بحث محكم | قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية | 18 غشت 2022

فلسفة التربية وأهمية الفعل التربوي في تدريس الفلسفة

رشيد أبعوش
باحث مغربي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2022
All rights reserved © 2022

ملخص:

تنطلق التربية من خلال عملية التعلم وتقويم السلوك الفردي نحو غايات تلوح في أفق خلق مجتمع إنساني تسوده الأخلاق والقيم الإنسانية بكل تجلياتها، وبهذا فإن التربية والتعلم يعدان من أهم الركائز الأساسية في تنشئة الفرد ووتقويم وتوجيه كل سلوكاته وأفعاله...، لذا سنركز في مقالنا هذا على رصد أهمية حضور التربية في عملية التدريس عموما وتدريس الفلسفة على وجه الخصوص؛ ذلك أنه يصعب الفصل بين الفلسفة وممارسة فعل التفلسف وكذا الممارسة التربوية؛ فكلاهما وهجان لعملة واحدة، وما يترجم ذلك هو أن الأول يمثل مجال الرؤية للحياة أو بالأحرى فلسفة الحياة الإنسانية، بينما الثاني هو بمثابة طريقة تنفيد تلك الفلسفة في شؤون الإنسان وقضاياه، وعليه فالعلاقة بينهما هي عضوية وجد وثيقة، كما سنتوقف في هذا الطرح عند ماهية التربية والدرس الفلسفي وأهمية الأداء التربوي في مجال تعزيز القدرات التربوية على تدريس الفلسفة للمتعلمين منطلقين من مقارنة بين تجربتين لتدريس الفلسفة بكل من ألمانيا والمغرب.

تقديم:

يعدّ مجال التربية حقلا معرفيا اهتمت به مختلف مقاربات العلوم الإنسانية كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس... ويعرف حقل التربية مقاربات متعددة تهتم بمقاربة الظاهرة التربوية، رغم أنها تتميز بالاختلافات من حيث فترة ظهورها وكذلك مضامينها إلا أنها تجتمع على هدف، وهو كشف علاقة الفعل التربوي بالمجتمع بصفة عامة والمتعلم على وجه الخصوص [1]، وبهذا سنسلط الضوء على أهمية الفعل التربوي acte éducatif في الدرس الفلسفي انطلاقا من مقارنة بين كل من التجربة الألمانية والتجربة المغربية في تدريس الفلسفة من حيث طرائق التدريس وصرف البرامج والتوجيهات التربوية والديداكتيكية، وقد كان الاختلاف متباينا انطلاقا من كون تدريس الفلسفة بألمانيا درسا يوجه المتعلم نحو سؤال المعرفة ماذا عليه أن يعرف؟ وسؤال قيمي كيف ينبغي أن يتصرف ويتعلم؟ لذا فهو تدريس يتم وفق براديغم استشكالي paradigme problématique يتمثل في المقاربة الديداكتيكية التي تقوم على النظرية التربوية التي ابتدعها «فولف ريفوس» في تدريس الفلسفة، والتي تشكل دافعا أساسيا لدى المتعلم لفهم المشكلات الفلسفية والحلول المقترحة لها في سياق فلسفي على ضوء تاريخ الفلسفة، والمقاربة الحوارية التداولية «لإيكهارد مارتينز» Martenz وحديثا المقاربة الجدلية «لرولان هينكه» [2] Roland Henke؛ ذلك أن أهمية هذه المقاربات الحوارية والجدلية تكمن في تعليم التلاميذ التفلسف من خلال تعليم النقد والمحاجة وبناء المفهوم، في حين أن تدريس الفلسفة بالمغرب يحاول شيئا ما أن يتأثر بالنموذج الفرنسي الذي يمتد جذوره في الماضي الثقافي والسياسي والاجتماعي المرتبط بفكر الأنوار وقيم الثورة الفرنسية ومبادئ الديمقراطية والليبيرالية، والحال أن تدريس الفلسفة في المغرب يفتقر لهذا العمق الحاضر في التجربتين الألمانية والفرنسية، ويمكن إيعاز ذلك إلى العديد من المفارقات التي تستمد من غياب العدة الديداكتيكية الملائمة مع منهاج المادة وهنا تبرز المفارقة الأولى، بينما المفارقة الثانية تتحدد في كون الفلسفة تستدعي النقد وإثارة النقاش حول قضايا الحق والمواطنة والمؤسسات والمعتقدات ... والانخراط في النقاشات الثقافية والسياسية التي يعرفها مجتمعنا، في حين نجد أن برامج مادة الفلسفة في المغرب لا تتيح لدى المتعلم إمكانية الانفتاح على المعيش اليومي، وبالتالي يعالجها بطريقة ميكانيكية نظرا لما يطرحه زمن التفلسف في القسم المغربي وأجرأة أهداف وغايات الدرس الفلسفي بالاشتغال على الإشكالات وتدبير الحوار وتفعيل الأنشطة الشفوية والكتابية وإبراز آليات الحجاج ... إضافة لهاجس إتمام المقرر الدراسي المقترن بهاجس الامتحانات خاصة لدى الأقسام الإشهادية، مما يطرح عائقا أمام ممارسة التفلسف كممارسة نقدية حرة. فما هي التربية؟ وما دور فلسفة التربية في تجويد العملية التربوية؟ وما رهانات الدرس الفلسفي وأهمية الفعل التربوي؟ كيف يمكن تطوير الدرس الفلسفي؟ هل يمكن ذلك دون تجويد منهاج المادة؟ على أي أساس يمكن أن يكون هذا التجويد؟

1- في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي جديد «مصطفى محسن» ص 34

2- المقاربة الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا جوناس بيفستر ترجمة عز الدين الخطابي «في تدريس الفلسفة» تقديم الطيب بوعزة ص 85

التربية: ماهية التربية وفلسفة التربية

يعرف إميل دوركهايم E. Durkheim التربية بقوله: «هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ناضجة للحياة الاجتماعية, وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه».[3]

فمن خلال هذا التعريف الدوركهايمي لمفهوم التربية Éducation يمكن القول إن دوركهايم يرى أن التربية تقتصر على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية vie sociale وأنه جعل العلاقة تحدث بين شخصية الراشد والطفل، وأقر أن غاية التربية ليست تكوين الفرد من أجل ذاته، بل من أجل المجتمع في الدرجة الأولى واعتباره التربية عملية حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل لآخر. «والإنسان الذي يجب أن تحققه التربية فينا ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة، لكن كما يريد المجتمع أن يكونه، ويريده كما تقتضي ذلك نيته الداخلية».[4]

إذا كانت التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة، وإلى تنمية القدرات وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وكل ما يرتبط بحياة الإنسان كلها، فإن فلسفة التربية تسعى بدورها إلى فهم التربية في معناها الكوني وتفسيرها بمفاهيم عامة، بغية تحديد الغايات التربوية وترشيد سياساتها وكذلك تفسير المكتشفات العلمية المتجددة وفق علاقاتها بالتربية.

وقد يبدو أن معظم المشكلات التربوية الرئيسة هي في صميمها مشكلات تربوية؛ ذلك أن انتقاد مثل عليا تربوية أو سياسات تربوية، واقتراح مثل عليا يلزم ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة مثل: طبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية، طبيعة الإنسان ذاته وطبيعة المجتمع. من هنا يمكن أن نخلص إلى أن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيقا للفلسفة النظرية على مجال التربية، مما دفع جون ديوي للقول إن الفلسفة نظرية عامة للتربية[5].

وهذه الفلسفة كالفلسفة العامة بكونها فلسفة تأملية، تحليلية ونقدية، توجيهية، وبهذا فإن فلسفة التربية

3- E. Durkheim éducation et sociologie.p41

4- G.leif et Rustin philosophie de l'éducation.T.l ed. delagrave 1970 p 115

5- محاضرات في فلسفة التربية اعداد الأستاذ عبد الحكيم كرام المدرسة العليا للأساتذة الجزائر ص 07 السنة الجامعية 2004-2005

1- تساعد على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة وهذا بدوره يؤدي إلى وعي أكثر وادراك الموضوعات المهمة، كما تساعدنا أيضا على تقويم الحجج والأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية.

2- تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا، مما يسمح برؤية واضحة للأهداف الجديدة.

بناء على ما سبق، يتضح أن فلسفة التربية موجهة للعمل التربوي وهمزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي للقرارات والاختيارات التربوية.

الدرس الفلسفي: ماهية الدرس الفلسفي؟

حينما نتأمل في الدرس الفلسفي من حيث هو مهمة، فإننا نقر ضمنيا أنه يتحول إلى بحث دائم ومفتوح عن جواب ممكن لسؤال المعنى: معنى العالم الذي يلف ويحيط بكل من المدرس والمتمدرس[6] وقد نستحضر قول الفيلسوف النقدي الألماني كانط E.kant حيث يقول: «لا يمكن أن نتعلم الفلسفة بقدر ما يمكن أن نتعلم التفلسف» ويضيف قائلا: «إن نسق جميع المعارف الفلسفية هو الفلسفة. علينا أن نتقبل ذلك موضوعيا ونفهم بذلك الحكم الذي تبديه جميع المحاولات التي قامت بها الفلسفة، نوع عليه أن يخدم كل فلسفة ذاتية، حيث البناء دائما أكثر تعددا وتغيرا وبهذا المعنى، فإن الفلسفة عبارة عن فكرة بسيطة لعلم ممكن لا يمكننا إلا تعلم التفلسف؛ بمعنى ممارسة كفاءة العقل، العقل في تطبيق مبادئه العامة»[7]، لذا فالتفلسف هو فعل تنويري وشرط أساسي للتحرر من مختلف أشكال التحجر والوصاية، وفي نظر كانط تجد الفلسفة أن هذه المجتمعات التي اتجهت نحو تبني قيم الحداثة والديمقراطية وتحقيق الحياة العامة كانت مضطرة إلى المراهنة على التفكير الفلسفي كفكرة تتحدر فيه تلك القيم كما كانت ملزمة، لكي تجعل الدرس الفلسفي حضورا قويا في منظومتها التربوية والتعليمية، وهو ما يؤشر على أن العلاقة القوية بين التفلسف وواقع المجتمعات البشرية[8].

إن الدرس الفلسفي هو بمثابة درس تفكيري وتربية للعقل من أجل أن يعي ذاته وقوته في التقدم وينجز بأساليب معينة مثل الأسلوب الإشكالي أو البنائي الحواري التحليلي التركيبي والبرهاني الحجاجي، فكلها أساليب تجسد طريقة التفكير في تعليم الفلسفة وانسجامها مع البعد التفكيري لمحتويات المادة الفلسفية والتوجه الفكري لأهداف تدريسها، وكذا التقنية المنهجية الملائمة لبلوغ الغاية من الدرس الفلسفي، وهي القدرة على

6- الفلسفة واليومي نور الدين الزاهيد تقديم أحمد السطاتي ص 65

7- kant critique de la raison pure paris glibert 1946 barni tom 2 P 276

8- محمد الشبة مقالات ديداكتيكية في تدريس الفلسفة الطبعة الأولى 2012 ص 19

مساءلة الواقع والمعيش اليومي باعتماد الحجاج والإقناع المنطقي وخلق فضاء يرتكز على حرية التعبير والتفكير.

كما أن تدريس الفلسفة هو بمثابة أرضية لإعادة المشروع الفكري الذي قدمه الفلاسفة عبر تاريخ الفلسفة مثلما يتضح في حوارات سقراط وجمهورية أفلاطون إضافة إلى اللقيون الذي عرف به أرسطو ... فلا معنى للدرس الفلسفي إذن دون الأخذ على عاتقه تحديد وتفسير المنطلقات بالمعنى الذي ينتظره التلاميذ والمجتمع؛ ذلك أنه درس لا يحيل في واقعه على فلسفة واحدة، إنما يحيل على فلسفات تتماشى مع السياق تتماشى مع سياق الواقع الذي يعيشه الإنسان بمختلف أبعاده الذاتية والتاريخية والاجتماعية والدينية ...؛ ذلك أن الدرس الفلسفي يكتشف فيه المتعلم ذاته من حيث هو كينونة عاقلة وقادرة على التفكير والحكم على الأشياء، لأن التفكير ليس ما يرثه أو ما يتعلمه بل ما يتعقله من خلال اكتساب القدرة على عقلنة سلوكياته وأفعاله وفهمه لذاته ووجوده وإدراك ما هو موجود، تلك إذن هي مهمة الفلسفة؛ لأن ما هو موجود هو العقل، فيما يخص الفرد فكل واحد ابن زمانه وكذا بالنسبة إلى الفلسفة، فإنها تلخص زمانها على مستوى الفكر، وإنه لأحمق من يعتقد بأن الفلسفة تجاوزت هذه الحدود، وإذا ما أنشأت عالما يجب أن يكون، فإن العالم يوجد في رأيه فقط، ولكي نعرف ينبغي أن نعلم كيف يجب أن نعرف[9]، وهذا لا يخرج عن المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها الدرس الفلسفي خصوصا فق اليات الممارسة الفلسفية عموما.

الفعل التربوي وأهميته في الدرس الفلسفي: التجربة الألمانية والمغربية

أولا: الدرس الفلسفي في التجربة الألمانية

يعد النموذج الألماني في تدريس الفلسفة نموذجا فريدا بالتعليم الثانوي في أوروبا، ويعود تاريخ تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي الألماني إلى القرن التاسع عشر، ولهيجل hegel نصوص مهمة حول تدريس الفلسفة في مدارس الجيمنازيوم أو ثانويات التعليم العام التي تستقبل التلاميذ ما بين 10 و19 سنة ومدة الدراسة بها حاليا 8 سنوات بدل 9 سابقا، والتي يحدد فيها محاور برنامج الفلسفة آنذاك، فالنظام الراهن لتدريس الفلسفة في ألمانيا حاليا يتميز بالتنوع والغنى الذي يتسم به برنامج الفلسفة في مختلف الولايات الألمانية التي تنقسم إلى ست عشرة ولاية منذ إعادة توحيدها سنة 1990، ويتم تدريس الفلسفة بشكل عام في مختلف الولايات، حيث نجد أن دروس الإثيقا كشكل من دروس الفلسفة إجبارية تعوض الدروس في الدين ابتداء من السن 14، ويتلقى التلميذ الذي لم يسبق له الاستفادة من الدروس في الدين دروسا في الفلسفة، لذا نسجل إلى جانب السياسة التي تختص بها كل ولاية على حدة غياب الفصل الحقيقي بين الكنيسة والدولة.[10]

9- hegl. Principe de la philosophie du droit paris Gallimard coll idées 1996. Tard kaan pp43-45

10- تدريس الفلسفة تجارب دولية تأليف الدكتور رشيد العلوي

من هذا المنطلق، سنتوقف عند مرتكزات الدرس الفلسفي في بعض الولايات الألمانية، ففي ولاية برلين لا يتم التركيز في تدريس الفلسفة على المضامين المعرفية التي ترتكز على البعد الإتيقي – العملي والبعد التاريخي الاجتماعي والأنثربولوجي وكذا البعد الميتافيزيقي أكثر مما يتم التركيز على الكفايات والمهارات، فتدريس الفلسفة في هذه الولاية اختياري يقتصر فقط على السنة الختامية من التعليم الثانوي في بعض ثانويات برلين، بينما ولاية ساكس-انهالت sax-anhalt 2007 منذ سنة 1991 تقترح كل ثانوية في الولاية تعليم الفلسفة بشكل اختياري في السنوات الأربع الأخيرة قبل الامتحان بمعدل ساعتين في الأسبوع، وفي سنة 2003 عرف برنامج الفلسفة تغيرا حاسما حيث يحتوي على المفاهيم / الموضوعات التي تضاف اختياريا إلى جانب المفاهيم التي تهدف إلى تعميق التكوين في الفلسفة، ويشمل هذا البرنامج: مفهوم الزمن، الإنسانية، الحرية، الوعي، المعرفة، الجمال، الدلالة، الميتافيزيقا، اللغة ومفاهيم أخرى لتعميق التكوين في الفلسفة كفهم الكون والحياة الجماعية والمعيش اليومي ...، وبهذا يتضح أن تدريس الفلسفة في هذه الولاية يرتكز عموما على الوعي والفهم الإنساني لذاته والعالم. وفي ولايتي رينلندا فانز 1998 وولاية شمال الرينان ويستيفالي يرتكز تدريس على إجبارية تعليم بعض المجالات والقضايا الرئيسة في فلسفة الطبيعة والمعرفة والتاريخ والحق والدولة، النظرية العلمية ... وكذا الاهتمام بقضايا الذات والآخرين والفعل الصحيح والحقيقة والأصل والمستقبل بالنسبة إلى ولاية الرينان ويستيفالي.[11] وعلى ضوء هذه التجارب الألمانية، قد يتضح أن الفلسفة في ألمانيا تدرس وفق البراديغم الذي أشرنا إليه سلفا، وهو البراديغم الاستشـكالي وليس البراديغم الدوغمائي أو التاريخي كما ويروم هذا النموذج للإجابة عن الأسئلة التالية: ما الهدف من التعليم والتعلم؟ (الغاية والمبرر)، ما الذي ينبغي تعليمه وتعلمه؟ (المحتوى)، كيف يحصل التعليم والتعلم؟ (المنهج)، كيف يتع علينا فحص ما تمّ نتعلمه؟ (منهجية الفحص). فكل هذه الأسئلة ترمي بنا نحو المقاربة التربوية التي يتم اعتمادها في تدريس الفلسفة بألمانيا، حيث إن المقاربة النظرية التربوية ترتكز أساسا على التأكيد أن التعليم يتجلى في تعامل الجيل الجديد مع الموروث التربوي للتقليد الثقافي، وهو الأمر الذي قد نجده حاضرا بقوة لدى عالم الاجتماع والفيلسوف الفرنسي بيير بورديو في كتابه «الورثة»، حيث ركز فيه على مدى تأثر التعلم بالموروث الثقافي والتربوي، ويظهر ذلك جليا على مستوى اللغة والتنشئة الاجتماعية Socialisation ...[12]، وقد صار «فولف ريفوس 1980-1986 على ضوء ديداكتيك النظرية التربوية التي عالجها فولفغانغ كلافكي في خمسينيات القرن الماضي، وسيقوم ريفوس بتطبيق المبدأ المشار إليه سلفا على تدريس الفلسفة، ومن منظور ديداكتيك الفلسفة يروم تدريس هذه المادة لدفع التلاميذ إلى فهم المشكلات الفلسفية وإيجاد الحلول المقترحة لها ضمن تاريخ الفلسفة عن طريق محاورة نصوص كبار الفلاسفة ... ويعتبر ريفوس أن الفلسفة في مقامها الأول تغدية وتكوين للروح.[13] سيستند ريفوس على نظرية إبداع الهويّة الشخصية

11- نفس المرجع السابق

12- اعادة الإنتاج بيير بورديو وجان كلود باسرون في سبيل نظرية عامة في نسق التعليم ترجمة د ماهر تريمش

13- المقاربة الديداكتيكية في تدريس الفلسفة بألمانيا جوناس بيفستر ترجمة عز الدين الخطابي

لتبرير تدريس الفلسفة وقد لاحظ في هذا الإطار وجود أزمة هويّة شخصية عميقة في العالم الحديث؛ أي منذ ديكارت Descartes ولمواجهة هذه الأزمة وتدعيم بناء الهويّة الشخصية، سيكون تدريس الفلسفة حسب ريفوس ضرورياً؛ لأنّ المراهق سيتعلم بناء شخصيته عبر قراءة النصوص الفلسفية. فخلال الدرس مثلاً، يقرأ تلميذ نص التأملات لديكارت، ويقوم المدرس من جهته بإثارة الإشكالية ويدفع التلاميذ إلى التعبير عن آرائهم حولها[14]، إلا أن بفيستر ينتقد هذه المقاربة بكونها تثير عدة مشكلات نذكر من بينها:

- أولاً: لا يبدو أن مبرر التدريس كبناء للهويّة الشخصية مقتصر على الفلسفة وحدها؛ لأنّ هذا البناء يمكن أن يحصل أيضاً داخل اللغات والعلوم الاجتماعية وحتى داخل الرياضيات والعلوم الطبيعية، وكذلك (وبشكل أساسي ربما) خارج المدرسة؛ بالتالي لا تعتبر الفلسفة ضرورية بالنسبة لهذه العملية. من جهة أخرى يمكننا القول إنّ الفلسفة لا تسعى لزاماً لهذه الغاية، ففي قسم الفلسفة ينبغي تعلم الفلسفة كيفما كانت نتائج ذلك على الهويّة الشخصية.

- ثانياً: لم تأخذ الطريقة المقترحة بعين الاعتبار، على ما يبدو، اهتمام التلاميذ بقضايا تشغلهم. فالأسئلة الوجودية لهؤلاء التلاميذ هي أسئلة فلسفية، لكنها لا تعالج في الغالب داخل النصوص الحجاجية لتاريخ الفلسفة، أو إنّها تشغل حيزاً ضيقاً ضمنها. كما أنّ هذه الطريقة لا تسمح بأنشطة تمكن التلاميذ من حرية التعبير والإبداع. لهذا يجب توسيع مقاربة النظرية التربوية كي تؤخذ اهتمامات التلاميذ بعين الاعتبار.

ثانيا: الدرس الفلسفي في التجربة المغربية

يستمد المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة بالمغرب أسسه وخصائصه المميزة من سعيه لتحقيق الانسجام بين مقتضيات الفلسفة كنمط تفكيري معرفي متميز، وبين مكونات الإطار المرجعي لمراجعة المناهج والبرامج خاصة منها مدخل القيم والكفايات، ومواصفات التخرج من السلك التأهيلي، والاختيار البيداغوجي الإجرائي المتمثل في العمل بالمجزوءات والطرائق النشيطة والتفاعلية، وفي هذا الإطار تم النظر إلى الفلسفة بوصفها معرفة شمولية مركبة من مختلف المعارف العلمية والأدبية وطريقة في التفكير تقوم على التأمل في التجربة الإنسانية، الفردية والجماعية وتحليلها تحليلا نقديا يتيح إمكانية اتخاذ المسافة إزاء ما هو قادم ... هذه السمة النقدية للتفكير الفلسفي تجعل من المضامين الفلسفية تقدم نفسها لا كحقائق مثبتة جاهزة للأخذ والتقبل، بل كحلول ممكنة، وقد استند بناء مناهج مادة الفلسفة بالمغرب في التعليم الثانوي التأهيلي على مبادئ تدريس الفلسفة كما بلورتها المناهج السابقة، وبصفة خاصة منهاج 1996، وكذلك على التوجيهات المنصوص عليها

14- نفس المرجع السابق ص 86

في مراجعة المنهاج والبرامج الدراسية[15]، فماهي اذن مبادئ ومرتكزات هذا المنهاج؟ وما برامجه حسب المسالك؟ وما الكفايات المتوخاة تحقيقها؟ وما رهانات الدرس الفلسفي بالمغرب؟

يعمل تعليم الفلسفة في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب على تنمية الوعي النقدي والتفكير الحر والمستقل، وعلى التحرر من مختلف أشكال الفكر السلبي (التبعية، الدوغمائية، التلقي السلبي للمعارف والآراء والمعلومات والسلوك الآلي اللاواعي، العنف، الخوف، الجبن الأخلاقي ...) كما ينمي حس المواطنة الإيجابية والفاعلة، والتشبع بالقيم الإنسانية الكونية. إن تعليم الفلسفة هو تكوين وتربية مشروع مواطن كوني متحرر ومستقل ومسؤول يرتقي بشخصيته وبتاريخه الخاص المحدودين في الزمن والمكان إلى مرتبة الكرامة الإنسانية[16]؛ ذلك أن المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة منهاج شمولي شعاره «الفلسفة» باعتبارها تشمل الفكر الإنساني ككل ويعتبر الفكر الإسلامي جزءا من التراث الفلسفي الإنساني يحضر هو الآخر على قدم المساواة مع الفكر الفلسفي للحضارات الإنسانية الأخرى، ولا مبرر من الوجهة التربوية لتمييزه وعزله ومجاورته مع الفكر الفلسفي العالمي.

ولكي يتناسب منهاج الفلسفة مع مختلف الفئات العمرية العقلية والسيكولوجية للتلاميذ بني على أساس مبدأ التدرج، ويتخذ هذا التدرج الشكل التالي:

- مستوى الجذوع المشتركة: حيث وضع برنامج الجذوع المشتركة على قاعدة التعرف على الفلسفة كنمط تفكيري متميز يلتقي به التلاميذ لأول مرة في مسارهم الدراسي، ويتم التعرف على تاريخ نشأة الفلسفة والمحطات التاريخية التي مر منها التفكير الفلسفي والكشف عن أهمية الفلسفة وأدوات اشتغالها، ومن ثم تناول قضية الإنسان في علاقته بالطبيعة الثقافة كقضية أولية للممارسة الفلسفية. ويكون مدرس الفلسفة مطالب في إنجازه لهذا البرنامج مراعاة بساطة التناول والدعامات البيداغوجية؛ وذلك من خلال اعتماد نصوص في متناول التلاميذ ووضعيات حافزة لانخراطهم في التفكير.

- مستوى الأولى بكالوريا: سينتقل المتعلم ضمن برنامج السنة الأولى بكالوريا إلى مستوى التمرس بالتفكير الفلسفي في مفاهيم أو قضايا اعتمادا على مضامين فلسفية بالاشتغال على النصوص الفلسفية وتحليلها وفق تقنيات منهجية ملائمة.

- مستوى الثانية بكالوريا: في هذا المستوى سيستقل المتعلم بممارسته للتفكير الفلسفي، انطلاقا من مفاهيم وقضايا فلسفية؛ وذلك وفق اللحظات الثلاث التي كان معمول بها في البرنامج السابق: المفهمة، الأشكلة،

15- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي – الرباط نونبر 2007 ص 04

16- نفس المرجع السابق ص 05

والمحاجة اعتمادا على موارد مساعدة على التفكير الفلسفي المستقل القائم وتوظيف الكفايات التواصلية والاستراتيجية والمنهجية والثقافية بصورة مكتملة تتيح بروز الشخصية والقدرات الذاتية للتلاميذ.[17]

يرتكز برنامج تدريس الفلسفة بالمغرب على اعتماد المفاهيم Les notion بحكم الارتباط الوطيد لهذه الأخيرة بالإنتاج الفلسفي، ويتيح الاشتغال عليها إمكانيات فلسفية وديداكتيكية؛ وذلك تبعا لعناوين الدروس بهدف إنشاء فضاء فلسفي تتقاطع فيه الأنساق الفلسفية systèmes philosophiques على نحو وظيفي، إضافة إلى أن هذا البرنامج الجديد يعتمد العمل بالمجزوءات التي تختلف باختلاف المستويات الدراسية، حيث نجد برنامج الجذوع المشتركة يشمل مجزوءتين «الفلسفة ثم مجزوءة الطبيعة والثقافة»، بينما مستوى الأولى بكالوريا «مجزوءة ما الإنسان؟ والفاعلية والإبداع»، أما فيما يخص مستوى الثانية بكالوريا فيتضمن أربع مجزوءات «الوضع البشري، المعرفة، السياسة، الأخلاق»، وقد يتيح العمل بالمجزوءات للمدرس إمكانية إعادة ترتيب المفاهيم المندرجة ضمنها، وإعادة تشكيل البنية المفاهيمية لمكونات المجزوءة تبعا للكفايات المبرمجة، كما تتيح أيضا للمتعلمين بسهولة إمكانية الربط بين المفاهيم ومختلف القضايا التي يعيشها في اليومي أثناء لحظة الكتابة الإنشائية الفلسفية. كما أن هذا البرنامج يستهدف عدة كفايات اعتبارا للأهمية التي يكتسبها مدخل الكفايات في بناء المناهج التعليمية وفق ما هو وارد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتنقسم هذه الكفايات حسب الأطر المرجعية للاختبارات والتوجهات التربوية العامة، إلى كفايات نوعية مرتبطة بالمادة المدرسة وكفايات مستعرضة مشتركة مع مواد دراسية أخرى.[18]، وبما أن مقالنا هذا يرتكز على موضوع التربية والفلسفة فقد تأسس المنهاج الحالي على بيداغوجية القيم، أو ما يُدعى بالتربية على القيم، حيث جاء في ص 11 من وثيقة التوجيهات التربوية، ضرورة تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار، وتتمثل هذه القيم في القيم الدينية والقيم الوطنية والقيم الحقوقية، وقد طرح المنهاج الخطوط العامّة لترسيخ هذه القيم سواء على المستوى النظري "التفكير فيها وتأملها والوعي بها"، أو على المستوى العملي المرتبط بالممارسة عن طريق التدرب عليها من خلال العمل الدراسي الفردي والجماعي، حيث حدّد بعض المؤشرات لذلك، كاحترام العمل والجدية فيه وتقديره، وكذلك الإنصات للآخر والتسامح والتحاور والتعاون والتضامن والحرية والاستقلال والمسؤولية، ...إلخ.

لكن رغم المحاولة لتطوير منهاج الدرس الفلسفي ورهاناته وفق البرامج الجديدة فذلك لم يخل من عدة ثغرات ومفارقات، وهي التي سنلامسها من خلال الدراسة التي قام بها عز الدين الخطابي في مقارنته بين رهانات الدرس الفلسفي في المغرب وفرنسا، يقر عز الدين الخطابي بأن حضور الفلسفة كمادة مدرسة بمؤسساتنا التعليمية يرجع إلى تأثير التقليد الفرنسي على مسار تعليمنا، مع وجود فارق أساسي، وهو أنّ

17- نفس المرجع السابق ص05

18- أنظر التوجيهات التربوية لمادة الفلسفة ص 7-8

تدريس الفلسفة في فرنسا تمتدّ جذوره في الماضي الثقافي والسياسي والاجتماعي الفرنسي، المرتبط بفكر الأنوار وقيم الثورة الفرنسية ومبادئ الديمقراطية والليبرالية. والحال، أنّ تدريس الفلسفة ببلدنا يفتقد لمثل هذا العمق، فمن جهة عرفت الفلسفة في ماضينا السياسي والثقافي والاجتماعي التهميش والإقصاء، وهو ما تجلى في تغييب تدريسها بمؤسساتنا التعليمية العريقة (جامعة القرويين كنموذج) بفعل فتاوى فقهية وضغوطات سياسية. ومن جهة أخرى، لا يوجد تصور بيداغوجي واضح في الوقت الحالي بخصوص تدريس هذه المادة، بالرغم من العدّة التربوية المنجزة غداة تطبيق الميثاق منذ حوالي خمس عشرة سنة (الكتاب الأبيض، المنهاج...إلخ). وهنا تبرز المفارقة الأولى، وهي أنّ الفلسفة تثير مواقف متباينة تتأرجح بين القبول والنفور. فهي فكر مرغوب فيه؛ لأنّه يستجيب لمتطلبات العقلانية والحداثة، إلا أنّ فعاليته تظلّ محدودة لكون هامش تأثيره يتمّ داخل "عالم بلا حداثة" حقيقية. أمّا المفارقة الثانية، فتتمثل في كون الفلسفة مطالبة بوصفها فكراً نقدياً، بإثارة النقاش حول قضايا الحق والحقيقة والمواطنة والمؤسسات والمعتقدات... إلخ، والانخراط بالتالي في النقاشات الثقافية والسياسية والفكرية التي يعرفها مجتمع انتقالي مثل مجتمعنا، غير أنّ مبادرة الفاعلين في حقلها تظلّ محدودة جدا في وقتنا الحالي، وهناك مفارقة ثالثة تخص زمن التفلسف والتربية على الممارسة الفلسفية في القسم المغربي، فمن جهة تقتضي أهداف وغايات تدريس الفلسفة الاشتغال على الإشكاليات وتدبير الحوار وتفعيل الأنشطة الشفوية والكتابية وإبراز آليات الحجاج داخل الأطروحات والخطابات الفلسفية، لكن من جهة أخرى تبرز الإكراهات المؤسساتية، وبالخصوص ما يتعلق بزمن إنجاز الدروس والمقررات (تقليص حصص تدريس المادة، هاجس إتمام المقرر المقترن بهاجس الامتحانات، خاصة بالقسم النهائي) وهو ما يشكل عائقاً أمام ممارسة التفلسف؛ أي ممارسة التأمل النقدي الحر.[19]

وفي سياق الحديث عن إكراهات الدرس الفلسفي بالمغرب أبان الدكتور عبد الله بربزي المتخصص في علوم التربية عن فشل الدرس الفلسفي بالمغرب من خلال مرحلة التقويم؛ فمن الملاحظ أنّ أهداف تدريس الفلسفة كانت وما تزال دائماً كبيرة وطموحة، حيث تتحدث التوجيهات الرسمية الخاصة بمادة الفلسفة مثلاً عن تكوين فكر نقدي حواري تساؤلي، إلا أنّ واقع تدريس الفلسفة غالباً ما يكون بعيداً عن ذلك. يظهر فشل أهداف تدريس الفلسفة في التقويم؛ لأنّ فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الوطنية الموحدة للباكالوريا تعكس بوضوح هذا الفشل، ويتجلى ذلك أثناء التصحيح، حيث نلاحظ أنّ التلميذ لا ينتقد ولا يحلل ولا يبدي رأياً، ولا يستطيع أحياناً حتى أن يشرح ما ورد في النص أو القولة أو السؤال، ويجب الإشارة في هذا السياق إلى أنّ ضعف مهارات الكتابة الإنشائية الفلسفية لدى تلاميذ الباكالوريا، وخاصة ما يتعلق منها بمهارة التفكير النقدي مشكل يعاني منه أيضاً تلاميذ المجتمع الفرنسي الذي نستمد منه في الغالب مضامين مادة الفلسفة

19- رهانات تدريس الفلسفة عز الدين الخطابي «التجربتان المغربية والفرنسية» في تدريس الفلسفة تقديم الطيب بوعزة، يوسف بن عدي عن الملفات البحثية مؤمنون بلا حدون قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية 2015 ص 10

في التعليم الثانوي وحظيت كتابة التلميذ باهتمام واضح على مستوى عرض وتحليل تقنياتها وعناصرها واقتراح طرائق اكتسابها. فقد سمحت التقنيات البيداغوجية التي دخلت الدرس الفلسفي بتمييز وتصنيف المهارات، ثم انتقلت إلى تسطير طريقة تجعل التلميذ يكتسب تلك المهارات ويوظفها. فتتدرج مهارات الكتابة من فهم الإشكال إلى صياغته ثم تفكيك وتحليل المادة المعرفية وتنظيمها ومناقشتها، وصولاً إلى تقييمها وإصدار الحكم عليها اعتماداً على طرق العرض. وإنّ أكبر ما يعانيه الدرس الفلسفي، ويعانيه أيضاً التلميذ، مسألة التقييم.وقد بينت مجموعة من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بمشكلة التصحيح في الفلسفة أنّ أغلب أساتذة الفلسفة المصححين يتعاملون بشكل صارم مع تنقيط امتحانات الفلسفة، وهذا ما يؤدي إلى ضعف المعدلات التي يحصل عليها التلاميذ في هذه المادة بالمقارنة مع معدلات المواد الأخرى، حيث يلاحظ أنّ أعلى معدل في الفلسفة لا يتجاوز في الغالب 14 على 20و يرجع السبب في ضعف هذه المعدلات حسب بعض الباحثين إلى الأساتذة، فقد استدلوا ببعض المعتقدات السائدة عند بعضهم الذين يعتبرون الحصول على معدلات مرتفعة في الفلسفة من المستحيلات، بل يقول أحدهم للتلاميذ "إذا حصلتم على 12على 20 فهي لكم، وإذا حصلتم على 13 على 20 فهي من عندي، أمّا إذا نلتم 14 على 20 فهي لأفلاطون، أمّا إذا تجاوزتم 14 فهي لله [20]. وهذا ما يستوجب تقنين التصحيح من خلال الاعتماد على مبدأ تعدد المصححين في مادة واحدة، وكذلك صياغة شبكة تقييم وطنية تستطيع أن تضمن حداً أدنى من التوافق بين المصححين، كما هو معمول به في تونس مثلاً، حيث يرفق كلّ موضوع للامتحان بشبكة تقييم تحدد الحدّ الأدنى من الكفايات المعرفية والمنهجية والقدرات العقلية المطلوب توفرها في المقالة الفلسفية الإنشائية، مشفوعة بنقط جزائية خاصة تهمّ كلّ مراحل الكتابة.

ثالثا: أهمية الفعل التربوي فبي لحظة الدرس الفلسفي

على الرغم من اختلاف المقاربات التي تعنى بالتربية من حيث فترة ظهورها وكذلك مضامينها إلا أنها تجمع على هدف، وهو كشف علاقة المؤسسة التربوية بالمجتمع بصفة عامة والمتعلم على وجه الخصوص، وقد تنبه عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم باعتباره أول من مهد لحضور السوسيولوجيا في الفعل التربوي إلى طبيعة العلاقة النوعية الرابطة بين التربية والنظام الاجتماعي. فالتربية إذن هي فعل اجتماعي يتم ويمارس في مجتمع محدد وفي لحظة تاريخية معطاة وهدف التربية هو تحقيق إنسان لا كما خلقته الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريد المجتمع أن يكون، أما من الناحية الفلسفية وبالتحديد التيار الماركسي، فيتخذ مفهوم التربية معنى آخر يتجلى في أن الفعل التربوي يعكس تلك العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في مجتمع ما، وفي هذا الطرح فإن النظام التربوي يقوم بوظيفة إعادة الإنتاج للعلاقات القائمة في النظام العام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

20- تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي عبد الله بريزي ص20

بناء على ما سبق، يمكن الحسم في نقاش أهمية الفعل التربوي في الدرس الفلسفي بما هو نقاش يعبر عن حقيقة هم مدرس الفلسفة وهو هم إيجابي يتم فيه التعبير عن مدى الاعتزاز الأستاذي بالانتماء إلى صف مدرسي الفلسفة، كما أنه هم يسعى الكل من خلاله إلى تكوين متعلم قادر على الاستقلال الفكري والوجداني وله الجرأة في الرفض والنقد واتخاذ القرار والموقف والدفاع عنه بحجج عقلية، لكن الأمر لازال يعرف جدالا ابستمولوجيا بين مدرسي الفلسفة في أفق تمرير الفعل التربوي للناشئة المتعلمة فهناك فريق ينتصر للبيداغوجيا وفريق ينتصر إلى الحفاظ على نقاء وصفاء الفلسفة من أي تدخل بيداغوجي تربوي ديداكتيكي ما دامت تحمل بيداغوجيتها الخاصة ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التساؤل التالي: ما غاية التربية في أفق الدرس الفلسفي؟ وما دور المدرس في رهان الفعل التربوي؟

إن الحوار البيداغوجي بين مدرسي الفلسفة وبيداغوجية تدريس الفلسفة لم يأت من عدم بقدر ما هو استثمار وتطوير للأسس النظرية والمفهومية التي أبدعها المؤسسون الأوائل لفن التربية وتدريس الفلسفة خاصة النقاش الذي أسس له الفيلسوف الألماني إمانويل كانط «إننا لا نعلم الفلسفة بقدر ما نعلم التفلسف» وقد عمل كانط بفلسفته النقدية في القرن 18 قرن النقد الأوروبي بتعبير يورغن هابر ماس، على بلورة فكرة عقلنة العقل التربوي وإخراجه من ظلمات الميتافيزيقا ووضعه موضع نقد المعارف، فقد دعا كانط في كتابه نقد «العقل الخالص» وهو ينتقد عقم التعليم المدرسي السائد في عصره إلى عقلنة الأساليب التربوية الموظفة في التربية المدرسية، لكي تصير تربية فاعلة قادرة على إنتاج إنسان أكثر منه مفعول به ويقول كانط في هذا السياق: «ينبغي أن يصبح فن التربية معقولا ومنظما إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية المتمثلة في مرحلة الطفولة مثقلة بعبئ التقاليد والتبعية» أو كما يشير ديكارت في محاورته المعنونة بالبحث عن الحقيقة بواسطة العقل قائلا: «إن الإنسان يولد في حالة جهل وكل معارفه تكون مغلوطة ومشحونة، أما طبيعتنا البشرية فهي طبيعة إن أخطأت فذلك راجع لاستعمالنا الخاطئ لعقلنا أو لحريتنا» وللتحرر من هذا التقليد يؤكد كانط على ضرورة أن تتحول التربية إلى دراسة علمية، فداخل فن التربية تتحول إلية التربية إلى علم ودون ذلك لن يصبح فن التربية ابدا فعلا مقننا ومتما سكا، وسيصبح بإمكان كل جيل تقويض ما بناه الجيل السابق[21]، في هذا السياق نستحضر أهمية الإسهام النتشوي في الفعل التربوي من خلال تقويضه لأسس التربية التقليدية التي كان يمارس فيها المربي سيادته من خلال صناعته لمريدين، يكون له الولاء المطلق والتبعية لكي يطمئن ذاته بقيمة الوجودية، ومن هذا المنطلق ابتدع فريدريك نيتشه شخصية «زرادشت» ذلك الشخص الذي يسعى إلى التحرر من كل ما يقيد طموحه في أن يصير الإنسان الأعلى، فهذه الصورة الجمالية والفنية لفن التربية جعل نيتشه فن الفعل التربوي ينتصر في العمل الإبداعي يعبر من خلاله المربي عن ذاته ولكي يتحقق هذا وجب عليه أن يخلق فضاء ملائما للدرس الفلسفي يحس من خلاله المتعلم بما

21- مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة ذ نور الدين احمين «التواصل الفلسفي» نشرة تربوية فكرية لأستاذات وأساتذة ما الفلسفة تقديم ذة مليكة غبار العدد الرابع نونبر 2013 ص 04

يسميه نيتشه بالمرح الفلسفي حتى يتمرد التلميذ ضد كل هيمنة المربي، وجعله يتخذ الموقف بنفسه دون أن يبحث عن تبرير من أستاذه لموقفه، ولأجل اكتشاف ذاته وقدراته ذلك أن المبدع يشيد رفاقا له لا جثثا ولا قطعانا؛ وذلك لأنه يسعى إلى إبداع قيم جديدة، فالمبدع مثله مثل داك المستكشف في جبال الهملايا حر في أن يختار طريقا من بين عدة طرق.[22]

هكذا يمكن القول من خلال هذه التوطئة الفلسفية للفعل التربوي في أفق الفضاء الفلسفي، إن الفعل التربوي أصبح فعلا مركبا يقتضي من المدرس، بالإضافة إلى ضبط المادة المعرفية التي ينتهي إليها تمللك الأساليب النفسية والاجتماعية للتعامل مع فئة عمرية معينة، بالإضافة إلى البحث عن أنجع السبل الديداكتيكية التي تمكن من تنويع المصادر المعرفية للمتعلم وإخراجه من روتينية التلقين والاسترجاع ويقول الآن في هذا الصدد: «لا تقدم لأي تلميذ في العالم سواء فيما يرى أو يسمع لكن فقط فيما يفعل» ومن هذا المنطلق نشير إلى دور الأستاذ في رهان تمرير الفعل التربوي للفئات المتعلمة وهذه الممارسة للفعل التربوي لا تخرج عن نطاق المثلث البيداغوحي أو ما عرفت به البيداغوجية المعاصرة بالمثلث الديداكتيكي بين المتعلم والمدرس والمادة المدرسة، فوضعية المدرس في سياق هذا المثلث الديداكتيكي الذي يخول له تعاقد متفاوض بينه وبين المتعلم، قد عرفت تغيرا ملحوظا بين ما هو منصوص عليه في التوجيهات الرسمية، وبين واقع الدرس الفلسفي وتمرير الفعل التربوي، فمن خلال الحضور في بعض الندوات حول الدرس الفلسفي وبعض تدخلات الأساتذة من الملاحظ أن كل ماهو منصوص عليه في التوجيهات الرسمية للمادة جعل من المدرس ذلك الأستاذ الذي لم يعد يملك المعرفة كسلطة تجعله في برج عاج ويطلب من التلميذ الصعود إليه دون أن تعطى له آليات المساعدة على الصعود، حيث يتحول النظر إلى التلميذ في هذه الحالة كمريد نريد منه أن ينطبع بصورة الأستاذ من خلال تلقي المعرفة وإعادتها إلى أصلها ومن أجل إصدار الحكم على مدى تمللك التعلم وتحقيق الكفايات، فالتركيز على تحقيق هذه الأخيرة فقط يجعل من الدرس الفلسفي درسا تقنيا بامتياز، ويتحول التلميذ إلى مجرد آلة لتحقيق أهداف التعلم وليس اكتسابها داخل الفصل الدراسي، فالدور الأساسي الذي يجب أن يلعبه المدرس هو دور المعالج أو الطبيب الذي يعمل على تشخيص كل الأمراض التعليمية ذات الارتباط بالثمثلات الاجتماعية التي تحول بين التلميذ والمعرفة المدرسية، ويجعل من المتعلم يحس بطعم الفعل التربوي والإحساس بتقدير الذات والاعتراف من الآخر لأن الاعتراف لا يمكن أن يعطى اعتباطيا، بل نيل من خلال تقدير الذات عن القيام بالنشاط. فانخراط ذاتية المتعلم في بناء الدرس الفلسفي تتحول المادة من مستوى تنظيري إلى مستوى نظري تجعل التلميذ يضع صورة الواقع الذي يعيشه أمام أعينه.

22- نفس المرجع السابق 05

خاتمة:

إن الغرض من الجرد العام لأهمية تدريس الفلسفة ومرتكزات الدرس الفلسفي في التجربتين المغربية والألمانية هو الوقوف عند مكامن القوة ومواطن الضعف التي تميز كل تجربة على حدة؛ وذلك لتوفير أرضية للمهتمين بشأن الدرس الفلسفي والاستفادة من تجارب أخرى وتعميق البحث والتأمل والنظر والسؤال، لأجل التمهيد لكل الصعوبات والإكراهات والمعيقات التي تعترض طريق مدرسي الفلسفة ومؤطريها، سواء على مستوى المضامين أو على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي، مما يستدعي التفكير في ابتكار طرائق جديدة وأكثر حداثة في تدريس الفلسفة بدءا من التخطيط وصولا إلى التقييم مرورا بالتنفيذ، إضافة لمعالجة أهداف الدرس الفلسفي باعتباره درسا يتجه نحو غاية تربية العقل والسلوك على قيم إنسانية تمكن الإنسان من فهم الذات وقبول الآخر واختلافه وفهم العالم والحياة بمختلف تجلياتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية ...

يمكن الاستفادة من الدرس الفلسفي الألماني بما هو درس يقوم على الاختيار، ويركز على المهارات والقدرات والوعي والفهم الإنساني أكثر مما يركز على المضامين المعرفية. إنه درس يعلم التفكير وطرائق التفكير أكثر مما يخاطب الذاكرة مقارنة مع النموذج المغربي الذي لازال في أمس الحاجة لإعادة النظر في طريقة صياغة المنهاج والبرامج والمقررات المدرسية، إضافة إلى الدرس الفلسفي في المغرب يحتاج التركيز على تعليم المتعلم طريقة التفكير وحل المشكلات بذاته أثناء إنجاز الدرس، بدل التركيز على المضامين المعرفية، كما يستدعي كذلك إعادة النظر في تقديم قراءة توضيحية للأطر المرجعية الخاصة بالاختبارات قصد توحيد قراءات الأساتذة مصححي ومصححات الامتحانات حول التقنيات المنهجية الخاصة بالكتابة الإنشائية الفلسفية وتنويع طرائق التقويم ومخاطبة التفكير بدل مخاطبة الذاكرة والحفظ وإعداد شبكة موحدة للتقييم في مادة الفلسفة، وقد نضيف في هذا الصدد أن مدرس الفلسفة بالمغرب يحتاج للتشجيع على البحث التربوي لهدف تطوير المهارات ومناهج تعليم التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، كما لا ينبغي الاستغناء عن الفعل التربوي أثناء الدرس الفلسفي؛ ذلك أن التربية والفلسفة تساهمان في تحقيق كل الغايات المتوخاة تحقيقها من الدرس الفلسفي من استقلالية الذات في التفكير وممارسة آليات التفلسف.

لائحة المراجع:

باللغة العربية:

- محاضرات في فلسفة التربية إعداد الأستاذ عبد الحكيم كرام المدرسة العليا للأساتذة الجزائر ص السنة الجامعية 2005-2004

- في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي جديد «مصطفى محسن»

- المقاربة الديداكتيكية للفلسفة بألمانيا جوناس بيفستر ترجمة عز الدين الخطابي «في تدريس الفلسفة» تقديم الطيب بوعزة

- الفلسفة واليومي نور الدين الزاهيد تقديم أحمد السطاتي

- محمد الشبة مقالات ديداكتيكية في تدريس الفلسفة الطبعة الأولى 2012

- تدريس الفلسفة تجارب دولية تأليف الدكتور رشيد العلوي

- إعادة الإنتاج بيير بورديو وجان كلود باسرون في سبيل نظرية عامة في نسق التعليم ترجمة د ماهر تريمش

- المقاربة الديداكتيكية في تدريس الفلسفة بألمانيا جوناس بيفستر ترجمة عز الدين الخطابي

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي - الرباط نونبر 2007

- رهانات تدريس الفلسفة عز الدين الخطابي «التجربتان المغربية والفرنسية» في تدريس الفلسفة تقديم الطيب بوعزة، يوسف بن عدي عن الملفات البحثية مؤمنون بلا حدون قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية 2015

- تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي عبد الله بربزي

- مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة ذ نور الدين احمين «التواصل الفلسفي» نشرة تربوية فكرية لأستاذات وأساتذة ما الفلسفة تقديم ذة مليكة غبار العدد الرابع نونبر 2013

باللغة الفرنسية:

- kant critique de la raison pure paris glibert 1946 barni tom.

- hegl. Principe de la philosophie du droit paris Gallimard coll idées 1996. Tard kaan.

- E. Durkheim éducation et sociologie.

- G.leif et Rustin philosophie de l’éducation.T.l ed. delagrave 1970

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

info@mominoun.com
www.mominoun.com

All rights reserved © 2022

جميع الحقوق محفوظة © 2022