في عرض بعض

موضوعات المنهج كمشكلات تتحدى الفكر ، وتهتمهم بالدرجة الأولى - سيجدون في

دراساتها متعة وتنفيسا ، وتلقى منهم قبولا أحسن ، واستجابة أقوى مما لو عرضت

بطريقة المحاضرة أو التعيين ، مما يسهم في تكوين عقلية نقدية تحليلة ، تساعد على

اتباع الأسلوب العلمي ، ليكونوا أكثر معرفة وقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما

يواجههم من مشكلات وقضايا في مجتمعهم .⁵

وتختلف طريقة المشكلات عن طرق التدريس المختلفة في أنها لا تتطلب من

التلاميذ جمع المعلومات الفلسفية والنفسية والاجتماعية من الكتب المدرسية وغيرها من

مصادر العلم لذاتها ودون تقويم ناقد محلل لها ، وإنما تضع التلاميذ في مواقف تستثير

¹ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 113 .

² سماح : تدريس المواد الفلسفية ، ص 72 .

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁴ نفسه ، ص 73 .

⁵ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 116

تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة لمواجهة هذه المواقف وإيجاد حلول لها.¹

والمبدأ التربوي الذي تنهض عليه طريقة المشكلات في التدريس هو: "الديمقراطية" والتعاون، وتوثيق صلة المناهج والمدرسة بالمجتمع، فضلا عن استخدام الطريقة المنهجية في البحث.²

ومن أمثلة الموضوعات التي يمكن أن تطرح كمشكلات في تعليم التفلسف ما يلي: -يقول (ديكارت): "أنا أفكر فأنا موجود"، ويرد عليه "لاكان"، وهو من علماء التحليل النفسي "أفكر حيث لا أوجد و أوجد حيث لا أفكر". فما موقفك من فكرة سيادة الأنا على التفكير؟ وما تأثير اللاشعور على الإنسان وسلوكه بوجه عام؟³.

و يمكن استخدام طريقة المشكلات في تعليم التفلسف بالمرحلة الثانوية على النحو التالي:

1 - يختار أستاذ الفلسفة الموضوع الذي تصلح دراسته كمشكلة، على أن يراعي في ذلك الآتي:

أ - أن تكون المشكلة حقيقية (واقعية حية) تتحدى تفكير التلاميذ، وترتبط بحياتهم ارتباطا وثيقا.

ب - أن تتناسب المشكلة مع مستوى التلاميذ، وتتوافق مع ميولهم.

ج - أن تكون للمشكلة قيمة تربوية تساهم في تعليم التفلسف.

د - أن يكون في معالجة المشكلة، مجال لممارسة الطريقة العلمية المنطقية لحل مختلف مشكلات الحياة⁴.

¹ زيدان: تعليم التفلسف، ص 113.

² نفسه، ص 114

³ نفسه و الصفحة نفسها

⁴ نفسه ص 116.

2- طريقة المشكلات في الميزان:

مما سبق، يمكن القول إن هذه الطريقة تتمتع بمزايا عديدة، منها:

- 1 - من أهم الطرق ذات الفاعلية الكبيرة في تعليم التفلسف ، حيث تساعد في تنمية الوعي الاجتماعي والفلسفي لدى التلاميذ.
 - 2 - تعود التلاميذ على مواجهة المشكلات الحياتية بأسلوب علمي.
 - 3 - تفعل دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية ، كما تجعل التعلم وظيفيا ذا معنى.
 - 4 - تقلل من اعتماد التلاميذ على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة ، مما يقدم لهم فرصا ذهنية لإعمال الفكر والتتقيب في مختلف المراجع والمصادر من أجل الوصول إلى حل مقبول للمشكلة¹.
- و من نقائص هذه الطريقة الآتي :

- هذه الطريقة تدور حول محور مشكلة معينة ، وقد يأخذ الكتاب المدرسي معالجة الموضوع معالجة عامة ، ومن ثم فقد يضحى ببعض المادة الدراسية ، وعلى المعلم أن يتفطن إلى ذلك ليستكمل ما فات إirاده في معالجة المشكلة.
- 2- والنقد الثاني يكمل النقد الأول وهو تعويد التلاميذ نوعا من القراءة السيئة، إذ لا يهم الواحد منهم إلا أن يقرأ الفقرات الخاصة بالمشكلة دون غيرها ، وقد تكون هذه الفقرات واردة في سياق مغاير لسياق المشكلة.
 - 3- أي وجه للسعادة بالحياة يمكن أن يجده التلميذ إذا قدم له كل درس يتعلمه كمشكلة ؟.. إننا بذلك نحمله على روح التشاؤم حملا.
 - 4- قد يمتلئ التلميذ غرورا وزهوا إذا تصور أنه على كل مشكلة قدير، إذا ما نجح في إيجاد الحل ؟ وقد يصاب بخيبة أمل وقلة حيلة إذا عجز مرات عن حل بعض المشكلات المتتالية².

¹ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 117.

² نفسه و الصفحة نفسها.

لكن هذه المآخذ -وغيرها- يمكن التغلب عليها، وتجنب التلاميذ الوقوع فيها إذا أحسن المعلم و أجاد استخدام طريقة المشكلات في تعليم التفلسف بـ المرحلة الثانوية، بالصورة التي سبق توضيحها.¹

د - 1 - طريقة التعيينات:

ظهرت هذه الطريقة ضمن التيار الحديث للتربية ، الذي قضى على مفهومها القديم واستبداله بمفهوم علمي حديث ، يؤدي إلى تعديل فعلي في سلوك التلاميذ ، ويعمل على تكوين عادات جديدة وخبرات نافعة تفيد الفرد والمجتمع على السواء.²

وهذه الطريقة في التدريس بالتعيينات يطلق عليها أسماء أخرى فهي المعروفة بطريقة "دالتون" وتنتسب إلى "هيلين باركهurst" إحدى المعلمات بمدرسة "دالتون" من بلاد الريف الأمريكي، فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم "طريقة دالتون".³

وجوه الطريقة كلها هو تعامل المعلم مع الطالب، إذ أن هناك ما يشبه التعاقد بينهما، ولذلك يطلق عليها -أيضا- "طريقة العقود". باعتبار أن التعيين هو موضوع تعاقد بين المعلم وكل تلميذ ، وبمقتضاه يتعهد التلميذ بإنجاز ما يوكل إليه من أعمال في هذا التعيين خلال مدة محددة . كما يطلق عليها كذلك " طريقة المعامل " لأن الدراسة تتم فيها من خلال العمل في معامل خاصة بكل مادة على حدة داخل المدرسة.⁴

والتعيين هو دليل يعده أستاذ المادة بعناية، يوجه فيه التلميذ إلى طريقة العمل في تحصيل التعيين الذي يمثل جزءا متكاملًا من المادة الدراسية⁵.

¹ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 118.

² سماح : تدريس ، ص 79.

³ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 126.

⁴ سماح : تدريس ، ص 79.

⁵ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 126.

ويمكن استخدام طريقة التعيينات في تدريس بعض موضوعات الفلسفة والمنطق البسيطة والمثيرة لشوق الطلبة، مثل دراسة نص فلسفي سهل أو تلخيص أحد فصول الكتاب المقرر أو غيره من الكتب الفلسفية البسيطة، ثم مناقشة الطلبة في محتوياته.¹ وقد يتمثل التعيين في عمل بحث صغير أو دراسة إحدى الظواهر النفسية، أو تصميم وتنفيذ وسيلة إيضاح خاصة بأحد الموضوعات المقررة في المواد الفلسفية وغير ذلك مما يستطيع المعلم اختياره من تعيينات أخرى متعددة تتفق مع مستوى الطلبة، ويمكنهم القيام بتنفيذها وحدهم ودراستها بأنفسهم، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.² وتتفق المبادئ التي تقوم عليها طريقة التعيينات مع نظام التعليم الفردي، ومن هذه المبادئ:

1- إلقاء مسؤولية التحصيل الدراسي للمناهج المقررة على عاتق الطلاب تحت توجيه المعلم وإرشاده.

2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فكل منهم يعمل وفق ميوله وحسب قدراته، فلا يرهق الضعيف، ولا يضاع وقت الذكي في انتظار من هم أقل منه ذكاء.

3- تعويد الطلاب على الصفات الاجتماعية والقيم الأخلاقية الحميدة كالتعاون، واحترام العهد، وحسن تدبير واستغلال الوقت... إلخ.

لقد أكدت باركهريست أن طريقتها تقوم على مبدأ هام وهو: "التعاون" أو كما يحلو لها أن تسميه "التفاعل في الحياة الاجتماعية".³

وتنقسم التعيينات في المواد الفلسفية إلى تعيينات بسيطة وأخرى أكثر تعقيدا. إذ يتضمن التعيين البسيط موضوعا مثل المادية الجدلية عند "كارل ماركس"، قوامه بضع صفحات من الكتاب المدرسي.⁴ مثلا.

وأما التعيين الأكثر تعقيدا فقد يتناول اتجاها فلسفيا مثل: الجبرية والحرية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي أو مبدأ منطقيا مثل: مبدأ الذاتية أو مظاهر النمو في علم النفس

¹ سماح : تدريس ، ص 85.

² نفسه و الصفحة نفسها.

³ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 126

⁴ نفسه ص 127.

متناثرا في الكتاب المدرسي، ويطلب التعيين من الطالب أن يتتبعه من خلال القراءة النقدية الواعية لما ورد في الكتاب المدرسي وغيره من المصادر الأخرى.¹

والميزة الواضحة لهذا النوع من التعيينات ، أنه يقدم للتلاميذ فرصا ذهبية يضطرون فيها إلى إعمال الفكر والتنقيب في مختلف مصادر البحث ومنابع المعرفة، وبالتالي توسيع الأفق وإثراء ثقافتهم ماداموا لا يعتمدون على الكتاب المدرسي وحده.²

ومن المهم أن نشير إلى أن للمعلم الحق في إعطاء أكثر من تعيين للموضوع الواحد . فقد يكون التعيين واحدا لجميع تلاميذ القسم ، وقد يكون خاصا بتلميذ أو مجموعة من التلاميذ تكون مسؤولة عن دراسة الموضوع أو جانب منه وتقديم تقرير عنه إلى زملائهم في القسم.³

2- طريقة التعيينات في الميزان:

تتمتع هذه الطريقة بمزايا عديدة، منها:

تحقق أهداف التربية الحديثة، إذ إنها تجعل التعليم قائما على نشاط التلميذ و جهده الذاتي ، وتعوده البحث بنفسه والاستقلال في التفكير، بدلا من الاعتماد على المعلم في البحث والتحصيل ، مما يعد التلميذ للعمل على ذلك النحو في معترك الحياة فيما بعد.⁴

ورغم ذلك ، فهناك بعض العيوب⁵ في طريقة التعيينات ، يمكن اعتبارها بمثابة صعوبات تواجه هذه الطريقة، ويمكن التغلب عليها، منها:

- 1-تحتاج إلى معلم كفء.
- 2-سوء استخدام بعض التلاميذ حرية البحث والتحصيل الذاتي، لأنهم لم يعتادوا عليها.

¹ زيدان :تعليم التفلسف ، ص 127 .

² نفسه و الصفحة نفسها .

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁵ نفسه ، ص 131 .

⁴ نفسه ، ص 130.

3 - تصلح لكثير من الدروس خاصة في علم الاجتماع و علم النفس، ولكنها تستخدم بحذر في الدراسات الفلسفية (الفلسفة والمنطق) التي يغلب عليها التجريد والنزعة المثالية .

4 ليست كل مدرسة مه يأة بالتجهيزات المطلوبة لتطبيق التعيين، كما أن النظام المدرسي ونظام امتحان آخر العام، وخاصة امتحانات الشهادات العامة لا تهيئ الفرصة للأخذ بطريقة التعيينات الأصلية (طريقة دالتون) ¹.

ه-1- - طريقة المشروعات:

هي مثل بقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخر ا 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.² و تعزى هذه الطريقة إلى (كلباترك) kalpatrec من حيث هي نشاط متحمس ، هادف يجري في محيط اجتماعي ، ويعني ذلك أن المشروع في صورته المثلى -يجب أن يساعد على قيام علاقات اجتماعية بين المتعلم وأقرانه من جهة ، وبين هؤلاء وغيرهم من الأفراد والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى، وأن يتيح للمتعلم الفرصة للوعي بقيمة هذه العلاقات ومغزاها.³

2- من خصائص المشروع الجيد ما يلي :

- 1- أن يكون مرغوبا فيه من قبل المتعلمين.
- 2 - أن يكون عمليا قابلا للتنفيذ حتى النهاية .

¹ زيدان :تعليم التفلسف ص 131.

² سماح : تدريس ، ص 74.

³ نفسه ص ص 200-201.

أن-يشعر المتعلم تجاهه بالمسؤولية الملقاة على عاتقه ويد نتج فيه ما اسند إليه إنتاجه.¹

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

5 - أن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية غير مصطنعة.²
وللمشروعات أشكال منها المشروعات الفردية والمشروعات الجماعية. ومن الواضح أن الهدف الاجتماعي للمشروع يتحقق بصورة أكبر في المشروعات الجماعية التي تدور حول حاجات ومشكلات اجتماعية.³

وهذه الطريقة، شأنها في ذلك شأن طريقة المشكلات، تزيل الحواجز بين مختلف المواد الدراسية، لأن المشروع يتطلب من الطلاب الحصول على معلومات ومهارات تنتمي إلى عدد من المواد ، و هي تحقق فوائد كبيرة إذا ما استخدمت في إطار أسلوب الوحدات أو التعيينات . فبإمكان كل قسم ثانوي أن يقوم بمشروع جماعي خلال العام الدراسي كإجراء دراسة ميدانية لدراسة ظاهرة اجتماعية معينة مثال ذلك : ظاهرة انخفاض سن الزواج في المجتمع العربي ، أو غلاء المهور، أو أسباب الطلاق أو مستوى المعيشة لفئة معينة من السكان ...الخ. وهذه الدراسة تعلم التلاميذ مهارات البحث الاجتماعي التي تتمثل في تحديد الموضوع ، ووضع الاستفتاء ، وجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها وتفسيرها...الخ.⁴

3-خطوات التدريس بطريقة المشروعات:

1-اختيار المشروع وتحديد أهدافه وهو يمثل الخطوة الأولى والهامة .

2-تخطيط المشروع وتنظيمه .

3-تنفيذ المشروع .

¹ سماح : تدريس ، ص201 .

² نفسه و الصفحة نفسها .

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁴ نفسه و الصفحة نفسها .

4- تقويم المشروع¹.

4- طريقة المشروعات في الميزان :

تتفق طريقة المشروعات مع طريقة المشكلات في أنهما تستخدمان صيغة المشكلة التي يمكن أن تؤدي إلى حل ما . فمحور الاهتمام بالطريقتين هو أسلوب العمل و ليس الموضوع بالذات ، أي الأسلوب الذي يواجه الإنسان في محيطه من خلال مخططات سلوكية².

ويمكن القول بأن أسلوب المشروعات لا يصلح أسلوباً كاملاً للعمل المدرسي ، ولكن المدرس يستطيع تطعيم تدريسه بها فيدخل إليه هذا اللون من النشاط الذي يساهم مساهمة أكيدة في شخصية طلابه³

و- 1- طريقة الوحدات :

الوحدة عبارة عن تنظيم متكامل للمنهج المقرر ولطريقة تدريسه معا ، إنها موقف تعليمي يحتوي على المادة العلمية والأنشطة العملية المرتبطة بها و خطوات تدريسيها وهي تثير اهتمام التلميذ و تدفعه للقيام بأنشطة متعددة لتحقيق أهداف معينة ، ويتم في هذا التنظيم ربط محتويات المنهج الجزئية في وحدات كلية ، لها فكرة واضحة ومعنى مفهومها في ذهن التلميذ⁴.

وهناك أسلوب لتكوين الوحدة الدراسية أصبح مقبولا على نطاق واسع ، ويتلخص في النموذج التالي:

1- اصطفاء مجموعة من الموضوعات المتقاربة ، وجعلها المحور الفكري الرئيسي للوحدة كالموضوعات المتعلقة بالأسرة في علم الاجتماع ، وفي الشخصية في علم

¹ سماح : تدريس ، ص ص 202-203.

² صالحة سنقر وملكة أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، جامعة دمشق 1985-1986. ص 205 .

³ نفسه و الصفحة نفسها

⁴ سماح : تدريس ص 85 .

النفس وثأله هذه الحقائق الأولية يمكن أن تشكل مخططاً زمنياً يحدد تسلسل الخطوات التي تسير فيها الوحدة.¹

- 2- تفصيل هذا المخطط لتحديد النقاط التي تدخل تحت العناوين الكبيرة فيه ، فمثلاً تحت عنوان "مشكلات الأسرة" يمكن أن تتدرج المشكلات التالية : انخفاض سن الزواج، الفروق بين الزوجين من حيث العمر، الثقافة و غلاء المهور...الخ.²
 - 3- اختيار بعض المراجع والوسائل المعينة والأنشطة . على أن يشير المخطط إلى صلة كل مرجع بالمادة الدراسية التي يفيد في شرحها و إغنائها، مع بيان رقم الصفحات وعددها لتسهيل المراجعة . كما يجب أن يتضمن المخطط كيفية استخدام الوسائل وعلاقتها بالمفاهيم التي توضحها ، ويمثل كل نشاط في المخطط بطريقة خاصة من طرق التعليم كالندوة ، أو المناظرة ، أو التمثيل، أو كتابة استفتاء...الخ.³
 - 4- الإشارة إلى الأساليب التي تستخدم في تقويم عمل المتعلمين.⁴
- وللمساعدة على البدء بالوحدة يمكن عمل ما يلي:

يختار المعلم والمتعلمون صوراً من المجالات والجرائد أ و من مصادر أخرى ويعرضونها على لوح خاص أو في مجلة الحائط . وهذا الإعلان عن بدء الوحدة يدفع المتعلمين إلى الاهتمام بها والمساهمة في أنشطتها . و لذلك يعد تشكيل لجنة للإشراف على مجلة الحائط من أهم مستلزمات تدريس المواد الفلسفية . كما يؤدي تنظيم أثار القسم لزيادة اهتمام التلاميذ ، بأن توضع مثلاً منضدة تجاه المتعلمين وعليها عدد من الكتب المختارة أو المقالات المتعلقة بالموضوع تجذب التلاميذ للبدء بالقراءة.⁵

¹ سنقر و ملكة أبيض: طرائق تدريس ، ص 177.

² نفسه والصفحة نفسها .

³ نفسه والصفحة نفسها .

⁴ نفسه ، ص 178 .

⁵ نفسه والصفحة نفسها .

2- طريقة الوحدات في الميزان:

إن أسلوب الوحدة يتيح الفرصة لدمج مجموعة كبيرة من المواد و استخدام عدد من الطرائق لتحقيق هذه الأهداف ، ومما لاشك في أن عملية تنظيم محاور الفلسفة في هيئة وحدات دراسة يضيف عليها كثيرا من المعاني المفهومة ويجعل موضوعاتها ملابطة ذات أهداف وظيفية واضحة ، غير أن كثافة البرامج ، واستعداد التلاميذ لامتحان البكالوريا في النهائي ، يجدهم يهتمون بمراجعة البرنامج ، وحل مواضيع الامتحانات أكثر من التفرغ لإنجاز مشاريع على شكل وحدات¹.

15 التداخل والتكامل بين طرائق التدريس :

نخلص إلى أن من أهم طرائق التدريس عموما ، وتدریس مادة الفل — سفة خصوصا هي: الإلقاء - الحوار - المشكلات - التعيينات - المشروعات - الوحدات . وما يمكن التأكيد عليه هو أن هذه الطرائق المتعددة ، لا بد وأن تتداخل فيما بينها وتتكامل مع بعضها ، لأنها تتصف بالمرونة و التكامل دون الجمود والتفرد ، فلا يمكن مثلا استخدام الإلقاء وحده في صورته الجافة دون تطويره والاستعانة فيه بالحوار والمناقشة أو بالتعيينات والمشكلات . كما لا يمكن الاكتفاء باستخدام طريقة المشروعات في صورتها العملية دون تطعيمها بعناصر أخرى من طرق المشكلات والإلقاء والحوار².

6 - الوسائل التعليمية في تدريس المواد الفلسفية:

تبرز لنا الصعوبة الكبرى التي يعانيها مدرسو الفلسفة ، والتي تبلغ في الغالب درجة عالية من التجريد ، من حيث هي تحوي جملة آراء وأفكار وصل إليها أصحابها بمزيد من التحليل والتعليل والمناقشات العميقة ، وكل ذلك يبعد احتمال وجود تشابه في الخبرات بين كل من الأستاذ والتلميذ مما يعيق تعليم وتعلم هذه المادة³.

1 سنقر و ملكة أبيض: طرائق تدريس ، ص ص 178 - 179.

² سماح : تدريس ، ص 93 .

³ سنقر و ملكة أبيض: طرائق تدريس ، ص 271.

و هذا يتطلب توفر وسائل تعليمية فعالة تساعد على تذليل هذه الصعوبات . ولعل من أهم أنواع هذه الوسائل التعليمية نذكر ما يلي :

أ- **الخبرات المباشرة:**¹ إن تعليم كثير من موضوعات الفلسفة والمنطق والمسائل النفسية و المسائل الاجتماعية ، لا ينبغي أن يقتصر الأمر فيها على استخدام الكتب وسماع المحاضرات ، وإنما من الضروري ممارسة مثل هذه الموضوعات . و لعل هذا ما يجعل بعض الخبراء وضع ، "الخبرات المباشرة" في مقدمة الوسائل التعليمية في المواد الفلسفية. ونقصد بها الاحتكاك المباشر بالواقع ، والاطلاع عليه مباشرة .

ب- **اللوحات التعليمية:**²

تعد السبورة أهم لوحة تعليمية ، فهي وسيلة دائمة الوجود في القسم يستعين بها المدرس لتوضيح شتى محتويات الدرس ولكتابة الملخص السبوري . ويجب على المدرس أن يستخدمها دائما أثناء الشرح و طوال عملية التدريس ، حتى لا يكون كلامه نظريا و الشرح مجردا . وغالبا ما يعمد المدرس إلى قسم السبورة إلى قسمين يسجل في أحدهما المفاهيم و المصطلحات الفلسفية أو المنطقية أو النفسية و أسماء الفلاسفة و الأعلام البارزين و يسجل في القسم الآخر الأفكار الرئيسية لموضوع البحث.

ج- **الكتاب المدرسي والقراءات الخارجية:**³

يتلقى التلميذ معارفه و اتجاهاته في المدرسة من مصدرين أساسيين : المدرس و الكتاب ومع تسليمنا بالمركز الذي يشغله المدرس في هذا الصدد ، إلا أننا لا نستطيع إلا أن نؤكد الدور الهام الذي يلعبه الكتاب في عملية التربية و التعليم ، فبداية عملية التعليم بالنسبة للتلميذ تكوّن من المعلم ، أما الكتاب المدرسي فهو الذي يبقى عليها مستمرة ، بين التلميذ ونفسه إلى أن تتحقق غايتها و أهدافها .

¹ سنقر و أبيض: طرائق التدريس، ص 272 .

² نفسه، ص 291 .

³ نفسه، ص 286 .

د - الخرائط:

قد يتوهم بعضنا أن وسيلة مثل هذه يقتصر استعمالها فقط في مادتي الجغرافية والتاريخ ، ولكن هذا غير صحيح ¹. وفي مواضيع "علم لاجتماع" ، نستطيع أن نستغل فكرة الخرائط الزمنية لتوضيح تطور المجتمع من الصور الأولى كالعشيرة أو القبيلة إلى أن وصل إلى العصور الحديثة ². كما يمكن استخدام الخرائط الزمنية في تدريس بعض موضوعات الفلسفة والمنطق كالاستدلال والتحليل والتركيب والمهارات العقلية الأخرى. وغالبا ما تستخدم الخرائط الزمنية في تدريس الفلسفة كأن يرسم المدرس خريطة زمنية يوضح من خلالها العصور الزمنية لتاريخ الفلسفة بعامه أو لحقبة معينة بحيث يمكن للتلميذ أن يفهم العلاقات التي تربط بين الفلسفة والعصر الذي وجدت فيه و أن يتتبع تطور المذهب الفلسفي في مختلف عصور الفلسفة.³

هـ - الصور:

كثيرا ما ترسم الصورة من قبل التلاميذ كأن ينقلوا وجه فيلسوف ما من صورة حقيقية منشورة في الكتب ويدون تحت الصورة إسم الفيلسوف ومكانه وتاريخ ميلاده ووفاته ثم نبذة قصيرة عن مذهبه الفلسفي و أهم آرائه في سطور قليلة ، وقد ترتب عدة صور لشخصيات من الفلاسفة إلى جانب بعضها بعضا حسب تسلسل عصورهم الزمنية أو حسب آرائهم في المشكلات الفلسفية.⁴ وقد تكون الصور لبعض التجارب التي أجريت في شتى مجالات علم النفس مثل تجارب الدوافع على الفئران، وتجارب التعلم على القردة، وغيرها من التجارب الأخرى.

¹ سنقر و أبيض : طرائق التدريس ص 274 - 275 .

² نفسه ص 276.

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁴ نفسه ، ص 273.

و- وسائل الإعلام :

يقصد بوسائل الإعلام مجموعة ضخمة من وسائل الاتصال الجماهيري ، تقدم للفرد محتوى التراث الإنساني الحضاري و الثقافي ، فهي الكلمة المكتوبة أو التراث اللغوي كما يتمثل في الصحف اليومية و الأسبوعية و الدوريات و الكتب الخ¹ و الإذاعة و التلفزيون ، و الفنون المسرحية بأنواعها ، و الموسيقى و الفنون التشكيلية ، والمعارض و المتاحف ، و المكتبات ، كل هذه الوسائل ، وغيرها تعد وسائل تعليمية مؤثرة ، ولها باع طويل في اكتساب الثقافة الفلسفية².

ز- التسجيلات الصوتية:

إن موضوعات الفلسفة تستدعي في كثير من الأحيان الجدل والمناقشة وكذلك فإن المفاهيم الأخلاقية تتطلب الحوار وبيان وجهات النظر المتعددة ومن المفيد استخدام التسجيلات الصوتية لبعض الموضوعات الفلسفية والأخلاقية والتي يمكن للطلاب أن يستمعوا إليها بعد تمهيد مناسب على أن يعقب سماع هذه التسجيلات مناقشة يصل بها الطلاب إلى رأي معين³.

ح- المحاضرات و الندوات و المناظرات:

تعد المواد الفلسفية جزءا من المواد النظرية العامة وتتأثر بالعلوم الإنسانية والأدبية والفنية ، ويتضمن منهاج المواد الفلسفية موضوعات عدة يمكن للمدرس أن يكلف بعض المتخصصين في هذه الموضوعات لإلقائها والمحاضرة فيها على مسمع من الطلاب وقد يعتمد المدرس بغية إثارة اهتمام التلاميذ إلى عقد ندوة فكرية فلسفية يشترك فيها مجموعة من الموسين أو المدرس مع بعض تلاميذه الأكفاء بحيث يتناول كل منهم موضوع الندوة من جانب خاص ومن المفيد أن يترك عقب المحاضرة أو الندوة زمن يمكن للتلاميذ أن يوجهوا أثناءها استفساراتهم وأسئلتهم على بعض الأفكار التي تناولتها

¹ سنقر و أبيض : طرائق التدريس، ص 293.

² نفسه ص 294.

³ نفسه ص 281.

المحاضرة ليجيب عنها المحاضر لتوضيح أفكاره ببعض الأفلام التعليمية مما يزيد في تشويق التلاميذ ومتابعتهم¹.

ط - المتاحف والمعارض والمخابر:

قد تكون المتاحف والمعارض ثقافة علمية خارج المدرسة ، وقد تكون تعليمية مدرسية داخل المدرسة يقيمها التلاميذ بأنفسهم . وغالبا ما تضم المعارض عددا من الوسائل التي تشترك ملعفي درجة تجريدها و واقعيته من : صور فوتوغرافية، مثل صور كبار الفلاسفة وتجارب قياس توتر سلوك الفئران ، و من التجارب المخبرية الأخرى التي يمكن الاستفادة منها ، كتجربة (بافلوف) (1849 - 1936) PAVLOV لدراسة تكوين الفعل المنعكس . وتجارب (ثورندايك) (1874 - 1949) THORNDIKE في مجال التعلم ،وتجربة (كوهلر) (1887 - 1967) KOHLER في مجال التعلم بالاستبصار. و تجارب خداع الحواس..الخ.²

ي - النماذج والعينات:

ويمكن استخدام العينات والنماذج لعدة أغراض في جميع مراحل الدرس أو بعد الانتهاء منه. ففي بحث (مربع أرسطو) في المنطق مثلا يمكن تصميم نموذج من الخشب على شكل إطار رباعي مثبت على لوح خشبي مساحته أكبر من المربع ويكتب على زاوية من زوايا المربع أسماء القضايا الحملية الأربعة . وكذلك أنواع العلاقات ويكتب إضافة إلى ذلك في جانب كل منهما صادقة وكاذبة . وحولهما إطار خشبي صغير داخله غطاء خشبي أكبر بحيث يمكن تحريكه ليعطي إحدى الكلمتين وتظل الأخرى مكشوفة ، ويصبح نموذج المربع من حيث الإطارات الأربعة الصغيرة الموجودة في الزوايا الأربع ممثلا لأنواع القضايا فإذا أعطي التلميذ قضية ما ليستدل على صدق أو كذب القضايا المقابلة لها ، حرك المربع الخشبي الصغير وكشف عما

¹ سنقر و أبيض : طرائق التدريس، ص 281 .

² نفسه ص 280.

يفترضه من صدق هذه القضية ثم حرك الغطاء في الزوايا الثلاث الأخرى ليكشف عن صدق أو كذب القضية المقابلة.¹

ونخلص إلى أن هذه هي أهم الوسائل التعليمية في تدريس مادة الفلسفة ، وهناك وسائل أخرى لا تقل أهمية عنها، لم نأت على ذكره ، كالرسوم البيانية² و الرحلات والزيارات³ والتمثيلات والمسرحيات⁴ و غيرها .

و يمكننا أن نتساءل بما حظ تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري من الاستفادة من هذه الطرائق و الوسائل التعليمية ؟ لعل جزء من الإجابة عن هذا التساؤل نجده في الجانب الميداني من دراستنا .

7- التقويم في الفلسفة :

للتقويم مكانة هامة ضمن عناصر العملية التعليمية . فعن طريقه نعرف مدى نجاح هذه للتعليم من حيث هو محك ، وحكم نصدر ه على المتعلم في حد ذاته من حيث هو محور العملية التعليمية -التعلمية .

و الواقع أن التقويم ليس هو النقطة⁵ بل التقويم هو عملية شاملة ، تمس كل عناصر المنهاج . فهو تقويم للأهداف و للمحتويات و للطرائق و للوسائل و التقويم في حد ذاته⁶.

¹ سنقر و ملكة أبيض: طرائق تدريس، ص ص 178 - 179.

² نفسه ص 277 .

³ نفسه ص 283.

⁴ نفسه ص 285.

⁵ "Evaluer n'est pas noter" L'Evaluation En question ; sous la direction de Charles Delorme CEPEC "eme Edition PARIS 1990. P24.

⁶ عبد اللطيف الفاربي و عبد العزيز الغرضاف كيف ندرس بواسطة الأهداف ؟ ط : 3، المغرب دار الخطابي للنشر ، 1989، ص 131 .

وبناء على هذا فإن موضوع التقويم في المفهوم الجديد ، ينصب على كل مكونات النموذج التعليمي ، كما يوضح ذلك الرسم التالي¹:

موضوع التقويم هو : لماذا ندرس ؟ ← (الأهداف)
 ماذا ندرس ؟ ← (المحتويات)
 كيف ندرس ؟ ← (الطرائق و الوسائل)
 نتيجة التعليم ؟ ← (التقويم)

« يفترض هذا الرسم إجابة عن سؤال أساسي ، و هو :
 بعد إنهاء درس معين بينت لنا نتائج التقويم الذي قمنا به أ ن هناك نقصا أو ثغرات بالمقارنة مع ما كنا نتوخاه من هذا الدرس ، فأين يكمن الخلل إذن ؟ إنه قد يكمن في ما يلي :

-في الأهداف التي حددنا للدرس ؟

-في المحتويات التي قدمنا للتلاميذ ؟

-في الطرائق و الوسائل التي استعملنا؟

-في الأدوات التي وظفنا لتقييم التلاميذ ؟»².

ولنا أن نتساءل : كيف يجري نظام التقويم في الفلسفة ؟
 ندفا في الجزائر، وكما هو معروف ، وربما كما ورثنا ذلك من نظام تعليم الفلسفة الفرنسي إن تقويم التلميذ يكون في الامتحانات الفصلية (الفروض و الاختبارات) و في الواجبات المنزلية و في الأعمال التطبيقية في القسم، وفي امتحان البكالوريا ، يكون

¹ الفاربي و الغرضاف : كيف ندرس بواسطة الأهداف ؟ ص 132 .

² نفسه و الصفحة نفسها .

بامتحان التلميذ من خلال المقالة الفلسفية و تحليل النص الفلسفي ¹. وهكذا يتبين لنا بأن
تقويم الأستاذ لتلميذه في مادة الفلسفة هو تقويم مستمر، سواء كان تقويماً شفوياً
أو تقويماً كتابياً .

لكن الملاحظ على العموم أن اء تمام (اختبار المقال) وحده في تقويم تحصيل التلميذ
الدارس للفلسفة تقويم ناقص ، لأن أستاذ الفلسفة لا يمارس إلا نوعاً واحداً من أنواع
التقويم و هو التقويم الذاتي ، دون أنواع التقويم الأخرى المسماة (بالاختبارات
الموضوعية) ²

و إن كنا نلتقي مع طريقة التقويم الف رنسية ³ في أسئلة المقالة وتحليل النص الفلسفي
غير أننا نفتقد لبعض الأساليب من الاختبارات، سواء في فرنسا ⁴، أو في بعض الأقطار
العربية ⁵.

¹ انظر مثلاً محمود يعقوبي: المدخل إلى المقالة الفلسفية، للمتريشين لشهادة البكالوريا، مكتبة
الشركة الجزائرية، ط: 1-1976.

² محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، منشورات دار القلم، مكتبة
النهضة بيروت - بغداد 1974 ص ص 243-260. انظر أيضاً: وزارة الوطنية التربية: دليل بناء
اختبار مادة الفلسفة، أكتوبر 2000 و كذا : - وزارة الوطنية التربية ، مديرية التعليم الثانوي العام.
الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي 1998. ص ص 126 - 130 .

³ Voir : PHILOSOPHIE ;Edition Magnard,1995.Voir Aussi : Annales BAC 98 toutes series ; p 9
L'épreuve de philosophie au baccalauréat.Et aussi : Vubert; Annales 1991: dissertations p13. le
commentaire de texte ; p14.

⁴ RAYMOND BALEMES :Leçons de philosophie; Tome 1, Editions, De L'école. PARIS .1965.P P
410-413.

⁵ انظر مثلاً: (مبادئ الفلسفة) (مشكلة المعرفة)، الجزء الثاني، الثالث الثانوي الأدبي والثاني الثانوي
العلمي، تأليف أنطون المقدسي (الجمهورية العربية السورية وزارة التربية) 1967 - 1968
ص ص 28-29 الأسئلة، مثل: ما الفرق بين علم النفس و المنطق ؟ ص 27 نصوص، اختيار ثلاثة
نصوص :نص لابن سينا (ص 29) نص لإدموند غوبلو (ص ص 29 - 30) ونص لديكارت
(ص ص 30-31).

و أيضاً :الفلسفة والعلوم الانسانية المنطق ومناهج البحث، الثالث الثانوي الأدبي 1424هـ-2003 -
2004م المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، الجمهورية العربية السورية وزارة التربية
(ص 131 التقويم والأنشطة).

8-مشكلات تدريس الفلسفة : ¹

في إحدى الدراسات السابقة التي أتينا على ذكرها في الجانب التمهيدي ² من مستهل دراستنا والمتعلقة بدراسة (كهيل بوز) ، الموسومة بـ "مشكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري " ، تطرقنا من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى جملة من المشكلات التي يعانيها تدريس الفلسفة عموما وفي القطر السوري خصوصا . ونحاول هنا أن نشير إلى بعض المشكلات التي يعانيها تدريس الفلسفة في الجزائر ولعل من أبرزها: ³

1 - ضعف الدارسين في اللغة وجاهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها، ومن شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي ودون الإفهام عند الإصدار. ⁴

2 - ضعف المعارف العلمية كما وكيفا لدى الدارسين إلى درجة أن أصبح سببا حاسما في توجيههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي وإلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجامعة . ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التوافق إلى المعرفة الكلية. ⁵

¹ لا ننفرد وحدنا بهذه المشكلات، إنما تعانيها أيضا الأقطار التي تدرس الفلسفة، انظر مثلا : سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية : مصر، دار المعارف (ب ت)، الفصل 2، مشكلات وتوجيهات تدريس المواد الفلسفية، ص 100-122. وانظر أيضا :صالحة سنقر وملكة أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، جامعة دمشق 1985-1986 الفصل 9 ، ص 335-375. وانظر كذلك: ج . بنزوي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ج 2 ، ترجمة عبد الرحمن بدوي بيروت، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط 2 ، 1980 ، ص ص 431-438 .

² انظر: ص ص 21-24 من هذه الدراسة .

³ محمود يعقوبي عوائق دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي والجامعي " ، مقال منشور بمجلة دراسات فلسفية ، التي تصدر عن معهد الفلسفة -جامعة الجزائرالسنة الثانية ، العدد الرابع،ال سداسي الثاني 1997 . ص 131 .

⁴ نفسه ص 132 .

⁵ نفسه ص 133 - 134 .

3-ومن شأن هذا أن يفضي بنا إلى إثارة مشكلة أكبر العوائق أمام دراسة الفلسفة في بلدنا ، وربما في البلاد العربية جمعاء . إذ الدارس للفلسفة باللغة العربية لا يعرف شيئاً عن كثير من أمهات الفلسفة التي تركها الفلاسفة الأصلاء في اللغات الأخرى في القديم وفي الحديث. إننا عندما نقارن بين ما يوجد من كتب فلسفية باللغة العربية وما يوجد منها بالفرنسية مثلاً ، وبين نوعية المعارف الفلسفية التي هي في متناول الدارس باللغة العربية ، ونوعيتها التي هي في متناول الدارس باللغة الفرنسية . فإن المفاجأة تكون عظيمة ومتعددة الجوانب . إذ هي تكشف لذوي البصائر عن أن الدارس باللغة العربية لا يعرف من أمهات الفلسفة إلا القليل ، وأن أهم النصوص ذات الخطر الفلسفي لم تنقل إلى اللغة العربية و أن النزر القليل الذي نقل منها في القديم قد نقل في لغة عربية رديئة المباني مبهمة المعاني، وأن ما نقل منها في العصور المتأخرة جد قليل في عدده وليس خطيراً في موضوعه.¹

4- وهناك عائق آخر، ليس أهون من العوائق السابقة لأنه يتحكم في نشاط الدارس و المدروس و يحدد لهما نوعيته و مقداره ، و هذا العائق هو جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يجد في ميادين البحث الفلسفي، أو عدم وظيفيتها، لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في العالي يجب أن تلتقي فيها ثلاثة اعتبارات ، هي طبيعة المضامين ومقدارها و كفاءة المدرس على تبليغها ، واستعداد الدارس لاستيعابها، ومن شأن إهمال أي واحد من هذه الاعتبارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة.²

و إذا كانت تلك جملة من العوائق الموضوعية خاصة بتدريس الفلسفة في الجزائر فإنه يبدو لنا أن تدريس الفلسفة عموماً تعترضه صعوبات أخرى، نحاول أن نصنف بعضها إلى نوعين من الصعوبات:

1-الأولى و هي صعوبات تتعلق بطبيعة المادة ، و تتمثل ل في الطبيعة المجردة للفلسفة مما قد يزيد في غموضها ، إن لم يستعن المدرس بوسائل حسية لتقريب الفهم

² نفسه ص 139 .

¹ مجلة دراسات فلسفية ، ص ص 135-136 .

للمتعلم كما أن تعدد الآراء و المذاهب الفلسفية قد يربك دارسها و يجعله عاجزا على اتخاذ مواقف واضحة من بعض القضايا المطروحة، إن لم يتم عرضها بطريقة منهجية و بيداغوجية فعالة.

كما أن سعي الفلسفة للبحث عن العلل القصوى ، في ما وراء الظواهر، واستخدام المنهج العقلي التأملي ، قد يصعب من مهمة المتعلم في وصوله إلى الحقائق المرجوة خلافا للتي يصل إليها عند تعلمه العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية مثلا.

2 - الثانية : صعوبات تتعلق بعضها بالمدرس ، وبعضها يعود إلى الأهداف المحددة و الى البرامج الدراسية المسطرة ، و الى الكتب المدرسية المقررة .وهي موضوع دراستنا، هذه و التي سنتطرق إلى بعضها في الفصل المقبل و من خلال ما تسفر عنه نتائج الدراسة في جانبها الميداني ، إذ يبدولنا أن مناهج الفلسفة - عندنا - تعوزها الدقة في التعليمات الموجهة لأساتذة مادة الفلسفة ، وفي تحديد مضامينها ، ذلك أن تساؤلات كثيرة يطرحها الأستاذ لا يجد الإجابة عنها في تلك المقررات ، كما أن مطالب لا يجد معلوماتها لا في الكتاب المدرسي و لا في مراجع أخرى ، ف مثل هذه الثغرات، وغيرها تترك الأستاذ في حيرة من أمره أمام تلاميذه ، مما يدفعه في الغالب إلى اللجوء إلى التأويل الذي قد يفضي إلى الخطأ و التعسف ، مما يجعل التلاميذ عاجزين أمام أسئلة المواضيع التي تواجههم في امتحان البكالوريا خاصة ، والتي يجب أن تكون منسجمة مع المقرر بتفاصيله و جزئياته . كما أن تلك الأهداف والبرامج بل والكتب المدرسية ، قد لا تستجيب للتحويلات المحلية والعالمية والمشكلات الواقعية التي يعايشها التلميذ فيعزف عن دراسة الفلسفة .ومن أبرز المشكلات في تدريس الفلسفة هو عدم التطابق بين محتويات البرامج الدراسية والحجم الساعي المخصص لها ، ذلك أن من خصوصيات مادة الفلسفة ، أنها مادة تتطلب التدريس عن طريق الحوار، وهو الأمر الذي يتطلب وقتا طويلا ، يجعل أستاذ الفلسفة في مأزق بين إتمام البرنامج المقرر، وبين تطبيق آليات الحوار - وهو من أنسب الطرائق لتعليم و تعلم التفلسف. ولعل مشكلة تكوين أستاذ مادة الفلسفة ، من أخطر المشكلات ذلك « لأن الوهن الفلسفي الذي يدب في حياة تدريس الفلسفة بسبب سوء التغذية الفلسفية أو ضعفها أخطر أثرا في تكوين

الأجيال من الوهن الموجود في الطريقة التي بهتلم هذا التكوين «¹ لذلك كان الاهت مام بإعداد مدرس الفلسفة ورفع كفاءته ، إنما يتطلب تقويم برامج إعدادة للوقوف على مواطن القوة والضعف فيها.²

9 - آفاق تدريس مادة الفلسفة:

مر معنا عند الحديث عن الخلفية النظرية في الجانب المنهجي من دراستنا أن بين الديداكتيك و الفلسفة صلة وطيدة ، وأن إحداها ضرورية لمعرفة الأخرى ، و من هنا نلاحظ بأن القائمين عل ملتقى (الفلسفة والتعليمية) بوهران وعلى (مجلة السياق الاجتماعي ..)-مثلا- كانوا يدركون بعمق علاقة الفلسفة بالديداكتيك ، نلمس هذا من خلال هذين المقطعين من تقديم المحررين ، إذ جاء في مقدمة الطبعة :«ضمن هذا التصور العام نقدم للقارئ الكريم هذا الكتاب موضوعه الفلسفة أو أكاد أقول التفلسف (...) فالهدف هو محاولة الربط بين الديداكتيك كتناول حديث نسبيا ، لا يزال يبحث عن نوع من المشروعية ، الجديد الذي يسعى إلى التجدر من جهة ومن جهة أخرى ، القديم المتجدد الذي كان يدعى ذات يوم " أم العلوم ". تلك التي لا تزال مصدر الرؤى الكلية مصدر المساءلات الكبرى ، مبدعة المفاهيم والبراديجمات³ التي لولاها لبقى الإنسان عبدا للحلول التقنية و المادية الضيقة جاهلا لأبعاد ما ينتج وما يستهلك . ومن هنا فالفلسفة تحتل مكانا متميزا ضمن خريطة الاختصاصات ،إن لم تكن هي التي تعطي لهذه الحياة ألوانا وطعوما و أدوات منهجية للتفكير⁴ وجاء في مقدمة الكتاب : «يشهد الحقل التربوي/التعليمي في الآونة الأخيرة ميلاد جهود معتبرة تسعى في معظمها

¹ محمود يعقوبي: مشكلة تعليم الفلسفة، ص 77

² سنقر و أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، ص 216 .

³ البراديجم Paradigme : نموذج إرشادي ، صيغة ، منظور، و هو: "مجموع المعتقدات و القيم التي تكون نموذجا مفاهيميا تنتج عنه كل خطاطات شخص معين أو اتجاه ما باعتبار هذا النموذج نسقا تفسيريا" معجم علوم التربية ص 251

- Berbatum ; j 1982 Etude systemique des actions de formation ;P u f ;Paris :P P 260-261

Voir aussi :- Françoise Raynal , Alain Rieunier : Dictionnaire des concepts Clés (Collection Pedagogies/Outils) :P P 260-261

⁴ حبيب تيلوين ، من مقدمة الطبعة ، ص ص 5-6 .

و رغم تنوع مقارباتها إلى محاولة تأسيس تعليمية الفلسفة من خلال التفكير في مفاهيمها و مبادئها و أبعادها التطبيقية ، وما الاهتمام المتزايد إلا بحث مستمر عن علاقة الخطاب الفلسفي أساسا بالممارسة التربوية و التعليمية تحديدا»¹ .

من هنا يأتي الاهتمام بتعليمية الفلسفة ليس فقط من خلال تدريس مادة الفلسفة بقاعةالدرس ، و إنما بما قبل ذلك ، من خلال تحديد وصياغة الأهداف ، ومن خلال بناء البرامج ، وخاصة فيما يتعلق بما يسمى (النقل الديدانكتيكي) .وكذلك للاهتمام بما بعد الفعل البيداغوجي من خلال تقويم العملية التعليمية برمتها.

ومجمل القول ،إننا نعتقد بأن أستاذ الفلسفة بتدريسه الجيد لهذه لمادة ، قد يفتح آفاقا واسعة للبيداغوجيا وللديداكتيك ،خاصة، و سيقدم خدمات جليلة ،ليس لتحقيق أهداف الفلسفة فقط بل و لكل المواد الدراسية الأخرى في إطار المنظومة التعليمية.

كما يمكن أن نخلص في الأخير إلى تقرير أن « تدريس الفلسفة -مهما اختلفت وجوهه عبر التاريخ الطويل ، ومهما كانت طبيعته سواء كانت تعليمية أو تعليمية و سواء اتجه الفعل التربوي فيه من أعلى إلى أسفل ، أي من المعلم إلى المع تلم و من الكبير إلى الصغير أو اتخذ مسارا أفقيا بين الطرفين أو تحول لدى المتكون إلى تكوين ذاتي - يحتاج إلى الاستئناس بالديداكتيك ، كما يحتاج أي نشاط جدي إلى خطة في العمل»².

¹ عبد الله موسى، من مقدمة الكتاب ، المرجع السابق ، ص 6.

² انظر:- جمال الدين بوقلي حسن : تعليمية الفلسفة في عصر التدريس بالكفاءات . من مداخلة ألقيت في ملتقى ديداكتيكا الفلسفة و الكتاب المدرسي من 26 إلى 2004/12/29 . المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة الثانوية "مليحة حميدو " تلمسان.

الفصل الرابع

معايير تحديد الأهداف التربوية و بناء البرامج الدراسية

تمهيد

- أولاً: الأهداف التربوية

1- مفهوم الأهداف

أ- التحديد اللغوي

ب- التحديد الاصطلاحي

2- فوائد تحديد الأهداف التربوية

3- مستويات الأهداف

أ- الغايات

ب- المرامي

ج- الأهداف العامة

د- الأهداف الخاصة

هـ- الأهداف الاجرائية

4- تمييز مستويات الأهداف

5- تصنيف الأهداف

6- صنفات الأهداف

7- التدريس الهادف لمادة الفلسفة

8- حدود بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة

-ثانياً: معايير البرامج الدراسية

1-1- مفهوم البرنامج الدراسي

1-2- مفهوم المحتوى

1-3- معايير بناء البرامج الدراسية

تمهيد :

ذكرنا في الفصل المنهجي من دراستنا بأن العملية التعليمية في تدريس الفلسفة ، من خلال كل عناصرها ، تهتدي بتحديد الأهداف وبناء البرامج ، و أنّ النقص و الخلل الذي يشوب هذين العنصرين سينعكس سلبا على العملية التعليمية برمّتها و يشوش على أطراف هذه العملية و بالأخص المعلم و المتعلم ، و يعرقل سيرورة العملية التعليمية في جوانب الطرائق و الوسائل و التقويم. ولذا يتعين علينا أن نتعرض - و لو بإيجاز - إلى مفهوم الأهداف و مستوياتها و مجالاتها ، وإلى التدريس الهادف في مادة الفلسفة ، كما نحاول التعرف على طبيعة البرامج الدراسية و على أسس بنائها .

أولاً: الأهداف التربوية :

تمثل الأهداف التربوية أول مكون من مكونات المنهاج ، فهي بمثابة رسم لصورة المستقبل يعد في الحاضر ، إذ بواسطتها يحدد ملمح الفرد الذي ينبغي أن تكونه المدرسة عبر المراحل الدراسية المختلفة.¹

1- مفهوم الأهداف :

أ - التحديد اللغوي :

الهدف لغة هو التل المرتفع . وهو أيضا الغرض توجه إليه السهام ونحوها.²

ب - التحديد الاصطلاحي:

الهدف في معناه العام، نتيجة دقيقة محددة وقابلة للتحقيق، يتطلب الوصول إليها نشاطات مركزة و متناسقة و تدبير الجهود خلال فترة من الوقت.³

و هو وصف لمجموعة من السلوكات أو الإنجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته⁴ .

و لا بد أن يتضمن الهدف الإشارة إلى الأمور التالية: ما الذي سينجز؟ لماذا؟ ومن الذي سينجز؟ ومتى سيتحقق الإنجاز؟ وأين سيتحقق الإنجاز؟¹. في مجال التربية يشير الهدف

¹ محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، الجزائر 1999 ص 12.

² معجم علوم التربية ص 235.

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁴ R;Mager : Comment définir les objectifs pédagogiques.Paris 1971.P 5.

في عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بواسطة الأهداف دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب 1989 ص 30.

التربوي إلى نتيجة محددة بدقة يوجب على الفرد الوصول إليها في سياق وضعية بيداغوجية أو بعدها أو أثناء إنجاز برنامج دراسي وكثير ما تستخدم كلمة هدف في الأدب التربوي بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف. فقد تشير على حد سواء إلى الغايات أو إلى الأهداف الكبرى أو إلى أهداف المناهج أو إلى أهداف المراحل أو إلى الأهداف السلوكية².

ويعرف بأنه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتدربين و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقييم.³

2- فوائد تحديد الأهداف التربوية :

أ- تسهيل البرمجة وخلق الانسجام بين كيانات التدريس: بحيث يقدم مبدئياً نظرة متكاملة لجميع مكونات التعليم وحلولاً لمختلف القضايا التي تطرح على المدرس داخل القسم (القضايا اليداكتيكية) الأمر الذي لا يتوفر في غيره من النماذج. وتبدو هذه النظرة الشمولية في تعامله مع المنهاج الدراسي ذلك أن الأهداف التربوية ، تعتبر بوصلة للعملية التعليمية برمتها. دليل المسؤولين والمدرسين عند وضعهم للبرامج وتخطيطهم للمناهج الدراسية. وتمكن المدرسين من اختيار المحتويات المناسبة والطرق الملائمة ، وتصلح كمعايير لاختيار الوسائل اليداكتيكية وتخطيطهم للمناهج الدراسية. والمدرسين من اختيار المحتويات المناسبة والطرق الملائمة .⁴

ب- تسهيل التواصل:

إن الوضوح المتمثل في تحديد الأهداف التربوية وصياغتها في عبارات سلوكية يسهل التواصل بين مختلف الأطراف: بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه وبين الآباء

¹ معجم علوم التربية ، ص 235

² نفسه و الصفحة نفسها

³ الدريج :التدريس ، ص 89.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها .

كما يسهل التفاهم بين المدرسة والآباء وما إلى ذلك من علاقات. إن الأهداف هي بالضبط ما يجمع هؤلاء ويوحدتهم في عمل مشترك. هي عبارة عن ميثاق للجماعة بأسرها.¹

ج-ضبط عملية التقويم:

كما تعتبر الأهداف المنطلقات الضرورية في عملية التقويم. سواء تقويم التلاميذ أو تقويم النشاط التعليمي برمته. ذلك أن تقويم التعلم يكمن بالضبط في التأكد من مدى تحقق الأهداف.² هذا ولقد تعددت الدراسات المهمة بالأهداف التربوية، وبلغت من التشعب ما يجعل المربين - معلمين وأساتذة - في حيرة أحيانا أمام كثرة المصطلحات، وتنوع الاتجاهات.³ غير أن التصنيف المتبنى في بلادنا،⁴ هو تصنيف (بيرزيا) Birzea و الذي يعرف الهدف كالتالي: « هو تخطيط للنوايا البيداغوجية، وتحديد نتائج سيرورة التعليم».⁵

3-مستويات الأهداف :

و يمكن تحدد مستويات الاهداف التربوية كالتالي :

3-1-الغايات: Fins هي تعبير عن المبادئ التي توجه النظام التربوي ، وبواسطة هذه المبادئ يتميز مجتمع ما عن غيره من المجتمعات ، إذ أنها ترجمة لقيمه وطموحاته وآماله و ثقافته كما أنها تعكس فلسفته في الحياة ، وبعبارة أخرى فهي تحدد ملمح المواطن الذي على المدرسة أن تكونه عبر مراحل التعليم المختلفة.و من الأمثلة عليها:حب الوطن ،التسامح التعاون و التعاضد بين أفراد المجتمع ، مكافحة الظلم والاستعباد تطوير التفكير النقدي.⁶

¹ الدريج : التدريس ، ص 89.

² نفسه والصفحة نفسها .

³ وعلي: الأهداف ، ص 12.

⁴ نفسه والصفحة نفسها .

⁵ Birzea Cesar :Rendre operationnelles les objectifs pedagogiques Ed.puf;Paris 1979

p 186

⁶ وعلي : الأهداف ، ص 27 - 28.

3-2- المرمى: But

تشتق المرامي من الغايات ، وتقدم لمقرر دراسي معين ، يتعلق بمادة معينة و تحقيقها يتم بعد فترة طويلة تحدد بمرحلة تعليمية (المرحلة الأساسية) أو بطور (الطور الأول) أو بدورة تكوينية.¹ أو على حد تعبير (دينو): D;Hainaut المرامي: « هي عبارات أقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسية التربوية و تترجم عادة في مخططات عمل و برنامج و مقررات تحدد ملمح التلميذ² ». تعبر المرامي عن نوايا المؤسسة التربوية التي ينوب عنها المعلم ، هذا يعني أن صياغتها ينبغي أن يكون الفاعل هو المربي. ومن أمثلتها: تنمية روح البحث و الاستقصاء عند المتعلم.³

3-3- الهدف العام:

تشتق الأهداف العامة بدورها من المرامي ، بمعنى أن المرمى الواحد لا يمكن بلوغه إلا من خلال عدة أهداف عامة ، فالهدف العام يعبر عن قدرة تنمي لدى المتعلم قد تكون هذه القدرة عقلية أو نفسية-حركية أو وجدانية ، يرتبط الهدف العام بعدة دروس أو مواضيع ، وهذا يعني أن مدة تحقيقه طويلة نسبيا ، ومن خصائصه أن الفاعل فيه هو التلميذ ، وكذا قابليته للتأويل ، ففي قولنا: "القدرة على حل المعادلات يتضح أن هذه القدرة لا تتحقق في درس واحد كما يمكن أن نتساءل: أي نوع من المعادلات نعني ؟ ومن أمثلتها أيضا :القدرة على التعبير و القدرة على الاتصال.⁴

¹ وعلي، ص28.

²D'Hainaut:Les fins aux objectifs de l'education.Paris 1985p.28

³ وعلي، ص 29.

⁴ نفسه والصفحة نفسها .

3-4- 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 ، لذا فمدة تحقيقها قصيرة نسبيا وغير قابلة للتأويل. فإذا أخذنا كهدف عام "القدرة على حل المعادلات" فإن الأهداف الخاصة التي يمكن أن تنبثق منه ستكون:

- القدرة على حل معادلات من الشكل أس + ب = 0 (معادلة من الدرجة الأولى بمجهول واحد).¹

3-5- الهدف الإجرائي:

و تأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية التي سبق ذكرها ، وهي كل تغيير عند التلاميذ يكون قابلا للملاحظة و القياس في نهاية درس معين أو جزء منه ، يسعى المعلم لتحقيقه معهم². ويعرفها بلوم (BLOOM) في كتابه (تصنيف الأهداف التربوية) : « بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة ، المرتبطة بمجال محتوى محدد »³. إن الهدف الإجرائي هو نفسه الهدف الخاص ، إلا أنه يتضمن في صياغته المعايير التي بناء عليها سنحكم على مدى تحققه. و مثال ذلك : أن يكون المتعلم قادرا على حل 5 معادلات من الدرجة الأولى بمجهول واحد ، برجوع إلى الدرس على أن لا يرتكب خطأ.⁴

و يمكن القول ، عموما ، بأن هناك ارتباطا عضويا بين هذه المستويات ، و أن أي تفكك يحدث على مستوى معين سيؤدي إلى عدم بلوغ المستويات الأخرى صعودا أو نزولا . وهذا يدل على أن الأهداف يشتق بعضها من بعض⁵. و نقدم هذا الجدول الذي يعرض ويلخص الأهداف التربوية :

¹ وعلي ، ص 30 .

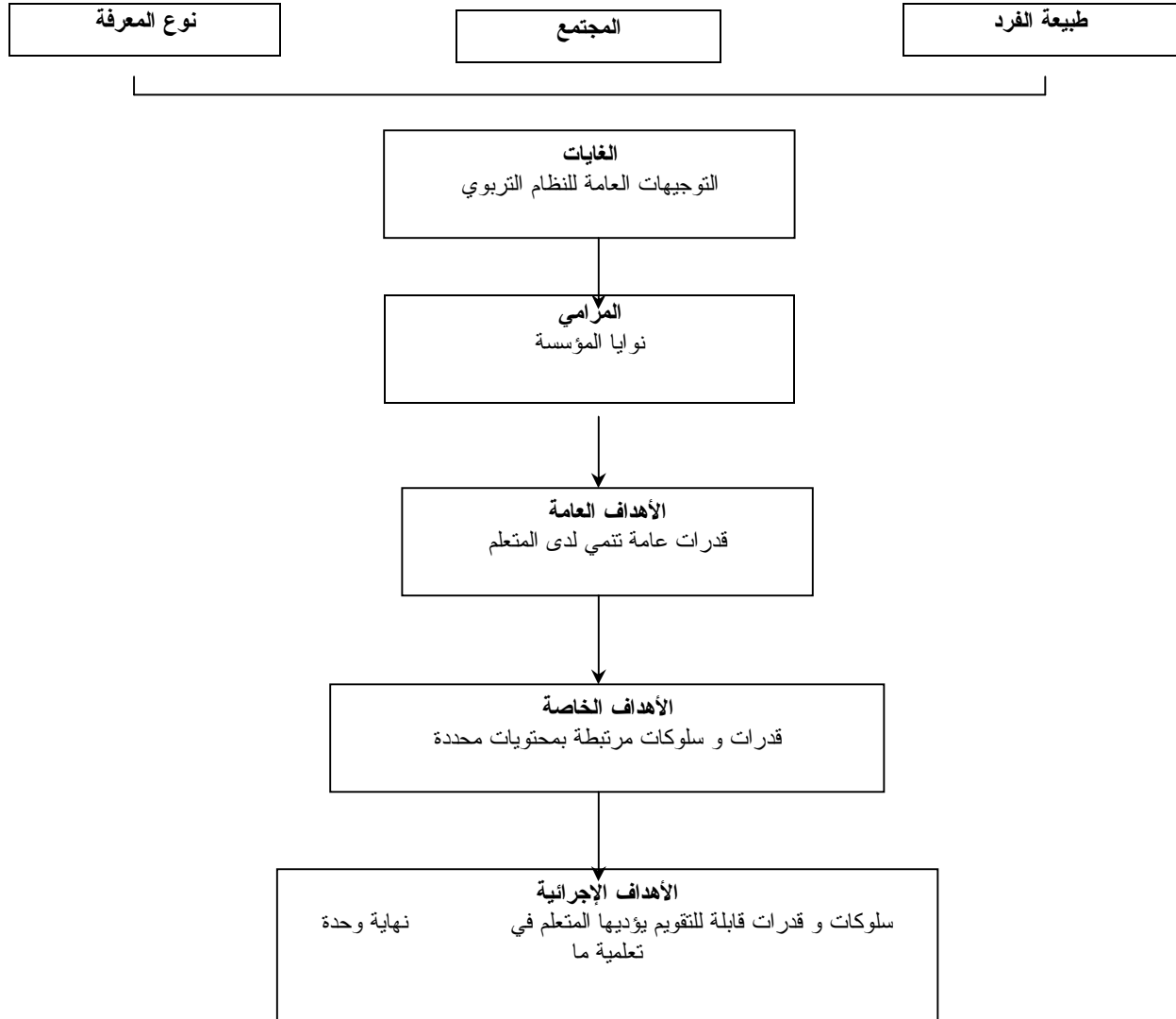
² محمد شارف سرير و نور الدين خالدي: التدريس الهادف و بيداغوجيا التقويم : غريس — الجزائر مطبعة الأمير ، 1995، ص 21.

³ B.S.Bloom :Taxonomie des objectifs pedagogiques T1 ;T2 ,traduction de Marcel

1969 Lavalee Nouvelles Montreal في المرجع السابق ص 21 .

⁴ وعلي ، ص 31 .

⁵ نفسه و الصفحة نفسها .



شكل رقم (8) يوضح المخطط العام لتحديد الأهداف التربوية (انظر وعلي، ص 33)

4- تمييز مستويات الأهداف:

يمكن التمييز بين مستويين من الأهداف:

- 1- مستوى عام: يشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة.
- 2- مستوى خاص: يشمل الأهداف الخاصة والإجرائية. كما يوضح ذلك الجدول رقم (1)

¹.

إن العمليات التي نقوم بها لتحقيق هذه الإجرائية تتمثل في علميتين أساسيتين:²

- العملية الأولى: هي الاشتقاق **Dérivation**:

وهي العملية التي يتم بها الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى الأهداف العامة. وهي عملية تتطلب إجراءين أساسيين.

أ- الأول هو الانتقاء **Sélection** ، بحيث ننتقي الأهداف محتفظين بالعينة المتوخاة والمنسجمة مع معايير مثل حاجات التلميذ واهتماماته ومتطلبات المجتمع وطبيعة المواد المقررة ، ومدى قبول الأطراف المعنية لهذه الأهداف ، والشروط المادية المتوفرة.

ب- الثاني هو التنظيم: **Organisation** فالأهداف المختارة حين تتحول إلى أهداف عامة ينبغي تنظيمها وتصنيفها وفق مجالات الشخصية على شكل أهداف عقلية و وجدانية و حس حركية. وحسب مقولات متدرجة في سلم عمودي وفق القدرات والمهارات.

العملية الثانية : هي التخصيص **Spécification**:

وهي العملية التي يبدأ منها عمل المدرس ، إذ يتطلب منه الأمر أن يحول الأهداف العامة إلى أهداف خاصة وإجرائية تتعلق بدروسه وإنجازات تلاميذه ، وذلك انطلاقاً من إجراءات أساسيين:³

الإجراء الأول: هو تحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام بمحتوى

دراسي معين ينجزه بمعونة التلاميذ في وضعية ملموسة ⁴ .

الإجراء الثاني: هو صياغة الأهداف الإجرائية بكيفية قابلة للملاحظة و القياس و وفق

¹ الفاربي: كيف تدرس... ؟ ص 3 .

² انظر: الفاربي و الغرضاف : كيف تدرس بواسطة الأهداف ؟ ص 38 .

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ نفسه ص 39.

⁵ نفسه ، ص 39.

شروط الإنجاز⁵.

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة أو شكل	تتميز
غاية	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية	رجال السياسة و الجماعات الضاغطة من أحزاب و برلمان	مبادئ وقيم عليا و رغبات و تطلعات	بشكلها المثير و الجذاب و القابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين و مؤطرين و مفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج و المواد و أسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد و الوسائل و المناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية و الوجدانية و الحس حركية	مؤطرين و مدرسين	قدرات و مهارات و تغيرات نريد إحداثها أو إكسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته تصريحا بما يقوم به التلميذ في الدرس
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلميذ	فعل سيقوم به التلميذ و مرتبط بمحتوى الدرس	تصريحها بما يقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ لكي يبرهن على بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز و شروطه و معايير الاتقان	تصريحها بادوات التقويم و أشكاله

(ملحوظة : يقرأ الجدول من خلال التقاطع بين الأفقي و العمودي :مثال إذا كان الهدف عاما فإنه يعبر عتصادر من لدن ...على صيغة ...تتميز ب.....)

جدول رقم (1) يعرض التميز بين مستويات الأهداف. (انظرالفاربي و الغرضاف :كيف تدرس بواسطة الأهداف ص 37

5- تصنيف الأهداف:

عندما يريد المدرس أن يخطط أهداف دروسه فإنه مضطر إلى أن يحدد هذه الأهداف وبالتالي يصنفها. ذلك أن وضع ترتيب للأهداف إجراء أساسي يتيح تنظيم الوسائل والطرق التي سيستعملها، وهيكلية المحتويات المراد تدريسها. و بما أن تصنيف الأهداف ضروري لكل عملية تخطيط ، فإنه من حق المدرس أن يطرح التساؤل التالي: على أي أساس سينبني هذا التصنيف.¹

غير أن الأهداف متعددة ،لذا يمكن أن تنقلص لتتضمن مجموعة من المقولات مرتبة ترتيبا سليما و منطقيا يجعل كل مقولة لاحقة تتضمن المقولات السابقة ، كما أن تصنيف الأهداف يرتكز على بعدين أساسيين:²

1- بعد أفقي نصنف فيه الأهداف وفق مبادئ سيكولوجية تقسم الشخصية الإنسانية إلى ثلاثة مجالات هي:

أ-المجال العقلي/المعرفي الذي يتضمن العمليات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل و التركيب و التقويم .

ب-المجال العاطفي/الوجداني الذي يشمل القيم والمواقف والاهتمامات والميولات والعواطف....

ج-المجال الحس-حركي الذي يتضمن السلوكات الحركية ومهارات الجسم والأعضاء الحسية.

2- بعد عمودي نصنف فيه كل مجال إلى مقولات مرتبطة ترتيبا منطقيا يلائم المسار التعليمي الذي سيقطعه المتعلم بكيفية متدرجة الصعوبات.

¹ الفاربي و الغرضاف ، ص 41 .

² نفسه ، ص 42 .

وينبغي أن نشير هنا إلى التداخل الموجود بين هذه المجالات ، فقد يطغى الجانب المعرفي العقلي على درس من الدروس دون أن ينفي ذلك وجود الجانب العاطفي أو الحس حركي أو العكس. فعندما يريد مدرس العلوم أن يدرّب التلاميذ على مهارات إجراء تجربة، فإنه محتاج في نفس الآن إلى :

- عمليات عقلية تتعلق بمعارف التلميذ وقدراته على الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

- ميولات وجدانية تتعلق بحوافزه واهتماماته وفضوله لإجراء التجارب العلمية.
16 مهارات حس-حركية كالملاحظة البصرية و المهارات اليدوية حين استعماله للأدوات.

17 وهكذا يمكننا أن نتحدث عن هدف ذي بعد معرفي أو بعد وجداني أو حسي حركي دون أن ننفي الأبعاد الأخرى.¹

ونعرض مقولات الصنفات من خلال الجدول التالي:²

المجال العقلي	المجال الوجداني	المجال الحس حركي
- المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم	- التقبل - الاستجابة - التثمين - ترتيب القيم - التمييز بواسطة منظومة من القيم	- الحركات الارتكاسية - الحركات الأساسية - الاستعدادات الإدراكية - الصفات البدنية - الحركات اليدوية - التواصل غير اللفظي

جدول رقم (2) يعرض مقولات الصنفات .

6 - صنفات الأهداف:

- مفهوم الصنفة (المصنف) **Taxonomie**: الصنفة أو المصنف يعني تصنيف أو

ترتيب الأشياء أو الحيوانات أو الأشخاص (لم لا الأهداف؟)³.

أ - ظهور صنفة (بلوم):

¹ الفاربي و الغرضاف ، ص 42 .

² نفسه ص 43.

³ وعلي :الأهداف، ص 79.

في سنة 1948، دعي بلوم Bloom(B.S) في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية إلى حضور اجتماع مصححين لإنتاجات التلاميذ، فلاحظ اختلاف وجهات نظر هؤلاء حول ما ينبغي أن تنصب عليه أحكامهم. وكان ذلك نقطة الانطلاق بالنسبة إليه لفك الاختلاف، ولم يكن يتوقع أن ما أنجزه مع معاونيه سيلقى صدى أو رواجاً في الولايات المتحدة أو خارجها، إذ استحسنه الذين عرض عليهم مخطوطه فأصدره في كتاب سنة 1956 تحت عنوان "صناعة الأهداف البيداغوجية-المجال العقلي-المعرفي"، ثم لحقت ذلك مع كراثول Krathwohl "صناعة الأهداف في المجال الوجداني" سنة 1962، وصناعة هارو Harrow¹ للأهداف في المجال النفسي-حركي، وكذا صناعة سمبسون Simpson في نفس المجال. وتوالت التصانيف بعد ذلك أخذة صناعة بلوم منطلقاً سواء بالتعديل أو اقتراح البدائل.²

7 - التدريس الهادف لمادة الفلسفة :

يذهب (محمد سعيد أحمد زيدان) في كتابه "تعليم التفلسف" إلى أن من أهداف كتابه إدراك المعلم كيفية صياغة الأهداف الإجرائية للتفلسف³، وهذا يدل على توجه مصر العربية إلى تدريس الفلسفة بواسطة الأهداف، وفي الكتاب الأنف الذكر نجد عرضاً لمجالات الأهداف من خلال أمثلة تطبيقية على أجراًة التفلسف⁴.

أ- الأهداف المعرفية:

تهتم الأهداف في هذا المجال بالعمليات العقلية والنشاط الذهني، وتتضمن ستة مستويات متدرجة في شكل هرمي تبدأ قاعدته بالمعرفة وتنتهي بالتقويم. ويمتد هذا التنظيم الهرمي من الأهداف البسيطة (التي تتعامل مع نواتج التعلم التي تركز على الحفظ) إلى الأهداف المركبة (التي تتعامل مع نواتج التعلم التي تركز على العمليات

¹ Domaine Harrow A.j. «Taxonomie des objectifs pedagogiques»- psychomoteur – Traduit par Marcel lavallee- montreal p.u.Q.1977

² وعلي :الأهداف ، ص ص 79 – 80

³ زيدان: تعليم التفلسف ص 73.

⁴ نفسه ص ص 81 - 89.

العقلية العليا) ⁵ . ويقدم (زيدان) نموذجا يبين مستويات الأفعال من خلال المجال المعرفي كما هو مبين في الجدول رقم (3):

المستويات	أفعال تصف السلوك المطلوب و تحدد	أمثلة لأهداف التفلسف الإجرائية
1- المعرفة	يتعرف - يتذكر - يصف.	18 أن يتعرف التلميذ المباحث الرئيسية للفلسفة.
2- الفهم	يفسر - يشرح - يعي - يقارن - يميز - يستنتج - يناقش.	19 أن يستنتج التلميذ العلاقة بين الفلسفة و المنطق. 20 أن يقارن التلميذ بين التعريف بالحد و التعريف بالرسم .
3- التطبيق .	يطبق - يستخدم - يبين - يوضح - يعرض .	- أن يطبق التلميذ الأساليب المختلفة للتفكير على أمثلة من الحياة اليومية . - أن يبين التلميذ دور المنطق في حياتنا اليومية . - أن يطبق التلميذ ما درسه في ميادين علم النفس التطبيقية في مواقف الحياة اليومية . - أن يطبق التلميذ أحد المناهج العلمية في دراسة مشكلة الإدمان .
4- التحليل	يحلل - يحدد - يفصل - يقسم - يجزئ - يصنف .	- أن يحلل التلميذ شعار فلسفة " سقراط " (أعرف نفسك بنفسك) في صفح واحدة . أن يحدد التلميذ بعض أنماط التنشئة الاجتماعية الخاطئة .
5- التركيب	يدمج - يوحد - يلخص - يقترح - يركب - يكون .	- أن يكون التلميذ قياسا صحيحا من الشكل الأول يستغرق أقل عدد من حدوده . - أن يلخص التلميذ خصائص التعلم بالفهم و الاستبصار في ثلاثة أسطر. - أن يقترح التلميذ حولا لمشكلة الاغتراب .
6- التقويم	يقم - يحكم - يقيم - يقرر .	- أن يحكم التلميذ على آراء المعتزلة المستندة إلى العقل في صفحة واحدة .

الجدول رقم (3) يبين ذلك مع بعض الأمثلة لأهداف التفلسف الإجرائية في المجال المعرفي (زيدان : تعليم التفلسف ص 83-84)

ب - الأهداف الوجدانية:

وتهتم الأهداف في هذا المجال بالميل والاتجاهات والقيم والقدرة على التدفق. وتندرج هذه الأهداف في مستويات هي: الاستقبال، الاستجابة، الحكم القيمي، التنظيم القيمي. وترتبط هذه المستويات ببعض الأفعال التي تصف السلوك المطلوب وتحدده¹. وهذا ما يوضحه الجدول رقم (4).

ويقترح (محمد الطاهر واعلي) التطبيق التالي كنموذج لمستويات صنافه كراتول في المجال الوجداني في تدريس مادة الفلسفة².

« إليك حديثاً لأستاذ فلسفة ، عليك أن تكتشف المراحل التي خطاها تلاميذه في دراسة هذه المادة معتمدا على مستويات صنافه كراتول:

- 1 - تعتبر الفلسفة مادة جديدة بالنسبة لتلاميذ الأقسام النهائية.
- 2 - في بداية العام الدراسي ، يجهلون عنها كل شيء ، حتى التسمية نفسها .
- 3 - انصب العمل في الساعات الأولى على تحسيسهم ، وجعلهم يذعنون إلى أن الفلسفة موجودة ، وبأنها ساعدت غيرهم من قبل على العيش.
- 4 - كان التخوف في اللقاءات الأولى أن يرهقوا نتيجة الإفراط في السرعة.
- 5 - إن هدفي الأول متواضع جدا : العمل على أن لا يرفضوا الاستماع إلي كثيرا ويقابلوا مادتي باللامبالاة ، استنادا إلى المقولة المعروفة "هذا كلام فارغ".
- 6 - بتخطي هذه العقبة ، يصبحون أكثر استعدادا للاستقبال والتلقي ، فيستمعون للدرس باهتمام و تركيز.
- 7 - بعد هذه المرحلة التي يمكن أن تتعت بمرحلة عدم الرفض ، يكون التلاميذ بصدد الدخول في مرحلة جديدة ، إذ سيقبلون ، وبشكل إيجابي الاشتراك في اللعبة³.

¹ زيدان:تعليم، ص 84.

² و علي ، الأهداف ص 116.

³ نفسه والصفحة نفسها.

8 - بمعنى أنهم لن يرغبوا أن يستمعوا إلى الحديث عن الفلسفة فقط، بل يبادرون هم أنفسهم إلى التفلسف.

المستويات	أفعال تصف السلوك المطلوب و تحدد	أمثلة لأهداف التفلسف الإجرائية
1- لإستقبال	يصغى_يظهر_يبدي_ يقبل	أن يقبل الطالب على استخدام أساليب التفكير السليم _ أن يظهر الطالب اهتماما بتعديل سلوكه لكي يتوافق مع أنماط التغيير الاجتماعي _ أن يبدي الطالب رأيه في بعض ظواهر المجتمع مثل: سلبية المواقف، سيطرة روح الوصولية والنفعية، فلسفة تبرير الأعمال الهابطة..و غيرها _ أن يقبل الطالب على إيجابيات التيار الأوروبي
2 -إستجابة	يؤدي _ يطيع _ يشارك _ يتطوع _ يتعاون	_ أن يشارك الطالب في إصدار مجلة حائط عن مبادئ التعلم الجيد _ أن يشارك الطالب _ أن يتطوع الطالب بإعداد حديث للإذاعة المدرسية عن معجزة النمو وقدرة الله- سبحانه وتعالى -في عملية الخلق .
3- حكم القيمي	يحتج -يرغب -يبادر .	_ أن يرغب الطالب في عدم التوصل إلى النتائج إلا من خلال مقدمات تؤدي إليها . _ أن يبادر الطالب إلى استخدام الصيغ الكمية في التعبير عن أفكاره كلما أمكن ذلك . _ أن يحتج الطالب على الجهود المبذولة لمواجهة مشكلة تلوث البيئة . _ أن يرغب الطالب في نبذ العنف و التطرف . _ أن يبادر الطالب إلى للمشاركة في معالجة سلبيات مجتمعه .
4 - التنظيم القمي	ينظم -يوازن -يعدل -يغير - يربط -يرتب.	_ أن يوازن الطالب بين العالم المحسوس و العالم المعقول عند "أفلاطون " .

- 9 - يؤدي عدد كبير منهم هذه المهمة عن طوعية وبشكل من الارتياح.
- 10 - وهنا يدركون بأنه يمكن للفكرة الفلسفية أن تكون لها قيمة ، وأنها تستحق أن يولوها اهتمامهم.
- 11 - ونحن في هذه الوضعية ، تلجأ جماعة من تلاميذ القسم المجاور إلى التغيب عن بعض الدروس ، للإقبال على المشاركة في حصة الفلسفة.
- 12 - في البداية ، غالبا ما يكون هذا الالتزام ذا طابع انفعالي أكثر منه نابعا عن قناعات عقلانية.
- 13 - وعندما يتوصل التلميذ إلى التعبير بشكل جلي عن الفائدة التي يجنيها من التفلسف وأهميته بالنسبة إليه ، فإنه يكون بصدد اجتياز خطوة أخرى.
- 14 - أما المرحلة الموالية ، فتتمثل في قدرة التلميذ على ايجاد علاقة بين الفلسفة و ما يبدو له مهما في الحياة.
- 15 - ويا لفرحة الأستاذ ، عندما يرى الشباب ، أعضاء جمعيات مختلفة ، يستخدمون فنيات التفكير الفلسفي في مناقشاتهم ، ومقابلة قيمهم ومعتقداتهم بوجهات نظر أخرى اكتشفت في الدروس¹.
- 16 - فالفلسفة في الأخير ، بالنسبة للمقتنعين منهم ، لن تكون قوسا فتح لبضعة أشهر ، بل سيكون تأثيرها عليهم مدى الحياة.
- 17 - ذلك لأن فيلسوفا معينا قد بهرهم ، أو لأن منهجية الفلسفة نفسها عودتهم على طرح المشكلات بشكل عقلائي ، دون الاندفاع وراء الأهواء أو التحزب.
- 18 - كل نظرتهم إلى العالم تكون قد تغيرت.
- 19 - يحتمل أن نقول نظرتهم للعالم أصبحت منظمة أو أصيلة ، أو على الأقل شخصية.
- 20 - وكل ردود أفعالهم ستتبع من قناعات عقلانية².
- و حل هذا التمرين في رأي(واعلي) سيكون كالتالي :

¹ وعلي ص 117

² نفسه ، ص ص 116 - 118

«-مراحل الحديث حسب المستويات:

المرحلة الأولى (التقبل):

* الجمل 1 - 2 - 3 التحسيس - الإذعان إلى أن الفلسفة موجودة [الوعي].

* الجمل 4 - 5 الاستعداد الدائم لاستقبال الجديد [الرغبة في الاستقبال].

* الجملة 6 - يمكن للفرد أن يكشف عن رغبته في الاستقبال [التقبل].

المرحلة الثانية: (الاستجابة) .

* الجملة 7 - بدأ التلاميذ في الاستجابة بنشاط [الاستجابة] على طلبات الأستاذ برضى

[الرضى عن الاستجابة]، ويقبلون بشكل إيجابي أن يتفلسفوا.

* الجملتان 8 - 9 يقومون بذلك عن طواعية [الرغبة في الاستجابة] بل عن إرادة

وبارتياح [الرضى عن الاستجابة].

المرحلة الثالثة: (التثمين):

* الجملة 10 - للفلسفة " قيمة " ، و " تستحق أن يولوها اهتمامهم " انتقلنا إلى مرحلة

[تقبل القيمة] ، فالسلوك هو الذي يكشف عن تقبل هذه القيمة لكونهم نشطون في

القسم.

* الجملة 11 - يفضلون الفلسفة عن المواد الأخرى بالتهرب عن بعضها. [تفضيل

القيمة] ويمنحون لها وقتا [الالتزام بالقيمة].

المرحلة الرابعة: (التنظيم):

* الجملتان 12 - 13 - يمكن للتلميذ أن يبرر اختياره ويفصح عنه [تكوين مفهوم القيمة

].

- الجملتان 14 - 15 - ينظم التلميذ قيمه الجديدة في علاقة مع تلك التي توجهه إلى حد

الآن.

المرحلة الخامسة: (تشكيل الذات):

* الجملة 16 ستؤثر الفلسفة على الحياة كلها [التدوير].

الجملتان 18-19 نظرتهم إلى العالم قد تغيرت [الوسم].

*الجملة 20- العمل والسلوك اليومي [التهيؤ المعمم]**¹.

ج- الأهداف النفسحركية (المهارية):

تهتم الأهداف في هذا المجال بالمهارات الحركية ، ويتطلب هذا النوع من المهارات التنسيق والتآزر بين العقل وحركات أجزاء الجسم المختلفة ، وتكتسب هذه المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في: المحاكاة ، المعالجة اليدوية ، الدقة ، الترابط.

ونلاحظ أن المهارات المستهدفة من تعليم التفلسف أنواع تتمثل في الآتي:

1- مهارات عقلية كالقدرة على استخدام الأسلوب العلمي و المنهج العلمي في دراسة الظواهر ، والقدرة على التلخيص ، وعمل جداول المقارنة ، وتصنيف الظواهر على أساس علمي.

2- مهارات اجتماعية كالقدرة على التوافق الاجتماعي ، وخلق الصداقات والاحتفاظ بها والقدرة على القيادة وحسن الانقياد و التعاون.

3-مهارات عملية كالقدرة على عمل الوسائل التعليمية ، ورسم الخرائط و الرسوم البيانية².

وترتبط الأهداف في هذا المجال ببعض الأفعال التي تصف السلوك المطلوب وتحدده. والجدول رقم () يبين ذلك مع بعض الأمثلة لأهداف التفلسف الإجرائية في هذا المجال³.

* تمثل هذه المرحلة قمة عملية الاعتناق ، و تتضمن الأهداف التي تعتبر عريضة بالنسبة للظواهر المعطاة و مدى السلوك الذي تحتويه في الميدان العاطفي والانفعالي(انظر: وعلي ،ص 112).

** وفيها يكتسب المتعلم مجموعة من الاتجاهات العقلية أو الميول أو الاستعدادات تمكنه من التحكم في سلوكه بحيث يمكن وصفه و تمييزه كشخص من خلال تلك الاتجاهات أو الاستعدادات .

¹ انظر : وعلي :الأهداف ص ص 120 - 121.

² زيدان ص 86.

³ نفسه والصفحة نفسها.

⁴ نفسه والصفحة نفسها.

إن بين نواتج التعلم المتوقعة من تعليم التفلسف والأساليب التي تستخدم في التقويم صلة وثيقة و في هذا الصدد يقترح (زيدان) قائمة يوضحها الجدول رقم (6)⁴.

المجال المهاري	أفعال تصف السلوك المطلوب و تحدد	أمثلة لأهداف التفلسف الجرائية
	يجمع - يصمم - يرسم - يلاحظ - يسجل - يبرهن .	— أن يصمم الطالب وسيلة تعليمية للمقارنة بين الفلسفة و العلم بشكل صحيح — أن يصمم الطالب لوحة للمقارنة بين الشك و اليقين — أن يجمع الطالب صوراً لأهم الفلاسفة — أن يبرهن الطالب بالمثل الطيب على حسن الجواربعيدا عن التطرف — أن يسجل (يرتب) الطالب مجموعة من الحدود بحسب ما تدل عليه من أجناس و أنواع — أن يرسم الطالب أي قياس صحيح بالدوائر — أن يبرهن الطالب على صحة قياس و فساد اخر مستعينا بشروط القياس — أن يرسم الطالب شجرة فورفوريوس لإيضاح تدرج الأجناس و الأنواع — أن يرسم الطالب لوحة تخطيطية لتصنيف القضايا و أنواعها — أن يرسم الطالب الدوائر لإيضاح استغراق الحدود في القضايا — أن يرسم الطالب شجرة تفرعات موضحا عليا فروع علم النفس المختلفة — أن يرسم الطالب صوراً تمثل قوانين الإدراك — أن يجمع الطالب المعلومات العلمية عن استخدام الحواس — أن يرسم الطالب الجهاز العصبي المركزي في إطار مبسط كما هو وارد بالكتاب المدرسي

جدول رقم(5) يعرض أهداف السلوك الإجرائي في المجال المهاري (أنظر: زيدان ، تعلم التفلسف ، ص 87.)

أسلوب التقويم	نواتج التعلم المتوقعة
- اختبار موضوعي . - اختبار من نوع الإجابات القصيرة . - اختبار موضوعي . (اختبار من متعدد) - اختبار موضوعي . - اختبار موضوعي - اختبار من نوع الإجابات القصيرة . - تقرير عن أداء الواجبات الدراسية. - قائمة ملاحظة. - مقياس اتجاهات نحو الفلسفة. - قائمة ملاحظة. - اختبار موضوعي . (اختبار من متعدد).	1- أن يتعرف التلميذ عن المصطلحات الفلسفية الشائعة . 2- أن يميز التلميذ بين المصطلحات الفلسفية الشائعة. 3- أن يعرف التلميذ على معاني المصطلحات الفلسفية الشائعة حين تستخدم في نص . 4- أن يتوصل التلميذ إلى الاستنتاج الصحيحة من المعطيات . 5- أن يظهر التلميذ ميلا نحو الفلسفة . 6- أن يميز التلميذ بين الأقيسة الصحيحة و الأقيسة الفاسدة مستعينا بشروط القياس .

جدول رقم(6) يبين نواتج التعلم المتوقعة من تعليم التفلسف و الأساليب التي تستخدم في التقويم (أنظر: زيدان ، تعلم التفلسف ، ص89.)

8 - حدود بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة :

عرف التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية - كطريقة - جدالا ، حادا بين مؤيد ومعارض ، ودار هذا الجدل حول أهمية صياغة الأهداف إجرائيا في التحصيل وقيمتها العملية¹.

وسوف نركز على مكانة التدريس الهادف في الفلسفة ، ومدى إمكانية . و لقد رأينا في تدريس الفلسفة نماذج لهذا التدريس خاصة في مصر العربية ، من خلال الأمثلة التطبيقية التي عرضها علينا (زيدان) في كتاب حول تعليم التفلسف في مجالات التدريس الهادف ، و كذا المثال الذي قدمه (وعلي) في المجال الوجداني . و نحاول أن نتساءل عن حدود مقارنة بيداغوجيا الأهداف في تدريس مادة الفلسفة .

عنون (ميشال توزي) MICHEL TOZZI القسم الثاني من دراسته " نحو ديداكتيك

التفلسف" بمقاربة الأهداف لتعلم التفلسف² حيث لاحظ الغياب التام لبيداغوجيا الأهداف (Pédagogie par objectif = P P) لمادة الفلسفة في فرنسا³. فهو مثلا عندما يتطرق إلى بعض الحوليات الفلسفية التي تتضمن حلولا لامتحانات البكالوريا⁴، يعقب قائلا: « كل هذا يحدث في هذه المؤلفات ، وكأن الهدف الوحيد هو الحصول على المعدل في الاختبار وأن السلوك النهائي للتلميذ هو النجاح في الامتحان »⁵ ثم يؤكد على فائدة المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة⁶ L'utilité d'une Approche par objectifs en philosophie خاصة في تكوين المكونين الذين تعودوا على غايات عامة و تقويم إجمالي⁷.

¹ بوعلام الهدف الإجرائي، البلدة، قصر الكتاب، ط 1999. ص 129. و انظر: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، بيروت : مؤسسة الرسالة. ط 2، 1987. ص ص 56 - 66 .

² Michel tozzi ; Vers une didactique de l' apprentissage du philosophe.

Chapitre II :L'approche par objectifs de l'apprentissage du philosophe ;p p 40-91 .

³ IBID P 41.

⁴ IBID P P 42-43 .

⁵ IBID P 43 .

⁶ IBID P 45.

⁷ IBID P 71 .

و يتساءل عن سبب ذلك الغياب. فهل هي خصوصية تميزت بها فرنسا دون غيرها ؟
فإن الكنديين في (الكيبك) Quebec يطبقون بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة منذ
سنة 1973¹ ثم يؤكد على فعالية التعليم بواسطة الأهداف من خلال أسسها العلمية
"الطموحة" متمثلة في مصادر علم النفس السلوكي **Psychologie behavioriste**. وفي
الأسس الفلسفية البراغماتية – الأدواتية² **Pragmatisme Utilitaire** ل(جون ديوي).
ولكن على الرغم من تأسف (توزي) على غياب بيداغوجيا الأهداف في تدريس
الفلسفة في فرنسا ، وعلى الرغم من التأكيد على فائدتها ، فإنه يحرص على تبيان
حدودها من خلال عنوانه : **Les limites de la demarche**³ يضع من خلالها خمسة
عشر (15) حداً أو تحفظاً على تطبيق بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة ، يقتصر
على عرض بعضها :

- في تحفظه الأول ، ينقل (توزي) عن (دي كورت وآخرين)⁴ قوله : « كل الباحثين
لا يؤكدون الأطروحة القائلة: أن تحقق الأهداف يساهم في "تفائية" الفعل الديداكتيكي »
L'optimisation de l'acte didactique⁵ ويرى (توزي) بأنه يجب تأكيد هذه
الفرضية من خلال قول (هاملين)⁶ : « أنه ليس صحيحاً بأن المعرفة المسبقة بالأهداف
من طرف المتعلمين - تسهل مهمتهم بدون أي فعل سلبي مضاد » بالإضافة إلى هذا
فإن صياغة الأهداف ما هي إلا مدخل ولحظة لسيرورة تعليمية- تعلمية على حد رأي
(دينو)⁷ وعليه إن نشاط التعليم لا يستطيع أن يجبرنا على بلوغ الأهداف أو عدم بلوغها
⁸ . إنما يركز هذا التعليم – أحياناً – على التفكير أمام التلاميذ بدون أي اهتمام آخر إلا
الحصول على لذة التفكير في مكانهم كما يذهب إلى ذلك (توزي).⁹

¹ Voir Michel tozzi ; Vers une didactique P 44.

² IBID P 44.

³ IBID P P 71 – 77 .

⁴ De Corte Et All P 54 Les Fondements de l'action didactique ; de boec ; Bruxelles ; 1979.

⁵ Michel tozzi : P 71.

⁶ Voir Hameline ; Les objectifs Pédagogiques en formation initiale et continue
ESF ; PARIS ; 1979 p 34. (voir : tozzi p 71)

⁷ Voir Michel tozzi ; Vers une didactique; P 71.

⁸ IBID P 71 .

⁹ IBID P 71.

- في التحفظ الثاني على بيداغوجيا الأهداف في تدريس الفلسفة ، يرى (توزي)¹ بأن التدريس الهادف يعني الملاحظة و مراقبة السلوكات ، بينما التفلسف هو تمرين للفكر و نشاط ذهني ، إذ أننا لا نستطيع التفكير من الخارج ، كما لا نستطيع تكميم الفكر و قياسه . فالفكر ليس موضوعيا إنما هو ذاتي² . ولذا يرى (توزي) بأن هذا العائق الإبستمولوجي في المعرفة الخارجية للفكر ترسم محدودية المدرسة السلوكية .
- في التحفظ الثالث يرى (توزي) بأن بيداغوجيا الأهداف تعني مقاربة علمية و تقنية (من خلال آليات التفكير و التعليم) في حين أن بعض القضايا الفلسفية مثل موضوع " الحرية " تنأى عن الطرح العلمي و التقني³ .
- و في تحفظه السادس يرى (توزي) بأن من خصوصيات الخطاب الفلسفي البحث عن حل لمشكلة من خلال " قدرة الأشكلة أو المشكلة " **Problématisation** ، لكن هذه الصفة نجدها غريبة في هذه الصناعات⁴ .
- 21 في التحفظ السابع يضيف (توزي) بأن بيداغوجيا الأهداف " أداة تحليل حيادية " في حين أن نجاح المعلم هو أداء **Performance** التلميذ . وكما هو في المثل " إن الأمر لا يتعلق برمي الكرة و إنما في تسجيل الهدف " ⁵ .
- 22 و يتعلق التحفظ الثامن بالجانب الإيديولوجي لبيداغوجيا الأهداف المتمثل في الفلسفة البراغمية – الأدوات (لجون ديوي) ، إذ في هذا التصور لا يهم أن تكون الصنافة علمية ، وإنما أن تكون إجرائية **Operatinnel** حيث تكون دليلا للفعل . فالمهم في

¹ Voir Michel tozzi ; Vers une didactique P P 71-72.

² IBID P 72 .

³ IBID P 72.

⁴ IBID P 73.

⁵ IBID.73-74

هذه المقاربة هو السؤال كيف ؟ و ليس السؤال لماذا ؟ إنما في بيداغوجيا الأهدا ف نجد " حضرا للأسئلة الكونية الغائية " ⁶.

في التحفظ الثالث عشر يرى (توزي) بأنه إذا تأملنا معايير تصنيف الأهداف في بيداغوجيا الأهداف فإننا نجدها تؤسس وظيفتها في التكيف L'Adaptation مع المجتمع و على النقيض من ذلك إن وظيفة الفلسفة هي تعلم المقاومة l'apprentissage de la résistance لا التكيف ، لذلك (حكم على سقراط بالإعدام. إن وظيفة الفلسفة أن ننقد Critiquer لا أن نتضم Adhérer. المهم ليس أن نربح Gagner و إنما أن نشك Douter - أولا - ، وليس أن نوافق Conformer و إنما أن نزعج Déranter ¹ .

24 و في التحفظ الرابع عشر يذهب (توزي) إلى أنه إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعتمد على " التعليم المبرمج " Enseignement Programme فإن الفلسفة غير مبرمجة Deprogrammice لأنها حرة ².

إن هذه التحفظات التي يبيدها (ميشال توزي) تحاول رسم حدود مقاربة الأهداف في تدريس الفلسفة ، و لذا يقترح (توزي) التخفيف من مغالاة هذه المقاربة ، وذلك من خلال التقليل من تأثير النزعة السلوكية لصالح النزعة المعرفية – البنائية ³ لبياجيه و التي تقوم على أساسها مقاربة الكفاءات .

وعندنا في الجزائر، إن الموقف نفسه يقفه (جمال الدين بوقلي) في مقاله الموسوم ب " ما التعليم بالأهداف ؟ و ما هي أسسه و منابعه الفلسفية ؟ وما هي حدوده ؟ " ⁴. وإن كان (توزي) في حديثه عن بيداغوجيا الأهداف يخص تدريس مادة الفلسفة أساسا من خلال هذه المقاربة ، فإن (بوقلي) يتكلم عن حدود هذا التدريس بصفة عامة و دون

⁶ IBID P 74.

¹Voir : Michel tozzi ; Vers une didactique P 76.

² IBID , p 76 .

³ IBID , p 77 .

⁴ المنشور في " أشغال الملتقى الوطني الثاني في مادة الفلسفة " (وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم) المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة ، الثانوية "ملحة حميدو" تلمسان من 15 إلى 17/01/2001، ص ص 23-36 ⁵ نفسه ص 32.

تخصيص ،غير أن هذا التعميم سيشمل الفلسفة لأن " ما يصدق على الكل يصدق على أجزائه" .

بعد أن تطرق (بوقلي) إلى طبيعة التدريس بالأهداف و أسسه الفلسفية ، وبعد أن بين أهمية التدريس الهادف ، فإنه نبه إلى السلبيات التي يمكن أن تتجر عن الانسياق العفوي وراء هذا التدريس لما يحمله من خلفيات فلسفية. وعليه يجب - في رأيه أن « نأخذ بحذر كبير، بمناهج البحث والتفكير المتعلقة بعلوم الإنسان وذلك، نظرا إلى أن هذه العلوم الإنسانية-وخاصة منها، علم التربية - لا تخلو من فكر فلسفي أو تصور إيديولوجي ينتجه المحيط الثقافي والتاريخي والسياسي.»⁵

- إن هذا التعليم هو عبارة عن برنامج مقنن على الرغم من دقته ومحاسنه و فائدته - يفقد الكثير من صرامته ودقته ، عندما ينزل إلى واقع المعلمين والمتعلمين. ولعله من الأسباب المسؤولة عن هذا أن المشرفين على القطاع التربوي عندنا و الذين أعجبوا به لم يستقوه من أرضية الواقع الجزائري.لذا فإن المعلم الجزائري الذي أخذ يطبق هذه التجربة التربوية الجديدة في بلده ، بدأ يحس مبكرا بتقل معارفه النظرية عن التعليم بالأهداف¹. كما أنه أخذ يفقد النظرة الشمولية بسبب تفتيت الفعل التربوي إلى أسئلة جزئية في سبيل تحقيق أهداف إجرائية لا يخفى نوعها².

- إن التعليم بواسطة الأهداف من شأنه أن يؤدي إلى تضيق حقل التفكير لدى المتعلم وحراسة حدود حريته ومبادرته³. و يفقد صرامته المتميزة كلما تعلق الأمر بتدريس المواد المعروفة بالمواد الأدبية. ويسترجع صرامته هاته، كلما اتجهنا به إلى تدريس المواد الرياضية والعلمية والتقنية⁴.

25و يرى(بوقلي) أنه من المؤاخذات الجوهرية التي يجب تسجيلها على حساب التدريس الهادف الملاحظتان الآتيتان⁵ :

¹ بوقلي : مقال: ما التعليم بالأهداف ؟ ص 32.

² نفسه ص33.

³ نفسه والصفحة نفسها.

⁴ نفسه والصفحة نفسها.

⁵ نفسه ص ص 33-34.

أ- الملاحظة الأولى: أنه ليس كل استجابة صادرة عن المتعلم هي قابلة للتكميم والقياس مما يستوجب تشييء الفكر الأمر الذي يفرض اعتناق كل الفلسفات المادية و البراغماتية بدون قيد أو شرط⁶.

ب- الملاحظة الثانية: إعادة ما سبق تعلمه، إعادة آلية وميكانيكية ومن الأضرار التي تتجم عن هذا الشرط، تثبيط الاجتهاد وقمع روح التنافس وتغيب المتفوقين من المتعلمين.⁷

وما يمكن أن نستنتجه بالنسبة لتدريس الفلسفة بواسطة الأهداف، بأنه على الرغم من التوجه الإيجابي إلى العمل بهذه المقاربة، من طرف بعض الفاعلين في الميدان و المتابعين له فإن هناك خلطات كثيرة على هذه المقاربة، منها ما هو بيداغوجي بحتة فيما يتعلق بتدريس مادة الفلسفة التي تأبى الخضوع لقيود هذه المقاربة و بعضها إيديولوجي يتعلق بالأسس الفلسفية التي تقوم عليها بيداغوجيا الأهداف. ولذا فإن التوجه إلى مقاربة الكفاءات بات ضروريا، كونها تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية من حيث هي تفسح له فضاء رحبا للمبادرة الشخصية. كما أنها تتناسب كثيرا مع تعلم التفلسف، وهو الأمر الذي أكد عليه (كانط)، الذي تمثل فلسفته أساسا لبيداغوجيا الكفاءات *l'approche par compétence* كما هي بارزة في النظرية البائية ل(جان بياجيه)، على النحو الذي أشرنا إليه في الجانب المنهجي من دراستنا.

وما يجب ذكره في هذا الصدد هو أن بيداغوجيا الكفاءات ليست إلغاء لبيداغوجيا الأهداف إنما هي استمرار لها، وفي الآن نفسه هي تصويب لنقائصها¹. وبالتالي إن التدريس بالكفاءات هو تدريس بالأهداف و لكنه تدريس يتجاوز نقائص و قيود المقاربة السلوكية التي تجعل السلوك آليا يختزل في (منبه - استجابة)، و يتجه إلى المقاربة

⁶ نفسه ص 34.

⁷ نفسه والصفحة نفسها.

¹ انظر: رمضان أرزيل و محمد حسونات: نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل 2002، ج 5، ص 5. و انظر أيضا: محمد آيت موحى و آخرون: درسنا اليوم، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات، المغرب ص ص 104 - 105.

البنائية التي تدعو إلى روح المبادرة من طرف المتعلم الذي يتحكم في ردود أفعاله و توجيه سلوكاته بكل حرية وبدون قيود .

و على العموم يمكن أن ننهي في هذا الصدد إلى أن « أهداف التدريس الفلسفي التي تحدد كأهداف للبرامج الدراسية ، أو لتعليم المادة عامة سواء في مجالات البحث التربوي خاص بالمادة أو في نصوص الفلسفة أنفسهم ، ...إن هذه الأهداف تتميز - غالبا - بأنها ذات بعد تفكيري إذ يتم الحديث فيها عن تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم وتعويده على التفكير النقدي ، و إكسابه مهارات الطرح الإشكالي ، واتخاذ المواقف وتقييم الأفكار و الوقائع ».²

ثانيا: معايير البرامج الدراسية :

1-1- مفهوم البرنامج الدراسي: هو مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منتظمة من الدروس و نماذج التعليم و المواد الديداكتيكية ، و الحصص يكون هدفها هو تبليغ المعارف و المهارات ¹ .

إن من أهم مرادفات البرامج المحتويات أو المضامين *Contenus* .

1-2 - مفهوم المحتوى: *Contenu* نعني به هذا الجزء من الثقافة الموجودة و بالأخص الأنساق الصورية التي نقدمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، من حيث هي أنماط تتيح تصنيف مظاهر الحياة و أفعال الإنسان ² .

1-3 - معايير بناء البرامج الدراسية : ³

هنا يجب أن نتساءل : ما العوامل التي يجب أن تختار في ضوءها المعارف التي يجب أن تحتويها المناهج الدراسية ؟ يمكن القول أن هذا الاختيار يجب أن يكون مستندا إلى معايير الآتية:

أ - المنفعة الاجتماعية:

² عبد المجيد الانتصار: الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة - من أجل ديكتاتيك مطابق - (السلسلة البيداغوجية 2) ، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط1، 1997، ص15.

¹ معجم علوم التربية ص 275.

² معجم علوم التربية ص 52.

³ أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب 1995، ص75-99.

إن أي مجتمع يحتاج إلى مواطن قادر على أن يكون له دور في إحداث التطور وهو لا يستطيع أن يقوم بهذا الدور إلا إذا تعلم واكتسب من الخبرات المناسبة التي تمكنه من ممارسة هذا الدور ⁴ .

ب - المسؤولية الاجتماعية:

إن الحياة المعاصرة تتميز باتجاهها نحو الديمقراطية بشكل واضح ، وبالتالي فهذه النوعية من الحياة تحتاج مواطنا قادرا على ممارسة دور فعال في هذا الشأن، الأمر الذي يتطلب درجة كبيرة من الوعي الاجتماعي والسياسي ليدرك طبيعة ما يعترى الحياة من صراعات ووجهات نظر وأيديولوجيات متنوعة. إن مثل هذا المناخ الذي يعيش فيه الفرد يتطلب أن تحتوي المناهج على دراسة قدر من المعارف من السياسة والاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وحتى في إطار هذه المجالات التي تعد نظرية يبقى أمر المهارات المعرفية أمرا مهما وجديرا بالاهتمام في إطار الفهم الكامل لأبعاد الخبرة التربوية وضوابطها ¹ .

ج - الثقافة العامة :

لقد كانت دراسة التاريخ في الماضي تستهدف المحافظة على التراث الذي تركه الأسلاف عن طريق نقله إلى الأجيال الجديدة ، ومن خلال ذلك كان يتم تحقيق ما يطلق عليه الوحدة الاجتماعية بين الأفراد. ولا شك أن الفرد يحتاج من خلال تربيته إلى قدر من الثقافة العامة على الأقل ليحافظ على ما قدمه الأسلاف من قيم و تقاليد أصيلة تميز المجتمع الواحد عن غيره من المجتمعات الأخرى ² .

د - الرضا الذاتي:

تختلف الحاجات والاهتمامات من فرد إلى آخر، وذلك نتيجة لخبراته السابقة ونوعية البيئة التي ربي فيها و من ثم فإن كل فرد في حاجة إلى معارف وأنشطة يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته واهتماماته ³ .

هـ - تنمية النواحي المعرفية:

⁴ نفسه ص 84 .

¹ اللقاني : المناهج، ص 85 .

² نفسه ، والصفحة نفسها.

³ نفسه ص 86 .

⁴ نفسه ، والصفحة نفسها.

على الرغم من أن المجالات المعرفية السابقة لها دورها ، إلا أن هناك من المجالات ربما لا يستطيع معظم الأفراد دراستها، ومع ذلك فإن هذه المجالات بما تحتويه من أساليب للبحث والدراسة يمكن من خلالها أن تزيد من فعالية المهارات العقلية من خلال ما تتيحه للفرد من ممارسة عمليات الاستنتاج والتفسير والبحث عن الأدلة و المقارنة وغير ذلك من المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها في العصر الحاضر. ومن ثم فإن الأمر الهام هو أن تكون تنمية العمليات المعرفية هو جوهر الجهد المبذول⁴.

و - الضغوط الاجتماعية:

هناك الكثير من الضغوط الاجتماعية التي تفرض دراسة مجال أو آخر من المجالات المعرفية فسوق العمل والإنتاج دائماً يحتاج إلى معرف جديدة يتمكن منها الخريجون فضلاً عما يحتاجه من مهارات جديدة كلما تطور العلم وتطبيقاته في مختلف المجالات، هذا فضلاً عن أن هناك العديد من الضغوط التي يفرضها كل فكر أو اتجاه جديد يأخذ به المجتمع ،وبالتالي فإن المناهج الدراسية لابد أن تستجيب لكل هذه الأمور حيث أنها مناهج دراسية تعد مواطنين للعمل في مجتمع معين وليس في أي مجتمع من المجتمعات¹.

ز - الضغوط الأسرية:

أن المدرسة كمؤسسة تربوية تتعرض الآن بكل مشتملاتها لنقد شديد ، بل وهناك اتجاه إلى محاسبة المشتغلين بالعمل التربوي على منتج العملية التربوية كما يظهر في كفايات الأبناء ، إن هذا الاتجاه يمثل دعوة حقيقية لمعرفة آمال الأسرة التي ترحو تحقيقها في أبنائها².

ح - البناء القيمي:

لكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها ويرجو أن تستمر وتنمو لدى الأبناء ، بل وهناك أيضاً العديد من القيم غير المرغوب فيها والتي تنتقل إلى المجتمع من خارجه ، ومن ثم تبدو غريبة وربما لا يقبلها المجتمع بل ويرجو هدمها وزوالها. ولذلك فإن المناهج

¹ اللقاني : المناهج، ص ص 86-87 .

² نفسه ص 87 .

الدراسية بقدر ما تتيحه من مجالات معرفية تعزز المرغوب من القيم وتمحو القيم غير المرغوبة بقدر ما يمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها³.

ويلاحظ من دراسة الأسس السابقة أنها ليست واحدة في كل المجتمعات وأنها ليست واحدة من حيث مضمونها في كل زمان. ولذلك تأتي المناهج مختلفة من حيث محتواها من المجالات المعرفية، فكل نظرتة إلى معنى المنفعة الاجتماعية ومضمونها، ولكل تصوره الخاص لجوانب المسؤولية الاجتماعية و مكوناتها، كما أن هناك خلافات جوهرية بين الثقافات المختلفة وبين حاجات واهتمامات الأفراد، هذا فضلا عن كل فكر تربوي ينظر إلى طبيعة العمليات المعرفية من منظور خاص. وبالتالي تختلف نوعية المعرفة التي تقع عليها الاختيار، وتختلف نوعية الضغوط الاجتماعية والأسرية من حيث

قوتها وفعاليتها، وكذلك الأمر بالنسبة لخريطة القيم التي تختلف من مجتمع إلى آخر بل و من وقت إلى آخر¹.

ومن هنا يمكن القول أن ما يجري في بعض البلدان من نقل أو استعارة لمناهج دول أخرى متقدمة، قد ينطوي على إغفال للسمات المميزة للناقل كما يدل على عدم إدراك للمجال العام الذي يعمل فيه المنهج ومن أجله².

إن المشكلة الرئيسة التي تواجه مخططي المناهج هي ماذا يختار من بين ذلك الكم الهائل من المعارف؟ وما يترك؟ وما المبررات التي يمكن الاستناد إليها في اختيار البعض وترك البعض الآخر؟ الحقيقة أن هذه المشكلة لا تواجه مخططي المناهج في عديد من البلدان المتقدمة، ولذلك فإن مشروعات المناهج المستحدثة سواء التي أثبت

³ نفسه ص ص 87-88.

¹ اللقاني: المناهج، ص 88.

² نفسه، ص 90.

³ نفسه، الصفحة نفسها.

التجريب صلاحيتها وجدواها، أو تلك التي لا تزال موضع التجريب، قد اتبعت الإجراءات الآتية في اختيار المعارف المناسبة لمختلف المناهج الدراسية:

1- الدراسات المسحية:

والتي يتم من خلالها دراسة كافة العوامل ذات التأثير في نوعية المعارف التي يجب اختيارها، فتتم دراسة مختلف الجوانب سواء ما يتعلق منها بالمجتمع أو ما يتعلق منها بالمتعلم، أو بالمعرفة ذاتها، وتتم أيضا دراسة المناهج السابقة وآراء المعلمين والمتعلمين حول محتواها من المعارف، بل إن البعض يذهب إلى أبعد من هذا الحد فيقومون بتعرف مختلف الآراء ووجهات النظر التي تراه مؤسسات العمل والإنتاج بالإضافة إلى آراء أولياء الأمور وغيرهم ممن لهم صلة بالمناهج الدراسية، ولعل هذا الأمر يبين للمعنيين بأمر تخطيط المنهج مراحل التطور السابقة والعوامل المسؤولة عن تشكيل كل منهج في ذاته ونواحي القوة والضعف فيه، وبالتالي يصبحون في موقف يعرفون فيه ما يجب دعمه وما ينبغي تلافيه في مشروعات المناهج الجديدة³.

2- آراء المعلمين:

لما كان المعلم هو المعنى بأمر تنفيذ المناهج الدراسية، فإنه من الضرورة بمكان أن نتعرف آراءه ومقترحاته بشأن ما . إنه في كثير من الأحيان يلاحظ أن المعلم حينما يقوم بتنفيذ المناهج وتناول ما تحتويه من معارف يكون متأثرا باتجاهاته نحو المادة وقيمه وثقافته الخاصة ومستوى ذكائه واهتماماته، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على أسلوب تناوله للمعارف، ومن هنا يؤكد بعض المختصين في مجال المناهج على أن المناهج التي تقدمها السلطات التربوية حينما يتناولها المعلم لا ينفذها كما يراها من قاموا بتخطيطها وإعدادها وإنما يقدمها في قالب متأثر بخبراته ومكونات شخصيته، ومن ثم فإن المناهج في صورتها التنفيذية تصبح ذات شقين، الشق الأول هو المناهج التي تقدمها السلطات التربوية وشق آخر هو عبارة عن مناهج فرعية لم يقصدها التربويون

و أنما كانت انعكاسا للجوانب الخاصة بالمعلم، وهو ما يطلق عليه مصطلح **Hidden Curriculum** * بل ويرى البعض أن ناتج المنهج مختلف بالنسبة للتلاميذ، بل إنه يختلف من تلميذ إلى آخر، ومن ثم تختلف صورة المنهج مرة ثانية عما خطته الخبراء في المرحلة الأولى وهو ما يطلق عليه مصطلح المنهج المنجز أو المحقق.¹

3- آراء التلاميذ:

يجب أن يجري رصد دائم لآراء التلاميذ فيما يقدم لهم من المعارف من حيث مواطن الصعوبة أو الغموض، وكذا من مستويات السهولة، وبذلك يسهل على مخططي المناهج المراجعة والتعديل.²

4- آراء الخبراء:

إن مسألة اختيار المعارف عمل جماعي لا ينبغي أن ينفرد به شخص ما، لأن المطلوب توافر خبرات متكاملة تجمع بين رأي خبير المادة وخبير التربية وخبير المناهج وغيرهم من أصحاب الرأي والخبرة في كافة النواحي المتعلقة بالمنهج الدراسي.³

5 - آراء أولياء الأمور:

تشارك الأسرة مع المدرسة في عملية تربية الأبناء، ولذا فإن الأسرة بكل خلفياتها الثقافية وخبراتها السابقة واتجاهاتها وآمالها وتطلعاتها لديها ما تقوله في شأن تربية أبنائها.¹

6- متطلبات قطاع العمل و الإنتاج :

تحتاج مختلف قطاعات العمل والإنتاج إلى قوى بشرية قادرة على ممارسة أدوار وتحمل مسؤوليات تفرضها طبيعة كل عمل من الأعمال، ولما كانت المدرسة و غيرها من المعاهد و الجامعات بمختلف أنواعها هي مصدر تلك القوى البشرية فإنه يصبح من

* " يوجد نوعان من البرامج الدراسية : البرنامج الظاهر المتعلق بالمقررات الرسمية في المواد والنشاطات المدرسية المختلفة. والبرنامج الخفي وهو ما يمكن أن يغرسه المعلم في نفوس التلاميذ بشكل مباشر أو غير مباشر من ميول أو اتجاهات عبر الاحتكاك الدائم بهم، وخارج المقرر الرسمي " (انظر : واعلي: الأهداف، ص 102).

¹ اللقاني: المناهج ص ص 91-92 .

² نفسه، ص 92.

³ نفسه، ص 94.

¹ اللقاني: المناهج ، ص 95.

الأهمية بمكان تعرف حاجات كافة قطاعات العمل والإنتاج. إن هذه المؤسسات لا تربي
النشء في فراغ أو للحياة في فراغ و إنما تسعى لتربيتهم تمهيدا لأدوار اجتماعية
فعالة.²

ويستخلص من كل ما سبق ذكره في هذا الفصل، أن تحديد الأهداف التربوية
و صياغتها ،وبناء البرامج الدراسية ليس متروكا للصدفة و الارتجالية ،إنما هو أمر في
غاية الأهمية ،يجب أن يخطط له ،ويجب أن ترصد له إمكانيات بشرية و مادية معتبرة
كما يتطلب جهودا ضخمة ووقتا كافيا، وأن تراعى فيه مختلف المعايير
و الشروط التي يجب توفرها، و إلا صار التلميذ هو الضحية الأولى للامبالاة ، ثم
انهيار المجتمع برمته، وفي نهاية المطاف لا تتحقق الأهداف المنتظرة من المدرسة .

² نفسه، ص ص 95-96.

الفصل الخامس

دراسة تحليلية ونقدية للأهداف والبرامج الدراسية لمادة

الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري

تمهيد

- 1- أصول برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري
- 2- مراحل بناء برنامج مادة الفلسفة في الجزائر
- 2-1- برنامج الفلسفة من خلال الوجيز في الفلسفة
- 2-2- بناء برنامج الفلسفة (ماي 1983)
- 2-3- بناء برنامج الفلسفة لسنة 1993
- 2-3-1- أهداف تدريس الفلسفة من خلال برنامج الفلسفة 1993
- 2-3-2- مضامين برنامج الفلسفة (1993)
- 2-3-3- تقويم برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي (1993)
- أ- رأي زواوي باغورة في مقرر الفلسفة لسنة 1993
- ب- رأي اليعقوبي في برنامج الفلسفة
- رأي الباحث و استنتاجاته حول مقررات الفلسفة

تمهيد:

يأتي هذا الفصل تتويجا للفصول السابقة ، فهو يشكل العنوان الجزئي من دراستنا (دراسة تحليلية ونقدية في الأهداف و البرامج الدراسية) ، إذ نحاول من خلاله الاقتراب من الوثائق التربوية الرسمية المتضمنة للأهداف المحددة و البرامج الموضوعية لتدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري ، وذلك بعرض مضامينها وتحليلها و مناقشتها في ضوء المعايير العلمية ، التي يمكن الاحتكام إليها.

1- أصول برامج الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري:

تذهب إحدى الدراسات السابقة التي أتينا على ذكرها في الفصل المنهجي،¹ أن مقرر الفلسفة في الجزائر كان جزءا من النظام التربوي الفرنسي القائم على أساس النظرية الموسوعية التي تسلم بأن معارف العالم الحقيقي مفيدة ويجب أن تكون منظمة في المنهج و معنى هذا تكثيف المقررات الدراسية².

و بعد الاستقلال وفي الفترة ما بين 1962-1982 أدخلت التعديلات على المنظومة التربوية وحظي مقرر الفلسفة بتغيير طفيف. فقد أضيفت موضوعات من الفلسفة الإسلامية وأصبح المقرر يدرس باللغتين العربية والفرنسية وخلال العشرية الأولى أدخلت تعديلات جزئية على المنهج ودمجت موضوعات الفلسفة الإسلامية مع الفلسفة العامة كعناصر مكملية وصارت المادة تدرس باللغة العربية فقط³.

والملاحظ عن مقرر الفلسفة القديم أنه لم يقدم في بدايته أهداف تدريس الفلسفة بل اكتفى بتعليمات تفيد الأستاذ في التدريس، وفي الثمانينات أعيد النظر في مقرر مادة الفلسفة واتضحت الأهداف العامة و الخاصة وحدد المحتوى وما يصبو إليه ، ومن هنا عرف المدرس لماذا و كيف يدرس الفلسفة.⁴

¹ دراسة آكلي قوقام وهي موسومة ب (المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي -مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية-) ص ص 146-147.

² نفسه ص 52 .

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ قوقام :المحتوى التربوي ص 52 .

ويرى (جمال الدين بوقلي) أن البرنامج الذي يسير عليه تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية

ما يزال هو هو، وكما تسير عليه المقررات الفرنسية.¹

ويضيف الكاتب قائلا: «ومما يدعو إلى الاستغراب أن التوجيهات العامة في طريقة تدريس الفلسفة في أواخر الستينات، وكما تسلمناها من القائمين على مهمة التربية، ما تزال هي من غير أدنى تهذيب رغم ما جد من معطيات تربوية واجتماعية وتحولات سياسية وعلمية». ²

والملاحظ أن الشهادات السابقة تؤكد على الأصول الفرنسية لبرامج الفلسفة في الجزائر، وهذا ما دعانا، للتعرف - و لو بشكل عام - على طبيعة هذا التدريس في فرنسا، وهذا من خلال (ج بنروبي) في كتابه: (مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا)³. إذ يحيلنا الكاتب إلى "الجدول، والبرامج، والتعليمات التعليم الثانوي *".
يلقي الكاتب، في البداية نظرة على خطة التعليم في المدارس الثانوية، مستخدما في هذا السبيل (التعليمات المتعلقة بتعليم الفلسفة).⁴

إن من القسّمات الأهم التي تميّز التعليم الثانوي الفرنسي هو تقرير تعليم فلسفي أولي لكنه واسع متميّز، عند نهاية الدراسات الثانوية، يخصص له سنة. وتتطرق التعليمات إلى الفائدة من تدريس الفلسفة، وإلى دور كل من الأستاذ و التلميذ، وإلى منهج الدراسة، ثم إلى مضامين مادة الفلسفة. و يفصل ذلك كالتالي:

أ - فائدة تدريس الفلسفة في فرنسا: إن الفائدة التي تنتظر من هذا النظام هي ما يلي:

- 1 - إنه يمكن الشباب من أن يجيدوا فهم مدى و قيمة دراساتهم، العلمية و الأدبية، التي قاموا بها حتى الآن، بواسطة هذا الجهد العقلي الذي هو من نوع جديد و القيام بنوع من التركيب فيما بينه.⁵

¹ بوقلي : مقال نقد المقررات، ص 164.

² نفسه ص 147.

³ انظر: الجزء الثاني، ترجمة عبد الرحمن بدوي ط:2، 1980، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت ص ص 431-438.

* كتاب أسهمت في الإنفاق عليه وزارة التعليم العام. مكتبة أرمان كولان، باريس سنة 1925 ص ص 292-305.

⁴ نفسه، ص 431

2- إنه من المستحسن، في اللحظة التي فيها يغادر الشباب المدرسة الثانوية ليدخلوا

في الحياة ، ويتأهلوا ، أولا ، بفضل دراسات خاصة ، لمختلف المهن، أن يتسلحوا بمنهج التفكير و بعض المبادئ العامة في الحياة العقلية و الأخلاقية تشد أزرهم في هذه الحياة الجديدة عليهم ، و تجعل منهم مختصين قادرين على أن يبصروا أبعد من مهنتهم ومواطنين قادرين على الحكم المستتير المستقل الذي يتطلبه المجتمع الفرنسي الديمقراطي¹.

ب - الأستاذ والتلميذ:

وتوصي التعليمات بأن يترك للأستاذ حرية الرأي كاملة. لكن الأستاذ لا يستطيع أن ينسى أنه أمام عقول شابة مرنة، قليلة القدرة على مقاومة تأثير سلطانه. و على الأستاذ أن يساعد الشباب على الاحتفاظ بالتوازن، مراعيًا هو نفسه هذا التوازن. و إذن فإن معنى الحرية يجب أن يصونه عن كل تزمّت عقائدي².

و التلاميذ، من ناحيتهم عليهم في صف الفلسفة أن يتعلموا الحرية بممارسة التفكير و يمكن أن يقال إن هذا هو الهدف الحقيقي و الجوهرى لهذا التعليم. و من ناحية أخرى يجب ألا يكون عند الطالب شعور بأن التفكير الفلسفي يتحرك في عالم على حدة لا علاقة له بعالم العلم أو عالم الحياة. ولماذا نخشى أن نعالج أمامه مسائل الساعة ؟ مثلا الظروف الاقتصادية في الحياة الحديثة، أعمال المساعدات الاجتماعية، حالة السكان في فرنسا، الخ.³

ج - منهج الدراسة:

وفيما يتعلق بالمنهج أيضا، (أي طرائق التدريس)، ليس الأستاذ أقل حرية منه في آرائه. و تنظيم الدروس متروك لما يراه الأستاذ ملائما. و الشيء الوحيد المحظور هو إملاء الدروس. ففيما يتصل بالدرس أفضل الطرق هو المنهج السقراطي، رغم ما فيه

⁵ نفسه و الصفحة نفسها .

¹ ج بنروبي : مصادر و تيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ص 431.

² نفسه ص 431-432.

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

³ نفسه، ص 432.

من مساوئ. وينبغي ألا يتخذ درس الأستاذ شكل محاضرة يظل فيها السامعون سلبين. والأسئلة الجيدة هي تلك التي تجدد الدرس و تكمله. كذلك تختار الموضوعات التي يكلف الطالب بكتابتها-تختار بحيث تسمح له بالاستفادة من الدروس من ناحية جديدة⁴.

د- مضامين مادة الفلسفة:

أما فيما يتصل ب" مادة التعليم"، فإن ما يهمنا بوجه خاص هو كون الميتافيزيقا تشغل في البرنامج الجديد مكانا أوسع مما كان من قبل ، وهذا خصوصا ،لأننا – كما ترى التعليمات -لم نعد بعد في ذلك الزمان الذي وضع فيه تقابل حاد و جذري بين الميتافيزيقا و العلم الوضعي. بل يبدو لنا أنه يجب بالأحرى التقريب بينهما كثيرا. و يمكن للميتافيزيقا إذن، و يجب تبعا لذلك أن تعالج بروح منسجمة تماما مع روح العلم إن لم تكن بنفس الروح.

و في مقابل ذلك ، فإن البرامج الجديدة لم تر من الواجب تقرير دروس مستقلة لتاريخ الفلسفة، بل استبدل به عرض تاريخي لمشكلة كبيرة.و في اختيار كل مادة اختيارية يوصى الأستاذ بأن يعدل بين البواعث المستمدة من المصلحة العقلية للطلاب، و بين تلك المستمدة من تخصصه هو في نقطة محدّدة. وليس من شأننا أن نفرض هنا تفاصيل للطلبة و للجمهور على السواء، بدون أية شكليات، محاضرات مغلقة لا يسمح لغير طلبة البرنامج.¹

هـ - تحقيق (ألفريد بينيه) (Alfred binet) حول تطوير تدريس الفلسفة في فرنسا:

و بعد الإشارات العامة عن التعليم الثانوي²، يتساءل (ج بنروبي) حول تطوير تدريس الفلسفة في فرنسا، انطلاقا من السؤال التالي³: إلى أي حدّ نستطيع أن نتكلم، فيما يتعلق بتعليم الفلسفة عن تقدم يمضي من الوضعية العملية النزعة و التجريبية إلى الوضعية الميتافيزيقية و الروحية ؟ و الجواب عن هذا السؤال يسهله علينا، إلى حد ما

¹ ج بنروبي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ص 432 – 433.

² أشار الكاتب أيضا إلى وضعية التعليم الجامعي في فرنسا : " فمثلا في باريس توجد المحاضرات في الموضوعات التالية: الفلسفة، المنطق، ومناهج البحث في العلوم، الأخلاق، علم الجمال، علم النفس العام، علم النفس الباثولوجي، علم النفس الطفل، علم التربية، تاريخ الفلسفة اليونانية، تاريخ فلسفة العصور الوسطى، تاريخ الفلسفة الحديثة، تاريخ الفلسفة في علاقاتها مع العلوم "(انظر: ص 433).

³ نفسه ص 434.

التحقيق¹ المهم جدا الذي نظمه عالم النفس الفرنسي (ألفريد بينيه) (1857 - 1911)

Alfred binet² تحت هذا العنوان: "تحقيق عن تطور تعليم الفلسفة"³.

و أول انطباع سطحي يستخلص من قراءة نتيجة تحقيق (بينيه) هو أنه لا يسود، بين أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي، اتفاق كبير حول الهدف، والمنهج، و الاتجاهات السائدة للتعليم الفلسفي في المدارس الثانوية و الجامعات . ويستخلص من الأجوبة التي ذكرها ، وكذلك من الخلاصة التي يقدمها ، أنه لا يوجد مذهب فلسفي يتمتع حاليا بمكانة أعلى من مكانة غيره من المذاهب. ولا توجد تيارات كبيرة، بل أمواج في مختلف الاتجاهات وبوجه عام يمكن أن نميّز، تبعا ل(بينيه)، ثلاثة مذاهب أو فئات كبيرة⁴.

1- يمثل الفئة الأولى الأساتذة الذين يستلهمون مفكرين من أمثال (ليبنيتس) – (1716)

(Leibniz 1646 ، و(كنت) (1724 - 1804) Kant، و(رنوفيه) (1815 - 1903)

Renouvier و(مين دي بيران) (1766 - 1824) Maine de Biran، أي أنصار المذهب

الروحي أو أنصار المذهب العقلي. وترد كثيرا الإشارة إلى آراء (برجسون) (1859 - 1941)

H. Bergson⁵.

ويعقب (بروني) على تحقيق (بينيه):

« و مهما يكن من شيء، فالمهم عندنا هو أن (بينيه) يميّز في تعليم الفلسفة حاليا في

فرنسا ثلاث مجموعات كبيرة تناظر بوجه عام تياراتنا الكبرى الثلاثة. ويضع لها

اللوحة التالية:

1- المذاهب الوضعية، التطورية أو الخلو من كل مذهب: 37%.

¹ هذا التحقيق نشر في "حولية علم النفس"، السنة الرابعة، سنة 1908، عند الناشر مسون Mason، في باريس، راجع المناقشة في هذا الموضوع في "مضبطة الجمعية الفرنسية للفلسفة"، جلسة 27 نوفمبر سنة 1907 (انظر: نفس المرجع، ص 434).

² مؤسس علم النفس التجريبي في فرنسا ومبتكر لطريقة الروانز الذهنية (النكاه).

Voir: DICTIONNAIRE : -LE PETIT LAROUSSE ; 1998;p1185

³ بنروبي : تيارات ، ص 434.

⁴ بنروبي : تيارات ، ص 435 .

⁵ نفسه ، و الصفحة نفسها .

2- مذاهب مختلطة، ذاتية و موضوعية معا (تجريبية و طبيعية، تلفيقية، وضعية ونقدية ظاهرائية وضعية، إلخ): 25%.

3- مذاهب ذاتية في جوهرها (نقدية، مثالية، عقلية، روحية، كنتية، إلخ): 38%.
ويعتقد (بينيه) أنه يستطيع أن يشهد أنه لدى الأساتذة كما لدى التلاميذ، الاهتمام بعلم النفس الباثولوجي و علم الاجتماع ، خصوصا علم الاجتماع عند (دوركهيم) كبير، بينما يتناقص الاهتمام بالمنطق السوري. لكن الميتافيزيقا خصوصا هي التي تدمغ. و البواعث على هذا (الدمغ)* ترجع في نظر (بينيه) إلى اثنين¹:

- 1- الميتافيزيقا فيها دقة تتفقر التلاميذ.
- 2- لا يمكن تعليم نظريات ليست مبرهنة، و ليس لها طابع علمي وفي هذه الملاحظة جانب من الحق، خصوصا حين نحسب حسابا للتأثير الكبير الذي أحدثته الوضعية في أجيال كثيرة من الأساتذة. لكننا لا نعتقد أن هذا ينطبق على الوضع الراهن للأمور².
ويعقب (بنروبي) « و على كل حال فإن (بينيه) بالغ كثيرا حينما تنبأ قائلا: "من المحتمل أنه في خلال عشر سنوات ستختفي الميتافيزيقا من التعليم الثانوي". و قد رأينا فعلا، حين فحصنا البرنامج الحالي للتعليم الفلسفي، أن الميتافيزيقا تشغل فيه مكانا مشرقا جدا. وكذلك المنطق السوري ، الذي جعلته البرامج الجديدة اختياريا، كثيرا ما يختاره كمادة اختبار طلبة البكالوريا، وقد أدى حديثا إلى صدور عدد كبير من المتون في المنطق السوري»³

ويمكننا أن نذكر بما ذكرناه في الخلفية النظرية لدراستنا، والمتمثلة في النظرية البنائية ل(بياجي)، والذي له رأي ، هو الآخر ، حول تدريس الفلسفة في فرنسا حين يخصص (بياجي) عنصرا بعنوان: " تدريس الفلسفة " من كتابه (علم التربية و سيكولوجية الطفل) جاء فيه: «إن مشكلة تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية مشكلة تتجدد باستمرار (...)

* دمغه: أبطله و محقه (انظر: المنجد في اللغة والإعلام، بيروت، دار المشرق، ط40، 2003 ص 225).

بنروبي: تيارات، ص437.

² نفسه، و الصفحة نفسها.

³ نفسه، ص438.

إن تدريس الفلسفة يعد مهما في بعض الأقطار كفرنسا مثلا ، لكنها لا وجود له في أقطار أخرى ، فلا يظهر للفلسفة أثرا إلا في المناهج الجامعية ، والسبب في هذا التفاوت يعزى إلى ما ينسب إلى الأهداف من تدريسها ¹ و في نفس الصدد ، نشير أيضا إلى التحقيق الذي قامت به (اليونسكو) عندما نظمت خلال سنتي 1951-1952 استقصاء دوليا حول تدريس الفلسفة وعلى الأخص حول المكانة التي يشغلها هذا التدريس ضمن نظم التعليم في بلدان العالم المختلفة ، والأسلوب الذي يقدم به ، والأثر الذي يمارسه في تكوين المواطن ، وأخيرا أهمية تدريس الفلسفة في العمل على إيجاد تفاهم بين الشعوب ² و يسوق التقرير نماذج من أهداف تدريس الفلسفة في البلدان المختلفة: ³ من خلال الإجابات عن استفتاء (اليونسكو)، نحاول الاقتصار على النموذج الفرنسي لما له من علاقة بتدريس الفلسفة عندنا في الجزائر ،حيث جاء في تحقيق (اليونسكو) ما يلي: « يهدف تعليم الفلسفة في المدرسة الثانوية الفرنسية إلى تكوين الطالب تكوينا عقليا وإنسانيا، لا إلى إعطائه مجموعة محددة من المعارف. إن هذا التعليم يهدف بتعبير آخر إلى تكوين عادات للتفكير، وأساليب للحصول على المعلومات وللنظر العقلي، والتعبير منسقة في أحسن الحالات مع طرائق للعمل.

¹ انظر :علم التربية و سيكولوجية الطفل ،ترجمة عبد العالي الجسماني بيروت:دار العربية للعلوم ط:1،1994 ص 76.

² صالحة سنقر وملكة أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، جامعة دمشق 1985-1986.ص108.

³ " و نظرا لتنوع المشكلات المتعلقة بتدريس الفلسفة في بلدان العالم عمم هذا الاستقصاء على واحد وعشرين بلدا وهي: ألمانيا الاتحادية والأرجنتين والنمسا وبلجيكا والبرازيل وسيلان وكوبا و الدانمارك ومصر والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والهند والعراق وإيطاليا واليابان ولبنان والمكسيك وبريطانيا وتركيا واتحاد جنوب إفريقيا ويوغسلافيا. ثم قامت أمانة سر (اليونسكو) بكتابة استجواب بالتشاور مع الاتحاد الدولي للجمعيات الفلسفية ومساعدة ثلاثة اختصاصيين من ثلاثة أقطار مختلفة هي بريطانيا ومصر والولايات المتحدة الأمريكية. وبعد وصول الإجابات من معظم الدول، شكلت (اليونسكو) لجنة من الخبراء تضم تسعة مختصين من البلدان الثمانية الآتية وهي: إيطاليا وفرنسا وألمانيا وبريطانيا ومصر والولايات المتحدة والهند وكوبا، ومهمة هذه اللجنة: - تبادل الآراء حول المظاهر الرئيسية لتدريس الفلسفة وحول أفضل الوسائل التي تساعد على إعطائه كل أهميته في البلدان المختلفة. - صياغة اقتراحات عامة حول هذا التدريس. - تبادل الآراء حول نشر نتائج الاستقصاء في كتاب مطبوع باللغتين الفرنسية والانكليزية. وقد صدر هذا الكتاب بالفعل عام 1953، وضم عروض هؤلاء الخبراء لوضع تدريس الفلسفة في بلدانهم إلى جانب اقتراحات لجنة الخبراء ونتائج الاستقصاء". (سنقر و أبيض : طرائق... صص 109 108).

أما عن أهداف تدريس الفلسفة فقد سجل التحقيق اليونسكو ما يلي: « والخصائص العامة للفلسفة التي عرضناها بإيجاز، تجعل من تدريسها تدريسا فريدا. إن الهدف الرئيسي لهذا التعليم هو في الواقع "تعليم كل فرد أن يفكر بنفسه". إن تحصيل بعض المعارف لا يستبعد من تدريس الفلسفة ولكن هذا التحصيل مرتبط بممارسة التفكير الحر. كما أن دور المدرس يتمثل في توجيه الطالب وفي إفساح المجال له ليعتاد طرائق التفكير، وفي مساعدته على وعي المشكلات بالتعبير عنها تعبيراً دقيقاً. إن هذه المادة لا تقدم للطلاب إلا في سن متقدمة ، يكونون فيها قد حصلوا على بعض المعارف الأساسية في مواد أخرى ، كما يكونون قد أصبحوا قادرين على القيام بتفكير مسبق تغنيه تجاربهم

- إن مدرس الفلسفة لا يهتم بإعطاء الحلول، قدر اهتمامه بإثارة المشكلات وصياغتها بصورة واضحة محددة. وهو يعمل على إيقاظ الفضول الفلسفي، أي على إثارة القلق الفكري عند الطالب، بدلا من تهدئة فكره.

- إننا لا نطلب من شاب في السابعة عشرة من عمره أن يحكم على المادية التاريخية مثلا أو على طبيعة المعرفة، بل نحاول قبل كل شيء توعيته على هذه المشكلات وزيادة قدرته على حلها، عندما تدفعه تجربته مع الحياة والناس وقراءاته المختلفة إلى البحث عن حلول لها.

- والخلاصة أننا نهدف عن طريق تدريس الفلسفة في المدرسة الثانوية إلى تنمية قدرة الشباب على التفكير، وإلى زيادة كفاءتهم واستعدادهم ليحكموا على الأمور بأنفسهم في المستقبل بصورة لا تتصف باللامبالاة أو الوثوقية، وإلى إعطاء هؤلاء الشباب حول مجموعة مشكلات الفكر والعمل، تساعد على الاندماج اندماجا حقيقيا في مجتمع عصرهم وفي الإنسانية¹.

و يبدو لنا أن هذه الأهداف، هي الأهداف الحقيقية للتفلسف، وهي أهداف تنادي بها المدرسة المعاصرة في مرحلتنا الحالية في تعليمية المواد و في مقاربة الكفاءات خاصة ليس في الفلسفة فقط، و إنما في المواد كلها من حيث اعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية - التعلمية.

ونشير أيضا، بأننا أردنا من خلال الاستطرادات السابقة - في ما يتعلق بتدريس الفلسفة في بواكير القرن العشرين بفرنسا - وهي مرحلة تتزامن مع احتلالها للجزائر - أن نتعرف على طبيعة وضعية و توجه برامج الفلسفة في فرنسا التي تركت بصماتها في برامج الفلسفة في الجزائر - لحد الساعة - كما نتعرف على القواسم المشتركة بين تدريس هذه المادة في كل البلدان، و بين خصوصيات تدريسها حسب الثقافات المحلية لكل قطر. إذ « ومع حلول ظاهرة الاستعمار، اخترق الغرب المجال المعرفي والتربوي

¹ سنقر و أبيض : طرائق ص 114 .

العربي...اندرج الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي ببعض البلدان العربية في الثلاثينيات من هذا القرن 1930 ، حدث ذلك في لبنان وسوريا والعراق والمغرب. ولهذا ، فإن الدرس الفلسفي في الوطن العربي ، مازال واقعا تحت تأثير "المدرسة الاستعمارية" ، ولم يوفق أي بلد لحد الآن ، في صياغة درس فلسفي مطابق لفكر العرب و واقعهم لدرجة العجز عن التوفيق الأدنى بين الفلسفة الغربية والفلسفة الإسلامية ¹ .

2-1- مراحل بناء برامج مادة الفلسفة في الجزائر :

2-1-أ-برنامج الفلسفة من خلال الوجيز في الفلسفة :

قال (محمود يعقوبي) في مقدمة الطبعة الأولى * من كتاب الوجيز : « اقتصر

فيه

على ذكر أهم النظريات التي كونها المفكرون حول المسائل الفلسفية التي حددها البرنامج الرسمي المعمول به لحد الآن»²

ب - أهداف تدريس الفلسفة من خلال الوجيز:

و يذكر مؤلف الوجيز ، بأنه حريص على إتباع المسائل الفلسفية بالمناقشات التي أثرت حولها، تحقيقا **للهدف** المنشود من تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية وهو:

- تكوين نشء متشبع بروح النقد ، ومؤمن بحرية الفكر و بقدرة العقل على مجاوزة نفسه

¹ جمال الدين بوقلي: مقال : الطريقة المقالية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، هامش الصفحة 148 المنشور في مجلة الفلسفة و الديداكتيك (سلسلة منشورات مخبر البحث في العمليات التربوية و السياق الاجتماعي) دار الغرب للنشر (ب ت) ص ص 145 - 166 .
* مقدمة ط 1، في 5-1-1968 .

² انظر: الوجيز:الجزائر: المعهد التربوي الوطني ، 1984-1985، ص 2 .

في حركته الجدلية المستمرة الساعية في طلب حقيقة متجددة المظهر دوما¹.

ج- منهجية التدريس من خلال توصيات الوجيز:

ولهذا اختار المؤلف « الاكتفاء بتوفير مادة النشاط الفلسفي الذي ينبغي أن يقوم في القسم بين الأستاذ وتلاميذه في صورة نقاش متصاعد ينتهي أحيانا على الأقل ، إن لم ينتهي دوما إلى الحيرة الفلسفية. ومن خلال ذلك يتمكن الأستاذ من معرفة ومراقبة المعلومات والأفكار التي يكون تلاميذه قد كوتوها حول المسألة التي يعالجها معهم ، كما يتمكن على الخصوص من إذكاء روح النقاش فيما بينهم ، لا على أساس حكم مسبق يتعود التلاميذ إصداره بصفة آلية بأن كل قضية يمكن رفضها ، مما يولد فيهم روح التشكك بل على أساس تقصي الحقائق التي تفرض صدقها على جميع الناس وعلى أساس التزام مبادئ العقل في الاستدلال. إذ ليس التفلسف إلا مناقشة جدلية متصاعدة لا هوادة فيها بين المفكرين ينبغي للتلاميذ أن يتبعوها حتى يتدربوا على اكتشاف مواطن القوة والضعف في النظرية، و على الاهتداء إلى الحلول التي يطمنون إليها.»²

ولهذا اقتصر اليعقوبي « على عرض الآراء ونقائضها دونما تفضيل لأحدها على الآخر ، لا خشية من إبداء الرأي ، بل احتراما لمواقف الأساتذة من مختلف القضايا الفلسفية ، وفسحا للمجال أمام التلاميذ لأعمال أذهانهم في مشاكل يطرقونها لأول مرة بصفة منهجية. لكن هذا لا يمنع الأستاذ من أن يتخذ موقفا صريحا ، بل من الأفضل له ولتلاميذه أن يفعلوا ذلك وإلا فقدت المناقشة أساسها وهدفها. غير أنه يتعين عليه عندئذ أن يدعم موقفه بالمعطيات العلمية والبراهين العقلية الكافية. فيبين بذلك لتلاميذه أن التفلسف ليس نشاطا عقيما ، بل سعي حثيث وأكيد لتبديد ظلمات الغموض والالتباس يتجلى خلاله خصب الفلسفة في تأسيسها للعمل وفي تعميقها للمعرفة»¹.

¹ اليعقوبي: الوجيز، ص 2 .

² نفسه ، والصفحة نفسها.

¹ نفسه ، ص ص 2-3 .

ولهذا الغرض ذيل المؤلف جميع الأبواب ببعض المراجع الأساسية والمذكورة - لا على سبيل الحصر - سبق أن اتخذها مصادر في ضبط مسائل هذا الكتاب ، وينبغي الرجوع إليها و إلى غيرها عند الرغبة في التوسع أو إرجاع التلاميذ إليها عند تكليفهم بالعروض الشفهية.¹

د-مضامين برنامج الفلسفة من خلال الوجيز:

يتكون برنامج الفلسفة من خلال الوجيز من سبعة و أربعين (47) بابا ، منها :

البابان الأول و الثاني حول الثقافة و الفلسفة ، والخمسة و الأربعون (45) بابا المتبقية يتقاسمها قسمان : القسم الأول حول فلسفة العمل و القسم الثاني حول فلسفة المعرفة .

فأما قسم فلسفة العمل ، فيتضمن أربعة وعشرين بابا (24) وهي على التوالي : الانتباه و الشعور، الشعور والاشعور، الانفعالات ، اللذة و الألم ، الهيجان ، العواطف و الأهواء الميول و الرغبات ، العادة ، الإرادة ، الطبع و الشخصية ، معرفة الغير و العلاقات بين الأشخاص ، الفن و الإبداع الفني ، الأخلاق الضمير الخلقي ، المفاهيم الكبرى للحياة الأخلاقية ، التجربة الأخلاقية ، المسؤولية ، الفضيلة ، احترام الإنسان العدل و الأخوة ، الحقوق ، الأخلاق و الأسرة ، الأخلاق و السياسة ، العمل و مشاكله الاجتماعية ، الحرية ، الإنسان و مصيره ، الوجود و القيمة .

وأما قسم فلسفة المعرفة فيتضمن واحدا و عشرين (21) بابا ،هي على التوالي: الإحساس والإدراك ، الذاكرة، التخيل، اللغة، الذكاء التفكير و التجريد ،التفكير المنطقي الاستدلال و قوانينه ،المنطق الجدلي ،المنطق الاستقرائي ، التفكير العلمي الرياضيات ، منهج العلوم الطبيعية ،العلوم البيولوجية، التاريخ ، علم الاجتماع، علم النفس ،مبادئ العقل ، نظرية المعرفة و مشكلة الحقيقة ، الزمان و المكان ، الروح و المادة ،الألوهية. وينتهي البرنامج بخاتمة حول قيمة الفلسفة.

ونحاول عرض ذلك من خلال الجدول رقم (7).

¹ نفسه ص 3 .

*القسم الثاني: فلسفة المعرفة - الباب 27: الإحساس و الإدراك - الباب 28: الذاكرة - الباب 29: التخيل - الباب 30: اللغة - الباب 31: الذكاء - الباب 32: التفكير و التجريد - الباب 33: التفكير المنطقي الاستدلال و قوانينه - الباب 34: المنطق الجدلي - الباب 35: المنطق الاستقرائي - الباب 36: التفكير العلمي - الباب 37: الرياضيات - الباب 38: منهج العلوم الطبيعية - الباب 39: العلوم البيولوجية - الباب 40: التاريخ - الباب 41: علم الاجتماع - الباب 42: علم النفس - الباب 43: مبادئ العقل - الباب 44: نظرية المعرفة و مشكلة الحقيقة - الباب 45: الزمان و المكان - الباب 46: الروح و المادة - الباب 47: الألوهية خاتمة: قيمة الفلسفة	الباب الأول: الثقافة و مظاهرها . الباب الثاني: الفلسفة . *القسم الأول: فلسفة العمل. - الباب 3: الانتباه و الشعور - الباب 4: الشعور و اللاشعور - الباب 5: الانفعالات: اللذة و الألم - الباب 6: الهيجان - الباب 7: العواطف و الأهواء - الباب 8: الميول و الرغبات - الباب 9: العادة - الباب 10: الإرادة - الباب 11: الطبع و الشخصية - الباب 12: معرفة الغير و العلاقات بين الأشخاص - الباب 13: الفن و الإبداع الفني - الباب 14: الأخلاق الضمير الخلق - الباب 15: المفاهيم الكبرى للحياة الأخلاقية - الباب 16: التجربة الأخلاقية - الباب 17: المسؤولية - الباب 18: الفضيلة - الباب 19: احترام الإنسان-العدل و الأخوة - الباب 20: الحقوق - الباب 21: الأخلاق و الأسرة - الباب 22: الأخلاق و السياسة الباب 23: العمل و مشاكله الاجتماعية الباب 24: الحرية الباب 25: الإنسان و مصيره الباب 26: الوجود و القيمة
--	--

شكل رقم (7) يعرض برنامج الفلسفة حسب الوجيز.

و ما يمكن أن نلاحظ بالنسبة لهذه المرحلة هو التكامل والانسجام بين كتاب (الوجيز في الفلسفة) و(المختار في النصوص الفلسفية) وكذا (المدخل إلى المقالة الفلسفية)¹ و كلها من بواكير مؤلفات (محمود يعقوبي)، يخدم بعضها بعضا. ولذا يقول اليعقوبي²: «و لعل الدارس لهذا "المختار في النصوص الفلسفية" يستطيع أن يضعها في سياقها الفلسفي بالرجوع إلى ما يناسبها من المشاكل الواردة في "الوجيز في الفلسفة" بل ينبغي له أن يستعين بمسائل أحدهما على مشاكل الآخر».³

وفي نفس هذا الصدد يلاحظ (جمال الدين بوقلي) بأن (الوجيز في الفلسفة) يعكس في تنويبه للمسائل وترتيبها محتوى البرنامج الأول كما كان مقررًا. ولهذا جاء الكتاب أكثر ضبطًا و تماسكا و تركيزا .⁴

غير أننا في الآن نفسه نلاحظ الإيجاز الشديد في كتاب (الوجيز) مما يجعله لا يوفي بالغرض بالنسبة للتلميذ المبتدئ، إذا اكتفى به وحده.⁵

و في نفس السياق يلاحظ (جمال الدين بوقلي) على الوجيز في الفلسفة «أنه - ورغم إعادة النظر فيه بالزيادة و التفتيح في صياغة بعض مشاكل الفلسفة وأبوابها

¹ جاء في المقدمة من كتاب (المدخل إلى المقالة الفلسفية): "إننا مقتنعون إن وضعنا لهذا "المدخل إلى المقالة الفلسفية" لا يضع في يد المترشح للكالوريا أنجع الوسائل لكتابة مقالة فلسفية جيدة. و إنما هو مجرد مرشد يلفت نظر التلميذ إلى ما ينبغي أن تكون عليه هذه المقالة. إذ جودتها تابعة لمضمونها ولصورتها. وهذا المضمون يستمد من ثقافته العامة ومن معلوماته الفلسفية خاصة". ص 3. و جاء في تمهيد القسم الثاني من كتاب المدخل: "توجيهات عملية، نماذج من المقالات الفلسفية نقدمها للتلاميذ للاستئناس بها لا غير. لأن المقالة الفلسفية يجب أن تكون "إنشاء". و قد يختلف مضمونها وحجمها من كاتب إلى آخر، لكن الطريقة ينبغي أن تكون واحدة." (إراجع: محمود يعقوبي: المدخل إلى المقالة الفلسفية، للمترشحين لشهادة البكالوريا، الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية، ط1-1976، ص 47).

² كتاب المختار في النصوص الفلسفية، للمترشحين للكالوريا، جميع الشعب، اختارها و نقلها إلى العربية محمود يعقوبي طبعة منقحة: 1987، 5، الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية.

³ اليعقوبي، مقدمة (المختار)، 1970، ص 6.

⁴ جمال الدين بوقلي: مقال نقد المقررات المدرسية في الفلسفة، ص 151. في (المجلة الجزائرية للتربية) السنة الأولى المعهد التربوي الوطني، الجزائر. العدد 4، الفصل 4 من عام 1416هـ - 1417/1995 م الديوان الوطني للطبعات ص ص 145-160

⁵ يبدو لنا بأن الذي لا يملك معارف سابقة حول مواضيع الفلسفة، قد يشعر بكثير من الغموض والصعوبة سببهما التجريد، إذا اكتفى بقراءة كتاب الوجيز لوحده و بدون توضيح وشرح وتبسيط من

(1973) - أنه يكاد يكون نسخة طبق الأصل من الكتاب المدرسي الفرنسي للفلسفة في جزئيه: «المعرفة والعمل لصاحبيه: (دونيس ويسمان) و (أندري فيرجي) ، ليس فقط من حيث المحتوى و الشكل بل حتى في نقل المراجع المعول عليها من طرف الكاتبين»¹ .

و يلاحظ (جمال الدين بوقلي) أيضا، من أن البرنامج الذي يسير عليه تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية ما يزال هو هو، وكما تسير عليه المقررات الفرنسية. و إن كان هناك تغيير فيه بعد (1971-1972) فإنه لا يتعدى أمرين:

أ- الأول : هو استبدال مسألة بمسألة أخرى ، حذفت قضية المادة والروح ، وعوضت بقضية التخيل ، وحذف عنوان المذاهب الأخلاقية الكبرى ، وأدمج محتوى هذه المذاهب في مسألة الضمير أو القيمة الخلقية.

ب - الثاني : هو اختلاف تسلسل العناوين في ترتيبها بالتقديم و التأخير مع ذكر عناصر فرعية تحت كل عنوان في البرنامج الجديد: أرقام المحاور (3) و (18) و (19)

من طرف أستاذه كل ذلك قد يحول بين التلميذ وبين فهمه ، مما يدعو للانصراف عن الوجيز ، والبحث عن ضالته في مؤلفات أخرى و ربما كان التلاميذ في تلك المرحلة يلجئون إلى المراجع و الحوليات الفلسفية الفرنسية وكذا إلى المقررات المغربية، أو التونسية أو المشرقية ، وفي الجزائر يستعينون بكتاب (دعائم الفلسفة) ل(سبيل خضير) حيث يقول في مقدمته : " إن شعوري بالفراغ أثناء أداء مهمتي في تدريس الفلسفة هو الذي حملني على تأليف هذا الكتاب وبالخصوص تبعث الآراء في كتب مطولة ومتعددة يصعب على الدارس للفلسفة الإلمام بها في ظروف قصيرة بالإضافة إلى ذلك أن الكتب المعاصرة لا تحتوي على جميع ما جادت به قريحة الفكر الإنساني وهناك هوة شقيقة في الدراسات الحالية بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي حتى يعتقد القارئ أن كل عالم ليست له صلة بالعالم الآخر وبما أن الفكر الغربي هو السائد في الوقت الراهن كاد الفكر الإسلامي في هذا الميدان يكون نسيا منسيا وكل ما هناك إشارات عابرة لهذا الفكر لم تقتأ أن تذوب في دراسات مركزة للفكر الغربي " (ص 5) . و غاية الكاتب من تأليف هذا الكتاب هي « إعطاء صورة عامة و واضحة عن الفلسفة و جعلها في قالب شائق و فهمها أمرا ميسورا حتى تكون في متناول أكبر عدد ممكن الطلاب». (ص 6) انظر: دعائم الفلسفة ، موفم للنشر والتوزيع-الجزائر 2001 . المقدمة في 1/11/1974 ص ص 5-6 .

كما كان دارسوا الفلسفة و المترشحون لشهادة البكالوريا ، و لا يزالوا يجدون ضالته في كتاب (قضايا فلسفية) ل(حسن بوقلي).ومما جاء في مقدمة هذا الكتاب : " إن الهدف من جمع هذه النبذة من المقالات الفلسفية، هو تلبية رغبة الكثير من تلاميذنا ومحاولة مساعدتهم على حل المشاكل التي تعترضهم في كل سنة ورفع حظوظ النجاح لديهم. و الحق أن التلميذ في مستوى البكالوريا يجد صعوبة في تحرير موضوع فلسفي، خصوصا وأنه يأتي من أقسام لم يتصل فيها بمادة الفلسفة وما يتعلق بها من قضايا و تعابير ومصطلحات" (ص 7). و مما جاء فيه أيضا:

"إن الاستقلال بالرأي أحسن من الاكتفاء بالنقل. لقد منع بعض علماء التربية تقديم مثل هذا العمل للطلبة المتقدمين لشهادة البكالوريا اعتقادا منهم أنه يشجعهم على الكسل الفكري ويحرمهم لذة النقد والتحصيل. ولكن ما رأيهم، وما حكمهم على الكتب المدرسية كلها ؟ ومهما يكن من أمر، فإننا نقاديا لما قد يطرأ على الأذهان من رتابة وضيق، حرصنا في معظم القضايا على الإلمام ببعض التفاصيل وتضعيف المصادر والإشارة إلى جزء منها، والإكثار من الاستشهادات و الأمثلة. فهذا من شأنه أن يفتح باب الاطلاع والبحث. ويزيد من نشاط العقل وحثه. وبهذا نزيد من ثروة المطالع الفلسفية والفكرية أو الثقافية" (انظر: جمال الدين حسن بوقلي : قضايا فلسفية ،الجزائر : منشورات مهدي ، ج 1 ، المقدمة، في تلمسان 1/26/1976، ص 7-8).

¹ جمال الدين بوقلي : نقد المقررات المدرسية في الفلسفة ، ص 151. (وهي الملاحظة نفسها التي يسجلها (زواوي بغورة) في مقاله: "تم صدر كتاب الوجيز في الفلسفة من تأليف محمود البيعوي الذي يعد في الحقيقة نسخة مترجمة بتصرف وانتقاء كبيرين، للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا وهو: Nouveaux Precis de Philosophie الذي ألفه (Vergez et Huismen) و صدر سنة 1960". ص

و(22) و(23) الواردة في البرنامج القديم أصبحت على التوالي: (19) و(21) و(23) و(26) و(20). الأمر الذي أدخل بالتسلسل المنطقي لبعض المسائل.¹
ومن أسباب هذا الإخلال: «تشوش الرؤية ، وضبابية الغايات المقصودة ، وسرعة إنجاز التعديل ، وربما ضعف الحوافز المادية و المعنوية». ²

2-2 - بناء برنامج الفلسفة ماي 1983 .

أ- أهداف الفلسفة من خلال مقرر 1983.

شهدت بداية الثمانينيات من القرن العشرين تعديلا لمقرر الفلسفة ، نلمس ذلك من خلال برنامج الفلسفة لسنة 1983³ .
ونحاول أن نقف على أهم الأهداف التي يرسمها مقرر الفلسفة لهذه المرحلة ، حيث يطالعنا المقرر بالعنوان التالي: (أهداف عامة و توجيهات تربوية).⁴

و احتوت المقدمة بداية على القصد من التوجيهات والذي: « هو اطلاع الأساتذة عامة و الجدد منهم خاصة على خلاصة النتائج التي يمكن اعتبارها مبادئ في تدريس الفلسفة ضبطتها تجارب طويلة ، أجراها من سبقهم في ميدان التدريس و البحث التربوي. لذلك ينبغي أن لا تعد مبادئ نهائية بل يجب إثراؤها و توسيعها من خلال التطبيق حتى تستجيب أكثر فأكثر لشروط النجاح في التدريس ». ¹ غير أن هذا النجاح مرهون بجملة من الشروط في رأي واضعي ديباجة هذا البرنامج هي:

- وفرة الثقافة العلمية الكافية.

- القدرة على التعبير الدقيق .

- اليقظة المنطقية الدائمة .

² نفسه و الصفحة نفسها .

³ انظر: برنامج الفلسفة ، كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني ، مديريةية التعليم ماي 1983 — مصلحة الطباعة للمعهد الوطني التربوي — الجزائر 1983 - 1984

⁴ نفسه، ص 3 .

¹ برنامج الفلسفة ، ماي 1983 ، ص 3 .

- عند الاعتماد في العمل على فعالية التلاميذ .
- عند الحرص على إكساب التلاميذ عادة المراقبة الذاتية أثناء التعبير و التفكير .
- عند العمل على فتح الحوار الفلسفي مع التلاميذ و عند الاهتمام بإبقاء هذا الحوار دائما مفتوحا و عند تعويدهم على الاستمرارية.²
- ثم يتطرق المقرر إلى الأهداف العامة: ويقسمها إلى أهداف ذهنية و أخرى اجتماعية.
- 1 - **الأهداف الذهنية:** و تتمثل في ما يلي:³
 - المساهمة في توظيف القدرات الذهنية التركيبية و تتميتها لدى الناشئين.
 - العمل على تنظيم قدراتهم على النقد و على تتميتها.
 - تدعيم ملكة الحكم لديهم و توسيع مجالها.
 - تعريفهم بأسباب الإصابة في الأحكام و بأسباب الخطأ فيها.
- 2 - **الأهداف الاجتماعية:** و تتمثل في:
 - المساهمة في صهر شخصيات الناشئين في قالب الشخصية الأساسية التي يتمثل بها مجتمعهم دون إخماد روح المبادرة فيهم إلى تحسين مقومات هذه الشخصية الأساسية.
 - تحصينهم بالقدرة المنطقية التي تسهل عليهم اكتشاف سبيل الخير و الحق فيلتزمون بالسير فيها و اكتشاف مزلق الشر و الباطل فيتجنبونها.
 - احتواء العنف الفكري لديهم و تصريفه إلى ما فيه سلامة الفرد و صلاح المجتمع.
 - العمل على أن يتمثلوا قيم مجتمعهم و وجهة نظره إلى نفسه و إلى ما حوله دون أن يقوم ذلك حائلا بينهم و بين تحسين هذه القيم و تصحيح وجهة النظر هذه.¹
- وما دامت النشاطات الفلسفية التي يمارسها الأستاذ مع تلاميذه في القسم هي : الدرس الفلسفي ، معالجة المقالات الفلسفية ، و تحليل النصوص الفلسفية – فإن مقرر الفلسفة لسنة 1983 يعمل على تحديد الأهداف لكل نشاط من النشاطات السابقة ، حتى يكون الأستاذ على بينة من أمره ، ما دام هذا المقرر هو بمثابة الدليل الذي يهتدي به الأستاذ

² المرجع نفسه و الصفحة نفسها .

³ المرجع نفسه، ص 4 .

¹ برنامج الفلسفة ، ماي 1983 ، ص 4.

وما دام هذا الأخير هو المعني بتطبيق هذا البرنامج و المسؤول الأول على متابعة تحقيق هذه الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة .

3- أهداف الدرس: يحدد المقرر أهداف الدرس في العناصر التالية²:

- تدريب التلاميذ على التفكير الصحيح و على منهجية المناقشة.
- تنمية القدرة على تحليل التصورات لاكتشاف عناصرها . و على تحليل الأحكام لاكتشاف عللها. و على تحليل الاستدلالات لاكتشاف البنية المنطقية فيها. و على تحليل البنيات المنطقية لاكتشاف العلامة المنطقية التي أعطتها.
- تدريب التلاميذ على مراعاة الترابط المنطقي بين الأفكار لكي يتمكنوا على الاستنتاج و ذلك بالذهاب من المقدمات إلى النتيجة ، و على التعليل و ذلك بالذهاب من النتيجة إلى المقدمات.
- تعويدهم على منهجية البحث. و ذلك بالتدرج في استعمال المعارف بحسب رتبها في الحسية و التجريد. و بفحص الشيء قبل الحكم عليه و بفهم المشكلة قبل الشروع في البحث عن حلها. و بإسناد كل رأي إلى حجته ، و بعدم الانتقال من رأي إلى آخر إلا عند قيام الحجة على فساد الرأي. و بالوصول بعد التحري إلى موقف يؤيده الدليل الحسي أو المنطقي.
- استدراج التلاميذ إلى الوصول بأنفسهم إلى الموقف الأفضل في المشكلة المعالجة. و تقوية ثقتهم بأنفسهم في الاهتداء إلى الخير و الحق عند الاجتهاد في تعرف سبلها.

4- أهداف تحليل النصوص: و تتمثل في العناصر التالية¹:

- 1 - تدريب التلاميذ على منهجية القراءة و الفهم.
- 2 - تعويدهم على الاطلاع المباشر على آراء المفكرين و اقتباسها من مصادرها و الاحتجاج بها عند الحاجة.
- 3 - تدريبهم على تصنيف الأفكار و على اكتشاف العلاقات المنطقية التي تربط بعضها ببعض و على التعرف إلى البنية المنطقية التي يتكون منها النص.

² المرجع نفسه ص 5.

¹ برنامج الفلسفة ، ماي 1983 ، ص 7.

4 - تدريبهم على الدقة في الفهم و المناقشة من خلال الانتقال من اللغة المنطقية الدقيقة من أجل الوصول إلى التجريد المنطقي و الصفاء الفكري.

5- أهداف المقالة الفلسفية: و تتمثل في:²

1 - تدريب التلاميذ على تكوين الرأي الشخصي في المشاكل الفكرية من خلال البحث المكتوب.

2 - تدريبهم على تطبيق منهجية البحث الفكري التي يتمثلونها خلال الدروس و تحليل النصوص.

3 - تعويدهم على مواجهة المشاكل الفلسفية و حدهم من حيث هي مشاكل الحياة التي تعترض سبيل الإنسان المسؤول.

4- مراقبة آثار ما يتمثلونه من الأفكار والمنهجية ، و مدى قدرتهم على التصرف فيما يتمثلونه.

و لما للبحث من أهمية في نواحي عدة، معرفية و منهجية، فإن مقرر الفلسفة لسنة 1983 يولي العروض الفلسفية أهمية لما يدرجها في فقراته و يبين أهميتها من خلال توضيح أهدافها.

6- أهداف العروض الفلسفية:

-تدريب التلاميذ على البحث المطول و على استعمال المراجع
-تعويدهم على العمل الجماعي و على تنظيمه.

-إشراك التلاميذ في معالجة بعض من مسائل البرنامج ذات الطابع الاستقصائي.³

ب - مضامين مقرر 1983.

بعد التعديلات التي أتينا على ذكرها في عنصر سابق ، و نحاول التفصيل فيها هنا شيئاً ما .

تم دمج محوري الثقافة و الفلسفة في محور واحد هو الثقافة و الفلسفة – إضافة محور بعنوان مدخل إلى علم النفس – حذف محور الانتباه و الشعور – دمج محور الهيجان مع الانفعالات و العواطف مع حذف محور الميول و الرغبات – تعديل محور العادة

² المرجع نفسه ، ص 8.

³ المرجع نفسه ، ص 10.

إلى محور العادة و التعلم - إدماج محور الطبع مع محور الشخصية - دمج محور الإرادة والحرية في محور جديد هو الفعل الإرادي و الحرية و تأجيله بعد محور الشخصية- حذف محور معرفة الغير حذف محور الفن و الإبداع الفني- تغيير عنوان محور الأخلاق و الضمير الخلفي بعنوان الضمير و أساس القيمة الأخلاقية - حذف محور المفاهيم الكبرى و محور التجربة الأخلاقية و محور الفضيلة - استبدال محور احترام الإنسان العدل و الأخوة و الحقوق بمحور العدالة الاجتماعية - استبدال عنوان محور الأخلاق و الأسرة بعنوان الأسرة و المجتمع - تأجيل موضوع السياسة وتقديم محور الشغل بعنوان الشغل و التنظيم الاقتصادي ،بعد أن كان العمل و مشاكله الاجتماعية - استبدال عنوان محور الأخلاق و السياسة بعنوان الفرد و الدولة - دمج الحرية مع الفعل الإرادي كما رأينا وتقديمه - تأجيل محور مصير الإنسان - حذف محور الوجود و القيمة - إضافة التوصل في عنوان محور اللغة- إعادة ترتيب في المحاور: بعد أن كان الترتيب على الشكل التالي: الذاكرة، التخيل، اللغة، الذكاء. صار على الشكل التالي: الذاكرة ،الذكاء، التخيل، اللغة و التواصل - حذف محور التفكير و التجريد - استبدال عنوان التفكير المنطقي و الاستدلال و قوانينه بعنوان الاستدلال و مبادئ العقل - حذف محور المنطق الجدلي و محور المنطق الاستقرائي - إدراج عنوان جديد هو المنطق - استبدال عنوان الرياضيات بعنوان التفكير الرياضي و تأخيرته بعد أن كان مدرجا قبل محور التفكير العلمي - تغيير عنوان منهج علوم الطبيعة بعنوان المنهج التجريبي في المادة الجامدة - وتغيير عنوان محور العلوم البيولوجيا إلى عنوان المنهج التجريبي في المادة الحية - إدراج عنوان المنهج التجريبي في علوم الإنسان بعد أن كانت المحاور التالية: التاريخ ،علم الاجتماع ، علم النفس - دمج محور مبادئ العقل إلى الاستدلال بعد أن كان مستقلا و متأخرا - استبدال عنوان محور نظرية المعرفة و مشكلة الحقيقة بعنوان مشكلة الحقيقة - حذف محور الزمان و المكان - حذف محور الروح و المادة مع الإبقاء على محور مشكلة الألوهية - حذف عنصر قيمة الفلسفة. هذا فضلا عن التعديلات بالحذف و الدمج و الإضافة في المطالب الجزئية في كل محور .

وبعد تلك التعديلات، صار برنامج الفلسفة لمرحلة ما بعد 1983 على الشكل الذي يوضحه الجدول رقم (8) الذي يعرض عناوين المحاور الرئيسية و تقابلها الأهداف العامة لكل محور .

المحتويات	أهداف وعمليات خاصة
1 -الثقافة و الفلسفة	- وضع التلاميذ في إطار للمادة بإعطائهم المباحث الأساسية للفلسفة.
2-مدخل إلى علم النفس	- بيان ضرورة قيام علم يدرس جانباً من الإنسان لا تدرس البيولوجية
3-الشعور والاشعور	- إثبات وجود فعالية الاشعور في سلوك الإنسان.
4-الانفعالات	- التحذير من مخاطر الهجان في السلوك
5 - التعلم والعادة	- ضبط شروط آليات التعلم
6-الشخصية	- توضيح بنية الشخصية وأبعاد الشخصية السوية
7 - الفعل الإرادي والحرية	- إثبات حرية الإنسان وإيضاح طبيعتها
8-الضمير و أساس القيمة الخلقية	- دور القيم في مجتمعنا و في توجيه السلوك
9-المسؤولية	- بيان الجزاء الأخلاقي و الاجتماعي
10 - العدالة الاجتماعية	- ضرورة إقامة توازن بين الحقوق و الواجبات و تمجيد العدالة الاجتماعية
11 - الأسرة والمجتمع	- ضرورة رعاية الأسرة و تمجيدها
12 - الشغل والتنظيم الاقتصادي	- تمجيد الشغل كعامل أساسي لترقية الإنسان في إطار تحقيق العدالة الاجتماعية والمحافظة على كرامة الإنسان.
13 - الدولة والفرد	التنظيم السياسي(توعية سياسة) وتكوين المجتمع الصالح.
14 - الأمة	عقلية روح الانتماء في إطار الميثاق الوطني والدستور.
15-الإحساس والإدراك	وعي طبيعة عمليات التعرف بالمحيط في إطار المكان .
16-الذاكرة	التعرف إلى آليات المدركات في الزمان
17-الذكاء	بيان طبيعة السلوك الذكي وتقريره
18-التخيل	بيان فعالية التخيل في تحسين الأوضاع في جميع الميادين
19 - اللغة والتواصل	التعرف إلى طبيعة اللغة و علاقتها بالرفق الفكري و الاجتماعي .
20-الاستدلال ومبادئ العقل	التعرف إلى صور الحكم وأنواع الاستدلال
21-المنطق	التعرف إلى آليات الاستنتاج
22 - التفكير الرياضي	بيان الأصول المنطقية للتفكير الرياضي
23 - التفكير العلمي	تمجيد الروح العلمية
24 - المنهج التجريبي في المادة الجامدة	التعرف إلى آليات الاستدلال التجريبي في المادة الجامدة
25 - المنهج التجريبي في المادة الحية	التعرف إلى آليات الاستدلال التجريبي في المادة الحية
26 - علوم الإنسان	التعرف إلى مدى إمكانية استعمال آليات الاستدلال التجريبي في العلوم الإنسانية.
27 - مشكلة الحقيقة	- بيان حدود المعرفة العلمية وحاجة الإنسان إلى نمط آخر من المعرفة لفهم قيمة وجوده- الوصول بالتلاميذ إلى أفضل الصور الممكنة للحقيقة المتمثلة في تطابق الفكر مع الواقع -
28-مشكلة الألوهية	التعرف بأصول العقيدة الإسلامية و أسسها العقلية .

جدول رقم (8) يعرض محتويات برنامج الفلسفة وأهدافها العامة(ماي1983).

ج - تقويم مقرر 1983:

لا يخلو أي مقرر دراسي من نقائص ، مهما حاول واضعوه التزام معايير تحديد الأهداف وبناء البرامج ، ولعل أول من يدري هذه النقائص هو الأستاذ الذي ينفذ المقرر و كذا المفتش الذي يتابع هذا التنفيذ .ولذا لا نكتفي بملاحظاتنا الخاصة في هذه المحاولة التقويمية لأهداف الفلسفة وبرامجها في المقررات الجزائرية ، و أنما سنحاول الاعتماد على ملاحظات بعض الأساتذة ممن خبروا تدريس مادة الفلسفة ، و تابع بعضهم مسار هذا التدريس منذ فجر الاستقلال و إلى حد الساعة ،هذا بالإضافة إلى المساهمة في تأليف الكتب المدرسية و الإشراف عليها فضلا عن التدريس الجامعي و البحث الأكاديمي.

1- رأي (زواوي بغورة) * :

يقول (زواوي بغورة) في مقال ¹ (الخطاب الفلسفي في الجزائر ،الممارسات و الإشكاليات - تشخيص أولي): في « بداية الثمانينيات بدأت سلسلة من الإصلاحات المترددة والمحتشمة والمتعثرة والمنغلقة لأنها جرت في غياب كلي للخبراء والجامعيين. وربما تتفرد الجزائر في هذا ، و هو عدم استعانتها بخبراء و بخاصة الجامعيين في إصلاح البرامج الجامعية. وهكذا، تم تعديل أولي للبرنامج ، فأضيفت الأهداف و تم اقتراح طريقة للتدريس وتقليص لعدد الموضوعات ، ولكن الإصلاح لم يمس مضمون البرامج ، واستمر هذا التعديل الأولي إلى غاية سنة 1991، حيث شرع في إعادة النظر في التعليم الثانوي في مجمله. وسمي هذا الإصلاح في وقته بإعادة هيكلة التعليم الثانوي»²

و ما يمكن استنتاجه من نص(باغورة) هو أن إصلاحات برنامج الفلسفة لمرحلة الثمانينيات ما هي إلا استمرار للمرحلة التي قبلها، خاصة فيما يتعلق بالمضامين ، وإن كان(باغورة) أشار إلى إضافة الأهداف وطريقة التدريس .

* باحث و أستاذ جامعي بجامعة منتوري بقسنطينة .

¹ منشور في كتاب " الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام" أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر عن مركز الدراسات الوحدة العربية ، بيروت الطبعة الأولى 2002 ، ص 377 - 409.

² نفسه ص 379 - 380 .

2 - نقد (جمال الدين بوقلي) * :

و هو بصدد (نقد المقررات المدرسية في الفلسفة)¹ في الجزائر ، و بالأخص نقد الكتاب المقرر للدروس ، يقول (بوقلي): « وإذا كان نجاح الكتاب المدرسي يتوقف على مقدار تجسيده للأهداف التي يرمي إليها المقرر [يقصد الوجيز في الفلسفة] ، فإن الكتاب الثاني " الفلسفة " لم يفلح بالرغم من استجابته لمحاور البرنامج واحترام أهدافه».

2

و يرى (بوقلي) أن أسرار الفشل تتلخص في الأسباب الثمانية التالية:

أ- غموض الهدف التربوي المنشود من نشر الكتاب: ولقد جاء في المقدمة: أولاً، إن المقصود من الفلسفة هو هذا النشاط الذاتي ، النشاط المبدع والسعي وراء طلب طبائع الأشياء وعللها ، ثانياً ، إن التلميذ والأستاذ يجدان في الكتاب مادة "دروس الفلسفة" لا منهجية البحث الفلسفي الذي يجب على التلميذ أن يكتسبها، وعلى الأستاذ أن يكسبه إياه.³ ويعقب (بوقلي) على هذين الهدفين: بأن « فالهدف الأول لم يوضح بدقة مدلول هذا النشاط الذاتي الذي يصدق في الحقيقة على شتى الممارسات الثقافية من فن وأدب وإبداع علمي...»

أما الهدف الثاني فكأنه يريد من الدارس الحصول على المادة الفلسفية كيفما جاءت سواء استجابت للمنهجية السليمة أم لم تستجب ، لأن المهم هو السير في حدود المسطور من المحاور المقررة. وهذا أمر مفهوم إذا نحن عرفنا أن البرنامج المقرر في هذا الكتاب يحتاج إلى إعادة النظر في ترتيبه المنطقي وفي مسائله وقضاياها.⁴

ب - اضطراب منهج الكتاب: يرد (بوقلي) هذا السبب إلى نقطتين: النقطة الأولى: أن كاتب المحور يرتجل منهجية من محور إلى آخر، حيث يبدأ بعرض عناصر الدرس مفصلة ثم يشرع في التمهيد وينتهي بخلاصة كما جاء في المحاور 01 و 19 و 24 مثلاً.

و باحث أكاديمي صاحب كتاب " قضايا

* مفتش التربية و التكوين لمادة الفلسفة ، سابقاً. رئيس المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة فلسفية". أشرف و شارك في تأليف بعض المقررات و الكتب المدرسية لمادة الفلسفة .

¹ مقال منشور في (المجلة الجزائرية للتربية) «سبقت الإشارة إليه .

² نفسه ص 151.

³ انظر : الفلسفة لطلاب البكالوريا (1) (وزارة التربية و التكوين) المعهد التربوي الوطني - الجزائر (المقدمة) ص ص 3 - 4.

⁴ بوقلي : نقد المقررات المدرسية في الفلسفة، ص ص 151 - 152.

النقطة الثانية: أن المحاور لا ينسجم بعضها مع بعض وخاصة عندما تكون من وضع مؤلفين مختلفين: - كأن يكتب أحدهم مثلاً، وفي مطلع المحور ما يلي: "قلنا في مطلب من مطالب الدرس" ¹ من غير تحديد هذا المطلب بدقة. و كأن تثبت المراجع بعد التمهيد في صفحة خاصة (ص: 330) أو ينعدم ذكرها على الإطلاق كما في المحاور (8-10-11-14-16). وهذا يعني سحق أدنى الشروط المنهجية وضرب الأسس التربوية السليمة والتخطيط العلمي المنظم. ²

ج- اضطراب منهج المحور : و هذا يحمل المدرس على إعادة ترتيب محتويات وتجميع موضوعاته بالطريقة التي تؤدي إلى تكوين وحدة دراسية. وهذا الاضطراب يمكن لمسه في مظهرين ³:

- المظهر الأول: اضطراب مراحل التسلسل: هناك عناصر تتقدم بدلاً من أن تتأخر أو العكس (ج1، ص: 9) و أن المحور يسير من غير مقدمة ولا خلاصة (المحاور: 1-2-20). ⁴

المظهر الثاني: اختلال الترقيم والإرجاعات: إن الإرجاعات إلى المصادر المعول عليها والمسجلة في أسفل الصفحات تغيب عن قائمة المصادر المثبتة في آخر المحور كما هو الشأن في المصادر الفرنسية (م. 17) أو المصادر الإنجليزية التي تعوض خطأ بأخرى فرنسية (م. 4). ⁵

د- منهجية التحليل: في هذا السبب من الأسباب التي كانت وراء فشل كتاب "الفلسفة" يلاحظ (بوقلي) بأن هناك استشهادات من غير شرح سابق ولا تعليق لاحق (ج1 ص: 15) وكلاماً طويلاً يملأ صفحات تنعدم فيها العناوين الكبرى أو العناصر الفرعية (ص 5، 6، 7، 8). ⁶

¹ انظر : الفلسفة لطلاب البكالوريا (1) ص 29 .

² بوقلي : نقد المقررات المدرسية في الفلسفة، ص 152 .

³ نفسه و الصفحة نفسها .

⁴ نفسه ، ص 153 .

⁵ نفسه و الصفحة نفسها .

⁶ نفسه و الصفحة نفسها .

هـ - المعلومات، حجمها والأخطاء فيها:

في هذا السبب يلاحظ (بوقلي) بأن هناك معلومات ناقصة رغم ضرورة وجودها. فلا مبرر لعدم التطرق لموضوع الفلسفة (ص:16) و مناهجها (ص:17) عندما يكون المحور متعلقا بها. ثم إن هناك انحرافات في تحديد بعض المفاهيم كالاستبطان (ص: 22)¹.

و - **العلاقات المنطقية:** كما يكشف (بوقلي) عن الأخطاء المنطقية التي وقع فيها كتاب "الفلسفة". و مثال ذلك أن المناقشة لا تسير في وفاق منطقي مع محتوى العرض (ص : 22) كما أن هناك عناوين تتكرر من غير مبرر (ص 15)².

ز - **اللغة ، قواعدها ، مصطلحاتها:** وإذا كان الخلل يصيب كتاب "الفلسفة" المدرسي في الجانبين المعرفي و المنطقي ،فهو لا يخلو أيضا من خلل في الجانب اللغوي ،حيث يلاحظ (بوقلي) بأنه يغلب على التعبير تارة نوع من التعقيدات (ص : 9) و تواجهنا تارة أخرى لغة لا تستجيب لقواعد بنية الجملة (ص : 92)³.

ح - **المصادر :** وفيما يتعلق بالمصادر التي اعتمدها كتاب " الفلسفة" يذهب (بوقلي) إلى أنه إلى جانب التعويل على مصادر الفلاسفة و العلماء و ذكر أسمائهم نلاحظ المبالغة في تثبيت الكتب المدرسية عندنا كالوجيز و المختار في النصوص والكتاب التونسي⁴

إننا اكتفينا ببعض الانتقادات التي قدمها (بوقلي) للكتاب الفلسفي الخاص بالدروس الموسوم بـ"دروس الفلسفة". و إن كانت هناك انتقادات أخرى خاصة بكتب النصوص الفلسفية أيضا⁵. ونشير إلى أهمية هذه الانتقادات التي لا بد منها ، لا لكونها غاية في حد ذاتها ، و إنما لفائدتها التصويبية و التوجيهية خاصة لواضعي البرامج ومؤلفي الكتب المدرسية ، و كذا لأساتذة الفلسفة حتى ينتبهوا إليها و ينبهوا تلاميذهم ليستفيدوا

¹ بوقلي : نقد المقررات المدرسية في الفلسفة، ص 153 .

² نفسه ، ص154.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ نفسه ، ص 155.

⁵ انظر : المرجع السابق ، ص ص 156-158 .

من إيجابيات الكتاب المدرسي الذي هو خير عون و مرشد و زاد يتزود به التلميذ بل و يسترشد به أساتذة الفلسفة خاصة المبتدئين منهم.

3 - نقد آكلي قوقام* :

في دراسته الموسومة بالمحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي -مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية - و التي تعتبر من الدراسات السابقة لدراستنا - يعنون آكلي قوقام الفصل الثاني ب: " مقرر الفلسفة في الجزائر "، مشيراً إلى أهداف ومضامين (برنامج الفلسفة)¹.

يحدد "قوقام" بداية الهدف من دراسته بقوله: «يرغب الباحث في دراسته تحليل المحتوى التربوي لمادة الفلسفة لدى الأقسام النهائية الأدبية ، ويهدف بذلك إلى معرفة مدى فعالية هذا المحتوى من حيث مساهمته في تنمية القدرات العقلية وخاصة الاستدلالية منها لدى التلميذ الجزائري. ومن هنا فالمقصود ليس تقييم المقرر بقدر ما هو وصف وضعيته وتحليل محتواه والوقوف عند كل عناصره. وينبغي ألا يغيب عن كل مربّي ما للمحتوى التربوي من دور في تحقيق آمال النظام التربوي. فهو بقدر ما يكون دقيقاً و مناسباً لمعايير وبناء المناهج بقدر ما يلبي مطالب الأمة و آمالها ، ومن هنا نجد حرص واضعي المقررات الدراسية على وضع المعايير كمحك لبناء المقررات

«².

ولكن على الرغم من تحفظ (قوقام) من أن دراسته ليست دراسة نقدية ، فإنه يوجه جملة من الانتقادات مبينا من خلالها إيجابيات برنامج الفلسفة في الجزائر ، كما يضع أصبعه على بعض النقائص ، و لعله استعان في ذلك بخبرته في التدريس و في التفتيش و من هنا يكون قريباً من ميدان تطبيق البرامج الدراسية كما يمارسها كل من الأستاذ و التلميذ ، وكما يشرف عليها المفتش موجهها و مرشدا .

* مفتش التربية و التكوين لمادة الفلسفة ، قام بدراسة نال بها شهادة الماجستير ، موسومة ب (المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي - مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية-) كما شارك مع عبدالمالك حمروش في تأليف دفاتر فلسفية ، باعتماد طريقة " تعلم التفلسف " : الصورة - المشكلة - البرهنة .. و كنا قد أشرنا إلى هذا في ص 89 من بحثنا هذا .

¹ (-الأهداف العامة للمقرر.-الأهداف الخاصة بالدروس.-أهداف تحليل النصوص-أهداف المقالة الفلسفية.-الأهداف السيكلوجية.- المحتوى الدراسي.-التقويم). (انظر: ص ص 51-74).

² نفسه ، ص 52 .

١- إيجابيات برنامج الفلسفة :لعل من بين ايجابيات برنامج الفلسفة لمرحلة الثمانينيات ³ في رأي (قوقام)، ما يلي:

1 - أن برنامج الفلسفة يقدم الدرس الفلسفي على طريقة حل المشكلات :و في هذا الصدد يقول (قوقام): « يفهم من هذا الهدف أن درس الفلسفة نقدمه على شكل مشكلات فالتلميذ يتدرب على المواجهة ويجهد نفسه في إيجاد الحل لها. و من هنا نصل بالتلميذ إلى المستوى الذي يسمح له بإيجاد مواقف إيجابية تخدم الصالح العام ، لأن الأستاذ هنا ينبغي أن يوجه التلميذ إلى ما فيه الخير و الحق ، و الجهد المبذول هنا قصد الوصول إليها، و من عيوب المدرسة التقليدية أنها تقدم حلولاً للمشاكل التي تعرض على التلاميذ ويطالبون باستيعابها، وهذا عكس ما ورد في أهداف تدريس الفلسفة التي تؤكد على فعالية التلميذ في تحليل المشاكل و البحث عن الحلول ¹»

و يؤكد (قوقام) في موضع آخر :بأن « الطريقة الواردة في مقدمة مقرر الفلسفة الجزائري هي طريقة حل المشكلات التي تخدم الفكر الفلسفي وتساهم إلى حد كبير في تنشيط العقل وهذه الطريقة التي دعا إليها (جون ديوي) ودافع عنها ²» .

و يلتمس (قوقام) الأعذار لمقرر الفلسفة ، و يعفيه جزئياً من مسؤوليته في شكاوى التلاميذ من صعوبة المادة : « و على أية حال فالملاحظة المستنتجة من الممارسة أن التلاميذ غالباً ما يشكون من تعقد المادة ويتساءلون عن مدى فائدتها في حياتهم العملية إذا ما قارنوها بمختلف المواد الأخرى. لكن هذه الملاحظة لا تعود إلى مضامين المقرر وحده بل إلى الطريقة أيضاً وقد يكون مستوى التلميذ كذلك ³» .

و الملاحظة نفسها تلمسها في موضع آخر: « و بناء على هذا نقول أننا لا نستبعد أن يكون نفور التلاميذ من مادة الفلسفة وتخوفهم منها يرجع إلى سواء التوجيه والرضا الذاتي ⁴».

³ دراسته انتهت قبل السنة الدراسية 1993 -1994 كما أشرنا إلى ذلك في الفصل المنهجي من دراستنا.(انظر ص 10)، و ذلك قبل إصلاحات برنامج الفلسفة في بداية التسعينيات كما نتطرق إليها في عنصر لاحق .

¹ أكلي قوقام : المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ، ص 64.

² نفسه ، ص 73.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

⁴ نفسه ، ص 82.

⁵ نفسه ، ص 67.

و يشيد (قوقام) بتكثيف حصص النصوص الفلسفية في مقررات الفلسفة في الجزائر ذلك

أن « قيمة النصوص الفلسفية فرضت على واضعي المقرر على تكثيف الحصص الخاصة بها و الحرص على طريقة تقديمها للتلاميذ وكلما أجاد الأستاذ في تقديم النصوص الفلسفية كلما أفاد التلاميذ ».⁵

و نوه أيضا بالترتيب المنطقي لعناصر البرنامج : « و أما عن ترتيب المقرر فقد كان ترتيبا منطقيا حسب ما تتطلبه النظرية الموسوعية التي تحرص على ذلك بالدرجة الأولى ثم مراعاة اهتمامات التلميذ وميوله. والمتصفح لمقرر الفلسفة يستنتج هذا الترتيب الذي يبدأ من مفهوم الفلسفة والحياة النفسية إلى دور الفرد في المجتمع ثم إلى حدود العقل البشري »¹. و ترتيب هذا المقرر يدفع أستاذ الفلسفة إلى تتبع العناصر خطوة خطوة ².

ب- من سلبيات البرنامج : إن التنويه بإيجابيات برنامج الفلسفة لمرحلة الثمانينيات لم تنش (قوقام) عن التنبيه إلى سلبياته و لعل من بين تلك السلبيات ما يلي:

1-برنامج قديم لا يستجيب للمستجدات :

يلاحظ (قوقام) أنه «إذا ما تصفحنا مقرر الفلسفة نجده ينقسم إلى قسمين وهما فلسفة العمل التي تحتضن الأحوال النفسية والسلوك الاجتماعي للإنسان ، وهذه الموضوعات تعود إلى بداية ظهور المدرسة السلوكية والمدرسة الاجتماعية فهي بعيدة عن واقعنا الحالي. و فلسفة المعرفة التي تحتوي على القدرات العقلية والمنطق ثم الميتافيزيقا ولا أحد ينكر ما حدث من تطور في هذه الفلسفة. وتعتبر الابستمولوجيا رائدة العصر. وهذا ما يفتقر إليه مقرر الفلسفة الذي اكتفى بمجرد إشارات فقط للموضوع ».³

و يؤكد القول التالي الملاحظة السابقة : « وردت في مقرر الفلسفة عدة محاور اندرجت تحتها جملة من العناصر المرقمة بالحجم الزمني المحدد لكل منها. و هذه

¹ أكلي قوقام : المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ص 73.

² نفسه ، ص 74.

³ نفسه ، ص 85 .

العناصر ترتبط بالماضي أكثر مما ترتبط بالحاضر، إذ نجد معظم الآراء تعود إلى فلاسفة ومفكرين لا ينتمون إلى واقعنا الحالي. فمثلا وجود الفرويدية الكلاسيكية التي انتقدت ، وكذلك آراء قديمة عن المسؤولية من حيث طبيعتها ووظيفتها. وهناك أيضا اتجاهات في الحرية وقواعد القياس الأرسطي التي قد لا تمت بصلة إلى حياتنا اليومية. لكن عملا بمبدأ "النظرية الموسوعية" على أن كل معارف العالم الحقيقي مفيدة ويجب أن تكون منظمة في المنهج»⁴.

2- عوائق تطبيق البرنامج تعود إلى تطبيقه لا إليه هو في حد ذاته :

يلاحظ (قوقام) بأنه « قد يغلب على الدرس طابع المحاضرة والتلقين واكتظاظ المادة لدى التلميذ ثم ابتعاده عن الحوار الفلسفي و مختلف الأنشطة التي يتصف بها درس الفلسفة. و إعداد الأستاذ في مثل هذه الحالات غالبا ما ينصب على جميع المعلومات بدلا من العناية بطريقة التدريس ، بالرغم من أن مقرر الفلسفة في الجزائر يؤكد على طريقة "حل المشكلات " لكن الترتيب المنطقي للمحاور والعناصر وإمكانيات الأستاذ قد لا تسمح بذلك ولهذا فمعظم أساتذة الفلسفة حريصون على تبليغ المادة المعرفية دون العناية بعملية التفلسف»¹

3- برنامج الفلسفة في الجزائر لا يستند إلى أي نظرية في المناهج :

كما لاحظ (قوقام) على «مقرر الفلسفة الجزائري أنه لم يستند إلى نظرية معينة من نظريات المناهج وقد يقول الكثير منا أننا تأثرنا بالمستعمر ولذلك فالنظام التربوي في كثير من البلدان المستعمرة مبني على النظرية الموسوعية في بناء المناهج.»²

4 - غياب الفلسفة الإسلامية و الفلسفة المعاصرة في برنامج الفلسفة لمرحلة ما

قبل 1981:

⁴ نفسه ، ص 73.

¹ أكلي قوقام : المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ص 74.

² نفسه ، ص 78.

وهو يحاكم مقرر الفلسفة إلى المعيار الاجتماعي في بناء البرامج، يلاحظ قوقام وجود غياب جزئي للفلسفة الإسلامية والفلسفة المعاصرة وخاصة تلك التي تمثل المجتمعات النامية و أن المقرر يغلب عليه طابع التغريب وبمعنى آخر فهو مشبع بالفلسفة الغربية³. و لا تتماشى مع العصر و لا مع التحولات الاجتماعية والأحوال النفسية للتلميذ ومواكبة الانفجار المعرفي⁴.

و يصل (قوقام) وهو يقوم مقرر الفلسفة إلى الملاحظات التالية :
أ- بعض الموضوعات تجلب انتباه التلاميذ دون الأخرى كالموضوعات الاجتماعية مثلا.

ب- هناك محاور مفصلة وأخرى شكلية.

ج- هناك محاور ذات طابع أكاديمي بدلا من أنها تتضمن مشكلات فلسفية.

د- معظم المصطلحات الموجودة دخيلة على التلميذ وبالتالي يصعب عليه فهم عناصر المحور.

هـ- هناك محاور تفوق مستوى التلميذ ولذلك فهم يعانون منها وهذا ما يؤدي إلى اجترار المادة بدلا من التأمل فيها.¹

ولكن على الرغم من أهمية هذه الملاحظات فإن (قوقام) لم يقدم أمثلة تدلل على هذه الأحكام التي أصدرها و الملاحظات التي أبداه .

وفي آخر تقويمه لمقرر الفلسفة لمرحلة الثمانينيات يصل (قوقام) من خلال دراسته إلى الاستنتاج التالي: « حاول الباحث أن يقدم مقارنة بين المقاييس العلمية لبناء المقررات الدراسية ومقرر الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية بالجزائر. وتوصل الباحث إلى أن هناك فرقا شاسعا بين البناء العلمي للمقرر ومقرر الفلسفة المتناول حاليا في ثانوياتنا سواء من حيث أسسه المعرفية والنفسية والاجتماعية أو من حيث مكوناته أهدافا كانت أو محتوى، وطريقة أو تقويما »².

³ نفسه ، ص85.

⁴ أكلي قوقام : المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ص ص 86 - 87.

¹ نفسه ، ص95.

² نفسه ، ص 100.

ولكنه مع ذلك ينصف (قوقام) واضعي مقررات الثمانينيات و يلتبس لنقائص البرنامج بعض الأعدار لنقائص مقرر الفلسفة إذ « قد يرجع هذا إلى الوضع الذي كانت تعيشه الجزائر بعد الاستقلال والذي يتطلب القيام بعدة تغيرات ولعل السرعة في عملية التغير هي التي أدت إلى اتخاذ مواقف أكثرها ارتجالية و أدى ذلك إلى إفراز عيوب في منظومتنا التربوية منها ما يتعلق بالمقررات الدراسية كمقرر الفلسفة مثلا الذي لم يعتمد على المقاييس العلمية لبنائه. وذلك مما ساعد على ضعف العائد التربوي بعد دراسة هذه المادة خلال سنة دراسية واحدة. لكن تدني المردود الدراسي لا يمكن أن تحمل المسؤولية كلها للمقرر بل يمكن أن يعود ذلك إلى عدة عوامل متشابكة منها توجيه التلاميذ نحو الأقسام النهائية الأدبية وكفاءة الأستاذ و توفر الوسائل التعليمية... الخ »³

2-3 - بناء برنامج الفلسفة منذ سنة 1993 :

شهدت بداية التسعينيات من القرن العشرين إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، ومس التعديل مقررات مادة الفلسفة و هذا ما نلمسه في ديباجة مقرر الفلسفة لمرحلة ما بعد 1993 حيث جاء في التقديم:

« إن التطورات المستمرة والسريعة للقضايا التربوية تفرض على المناهج التعليمية مواكبة المستجدات حتى لا يكون مآلها الجمود.

ولا شك أن تنصيب الشعب الجديدة في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي ابتداء من الدخول المدرسي 1992-1993 يتيح فرصة لإدخال تحسينات على برامجنا وتجديدها. وفي هذه العملية الأولى التي لم تمس المحتويات بصفة أساسية أعطيت أهمية كبرى للأهداف التربوية وللمهارات والقدرات والتنسيق بين المواد ، خاصة بالنسبة للمواد المتقاربة، كما أننا أولينا أهمية كبيرة للمنهجية ولبعد التقويم ، وذلك بمنظور متكامل

³ آكلي قوقام : المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي ص101.

للطور كله تمهيدا لمراجعة جذرية وكلية للبرامج التعليمية من السنة الأولى أساسي إلى السنة الثالثة ثانوي»¹.

2-3-1- أهداف تدريس الفلسفة من خلال برنامج 1993 :

بعد الإشارة إلى الإصلاحات الجديدة فيما يخص إعادة هيكلة التعليم الثانوي توجهت ديباجة مقرر 1993 إلى تخصيص الحديث عن مادة الفلسفة حيث جاء في تقديم المادة التعريف بدور الفلسفة ما يلي :

« إن مادة الفلسفة تساهم مع غيرها من المواد المدروسة في مراحل التعليم الثانوي في تنمية جملة من المهارات والقدرات لدى التلميذ. وإذا كنا لا نستطيع تكوين فلاسفة فإنه بإمكاننا أن نوفر الشروط الضرورية للتفلسف ، أي التدريب على طرح المشكلات

واتخاذ المواقف منها وتبريرها بالحجج المنطقية»¹

و بالتالي تحدد مهمة تدريس الفلسفة في تعليم التفلسف من خلال عناصر الخطاب الفلسفي:

1- المشكلة. 2- تحديد المواقف. 3- المحاجة .

ويصبو مقرر الفلسفة لهذه المرحلة إلى تحقيق جملة من الأهداف : ثقافية و معرفية ومنهجية .

أ- الأهداف الثقافية:

العمل على تدعيم السلوك العقلاني بصفة عامة في الحياة الاجتماعية والنفسية والفكرية والدراسية.²

ب- الأهداف المعرفية:

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 . (وزارة التربية الوطنية)(مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي): (التقديم).

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993، ص 1 .

² نفسه و الصفحة نفسها.

- 1- إطلاع التلميذ على التراث الفلسفي الإنساني والإسلامي بخصوصياته .
- 2- التعرف على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية.
- 3- توعية التلميذ بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية و واجبات المواطنة وتنظيم المجتمع.
- 4- إطلاعه على الصراع الثقافي والإيديولوجي السائد في العالم المعاصر.
- 5- إطلاعه على الأنظمة الاقتصادية والسياسية السائدة وأبعادها.
- 6- وعيه لذاته³.

ج- الأهداف المنهجية:

- 1- تنمية القدرة على طرح المشاكل الفلسفية.
 - 2- القدرة على الفهم والتعبير والاستدلال الصحيح.
 - 3- القدرة على التحليل والتركيب والتصنيف والتنظيم والتعليل.
 - 4- القدرة على النقد وإصدار الأحكام.
 - 5- القدرة على الاختيار الحكيم القائم على البرهان.
 - 6- تنمية روح المبادرة والخيال الإبداعي¹.
- إن الجديد في هذه المرحلة - مرحلة ما بعد 1993 - هو إدراج مادة الفلسفة في السنة الثانية ثانوي لشعبة الآداب (آداب و علوم إنسانية - آداب و علوم إسلامية - آداب و لغات) ، و جاء هذا تلبية لمطالب ملحة ، ذلك أن التلميذ الذي يدرس الفلسفة لأول مرة في النهائي ، و ينتظره امتحان مصيري كامتحان البكالوريا ، كثيرا ما يصطدم بعقبات قد تحول دون تحقيقه للنجاح المأمول فيصاب بخيبة الأمل إن لم نقل بالإحباط . و لهذا سيساعد تدريس الفلسفة في السنة الثانية ثانوي على إعداد التلميذ منذ هذه السنة و تهيئته للسنة الثالثة ثانوي (النهائي)، كما يساعد هذا التدريس في السنة الثانية على التخفيف من كثافة و ضغط البرنامج الدراسي في النهائي.
- ومن هنا يحدد مقرر 1993، أهداف كل سنة دراسية:

³ نفسه و الصفحة نفسها.

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ، ص 1 - 2 .

² نفسه، ص 2.

د - أهداف السنة الثالثة:

يحدد المقرر مهام مادة الفلسفة ضمن المنظومة التربوية ، و التي تساهم في تشكيل شخصية التلميذ بمعية كل المواد الأخرى و إن كانت لهذه المادة خصوصيات، ولذا جاء في الديباجة: «إن الفلسفة لا تنفرد وحدها بتحقيق هذه الأهداف بل تساهم في ذلك جميع المواد المقررة. غير أن مساهمة الفلسفة في السنة الثالثة تبقى متميزة بما يستهدف منها من تعميق وبلورة ما تمّ اكتسابه من المعارف والقيم. فالغاية من تدريس الفلسفة تتجلى في جملة الأهداف الإجرائية، والمعرفية والسلوكية التي تسعى إلى تحقيقها معالجة المحاور المقررة»².

و ما هو ملفت للانتباه في هذا النص ، هو أن الفلسفة تهدف إلى تحقيق أهداف إجرائية و سلوكية ، وهذا يتماشى مع التوجه الجديد في الجزائر من خلال (بيداغوجيا الأهداف) كما تطرقنا إلى ذلك في الفصل السابق. وبالتالي إن هذه التعليمات هي دعوة لأستاذ الفلسفة المعني بتطبيق هذا المقرر و هذه التعليمات ، دعوة له لأجراً أهداف تدريس مادة الفلسفة .

و يؤكد المقرر على تحديد خصوصيات مادة الفلسفة فيما يلي : « و تنفرد الفلسفة عن بقية المواد بموضوعها ومنهجها، فمن حيث الموضوع يتطرق التلاميذ لأهم المشاكل النفسية، والأخلاقية، والاجتماعية والمعرفية. ومن حيث المنهج يطلعون على أساليب البحث والمناقشة والنقد بشكل يتسم بالعقلانية الصارمة ، و النظرة الشمولية العميقة لقضايا الإنسان ، انطلاقاً من واقعهم الاجتماعي والحضاري بمختلف بنياته بغية الكشف عن أهم وأدق مناهج التفسير، والاهتداء إلى أفضل وأنجع سبل التغيير مع اكتساب القدرة على اتخاذ مواقف من الحياة عن قناعة وإيمان بالمثل العليا»¹.

هـ - طريقة الدرس:

و لعل من بين مميزات تدريس مادة الفلسفة هي طريقة تدريسها ، وإن كانت الخيارات متعددة في تدريس المادة حسب ما تقتضيه المواضيع ، فإن المقرر يؤكد على

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ، ص 2.
² نفسه، ص 4.
³ نفسه و الصفحة نفسها.

أنجع الطرائق في تدريس الفلسفة الذي يجب أن يكون تدريسا للتفلسف . والملفت للنظر مرة أخرى هو أن هناك توجهها في مقرر هذه المرحلة إلى " تعليمية الفلسفة " . من هذا الاهتمام بتصورات المتعلم لتصحيحها . ذلك أن « حمل التلميذ على ضبط التصورات وتحويلها إلى إشكاليات يبدأ بالتساؤل انطلاقا من وقائع مأخوذة من محيطه » ² .

و أول ما يجب أن يتعلمه المتعلم هو طرح الإشكالية هي « فن إنشاء الأسئلة وطرحها بوضوح لإيجاد حلول ممكنة لها . وهذه الحلول ليست نهائية لأن الفكر الفلسفي في تطور دائم » ³ . فتعليم التفلسف لا يكمن في طريقة الإلقاء لمعلومات نظرية يستمع إليها التلميذ و يتمثلها ليستعملها يوم الامتحان، كما أن طريقة تدريس الفلسفة لا تتمثل في تفكير الأستاذ مكان التلميذ، وإنما تتمثل أساسا في حمل الأستاذ للتلميذ على التفلسف و الأخذ بيده للتدرج في مدارج التفلسف، من طرح لإشكال إلى اتخاذ مواقف إلى تقديم لحجج ثم إلى النقد وهكذا . و في هذا الصدد يقدم مقرر 1993 توجيهات حول الجوانب التي يجب أن يأخذها أستاذ الفلسفة بعين الاعتبار لإعداد التلميذ للتفلسف مركزا في ذلك على تصورات التلميذ

وعلى مكتسباته القبلية ثم التشكيك فيها ليتأتى له بعد ذلك التدرج في منهجية تعلم التفلسف ¹ .

و - أهداف النص :

و يحدد المقرر للنص الفلسفي أهدافا معرفية و أخرى منهجية ، و ذلك على الشكل التالي :

1 - الأهداف المعرفية :

- 1- التعرف على نماذج من التفكير الفلسفي .
- 2- اكتشاف الإشكاليات الفلسفية في مصادرها الأصلية .
- 3- التعرف على صور البرهان مع إبراز المفاهيم الأساسية التي يدور حولها النص ² .

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ، ص ص 4-5 .
² نفسه ، ص 7 .
³ نفسه ، ص ص 7-8 .
⁴ نفسه ، ص 10 .

2- الأهداف المنهجية:

- 1-تعويد التلميذ على القراءة الفعّالة.
- 2-تحكمه في تقنيات التلخيص.
- 3-تنمية قدرته على العمل الفردي والجماعي.
- 4-تنمية قدرته على التحليل والتركيب والتنظيم و التقويم.
- 5-تنمية روح النقد الموضوعي لديه.
- 6-تنمية قدرته على القياس وإصدار الأحكام الموضوعية.
- 7-تنمية روح البحث والقدرة على التوثيق لديه بإثارة حب الإطلاع في المجال الفلسفي

3

ز- أهداف المقالة الفلسفية:

كما يولي المقرر للمقالة الفلسفية أهمية نابعة من الدور الذي يمكن أن تؤديه فهي تخضع لقواعد خاصة يجب أخذها بعين الاعتبار ⁴ .

إن الهدف من المقالة الفلسفية هو أن ندرك ما إذا كان الطالب يحمل حدًا أدنى من الثقافة الفلسفية. أي قد استوعب بعض المذاهب الفلسفية. ومن جهة أخرى أنه قادر بنفسه أن يفكر تفكيراً فلسفياً يتمثل في :

1 - أنه يحمل روحاً نقدية ، أي قادر على أن يطرح مشكلاً يثيره الموضوع و يحلل عناصره. ويكتشف المشاكل الكامنة في بعض القضايا التي تبدو له واضحة لكنها

في الواقع ليست ذلك.

2-إيجاد حل لهذه المشاكل وفق تفكير منطقي واضح ودقيق.

3- التعود على حرية الفكر إزاء كل ما يملكه من معرفة فيجعلها وسيلة فقط لنشاطه الفكري.

4- المناقشة المدعمة القائمة على تحليل المفاهيم والأمثلة من أجل التوضيح ¹.

¹ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ، ص 10.

و من بين مستجدات برنامج الفلسفة (ماي 1993) الخاص بالسنة الثالثة ثانوي أنه يوصي - من خلال ملاحظة ² - بإعداد نماذج تعليمية لتدريب التلاميذ على ضبط التصورات ، المشكلة ، البرهنة.

ح - بطاقات نموذجية لتدريس الفلسفة:

و هذه النماذج هي عبارة عن بطاقات من الصفحة 20 حتى الصفحة 33 ، و عددها أربعة عشرة (14) بطاقة تضمنت بعض المحاور نحاول عرضها في الجدول التالي :

1- العادة .	6- العدالة الاجتماعية.	11-مناهج البحث عند مفكري الإسلام.
2- الفروقات الفردية.	7- الشغل.	12- إشكالية المنهج التجريبي على الظواهر الإنسانية.
3- الحرية	8- الدولة	13- مشكلة المعرفة.
4-المشكل الأخلاقي.	9- التفكير الرياضي.	14- مشكلة مصير الإنسان.
5-المسؤولية والجزاء	10- التفكير العلمي.	

جدول رقم (9) يوضح المحاور التي تضمنتها البطاقات النموذجية لتدريس التفلسف كما يعرضها برنامج ماي 1993.

إن هذه النماذج المختارة بعضها مشترك بين برنامج الأدبيين و برنامج العلميين كما أن بعضها ينتسب إلى فلسفة العمل وبعضها الآخر ينتسب إلى فلسفة المعرفة. نلاحظ أن 14 بطاقة منها:

أ- ثلاث (3) بطاقات لضبط التصورات : (بطاقة رقم (01) العادة) - (بطاقة رقم (03) الحرية) - (بطاقة رقم (07) الشغل). كما هو مبين في النموذج الذي يعرضه الجدول رقم (10).

ب - بطاقتان (2) لضبط تصورات من خلال المقاربة اللغوية : (بطاقة رقم (8) الدولة) (بطاقة رقم (10) التفكير العلمي). كما هو مبين في النموذج الذي يعرضه الجدول رقم (11)

² نفسه ، ص 19.

ج-تسع(9) بطاقات لطرح الإشكاليات: (بطاقة رقم (02)(الفروق الفردية*)-
 (بطاقة رقم (04)(المشكل الأخلاقي)- (بطاقة رقم (05)(المسؤولية و الجزاء) - (بطاقة
 رقم (06)(العدالة الإجتماعية) - (بطاقة رقم (09)(التفكير الرياضي) - (بطاقة رقم
 (11)(الاهج البحث عند مفكري الإسلام) - (بطاقة رقم (12)(إشكالية المنهج التجريبي
 على الظواهر الإنسانية **) - (بطاقة رقم (13) (مشكلة المعرفة) - (بطاقة رقم
 (14)(مشكلة مصير الإنسان). *** كما هو مبين في النموذج الذي يعرضه الجدول رقم
 (12).

يبدو لنا التصنيفات السابقة تخضع لمعايير منطقية في الاختيار . وما يمكن
 ملاحظته أيضا في هذه النماذج أنها نقلة جادة وجديدة لتعليم التفلسف بشكل منهجي و
 محاولة لضبط العملية التعليمية في تدريس الفلسفة ابتعادا عن الخبط والخلط والعشوائية
 المفضية إلى نتائج لا تتطرق من أهداف محددة ظنا أن ذلك إتباعا لمنهج الشك والحوار
 وزعزعة اليقين.

ط-محاولة تقييمية للبطاقات النموذجية:

ولكن على الرغم من هذا و بعد تفحصنا لهذه البطاقات وقفنا على الملاحظات
 التالية:- في الصفحة(20) بطاقة رقم (01) محور العادة. محاولة تمييز السلوك العادي
 عن السلوك الإرادي من جهة والسلوك الغريزي من جهة أخرى هي محاولة منهجية في
 ضبط التصورات تجنباً للخلط بين المفاهيم.

بطاقة رقم 1 مشكل تصور

* في كل البطاقات النموذجية نجد العناوين كلها، هي عناوين لمحاور إلا هذا العنوان الذي يعتبر مطلبا من محور الشخصية .(انظر:
 برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993، ص 37).
 ** الأصح هو تطبيق .
 *** تم حذفه في التعديلات التي سنشير إليها لاحقا .

التصور	طرح الإشكال	التعبير عن التصورات		
إعادة تعريف المفهوم	إكتشاف لمشكل لابد من حله	إعادة صياغة التعريف	التعريف التلقائي	السؤال حول التعريف مفهوم
استبعاد الفعل الطبيعي الغريزي. _ والفعل الإرادي الآني فالعدة سلوك مكتسب ثابت نسبيا أو هي قدرة مكتسبة على أداء عمل بطريقة آلية	كيف نضبط مفهوم العادة من غير خلطها بالغريزة ؟ والأفعال المقصودة بتكرار لا يستهدف التعلم.	إبراز الخلط بين العام والخاص. إذ التكرار قد ينتج عن إرادة آنية من غير أن يصير عادة . كما أن الأفعال الغريزية تتكرر من غير اعتبارها عادة.	أن نكرر فعلا ما	ماالعادة العادة

جدول رقم (10) يوضح نموذجا لبطاقة مشكلة تصور

بطاقة رقم 10 مقارنة لغوية لضبط تصور عن طريق الاستعارة

التفكير العلمي			الموضوع
ما معنى الإبستمولوجيا			السؤال
الخاصية	لأن	لكانت	لو كانت
دراسة	العلم يتحدد بموضوعه	مرتبطة بموضوع	علما
استدلال	لأن كل منهج هو حركة استدلالية	منطقا	منهجيا
موقف من المعرفة	لأن كل نظرية هي موقف من قضية	موقفا	نظرية
النقد	لأن كل فلسفة بحث نقدي	نقدا للمعرفة	فلسفة
المعرفة العلمية	لأن تاريخ العلم هو البحث في التراكم التاريخي للمعرفة العلمية	سردا للمعرفة العلمية في تطورها	تاريخا للعلم
التحليل نقدي للمعرفة	لأن كل نظرية المعرفة تبحث في قنوات المعرفة و أسسها	تبحث في نشأة العلمية واكتشاف أطرها	نظرية في المعرفة
	هي تحليل نقدي للمعرفة العلمية	الإبستمولوجيا	التعريف

جدول رقم(11) يوضح نمودجا لبطاقة مقارنة لغوية لضبط تصور عن طريق الاستعارة

بطاقة مشاركة رقم 2 مشكلة (طرح إشكال)

الموضوع	الفروق الفردية
السؤال	هل يتوقف وجود الفروق الفردية على مفعول الوراثة ؟
الجواب 1	نعم، لأن الفروق الفردية ناتجة عن عوامل فطرية تتجلى بوضوح في مفعول البنية الجسمية وما تتمتع به من نشاط عضوي مثل نشاط الغدد.
الجواب 2	لا، الفروق الفردية ناتجة عن اختلاف البيئة الطبيعية والاجتماعية، و ما تهيئه الظروف من مكتسبات .
إعادة صياغة السؤال	إلى أي حد يؤثر مفعول الوراثة في وجود الفروق الفردية

جدول رقم (12) يوضح نموذجا لبطاقة مشكلة (طرح إشكال)

و لكن يبدو لنا لو كان الانطلاق من تصورات التلاميذ و من أمثلة حسية من الواقع والتدرج إلى الضبط المنطقي الفلسفي المجرد لكان أفضل.

- في الصفحة (22)، البطاقة رقم (03)، محور الحرية . في العمود 3 ، عدم التطابق بين الخانة 5 و الخانة 6 فمشكلة التحرر تطرح من خلال معرفة قوانين الطبيعة لا من خلال المفهوم السياسي للحرية.

- و في الصفحة (24) البطاقة رقم (05)، محور المسؤولية والجزاء . بالنسبة للسؤال: هل الجزاء ضروري ؟ ثم في إعادة صياغة السؤال : هل تبرر إشكالية المسؤولية القول بإلغاء الجزاء ؟ يبدو أن إعادة صياغة السؤال كانت أكثر تعقيدا وغموضا وتركيبا من السؤال الأول الذي أردنا تبسيطه . نعتقد أن العكس هو الصحيح أن ننتقل من الغموض إلى الوضوح ومن الصعب إلى البسيط.

- وفي الصفحة (27) ، البطاقة رقم (08) محور التفكير الرياضي يضع المقرر جملة من المصطلحات دون شرحها :- ضبط التصور المقاربة اللغوية (الاستعارة). و بالتالي الأستاذ المعني بتطبيق هذه النماذج يكون في حيرة من أمره أمام هذا الغموض فيعزف عن هذه النماذج فتغيب الفائدة.

و- الأمر نفسه نلاحظه في الصفحة (28) البطاقة رقم (09) محور (الدولة) إذ يبدو لنا أن إعادة صياغة السؤال كانت أكثر غموضا وصعوبة من السؤال الذي انطلقنا منه.

- في الصفحة (29) البطاقة رقم (10) ، محور (التفكير العلمي). نلاحظ غياب حرف (راء) في كلمة تصور ، ثم عدم وضوح العنوان (مقاربة لغوية لضبط تصور عن طريق الاستعارة) .

و في الخانة (3) استعمال الأداة (لأن) من أجل التبرير وكانت كافية، لكننا نجدها تتكرر في خانات أخرى من نفس العمود (4-5-7) .

- نلاحظ أيضا عدم توضيح الفرق بين (مشكلة تصور) (ص 20) بطاقة رقم (01) و (المشكلة) مثلا (ص 21) بطاقة (رقم 02) و الأخرى أن نقول : الصورة Conceptualisation ضبط التصورات والمشكلة Problematisation طرح الإشكاليات .

كما نلاحظ عدم تطرق البرنامج في البطاقات النموذجية إلى المحاجة أو البرهنة وهي العنصر الثالث من عناصر تعلم التفلسف *Philosopher*.

كما أن البرنامج لم يشرح هذا التوجه الجديد ، و أصوله ، وأهميته حتى يتمكن من إقناع أفراد التنفيذ لهذه التوجهات و التوجيهات وهم أساتذة الفلسفة .

2-3-2 - مضامين برنامج الفلسفة ماي 1993:

الجديد في تعديلات بداية تسعينيات القرن العشرين بالنسبة لتدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري هو إدراج تدريس هذه المادة في السنة الثانية ثانوي للشعب الأدبية : (آداب و علوم إنسانية – آداب و علوم إسلامية – آداب و لغات) وهي منة يغبط (ميثال توزي) عليها إدراج تدريس الفلسفة في الجزائر منذ هذه المرحلة و رفض اقتراح الفيلسوف الفرنسي (جاك دريدا) 1930-2004 *Jacques.DERRIDA* و بوفارس - *Bouveresse* بإدراج تدريس الفلسفة في فرنسا منذ السنة الثانية ثانوي.¹

أ - مضامين برنامج السنة الثانية ثانوي :

من بين أغراض برمجة الفلسفة في السنة الثانية ثانوي هو تخفيف الضغط على برنامج الفلسفة في النهائي بالنسبة للشعب الأدبية . و المحاور التي تم تحويلها من السنة

يقول (توزي):

¹ « La proposition du rapport Derrida-Bouveresse sur l'enseignement de la philosophie (1989)l étendre

a la classe de première a été refusée ;alors qu'elle était souhaitée par de nombreux lycéens. Ce n'est pourtant pas le choix d'autres pays européens ,ou l'on peut commencer ;comme par exemple en Italie ou au Portugal ; **la philosophie des la seconde .En Algérie,pourtant très influencée par le modèle français , elle commence en première pour les séries littéraires»**

Voir:Michel Tozzi:Les pratiques à visée philosophique à l'école primaire :un nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe PP1-2

و يحيل (توزي) في هامش 10 من ص 2 لمزيد من التفاصيل إلى مجلة : L agora n 17, mars 2003crdp languedoc-Ràussillon

الثالثة إلى السنة الثانية هي: (مدخل إلى الفلسفة - مدخل إلى علم النفس - الانفعالات - الاستدلال و مبادئ العقل - المنطق الصوري). وأدرج لأول مرة محور الفلسفة الإسلامية. و الجدول رقم (13) يوضح مضامين برنامج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي مع أهداف كل محور والحجم الساعي المخصص لذلك.

المحاور	الأهداف المعرفية	الأهداف السلوكية	الحجم الساعي
مدخل إلى الفلسفة	-بيان الحاجة إلى التفلسف -الاطلاع على خصوصيات التفكير الفلسفي ومباحثه	-إبراز قيمة الحوار متنوع الفلسفي كنمط متميز أو خصب -تعويد التلاميذ على المعاناة الفكرية نعية الوصول إلى موقف محدد .	4 2- 2
الانفعالات	التعرف على طبيعة الانفعال و أثره	وعي دينامية الانفعال قصد توجيهه	
الاستدلال ومبادئ العقل	التعرف على طرق اكتساب المعرفة و أساسها	ضبط آليات التفكير السليم	6 2-4
المنطق	التعرف على الشروط الصورية التي تضمن السير السليم للفكر	- تنمية القدرة على التمييز بين القضية و الحجة - عدم تناقض الفكر مع نفسه - تنمية القدرة على الاستنتاج	14 5-9
الفلسفة الإسلامية إشكالية نشأة الفلسفة الإسلامية فلسفة التشريع (علم أصول الفقه) -علم الكلام -مشكلة الخلافة أهم المسائل و ظهور الفرق إشكالية العقل و النقل	الاطلاع على طبيعة الفكر الإسلامي ومكانة العقل فيه -التعرف على منطلقات الفكر الإسلامي - التعرف عل مبادئ و أساليب التشريع في الإسلام - التعرف على كيفية تعقل العقائد - بيان دور العقل في فهم العقيدة الإسلامية و الدفاع عنها - بيان إمكانية الحوار العقلاني و التسامح بين الخطاب الديني و الخطاب الفلسفي	بيان كيف أن الإسلام مصدر للحيوية و الإبداع الفكري -تمكن التلاميذ من أشكال المحاجة العقلية للقضايا الإيمانية بث روح التسامح الفكري	18 8-10

جدول رقم (12) يعرض برنامج السنة الثانية: 1992 (قبل التعديل)

ب - مضامين برنامج السنة الثالثة ثانوي :

أما برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب و العلوم الإنسانية صار يتضمن واحدا و عشرين (21) محورا ، بعد التخفيف الذي تم فيه نقل بعض المحاور من السنة الثالثة إلى السنة الثانية .كما يوضح ذلك الجدول رقم (14) و الذي يبين أيضا الأهداف المعرفية و الأهداف السلوكية لكل محور .

ج - تعديلات برنامج الفلسفة جوان 1994 :

و بعد سنتين من تطبيق الإصلاحات الجديدة في إطار (إعادة هيكلة التعليم الثانوي) أجريت تعديلات جديدة على البرامج في كل المواد¹ بما في ذلك برنامج السنة الثانية و الذي عدل عل الشكل التالي :

1- الحذف : يحذف المحور الخامس " مدخل إلى علم النفس " بكامله من السنة الثانية وينقل موضوع الانفعالات من إلى الشعب الأدبية من السنة الثالثة ثانوي.

2-إعادة الترتيب : يعاد ترتيب المحاور 2 و 3 و 4 حسب ما جاء في البطاقات المرفقة.

3- ملاحظة عامة : الإبقاء على المحاور و المواضيع التي لم يشر إليها كما هي في البرنامج الرسمي .

- تعالج النصوص وفق للحجم الساعي المخصص لها في كل محور .

- يكلف التلاميذ بتحرير مقال فلسفي مرة في كل ثلاثة أسابيع.²

أما التعديلات التي طرأت على برنامج السنة الثالثة شعبة الآداب و العلوم الإنسانية فكانت كالتالي :

1-الحذف:-يحذف محور"مشكلة مصير الإنسان"

-يحذف عنصر"تقييم التحليل النفسي"من محور"الشعور و اللاشعور"

2-الإدراج:-يعاد إدراج موضوع "الانفعالات" و يرتب كمحور ثالث بعد محور"الشعور واللاشعور" و تحدد عناصره حسب ما جاء في البطاقة المرفقة.

¹ انظر: التعديلات التي أدخلت على مرحلة التعليم الثانوي (التعديلات الخاصة ببرنامج الفلسفة) (وزارة التربية الوطنية – مديرية البرامج) جوان - 1994 ص 25 - 36 .

² نفسه ، ص 27 .

-يضاف في محور"مناهج البحث عند مفكري الإسلام" عنصر المحدثين البخاري ومسلم.

المضامين	الأهداف المعرفية	الأهداف السلوكية
1 الطبيعة والثقافة	التعرف على مختلف الجوانب المكونة للثقافة	تنمية القدرة على التمييز بين ما هو طبيعي وما هو ثقافي
2الانفعالات	التعرف على طبيعة الانفعال وأثره	وعي ديناميكية الانفعال قصد توجيهه
3 الشعور واللاشعور	التعرف على مستويات الحياة النفسية وفعاليتها	تنمية القدرة على تكوين التصورات الصحيحة لفعاليات النفس المصاحبة للسلوك.
4العادة وأثرها على السلوك	تعميق الاطلاع على خصائص السلوك الآلي المكتسب	تنمية فعالية الحيلة والحذر من الأحكام المسبقة على آثار العادة.
5 الشخصية	التمكن من الإحاطة بجوانب الشخصية وشروط توازنه	تنمية الوعي بطبيعة السلوك و توجيهه قصد التكيف النفسي الاجتماعي
6الحرية و التحرر	الاطلاع على المواقف الفلسفية من مشكلة الحرية	الوعي و العمل أساسي للتحرر.
7المشكل الأخلاقي	الاطلاع على البعد الفلسفي للقيمة الأخلاقية ومعرفة أساسها	تنمية القدرة على التمييز بين ما هو أخلاقي وغير أخلاقي وتوجيه السلوك وفقا للقيم بصورة عقلانية
8المسؤولية والجزاء	الاطلاع على الإشكال الفلسفي للجزاء	دور الجزاء في ضبط السلوك لإصلاح الفرد و المجتمع
9 إشكالية العدل	التعرف على إشكالية تطبيق العدالة الاجتماعية	بث روح الاعتدال في التفكير والتصرف
10 الشغل والتنظيم الاقتصادي	بيان أهمية الشغل كأساس لرفي الإنسان	تنمية القدرة على تصور مشاكل الشغل غرس روح تمجيد الشغل
11 الدولة والأمة	التعرف على خصائص التجمعات البشرية الكبرى	تنمية الوعي السياسي وتعزيز الانتماء الحضاري

12 إشكالية الإحساس والإدراك	التعرف على مختلف المواقف المتعلقة بإشكالية إدراك المكان والاطلاع على آليات إدراك المكان والمعاني	تنمية القدرة على التمييز الوظائف النفسية بضبط التصورات ز بين مختلف النفسانية
13 لذاكرة	التعرف على طبيعة المدركات في الزمان	اكتساب القدرة على التحصيل و التعرف على أسباب النسيان.
14 الذكاء و التخيل	التعرف على قيمة التخيل والذكاء وفعاليتها في الإبداع	تنمية القدرة على إضفاء السلوك الذكي و الإبداعي على الفطري الآلي
15 اللغة و التواصل	التعرف على طبيعة اللغة ووظائفها	القدرة على استعمال اللغة كوسيلة للتواصل و التأويل وفهم النص.
16 لتفكير الرياضي	بيان أساس التفكير الرياضي وطبيعته	تنمية القدرة على توظيف الإنسان الرياضي في مختلف العمليات الاستدلالية.
17 التفكير العلمي	التعرف على خصائص المعرفة	تمثل الروح العلمية في اتخاذ المواقف
18 مناهج البحث عند مفكري الإسلام	التعرف على خصوصيات مناهج البحث في الفكر الإسلامي	تنمية القدرة على التمييز بين مناهج البحث في الفكر الإسلامي
19 المنهج التجريبي في علوم المادة	التعرف على منهجية البحث العلمي و شروطه	تنمية السلوك المبدع والتفكير العلمي و شروطه لفهم العلاقة بين العلم و المجتمع .
20 إشكالية تطبيق المنهج التجريبي على الظواهر الإنسانية	التعرف على إشكالية الدراسة العلمية للظواهر الإنسانية	تنمية القدرة على تفسير مختلف الظواهر العلمية للظواهر الإنسانية بعيدا عن النظرة العامة
21 مشكلة المعرفة	الاطلاع على الإشكال الفلسفي والابستمولوجي للمعرفة والمواقف حيالها	تنمية القدرة على التفكير الحر و النقد المنطقي هل المحور فقط يحقق هذا الهدف؟
22 مشكلة مصير الإنسان	إدراك طبيعة مشكلة مصير الإنسان وأبعادها المختلفة	تنمية القدرة على اتخاذ موقف تأملي عقلي في مشكلة تمسه في وجوده

جدول رقم (14) يعرض برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والعلوم الإنسانية

لسنة 1993

-إعادة ترتيب: - يعاد ترتيب عناصر المحور العاشر: "الشغل والتنظيم الاقتصادي" بحيث يصبح عنصر "الشغل والسيطرة على الطبيعة وترقية الإنسان عنصرا من عناصر نتائج الشغل:

(أ) الثروة.

(ب) التبادل.

(ج) السيطرة على الطبيعة وترقية الإنسان.

4-ملاحظة عامة: الإبقاء على المحاور والمواضيع التي لم يشر إليها هذا بالتعديل أو الحذف كما هي في البرنامج الرسمي¹.

و يجب أن نشير هنا إلى الفرق الموجود بين مضامين برنامج الفلسفة لمختلف الشعب في الأقسام النهائية .حيث تحظى شعبي : الآداب و العلوم الإسلامية و الآداب و اللغات بنفس المحاور و ذلك بستة عشر(16) محورا ، كما بين ذلك الجدول رقم (15).

و تحظى شعبة علوم الطبيعة و الحياة و العلوم الدقيقة والتسيير و الاقتصاد وشعبة التكنولوجيا (هندسة مدنية ، هندسة ميكانيكية ، هندسة كهربائية) بنفس البرنامج الذي يتضمن عشرة (10) محاور. و هذا بعد التعديلات التي طرأت على هذا البرنامج بالكيفية التالية:

1- الحذف:

- بحذف محور "إشكالية تطبيق المنهج التجريبي على الظواهر الإنسانية"

¹ التعديلات ، ص32.

2- الإدراج:

- يدرج محور "مدخل إلى الفلسفة"

- يدرج محور "الاستدلال ومبادئ العقل" ومحور "المنطق" ويدمجان في محور

واحد هو "الاستدلال والمنطق" و يعالج حسب ما هو مبين في البطاقة المرفقة.

3- إعادة ترتيب: يعاد ترتيب المحاور كآتي:

- المحور 1: مدخل إلى الفلسفة

- " 2: الاستدلال والمنطق

- " 3: التفكير الرياضي

المضامين	الأهداف المعرفية	الأهداف السلوكية
1 الطبيعة والثقافة	التعرف على مختلف الجوانب المكونة للثقافة	تنمية القدرة على التمييز بين ما هو طبيعي وما هو ثقافي
2 الانفعالات	التعرف على طبيعة الانفعال وأثره	وعي ديناميكية الانفعال قصد توجيهه
3 الشخصية	التمكن من الإحاطة بجوانب الشخصية وشروط توازنه	تنمية الوعي بطبيعة السلوك و توجيهه قصد التكيف النفسي الاجتماعي
4 الحرية و التحرر	الاطلاع على المواقف الفلسفية من مشكلة الحرية	الوعي و العمل أساسي للتحرر.
5 المشكل الأخلاقي	الاطلاع على البعد الفلسفي للقيمة الأخلاقية ومعرفة أساسها	تنمية القدرة على التمييز بين ما هو أخلاقي وغير أخلاقي وتوجيه السلوك وفقا للقيم بصورة عقلانية
6 المسؤولية والجزاء	الاطلاع على الإشكال الفلسفي للجزاء	دور الجزاء في ضبط السلوك لإصلاح الفرد و المجتمع
7 إشكالية العدل	التعرف على إشكالية تطبيق العدالة الاجتماعية	بث روح الاعتدال في التفكير والتصرف
8 الشغل والتنظيم الاقتصادي	بيان أهمية الشغل كأساس لرفي الإنسان	تنمية القدرة على تصور مشاكل الشغل غرس روح تمجيد الشغل
9 الدولة والأمة	التعرف على خصائص التجمعات البشرية الكبرى	تنمية الوعي السياسي وتعزيز الانتماء الحضاري
10 اللغة و التواصل	التعرف على طبيعة اللغة ووظائفها	القدرة على استعمال اللغة كوسيلة للتواصل و التأويل وفهم النص.
11 لتفكير الرياضي	بيان أساس التفكير الرياضي وطبيعته	تنمية القدرة على توظيف الاستدلال الرياضي في مختلف العمليات الاستدلالية.

12 التفكير العلمي	التعرف على خصائص المعرفة	تمثل الروح العلمية في اتخاذ المواقف
13 مناهج البحث عند مفكري الإسلام	التعرف على خصوصيات مناهج البحث في الفكر الإسلامي	تنمية القدرة على التمييز بين مناهج البحث في الفكر الإسلامي
14 المنهج التجريبي في علوم المادة	التعرف على منهجية البحث العلمي و شروطه	تنمية السلوك المبدع والتفكير العلمي و شروطه لفهم العلاقة بين العلم و المجتمع .
15 اشكالية تطبيق المنهج التجريبي على الظواهر الإنسانية	التعرف على إشكالية الدراسة العلمية للظواهر الإنسانية	تنمية القدرة على تفسير مختلف الظواهر العلمية للظواهر الإنسانية بعيدا عن النظرة العامة
16 مشكلة المعرفة	الاطلاع على الإشكالات الفلسفية والاستمولوجي للمعرفة والمواقف حيالها	تنمية القدرة على التفكير الحر و النقد المنطقي هل المحور فقط يحقق هذا الهدف؟

جدول رقم(15)يعرض برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والعلوم الإسلامية واللغات
بعد تعديلات جوان 1994

- 4: التفكير العلمي
- 5: المنهج التجريبي في علوم المادة
- 6: الشخصية
- 7: الحرية والتحرر
- 8: المسؤولية والجزاء
- 9: الشغل والتنظيم الإقتصادي
- 10: الدولة والأمة

4-ملاحظات عامة:

- الإبقاء على المحاور والمواضيع التي لم يشر إليها هنا بالتعديل أو الحذف
- كما هي في البرنامج الرسمي
- تعالج النصوص وفقا للحجم الساعي المخصص لها في كل محور
- يكلف التلاميذ بتحرير مقال فلسفي مرة كل أسبوعين.¹

2-3-3- تقويم برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي(1993):

نحاول أن نقوم هذا البرنامج الذي هو المقرر المعمول به لحد الساعة².

¹ التعديلات ، ص34.

وفي هذا الصدد نعرض بعض الآراء حول هذه البرامج ، ومنها :

أ- رأي (زواوي باغورة) في مقرر الفلسفة لسنة 1993:

في مقاله الموسوم بـ " الخطاب الفلسفي في الجزائر ، الممارسات و الإشكاليات - تشخيص أولي " ، و الذي أتيننا على ذكره من قبل ³ يتتبع (باغورة) المسار التاريخي و التغييرات التي طرأت على برنامج الفلسفة وفي صدد حديثه عن إصلاحات مرحلة التسعينيات يقول (باغورة) :

« و بعد تشكيل لجان تربوية وطنية سنّ عام 1993 برنامج جديد يختلف إلى حد كبير عن برنامج الوجيز ، فتم إدخال التعليمية في الفلسفة (La Didactique) وتم مرة أخرى تقليص محاور وموضوعات الوجيز من 28 إلى 22 في الشعب الأدبية ، ومن 14 إلى 10 في الشعب غير الأدبية. وتم في الوقت نفسه توسيع مستوى تعليم الفلسفة في هذا الطور ليشمل السنة الثانية من التعليم الثانوي فرع الآداب والعلوم الإنسانية والعقيدة.* إن جديد هذا البرنامج ، يتمثل في تقليصه لموضوعات الفلسفة واستبعاده للمحاور الفلسفية الأساسية كالألوهية ومصير الإنسان والروح والمادة** ، واستحداث مادة الفلسفة الإسلامية في السنة الثانوية الثانية (...) مع مدخل عام حول التفكير العلمي المنطقي ، ولكن بعد تبسيطه واختزاله لجميع الموضوعات المدرجة ضمن برنامج الفلسفة ، وذلك بدعوى التعليمية التي نظر إليها على أنها وسيلة تربوية مثلى لتدريس الفلسفة ، لأنها تقوم على الحوار وليس على التلقين»¹.

و فيما يخص برنامج الفلسفة بالنسبة لتعديلات التسعينيات ، والمتمثل في تبني "التعليمية" كتقنية ، كما أشرنا من قبل ² يرى (باغورة) أن هذه التعليمية بقيت دعوى فارغة « لأن هنالك انعداماً شبه كلي للأساتذة المؤطرين في هذه المادة ، ودليلنا في ذلك ما يقوله نص التقرير الخاص بالجامعة الصيفية لتعليمية الفلسفة ، والذي يعترف بـ: "أن التأطير يكاد ينعدم ، بل إنه لا وجود له على مستوى الجامعة ذاتها ، في ما يتعلق

² دراستنا تتناول برامج الفلسفة حتى نهاية السنة الدراسية 2005 - 2006 .

³ والذي نشر في كتاب "الفلسفة في الوطن العربي" (الصادر عن مركز دراسات الوحدة العربية) .

* الأصح هو : شعبة الآداب و العلوم الإنسانية - الآداب و العلوم الإسلامية - الآداب و اللغات.

** موضوع الروح و المادة محذوف في تعديلات الثمانينيات .

¹ باغورة : مقال " الخطاب الفلسفي في الجزائر ص 380.

² انظر : الفصل الثالث من دراستنا هذه ، ص ص 88-89 .

بموضوع تعليمية الفلسفة ، على رغم التطورات الهائلة التي حدثت في العالم من حولنا في هذا الحقل أخيرا ، أي في التسعينيات ، وهنا نجد أنفسنا-يضيف التقرير-وجها لوجه أمام ظاهرة العزلة القاتلة التي تعانيها منظومتنا التربوية ، وبخاصة مادتنا ذات الطبيعة الكونية ، في وقت أصبحت فيه العولمة بديهية ترفض كل جدال" ³.

ومن بين مستجدات التقويم التربوي لمادة الفلسفة تم إدراج ما سمي بالأسئلة الجزئية التي تتم الإجابة عنها مباشرة دون التقيد بأي طريقة من طرق معالجة المقالات الفلسفية، كما تعود عليها مترشح البكالوريا في الجزائر. ويعلق (باغورة) على هذه الطريقة مبينا ضررها: « و في سياق هذه الإصلاحات والتعديلات أو الترقيعات تم اعتماد طريقة طرح أسئلة في البكالوريا كانت كارثة حقيقية على تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية وهذه الطريقة هي الطريقة المعروفة بالأسئلة الجزئية. وإذا وصفناها بالكارثة ، فلأن الأمر بلغ درجة من السوء تطلبت من المسؤولين التربويين عن هذه المادة التدخل لإلغائها وهذا ما نقرأه في نص مذكرة المفتش العام الصادرة تحت رقم 725 بتاريخ 1996/3/1 و التي تنص صراحة على أنه: "من بين العوامل التي أثرت سلبا على تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي ، تلك الأسئلة الجزئية التي اعتمدت سابقا في اختبارات الفلسفة لامتحان البكالوريا ، حيث جعلت التلاميذ عبارة عن أجهزة آلية لتخزين المعلومات و استرجاعها عند الطلب ، وتبعاً لذلك انحصر دور أستاذ الفلسفة في حشو أدمغة التلاميذ بالتعاريف و المفاهيم الفلسفية وبالقولاب الفكرية الجاهزة، وهو ما يتنافى تماما مع طبيعة الفلسفة ومع أهداف تدريسها. وعلى الرغم من أن العمل بالأسئلة الجزئية قد ألغي بصفة رسمية من اختبارات الفلسفة منذ سنتين ، فإن بعضا من تلك الآثار-مع الأسف-مازالت عالقة في أذهان بعض التلاميذ وحتى عند بعض الأساتذة " . ¹ »

و في نفس السياق ، نجد (بوقلي) يعضد رأي (باغورة) حين يشير إلى هذه الوضعية بقوله: « كان نظام الامتحانات إلى سنة 1986 مثلا، في كل الشعب يوجب على

³ باغورة: مقال " الخطاب الفلسفي في الجزائر ص380.

¹ باغورة: مقال " الخطاب الفلسفي في الجزائر ص381.

المرشح للبكالوريا، الاختيار بين ثلاثة مواضيع، مقالتين ونص، ولكن بعد 1987 أدخلت تعديلات جذرية ومرجلة في كل الشعب زعزعت الأهداف التي ننشدها من الفلسفة في تدريسها وتقنياتها وامتحاناتها. ونعني بهذه التعديلات نظام الأسئلة الخمسة الذي عوض من جهة ، إحدى المقاليتين لدى كل الشعب ، وألغى من جهة أخرى تحليل النص لدى كل الشعب غير الأدبية. وعند الفحص الأولي ، ينكشف لنا أنه لم يعد يطلب في امتحان البكالوريا من الدارس أو المرشح التفكير والنقد بقدر ما صار المطلوب الحفظ و التذكير. فصار الاهتمام يتجه إلى قياس جانب واحد فقط من الجوانب العقلية هو الجانب التحصيلي، والقدرة على الاستحضار الآلي رغم دعوة الكثير من مدرسي الفلسفة إلى تجاوز هذه الطريقة»².

و يقدم (باغورة) في محاولته لتشخيص الخطاب الفلسفي في الجزائر جملة من الملاحظات :

- 1-توسعت مكانة الفلسفة من الناحية الكمية، وأصبحت تشمل سنتين بحجم ساعي مقبول مقارنة ببعض التجارب الفلسفية في الوطن العربي.¹
- 2-أصبح التأطير أو الإطار المدرس جزائريا بشكل كامل ، وهذا في ظرف زمني قصير وسريع في الوقت نفسه. وإذا كان هذا يعتبر من النتائج المباشرة لسياسة الجزارة فإن له جوانب سلبية لا يمكن تجاهلها كالمحدودية في المعارف والنقص في التكوين وغلبة المعارف العامة على المعرفة الفلسفية و هو أمر له علاقة مباشرة بوضعية تدريس الفلسفة في الجامعة.²
- 3-إن الإصلاحات التي عرفها البرنامج ليست أكثر من تعديلات بسيطة ومجزأة و في غالبها كانت ترقيعات ، لم ترق في معظم الأحيان حتى إلى ما كان معمولاً به. قبل سنة 1980، والمطلع على الكتب المدرسية التي صدرت بعد الوجيز، يعرف مدى الخلل الكبير الذي تعانيه هذه الكتب المتسمة كما قلنا بالسطحية والتبسيطية والاختزالية.³

² بوقلي : نقد المقررات المدرسية في الفلسفة، ص 147،

¹ باغورة :مقال " الخطاب الفلسفي في الجزائر ص381.

² نفسه و الصفحة نفسها.

³ نفسه ص ص381 - 382.

- 4- لم يكن القائمون على الإصلاح إلا أولئك الأساتذة والمفتشون الذين كانوا مدرسين للمادة ويعانون قلة الإمكانيات كالتفرغ للبحث التربوي والانغلاق على البحث الجامعي، سواء الفلسفي أو التربوي ، مع ضعف واضح بالاتصال بالفلسفة الحديثة والمعاصرة والطرق الجديدة في التعليم ، وهذا بسبب القصور المعرفي واللغوي على السواء⁴.
- 5- يعاني تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية كما في الجامعة من الانغلاق والعزلة ، مما أدى إلى ضعف المستوى ، وتشكيل تصور خاطئ عن الممارسة الفلسفية في العالم. كما تشير إلى ذلك بعض التقارير الرسمية⁵
- 6- لعل الإضافة الأساسية للبرنامج الجديد هي تسطيره لجملته من الأهداف التربوية وتقديمه لطريقة في تحليل المقالة الفلسفية والنص الفلسفي وتقنيات الدرس... الخ من

المسائل التقنية التي تساعد الأستاذ والتلميذ معا¹.

- 7- إن البرنامج من الناحية المعرفية ، يشكو من نقائص عديدة ، لعل أهم هذه النقائص على الإطلاق هو إفراغه من محتواه الفلسفي والمعرفي بدعوى التبسيط².
- 8- كما يشكو البرنامج من كل تجديد سواء من ناحية المعلومات والأفكار الفلسفية أو الموضوعات المقترحة³.

و في هذا الصدد يقارن (باغورة) البرنامج الجزائري بالبرنامج التونسي الذي يراه يتميز بثرائه و تنوعه. كما أنه برنامج من خلال نصوص الفلاسفة وليس من خلال آراء الفلاسفة، كما هو الحال في برنامج الفلسفة في الجزائر. وهذا ما يؤدي إلى طرح قضية النص الفلسفي في الجزائر باعتبار أن غيابه وغياب الوسائل والطرائق الفلسفية في معالجته من بين أهم المشكلات الفلسفية التي تواجه تدريس الفلسفة في الجزائر، و يعتقد

⁴ نفسه ص 382.

⁵ نفسه و الصفحة نفسها.

¹ باغورة: مقال " الخطاب الفلسفي في الجزائر ص ص 382-383.

² نفسه ص 383.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

(باغورة) بأن غياب النصوص الفلسفية في الجزائر هو العقبة الكأداء في كل تطوير للممارسة الفلسفية في الجزائر⁴.

ب- رأي (اليقوبي) في برامج الفلسفة :

في مقاله الموسوم بـ "عوائق دراسة الفلسفة في التعليم الثانوي والجامعي"⁵ و في صدد إحصائه لعوائق تدريس الفلسفة يقول (اليقوبي): « و من هذه الزاوية يتكشف لنا عائق آخر، ليس أهون من العوائق السابقة لأنه يتحكم في نشاط الدارس و المدرس و يحدد لهما نوعيته و مقداره ، وهذا العائق هو جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يجد في ميادين البحث الفلسفي، أو عدم وظيفيتها ، لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في العالي يجب أن تلتقي فيها ثلاثة اعتبارات، هي :

1- طبيعة المضامين ومقدارها.

2- و كفاءة المدرس على تبليغها.

3- واستعداد الدارس لاستيعابها.*

ومن شأن إهمال أي واحد من هذه الاعتبارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة. فإذا تدخلت في تحديد مفردات برنامج الفلسفة اعتبارات أجنبية عن طبيعة المشاكل الفلسفية، مثل فقدان المدرس الكفاء أو إسناد المادة إلى غير القادر عليها، أو مثل ضعف المعارف الضرورية لدراسة الفلسفة لدى الدارس، فسيكون ذلك عائقا عواقبه السيئة الخفية على دراسة الفلسفة أخطر بكثير من هذه الاعتبارات الأجنبية عن طبيعة الفلسفة التي تقحم في الفلسفة ما ليس منها¹.

- رأي الباحث و استنتاجاته حول مقررات الفلسفة :

حاولنا مناقشة المقررات الدراسية لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري عبر مخلف مراحلها التاريخية ، منذ الاستقلال حتى وضعها الحالي. واعتمدنا في تلك المناقشة على آراء عاملين بالميدان التربوي ، بعضهم مارس تدريس مادة الفلسفة

⁴ نفسه و الصفحة نفسها.

⁵ المنشور بمجلة دراسات فلسفية التي تصدر عن معهد الفلسفة-جامعة الجزائر السنة الثانية العدد الرابع، السداسي الثاني 1997.

* وهي الأقطاب الثلاثة في العملية التعليمية: القطب الإبيستولوجي - القطب البيداغوجي - القطب السيكلوجي .

¹ اليقوبي : عوائق دراسة الفلسفة ... ص139.

بالتعليمين الثانوي و الجامعي ، وبعضهم مارس مهمة التفتيش (الإشراف التربوي) و كذا البحث الأكاديمي ، استمدوا أحكامهم على تلك المقررات من تلك الممارسة ، ولعلمهم يأملون و يعملون على تطوير تدريس مادة الفلسفة ، حتى يؤدي هذا التدريس الدور المنوط به .

ونحن بدورنا من خلال هذا الاطلاع ، و من خلال ممارساتنا الشخصية المتواضعة في تدريس مادة الفلسفة ، و من خلال قراءات أجريناها في مقررات الفلسفة ، يمكننا استخلاص النتائج التالية:

أ - موازنة بين مقرري الفلسفة لسنة 1983 و سنة 1993:

إن التأمل في المقررين لمرحلتى الثمانينيات و التسعينيات قد يفضي بنا إلى تسجيل الملاحظات التالية:

- 1- يبدو أن مقرر 1982 لمادة الفلسفة يمتاز بالوضوح والدقة في صياغته ، لكن يبدو لنا مع ذلك بأن الأهداف يعوزها التفصيل ، ولعل الأمر في ذلك متروك لاجتهاد الأستاذ حتى يشتق الأهداف الخاصة بكل محور وبكل مطلب بناء على الأهداف العامة للمادة كما أن التعليم الجزائري لم يتبن بعد (بيداغوجيا الأهداف) في تلك المرحلة.
- 2- كما نسجل عدم تطابق برنامج مرحلة الثمانينيات مع الكتاب المدرسي ، ذلك أن محاور عديدة حذفت و حدث تعديل جعل كتاب (الوجيز في الفلسفة) لا يلبي الرغبة في تناول مضامين المقرر الجديد ، الأمر الذي أحدث فراغا أثناء ثمانينيات القرن العشرين و على الرغم من ظهور كتاب (الفلسفة لطلاب البكالوريا)(1988-1989) فإنه لم يخلو من عدة نقائص كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

أما المقرر الجديد 1993 فقد بدت فيه الأهداف أكثر تحديدا ، تماشيا مع بيداغوجيا الأهداف، خاصة فيما يتعلق بمحاولة أجراتها ، كما بينا ذلك من قبل في الفصل الرابع من دراستنا ، غير أننا نلاحظ غموضا في بعض التفاصيل. كما أن هناك محاولة لتطبيق تعليمية التفلسف من خلال الثالث (الصورنة -الإشكالية - المحاجة).

- 3- هناك محاولة الاستدراك بمحور واسع حول (مناهج البحث عند مفكري الإسلام) للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب و محور حول (الفلسفة الإسلامية) للسنة الثانية ثانوي

شعبة الآداب دون وضع كتاب مدرسي يستثير به الأستاذ و التلميذ ، إلا بعد مدة متأخرة لم تخلو فيها الكتب المدرسية من أخطاء¹ . و ترك الأمر للاجتهاد الشخصي الذي يفضي في الغالب إلى العشوائية المفضية بدورها إلى الفوضى و الفشل .

4- في تعديلات التسعينيات حذف محور " الأسرة " و محور "الألوهية" ومحور " مصير الإنسان " وبعض المطالب منها ، مطلب "النظرية الداروينية" دون تبيان مبررات ذلك ، خاصة بالنسبة للذين سبق لهم تدريس تلك المحاور و المطالب .

5 – جاء في برنامج الفلسفة ماي 1993 عند الحديث عن أهمية النص الفلسفي : « لا يمكننا أن نفكر بطريقة فلسفية خارج النصوص الفلسفية التي ألفها الفلاسفة لأننا بواسطتها نضع التلميذ مباشرة أمام المشاكل الفلسفية لاستثمارها . وتمثل النصوص دعما لكشف الأفكار أثناء نشاطها ، فهي مادة للتفكير و التأمل و البحث من أجل تنمية الخطاب الفلسفي عند التلميذ»¹.

ولكن على الرغم من هذه الأهمية التي يوليها البرنامج للنص الفلسفي ، وعلى الرغم من الحشد الهائل الذي تتوفر عليه مختارات النصوص الفلسفية ابتداء من "المختار في النصوص الفلسفية" وما يليه² فإن الاهتمام بالنصوص يبدو قليلا من حيث التعامل معها كونه يمثل "محاولة انتحارية في رأي" بعض التلاميذ المترشحين لشهادة البكالوريا ، على الرغم من أن التعامل مع النصوص ليس بغرض اختيارها في مواضيع امتحان البكالوريا ، بل من أجل الفوائد المذكورة في النص أعلاه ، و من أجل

¹ انظر مثلا : أشغال الملتقى الوطني الثاني في مادة الفلسفة (وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم) المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة ، الثانوية "مليحة حميدو" تلمسان من 15 إلى 17/01/2001 : مقال مبروك عبد الرحمن : دراسة تحليلية لبرنامج مادة الفلسفة في السنة الثانية من التعليم الثانوي ص ص 5-14 . و عبد الرحمن مسعد : مقال : تقويم الكتاب المدرسي الخاص بدروس الفلسفة ص ص 167 - 177 . و عبد اللطيف ماحي : مقال تقويم الكتاب المدرسي الخاص بالتعليم الثانوي في مادة الفلسفة . ص ص 178-191.

¹ انظر : برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 . ص 7.

² احتوى المختار لليقوبي 181 نصا . (انظر : الطبعة المنقحة : 1987، 5، الجزائر مكتبة الشركة الجزائرية). و احتوى كتاب النصوص الفلسفية الميسرة للسنة الثالثة ثانوي في جزأه : 203 نص احتوى الجزء الأول 103 نصا (انظر : طبعة المعهد التربوي الوطني –الجزائر 1986 - 1987).

و احتوى الجزء الثاني 100 نصا (انظر : طبعة المعهد التربوي الوطني –الجزائر 1991 - 1992).

و احتوى كتاب (برنامج نصوص فلسفية السنة الثالثة ثانوي الموجه للأستاذ ، 38 نصا) انظر : طبعة وزارة التربية الوطنية - مديرية بالبرامج التعليم الأساسي و الثانوي ، ماي (1993). و احتوى كتاب النصوص الفلسفية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب 146 نصا (انظر : طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 200 - 2001) .

و احتوى كتاب نصوص فلسفية السنة الثانية ثانوي ، 20 نصا (انظر : طبعة وزارة التربية الوطنية - مديرية التعليم الثانوي طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ماي 1992) . و احتوى كتاب نصوص فلسفية السنة الثانية (الشعب الأدبية) 49 نصا (انظر : وزارة التربية الوطنية - المعهد التربوي الوطني 2000 - 2002).

فوائد أخرى أتينا على ذكرها في الفصل الموسوم بتعليمية الفلسفة و نحن نتحدث عن النص الفلسفي .

وحبذا لو كان التركيز أكثر و الإلحاح على أهمية النص الفلسفي و تبيان المخاطر التي تتجر على إهمال التعامل مع النصوص الفلسفية ، حتى يتم الاعتناء بالنص أكثر لاستثماره في الدروس و في كتابة المقالات الفلسفية.

كما يفهم من المقرر¹ أنه يترك للأستاذ الحرية في اختيار نصوصا، من غير النصوص المختارة المقررة ،على الرغم من الجهد المبذول في اختيارها. فحبذا لو كانت هناك إحالات في الكتب المدرسية الخاصة بالدروس ، إلى النصوص المختارة المقررة ليتم التنسيق و تحصل الفائدة كما هو الشأن مثلا في الكتب المدرسية التونسية والسورية و الفرنسية.

6- وفيما يخص النص الفلسفي أيضا ، إذا أردنا مقارنة ما جاء في برنامج 1983 و برنامج 1993 حول النص الفلسفي ، فإننا نجد أن البرنامج الأول تضمن الأهداف: أربعة (4) أهداف . و الطريقة: و ثمانية (8) عناصر². في حين أن الثاني تضمن الأهمية و الأهداف قسمها إلى أهداف معرفية : ثلاثة (3) أهداف . و أهداف منهجية : سبعة (7) أهداف. ثم الطريقة تضمنت التمهيد ، التحليل ،الموقف الشخصي³. و الملاحظ هو أن البرنامج الثاني أدخل عناصر تعد من الأهداف في حين أن البرنامج الأول أدرجها في الأهمية : "وضع التلاميذ أمام المشاكل الفلسفية لاستثمارها"⁴، هي الهدف الثاني في البرنامج الأول : "تعويدهم على الاطلاع المباشر على آراء

¹ انظر : برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ، ماي 1993 ، ص 7.

² برنامج الفلسفة ، ماي 1983 ص ص 7-8.

³ برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ص ص 7-8.

⁴ نفسه ، ص 7 .

المفكرين و اقتباسها من المصادر و الاحتجاج بها عند الحاجة⁵. و هكذا يبدو أن الصياغة هنا جاءت أوضح و أدق .

7- بالنسبة للطريقة في برنامج 1993 العنصر(1): «- تعيين النص للتلاميذ لأعداده مسبقا مصحوبا بأسئلة تحثهم على البحث و التعمق في الموضوع»⁶. هو نفسه، مع تغيير طفيف ، في العنصر (3) في برنامج 1983 : « تعيين النص للتلاميذ لأعداده مسبقا كتابيا في دفتر تحليل النصوص ، لغويا و فلسفيا ومنطقيا مع تدريبهم على هذا الإعداد عند بداية السنة الدراسية»⁷. غير أن هذا العنصر يبدو بأنه أكثر دقة في هذا الأخير منه في برنامج

1993 . و الجديد في برنامج 1993 هو تقسيم الطريقة إلى تمهيد و تحليل و موقف شخصي لكن بالنسبة لوضع النص في سياقه الفلسفي و شرح النص و تحليله برده إلى وحداته الأساسية كلها محل اتفاق بين البرنامجين ، غير أن تركيب الحجة مع ضبط صورتها المنطقية و فحص قوتها لم يتعرض لها برنامج 1993. ولعل عدم إدراج هذا العنصر في مقرر 1993 يعود إلى أن من الصعوبات التي يواجهها الأستاذ عند التعامل مع النصوص مع تلاميذه ، هو أنه يجد نفسه ملزما بأن يضع لكل نص بنية منطقية .

8- الملاحظ أن برنامج 1993 عند تقديم البدائل ، لم يشر إلى نقائص النموذج الأول في برنامج 1983، ولم يشرح أو يبرهن على النموذج الجديد ، و هذه الممارسات تتناقض مع فعل التفلسف الذي لا يرضى موقفا ، و لا نقضا بدون حجة ، كما لا يرضى بديلا بدون دليل .

9- بالنسبة لطرق معالجة المقالة الفلسفية نجد جدولا¹ في كتاب المدخل إلى المقالة الفلسفية، لمحمود يعقوبي يبين أنواع طرق المعالجة حسب طبيعة الموضوع (كما يوضح ذلك الجدول رقم16). و في برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي (ماي 1993)

⁵ برنامج الفلسفة ، ماي 1983 ، ص 7.

⁶ نفسه، ص 8 .

⁷ نفسه، ص 7.

¹ يراجع :محمود يعقوبي : المدخل الى المقالة الفلسفية، للمرشحين لشهادة البكالوريا، الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية ، ط1-1976 ، ص46.

نجد الجدول نفسه ² ، مع حذف طريقة ضبط التعريفات (كما يوضح ذلك الجدول رقم 17). كما أن هناك تعديلا في عنصر التوسيع و الخاتمة بالنسبة لتحليل النص وذلك باستبدال عنصر (نقد و تأويل) كنصر ثالث من عناصر التوسيع و التقييم في الخاتمة ، تم إدماج عنصر (نقد و تأويل) مع الخاتمة بعنوان (نقد وتقويم و إبراز الموقف الشخصي).

لقد تمت هذه التعديلات دون توضيح و لا تبرير مما يجعل أستاذ الفلسفة المعني بتطبيق هذه التعليمات في حيرة من أمره ، فيحدث له تشويش ، و ينعكس ذلك على التلميذ الذي يضطرب أمام الغموض فتتحول مادة الفلسفة إلى مادة إقصائية في امتحانات البكالوريا الذي هو امتحان مصيري بالنسبة للتلاميذ و أوليائهم خاصة الأديبين منهم الذين تعتبر مادة الفلسفة ذات معامل (5) وهو معامل مرتفع .

الموضوع	سؤال	وصف	تصور	مقابلة	نص
الطريقة	جدلية	استقصائية	ضبط التعريفات	مقارنة	تحليل
المقدمة	إبراز الإشكال	طلب الاحاطة	التعريف تابع للمعرفة	الحذر من المظاهر	الوضع في الإطار الفلسفي
التوسيع	1 عرض الرأي	بيان طبيعة الشيء	التعريف الشائع	أوجه الإتفاق	ضبط مضمون (المشكلة والموقف)
	2 عرض نقيضه	إثبات وجوده	التعريف العلمي	أوجه الاختلاف	معرفة الصورة المنطقية (الحجج)
	3 تقديرهما	بيان قيمته	التعريف الفلسفي	مواطن التداخل	نقد وتأويل
الخاتمة	تحديد الموقف	بيان الحقيقة	بيان الماهية	نسبة الترابط	تقييم

- جدول (16) رقم يبين أنواع طرق المعالجة حسب طبيعة الموضوع

يراجع :محمود يعقوبي : المدخل الى المقالة الفلسفية، للمترشحين لشهادة البكالوريا، الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية ، ط1- 1976 ، ص46.

² انظر: برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ، ماي 1993 ، ص 15.

الموضوع	سؤال	وصف	مقابلة	نص
الطريقة	جدلية	استقصائية	مقارنة	تحليل
المقدمة	إبراز الإشكال	طلب الإحاطة بالقضية	الحذر من المظاهر	الوضع في الإطار الفلسفي
التوسيع	1	عرض القضية	بيان طبيعة القضية	أوجه الاتفاق
	2	عرض نقيضها	إثبات وجودها	أوجه الاختلاف
	3	التركيب	بيان قيمتها	مواطن التداخل
الخاتمة	تحديد الموقف من الإشكال	بيان حقيقتها	نسبة الترابط	نقد و تقييم وإبراز الموقف الخاص

-جدول (17) رقم يبين أنواع طرق المعالجة حسب طبيعة الموضوع

انظر: برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ، ماي 1993 ، ص 15.

و الملاحظ أيضا بالنسبة لطرق معالجة المقالة الفلسفية لا نجد شروحات توضح المقصود منها ، و لا عناصرها الجزئية ،إذا ما استثنينا بعض الإشارات المجملّة في كتاب "المدخل إلى المقالة الفلسفية" لليعقوبي.¹

فما المقصود إذن ، بالاستقصاء ؟ و ما العلاقة بين الوصف كموضوع و الاستقصاء كطريقة ؟ و ما المقصود بخطوات الاستقصاء (طلب الإحاطة في المقدمة ،بيان طبيعة الشيء ، إثبات وجوده ،بيان قيمته ، بيان الحقيقة) ؟ و في طريقة المقارنة ما المقصود بعناصرها (في المقدمة الحذر من المظاهر – الفرق بين أوجه الشبه و مواطن التداخل و نسبة الترابط) ؟ إن الأمر في هذا- في نظرنا - متروك لاجتهاد الأستاذ أصاب أم أخطأ. و في ظل هذا الاجتهاد الذي قد يتحول إلى تأويلات قد تحتل الخطأ أكثر من الصواب – على ما نعتقد - خاصة بالنسبة للأساتذة المبتدئين منهم- يحدث الاختلاف الكثير بين تأويلات الأساتذة في معالجة المقالات الفلسفية في غياب معايير واضحة و دقيقة يحتكم إليها الجميع ، ولعل هذا ما يحدث أثناء تصحيح امتحان البكالوريا أين لا يتم الإجماع من طرف المصححين لعدم اقتناعهم بنماذج التصحيح المعروضة عليهم ،

¹ انظر: الفصل الخامس : بناء المقالة ص 36 – 41 من كتاب " المدخل إلى المقالة الفلسفية" الذي يتوقف اقتنائه على اجتهاد الأستاذ نظرا لعدم توفره في المؤسسات التربوية كبقية الكتب المدرسية، هذا فضلا على عدم إعادة طبعه - على ما نعلم – منذ طبعة 1976. و بالتالي هو مفقود بالنسبة للأساتذة خاصة الجدد منهم ،ناهيك عن التلاميذ.

و إن أخفوا معارضتهم فإنهم يصححوا وفق نماذج للتصحيح موجودة في أذهانهم
و تفرضها عليهم قناعاتهم.

و في ظل صعوبة التعامل مع موضوع المقال الذي يحتل المعالجة بالطريقة
الاستقصائية و موضوع المقال الذي يحتل أن يعالج بطريقة المقارنة ، ومع حذف
طريقة ضبط التعريفات لأسباب مجهولة ، وفي ظل تخوفات التلميذ من التعامل مع
النص الفلسفي ، يبقى المخرج و الأمل الوحيد من هذا المأزق هو اللجوء إلى اختيار
واحد هو الطريقة الجدلية التي تبقى هي أوضح الطرق في معالجة المقالة الفلسفية
لبساطة خطواتها ويحرم التلميذ من كل الاختيارات الأخرى التي من الممكن أن تفسح له
مجالا واسعا للتفلسف و الاستفادة منها.

إننا نعتقد بأنه لا يكفي بأن نرسم جدولا بخطوات كل طريقة من طرق معالجة المقالة
الفلسفية ، وإنما الأجدى أن نبين أصول كل طريقة و الأسس المنطقية التي بنيت عليها
و أن نوضح كل عنصر من عناصرها. ذلك أن أستاذ الفلسفة يسأل من طرف تلاميذه
عن ذلك ، و يجب عليه أن يجيبهم و يقنعهم بذلك ، و إلا أخل ببعض خصائص الروح
الفلسفية التي تهدف إلى الإقناع.

إن من بين أسباب الرسوب و الفشل المدرسي بالنسبة لمادة الفلسفة في المنظومة
التربوية الجزائرية - في اعتقادنا - هي سوء التعامل مع مواضيع المقال الفلسفي لا
بالنسبة لصعوبة مضامين المواضيع المقترحة للمعالجة و التي تتطلب جهدا فكريا لفهما
خاصة أن بعضها مترجم - وإنما يعود خاصة إلى عدم وضوح خطوات طرق المعالجة
على النحو الذي بيناه .

و لذا فإن محاولة التجديد في التعامل مع المقالات و النصوص التي عرضت من
طرف القائمين على الملتقى التكويني* الخاص بالجامعة الصيفية لمادة الفلسفة تحاول
تقديم بديل¹ للطرق المألوفة ، لكن - على ما يبدو لنا - أن هذا البديل يعوزه التأسيس ،

* و الذي نظم من 18 إلى 30 / 07 / 1998 بثنائية حسبية بن بوعلي بالقبة . وكان الباحث من المستفيدين من هذا التكوين ممثلا لأساتذة
(ولاية الأغواط) ، لما كان أستاذا للفلسفة بالتعليم الثانوي و هو هنا يسجل بعض ملاحظاته و انطباعاته .

¹ انظر :سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي. خاصة الملاحق ص ص 37 - 45.

خاصة أنه لم يقدم حججا على نقائص الطرق السابقة ، وعلى عدم كفايتها ، حتى يحصل الاقتناع من الطرف القائمين على عملية التطبيق مع تلاميذهم في القسم .

غير أننا نلتبس في ثنايا المقال الموسوم بـ " الطريقة المقالية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي " لـ (جمال الدين بوقلي) ، محاولة تؤسس لطريقة جديدة تسمى بالطريق المقالية. تحاول أن تجعل من الطريقة الاستقصائية أما للمناهج ، و ذلك من خلال عنصر فرعي موسوم بـ "توسيع مفهوم التفلسف و العودة إلى أم المناهج" .

و مما جاء في المقال : « نحاول في هذا السياق توجيه عنايتنا إلى طريقة الاستقصاء كما مارسها رجال الفكر - أمثال أبي حامد الغزالي وأبي الوليد بن رشد ، وغاستون باشلار - وكما يقتضيه العقل الحي ، والخروج من الفهم التقليدي و الرتيب لهذه الطريقة

و السعي إلى تجاوز غموض بعض المصطلحات التي عبروا بها عنها ، و لم تحسم بعد ميدانيا»¹.

و كأن هذه المحاولة جاءت لتؤكد ما قلناه عن ذلك الغموض الذي يكتنف طرق معالجة المقال الفلسفي ، وتعمل على التجديد في هذا المجال ، مع توضيح الأسس الفلسفية و التاريخية و المنهجية لمنهج الاستقصاء الذي يعتبره المقال « أم المناهج ومصدرها و الأساس الملهم للمقالات ، خرجت منه ألوان الطرائق المختلفة للكتابة الفلسفية »².

وهكذا يجعل المقال منهج الاستقصاء أصلا للطرق الأخرى المعروفة لمعالجة المقالة الفلسفية كالطريقة الجدلية، وطريقة المقارنة والطريقة الاستقصائية الاستعراضية و الطريقة الاستقصائية النقدية .³

1. الطريقة الجدلية حيث يتم تقصي الأسس الفكرية و المنطقية لأطروحتين متناقضتين و تقصي عيوبهما للخروج بأطروحة جديدة .

¹ بوقلي : الطريقة المقالية في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي ، ص 162، المنشور في مجلة الفلسفة والديداكتيك ، ص ص 145 - 166 .

² نفسه و الصفحة نفسها.

³ نفسه، هامش 7 ، ص ص 162-163 .

2. طريقة المقارنة حيث يتم البحث عن أقصى المواطن التي يختلف أو يتفق أو يرتبط فيه مفهومان أو تصوران .

3. الطريقة الاستقصائية الاستعراضية حيث يتم عرض منطق كل موقف معروف في إشكالية ما من غير تأييد و لا دحض* و لا تعليق .

4. الطريقة الاستقصائية النقدية حيث يتم عرض منطق كل موقف معروف في إشكالية ما و نقدها موقفا موقفا دون تحديد موقف شخصي ..

و يعرض المقال نوعين متقابلين من الاستقصاء : طريقة الوضع و طريقة الرفع ، كلتاهما تتضمن في مسار التحليل ، ثلاث عمليات :

° طريقة الوضع تقتضي :

أولاً: عرض منطق الأطروحة

1. ضبط الموقف من حيث أنه فكرة.

2. عرض مسلماته و ما تستوجبه من برهنة و نتائج

ثانياً : الدفاع عن منطق الأطروحة بحجج شخصية جديدة

1. من حيث الشكل ومن حيث المضمون

2. على ضوء بعض المذاهب الفلسفية المؤسسة

ثالثاً : نقد منطق الخصوم

1. عرض منطقهم

2. نقده شكلاً و مضموناً¹

° وطريقة الرفع تقتضي

أولاً: عرض منطق الأطروحة

1. ضبط الوقف من حيث إنه فكرة

2. عرض مسلماته و ما تستوجبه من برهنة ونتائج

ثانياً: رفع الأطروحة بحجج شخصية

* [في المقال ضحد]

¹ بوقلي: الطريقة المقالية ، ص 163.

1. من حيث الشكل ومن حيث المضمون

2. على ضوء بعض المذاهب الفلسفية المؤسسة

ثالثاً: نقد منطق المناصرين للأطروحة

1. عرض منطق المناصرين

2. نقد منطقهم .² *

و نحن نعتقد أنه عند الشروع في تطبيق هذا المنهج الجديد ، سوف لا يجد أستاذ الفلسفة عائقاً في التكيف معه ، مادام يمتلك مكتسبات قبلية حول القواعد الأربع (للقياس الشرطي الاستثنائي) في وضع الشرط و المشروط و في رفعهما¹.

10- إذا أردنا أن نقوم بمقارنة بسيطة بين برنامج مرحلة ما قبل التسعينيات و مرحلة التسعينيات التي شهدت تطبيق تعليمية الفلسفة ، فإننا نجد بعض أوجه الاختلاف و أوجه التداخل التالية :

فمن بين أوجه الاختلاف نجد البرنامج القديم كان يركز على الدعائم الثلاث للخطاب الفلسفي متمثلة في:

- طرح الإشكالية - تحديد الموقف - المحاجة.

بينما صار البرنامج الجديد يلح على دعائم تعلم التفلسف :

- الصورة - المشكلة - المحاجة .

لكن على رغم من هذا الاختلاف فإن الطريقتين تتقاطعان في عناصرهما ، من ذلك أن البرنامج القديم ، و إن كان لا يصرح بالصورة (ضبط التصورات) ، فإنه يحتويها ضمناً ، و البرنامج يوصي بها : «- تنمية القدرة على تحليل التصورات لاكتشاف

² نفسه ، ص 164.

* و الجدير بالملاحظة أن بعض الأساتذة في بعض المقطعات في بلادنا، تلقوا تكويناً في هذا المنهج الجديد للطريقة الاستقصائية، كما هو مثبت في مراجع المقال (ص 165-166) ومن ذلك: الملحق الولائي تجربة أولى في المقالة الاستقصائية "البرهنة" (بالوضع) تلمسان 24-25/1995) - (الملحق الولائي، تجسيد طرقتي "الوضع" و "الرفع" في الاستقصاء، سعيدة، 09-10/01/1996). - (الملحق الجهوي الثاني في الرسكلة و البحث التربوي، تقويم المقالة الفلسفية، 07-08/05/1996). (الملحق الولائي، تحرير المقالة على طريقة الاستقصاء، سيدي بلعباس، 12-13/11/1996). (الملحق الولائي، الدرس في خدمة المقالة، تلمسان، 25-26/11/1997). (ندوة في تدعيم الطريقة الاستقصائية بالرفع، تلمسان، 19/02/1998).

¹ انظر: محمد علي أبو ريان وعلي عبد المعطي محمد، أسس المنطق السوري ومشكلاته، دار النهضة العربية، بيروت-1976، ص 326-334.

عناصرها و على تحليل الإحكام لاكتشاف عللها . وعلى تحليل الاستدلالات لاكتشاف البنية المنطقية فيها ، وعلى تحليل البنيات المنطقية لاكتشاف العلامة المنطقية التي أعطتها. ² كذلك في تحليل النص يردده إلى وحداته الأساسية (المشكلة - الموقف - الحجة) ³

كما أننا لا نجد عنصر (الموقف) في عناصر تعليمية التفلسف لكننا لا نتصور إشكالا بدون موقف يجيب عنه ، كما لا نتصور محاجة بدون موقف لأن المحاجة تأتي لتدعم موقفا أو تدحض موقفا آخر. فالموقف لم يصرح به هنا ، ولكنه موجود ضمنا .

و من بين أوجه الاتفاق بين البرنامجين أيضا هو التأكيد في كليهما على عنصر الإشكالية

والتي يسميها البرنامج الجديد تارة بالإشكالية ¹ ، مثلا ، و تارة أخرى بالمشكلة . ² و ما يمكن ملاحظته ، هو أن عناصر الخطاب الفلسفي تبدو منها متسقا مترابطة و متسلسلا . خطواته متتابعة ، تنطلق من إشكالية ، و التي يحاول أن يجيب عنها موقف تدعمه حجج .

لكن عناصر تعليمية التفلسف ، هي عبارة عن عناصر متفرقة ، وإن كانت عبارة عن كفاءات للتفلسف .

إن البرنامج الجديد لا ينفي الطريقة القديمة عندما يركز على: « التدريب على طرح المشكلات و اتخاذ المواقف منها و تبريرها بالحجج المنطقية » ³ . لكن هذا البرنامج لم يشرح هذا التحول ، و لم يوضح الفرق بدقة بين المنهجيتين. فهل هذه النقلة الجديدة تؤكد المنهجية السابقة لتدريس الفلسفة أم تلغيها ؟ أين يكمن الخل ؟ و ما هي الأدلة على هذا الانتقال ؟ و ما الحجج التي تؤسس للبديل ؟

² انظر : برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ، ماي 1993 ، ص5
³ نفسه ص 8.

¹ انظر : برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ، ماي 1993 ، ص 4.

² نفسه ، انظر : ص 22 ، مثلا.

³ نفسه، ص 1.

11- و في مجال تأليف الكتاب المدرسي شهدت مرحلة ما بعد (كتاب الفلسفة لطلاب البكالوريا) تأليف الكتب التالية:

- الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية. شعبة علوم الطبيعة و الحياة ، العلوم الدقيقة تكنولوجيا ، تسيير و اقتصاد⁴.

- الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية الشعب :آداب و علوم إنسانية آداب و العلوم الإسلامية ،آداب و لغات أجنبية.⁵ و مما جاء في تقديم كتاب الشعب العلمية* :« و بهذا نكون قد قربنا مادة الفلسفة من أذهان التلاميذ و بسطنا معلوماتها بالتحليل و الشرح ، و وضعناها بالأمثلة و الشواهد عند

الضرورة حتى يسهل عليهم فهم الأمور المجردة أو المعقدة »¹ وهكذا يجعل كتاب الفلسفة

للأقسام النهائية هدفه هو توخي التبسيط ، غير أن جانبه المعرفي جاء ضحلا. هذا على الرغم من أن كتاب "الفلسفة للأقسام النهائية للشعب الأدبية " * حاول أن يبرر هذا الضحل المعرفي بأن «الفلسفة كما هي مقررة في البرنامج ليست معلومات وحقائق جاهزة نأخذها من الكتب ونحفظها ونردها»² . و حاول تبين المقصود من التفلسف بأنه « يظهر في المشكلات التي يثيرها الأستاذ مع التلاميذ في القسم ، و يعمل معهم على تحليلها ومناقشتها بكيفية منهجية ، كما يظهر على الخصوص في النشاط الفكري الذي يقوم به التلميذ ، انطلاقا مما تعلمه في القسم و اعتمادا على توجيهات الأستاذ المتكررة ».³

⁴ وزارة التربية الوطنية- مديرية التعليم الثانوي طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1998-1999.

⁵ وزارة التربية الوطنية- مديرية التعليم الثانوي طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2000 - 2001 * و الذي سبق كتاب الشعب الأدبية.

¹ الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب العلمية ، طبعة 1998-1999 ، ص 5 .

* الذي جاء امتدادا لكتاب الشعب العلمية (انظر: الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب الأدبية، ط: 2000 - 2001 ، ص 4).

² نفسه ، ص 5.

³ نفسه و الصفحة نفسها.

كما أن كتاب "الفلسفة للأقسام النهائية" في جزأيه ، -على ما نعتقد - لا يستجيب للمستجدات من المعارف في مختلف محاور البرنامج .كما أن الكتاب في جزأيه ، لا يحيل إلى المراجع المعتمد عليها ، مما يترك أثرا سلبية في ذهن التلميذ في الابتعاد عن الأمانة العلمية و الدقة في توثيق المعلومات وهو خطر منهجي فادح.

ويوضح التقديم في الجزأين⁴ بأن من أهداف هذا الكتاب المدرسي هو تمكين التلاميذ من توظيف معطياته توظيفا حسنا في الفروض و الاختبارات و على الخصوص في امتحان البكالوريا. و بالتالي قد يقلل من الدور المنوط به في تحقيق الأهداف الواسعة المنتظرة من تدريس الفلسفة التي بقدر ما يجب الحرص فيها على تقديم المحتويات بأسلوب سهل و شيق وبسيط ، و بطرق ناجعة ، بقدر ما يجب أن يتوخى فيها الدقة و العمق و إثارة الحيرة الفلسفية وينمي " التأمل الذي هو عنوان كل تفكير فلسفي" ⁵.

و يمكن أن نستنتج في الأخير بأن إصلاح التسعينيات ،على الرغم من المحاولات الطموحة لتطوير الفلسفة من خلال "تعليمية الفلسفة" ، فإنه يفتقد إلى المتابعة و التشويق ويغلب عليه الارتجال و التسرع في الإنجاز و عدم توسعة مجال المشاركة.

⁴ انظر: الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية (للشعب العلمية ص 5. وكذلك للشعب الأدبية ص 5).

⁵ انظر: الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب الأدبية ط: 2000 - 2001 ، ص 5.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

منهجية الدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- عينة الدراسة
- 3- طريقة اختيار عينة الدراسة
- 4- تصميم الدراسة
- 5- أدوات جمع البيانات
- 6- الحدود المكانية للدراسة
- 7- الحدود الزمانية للدراسة
- 8- الأدوات الإحصائية المستعملة

تمهيد:

بيّنًا في مطلع الفصل المنهجي، بأن دراستنا هذه تهدف إلى تتبع مراحل تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر مركزة على عنصرين أساسيين هما:

1- محاولة تقويم تحديد أهداف تعليم مادة الفلسفة وصياغتها.

2- محاولة تقويم بناء البرامج الدراسية لمادة الفلسفة.

ولهذا ، فإن إشكاليتين عامتين حركتا بحثنا هما :

-الإشكالية العامة الأولى:

هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ، الأساتذة والمفتشين ؟
الإشكالية العامة الثانية:

هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين؟
و فرعنا هاتين الإشكاليتين إلى إشكاليات جزئية، بعضها يخص الأهداف التربوية و بعضها يخص البرامج الدراسية وبعضها يتعلق بالفروق بين الشعب و أفراد العينة.

1 - منهج الدراسة:

و اخترنا أن تكون دراستنا ميدانية ،نتوجه من خلالها إلى من لهم علاقة مباشرة بموضوعها، من تلاميذ و أساتذة و مفتشين ، ولهذا ارتأينا بأن "المنهج الوصفي" هو الأنسب لهذه الدراسة ، من حيث هو عبارة عن وصف و تفسير ما هو كائن¹ و من حيث « هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها ومعالجتها و تحليلها تحليلًا

¹ خير الدين علي عويس، دليل البحث العلمي، القاهرة: دار الفكر العربي، ط:1 ، 1997، ص

كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها للوصول إلى نتائج و تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل

البحث¹. أما مبررات اختيار هذا المنهج، فهي أننا أردنا أن نتعرف على آراء العينة المبحوثة حول المادة التي يتعاملون معها وهذا لتقويم الأهداف و البرامج لمادة الفلسفة وكل ما يتعلق بهما في الميدان مباشرة كما يعيشها هؤلاء المتعاملين، خاصة التلاميذ الذين توجه إليهم، و يتمثلونها في أفكارهم و سلوكياتهم، والأساتذة الذين يسعون لابتكار أهم الأساليب البيداغوجية لإيصال مضامين هذه المادة للمتعلمين، والمفتشون الذين يتابعون تطبيق منهاج المادة في الميدان .

ونحن ننهج الوصف من خلال طريقة المسح لأن « كثيرا من المهتمين بمناهج البحث يعتبر أي دراسة مسحية دراسة وصفية»².

و يقول عبد الفتاح دويدار³: «المسح عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة معينة و في مكان معين و في الوقت الحاضر».

و مادام موضوعنا يهم كل التلاميذ الدارسين للفلسفة بالجزائر، مما يتطلب (مسحا شاملا)، فإن ذلك يتعذر علينا نظرا لأسباب عديدة، منها العجز من خلال الإمكانيات الكثيرة التي يتطلبها ذلك، وسعة الأفراد الذين يتوزعون على مساحة التراب الوطني، مما يتطلب جهدا و وقتا وخبرات فنية ليست في متناولنا، ونظرا لهذه الاعتبارات، اكتفينا

¹ خير الدين علي عويس، دليل البحث العلمي، ص 102.

² محمد زيان عمالبيوث العلمي، مناهجه و تقنياته، الجزائر، د م ج ط، 4، 1983، ص 117. و يقول أحمد بدر: «يعتبر المسح واحدا من المناهج الأساسية في البحوث الوصفية». أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت دار المطبوعات، عبد الله حرمي، ط 1982 ص 299. و يقول أحمد بدر أيضا، في موضع آخر: « ويعتبر المسح وهو جزء من البحث الوصفي عملية نتعرف بواسطتها على المعلومات الدقيقة المتعلقة بموضوع البحث وذلك بالنسبة للمواقف الحالية الجارية لا القديمة ولقد أثبتت طريقة البحث فعاليتها و أهميتها بالنسبة لكثير من الدراسات الاجتماعية والتعليمية و السياسية و الاقتصادية والتجارية وغيرها » ص 314.

³ في مناهج البحث في علم النفس، مصر: دار المعرفة الجامعية، ط: 2، 1999، ص 99.

بالقيام (بمسح جزئي)، عن طريق العينة، ذلك أن « الدراسات المسحية في المجال التربوي - كغيره من المجالات - قد تتم بالحصص الشامل، وقد تتم بالعينة. و تجري المسوحات الشاملة عندما يكون عدد الوحدات المطلوب ب دراستها محدودا أو في متناول الباحث أو الجهة القائمة على البحث (...) أما المسح بالعينة، فإنه يتم على عينة يتم اختيارها عشوائيا بحيث تمثل مختلف المناطق و مختلف المراحل »¹.

2- عينة الدراسة : وتتمثل في ثلاثة أنواع :

أ- عينة من التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة بكل الثانويات المنتشرة على تراب ولاية الأغواط .

ب- عينة أساتذة مدرسين لمادة الفلسفة بالولاية نفسها، وآخرين بولايات أخرى في لقائهم للتصحيح في بعض مراكز تصحيح البكالوريا خلال شهر جوان 2005.

ج- عينة من مفتشي مادة الفلسفة.

3- طريقة اختيار عينة الدراسة :

أ- طريقة اختيار عينة التلاميذ:

هي الطريقة العشوائية إذ فيها « يتم اختبار العينة على أساس صفات المجتمع بعد تحليله حيث يبدأ الباحث بدراسة هذا المجتمع ليتعرف على خصائصه . كذلك للتعرف على نسبة وجود كل خاصية فيه أي بمعنى أنه يقسمه إلى طبقات حسب خاصية معينة و يختار من كل طبقة عددا من الوحدات بصورة عشوائية². »

تم اختيار العينة عن طريق القرعة، يقول أحمد بدر³: « العينة العشوائية البسيطة (simple random sample) وهي التي يتم اختيارها بحيث يكون لكل مفردة من مفردات

¹ بشير صالح الرشدي، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت ط 1، 2000، ص 62.

² أحمد محمد الطيب : الإحصاء في التربية وعلم النفس ، مصر، المكتب الجامعي الحديث، ط 1 ، 1999، ص 230 .

³ انظر: أصول البحث العلمي ومناهجه ، ص 337 .

المجتمع فرص متكافئة في الاختيار أي. أنه ليس هناك تحيز ينتج من الاختيار وهناك أساليب عديدة لاختيار العينة العشوائية من بينها طريقة اليناصيب أو القرعة حيث توضع الأوراق (المكتوب عليها أسماء أو وحدات المجتمع) في صندوق أو كيس مثلا، و بعد خلطها جيدا ،يحسب منها عدد الوحدات المطلوبة دون تمييز بين الأوراق».

بعد الحصول على قائمة التلاميذ في القسم بالاستعانة بأساتذة أو إداريين في الثانوية ،نقوم بالمناداة على التلاميذ ،ثم نرقم على القائمة ،أسماء التلاميذ ،ونكتب هذه الأرقام في وريقات ،نطويها بعناية حتى تكون متساوية في الحجم ،ثم نطلب من أحد التلاميذ أن يستخرج العدد المطلوب ،وذلك أن يفتح الورقة المستخرجة في كل مرة ،ثم ننادي على التلميذ بعد الرجوع إلى اسمه في القائمة ويسلم الاستبيان لمثله.

واخترنا ألا يكون ذلك أثناء الحصص الدراسية حتى لا تكون على حساب الدروس، و أن يتم ملء الاستمارات في قاعات خاصة حتى توفر شروط هذا الملء مع منح التلاميذ الوقت الكافي ،ومحاولة إبعاد التلاميذ عن بعضهم البعض لكي لا يتأثروا بإجابات بعضهم،وقبل البدء في عملية الملء ،يتم توضيح التعليمات الخاصة بذلك .

ب- طريقة اختيار عينة الأساتذة :

تمثل عينة الأساتذة بعض الولايات من خلال النقاء الأساتذة لتصحيح البكالوريا ، وكان طموحنا كبيرا بأن يتم تطبيق الاستبيان في مراكز كثيرة لتصحيح البكالوريا بالاستعانة بزملاء مفتشين أشرفوا على ذلك ، غير أننا لم نلق تسهيلات لتطبيق الاستبيان الخاص بالأساتذة و هي فرصة يتجمع فيها الأساتذة لتصحيح من مناطق مختلفة من أرجاء الوطن.

وعلى الرغم من ذلك استطعنا أن نتلقى مساعدات من طرف بعض الزملاء المفتشين و الأساتذة على هامش التصحيح ،في بعض المراكز مثل مركز ولاية ورقلة ،ومركز ولاية الجلفة ومركز ولاية البليدة، وذلك بتاريخ 18 جوان 2005 ، كما أننا قمنا أيضا بتطبيق استبياننا ،على أساتذة الفلسفة خلا ل تطبيقنا للاستبيان الخاص بالتلاميذ في الثانويات بولاية الأغواط.

ج - طريقة اختيار عينة المفتشين :

عتمدنا على بعض المفتشين ممن نعرفهم ،أث ناء الدراسة و التدريس ،وخلال اتصالنا بمراكز التصحيح. إن الصعوبة نفسها وجدناها حين محاولة تطبيق الاستبيان على مفتشي الفلسفة، فقد تعذر علينا الاتصال ببعضهم ، نظر البعد المسافات، و نظرا لانشغالاتهم وكثرة التزاماتهم. و ما تلقينا،في النهاية سوى استبيانين.

4-تصميم الدراسة :

لإجراء الدراسة ،قمنا بتصميم ثلاثة (3) أنواع من الاستبيانات، تم بناؤها وفق مراحل:

لما كان البحث يتناول دراسة "الأهداف و البرامج الدراسية لمادة الفلسفة في الجزائر" فإننا أردنا أن نتوجه إلى المعنيين بدراسة و تدريس هذه المادة ،وهم :-
التلاميذ و الأساتذة والمفتشون.

أما بالنسبة للتلاميذ الباحث أن يقوم بمسح جزئي ،عن طريق العينة ،ما دام المسح الشامل يتعذر نظرا للأسباب السابقة الذكر.

و لذا فضل الباحث أن تشتمل العينة على كل التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة في مستوى السنة الثانية آداب (علوم إنسانية-علوم إسلامية- لغات)و السنة الثالثة (آداب (علوم إنسانية - علوم إسلامية- لغات)- وعلوم(طبيعة وحياة-علوم دقيقة-بعض الشعب التقنية-تسيير و اقتصاد) ظنا منه أن الفلسفة ليست مادة خاصة بالشعب الأدبية فقط ،كما هو الاعتقاد السائد،بل هي كذلك موجهة لكل باقي الشعب ،كالشعب العلمية و التقنية ، ويمكن لأي تلميذ أن يتأثر بها ،و يستفيد منها في حياته العملية ،وفي دراساته العليا، وهذا يعد واحدا من أوجه الاختلاف بين دراستنا وبعض الدراسات السابقة التي اكتفت بدراسة الأقسام الأدبية كدراسة (أكلي قوقام) و دراسة(كهيلابوز).

5- أدوات جمع البيانات :

أ - الاستبيان كأداة لجمع البيانات:

لقد كان الاستبيان هو أداة جمع البيانات الرئيسية التي اعتمدها الباحث نظرا لطبيعة الموضوع قيد الدراسة ، و المتمثل في محاولة معرفة وجهات نظر التلاميذ

الدارسين لمادة الفلسفة و، الأساتذة المدرسين لها ،و المفتشين المشرفين على تدريسها. كما أن الأساليب الرئيسية المستخدمة في المسح لتجميع البيانات هما أسلوبا الاستبيان والمقابلة»¹.

لقد فضلنا تطبيق الاستبيان للحصول على عدد كبير ممكن من الآراء حول تدريس الفلسفة خاصة (الأهداف والبرامج وما يتعلق بهما) مواصفات أستاذ المادة - طرائق التدريس، الوسائل التعليمية. (خاصة الكتاب المدرسي)، الحجم الساعي، الامتحانات (التقويم). أهمية المادة بالنسبة للتلميذ من حيث موافقتها لقدراته، وموافقتها لقيم المجتمع موافقتها لهذا العصر) ومواقف الأساتذة من المادة و التلاميذ، ومواقف المفتشين من المادة ومن الأساتذة، وهذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الاختبارات، ولا عن طريق المقابلة. كما أن اعتماد مجرد الملاحظة الشخصية - في اعتقادنا - يبقى في حدود الانطباعات الفردية وذلك نظرا لكثرة حجم العينة.

ب - 1- الاستبيان الخاص بالتلاميذ ومبرراته:

لا يمكن الاستغناء عن رأي التلميذ في الدراسة لأنّه هو المستهدف من التدريس، فالأهداف التي تحدد و البرامج التي تبني، إنما تحدد و تبني للتلميذ، وينظر إليه بعين الاعتبار عند ذلك . إننا عندما نتعرف على مواقف وآراء التلاميذ نستطيع، أن نبني تخطيطنا التربوي بشكل دقيق ، ونحدد جيدا الإجابة عن سؤالنا لمن نخطط تربويا ؟ لمن نحدد الأهداف ؟ ولمن نبني البرامج ؟

لذلك ، توجهنا باستبيان إلى التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة في مختلف الشعب بالتعليم الثانوي العام و التقني .

وإننا قصدنا إلى استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات، من أجل الأغراض التالية :

1- معرفة آراء تصورات التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي تجاه مادة الفلسفة ومن مضامينها خاصة.

¹ أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه ،، الكويت دار المطبوعات ،عبد الله حرمي ط 1982 ص 314.

2- معرفة مدى تحقيق تلك الأهداف والبرامج الدراسية التي طمّح إليها منهاج الفلسفة. ومن خلال التصورات حول المادة في حدّ ذاتها ومن أستاذ المادة والطرائق والوسائل والتقويم.

ب - 2 - مراحل بناء استبيان الدراسة:

إننا حاولنا تصميم الاستبيانات الخاصة بدراستنا مراعين في ذلك موضوع الدراسة الذي يدور حول تحديد الأهداف وبناء البرامج، وذلك من خلال التساؤل حول : هل الأهداف التي صيغت والبرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة ؟

ب - 3 - إعداد الاستبيان :

استفاد الباحث في هذا الإعداد من :

- شبكة تقويم البرامج ل(لويس دينو) (Louis d Hinaut)¹ بعد أن اطلعنا على مقال حول تقويم البرامج الجزائرية².

كما اطلعنا على دراسة أكلي قوقام الموسومة بالمحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي - مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية³.

و دراسة (كهيل بوز) وموسومة بمشكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري⁴.

¹ LOUIS D HAINAUT :Des fins aux objectifs de l'education ; editions -

labor ;Bruxelles ; 5eme ; edition.1988

² سعيد بوشينة ، مقال :من تجربة الجزائر في تقويم البرامج التعليمية ص ص 24-35 ،المجلة الجزائرية للتربية (وزارة التربية الوطنية ، المعهد التربوي الوطني) ، السنة الأولى ، العدد 2 ، مارس 1995.

³ وهي عبارة عن بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير بجامعة ، معهد علم النفس و علوم التربية السنة الجامعية 1993 -1994(غير منشورة ومودعة بمكتبة كلية العلوم الاجتماعية ببوزريعة - الجزائر).

⁴ وهي عبارة عن رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية بجامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج و أصول التدريس العام الجامعي 1979 (غير منشورة).

⁵ انظر:كتاب الدولة للتعليم الثانوي والتقني، برامج الفلسفة مديرية التعليم ماي 1983- و انظر أيضا:وزارة التربية ، مديرية برامج التعليم الأساسي و الثانوي برنامج الفلسفة ، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993 ص ص 1-10 .

- ومن خلال اطلعنا على الأهداف والبرامج في مقررات الفلسفة⁵. ومن خلال قراءات

في كتب المناهج و الأهداف ،خاصة ،المتعلقة بمعايير بناء البرامج¹ .

-كما استفاد الباحث من تجاربه في تدريس مادة الفلسفة و تصحيح امتحاناتها، من خلال خبرة طيلة عقدين من الزمن تقريبا، في التعليم الثانوي و من خلال خبرة متواضعة في التعليم الجامعي بقسم علم النفس وعلوم التربية.

إننا بعد قراءتنا للوثائق السابقة ، كنا غالبا ما نستفيد من الأفكار العامة ،وكنا نتصرف في صياغة العبارات دون التقيد الحرفي بها ، وكنا نستمد منها ما يتلاءم مع موضوع دراستنا.

ب-4- تصنيف فقرات الاستبيان :

حضّر الباحث مجموعة من الأسئلة التي اعتقد أنها تغطي موضوع الدراسة المشتمل على الأهداف و البرامج ،وعلاقتها بالعناصر الأخرى المكونة للمنهج (الطرائق و الوسائل والتقويم)، وأستاذ المادة، وهذا لمحاولة الربط بين عناصر العملية التعليمية: المادة (القطب الإستمولوجي) و الأستاذ (القطب البيداغوجي) و التلميذ (القطب السيكولوجي).

توجه الباحث إلى ثلاث فئات ممن يعينهم أمر تدريس الفلسفة وهم : التلاميذ و الأساتذة و المفتشون.

ولم تكن مضامين الاستبيان واحدة ،بل هي مختلفة ،لتناسب مع المستوى الفكري والثقافي و المسؤولية التي يضطلع بها كل فرد من الأطراف السابقة الذكر .

فكانت محاور الاستبيان الموجه إلى التلاميذ موزعة على الشكل التالي :

-المحور الأول خاص بالأهداف .

¹ مثل كتاب أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب 1995، ص75-99 محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية مصر،المكتب الجامعي الحديث 1997 ومعجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) (من سلسلة علوم التربية 1)،تأليف مجموعة من الباحثين ط:1.

-المحور الثاني خاص بالبرامج.

-المحور الثالث خاص بعلاقة الأهداف البرامج بالطرائق و الوسائل التعليمية و أستاذ المادة.

- المحور الرابع خاص بموقف التلميذ من مادة الفلسفة.

يتكون الاستبيان الموجه للتلاميذ من 51سؤالاً منها 33سؤالاً مغلقاً، و 18 سؤالاً مفتوحاً.

طلبنا من التلميذ أن يعطي رأيه في مضامين برنامج الفلسفة، ولم نسأله عن رأيه في الأهداف المحددة لأنه لم يطلع عليها، باستثناء ما يراه هو من أهداف يمكن أن تتجسد فيه من خلال دراسته لمادة الفلسفة، كما هو مطروح في أسئلة الاستبيان (من السؤال 1 إلى السؤال 13). وسألناه عن موقفه من الكتاب المدرسي الخاص بالدروس و الخاص بالنصوص ومجمل الحوليات و المراجع التي يطالعها ، والصعوبات التي تعترضه في فهمها، من خلال مواجهة مواضيع التطبيقات والامتحانات، متمثلة في معالجة المقالات و النصوص الفلسفية ومحاولة معرفة موقفه من أستاذ المادة، وعن مدى كفاية الحجم الساعي المخصص لبرنامج الفلسفة، وشعوره نحو مادة الفلسفة، هل هو الت خوف منها أم التشوق إليها ومدى استيعابه لها، ومدى إيجابيات وسلبيات ثم صعوبات هذه المادة.

ج-الاستبيان الخاص بالأساتذة:

الهدف من هذه العينة هو معرفة آراء الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة فيما يتعلق بالأهداف و البرامج ،ومدى مساهمتهم أو استشارتهم في إعداد ذلك .

د-الاستبيان الخاص بالمفتشين:

إن بعض الأسئلة التي طرحناها على المفتشين هي نفسها التي كنا قد طرحناها على الأساتذة فيما يخص معرفة آرائهم التي تتعلق بصياغة الأهداف و بناء البرامج ،ومدى مساهمتهم و استشارتهم في إعداد ذلك ،وبالإضافة إلى ذلك حاولنا معرفة رأي المفتشين في الأستاذ من خلال الزيارات التوجيهية والتقويمية والدورات والملتقيات التكوينية التي يقومون بها .

ه-تحكيم الاستبيان لمعرفة الصدق :

«لطدق هو أن يقيس الاختبار الاستبيان فعلا ما يفترض أن يقيسه»¹ و أن يحقق ما وضع له . لأجل ذلك عرض الباحث الاستبيان على مجموعة من الأساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة عمار تليجي بالأغواط وعددهم ستة أساتذة :منهم ثلاثة أساتذة مختصين في الفلسفة ،منهم اثنين ذوي خبرة في تدريس الفلسفة في الثانوي وأستاذ له خبرة أيضا في تدريس هذه المادة في الجامعة .كما استعنا بأستاذ متخصص بعلم الاجتماع ،كان قد سبق له أن درس الفلسفة في الثانوي قبل التحاقه بالجامعة ، و بأستاذين مختصين في علوم التربية ،لهم خبرة أيضا بالتدريس في الجامعة .

لقد اكتفى الباحث بهذا التحكيم ،كون هؤلاء الأساتذة يعملون معه في نفس القسم ويسهل عليه الاتصال بهم ، و مناقشتهم فيما يشكل عليه من ملاحظاتهم المفيدة .

- الملاحظات العامة : اقترح اختزال عدد من الأسئلة حتى يتمكن المبحوث من الإجابة عنها، بدون عناء.

-الاقتراحات الخاصة باستبيان التلاميذ:

بالنسبة لنص السؤال :-ما هي في رأيك الأهداف المنتظرة من دراسة مادة الفلسفة في المنظومة التربوية الجزائرية ؟ اقترح بعض المحكمين أن تحذف جملة "المنظومة التربوية" قد تكون مجهولة لدى غالبية تلاميذ الثانوي ،فحذفناها .وتسهيلا للمبحوثين رأى بعض المحكمين وجوب اقتراح مجموعة من الأهداف ،كما هي مسطرة في المقررات، بحيث يطلب الاختيار من المبحوث ،ولذا قمنا بتفصيل هذه الأهداف بدقة ،كما هو مبين في فقرات الاستبيان(انظر الملحق).

بالنسبة للسؤال: هل ترى أنك قادر على استيعاب مادة الفلسفة ؟ تم اقتراح استبدال كلمة "استيعاب" بكلمة "فهم" حتى يتم فهمها من طرف التلميذ.

و بالنسبة للسؤال: إذا كان الجواب بالنفي فما هو السبب في رأيك ؟.

¹ ل. رغاوي :.مناهج البحث في التربية و علم النفس، ترجمة مهني محمد غانم سمير عبد القادر جلد مصر: الدار العالمية للنشر، ط1، 2004. ص 173.

اقترح تفصيل هذا إلى جملة من الاقتراحات منها: 1- صعوبة المادة 2- طريقة الأستاذ 3- العجز على الفهم من طرف التلميذ نفسه 4- أسباب أخرى.

اقترح حذف بعض الأسئلة الإيحائية هل التخوف من الفلسفة يعود إلى آراء مسبقة؟ مع اقتراح إضافة سؤال هل تعتمد على مراجع (حوليات مثلا) لتحضير الدروس؟

- الاقتراحات الخاصة باستبيان الأساتذة:

اقترح التركيز على ضرورة وضع أسئلة لها علاقة مباشرة بالفرضيات ،ليرى الأستاذ أنه حقق الأهداف المحدد للمادة؟ وما هي وسيلته للتأكد من ذلك ؟ هل أنهى الأستاذ البرنامج في الآجال المحددة ؟ هل أعطى الوقت الكافي لكل من الدرس و التطبيق.

- اقتراح تعديل السؤال :- كيف يمكن لتدريس الفلسفة أن يستفيد من الحاسوب و شبكة الأنترنت ؟ بالسؤال :- هل تستخدمون الحاسوب في تحضير دروسكم ؟ - هل تستخدمون الأنترنت في تحضير دروسكم ؟

وبعد أن القلُطت تلك الملاحظات ،عدّل بعض فقرات الاستبيان ،في الشكل و المضمون .كما يتضح ذلك من خلال الشكل النهائي للاستبيان.(انظر الملاحق).

و- ثبات الاستبيان :

من أجل التعرف على مدى ثبات الاستبيان قام الباحث بدراسة استطلاعية . يقول (محمد عوض العابدي):« تساعد هذه الدراسات الاستطلاعية الباحث على استقراره على الموضوع الذي اختاره و في تعميق معرفة الباحث بالنواحي التطبيقية لبحثه ، كما قد تساعده في تحديد فروض البحث و تجميع ملاحظاته حول الظواهر الخاصة به »¹.

وارتأى الباحث أن يكون توقيت تطبيق هذه الدراسة الإ ستطلاعية هو منتصف شهر أفريل 2005 حيث تم تطبيق الاستبيان على العينة الخاصة بالتلاميذ ،وبعض الأساتذة في ثانويات ولاية الأغواط ، وذلك للأغراض التالية:

I - من أجل تحديد الموضوع تحديدا دقيقا.

ب- من أجل الصياغة الدقيقة للفرضيات .

¹ إعداد و كتابة البحوث و الرسائل الجامعية مع دراسة عن مناهج البحث ، ط 1 مركز الكتاب للنشر القاهرة ، 2005 ، ص 57 .

ج- من أجل التعرف على عينة البحث وعلى إمكانيات البحث .

د- من أجل مقارنة نتائج الدراسة الاستطلاعية مع الدراسة الحالية.

5- الحدود المكانية للدراسة :

كان الباحث يطمح أن يغطي مناطق كثيرة من ربوع الوطن، ولكن الإمكانيات المادية والزمانية حالت دون ذلك. فاكتمل بتطبيق استبيان في تراب ولاية الأغواط.

أما سبب اختيار ولاية الأغواط لدراسة الميدانية فيعود إلى العوامل التالية :

أ- سهولة الاتصال بأفراد العينة، خاصة التلاميذ .

ب- حتى يتمكن الباحث من متابعة عملية تطبيق الاستبيان، بأن يكون حاضرا في غالب الأحيان بالمؤسسات التي يتم فيها التطبيق ليشرح بنود الاستبيان، ويشهد إجراءات ملء الاستمارات، خاصة بالنسبة للتلاميذ في أغلب الثانويات مجال تطبيق الدراسة، مادام الباحث يشتغل أستاذا بجامعة الأغواط . كما أنه يستطيع أن يتلقى مساعدات لتطبيق الاستبيان من طرف كثير من أساتذة مادة الفلسفة، الذين عمل معهم، سابقا، في حقل التدريس والتصحيح في شهادة البكالوريا في التعليم الثانوي .و« بما أن طريقة المسح تحتاج إلى مساعدين فنيين في جمع البيانات ،وجب إعداد هؤلاء المساعدين بتدريبهم تدريباً كافياً لضمان صحة البيانات المتحصل عليها ويمكن أن يكون ذلك بوسائل عدة مثل المقابلة و الاستفتاء و الملاحظة و المقاييس المختلفة¹» .

ج- لاعتقاد الباحث بأن هناك تشابها بين أفراد العينة المبحوثة ،وغيرها من التلاميذ و الأساتذة في أماكن أخرى من التراب الوطني ،وإن كان هناك بعض الخصوصيات فإنها لا تؤثر كثيرا على نتائج الدراسة على ما نعتقد ومع هذا لا يدعي الباحث تعميم نتائج دراسته، بل إن نتائجها محصورة في حدودها الزمانية و المكانية .

طبيعة عمل الباحث كأستاذ ،يقوم بالتدريس ،و تأطير الطلبة بالجامعة لا تسمح له بمتابعة تطبيق الاستبيان في كل أرجاء الوطن .

¹ عبد الفتاح دويدار :مناهج البحث في علم النفس ،ص 99.

6- الحدود الزمانية للدراسة:

تم تطبيق الاستبيان على العينة الخاصة بالتلاميذ ،وبعض الأساتذة في ولاية الأغواط ابتداء من منتصف شهر أفريل 2005 ، واخترنا هذه الفترة بالتحديد للأسباب الآتية:

فقطنا تأخير الدراسة لهذه الفترة لأن التلاميذ يكونون قد قطعوا شوطا كبيرا في تطبيق محاور برنامج الفلسفة ،وتطرقوا لمعظم مسائله، وذلك على الأقل بنسبة 75 % ، أي الثلثين من حجم البرنامج المقرر، حيث أنهم اجتازوا امتحاني الدورة الأولى والدورة الثانية. في هذه المدة عاد التلاميذ من العطلة الربيعية و هم يباشرون دراستهم للثلاثي الثالث والآخر، من السنة الدراسية 2005/2004، وهم مقبلون على امتحان الدورة الثالثة في شهر ماي بالنسبة للأقسام العادية، ولامتحان البكالوريا في شهر جوان، بالنسبة للمترشحين لشهادة البكالوريا.

ثم بدأنا بتطبيق الاستبيان منذ تاريخ 17 أفريل 2005 واستمرت العملية عبر أيام ،وهذا بمساعدة إداريي الثانويات وأساتذة مادة الفلسفة خاصة (بعد أن شرحنا لهم كيفية تطبيق الاستبيان وفق الطرق العلمية) ،وكنا نختار العينة على النحو الذي وضعناه من قبل ونترك للمبحوثين الحرية والوقت الكافي للإجابة، و وجدنا تفهما وتجاوبا و تسهيلات كبيرة من طرف إداريي وأساتذة وتلاميذ ثانويات ولاية الأغواط.

ومن هذه الاعتبارات ،لا يمكن تأخير الدراسة أكثر من ذلك ، خشية اشتغال التلاميذ بالامتحانات . ولا يمكن تقديمها لأن التلاميذ قبل هذا التاريخ ،لا يمكنهم الحكم على مادة الفلسفة ،وهم لم يدرسوها بكيفية تسمح لهم بالتعرف على مضامينها،وغاياتها،وبالتي الحكم عليها .

كما أنه لا يمكن القيام بالدراسة خلال بداية السنة الدراسية لأن التلاميذ لا يملكون إلا أفكارا مسبقة ،أو باهتة و ناقصة عن مادة الفلسفة، ولا يمكن أيضا إجراء الدراسة خلال سنتين دراسيتين لأن عينة الدراسة ستتغير،فلا يمكن الحصول على بيانات دقيقة و موضوعية. ذلك أن تلاميذ النهائي، عند ما نريد القيام بالدراسة يكون بعضهم نجح

أو انتهت دراسته ، وجه للحياة العملية وبعضهم أعاد السنة . وبعضهم التحق بالسنة الثالثة ممن كان في السنة الثانية.

ففي ظل هذه المتغيرات الكثيرة لا يمكن الحصول على بيانات صحيحة . ولهذه الأسباب كلها ، ارتأى الباحث أن يكون توقيت تطبيق الدراسة الاستطلاعية هو منتصف شهر أفريل والقيام بالدراسة الأساسية مطلع شهر ماي أي بعد (15 يوم) كمدة فاصلة بين الدراستين.

7- الأدوات الإحصائية المستعملة :

نظرا لطبيعة منهج الدراسة و المتمثل في المنهج الوصفي ، وانطلاقا من فرضيات البحث فإننا س نستعمل أداة النسب المئوية ، في دراسة نتائج الفرضيات من الفرضية الأولى إلى الفرضية الثامنة ، ونستعمل كا² في اختبار نتائج الفرضيات :التاسعة والعاشرة والحادية عشر .و« يعتبر اختبار كا² من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية اللابارميتريية وأكثرها شيوعا نظرا لسهولة إجرائه و فوائده في تقدير الفروقات بين العينات أو في مدى تطابقها وهو يستعمل في البيانات والتي تكون على المقياس (المستوإلألي) ، أو التي تكون على شكل تكرارات و يسمح كا² بحساب الفرق بين التكرار الواقعي و التكرار المتوقع »¹.

¹ انظر: مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ، الجزائر : د م ج ، ط:2

الفصل الثاني

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الأسئلة المغلقة

- عرض نتائج الفرضيات بواسطة النسب المئوية

- عرض نتائج الفرضيات بواسطة كا²

ثانياً: عرض نتائج الأسئلة المفتوحة

1- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ

2- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالأساتذة

3- عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالمفتشين

تمهيد :

أشرنا في الفصل السابق إلى أننا استعملنا في هذه الدراسة نوعين من الأدوات الإحصائية و هي :

أ- أداة الإحصاء الوصفي ممثلة في النسب المئوية وذلك لدراسة الفرضيات، سواء بالنسبة للفرضيتين العامتين الأولى و الثانية أو بالنسبة للفرضيات الجزئية التابعة لها، وذلك بالنسبة للعينة بأكملها (التلاميذ - الأساتذة - المفتشون).

ب- أداة الإحصاء الاستدلالي ممثلة في كاف² وذلك لدراسة الفرضيات الثلاث المتبقية وهي الفرضية التاسعة لمقارنة آراء التلاميذ الأ دبیین بآراء التلاميذ العلميين. و الفرضية العاشرة لمقارنة آراء الأساتذة و آراء المفتشين . و الفرضية الحادية عشرة لمقارنة آراء التلاميذ آراء هيئة التدريس ، وذلك كله حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

أولا : عرض نتائج الأسئلة المغلقة:

1 - عرض نتائج الفرضيات بواسطة النسب المئوية :

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية العامة الأولى :

أ- نص الفرضية: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة بيداغوجيا (من حيث : الطرائق - الوسائل - التقويم) حسب آراء الأساتذة والمفتشين.

ب - عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية العامة الأولى:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
الأساتذة	1	71	86,58	11	13,41	82	5,55
	2	75	91,46	7	08,53	82	5,55
	3	53	64,63	29	35,36	82	5,55
	4	64	78,04	18	21,95	82	5,55
	9	75	91,46	07	08,53	82	5,55
	10	67	81,70	15	18,29	82	5,55
	11	75	91,46	07	08,53	82	5,55
	12	69	84,14	13	15,85	82	5,55
	13	65	79,26	17	20,73	82	5,55
	14	59	71,95	23	28,04	82	5,55
	15	36	43,90	46	56,09	82	5,55
	16	73	89,02	09	10,97	82	5,55
	17	47	57,31	35	42,68	82	5,55
	18	23	28,04	59	71,95	82	5,55
	19	09	10,97	73	89,02	82	5,55
	20	65	79,26	17	20,73	82	5,55
	21	43	52,43	39	47,56	82	5,55
	43	43	52,43	39	47,56	82	5,55
المجموع	01	1012	68,56	464	31,44	1476	100,00
المفتشون	1	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	2	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	3	0	00,00	2	100,00	2	12,5
	4	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	8	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	9	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	10	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	11	1	50,00	1	50,00	2	12,5
	المجموع 02	07	43,75	09	56,25	16	100,00
المجموع الكلي	المجموع 01	1012	67,83	464	31,10	1476	98,93
	المجموع 02	07	0,47	09	0,60	16	01,07
		1019	68,30	473	31,70	1492	100,00

جدول رقم (18) يبين النسب المئوية للمئوية للفرضية الجزئية الأولى

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن نسبة إجابة الأساتذة بنعم عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية الأولى التابعة بدورها للفرضية العامة الأولى هي 68,56 % و إجاباتهم بلا كانت 31,44 % . أما إجابة المفتشين بنعم فكانت 43,75 % و إجاباتهم بلا فكانت 56,25 % . حين أن المجموع الكلي لإجابات الأساتذة و المفتشين معا بنعم فكان 68,30 % و أما الإجابات بلا فكان 31,70 % .

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية العامة الأولى:

أ - نص الفرضية : الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين .

ب - عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية العامة الأولى:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
التلاميذ	1	1218	71,65	482	28,35	1700	7,69
	2	1042	61,29	658	38,71	1700	7,69
	3	1483	87,24	217	12,76	1700	7,69
	4	1345	79,12	355	20,88	1700	7,69
	5	1013	56,59	687	40,41	1700	7,69
	6	1187	69,82	513	30,18	1700	7,69
	7	979	57,59	721	42,41	1700	7,69
	8	1452	85,41	248	14,59	1700	7,69
	9	1151	67,71	549	32,29	1700	7,69
	10	1408	82,82	292	17,18	1700	7,69
	11	1375	80,88	325	19,12	1700	7,69
	12	1249	73,47	451	26,53	1700	7,69
	13	986	58,00	714	42,00	1700	7,69
المجموع 01		15888	71,89	6212	28,11	22100	100,00
الأساتذة	5	56	68,29	26	31,71	82	100,00

100,00	82	31,71	26	68,29	56	المجموع 02	
100,00	2	50,00	1	50,00	1	5	المفتشون
100,00	2	50,00	1	50,00	1	المجموع 03	
99,62	22100	28,00	6212	71,62	15888	المجموع 01	المجموع الكلي
0,37	82	0,12	26	0,25	56	المجموع 02	
0,01	02	0,004	1	0,004	1	المجموع 03	
100,00	22184	28,12	6239	71,88	15945		

جدول رقم (19) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثانية.

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن نسبة إجابة التلاميذ بنعم عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية الثانية التابعة بدورها للفرضية العامة الأولى هي 71,89% وإجاباتهم بلا كانت 28,11% .

أما نسبة إجابة الأساتذة فهي 68,29% و إجاباتهم بلا كانت 31,71%.
أما إجابة المفتشين بنعم فكانت 50% وبلا 50% أي هناك تساوي في الإجابة بنعم ولا.
أما المجموع الكلي لإجابات التلاميذ والأساتذة و المفتشين معا بنعم فهو 71,88% و بلا فهو 28,12%.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية العامة الأولى :

أ- نص الفرضية : الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء الأساتذة والمفتشين .

ب- عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية العامة الأولى:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
الأساتذة	6	63	76,83	19	23,17	82	50,00
	7	48	58,54	34	41,46	82	50,00
	المجموع 01	111	67,68	53	32,32	164	100,00
المفتشون	6	01	50,00	01	50,00	02	100,00
	المجموع 02	01	50,00	01	50,00	02	100,00
المجموع الكلي	المجموع 01	111	66,87	53	31,93	164	98,80
	المجموع 02	01	0,60	01	0,60	02	1,20
		112	67,47	20	32,53	166	100,00

جدول رقم (20) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثالثة.

من خلال الجدول رقم (20) يتبين لنا أن نسبة إجابة الأساتذة بنعم عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية الثالثة التابعة بدورها للفرضية العامة الأولى هي 67,68 % و إجاباتهم بلا كانت 32,32 %. أما إجابة المفتشين بنعم فهي 50 % وبلا هي 50 % ،أيضا ،أي هناك تساوي في الإجابة بنعم ولا .

في حين أن المجموع الكلي لإجابات الأساتذة و المفتشين معا بنعم فكان 67,47 % وأما الإجابات بلا فكانت 32,53 % .

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية العامة الأولى :

أ- نص الفرضية: الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مسابقة لمتطلبات العصر حسب آراء الأساتذة والمفتشين .

ب- عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية العامة الأولى:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
الأساتذة	8	45	54,88	37	45,12	82	100,00
	المجموع 01	45	54,88	37	45,12	82	100,00
المفتشون	7	01	50,00	01	50,00	02	100,00
	المجموع 02	01	50,00	01	50,00	02	100,00
المجموع الكلي	المجموع 01	45	53,57	37	44,05	82	97,62
	المجموع 02	01	01,19	01	01,19	02	02,38
		46	54,76	38	45,24	84	100,00

جدول رقم (21) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الرابعة.

في نتائج النسب المئوية الموضحة في الجدول رقم (21) بالنسبة للفرضية الجزئية الرابعة التابعة بدورها للفرضية العامة الأولى نلاحظ أن إجابة الأساتذة عن الأسئلة التابعة لهذه الفرضية هي 54,88 % أما إجاباتهم بلا فكانت 45,12 % .

أما إجابة المفتشين بنعم فهي 50 % وبلا فهي 50 % أيضا، أي هناك تساوي في الإجابة بنعم وبلا.

و في المجموع الكلي لإجابات الأساتذة و المفتشين معا بنعم نسجل 54,76 % و بلا نسجل 45,24 % .

5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية العامة الثانية:

أ- نص الفرضية البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة بيداغوجيا (من حيث: الطرائق - الوسائل - التقويم) حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

ب عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية العامة الثانية :

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
التلاميذ	16	349	20,53	1351	79,47	1700	6,66
	17	804	47,29	896	52,71	1700	6,66
	18	913	53,71	787	46,29	1700	6,66
	19	648	38,12	1052	61,88	1700	6,66

6,66	1700	11,18	190	88,82	1510	20	
6,66	1700	26,76	455	73,24	1245	21	
6,66	1700	52,94	900	47,06	800	22	
6,66	1700	39,65	674	60,35	1026	23	
6,66	1700	61,53	1046	38,47	654	24	
6,66	1700	59,94	1019	40,06	681	25	
6,66	1700	81,88	1392	18,12	308	26	
6,66	1700	13,94	237	86,06	1463	27	
6,66	1700	28,24	480	71,76	1220	28	
6,66	1700	26,65	453	73,35	1247	29	
6,66	1700	63,35	1077	36,65	623	30	
100,00	25500	47,09	12009	52,91	13491	01 المجموع	
6,25	82	57,32	47	42,68	35	22	الأستاذة
6,25	82	14,63	12	85,37	70	23	
6,25	82	13,41	11	86,59	71	24	
6,25	82	39,02	32	60,98	50	25	
6,25	82	18,29	15	81,71	67	26	
6,25	82	15,85	13	84,15	69	31	
6,25	82	36,59	30	63,41	52	32	
6,25	82	59,76	49	40,24	33	33	
6,25	82	30,49	25	69,51	57	34	
6,25	82	31,71	26	68,29	56	35	
6,25	82	19,51	16	80,49	66	36	
6,25	82	08,54	07	91,46	75	37	
6,25	82	0,00	0	100,00	82	38	
6,25	82	02,44	2	97,56	80	39	
6,25	82	02,44	2	97,56	80	40	
6,25	82	02,44	2	97,56	80	41	
100.00	1312	22,03	289	77,97	1023	02 المجموع	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	12	المفتشون
5.55	2	100,00	2	00,00	0	13	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	14	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	15	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	16	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	17	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	22	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	23	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	24	

5.55	2	50,00	1	50,00	1	25	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	26	
5.55	2	100,00	2	0,00	0	27	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	28	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	29	
5.55	2	0,00	0	100,00	2	30	
5.55	2	0,00	0	100,00	2	31	
5.55	2	50,00	1	50,00	1	32	
5.55	2	0,00	0	100,00	2	34	
100.00	36	47,22	17	52,78	19	المجموع 03	
94,98	25500	44,73	12009	50,25	13491	المجموع 01	المجموع الكلي
4,89	1312	1,08	289	3,81	1023	المجموع 02	
0,13	36	0,06	17	0,07	19	المجموع 03	
100.00	26848	45,87	12315	54,13	14533		

جدول رقم (22) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الخامسة.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) نتائج النسب المئوية لإجابات التلاميذ عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية الخامسة التابعة بدورها للفرضية العامة الثانية فكانت الإجابة بنعم 52,91 % أما لا فكانت 47,09 %.

أما إجابة الأساتذة فكانت بنسبة 77,97 % لإجابة نعم، و نسبة 22,03 % بالنسبة لإجابة لا.

و نلاحظ نتائج النسب المئوية بالنسبة لإجابة المفتشين التي هي بالنسبة لنعم 52,78 % و بنسبة 47,22 % لإجابة لا.

أما المجموع الكلي لإجابات التلاميذ والأساتذة والمفتشين معا بالنسبة لنعم فهي 54,13 % و بالنسبة لإجابة لا فهي 45,87 %.

6- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية العامة الثانية :

أ- نص الفرضية : البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لخصائص المتعلم حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

ب - عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية العامة الثانية:

العيينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
التلاميذ	31	1004	59,06	696	40,94	1700	33,33
	32	630	37,06	1070	62,94	1700	33,33
	33	1330	78,24	370	21,76	1700	33,33
	المجموع 01	2964	58,12	2136	41,88	5100	100,00
الأساتذة	27	56	68,29	26	31,71	82	100
	المجموع 02	56	68,29	26	31,71	82	100,00
المفتشون	18	1	50,00	1	50,00	2	100,00
	المجموع 03	1	50,00	1	50,00	2	100,00
المجموع الكلي	المجموع 01	2964	57,18	2136	41,20	5100	98,38
	المجموع 02	56	1,08	26	0,50	82	1,58
	المجموع 03	1	0,02	1	0,02	2	0,04
		3021	58,28	2163	41,72	5184	100,00

جدول رقم (23) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السادسة.
 في نتائج النسب المئوية الموضحة في الجدول رقم (23) بالنسبة للفرضية الجزئية السادسة التابعة بدورها للفرضية العامة الثانية نلاحظ أن إجابة التلاميذ بنعم كانت 58,12% أما لإجاباتهم بلا فكانت 41,88%.

وكانت إجابة الأساتذة عن الأسئلة بنعم هي 68,29% أما إجاباتهم بلا فكانت 31,71%.
 أما إجابة المفتشين بنعم فهي 50% وبلا فهي 50% أيضا، أي هناك تساوي في الإجابة بنعم ولا.
 و في المجموع الكلي لإجابات الأساتذة و المفتشين معا بنعم نسجل 58,28% و بلا نسجل 41,72% .

7 - عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة التابعة للفرضية العامة الثانية:

أ - نص الفرضية: البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر موافقة لقيم المجتمع الجزائري حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

ب - عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السابعة التابعة للفرضية العامة الثانية:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
التلاميذ	14	916	53,88	784	46,12	1700	100,00
	المجموع 01	916	53,88	784	46,12	1700	100,00
الأساتذة	28	71	86,59	11	13,41	82	50,00
	29	50	60,98	32	39,02	82	50,00
	المجموع 02	121	73,78	43	26,22	164	100,00
المفتشون	19	1	50,00	1	50,00	2	50,00
	20	1	50,00	1	50,00	2	50,00
	المجموع 03	2	50,00	2	50,00	4	100,00
المجموع الكلي	المجموع 01	916	49,03	784	41,97	1700	91,00
	المجموع 02	121	6,48	43	2,30	164	8,78
	المجموع 03	2	0,11	2	0,11	4	0,22
		1039	55,62	829	44,38	1868	100,00

جدول رقم (24) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية السابعة

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (24) نتائج النسب المئوية لإجابات التلاميذ عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية السابعة التابعة بدورها للفرضية العامة الثانية فكانت الإجابة بنعم 53,88 % أما لا فكانت 46,12 %.

أما إجابة الأساتذة فكانت بنسبة 73,78 % بالنسبة لإجابة نعم ،و نسبة 26,22 % بالنسبة لإجابة لا.

أما إجابة المفتشين بنعم فهي 50 % وبلا فهي 50 % أيضا ،أي هناك تساوي في الإجابة بنعم وبلا.

و في المجموع الكلي لإجابات الأساتذة و المفتشين معا بنعم نسجل 55,62 % و بلا نسجل 44,38 % .

8- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية العامة الثانية :

أ - نص الفرضية : البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مساهمة لمتطلبات العصر حسب آراء التلاميذ و الأساتذة والمفتشين.

ب - عرض نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية العامة الثانية:

العينة	الأسئلة	نعم	%	لا	%	مجموع التكرارات	مجموع %
التلاميذ	15	854	50,24	846	49,76	1700	100,00
	المجموع 01	854	50,24	846	49,76	1700	100,00
الأساتذة	30	49	59,75	33	40,24	82	50,00
	42	47	57,31	35	42,68	82	50,00
	المجموع 02	96	58,53	68	41,46	164	100,00
المفتشون	21	1	50,00	1	50,00	2	33,33
	33	1	50,00	1	50,00	2	33,33
	35	2	100,00	0	0,00	2	33,33
	المجموع 03	4	66,67	2	33,33	6	100,00
الكلية المجموع	المجموع 01	854	45,67	846	45,24	1700	90,91
	المجموع 02	96	5,13	68	3,64	164	8,77
	المجموع 03	4	0,21	2	0,11	6	0,32
		954	51,01	916	48,99	1870	100,00

جدول رقم (25) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الثامنة:

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن نسبة إجابة التلاميذ بنعم عن الأسئلة التابعة للفرضية الجزئية الثامنة التابعة بدورها للفرضية العامة الثانية هي 50,24 % و إجاباتهم بلا كانت 49,76 % .

أما نسبة إجابة الأساتذة فهي 58,53 % و إجاباتهم بلا كانت 41,46 % .
أما نسبة إجابة المفتشين بنعم فكانت 66,67 % وبلا 33,33 % أي هناك تساوي في الإجابة بنعم ولا .

و أما نللمجموع الكلي لإجابات التلاميذ والأساتذة و المفتشين معا بنعم فهو 51,01 % و بلا فهو 48,99 % .

ب - عرض النتائج من خلال الأداة الإحصائية ك²:

9 - عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة :

أ - نص الفرضية: توجد فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و آراء التلاميذ العلميين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

ب - عرض نتائج ك² للفرضية الجزئية التاسعة:

التكرارات		نعم		لا		المجموع الهامشي	كاف مربع الكلية
آداب	ت م	21969,54	ت م	14430,46	كا ² :		95,89
		22512	13888	36400,00			
	كا ² :	13,39	20,39				
علوم	ت م	11950,46	ت م	7849,54	كا ² :		
		11408	8392	19800,00			
	كا ² :	24,62	37,49				
المجموع الهامشي		33920		22280			
مجموع التكرارات N						56200	

0,01	0,05	df
6,63	3,84	1

جدول رقم (26) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية التاسعة بعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة "كا²" المحسوبة (95,89) أكبر من قيمة "كا²" المجدولة (6,63) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً ، و عليه نقبل فرضية البحث التي تنص على وجود فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و آراء التلاميذ العلميين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

10 - عرض نتائج الفرضية الجزئية العاشرة :

أ - نص الفرضية : توجد فروق بين آراء الأساتذة و آراء المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

ب - عرض نتائج ك² للفرضية الجزئية العاشرة التابعة للفرضية العامة الثانية:

كاف مربع الكلية	المجموع الهامشي	لا		نعم		التكرارات / الحالات
		ت م	كا ²	ت م	كا ²	
15,80	3526,00	1021,15	1006	2504,85	2520	الأساتذة
		0,22		0,09		3526
	72,00	20,85	36	51,15	36	المفتشون
		11,00		4,49		72
		1042		2556		المجموع الهامشي
3598		مجموع التكرارات N				

0,01	0,05	df
6,63	3,84	1

جدول رقم (27) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية العاشرة

بعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة "كا²" المحسوبة (15,80) أكبر من قيمة "كا²" المجدولة (6,63) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً و عليه نقبل فرضية البحث التي تنص على عدم وجود فروق بين آراء الأساتذة و آراء المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

11 - عرض نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشرة :

أ - نص الفرضية: توجد فروق بين آراء التلاميذ و آراء هيئة التدريس حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

ب - عرض نتائج ك² للفرضية الجزئية الحادية عشرة:

التكرارات الحالات	نعم	لا	المجموع الهامشي	كاف مربع الكلية
162,24	ت م	34281,27	ت م	21918,73
	33920		22280	56200,00
	كا ²	3,81	كا ²	5,95
	ت م	2194,73	ت م	1403,27
	2556		1042	3598,00
	كا ²	59,47	كا ²	93,01
	36476		23322	
مجموع التكرارات N		59798		

0,01	0,05	df
6,63	3,84	1

جدول رقم (28) يبين نتائج النسب المئوية للفرضية الجزئية الحادية عشرة

بعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن قيمة "كا²" المحسوبة (162,24) أكبر من قيمة "كا²" المجدولة (6,63) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً و عليه نقبل فرضية البحث التي تنص على وجود فروق بين آراء التلاميذ و هيئة التدريس حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر .

ثانيا : عرض نتائج الأسئلة المفتوحة:

لما كانت الأسئلة المغلقة لا تفي بالغرض وحدها في الحصول على معلومات كافية، فإننا دعمناها بأسئلة مفتوحة نستطلع من خلالها آراء عينة الدراسة (تلاميذ - أساتذة - مفتشون) حول تدريس مادة الفلسفة، علما بأن بعض الأسئلة المغلقة تابعة للأسئلة المفتوحة .

وفي هذا الصدد يقول موريس أنجرس¹: لولا استعملنا الاستمارة وكانت بـعض الأسئلة تترك الحرية في صياغة الجواب (...)، فلا بد في هذه الحالة من تقيئة الإجابات

¹ في كتاب: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، ترجمة بوزيد صحرابي وآخرون، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004. ص ص 372- 373 .

المتحصل عليها لقيام بذلك هناك ثلاث قواعد يجب إتباعها . يمكن أن تساعد هذه القواعد كذلك في تفريغ المعطيات المتحصل عليها بواسطة أداة أخرى مثل فئات تحليل المحتوى.

القاعدة الأولى: إننا نختار بالصدفة عددا معينا من الاستثمارات بهدف الحصول على مجموعة متنوعة من الإجابات . يقصد Muchielli (1970) بـ "عدد معين" ثلاث الإجابات فيما يخص أربعين إلى ستين استمارة، والربع بالنسبة إلى مائة فما فوق. القاعدة الثانية: انطلاقا من هدف السؤال، نقوم بمقارنة الإجابات بعضها ببعض للنظر إن كانت تترجم مختلف ردود أفعال السؤال مرة، اثنين، ثلاث، الخ، ونحاول دائما إرجاعها إلى بعض ردود الأفعال الأساسية : "تظهر بعض المواضيع تحت صيغ مختلفة أو تظهر عادة بنفس الكلمات" (Muchielli 1970 : 24) *

القاعدة الثالثة: نمر بعد ذلك إلى التفريغ باستخراج الأفكار الرئيسية في الإجابات المقدمة، بإعادة تحديدها وتركيبها وتمييزها، الخ. هكذا سنصل إلى الفئات النهائية».

1 - عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ:

1 - عرض نتائج السؤال الأول :

في أحد الأسئلة المغلقة من أسئلة الاستبيان سألنا التلميذ عن الطرائق المتبعة من طرف الأستاذ في تدريس مادة الفلسفة و خیرناه بین طريقة الحوار و طريقة التلقين

ويعتبر هذا السؤال المفتوح تابعا له ،حيث طلبنا من التلميذ ذكر طرق أخرى متبعة من طرف الأستاذين غیر طريقتي التلقين و الحوار، فجاء في الإجابة (البحوث) و التي هي من بین الوسائل .وكانت غالبية الإجابات تردد إما طريقة الحوار أو التلقين أو إملاء الدروس.

2 - عرض نتائج السؤال الثاني:

* في كتابه: Le questionnaire dans l' enquête psychosociale; Paris ,les éditions sociales françaises p 121.

في واحد من أسئلة الاستبيان سألنا التلميذ في حالة عدم اعتماده على الكتاب المدرسي عن أسباب ذلك ؟ فكانت الإجابة : عدم توفره 20% عدم القدرة على شرائه 50% عدم أهميته 30%.

3- عرض نتائج السؤال الثالث :

وهو تابع للسؤال السابق إذ طلبنا من التلميذ ذكر أسباب أخرى من غير الأسباب السابقة فكانت الأسباب حسب الإجابات وفق التصنيف التالي:

1- نظرا للاعتماد على كتب أخرى (مثل كتب المراسلة و الحوليات ودفاتر تلاميذ تتضمن ملخصات أملاها الأساتذة في سنوات سابقة) و الاكتفاء بمعلومات الأستاذ أو الدروس الخصوصية
2- نظرا للنقص التي يتضمنها، كأسلوبه المعقد أو معلوماته الخاطئة أو كونه غير مقنع أو عدم الثقة بمعلوماته أو لطول البرنامج
3- نظرا لعدم تحفيز بعض الأساتذة للاطلاع عليه، أو النصح بعدم اللجوء إليه.
4- نظرا لعدم تطابقه مع البرنامج المقرر أو مع أسئلة البكالوريا، أو لأنه لا يتوفر على حلول لمواضيع المقالات أو تحليل للنصوص الفلسفية
5- نظرا لكثرة المواد وعدم كفاية الوقت بالنسبة للشعب العلمية
6- نظرا لعدم التعود على المطالعة

جدول رقم (29) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب

عدم الاعتماد على الكتاب المدرسي

4- عرض نتائج السؤال الرابع:

سألنا التلميذ عن المراجع (حوليات، كتب، ...) التي يعتمد عليها عند تحضير الدروس، وكان تركيز التلاميذ في الغالب على ذكر الحوليات الفلسفية وتفاوتت من حيث العدد في

المقروئية. كما بين ذلك الجدول التالي:

عناوين الكتب (الحوليات الفلسفية)	التكرارات
الموحد في الفلسفة	245
قضايا فلسفية	200
الكافي في الفلسفة	179
الممتاز	141
حوليات البكالوريا مصححة	135

80	نصوص فلسفية
55	الشافى فى الفلسفة
52	100 سؤال 100 جواب
49	الوجيز فى الفلسفة
32	مفتاح الفلسفة
29	الحديث فى الفلسفة
25	كتب المراسلة
21	أضواء فلسفية
21	منابع الفلسفة
17	فى ضلال الفلسفة
16	كيف تكتب مقالة فلسفية
13	الواضح فى الفلسفة
12	الرائد فى الفلسفة
10	المنير فى الفلسفة
9	الجديد فى الفلسفة
7	الميسر فى الفلسفة
5	دعائم الفلسفة
3	المبسط فى الفلسفة
2	مبادئ الفلسفة
1	الشامل فى الفلسفة

جدول رقم (30) يوضح عدد تكرارات ،عناوين الكتب
والحوليات الفلسفية التي يطالعها التلاميذ

5- عرض نتائج السؤال الخامس:

سألنا التلميذ إذا كان يجد صعوبات فى معالجة مواضيع المقالات الفلسفية، ثم سألناه
عن أسباب ذلك. فكانت الأسباب حسب الإجابات وفق التصنيف التالي:

1- نظرا لعدم فهم السؤال
2- نظرا لاضطراب المنهجية
3- نظرا لعدم الاهتمام بالمادة
4- نظرا للتعود على الحفظ
5- نظرا لنقص المراجع
6- نظرا لعدم كفاية الوقت وكثرة المواد
7- نظرا للتحوف من الخروج عن الموضوع
8- نظرا لتداخل المواضيع فى السؤال الواحد

جدول رقم (31) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول

أسباب الصعوبات في معالجة المقال الفلسفي

6- عرض نتائج السؤال السادس:

سألنا التلميذ إذا كان يجد صعوبات في تحليل النصوص الفلسفية ثم سألناه عن أسباب ذلك. فكانت الأسباب حسب الإجابات وفق التصنيف التالي:

1- نظرا لعدم القدرة على التخلص من أسلوب صاحب النص
2- نظرا لصعوبة النص وغموضه
3- نظرا لعدم كفاية التطبيقات
4- نظرا لتخويف بعض الأساتذة من النصوص و وصف القدوم على اختيارها بالمحاولة الانتحارية،(لا يمكن الحصول فيها على علامة المعدل في امتحان البكالوريا)
5- نظرا لصعوبة استخراج وحدات النص [الإشكال – الموقف – الحجج]
6- نظرا لعدم توفر المعلومات حول صاحب النص
7- نظرا للخوف من الخروج عن الموضوع

جدول رقم (32) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب الصعوبات في تحليل النصوص الفلسفية

7- عرض نتائج السؤال السابع: سألنا التلميذ عن رأيه حول مواصفات أستاذ الفلسفة

الناجح .و نحاول تصنيف الإجابات من خلال الجدول التالي:

1- هو الذي يعتمد الحوار ويقبل الرأي الآخر
2- هو الذي يحرص على نجاح تلاميذه
3- هو الذي يمتاز بالمعاملة الحسنة لتلاميذه
4- هو الأستاذ الكفاء

8- عرض نتائج السؤال الثامن: سألنا التلميذ إذا كان غير قادر على فهم مادة الفلسفة،

عن الأسباب وراء ذلك . وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1- نظرا للدراسة في الشعبة العلمية
2- لأن مادة الفلسفة جديدة
3- نظرا لمحدودية الاطلاع
4- لعدم معرفة أهداف المادة

5- لعدم الرغبة في المادة
6- لكثافة البرنامج

جدول رقم (34) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول أسباب عدم القدرة على فهم الفلسفة

9- عرض نتائج السؤال التاسع: سألنا التلميذ عن دواعي مشاعر التخوف من الفلسفة و عن دواعي مشاعر التشوق إليها ،بعد أن سألناه هل يتخوف منها أو يتشوق إليها. ونلخص الإجابات من خلال الجدولين التاليين :

أ - دواعي مشاعر التخوف من الفلسفة:

1- آراء مسبقة سمعها من آخرين
2- لأن معامل الفلسفة هو 5 ولا يمكن الحصول فيها على المعدل
3- عدم كفاية مدة دراستها
4- نظرا لغموض المادة
5- قلة الوقت
6- عدم الرغبة في دراسة المادة
7- التخوف من الأسئلة
8- كثافة وتداخل الدروس
9- لأن المادة تعتمد على كثرة المطالعة

جدول رقم (35) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول دواعي مشاعر التخوف من الفلسفة

ب - دواعي مشاعر التشوق:

1- لأن الفلسفة متميزة تعتمد على التفكير وتعلم البحث والاكتشاف و التساؤل و التعبير عن الرأي و وتعرف الإنسان بنفسه
2- لأنها ضرورية في حياتنا اليومية
3- لأنها تزخر بمعلومات نفسية
4- لأنها تساعد على إقناع الآخرين
5- لأنها تتضمن آراء متباينة
6- لأن معاملها 5 في البكالوريا
7- لأنها تطلع الإنسان على الثقافات الأخرى

جدول رقم (36) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول دواعي

10 - عرض نتائج السؤال العاشر: سألنا التلميذ عن إيجابيات مادة الفلسفة.

وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1- تساعد على الإبداع ، التفكير المنطقي والنقد والنقاش
2 تساعد على حل المقالات
3- تساعد على التعامل مع الناس
4- تنمي الشخصية
5- معاملها مرتفع
6- تربط الإنسان بالله
7- تمد الإنسان بثقافة جديدة
8- تعلم التلميذ التعبير
9-تعرف التلميذ بكبار المفكرين

جدول رقم (37) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول إيجابيات مادة الفلسفة

11- عرض نتائج السؤال الحادي عشر: سألنا التلميذ عن سلبيات مادة الفلسفة

وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1 - التعمق غير المحدود
2 - صعوبة فهم السؤال
3- بعض الدروس مملة
4- طول البرنامج و تشابه الدروس
5- لا نحتاجها في الحياة اليومية و العملية
6- تؤثر على المعدل العام في البكالوريا وخاصة بالنسبة للطالب العلمي
7- تؤدي إلى الكفر
8- النقد المستمر
9- دائما محل إشكال
10- ليست عملية بل تجريدية فقط
11- تعدد البرامج و الحوليات

جدول رقم (38) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول سلبيات مادة الفلسفة

12- عرض نتائج السؤال الثاني عشر: سألنا التلميذ عن الصعوبات التي تعترضه

عند دراسة الفلسفة . وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1- نقص المعلومات ، صعوبة المصطلحات
2- غموض في المناهج لعدم التميز بين طرق المقالات
3- طول البرنامج
4- ضيق الوقت
5- صعوبة الدروس الأولى .
6- عدم توفر الكتاب المدرسي

جدول رقم (39) يوضح تصنيف إجابات التلاميذ حول الصعوبات التي تعترضهم عند دراسة الفلسفة

ثانيا: الأسئلة المفتوحة الخاصة بالاستبيان الموجه للأساتذة:

1- عرض نتائج السؤال الأول: سألنا الأستاذ عن النقائص التي يسجلها عن الأهداف المحددة في مناهج الفلسفة.

وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1- نظرية و جافة لا تتلاءم مع ذهنية التلميذ
2- غير دقيقة في بعض المواضيع
3- عدم الوضوح
4- لا تقرر الانتماء و الهوية العربية الإسلامية

جدول رقم (40) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول النقائص التي يسجلونها حول الأهداف المحددة في مناهج الفلسفة.

2- عرض نتائج السؤال الثاني: سألنا الأستاذ عن العوائق التي تحول دون تحقيق

الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة. وكانت الإجابة كما يلخصها الجدول التالي :

1- عدم التسلسل في توزيع المحاور
2- العشوائية في الإضافة و الحذف
3- غياب الوسائل و الرسكلة
4- برمجة مشكلات قديمة و إهمال مشكلات معاصرة

5 الضعف القاعدي لدى التلميذ من الناحيتين اللغوية و المعرفية

جدول رقم (41) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة

3- عرض نتائج السؤال الثالث: سألنا الأستاذ عن أين يكمن عدم مطابقة البرامج المسطرة لتدريس مادة الفلسفة للأهداف المحددة في المنهاج-إن وجدت - فكانت الإجابة حسب التصنيف التالي :

1-تضارب في الأهداف وعدم انسجام بين عناصر المحاور وأهدافها
2-في برامج السنة الثانية
3-إثارة مشكلات لا تثير التفكير الإبداعي لدى التلميذ
4-إلزام التلميذ بطرائق معينة أثناء الإجابة
5-وجود نقص في مواضيع يحتاج إليها التلميذ مثل موضوع الأسرة المعاصرة، المجتمع المدني

جدول رقم (42) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول مكامن عدم مطابقة البرامج المسطرة لتدريس مادة الفلسفة للأهداف المحددة في المنهاج

4- عرض نتائج السؤال الرابع: سألنا الأستاذ عن الأسباب في حالة عدم إنهاء البرامج في آجالها. فكانت الإجابة حسب التصنيف التالي :

1-لأنها كثيرا ما تقتضي حوارا يضيق به الحجم الساعي
2-طول البرنامج للقسم الأدبي
3-ضعف مستوى التلاميذ
4-لكن بإضافة ساعات

جدول رقم (43) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول أسباب عدم إنهاء البرامج في آجالها

5- عرض نتائج السؤال الخامس: سألنا الأستاذ عن نقائص برنامج الفلسفة. فكانت الإجابة حسب التصنيف التالي :

1-عدم التطرق إلى المشكلات المعاصرة كالاستنساخ و العولمة
2-عدم ارتباط البرنامج بتاريخ الفلسفة ومذاهبها لأنه يعالج قضايا جزئية
3-تعدد المطالب في بعض المحاور وقتلتها في محاور أخرى
4-قلة الوسائل

برنامج مكثف جدا، نجد المحور الواحد فيه عدد يد من المطالب التي قد يعجز الأستاذ عن طرحها في حجمها الساعي المحدد
6- الكتاب المدرسي لا يفي بالغرض، مع نقص المراجع في المكتبات المدرسية

جدول رقم (44) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول نقائص برنامج الفلسفة

6- عرض نتائج السؤال السادس: سألنا الأستاذ عن الصعوبات التي تعترضه

عند تطبيق برنامج الفلسفة. فكانت الإجابة حسب التصنيف التالي :

- بعض الحصص غير ملائمة في جدول التوقيت
- سوء فهم الفلسفة من طرف الإدارة في الثانوية
- إمكانيات التلاميذ اللغوية ضعيفة جدا وهم يشكون دائما من غموض وجفاف المادة الفلسفية
- انعدام الأرضية عند التلميذ بسبب عدم اهتمام الأسرة معنويا، والاكتفاء به ماديا فقط
- نظرة التلاميذ إلى المعرفة على أنها وسيلة للامتحان والنجاح وليس غاية في حد ذاتها
- عدم قدرة التلاميذ على النظر العقلي (صعوبة الاستيعاب)
- التطبيقات في الشعب العلمية قليلة جدا
- عدم إقبال التلاميذ بشكل حماسي إلا في بعض الحالات الخاصة جدا
- عدم الاهتمام بالمادة في الشعب العلمية والتقنية
- كثافة البرنامج ونقص الحجم الساعي
- عدم استجابة التلاميذ مع بعض المحاور والمطالب ربما لتعقيدها ولجفافها

جدول رقم (45) يوضح تصنيف إجابات الأساتذة حول الصعوبات

التي تعترضهم عند تطبيق برنامج الفلسفة

ثالثا: عرض نتائج الأسئلة المفتوحة الخاصة بالمفتشين:

1- عرض نتائج السؤال الأول: سألنا المفتش عن العوائق التي تحول دون تحقيق

الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة. حصر المفتشان تلك العوائق فيما يلي :

- غياب المشروع الحضاري
- التناقض المدمر بين قيم المجتمع و قيم الفلسفة
- ضعف التكوين في الجامعة
- قدم البرنامج الحالي و تضارب محاوره

- الاكتظاظ و آثاره السلبية

جدول رقم (46) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة

2 - عرض نتائج السؤال الثاني: - سألنا المفتش عن معايير الاستشارة عند محاولة تحديد أهداف تدريس الفلسفة حصر المفتشان المعايير في العناصر التي يلخصها الجدول التالي :

- استبيان يعرف من خلاله رأي الأستاذ
- الكفاءة
- الأقدمية
- البحث التربوي

جدول رقم (47) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول معايير الاستشارة عند محاولة تحديد أهداف تدريس الفلسفة

3 - عرض نتائج السؤال الثالث: سألنا المفتش عن مدى مطابقة أسئلة امتحان البكالوريا للأهداف المسطرة في المنهاج . كانت الإجابة كما يوضحها الجدول التالي:

إن أسئلة البكالوريا يغلب عليها الطابع التحصيلي و تحقق أهدافا معرفية، لذا وجب البناء الدقيق للمواضيع بحيث يمتحن المترشح في قدراته و كفاءاته المنهجية بدل الاسترجاع .

جدول رقم (48) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول مدى مطابقة أسئلة امتحان البكالوريا للأهداف المسطرة في المنهاج

4 - عرض نتائج السؤال الرابع: سألنا المفتش عن النقائص التي يشتكي منها أساتذة مادة الفلسفة في البرامج .

حصر المفتشان تلك النقائص في :

- عدم وضوح الأهداف
- الطابع النظري الجاف لبعض المحاور
- نقص التكوين أثناء الخدمة فضلا عن التكوين القاعدي

جدول رقم (49) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول النقائص التي يشتكي منها

5- عرض نتائج السؤال الخامس: سألنا المفتش عن أسباب عدم التطابق بين البرنامج و النصوص الفلسفية التي يعالجها الأساتذة .يرى المفتشان بأن النصوص غير وظيفية من خلال النقائص التالية :

- يغيب فيها التفلسف
- غير أصيلة
- تقتصر إلى الخصوبة و روح البحث
- وصفية
- غير إشكالية

جدول رقم (50) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول أسباب عدم التطابق بين البرنامج و النصوص الفلسفية

6- عرض نتائج السؤال السادس: سألنا المفتش عن نقائص برنامج الفلسفة . فكانت الإجابة كما يوضحها الجدول التالي:

- إن البرامج ناقصة من حيث التبويب
- ناقصة من حيث اختيار المحاور بصورة خاصة

جدول رقم (51) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول نقائص برنامج الفلسفة

7- عرض نتائج السؤال السابع:سألنا المفتش عن البدائل المقترحة حول نقائص برنامج الفلسفة.

فكانت الإجابة كما يوضحها الجدول التالي:

-اعتماد المقاربة بالكفاءات على نحو إشكاليات فلسفية
-إصلاح شامل لتدريس الفلسفة في الجزائر من حيث كل عناصر المنهاج (الأهداف - المضامين — الطرائق — الوسائل — التقويم)

جدول رقم (52) يوضح تصنيف إجابات المفتشين
حول البدائل المقترحة لنفاص برنامج الفلسفة

8- عرض نتائج السؤال الثامن: سألنا المفتش عن الصعوبات التي تعترض الأستاذ عند تطبيق برنامج الفلسفة. فكانت الإجابة كما يوضحها الجدول التالي:

- ضعف التكوين الأساسي المتخصص في الجامعة
- غياب البحث
- نقص في تطبيق الحوار
- نقص الحجم الساعي عند بعض الشعب
- الاكتظاظ
- الضعف القاعدي للتلاميذ

جدول رقم (53) يوضح تصنيف إجابات المفتشين حول الصعوبات
التي تعترض الأستاذ عند تطبيق برنامج الفلسفة

الفصل الثالث

تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية

- الجزئية العامة الأولى
- 2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
- 3- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
- 4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية الجزئية العامة الأولى
- 5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية الجزئية العامة الثانية
- 6- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية الجزئية العامة الثانية
- 7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة التابعة للفرضية الجزئية العامة الثانية
- 8- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية الجزئية العامة الثانية
- 9- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة
- 10- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية العاشرة
- 11- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر
- مناقشة عامة

تمهيد:

من خلال عرضنا لنتائج الدراسة في الفصل الثاني من هذا الجانب التطبيقي بالاعتماد على المعالجة الإحصائية، تمكنا من الحصول على صورة دقيقة عن مضمون تلك البيانات المجدولة بالنسبة للأسئلة المغلقة ، وصنفنا إجابات العينة المبحوثة بالنسبة للأسئلة المفتوحة. و في هذا الفصل الأخير نحاول تفسير و مناقشة تلك النتائج انطلاقا من الأطر النظرية التي انطلقت منها هذه الدراسة .

إن العناصر التي سألنا عنها عينة الدراسة هي بمثابة المعايير التي يصاغ في ضوءها المنهاج ،أي التي تحدد وتصاغ في ضوءها الأهداف ،وتوضع في ضوءها البرامج الدراسية وكنا نبحت عن مدى موافقة الأهداف و البرامج الدراسية لتدريس مادة الفلسفة من الناحية البيداغوجية ،وقصدنا بذلك ، طرائق التدريس و الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، ومن حيث موافقتها لخصائص المتعلم (التلميذ) من الناحية النمائية في القدرات و الاستعدادات ومن حيث موافقتها لقيم المجتمع الجزائري ،ومن حيث مساهمتها لمستجدات العصر من خلال التطور العلمي و التكنولوجي وغيرهما.

ونحن إذ نبحت آراء التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة في مختلف المستويات أي السنة الثانية و الثالثة ثانوي ، وفي مختلف الشعب الأدبية و العلمية ،إنما أردنا معرفة آراء التلاميذ من حيث هم لذين ينتظر أن تتحقق من خلا لهم الأهداف التربوية ،و هم الذين تتجه إليهم هذه البرامج الدراسية (المضامين).

و أردنا معرفة آراء الأساتذة من حيث هم الذين يسعون لتحقيق تلك الأهداف،ويقومون بتطبيق تلك البرامج .

وكذا أردنا معرفة آراء المفتشين من حيث هم القائمون على متابعة مدى تحقيق الأهداف، ومدى تجسيد البرامج الدراسية ، وبالتالي مدى نجاح العملية التعليمية من خلال العلاقة بين مختلف عناصرها.

يبدو من خلال إجابات العينة المبحوثة (التلاميذ والأساتذة والمفتشون)، حول الأسئلة المغلقة بأن الأهداف التي حددت وصيغت والبرامج والتي وضعت لتدريس الفلسفة تأرجحت بنسبة أكثر وأقل، فهي مناسبة نسبيا . أي حققت نسبا فوق المتوسط بقليل وهي ليست نسبا مرتفعة .

ذلك أن النسب التي سجلناها على الرغم من أنها فاقت معدل المتوسط أي أكثر من 50% بقليل فإنها غير كافية في رأينا من حيث هي تعبير عن نقص في الأهداف والبرامج من حيث تناسبها مع معايير تحديد الأهداف وبناء البرامج، أي أنها تحتاج إلى ضبط أكثر. هذا على الرغم من أنها تتفاوت بين الفرضيات الجزئية الخاصة بالأهداف والفرضيات الجزئية الخاصة بالبرامج، وعلى الرغم من أنها تتفاوت من معيار إلى

معيار آخر . هذه المعايير التي تمثلت في المعيار البيداغوجي (الطرائق، الوسائل، التقويم) والمعيار السيسولوجي (خصائص المتعلم) و المعيار السوسولوجي (من حيث مطابقتها لقيم المجتمع الجزائري) و المعيار الحضاري (من حيث معاصرتها للتطورات العلمية والتكنولوجية).

ونلاحظ هنا ، بأن معطيات لم تقدّ لها أجوبة الأسئلة المغلقة ، أفادتنا في الحصول عليها بفضل أجوبة الأسئلة المفتوحة ، فنحن في مناقشتنا سنستعين بهذه عن تفسير ومناقشة تلك. ويمكننا أن نقدم تفسيراً ومناقشة لمختلف نتائج الفرضيات من خلال التفاصيل التالية :

1- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى التابعة للفرضية العامة الأولى:

بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والمتعلقة بالجانب البيداغوجي (الطرائق-الوسائل-التقويم) كانت إجابة الأساتذة بنعم بنسبة 68,56 بينما كانت إجابة المفتشين بنعم فكانت بنسبة 43,75%.

تعود إجابة الأساتذة المرتفعة نوعاً ما لأسباب ذاتية-في رأينا-لأنها تتعلق باستعمال الأستاذ في حد ذاته . فالأستاذ هو الذي يختار طريقة و وسيلة التدريس ، وهو الذي يقوم بتقويم التلميذ ، وبالتالي إن الإجابات التي يقدمها ، لا تخلو من الذاتية. وتدل نسبة الإجابة عند المفتشين على عدم الرضا من حيث أن المفتش متابع لهذه العناصر البيداغوجية التي ينفذها الأستاذ في حجرة الدراسة.

و يلاحظ بأن الأساتذة في تدريسهم يعتمدون الحوار والتلقين، وإن كان التلقين يغلب على تدريس المادة، نظراً لصعوبة الحوار وكثافة البرنامج وقصر الحجم الساعي، ولكن طرائق تدريس كثيرة ، كبداية لتتبع في تدريس الفلسفة مثل : الوحدات والتعينات وحل المشكلات و المشروعات، وغيرها ، كما فصلنا ذلك في الفصل الثالث من الجانب النظري من دراستنا.

كما أن الوسائل المستعملة في تدريس الفلسفة مقتصرة، على استعمال الكتاب المدرسي بل الكتاب المدرسي نفسه يكاد يكون غير مستعمل، نلمس ذلك من خلال آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين . فالتلميذ حائر بين الحوليات ودروس المراسلة والدروس

الخصوصية وهذا لعدم كفاية درس القسم وعدم كفاية الكتاب المدرسي .و يتبين بأن وسائل عديدة يمكن استعمالها في تدريس الفلسفة لتتعد منها الأساتذة ، ذكرنا أهمها في دراستنا النظرية (انظر الفصل الثالث) كالخبرات المباشرة و اللوحات التعليمية و الخرائط و الصور و وسائل الإعلام و التسجيلات الصوتية و المحاضرات و الندوات و المناظرات و المتاحف - المعارض و المخابر و النماذج و التعيينات و غيرها .

و عن التقويم التربوي في مادة الفلسفة والذي يشمل معالجة المقالات وتحليل النصوص الفلسفية، فإن أسباب الصعوبات التي ذكرها التلميذ يمكن التغلب عليها بتبسيط تدريس المادة وتوضيح الغموض الذي يكتنف مصطلحاتها، كما أن التعقيدات التي تكتنف طرائق المعالجة من أكبر العقبات في سبيل إبداع التلميذ، إذ أن الإبداع بقدر ما يقتضي المنهجية فهو يقتضي الحرية في التعبير . والأمر نفسه بالنسبة للنصوص، فإن عدم التطرق إليها وعدم الإكثار منها وعدم التعود المستمر عليها يؤدي إلى النفور منها، كما أن كثرة المطالعات الفلسفية من شأنها أن تسهل مهمة مواجهة النصوص وتحليلها، كما أن تدريس النصوص في المراحل السابقة عن دراسة الفلسفة - بالنسبة للمواد الأخرى خاصة اللغات والآداب ، سواء أكانت اللغة العربية وآدابها، أو اللغات الأجنبية وآدابها خلال تقنيات التعامل مع النص، ونسقيته وتجزئته وفهم فكرته العامة وأفكاره الرئيسية - من شأنه أن يمهد ويسهل للتلميذ التعامل مع النص الفلسفي، على الرغم من صعوبة مصطلحاته أحيانا ، والتي يمكن تذليلها عن طريق الشرح بالرجوع إلى المعاجم اللغوية والفلسفية . وفي نفس السياق يذهب المفتشان إلى النص الفلسفي المختار تكتفه عدة نقائص، بأنه نص يغيب فيه التفلسف وغير إشكالي ، وبأنه غير أصيل، و بأنه يفتقر إلى الخصوبة، غير أننا نعتقد بأن هناك كما هائلا من النصوص، قمنا بإحصائها في الفصل الخامس من الجانب النظري من دراستنا (انظر هامش ص) من خلال كتب النصوص الفلسفية قد يعزف عنها الأستاذ ويحاول أن يقوم هو باختيار بعض النصوص ، قد لا تتوفر فيها الشروط اللازمة.

أما عن أسئلة البكالوريا لاحظ المفتشان بأنه يغلب عليها الطابع التحصيلي ويقترحان في هذا الصدد بناء المواضيع بشكل منهجي . وهذا ما ذكرناه في الجانب النظري من دراستنا، بأن تدريس الفلسفة في حد ذاته قد يغلب عليه التلقين من طرف الأستاذ والحفظ من طرف التلميذ ، وهذا يتناقض مع أهداف تدريس الفلسفة ، خاصة تعليم التفلسف.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية التابعة للفرضية العامة الأولى:

إن نسبة 71,89% بالنسبة للتلميذ في الإجابة بنعم 68,29% عند الأستاذ في الإجابة بنعم و 50% عند المفتشين في الإجابة بنعم ، من حيث أن الفرضية تتعلق بمدى مناسبة الأهداف لخصائص المتعلم، يبدو أن هناك رضا وإن كان عند الأساتذة أكثر من عند المفتشين، ولعل الأساتذة الذين لم يرضوا بذلك ، قد يعود عدم رضاهم إلى نقص التكوين في سيكولوجية المتعلم (من الناحية النظرية) إلى نقص الخبرة بالنسبة للأساتذة في معرفة سيكولوجية التلاميذ من الناحية العملية .

نلاحظ في الغالب من خلال إجابات التلاميذ رغبة ملحّة في دراسة الفلسفة ، وأن بعض التلاميذ يرون بأنهم قادرون على دراسة الفلسفة ، أي أن الفلسفة مناسبة لقدراتهم وخصائصهم المعرفية، غير أن صعوبات تحول دون هذه القدرة، نظرا للسلبات التي تكتنف هذه المادة . غير أن هذه الصعوبات -في رأينا- يمكن تذليلها بتبسيط تدريس المادة باعتماد الأمثلة المحسوسة القريبة من واقع التلميذ ، وبالتدرج به من المحسوس إلى المجرد ، ومن السهل إلى الصعب ، وإقحامه بإشراكه في عملية التفلسف ليعاني فلسفيا ويعيّن المشكلات التي طرحها الفلاسفة وبحثوه .¹ تعنيه هو شخصا، ويمكن تذليل الصعوبات أيضا عن طريق حث التلميذ على المطالعة و البحث وإرشاده إلى كيفية ذلك وإلى الكتابة الفلسفية، وهذا كله ليقبل على دراسة المادة ، والاستفادة منها.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة التابعة للفرضية العامة الأولى:

في هذه الفرضية نسجل نسبة 67,68% في الإجابة بنعم عند الأساتذة ونسبة 50% في الإجابة بنعم عند المفتشين.

تدل النسبة الأولى أن الذين أجابوا بلا عن عدم مطابقة الأهداف مع قيم المجتمع على أن تأثيرات أجنبية وغربية خاصة مازالت تؤثر في أهداف تدريس الفلسفة. وفي هذا الصدد نلاحظ بأن هناك محاولة لا شتقاق الأهداف (الغايات) ، التي تعبر عن فلسفة التربية و توجيهات السياسة التعليمية و اشتقاق المرامي التي تعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي (انظر الفاربي والغرضاف :كيف تدرس بواسطة الأهداف ،مرجع سابق ص 37) من قيم المجتمع الجزائري في مقررات الفلسفة بالجزائر، كما هو محدد في الأهداف المعرفية التالية مثلا :

- 1- الاطلاع على التراث الفلسفي الإنساني و الإسلامي بخصوصياته.
- 2- التعرف على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية (انظر وزارة التربية ،مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، برنامج الفلسفة، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993، ص1)

ويترك فضاء لاجتهاد الأستاذ حتى يشتق الأهداف العامة و الأهداف الخاصة ، والأهداف الإجرائية ، لدرسه من تلك الغايات و المرامي المحددة.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة التابعة للفرضية العامة الأولى:

نسجل أيضا في الفرضية الرابعة نسبة 54،87% نعم عند الأساتذة و 50% عند المفتشين والفرضية تخص مدى مطابقة الأهداف مع روح العصر . وهنا انخفضت النسبة بالمقارنة مع النسب في الفرضيات الأولى والثانية والثالثة وهي غالبا متوسطة في إجابات المفتشين.

وهذا يدل - في رأينا على عدم الاستفادة من التجارب العالمية في تدريس الفلسفة، وعدم تحديث أهداف تدريس الفلسفة ،حتى تكون مناسبة للأهداف التي ينبغي أن ينشدها الإنسان المعاصر وهذا من شأنه أن يؤثر على تكوين التلميذ ذكورا ونساء يسمح له بأن يعيش عصره وأن يكون مبدعا وفعالا في شتى المجالات.

ويلاحظ أيضا بأن هناك محاولة في مقررات الفلسفة لربط التلميذ بروح العصر ، من

خلال :

"4- اطلعه على الصراع الثقافي و الإيديولوجي السائد في العالم المعاصر

5- اطلاع على الأنظمة الاقتصادية و السياسية السائدة و أبعادها"
(انظر وزارة التربية ،مديرية برامج التعليم الأساسي والثانوي، برنامج الفلسفة، السنة
الثالثة ثانوي ماي 1993، ص1)

5- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة التابعة للفرضية العامة الثانية:
وتتعلق بمدى مناسبة البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي
بالجزائر بيداغوجيا(من حيث :الطرائق - الوسائل - التقويم).

نسجل في هذه الفرضية نسبة 36,65% في الإجابة بنعم بالنسبة للتلاميذ ونسبة
97,77% في الإجابة بنعم، بالنسبة للأساتذة ونسبة 52,78% في الإجابة بنعم بالنسبة
للمفتشين ،أما بالنسبة للمجموع الكلي فنسجل 54,13% في الإجابة بنعم.

نلاحظ من خلال نسبة التلاميذ ، بأنها نسبة متدنية . فما هو السبب في ذلك ؟
يبدو أن التلميذ يعاني صعوبات في فهم المادة ،وهذا يعود - في نظرنا - إلى كثافة
البرنامج وقلة الحجم الساعي، وأن التلميذ لا يستطيع أن يوظف معلوماته عند كتابة
المقال الفلسفي ،كما أنه يجد صعوبات تجاه المصطلحات الفلسفية ،كما أن الكتاب
المدرسي لا ييسر له ذلك ،بل أن طريقة التلقين هي الغالبة على عملية التدريس ،فلا
يجد التلميذ فرصة للسؤال بل يكتفي بالحفظ و الاسترجاع .

6 - تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية السادسة التابعة للفرضية العامة الثانية:

نسجل في هذه الفرضية نسبة 78,24% في الإجابة بنعم بالنسبة للتلاميذ ونسبة
68,29% في الإجابة بنعم بالنسبة لأساتذة و نسبة 50% بالنسبة للمفتشين في الإجابة
بنعم أما المجموع الكلي فكان بنسبة 58,28% في الإجابة بنعم .وتتعلق هذه الفرضية
بمدى موافقة البرامج الدراسية لمادة الفلسفة مع خصائص التلميذ و قدراته .إن النسبة
التي تمثل آراء التلاميذ تجاه الفلسفة نسبة مرتفعة جدا ، مما يدل على موقفه الإيجابي من
الفلسفة .ولكن تبين لنا إجابات التلاميذ عن الأسئلة المفتوحة بأن هناك عدم قدرة على
فهم الفلسفة وهناك صعوبات في دراسة المادة و سلبيات تكتنفها .ويرجع أغلبية التلاميذ
ذلك إلى كون الحجم الساعي المخصص للشعب العلمية قليل وهذا ما نلاحظه بالفعل من
أن التلاميذ الأكثر كفاءة يتواجدون في الأقسام العلمية، كما أن جانبا مهما في الفلسفة

ذات طابع ابستمولوجي، في فلسفة العلوم عندما لا يتوفر له الوقت الكافي، فإن التلميذ في الشعبة العلمية لا يستفيد من الفلسفة بل يتخذ منها - أحيانا - مواقف معادية.

إن منهجية البرامج الدراسية لسيكولوجية التلميذ أو عدم مناسبتها إنما تتوقف - في رأينا - على مدى بيداغوجية الكتاب المدرسي في عرضه الشيق للمادة الفلسفية بتبسيطها و توضيحها، كما يتوقف على البيداغوجية التي يسلكها الأستاذ في تدريس المادة من خلال عرضه لمضامينه^١، باعتماده لنفس الأساليب السابقة الذكر من تشويق وتبسيط وتوضيح.

7- تفسير ومناقشة الفرضية السابعة التابعة للفرضية العامة الثانية:

في نتائج هذه الفرضية نسجل نسبة 53,88 % في الإجابة بنعم بالنسبة للتلاميذ و 73,78 % في الإجابة بنعم بالنسبة للأساتذة و 50 % في الإجابة بنعم بالنسبة للمفتشين أما المجموع الكلي فكان بنسبة 55,62 % في الإجابة بنعم . وهذه الفرضية تتعلق بمدى موافقة البرامج الدراسية لمادة الفلسفة مع قيم المجتمع الجزائري . فإذا كانت النسب التي تمثل آراء التلاميذ والمفتشين متوسطة، كما هو ملاحظ، فإن نسب آراء الأساتذة مرتفعة نسبيا، هذا يعني بأن نسبة كبيرة من محاور برنامج الفلسفة موافقة لقيم المجتمع الجزائري في رأي الأساتذة، غير أن المجموع الكلي متوسط .

وفي رأينا إن المضامين برنامج الفلسفة، تضيق لبعض القضايا التي تمثل الخصوصية الثقافية الجزائرية، هذا فضلا على الاضطراب الذي شهدته بعض المحاور المدرجة في تعديلات مطلع التسعينيات - كما شرحنا ذلك في الجانب النظري من دراستنا - فعلى الرغم من محاولة إدراج الفلسفة الإسلامية في السنة الثانية لشعبة الآداب ومحور مناهج البحث عند مفكري الإسلام في السنة الثالثة لشعبة الآداب، فإن كثافة الجانب المعرفي في المحورين وعدم إرفاق برمجته لمكتب مدرسية، في البداية، من شأنها أن تسهل على الأستاذ والتلميذ كليهما الدراسة، فإنه على العكس من ذلك، إذ نعتقد أن كلا من الأستاذ والتلميذ واجها صعوبات في دراسة المحورين، بل رأى بعض الأساتذة أنه يجب حذفها من البرنامج نظرا لهذه الصعوبات.

8- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثامنة التابعة للفرضية العامة الثانية:

نسجل في هذه الفرضية نسبة 50،24 % في الإجابة بنعم بالنسبة للتلاميذ و نسبة 58،53 % في الإجابة بنعم بالنسبة للأساتذة و 66،67 % في الإجابة بنعم بالنسبة للمفتشين أما المجموع الكلي فكان بنسبة 51،01 % في الإجابة بنعم. وهي الفرضية المتعلقة بمدى معاصرة البرامج الدراسية لمادة الفلسفة . نلاحظ بأن النسب المسجلة هي نسب متوسطة ،أو فوق المتوسط بقليل كما هي نسبة الأساتذة . وهذا يعني بأن

البرامج تعوزها المعاصرة ،وهو ما نلمسه في تضمن البرنامج على بعض المعلومات التي لا تسير التطور العلمي والتكنولوجي ،مثل النظريات المتعلقة بالمسائل النفسية في الذكاء و الشخصية مثلا، و اللغة ،ومثل النظريات الاقتصادية من خلال العولمة ،و بعض الآراء العلمية في الرياضيات والفيزياء للبيولوجيا ،بل حتى بالنسبة لبعض النظريات الفلسفية المعاصرة . وهذا ما يجعل التلميذ في تفكيره غير مسير لأفكار عصره.

وبالنسبة إلى دراسة الفروق من خلال ك 2 بالنسبة للفرضية الجزئية التاسعة و الفرضية الجزئية العاشرة و الفرضية الجزئية الحادية عشرة فإننا نعتقد عموما بأن وجود فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و العلميين من جهة ،و بين آراء الأساتذة و المفتشين من جهة ثانية ،و بين آراء هيئة التدريس و التلاميذ من جهة ثالثة ،يعود إلى ما يلي :

- 1- اختلاف مواقع أفراد العينة المبحوثة . فالمواقع و الزوايا التي ينظر منها كل من المفتشين و الأساتذة و التلاميذ مختلفة .
- 2- وجود خلل في الأهداف والبرامج يتمثل في عدم وضوحها . على ما نعتقد .

و نحاول تفسير ومناقشة كل فرضية من تلك الفرضيات على النحو التالي :

1- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية التاسعة:

تبين لنا بعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية أن قيمة "كا²" المحسوبة (95,89) أكبر من قيمة "كا²" الجدولة (6,63) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً ، و عليه قبلنا فرضية البحث التي تنص على وجود فروق بين آراء التلاميذ الأدبيين و آراء التلاميذ العلميين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر. فما هي الأسباب وراء هذا الفرق ؟

إن الفرق الملاحظ بين نتائج تلاميذ الشعب الأدبية و نتائج تلاميذ الشعب العلمية يعود في نظرنا إلى ا لاختلاف في الحجم الساعي (7 ساعات للأدبيين في مقابل 3 ساعات للعلميين أسبوعياً) الاختلاف في المعامل (معامل 5 للأدبيين مقابل معامل 2 للعلميين) و الاختلاف في المحاور (21 محور للأدبيين في مقابل 10 محاور للعلميين).

و في الوقت الذي تعتبر فيه الفلسفة مادة أساسية -كما هو متداول في بعض أ وساط التلاميذ خلال بعض الآ راء المسبقو التي يجب تصحيحها - تعد مادة ثانوية بالنسبة للشعب العلمية بالتالي لا يوليها التلميذ العلمي أهمية كما يوليها التلميذ الأدبي . على الرغم من أن المادة مفيدة جدًا للعلميين إفادتها للتلاميذ الأدبيين.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية العاشرة :

تبين لنا و بعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية أن قيمة "كا²" المحسوبة (15,80) أكبر من قيمة "كا²" الجدولة (6,63) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً و عليه قبلنا فرضية البحث التي تنص على عدم وجود فروق بين آراء الأساتذة و آراء المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر. فما هي الأسباب وراء هذه الفروق ؟

إن الفرق بين نتائج الأساتذة و نتائج المفتشين يعود في - رأينا - إلى أن الموقع والزاوية التي ينظر منها المفتش تختلف عن الزاوية التي ينظر منها الأستاذ. فـالمفتش يعمل على إرشاد وتوجيه الأستاذ، وهو على اطلاع واسع بعملية البرمجة وقد يكون مشاركاً فيها، و من خلال معرفته بواقع تدريس الفلسفة من خلال زيارته الميدانية

غير أن معاناة المفتش في جوانب أخرى تقل بالمقارنة مع معاناة الأستاذ الذي يقوم بتنفيذ البرنامج في القسم مع تلاميذه فيلاقي صعوبات تختلف عن الصعوبات التي تعترض المفتشين .

3 - تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الحادية عشرة:

تبين لنا وبعد الرجوع إلى الجداول الإحصائية أن قيمة "كا²" المحسوبة (162،24) أكبر من قيمة "كا²" المجدولة (6،63) عند مستوى دلالة (0،01) وبدرجة حرية (01) ومنه فإن "كا²" دالة إحصائياً و عليه قبلنا فرضية البحث التي تنص على وجود فروق بين آراء التلاميذ و هيئة التدريس حول تدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر. فما هي الأسباب وراء هذا الفرق ؟

يبدو أن هيئة التدريس -ممثلة في الأساتذة و المفتشين - تسعى إلى تبليغ المادة للتلميذ وهي على دراية بأهدافها مضامينها و آليات تدريسها و ببعض مشاكلها، في حين أن التلميذ يكون في وضعية المتلقي ، المعتمد ،الذي يعيش تأزماً خاصاً في وضعية أمام مادة تبدو له صعبة و غامضة و مجهولة ،مصيره في نجاح البكالوريا يتوقف عليها ، خاصة إذا كان أدبياً ،كما أن دراسته للمادة توافق مرحلة المراهقة التي يعيش التلميذ أزماتها و مشكلاتها.

مناقشة عامة

تبين لنا من خلال دراستنا بـ أن تعليمية الفلسفة التي تهتم بتطوير تدريس مادة الفلسفة، من خلال دراستها لما قبل العملية التعليمية، وما بعد الفعل الـ بيداغوجي، ودراستها لسيرورة العملية التعليمية من خلال التفاعل بين المعلم و المتعلم والمادة الدراسية وذلك، من خلال طرائق التدريس و الوسائل التعليمية وعملية التقويم التربوي

وفي هذا السياق يمكن أن نستنتج بالنسبة للفرضيتين العامتين لبحثنا حول مدي مناسبة الأهداف التي صيغت و البرامج التي وضعت لتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، من خلال نتائج هذه الدراسة بأن نجاح تدريس الفلسفة، مثلما يتوقف على الأهداف المسطرة، وعمل البرامج الموضوعية، فإنه يتوقف على كفاءة الأستاذ وعلى قابلية التلميذ أيضا.

إن دراستنا تختلف عن بعض الدراسات السابقة، خاصة في جانبها الميداني، بداية من خلال الإطارين الزمني والمكاني، فدراسة (أكلي قوقام) مثلا، تنتمي زمنيا إلى بداية سنة 1992 (فيفري-أفريل)، وتمت في بعض ولايات الوسط خاصة ولاية الجزائر، وتبازة كما أنها ركزت على دراسة القدرة الاستدلالية لدى التلميذ كمتغير تابع، وعلاقتها بالمحتويات التربوية والأهداف المسطرة، وكفاءة الأستاذ، بينما تمت دراستنا في شهري ماي وأفريل من سنة 2005 أي بعد 14 سنة عن دراسة (قوقام) وهذا بعد تغيرات وتعديلات طرأت على تدريس الفلسفة في الجزائر تمّ من خلال التوجه إلى التدريس الهادف، وإلى ديداكتيكا المادة، وتدرس الفلسفة في السنة الثانوي وغير ذلك مما تمّ توضيحه في الفصل الرابع من الجانب النظري لدراستنا.

- وهذا من شأن أن يؤثر كثير في تطوير تدريس الفلسفة. كما أن هذه الدراسة تختلف عن دراسة قوقام من حيث الحدود المكانية للعينة المدرسة إذ كانت من ولاية الأغواط وأيضا من حيث حجم العينة، كما تلاحظ اختلافا في أدوات جمع البيانات التي

اقتصرت على الاستبيان نظرا لطبيعة الموضوع وحجم العينة في دراستنا، وعلى الجمع بين أداة الاستبيان وأداة الاختيار عند قوقام. وأطر الاختلاف في الموضوع الذي كان يهدف إلى قياس الاستدلال عند قوقام، بينما كان يهدف عندنا إلى معرفة آراء التلاميذ والأساتذة في الأهداف والبرامج وعلاقة ذلك بالوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقويم، وهذا من أجل تطوير تدريس الفلسفة وهدف الديداكتيك عموما أما الفرق الموجود في النتائج بين دراستنا ودراسة قوقام فيمكن حصرها في وعلى العموم تلتقي دراستنا مع دراسة قوقام في العمل على تقويم تدريس الفلسفة، من حيث الأهداف والمضامين، وتأثير كل ذلك على التلميذ.

وهو ما تلتقي فيه مع دراستنا أيضا مع دراسة (كهيل بوز) والتي كانت تركز على دراسة مشكلات تدريس الفلسفة بالقطر السوري، وذلك من خلال طرائق التدريس والوسائل التعليمية خاصة الكتاب المدرسي، وإن كانت دراستنا تختلف عن دراسة (بوز) تمت في القطر السوري خلال السنة وإن كانت نتائج دراستها تصدق على ظروف تدريس الفلسفة عندنا في الوقت الراهن، وإلى قريب من هذا تشترك المشكلات التي تطرقت إليها كل من دراسة سماح رافع و... محمود أبو زيد إبراهيم سعيد أحمد زيدان من مصر.

أما دراسة (ميشال توزي)، والتي تمت بفرنسا في 1992 وإن كان طابعها نظريا، فإنها تريد أن تبشر بديداكتيك الفلسفة وذلك بارز من خلال عنوانها "نحو ديдаكتيك لتعلم التفلسف" فعلى الرغم من زيادة فرنفي تدريس الفلسفة إذ-لا ننسى أن برامجها هي وريثة أدبيات تدريس الفلسفة الفرنسية ولحد الآن على ما مر معنا في الفصل الـ نظري الرابع من هذه الدراسة، فإن (توفقي)ئم من وضع تدريس الفلسفة في فرنسا لأنها مازالت تدرس في القسم النهائي من التعليم الثانوي على الرغم من اقتراح الفيلسوف (جاك دريتدل)يسها في السنة الثانية ثانوي، ويغبط وضع تدريس الفلسفة في الجزائر بل يذهب إلى أبعد من ذلك، عندما يثابر ميدانيا على اقناع الجهات الوصية بتدريس الفلسفة L'éveil de la pensée réflexive a l'école primaire:(coordonné par بفرنسا على Michel Tozzi) Enjeux du système Educatif ; Hachette livre;2001. للأطفال

يركز (توزي)، في دراسته على تعلم التفلسف من خلال الثلاثي: الصورة- المشكلة- الحاجة ومن هنا يبدو عمل (توزي) تأسيسا نظريا منهجيا، يرتبط بلبّ تدريس الفلسفة، كما أنها دراسة حول ديداكتيك الفلسفة لا في فرنسا فقط، إنما على المستوى العالمي ولذا رأينا المحاولات المحتشمة منذ التسعينات كما أشرنا في الفصل الرابع (انظر ص) السعي وراء اقتفاء السبيل الذي سلكه (توزي) وإن كان هذا السعي تعرقله صعوبات وتكتفه ضبابية لسبب أو لآخر، كما أشرنا .

الخاتمة

لما كان موضوع أطروحتنا يدور حول " تعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري " فإننا خصصنا جانبا منهجيا ،وبعض الفصول النظرية للتعريف بعناصر الموضوع كالفلسفة و مباحثها و التعليمية و مستوياتها و تعليمية الفلسفة ومجالاتها وما دام العنوان الفرعي لدراستنا يحمل عنوان " دراسة تحليلية و نقدية للأهداف والبرامج الدراسية " لمادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ،فإننا خصصنا فصل نتعرف من خلاله على ماهية الأهداف و البرامج الدراسية ومعايير بنائها ،ثم اتجهنا إلى دراسة المقررات الرسمية المتعلقة بهذه المادة ، وتتبعنا مسارها التاريخي ، مركزين على التعديلات التي مست هذه المقررات من حين لآخر، محللين لها تارة ومناقشين لها تارة أخرى ، في ضوء مستجدات "تعليمية المادة" كما اتجهنا إلى الميدان أين تتواجد الأطراف الفاعلة في الميدان التربوي ممن لهم علاقة بدراسة هذه المادة من تلاميذ ، و ممن لهم علاقة بتدريسها من أساتذة وإلى المشرفين الموجهين من مفتشين لمعرفة آراءهم فيما يتعلق بها كالأهداف المضامين، والطرائق والوسائل والتقويم، واستطعنا أن نصل إلى جملة من النتائج، بعد أن عرضناها كما هي، ثم قمنا بمناقشتها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة التي انطلقنا منها و الفرضيات التي حددناها، من خلال كل هذا، يمكننا أن نقدم الاقتراحات التالية :

- 1- إنه على الرغم من توفر بعض معايير تحديد وصياغة الأهداف ومعايير بناء البرامج الدراسية فإن هناك جوانب نقص تكتنفها كعدم يجب توسيع دائرة الاستشارة لكل الأطراف التي لها علاقة بالفعل التربوي فيما يتعلق بتدريس الفلسفة من مفتشين و أساتذة خاصة من ذوي الخبرة ، بل ومعرفة اتجاهات الدارسين لمادة الفلسفة من تلاميذ الثانويات و طلبة الجامعة ، ومعرفة تأثير دراسة الفلسفة في الدراسات العليا في مختلف التخصصات و هذا من خلال دراسات ميدانية تتبعية و مستمرة ، مع مراعاة قيم المجتمع ومستجدات العصر .

2 - الحرص على التكوين المستمر قبل الخدمة في المدارس العليا للأساتذة بالنسبة لتخصص الفلسفة ، و كذلك أثناء الخدمة من خلال الندوات و الملتقيات و النشرات والاتصال بشبكة الأنترنت لمعرفة واقع تدريس الفلسفة في العالم ، وأهم المستجدات التي تتعلق بذلك .

3 -إسناد تأليف الكتب المدرسية لمادة الفلسفة إلى ذوي الخبرة و الاختصاص مع توفير الظروف الملائمة ، والشروط اللازمة كتوفير الوقت الكافي لذلك الإعداد .

4 - الابتعاد عن الارتجالية في عملية إعداد المقررات و تأليف الكتب المدرسية ، لتجنب الأخطاء المتوقعة .

5 - متابعة تطبيق البرامج في الميدان ، و تصويب المقررات وفق ذلك .

6 - تدريس الفلسفة منذ السنة الأولى ثانوي للتوزيع محتويات مقرر الفلسفة المركز في السنة الثانية والثالثة ثانوي بالنسب لشعبة الآداب ، وفي السنة الثالثة ثانوي بالنسبة لمحتويات الشعب العلمية . وهذا حتى يتعود التلميذ على طبيعة مادة الفلسفة في دراستها و في عملية التقويم من خلال جانبها التطبيقي.

7 -ضرورة التنسيق بين التعليم الجامعي والتعليم الثانوي .

8 - التركيز على لفت النظر إلى أهمية مادة التعبير في كل المواد التي تدرس هذه المادة مثل اللغة العربية و آدابها ومثل اللغات الأجنبية (خاصة الفرنسية و الإنجليزية) مما يتوجب الاهتمام بهذا النشاط ، بما له من علاقة بالمقالة الفلسفية التي هي النتيجة التي نقيس بها قدرة التلميذ على استيعابه لفعل التفلسف ، وذلك من أهم أهداف تدريس الفلسفة.

مراجع البحث

- باللغة العربية:

- ابن القيم :إغاثة اللهفان، تحقيق محمد سيد كيلاني القاهرة دار التراث

(ب ت) ، ج 2.

- ابن القيم: مفتاح دار السعادة و ولاية العلم و الإرادة ، بيروت : منشورات دار

الكتب العلمية (ب ت) ج 1

- ابن خلدون: المقدمة ، تحقيق درويش الجويدي، بيروت : المكتبة

العصرية ط:2005

- (أبو زيد)محمود إبراهيم:تطوير التدريس في الفلسفة والعلوم الاجتماعية ، ط:1

- مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر، 1991.
- (أبو ريان) محمد علي وعلي عبد المعطي محمد: أسس المنطق الصوري ومشكلاته دار النهضة العربية، بيروت - 1976.
 - (آيت موحى) محمد و آخرون: درسنا اليوم ، من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا حل المشكلات ،المغرب (ب ت)
 - (الانتصار) اعبد المجيد: الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة "من أجل ديداكتيك مطابق"،الدار البيضاء ،دار الثقافة، ط: 1، 1997.
 - (آل ياسين) محمد حسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة ، منشورات دار القلم مكتبة النهضة بيروت -بغداد 1974
 - أفلاطون: محاوره جورجياس ، ترجمة محمد حسن ظاظا .القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، 1970 .
 - (إقبال) محمد: تجديد الفكر الديني في الإسلام ، ترجمة عباس محمود العقاد لجنة التأليف و الترجمة و النشر ،القاهرة 1955.
 - (أرزيل) رمضان و محمد حسونات: نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات دار الأمل 2002، ج 1.
 - (باشلار) غاستون: تكوين العقل العلمي ،عربه خليل أحمد خليل المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، ط: 6 ، 2001
 - (بدر) أحمد: أصول البحث العلمي ومناهجه ،الكويت دار المطبوعات ،عبد الله حرمي، ط 1982 .
 - (بوعلاق) محمد: الهدف الإجرائي،البليدة ،قصر الكتاب ، ط 1999.
 - (بوقلي) جمال الدين حسن: قضايا فلسفية،الجزائر: منشورات مهدي،(ب ت) ج 1.
 - (بياجيه) جان: الأبستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دمشق، دار التكوين، 2004

- علم التربية و سيكولوجية الطفل ،ترجمة عبد العالي الجسماني

بيروت:دار

العربية للعلوم ط:1994،1

_ (بن نبي)مالك: مشكلة الثقافة، بيروت: دار الفكر، (ب ت).

- (بن سالم)عبد الرحمن: المرجع في التشريع المدرسي،الجزائر :دار الهدى

ط: 3 ، 2000 .

- (بوز)كهيلا: طرائق تدريس الفلسفة ،منشورات جامعة دمشق،1997-1998.

- (بلانشي) روبير:مدخل إلى المنطق المعاصر ،ترجمة محمود اليعقوبي ،د م ج

الجزائر .ط 2005 .

- المصادريات (الأكسيوماتيك)، ترجمة محمود اليعقوبي ،د م ج

الجزائر 2004.

- نظرية العلم (الإبستمولوجيا)،ترجمة محمود اليعقوبي، د م ج

الجزائر، ط 2004.

- بنروبي : مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا ، ج 2 ، ترجمة

عبد الرحمن بدوي بيروت، المؤسسة العربية للدراسات

و النشر، ط: 2 ، 1980.

- (الجابري)محمد عابد: مدخل إلى فلسفة العلوم –العقلانية المعاصرة و تطور

الفكر العلمي مركز دراسات الوحدة العربية بيروت:ط: 5 ، 2002.

- ديكارت :مبادئ الفلسفة ،ترجمة عثمان أمين ،دار الثقافة للطباعة و النشر

القاهرة 1974 .

- (د مرجي) ب .:الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي

و الثانوي الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

- (دويدار) عبد الفتاح: في مناهج البحث في علم النفس ، مصر: دار المعرفة الجامعية، ط: 2، 1999

- (الدريج) محمد: التدريس الهادف ، الرياض ، دار عالم الكتب ، ط: 1، 1994
- (الدريج) محمد: تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) ، الرياض دار عالم الكتب ، ط: 1، 1994

- (وهبة) مراد: الفلسفة في مؤتمرات ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1994
- (وعللي) محمد الطاهر: الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، الجزائر 1999
- عالم الكتب ط: 1، 1994.

- (وقيدي) محمد: ما هي الاستمولوجيا ؟ ، دار الحداثة .ط: 1، 1983.
- (زيان) محمد عمر: البحث العلمي، مناهجه و تقنياته، الجزائر، د م ج ط: 4، 1983

- (زيدان) محمد سعيد أحمد: تعليم التفلسف: سفير للإعلام، ط: 1، والنشر 1998.
- (الزين) محمد حسيني: منطق ابن تيمية ومنهجه الفكري، المكتب الإسلامي، ط: 1 بيروت 1979

- (يافوت) سالم: فلسفة العلم و العقلانية المعاصرة: بيروت: دار الطليعة للطباعة و النشر، ط: 1، 1982 .

- (يعقوبي) محمود: ابن تيمية و المنطق الأرسطي، د م ج ،الجزائر 1987.
- المدخل إلى المقالة الفلسفية، للمترشحين لشهادة البكالوريا، ط: 1، 1976، مكتبة الشركة الجزائرية.
- مسالك العلة و قواعد الاستقراء عند الأصوليين و جون ستورت مل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1994.

- المختار من النصوص الفلسفية للمترشحين للبكالوريا، مكتبة الشركة الجزائرية ، ط: 5 ، 1985 .
- أصول الخطاب الفلسفي ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1995.
- (الحمزاوي)الحسين: البيولوجيا ،من العلم إلى المادة التعليمية دراسة ابستمولوجية ديداكتيكية، الدار البيضاء، دار الثقافة ، المغرب ط:1 ، 2000.
- (الطبيب) أحمد محمد : الإحصاء في التربية وعلم النفس ، مصر، المكتب الجامعي الحديث، ط: 1 ، 1999.
- (لزرقي)عزيز :الفلسفة ورهانات تدريسها(التبليغ،التفلسف،الكتابة) سلا:مطبعة المغاربية،1997.
- (مقدم)عبد الحفيظ:الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ،الجزائر د:م ج ، ط: 2: 2003
- (المذنب)عبد القادر الفلسفة فكر و بيداغوجيا ، المغرب، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط: 1. 2000.
- (اللقاني) أحمد حسين : المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب 1995.
- (المير) خالد وإدريس قاسمي(سلسلة التكوين التربوي) ديداكتيك تدريس القراءة المغرب :دار الاعتصام، ط:1، 2000
- (مرحبا)محمد عبد الرحمان :من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية بيروت - باريس ،منشورات عويدات، ط: 2 ، 1981.
- (النشار)علي سامي: مناهج البحث عند مفكري الإسلام بيروت: دار النهضة العربية، 1984.
- (نشواتي)عبد المجيد: علم النفس التربوي، بيروت : مؤسسة الرسالة. ط: 2:

1987.

- (الساعاتي) حسن: علم الاجتماع الخلدوني – قواعد المنهج -بيروت : دار النهضة العربية، 1972.
- (سليم) مريم: علم تكوين المعرفة(ابستمولوجيا بياجي) ، بيروت: معهد الإنماء العربي ط: 1، 1985.
- (سنقر) صالحة وملكة أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، جامعة دمشق 1985-1986
- (سماح)محمد رافع: - بتدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر و الدول العربية طرقه ووسائله و إعداد معلميه، دار المعارف، مصر، 1976 .
- مناهج المواد الفلسفية في التعليم الثانوي ،تطورها في مصر وتوحيدها بين الدول العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، 1996.
- (سعد الله) أبو القاسم: تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرابع هجري (16-20 م)، الجزء الأول، والثاني، الجزائر 1981 .
- (الرشيدي) بشير صالح : مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة ،دار الكتاب الحديث الكويت، ط: 1 ، 2000.
- (تريكو) جول:المنطق السوري ،ترجمة محمود يعقوبي ،د م ج ،الجزائر،1992.
- (الخولي)يمنى طريف: فلسفة العلم في القرن العشرين، (سلسلة عالم المعرفة) المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب .ط: 2000.
- _(خضير):إدريس دعائم الفلسفة،موفم للنشر و التوزيع ،الجزائر2001.
- (عويس) خير الدين علي ، دليل البحث العلمي، القاهرة: دار الفكر العربي، ط:1 ، 1997
- (عوض) محمد العابدي: إعداد و كتابة البحوث و الرسائل الجامعية مع دراسة عن مناهج البحث ، ط 1 مركز الكتاب للنشر القاهرة 2005 .

- (عبد الرحمن) طه: فقه الفلسفة 1- (الفلسفة و الترجمة)، المغرب: المركز الثقافي العربي ط، 1995.

- (عرفان) عبد الحميد فتاح: المدخل إلى معاني الفلسفة، بيروت دار الجيل

ط: 1، 1989.

- (فالوقي) محمد هاشم ،بناء المناهج التربوية مصر،المكتب الجامعي الحديث 1997

- (الشيبياني)عمر التومي:مقدمة في الفلسفة الإسلامية، ليبيا-تونس :الدار العربية

للكتاب الجزائر :المؤسسة الوطنية للكتاب 1990

- (راسل) برتراند :أصول الرضيات ،ترجمة محمد مرسى أحمد و أحمد فؤاد

الأهواني مصر:دار المعارف، (ب ت) .

- التربية و النظام الاجتماعي ، ترجمة سمير عبده، بيروت

منشورات دار مكتبة الحياة ، ط 2، 1978 .

- (غاي)ل. ر :ترجمة مهني محمد غانم سمير عبد القادر جلد :مناهج البحث في

التربية و علم النفس، مصر: الدار العالمية للنشر، ط1، 2004

- (الغزالي)أبو حامد: المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال.تحقيق

جميل صليبا.و كمال عياد.ط:3. دار الأندلس 1983.

- الرسائل الجامعية

- أكلي قوقام :المحتوى التربوي و التفكير الاستدلالي -مادة الفلسفة في الأقسام النهائية

الأدبية.(بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير بجامعة علم النفس و علوم التربية السنة الجامعية 1993

-1994 غير منشورة ومودعة بمكتبة كلية العلوم الاجتماعية ببوزريعة - الجزائر).

- كهيل بوثكلات تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية العامة في القطر العربي السوري

وهي عبارة عن رسالة لنيل درجة الماجستير في التواشئة أف الأستاذ الدكتور (فاخر عاقل)

بجامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج و أصول التدريس العام الجامعي 1979. (غير منشورة

ومودعة بمكتبة كلية التربية بدمشق).

-تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربي السوري، دراسة تجريبية

لتحسين فاعليتها عن طريق مدخل الكفايات .وهي عبارة عن بحث مقدم للحصول على درجة

دكتوراه في التربية بالجمهورية العربية السورية ،جامعة دمشق ،كلية التربية ،قسم المناهج و أصول التدريس سنة 1986 (غير منشورة ومودعة بمكتبة كلية التربية بدمشق).

- الدوريات و المجلات

- المجلة الجزائرية للتربية (وزارة التربية الوطنية ، المعهد التربوي الوطني)، السنة الأولى ، العدد 2 ، مارس 1995.

- المجلة الجزائرية للتربية (وزارة التربية الوطنية ، المعهد التربوي الوطني) السنة الأولى ، العدد 4 ، الفصل 4 ، 1995.

- دراسات فلسفية تصدر عن معهد الفلسفة-جامعة الجزائر السنة الثانية ، العدد الرابع، السداسي الثاني 1997.

همزة الوصل ،مجلة التربية والتكوين ، (وزارة التربية،مديرية التكوين) العدد الخاص حول تعليمية اللغة والأدب العربي 1991.

همزة الوصل ،مجلة التربية والتكوين ، (وزارة التربية،مديرية التكوين) العدد الخاص حول تعليمية المواد العلمية سنة 1992.

-مجلة حوليات، جامعة الجزائر – صخاص ،النسق التربوي في الجزائر :رهانات التغيير 1995-1996.

- مجلة اللسانيات المجلد الأول، العدد الأول ، 1971.

- مجلة اللسانيات،المجلد الثاني ،العدد الأول، 1972.

- مجلة المبرز،الصادرة عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر)، (تعليميات العلوم الإنسانية – عدد خاص بالملتقى الوطني أيام 22-23-24 ماي 2000).

- مجلة المبرز العدد الثاني جويلية – ديسمبر.

- مجلة الفلسفة و الديداكتيك (سلسلة منشورات مخبر البحث في العمليات التربوية و السياق الاجتماعي) دار الغرب للنشر (ب ت).

- المعاجم و الموسوعات

- علي بن محمد الشريف الجرجاني :كتاب التعريفات ،بيروت مكتبة لبنان 1985.

- معجم اللغات الوسيط ، جروان السابق، بيروت، دار السابق للنشر ط 1 1974.

- جميل الحاج: الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي، مكتبة لبنان، بيروت ط: 1. 2000. بيروت-باريس، ط: 1. 1996

- أندري لالاند: موسوعة الفلسفة (معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية) المجلد a-g.1 منشورات عويدات.

الموسوعة الفلسفية المختصرة ، نقلها عن الانج ليزية فؤاد كامل وآخرون راجعها وأشرف عليها وأضاف شخصيات إسلامية زكي نجيب محمود بيروت: دار القلم (ب ت).

- المنجد في اللغة والإعلام، بيروت، دار المشرق، ط 40، 2003.

- معجم السبيل عربي - فرنسي / فرنسي - عربي
الغاريبي و آخرون معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) (من سلسلة علوم التربية 1)، ط: 1.

- جميل صليبا: المعجم الفلسفي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط: 1/1979، الجزء الثاني.

- المنشورات

- الجمهورية العربية السورية وزارة التربية (المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية) الفلسفة والعلوم الإنسانية المنطق ومناهج البحث، الثالث الثانوي الأدبي 1424هـ - 2003 - 2004م.

الجمهورية العربية السورية وزارة التربية، مبادئ الفلسفة (مشكلة المعرفة) الجزء الثاني، الثالث الثانوي الأدبي والثاني الثانوي العلمي، تأليف أنطوان المقدسي، 1967 - 1968.

- الوجيز: تأليف محمود يعقوبي ،الجزائر: المعهد التربوي الوطني ، 1984-1985.
-وزارة التربية الوطنية: نصوص فلسفية السنة الثالثة ثانوي ،طبعة مدي رية
بالبرامج التعليم الأساسي و الثانوي ، ماي 1993.

- وزارة الوطنية التربية: دليل بناء اختبار مادة الفلسفة، أكتوبر 2000 .

-وزارة التربية الوطنية – مديرية البرامج (التعديلات الخاصة ببرنامج الفلسفة)
جوان - 1994.

وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم، أشغال ل الملتقى الوطني الأول في مادة الفلسفة المجموعة المتخصصة
لمادة الفلسفة ،الثانوية "مليحة حميدو" تلمسان من 15 إلى 2000/05/16.

- وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم، أشغال الملتقى الوطني الثاني في مادة الفلسفة
المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة ،الثانوية "مليحة حميدو" تلمسان من 15 إلى
2001/01/17.

وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم، أشغال ملتقى الشياكتيكا والكتاب المدرسي ،
المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة ،الثانوية "مليحة حميدو" تلمسان من 26 إلى
2004/12/29 .

-وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الثانوي) طبعة الديوان الوطني للمطبوعات
المدرسية، ماي 1992 .

- وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الثانوي) طبعة الديوان الوطني للمطبوعات
المدرسية 1998-1999.

- وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الثانوي) طبعة الديوان الوطني للمطبوعات
المدرسية، 2000-2001.

- وزارة التربية الوطنية (مديرية التعليم الثانوي العام) الدليل المنهجي لتطبيق برنامج
الفلسفة في التعليم الثانوي 1998.

- وزارة التربية الوطنية (المعهد التربوي الوطني) نصوص فلسفية للسنة الثانية ثانوي
(الشعب الأدبية) .

-وزارة التربية الوطنية : النصوص الفلسفية الميسرة للسنة الثالثة ثانوي ، طبعة
المعهد التربوي الوطني –الجزائر 1986-1987.

-وزارة التربية الوطنية : النصوص الفلسفية الميسرة للسنة الثالثة ثانوي ، طبعة المعهد
التربوي الوطني –الجزائر 1991-1992.

- وزارة التربية الوطنية : النصوص الفلسفية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2000-2001.
- وزارة التربية الوطنية : نصوص فلسفية السنة الثانية (الشعب الأدبية) ، المعهد التربوي الوطني 2000 - 2002.
- وزارة التربية الوطنية الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب الأ دبية ط: 2000 - 2001 .
- وزارة التربية الوطنية الفلسفة لتلاميذ الأقسام النهائية للشعب العلمية ط: 1998 - 1999 .
- وزارة التربية فامج الفلسفة ، كتابة الدولة للتعليم الثانوي و ال تقني ، مديرية التعليم ماي 1983.
- وزارة التربية مديرية برامج التعليم ا لأساسي ولثانوي ،برنامج الفلسفة ، السنة الثالثة ثانوي ماي 1993
- وزارة التربية و التكوين، الفلسفة لطلاب البكالوريا (1) المعهد التربوي الوطني الجزائر.
- سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي.

-باللغة الأجنبية-

- Birzea Cesar :Rendre opérationnelles les objectifs pédagogiques Ed.puf;Paris 1979 .

- Bunge Mario: Epistémologie ,traduction de Hélène Donadieu ;Maloine S.A Paris,1983 .

-Evaluer n est pas noter" L , Evaluation En question ; sous la direction de Charles Delorme CEPEC "eme Edition PARIS 1990.

- D ,Hainaut L.:Des Fins aux objectifs de l'éducation Nathan ;Bruxelles; Labr.2e ed.

-Jonnaret (PH) ;Conflits de savoirs et Didactique;Editions Universitaires.

-Joshua s ;Dupin J ; J ; Introduction a la didactique des sciences et des mathématiques , PuF ;1993.

- Mager R; : Comment définir les objectifs pédagogiques .Paris 1971.

- Minder Michel: Didactique Fonctionnelle (Objectifs, stratégies , Evaluations) 7e édition De Boeck Université.

- vidal :Bernard Histoire de la Chimie,(Collection :que sais-je) édition bouchene – Alger ,1993.

- Zellal Nacira :Orthophonie ;Essai de définition de l'Orthophonie Alger ; O.p.U,1982

-Dictionnaire

- EL Magharibi Dictionnaire de la langue française.

- Encyclopaedia Universalis Corpus 4 Calcium-Climatologie a .Editeur A Paris Tome 6 et: Tome 14.

- André Lalande:vocabulaire technique et critique de la philosophie- 6eme édition 1988 . delta Beyrouth presses universités de France Paris

ˆLarousse Analogique: Dictionnaire de poche de la langue française: 1980.

-Dictionnaire: Le Petit Larousse; 1998.

-Françoise Raynal , Alain Rieunie :Pédagogie:Dictionnaire des concepts Clés (Collection Pédagogies / Outils .

- Norbert Sillamy: Dictionnaire de psychologie , Larousse 1999.

- André Virel :Dictionnaire de psychologie ; Vocabulaire de psychothérapie Marabout 1977.

-Revue

- La didactique de la biologie recherches , Innovations , Formations
(ENS,USTHB ,UCBL1)Coordonne par pierre clément :Actes du colloque
International de didactique de la biologie ;Alger,2000

Publication

- Contribution a l 'élaboration d 'une didactique de l 'Apprentissage du
Philosopher, traces d une recherche :collective...université Paul Valéry
Montpellier 3-1988-1992.

-Michel Tozzi:Les pratiques a visée philosophique a l école primaire :un
nouveau paradigme organisateur pour l'apprentissage du philosophe.

- Thèses

-Michel Tozzi ; Vers une didactique de l'apprentissage du philosophie ; Thèse
soutenue vue du doctorat nouveau régime des sciences de l'éducation devant l
'université lumière lyon2 ;directeur de recherche ;Phillippe Merieu; 1992
(non publie).

-ANNALES

-Annales BAC 98, toutes séries, épreuve de philosophie au baccalauréat.

- Philosophie;Edition Magnard,1995.

-Vubert Annales 1991.

- Raymond Balemès: Leçons de philosophie, Tome 1,Editions de l'école,
Paris; 1965.

مواقع الانترنت

-www.philomartil.fr

-[http://www .crdp-Montpellier fr/ressources/agora/](http://www.crdp-Montpellier.fr/ressources/agora/) Dossier International
Algérie.htm- AGORA :Revue Internationale de didactique de philosophie

استبيان

استمارة خاصة بمفتشي مادة الفلسفة للتعليم الثانوي الجزائري

أيها المفتش الكريم :

يحتوي هذا الاستبيان أسئلة تتعلق بتدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي بالجزائر والغرض منه معرفة وجهة نظركم في بعض الأمور المتعلقة بذلك ، وفي هذا الصدد نلتمس منكم مساعدتنا في ملء فقرت هذا الاستبيان وذلك بوضع علامة (x) عند الأسئلة المغلقة والإجابة عن الأسئلة المفتوحة ونعلمكم أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي .

ونشكر لكم كثيرا حسن التعامل معنا .

محور الأهداف :

- 1- هل تساهمون في بناء المناهج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 2- هل الأهداف مناسبة بيداغوجيا من حيث : الطرائق : ☐ نعم ☐ لا ☐
- 3- الوسائل : ☐ نعم ☐ لا ☐
- 4- التقويم : ☐ نعم ☐ لا ☐
- 5- هل الأهداف المحددة لتدريس مادة الفلسفة موافقة لخصائص المتعلم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 6- هل هي موافقة لقيم المجتمع الجزائري ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 7- هل هي معاصرة ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 8- ما هي العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة ؟
.....
.....
.....

- 9- هل يستشار أساتذة مادة الفلسفة عند تحديد الأهداف ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 10- ما هي معايير الاستشارة ؟
.....
.....

- 11- هل يساهم أستاذ مادة الفلسفة في تحديد الأهداف ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 12- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متطابقة مع الأهداف المسطرة في منهاج الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- 13- ماذا تقترحون في هذا الصدد؟.....

14- هل تعتقدون أن واقع تدريس مادة الفلسفة في الجزائر يحقق فعلا الأهداف المرجوة منها ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

محور البرامج:

15- هل تساهمون في بناء البرامج الدراسية لمادة الفلسفة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

16- ما هي النقائص التي يشتكي منها أساتذة مادة الفلسفة في البرامج؟.....

17- هل هناك تطابق بين كثافة البرنامج والحجم الساعي ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

18- هل البرامج المسطرة لتدريس مادة الفلسفة مطابقة للأهداف المحددة في المنهاج؟

☐ نعم ☐ لا ☐

19- هل هي مناسبة بيداغوجيا من حيث : الطرائق:

☐ نعم ☐ لا ☐

20- الوسائل:

☐ نعم ☐ لا ☐

21- التقويم :

☐ نعم ☐ لا ☐

22- هل هي موافقة لخصائص التلميذ وقدراته ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

23- هل هي موافقة لقيم المجتمع الجزائري ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

24- هل هي موافقة لتطورات السياسة التربوية الجزائرية ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

25- هل هي معاصرة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

26- هل هناك انسجام وتسلسل منطقي بين مطالب برنامج الفلسفة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

27- هل هناك انسجام وتسلسل منطقي بين محاور برنامج الفلسفة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

28- هل هناك تسلسل منطقي بين برنامج الفلسفة للسنة الثانية وبرنامج الفلسفة للسنة الثالثة آداب؟

☐ نعم ☐ لا ☐

29- هل البرنامج موضوع بشكل يسهل الرجوع إلى مصادر التلقي

☐ نعم ☐

لاستقاء المعلومات عند تحضير الأستاذ لدرسه ؟

☐ نعم

لا

30- هل وسائل تطبيق برامج الفلسفة متوفرة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

31- هل هناك تطابق بين البرامج والكتاب المدرسي الحالي ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

32- هل هناك تطابق بين البرنامج ومواضيع المقالات التي يعالجها الأساتذة ؟

☐ نعم ☐ لا ☐

33- هل هناك تطابق بين البرنامج والنصوص الفلسفية التي يعالجها الأساتذة؟

☐ نعم ☐ لا ☐

34- إن كان الجواب بالنفي، فلماذا؟.....

.....
.....
.....

35- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متطابقة مع البرامج المقرر؟

☐ نعم ☐ لا ☐

36- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متوافقة مع أسئلة الامتحانات الفصلية التي يطرحها أساتذة

الفلسفة أثناء السنة الدراسية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

37- ما هي نقائص برامج الفلسفة في رأيكم؟.....

.....
.....
.....

38- ما هي البدائل المقترحة؟.....

.....
.....
.....

39- ما الصعوبات التي تعترض الأستاذ عند تطبيق برامج الفلسفة؟.....

.....
.....
.....

40- هل يستشار أساتذة مادة الفلسفة في بناء برامج الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

41- هل يهيئ برنامج الفلسفة في الجزائر التلميذ بوعي المشكلات

التي يعاني منها الإنسان المعاصر؟ ☐ نعم ☐ لا

42- هل توجهون الأساتذة إلى استخدام الحاسوب في تحضير دروسهم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

43- هل توجهون إلى الاتصال بالإنترنت؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

44- معلومات أخرى لم يستفسر عليها الاستبيان وتودون ذكرها:

.....
.....

استبيان

استمارة خاصة بأساتذة مادة الفلسفة للتعليم الثانوي الجزائري

زميلي الأستاذ، زميلتي الأستاذة :

يحتوي هذا الاستبيان أسئلة تتعلق بتدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي بالجزائر والغرض منه معرفة وجهة نظركم في بعض الأمور التي تتعلق بتدريس مادة الفلسفة .

وفي هذا الصدد نلتمس منكم مساعدتنا في ملء فقرت هذا الاستبيان وذلك بوضع علامة () عند الأسئلة المغلقة والإجابة عن الأسئلة المفتوحة ونعلمكم أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي . ونشكر لكم كثيرا حسن التعامل معنا .

بيانات شخصية :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:
التخصص في شهادة الليسانس
.....

سنة التخرج:

الصفة: متعاقد ☐ متربص ☐ مرسوم ☐

الأقدمية في التدريس:

ليسانس عام ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

شهادات عليا في الفلسفة (ما بعد التدرج):

محور الأهداف :

- 1- هل ترون أن الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة مطابقة لأهدافها الحقيقية ؟
لا ☐ نعم ☐
- 2- هل الأهداف مناسبة بيداغوجيا من حيث : الطرائق: نعم ☐ لا ☐
- 3- الوسائل: نعم ☐ لا ☐
- 4- التقويم: نعم ☐ لا ☐
- 5- هل هي موافقة لخصائص التلميذ وقدراته؟ نعم ☐ لا ☐
- 6- هل هي موافقة لقيم المجتمع الجزائري ؟ نعم ☐ لا ☐
- 7- هل هي موافقة لتطورات السياسة التربوية الجزائرية ؟ نعم ☐ لا ☐

- 8- هل هي معاصرة ؟ ☐ نعم ☐
- 9- هل الأهداف مشتقة من البرامج ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 10- هل تستفيدون من الأهداف المسطرة في المنهاج ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 11- هل تضيفون أهدافا أخرى ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 12- هل تستغنون نهائيا عن الأهداف المسطرة وتضعون أهدافا من عندكم ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 13- هل تحققون الأهداف المسطرة ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 14- هل أن الأهداف المحددة في منهاج الفلسفة واضحة ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 15- هل هي إجرائية ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 16- هل ترون أن هناك ارتجالا في صياغة الأهداف ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 17- هل ترون أن هناك تناقضا في صياغة الأهداف ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 18- هل ترون أن هناك تسلسلا منطقيا في تحديد الأهداف ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 19- هل الوسائل المتاحة قادرة على تحقيق الأهداف المسطرة ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 20- ما الطرائق المناسبة لتحقيق الأهداف ؟ الحوار ☐ التلقين ☐
- 21- هل الأهداف المحددة قابلة للتحقيق على المدى البعيد ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 22- هل هي قابلة للتحقيق على المدى القريب ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 23- ما هي العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة لتدريس مادة الفلسفة ؟
-
-
-
-

- 24- هل تساهمون في تحديد الأهداف ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 25- هل تستشارون في تحديد الأهداف ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 26- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متطابقة مع الأهداف المسطرة في منهاج الفلسفة ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐
- 27- هل تعتقدون أن واقع تدريس مادة الفلسفة في الجزائر يحقق فعلا الأهداف المرجوة منها ؟ ☐ لا ☐ نعم ☐

محور البرامج :

- 28 هل البرامج مناسبة بيداغوجيا من حيث : الطرائق: ☐ نعم ☐ لا ☐
- 29 الوسائل: ☐ نعم ☐ لا ☐
- 30 التقويم: ☐ نعم ☐ لا ☐
- 31 هل هي موافقة لقدرات التلاميذ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 32 هل هي موافقة لقيم المجتمع الجزائري؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 33 هل هي موافقة لتطورات السياسة التربوية الجزائرية؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 34 هل هي معاصرة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 35 هل هناك انسجام وتسلسل منطقي بين مطالب برنامج الفلسفة؟ ☐
- 36 هل هناك انسجام وتسلسل منطقي بين محاور برنامج الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 37 هل هناك تسلسل منطقي بين برنامج الفلسفة للسنة الثانية ☐
- 38 وبرنامج الفلسفة للسنة الثالثة آداب؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 39 هل تتقيدون بالبرنامج المسطر؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 40 هل تحذفون محورا أو بعض المحاور من البرنامج؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 41 هل تحذفون مطلبا أو بعض المطالب من البرنامج؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 42 هل تقدمون محورا أو بعض المحاور من البرنامج؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 43 هل تقدمون مطلبا أو بعض المطالب من البرنامج؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 44 هل هناك محاور غير وظيفية في برنامج الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 45 هل يمكن التفضل بذكرها؟.....
.....
.....
.....
.....
- 46 هل هناك مطالب غير وظيفية في برنامج الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 47 هل البرنامج موضوع بشكل يسهل الرجوع إلى مصادر التلقي لاستقاء المعلومات؟ ☐
- 48 هل وسائل تطبيق برامج الفلسفة متوفرة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 49 ما هي طرائق التدريس المناسبة لتطبيق البرنامج؟ ☐ التلقين ☐ الحوار ☐
- 50 هل تنهون البرامج في آجالها المحددة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 51 هل البرامج متطابقة مع الكتاب المدرسي الحالي؟ ☐ نعم ☐ لا ☐
- 52 هل هناك تطابق بين البرنامج ومواضيع المقالات التي تعالجونها؟ ☐ نعم ☐ لا ☐

- 53- هل هناك تطابق بين البرنامج والنصوص الفلسفية التي يعالجها الأساتذة؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 54- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متطابقة مع البرنامج المقرر؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 55- هل ترون أن أسئلة امتحان البكالوريا متوافقة مع أسئلة الامتحانات الفصلية التي تطرحونها أثناء السنة الدراسية؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 56- ما هي نقائص برنامج الفلسفة في رأيكم؟

- 57- ما هي البدائل المقترحة؟

- 58- ما الصعوبات التي تعترضكم عند تطبيق برنامج الفلسفة؟

- 59- هل في اعتقادكم أن تدريس الفلسفة في الجزائر بإمكانه أن يكون فلاسفة؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 60- هل يهيئ برنامج الفلسفة في الجزائر التلميذ بوعي المشكلات التي يعاني منها الإنسان المعاصر؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 61- هل تستفيدون في تدريس الفلسفة من الإعلام الآلي وشبكة الإنترنت؟
☐ نعم ☐ لا ☐
- 62- معلومات أخرى لم يستفسر عليها الاستبيان وتودون ذكرها:

استمارة خاصة بالتلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي الجزائري

عزيزي التلميذ:

نضع بين يديك هذا الاستبيان قصد التعرف على رأيك بصراحة فيما يتعلق بتدريس مادة الفلسفة، منك مساعدتنا بملاءمة هذه الاستمارة بأن تعبر عن اختيارك بوضع العلامة (X) الخانة والإجابة عن الأسئلة المفتوحة . ونأمل أن المعلومات التي تذكرها ستساهم في تطوير تدريس مادة الفلسفة ، وأنها لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي .

ونشكر لكم كثيرا حسن التعامل معنا .

بيانات شخصية :

السن :

☐

الجنس : ☐ ر

الشعبة :

☐

الثالثة

☐

السنة الدراسية : الثانية

محور الأهداف :

هل - في رأيك - أن الأهداف المنتظرة من تدريس مادة هي أن :

- | | | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|-----|--|
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 1- تنمي فيك روح المبادرة |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 2- تجعلك إنسانا صالحا |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 3- تعلمك التفكير المنطقي والاستدلال الصحيح |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 4- تعلمك القدرة على النقد البناء |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 5- تساعدك على الإبداع |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 6- تعلمك الاعتماد على النفس |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 7- تعلمك الجرأة في اتخاذ القرارات |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 8- تعلمك حرية التفكير |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 9- تعلمك التسامح وقبول الرأي الآخر |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 10- تدعوك إلى البحث |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 11- تعلمك المناقشة البناءة |
| ☐ | لا | ☐ | نعم | 12- تفيدك في التعرف على شخصيتك |

- 13- تفيدك في حياتك اليومية ☐ نعم ☐ لا

محور البرامج :

- 14- هل ترى أن برنامج الفلسفة موافق لقيم وثقافة المجتمع الجزائري ☐ نعم ☐ لا
- 15- هل ترى أن معلومات برنامج الفلسفة موافقة لهذا العصر ☐ نعم ☐ لا
- 16- هل تعتمد على الإعلام الآلي وشبكة الإنترنت عند دراسة الفلسفة ☐ نعم ☐ لا
- 17- هل المعلومات التي تتلقاها؟ ☐ صعبة ☐ سهلة

محور علاقة الأهداف والبرامج بطرائق التدريس :

- 18- ما هي الطرق المتبعة في التدريس من طرف الأستاذ ؟ ☐ التلقين ☐ الحوار
- 19- طرق أخرى :

.....

.....

.....

.....

- 20- هل تنجز بحثا حول مواضيع فلسفية ؟ ☐ نعم ☐ لا

محور علاقة الأهداف والبرامج بالوسائل التعليمية (الكتاب المدرسي):

- 21- هل تملك كتابا مدرسيا ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 22- هل تعتمد على الكتاب المدرسي الرسمي عند تحضير دروسك ومراجعتها ؟
- 23- إن كان الجواب بنعم، فهل معلومات الكتاب مطابقة للبرنامج المقرر؟ ☐ نعم ☐ لا
- 24- هل معلومات الكتاب المدرسي مفيدة؟ ☐ نعم ☐ لا
- 25- هل هي صعبة ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 26- هل هي ناقصة ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 27- هل تعتمد على كتاب النصوص الفلسفية ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 28- هل هناك تطابق بين كتاب الدروس وكتاب النصوص لمادة الفلسفة ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 29- إن كنت لا تعتمد على الكتاب المخصص للدروس، فما هو السبب؟ ☐ عدم توفره ☐ عدم القدرة على شرائه ☐ عدم أهميته
- 30- أسباب أخرى :

.....

.....

31- هل تكتفي عند تحضير الدروس بالكتاب المدرسي ؟ ☐ نعم ☐ لا

32- ما هي المراجع (كتب وحوليات) التي تعتمد عليها عند تحضير الدروس؟ ☐ نعم ☐ لا

محور علاقة الأهداف والبرامج بالتقويم التربوي:

33- هل هناك تطابق بين أسئلة الامتحانات الفصلية و الدروس

المقررة خلال السنة الدراسية؟ ☐ نعم ☐ لا

34- هل تجد صعوبات في معالجة مواضيع المقالات الفلسفية ؟ ☐ نعم ☐ لا

35- إن كنت تجد صعوبات، فما هي أسباب ذلك- رأيك-؟.....

.....

.....

.....

36- ما هي الأساليب التي تعتمد عليها عند معالجة المقالات الفلسفية :

حفظ المقالات جاهزة ☐ الإبداع بالاعتماد على الأسلوب الشخصي ☐

37- هل تجد صعوبات في تحليل النصوص الفلسفية ؟ ☐ نعم ☐ لا

38- إن كنت تجد صعوبات، فما هي أسباب ذلك؟.....

.....

.....

.....

علاقة الأهداف و البرامج بالحجم الساعي

39- هل يكفي الحجم الساعي المخصص لمادة الفلسفة لتطبيق البرنامج ؟ ☐ نعم ☐ لا

علاقة الأهداف و البرامج وعلاقته بأستاذ المادة :

40- ما هي مواصفات أستاذ الفلسفة الناجح في تصرفك ؟.....

.....

.....

.....

.....

موقف التلميذ من مادة الفلسفة :

- 41- هل ترى أنك قادر على فهم مادة الفلسفة ؟ ☐ نعم ☐ لا
- 42- إن كنت غير قادر على فهمها، فما هو السبب في رأيك؟ ☐ صعوبة المادة ☐ طريقة الأستاذ ☐ عدم قدرتك على فهم المادة
- 43- أسباب أخرى، اذكرها:.....
.....
.....
.....
- 44- ما هي مشاعرك نحو مادة الفلسفة ؟ ☐ التخوف منها ☐ التشوق إليها
- 45- لماذا؟.....
.....
.....
.....
- 46- هل ذلك الشعور يعود إلى آراء سمعتها من آخرين حول الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا
- 47- هل تجني فائدة من دروس الفلسفة؟ ☐ نعم ☐ لا
- 48- ما هي إيجابيات مادة الفلسفة؟.....
.....
.....
.....
- 49- ما هي سلبيات مادة الفلسفة؟.....
.....
.....
.....
- 50- ما هي الصعوبات التي تعترضك عند دراسة الفلسفة؟.....
.....
.....
.....
- 51- معلومات أخرى لم تتضمنها استفسارات الاستبيان تريد الإدلاء بها:.....
.....
.....
.....