وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية
تخصص فلسفة

إشكاليات إبستمولوجية و منهجية في تعليمية الفلسفة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص فلسفة تطبيقية

من إعداد الطالبة:
♦ ويسام حماني

تحت إشراف الأستاذة:
♦ د. حورية منصوري معيز

السنة الجامعية: 2024 – 2025

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، وبنعمته تتمّ الصالحات.

أتقدّم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الله تعالى، الذي وفّقني ويسّر لي سبل هذا الإنجاز، ومنحني القوة والصبر حتى تمام هذا العمل.

وإلى **الأستاذة الفاضلة د. حورية منصوري معيز**، المشرفة الكريمة، أعبّر عن بالغ امتناني وعظيم تقديري لما أولتني من اهتمام وتوجيه، ولصبرها وتفانيها في المتابعة الدقيقة، التي كان لها الأثر الكبير في إخراج هذا العمل إلى النور.

كما أتوجّه بخالص الشكر والتقدير إلى **أساتذة قسم الفلسفة**، الذين كانوا على الدوام مشاعل فكر ونماذج للعطاء العلمي، فجزاهم الله عني خير الجزاء على ما قدموه من علم وجهد وتوجيه.

وإلى **أعضاء لجنة المناقشة المحترمين**، أتقدم بجزيل الشكر لما تكرموا به من وقت وجهد في قراءة هذا العمل، ولما سيغنونه من ملاحظات قيّمة تسهم في تطوير هذا البحث.

لكم جميعًا، كل التقدير والاحترام.

إهداء

إلى والدي العزيز، صاحب العطاء الصامت والدروس العميقة، من علمتني أن السند الحقيقي يُحسّ ولا يُرى، والثبات يُعاش ولا يُقال... لك كل الامتنان والمحبة.

وإلى أمي الغالية، من كانت الدعاء والحنان والمأوى، هذا الإنجاز لكِ، فأنتِ البداية والنبض والدعم الدائم.

إلى أخي، رفيق الدرب وصوت السكينة، وأختي، مرآتي الصادقة وصديقتي الأولى، شكراً لأنكم كنتم العون حين مالت بي الحياة.

إلى أساتذتي الأفاضل، شكرًا لكونكم منارات أضاءت طريقي، وألهمتني فكرًا وقيمًا لا تُنسى.

إلى أصدقائي، رفاق التعب والفرح، لكم بصمة في كل خطوة، وامتنان لا يُحصى.

وإلى كل من مرّ بكلمة، أو حضر بموقف، أو ساند بصمت... شكرًا لأنكم كنتم جزءًا من الرحلة.

وأخيرًا، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأسأله أن يجعل هذا الجهد خطوة مباركة في طريق العلم، خالصة لوجهه الكريم.

ويسام

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
كلمة شكر و عرفان	
الإهداء	
فهرس المحتويات.	
مقدمة	أ
الفصل الأول: مدخل استهلاكي مفاهيمي منهجي	
تمهيد	10
المبحث الأول: التعلمية الفلسفية بين المفهوم والممارسة البيداغوجية.	11
1) مفهوم تعليمية الفلسفة.	11
2) الديداكتيك بين الماضي و الحاضر.	15
3) أبعاد العملية التعليمية.	16
4) خصائص التعليمية و علاقتها بالفلسفة.	18
المبحث الثاني: الإبستمولوجيا كخلفية نظرية لتعليم الفلسفة.	21
1) مفهوم الإبستمولوجيا.	21
2) مصادر المعرفة الإبستمولوجيا.	22
3) أهمية الأبستمولوجيا و علاقتها بالتعليمة.	23
المبحث الثالث: المنهجية التعليمية للفلسفة و أهميتها.	27
1) مفهوم المنهجية.	27
2) أنواع المنهجيات.	28
3) أهمية المنهجية.	29
4) المنهجية التعليمية للفلسفة في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة	30
خلاصة الفصل.	34
الفصل الثاني: أُسس منهجية وإبستمولوجية في تعليمية الفلسفة	
تمهيد.	37
المبحث الأول: مقاربات تعليمية في تدريس الفلسفة.	38
1) مقاربات تدريس الفلسفة	38
2) المقاربة بالأهداف.	39

فهرس المحتويات:

3) المقاربة بالكفاءات.	42
المبحث الثاني: البُعد المنهجي والإبستمولوجي في بناء الدرس الفلسفي.	49
1) دور المناهج في بناء الدرس الفلسفي	49
2) التفاعل بين المنهجية والإبستمولوجيا في مقاربة تدريس الفلسفة	56
المبحث الثالث: صعوبات و عوائق التدريس.	57
1) على مستوى التعليم الثانوي.	57
2) على مستوى التعليم الجامعي.	59
خلاصة الفصل.	61
الفصل الثالث: آفاق تطوير تعليمية الفلسفة بين النظرية والتطبيق	
تمهيد	64
المبحث الأول: استراتيجيات معاصرة في تدريس الفلسفة.	65
1- توظيف النماذج التعليمية الحديثة.	65
2- دمج التكنولوجيا والوسائط الرقمية في الدرس الفلسفي.	67
3- تطوير منهجية تدريس النص الفلسفي وتفعيل الحوار السقراطي.	70
4- تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.	73
المبحث الثاني: تجاوز العوائق العملية في تعلمية الفلسفة.	74
1- حلول لمشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية .	74
2- حلول لمشكلات الطلبة الجامعيين.	77
3- دور التكوين المستمر للمدرسين وتبادل الخبرات.	78
4- تكييف المناهج لتناسب السياق الثقافي والاجتماعي.	80
المبحث الثالث: آفاق وتوصيات لتطوير تعليمية الفلسفة.	81
1- مقترحات لتطوير المناهج الفلسفية الوطنية.	81
2- أهمية البحث التربوي والتجريب في تعليمية الفلسفة.	82
3- تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية.	83
4- توصيات عملية للمدرسين وصناع القرار التربوي.	85
خلاصة الفصل.	87
الخاتمة.	89
قائمة المراجع	90

الملخص

تندرج هذه المذكرة في إطار متطلبات نيل شهادة الماستر في الفلسفة، وقد جاءت لتسلّط الضوء على أحد الإشكالات الجوهرية التي تواجه تدريس الفلسفة في المنظومة التربوية، والمتمثلة في التوتر القائم بين طبيعة المعرفة الفلسفية ومناهج تعليمها. فتعليم الفلسفة ليس مجرد نقل لمعارف جاهزة، بل هو فعل تربوي يستلزم تفعيل قدرات التفكير، وإثارة الإشكالات، وتوجيه المتعلم نحو صياغة موقف نقدي واعٍ. وانطلاقًا من هذا المنظور، تسعى الدراسة إلى تفكيك الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية التي تعترض تعليمية الفلسفة، من خلال فهم ماهية هذه التعليمية وعلاقتها بالديداكتيك والبيداغوجيا، وتحليل أثر الخلفية المعرفية على طرائق بناء الدرس الفلسفي.

استند البحث إلى مناهج متعددة، أهمها المنهج التاريخي لتتبع تطور المفاهيم التعليمية والفلسفية، والمنهج التحليلي لفهم بنية الدرس الفلسفي ومكوناته، ثم المنهج النقدي الذي مكّن من تقييم واقع تدريس الفلسفة والكشف عن النقائص المعرفية والبيداغوجية التي تعيق تحقيق أهدافها. وقد شُكّلت بنية العمل من ثلاثة فصول أساسية؛ تناول الفصل الأول الأطر المفاهيمية والمنهجية التي تستند إليها تعليمية الفلسفة، عبر توضيح مفهوم الديداكتيك ورصد تطوره، مع إبراز الطابع الإبستمولوجي للمعرفة الفلسفية. بينما ركز الفصل الثاني على دراسة الأسس البيداغوجية لتعليم الفلسفة، خاصة المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، مع تحليل التحديات التي تواجه المدرسين والمتعلمين في سياق درس يتسم بالتجريد والعمق. أما الفصل الثالث فقد خصص لاستشراف آفاق تطوير تدريس الفلسفة، عبر مراجعة مجموعة من البدائل التعليمية الحديثة، مثل الحوار السقراطي، التعلم النشط، إدماج الوسائط الرقمية، والتكوين المستمر للمدرس.

وتكشف نتائج الدراسة أن تعليمية الفلسفة تمثل رهانًا أساسيًا في تنمية قدرات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم، وأن تطويرها يرتبط بمدى قدرة المناهج على مواكبة التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة. كما تؤكد على أهمية دور المدرس في خلق بيئة تعليمية تقوم على الحوار، التساؤل، والبحث المستمر، وتدعو إلى ضرورة تعزيز الموارد والتكوينات الموجهة لتحسين واقع تدريس الفلسفة داخل المؤسسات التربوية.

الكلمات المفتاحية

تعليمية الفلسفة – الإبستمولوجيا – الديداكتيك – المناهج التعليمية – التفكير النقدي – التحليل الفلسفي – الحوار السقراطي – التعلم النشط – التكنولوجيا التربوية.

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre des exigences de l'obtention du diplôme de master en philosophie. Il vise à mettre en lumière l'une des problématiques essentielles auxquelles se heurte l'enseignement de la philosophie au sein du système éducatif, à savoir la tension existant entre la nature même du savoir philosophique et les méthodes destinées à l'enseigner. En effet, l'enseignement de la philosophie ne se réduit pas à la transmission de connaissances établies, mais constitue un acte éducatif fondé sur l'activation des capacités de réflexion, la problématisation, ainsi que l'accompagnement de l'apprenant vers l'élaboration d'une position critique et éclairée.

Dans cette perspective, l'étude s'attache à déconstruire les enjeux épistémologiques et méthodologiques qui entravent la didactique de la philosophie, en examinant sa nature, ses liens avec la didactique générale et la pédagogie, ainsi que l'influence du cadre épistémologique sur les modalités de construction de la leçon philosophique.

La recherche repose sur plusieurs approches méthodologiques, notamment l'approche historique pour retracer l'évolution des concepts pédagogiques et philosophiques, l'approche analytique pour comprendre la structure et les composantes du cours de philosophie, puis l'approche critique permettant d'évaluer la réalité actuelle de l'enseignement philosophique et de mettre en évidence les limites épistémologiques et pédagogiques qui freinent la réalisation de ses objectifs.

La structure du mémoire se compose de trois chapitres principaux. Le premier aborde les cadres conceptuels et méthodologiques sur lesquels se fonde la didactique de la philosophie, à travers la clarification du concept de didactique et l'examen de son évolution, tout en soulignant la dimension épistémologique du savoir philosophique. Le deuxième chapitre se consacre à l'étude des fondements pédagogiques de l'enseignement de la philosophie, notamment l'approche par compétences et l'approche par objectifs, en analysant les défis auxquels font face les enseignants et les apprenants dans un cours caractérisé par l'abstraction et la profondeur conceptuelle. Quant au troisième chapitre, il s'ouvre sur une réflexion prospective visant à développer l'enseignement de la philosophie, à travers l'examen de plusieurs alternatives didactiques contemporaines telles que le dialogue socratique, l'apprentissage actif, l'intégration des outils numériques et la formation continue des enseignants.

Les résultats de l'étude révèlent que la didactique de la philosophie constitue un enjeu central pour le développement des capacités de pensée critique et créative chez l'apprenant. Son amélioration dépend largement de la capacité des curricula à s'adapter aux mutations rapides du savoir et aux évolutions technologiques. L'étude met également en évidence le rôle essentiel de l'enseignant dans la création d'un environnement éducatif fondé sur le dialogue, le questionnement et la recherche continue, et souligne la nécessité de renforcer les ressources et les dispositifs de formation visant à améliorer l'enseignement de la philosophie au sein des institutions éducatives.

Mots-clés

Didactique de la philosophie – Épistémologie – Didactique – Curricula éducatifs – Pensée critique – Analyse philosophique – Dialogue socratique – Apprentissage actif – Technologies éducatives.

مقدمة

مقدمة:

تُعد تعليمية الفلسفة من القضايا التربوية المعقدة التي تجمع بين أبعاد معرفية وفلسفية ومنهجية عميقة، مما يجعلها مجالا غنيا بالإشكاليات التي تتطلب دراسة متأنية وتحليلا دقيقا. فالفلسفة ليست مجرد مادة دراسية تقليدية، بل هي ممارسة عقلية حية تهدف إلى تمكين المتعلم من مواجهة الواقع بتفكير ناقد ومنهجي، وتنمية ملكات فكرية تسمح له بالتحليل والتأمل والحوار المستقل. ومن ثم، فإن تعليم الفلسفة لا يقتصر على نقل محتوى معرفي جامد، بل يتجاوز ذلك إلى بناء مهارات معرفية ومنهجية تساعد المتعلم على التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير قدراته على فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية بعمق ووعي.

تنبع أهمية تعليمة الفلسفة من كونها تساهم في بناء الشخصية المعرفية والإنسانية للمتعلمين، إذ توفر لهم أدوات فكرية تمكنهم من تحليل الواقع وتقييم الأفكار والقيم، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة ومشاركة فعالة في المجتمع. كما تلعب الفلسفة دورا محوريا في تنمية الوعي بالقضايا الأخلاقية والقيمية، وهو ما يجعلها مادة أساسية في بناء مجتمع ديمقراطي قائم على الحوار والاحترام المتبادل.

في ظل التطورات المعرفية والتربوية الحديثة، وبروز مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، أصبح من الضروري إعادة النظر في الأسس النظرية والمنهجية التي تقوم عليها تعليمية الفلسفة. فالفلسفة، بطبيعتها الجدلية والإشكالية، تستوجب مقاربات تعليمية متجددة تراعي الفروق الفردية والثقافية والاجتماعية للمتعلمين، وتدمج التفكير النقدي والإبداعي في المناهج وأساليب التدريس. كما أن طبيعة المعرفة الفلسفية تثير تساؤلات إبستمولوجية جوهرية حول ماهية المعرفة، وطرق اكتسابها، وأسس تقييمها، مما يجعل من الضروري إدماج هذه الاعتبارات في تصميم المناهج وأساليب التدريس، بحيث لا تقتصر العملية التعليمية على الحشو والاستظهار، بل تتجه نحو بناء الكفايات والمهارات التي تؤهل المتعلم للمشاركة الفعالة في الحياة الفكرية والمجتمعية.

وتبرز المقاربة بالكفايات كإطار تربوي حديث يُعنى بتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين، مما يجعلها أداة مركزية في تجديد مناهج وأساليب تدريس الفلسفة. إذ لا تقتصر هذه المقاربة على نقل المعرفة فقط، بل تركز على تمكين المتعلم من توظيف مهاراته

في مواقف حياتية متعددة، مما يسهم في بناء ملكات فكرية متكاملة تعزز من فعالية التعلم وتحقق أهداف التعليم الفلسفي في سياق متغير ومتطور.

تتجلى أهمية دراسة الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية في تعليمة الفلسفة في قدرتها على تحسين جودة التعليم الفلسفي، من خلال تطوير استراتيجيات تدريسية تعتمد على فهم عميق لطبيعة المعرفة الفلسفية، وتوظيف مناهج تعليمية حديثة تركز على الكفاءات والتعلم النشط، مثل التعلم البنائي، وحل المشكلات، والحوار السقراطي. كما أن هذا الفهم يسهم في تجاوز العوائق والصعوبات التي تواجه المتعلمين، سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية، مثل صعوبة استيعاب المفاهيم المجردة، وضعف مهارات التفكير النقدي، أو نقص التفاعل داخل الفصل الدراسي. ويبرز هنا دور المدرس كفاعل تربوي قادر على توظيف هذه المنهجيات لبناء دروس محفزة وفعالة تراعي خصوصيات المتعلمين وتحفزهم على التفكير الذاتي والنقدي.

إن هذه الدراسة تسعى إلى استكشاف هذه الإشكاليات من خلال تحليل مفصل للمفاهيم الأساسية المتعلقة بتعليم الفلسفة، ومراجعة المقاربات التربوية والمنهجية المختلفة، مع التركيز على العلاقة بين الإبستمولوجيا والمنهجية في بناء الدرس الفلسفي. كما تسلط الدراسة الضوء على الصعوبات والعوائق التي تواجه العملية التعليمية، وتقترح آفاقا تطويرية تستجيب للتحديات المعاصرة، من خلال دمج التكنولوجيا، وتفعيل الحوار السقراطي، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير التكوين المستمر للمدرسين، وتكييف المناهج لتناسب السياقات الثقافية والاجتماعية المتنوعة.

وانطلاقًا مما سبق، تطرح هذه الدراسة الإشكالية العامة التالية:

- ما طبيعة الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية التي تعترض تعليمية الفلسفة، وكيف يمكن معالجتها لبناء تعليمة فلسفية فعالة تستجيب لمتطلبات الفكر الفلسفي وتحديات السياق التربوي المعاصر؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسية عدد من التساؤلات الفرعية، من أبرزها:

1- ما المقصود بتعليمية الفلسفة، وما علاقتها بالبيداغوجيا والديداكتيك؟

2- كيف تسهم الإبستمولوجيا، كمجال لنظرية المعرفة، في بلورة تعليمة فلسفية واعية ومنسجمة؟

3- ما هي الأبعاد المنهجية الأساسية في تدريس الفلسفة، وما موقعها ضمن المقاربات التعليمية الحديثة؟

4- كيف يتفاعل البُعد الإبستمولوجي مع المنهجية في بناء الدرس الفلسفي؟

5- ما أبرز العوائق المعرفية والبيداغوجية التي تحد من فعالية تدريس الفلسفة في الثانوي والجامعة؟

6- ما الاستراتيجيات الكفيلة بتطوير تعليمة الفلسفة وجعلها أكثر فاعلية في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين؟

ومن أجل استخلاص الترابطات المنطقية التي تشد تساؤلات الإشكالية بعضها إلى بعض، اعتمدنا في هذا البحث على عدة مناهج تتناسب مع طبيعة موضوعنا وخطوات البحث، وهي:

- **المنهج التاريخي:** حيث ركزنا على تتبع تطور مفهوم التعليمية والديداكتيك عبر العصور، بدءا من جذوره اللغوية والفلسفية عند اليونان، مرورا بتطوراته في العصور الحديثة، وصولا إلى الوضع الراهن في العصر المعاصر. هذا المنهج مكننا من فهم الخلفية التاريخية التي تشكلت فيها المفاهيم الأساسية لتعليمية الفلسفة، وكيف تطورت لتلبي حاجات التربية والتعليم في كل فترة.

- **المنهج التحليلي:** استخدمناه لتحليل المفاهيم الأساسية المتعلقة بتعليمية الفلسفة، وتقديم الحجج والبراهين التي تبرز أهمية تطوير مناهج وأساليب التدريس، مع التركيز على العلاقة بين الإبستمولوجيا والمنهجية.

- **المنهج النقدي:** اعتمدناه لتقييم المقاربات التعليمية المختلفة، مثل المقاربة بالمحتوى، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات، مع إبراز نقاط القوة والضعف فيها، وذلك بهدف اقتراح حلول تطويرية تناسب متطلبات تعليم الفلسفة المعاصر.

و من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة قسمنا هذا البحث إلى مقدمة و ثلاثة فصول، وكل فصل يحتوي على ثلاث مباحث و خاتمة، وذلك على النحو التالي:

- **مقدمة:** تتضمن عرضًا عامًا لموضوع البحث، أهميته، أهدافه، إشكاليته، وتساؤلاته، بالإضافة إلى منهجية البحث وأطروحته الأساسية.
- **الفصل الأول: المدخل المفاهيمي والمنهجي لتعليمة الفلسفة:** يتناول هذا الفصل المفاهيم الأساسية المتعلقة بتعليمية الفلسفة، ويشمل ثلاثة مباحث رئيسية:
  - المبحث الأول: مفهوم تعليمية الفلسفة.
  - المبحث الثاني: الديداكتيك بين الماضي والحاضر.
  - المبحث الثالث: الخلفية الإبستمولوجية والمنهجية في تعليمة الفلسفة.
- **الفصل الثاني: أُسس منهجية وإبستمولوجية في تعليمية الفلسفة:** يركز هذا الفصل على المقاربات التعليمية والمنهجية في تدريس الفلسفة، ويتضمن:
  - المبحث الأول: مقاربات تعليمية في تدريس الفلسفة.
  - المبحث الثاني: البُعد المنهجي والإبستمولوجي في بناء الدرس الفلسفي.
  - المبحث الثالث: الصعوبات والعوائق في تدريس الفلسفة.
- **الفصل الثالث: آفاق تطوير تعلمية الفلسفة بين النظرية والتطبيق:** يتناول هذا الفصل استراتيجيات تطوير تعليمية الفلسفة، ويشمل:
  - المبحث الأول: استراتيجيات معاصرة في تدريس الفلسفة.
  - المبحث الثاني: تجاوز العوائق العملية في تعلمية الفلسفة.
  - المبحث الثالث: آفاق وتوصيات لتطوير تعليمية الفلسفة.
- **خاتمة:** تتضمن أهم نتائج البحث.

إن اختيارنا لهذا الموضوع جاء نتيجة لعدة دوافع وأسباب، منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي.

- **الأسباب الموضوعية:** تعد إشكالية تدريس الفلسفة من أهم القضايا الراهنة، خاصة بسبب تعدد طرائق تدريسها وتنوعها، مما يجعل البحث في هذا المجال ضروريًا لإثراء المكتبة العلمية

بمثل هذه الدراسات التي تهدف إلى تحسين جودة التدريس وتطويره. كما أن وفرة المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع تعليمية الفلسفة توفر أرضية مناسبة لإجراء دراسة مستفيضة.

- **الأسباب الذاتية:** تنبع من الميل والرغبة الشخصية في البحث والاستطلاع حول هذا الموضوع، وارتباطه بتخصصنا الدراسي، بالإضافة إلى الرغبة في اكتشاف أهم الطرق الفعالة في تدريس تعليمية الفلسفة، ورد الاعتبار لهذا المجال الذي يعاني من نظرة مجتمعية سلبية تعتبر الفلسفة بلا قيمة أو فائدة أو مستقبل يضمن استمراريتها. كما يشكل الاهتمام الشخصي وتعزيز المعرفة والمهارات التعليمية دافعًا قويًا لمتابعة هذا البحث.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة في موضوع تعليمية الفلسفة، وتوعية أفراد المجتمع بالدور الحيوي الذي تلعبه التربية والتعليم في بناء مجتمع راقٍ تسوده القيم والأخلاق والمبادئ.

الصعوبات التي واجهتنا

واجهتنا بعض الصعوبات خلال إعداد هذا البحث، من أبرزها ضيق الوقت الذي لم يسمح بقراءة جميع المصادر والمراجع المتوفرة، إضافة إلى تحديات ترجمة الكتب الأجنبية، وعدم توفر بعض الكتب المطلوبة في الأسواق والمكتبات المحلية. كما شكل الجانب المادي عائقًا في اقتناء بعض المراجع بسبب ارتفاع أسعارها.

بالرغم من هذه الصعوبات إلا أن هناك بعض المصادر و المراجع التي اعتمدت عليها منها:

المصادر: هادوت، بيير "ما الفلسفة القديمة؟"، توزي، ميشيل "التفلسف في المدرسة"، جون لوك "مقال في الفهم الإنساني"، رينيه ديكارت "تأملات في الفلسفة الأولى".

المراجع: بربزي عبد الله "ديداكتيك الفلسفة"، برونر، جيروم "فلسفة التربية"، سعيد، محمد "إشكاليات تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي"، عبد الرحمن، زهير "الإبستمولوجيا وتطبيقاتها التربوية".

لقد اطلعت أيضا على بعض من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت موضوع تعليمية الفلسفة من جوانب متعددة، وقد ساهمت هذه الدراسات بشكل كبير في تعميق فهمي وإثراء رؤيتي حول الإشكاليات المنهجية والإبستمولوجية المتعلقة بتدريس الفلسفة. ، مما أتاح لي فرصة الاطلاع على تجارب ومقاربات متنوعة أثرت البحث وأغنته. منها:

- **دراسة صابرينة بن قارون (2022-2023) بعنوان: "التربية و تعليمية الفلسفة ومعيقاتها"، تحت إشراف الاستاذة الدكتورة "حورية منصوري معيز".**

تناولت الدراسة إشكالية مركزية حول مدى قدرة تعليمية الفلسفة على تنمية الذات، واكتشاف الهوية الشخصية، وتعزيز التفكير في معنى الحياة والوجود، بالإضافة إلى دورها في تنمية الوعي الأخلاقي والقيم المجتمعية.

وقد تفرعت هذه الإشكالية إلى عدة تساؤلات فرعية ركزت على مساهمة الفلسفة التربوية في تنمية التفكير النقدي والقدرات الفكرية للطلاب، والأساليب التعليمية الفعالة لتعزيز هذه القدرات، بالإضافة إلى توجيه تصميم المناهج بما يخدم تطوير التفكير النقدي.

خلصت الدراسة إلى أن التربية والتعليم الفلسفي يشكلان ركيزة أساسية لبناء أفراد قادرين على الإبداع والتحليل العميق، والالتزام بالقيم الأخلاقية، وأن الفلسفة في التعليم تفتح آفاقًا للمعرفة والفهم الشامل، وتمكن الطلاب من التفكير المستقل وتقييم المعلومات وتطبيقها في الحياة الواقعية.

كما ناقشت الدراسة الطرق المتبعة في تعليمية الفلسفة، مثل المحاضرة، الحوار، حل المشكلات، العصف الذهني، متسائلة عن مدى كفاية هذه الطرق، ومدى إمكانية وجود طرق جديدة أكثر فاعلية. وأشارت إلى نقد المقاربات التقليدية (بالمحتوى، بالأهداف، بالكفايات) التي ترتكز على الذاكرة، مقترحة البحث عن مقاربات جديدة تعتمد على مبدأ الذكاء لتنمية القدرات الفكرية.

وأخيرا، استعرضت الدراسة المعيقات التي تعيق تعليم الفلسفة واقترحت حلولًا واستراتيجيات لتجاوزها، مع التأكيد على الحاجة إلى استراتيجيات أكثر فاعلية.

- **دراسة الأستاذ مصطفى غوزي (2023) بعنوان: تعليمية الفلسفة "دروس في تعليمية الفلسفة لطلبة الليسانس والماستر" .**

تقدم عرضًا منهجيًا شاملاً لمفاهيم تعليمية الفلسفة وتطبيقاتها العملية في التعليم العالي. تركز الدراسة على تحليل أنواع الكفاءات المرتبطة بتدريس الفلسفة، مثل ديداكتيك الدرس الفلسفي، ديداكتيك المقال، تحليل النص، الإنتاج الفلسفي، وديداكتيك العروض الفلسفية.

تؤكد الدراسة على أهمية تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب وجعله شريكًا فاعلًا في العملية التعليمية، لا مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي. كما تستعرض التحديات التي تواجه تعليم الفلسفة في السياق الجامعي، وتقترح استراتيجيات تعليمية حديثة تدمج بين النظرية والتطبيق لتعزيز جودة التعليم الفلسفي.

تُثري هذه الدراسة البحث حول تعليمية الفلسفة، وتكمل الرؤية التي قدمتها دراسة صابرينة بن قارون، من خلال التركيز على الجوانب التطبيقية والمنهجية التي تساعد على تطوير تعليمية الفلسفة وجعلها أكثر فاعلية في تنمية قدرات المتعلمين الفكرية.

الفصل الأول: مدخل استهلالي

مفاهيمي منهجي

الفصل الأول: مدخل استهلالي مفاهيمي منهجي

المبحث الأول: التعلمية الفلسفية بين المفهوم والممارسة البيداغوجية.

1) مفهوم تعليمية الفلسفة.
2) الديداكتيك بين الماضي و الحاضر.
3) أبعاد العملية التعليمية.
4) خصائص التعليمية و علاقتها بالفلسفة.

المبحث الثاني: الإبستمولوجيا كخلفية نظرية لتعليم الفلسفة.

1) مفهوم الإبستمولوجيا
2) المعرفة من منظور الأبستمولوجيا.
3) أهمية الأبستمولوجيا وعلاقتها بالتعليمة.

المبحث الثالث: المنهجية التعليمية للفلسفة وأهميتها.

1) مفهوم المنهجية.
2) أنواع المنهجيات.
3) أهمية المنهجية.
4) المنهجية التعليمية للفلسفة في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يمثل هذا الفصل مدخلا مفاهيميا ومنهجيًا لتعليمية الفلسفة، حيث يسعى إلى توضيح المفاهيم الأساسية التي تشكل إطارًا نظريًا لفهم طبيعة هذه العملية التربوية. فتعليمية الفلسفة ليست مجرد نقل للمعلومات، بل هي منهج تربوي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي لدى المتعلم، وتعويده على ممارسة التأمل الذاتي والنقد البناء.

ولتحقيق ذلك، لا بد من استعراض الخلفيات الإبستمولوجية التي تؤسس لعملية التعلم الفلسفي، بالإضافة إلى دراسة المنهجيات التعليمية التي تسهم في تطوير طرائق التدريس بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث. يهدف هذا الفصل إلى بناء قاعدة معرفية متينة تساعد على فهم أعمق لتحديات تعليمية الفلسفة وفرص تطويرها، مما يمهد الطريق لاستكشاف آفاق جديدة في الفصول القادمة.

المبحث الأول: التعلمية الفلسفية بين المفهوم والممارسة البيداغوجية.

1) مفهوم تعليمية الفلسفة:

1-1) التعليمية مفهومها لغة:

1-1-1) في اللغة اللاتينية:

الكلمة اللاتينية Didactica مأخوذة من الأصل اليوناني القديم didaktikos διδακτικός، المشتقة من الفعل (didáskein διδάσκειν) الذي يعني "يُعلِّم" أو "يُدرِّس".[1]

إذ كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية، وقد تطور مدلول الكلمة ليصبح موضوعه علم طرائق التدريس وهكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلم أي (البيداغوجيا) بالرغم من أن هذ الأخيرة تهتم على الخصوص بالمتعلم، بينما ترتكز الأخرى أي (الديداكتيك) على المعارف[2].

2-1-1) في اللغة العربية:

ورد في المعجم الوسيط أن:

التعليمية: مصدر صناعي من "تعليم"، وتدل على ما يختص بعملية التعليم وطرقه وأساليبه، فيقال: العلوم التعليمية أي العلوم التي تُعنى بفن التعليم والتدريس[3].

التعليم – [علم] : مصر || تلقين الطلاب المعارف ومبادئ العلوم على اختلاف أنواعها؛ ومنه و التعليم الابتدائي: و التعليم الثانوي » و « التعليم العالي » و « التعليم المهني || مهنة المعلم ؛ تقول (فلان يمارس التعليم)[4].

---

[1] Lewis, Charlton T., & Short, Charles (1879). **A Latin Dictionary**. Oxford: Clarendon Press, p. 567.

[2] ابراهيم حمروش (1995)، **التعليمية، موضوعها مفاهيمها والأفاق التي تقدمها**، مقال في المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، ص 63-64.

[3] إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار. (2004). **المعجم الوسيط**، الجزء الأول. ط4، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ص. 296.

[4] **المنجد الأبجدي** (1987)، ط5، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص 264.

نخلص من هذه المفاهيم إلى تفضيل استعمال مصطلحي (ديداكتيك) و (التعليمية) وهما الأكثر شيوعا والأسهل استعمالا خاصة عندنا في الجزائر، على النحو الذي شرحناه ومهما يكن الأمر فإنه لا مساحة إلى الألفاظ إن صحة المعاني[1].

أما ديداكتيك الفلسفة فلقد أبدت ظهورها الأول سنة 1993 كما يذكر ذلك فيليب سارجان PHILLIPPE SARRE EJANE و هو ما يؤكده ميشال توزي عندما يقول: "إن تأسيس الديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة يعني ديداكتيك تعلم التفلسف" وهو شيء حديث جدا إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينيات عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة للديداكتيك المواد الأخرى والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينيات[2]. غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف كان منذ سنة 1988 كما يصرح ميشال توزي في مواضع أخرى[3].

يتضح من خلال العرض أن مصطلح "تعليمية الفلسفة" أو "ديداكتيك الفلسفة" يشير إلى العلم الذي يختص بدراسة طرق وأساليب تدريس الفلسفة، وهو مجال حديث نسبيًا مقارنةً بديداكتيك المواد الأخرى. فبينما تعود جذور الديداكتيك في اللغات الأورّوبية إلى مفاهيم التدريس العامة، فإن ظهور ديداكتيك الفلسفة كعلم مستقل ومحدد جاء في التسعينيات، مع تركيز خاص على تعلم التفلسف وليس مجرد نقل المعرفة الفلسفية. كما أن التمييز بين مصطلحات مثل "ديداكتيك" و"تعليمية" يعكس اختلافات لغوية وثقافية، لكن الأهم هو التركيز على المعنى والمضمون العلمي، حيث يُفضل استخدام المصطلحين الأكثر شيوعًا وسهولة في الفهم، خاصة في السياق الجزائري والعربي. وبذلك، فإن تعليمية الفلسفة تمثل مجالًا معرفيًا جديدًا يسعى إلى تطوير طرائق تدريس الفلسفة بما يتناسب مع خصوصية المادة وأهدافها التعليمية.

1-2) مفهوم التعليمية اصطلاحا:

الديداكتيك أو التعليمية هو فرع من فروع علوم التربية يهتم بدراسة وتنظيم عمليات التدريس والتعلم، مع التركيز على المادة التعليمية وكيفية تقديمها بطريقة تسهل على المتعلم

[1] توفيق الطويل (1979): **أسس الفلسفة**، دار النهضة العربية، الطبعة السابعة، القاهرة، ص 52.

[2] PHILLIPPE SARRE; EJANE 43 KORE DES DIDACHIQUES, DSCIPHI: AISES,P 245.246.

[3] تقديم بعنوان(1997): **من أجل بديداكتيك لتعلم التقشف لميشال توزي في كتاب عن الرزق الفلسفة ورهانات تدريسها (التبليغ، التفلسف .الكتابة**) مطبعة المغاربة، ص 3.

تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية. يهدف هذا العلم إلى تحسين جودة التعليم من خلال تطوير استراتيجيات وأساليب تدريس فعالة تساعد على تحقيق التعلم المنشود[1].

لا يقتصر الديداكتيك على التدريس كعملية فقط، بل يشمل التفكير المنهجي في المادة الدراسية وبنيتها ومنطقها، وكيفية تنظيم التعلم بطريقة تراعي حاجات المتعلم. كما يهدف إلى تسهيل اكتساب المعرفة والمهارات من خلال تصميم مواقف تعليمية مناسبة[2].

يُنظر إلى الديداكتيك كعلم مستقل ضمن علوم التربية، يهتم بصياغة نماذج ونظريات تطبيقية تساعد المدرسين على تحسين ممارساتهم التعليمية، وتعزيز الفعالية التعليمية من خلال دراسة العلاقة الجدلية بين المدرس، المتعلم، والمادة الدراسية[3].

يتضح أن الديداكتيك هو علم تربوي يدرس طرائق تنظيم التعليم والتعلم، بهدف تطوير استراتيجيات تدريس فعالة تراعي حاجات المتعلمين، وتحقق التفاعل بين المدرس والمتعلم والمادة الدراسية لتحسين جودة التعليم.

1-3) مفهوم الفلسفة:

الفلسفة – الحكمة || التأنُّق في المسائل العلمية والتفنن فيها | علم الأشياء بمبادئها وعللها الأولى. والكلمة يونانية مركبة في الأصل من فيليا أي محبة وصوفيا أي الحكمة فيكون تأويلها (محبة الحكمة)،[4] وهي قسمان عملي ونظري:

قسم نظري: ينقسم إلى العلم الاهي وهو العلم الأعلى، والعلم الرباني وهو العلم الأوسط، العلم الطبيعي وهو العلم الاكمل.

أما العملي فينقسم إلى ثلاثة اقسام:

- أولا سياسة الرجل نفسه أو بعلم الأخلاق.
- الثاني سياسة الرجل لأهله ويسمى بتدبير المنزل.

[1] محمد عبد الله (2018): **أسس التربية وعلم النفس التربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص. 112.
[2] علي حسن (2016): **مناهج وطرائق التدريس**، دار النهضة العربية، عمان، ص. 85.
[3] سعيد محمد (2015): **علم التربية" نظريات وممارسات"**، دار العلم للملايين، بيروت، ص. 140.
[4] **المنجد الأبجدي** (1967)، ط1، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص 771.

- سياسة المدينة والأمة والملك[1].

- **تعريف ابن سينا:**

"هي الوقوف على حقائق الاشياء كلها على قدر ما يمكن للإنسان أن يقف عليه"[2].

أما في العصور الحديثة فإن لفظ الفلسفة يطلق على دراسة المبادئ الأولى التي تفسر المعرفة تفسيرا عقليا كفلسفة العلوم، فلسفة الأخلاق، والتاريخ، وفلسفة الحق... الخ

ويطلق لفظ الفلسفة على مذهب فلسفي معين كفلسفة (أفلاطون) أو فلسفة (كانط) أو يطلق على مجموع المذاهب الفلسفية في أمة معينة كالفلسفة اليونانية، والفلسفة العربية، أو زمان معين كفلسفة القرون الوسطى، وفلسفة التاسع عشر[3].

لا يمكن فهم مفهوم تعليمية الفلسفة إلا من خلال تحديد كل من مفهوم الفلسفة ومفهوم التعليمية ثم الربط بينهما. فهي تمثل نقطة التقاء بين التفكير الفلسفي والبعد البيداغوجي، إذ تهتم بكيفية تعليم الفلسفة وتبليغ مضامينها للمتعلمين. وتُعد فرعًا من فروع التعليمية الخاصة أو ما يُعرف بـ تعليمية المواد.).

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[4].

إن تعليمية الفلسفة هي مجال تربوي يعنى بدراسة الكيفيات والآليات التي تُسهم في تعليم الفلسفة وتعلُّمها، من خلال البحث في أنجع الطرائق والمقاربات البيداغوجية التي تراعي طبيعة الفكر الفلسفي القائم على النقد والتساؤل والحوار. فهي تهدف إلى تمكين المتعلمين من استيعاب المفاهيم الفلسفية وتنمية قدراتهم على التفكير الحر والتحليل المنطقي، عبر بناء وضعيات تعليمية تفاعلية توازن بين الدور التوجيهي للأستاذ والدور النشيط للمتعلمين، بما يحقق تنمية

[1] جميل صليبا (1979): المعجم الفلسفي، دار الكتب اللبناني، ط1، الجزء الثاني، بيروت، ص 160.
[2] جميل صليبا، المرجع سابق، ص 160.
[3] المرجع سابق، ص 161.
[4] لالاند، أندريه (1973): معجم علوم التربية، ترجمة: مجموعة من الأساتذة، الدار العربية للعلوم، بيروت، ص70.

شاملة للجانب المعرفي والوجداني والسلوكي لديهم، ويجعل من الفلسفة ممارسة حية للتفكير والتساؤل لا مجرد مادة دراسية نظرية.

2) الديداكتيك بين الماضي والحاضر:

شهدت الديداكتيك عبر الزمن تحولات جذرية في مفاهيمها وأهدافها. ففي الماضي، كان ينظر إلى العملية التعليمية على أنها نقل للمعارف من المعلم إلى المتعلم بطريقة خطية، قائمة على التلقين والحفظ، حيث يعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، والمتعلم مستقبل سلبي لها[1].

أما في العصر الحديث، فقد تطورت الديداكتيك لتصبح علماً تطبيقياً يهتم بتحليل الوضعيات التعليمية، وبكيفية نقل المعارف وفق استراتيجيات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، وأنماط التعلم، والمواقف التربوية المختلفة[2].

ويرتبط هذا التحول بتطور نظريات التعلم الحديثة، مثل النظرية البنائية التي تؤكد على دور المتعلم النشط في بناء المعرفة، من خلال التفاعل مع محيطه ومشكلاته. كما ساهمت المقاربة بالكفاءات، المعتمدة في الأنظمة التربوية الحديثة، في تغيير النظرة إلى الديداكتيك من التركيز على المحتوى إلى التركيز على تنمية المهارات، والكفاءات، والقدرة على حل المشكلات[3].

إن الديداكتيك قد انتقلت من كونها مجرد عملية تقليدية تهدف إلى نقل المعارف من المدرس إلى المتعلم، إلى علم حديث يهتم بتحليل الممارسات التعليمية وتخطيطها وتقييمها، مع التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية. ويعكس هذا التحول تأثر الديداكتيك بالمقاربات البيداغوجية المعاصرة، خاصة النظرية البنائية التي ترى أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم معارفه بنفسه، والمقاربة بالكفاءات التي تركز على إكساب المتعلمين مهارات التفكير والعمل وحل المشكلات. وبهذا، أصبحت الديداكتيك تسعى إلى تحقيق تعليم فعّال يواكب تطورات المجتمع والمعرفة، من خلال اعتماد استراتيجيات تدريس تفاعلية تُنمّي استقلالية المتعلم وقدرته على التفكير النقدي والإبداعي بدل الاكتفاء بالتلقين والحفظ.

[1] زروقي، فتيحة (2012): الديداكتيك العام بين النظرية والتطبيق، دار الهدى، الجزائر.، ص 45.
[2] المرسلي، رفيق. (2016). الديداكتيك وتطبيقاته في المجال التربوي. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ص 88.
[3] مفتاح، سعاد (2015): الديداكتيك والمقاربات التربوية الحديثة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ص 104.

3) أبعاد العملية التعليمية:

هو ذلك المثلث المعبِّر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسقًا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي: تلميذ، ومدرس، ومعرفة، وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين.

أقطاب المثلث التعليمي: يتكون المثلث التّعليمي من ثلاثة أطراف مهمة المعلّم والمتعلّم والمعرفة، وهذه الثلاثية تتفاعل فيما بينها، لتنتج تعلّما قائما على التكامل وهي كالآتي:

المعلّم: يمثل المعلّم الركيزة الأساسية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية لأنّه يعتبر موجها ومرشدا ومالكا للمعرفة والكفايات التي تجعله مؤهلا لتبليغ الرسالة، ويعتبر منشأ ومحفزا ومنظّما يدفع طلابه إلى الابتكار، فهو بهذا تحول من محور التعلّم إلى موجه ومنشط للتعلّم، والمعلّم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العملية لابد أن تتوفّر فيه خصائص معرفية وشخصية وهذا ما نوه إليه عبد العليم إبراهيم بقوله: "المقومات الأساسية للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التّعليمية الناجحة"[1].

المتعلّم: يعد المتعلّم محور العملية التّعليمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه العملية، فإذا في التّعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التّعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلّم من خلال تحفيز بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة[2].

المعرفة: (المحتوى): هو كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى إكسابه لهم من قيم اتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس؟ ويمكن

[1] عبد العليم إبراهيم (1994): **الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية**، ط 14، القاهرة، دار المعارف، ص 25.

[2] ليلى بن ميسية (2010): **تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي**، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، ص9.

القول إن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويبني، إذن فالمحتوى هو المحتوى التّعليمي لأي مقرر[1]، أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلّموها الغاية التي يسعى المعلّم إلى إيصالها للمتعلّم، وهو يعب عن حاجات المتعلّم وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أن نشير هنا أن المحتوى يكون صادقا كلّما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلّما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحتها[2].

الشكل رقم (01): يمثل أقطاب المثلث التعليمي

إن كلّ قطب من أقطاب المثلث التّعليمي يعتبر مهما في العملي التّعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه مهما يكن.

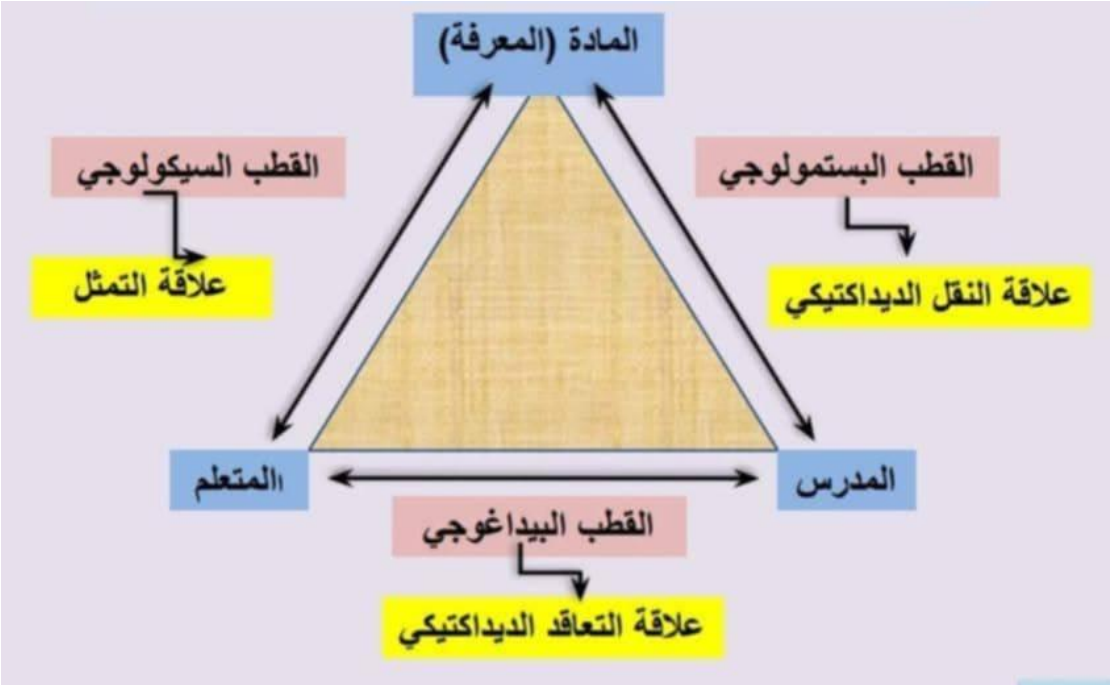
العلاقة بين رؤوس المثلث التّعليمي: يمكن الكشف عن النسق الديداكتيكي بمثلث تتكامل فيه أقطاب ثلاثة هي: المعلّم والمتعلّم والمعرفة "المادة الدراسية" ، إلا أن هذا التفاعل يتم التأكيد فيه على علاقة هذه الأقطاب بالمعرفة، أي على ما يمكن تسميته بالأطراف الثلاثة

[1] كوثر حسين كوجة (2008): **تنويع التّدريس في الفصل ـ دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، ص 96.

[2] لخضر لكحل وكمال فرحاوي (2009): **أساسيات التخطيط التربوي**، النظرية والتطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر، ص 128.

لموضوع الديداكتيك: البعد الإبستمولوجي (العلاقة بين: مدرس ـ معرفة "البعد السيكولوجي" العلاقة بين: متعلم ـ معرفة . "البعد البيداغوجي" العلاقة بين: مدرس ـ متعلم).

(المثلث الديداكتيكي) الذي يركز على التحليل النسقي للديداكتيك ومختلف العلاقات التفاعلية بين مكونات الفعل الديداكتيكي وهي المدرس والمادة والمتعلّم، والأقطاب الثلاثة هي: القطب البيداغوجي، القطب السيكولوجي و القطب الإبستمولوجي[1].



الشكل رقم 02: يمثل العلاقات التفاعلية (الأقطاب)

4) خصائص التعليمية و علاقتها بالفلسفة:

4-1) خصائص التعليمية:

1- محورية المتعلم: تعد محورية المتعلم من أهم خصائص العملية التعليمية، حيث يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، ويتم التركيز على تطوير قدراته الفكرية والتحليلية والإبداعية، مع الانطلاق من مكتسباته السابقة لبناء تعلم نشط ومتجدد[2].

[1] عبد الوهاب صديقي (2017): **النحو الوظيفي ديداكتيك اللغة العربية نحو منهجية تدريس وظيفي**، ط1، دار أمجد للنّشر والتوزيع، الأردن، ص 27-29.

[2] الحيلة، محمد محمود (2007): **تصميم التعليم "نظرية وممارسة"**، دار الجامعة الجديد، الاسكندرية، ص.45.

2- التفاعلية: التعليم عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية، تشمل تفاعلات حسية، لغوية، فكرية، واجتماعية، مما يعزز الفهم العميق ويحفز التفكير النقدي والإبداعي[1].

3- الشمولية: تشمل العملية التعليمية جميع الجوانب المعرفية، النفسية، الاجتماعية، والوجدانية للمتعلم، فتؤثر في بناء شخصيته بشكل متكامل، وليس فقط في اكتساب المعرفة[2].

4- احتمالية القصد أو عدمه: قد يكون التعليم مقصودًا ومنظمًا في إطار مؤسسات تعليمية، أو غير مقصود يحدث من خلال التجارب الحياتية اليومية، وكلاهما يسهم في بناء خبرات المتعلم[3].

5- التراكمية والتدريجية: تتميز العملية التعليمية بالتراكم التدريجي للمعارف والمهارات، حيث يبني المتعلم خبراته بشكل متسلسل من البسيط إلى المعقد، مما يسهل استيعاب المفاهيم الجديدة ويضمن استدامة التعلم[4].

6- الاستمرارية: التعليم لا يقتصر على مرحلة عمرية أو زمن معين، بل يمتد طوال حياة الإنسان، ويتجدد مع تغير الظروف والاحتياجات[5].

تشكل الخصائص التعليمية المذكورة إطارا ضروريا لفهم طبيعة عملية تعليم الفلسفة، حيث تبرز محورية المتعلم كعنصر أساسي في تنمية التفكير النقدي والإبداعي، فيما تؤكد التفاعلية على أهمية الحوار والتبادل الفكري في بناء المعرفة الفلسفية. كما تسهم الشمولية في تطوير الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للمتعلم، مما يعزز تكوين شخصية فلسفية متوازنة. وتبرز احتمالية القصد أو عدمه دور التعلم الرسمي وغير الرسمي في إثراء الخبرات التعليمية، بينما تضمن التراكمية والتدريجية تنظيم المعرفة بشكل منطقي يسهل استيعاب المفاهيم المعقدة. وأخيرا، تؤكد الاستمرارية على أن تعليم الفلسفة عملية مستمرة تتجاوز حدود الزمن والمكان، مما يعزز قدرة المتعلم على تطوير مهاراته الفكرية بشكل مستدام. ومن هذا المنطلق، فإن هذه الخصائص لا تقتصر على وصف العملية التعليمية فحسب، بل تشكل أيضًا أدوات منهجية وإبستمولوجية حيوية لمواجهة التحديات التي تواجه تعليم الفلسفة، وتحقيق تعليم فلسفي فعّال ومتجدد.

---

[1] الحلية، المرجع نفسه، ص 60

[2] الحيلة، المرجع السابق، ص 75.

[3] السيد، خالد (2015): **علم النفس التربوي**، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 95.

[4] السيد، خالد ، مرجع سابق، ص 110.

[5] الزهراني، فاطمة (2019): **التعليم مدى الحياة وأثره في التنمية البشرية**، مجلة دراسات تربوية، العدد 18، ص 35.

4-2) علاقة التعليمية بالفلسفة:

تُعد التعليمية جسرًا حيويًا بين الفلسفة وعملية التعلم، إذ تهدف إلى نقل المفاهيم الفلسفية المجردة إلى محتوى تعليمي يُمكّن المتعلم من استيعاب الفكر النقدي والتحليلي. في هذا السياق، تبرز التعليمية كأداة لتحقيق محورية المتعلم وتنمية قدراته على التفكير الناقد، بعيدًا عن التعليم التلقيني التقليدي، مما يعكس تحولات جوهرية في الدرس الفلسفي، حيث لم يعد المتعلم مجرد مستقبل للمعلومة، بل أصبح فاعلًا نشطًا في بناء المعرفة[1].

ومع ذلك، تواجه التعليمية تحديات متعددة مرتبطة بطبيعة الفلسفة كمجال معرفي تجريدي، حيث تتطلب طرائق تدريس خاصة تتجاوز الإلقاء إلى استراتيجيات تعليمية تفاعلية ومنهجية. هذه التحديات الإبستمولوجية والمنهجية تبرز في صعوبة تجسيد الفكر الفلسفي داخل الفضاء المدرسي، مما يستدعي تكوينًا خاصًا للمعلمين[2].

ومن هنا، تكتسب أهمية التكوين والتدريب المهني للمعلمين في مجال تعليمية الفلسفة، حيث يُركز على تطوير مهارات التدريس البيداغوجي المتخصص في الفلسفة، مع التركيز على تعزيز التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلمين، ومراعاة الخصوصيات الإبستمولوجية للموضوع[3].

كما أن فلسفة التربية توفر الإطار الفلسفي اللازم لفهم عملية التعليم من منظور نقدي وتأملي، مما يساعد على تطوير المناهج وأساليب التعليم بما يتناسب وطبيعة الفلسفة[4].

يتبين أن العلاقة بين التعليمية والفلسفة تقوم على أساس تكاملي، إذ لا يمكن فصل الممارسة التعليمية عن الخلفية الفلسفية التي تمنحها العمق والاتجاه. فالتعليمية تُعدّ وسيلة لتمثل الفكر الفلسفي وتفعيله داخل السياق التربوي، من خلال تحويل المجرد إلى أنشطة تعليمية تراعي طبيعة الفلسفة كخطاب تأملي ونقدي. وتكمن أهمية هذا التداخل في قدرته على تجاوز نماذج التدريس التقليدية، نحو نمط تعليمي يُشرك المتعلم بفاعلية، ويعزز استقلاليته الفكرية. ومع ذلك، فإن تجسيد هذا التكامل يفرض جملة من التحديات ذات الطابع الإبستمولوجي والمنهجي، ما

[1] الخطابي، عز الدين (2009): **مسارات الدرس الفلسفي**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ص 45.
[2] سعيد، محمد(2017): **إشكاليات تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي**، دار المعرفة الجامعية، الجزائر ، ص 102.
[3] بربزي، عبد الله (2023): **ديداكتيك الفلسفة "معالم نظرية وتجارب مهنية"**، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر، مراكش، ص89.
[4] برونر، جيروم (2002): **فلسفة التربية**، ترجمة د. محمد أبو زهرة، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ص15.

يستدعي تأهيلًا دقيقًا للأساتذة، وتبني فلسفة للتربية توفر الإطار النظري اللازم لإرساء تعليم فلسفي فعّال ومؤصل.

المبحث الثاني: الإبستمولوجيا كخلفية نظرية لتعليم الفلسفة.

1) مفهوم الإبستمولوجيا:

1-1) لغويًا:

كلمة "أبستمولوجيا" (Épistémologie) مشتقة من الكلمة اليونانية "epistēmē" التي تعني المعرفة أو العلم، ومن "logos" التي تعني الدراسة أو الخطاب. وبهذا المعنى فإن الإبستمولوجيا تعني "دراسة المعرفة" أو "نظرية المعرفة العلمية"[1].

1-2) اصطلاحا:

الإبستمولوجيا هي فرع من الفلسفة يدرس طبيعة المعرفة الإنسانية، وأسسها، ومناهجها، وحدودها، وقيمتها. تهدف إلى تحليل شروط إنتاج المعرفة العلمية ونقد مبادئها ومفاهيمها الأساسية. وتُعد علماً نقدياً يبحث في العلاقة بين العقل والواقع في بناء المعرفة[2].

يعرّف غا ستون باشلار الأبستمولوجيا بأنها "دراسة نقدية للمعرفة العلمية تهدف إلى إعادة بنائها بناء عقلانيا بهدف فهم تطورها ومآلاتها"[3].

الإبستمولوجيا تمثل الأساس الفلسفي والموضوعي لفهم طبيعة المعرفة العلمية، حيث تتجاوز مجرد جمع المعلومات لتدرس أصولها، مصادرها، وطرق تحصيلها، بالإضافة إلى شروط صحتها وحدودها. فهي تميز بين المعرفة العلمية والآراء الشخصية أو المعتقدات غير المبنية على أسس منهجية، مما يضمن مصداقية وموضوعية العلم. كما أن الأبستمولوجيا، وفق تعريف غاستون باشلار، ليست فقط دراسة تحليلية بل أيضا نقدية تهدف إلى إعادة بناء المعرفة العلمية بشكل عقلاني، مما يساعد على فهم تطورها وتقييم ملأتها، وبالتالي تمكين الباحثين والمعلمين من تبني مناهج وأساليب تعليمية تتسم بالصرامة والوضوح في نقل المعرفة.

---

[1] Gagnon, C. (1993). **Épistémologie et enseignement des sciences**, Éditions Logiques, Montréal, p. 17

[2] أندريه لالاند (2001)**: موسوعة لالاند الفلسفية**: معجم مصطلحات الفلسفة النقدية والتقنية، ترجمة خليل أحمد خليل، المجلد الأول، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – باريس، ص 357.

[3] Gaston Bachelard (1938) **La formation de l'esprit scientifique**, Vrin, Paris. p 12

2) المعرفة من منظور الإبستمولوجية :

1- حسية تجربية:

تقوم التجريبية على اعتبار التجربة الحسية المصدر الأول للمعرفة، حيث يرى جون لوك أن الإنسان يُولد "كصفحة بيضاء(Tabula Rasa) "، والمعرفة تتكون من خلال الإدراك الحسي والتجربة: "ليس في العقل شيء لم يكن في الحس من قبل[1]".

2- العقلانية:

على النقيض من التجريبيين، يرى العقليون أن العقل هو المصدر الأسمى للمعرفة، وأنه يحتوي على مبادئ فطرية سابقة على التجربة. وقد عبّر رينيه ديكارت عن مركزية العقل في إنتاج المعرفة بقوله الشهير: "أنا أفكر، إذن أنا موجود"[2]. كما اعتبر أن المعرفة اليقينية لا يمكن أن تأتي من الحواس، بل من الفكر الصافي الخالص.

3- الحدسانية:

يُعد الحدس مصدرا مباشرا للمعرفة، يتجاوز الملاحظة والتجربة والعقل التحليلي، ويوفر إدراكًا لحظيًا للمعنى أو الحقيقة. ويرى هنري برغسون أن: "الحدس هو الأداة الوحيدة التي تسمح لنا بالوصول إلى جوهر الأشياء"[3]. ويعد الحدس من المصادر المعرفية المعتمدة في فلسفات الحداثة وما بعدها، خاصة في تحليل الوعي والزمان الداخلي.

4- الوحي:

في الفلسفات الدينية، يعتبر الوحي مصدرا علويا للمعرفة، يتجاوز الحس والعقل، ويمنح الإنسان معرفة يقينية مستمدة من مصدر إلهي. وقد أشار الغزالي إلى ذلك بقوله: "العقل لا يستقل بإدراك جميع الأمور، بل يحتاج إلى نور آخر، هو نور الوحي"[4]. هذا ويُعد الوحي أساسًا في الفكر الإسلامي الكلاسيكي لبناء المعارف العقدية والأخلاقية.

---

[1] جون لوك (1984) **مقال في الفهم الإنساني**، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج2، ص. 33.
[2] رينيه ديكارت (1991): **تأملات في الفلسفة الأولى**، ترجمة كمال الحاج، دار الحكمة، بيروت، ص41.
[3] برغسون (2006): **التطور الخلاق**، ترجمة سامي الدروبي، دار الفكر، دمشق، ص. 112.
[4] الغزالي، **المنقذ من الضلال**، دار المعارف، القاهرة، ص. 67.

5- السلطة :

تشير إلى المعرفة المستمدة من مؤسسات معترف بها (دينية، علمية، اجتماعية)، والتي يُسلَّم لها بصحة المعرفة دون تحقق مباشر. وقد ناقش ميشال فوكو العلاقة بين السلطة والمعرفة قائلا: "كل علاقة قوة هي في الوقت نفسه علاقة معرفة"[1]. ويشير بذلك إلى أن السلطة لا تنتج فقط طاعة، بل تنتج أنماطًا من المعرفة الموجهة والمسيطر عليها.

إن تنوع مصادر المعرفة الإبستمولوجية يكشف عن عمق السؤال المعرفي، ويعكس تعددية المقاربات الإنسانية في فهم الواقع. فكل مصدر من هذه المصادر يقدم بُعدا خاصا للمعرفة: الحواس تُقدّم المعطى الخام، العقل يُنظم، الحدس يكشف، الوحي يعلّم، والسلطة توجّه. ومن خلال هذا التفاعل، تنشأ المعرفة بوصفها عملية مركّبة وشديدة الثراء.

و تُبرز مصادر المعرفة الإبستمولوجية تنوعا في الرؤى حول كيفية تشكّل المعرفة، إذ يرى التجريبيون كجون لوك أن التجربة الحسية أساس كل معرفة، بينما يؤكد العقليون كديكارت على أولوية العقل ومبادئه الفطرية. ويضيف برغسون أهمية الحدس كإدراك مباشر للحقيقة، في حين يقدّم الغزالي الوحي كمصدر يقيني يتجاوز العقل والحس. أما السلطة، فقد تناولها فوكو بوصفها منتِجة للمعرفة في سياقات القوة. ومن ثم، يتضح أن المعرفة تبنى من تفاعل معقد بين التجربة، والعقل، والحدس، والوحي، والسلطة، ما يجعل العلاقة بين هذه المصادر تكاملية لا تناقضية.

3) أهمية الإبستمولوجية و علاقتها بالتعليمية.

من خلال التعريف بمفهومي الإبستمولوجيا والتعليمية نستخلص أن هذين المفهومين يتفقان في نقطة جوهرية وهي اهتمامهما بالمعرفة العلمية، فالأبستمولوجيا تدرس العلم من حيث نشأته ومبادئه ومشروعيته بينما تدرس التعليمية الأساليب والطرق التعليمية لتبليغ مختلف العلوم للمتعلمين.

[1] ميشال فوكو (2007): **نظام الخطاب**، ترجمة: حسن المنيعي، دار التنوير، بيروت، ص. 56.

3-1) أهمية الإبستمولوجية :

- **فهم طبيعة المعرفة:** تساعد الإبستمولوجيا على توضيح مفاهيم المعرفة، الحقيقة، والاعتقاد، مما يسهل التمييز بين المعارف الصحيحة والزائفة[1].
- **تعزيز التفكير النقدي:** تمنح أدوات عقلية لفحص الأسس المنطقية لأي ادعاء معرفي، وتشجع على التحليل والتأمل في المواقف المختلفة.
- **ضبط البحث العلمي:** من خلال تقديم إطار لفهم مناهج البحث، وتحديد مدى صلاحية الأدلة ومصداقية الاستنتاجات[2].
- **تنمية الوعي الفلسفي:** تفتح المجال لفهم الفلسفة من بوابة المعرفة، مما يعمق تصور الفرد للعالم ولموقعه كمُدرك.
- **تطوير التعليم ومناهجه:** تسهم في بناء أنظمة تعليمية تنطلق من مبادئ التساؤل والشك العقلاني بدل التلقين.
- **توجيه الممارسات الاجتماعية والمعرفية:** حيث تضع أسسًا لتقييم الخطابات والمعلومات التي تنتشر في المجتمع[3].

يتضح من النقاط السابقة أن الإبستمولوجيا تمثل ركيزة أساسية لفهم المعرفة وتوجيه استخدامها في مختلف المجالات، سواء في البحث العلمي، أو التربية، أو الممارسات الاجتماعية. فهي لا تقتصر على الجانب النظري فحسب، بل تنعكس عمليًا في تنمية التفكير النقدي، وصقل الوعي الفلسفي، وتطوير المناهج التعليمية، مما يجعلها أداة ضرورية لضبط الإنتاج المعرفي وتقييمه في زمن تتسارع فيه المعلومات وتتعدد مصادرها.

3-2) علاقة الإبستمولوجية بالتعليمة:

- **تحديد طبيعة المعرفة وتأثيرها على بناء المناهج:** تلعب الإبستمولوجيا دورًا محوريًا في تحديد ما يُعدّ معرفة صالحة للتعليم، مما ينعكس على اختيار محتوى المناهج وأهدافها. فالرؤية العقلانية تختلف عن التجريبية في طبيعة المعرفة التي تنقل إلى المتعلم[4].

---

[1] الربيعي، عبد الله. (2018): **الإبستمولوجيا وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية**، ط1، دار روافد للنشر، بيروت، ص 27.
[2] المرجع نفسه، ص 29-30.
[3] مرجع نفسه، ص 31-33.
[4] عبد الرحمن، زهير (2016): **الإبستمولوجيا وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر التربوي، ص113.

- **توجيه طرق التدريس حسب طبيعة المعرفة:** إذا كانت المعرفة تُبنى عبر التفاعل (حسب الإبستمولوجيا البنائية)، فإن طرق التدريس تركز على جعل المتعلم يشارك في إنتاج المعرفة من خلال الحوار، التجريب، وحل المشكلات، لا مجرد التلقي[1].
- **تنمية التفكير النقدي لدى المعلم والمتعلم:** توفر الإبستمولوجيا أدوات منهجية لفحص صدقية المعرفة، مما يُمكّن المعلم من تنمية قدرات التفكير النقدي لدى المتعلم، ويُخرج العملية التعليمية من النمط التلقيني[2].
- **إعداد المعلم فلسفيا وبيداغوجيا:** فهم المعلم للأسس الإبستمولوجية للمعرفة يجعله أكثر قدرة على اختيار وتوظيف الطرائق التعليمية المناسبة، ويُنمّي وعيه بالدور الفكري الذي يؤديه داخل القسم[3].
- **الربط بين الفلسفة والممارسة التربوية:** الإبستمولوجيا تُشكّل الجسر بين الفلسفة النظرية والممارسة التعليمية التطبيقية، حيث يتم الانتقال من مفاهيم مجردة إلى ممارسات تربوية تراعي طبيعة المعرفة ومتعلم العصر[4].

يتضح مما سبق أن الإبستمولوجيا لا تُعد مجرد نظرية في المعرفة، بل تمثل إطارا مرجعيا حيويا للعملية التعليمية. إذ تُمكن من فهم طبيعة المعرفة وتوجيه بنية المناهج وطرائق التدريس، كما تعزز من قدرات التفكير النقدي لكل من المعلم والمتعلم. وبذلك تُسهم في تحويل الفلسفة التربوية إلى ممارسة تعليمية فعالة، قائمة على الوعي المعرفي والتمثل النقدي، مما يرفع من جودة التعليم ويؤسس لمتعلم فاعل ومنتج للمعرفة.

3-3) الإبستمولوجية و علاقتها بتدريس الفلسفة:

تُعد الإبستمولوجيا أداة أساسية لفهم طبيعة المعرفة الفلسفية وآليات بنائها، مما يجعلها مرجعية مهمة في تدريس الفلسفة. فتعليم الفلسفة لا يقتصر على نقل محتوى، بل يستند إلى تنمية التفكير النقدي والتأمل العقلاني، وهي أهداف لا تتحقق إلا ضمن إطار إبستمولوجي واعٍ. من هنا، تتجلى العلاقة الوثيقة بين الإبستمولوجيا وتدريس الفلسفة في بناء المناهج، تكوين المعلم، وتوجيه الممارسة الصفية.

[1] عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 114.
[2] رحيم، عبد الله (2014): الإبستمولوجيا والتعليم. المجلة العربية للعلوم التربوية، العدد 9، ص 57.
[3] مرجع نفسه، ص 59.
[4] زهير، المرجع السابق، ص 116.

- **الإبستمولوجيا كأساس لتحديد طبيعة المعرفة الفلسفية:**

تلعب الإبستمولوجيا دورا مركزيا في تحديد ما يُعد "معرفة فلسفية"، من حيث خصائصها، وحدودها، وشروط إنتاجها. فهي تساعد في التمييز بين الرأي والمعرفة، وبين الحقيقة والاعتقاد، ما يشكل قاعدة ضرورية لتعليم الفلسفة. إن فهم طبيعة المعرفة يُعين المعلم على بلورة الإشكاليات الفلسفية بدقة، وتمكين المتعلم من التمييز بين أنماط التفكير المختلفة، مثل التفكير العلمي، والديني، والفلسفي[1].

- **الإبستمولوجيا كمرجعية لتدريس الفلسفة:**

تمثل الإبستمولوجيا مرجعية نظرية لفهم كيفية تدريس الفلسفة، إذ تؤثر في صياغة المناهج، وانتقاء المحتوى، وتحديد أهداف الدرس الفلسفي. فالرؤية الإبستمولوجية تؤطر طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم: هل المعرفة تُنقل أم تُبنى؟ كما تفرض نمطًا معينًا لتناول المفاهيم الفلسفية، سواء من منظور عقلي أو تجريبي أو بنائي. المعلم الواعي بالإبستمولوجيا لا يُلقن، بل يُشكل عقلا ناقدا[2].

- **الإبستمولوجيا كأداة بيداغوجية في القسم الفلسفي:**

تُستخدم الإبستمولوجيا كأداة بيداغوجية فعالة لتنشيط العملية التعليمية في القسم الفلسفي. فهي تتيح للمعلم تصميم أنشطة تنطلق من الإشكال والتساؤل، وتُنمّي لدى التلاميذ القدرة على الشك والتحليل والنقاش المنطقي. كما تساعده على بناء وضعيات تعلمية قائمة على المقارنة بين الأطروحات الفلسفية، وتحليل البنية المنطقية للحجج، مما يجعل التعلم الفلسفي حوارًا تفاعليًا بدل كونه سردًا للمعلومات[3].

- **الإبستمولوجيا وتكوين الفكر الفلسفي لدى المتعلم:**

تُساهم الإبستمولوجيا بشكل مباشر في تشكيل البنية العقلية الفلسفية للمتعلم، إذ تعوده على التعامل مع المعرفة بوصفها "مشروعا مفتوحا" قابلا للمساءلة. من خلال تعرفه على النظريات الإبستمولوجية (مثل التجريبية، العقلانية، البنائية)، يتعلم المتعلم كيف تُبنى المفاهيم

[1] Châtelet, F. (1972). **La philosophie de la connaissance**. Hachette, pp 22-23 .
[2] Winch, C. (2010**). Philosophy and Education**. Routledge, p 55
[3] Kuhn, D. (1999). **A Developmental Model of Critical Thinking**. Educational Researcher, p 115

وكيف تُنتج الحجج. هذا المسار يُنمي فيه القدرة على التفكير النقدي، والانفتاح على التساؤل الفلسفي، وبالتالي يؤسس لذهنية فلسفية أصيلة[1].

إن العلاقة بين الإبستمولوجيا وتدريس الفلسفة هي علاقة بنيوية، تجعل من الأولى إطارا مرجعيًا لفهم طبيعة المعرفة، وتوجيه العملية التعليمية نحو التفكير الحر والنقدي. فكلما تعمق المعلم والمتعلم في مبادئ الإبستمولوجيا، كلما ارتقى تدريس الفلسفة من مجرد عرض للأفكار إلى ممارسة عقلية فعالة، تُشكل الوعي وتُنمّي الحس الفلسفي.

المبحث الثالث: المنهجية التعليمية للفلسفة وأهميتها.

لا يكتمل الحديث عن تعليمية الفلسفة دون التطرق إلى البعد المنهجي الذي يؤطرها، إذ أن الفلسفة، باعتبارها خطابًا عقلانيًا إشكاليًا، تتطلب مقاربة تربوية دقيقة ومنظمة. لذلك، تبرز المنهجية كعنصر حاسم في تفعيل التفكير الفلسفي داخل القسم، وتحويل المعرفة الفلسفية إلى تجربة تعلمية تسهم في تكوين الفكر النقدي لدى المتعلم. فالمنهجية ليست مجرد ترتيب تقني للدرس، بل هي رؤية متكاملة تدمج بين البيداغوجيا والإبستمولوجيا والتكوين الفلسفي.

1) مفهوم المنهجية:

تُعرّف المنهجية على أنها مجموعة من القواعد والمبادئ المنظمة التي تُوجه البحث أو الدراسة، وتهدف إلى تحقيق المعرفة بشكل منهجي ومنظم. وهي ليست مجرد خطوات تقنية، بل إطار فكري يسمح بفهم الظواهر وتحليلها بطريقة موضوعية وشفافة. في سياق تعليم الفلسفة، تصبح المنهجية أداة ضرورية تساعد المعلم والباحث على صياغة الإشكاليات، واختيار الطرق المناسبة للتحليل والتفسير، مما يضمن وضوح الفكر وتنظيمه[2].

[1] Blackburn, S. (2008). **The Oxford Dictionary of Philosophy**. Oxford University Press, p 100

[2] بوعديلة، محمد (2014): **المنهجية في البحث الفلسفي" أسس وتطبيقات"**، دار الفكر العربي، الجزائر، ص 45.

تمثل المنهجية في تدريس الفلسفة الجسر الذي يصل بين النظرية والتطبيق، فهي لا تكتفي بإيصال المعلومة، بل تُعلّم كيفية بنائها، ومناقشتها، ونقدها، وتفكيكها. المنهجية هنا تسعى لتكريس الفعل الفلسفي في الممارسة الصفية[1].

المنهجية في الفلسفة ليست مجرد خطوات تقنية أو إجراءات آلية، بل هي إطار فكري ومنهجي شامل ينظم التفكير والبحث بطريقة موضوعية ومنطقية، يهدف إلى تحقيق فهم معمق للظواهر وتحليلها بشكل نقدي ومنظم. في سياق تعليم الفلسفة، تلعب المنهجية دورا جوهريا كأداة تربوية ومنهجية تساعد المعلم والباحث على صياغة الإشكاليات بوضوح، واختيار الأساليب الملائمة للتحليل والتفسير، مما يسهم في بناء فكر فلسفي منظم وشفاف. كما تمثل المنهجية الجسر الذي يربط بين النظرية والتطبيق، إذ لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تعلم كيفية بنائها ونقدها ومناقشتها، مما يعزز الفعل الفلسفي داخل الممارسة الصفية ويجعلها أكثر فاعلية وعمقًا.

2) أنواع المنهجيات:

تقوم عملية تدريس الفلسفة على مقاربات منهجية متنوعة، تتكامل فيما بينها لتعزيز الفهم الفلسفي، وتكوين الفكر النقدي. ويمكن تصنيف هذه المنهجيات إلى صنفين رئيسيين: المنهجيات الفلسفية الكلاسيكية التي ترتبط بمضامين التفكير الفلسفي، والمنهجيات البيداغوجية والديداكتيكية التي تُعتمد في الممارسة التعليمية داخل القسم.

2-1) المناهج الفلسفية الكلاسيكية:

- **المنهج التحليلي:** يركّز على تفكيك المفاهيم وبنية الخطاب الفلسفي.
- **المنهج التركيبي:** يعيد بناء التصورات الكلية بعد التحليل، ويبرز العلاقات المنطقية بينها.
- **المنهج الجدلي:** يُبرز التوتر بين أطروحات متعارضة للوصول إلى تركيب فلسفي أعمق.
- **المنهج الاستنباطي:** ينطلق من مقدمات عامة نحو استنتاجات خاصة.
- **المنهج الاستقرائي:** يبدأ من الجزئيات نحو تعميمات، يُستعمل خصوصًا في فلسفة العلوم.
- **المنهج النقدي:** يساءل البنى الفكرية ويعيد النظر في المسلمات.
- **المنهج الوصفي:** يُعتمد في الظواهر المرتبطة بالوعي أو الذات.

[1] براهيمي، محمد (2019): **قضايا تربوية وبيداغوجية في تدريس الفلسفة**، دار الهدى للنشر، ص 53.

- **المنهج التاريخي:** يُعالج تطور المفاهيم والمدارس الفلسفية عبر العصور[1].

2-2) المنهجيات الديداكتيكية والبيداغوجية في تدريس الفلسفة:

- **المنهج الإشكالي:** يُعتمد على توليد التساؤلات وصياغة الإشكالات.
- **تحليل النص الفلسفي:** يُمكّن التلميذ من فهم أطروحة الكاتب وبنية النص.
- **المنهج المقارن:** يُشجع المتعلم على مقارنة أطروحات فلسفية متنوعة حول نفس الإشكال.
- **الاستقصاء الفلسفي:** يعتمد على البحث والتحقيق والتمحيص الشخصي.
- **المنهج الحواري (السقراطي):** يُنمّي مهارة الجدل والتساؤل عبر الحوار.
- **المنهج البيداغوجي أو الديداكتيكي:** يربط بين المادة الفلسفية وطرائق تدريسها ضمن مقاربات الكفاءات (وضعية مشكلة، المشروع... إلخ)[2].

تُظهر تعددية المنهجيات المعتمدة في تدريس الفلسفة أهمية التوفيق بين البعد المعرفي الفلسفي والبعد البيداغوجي التعليمي، حيث تساهم المنهجيات الفلسفية الكلاسيكية كالتحليلية، الجدلية، والاستنباطية في بناء تفكير فلسفي عميق، بينما تُمكّن المنهجيات الديداكتيكية مثل الإشكالية، المقارنة، وتحليل النص من تفعيل هذا الفكر داخل القسم، بطريقة تشجع على التساؤل، الفهم، والنقاش. إن هذا التكامل يسمح بتكوين شخصية متعلم فلسفي ناقد، قادر على التعامل مع المفاهيم بمرونة وتأمل، ضمن مسار تعليمي واضح و ممنهج.

3) أهمية المنهجية:

تعتبر المنهجية عنصرًا جوهريًا في العملية التعليمية، إذ توفر إطارًا منظمًا يوجه الباحث والمعلم والمتعلم نحو تحقيق أهداف محددة بوضوح ودقة. من أهم مزايا المنهجية:

- **تنظيم سير البحث والتعلم:** تساعد المنهجية في تحديد خطوات البحث العلمي والتعليم، مما يمنع الارتجال والعشوائية، ويضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة[3].

[1] عبد الله، كمال (2009)، **دروس في منهجية الفلسفة**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ص 47.
[2] دريس، مصطفى (2014): **الديداكتيك الخاص بالفلسفة "من التكوين الجامعي إلى الممارسة الصفية"**، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 75.
[3] الغزالي، عبد الله (1993): **مبادئ البحث العلمي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 45.

- **ضمان تماسك المادة التعليمية:** تتيح المنهجية للمعلم ترتيب الأفكار والمفاهيم الفلسفية بشكل منطقي متسلسل، مما يسهل على المتعلم استيعابها وفهمها بعمق.
- **ضبط الزمن والجهد:** من خلال اتباع منهجية واضحة، يمكن توجيه الوقت والجهد بشكل مثمر خلال الحصة الدراسية، مما يعزز من فعالية التعلم ويقلل من التشتت[1].
- **تعزيز التفكير النقدي والمنطقي:** تسهم المنهجية في بناء مهارات التفكير العلمي النقدي لدى المتعلمين، من خلال اتباع خطوات منظمة في العرض والتحليل والمناقشة[2].

المنهجية ليست مجرد أداة تنظيمية، بل هي عامل فعال في تطوير العملية التعليمية بأبعادها المعرفية والمهارية، حيث تضمن تحقيق تعلم فلسفي نقدي ومنهجي ينمّي العقل ويؤهل المتعلم للتفكير المستقل.

4) المنهجية التعليمية للفلسفة في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة:

تُعد المنهجية التربوية العمود الفقري في بناء الدرس الفلسفي، خاصة في ضوء التحولات التي عرفها تعليم الفلسفة ضمن المقاربة بالكفاءات. لم يعد الدرس الفلسفي مجرد عرض للمعارف والمفاهيم، بل أصبح مجالا لبناء الكفاءات العقلية والمنطقية، عبر اعتماد منهجيات بيداغوجية تفاعلية، تُمكّن المتعلم من الانخراط الفعلي في إنتاج المعنى. هذه المنهجية تتجاوز الوظيفة الأداتية، لتصبح أداة لبناء تفكير نقدي مستقل.

4-1) من منهج التفكير إلى المنهجية التربوية:

في السياق الفلسفي، يشير المنهج إلى الطريقة التي يُنتج بها الفيلسوف المعرفة، أما في السياق التربوي، فالمنهجية تُحيل إلى الطريقة التي يُبنى بها المعنى داخل القسم الدراسي. وهنا تتحوّل المنهجية إلى وسيلة لتحويل الممارسة الفلسفية إلى ممارسة تعلمية. كما يوضح محمد كوزي، فإن المنهجية في الدرس الفلسفي الحديث أصبحت ضرورة بيداغوجية وليست مجرد خيار، لأنها تضبط العلاقة بين المعلم، المادة والمتعلم، وتوجّه التفاعل نحو إنتاج إشكالية فلسفية[3].

[1] الغزالي: مرجع سابق، ص 49-51.
[2] الغزالي: مرجع سابق، ص 56.
[3] كوزي، محمد(2008): **ديداكتيك الفلسفة في ضوء الكفايات**، منشورات الاختلاف، ص44.

يمكن استنتاج أن التحول من المنهج الفلسفي إلى المنهجية التربوية يعكس انتقال الفلسفة من مجال التأمل المجرد إلى مجال تربوي عملي، حيث تصبح المنهجية أداة مركزية لتنظيم التفكير داخل القسم وبناء المعنى عبر التفاعل بين المعلّم والمتعلم والمادة الفلسفية، بما يخدم تكوين العقلية النقدية لدى التلميذ.

4-2) المنهجية كوسيلة لبناء الكفاءات:

تعتمد المقاربة بالكفاءات على الربط بين المعرفة والقدرة على توظيفها. وهنا تلعب المنهجية دورًا أساسيًا في بناء الكفاءات التالية:

- كفاءة التساؤل والإشكال.
- كفاءة التحليل الفلسفي للنصوص.
- كفاءة تركيب الأفكار ومناقشتها.
- كفاءة اتخاذ موقف حجاجي.

يؤكد عبد الله الطويل أن المنهجية الناجعة تتيح للمتعلم الانتقال من مجرد متلق للمعرفة إلى فاعل فيها، من خلال تفكيك النصوص، بناء الإشكالات، وربط المفاهيم. وهذا يجعل منها وسيلة لتكوين الفكر الفلسفي وليس فقط أداة تعليمية[1].

يتضح من هذا أن المنهجية في إطار المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على تنظيم الدرس، بل تُعد وسيلة فعّالة لبناء مهارات فلسفية عميقة، تُحوّل المتعلم إلى فاعل في العملية التعليمية، وقادر على إنتاج المعنى، مما يجعل من الدرس الفلسفي فضاءً لتكوين الكفاءات العقلية والحجاجية، لا مجرد نقل للمعارف.

4-3) المنهجية والوضعية-المشكلة:

الوضعية-المشكلة تمثل اليوم قلب المقاربة بالكفاءات، وهي استراتيجية تقوم على خلق توتر معرفي يدفع المتعلم إلى التساؤل والتفكير. المنهجية في هذا السياق هي التي تنظم هذا التوتر وتحوله إلى نشاط فكري منظم، سواء عبر تحليل النصوص، أو بناء الجدل، أو المقارنة

[1] الطويل، عبد الله (2011): **بيداغوجيا تدريس الفلسفة.** عالم التربية، العدد 36، ص 90.

بين أطروحات. يرى كوزي "أن الوضعية–المشكلة تُعد الامتداد العملي الطبيعي للمنهجية الفلسفية، لأنها تُفعل قدرات التساؤل والتفكير داخل القسم"[1].

يتضح أن الوضعية–المشكلة ليست مجرد تقنية تعليمية، بل هي تجسيد عملي للمنهجية الفلسفية داخل القسم، تجعل من المتعلم طرفًا نشطًا في إنتاج المعنى، وتُحفّز لديه القدرة على التفكير النقدي والإشكالي، مما يربط بين البعد البيداغوجي والمنهجي في تدريس الفلسفة.

4-4) تنويع المنهجيات البيداغوجية:

لا توجد منهجية وحيدة لتدريس الفلسفة، بل يُفترض تنويعها حسب طبيعة الموضوع، الأهداف التعليمية، وخصوصية المتعلمين. ويمكن هنا أن نذكر:

- المنهج التحليلي: لتفكيك المفاهيم والنصوص.
- المنهج الجدلي: لبناء أطروحات متقابلة.
- المنهج المقارن: لتوسيع الأفق الفلسفي.
- المنهج الحواري: لتفعيل الذكاء الجماعي.
- منهج المشروع: لربط الفلسفة بقضايا الحياة.

هذا التنويع يعكس ما يسميه عبد الله الطويل بـ"البيداغوجيا التعددية في الدرس الفلسفي"، التي تسمح لكل متعلم أن يجد طريقته الخاصة في بناء المعنى[2].

يُظهر تنويع المنهجيات في تدريس الفلسفة مدى مرونة الدرس الفلسفي وقدرته على التكيّف مع اختلاف السياقات التعليمية. فالبيداغوجيا التعددية لا تقتصر على إثراء المحتوى، بل تُمكّن كل متعلم من التفاعل بطريقته، مما يُعزز من استقلاليته الفكرية ويُسهم في ترسيخ الكفاءات الفلسفية عبر مسارات متعددة ومتوازنة.

4-5) المنهجية كوسيلة للتقويم:

لا تنتهي الوظيفة البيداغوجية للمنهجية عند حدود العرض، بل تشمل كذلك مرحلة التقويم، حيث تُستخدم أدوات منهجية لقياس الكفاءات الفلسفية. وقد اقترح رشيد زكري (2018) أدوات

[1] كوزي، محمد: مرجع سابق، ص 77.
[2] الطويل، عبد الله: مرجع سابق، ص 93.

متعددة للتقويم في مادة الفلسفة، كالتحليل الفرضي، كتابة المقال الجدلي، إنتاج الوضعية– المشكلة... وكلها تستند إلى هندسة منهجية دقيقة تسمح بتقويم حقيقي[1].

يتضح من خلال دور المنهجية في التقويم أن العملية التعليمية في الفلسفة ليست مجرد نقل للمعرفة، بل سيرورة متكاملة تبدأ من بناء الكفاءات وتنتهي بتقويمها بشكل يعكس مستوى التملك الحقيقي لها. فالمنهجية تُعد أداة لضبط معايير التقييم وضمان الموضوعية في قياس قدرات التحليل، التركيب، والحجاج لدى المتعلم.

في ضوء ما تقدم، يتبيّن أن المنهجية في تعليمية الفلسفة لم تعد مجرد وسيلة تنظيمية للدرس، بل غدت جوهرا بيداغوجيا يُعتمد عليه لبناء الفكر الفلسفي، وتفعيل الكفاءات الأساسية لدى المتعلم، في سياق تحوّل تربوي تبنّى المقاربات بالكفاءات كأساس للعملية التعليمية. وقد أظهرت المنهجية قدرتها على الاستجابة لتحديات التعلّم الفلسفي، من خلال تنويع الممارسات الصفية، وتكييفها مع حاجات المتعلم ومقتضيات المادة. غير أن هذا التحول يضعنا أمام إشكاليات أعمق، تتجاوز حدود الممارسة الصفية، لتطال الأسس المعرفية والمنهجية لتدريس الفلسفة، وهي إشكاليات ذات طابع إبستمولوجي وتربوي تفرض علينا التوقف عندها في الفصل الموالي، بغية فهم أبعادها، وتحليل رهاناتها في ضوء مستجدات تعليمية الفلسفة

[11] زكري، رشيد (2018): **تقويم الكفايات في مادة الفلسفة**، مجلة علوم التربية، العدد 68، ص145.

خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل، يتضح أن تعليمية الفلسفة تمثل مجالا معرفيا وتربويا يتطلب فهما عميقا لطبيعة الفلسفة كحقل معرفي متميز، وإدراكا دقيقا لأهدافها في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلمين. وقد تم التأكيد على أهمية التوازن بين الأبعاد المعرفية والمهارية، وضرورة مراعاة خصوصية المادة الفلسفية عند تصميم المناهج وطرق التدريس، مع إبراز الدور المحوري للعلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة في بناء تجربة تعليمية فعّالة.

غير أن هذه العملية التربوية تواجه إشكاليات إبستمولوجية ومنهجية جوهرية، تتصل بطبيعة المعرفة الفلسفية، حدودها، وطرق إنتاجها، فضلاً عن التحديات المرتبطة بتحويل هذه المعرفة إلى محتوى تعليمي ملائم داخل الفضاء المدرسي. ومن هذا المنطلق، يهدف الفصل الثاني إلى استكشاف هذه الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية بشكل معمق، مع التركيز على الأسس النظرية والمعرفية التي تؤثر في تطوير المناهج وأساليب التدريس الفلسفي، بما يسهم في تعزيز جودة التعليم الفلسفي وملاءمته لمتطلبات المتعلمين والمجتمع المعاصر.

الفصل الثاني: أُسس منهجية وإبستمولوجية في تعليمية الفلسفة

الفصل الثاني: أُسس منهجية وإبستمولوجية في تعليمة الفلسفة

تمهيد.

المبحث الأول: مقاربات تعليمية تدريس الفلسفة.

1) مقاربات تدريس الفلسفة.
2) المقاربة بالأهداف.
3) المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني: البُعد المنهجي والإبستمولوجي في بناء الدرس الفلسفي.

1) دور المناهج في بناء الدرس الفلسفي
2) التفاعل بين المنهجية والإبستمولوجيا في مقاربة تدريس الفلسفة.

المبحث الثالث: صعوبات وعوائق التدريس.

1) على مستوى التعليم الثانوي.
2) على مستوى التعليم الجامعي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يطرح تدريس الفلسفة تحديات خاصة نظرًا لطبيعة المعرفة الفلسفية التي تقوم على التساؤل والتحليل النقدي. ويتطلب هذا التدريس مقاربات تعليمية مناسبة، كالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، تُراعي خصوصية المادة وقدرات المتعلمين. كما يفرض البعد الإبستمولوجي والمنهجي نفسه كعامل حاسم في بناء الدرس الفلسفي، إذ يساعد على تنظيم المحتوى وإثارة التفكير لدى المتعلم.

في هذا الفصل، سنتناول هذه الإشكاليات من خلال تحليل المقاربات المعتمدة، وإبراز العلاقة بين المنهجية والإبستمولوجيا، ثم نعرض أبرز العوائق الإبستيمولوجية منها والمنهجية التي تعرقل تعليم الفلسفة في المستويين الثانوي والجامعي.

المبحث الأول: مقاربات تعليمية في تدريس الفلسفة.

1) مقاربات تدريس الفلسفة.

إن تدريس الفلسفة يقتضي اعتماد مقاربات تربوية تنسجم مع خصوصيات المادة، التي تتميز بكونها خطابًا نقديًا، إشكاليًا، وغير نهائي في طبيعته. وبالنظر إلى التحولات التي عرفها التعليم عمومًا، عرف تدريس الفلسفة في السياق الجزائري والعربي تبنّي مقاربتين رئيسيتين هما: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، حيث مثّل كل منهما مرحلة مفصلية في تطوير البيداغوجيا الفلسفية[1].

لقد ظهرت المقاربة بالأهداف خلال فترة ما بعد الاستقلال، متأثرة بالنماذج السلوكية التي كانت سائدة في علوم التربية، والتي تؤمن بإمكانية تجزئة التعلمات إلى أهداف دقيقة، يمكن التحكم فيها وقياسها. في هذا النموذج، يُبنى الدرس الفلسفي على أهداف سلوكية محددة سلفًا، مثل: "أن يعرّف المتعلم مفهوم الحرية"، أو "أن يميز بين الأطروحات". ورغم أن هذه المقاربة مكّنت من تنظيم المحتوى وتعزيز قابلية التقويم، إلا أنها واجهت انتقادات كبيرة في ما يخص ملاءمتها لطبيعة الفلسفة، التي لا تقبل التجزئة ولا الحصر في سلوكيات قابلة للقياس[2].

وفي مقابل ذلك، جاءت **المقاربة بالكفاءات** كرد فعل على محدودية المقاربة بالأهداف، خصوصًا في المواد الفكرية والإنسانية. فهي لا تركز على تحقيق أهداف سلوكية مجزأة، بل تهدف إلى بناء كفاءات شاملة توظف المعارف والمهارات في وضعيات مركبة ومعقدة. وتعتبر هذه المقاربة أكثر ملاءمة لتدريس الفلسفة، لأنها تحفز على الاستقلالية الفكرية، والقدرة على التحليل والحجاج، والتفكير النقدي في سياقات متعددة. كما أنها تنسجم مع رهانات التربية الحديثة التي تراهن على متعلم فاعل ومبادر[3].

وتجمع أغلب الدراسات في تعليمية الفلسفة على أن المقاربة بالكفاءات وفرت مناخًا أرحب لتفعيل الطابع الإشكالي للفلسفة، وجعل المتعلم شريكًا في بناء المعنى. غير أن هذا لا يلغي

[1] ناصر، عبد الله (2007): **ديداكتيك الفلسفة وأسئلة الإصلاح التربوي**، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ص 59.
[2] تايلور، رالف (2002) : **المبادئ الأساسية للمنهاج الدراسي والتدريس**، ط1، ترجمة عبد العزيز السيد ، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ص 35.
[3] شرف الدين، علي (2014): **بيداغوجيا تدريس الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات**، منشورات الكلمة، الجزائر، ص 18.

أهمية تنظيم العملية التعليمية وفق أهداف مرنة، تضمن اتساق التخطيط البيداغوجي مع أبعاد التفكير الفلسفي.

2) المقاربة بالأهداف.

2-1) مفهوم المقاربة بالأهداف:

للوقوف على مفهوم جامع وشامل لبيداغوجيا المقاربة بالأهداف يجب أولا تحديد تعريف لكلا المصطلحين، فهي عبارة عن مؤلفة من شطرين : مقاربة و أهداف.

2-1-1) تعريف المقاربة:

أ) التعريف اللغوي:

الـ قرَابُ والمِقَارَبةُ: مقاربةُ الشيءِ. تقول: معه ألف درهم أو قرابُه، ومعه مِلءُ قدَح ماءٍ أو قرابُه. وتقول: أَتيتُه قرابَ العشيّ أو قرابَ الليل»[1].

ب) التعريف الاصطلاحي:

كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني (Approche) ومعناها الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، فالمطلق لا يمكن تحديده، لأن ليس له زمان ومكان محدد بعينه، وتضيف أنه من جهة أخرى تصور وبناء مشروع عمل قابل للنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط وغيرها[2].

2-1-2) مفهوم الهدف:

أ) التعريف اللغوي:

جاء في المعجم الوجيز كتعريف المصطلح الهدف:

- بمعنى" الغرض توجه إليه السهام ونحوها، والمرمى في كرة القدم وجمعها أهداف"[3].

جاء أيضا في المنجد للغة والأدب في تعريف للهدف أنه:

[1] ابن منظور، محمد بن مكرّم بن علي، **لسان العرب**، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الحديثة، ج 12، ص 664.
[2] عاشوري صونيا (2019): **متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات**، جامعة عنابة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر.
[3] المعجم الوجيز (1998) الناشر : **مجمع اللغة العربية**، القاهرة، (باب الهاء)، ص 646.

– هدف: "هدفا إليه: دخل وللخمسين قاربها، وهدفا إلى الشيء: أسرع، وإليه: رمى إليه وجعله هدفا له "[1].

– "أهدف للخمسين: قاربها و على التل أشرف عليه، وإليه : لجأ، وله الشيء : عرض له وقرب منه : دنا "[2].

وجاء أيضا لمفهوم للهدف وجمعها أهداف أنه: " كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض الذي يرمي إليه هدفا "[3].

خلاصة القول أن الهدف هو ذلك المرتفع الذي لا يصل إليه إلا بمشقة وجهد، أي الغاية والمسعى من ذلك الجهد والمشقة.

ب) التعريف الاصطلاحي:

الهدف هو الغاية أو النتيجة التي يسعى الفرد أو النظام لتحقيقها، وهو يمثل توجها واضحا يوجه الجهود والموارد نحو تحقيق نتائج محددة. ويستخدم لتحديد الأولويات واتخاذ القرارات في مختلف المجالات[4].

2-1-3) مفهوم المقاربة بالأهداف:

المقاربة بالأهداف حسب القاموس التعليمي الفرنسي هي: بيداغوجية تحث إلى ربط الهدف المسيطر بالعملية الاجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام، وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف علمي "[5].

المقاربة بالأهداف هي تصور بيداغوجي يقوم على تحديد مسبق ودقيق للأهداف التربوية والتعليمية التي ينبغي تحقيقها من طرف المتعلم، بحيث يُبنى محتوى التعلم وطرقه ووسائل تقييمه انطلاقًا من هذه الأهداف، مما يسمح بقياس مدى تحققها في نهاية العملية التعليمية.

[1] لويس معلوف (1930): **المنجد في اللغة والأدب والعلوم** ، ط2، المطبعة الكاثوليكية ،بيروت ، لبنان، ص 858.
[2] المعجم الوجيز: نفس المرجع، ص 646.
[3] مرجع نفسه، ص 646.
[4] الدسوقي، عبد الغني (2004): **أساسيات الإدارة**، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ص32.
[5] Quardia Air Amar Meziane (2014) de la pédagogie par objectifs a l'approche par compétences(migration de la compétence), 19, synergies chine, p146.

ظهرت المقاربة بالأهداف في سياق تربوي اتّسم بتصاعد الدعوات إلى عقلنة الفعل التعليمي وربطه بنتائج قابلة للملاحظة والقياس. وقد تبلورت هذه المقاربة في ستينيات القرن الماضي، متأثرة بالتوجهات السلوكية في علم النفس، خاصة مع أعمالB. F. Skinner ، التي ركزت على السلوك الظاهر والقابل للتقويم[1]. تقوم هذه المقاربة على مبدأ رئيسي مفاده أن كل نشاط تعليمي يجب أن يهدف إلى تحقيق تغيرات سلوكية واضحة لدى المتعلم.

تعتمد هذه المقاربة على تصنيف الأهداف إلى مستويات مختلفة:

- الأهداف العامة التي تعكس الغايات الكبرى للتعليم،
- الأهداف المرحلية الخاصة بكل وحدة تعليمية،
- والأهداف الإجرائية أو السلوكية التي تحدد بوضوح ما ينبغي للمتعلم إنجازه في نهاية حصة دراسية محددة[2] .

تهدف هذه الصياغة الدقيقة إلى تسهيل عملية التخطيط، التنفيذ، ثم التقويم، ما يجعل من العملية التربوية مسارا منظما وواضحا.

إلا أن تطبيق هذه المقاربة في تدريس الفلسفة قد أثار جدلا واسعا، كون طبيعة المادة الفلسفية لا تتماشى مع منطق الضبط المسبق للنتائج. فالفعل الفلسفي، كما يرى ميشال توزّي، لا يُختزل في سلوكات قابلة للقياس، بل يتمثل في الانخراط في التفكير النقدي، توليد الأسئلة، وبناء المواقف. وبالتالي، فإن السعي إلى ضبط هذا المسار بأهداف سلوكية مفصلة يُعد نوعًا من "تشويه" لمهمة الفلسفة في المدرسة[3] .

أضف إلى ذلك أن هذه المقاربة، وإن كانت فعالة في المواد التي تستند إلى تراكم المعرفة، فإنها تفقد فعاليتها في المواد التي تتطلب تفاعلاً ذاتيًا عميقًا، كالفلسفة، حيث يتعلّق الأمر بتحقيق استقلالية التفكير لا تكرار سلوكات جاهزة. ووفقًا للأزهري، فإن هذه المقاربة تندرج

[1] Mialaret, G. (1986). **Introduction à la pédagogie générale**. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p 94.
[2] Legendre, R. (1993**). Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal : Guérin, p 211.
[3] Tozzi. M & Sceren. M (2002) : **Apprendre à philosopher**, CRDP de Montpellier,France , p. 14.

ضمن "بيداغوجيا التحكم"، التي تسعى لضبط التعلّم وضمان نتائجه، لكنها تعجز عن توفير بيئة حوارية حرة تُنمّي روح التساؤل والتفكير الفلسفي[1].

لذلك، يمكن القول إن المقاربة بالأهداف، رغم إسهامها في تنظيم النشاط التربوي، إلا أنها تظل محدودة الفاعلية في حقل تدريس الفلسفة، الذي يتطلب انفتاحًا معرفيًا، وتفاعلاً بين المدرس والمتعلم خارج حدود الأهداف الضيقة والمغلقة.

3) المقاربة بالكفاءات.

دفع عجز النماذج السابقة وكذا التطور التقني والمعرفي في مجال التعليم بالباحثين والمختصين إلى البحث عن طرق تعليمية أكثر نجاعة تساعد على الاندماج الفعال للمتعلمين في عالم الشغل، ومن هنا جاءت المقاربة بالكفاءات والتي حولت تجاوز الفشل المسجّل وتحسين الأداء البيداغوجي.

3-1) تعريفات الكفاءة:

الكفاءة في اللغة :" جاء في لسان العرب لابن منظور: كفا: كافأه على الشيء، مكافأة، وكفاه : وتعني جازاه "[2].

ويقول الله تعالى في محكم تنزيله : ﴿لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أن أحد[3]﴾ سورة الإخلاص، الآية (3-4).

وفي الآية تعني أنه لا يوجد نظير الله أو مثيل له. وهذا المعنى ذكر في المعجم الوجيز و في المنجد في اللغة العربية.

ويقال أيضا " كافأ الرجل على ما كان منه : جازاه ونجد أيضا : الكفء بضم الكاف والكفء بفتح الكاف، والكفء بكسر الكاف وجمعهم أكفاء، وهي تعني المقابلة والمماثلة". ويقال

[1] الأزهري، محمد (2010): **المقاربات البيداغوجية الحديثة "من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات"**، دار الهدى، الجزائر، ص 27.
[2] جمال الدين ابن منظور (1999): **لسان العرب**، دار الإحاء التراث العربي، ط 3 ، ج 43 ، ص 3892.
[3] سورة الإخلاص، الآية 3 -4.

أيضا: لا كفاء له أي لا نظير له . والمصدر كفاءة، وتعني: "حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر[1] ".

الكفاءة اصطلاحا هي" :القدرة على تعبئة مجموعة من المعارف والمهارات والموارد من أجل حل مشكل أو أداء مهمة في وضعية معينة بطريقة فعالة".

3-2) تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعرف الكفاءة على أنها تعبير عملي لقدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات ومن ثم فهي تدل على قدرة الفرد على حسن التصرف وعلى حسن اختيار الحل المناسب أمام المشاكل التي تعترضه[2].

أما مقاربة الكفاءات فهي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"[3].

المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي ومذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة[4].

خلاصة القول أنها مجموعة التغييرات والنتائج المتحصل عليها من طرف المتعلم والتي نعتبرها مخرجات، استجابة للمعارف والمهارات والقدرات التي تم إكسابه إياها ونسميها مدخلات، مع التركيز على جعله هو محور العملية التعليمية والفاعل فيها، أما المعلم مجرد موجه له.

---

[1] لويس معلوف (1930): **المنجد في اللغة والأدب والعلوم**، ط2، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ص 690.

[2] محمد بوعلاق (2014): **مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، ص 39.

[3] أسيا العطوي (2009-2010): **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي (دراسة ميدانية بولاية سطيف)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة سطيف فرحات عباس ، ص 26.

[4] العرابي محمود (2010): **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس و علم التربية، جامعة وهران، الجزائر، ص 81.

3-3) نشأة المقاربة بالكفاءات:

ظهرت و تطورت هذه المقاربة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات بداية السبعينات"[1]. أخذ مفهوم الكفاءة عبر مساره بالولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعدد، حيث رمز في البداية على السلوكات وتم إقصاء جميع الأبعاد الأخرى وقد تلت المقاربة السلوكية للكفاءات مقاربة أخرى ذات منحى معرفي"[2].

معنى ذلك أن الكفاءة حسب بعض الباحثين تقوم على أساس تشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب إجراءها.

وكان سبب ظهورها الصراع القائم بين نظريتين في التعلم و هما : النظرية البنائية بزعامة بياجيه، والسلوكية بزعامة واطسن وبافلوف. وينطلق أنصار النظرية البنائية من فكرة أن التعلم

يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، أما الرأي الثاني فيرى أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف طاقاته وقدراته أثناء التعلم، وبهذا يتم رفع القدرات إلى أعلى مستوى"[3].

وقد تأثرت هذه المقاربة بتيارين ساهموا في تشكلها وهما : التيار الأول : جاء نتيجة شعور الشعب الأمريكي وخاصة منهم أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما نتج عنه ضعف النظام المدرسي وبهذا لم يتمكنوا من مواكبة ومواجهة التطورات الحاصلة في المجتمع التكنولوجي الجديد[4].

بينما التيار الثاني الاضطراب الذي حدث في الولايات المتحدة بسببه تراجع نتائج تلاميذ الطور الثانوي، وهذا النقص أثر عليهم في اختياراتهم على قبولهم في مختلف الجامعات ومراكز التكوين المهني، وحسب دافيد ريزمانم(David Riesman) ، فإن أبرز مؤسسي نظام المقاربة

---

[1] قرارية، حرقاس وسيلة (2009): **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائي**ة، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر ، ص 149-151

[2] مزهود منال (2020): **واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، ص 88.

[3] مزهود منال، مرجع سابق، ص 88.

[4] قرليرية/ حرقاس وسيلة، مرجع سابق، ص 150.

بالكفاءات وهم : يقول جيل ترامبلي (G.Trembley) أن هؤلاء الرواد أنهم اهتموا بإضافة عنصر الكفاءات المشروع الإصلاحات، وتوظيفه في العملية التعليمية من أجل بناء شخصية المتعلم وتنميتها وكذا توسيع أفاقه وبهذا يحقق النجاح والمستوى المرغوب الوصول إليه[1].

بلغ تيار المقاربة بالكفاءات ذروته في النصف الثاني من سبعينيات القرن الماضي، حيث تم تمويل مشاريع تكوينية قائمة على مبدأ الكفاءات بما يقارب 1.6 مليون دولار سنة 1974. غير أنه مع مطلع الثمانينيات، تبيَّنت مجموعة من النقائص والاختلالات في هذه المقاربة، مما أدى إلى تراجع الاهتمام بها، وظهور منتقدين وصفوها بالمبالغة في النزعة النفعية.[2]

3-4) مبادئ المقاربة بالكفاءات:

كي يستطيع المعلم من توصيل المتعلم للمستوى المطلوب، وإكسابه الكفاءات المرغوبة لابد من اكتشاف ودراسة طرق و وسائل تلقين المعارف للتلميذ، من أجل هذا جاءت بيداغوجية الكفاءات والتي قامت على مبادئ متعلقة ومرتبطة بالكفاءات نفسها ومن تلك المبادئ:

تحويل دور المعلم من مُلقّن إلى ميسّر وموجّه، وجعل المتعلم يستفيد ويوظف مكتسباته القبلية، بمعنى يستغلها الطالب في المشكلات والمواقف التي يواجهها، أي يضعه المعلم في مشكلة وعليه الخروج منها، وبدل أن يكون الطالب مجرد متلقي، يصبح هو محور العملية التعليمية والفاعل فيها والمعلم موجه له[3].

- على المعلم أن يقدم أفكار تتماشى مع سن و مستوى المتعلمين و الوقت المخصص للنشاط و توافق الكفاءة المقصودة، فالوسائل المعتادة لم تعد تحقق الهدف المنشود أو المستوى المرغوب فيه.
- تفضيل التعلم على التعليم وإعطاءه الأولوية وذلك يكون بإجراء تربصات، الدخول إلى المختبر و إجراء التجارب التمثيل، البحث عن المعلومات، التفكير في حل المشكلات مهما كان نوعها، والقيام بالرحلات للأماكن الأثرية ... إلخ، ولهذا المبدأ دور كبير في اكتساب الكفاءات بطرق أفضل وأسهل.

[1] قرليرية/ حرقاس وسيلة، مرجع سابق، ص 151.
[2] مزهود منال، مرجع سابق، ص 88.
[3] العرابي محمود : مرجع سابق، ص 85 - 86

- العمل على تعديل أسلوب المعلم في التقويم، أي تنمية الكفاءات لديه، وجعله يقوم بنشاطات يظهر فيها مهاراته بكل استقلالية وحرية، عوض حشوه بالمعارف واستعراضها، وفي هذا الصدد يقول ف. ميريو: "أن تتعلم فعل الشيء بالقيام بفعله، نتعلمه بالممارسة، وأن تقوم بفعل ما لا نعرف القيام به"[1].

خلاصة القول، يتطلّب تنمية الكفاءات لدى المتعلمين اعتماد مبدأ التدرج المرحلي، ولو استلزم ذلك وقتًا طويلاً. ويقتضي هذا المسار مرافقة فعّالة تشمل تكوينًا نوعيًا للمعلمين وتأطيرا مؤسسيا محكمًا. كما قد تستدعي عملية تنمية الكفاءات توظيف المقررات الدراسية جزئيا أو كليا، بحسب طبيعة الكفاءة المستهدفة. غير أن الاكتفاء بنقل المعارف لا يكفي، بل ينبغي الحرص على تفعيلها في الواقع العملي. ولا يمكن لهذا التحوّل أن يحقق أهدافه إلا عبر بناء متين للكفاءات المهنية لدى المعلمين أولا، ثم لدى المتعلمين في مرحلة لاحقة.

ويختصر مفتش التربية الوطنية أحمد بن محمد بونوة في كتابه " المقاربة بالكفاءات" تلك المبادئ في أربع نقاط وهي كالتالي[2]:

- **البناء:** ويقصد به الاعتماد على المكتسبات القبلية، في حل الوضعيات التي تواجهه أثناء الدرس.
- **التطبيق:** ممارسة وتطبيق للمهارات والمعارف المكتسبة.
- **التكرار:** تعميق الاكتساب بهدف التحكم في المعارف والكفاءات المكتسبة.
- **الإدماج:** دمج الكفاءات القبلية المكتسبة مع الكفاءات الجديدة، وتوظيفها في وضعية أخرى.
- **الترابط:** يكون الدمج بترابط منسق وتمفصل بين أنشطة التعليم والتعلم والتقييم في كل مجال.

3-5) خصائص المقاربة بالكفاءات:

وتميزت هذه المقاربة بجملة من الخصائص وهي كالآتي:

- يرتكز التعليم الفعّال على تنشيط دور المتعلم بدلاً من حشوه بالمعلومات فقط، مع التركيز على النتائج الحقيقية التي يحققها في العملية التعليمية، وذلك من خلال الربط المتكامل بين

[1] العرابي محمود، مرجع سابق، ص 86.
[2] أحمد بن محمد بونوة، **المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي**، شبكة الألوكة، 23 أيار 2014. شبكة الألوكة: www.alukah.net تاريخ الإطلاع 2025/06/05 على الساعة 16:26

المعارف والمهارات والسلوكيات، بحيث لا يُنظر إليها كمجموعة تراكمية من المعلومات، بل كعناصر مترابطة تساهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته بشكل شامل[1].

- مراعاة الفروق داخل الأفواج التعليمية، وتكييف التعليم والمنهاج لذلك.
- العمل على تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ، أي بمعنى أن تكون المواد الدراسية مترابطة والواحدة منهم تكمل الأخرى، والهدف من ذلك هو جعل تلك المعارف جزء من شخصية المتعلم، تبنيها ومنها يكتسب كيفية حل المشاكل التي تواجهه لا أن تكون حبيسة الإطار التعليمي.
- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدرته، ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءات المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه، أي بمعنى إجراء امتحان للطالب تظهر فيه مستوى ومدى تحقيقه للكفاءة المنوطة .
- الخروج من الإطار النظري للمعارف و عكسها على المستوى العلمي أي التطبيقي المعيش.
- التدرج في تلقين المعارف و إكساب المتعلم المفاهيم والسلوكات[2].

3-6) أنواع المقاربة بالكفاءات:

تنقسم الكفاءات في مجال التربية والتعليم إلى أنواع منها:

أ) **الكفاءة المعرفية:** لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية[3]. أي هي الكفاءة المرتبطة بمادة دراسية معينة أو في مجال معين.

ب) **الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:** هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي مثل: اكتساب منهجية

[1] قرايرية، حرقاس وسيلة: مرجع سابق، ص 165

[2] رياض الجوادي (2018): **مداخل حديثة في التعليم، سلسلة رسائل في الفكر التربوي** (30)، ط1، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ، تونس، ص 95

[3] بكى بالمرسلي(2014): **المقاربة بالكفاءات** ، وزارة التربية الوطنية، الطبعة الاولى، الجزائر، ص 10.

التفكير[1]. يتميز هذا النوع من الكفاءات بالعموم والشمول، حيث أنها تشترك في تخصصات متعددة ومختلفة.

ج) **الكفاءة الأساسية:** هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل كفاءة القراءة وكفاءة الكتابة وغيرها[2]. إذا هذه الكفاءة هي الركيزة الأساسية في النشاطات التعليمية وتكون أكثر دقة.

د) **الكفاءة الإنتاجية:** ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان؛ أي نجاح المختص في أداء عمله (ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عن ما يؤديه)[3]. حيث يكون التركيز أكثر في هذه الكفاءة على الجانب الأدائي ونتائجه من أجل التميز والإتقان.

ونستنتج مما سبق أن الكفاءة تتنوّع بتنوّع الأهداف المرسومة لها خلال العملية التعليمية بتنوع مراحلها واختلاف التخصصات.

3-7) الانتقال من البرنامج إلى المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج و الانتقال إلى مفهوم المنهاج، إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها خلال مدة معينة، في حين أن الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة[4].

إن الانتقال من البرنامج إلى المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات يعكس تحولًا في طريقة التفكير في العملية التعليمية، حيث لم يعد الهدف هو تقديم المعلومات فقط، بل التركيز على بناء شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته. هذا التحول يفرض علينا إعادة النظر في كيفية إعداد دروس الفلسفة، من خلال التركيز على المنهجية التي تنظّم التفكير، والإبستمولوجيا التي تساعد على

[1] جميل حمداوي (2015): **بيداغوجيا الكفايات والإدماج الجديد والحصري**، الطبعة الأولى، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص. 4.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2006): **التدريس عن طريق ا :المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات II المشاريع وحل المشكلات**، الطبعة الأولى، الجزائر، ص 94.

[3] وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (2006)، مرجع سابق، ص 94.

[4] شرقي رحيمة ، بوساحة نجاة (2011): **بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر، ص 54

فهم طبيعة المعرفة الفلسفية. ومن هنا تأتي أهمية التطرق في المبحث الثاني إلى البعد المنهجي والإبستمولوجي في بناء الدرس الفلسفي.

المبحث الثاني: البعد المنهجي والإبستمولوجي في بناء الدرس الفلسفي

1) دور المناهج في بناء الدرس الفلسفي:

1-1) تعريف المنهاج التربوية:

1-1-1) تعريف المنهج التربوي القديم:

ويعني المفهوم التقليدي للمنهج على أنه "هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس"[1].

أو هو "مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية"[2].

كانت النظرة الضيقة للمنهج تقتصر في حدود المقررات الدراسية، باعتباره مجموعة من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة.

بدأت التربية قديما بالتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة، وعندما ظهرت فكرة المدارس أصبح من الضروري تجميع ما يعرف من معلومات وخبرات في مقررات دراسية، فكانت بداية المعارف بشكل منظم ، ثم أطلقت كلمة منهج دراسي على المعلومات التي تحتويها تلك المقررات واقتصر الهدف من التربية آنذاك على نقل هذه المعلومات من جيل إلى آخر عن طريق الحفظ و التسميع غالبا[3].

و في ظل هذا الهدف المحدود للتربية أخذ المنهج معنى ضيقا وهو مجموعة المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها من خلال الكتب المقرر دراستها، وبذلك كان المنهج مرادفا لعبارة المقررات الدراسية أو بالأحرى للمحتوى العلمي الذي يدرسه التلاميذ داخل الصف

[1] شاهين، نجوى عبد الرحيم (2006): **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج** ، دار القاهرة : القاهرة ، مصر، ص 15-16

[2] الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون (1996): **المنهج المدرسي من منظور جديد**، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ص 30.

[3] أحمد إبراهيم (2008): **قنديل المناهج الدراسية "الواقع و المستقبل"**، ط1، العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص 13.

الدراسي استعدادا لامتحان آخر العام . وحتى المقررات الدراسية كانت تقتصر على قليل من فروع العلم مثل الرياضيات و اللغات والفلسفة والمنطق، ثمّ أدخلت مقررات أخرى ولكن ظل الهدف من دراستها إتقان التلاميذ للمادة الدراسية حفظا وتسميعا دون مراعاة أي جوانب أخرى[1].

وعليه يشير المفهوم القديم إلى المنهج على أنه عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات و الحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتلاميذ ، وقد أدى هذا المفهوم إلى إهمال معظم جوانب العملية التعليمية ولذلك وجهت له الكثير من الانتقادات[2].

خصائص المنهج:

- المنهج يعني المقرر الدراسي ، ويقتصر على الجانب المعرفي في المحتوى و في مستوياتها الدنيا دون إعطاء أهمية واضحة في أغلب الأحوال للجوانب الوجدانية و المهارية.
- يصبح الكتاب المدرسي المرجع أو المصدر الأساسي و الوحيد للمعرفة و التعلم.
- اقتصر دور المعلم على نقل المعرفة و التلقين فهو شارح الكتاب المدرسي ودور المتعلم هو الحفظ.
- يركز على عملية التعليم و ليس التعلم فالدور كله للمعلم إعدادا و تنفيذا و نقاشا وغير ذلك.
- لا يراعي الفروق الفردية فهو يعامل الجميع كأنهم عقلية واحدة و لا يهتم بحاجات المتعلمين و ميولهم.
- عزلة التعليم عن الحياة و المجتمع بعد تخرجهم ، فالمدرسة غارقة في اهتماماتها بتحفيظ المعلومات وتلقين الدروس التي قلما ترتبط بحياة التلاميذ و بيئتهم المحلية و لذلك لم تفلح المدرسة في إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة بكل ما تتطلبه من مهارات وقدرة على تحمل المسؤوليات وحل المشكلات والإسهام في تقدم المجتمع وتنميته الشاملة.
- كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتالي فهو لا يولي اهتماما بتنوع البيئات.
- لا يهتم بالأنشطة و لا يركز على الخبرات و المهارات[3].

[1] أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 13.
[2] فؤاد، محمد موسى (2002): **المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها**، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، ص 31.
[3] محمد، محمد عبد الله ، الحاوري و محمد سرحان ، علي قاسم (2016): **مقدمة في علم المناهج التربوية** ، ط 1 ، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ص 16.

نقد المنهج:

في الفكر التربوي الحديث، لم تعد التربية تقتصر على تزويد التلاميذ بالمعارف فحسب، بل أصبحت تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة شاملة. ونتيجة لذلك، وُجهت انتقادات عديدة للمنهج في صورته القديمة، الذي أُطلق عليه غالبًا اسم المنهج التقليدي، ومن أبرز هذه الانتقادات ما يلي:

أ. ركز المنهج بمفهومه القديم على الجانب المعرفي للمتعلم في اكسابه المعلومات وأهمل إنماء بقية الجوانب الأخرى للشخصية حيث:

- أهمل الجانب البدني وما يتصل به من مناشط تعليمية ومهارات وتطبيقات عملية.
- أهمل الجانب الوجداني وما يتضمنه من قيم وميول واتجاهات إيجابية وحاجات ومشكلات انفعالية

ب. أنت العناية بالمعلومات إلى كثرة المقررات الدراسية التي نادرا ما كانت ترتبط معا بشكل متكامل.

ت. لم ترتبط المقررات الدراسية ببيئة التلميذ بطريقة مقصودة ، فإن حدث كان بالصدفة وأدى ذلك إلى صعوبات في تكيف التلميذ مع مجتمعه ووقوف المتعلم مكتوف الأيدي أمام المشكلات التي تواجهه فرديا أو جماعيا.

ث. اقتصر دور المعلم على تبليغ المعلومات لتلاميذه بطريقة المحاضرة الجافة ، والتي تعتمد على الالقاء و التلقين من جانب المعلم والحفظ من جانب التلاميذ، وبذلك كانت مهمة المعلم تكرار المعلومات أمام تلاميذه دون استخدام طرائق تدريس موجهة[1].

وتجدر الإشارة أن تركيز المنهج بمفهومه الضيق على المعلومات كان يتماشى مع الاعتقاد الساند آنذاك بأن حشو العقل بالمعلومات ينمي ملكات العقل و بذلك يساعد على إنماء قدرات التفكير.

ونظرا لأن المنهج بمفهومه القديم انصب جل اهتمامه بالمعلومات، وحيث أن الكتب الدراسية هي الوعاء الذي يتضمن لهذه المعلومات فقد نتج عن ذلك أن احتل الكتاب المدرسي مكانة كبيرة حتى أصبح محور العملية التعليمية في ظل هذا المفهوم.

[1] أحمد إبراهيم قنديل، مرجع سابق، ص 14.

ويعتبر التدريس في ظل هذا المفهوم أيضا عملية نقل للمعلومات من الكتاب إلى عقل التلميذ فالمعلم يشرح المعلومات و التلميذ ينصب جهده في حفظ هذه المعلومات ، وتكاد تتحدد متطلبات المنهج بمفهومه القديم في تحديد المعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية ثم توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية في صورة كتب دراسية مطبوعة لكل صف دراسي.

ويكاد ينحصر التقويم في اختبارات التحصيل لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات في كل مادة دراسية[1].

1-1-2) تعريف المنهج التربوي الحديث:

يُعد المنهج الفلسفي أحد الأعمدة البيداغوجية الأساسية التي تحدد ملامح درس الفلسفة وتوجهاته، غير أن ميشال سيكرن يرى أن هذا المنهج، في صورته التقليدية، يعاني من جمود معرفي وبيداغوجي يجعله غير ملائم لطبيعة الفلسفة كتفكير حي ومفتوح. فهو يؤكد أن الاقتصار على تقديم محتويات جاهزة، مثل المذاهب والنصوص دون إشراك المتعلم في صياغة التساؤلات والإشكاليات، يؤدي إلى تحويل الفلسفة من نشاط عقلي تفاعلي إلى مادة محفوظة فاقدة لروحها[2].

بحسب سيكرن، ينبغي أن يُفهم المنهج الفلسفي لا كترتيب ميكانيكي لمعارف جاهزة، بل كـ"فضاء تواصلي" (espace de dialogue) تتفاعل فيه العقول عبر الأسئلة، المواقف، والحجاج. هذا التصور يجعل من المنهج دعامة للتفكير وليس فقط حاملاً للمحتوى، ويربطه بالواقع المعاش والاهتمامات الشخصية للتلاميذ. بذلك، تتحول ممارسة التفلسف إلى أداة لتكوين الذات، وليس مجرد تلقي مفاهيم[3].

يؤكد سيكرن على ضرورة الانتقال من تعليم المعرفة الجاهزة إلى تعليم إنتاج المعرفة من خلال الإشكال. فبدل أن يبدأ الدرس بإعطاء نظرية فلسفية، يجب أن ينطلق من تساؤل وجودي

[1] عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود (2008): أسس بناء المنهج وعناصره، الجزء الأول، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 4.

[2] Tozzi. M & Sceren. M, déjà cité, p. 14

[3] Tozzi. M & Sceren. M, idem, p. 16

أو مجتمعي يثير اهتمام التلميذ، مما يسمح له ببناء فهمه تدريجيًا. وهكذا، يصبح المنهج متحركًا، ويُصاغ على ضوء ما يظهر أثناء ممارسة التفكير وليس خارجها[1].

يرى ميشال سيكرن أن المنهج الفلسفي التقليدي، كما يُطبق في أغلب الأنظمة التربوية، يعاني من محدودية بنيوية تجعله غير قادر على تفعيل التفكير الفلسفي الحقيقي داخل القسم. فهو منهج يهيمن عليه الطابع التقريري، حيث يُطلب من التلميذ استيعاب معطيات جاهزة بدل الانخراط في تجربة تساؤلية حية. كما يُنتقد إدراج النصوص الفلسفية داخل الدرس دون ربطها بسياقات إشكالية واضحة، مما يفقدها وظيفتها التحفيزية والتأويلية. أضف إلى ذلك، أن عمليات التقويم غالبًا ما تركّز على الأجوبة النموذجية الشكلية، متجاهلة الجهد الشخصي في بناء الحجة وصياغة الموقف، ما يُضعف البعد الجدلي والتكويني للممارسة الفلسفية[2].

يقترح سيكرن مجموعة من المبادئ لتجديد المنهج، أهمها:

- الانطلاق من التساؤل بدل المعلومة،
- دمج النصوص ضمن إشكالات حيّة،
- جعل الكتابة الفلسفية تمرينا على التعبير عن الذات،
- اعتماد النقاش كأداة تعليمية مركزية[3].

بهذا الشكل، يصبح المنهج بنية مرنة تراعي الفروق الفردية وتحفّز التفكير النقدي.

[1] Tozzi. M & Sceren. M, déjà cité, p. 19
[2] Tozzi. M & Sceren. M, idem, p. 22
[3] Tozzi. M & Sceren . M, idem, p. 26

1-1-3) مقارنة بين المنهج القديم و المنهج الحديث المجالات الآتية[1]:

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	– المقرر الدراسي مرادف للمنهج. – ثابت لا يقبل التعديل. – يركز على الجانب المعرفي. – يهتم بالنمو العقلي للتلميذ. – يكيف التلميذ للمنهج. – لا يرتبط بالبيئة المحيطة.	– المقرر الدراسي جزء من المنهج. – مرن يقبل التعديل. – يهتم بطريقة تفكير التلميذ والمهارات التي تواكب التطور. – يراعي جميع جوانب نمو التلميذ. – يكيف المنهج للتلميذ. – يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة المحيطة والمجتمع.
تخطيط المنهج	– يعده الاختصاصيون في المادة الدراسية. – يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. – المعرفة وحدة بناء المنهج. – محور المنهج المادة الدراسية.	– يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة. – يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. – الخبرة وحدة بناء المنهج. – محور المنهج المتعلم.
المادة الدراسية	– غاية في حد ذاتها. – يبنى المحتوى وفق التنظيم المنطقي للمادة. – المواد الدراسية منفصلة. – مصدرها الكتاب. – لا يجوز ادخال تعديلات عليها.	– وسيلة للنمو الشامل للتلميذ وأداة لمعالجة مواقف الحياة. – يبنى المحتوى وفق التنظيمين المنطقي للمادة والسيكولوجي للتعلم. – المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. – مصادرها متنوعة. – تعدل وفق ظروف التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.

[1] صلاح عبد الحميد، مصطفى (2000): المناهج الدراسية "عناصرها، وأنسها وتطبيقاتها"، دار المريخ للنشر، الرياض، ص 25.

طريقة التدريس	– يقوم على التلقين و الحفظ. – لا تهتم بالنشاطات التعلمية. – تغفل استخدام الوسائل التعليمية – تسير على نمط واحد	– تقوم على توفير الظروف المناسبة للتعلم. – تهتم بالنشاطات المختلفة. – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة. – لها أنماط متعددة.
التلميذ	– سلبي غير مشارك. – يحكم عليه بمدى نجاح حفظه للمادة الدراسية.	– ايجابي مشارك في عملية التعلم. – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف التعليمية.
المعلم	–علاقة تسلطية بتلاميذه. –يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحان. –يشجع التلاميذ على حفظ المادة الدراسية. –ناقل للمعرفة. –لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ.	– علاقته بتلاميذه تقوم على الثقة و الاحترام المتبادل. – يحكم عليه بمدى مساعدة تلاميذه على النمو الشامل. – يشجع التلاميذ على التعلم الذاتي و التعاون و تحمل المسؤولية. – مهيئ لعملية التعلم و موجه للتلاميذ. – يراعي الفروق الفردية للتلاميذ.

يتضح من الجدول أن المنهج القديم كان يركز على المقرر الدراسي كمحتوى ثابت لا يقبل التعديل، مع اعتماد أسلوب التعليم على التلقين والحفظ، حيث كان التلميذ متلقياً سلبياً والمعلم ناقلاً للمعرفة بعلاقة تسلطية، كما أن تخطيط المنهج كان محصوراً في المتخصصين بالمادة الدراسية دون مراعاة حاجات التلاميذ، وكانت المواد الدراسية منفصلة وغير مترابطة. أما المنهج الحديث فيتميز بالمرونة وقابلية التعديل، ويراعي نمو التلميذ الشامل ويكيف المنهج حسب احتياجاته، كما يشجع على التعلم النشط والتفاعل، ويستخدم وسائل تعليمية متنوعة، مع تخطيط تشاركي يشمل جميع الأطراف، ومادة دراسية متكاملة ومترابطة، مما يعكس تحولاً جوهرياً نحو تعليم أكثر شمولية وفعالية يرتكز على المتعلم ويأخذ بعين الاعتبار البيئة المحيطة والمجتمع.

2) التفاعل بين المنهجية والإبستمولوجيا في مقاربة تدريس الفلسفة:

الميثودولوجيا مشتقة من الكلمة الفرنسية Méthode، والتي أصلها اليوناني Methodos بمعنى «الطريق إلى» أو «السبيل المؤدي إلى غاية معينة». ومع تطور المصطلح، أصبح يشير إلى مجموعة العمليات العقلية والمنهجية التي يستخدمها الباحث في بحثه، بدءًا من تحديد المشكلة إلى الوصول إلى النتائج. تهدف هذه العمليات إلى الكشف عن الحقيقة والتحقق من الفرضيات المطروحة[1].

ويعتبر علم المناهج (Methodologie) جزءا من المنطق، فهو الدراسة الوصفية المناهج البحث المعتمدة في شتى العلوم، بينما الابستمولوجيا هي دراسة نقدية تبحث فضلا عن المناهج في الأسس و النتائج[2]. كما يرى لالاند في موسوعته الفلسفية.

يرى" روبير بلانشيه" بأن هذه التفرقة التي قام بها "لالاند" بين الابستمولوجيا وعلم المناهج هي تفرقة تخص القرن التاسع عشر حيث كانت الميثودولوجيا جزءا من المنطق، ويضيف بأنه لا يمكن للإبستمولوجيا أن تبحث في مبادئ العلوم وقيمتها و بعدها الموضوعي دون التساؤل حول قيمة وطبيعة المناهج المستخدمة[3].

وعليه يمكن الاستخلاص بأنه لا يمكن الفصل بين المفهومين فكما يرى مجموعة من العلماء ومنهم "بياجيه" أن " التفكير الإبستمولوجي يبدأ عندما تكون هناك أزمات في العلوم[4]. وهو بذلك يشدد على التكامل بين العلمين، فالإبستمولوجي لا يمكن أن يستغني في دراسته النقدية عن دراسة مناهج العلوم، لأن دراسة المناهج العلمية مهمة في بيان مراحل عملية الكشف العلمي التي تعتبر من المجالات الأساسية للدراسة الإبستمولوجية.

إذن فالعلاقة بين الابستمولوجيا وعلم المناهج تتمثل في أن علم المناهج يقدم الدراسة الوصفية المستخدمة في تحصيل المعارف العلمية ثم تتعدى الابستمولوجيا ذلك إلى الدراسة النقدية الرامية لاستخلاص المبادئ التي ينطوي عليها التفكير العلمي[5].

---

[1] جميل صليبا (1982)، **المعجم الفلسفي**، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص 565.
[2] زكرياء خضر (1998): **ابستمولوجيا العلوم الاجتماعية**، ط1، مطبعة رياض، دمشق، سوريا، ص 189.
[3] علي حسين الجابري (2010): **فلسفة العلوم، دروس في الاسس النظرية وآفاق التطبيق**، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ص 21.
[4] علي حسين كركي، مرجع سابق ، ص 79
[5] علي حسين كركي، مرجع سابق ، ص 80.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الفصل التام بين علم المناهج ونظرية المعرفة العلمية يُعد أمرًا غير ممكن، إذ يصعب على الإبستمولوجي دراسة المبادئ والقوانين التي ترتكز عليها العلوم دراسة نقدية دون التطرق إلى طبيعة الأدوات المنهجية المستخدمة، ومدى صلاحيتها وفعاليتها في إنتاج المعرفة العلمية.

المبحث الثالث: صعوبات و عوائق التدريس.

يُعدّ تدريس الفلسفة من الممارسات التعليمية المعقدة التي تستدعي تفاعلًا عميقًا بين المتعلّم والمحتوى المعرفي، في سياق ديداكتيكي يتجاوز التلقين إلى التحفيز على التفكير النقدي والتساؤل الإشكالي. غير أن الواقع التربوي يكشف عن جملة من الصعوبات والعوائق التي تحول دون تحقق هذا الهدف، سواء على مستوى التعليم الثانوي أو الجامعي. إذ يواجه المتعلمون، كل حسب مرحلته، تحديات معرفية ومنهجية وتواصلية تعرقل انخراطهم الفعّال في الدرس الفلسفي، وتؤثر على جودة تلقيهم للفكر الفلسفي. وفي هذا السياق، يتناول هذا العنصر أهم العوائق التي تعترض المتعلمين في مسارهم الفلسفي، مع التمييز بين ما يخص التلميذ الثانوي وما يواجهه الطالب الجامعي.

1) الصعوبات و العوائق على مستوى التعليم الثانوي:

تعترض المتعلم صعوبات كثيرة في درس الفلسفة يمثل بعضها الأحكام المسبقة التي لدى التلميذ حول مادة الفلسفة، فهو يبدي رغبة في معرفة وتعلم الفلسفة لكن لا يخفي تخوفه منها في نفس الوقت، إنها مادة جديدة لكن مضامينها وهدفها وطرق قولها، بهذه الكيفية تعيش أفق انتظار التلميذ وتوتراته وتناقضاته إزاء العالم الجديد الذي سيلجه[1].

إن الصعوبات متعددة ومختلفة من حيث طبيعتها، ولعل أبرزها مرتبط بفهم المتعلم لمضامين النصوص والوثائق التي يقدمها الدرس الفلسفي. إن إشكالية فهم المضامين المعرفية التي تحملها النصوص الفلسفية، كانت دائما مطروحة على بيداغوجيا تدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي في صيغة تتراوح بين موقف يراهن على أسبقية تمكين التلاميذ من أدوات التفلسف

[1] Rollin France (1982): L'éveil philosophique Apprendre à philosopher, Ed. L'U.N.A.P.E.C Paris pp 8-9

(التفكير الفلسفي المنهجي المنظم) بدل شحن أذهانهم بمضامين فلسفية جاهزة وموقف ثان يراهن على تعلم الأنساق والمعارف الفلسفية.

إن الموقف الأول تعززه أطروحة "كانط"[1] ، وأيضا "هيدجر" الذي لا يرى في التعلم مجرد نقل للمعارف بل إنه نشاط متجذر في الإنسان يفتحه على الأشياء في بعدها الأصيل، لا المعتاد اليومي، إن الفلسفة عنده فعل التفكير[2]. في المقابل نجد الموقف الثاني لا يمانع من تزويد التلاميذ بمعارف تنمي قدرتهم على اكتساب ثقافة فلسفية، ويجد هذا الطرح ما يعززه في الموقف الهيجلي الذي يرى أن تاريخ الفلسفة هو تاريخ أنساق معرفية[3]. إلا أن "هيجل" قد اعترف في دروسه حول تاريخ الفلسفة، بأن هذه الأخيرة تعلمنا التفكير، ويقول في هذا الصدد «إن ما تعلمنا الفلسفة إياه هو التفكير، إنها تعلمنا كيف يجب أن نسلك في مجال التفكير، فهي تدرس موضوعات من نوع خاص موضوعها هو ماهيات الأشياء وليس ظواهرها ... . وبالتالي موضوع الفلسفة هو الفكر ذاته. إن العقل يكون حرا عندما يهتم بذاته ويكون لأجل ذاته»[4]. ومن تم فإن تركيز الدرس الفلسفي على المحتويات والمعارف المتمثلة أساسا في تلقين تلاميذ مختلف المواقف التي كونها الفلاسفة حول إشكالات بعينها، دون فهمها واستيعابها شكل أهم الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة من التلاميذ في التعليم الثانوي.

إن حديثنا عن الصعوبات في مادة الفلسفة يجعلنا في قلب العملية التعليمية التعلمية التي يظهر من خلالها المدرس كأحد الساهرين على تدليل العقبات أمام المتمدرسين، وما يتطلبه من مجهودات في توظيفه الأدوات ديداكتيكية متعددة ومتنوعة (الحاسوب، الدعامات السمعية – البصرية الزيارات، العروض...)، التي قد تساهم في إغناء تعبيرهم الشفوي والكتابي وتسهل عمليات التواصل الفعال والإيجابي بين التلاميذ والمدرسين. كما أن استعمال الإنترنيت بإمكانه سد النقص الحاصل في قلة المراجع التي شكلت نسبة مرتفعة من الصعوبات التي يشتكي منها التلاميذ.

[1] Kant Emmanuel (1990) : Critique de la raison pure. Quadrige, PUF, 3°éd. Paris, p.561.
[2] Heidegger Martin (1959) : Qu'appelle-t- on penser?, PUF, Paris.
[3] Hegel Friedrich (1977) : Lettre au ministère royal, in Qu'a peur de la philosophie, GREPH, Flammarion, Paris.
[4] Hegel Friedrich (1954) : leçon sur l'histoire de la philosophie, tome 1, Gallimard Paris, p. 103.

2) الصعوبات و العوائق على مستوى التعليم الجامعي:

إذا كان المتعلم الثانوي يواجه صعوبات تتعلق بالفهم الأولي للنصوص والمفاهيم الفلسفية، فإن الطالب الجامعي، رغم انتقاله إلى مرحلة أكثر تخصصًا وعمقًا، لا يزال يصطدم بعوائق بيداغوجية ومعرفية ومنهجية تحد من تفاعله الإيجابي مع الممارسة الفلسفية الجامعية، وتجعل من الدرس الفلسفي فضاءً يفتقر أحيانًا إلى الدينامية التكوينية المرجوّة.

من أبرز العوائق التي تواجه الطالب الجامعي هي الهوة بين ما تلقّاه سابقًا في التعليم الثانوي وما يُفترض أن يكون قادرًا عليه في المرحلة الجامعية. إذ غالبًا ما يصل الطالب إلى الجامعة دون امتلاك الحد الأدنى من أدوات التفكير الفلسفي، مما يخلق لديه شعورًا بالإرباك والعجز عند مواجهة النصوص الفلسفية الأصيلة أو متابعة المحاضرات النظرية المركّزة[1].

ومن جهة ثانية، يشتكي العديد من الطلبة من هيمنة المنهج التلقيني في التدريس الجامعي للفلسفة، حيث تهيمن المحاضرات النظرية الجافة، والغياب شبه التام للتطبيقات أو الورشات التحليلية التي تدمج الطالب في قلب العمل الفلسفي وتدفعه إلى الإنتاج بدل الحفظ وإعادة الصياغة. كما يشكل ضعف الممارسة الحوارية داخل الفصول أحد العوائق التي تجعل الطالب متلقيًا سلبيًا للمعرفة، في تناقض مع روح الفلسفة القائمة على النقاش العقلي والسجال الإشكالي[2].

ويضاف إلى ذلك، أن الطلبة الجامعيين يعانون من قلة المراجع باللغة العربية، خاصة فيما يتعلق بالأعمال الكلاسيكية والمراجع المنهجية، مما يجعلهم يعتمدون على ملخصات أو مذكرات سابقة قد لا ترقى إلى المستوى الأكاديمي المطلوب. كما أن ضعف التكوين في اللغات الأجنبية يشكل عائقًا أمام التفاعل المباشر مع النصوص الأصلية، خصوصًا الفرنسية والألمانية، وهو ما يضيق من أفق البحث والتحليل[3].

---

[1] جابر، عبد العالي (2016): **الفلسفة والتعليم: قضايا وإشكالات**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب، ص 104.

[2] رحماني، سميرة (2013): **العوائق البيداغوجية في تدريس الفلسفة بالجامعة الجزائرية**. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 12، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص 129.

[3] Bouyahia, Amina. (2017). **The Challenge of Philosophical Education in Algerian Universities**. Al-Mutakhasis Journal of Humanities, Vol. 5(2), p. 56.

كذلك، فإن غياب التكوين المنهجي الجيد في السنوات الأولى (منهجية التحليل الفلسفي، القراءة النقدية، كتابة المقال، تحليل النصوص) يُضعف من إنتاجية الطالب الجامعي ويؤثر سلبًا على قدرته في بناء أطروحات واضحة ذات طابع إشكالي. واللافت أن كثيرًا من الطلبة يعمدون إلى تكرار المواقف الفلسفية كما وردت دون مساءلتها أو ربطها بسياقاتها الفكرية، مما يُفقد العمل الفلسفي طابعه النقدي[1].

ولمواجهة هذه العوائق، لا بد من مراجعة أساليب التدريس الجامعي، بالانتقال من منطق التلقين إلى منطق التكوين، وإشراك الطلبة في ديناميات بحثية تفاعلية (قراءات جماعية، نقاشات، مشاريع تحليلية)، إضافة إلى تعزيز التكوين المنهجي واللغوي منذ السنوات الأولى، وفتح الورشات التطبيقية لتدريب الطلبة على أدوات التفلسف والعمل النقدي.

[1] راجي، حسان (2020): **الدرس الفلسفي بين التلقين والتكوين**، منشورات دار هومة، الجزائر، ص 77.

خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل، يتضح أن تعليمية الفلسفة تمثل مجالا معرفيا وتربويا يتطلب فهما عميقا لطبيعة الفلسفة كحقل معرفي متميز، وإدراكا دقيقا لأهدافها في تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلمين. وقد تم التأكيد على أهمية التوازن بين الأبعاد المعرفية والمهارية، وضرورة مراعاة خصوصية المادة الفلسفية عند تصميم المناهج وطرق التدريس، مع إبراز الدور المحوري للعلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة في بناء تجربة تعليمية فعالة.

غير أن هذه العملية التربوية تواجه إشكاليات إبستمولوجية ومنهجية جوهرية، تتصل بطبيعة المعرفة الفلسفية، حدودها، وطرق إنتاجها، فضلاً عن التحديات المرتبطة بتحويل هذه المعرفة إلى محتوى تعليمي ملائم داخل القضاء المدرسي ومن هذا المنطلق يهدف الفصل الثاني إلى استكشاف هذه الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية بشكل معمق، مع التركيز على الأسس النظرية والمعرفية التي تؤثر في تطوير المناهج وأساليب التدريس الفلسفي، بما يسهم في تعزيز جودة التعليم الفلسفي وملاءمته لمتطلبات المتعلمين والمجتمع المعاصر.

الفصل الثالث: آفاق تطوير تعليمية الفلسفة بين النظرية والتطبيق

الفصل الثالث: آفاق تطوير تعليمية الفلسفة بين النظرية والتطبيق

تمهيد.

المبحث الأول: استراتيجيات معاصرة في تدريس الفلسفة.

1) توظيف النماذج التعليمية الحديثة.
2) دمج التكنولوجيا والوسائط الرقمية في الدرس الفلسفي.
3) تطوير منهجية تدريس النص الفلسفي وتفعيل الحوار السقراطي.
4) تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

المبحث الثاني: تجاوز العوائق العملية في تعليمية الفلسفة.

1) حلول لمشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية
2) حلول لمشكلات الطلبة الجامعيين
3) دور التكوين المستمر للمدرسين وتبادل الخبرات.
4) تكييف المناهج لتناسب السياق الثقافي والاجتماعي.

المبحث الثالث: آفاق وتوصيات لتطوير تعليمية الفلسفة.

1) مقترحات لتطوير المناهج الفلسفية الوطنية.
2) أهمية البحث التربوي والتجريب في تعليمية الفلسفة.
3) تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية.
4) توصيات عملية للمدرسين وصناع القرار التربوي.

خلاصة.

تمهيد:

بعد الوقوف عند الأسس المفاهيمية والمنهجية لتعليمية الفلسفة، ثم التعمق في الإشكاليات الإبستمولوجية والمنهجية التي تواجه تدريسها، يبرز من الضروري التوجّه نحو البحث في سبل التطوير وآفاق التجديد التي تتيح تجاوز تلك العوائق. إن الواقع التربوي الراهن، بما يفرضه من تحوّلات معرفية وتكنولوجية، يستدعي اعتماد رؤى تعليمية متجددة تعيد النظر في طرائق تدريس الفلسفة، وتلائم حاجات المتعلّمين وسياقاتهم الاجتماعية والثقافية. من هنا، يركّز هذا الفصل على رصد وتقديم استراتيجيات تعليمية حديثة قابلة للتطبيق في حقل تعليمية الفلسفة، مع بحث الحلول الممكنة لمختلف العوائق التربوية، سواء على مستوى التعليم الثانوي أو الجامعي، إلى جانب اقتراح توصيات عملية تهدف إلى النهوض بتعليمية الفلسفة في ضوء رهانات العصر.

المبحث الأول: استراتيجيات معاصرة في تدريس الفلسفة.

1) توظيف النماذج التعليمية الحديثة:

شهد تدريس الفلسفة تحولات مهمة تهدف إلى جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وملائمة لطبيعة التفكير الفلسفي، من خلال الاعتماد على أساليب حديثة تركز على مشاركة المتعلم وبناء المعرفة بشكل نشط، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي وتحقيق فهم أعمق للمفاهيم الفلسفية.

1- السياق النظري لتحول النموذج التعليمي:

شهدت الفلسفة التعليمية تحوّلًا جذريًا من الأساليب التقليدية، التي تعتمد على التلقين ونقل المعارف، إلى اعتماد **نماذج تعليمية حديثة** ترتكز على الفعل، الحوار، التفاعل، وبناء المعنى. هذه النماذج تنسجم مع نظريات التعلم المعرفية والبنائية، خاصة أعمال "جون ديوي" و"جان بياجيه"، اللذين شدّدا على مركزية المتعلم وفاعليته في العملية التعليمية[1].

التحول من الأساليب التقليدية إلى النماذج الحديثة في تدريس الفلسفة يعكس رؤية معرفية وبنائية تركز على المتعلم كمشارك فاعل في بناء المعرفة من خلال التفاعل والخبرة، كما أكدت ذلك نظريات بياجيه وديوي.

2- النماذج البيداغوجية الموجهة لتدريس الفلسفة

من أبرز النماذج التعليمية المعاصرة التي أثبتت فعاليتها في تدريس الفلسفة:

- **النموذج البنائي:** يُشجع المتعلم على بناء مفاهيمه الخاصة من خلال التجربة والمناقشة. يُعتبر مناسبًا للفلسفة لأنه يعزز التفكير النقدي وتكوين المواقف[2].
- **نموذج حل المشكلات:** يعرض إشكالية فلسفية تدفع المتعلمين للبحث والتحليل وربط النظريات الفلسفية بسياقات معاصرة[3].

---

[1] الطيب عبد الله (2015): **التعليم الفلسفي ومناهج التدريس الحديثة**، دار الهادي، بيروت، لبنان، ص 73.
[2] زاهي نورة (2020): **بيداغوجيا الفلسفة "من التلقين إلى الفعل"**، دار الخلدونية، الجزائر، ص 98.
[3] زاهي: مرجع سابق، ص 100.

- **نموذج التعلم التعاوني:** يعتمد على العمل الجماعي وتبادل وجهات النظر، وهو نموذج ينسجم مع طبيعة الفلسفة الحوارية[1].

النماذج البيداغوجية الحديثة في تدريس الفلسفة، مثل النموذج البنائي، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، توفر بيئة تعليمية تفاعلية تعزز بناء المفاهيم الذاتية، التفكير النقدي، والعمل الجماعي، كما أنها تتوافق مع مناهج كبار الفلاسفة وتثبت فعاليتها في تنمية مهارات التحليل والحوار لدى المتعلمين

3- القيمة التعليمية للنماذج الحديثة

تتيح هذه النماذج إمكانيات تربوية متعددة، أبرزها:

- تحويل المتعلم من "مستقبل سلبي" إلى "فاعل مشارك".
- تنمية الكفايات الفكرية مثل التحليل، التركيب، النقد، والتأويل.
- تقريب المفاهيم الفلسفية من الواقع المعاش.
- ترسيخ مفهوم "الفلسفة كطريقة في التفكير"، وليس فقط كمحتوى معرفي[2].

توفر النماذج الحديثة في تدريس الفلسفة بيئة تعليمية نشطة تُمكّن المتعلم من المشاركة الفعالة، وتنمي مهارات التفكير النقدي، وتربط المفاهيم الفلسفية بالواقع، مما يجعل الفلسفة طريقة حياة وفكر وليس مجرد محتوى معرفي.

4- تحديات التوظيف وسبل التفعيل

رغم فاعلية هذه النماذج، فإن تطبيقها في الواقع المدرسي يواجه عدّة عوائق، أهمها:

- ضعف تكوين المدرّسين في مجال البيداغوجيا الحديثة.
- ضيق الوقت الزمني المخصص للحصص الفلسفية.
- مقاومة بعض المتعلمين والفاعلين التربويين للأساليب غير التقليدية[3].

[1] زاهي: مرجع سابق، ص 101.
[2] بوحميدة سمير (2018): **تدريس الفلسفة بين التلقين والتحفيز**، دار المدار الإسلامي، تونس، ص 42.
[3] علوان، خديجة (2021): **التكوين البيداغوجي للمدرس الفلسفي**، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ص 112.

لذلك، فإن تجاوز هذه التحديات يتطلب برامج تكوينية نوعية للأساتذة، وتعديلات على التنظيم البيداغوجي للمادة.

2) دمج التكنولوجيا والوسائط الرقمية في الدرس الفلسفي.

تتطلب التغيرات المعرفية والاتصالية التي يشهدها العالم التربوي المعاصر إعادة التفكير في الطرائق التقليدية لتدريس الفلسفة، من خلال إدماج الوسائط الرقمية والتكنولوجية التي باتت تشكل جزءًا من البيئة الحياتية للمتعلمين. إن الفلسفة – رغم طابعها التجريدي – يمكن أن تستفيد من الأدوات التكنولوجية في تنمية التفكير التأملي والنقدي، بل وفي تجديد صيغ التفاعل مع النصوص والمفاهيم.

يقول جون هنيش (Jean Hénich)إن الوسائط التكنولوجية "لا تحل محل التفكير الفلسفي، لكنها تفتح له فضاءات جديدة للتمثل، والفهم، والتمارين العقلية المنظمة[1]".

1- أنماط دمج التكنولوجيا في تدريس الفلسفة:

أ- اعتماد الأدوات والمنصات التفاعلية:

تمكن أدوات مثل **Kahoot**, **Quizizz** و **Padlet** المدرسين من بناء أنشطة تقييمية أو تمهيدية أو ختامية تساعد على تنشيط قسم الفلسفة، وخلق تفاعل سريع ومرئي مع المفاهيم أو الجدالات المطروحة. كما تتيح هذه الوسائط للمتعلم التعبير عن رأيه بطريقة غير تقليدية، وتقديم تصوره الشخصي في شكل رقمي[2].

اعتماد الأدوات والمنصات التفاعلية في تدريس الفلسفة يخلق بيئة تعليمية نشطة تعزز تفاعل الطلاب، وتدعم التعبير عن الآراء بشكل مبتكر، وتوفر فرصًا للتقييم الفوري والتعلم الذاتي، مما يسهم في تحفيز المتعلمين وتنمية مهاراتهم التحليلية والتفكيرية.

ب- استخدام الفيديو والموارد السمعية البصرية:

يتيح عرض مقاطع وثائقية فلسفية أو أفلام سينمائية ذات بعد تأملي أو مقاطع من مناظرات فكرية للطلبة أن يتفاعلوا بصريًا ووجدانيًا مع المفاهيم المجردة. كما أن الفيديو التحليلي

[1] Jean Hénich (2002) : **Enseigner la philosophie aujourd'hui**, Hachette, p.116.

[2] كاسيو، محمد (2020): **البيداغوجيا الرقمية وتحديات التعليم الفلسفي**، مجلة علوم التربية، العدد 76، ص. 87.

قد يساعد في تبسيط الفكرة وإعطاء المتعلم نموذجًا تطبيقياً لتحليل النصوص أو فهم الجدال الفلسفي[1].

استخدام الفيديو والموارد السمعية البصرية في تدريس الفلسفة يسهم في تبسيط المفاهيم المجردة، ويعزز التفاعل البصري والوجداني لدى المتعلمين، كما يوفر نماذج تطبيقية لتحليل النصوص والجدالات الفلسفية، ويجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وفاعلية

ت- دروس عبر الأنترنت

تُعد الدروس المصوّرة، والبودكاستات الفلسفية، والدورات المفتوحة (MOOCs) أدوات فعالة لتوفير بدائل تعليمية تسمح بالتعلم الذاتي، خاصة للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم الفلسفية داخل القسم التقليدي[2].

تطوير المحتوى الفلسفي عبر الإنترنت يوفر بدائل تعليمية فعالة تدعم التعلم الذاتي، وتساعد المتعلمين على فهم المفاهيم الفلسفية والتفاعل معها في بيئة رقمية، خاصة لمن يواجهون صعوبات في الأساليب التقليدية.

يسهم دمج التكنولوجيا في تدريس الفلسفة في جعل التعلم أكثر تفاعلية وارتباطًا بواقع المتعلمين، ويعزز تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل، كما يفتح آفاقًا جديدة لفهم المفاهيم الفلسفية المجردة عبر وسائط رقمية متنوعة، مما يجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وفعالية

2- القيمة التربوية والبيداغوجية لدمج التكنولوجيا

- حقيق التفاعل بين بيئة المتعلم الرقمية والمحتوى الفلسفي، مما يسهم في تعزيز التفاعل والمشاركة بين المتعلمين وتجاوز الطابع الأحادي في الخطاب الفلسفي.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، الإبداع، التعاون، ومحو الأمية الرقمية، مما يساهم في تطوير كفايات المتعلمين.
- تقليل الفجوة الإدراكية التي قد يشعر بها المتعلم تجاه الطرح المجرد للفلسفة، خلال استخدام الوسائط التقنية في التعلم، مما يساعد على التفاعل بين المتعلمين والمعلمين.[3]

[1] أمينة بنزينة (2021): **البيداغوجيا النشطة في التعليم الفلسفي "من الشرح إلى التفاعل"**، دار الرشاد، الدار البيضاء، ص 94.
[2] يوسف حميد (2021): **التعليم المفتوح ومجانية الوصول في التربية الفلسفية**، المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم، العدد 9، ص 64.
[3] هاشم، محمد حسن. (2012): **التعلم الإلكتروني: فلسفته وقيمه من وجهة نظر طلاب وأعضاء هيئة التدريس**."مجلة العلوم التربوية، العدد 145، ص 418..

دمج التكنولوجيا في تدريس الفلسفة يعيد تشكيل العملية التعليمية لتصبح أكثر تفاعلاً ومرونة، ويعزز قدرة المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، كما يدعم تنمية مهارات التفكير النقدي والتعاون والإبداع، ويقلل من الفجوة بين المتعلم والمحتوى المجرد، مما يجعل التعلم أكثر ارتباطاً بواقع الحياة الرقمية ومتطلبات العصر الحديث

3- التحديات التي تعيق التوظيف الفعلي للتكنولوجيا في درس الفلسفة:

رغم الفوائد المتعددة، تواجه محاولة إدماج الوسائط الرقمية في التعليم الفلسفي عدة تحديات:

- ضعف البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التربوية، خصوصًا في البيئات الريفية أو غير المجهزة.
- عدم توفر تكوين متخصص للأساتذة في كيفية توظيف الوسائط الرقمية بما يتناسب مع أهداف الدرس الفلسفي.
- الفجوة الرقمية بين المتعلمين من حيث امتلاك الأجهزة، المهارات، أو الدعم الأسري.
- غياب محتوى رقمي محلي أصيل يراعي السياق الثقافي واللغوي للمتعلمين في البلدان العربية[1].

تؤكد التحديات التي تعترض توظيف التكنولوجيا في تدريس الفلسفة أن الاستفادة الحقيقية من الوسائط الرقمية تظل رهينة بمعالجة إشكالات بنيوية وثقافية وبشرية، وهو ما يتطلب جهودًا واعية لتطوير المنظومة التعليمية وضمان عدالة النفاذ إلى الموارد الرقمية، حتى لا تتحول التكنولوجيا من فرصة تطوير إلى عامل تعميق للفجوة المعرفية والاجتماعية.

4- مقترحات وتوصيات عملية:

- إدراج وحدات تكوين رقمية ضمن التكوين الأولي والمستمر لأساتذة الفلسفة.
- إنتاج محتوى رقمي فلسفي وطني باللغتين العربية والفرنسية، يشمل فيديوهات، دروس، تطبيقات.
- إنشاء مختبرات تربوية لتجريب الوسائط الرقمية وتقييم أثرها على تعلّم الفلسفة.

[1] خليفة، سمير (2022): **التحديات الرقمية في تدريس الفلسفة**، مجلة العلوم التربوية، جامعة الحسن الثاني، العدد 45، ص 42.

- تفعيل الشراكة بين وزارات التربية والجامعات وشركات التكنولوجيا لدعم مشاريع رقمنة التعليم الفلسفي[1].

يبقى إدماج التكنولوجيا في تدريس الفلسفة ضرورة بيداغوجية واستراتيجية مستقبلية. غير أنه لا يمكن أن يُثمر إلا إذا تمّ في إطارٍ علمي، مدروس، ومتدرج يأخذ بعين الاعتبار خصوصية المادة الفلسفية، والبيئة التعليمية، والهوية الثقافية للمتعلمين.

3) تطوير منهجية تدريس النص الفلسفي وتفعيل الحوار السقراطي:

1- أهمية النص الفلسفي: بين المضمون والبناء المفهومي:

يُعد النص الفلسفي تجسيدًا للممارسة الفلسفية ذاتها، لا كمجرد وعاء للمعرفة، بل كنسق لغوي ومفاهيمي يكشف سيرورة التفكير الفلسفي في أعلى تجلياته. إن تحليل النص هو تدريب على التفلسف، لأن كل نص فلسفي هو "تمرين على الفهم وفتح للمساءلة"، بحسب تعبير جان غرونيه.(Jean Grenier) : "النص الفلسفي لا يُقرأ فحسب، بل يُسائل، يُقلب، ويُعاد بناؤه ذهنيًا"[2].

إن النص الفلسفي ليس مجرد محتوى معرفي، بل أداة تعليمية تُنمّي مهارات التفكير النقدي والتأملي لدى المتعلم، إذ يشجّعه على الحوار الذهني، ومساءلة الأفكار، وإعادة بناء المعاني، مما يعزز القدرة على التفلسف والفهم العميق للمفاهيم.

2- مقاربة تحليلية للنص الفلسفي: نحو منهجية ثلاثية الأبعاد

تقترح تعليمية الفلسفة الحديثة منهجية قائمة على التفكيك، البناء، والتأويل:

- **الفهم:** رصد البنية السطحية للنص، التمييز بين المعجم المفهومي والمجازي.
- **التحليل:** تفكيك أطروحة النص، عرض الحجج والروابط المنطقية الداخلية.
- **التركيب والنقد:** تقييم الموقف، طرح بدائل فلسفية، ومحاورة النص.

فكل قراءة فلسفية هي فعل إنتاجي بقدر ما تُحفّز الذات القارئة على تجاوز المعنى الظاهر للنص نحو بنياته العميقة، حيث لا تقتصر على نقل المعنى فقط، بل تتعداه إلى اختبار

[1] إدريس عبد الغني (2022): **مستقبل الدرس الفلسفي في ظل الرقمنة**، سلسلة بحوث تربوية معاصرة، معهد الأبحاث التربوية، الجزائر، ص 108.

[2] Grenier, Jean. (1961**). Essais de philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), p. 98.

القدرة على إنتاجه وإعادة صياغته. كما يؤكد بول ريكور: "قراءة النص الفلسفي ليست نقلاً للمعنى بل اختبار للقدرة على إنتاجه"[1].

يتضح أن المنهجية الثلاثية الأبعاد في تحليل النص الفلسفي (الفهم، التحليل، التركيب والنقد) تحول القراءة إلى عملية إنتاجية وتفاعلية، حيث يُنمّى لدى المتعلم التفكير النقدي والقدرة على إعادة البناء المعرفي، مما يجعله ليس مجرد متلقٍ للمعلومة، بل مشاركًا فاعلًا في صياغة المعنى واختباره فلسفيًا، كما أشار بول ريكور.

3- الحوار السقراطي: من التقانة الجدلية إلى استراتيجية تربوية

الحوار السقراطي هو حجر الزاوية في التجربة الفلسفية الحية، إذ لا يهدف إلى الإقناع أو تقديم أجوبة جاهزة، بل إلى استنطاق المفاهيم من خلال التساؤل المستمر الذي يولّد المزيد من الأسئلة. في فضاء القسم، لا يُمارَس هذا الحوار كتقليد شكلي جامد، بل كأداة تفكيكية تكشف عن عمق المفاهيم وتُقوّض اليقين، فتفتح الباب أمام الدهشة والتأمل. كما يوضح بيير هادوت: "سقراط لم يكن يعلّم، بل كان يُقلق[2]".

يمثل الحوار السقراطي جوهر التجربة الفلسفية الحية، حيث يتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى عملية استنطاق مستمرة للمفاهيم عبر التساؤل النقدي. هذا الأسلوب لا يسعى إلى فرض أجوبة جاهزة، بل يفتح آفاقًا جديدة للفهم من خلال تفكيك اليقين وإثارة الدهشة الفكرية. ومن خلال هذا الحوار، يتحول المتعلم إلى مشارك فاعل في بناء المعرفة، مما يجعل الفلسفة ليست مجرد مادة دراسية، بل تجربة فكرية متجددة تنمي القدرة على التفكير النقدي والبحث المستمر عن الحقيقة.

إن ربط النص الفلسفي بإشكاليته الجوهرية، مع مراعاة التدرج في صعوبة النصوص، يمثل حجر الزاوية في منهجية تدريس فعالة للفلسفة. فذلك لا يقتصر على فهم المحتوى فقط، بل يهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلم، ويجعله مشاركًا فاعلًا في بناء

[1] Paul Ricoeur (1969) **: Le conflit des interprétations**, Seuil, p. 16.
[2] Pierre Hadot (1995) : **Qu'est-ce que la philosophie antique** ?, Gallimard, p. 136.

المعرفة بدلاً من متلقٍ سلبي. بهذا، تتحقق أهداف تعليم الفلسفة في تنمية الذات الفكرية وتعزيز القدرة على الحوار والتأمل.

4- الرهان التربوي "التمرّن على التفلسف لا تلقين الفلسفة":

إن تدريب المتعلم على تفكيك النصوص، وتوليد الأسئلة، وممارسة الجدال السقراطي، لا يقتصر على مهارات تعليمية تقنية فحسب، بل هو تدريب جوهري على التفلسف ذاته. ففي هذا السياق، تتلاقى المنهجية مع الحوار لتشكلا أسلوبًا في التفكير، يتجاوز كونه مجرد أداة تعليمية ليصبح تجربة فكرية حية تنقل المتعلم من حالة المتلقي إلى حالة الفاعل والمبدع. كما يؤكد ميشيل توزي: "الفلسفة ليست شيئا نُعلّمه، بل تجربة نُمرّرها"[1].

وهكذا، يتحول تعليم الفلسفة إلى تجربة وجودية تعيشها الذات، لا مجرد محتوى يُدرّس، مما يعزز قدرة المتعلم على التفكير النقدي والتأمل العميق.

تمكين المتعلم على تفكيك النصوص، وطرح الأسئلة، وممارسة الجدال السقراطي، يشكل جوهر تجربة التفلسف الحقيقية، حيث تتجاوز الفلسفة كونها مادة تعليمية إلى أن تصبح أسلوب حياة وفكر. بهذا يتحول المتعلم إلى مفكر نشط يشارك في بناء المعرفة، وليس مجرد متلقٍ سلبي، مما يجعل تعليم الفلسفة تجربة حية تنمي مهارات النقد والتأمل العميق.

النص الفلسفي لا يقتصر على كونه وعاءً للأفكار أو مجرد محتوى يُستقبل سلبيًا من قبل المتعلم، بل يمثل منطلقًا لإعادة التفكير وإنتاج المعنى. إن التفلسف الحقيقي يتحقق عندما يصبح المتعلم قارئًا نشطًا، يطرح الأسئلة، ويشكك في الفرضيات، ويحلل الروابط المنطقية بين المفاهيم. هنا يظهر دور الحوار السقراطي الذي يحفز على النقاش، والمساءلة المستمرة، ويدمج بين التفكير النقدي الفردي والتحليل المنهجي للنص. من خلال هذا التكامل، يتحول الدرس الفلسفي من عملية تلقينية جامدة إلى ممارسة عقلانية حرة، يكتسب فيها المتعلم القدرة على بناء المعرفة بشكل ذاتي، ومواجهة المواقف الفكرية المختلفة، وتنمية روح الإبداع والتفكير المستقل. بهذه الطريقة، يصبح النص الفلسفي أداة لتنمية مهارات التفكير، وليس مجرد مرجع للمعلومات.

[1] Tozzi. M (2001) : déjà cité, p. 45.

4) تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين:

1- أهمية التفكير النقدي في التربية الفلسفية:

يشكل التفكير النقدي الركيزة الأساسية في التربية الفلسفية الحديثة، إذ لا يقتصر تعليم الفلسفة على نقل المعرفة، بل يهدف إلى تمكين المتعلم من تحليل الخطاب وتمييز الحجج وتفنيد الافتراضات. تسعى التربية الفلسفية إلى تعزيز النقد البناء، والجدل المنطقي، والشك المنهجي، وتنشيط العقل من خلال طرح الأسئلة وفتح فضاءات الحوار، مما يجعل التفكير النقدي جزءا أساسيا ومتأصلًا في البنية المعرفية للمتعلم[1]. ويؤكد خبراء التربية أن إدماج التفكير النقدي في المناهج شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية وتقدم المجتمعات.

2- دور الإبداع في بناء الفكر الفلسفي:

لا يقتصر تعليم الفلسفة على التحليل النقدي فحسب، بل يسعى أيضا إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى المتعلم، من خلال دفعه إلى إنتاج أفكار جديدة وتجاوز المعطى التقليدي. فوفقا لـ Lipman : "الفكر الإبداعي هو الوجه الآخر للتفكير النقدي، حيث يسمح للمتعلمين بإنتاج أفكار أصلية تتجاوز ما يُقدَّم لهم"[2]. وتظهر الدراسات أن الإبداع الفلسفي يمكن تفعيله عبر محاكاة الوضعيات، وطرح الأسئلة المفتوحة، وصياغة مشكلات جديدة، ما يجعل المتعلم شريكا في بناء المعرفة وليس مستهلكا لها.

3- أدوات وطرائق تنمية التفكير النقدي والإبداعي:

تلعب الممارسات البيداغوجية الحديثة دورًا مركزيًا في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين، من خلال تبنّي أدوات وطرائق تدريس تتجاوز التلقين إلى بناء المعنى والتأمل النقدي. من أبرز هذه الأدوات: الحوار السقراطي، الذي يُحفّز المتعلم على التساؤل العميق حول المفاهيم والمسلمات، والجدال المنظَّم، الذي يدرّبه على الدفاع عن الأفكار بالحجج ومواجهة الرأي الآخر، وتحليل النصوص المتعددة الأصوات، الذي يعزز الانفتاح الفكري، إلى جانب الكتابة التأملية، التي تمنح المتعلم مساحة للتفكير الذاتي والتعبير الفردي.

[1] مصطفى الزين، مرجع سابق، ص 65.

[2] Lipman, M. (2003). **Thinking in Education**. Cambridge University Press, p. 41.

فمثل هذه الممارسات لا تكتفي بتلقين المعارف، بل تهدف إلى تكوين متعلم قادر على تفكيك الأفكار وإعادة بنائها، وصياغة أسئلته الخاصة، والاقتراب من الفلسفة بوصفها تجربة عقلية وشخصية في آن واحد. وهذا ما يشير إليه أحمد عبد الحليم عطية بقوله: "التربية الفلسفية الحقيقية تبدأ حين يُسأل المتعلم لا لكي يجيب، بل ليتأمل في طبيعة السؤال ذاته، وهو ما يعزز النقد والإبداع معًا"[1].

يشكل تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين محورًا أساسيًا في التربية الفلسفية، حيث يتيح لهم الانتقال من مجرد استيعاب المعلومات إلى المشاركة الفاعلة في بناء المعرفة وتحليلها بعمق. فالتفكير النقدي ينمي القدرة على التمييز بين الحجج وفحص المسلّمات، بينما يفتح الإبداع آفاقًا جديدة للابتكار الفكري وتجاوز المعطيات التقليدية. ومن خلال استخدام أدوات تعليمية متنوعة مثل الحوار والجدل وتحليل النصوص، يصبح المتعلم قادرًا على التأمل العميق وتوليد الأفكار الجديدة، مما يجعل الفلسفة تجربة حية تنمي العقل وتحرر الفكر.

المبحث الثاني: تجاوز العوائق العملية في تعليمية الفلسفة:

1) حلول لمشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية:

تواجه المتعلمين في المرحلة الثانوية تحديات متعددة في دراسة الفلسفة، تتعلق بصعوبة فهم المفاهيم المجردة، وضعف مهارات التعبير والتنظيم الفكري، بالإضافة إلى انخفاض الدافعية وعدم الوعي الذاتي بعمليات التفكير. لذلك، من الضروري تبني استراتيجيات تربوية فعالة تساعد على تجاوز هذه الصعوبات، وتوفر بيئة تعليمية محفزة تدعم الفهم العميق، وتنمي مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتدفع المتعلم إلى المشاركة الفاعلة والتأمل الذاتي.

أ) تبسيط المفاهيم الفلسفية وربطها بالواقع المعاش:

تتمثل إحدى أهم الصعوبات لدى المتعلمين في المجردات الفلسفية التي تُطرح بلغة نظرية صعبة، مما يستدعي إعادة صياغتها بأسلوب قريب من الفهم البسيط، مع ربطها بالمواقف اليومية الملموسة. فمثلاً، يمكن تقديم مفهوم "العدالة" من خلال مواقف مدرسية (تقسيم

[1] عطية، أحمد عبد الحليم (2007): **التفكير الفلسفي وتنمية الإبداع**، دار التنوير، القاهرة، مصر، ص 112.

العلامات أو فرص الكلام)، أو تناول "الحرية" من خلال قضايا قريبة من سن المتعلم (حرية اللباس، الرأي، الاختيار المدرسي...). إن هذا التبسيط لا يعني الابتذال، بل هو تمهيد تدريجي نحو التجريد، أي جعل المفهوم يُكتسب ضمن سيرورة من الانتقال من الملموس إلى المجرد، وهو ما يُطلق عليه "التحسيس الفلسفي".

"يجب ربط المفاهيم الفلسفية بالواقع المدرسي والمعيش اليومي للمتعلم حتى يتمكّن من الانخراط في التفكير الفلسفي تدريجيًا دون أن يشعر بالقطيعة معه"[1].

"عندما تُقدّم الفلسفة من خلال مواقف يمكن للطلاب الارتباط بها في حياتهم اليومية، فإنها تتوقف عن كونها مجرد تجريد وتصبح أداة للمشاركة المعنوية"[2].

ب) تدريب المتعلم على مهارات التعبير والكتابة الفلسفية:

كثيرا ما يعاني المتعلم من عدم قدرته على التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة فلسفيًا، بسبب ضعف في مهارات التحليل والتركيب والتعليل. لذا، من الضروري اعتماد ما يُعرف بـ"التحرير التدريجي"، وهو أسلوب ديداكتيكي يبدأ من كتابة ملاحظات وصفية حول قضايا يومية، ثم التدرّج نحو بناء حجج، نقد آراء، وصياغة إشكاليات. كما يمكن استعمال دفتر شخصي فلسفي يُطلب فيه من المتعلم كتابة تأملات أسبوعية حول مفاهيم أو أسئلة مطروحة في القسم، وهو ما يكرّس التفكير الذاتي.

يتوافق تبسيط المفاهيم الفلسفية وربطها بالواقع المعاش مع ما أكده جيدل، إذ يرى أن "تكوين الكفاءة الفلسفية لدى التلميذ تمر عبر مراحل تدريجية من التمرس على تحرير فكري عقلاني، يتجاوز السرد والوصف إلى مهارات الحجاج والنقد"[3].

كما يدعم ليبمان هذا التوجه، حيث يشير إلى أنه "الكتابة هي استراتيجية مركزية لتعلم التفكير الفلسفي. تساعد التمارين المنظمة الطلاب على تحويل الآراء الخام إلى حجج مدروسة"[4].

[1] جيدل، عمار (2014): **تعليمية الفلسفة في المرحلة الثانوية**، منشورات جامعة وهران، وهران، الجزائر، ص 89.

[2] Lipman, Matthew(2003) : Thinking in Education, Cambridge University Press, p. 115

[3] قريش، عبد العزيز (2007)**: المدخل إلى ديداكتيك الفلسفة**. دار الطليعة، دار البيضاء، ص 76.

[4] Swartz, Robert (2008): **Thinking-Based Learning**: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century. Teachers College Press, p. 74.

تدريب المتعلم على مهارات التعبير والكتابة الفلسفية يعتمد على مراحل متدرجة تبدأ من الملاحظات الوصفية وصولاً إلى بناء الحجج والنقد المنظم، مع استخدام أدوات مثل التحرير التدريجي والدفاتر الشخصية التي تعزز التفكير الذاتي، مما يسهم في تطوير قدرات التحليل والتركيب والتعليل لدى الطلاب.

ت) تعزيز الدافعية الداخلية من خلال المشاركة والانخراط الفعلي:

الدافع المعرفي للمتعلمين يتأثر بنمط العلاقة البيداغوجية السائدة في القسم. إن التدريس التلقيني، البعيد عن تفاعل المتعلم، يُنتج فتورًا معرفيًا وفقدانًا للمعنى. لذا يُوصى بإشراك التلميذ في صياغة الأسئلة، النقاش، وتقويم الأفكار، حتى يشعر أن الفلسفة ليست خطابًا فوقيًا بل أداة للتفكير في قضاياه. تُستخدم لهذا الغرض استراتيجيات نشطة مثل: المناظرات الصفية، العصف الذهني، تحليل المواقف، ولعب الأدوار. كما يمكن توظيف وسائط متعددة مثل فيديوهات فلسفية قصيرة، رسوم كاريكاتورية، أو عروض تفاعلية.

يتوافق تعزيز الدافعية الداخلية من خلال المشاركة والانخراط الفعلي مع ما أكده فتحي التريكي، حيث يشدد على أن "يجب أن يشعر المتعلم أن الفلسفة تسائله وتلامس قضاياه، وهذا لا يتم إلا من خلال الانخراط الفعلي في عملية التفكير والجدل داخل القسم"[1].

كما تدعم مارثا نوسباوم هذا التوجه، مؤكدة أن "المشاركة العملية مع الأفكار الفلسفية من خلال النقاش والحالات الواقعية تعزز القدرات النقدية وتحافظ على الدافعية"[2].

يسهم الانخراط الفعلي للمتعلمين في العملية التعليمية في تعزيز دافعيتهم الداخلية وتنمية قدراتهم النقدية، مما يجعل التعلم أكثر فعالية وارتباطًا بحياتهم اليومية.

ث) إدماج الأنشطة الميتامعرفية لتنمية الوعي بالذات المفكرة:

يعد التفكير حول التفكير من المهارات التي يجب أن تُنمى لدى المتعلمين. ويتم ذلك من خلال أنشطة تعكس على ما يفكر فيه المتعلم، كيف توصل إلى رأيه، ما نوع الحجة التي

[1] فتحي التريكي (2005): **رهانات الفلسفة**، دار الجنوب للنشر، تونس، ص 133.

[2] Nussbaum, Martha (1997): **Cultivating Humanity:** A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Harvard University Press, p. 53.

استخدمها، وهل هناك رأي مقابل؟ هذه العمليات تجعل من تعلم الفلسفة تجربة تأملية داخلية تُسهم في التكوين الأخلاقي والمعرفي معًا[1].

إن تجاوز مشكلات المتعلمين في المرحلة الثانوية يتطلب تبسيط المفاهيم وربطها بالواقع المعاش، وتطوير مهارات التعبير والكتابة الفلسفية لديهم، بالإضافة إلى تعزيز دافعيتهم الداخلية من خلال المشاركة الفعالة، وتنمية وعيهم الميتامعرفي. هذه المقاربات المتكاملة تضمن تعليم فلسفة ناجحًا يحقق أهدافه التربوية، ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية، مما يعزز قدراته الفكرية والأخلاقية ويهيئه لمواجهة تحديات الحياة بوعي وحرية.

2) حلول لمشكلات الطلبة الجامعيين:

يواجه الطلبة الجامعيون تخصص الفلسفة مجموعة من الإشكالات المعرفية والمنهجية التي تؤثر في تعلّمهم. ويمكن اقتراح بعض الحلول التربوية والبيداغوجية العملية، من خلال المحاور الآتية:

أ) إعتماد أسلوب التدرج في تقييم المفاهيم:

يعاني الطالب الجامعي من التعامل مع التجريد المفاهيمي الذي تتسم به الفلسفة، خاصة في غياب آليات تفكيك المفاهيم وتحديد سياقاتها التاريخية. ولذلك، من الضروري اعتماد أسلوب التدرج في تقديم المفاهيم، مع ربطها بأمثلة واقعية وتاريخية لتقريبها من الفهم[2].

إن اعتماد أسلوب التدرج في تقديم المفاهيم الفلسفية وربطها بأمثلة واقعية وتاريخية يسهل على الطالب الجامعي استيعاب التجريد المفاهيمي، ويعزز فهمه العميق ويقلل من صعوبة التعلم.

ب) إدماج ورشات تطبيقية:

يشكو الطلبة من ضعف امتلاكهم أدوات بناء المقال الفلسفي، وخاصة في تحليل الإشكالية وبناء الحجاج. ومن الحلول المعتمدة إدماج ورشات تطبيقية في المنهجية الفلسفية بداية من السنة الأولى، وتقديم نماذج تطبيقية واضحة[1].

[1] محمد مفتاح (2016): **دروس في تعليمية الفلسفة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 58.
[2] بوساحة، محمد (2016): **تعليمية الفلسفة بين الخطاب والممارسة**، دار الهدى، الجزائر، ص 73.

إدماج الورشات التطبيقية منذ السنة الأولى وتقديم نماذج واضحة يساعد الطلبة على اكتساب منهجية المقال الفلسفي وتحسين قدرتهم على التحليل والحجاج بشكل عملي وفعّال.

ت) ربط الفلسفة بالواقع:

كثيرًا ما يشعر الطالب بأن الطرح الفلسفي لا يمس قضاياه اليومية، مما يقلل من دافعيته للانخراط في التفكير الفلسفي. ولذلك ينبغي ربط الدروس الفلسفية بمشاكل الحياة اليومية: كقضايا الهوية، الأخلاق، الحرية، والإعلام، حتى يشعر المتعلم أن الفلسفة تلامس انشغالاته الواقعية[2].

الشعور بانفصال الفلسفة عن الواقع يقلل دافعية الطالب، لذا ربط الفلسفة بقضاياه اليومية يعزز اهتمامه وفهمه

ث) تعزيز التوجيه البيداغوجي والدعم الجماعي لتحسين مسار الطلبة الفلسفيين:

تُعاني كثير من الأقسام الفلسفية من ضعف التوجيه الأكاديمي للطلبة، مما يفاقم من صعوباتهم، ويؤدي إلى تشتت الجهد وضياع المسار. الحل يكمن في تفعيل التوجيه البيداغوجي الفردي، وتنظيم جلسات دعم أسبوعية، وتشجيع الطلبة على القراءة الجماعية والنقاش الموجه[3].

إن تعزيز التوجيه البيداغوجي الفردي وتنظيم جلسات الدعم الجماعي المنتظمة يسهمان بشكل فعّال في توجيه الطلبة الفلسفيين، مما يقلل من تشتت الجهود ويضمن مسارا دراسيا أكثر وضوحًا وتركيزًا، ويعزز لديهم مهارات التعاون والنقاش البناء.

3) دور التكوين المستمر للمدرسين وتبادل الخبرات:

تُعدّ عملية التكوين المستمر لمعلمي الفلسفة وتبادل الخبرات فيما بينهم ضرورةً تربوية وتكوينية لمواكبة التطورات المعرفية والبيداغوجية المعاصرة. إذ لم يعد الدور التقليدي للمعلم كناقل للمعرفة كافياً، بل أصبح يُنظر إليه كفاعل تربوي بحاجة دائمة إلى تجديد أدواته وطرائقه

[1] بوساحة، مرجع سابق، ص 75.
[2] بوساحة، مرجع سابق، ص 78.
[3] بوساحة، مرجع سابق، ص 80.

التعلّمية. في هذا الإطار، يبرز التكوين المستمر بوصفه آلية أساسية لدعم قدرات المدرّس في التعامل مع تعليمة الفلسفة.

أ) التكوين المستمر كشرط لتجديد الكفايات التعليمية:

يرى العديد من التربويين أن التكوين المستمر يتيح للمدرسين إعادة النظر في تمثلاتهم لمادة الفلسفة، ومراجعة ممارساتهم، من خلال ورشات وأيام تكوينية تطبيقية. كما أن هذا التكوين يشكّل امتدادًا لتعلّم المدرّس بعد تخرّجه، فيواكب به تحوّلات المنظومة التربوية، ويطور استيعابه للمقاربات البيداغوجية الحديثة[1].

يساهم التكوين المستمر في تحديث كفايات المدرسين وتطوير ممارساتهم التعليمية لمواكبة التحولات التربوية الحديثة.

ب) التكوين بوصفه ممارسة تأملية وتشاركية:

إن التكوين الفلسفي الحقيقي للمدرس لا يقتصر على الجانب المعرفي أو البيداغوجي، بل يتجاوز ذلك إلى بناء شخصية تربوية نقدية قادرة على التأمل في الممارسة والقيام بعملية تقويم ذاتي دائم. كما أن التكوين يصبح أكثر فعالية حين يكون جماعيًا، قائماً على تبادل الخبرات والممارسات داخل جماعة مهنية. يؤكد شون على أن التكوين الفعّال للمدرّسين لا ينجح إلا إذا كان مبنيًا على "الخبرة التأملية" التي تسمح للمعلم بفهم أعمق لتجربته التعليمية داخل القسم [2].

يُعد التكوين التأملي والتشاركي مدخلاً أساسياً لتطوير المعلم مهنياً، إذ يعزز قدرته على التقويم الذاتي ويمنحه فاعلية أكبر من خلال تبادل الخبرات داخل جماعة مهنية.

ت) تبادل الخبرات لتعزيز الممارسات الفلسفية داخل القسم:

يُعدّ تبادل الخبرات بين مدرّسي الفلسفة من الأدوات الفعالة التي تتيح تجاوز الصعوبات المشتركة، وتوليد حلول عملية مستندة إلى الواقع. من خلال هذه اللقاءات، يتمّ تقاسم التصورات،

[1] جلولي سمير (2018): **تعليمية الفلسفة " قضايا ومقاربات"**، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ص 95.

[2] Schön, D. A (1983) : **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. Basic Books, p 300.

وتنظيم ورشات محاكاة للدرس الفلسفي، ومناقشة القضايا التعليمية الراهنة، ما يُسهم في بناء رؤى جماعية داعمة لتطوير الأداء المهني[1].

يساهم تبادل الخبرات بين مدرسي الفلسفة في تجاوز الصعوبات المشتركة وتطوير حلول عملية، مما يعزز بناء رؤى جماعية تدعم تحسين الأداء المهني داخل القسم.

تُعدّ عملية التكوين المستمر وتبادل الخبرات أساسية لتجديد كفايات المدرسين وبناء شخصية تربوية نقدية، كما تعزز القدرة على مواجهة التحديات وتطوير حلول عملية، مما يرفع من جودة تعليم الفلسفة.

4) تكييف المناهج لتناسب السياق الثقافي والاجتماعي.

يُعدّ تكييف مناهج تدريس الفلسفة مع الخصوصيات الثقافية والاجتماعية أمرًا ضروريًا لتحقيق اندماج فعّال للمتعلمين في مضمون الدرس الفلسفي. إذ أن الفلسفة، رغم طابعها الكوني، لا تُدرّس في فراغ ثقافي، بل تُبنى على أسس تفاعلية مع بيئة المتعلم ومجتمعه.

1- الحاجة إلى التكييف البيداغوجي للمحتوى الفلسفي:

تقتضي الفلسفة التعليمية أن تُقدَّم للمتعلمين بطرق تراعي تمثلاتهم المسبقة، وقيمهم الاجتماعية، وتحدياتهم الوجودية. إنّ إسقاط نماذج فلسفية أجنبية من دون تكييفها للسياق المحلي قد يُفضي إلى النفور أو الرفض من طرف التلاميذ. لذا، فإن تطوير المنهاج لا يكون فقط بإدراج مفكرين عالميين، بل أيضًا بربطه بسياقات حية للمتعلمين[2].

2- إدماج القضايا الفلسفية ذات الطابع المحلي:

يؤكد خبراء التربية الفلسفية على ضرورة إدراج قضايا فلسفية نابعة من الثقافة المحلية، كالإشكالات الأخلاقية والاجتماعية المتعلقة بالهوية، والدين، والعدالة الاجتماعية. فالسياق الثقافي ليس فقط خلفية للتعلم، بل هو عنصر مكوّن للتمثل الفلسفي لدى المتعلم.

[1] جلولي، مرجع سابق، ص 98.

[2] الرويسي، عبد المجيد (2012): **في تعليمية الفلسفة: نحو منهاج ملائم للسياق الثقافي المحلي**. منشورات كلية علوم التربية، الرباط، ص 74.

تشدد نوسباوم على أن "التربية الفلسفية التي تتجاهل السياق الثقافي المحلي تفرّغ التفكير النقدي من معناه، وتفقد قدرته على التأثير في الواقع"[1].

3- التفاعل مع قيم المجتمع دون إخضاع الفلسفة لها:

بينما يجب تكييف المناهج مع الخصوصيات الثقافية، لا يعني ذلك إذعان الفلسفة لسلطة الأعراف أو الإيديولوجيات السائدة. بل يجب أن تظل حرة، قادرة على مساءلة الواقع، شرط أن تنطلق من مفاهيم مألوفة لدى المتعلم، ثم ترتقي به تدريجيا إلى التجريد والنقد[2].

يشكل تكييف مناهج تدريس الفلسفة مع السياق الثقافي والاجتماعي ضرورة حيوية لضمان اندماج المتعلمين في المحتوى الفلسفي بشكل فعّال، من خلال مراعاة قيمهم وتمثلاتهم وواقعهم المحلي، مع الحفاظ على حرية الفلسفة في النقد والتجريد. هذا التوازن بين التكييف الثقافي والاستقلالية الفكرية يعزز من قدرة الفلسفة على التأثير الإيجابي في وعي المتعلم ومجتمعه.

المبحث الثالث: آفاق وتوصيات لتطوير تعليمية الفلسفة

1) مقترحات لتطوير المناهج الفلسفية الوطنية:

يُعد تطوير المناهج الفلسفية ضرورة تربوية في ضوء التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة. لا يكفي أن تظل الفلسفة تُدرَّس بشكل تقليدي، بل ينبغي أن تنفتح على مفاهيم جديدة وأساليب بيداغوجية متجددة تعزز الفهم والتحليل النقدي.

1- تجاوز الطابع التلقيني للمقررات:

العديد من البرامج الفلسفية الحالية ما زالت تركز على التلقين والمعرفة النظرية، وهو ما يُضعف تفاعل المتعلم مع الدرس الفلسفي. إن تجاوز هذا الوضع يتطلب إعادة النظر في البنية المعرفية للمناهج، مع الانتقال نحو مناهج تُبنى حول مشكلات فلسفية حية تهم المتعلم[3].

[1] Nussbaum, Martha C (2010): **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. Princeton University Press, p. 62.

[2] الرويسي، عبد المجيد. المرجع نفسه، ص 79.

[3] شقرون عبد العزيز (2015): **تجديد تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي**، المركز الوطني للبحث التربوي، الجزائر، ص 112.

2- إدماج المقاربة البينمناهجية:

يدعو الباحثون إلى اعتماد مقاربة تربط بين الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية (كالأدب، والتاريخ، والأنثروبولوجيا)، لخلق تكامل في التفكير وتوسيع آفاق التحليل عند المتعلم، مما يعيد للفلسفة دورها الحيوي في بناء الوعي المتكامل. وقد أكد ماثيو ليبمان على أهمية هذا التكامل بقوله: "عندما تُدرَّس الفلسفة بطريقة منعزلة عن السياق التربوي العام، فإنها تفقد جزءًا من فعاليتها التكوينية"[1].

3- إقحام التحديات الوطنية ضمن المقررات:

من المقترحات الجوهرية لتطوير المناهج إدماج قضايا وطنية راهنة (كالهوية، المواطنة، التحول الرقمي، البيئة...) في محتوى البرامج، مما يُشعر المتعلم بأهمية الفلسفة في حياته، ويكسبه أدوات تحليلية لفهم مجتمعه[2].

طوير المناهج الفلسفية الوطنية يتطلب تجاوز الطابع التلقيني، واعتماد مقاربات بينمناهجية، وإدماج التحديات الوطنية الراهنة في المحتوى، بهدف جعل الفلسفة أكثر ارتباطًا بواقع المتعلم وقادرة على بناء تفكيره النقدي وتحليله المتكامل

2) أهمية البحث التربوي والتجريب في تعليمية الفلسفة:

1- البحث التربوي (أداة لتطوير تعليم الفلسفة):

يمثل البحث التربوي العمود الفقري لأي عملية تطوير في تدريس الفلسفة، فهو لا يقتصر على التحليل النظري للمقاربات التعليمية، بل يتجاوز ذلك إلى دراسة واقع الممارسات الصفية وتحليل تفاعل المتعلّمين مع المادة الفلسفية. يتيح هذا النوع من البحث معرفة الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ والطلبة، وتقييم فعالية الطرق المعتمدة.

ويؤكد نور الدين الطبوبي في كتابه في تعليمية الفلسفة أن "غياب البحث البيداغوجي المتخصص يترك العملية التعليمية محصورة في النمط التقليدي، ويمنع توليد طرائق تعليمية

[1] Lipman, Matthew(2003) : **Philosophy in the Classroom**. Temple University Press, p 145.

[2] شقرون، عبد العزيز. مرجع سابق، ص 118.

تتماشى مع خصوصية الفلسفة"[1]. لذا، فالانخراط في بحث تربوي منتظم يساعد على بناء جسور بين النظرية والممارسة، ويدعم اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على معطيات علمية.

2- التجريب (آلية لتقويم فعالية الطرائق البيداغوجية):

أما التجريب التربوي، فهو امتداد طبيعي للبحث، ويُعدّ وسيلة حيوية لاختبار صحة الفرضيات التعليمية ومدى توافقها مع الميدان. في مجال الفلسفة، حيث يُطلب من التلميذ التفكير المجرد، يسمح التجريب بقياس مدى فاعلية أدوات مثل: الحوار السقراطي، تدريس النصوص بطريقة إشكالية، أو دمج الوسائط الرقمية. ويشير Dominique Bucheton إلى أن "التجريب في الصف الفلسفي يمنح للمدرّس أداة لتقييم أثر طرائقه على بناء الفكر النقدي لدى التلميذ، كما يُظهر تباين نتائج المتعلمين عند تغيير الاستراتيجية"[2]. وبهذا يصبح التجريب ليس فقط مرحلة تقويم، بل مدخلاً لتجديد دائم في الممارسة الصفية.

إنّ أهمية البحث التربوي والتجريب في تدريس الفلسفة تكمن في كونهما أداتين أساسيتين لتجاوز النمطية في الممارسة التعليمية، وتعزيز الفهم العميق للمادة الفلسفية، وربطها بواقع المتعلم. من خلال البحث والتجريب، يمكن للمدرّس أن يبني معارف تطبيقية تُفضي إلى تجديد فعلي في تعليم الفلسفة، بما يواكب التحديات المعرفية والبيداغوجية الحديثة.

3) تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية:

يُعد التعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية آلية أساسية لضمان التكامل بين التنظير الفلسفي والممارسة التعليمية. فنجاح تعليمية الفلسفة لا يتوقف فقط على البرامج والمقررات، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بوجود بيئة مؤسساتية تشاركية قادرة على مواكبة التحولات التربوية والإبستمولوجية الحديثة.

1- دواعي التعاون (من الفصل إلى التكامل):

في كثير من السياقات التربوية، يُلاحظ وجود نوع من القطيعة بين الحقل الجامعي (كمجال إنتاج فلسفي وفكري) والمدرسة (كمجال بيداغوجي عملي). هذا الانفصال يؤدي إلى

[1] الطبوبي، نور الدين (2019): **في تعليمية الفلسفة "مقاربات وممارسات"**، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ص 102.

[2] Bucheton, Dominique (2014) : **Les gestes professionnels dans la classe : Ethnographie d'un métier**. Éditions ESF, p. 59.

تدنّي نوعية التعليم الفلسفي بسبب ضعف التأطير النظري للممارسة الصفية، وهو ما يستدعي إرساء تنسيق فعّال. يقول عزوز عبد القادر: "يُظهر الواقع أن غياب الجسر الرابط بين الجامعة والمدرسة يحرم المدرّس من الاستفادة من الديناميكية الفلسفية الجامعية، ويُبقيه أسير أنماط تقليدية لا تستجيب لتحولات المتعلم المعاصر"[1].

هذا الطرح يجد صداه في تقرير اليونسكو (UNESCO) الذي ينص على ضرورة "تعزيز شبكات التعاون بين مختلف مستويات التعليم، لضمان استمرارية فلسفية بين المعرفة المنتَجة والمعرفة المعلَّمة"[2].

2- آليات التعاون (من التأطير إلى المرافقة التكوينية):

يمكن أن يتخذ التعاون صورًا متعددة، منها:

- إشراك الأساتذة الجامعيين في دورات التكوين المستمر لأساتذة الفلسفة في الثانويات.
- فتح المجال للطلبة الباحثين في الفلسفة للقيام ببحوث تطبيقية داخل الأقسام الثانوية.
- إنشاء مجلات ومراكز بحث مشتركة تهتم بالديداكتيك الفلسفي.
- تنظيم ملتقيات وأيام دراسية تربط بين البحث الجامعي والممارسة الصفية.

يشير Bergstedt & Herber إلى أن: "التعاون المؤسسي يتيح للمدرسين الاطلاع على مناهج تفكير حديثة، كما يمكّن الأكاديميين من فهم التحديات الواقعية للتدريس داخل القسم"[3].

3- أثر التعاون في تجويد تعليمية الفلسفة:

يساهم هذا التعاون في:

- ربط المتعلم الفلسفي بإنتاج معرفي معاصر.
- تكوين قاعدة معرفية حديثة للمدرّسين.
- تطوير مناهج تدريسية تراعي الجانب البيداغوجي والبعد الفلسفي.

[1] عزوز، عبد القادر (2018): **إشكالية تعليم الفلسفة في المدرسة الجزائرية**، دار خيال، الجزائر، ص 63.

[2] UNESCO. (2007) : Philosophy: **A School of Freedom – Teaching Philosophy and Learning to Philosophize**. Paris: UNESCO Publishing. p. 52.

[3] Bergstedt, Bosse & Herbert, Anders (2012) : **Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers**. Routledge. p. 143.

- المساهمة في إنتاج بحوث علمية حول التعليمية.

يعود عزوز ليؤكد: "الممارسة الفلسفية الصفية لا يمكن أن تنفصل عن مستجدات الفلسفة في الجامعة، وإنّ التعاون بين المؤسستين هو الكفيل بجعل الفكر الفلسفي مُفعَّلاً داخل القسم"[1].

يعكس التعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية أهمية الربط بين التنظير الفلسفي والممارسة الصفية، إذ يسهم في تجسير الفجوة بين الجامعة والمدرسة، ويمكّن المدرسين من الاستفادة من المستجدات المعرفية والبيداغوجية الحديثة، كما يعزز تطوير المناهج وتجويد التعليم الفلسفي من خلال تبادل الخبرات والبحوث المشتركة وتنظيم لقاءات تكوينية، مما يؤدي إلى رفع جودة الأداء التربوي وتحقيق تكامل فعّال في تعليم الفلسفة

4) توصيات عملية للمدرسين وصناع القرار التربوي:

أولاً: التوصيات الموجهة للمدرسين:

أ) اعتماد ممارسات بيداغوجية نشطة:

يُنصح المدرسون بتبني منهجيات نشطة تُركز على المتعلم، مثل المقاربة بالكفاءات، والحوار الفلسفي الجماعي، وتحليل النصوص المفتوحة، مما يساعد المتعلمين على بناء فكر مستقل وتطوير ملكاتهم النقدية بدل الاعتماد على الحفظ والتلقين[2].

ب) تطوير التكوين الذاتي:

ينبغي للمدرسين مواكبة التطورات في الحقل البيداغوجي والفلسفي من خلال التكوين الذاتي المستمر، وحضور الندوات، ومطالعة الدراسات الحديثة المتعلقة بتعليمية الفلسفة في سياقات مختلفة[3].

[1] عزوز، مرجع سابق، ص 63.
[2] عزوز، مرجع سابق، ص 122.
[3] UNESCO. Philosophy (2007**): A School of Freedom**, p. 145.

ثانيا: التوصيات الموجهة لصناع القرار التربوي:

أ) تحديث مناهج الفلسفة:

يوصى بمراجعة البرامج والمقررات لتكون متماشية مع الواقع المعرفي والاجتماعي للمتعلمين، وتجنب اختزال الفلسفة في تاريخ المذاهب فقط، بل توظيفها كأداة تفكير ومواطنة[1].

ب) إشراك المدرسين في صياغة السياسات:

من المهم إشراك مدرسي الفلسفة في لجان إصلاح المناهج والمقررات لضمان تطابق البرامج مع الممارسة الصفية، وتحقيق أهداف التعليم الفلسفي المرتبطة بالتكوين النقدي والتفكير الحر[2].

تمثل هذه التوصيات إطارا عمليا لتحسين تعليم الفلسفة سواء من جهة التخطيط الرسمي أو الممارسة الصفية. وهي تستند إلى خبرات ميدانية وأبحاث دولية تؤكد ضرورة الموازنة بين الإطار النظري والعملي لتعليم الفلسفة، بما يجعلها أكثر جاذبية وجدوى في التكوين التربوي والثقافي للمتعلمين.

[1] عزوز، مرجع سابق، ص 129.

[2] Bergstedt (2012) : Bosse & Herbert, Anders. **Philosophy in Schools**, Routledge, p. 98.

خلاصة:

في ضوء ما تم تناوله في هذا الفصل، يمكن استنتاج أن تطوير تعليمية الفلسفة لا يمكن أن يتحقق دون تكامل بين البعد النظري والمنهجي من جهة، والتطبيق العملي من جهة أخرى، في ظل وعي إبستمولوجي بخصوصية الفكر الفلسفي. كما أن التحديات الراهنة، سواء في المحتوى أو في الوسائل أو في السياق التربوي، تفرض تبني مقاربات تعليمية مرنة وفعّالة، تراعي متطلبات العصر وتستجيب لحاجات المتعلمين. ومن هنا، فإن تجديد تعليمية الفلسفة يستدعي انخراطا جماعيا من جميع الفاعلين التربويين، عبر تحديث المناهج، دعم التكوين المستمر، واعتماد آليات تقييم وبحث تربوي جاد، بما يعزز حضور الفلسفة في المدرسة والمجتمع كمجال حيوي للتفكير النقدي والمواظبة الواعية.

خاتمة

الخاتمة:

في ختام هذه المذكرة، يتضح أن تعليمية الفلسفة تمثل ركيزة أساسية في بناء شخصية المتعلم الفكرية والأخلاقية، وتنمية مهارات التفكير النقدي، التحليلي، والإبداعي. لقد أظهرت الدراسة أن تدريس الفلسفة لا يقتصر على نقل المعرفة أو الحشو المعرفي، بل هو عملية تربوية شاملة تهدف إلى تعويد العقل على التفكير الذاتي والنقدي، مما يجعل المتعلم شريكًا فاعلًا في بناء المعرفة وليس مجرد متلقٍ سلبي.

كما تبين أن الديداكتيك، كعلم يهتم بتنظيم عمليات التدريس والتعلم، يلعب دورًا محوريًا في تطوير استراتيجيات تدريس الفلسفة، من خلال توظيف مناهج حديثة تراعي الفروق الفردية والثقافية، وتدمج بين النظرية والتطبيق، مع التركيز على بناء كفايات متكاملة لدى المتعلمين. ورغم وجود معوقات معرفية وبيداغوجية متعددة، فإن اعتماد استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل الحوار السقراطي، حل المشكلات، والتعلم النشط، مع دمج التكنولوجيا، يعزز من فعالية تعليمية الفلسفة.

كما تؤكد المذكرة على أهمية دور المدرس في خلق بيئة تعليمية محفزة تدعم التفكير النقدي والإبداعي، وتساعد المتعلمين على التعبير المسؤول والتفاعل البنّاء. وتبرز الحاجة إلى تطوير المناهج التعليمية لتواكب متطلبات مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، مع التركيز على القيم الأخلاقية والاجتماعية.

وفي ضوء هذه النتائج، يصبح من الضروري تضافر جهود الباحثين والمربين وصناع القرار لتطوير تعليمية الفلسفة، من خلال توفير الموارد والدعم اللازمين، وتهيئة بيئة تعليمية تشجع على الاستكشاف والتفكير العميق، وتمكن الطلاب من تحقيق إمكاناتهم الكاملة. فتعليمية الفلسفة ليست مجرد نقل للمعرفة، بل هي عملية تربوية تهدف إلى بناء أفراد قادرين على التفكير النقدي والمساهمة الفاعلة في بناء مجتمع معرفي متطور وواعٍ بالقيم.

قائمة المراجع

أولا: الكتب:

1) أحمد إبراهيم قنديل (2008): المناهج الدراسية "الواقع والمستقبل". ط1، العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2) الأزهري، محمد (2010): المقاربات البيداغوجية الحديثة: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات. دار الهدى، الجزائر.

3) أمينة بنزينة (2021): البيداغوجيا النشطة في التعليم الفلسفي "من الشرح إلى التفاعل". دار الرشاد، الدار البيضاء.

4) براهيمي، محمد (2019): قضايا تربوية وبيداغوجية في تدريس الفلسفة. دار الهدى للنشر.

5) بربزي، عبد الله (2023): ديداكتيك الفلسفة "معالم نظرية وتجارب مهنية". مؤسسة آفاق للدراسات والنشر، مراكش.

6) بوحميدة سمير (2018): تدريس الفلسفة بين التلقين والتحفيز، دار المدار الإسلامي، تونس، ص 42.

7) بوساحة، محمد (2016): تعليمية الفلسفة بين الخطاب والممارسة، دار الهدى، الجزائر.

8) بوعديلة، محمد (2014): المنهجية في البحث الفلسفي" أُسس وتطبيقات"، دار الفكر العربي، الجزائر.

9) جابر، عبد العالي (2016): الفلسفة والتعليم: قضايا وإشكالات. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب.

10) جلولي سمير (2018): تعليمية الفلسفة " قضايا ومقاربات"، دار الفارابي، بيروت، لبنان.

11) جمال الدين ابن منظور (1999): لسان العرب، ط 3 ، ج 11، دار الإحاء التراث العربي، لبنان،

12) جميل حمداوي (2015): بيداغوجيا الكفايات والإدماج الجديد والحصري، الطبعة الأولى، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

13) جيدل، عمار (2014): تعليمية الفلسفة في المرحلة الثانوية، منشورات جامعة وهران، وهران، الجزائر.

14) الحيلة، محمد محمود (2007): تصميم التعليم "نظرية وممارسة"، دار الجامعة الجديد، الاسكندرية، مصر.

15) الخطابي، عز الدين (2009): مسارات الدرس الفلسفي، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

16) دريس، مصطفى (2014): الديداكتيك الخاص بالفلسفة "من التكوين الجامعي إلى الممارسة الصفية"، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

17) الدسوقي، عبد الغني (2004): أساسيات الإدارة، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

18) راجي، حسان (2020): الدرس الفلسفي بين التلقين والتكوين، منشورات دار هومة، الجزائر.

19) الربيعي، عبد الله. (2018): الإبستمولوجيا وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية. ط1، دار روافد للنشر، بيروت، لبنان.

20) الرويسي، عبد المجيد (2012): في تعليمية الفلسفة: نحو منهاج ملائم للسياق الثقافي المحلي. منشورات كلية علوم التربية، الرباط.

21) رياض الجوادي (2018): مداخل حديثة في التعليم، سلسلة رسائل في الفكر التربوي (30)، ط1، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ، تونس.

22) زاهي نورة (2020): بيداغوجيا الفلسفة "من التلقين إلى الفعل"، دار الخلدونية، الجزائر.

23) زروقي، فتيحة (2012): الديداكتيك العام بين النظرية والتطبيق، دار الهدى، الجزائر.

24) زكرياء خضر (1998): ابستمولوجيا العلوم الاجتماعية، ط1، مطبعة رياض، دمشق، سوريا.

25) سعيد محمد (2015): علم التربية" نظريات وممارسات"، دار العلم للملايين، بيروت.

26) سعيد، محمد(2017): إشكاليات تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، دار المعرفة الجامعية، الجزائر.

27) السيد، خالد (2015): علم النفس التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

28) الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون (1996): المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

29) شاهين، نجوى عبد الرحيم (2006): أساسيات وتطبيقات في علم المناهج ، دار القاهرة : القاهرة ، مصر.

30) شقرون عبد العزيز (2015): تجديد تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، المركز الوطني للبحث التربوي، الجزائر.

31) صلاح عبد الحميد، مصطفى (2000): المناهج الدراسية "عناصرها، وأنسها وتطبيقاتها"، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

32) الطاهر، محمد (2015): أسس التربية وتقويم الأداء التربوي، دار الفكر الجامعي، عمان.

33) الطيب عبد الله (2015): التعليم الفلسفي ومناهج التدريس الحديثة، دار الهادي، بيروت، لبنان.

34) عاشوري صونيا (2019): متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات جامعة عنابة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر.

35) عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود (2008): أسس بناء المنهج وعناصره، الجزء الأول، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

36) عبد الرحمن، زهير (2016): الإبستمولوجيا وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر التربوي.

37) عبد العليم إبراهيم(1994): الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة.

38) عبد الله، كمال (2009)، دروس في منهجية الفلسفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

39) عبد الوهاب صديقي (2017): النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية نحو منهجية تدريس وظيفي، ط1، دار أمجد للنّشر والتوزيع، الأردن.

40) عزوز، عبد القادر (2018): إشكالية تعليم الفلسفة في المدرسة الجزائرية، دار خيال، الجزائر.

41) عطية، أحمد عبد الحليم (2007): التفكير الفلسفي وتنمية الإبداع، دار التنوير، القاهرة، مصر.

42) علوان، خديجة (2021): التكوين البيداغوجي للمدرس الفلسفي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

43) علي حسن (2016): مناهج وطرائق التدريس، دار النهضة العربية، عمان.

44) علي حسين الجابري (2010): فلسفة العلوم، دروس في الاسس النظرية وآفاق التطبيق، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.

45) فؤاد، محمد موسى (2002): المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر.

46) قريش، عبد العزيز (2007): المدخل إلى ديداكتيك الفلسفة. دار الطليعة، دار البيضاء.

47) كوثر حسين كوجة (2008): تنويع التّدريس في الفصل ـ دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان.

48) كوزي، محمد(2008): ديداكتيك الفلسفة في ضوء الكفايات، منشورات الاختلاف.

49) لخضر لكحل وكمال فرحاوي (2009): أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر.

50) محمد بوعلاق (2014): مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر.

51) محمد عبد الله (2018): أسس التربية وعلم النفس التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

52) محمد مفتاح (2016): دروس في تعليمية الفلسفة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

53) المرسلي، رفيق (2016): الديداكتيك وتطبيقاته في المجال التربوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

54) مصطفى الزين (2019): الدليل البيداغوجي لتدريس الفلسفة، دار الرشاد، الدار البيضاء، المغرب.

55) مفتاح، سعاد (2015): الديداكتيك والمقاربات التربوية الحديثة، منشورات الاختلاف، الجزائر.

56) ناصر، عبد الله (2007): ديداكتيك الفلسفة وأسئلة الإصلاح التربوي، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.

57) وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2006): التدريس عن طريق: I المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات II المشاريع وحل المشكلات، الطبعة الأولى، الجزائر.

58) Bachelard, Gaston (1938). La formation de l'esprit scientifique. Vrin, Paris.

59) Châtelet, F. (1972). La philosophie de la connaissance. Hachette.

60) Grenier, Jean (1961). Essais de philosophie. PUF.

61) Hadot, Pierre (1995). Qu'est-ce que la philosophie antique ?. Gallimard.

62) Hegel, Friedrich (1954). Leçon sur l'histoire de la philosophie, tome 1. Gallimard, Paris.

63) Hegel, Friedrich (1977). Lettre au ministère royal, in Qu'a peur de la philosophie. GREPH, Flammarion, Paris.

64) Heidegger, Martin (1959). Qu'appelle-t-on penser ?. PUF, Paris.

65) Jean Hénich (2002). Enseigner la philosophie aujourd'hui. Hachette.

66) Kant, Emmanuel (1990). Critique de la raison pure. Quadrige, PUF, 3° édition, Paris.

67) Meziane, Quardia Air Amar (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences (migration de la compétence), 19, Synergies Chine.

68) Ricoeur, Paul (1969). Le conflit des interprétations. Seuil.

69) Rollin, France (1982). L'éveil philosophique Apprendre à philosopher. Ed. L'U.N.A.P.E.C, Paris.

70) Sarre, Philippe & Ejane (?). Kore des Didachiques, DSCIPHI: AISES2.

71) Tozzi, Michel & Sceren, Michel (2002). Apprendre à philosopher. CRDP de Montpellier, France.

72) المراجع باللغة الإنجليزية:

73) Blackburn, S. (2008). The Oxford Dictionary of Philosophy. University Press, Oxford.

74) Lewis, Charlton T., & Short, Charles (1879). A Latin Dictionary. Oxford: Clarendon Press.

75) Lipman, Matthew (2003). Thinking in Education. Cambridge University Press.

76) Nussbaum, Martha (1997). Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Harvard University Press.

77) Nussbaum, Martha C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press.

78) Winch, C. (2010). Philosophy and Education. Routledge.

ثانيا: المصادر.

1) برغسون (2006): التطور الخلاق. ترجمة: سامي الدروبي، دار الفكر، دمشق.
2) برونر، جيروم (2002): فلسفة التربية. ترجمة د. محمد أبو زهرة، دار الطليعة، بيروت.
3) بكى بالمرسلي (2014): المقاربة بالكفاءات. وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

4) لالاند، أندريه (1973): معجم علوم التربية. ترجمة مجموعة من الأساتذة، الدار العربية للعلوم، بيروت.

5) توفيق الطويل (1979): أسس الفلسفة. دار النهضة العربية، القاهرة.

6) جون لوك (1984): مقال في الفهم الإنساني. ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

7) تايلور، رالف (2002): المبادئ الأساسية للمنهاج الدراسي والتدريس. ترجمة عبد العزيز السيد، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

8) رينيه ديكارت (1991): تأملات في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، دار الحكمة، بيروت.

9) فوكو (2007): نظام الخطاب، ترجمة: حسن المنيعي، دار التنوير، بيروت، لبنان.

10) Bergstedt, Bosse & Herbert, Anders (2012). Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers. Routledge.

11) Bouyahia, Amina (2017). The Challenge of Philosophical Education in Algerian Universities. Al-Mutakhasis Journal of Humanities, Vol. 5(2).

12) Bucheton, Dominique (2014). Les gestes professionnels dans la classe : Ethnographie d'un métier. Éditions ESF.

13) Gagnon, C. (1993). Épistémologie et enseignement des sciences. Éditions Logiques, Montréal.

14) Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin.

15) UNESCO (2007). Philosophy: A School of Freedom – Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Paris: UNESCO Publishing.

16) Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. Educational Researcher.

17) Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

18) Swartz, Robert (2008). Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century. Teachers College Press.

ثالثا: رسائل وأطروحات جامعية.

1) إدريس عبد الغني (2022): مستقبل الدرس الفلسفي في ظل الرقمنة، سلسلة بحوث تربوية معاصرة، معهد الأبحاث التربوية، الجزائر.

2) أسيا العطوي (2009-2010): صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي (دراسة ميدانية بولاية سطيف)، مذكرة ماجستير، جامعة سطيف فرحات عباس.

3) العرابي محمود (2010): دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس و علم التربية، جامعة وهران، الجزائر .

4) قرارية، حرقاس وسيلة (2009): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

5) ليلى بن ميسية (2010): تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

6) مزهود منال (2020-2021): واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (مخطوط)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

رابعا: مقالات ودراسات إلكترونية:

19) إبراهيم حمروش(1995): التعليمية، موضوعها مفاهيمها وآفاقها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2.

20) أحمد بن محمد بونوة (2014): المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، تاريخ الاطلاع 2025/06/05.

21) خليفة، سمير (2022): التحديات الرقمية في تدريس الفلسفة، مجلة العلوم التربوية، جامعة الحسن الثاني، العدد 45.

22) رحماني، سميرة (2013): العوائق البيداغوجية في تدريس الفلسفة بالجامعة الجزائرية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 12، جامعة قسنطينة، الجزائر.

23) رحيم، عبد الله (2014): الإبستمولوجيا والتعليم. المجلة العربية للعلوم التربوية، العدد 9.

24) زكري، رشيد (2018): تقويم الكفايات في مادة الفلسفة. مجلة علوم التربية، العدد 68.

25) الزهراني، فاطمة (2019): التعليم مدى الحياة وأثره في التنمية البشرية، مجلة دراسات تربوية، العدد 18.

26) الطويل، عبد الله (2011): بيداغوجيا تدريس الفلسفة. عالم التربية، العدد 36.

27) عمر مهيبل ، مقال موسوم بمفهوم التفلسف عند جبل دولز ، في مجلة سلسة منشورات مخبر العمليات التربوية ، والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتوزيع، عدد خاص حول الفلسفة و الديداكتيك ، في مقال موسوم بمفهوم التفلسف عند جبل دولوز.

28) كاسيو، محمد (2020): البيداغوجيا الرقمية وتحديات التعليم الفلسفي، مجلة علوم التربية، العدد 76.

29) مجلة كلية التربية (2023): الاتجاهات الإبستمولوجية السائدة لدى طلبة السنة الأولى، مجلة كلية التربية، المجلد 20، جامعة الأزهر.

30) يوسف حميد (2021): التعليم المفتوح ومجانية الوصول في التربية الفلسفية، المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم، العدد 9، ص 64.

خامسا: معاجم و قواميس.

1) جميل صليبا (1979): المعجم الفلسفي، دار الكتب اللبناني، ط1، الجزء الثاني، بيروت.

2) لويس معلوف (1930): المنجد في اللغة والأدب والعلوم ، ط2، المطبعة الكاثوليكية، بيروت ، لبنان.

3) المعجم الوجيز (1998) الناشر : مجمع اللغة العربية، القاهرة، (باب الهاء).

4) المنجد الأبجدي (1967)، ط1، دار المشرق، بيروت، لبنان.

5) المنجد الأبجدي (1987)، ط5، دار المشرق، بيروت، لبنان.

6) جمال الدين ابن منظور (1999): لسان العرب. ط3، ج11، دار إحياء التراث العربي، لبنان.

سادسا: الملتقيات.

1) شرقي رحيمة ، بوساحة نجاة (2011): بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر.