



## مقالات متنوعة في تعليمية الدرس الفلسفي

تأليف : ميشال توزي

ترجمة الأستاذ : حبطيش وعلي



عنوان المقال : الجسد في الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP)



تأليف الأستاذ : حبطيش وعلي

السيرة الذاتية:

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

البلد : الجزائر

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : [Habtiche.ouali@gmail.com](mailto:Habtiche.ouali@gmail.com)

- أستاذ مرسم في التعليم الثانوي
- حاصل على شهادة مدرس من المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - في مجال الفلسفة
- حامل ماجستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة البويرة - آكلي محند ولحاج -

عنوان المقال بالعربية :

الجسد في الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP)

التعريف بالكاتب:

ميشيل توزي : مختص في تعليمية الفلسفة و أستاذ فخري بجامعة مونبلييه 3

عنوان للمقالة:

<https://www.philotozzi.com/2009/12/didactic-of-l>

التعريف بالكاتب:

ميشيل توزي : مختص في تعليمية الفلسفة و أستاذ فخري بجامعة مونبلييه 3

عنوان للمقالة:

<https://www.philotozzi.com/2009/12/didactic-of-l>

نعني بـ "الممارسات الفلسفية الجديدة" (NPP) ممارسات الفلسفة التي نختبرها اليوم ، سواء في استمرارية الممارسات القديمة مثل الحوار السقراطي ، أو بأشكال متجددة ، أو وفقًا لأساليب جديدة.:: على سبيل المثال الفلسفة المقهى ، ورشة عمل الفلسفة مع الأطفال ، المراهقين أو البالغين ، الاستشارات الفلسفية ، السينما ، الفيديو ، إلخ.

يمكن بالفعل ممارسة الممارسة الفلسفية بطريقة انفرادية (راجع برج مونتين أو موقد ديكرت): قراءة شخصية للنصوص بواسطة الفلاسفة. انعكاس فردي في رأسه. الكتابة لتطوير فكر المرء... لكن الممارسات الجماعية التي سنتحدث عنها هنا ، سواء كانت مقابلة فردية ، أو رسوم متحركة فلسفية للمجموعات: حيث يلزم تدخل ممارس (فيلسوف أو مدرس مدرب على سبيل المثال ) لمساعدة شخص أو أكثر على الفلسفة ، وتعلم التفكير بأنفسهم ، والتواصل مع شخص أو أكثر. حيث يكون المشارك في مقهى الفلسفة أو ورشة عمل الفلسفة ، حيث ينشط المستشار في أفكاره وكلماته ، ولا يحضر. محاضرة الماجستير بشكل سلمي. قلنا الكلام لأن البعد الشفهي للنشاط ، دون استثناء الكتابة ، حاسم.

ولأنها تتعلق بممارسة وتعلم الفكر والفكر الفلسفي والفلسفة ، فإن سؤال الجسد ينشأ في هذه الممارسات الجديدة.

وماذا عن مكانة الجسد في ممارسة الفكر؟ هي مشكلة فلسفية أساسية ، ضرورة لتوضيح مكانتها ودورها في الممارسات الفلسفية الجديدة.

السؤال النظري: جرد الافتراضات

تتضمن صياغة السؤال أعلاه افتراضات مسبقة ، أي التأكيدات المطروحة ضمناً في السؤال ، والضرورية للسؤال ليكون منطقيًا ، ليس فقط من الناحية اللغوية ، على مستوى فهمه في اللغة ، ولكن من الناحية المفاهيمية ، أي لنقول ، مما يسمح لنا بالتفكير في الأمر:

- نطرح على سبيل المثال وجود فكرة ما لأننا نتحدث عن ممارستها ونتساءل عما إذا وكيف يتدخل الجسم في عملية التفكير.

- كما نفترض وجود الجسد. وبشكل أكثر دقة نتساءل عن مسألة مكان الجسد ، ويبدو أنه ينسب إليه الواقع المكاني والمادي والحي - على سبيل المثال الفيزيائية والبيولوجية.

- لا نسأل أنفسنا أين هو مكان الفكر ، وإذا كان له مكان (هل له مكان ، على افتراض أنه سيكون ، على عكس الجسد ، غير مادي؟) ، وفي هذه الحالة سيكون مكانه فقط تشابه مستعار...

- يبدو على أي حال أن الفكر والجسد متميزان في الصياغة ، معتمدين الفرضية المزدوجة لحقيقتين متميزتين. والجسد هو الذي يطرح مشكلة ، مكانه (فقط مكانه ، كل مكانه؟ المكان يثير التساؤل حول الفوضى المحتملة ...).

- نفترض أيضًا أن الفكر الذي يفكر: حسب التعريف: الفكر "هو ما يفكر". يبدو أن "الجسد يفكر" ، أو يمكنه التفكير ، يتجاوز صياغة السؤال. لأنه إذا فكر الجسد ، "أين" سيكون الفكر؟ وما هو مكان الفكر في جسد يفكر؟ هل سيكون ضروريًا ، لأن الجسد سيفكر بنفسه؟

- السؤال هنا هو: عندما أفكر أين ذهب جسدي؟ هل اختفى؟ هل هو مخفي؟ هل هو موجود؟ في ظل أي طريقة (طرق)؟ وفوق كل شيء ، هل لها تأثير في ممارسة الفكر بحيث يفكر ، بل ويمكنه أن يفكر (لأنه هل يمكن للمرء أن يفكر بدون جسد ، وبصورة أدق بدون جسد حي؟). يشير المكان هنا إلى الدور: يمكن أن يكون الجسد ضروريًا للفكر (لماذا إذن؟) ، دون أن يكون كافيًا (ولماذا؟ النباتات التي ليس لها وعي ، ستُحرم من الفكر ... ) ؛ ولكن ما هو الدور الذي يلعبه ، (هل هو مجرد ممثل إضافي ، أم ممثل رائد ، الذي يعطي الخط؟).

- يتم طرح الفكر في الصياغة كوجود ، لكن لا يتم تعريفه في جوهره. لكن ما هو الفكر؟ وفكر الرجل؟ لأنه رجل يطرح السؤال ، وربما يسعى من خلال هذا السؤال لمعرفة وفهم نفسه بشكل أفضل كرجل ، ومن يفكر. هل كل هذا نشاط عقلي ، معرفي (كثير من الحيوانات "تفكر" ) ، كل محتويات عقل الإنسان (لكن الحواس ، اللاوعي يفكر؟) ، أو التفكير الانعكاسي ، الفهم (ديكارت) ، العقل (هذا الفكر هو أن في أي حال من الأحوال في الممارسات الفلسفية الجديدة)

بهذا المعنى الأخير سنأخذ التفكير في السؤال ، والذي يصبح:

"ما هو مكان جسدنا عندما يكون تفكيرنا فلسفيًا؟".

نحن نعرف إجابات معينة من الفلاسفة في التاريخ:

- بالنسبة لسقراط أفلاطون ، الجسد هو قبر يخلص منه الموت أرواحنا. التفلسف هو أن تتعلم أن تموت ، أن تموت على جسد المرء ، كرسي العواطف التي تعيق الحكمة ، إنه السعي إلى المعقول. يجب علينا حتى أن نكون حذرين من الفن والشعر الذي ينمي المظاهر والإغواء ، ويبعدنا عن حقيقة الأفكار.

- بالنسبة إلى ديكارت ، فإن الجسد ، وترتيب الفضاء ، والميكانيكا (إنه جسم غير حي تمامًا!) يختلف عن الروح ، مقر الفكر ، ومتحد به بواسطة الغدة الصنوبرية. إذا كان الفكر يشمل كل تمثيلاتنا الحساسة والفكرية ، فإن فهمنا فقط هو الذي يعرف حقًا ، والحواس والخيال يقودنا إلى الضلال. إن ممارسة الفهم هي التي تشكل وتضمن الفكر التأملي.

هذان الفيلسوفان والعديد غيرهما ثنائيان (أجساد وأرواح منفصلة) ، وروحانيون ، بمعنى أن العقل ليس فقط متميزًا من الناحية الوجودية عن الجسد ، ولكنه يتفوق عليه من حيث القيمة: الجسد يمنعنا من أن نكون على حد سواء. عقلاني (حاجز للمعرفة) ومعقول (حاجز للحكمة). إن التفسير المتكرر للمسيحية ، مع "خطيئة الجسد" ، يزخر في هذا التوجه.

ثم تصبح العواقب العملية واضحة: من الضروري تحييد تفكير الجسد ، لمنع تأثيره الضار على الانعكاسية. للتفكير باستخدام فهم المرء فقط ، والتصرف وفقًا للعقل فقط. العقل والعقل هما علامتان من معالم الفيلسوف لفهم العالم وتوجيه نفسه في الحياة.

أرسطو ، بالطبع ، الذي استوحى منه القديس توما الأكويني ، يتعرف في النباتات على روح نباتية ، وفي الحيوانات روح حساسة ، لكن الإنسان وحده هو الذي يمتلك نفسًا عاقلة. كان الفلاسفة الماديون (ديموقريطس من العصور القديمة ، ثم في القرن الثامن عشر ، ولا ميتري ، ودولباخ ، وهيلفيتيوس ، وما إلى ذلك) هم من كسروا المفهوم الثنائي للروح والجسد. لم يعد سبينوزا ، في القرن السابع عشر ، يفصل بين الجسد والروح ، وهما وجهان للواقع نفسه وواحد واحد (الموقف الأحادي).

السؤال كما طُرح لم يعد منطقيًا من هذا المنظور: يمكن للمرء أيضًا أن يقول إن الجسد هو الذي يفكر على أنه العقل. بتعبير أدق ، هناك مادة واحدة تفكر ، ولم يعد بإمكاننا التساؤل بطريقة ثنائية عن دور الجسد في الفكر: لقد انحسر السؤال النظري لأنه افترض مسبقًا ازدواجية مقترنة بالروحانية ...

السؤال العملي: الجسد في الوجود

الآن دعنا نضع السؤال في الممارسة. غالبًا ما تعمل NPPs مع الكلام الحي (أقل من ذلك مع الكتابة والنصوص) والعلاقة مع الآخرين في وجود مادي متبادل ، كما هو الحال في المناقشة والصيانة وما إلى ذلك. هذا لا يخلو من عواقب على خصوصية هذه الممارسات: الصوت من الجسد ، نغمة ، سجل ، تدفق ؛ الكلام هو بالطبع معنى ، ولكن الصوت أيضًا (وفي المقام الأول) ، والصوت مادي ؛ وكذلك النظرة ، وتعبيرات الوجه ، والوجه ، والإيماءات ... أنا متجسدة في وضعي ، والآخر في محادثته. المناقشة هي مواجهة مع الآخر المتجسد والجمع. هذه أجسام تتحدث مع بعضها البعض ، ولها تأثير: 80٪ من الرسالة تمر عبر غير اللفظية ، نتعلم نظريات الاتصال. المشاهدة أثناء الاستماع تسهل الفهم. إن سياق "الحضور" هذا ليس قصصياً ، لأنه يُدخل الحواس في اللعب ، ويسمح بأخذ معلومات في الوقت الفعلي عن التأثير الناتج عن خطاب المرء ، مما يؤدي إلى تعديله بشكل أو بآخر في المقابل ...

الكلام ، حتى الانعكاسي ، ليس فقط مفهومًا واستدللاً ، بل تأثيرًا ، عاطفة (إنه أساس الفن الخطابي الاعتماد على هذا المرجع). نحن نتفاعل في المناقشة فيما يتعلق بما قيل للتو ، مما ينتج عنه تأثير فكري وحساس علينا ، وهذا النمط التفاعلي ليس محايدًا تمامًا أبدًا: سؤال

يطرح علينا ، اعتراض موجه إلينا يثير لنا ، يهزنا. كان السفسطائيون يلعبون باستمرار على هذه السجلات المختلفة للإقناع والإقناع والإغواء. وحتى عندما نتمسك ، مثل سقراط ، بالمنطق في علاقة صارمة مع الحقيقة ، فإن السخرية لا تغيب عن الميوتيك: إنها فقط لرؤية كيف يغضب بعض محاوريه ، أو يتركون المحادثة في الحال ، غاضبين من الوجود. وقعوا في فعل تناقض أو أبوريا!

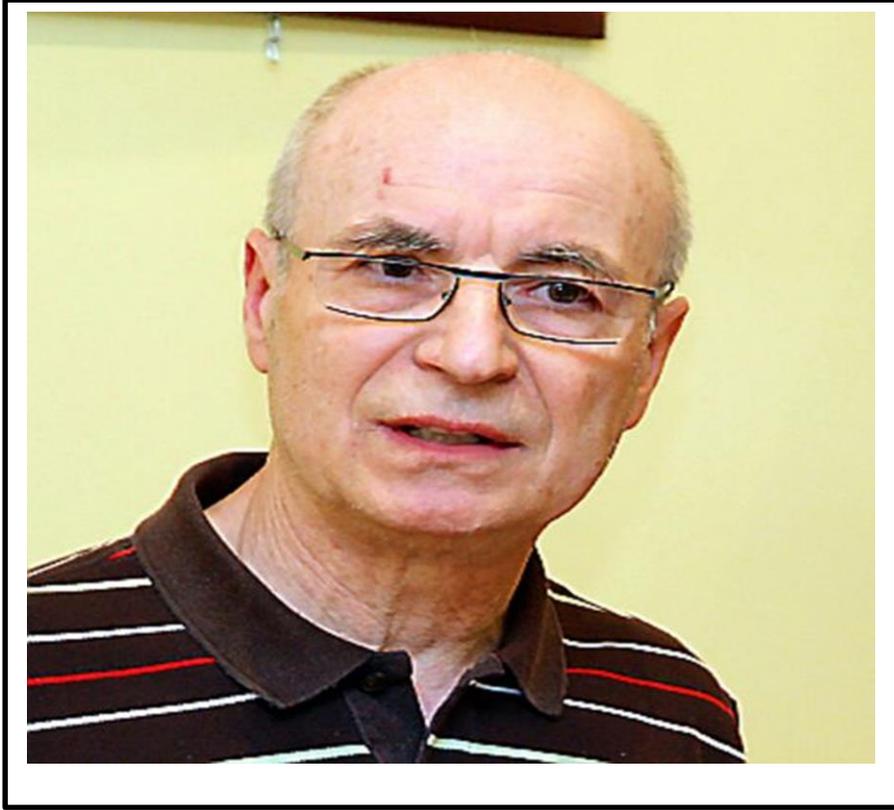
خاصة وأن الحوار (واليوم المناقشة مع العديد من الأشخاص) يتم في الأماكن العامة ، مما يؤدي إلى تفعيل "وجه" كل شخص. حتى لو كان الهدف فلسفيًا وليس خطابيًا (حتى أقل سفسطائية) ، ومحاولات العمل على علاقات المعنى بهدف الحقيقة ، فإن العلاقة القوة بين الأفراد التي يؤسسها أي تعامل مع اللغة من خلال الصورة الذاتية الممنوحة للآخرين لا يتم تحييدها تمامًا (يجب على المرء أن "يحفظ ماء الوجه" علنًا حتى لا يجد نفسه في "وضع منخفض" ، وفقًا لغوفمان). إن مصلحة "أخلاقيات المناقشة" في مناقشة ذات هدف فلسفي (DVP) هي بالتأكيد ، وفقًا لتصنيفات هابرماس ، "فعل تواصل" وليس "استراتيجيًا" (حيث يكون الآخر نهاية ، وليس يعني) ، "نموذج الكلام" حيث تكون الأفكار محل التساؤل ، وليس الناس ، حيث يتعلق الأمر بالحفاظ على الصراع في المجال الاجتماعي المعرفي ، دون الانجراف الاجتماعي العاطفي. لكننا نعرف "خطأ ديكرت" (داماسيو [1]) ، الذي اعتقد أن الفهم يمكن أن يصبح في الانعكاس مانعًا للماء ، وغير ملوث بالتأثير ، ويمكن أن يكون السبب "نقيًا" (كانط) ، حيث يتم اختراقه بالعاطفة. العاطفة هي الجسد ، والطريقة التي يؤثر بها العالم عليّ ، ويغيرني الآخرون بحضورهم ، حتى لو كان المقصود من التفاعل أن يكون فكريًا.

### المواقف المواتية؟

لذلك يمكننا أن نتساءل عن المواقف الأكثر ملاءمة للتفكير الفردي والجماعي. قال باسكال إنه لكي تصدق ، عليك الركوع والترحيب. وضعيات اليوغا ، طريقة الوقوف ، التنفس ، تسهل التأمل. يفترض الانعكاس الفلسفي صفة معينة من الصمت (وهو تخفيف كل ضجيج مادي) في العزلة ، لفتح مساحة اللغة الداخلية ، والحوار مع الذات. لكن الصمت له أيضًا معنى في DVP ، لوضع نفسه بشكل فردي وجماعي أمام السؤال المطروح والبدء في التعبير عن التفكير ، أو "استيعاب" التدخل الذي يلامس. لا يمكنني الاستماع إلى الآخر إلا من خلال الصمت على كلامي للترحيب بهذا الآخر. لفهم أنه من الضروري ليس فقط ربط انتباه المرء بالآخر ، والتوجه نحوه ، والاستماع بنشاط (وليس فقط للاستماع جسديًا) ؛ مشاهدتها إذا كان ذلك مفيدًا ، والتركيز على المحتوى: هذا يفترض أن الجسم مفتوح للآخر ، ومتاح ، وغير متحرك.

هناك جدلية معقدة للاستماع والنظر في الفهم: السمع في حالة تأهب ، وأي تداخل صوتي ضار ، لأن الفكرة يتم التعبير عنها من خلال سلسلة اللغة الشفوية ولا يمكن فهمها إلا إذا تم سماعها. الجسد كله هنا في الصوت ، ويمكننا أن نغلق أعيننا للتركيز بشكل أفضل على ما يقال ، لأن طريقة القول يمكن أن تساعد وكذلك مضللة. إغلاق عينيك ، ورفض العالم الحساس

يتجنب الحكايات التافهة لنظرة متناثرة لا صلة لها بالموضوع ولا صلة لها بالموضوع. ولكن أيضًا يمكن للمرء أن يراقب بشكل مكثف وجه المتحدث وإيماءاته لفهم أفضل للجسد الذي يتحدث عما يقول: ليس من خلال تشتيت نفسها في حالة طارئة من جسد ضئيل لدرجة الغثيان (سارتر) ، ولكن منتبهة إلى الطريقة التي يحتضن بها الجسم تعبيره الشفوي بأكبر قدر ممكن. هناك نظرية معرفية كاملة للاستماع والتطلع للعب في تكامل خصوصياتهم لفهم الخلفية الفلسفية لما يقوله الآخر ، وحتى يفهم الآخر أننا نبذل جهدًا لفهمه. لأنه عندما يتحدث شخص ما (إلي) ، فإن النظر إليه يعني أخذه بعين الاعتبار جسديًا ، وعندما يتكلم بفكرة ، يعيد إليه أن جسده الناطق يُؤخذ في الاعتبار على أنه إنغرام. أقول جسديًا ، يمكنني أيضًا أن أقول جسديًا مفكرًا ، لأن الكلام (صوت ، إيماءة ورسالة) هو جسد وفكر لا ينفصمان ، فكر متجسد وفكر جسد ، فكر جسدي. لذلك فإن الجسد هو في قلب الممارسات الفلسفية للكلام.



إيقاظ التفكير النقدي

*L'éveil de la pensée critique*

ترجمة الأستاذ جبطيش وعلي



*Entretien de Sylvie Lasserre avec Michel Tozzi*

*sur la pensée critique*

*Mars 2010*

*L'éveil de la pensée critique*

مقابلة سيلفي لاسير مع ميشيل توزي

على التفكير النقدي

مارس 2010

إيقاظ التفكير النقدي

## 1. ما هو تعريفك للتفكير النقدي (مكوناته...)?

يعتمد ذلك على ما إذا كان المرء يأخذ التفكير النقدي بمعنى ماثيو ليبمان ، أو بمعنى الفلسفة الغربية ، "القارية" كما نقول. بالنسبة للسيد ليبمان ، يعتبر التفكير النقدي أحد عنصري ما يسميه التفكير العظيم. في التفكير العظيم ، هناك كلا من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي. وأضاف عنصراً ثالثاً ، التفكير اليقظ ، والتفكير المهم. لذلك فإن التفكير النقدي ليس سوى عنصر واحد من نهج ليبمان الفلسفي. هذا التعبير هو الترجمة الفرضية للتعبير الإنجليزي "التفكير النقدي". التفكير النقدي هو تيار من الفلسفة التحليلية الأمريكية ، أي فلسفة اللغة ، والتي تركز بشكل خاص على التفكير والحجة. إنها طريقة لإعادة النظر في البلاغة الأرسطية.

الأمر مختلف قليلاً في فرنسا. التفكير النقدي هو الفكر الذي يتضمن نشاطاً عقلاًياً بشكل أساسي والذي يشير في تاريخ الفلسفة الغربية إلى مرور الأسطورة والأساطير والعقل والعقل. يمكن أن يتطور هذا التفكير النقدي على مسارين: المسار العلمي أو المسار الفلسفي. هناك سبب فلسفي وسبب علمي. ولاحقاً ، علاوة على ذلك ، تطور التفكير النقدي على وجه الخصوص في العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تتعارض قليلاً مع الفلسفة ، لأنها قضت تدريجياً في المجالات التي كانت خاصة بالفلسفة ، مثل دراسة المجتمع (علم الاجتماع) ، دراسة النفس البشرية (علم النفس) ، دراسة اللغة (اللغويات).

لذلك ، فإن التفكير النقدي هو شيء عالمي للغاية يتضمن ممارسة العقل مع الإدراك المتأخر ، والابتعاد ، وكشف النقاب في كثير من الأحيان. على سبيل المثال ، هذا ما يحدث مع فلاسفة الشك ، مع فرويد وماركس ونيتشه ، ومع فلاسفة التفكيك الأكثر معاصرة (دريدا ، فوكو ، إنلغ).

لذا فإن التفكير النقدي الفلسفي هو التفكير الذي هو أساساً التساؤل والتشكيك في الأحكام المسبقة والرأي ، والذي يتضمن نوعاً من عملية التفكير مثل الإشكالية والجدل ووضع المفاهيم. ويشير بشكل خاص إلى أرسطو بخطابه ، وإلى ديكرت بخطابه حول المنهج ، وإلى مستوى الفلاسفة المعاصرين هابرماس ، وهو فيلسوف اللغة والحجة.

يتعارض هذا الفكر النقدي مع المناهج الأخرى في تاريخ الفلسفة ، أكثر مجازية ، في نيتشه أو برجسون ، أو التأويل ، أي التي تعتمد على التفسير أكثر من الجدل.

2. ما هي شروط إمكانية التفكير النقدي / ما الذي نحتاجه في المنبع (هل هناك حد أدنى للسن ، ومهارات التفكير ، ومهارات اللغة ... ، وما هو الدعم للبالغين ... )؟

التفكير النقدي هو التفكير. كفكرة ، ستعتمد في المقام الأول على اللغة. هذا هو السبب في أنه حتى يكتسب الطفل أساسيات اللغة ، يصعب عليه أن يكون لديه فكرة بسيطة ، ناهيك عن التفكير النقدي. ثم تفترض ، لأنها فكرة ، ممارسة العقل. لذلك فإن هناك علاقة وطيدة في نمو الطفل بين اللغة والتفكير العقلاني. لدرجة أن هناك عدداً معيناً من الناس يقولون إنه غير ممكن قبل سن معينة ، لأن الطفل ليس لديه معرفة مسبقة ، في حين أن الفلسفة هي انعكاس ، وعودة إلى المعرفة التي تراكت بالفعل ؛ وأيضاً لأن الطفل يفتقر إلى نضج معين.

أنا شخصياً أعتقد أن اللغة المتطورة ليست شرطاً أساسياً للتفكير النقدي ، ولكن كلما تطورت اللغة ، كلما كان التفكير أكثر دقة.

إذن ما هي شروط إمكانية التفكير النقدي؟ إنه ، على سبيل المثال ، الانتقال من العاطفة ، أي من العاطفة ، من الحساسية ، إلى العقل ، إلى المفهوم ؛ وأيضاً النهج الذي ينتقل من الملموس إلى المجرد ، إنه عملية تعميم. في كثير من الأحيان ، نتحدث في الفلسفة عن التعميم: في كل مرة نحاول فيها في تعريف ما أن نتقل من مثال إلى سمة لمفهوم ما ، وبصورة أكثر دقة عن مفهوم ؛ وفي كل مرة نحاول فيها الانتقال من مثال إلى حجة أكثر تجريباً في التفكير والحجج ، فإننا نقوم بالتفكير النقدي. الشرط الأخير لإمكانية التفكير النقدي هو أن يكون تفكير الطفل مصحوباً بالمعلم ، وهو حارس فكري لاستكشاف والتعبير عن التفكير النقدي لدى الطفل.

ما هي الأنشطة المعرفية ، والمواقف (الفضول ...) أو غيرها من المشاركين في العملية؟

من المهم جداً أولاً أن يجد الطفل مكاناً لتطوير وصياغة أسئلته الخاصة. التساؤل هو أصل التفكير النقدي. كوقوف ، يوضح جاك ليفين ، عالم النفس التنموي والمحلل النفسي للأطفال ، أنه عندما يكون الأطفال صغاراً جداً ، على سبيل المثال على الهواتف المحمولة ، فإن موقفاً مشابهاً لـ *Cogito* هو مواجهة سؤال.

وعلى مستوى العمليات المعرفية ، فقد ركزت على عدد من عمليات التفكير التي أسمىها بالفلسفة. في الفلسفة ، هناك ثلاث عمليات مهمة ومترابطة: الإشكالية ، وهي نوع من التساؤل ، والتساؤل ، وتحويل العبارات إلى أسئلة ؛ عملية تصور تتكون ، بدءاً من الفكرة التي هي فكرة عامة ومجردة تدل عليها كلمة في لغة محددة ، إلى التشكيك في محتواها المفاهيمي. العملية الثالثة هي عملية الجدل ، والتي تهدف إلى تأسيس وجهة نظر المرء بشكل عقلائي ، لتكون قادراً على تقديم عدد من الاعتراضات ، وأيضاً الاستجابة بشكل منطقي للاعتراضات الموجهة إلينا. *Donc, on peut dire que problématisation, conceptualisation et argumentation sont les capacités de base du philosophe, très interdépendantes même si ce sont des opérations distinctes : poser une question, définir une notion et argumenter une affirmation sont des opérations différentes, mais elles sont étroitement liées.* إنه نموذج منهجي في ذلك على سبيل المثال ، عندما أ طرح السؤال "ما هو الحب؟" في نفس الوقت أ طرح سؤالاً (إضفاء إشكالية) وأحاول تعريف فكرة (التصور). ويتم تطوير هذه القدرات الأساسية من خلال المهارات في مهام معقدة للغاية: القراءة والكتابة والمناقشة فلسفياً.

تشمل المهارات التي تم تطويرها قراءة نص فلسفياً أو كتابة نصاً فلسفياً أو مناقشة الأسئلة الفلسفية. يمكنني أن أقدم لكم تعريفاً لما أعنيه بالفلسفة ، والذي يحتوي على كل هذه العمليات: "الفلسفة هي التعبير عن الأسئلة والمفاهيم الأساسية للحالة الإنسانية ، في الوحدة. وحركة الفكر التي تسكنها العلاقة ب المعنى والحقيقة ، لعملية طرح الأسئلة والمفاهيم إشكالية ، وتصور المفاهيم والاختلافات المفاهيمية ، والحجج العقلانية التي تهدف إلى التحقق من صحة

الأطروحات وبناء الاعتراضات ". هذا هو تعريفني للفلسفة ، أي المهارات المعرفية التي يتم تطويرها من خلال هذا النشاط.

4. ما هو التقييم (التقييمات) المستخدمة (المعايير / العلامات) لمراقبة مراحل تطور التفكير النقدي؟

تم استعارة مفهوم مرحلة التطور من عالم النفس العظيم في القرن العشرين ، جان بياجيه ، وقد رسم ماثيو ليبمان نفسه في تقدم رواياته حول مراحل تطور بياجيه. على سبيل المثال ، قال بياجيه إن المرء وصل إلى المرحلة المنطقية الشكلية من 10 إلى 12 عاماً ، أي عندما كان المرء قادراً على تطوير منطق استنتاجي افتراضي "إذا كان هذا ... طريقة. ومع ذلك ، يتم الآن انتقاد هذه المراحل من التطور من قبل عدد من علماء النفس ، على سبيل المثال باندورا. فيما يتعلق بمراحل تطور الفيلسوف ، أحب شبكة ماري فرانس دانيال التي تميز العديد من المراحل التي لاحظتها في المجموعة التجريبية: المستوى الأحادي ، المستوى الحوارى ومستويات متعددة في الحوار ، شبه الحوارى - النقدي أو النقدي. بقدر ما أشعر بالقلق ، أنا أفضل العمل من تعريف الفلسفة الذي قدمته. أي أنني حاولت التفكير في مستويات تطور القدرات الفلسفية الأساسية لأرى كيف يمكن أن تتطور تدريجياً. سأعطيكم مثالا. في عملية وضع المفاهيم ، على سبيل المثال ، اطرح السؤال "ما هو الصديق؟" : " سيرد الطالب بقوله " فاليري صديقي " ، أي أنه يستجيب لطلب التصور من خلال تمثيل ، على سبيل المثال ، يعرف المفهوم بالامتداد من خلال مجالات تطبيقه ؛ إنه يعطيني بالتأكيد مثلاً على ماهية الصداقة ، لكنه لا يخبرني ما هي الصداقة. من ناحية أخرى ، إذا قلت إن الصديق هو شخص اخترته من بين أصدقائي (السمة الانتقائية) ، شخص أثق به لأنني أوكلت إليهم أسراراً (سمة انحصائية) ، شخص ، عندما أجادل معه ، فأنا أصلح (سمة من سمات استدامة العلاقة) ، سأتجاوز مجرد إعطاء مثال عن ماهية الصداقة: أحاول إعطاء سمات وخصائص المفهوم. يعد الانتقال من مثال إلى سمة مرحلة مهمة من مراحل التطور ، وفي كثير من الأحيان في ممارسة المناقشات الفلسفية ، أحاول أن أرى أين يوجد الطفل في إمكانية هذه المقاطع. هنا أتناول مفهوم فيجوتسكي عن منطقة التنمية القريبة (ZPD): هذه هي اللحظة التي يصبح فيها الطفل الذي

كان قادراً على تقديم مثال قادراً على إعطاء سمة. مثال آخر يتعلق بعملية الجدل ، يمكنني أن أحاول الجدل من خلال المثال ، على سبيل المثال "أنا أعرف صديقاً وهو واقع في الحب" ... [٠٠٠] . لذلك هناك مستويات. بالنسبة لي ، هذه ليست مراحل تطوير ولكن مستويات تنمية قدرة. لقد قلت أنه على مستوى الجدل ، يمكننا أن نجادل عن طريق المثال ويمكننا أن نجادل من خلال مثال مضاد ، أي من خلال إعطاء مثال يتعارض مع الأول ، وبالتالي يكون بمثابة "حجة". تكمن قيمة المثال المضاد مع الأطفال في أنه يظل ملهوساً ، ولكنه يتمتع بالوضع المعرفي للحجة. إذا قلت على سبيل المثال " كل البجعات بيضاء لأنني رأيت بجمعات بيضاء" ، يكفي أن أرى بجمعة سوداء واحدة مثل البجمعة السوداء في أستراليا حتى لا أستطيع أن أقول " كل البجع أبيض". لذا فإن القدرة على تعيين مثال مضاد على مثال هو تقدم في الحجة. لكننا ما زلنا على مستوى الأمثلة. سيكون المستوى الثالث في الحجة هو الانتقال من المثال إلى حجة أكثر تجريدًا. لذلك يمكننا أن نرى أن هناك مستويات في القدرات المختلفة.

وبالمثل ، هناك عدة أنواع من الجدل. هناك حجج نحاول فيها إظهار أن المحاور غير منطقي. على سبيل المثال ، "أنت تؤيد عقوبة الإعدام لأنه قتل شخصاً ؛ هناك أنت تناقض نفسك لأن قتل شخص ما لأنه قتل أمر مخالف". هذه حجج منطقية. لذلك هناك تصنيف للحجج مما يعني أنه اعتماداً على الحجج التي نستخدمها ، لدينا تطور معين للحجة.

عنوان المقال : بناء هوية التلميذ من خلال التساؤل والمناقشة الفلسفي



تأليف الأستاذ : حبطيش وعلي

السيرة الذاتية:

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

الجنسية الجزائرية

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : [Habtiche.ouali@gmail.com](mailto:Habtiche.ouali@gmail.com)

- أستاذ مرسم في التعليم الثانوي
- خريج المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - في مجال الفلسفة
- حامل ماجستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة البيرة - آكلي محند ولحاج -

عنوان المقال بالفرنسية :

**La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique**

عنوان المقال بالعربية :

بناء هوية التلميذ من خلال التساؤل والمناقشة الفلسفي

التعريف بالكاتب:

ميشيل توزي : مختص في تعليمية الفلسفة و أستاذ فخري بجامعة مونبلييه 3

<https://www.philotozzi.com> : عنوان للمقالة:

## • بناء الهوية والهوية:

### أ) النهج الفلسفي للهوية:

تعد مسألة الهوية الشخصية حديثة نسبياً في التاريخ الغربي للفلسفة. بالنسبة لأرسطو ، فإن ما يميز الرجل (وليس امرأة أو عبداً) هو حقيقة الانتماء إلى المدينة ، وكونها مواطناً. في المسيحية ، يتم تنقيح مفهوم الشخص المأخوذ من المسرح اليوناني (البطل الذي يظهر ويبرز من الجوقة القديمة): نحن إخوة لأن أبناء الله ، وهويتنا تنبع من هذه البنوة الإلهية.

يبتكر ديكرت من خلال تأسيس الذاتية الحديثة: فهو يعرف هوية الإنسان على أنها مادة تفكير: التغلب على الشك المنهجي والجزري في كل شيء باكتشاف أنه من خلال الشك ، كما يعتقد ، يؤكد له نفس الحركة لوجوده. جوهرها: إنها (أولاً وقبل كل شيء) فكرة ، في هذه اللحظة بدون جسد (الذي يؤسس الثنائية) ، ولكن أيضاً بدون الآخر (الموقف الانسيابي): فهي بذلك تصنع تدبير الآخر في الهوية. بما في ذلك في حد ذاته ، حيث ينشأ الوعي الديكرتي في فورية وجودية وجودية بشكل كبير ، وفي شفافية تامة فيما يتعلق بنفسه.

على العكس من ذلك ، يظل هيوم متشككاً: إذا كانت المقارنة بين انطباعاتي هي التي تسمح لي بمعرفة (نفسية) ، فهذه هي مجرد تنوع لا يكاد يدعو إلى الذات الموحدة والمستقرة: يبدو أن الوحدة المفترضة تأتي بدلاً من الاعتقاد (أو الوهم؟) ، من اليقين. سيدفع نيتشه الشك في الكوجيتو المكسور إلى نهايته: الذات هي وهم نحوي ؛ اللغة التي تجعلني أقول أنني مضللة بشكل أساسي ، تخفي فقط دافع غريزة العيش.

مع هيجل تدعو الأخرى نفسها إلى الهوية. أي وعي بالذات يفترض مسبقاً مضاعفة من أجل إعادة معرفة الذات على أنها وعي. الوعي هو وعي الآخر في حد ذاته ، في نفس الوقت مع وعي الآخرين ومن أجلهم ، وفي نفس الوقت وعي الآخرين. وهو متبادل للجميع. ما هو حقاً الوعي الذي لن يتم التعرف عليه؟ يتم تأكيد هوية كل واحد فقط في الاعتراف به. كل الذاتية بهذا المعنى هي ذاتية مشتركة.

سواء في علم النفس الجيني للوالون أو فرويد ، فإن هوية الفاعل متجذرة في الأصل / الأساس الذي ينسجها مع الآخر ، لا سيما من خلال رمزية اللغة ، التي سميتني من قبل على الرغم من أنني لم أولد ... فرويد سوف يزيح غطرسة الكوجيتو عن طريق تحويل مركز ثقل هويتنا العميقة: من وعينا إلى اللاوعي ؛ إنه يتحدث عن المكان الذي اعتقدت فيه أنني كنت أفكر ... تصبح هوية الموضوع غامضة ، وتشكل من خلال الدوافع المرتبطة برومانسية عائلية.

إذن ما هي الهوية الشخصية ، هوية الفرد أو الفرد ، مقابل هوية المجموعة؟

يتم اختبار الهوية ، من خلال شكل من أشكال الإثبات الوجودي: التجربة الداخلية للوجود مثلي (والتي يمكن أن ننتقدها ، مع أولئك الذين يشكون في قيمة التجربة ، كوهم إدراكي ، أو اعتقاد بسيط لم يتم تأسيسه).

يمكن تعريفه:

- بشكل متزامن (في الوقت الحاضر) ، كوعي لكون المرء نفسه (فرد بشري ، شخص ، ذات من أنا ، وتقول "أنا" ) ، لتشكيل وحدة ؛

- بشكل غير متزامن (مع مرور الوقت) ، مثل الاقتناع بالبقاء على طبيعته ، للحفاظ على هذه الوحدة في استمرارية (وعلى الرغم من التغييرات).

وبهذا المعنى ، فإن الهوية هي تشابه: البقاء على نفس الذات عندما يتغير المرء ، مؤمناً بجوهر يدوم على الرغم من التعديلات الناجمة عن مرور الوقت. يتحدث ريكور هنا ، في إشارة إلى أحد المعاني اللاتينية للنفس ، عن هوية الهوية. إنها هوية تتميز بالاستقرار بمرور الوقت وقوتها. يمكن أن تعرّفنا بالتالي: هذا هو الحال ، على سبيل المثال ، من وجهة نظر قانونية وسياسية ، لحالتنا المدنية ، التي تحدد انتمائنا ، وبسبب هذا الدوام ، تسمح بالاعتراف والتعرف (الهوية هي ما يسمح لنا للتعريف والتعرف عليها). هذا هو الحال أيضاً مع شخصيتنا ، والتي تحددنا نفسياً من خلال ثباتها النسبي ، وتسمح للآخرين بالتنبؤ بردود أفعالنا بشكل تقريبي أو دقيق تماماً ، مما يجعل من الممكن تنظيم تفاعلاتنا مع الآخرين.

أن يفكر في هذا الدوام الموضوع ، استخدم الفلاسفة المفاهيم: مفهوم الشكل: يمكننا تغيير كل ألواح قارب ثيسوس ، كما يقول أرسطو ، "مادته" ، لكنه مع ذلك يحتفظ "بشكله" على شكل قارب. أو مفهوم الجوهر (ديكارت): نوع من الركيزة التي تدعم وجودياً الذات في كينونتها ، بما يتجاوز مظهرها المتغير. أو المفهوم الأكثر حداثة للهيكل ، وهو شكل مستقر لتنظيم العناصر المختلفة في الكل الذي ترتبط أجزائه ببعضها البعض. نرى هنا أن هوية الهوية ، من خلال اختزال الوقت إلى إعادة إنتاج نفس الشيء في حلقة ، تتعارض مع التاريخية ، إلى الطابع الناشئ وغير المسبوق للحدث ، للاختراع الزمني للحاضر: إنه إذا جاز التعبير غير تاريخي ...

ومع ذلك ، لا يمكن اختزال الهوية إلى هذا الشعور الحالي والدائم بكونها وحدة والتي ، تمنع علم الأمراض (مثل تفكك الشخصية أو تفككها) ، "تثبت في وجودها" (سبينوزا):  $c t$  هو أيضاً شعور التفرد ، لكوني "أنا فريد" (شتيرنر) ، أصلي ، "شخص ليس أي شخص" (لاكان). يمكن بالتأكيد رفض هويتي من خلال ما أشارك فيه معي بمرور الوقت ، أو مشترك مع الآخرين (أنا ، مثل كثيرين آخرين ، رجل ، كبير السن ، فرنسي. إلخ) ، باختصار من خلال التشابه المشترك مع أنا والآخرين. لكنها تتميز أيضاً بتفردية: ذلك الذي أكون فيه مختلفاً ، مختلفاً عن نفسي في الوقت المناسب ، لأنني أتغير جسدياً وعقلياً ، وغير متجانس جذرياً وغير قابل للاختزال لأي شخص آخر. هذا الجانب الآخر للهوية ، يسميه ريكور للهوية.

في معرّف الهوية ، يمكن التنبؤ بالأنا ، وهو موضوع منطقي: يمكن للمرء أن ينسب إليه كل ما لديه من قواسم مشتركة مع الآخرين: أرسطو فيلسوف ويوناني ، مثل أفلاطون من قبله ، وهو تلميذ له. . ولكن ما يمكن أن يقال عن سقراط على أنه سقراط ، حيث أنه لا يوجد أي شيء مشترك بينه وبين أي شخص كفرد منفرد ؛ إنها مجموعة مكونة من عنصر واحد ، لا يمكن تحديدها ، لا يمكن تكريرها ، غامضة في تفرداها ... إنها تهرب من اللغة والمنطق.

إن هوية الهوية هذه ليست أيضًا موضوعًا نحويًا ، حيث يمكن لأي شخص ، مثلي ، أن يقول أنا. إن كلمة "أنا" النحوية هي فقط ما افترضته من اللغة ، وهي طريقة بالنسبة لي لاحتكار الضمير الشخصي. للشخص الأول في القواعد النحوية التي يمكن أن يستخدمها أي شخص ، ولكنها تجعل شخصًا ما على أي حال ، لأنه من الشائع أن كل شيء ، وليس المفرد بالنسبة لي. لا تزال الهوية كما يلي ...

إذا كنت فريدًا ، لا مثيل له ، لا يمكن الاستغناء عنه ، فأنا غير الآخر ، والآخر الآخر ، والعكس صحيح. هويتي شخصية ومميزة. لذلك لا أستطيع التفكير في هويتي دون غيرها. وكما تم الاعتراف بي من حيث أنني كنت مثل الآخر (الأوروبي ، البشري) ، فقد تم الاعتراف بي أيضًا وربما قبل كل شيء لأنني مختلف.

أنا حتى غير نفسي. ، لأن هناك الآخر بداخلي: نفسنا كما يقول ريكور آخر. الآخر الذي كنت عليه ولكن لم أعد موجودًا ، قد أكون ولكن ليس بعد ، فاقداً للوعي يتجاوز وعي ، مفاجأة محتملة لنفسي ، بطلاً أو لقيطاً حسب الظروف ...

#### (ب) المنهج الفلسفي لبناء الهوية

يمكن القول إن هوية الفرد يتم استلامها وتوريثها ونقلها بشكل أساسي. من الناحية البيولوجية ، تأتي من حياة تسبقنا وتنقل جيناتها إلينا ، ونعرف بشكل أفضل وأفضل تأثير الجينات على مستقبلنا الجسدي والعقلي جزئيًا. نحن نرث الهوية الوطنية من الناحية القانونية بقانون الأرض أو الدم. من الناحية النفسية ، تتشكل نحن من خلال علاقاتنا الأبوية الأساسية ، والتي تحدد وبنية اللاوعي. من الناحية الاجتماعية ، نحن مشبعون بخلفيتنا الجغرافية والاجتماعية والثقافية والأيدولوجية ، بالتعليم ، ولغتنا الأم ، ووسائل الإعلام ، وبيئتنا بأكملها ، والتي تولد عن غير قصد بيئة عمل ("أخبرني عن الفئة الاجتماعية المهنية لوالدك ، كما يقول بورديو السبعينيات ، سأخبرك باحتمالية كبيرة لمكانك المستقبلي في سوق العمل").

من منظور مادي حتمي ، أنا منتج أكثر من عملية ، وكيل أكثر من فاعل. ومن منظور ديني قدرتي ، كل شيء مكتوب بالفعل في حياتي ؛ على سبيل المثال نعمة الله لا تعتمد على أعمالي. في هذه السيناريوهات ، يكون الكون من خلال تفاعل أسبابه ، أو الله ، بتصاميم لا يمكن اختراقها في كثير من الأحيان ، أصل الرومانسية في حياتي ، والتي أنا ، عن غير قصد ، فقط الشخصية المفروضة.

لدينا هنا هوية موروثية وتنبؤية ، لترتيب المسار ، بالمعنى الباليستي: يتم إعطاء الطاقة في البداية ، نحو هدف محدد سلفًا. ببساطة ، أتجاهل هذه التحديدات ، في الوهم بأنني أحرار (مثل الحجر الذي يتدحرج على منحدر ، إذا كان لديه وعي ، يمكن أن يعتقد أنه حر في التحرك ، كما يقول سبينوزا). إذا كنا نريد أن إن الحديث عن "البناء" مرة أخرى يعني أن القصة ، قصتي ، سوف تتكشف بمرور الوقت ، لكنها مبرمجة بالفعل: فهي موجودة فعليًا فقط في البداية ، ولكنها ستحقق إمكانات ملحوظة ومحدودة. تم الانتهاء من الألعاب. هناك شيء ما هناك من نظام الإنتاج ، وإعادة الإنتاج ، والتكرار ، ونفس الشيء... يمكنني فقط أن أكون ما يمكن أن أكونه ، ولا يمكنني أن أتجاوز شروط الإمكانية الخاصة بي.

لكن هل يمكننا الحديث عن البناء ، في حين أن المسار الذي تم سلكه يكون مخططًا أو متوقعًا بالفعل؟ الفكرة ، المستوحاة من المبني ، تفترض بالتأكيد خطة تسبقها ، لكن السؤال كله هو معرفة من الذي يصنع هذه الخطة (الصدفة ، السببية ، الله ...) ، وما إذا كان يمكن تغييرها أم لا ، والأهم من ذلك ، إذا كان بإمكاننا غير خطة حياتي على طول الطريق ...

هناك فلاسفة مثل سارتر يؤكدون في المقابل أن حريتنا مطلقة وغير مشروطة ، "أننا لم نكن أبدًا أحرارًا كما كان الحال في ظل الاحتلال الألماني" ، وأن وجودنا يتجاوز أي جوهر من شأنه أن يعيد تدفق حريتنا. إنه يذكرنا بأن القيد قد لا يكون مطلقًا مطلقًا ، وأن التحديد قد لا يكون أبدًا حتمية صارمة. نحن نعلم ، على سبيل المثال ، أن الجين يؤثر فقط في التفاعل مع البيئة ، مما يضع آثاره في منظور من خلال هذا السياق ؛ أن المرنة ترفض التنبؤات بفشلها ؛ أنه إذا كان للجنس مكون بيولوجي أساسي ، فهو أيضًا البناء الاجتماعي "للجنس" ؛ هذا العلاج يجعل من الممكن العودة إلى ماضي حاسم للغاية ، وما إلى ذلك. كل هوية بشرية لها تاريخ ، يحمل نصيبه من الصدفة إلى ما هو أبعد من المحتمل والضروري ، بسبب ظهور الأحداث التي تزعج أكثر المسارات تعقبًا ...

كل الذاتية محفورة بالفعل في زمانية ، مما يجعلها نسيجًا في عملية النسيج. تأخذ هذه الفترة الزمنية مظهر قصة حيث أكون شخصية تتآمر مع كل ما يحدث لي في الحياة. وبالتالي ، فإن هويتي الشخصية ، كما يقول ب. ريكور أو ج. برونر ، هي قصة.

- الذاكرة هي وسيلة لسرد ماضي المرء ، وفك الخيوط وإعادة ربطها. إنه ليس مجرد مسجل محايد للحقائق الموضوعية ، ولكنه اختيار عاطفي يتضمن النسيان والقمع والذكريات الحية. إنه خيالي جزئيًا ، فهو يبني ويعيد بناء المعنى اللاحق باستمرار ، والذي يتغير بمرور الوقت ، ويعيد تقييم الأحداث بعد فوات الأوان.

- أما المشروع فهو وسيلة لتخبر نفسك بما تريده في المستقبل ، قصة متوقعة ، تنتقل من الأحلام غير الواقعية إلى التخطيط العقلاني.

لقد رأينا أن البعض يعتقد أن هذه القصة مبرمجة بالفعل.

يمكننا أيضًا التفكير ، دون التقليل من جميع قيود قراراتنا المختلفة ، أنه يمكننا أن نكون ممثلين في مسرحية لم نختارها ، مع ارتجال اللعبة الذي يعطي تفسيرًا لدور ما: إنها وجهة نظر الرواقيون. لم نختار أن نولد ، لكن يمكننا أن نجدها شيئًا جيدًا (فرحة وجود سبينوزا) ، أو شيئًا سيئًا ("إزعاج الولادة" وفقًا لسيوران).

ربما يمكننا فعل المزيد ، على الرغم من إصرارنا: أن نصبح لاعبًا في حياتنا ، من خلال التفكير والتداول والاختيار والمبادرة والعمل الذي نشعر بالمسؤولية تجاهه وتجاه أنفسنا للآخرين. هذا هو خيار ريكور. من المؤكد أن الإنسان عالق في شبكة معقدة من الأسباب الفعالة ، حيث يكون لكل فعل سبب أو أكثر من أسبابه. لكنه يمتلك في حد ذاته القدرة على السببية الغائية ، حيث يسبق الهدف المنشود الوسائل التي ستجعل من الممكن الوصول إليه ، حيث توجد الغاية قبل السبب الذي سيجعله ممكنًا ، مما يسمح للإنسان بالبدء في مبادرة العالم. هذه الحرية الإنسانية يتم اختبارها في الشعور ، اليقين الهش ولكن فوق أي شك ، في إثبات وجودها ، وفي افتراض أفعالها. لأننا نكتب حياتنا كقصة ، ولأن هويتنا سرديّة ، فإنها تنطوي على بُعد أخلاقي ، وهو قلب الهوية الإنسانية الصحيحة.

وبناءً عليه ، يبدو أن بناء الهوية الشخصية عملية تاريخية على مفترق طرق العديد من التحديدات الحقيقية ، والتي سيكون من العبث إنكارها ، وحرية في التفكير والتصرف كرجل مسؤول.

وخلاصة القول: إن الهوية الشخصية هي هوية ذاتية. هذه الذاتية هي ذاتية ثنائية ، لأنها غارقة في الآخر. إنها مبنية في زمن. يجب ألا نفكر فقط في تاريخ هذا البناء ، خاصة عند الأطفال والمراهقين ، من حيث التطور النفسي ، ولكن في إشكالية فلسفية: الجدلية بين نفسه والآخر ، الاستمرارية والتغيير ، الحتمية والحرية.

دعونا نصر على عنصرين أساسيين لهذا البناء:

- الآخر استقر في قلب شخصيتي بالنسبة لي ويشكلني بشكل خاص في اللغة ومن خلالها ، وهو ما ينقشني في الفضاء الرمزي بين الذات من الفهم المتبادل.

- ما يسمح ببناء هوية الطالب أو الطفل كموضوع تفكير هو القدرة على الانعكاسية التي تحملها اللغة البشرية. في الواقع ، لا يوجد فكر مبني بدون لغة.

يحقق DVP ، كنظام مدرسي وفي المدينة (مقهى فيلو ، إلخ) ، من منظور بناء الهوية هذا ، عقدة سعيدة بين المواجهة مع التعددية المجسدة (بالمناقشة) ، والتبادلات اللغوية (عن طريق الكلام) ، والتأمل. المجتمع (من خلال الفكر) ...

## • بناء الهوية

من خلال وفي مناقشة بهدف فلسفي (DVP) سنقتصر هنا على الإطار المدرسي ، ولا سيما المدرسة الابتدائية. كيف تعزز ممارسة المناقشة الفلسفية بناء هوية الطالب والطفل كمواضيع تفكير تحدث؟ نجيب: من خلال الممارسة اللغوية ، والتطبيق الانعكاسي ، ومن خلال عملية مزدوجة من التنشئة الاجتماعية ، الديمقراطية والاجتماعية المعرفية على حد سواء ، هذه العمليات مترابطة بشكل وثيق. يوجد أدناه رسم تخطيطي لإضفاء الطابع الرسمي على هذه المجموعة ، والتي سأقتصر على التعليق عليها.

### أ) اللغة والفكر في المناقشة

DVP هو لقاء بين الكلام الشفوي للموضوعات وتفكيرهم التأملي. هذا اللقاء هو الذي يفضل بناء هويتهم اللغوية ("كيانهم الناطق" كما يقول لكان) ، وهويتهم الانعكاسية ("كيانهم المفكر" ، هويتهم ككائنات مفكرة). في العملية النفسية الوراثة العامة للتطوير المشترك للغة والفكر ، تستخدم المناقشة بين الأقران التي ينظمها المعلم هنا الشفرة الشفوية للغة في شكلها للغة طبيعية (الفرنسية) ، كطريقة للتعبير عن الفكر والتعبير عنه في اللغة. غالبًا ما يكون موضوع العمل المقترح للمجموعة في DVP سؤالاً يأخذ معنى في تجربة الأطفال ولكنه مجرد سؤال ، من خلال عموميتته (حتى العالمية) التي تتعلق بحالة الإنسان ، يكون التبادل ذا طبيعة انعكاسية. : هذا سؤال يمثل مشكلة للرجال. ومن هنا تأتي مصالحة "التمسك به" معًا. عند مواجهة سؤال إشكالي ، هناك حاجة للتفكير في صعوبة أو تعقيد السؤال قبل الإجابة ، أو المناقشة بسبب وجهات النظر المختلفة التي سيتم التعبير عنها.

وبالتالي ، فإن استخدام اللغة في هذا النوع من التبادل هو انعكاسي ، وليس وظيفيًا ، مما يُدخل المحاورين في علاقة بلغة أخرى غير البراغماتية (لم يعد مجرد التحدث للتصرف في العالم على أساس يومي). لذلك نلاحظ سجلًا أكثر استدامة للغة ، لأننا نبحث عن الكلمة أو التعبير في أقرب وقت ممكن من الفكر الذي يبحث عن نفسه من خلال اللغة وفيها. التحدث من أجل التفكير ، وليس فقط القول ، والتفكير أثناء التحدث ، لأنه لا يكاد يوجد أي تفكير (على أي حال تفكير انعكاسي) بدون لغة. يتعلم النقاش في نفس الحركة التحدث والتفكير. اللغة ليست شرطًا أساسيًا للتفكير (حتى لو كانت شرطًا ، وإذا كان بإمكان المرء التفكير بشكل أكثر دقة بلغة أكثر تطورًا) ، لأنهما يتطوران بشكل مشترك: العمل على تفكير المرء هو بالفعل في نفس الوقت يعمل على اللغة ، و الشغل

تمنحك اللغة وسيلة للتفكير بشكل أفضل. لأن الفكر هو وضع تجربة ما في اللغة ، ولأن الطفل صغير جدًا ، فإن الطفل لديه بالفعل مخاوف من العالم ...

لذلك يمكن أن يبدأ DVP في وقت مبكر جدًا ، بمجرد أن يتعلم الطفل الكلام ، لأن التحدث يعني الدخول في تفاعل مع الآخرين (حتى أن فرانسوا يتحدث عن الطبيعة الجدلية للغة) ؛ أن نتحدث هو التفكير بالفعل بكلمات الآخرين: أي لغة في بعدها الثقافي تحمل رؤية معينة

للعالم. ولكن أيضًا لأن كل كلمة من كلمات الفرد تترجم تجربة مميزة وفريدة من نوعها للعالم ، والتي تجلبها إلى اللغة في اختلافها.

يمكن أن يكون هناك نقاش بمجرد أن يبدأ الطفل في التعبير عن نفسه ، والتعبير عن فكرة ، والاستماع وفهم رد فعل الآخر على حديثه ، والرد على ما فهمه من كلام الآخرين للرد ، والانضمام ، للاعتراض والسؤال ... نعمل على ذلك من جانبنا من القسم الكبير في رياض الأطفال.

### ب) بناء الهوية والتفكير التأملي

ما هو الفكر؟ يسأل ديكارت في بحثه الفلسفي عن نفسه. ورفض مادة "تسعر ، تخيل ، تصمم". وفكرة عاكسة؟ التي تفكر أي تستخدم فهمها. إنه نهج عقلاني ، يمكن أن يكون علميًا وفلسفيًا. يستخدم هذا النوع الأخير اللغة الطبيعية فقط للتكشف ، وليس الإجراءات الرسمية (كما في الرياضيات ، على سبيل المثال). تتم إدارة الإثبات في شكل حجة وليس على شكل عملية. ليست عملية تحقق تتضمن عرضًا رياضيًا أو تجارب فيزيائية أو بيولوجية.

يساهم DVP في بناء هوية الموضوع ككائن تفكير من خلال تعلم الفلسفة ، أي العمليات المترابطة لإشكالية الأسئلة المتعلقة بمعنى الحالة الإنسانية ، وتصور المفاهيم المجردة التي تسمح بطرحها وحلها ، لمجادلة أو انتقاد ردهم بعقلانية ، بهدف الحقيقة ، أو البحث عن "حياة جيدة في مؤسسات عادلة" (ريكور).

يحدث هذا البناء في الأطفال ، مع أو بدون دعم أولي (أدب الأطفال ، الأساطير ، إلخ): من خلال التعبير عن الأسئلة التي تخصهم ("صداقة ، هل تستمر إلى الأبد؟") ؛ من خلال ربط هذه الأسئلة بتجربتهم الخاصة (هنا الصداقة) ، بناءً على أمثلة وأمثلة مضادة ؛ من خلال البحث عن الدقة والتعريفات للكلمات المستخدمة ("الصديق هو شخص تأتمن عليه أسرارك") ؛ من خلال وضع الفروق المفاهيمية (صديق ، صديق ، عاشق ، يبدو متشابهًا ولكنه ليس هو نفسه) ؛ بتأكيد الاتفاقات أو الخلافات التي يجب أن يقدموا لها "أسباب وجيهة" وما إلى ذلك. نحن نخمن الدور الأساسي للمعلم في الرسوم المتحركة لـ DVP. من خلال متطلباته الفكرية لتنفيذ مثل هذه العمليات في التبادل يطور الأطفال مهارات في حل المشكلات ووضع المفاهيم والحجج ، مما يوفر له الأدوات الفكرية "للتفكير بنفسه".

## ج) نشاط اجتماعي

المناقشة نشاط لغوي للتواصل بين البشر- إنها مسألة الدخول في محادثة ، وفهم وفهم ، وخلق ذاتية داخلية قائمة على الفهم المتبادل (هابرماس). إنها تواجه التعددية الأخرى: نتعلم كيف نعيش معًا من خلال المناقشة. إنه بهذا المعنى التنشئة الاجتماعية ، وإنتاج الهوية الجماعية والفردية من خلال التبادل.

اعتبر علماء النفس وعلماء الاجتماع التنشئة الاجتماعية بمثابة استيعاب للفرد للمعايير والسلوكيات الجماعية (يكون الفرد حينها أولاً: دوركهايم سابقًا) ، أو من خلال التفرد الفردي من الافتقار الأساسي للتمايز ، كعملية فردية و الفردية الاجتماعية (فرويد ، والون). إنه تعلم البشر للعيش معًا ، حيث يلعب التعليم دورًا حاسمًا. ونحن نعلم مدى إشكالية هذه العملية في المجتمع الفردي الحديث ، حيث يكافح الفرد ، الذي يدعي بقوة أنه معترف به في تفرد ، من أجل تقاسم القيم المشتركة. ومن هنا جاء الانشغال التربوي بـ "المواطنة" (بتعبير أدق ، يجب أن نتحدث عن الكياسة).

### 1) DVDP كتنشئة اجتماعية ديمقراطية

هناك شروط معينة ضرورية لهذه التلمذة الصناعية إذا أردنا أن نطلبها لغرض حضاري. على سبيل المثال إذا أردنا أن تكون المناقشة ديمقراطية ومتمى. يتطلب مساحة دائرية: ناقش وجهًا لوجه ، مثل المحاربين في Illiad الذين يشكلون دائرة ، ويضعون أذرعهم ("كسر-الرمح" ) ، ويتقدمون للتحدث بدورهم ثم يستأنفون مكانهم على المحيط المشترك ؛ قواعد التحدث بدورها ، لتنظيم توازن القوى الممكن دائمًا: ترتيب التسجيل ، الأولوية لأولئك الذين لم يعبروا عن أنفسهم بعد أو يتكلمون قليلاً ، أدوار الطاولة ؛ والمواقف التي تفضي. إلى تبادل حقيقي: المناقشة هي تأجيل العنف الجسدي (الكلام دائمًا على مسافة من الاتصال) ، ولكن أيضًا اللفظي (في الإهانة ، نجادل ، لا نناقش ؛ في السخرية ، يستبعد المرء الآخر باعتباره محاور غير صالح) ؛ هو الاستماع (موضع ترحيب) لفهم (جهد للتغلغل في رؤية الآخر) ، للرد بعد أن ينتهي الآخر من التدخل (صبر الاستماع والتحكم في التأثيرات) ، لأن حق كل فرد في التحدث يفترض يمارسون صمت الجميع عندما يتكلم واحد فقط ، إلخ.

وبالتالي فإن DVP هي بالنسبة لنا DVDP (مناقشة مع الهدف الديمقراطي والفلسفي) ، والتي تساهم في التربية المدنية والمدنية للتلاميذ ، في "فضاء المدرسة العامة للمناقشة" ، والذي يتطور في هذا المكان المحمي بقواعد أ "علمانية المواجهة" (ريكور) ، وليس اللامبالاة. تسمح الطبيعة الديمقراطية للقواعد والوظائف التي يفوضها المعلم (طالب رئيس الجلسة هو الضامن لتطبيق القواعد) للجميع بالتعبير عن أنفسهم (لا يوجد طلاب "متساوون" أكثر من غيرهم فيما يتعلق بالحق التعبير ، حتى لو لم يعبروا جميعًا عن أنفسهم في الواقع) ، وعن الأقلية (مما يضمن تعددية الآراء ، شرطًا لوجود نقاش ، ووقف توافق الآراء). هناك أيضًا قلق على المتحدث الصامت أو المتحدث الصغير من قبل العمود الذي يمدّه الرئيس ، لأننا نحتاج بشكل مثالي إلى كلمة الجميع لإثراء التبادل (يمكننا أيضًا قراءة ما كتبناه عندما يُطلب منا).

ولكن هناك حق في التزام الصمت ، حتى لا تقع في النوع المدرسي المتمثل في "الاستجواب" البارع للرد القسري للطالب. اهتمام المراقبين هنا هو التحضير لوظيفة الرئيس ، لقياس مدى تعقيد وصعوبة تنفيذ مواصفاتها ، وكذلك اقتراح تحسينات تشغيلية بروح من المساعدة المتبادلة ، لأن روح المناقشة تعاونية. إن تفويض السلطة للطلاب يمكّنهم ، الذين قد يفاجأون بجديتهم في ممارسة وظيفة ضرورية لسير النشاط المعطى لهم بثقة.

كل هذا يساهم في بناء هوية مدنية ، من خلال الكلام المنظم للتعبير العلي عن الآراء ، وعلاقة تعاونية مع القانون

## 2) DVP كتنشئة اجتماعية انعكاسية

لكن خصوصية DVP هي تفضيل نوع معين من التنشئة الاجتماعية: التنشئة الاجتماعية الانعكاسية. إن مصلحة التنشئة الاجتماعية الانعكاسية في سياق فردي هي المساهمة في التخفيف من تأثير إضعاف الروابط الاجتماعية (ما يربط المجتمع معًا ، وهنا مدرسته).

ولكن ماذا نعني بالتنشئة الاجتماعية "الانعكاسية" في DVP؟ طريقة "العيش معًا أثناء المناقشة فلسفيًا". أطلق أبيقور على هذه "الصداقة الفلسفية" ، شكلاً من أشكال امتياز المحبة. لماذا يوجد التنشئة الاجتماعية؟ لأننا نتعلم أن نناقش معًا دون جدال. أن أكون وغالبًا ما يظنون على خلاف ولكن في سلام أهلي وليس حربًا. تجربة الخلاف في السلام هي تجربة حضارية بشكل بارز. هي قبول الاختلاف بل وحتى الرغبة فيه ، لأنه يثري بدلاً من تقسيمه

تحدث J. Lévine ، في هذا التعلم للفكر الممكن من الحضارة ، عن "اللغة الداخلية" ، وهو نشاط يعرب من خلاله الطفل عن علاقته بالآخرين وبالعالم من خلال ورشة الفلسفة ويعبر عنها لنفسه. ينتج عن هذا النشاط الاجتماعي اللغوي التواصل الاجتماعي ، والتواصل الاجتماعي ، لأن الطفل يتم وضعه كمؤسسة "كمحاور صالح" في DVP ، يستمع إليه المعلم المهتم بما يقوله ، كل شيء في الاستماع لأنه لا يتدخل بنفسه ، وطواعية يطلق ، بصمته ، مكانًا ولحظة من التعبير الفردي لكل واحد. ثم يصرح الطفل لنفسه ، لأنه مخول بحرية القيام بذلك ، للدخول في إنسانية الكائنات المتحدثة. هذا التأثير "للاعتراف" (بمعنى أ. هونيث أو بي ريكور) يؤسس "الصغير" في كرامة إنسانية ، تُلاحظ آثاره (إعادة) النرجسية مع الأطفال أو المراهقين في المدرسة والصعوبات الشخصية. (ابتدائي) مدرسة في منطقة حساسة أو Segpa في الكلية ، على سبيل المثال). كل واحد يأخذ تناسق موضوع صالح (له قيمة بشرية) في جهاز "محتوي" ، ويرى أن حالة الموضوع هذه مؤكدة بكلمة تجرؤ على التفكير وتشعر بأنها مسموعة ، يتم إنشاء تهدئة في "cogitans" مجموعة "اللغة" ، من عفو عفوي كرد فعل على تأثير جريح (إهانة) ، وساطة داخلية بين المتاعب المحسوسة والضربة الجاهزة للانطلاق ، تصبح مرة أخرى تواصلًا بشريًا ، لأنها تفصل وتعبّر عن فكرة ، بدلاً من العدوان (ذلك من المعتدي المهاجم).

يتم ممارسة الانعكاسية أيضًا في لحظة ما وراء المعرفية بعد كل مناقشة ، حيث يقوم التلاميذ (بصفتهم "ممارسين انعكاسيين") بتحليل كيفية ممارستهم لمواصفات وظيفتهم ، والصعوبات التي واجهوها ، والوسائل التي لديهم أو لديهم لم تتخذ للتغلب عليها. يمارس المراقبون هذا التحليل صراحة ، ثم يرسلونه مرة أخرى إلى المجموعة.

في DVP ، أفق الحقيقة التي يمكن مشاركتها لأنها عقلانية تشارك في المناقشة ، لأنه من المتوقع إجماع عليها. ثم نواجه الخلاف الذي يظل فضيحة فكرية لأولئك الذين يعتقدون أن لديهم الحقيقة. لذلك يجب أن نشرح أنفسنا بمجرد أن نؤمن بالآخر بحسن نية. لكن ليس أن تكون الأقوى. افترض للحظة أن الآخر على حق: قليل ، كثير ... ماذا بعد ذلك؟

الذي هو على المحك السؤال ، وتفصيله ، وإجابته ، وليس التفوق على الآخر. لأنها تتلاعب بالمعنى ، ولم تعد بالعلاقات نهاية الخبر من القوة. نحن جميعًا منخرطون في ذلك ، لأن الأسئلة الفلسفية هي أسئلة الجميع ، وبالتالي الجميع. لا يحق لأحد أن يخرج من اللعبة. كل شخص لديه مصلحة في DVP في لعبة السؤال ، "حقيقي وجيد" ، لأن هناك أسباب للعيش والموت: لعبة خطيرة للغاية ، والتي لا تذهب دون قواعد.

اعتبر إجابتي اعتقادًا راسخًا ، لكنها قد لا تكون حقيقة مطلقة ونهائية. الأسئلة الفلسفية ملحة ولكنها صعبة ومعقدة. بالفعل ل طرحها بشكل جيد وفهمها. من باب أولى للرد عليه. هذا يفتح عالمًا من الإجابات المحتملة ، التي حرثها إلى حد كبير تاريخ الفلسفة ... القدرة على التساؤل عما أفكر به ، وتعلم كيف يتم تحديها من خلال الاختلاف والتباعد والاعتراض. خذ الآخر على محمل الجد: شريك وليس خصمًا. المحاور الحقيقي ، الذي يمكن أن يجلبني عن طريق زعزعة استقراري ، وتحريكي ، كصديق متطلب. مهما كانت تكلفة كبريائي ، من "الحفاظ على وجهي" (جوفمان). أعط أطروحتي حالة الفرضية ليتم التحقق من صحتها من قبل المجموعة.

هناك كلا من أخلاق الفكر (إعطاء نفسه الشروط للتفكير بشكل أفضل وأفضل) وأخلاقيات التواصل (هابرماس): فالمجموعة هي "فكرية جماعية" تشكل "مجتمع بحثي" (ليبمان) ، حيث يكون الجميع شخص الموارد الفكرية لأي شخص آخر. أخلاقيات الاتصال هي أكثر بكثير من "الكياسة" ، حيث يجب على المرء ألا يقطع من يتحدث أو يسخر ، وما إلى ذلك.

دعونا نقول: إن الرئيس الديمقراطي لا يحبذ التحدث يقلب أولئك الذين يقفون في المقدمة على أولئك الذين هم على الجانبين (يتعلم كيف يراقب المجموعة) ؛ ولا أصدقائه ، أو من يخاف منهم (القاعدة مجهولة ، وليس هناك "مساواة" أكثر من الآخرين). وبالمثل ، فإن الطالب الذي يعيد صياغة زميله في الفصل ("المصلح") هو شخص يظهر أنه يأخذ تفكيره في الاعتبار من خلال الاستماع للمطالبة الفكرية من أجل الفهم والإخلاص الأخلاقي حتى لا يخون كلمة منطوقة: فهو يحترم كلاً من الشخص وفكره الإنسان بفكره. في محاولة منه للامتياز النفسي ، يتحدث كما لو كان هو الآخر ؛ في جهد أخلاقي يتسم بالصدق ، خاصة إذا كان لا يتفق

مع ما قيل ، يقاوم مقاومته ، ويتحدث من مكان خلافه. وهي تتطلب حتى أكثر من الناحية الفكرية والأخلاقية للشخص الذي يعد التقرير أو توليف المناقشة ("المركب") ، لأنها تتعلق بعدة مداخلات. هذا هو السبب في أنه لا ينبغي أن يتدخل المصلح والمركب في النقاش ، لتركيز كل طاقتهم على الاستماع.

ما ينتج هدوءًا نسبيًا في ديناميكيات المجموعة هو التحدي المتمثل في التعبير عن الذات في الأسئلة التي اختارها التلاميذ أنفسهم ، والمهمة لحياتهم ، والاستماع إلى وجهات نظر مختلفة حول المشكلات التي يطرحونها. الديناميكية ليست جدلية فحسب ، بل هي إشكالية وتصور للمفاهيم. عندما نواجه سؤالاً ، فإننا في حالة بحث وليس تأكيدًا فوريًا. نفس الشيء عندما نسعى لتعريف كلمة ، والتي تشير إلى فكرة. في هذه الحالات ، لا توجد مواجهة للمواقف ، ولكن هناك تساؤل ومحاولة ومن المدهش مقارنة بالتمثيلات المعتادة للنقاش (كقتال!) أن ترى مجموعة تبحث ، بلغة معدلة للغاية عن طريق الاستجواب أو توضيح المفاهيم ، في موقف (لاستخدام مفاهيم أرسطو) ، إرشادي أكثر منه إرشادي ...

عندما يتم رسم إجابات للأسئلة (في الفلسفة نقول أطروحات) ، تكون المواجهة اجتماعية - معرفية ، ويجب على الميسر التأكد من أنها لا تنحدر إلى صراعات اجتماعية - عاطفية تتعلق بالأشخاص وليس بالأفكار ... علم النفس الاجتماعي للتعلم (Doise و Perret-Clermont و Carugati و Mugny وما إلى ذلك) أظهر إلى أي مدى يدفع الصراع الاجتماعي المعرفي ، في ظل ظروف معينة ، الطالب إلى العمل بشكل نقدي على تمثيلاته الأولى ("الآراء" أو التحيزات في الفلسفة) ، وإلى التقدم في تصوره للعالم. من جانبه ، أظهر فيجوتسكي كيف تفضل المواجهة بين الأفراد النقاش بين الأفراد. من خلال فصل الطفل عن رأيه من خلال اللقاء مع الآخر ، فإن المناقشة تعلمه أن يفكر ، أي أن يضع نفسه من وجهة نظر الآخر ليفكر مع نفسه ، مع هذا الآخر فيه وضده: "الفكر هو حوار الروح مع نفسها" سبق أن قال أفلاطون. نرى هنا في العمل عملية التنشئة الاجتماعية المعرفية التي ينفذها DVP

في الأسرة ، ثم في المدرسة ، يبني الطفل هويته كطفل وكطالب. يساهم DVDP في هذا البناء في ثلاثة أبعاد: بطريقة لغوية ، حيث أن المناقشة تطور المهارات أنواع التمكّن الشفهي للغة في تفاعل اجتماعي مستمر ؛ بطريقة عاكسة ، وهي حاسمة فلسفيًا ، من خلال تطوير ، تحت إشراف السيد ، مهارات التشكل ، ووضع المفاهيم والحجج العقلانية بهدف عالمي. إن عملية بناء الكائن الناطق / التفكير "للرجل الصغير" هي جزء من نفس حركة التنشئة الاجتماعية ، حيث نتعلم العيش معًا في ومن خلال التعاون التبادلي: التنشئة الاجتماعية بشكل ديمقراطي من خلال نوع الجهاز الذي يتم الاحتفاظ به (الوظائف المفوضة وقواعد التشغيل) ؛ والتواصل الاجتماعي من خلال التفكير المشترك المنخرط في مجتمع بحثي بهدف فلسفي ... مساهمة تربوية في المواطنة الانعكاسية ...

## فهرس

- 2001 (منسق): إيقاظ التفكير التأملي في المدرسة الابتدائية ، Hachette-Crdp de Montpellier
- 2002 (منسق): مناقشة فلسفية في المدرسة الابتدائية - ممارسات ، تدريب ، بحث ، Crdp .de Montpellier
- 2002: (تنسيق) ممارسات فلسفية جديدة في الفصل ، قضايا ومقاربات ، Crdp de Bretagne .Bretagne
- 2003: (تنسيق) الأنشطة الفلسفية في الفصل ، ظهور النوع؟ Crdp de Bretagne .Crdp de Bretagne
- 2004: المناقشة في التعليم والتدريب (بالتنسيق مع (R. Etienne ، l'Harmattan .l'Harmattan
- 2005: التفكير بنفسك ، الطبعة السادسة ، Social Chronicle ، ليون .Social Chronicle
- 2006: نقاش قائم على الأساطير في المدرسة وأماكن أخرى ، Social Chronicle ، ليون .Social Chronicle
- 2007 (منسق): تعلم التفلسف بالمناقشة: لماذا وكيف؟ ، دي بوك ، بروكسل ، بلجيكا .دي بوك
- 2007 (كتابة الفصل الأول عن المدرسة الابتدائية): الفلسفة في المدرسة الابتدائية في العالم ، اليونسكو. يمكن تنزيله من: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601E.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601E.pdf)
- 2008: مناقشة الأدب: المناقشات الأدبية والفلسفية في المدرسة الابتدائية (مع Y. Soulé و Sceren-Crdp de Montpellier ، D. Bucheton) .Sceren-Crdp de Montpellier



عنوان المقال : تعليمة الفلسفة و علوم التربية

تأليف الأستاذ : حبطيش وعلي

السيرة الذاتية:

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

الجنسية الجزائرية

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : [Habtiche.ouali@gmail.com](mailto:Habtiche.ouali@gmail.com)



- أستاذ مرسم في التعليم الثانوي
- خريج المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - في مجال الفلسفة
- حامل ماجستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة البيرة - آكلي محند ولحاج -

عنوان المقال بالفرنسية :

Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation

عنوان المقال بالعربية :

تعليمية الفلسفة وعلوم التربية

التعريف بالكاتب:

ميشيل توزي : مختص في تعليمية الفلسفة و أستاذ فخري بجامعة مونبلييه 3

عنوان للمقالة:

<https://www.philotozzi.com/2009/12/didactic-of-l>

## 1- التقاضي التاريخي والحالي:

هناك شرعية فلسفية للفلاسفة للتعامل مع مسألة التعليم ، لأن التعليم يفترض مسبقًا تصورًا للإنسان يجب تعليمه والمجتمع فيه والذي من أجله يجب تثقيفه ، ورؤية للعالم ، يتم تفعيلها من خلال الأهداف. اتباعها والأساليب المستخدمة القيم ، وتشارك في الأخلاق والسياسة. لذلك يوجد في تاريخ الفلسفة فلسفات تعليمية مختلفة وفقًا للفلاسفة (فكر في أفلاطون ومونتيني وروسو على سبيل المثال) ، وحاليًا فلاسفة التعليم الذين يجرون الأبحاث ويعقدون المؤتمرات.

لكن الفلسفة اليوم لم تعد تحتكر التفكير في التعليم. المؤرخون أو علماء الاجتماع أو الاقتصاديون ، على سبيل المثال ، مهتمون بها. منذ عام 1967 ، استهدفت العلوم التربوية في فرنسا أن تجمع في نفس الجامعة أنواعًا مختلفة من الأبحاث التي أجريت حول هذا الموضوع: وبالتالي يوجد علماء تنمويون ، وعلماء نفس اجتماعيون وسريرون ، وعلماء معرفيون ، وعلماء فيزيولوجيا الدماغ وأعصاب ، ومتخصصون في التقنيات الجديدة وعلماء الاجتماع والمؤرخين وعلماء الأنثروبولوجيا واللغويين والاقتصاديين والإحصائيين والمعلمين والمعلمات من التخصصات وما إلى ذلك. يتخصص البعض في جانب معين: علم نفس التعلم ، ووسائل الإعلام المختلفة والأدوات الرقمية ، والتدريب الأولي أو المستمر ، والأسرة ، والمدرسة ، والتدريب المهني ، والتعليم غير الرسمي ، والتعليم الصحي ، والبيئة ، وتاريخ الانضباط المدرسي ، والتعليم المقارن ، إلخ.

يمكن العثور على الفلاسفة في قسم الفلسفة أو العلوم التربوية [1]. قد يكون هناك تقاضي: الفلسفة ليست علمًا ، ويمكن إلحاقها بقسم علوم تربوية ، فهل هذا مشروع؟ يغطي السؤال الارتباط العلماني للفلسفة تجاه العلوم الإنسانية ، التي تنازع معها شيئًا فشيئًا مناطق مختلفة. نحن نعلم ، على سبيل المثال ، أن الفلسفة ، في انعكاسها على العلم ، توسع نظرية المعرفة للمجالات العلمية المختلفة (خصوصية الموضوع ، وطبيعة إدارة الإثبات ، ومجال صحة

النتائج ، وما إلى ذلك): لكنها كذلك حساس للغاية عندما يحاول علماء الاجتماع على سبيل المثال (انظر P. Bourdieu و L. Pinto وما إلى ذلك) وضعه في مجال ثقافي ...

بل إن الموقف أكثر تعارضًا مع تعاليم الفلسفة. يميل كل تخصص مدرسي إلى تنظيم تعليمه حول خصوصيته ، وطريقته الخاصة في تنظيم التدريس والتعلم لمحتوياته (تعليم الرياضيات ، والأحياء ، والتربية البدنية والرياضية ، واللغات ، وما إلى ذلك). نحن لا نرى لماذا لن يكون هناك تعليم للفلسفة ، حيث يوجد تعليم مدرسي لهذا النظام ، وتعلمه من قبل الطلاب. لكن السؤال هو معرفة ما إذا كان ينبغي تطوير هذه الأساليب التعليمية في مجال الفلسفة الخالص ، لأنها تندرج تحتها بمحتوياتها ، و / وضمن علوم التربية ، مستفيدة من "التخصصات المساهمة" ، على سبيل المثال ، لأنها هي مسألة تعلم ، معرفة علمية حالية في علم نفس التعلم والعلوم المعرفية ... يحسم السؤال بالصعوبة الكبيرة في الحصول على أطروحة في تعليم الفلسفة مقبولة في قسم الفلسفة بالجامعة ، حيث الشرعية الوحيدة هي البحث على فيلسوف ، وبدرجة أقل على فكرة فلسفية [2]. من الواضح أن هذا ليس هو الحال في علوم التربية ، التي ترحب بجميع الأطروحات في التدريس التأديبي ، حيث أن التعليم جزء من مجال أبحاثهم. غالبًا ما تم التعبير رسميًا عن أحد أسباب هذه الصعوبة من قبل المفتشية العامة للفلسفة: الفلسفة في حد ذاتها هي طرق التدريس الخاصة بها ، لأنها تقود ، وفقًا لـ J. المعلم ، المتدرب الفيلسوف في رحلته. أي تدخل من مساهمة خارجية يمكن أن يشوه نقاء الانضباط. أما بالنسبة لأولئك الذين يوافقون على الحاجة إلى التعليم ، فببساطة لأن المرء يواجه صعوبات في فهم دورة أو قراءة فيلسوف أو كتابة أطروحة ، يجب أن تستند بالكامل على الفلسفة.

## 2- أسئلة معرفية:

يمكن تعريف موضوع تعليم الفلسفة بشكل كلاسيكي على أنه "دراسة تعليم وتعلم الفلسفة". إذا كان التدريس عمومًا يشير إلى مدرس يعلم ، ويتعلم للطالب الذي يتعلم ، فإننا نفكر من حيث من التدريس التقليدي للفلسفة في فرنسا ، إلى حالة الصف الأخير من المدرسة الثانوية. ولكن هناك أيضًا فصولًا تحضيرية ، وجامعة ، وممارسات جديدة ذات هدف فلسفي في المدارس الابتدائية والمتوسطة ، والتجريب في المدارس الثانوية المهنية ، والممارسات خارج المدرسة (مقاهي فيلو ، وورش عمل الفلسفة مع البالغين والأطفال ، والجامعات الشعبية ، إلخ). مجال البحث لذلك هو في الواقع أوسع من ذلك بكثير. خاصة وأن هذا التدريس مختلف جدًا في الخارج ، مما يفتح طرقًا تعليمية مقارنة (في المكان والزمان).

يمكن أن تكون هذه الوسائل التعليمية ، وفقًا لـ J-L Martinand ، من ثلاثة أوامر تحدد برنامجًا بحثيًا:

أ) التعليم الوصفي. يمكن أن يدرس بمعنى وصف (بدون حكم أو وصفة طبية) هذا التدريس كما هو (أو لا) مؤسسي ويمارس بشكل ملموس:

- تنظيمها الرسمي "السياسي" في نظام مدرسي معين: تكوين لجان تطوير المناهج الدراسية وعملية عملها (كان هناك الكثير منها في الفلسفة ، وقد فشلوا في كثير من الأحيان) ؛ البرامج والنشرات حول المحتوى (المفاهيم أو الأسئلة ، المؤلفون أو الأعمال ، وأي منها؟) ، الأساليب (الدروس ، تفسيرات النصوص ، الأطروحات ... العمل الجماعي؟) ، التقييم (ما هي المعايير المطروحة) ؛ الجداول الزمنية للانضباط حسب التسلسل والمستويات ؛ أنواع وتواتر اختبارات التحكم أثناء التدريب ؛ طبيعة إجراءات الفحص والتحقق ؛ معاملات مادية نظام التوظيف والتدريب الأولي والمستمر للمعلمين ، إلخ. يمكننا أيضًا دراسة تاريخ الانضباط المدرسي في هذا النظام التعليمي [3]. أو قارن هذا التدريس مع تعليمه الرسمي في البلدان الأخرى. يتضمن هذا بشكل أساسي العمل على المستندات لاستخراج المعلومات ، ولكن أيضًا وضعها في المنظور بحيث يكون لها معنى: هناك فرضيات ضمنية أو صريحة في أي وصف ، والتي غالبًا ما تكون في معالجتها التفسيرية.

- الطريقة التي يتم بها اقتراحه في الكتيبات (التعليم الوسيط بين برنامج المفتشين والمعلمين في الميدان).

- طريقة ممارسته في الفصول حسب نوع المنشأة وموقعها الجغرافي والاجتماعي وسلسلة ومستوى التعليم. كيف يتقدم المعلم في فصله للتعامل مع البرنامج ، والتخطيط للتقدم والجلسات ، والتحضير للاختبارات أو الامتحان: ما هي الاختيارات في ترتيب المفاهيم أو الأسئلة ، والمؤلفين والمصنفات ، والوسائط المستخدمة؟ ما هو مكان الطلاب في العملية (استماع ، مشاركة ، إلخ)؟ كيف يتعلم الطلاب ، وما هي الصعوبات التي يواجهونها ، وكيف يحاولون التغلب عليها؟ ماذا يفعل المعلم لمساعدة الطلاب الذين يجدون صعوبة - أو حتى يرفضون - في التعلم؟ هل توجد في المهنة إيماءات مهنية أساسية ، وأنماط مختلفة يمكن تحديدها من المعلمين ، وملفات تعريف للطلاب؟ يمكننا أيضًا أن ننظر في كيفية إجراء المسابقات والتدريب بالفعل.

تتضمن كل نقاط الدراسة هذه منهجيات مخصصة أو مستقلة أو مجتمعة: الملاحظات في الجسم الحي ، وتسجيل الفيديو والتحليل ، والاستبيانات ، والمقابلات البحثية مع الجهات الفاعلة المعنية. هذه ليست طرقًا فلسفية على وجه التحديد ، ولكنها مستعارة من العلوم الإنسانية ، مما يجعل من الممكن دراسة تعليم وتعلم هذا التخصص بشكل ملموس.

- ولكن هناك أيضًا ، بالإضافة إلى التدريس الفلسفي الرسمي ، ممارسات مدرسية غير مؤسسية ، بمعنى برنامج مخطط صريحًا. هذه هي حالة "الممارسات الفلسفية الجديدة" في المدينة ولكن بقدر ما نشعر بالقلق هنا بشكل خاص ، في المدرسة الإعدادية وخاصة في المدرسة الابتدائية. من المهم تحليل كيفية ظهورهم في فرنسا (النهج التاريخي للابتكار التربوي) ؛ كيف تأثروا بالممارسات الأجنبية (بشكل كبير تلك التي قام بها فريق الفيلسوف الأمريكي م. ليبمان) ،

وما يتكون هذا (التعليم المقارن) ؛ لماذا كان هناك تنوع في التيارات والأساليب في فرنسا ، أي منها ، وما هي الأهداف وما هي الأجهزة ، وما أنواع التدريب التي صاحبت هذا الابتكار ، واقع أداء هذه الممارسات ، وتفاصيل الأجهزة المنفذة ، والمهارات المطلوبة من قبل المعلم وطورها الطلاب ، والتأثيرات المستحثة. في عملنا ، عملنا على العديد من هذه النقاط.

(ب) يمكن أن يكون التعليم أيضًا توجيهيًا. هذا هو الذي دعت إليه المؤسسة رسميًا. بالإضافة إلى البرنامج الذي يجب تدريسه ، والتعاميم التي تدخل في تفاصيل الالتزامات القانونية الخاصة بالتخصص ، هناك عمل يتعين القيام به

على "الوصفات الذاتية" للمعلمين ، أي الطريقة التي يتصرفون بها وفقًا للتمثيلات التي لديهم عن الطريقة التي "يجب" عليهم تدريس مادتهم بها.

بالإضافة إلى ذلك ، إذا كان من الصعب مراقبة الامتحانات الشفوية للتجنيد في الجسم الحي ، أو اجتياز عمليات التفتيش لمعلمي الفلسفة ، فمن الممكن تحليل مجموعة من تقارير هيئات المحلفين في الرؤوس وتجميع الفلسفة (التي يتم إجراؤها العامة) ، أو تقارير التفتيش الفردية ، لتحديد المعايير الصريحة والضمنية لأحكامهم وتقييماتهم ونصائحهم وتعليماتهم. نحن نعلم إلى أي مدى يؤثر شكل التعليم الذي تم تلقيه ومعايير التقييم للمسابقات وعمليات التفتيش على الممارسات الحقيقية لمعلمي الفلسفة ، لأنهم لم يتطوروا كثيرًا بمرور الوقت على الرغم من التغييرات المجتمعية والمدرسية الهامة. على سبيل المثال ، تقليديًا ، في الخيال المعياري للمهنة ، يجب أن تكون دورة المعلم "درسًا" ، نموذجًا أوليًا للدرس النموذجي للتجميع ، مع تعليقات على النصوص من قبل مؤلفين عظماء. تظل صورة الدورة التدريبية كـ "عمل" مهمة. كما أنه من الضروري أيضًا التحضير لامتحان البكالوريا على مدار العام من خلال الرسائل الجامعية وشروحات النصوص ، فإن تحليل النصائح الواردة في الكتيبات وغيرها من SOS Bac للنجاح في هذه التمارين يمكن أن يكون مفيدًا هنا ، من خلال تكرارها وافتقارها للإبداع ، دليل على عقيدة ضمنية ولكنها حقيقية للغاية في صميم الثقافة المهنية للشركة.

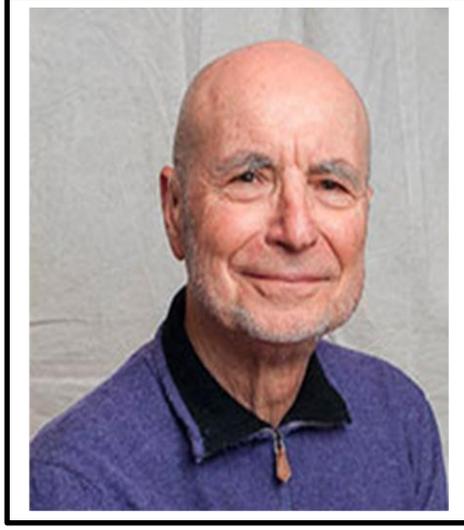
(ج) يمكن أن يكون التعليم في النهاية "نقديًا ومستقبليًا": هذا هو مجال البحث في تعليم الفلسفة ، مع الباحثين الجامعيين والممارسين المرتبطين به. الفلسفة هنا بالكاد لها ماض ، بل هي بالأحرى سلبية. من هم الأكاديميون في أقسام الفلسفة ، بمن فيهم أولئك الذين يستعدون نظريًا لمسابقات التوظيف ، والذين أجروا أبحاثًا في مجال التدريس؟ كان هناك البعض منذ التسعينيات ، ولكن في علوم التعليم ، مجال فقد مصداقيته من قبل الفلاسفة ومنظمتهم الرئيسية. بدأ البحث في علم أصول التدريس في الفلسفة في عام 2000 تحت إشراف P. Meirieu ، ثم مدير INRP ، ولم يشمل أي فيلسوف جامعي معروف ، وقام بتوجيهه زميل ، مع المعلمين والمفتشين ... IREPH ، معاهد البحث للتعليم الفلسفي ، الذي ادعى في صورة IREM منذ عام 1998 من قبل جمعية جديدة لأساتذة الفلسفة (ACIREPH) ، لم ير النور أبدًا [4].

التعليم الفلسفي ، الذي تغيرت برامجه وتعميماته ووصفاته بشكل طفيف مقارنة بالتخصصات الأخرى (فلسفة بيرنس) ، أصبح على نحو متزايد بعيدًا عن التعليم الجماهيري ، والتلاميذ الذين تغيروا كثيرًا في علاقتهم بمعرفة المدرسة وقوتها. Le refus d'aggiornamento didactique et encore plus pédagogique (un fort « anti-pédagogisme » hante la profession), l'absence d'une formation adaptée qui prendrait en charge les nouveaux problèmes rencontrés, mettent nombre d'enseignants en difficulté, voire en nombre d'enseignants en difficulté, voire en difficulté. هناك مسؤولية يجب أن نتحملها ، والحلول للمضي- قداما. يمكن للبحث في تعليم الفلسفة في مجال علوم التعليم ويجب أن يلعب دوره في هذا ، لأنه مع إعطاء مكانه الكامل لخصوصية النظام الفلسفي ، يمكن أن يستدعي "التخصصات المساهمة" لدعمه.: تاريخ نظام التعليم ، الذي يشير إلى أن حالة معينة هي نتاج تاريخ معين ، ويلقي الضوء على تداعيات التطورات المجتمعية على تلك التي تحدث في المدرسة ، وتلاميذها ومعلميها ، وطرق التدريس الثمينة أو المحترقة ، إلخ. ؛ علم الاجتماع المدرسي وعلم النفس المعرفي ، كل منهما يشرح بطريقته الخاصة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في بيئتهم وتعلمهم المدرسي ؛ تاريخ الفلسفة كنظام مدرسي ، الذي لا يقع تحت عنوان "specie aeternitatis" ، ولكنه متجسد إلى حد كبير في التاريخ (فكرة العلمانية مهمة للتعليم الفرنسي- للفلسفة) ، والذي يطور القضايا التي أثرت سابقًا ، يتذكر المواقف الحالية والمناقشات التي جرت ، والقرارات المتخذة أخيرًا ، والتسويات أو التشديد ، والمآزق أيضًا ؛ التعليم المقارن ، الذي يجعل التعليم الفلسفي الفرنسي- نسبيًا ، لأن هناك العديد من الصيغ ومختلفة جدًا في أماكن أخرى ، والتي يمكن أن تعطي أفكارًا ...

#### المراجع:

- [1] يجب أن نتذكر أن دوركهايم ، الفيلسوف ومؤسس علم الاجتماع الفرنسي- ، كان أول كرسي في فرنسا لـ "علم التربية".
- [2] في كل مكان ، بالطبع ، يعتبر البحث التأديبي البحث أكثر نبلاً من البحث في تدريسه. ولكن يمكن للمرء على سبيل المثال الدفاع عن أطروحة في تعليم الرياضيات (أو اللغات) في بعض مختبرات الرياضيات ...
- [3] انظر أطروحة برونو بوكيه في فرنسا.
- [4] وقعت الكلية الدولية للفلسفة للتو اتفاقية مع National Education بخصوص تدريب المعلمين والبحث في تعليم الفلسفة. ربما هناك افتتاح جديد هنا ...

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية



مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

ميشال توزي

ترجمة الطالب : حبطيش وعلي

*Problématique sur un cursus de pratiques philosophiques de la maternelle à la fin du  
secondaire*

*Michel Tozzi*

*Traduis par: Habtiche Ouali*



مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

ميشيل توزي ، أستاذ فخري في جامعات العلوم التربوية ، مونتبلية 3 ، مدرس الفلسفة

[www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) الموقع [michel.tozzi@orange.fr](mailto:michel.tozzi@orange.fr)

ترجمة الأستاذ : حبطيش وعلي

*Problématique sur un cursus de pratiques philosophiques de la maternelle  
à la fin du secondaire*

*Michel Tozzi, professeur émérite des universités en Sciences de  
l'éducation, Montpellier 3, didacticien de la philosophie*

[michel.tozzi@orange.fr](mailto:michel.tozzi@orange.fr) Site [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

*Traduis par: Habtiche Ouali*

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

في الفلسفة ، " هو أولاً وقبل كل شيء أن نقبل ، كما في جميع التخصصات الأخرى ، مبدأ التدرج المحسوب في بدء التعلم واكتساب المعرفة. نحن نعلم أنه في ظل ظروف معينة ، وتحديدًا تلك التي يجب تحريرها ، يمكن أن تكون "القدرة الفلسفية" لـ "الطفل" قوية جداً. سوف نتعلق التقديمية بكل من الأسئلة والنصوص التقليدية بالإضافة إلى تلك الخاصة بمحادثتها ... "

جاك دريدا ، لوموند دو للتعليم ، مارس 1975.

في 19 نوفمبر 2009 ، خلال الاجتماع التاسع حول الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) الذي عقد في اليونسكو ، تم عمل ورشة عمل حول:

سؤال التقدم في الفلسفة مع الأطفال: نحو المنهج؟ " (1).

في الواقع ، تعمل اليونسكو ، بهدف الحوار والسلام بين الشعوب ، على تعزيز تنمية الفلسفة مع الأطفال طوال فترة دراستهم. يفتح هذا التوجه مشكلة المنهج المدرسي لتعلم التفلسف.

أهداف ورشة العمل هذه هي:

- استكشاف هذا المنظور ، وصياغة الأسئلة ذات الصلة بالموضوع وطرح بعض السبل للتفكير والبحث ؛

- تشكيل مجموعة عمل دولية تتولى هذه المشكلة بهدف تقديم مقترحات تعليمية وتعليمية ومؤسسية.

تم إنشاء مجموعة العمل هذه ، ولا سيما مع ممثلين من فرنسا وسويسرا وبلجيكا وكيبك.

تم اقتراح نص حول إشكالية السؤال من قبل ميشيل توزي ، تم إثراؤه من خلال عمل ورشة العمل. يهدف إلى تقديم النقاش ، من أجل استخلاص المساهمات. ومن هنا النص أدناه.

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

إنها مسألة طرح المشكلة بشكل صحيح ، وصياغة الأسئلة ذات الصلة ، لأن مسألة المناهج الدراسية تثير العديد من الأسئلة من مختلف الأنواع ، على سبيل المثال علم النفس الوراثي ، والنفسية ، والفلسفي ، والأخلاقي ، والتربوي ، والتعليمي ...

ومن هنا جاءت خطة عمل البحث ، حيث يتعلق الأمر بتحديد بعض المشكلات الأساسية التي تتخطى مسألة المقرر الفلسفي ، لتغذية التفكير واقتراح المساهمات في البحث:

(1) مسألة الأهداف

(2) مسألة المضمون

(3) مسألة عمليات التفكير

(4) بداية الدورة

(5) مفهوم التقديمية في المنهج

(6) مسألة الأساليب

(7) فيما يلي بعض الأسئلة لأولئك الذين يهتمون بهذا التفكير في المناهج الفلسفية ، والمخصصة على وجه الخصوص لليونسكو وجميع البلدان الأعضاء فيها:

- ما المقصود بالمنهج التأديبي؟ كيف تحدد المنهج الفلسفي؟ منهج مدرسي فلسفي؟

- هل هو ممكن ومرغوب فيه؟ في ظل ظروف ما؟

- كيف نصمم مساق في الفلسفة في المرحلتين الابتدائية والثانوية جزئياً أم كلياً؟

- كيف نفكر في مفاهيم التقديمية ، والتقدم الأكاديمي التأديبي ، والتقديمية في التعلم في المدرسة ، وتصور التقديمية في الفلسفة والفلسفة؟

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

- ماذا يمكن أن تكون أهداف ومحتويات ومهارات (المعلم والتلاميذ) المدرجة في المناهج الفلسفية؟

- ما هي الأساليب التربوية والتعليمية التي تسهل تعلم الفلسفة والفلسفة؟ لماذا وكيف هم ميسرين؟

- ما هو التدريب الذي يبدو ضرورياً لدعم المناهج الفلسفية في المدرسة؟ (أرسل المساهمات في هذا السؤال الأخير إلى *Nathalie Frieden* ، أستاذة تعليم الفلسفة بجامعة فريبورغ ، رئيس مجموعة العمل حول التدريب: [nfrieden@sunrise.ch](mailto:nfrieden@sunrise.ch)).

أولاً : مسألة الأهداف:

التعلم في الدورة يكون منطقياً فقط من خلال الأهداف المنشودة. ومع ذلك ، عندما يتعلق الأمر بالممارسات الفلسفية في المدرسة ، يمكن أن تكون متعددة ، اعتماداً على النماذج التنظيمية التنظيمية أو الابتكارات والتجارب التي تتطور في هذا المجال. هل نحاول (النموذج العقائدي) نشر فلسفة رسمية (مثل *Thomism* في إسبانيا *Francoist* أو الماركسية-اللينينية-الستالينية في الاتحاد السوفياتي السابق)؟ لنقل التراث الفلسفي (النموذج التاريخي لتاريخ الفلسفة في إيطاليا) ، مع لحظاته العظيمة: الميوتيات السقراطية ، الديالكتيك الأفلاطوني ، الخطاب الأرسطي ، مذهب المتعة المحسوبة لدى الأبيقوريين أو الشجاعة الرواقية ، الكوجيتو الديكارتي ، الأمر الكانطي ، الديالكتيك الهيجلي أو الماركسي ، إلخ. ؟ لتحضير الطلاب من خلال امتحان مجاني ليقرروا ويتصرفوا في حياتهم على أساس قيم موحدة وهرمية (النموذج العملي لدورة الأخلاق البلجيكية غير الطائفية)؟ أن يفكر المرء بنفسه من خلال مجتمع البحث الفلسفي ، من خلال تعزيز التفكير النقدي والإبداعي واليقظ (نموذج إشكالية لاسيد ليمان)؟

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

في الأطفال ، هل نحاول تطوير القدرة على مواجهة السؤال حقاً ، والإجابة عليه من خلال تطوير فكرة أولية عن العالم (ج. ليفين)؟ هل بالأحرى (هذا ليس متناقضاً ولكنه يحرك المؤثر) ، العمل على منهجية فكرية صارمة ، على أساس إشكالية الأسئلة والمفاهيم ، وتصور المفاهيم والاختلافات المفاهيمية ، والحجج العقلانية للتحقق من صحة ملاحظاته أو تقديم اعتراضات (Mr. توزي). هل نذهب إلى أبعد من ذلك ، من خلال تعليم الأطفال في المدرسة العيش بشكل أفضل وبصحة جيدة ، بمعنى الحكمة (N. Go)؟ هل نسعى أم لا ، بشكل مشترك ، إلى التثقيف من أجل المواطنة من خلال ممارسة التعاون ، من خلال محاولة صياغة الفلسفة والديمقراطية في ممارسة مدرسية (S. Connac)؟ أو / وتطوير استخدام انعكاسي ، ولم يعد منفعياً ، للغة؟

كما نرى ، تصر بعض البرامج أو الممارسات على محتوى معين ليم استيعابها ، بينما تصر برامج أو ممارسات أخرى على عمليات التفكير التي يتعين تطويرها ، والبعض الآخر يخلط بين الاثنين (مثل الفلسفة في العام الأخير في فرنسا). اعتماداً على اختيار الأهداف ، التي نراها يمكن أن تكون مختلفة جداً ، أو حتى متعارضة ، الدورة المتوخاة ، لن تكون محتوياتها وطرقها هي نفسها ، وكذلك التدريب اللازم ، لأن الأهداف المنشودة ، وأساليب تحقيقها ، والتدريب يجب أن يكون مرغوباً في تماسك تربوي وتعليمي.

ثانياً : مسألة المضمون:

إذا ظهر المحتوى لبعض المحددات ، عليك أن تعرف كيف تفكر فيه. سيعارض المحتوى العقائدي الرسمي المحتوى التاريخي (تاريخ الأفكار) ، مثل الدوغمائية في التعددية. لكن هل تستطيع "الفلسفة الرسمية" أن تتعلم كيف تفكر بنفسها؟ هل يجب أن يشجع التعليم "التاريخي" النسبية بسبب تعدد العقائد؟ هناك خيارات أخرى محتملة (على سبيل المثال: الانفتاح على التعددية من أجل تحديد الذات ؛ لكن هذا التعدد في المذاهب لا ينبغي أن يكون للطالب "سوبر ماركت للأفكار الفلسفية" يختار فيه ...

1) هل يجب أن نفكر في هذا المحتوى في برنامج الفلسفة على أنه نقل لرؤية عالم المجتمع الذي نعيش فيه والذي نريد أن نبنيه؟ وبالتالي فإن Thomism هي الفلسفة الرسمية للفاتيكان ، لأنها ترضي الطابع الرسمي في أفضل الأحوال على التفكير المسيحي في العالم. يصبح ذلك من إسبانيا فرانكو. وبالمثل ، وبشكل متماثل مع الرؤية المسيحية للعالم ، بالنسبة لمجتمع قام بثورته البروليتارية ودسعى لإشراك العالم كله فيه لتحرير الجماهير والشعوب المضطهدة ، تظهر الماركسية في الاتحاد السوفياتي السابق باعتبارها الفلسفة الأكثر ملاءمة الموقف ، سلاح نظري وعملي لمشاركته مع المهيمن ...

2) هل يجب أن نفكر في هذا المحتوى ، على العكس من ذلك ، على أنه تعاقب المذاهب الفلسفية في التاريخ (كما في إيطاليا)؟ هنا هو التسلسل الزمني التاريخي للفلاسفة الذي سيقود تقدمية النهج. يمكننا التفكير عن طريق المؤلفين (أرسطو ، هايدجر ... ) أو / و "التيارات" الأكثر عالمية (الشك ، الرواقية ، المادية / المثالية ، التجريدية / العقلانية ...). لكن ماذا سيكون معنى هذه التاريخية؟ يوفر تربوياً معايير زمنية لإدخال نهج المؤلف أو العمل في سياقه الاجتماعي والثقافي والسياسي ، إلخ.؟ تاريخ الأفكار؟ إنها نظرة تاريخية للأعمال ، والتي تؤكد أن التاريخ يميز المذاهب اجتماعياً. أنه يمكن أن يبرهن أيضاً فلسفياً ، كل منهم يعرف نفسه فيما يتعلق بما سبقه ، من خلال توسيعه أو / واتقاده (راجع ديكارت وتوميدس ، هيجل وماركس ...). يمكن للمرء أيضاً أن يستدعي لتبرير هذا الخيار فلسفياً "إحساس بالتاريخ" ، من منظور هيجلي ، حيث تتحقق الروح شيئاً فشيئاً في تطورها التاريخي. سيكون مفهوماً فلسفياً خاصاً لتاريخ الفلسفة والتاريخ نفسه. هل يجب أيضاً وضع علامة فلسفية على برنامج الفلسفة؟ نعود إلى مسألة الأهداف المنشودة و "فلسفة البرنامج".

إذا احتفظنا أيضاً بعدد معين من الفلاسفة ، فأى منهم نختار؟ هل سيتم تفضيل الفلاسفة المعاصرين ، أم سيتم موازنة البرنامج بين العصور القديمة والعصور الوسطى والفلسفة الحديثة والفلسفة المعاصرة؟ هل يوجد فلاسفة أكثر أهمية من غيرهم في تاريخ الفلسفة؟ ما هي إذن المعايير (المعايير) ذات الأهمية أو اختيار كذا وكذا؟ هل يقال إن هناك فلسفة غربية فقط ، وهذا هو المكان الذي ينبغي استقاء المؤلفين منه؟ إذن ماذا عن الفكر الصيني والمدارس

الهندوسية للفلسفة والفلسفة الأفريقية الناشئة؟ هل سيكون هناك مؤلفون إلزاميون للدراسة ، أم قائمة بالمؤلفين المقترحين فقط سيختار الأستاذ البعض منهم؟ قائمة الأعمال الفلسفية للاختيار من بينها ، أو قائمة الأعمال الإجبارية للدراسة؟ في فرنسا ، قد يتعين على المرء أن يشرح نصاً فلسفياً أثناء امتحان البكالوريا (18 عاماً) دون الحاجة إلى معرفة المؤلف أو معرفة عمل المقتطف المقترح ، لأننا " نريد أن نحكم قبل كل شيء على التحليل و مهارات تفكير المرشح ...

3) هل من الضروري ، بدلاً من النهج التاريخي أو العقائدي (أو بشكل مترابط) ، التفكير في هذا المحتوى من حيث المفاهيم التي يجب دراستها ، والأفكار العامة والمجردة التي يجب تصور محتواها للوهلة الأولى غامضة ومتعددة المعاني (على سبيل المثال: الوعي ، الحقيقة ، الحرية ، الدولة ، الواقع ، إلخ)؟ هنا نأخذ كلمات رئيسية ، مدعوة وفكراً ، تأخذ معنى في شبكة مفاهيمية ترتب منها المشاكل (على سبيل المثال فيما يتعلق بالحقيقة ، نطرح مسألة نظرية المعرفة ، أو نظرية أخلاقيات الكلام ؛ فيما يتعلق الحرية ، مسألة الإرادة الحرة أو الحتمية ، أو العلاقة بين المسؤولية والذنب ...). ولكن ما هي المفاهيم التي يجب اختيارها كأولوية على الآخرين ، بالنظر إلى وقت التدريس المحدود؟ هل هناك ترتيب مرغوب فيه للدراسة (على سبيل المثال ، الوعي قبل اللاوعي) ، أو هل ينبغي تركه للمبادرة التعليمية (مثل هذه الفكرة أسهل في التعامل معها من غيرها) أو فلسفة المعلم الذي يديني مقرره الدراسي (على سبيل المثال: كل شيء ينبع بشكل أساسي من علاقتنا بالعالم ووعينا وأحاسيسنا وما إلى ذلك)؟

4) على العكس من ذلك ، هل يجب أن نفكر في هذا المحتوى من حيث المشكلات (على سبيل المثال ، الوحدة "هل أنا وحدي؟" ، في دورة الأخلاق البلجيكية غير الطائفية). هنا يمكننا أن نأخذ الأسئلة الرئيسية في تاريخ الفلسفة (راجع سقراط أو ديكارت: "من أنا؟" أو كانط: "ماذا يمكنني أن أعرف؟ ماذا أفعل؟ ماذا يمكنني أن أتمنى؟ ما هو الإنسان؟") . تأخذ المفاهيم هنا معنى في ومن خلال الأسئلة التي تحتوي عليها. هل يسهل النهج القائم على حل المشكلات على الطالب التعامل مع المدخلات الممكنة الأخرى (المذاهب والنصوص والمفاهيم وما إلى ذلك)؟

5) ماذا عن الإشارة إلى المؤلفين والنصوص فيما يتعلق بهذه المفاهيم أو هذه المشاكل؟ يمكننا التفكير في الطريقة التي تم بها التعامل مع فكرة من قبل فلاسفة مختلفين (على سبيل المثال ، فكرة الفكرة في أفلاطون ، لوك ، لايبنيز ، هيوم ، كانط ، هيجل أو ماركس ... ) ، و / أو مثل هذا العمل (الجمهورية ، أو مقال عن فهم الإنسان ...). يمكن معالجة مشكلة من جانبها في إشكالية محددة (الموقف ، تفصيل المشكلة) ، ومحاولتها الأصلية لحل من خلال واحد أو أكثر من الفلاسفة ، أو عمل كهذا أو ذلك: على سبيل المثال ، يعتمد نقد كانط على المفهوم المفاهيمي. التمييز بين الفهم والعقل ، وهو ما لا يفعله ديكرت ، ومن هنا حل مختلف للسؤال "ماذا يمكنني أن أعرف؟".

على العكس من ذلك ، هل يفترض بنا أن نعرف كذا وكذا عملاً في استخدام المرجع ، لدرجة تحديد المكان الذي يجب أن يُعطى لمثل هذا العمل وكذا في العمل العقائدي للمؤلف ، في تاريخ فكره؟ يطرح سؤال: ما الذي يجب أن يتعلق على وجه التحديد بالتعليم العالي مقارنة بالتعليم الثانوي ، في الطبيعة المتخصصة إلى حد ما للتعليم المقدم ، خاصة عندما يصبح "تخصصاً"؟ وهل نحتاج إلى مكان أم لا للكاتب في الفلسفة مع الأطفال الصغار؟

### ثالثاً: مسألة عمليات التفكير:

يطرح بعض فلاسفة التدريس مسألة الدخول في الفلسفة من خلال تعلم الفلسفة ، بدلاً من وضع مسألة المحتوى أولاً في المناهج الدراسية. هذا نهج آخر. يمكن أن نجد تناقضاً مع الأولى ، لأنها أقل اهتماماً بـ محتويات محددة ، وأكثر من ذلك بظهور التفكير وتطوره كطريقة تفكير ، ومنهج فكري ، وإدخال عمليتي التفكير. بشكل عام ، فيما يتعلق بالإنسان الفكري ، ومحددة ، فيما يتعلق بالفلسفة (لا يصور المرء في الفلسفة كما في العلوم). يؤكد على الأسئلة التي يطرحها الأطفال على أنفسهم ، حتى قبل التعمق في الطريقة التي يسألهم بها الفلاسفة ، مشيراً إلى أن أسئلة الأطفال غالباً ما تنضم إلى أسئلة فلسفية كبيرة ، على سبيل المثال من 3 إلى 4 سنوات عند الوفاة.

ينتقد البعض هذا الموقف ، بحجة أنه في الفلسفة لا يمكننا فصل الشكل (الذي سيكون عملياً) عن المحتوى (المحتوى) ، ولا يمكننا الفلسفة بدون الفلاسفة ، والمشاكل التي طرحوها ، والمفاهيم التي "طوروها ، وبالتالي فإن المحتويات هي شرط أساسي للتفكير الفلسفي. ولكن يمكن للمرء أن يتعلم عن ظهر قلب ، بل ويلتزم بمحتوى عقائدي دون أن يفهمه في منطق المفاهيمي أو الجدلي ، "بمعرفة كاملة بالحقائق" ؛ وهكذا يمكن للمرء أن يعيد إنتاج سلسلة من الأفكار بفهم بسيط في مهمة أو فحص ، من خلال الخضوع لسلطة المؤلف أو المعلم ، دون "إعادة التفكير" فيه. تفترض عملية التفكير ، على العكس من ذلك ، نشاطاً للفهم ، وتطويراً نشطاً لانعكاسه.

لم يذكر السيد ليتمان صراحة في رواياته مؤلفاً أو عملاً أو نصاً فلسفياً واحداً ؛ وهي لا تسعى إلى ضمان اكتساب الأطفال ، حتى في نهاية المرحلة الثانوية ، "ثقافة فلسفية" بالمعنى التراثي. لا يعني ذلك أن الفلاسفة غائبة عن عمله: هذا الفيلسوف الجامعي ، الذي درس الفلسفة في جامعة السوربون ، ويعرف الفلسفة القارية والتحليلية جيداً ، اعتمد على تاريخ الفلسفة بأكمله ، والذي تندرج مشاكله ضمناً في رواياته (على سبيل المثال ، المنطق الأرسطي في هاري ستوتل ، كما يشير اسم الرواية بالتورية). لكنه يؤكد في منهجه وروايته وخاصة التدريبات في كتب المعلم المقابلة لكل عمل ، على اكتساب مهارات انعكاسية متنوعة ، والتي هي موضوع التفكير النقدي (مستوحى من تيار "التفكير النقدي" الأمريكي) ، إبداعي ، مصحح ذاتياً ، مع تفكير يقظ ، مهم (على أساس "الرعاية").

وبالمثل ، ظهر ميشيل توزي تجريبياً في التسعينيات في فرنسا ، مع عشرين مصححاً للكالوريا الفرنسية ، وهو نموذج تعليمي لتعلم الفلسفة ، للإلهام العقلاني: الفلسفة هي تعريف تعليمي على أنها "التعبير عن الأسئلة والمفاهيم الأساسية للحالة الإنسانية ، في وحدة وحركة الفكر الذي تسكنه العلاقة بالمعنى والحقيقة ، وعملية إشكالية الأسئلة والمفاهيم ، وتصور المفاهيم والتمييزات المفاهيمية ، والحجج العقلانية التي تهدف إلى التحقق من صحة الأطروحات أو بناء الاعتراضات". هذا لا يتعارض مع استخدام المراجع الفلسفية بشكل صحيح (انظر العمل التأملي المقترح في نهاية رياض الأطفال على الأساطير الأفلاطونية) ، ولكن مع أطفال

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

المدارس الابتدائية يضعون أسساً صلبة للتفكير... القاعدة "ثم تدور حول المهارات المعقدة: القراءة ، كتابة ومناقشة فلسفياً. مثل جميع المهارات والقدرات ، يتم ممارستها وتطويرها من خلال التدريب.

رابعاً: بداية الدورة:

يطرح المنهاج ، بسبب بعده الزمني على مدى عدة سنوات ، مسألة التقديمية: ما هي التقديمية في تعلم الفلسفة والفلسفة؟ لم يتم طرح هذا السؤال مطلقاً في فرنسا على مستوى الدورة: خاصة لأنه يوجد في المدرسة الثانوية عام واحد فقط من الفلسفة ، وآخر ، وليس عدة سنوات. كلمة التقديمية مخفية أيضاً في المفردات الرسمية. ومع ذلك ، هناك فلسفة في الفصول التحضيرية للمدارس الكبرى بعد البكالوريا ، والفلسفة في الجامعة على مدى عدة سنوات (خمس سنوات للماجستير). ولكن هناك القليل من الاتصال بين معلمي فلسفة التعليم الثانوي والعالي ، وقليل إن لم يكن التفكير في التقدم من المرحلة النهائية إلى الماجستير والتقدم في الفلسفة (التنافس على توظيف معلمين من فلسفة عالية المستوى). يمكنك حتى أن يكون لديك نفس الموضوع في فرنسا للبكالوريا و *agrégation* في الفلسفة... ومع ذلك ، فإن المتطلبات لا يمكن مقارنتها: لذلك يتم طرح سؤال المستوى... هل هناك مقاييس مستويات في الفلسفة؟ ماذا يمكن أن تكون معاييرهم؟ يطرح سؤال التقييم هنا: هل يمكننا الحصول على تقييم مرجعي معياري في الفلسفة؟ ما الذي سنقيمه في الفلسفة ، وكيف؟ التقييم في أي عمر ، وعلى أي برنامج؟ إذا تمكنا من تقييم المعرفة التصريحية نسبياً عن مؤلف ، أو عقيدة ، أو عمل ، أو محتوى معين ، فهل يمكننا ذلك ، وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف يمكننا تقييم المهارات الفلسفية؟ من ماذا تكون؟ وما هو مستوى مهارة معينة؟

(1) لكن لنبدأ من البداية...

يجادل البعض بأنه لا توجد بداية في الفلسفة: فبمجرد أن يسأل الطفل نفسه سؤالاً عن الحياة ، فإنه يدخل في الفلسفة. لا توجد بداية من البداية ("في البداية هناك شجاعة" ، كما يقول يانكييفيتش). إلى جانب ذلك ، "إنها تبدأ من المنتصف" كما يقول دولوز ، وليس من

الأصل . سيصبح الطفل بشكل عفوي فيلسوفاً ، حسب حالة الإنسان: يلتقي هناك دون أن يختاره ، ويتم استدعاؤه بمسألة المعنى (ومن هنا السبب الهائل) ، ويجب أن يتعامل مع الحياة ووجودها من أجلها. أي انعكاس لاحق سيكون فقط استثنائاً وصقلاً مفاهيمياً لأسئلته الأولية المضخمة والجذرية. يعترض البعض على أن الفلاسفة لها تاريخ ، وهو مرور الأبريقراطيين اليونانيين من *mutos* أو *logos* ، لأن الدين قبل وقت طويل من استجابة الفلسفة بالفعل للحاجة إلى المعنى: يجب أن يكون هناك ظهور للعقل ، مما يثير مسألة إيقاظ التفكير التأملي في الأطفال.

لذلك لا يمكننا تجنب مسألة المتطلبات الأساسية ، شروط إمكانية وجود منهج ممارسات ذات هدف فلسفي في المدرسة. ومن هنا السؤالان:

(2) هل من الممكن البدء في التفلسف مبكراً مع الأطفال؟ لأنه قد يكون مرغوباً فيه للتطور النفسي (الاستيقاظ إلى القدرات الفكرية ، والعلاقة الانعكاسية باللغة) ، أو الأخلاق (التنبيه إلى الحكم الأخلاقي) للطفل ، أو من وجهة نظر سياسية (التنبيه إلى المواطنة النقدية) ، ولكنه مستحيل في التمرين. إذن هل هناك عصر للفلسفة؟

هناك بالفعل العديد من الاعتراضات التي أثرت:

- الاعتراضات التنموية أو النفسية ؛ وفقاً لبياجيه ، لا يمكن الوصول إلى التفكير المنطقي الرسمي إلا في عمر 10-12 عاماً ، وهل يمكننا الفلسفة بدون تفكير؟ لكن الطفل يسأل نفسه أسئلة أنثروبولوجية قوية منذ سنواته الأولى ، ويبدأ في تصور المفاهيم قبل فترة طويلة من "عصر العقل"! علاوة على ذلك ، يعتمد الفيلسوف م. ليتمان على مراحل بياجيه في "فلسفة الأطفال" ، وقد تصور وفقاً لهذه المراحل تقدمية في رواياته السبع.

لكن "مراحل" بياجيه أصبحت اليوم موضع تساؤل من قبل بعض علماء النفس ، مثل باندورا ، لا سيما من خلال النقد المنهجي لتطورها. أو نسبياً من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي ، مع تأثيرات الصراعات المعرفية الاجتماعية الناتجة عن تبادل الأطفال في وضع طبقي حقيقي ، وتحفيز في كل "مجالات التطور التالي" (*Vygotski*) ؛ إن التحليل الدقيق

لعمليات التفكير في مجموعات مناقشات الطلاب بقيادة المعلم يوضح وجود الاستدلال شبه الافتراضي الاستنتاجي تكبرة جزئية حقيقية من سن 5-6 سنوات... لرؤية المزيد بوضوح ، يجب أن نستفيد من ضوء البحث الحالي في علم النفس التنموي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي ، وكذلك العمل في علوم اللغة على تحليل مجموعة المناقشات المدرسية المستنتجة من الإنتاج اللغوي لعمليات التفكير.

ولكن أيضاً الاعتراضات الفلسفية: لم يكتسب الأطفال المعرفة اللازمة لأي تفكير معرفي ، والذي يفترض مراجعة الإنجازات (راجع ملدكة الفلسفة ، مع استعارة نتويج الدراسات الثانوية). لذلك يجب علينا انتظار هذه المقتنيات السابقة في المدرسة لتبدأ في التفلسف. بالإضافة إلى ذلك ، الأطفال مشبعون جداً بالتحيزات الأسرية ، ويفتقرون إلى النضج للتفكير الشخصي: لذلك يجب أن ننتظر حتى ينضجوا...

لكن يمكن للمرء أن يعترض على أن هذه التحيزات على وجه التحديد لا تزال قليلة الجذور. يتمتع الأطفال منذ البداية بتجربة حياة شخصية يمكنهم من خلالها ممارسة عقولهم ، والتي يمكنهم البدء في إضفاء الطابع الرسمي عليها في اللغة ومن خلالها ، والمقارنة مع الآخرين... النقاش داخلي أيضاً في الفلسفة: بالنسبة لـ *Callicles* (انظر أفلاطون) و بالنسبة لإبيقور (في الرسالة إلى *Ménécée*) ، سيكون من الضروري البدء مبكراً جداً ، مع المربية نفسها المعروفة باسم *Montaigne* (الفصل 26 من *Essais*) ؛ أسئلة الأطفال أساسية في وجودهم (*K*). سماع ممنوع ، قبل "المراهقة"؟... الأسرة ، والتحول الاجتماعي والسياسي ، وبشكل متناسب ، تحول المدرسة ، منذ روضة الأطفال ، على العكس من ذلك ، يجب أن يفتح ، قبل فترة طويلة مما يسمى "المراهقة" ، للفهم وممارسة الفلسفة " (ج. دريدا ، مرجع سابق). وأضاف بشكل واضح قبل أربعة وثلاثين عاماً: "مثل هذا التحول سيتطلب نضالات: داخل وخارج المجال التربوي ، داخل وخارج الفلسفة..."

- افترض إذن أن الأطفال يمكنهم التفكير ، وهو ما يمنحه الكثيرون ، مع ملاحظة ورش عمل الفلسفة في الفصل: هل هذه هي الفلسفة التي ينتجونها؟ التفكير ليس بالضرورة فلسفة ، إنه مفهوم أوسع. ماذا نعني بالفلسفة بالضبط؟ هذا سؤال صعب ، لأنه يقسم الفلاسفة أنفسهم ، حيث يعطي الكثير منهم تعريفهم الخاص. وتضاعف الصعوبة عندما يتعلق الأمر بـ "الفلسفة للأطفال": ماذا نعني بالفلسفة عندما نتحدث عن جعل الأطفال "يتفلسفون"؟ هل هذه فلسفة "حقيقية"؟ سيكون من الضروري أن تكون قادراً على الاتفاق على مفاهيم الفلسفة والفلسفة من أجل الاستجابة ، وهي مشكلة معقدة ومناقشتها بشكل كبير ، ربما لا يمكن البت فيها بصرف النظر عن رد فعل فيلسوف كذا وكذا (والذي لن يكون كذلك ، من الاتفاق مع هذا الآخر). يجب علينا أيضاً أن نحدد ما هو المقصود بـ "فلسفة الأطفال" أو "التفلسف مع الأطفال".

(3) هل هذا مرغوب فيه؟ لأنه يمكن أن يكون ممكناً في الواقع دون أن يكون مرغوباً في القانون. يمكن أن يكون ، على سبيل المثال ، غير ضروري ، دون مساهمة كبيرة في نمو الطفل ؛ حتى في وقت مبكر للغاية ، من خلال توقع قدراتهم النفسية والفكرية والعاطفية ؛ وربما يكون خطراً نفسياً على "سرقة طفولتهم" من الأحلام والبراءة ، وذلك بإغراقهم قبل الأوان في مشاكل الحياة الكبرى. ومع ذلك ، فإن هؤلاء الأطفال هم في الواقع الذين يسألون مبكراً جداً ، عندما نريد الاستماع إليهم ، الأسئلة الوجودية عن أصل ونهاية الحياة والموت (3-4 سنوات!) ، والصدقة والحب وما إلى ذلك. ألا تحتوي الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1989) الآن على حق الطفل في التعبير عن نفسه والتفكير ، وهو حق سيكون ضرورياً حتى لا يظل رسمياً لضمان تحقيقه؟ في أنظمة التعليم (راجع الأطروحة الثانية لجان تشارلز بيتير ، 2008)؟

(4) إذا اعتقدنا أنه ممكن ومرغوب فيه ، من متى نبدأ؟ يثير سؤال المقرر الدراسي سؤالاً عن البداية في الوقت المناسب: مع ظهور اللغة ، التي تعتبر ، وفقاً لبعض الفلاسفة اللغويين (مثل فرانسيس جاك) ، جدلية في الأساس؟ عند دخول الروضة؟ حوالي 5-6 سنوات؟ في "عمر العقل" (7 سنوات)؟ في مرحلة مبكرة من المراهقة؟ في المدرسة الثانوية ، حوالي 16؟ في

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

نهاية المدرسة الثانوية؟ ما لم تكن في الجامعة... أو أبداً ، إذا كانت الفلسفة شديدة الخطورة على السلطة ، والدين ( هذا النظام غير معروف على سبيل المثال في نظام التعليم بأكمله في المملكة العربية السعودية ) ...

يأتي أيضاً مع السؤال عن عمر البداية ، ومتى ، وسؤال " كيف؟ " ، وهو أكثر تعليمياً وتعليمياً ، وسيتم مناقشته لاحقاً .

رابعا: مفهوم التقديمية في المنهج:

بافتراض توضيح مسألة البداية ، عن العمر المحتمل للفلسفة ، فإن مسألة التقديمية تبرز. نحن بحاجة إلى توضيح مفاهيم التقديمية ، تقديمية التعلم ، تقديمية التعلم للتفلسف. يبدو أن فكرة التقديمية تنطوي على عدة جوانب:

(1) يستغرق التعلم وقتاً: يتم تطوير المهارة فقط ، على سبيل المثال ، لأننا وعندما نتعرض لمهمة تسمح بنائها. يمكن أن يكون لهذه الفترة الزمنية مقاييس مختلفة: جلسة الفصل ، سلسلة من عدة جلسات حول فكرة ، مشكلة ، عمل ، مهارة معينة ؛ ربع أو سنة. يمكن تصورها في شكل منهج ، على مدار عامين أو أكثر ، على مدار دورة دراسية ، وكذلك على نظام المدرسة بأكمله.

(2) نستخدم مفهوم التقديمية في تعلم الفلسفة ، عندما نرى الطالب يواجه صعوبات في التفكير ، مما يعني التجارب والأخطاء ، والنضج ، وبالتالي تطور في تحسين الاتجاه. لذلك يجب علينا استكشاف فكرة وجود عقبة معرفية أمام التفكير ، مثل التعلق بآراء المرء ، والدوغمائية التي تجرد كل التساؤلات ، والنسبية التي تثبط البحث عن الحقيقة ، وتحليل كيفية التغلب على هذه العقبات.

(3) لذلك نعتقد أنه يجب علينا اتخاذ خطوات تدريجية تسمح بالمرور التدريجي إلى درجة أو مستوى أعلى ، وهو تحسن. إذا كان الهدف من الأنشطة المقترحة في عملية التعلم له " هدف "

فلسفي ، فإننا نحدد الهدف المنشود ، لكننا نترك السؤال التعليمي للمسار ومراحلها كما هي .  
فكيف إذن نفكر في هذه المراحل ، وعلى أي عناصر؟

عندما نعتقد أن التقدمية ضرورية في أي تعلم ، يجب أن نحدد ما يجب أن يكون عليه هذا التقدم. المشكلة معقدة في الفلسفة ، لأن الأطفال لديهم بالفعل أسئلة ميتافيزيقية ("لماذا القمر ليس الشمس؟) ؛ لذلك يمكن للميتافيزيقا أن تكون بسهولة نقطة انطلاق كنقطة وصول: ولكن على أي مستوى؟ هل توجد أساسيات في الفلسفة: شروط لإمكانية الفلسفة ، شروط مسبقة (مثل الديكارتي: شك ...؟) العناصر الأساسية التي لا يمكن تجاهلها تحت طائلة كونها خارج الفلسفة ، وأيها ستكون مثل الإنجازات الأولى الضرورية للاستمرار؟ هل هم إذن أسئلة (ماذا يمكنني أن أعرف؟) ، مفاهيم (حرية ، حقيقة ...) ، معايير كما نقول في البرنامج الفرنسي (يميز بين الحقيقي والمظهر ، الممكن والمحتمل ، العرضي والضروري ، في الحقيقة والواقع ...) ، مواقف الفكر (التشكيك في النفس ، ممارسة العقل ...)؟ ما هو في كل هذه العناصر من ترتيب الهدف المنشود والوسائل المستخدمة؟ لكن دعنا نستأنف ...

4) هل يجب أن تتعلق التقدمية بالمحتوى؟ الأخلاق قبل نظرية المعرفة والسياسة؟ لكن أسئلة الأطفال الصغار هي أسئلة ميتافيزيقية منذ البداية. وعي قبل اللاوعي؟ تبدأ أو تنتهي مع الفلسفة؟ إذن ما الذي يمكن أن يبرر مقارنة سابقة لمفهوم ، مشكلة ، من مؤلف على آخر؟ المنطق (لكن أيهما؟) ، ترتيب الأشياء (لكن أيهما)؟ مع الحرية المطالب بها لمعلم الفلسفة الفرنسية ، كلاهما تربوي (ابدأ من حيث تريد طالما أن البرنامج كامل للتحضير للامتحان) ، وفلسفي (من المنطقي أن تبدأ دورتك بالشك ثم الوعي إذا ديكارتي) ، يقع الاختيار على عاتق المعلم ، وفي هذه الحالة فإن مسألة السمة "الطبيعية" للمشكلات أو المفاهيم نسبي جداً ... بالنسبة لأستاذ الفلسفة الإيطالية ، وهو أيضاً (يا لها من مصادفة!) ، أستاذ التاريخ: إن منطق السابقة هو ببساطة برنامجي ، وربما يكون مستوحى في القاع من الاقتناع بأنه لا يمكن للمرء أن يتعلم التفلسف دون معرفة شاملة عن تاريخ الفلسفة.

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

السيد لييمان من خلال طريقته يتحدى بشكل جذري مثل هذا النهج. هل ينبغي إذن أن يعتمد التقدمية ، أكثر من المحتوى ، على تطوير مهارات التفكير المعقدة بشكل متزايد مع تقدم المرء في الدورة التدريبية؟

#### خامسا : فكرة التقدمية في المناهج الدراسية:

باقتراض توضيح مسألة البداية، من العمر المحتمل للفيلسوف، ثم تنشأ عن مسألة التقدمية. نحتاج إلى توضيح مفاهيم التقدمية والتقدمية للتعليم والتعلم التدريجي من الفيلسوف. يبدو أن فكرة التقدم تشملنا العديد من الجوانب:

(1) التعلم يستغرق وقتا: مهارة تتطور فقط لأنه وعندما تتعرض لمهمة تسمح ببناءها. يمكن أن يكون هذه الزدة ميزات مختلفة: جلسة الفصل ، سلسلة من عدة جلسات حول فكرة، مشكلة، عمل، مهارة معينة؛ ربع أو سنة. يمكن تصوره في شكل منهج، أكثر من عامين أو أكثر، على دورة من التعليم، مثل النظام المدرسي بأكمله.

(2) نستخدم فكرة التقدمية في تعلم الالتزام، عندما نرى الطالب يواجه صعوبات في التفكير، مما يعني الاختبارات والأخطاء، ونوضح، وبالتالي تطور في الاتجاه وهو تحسن. لذلك من الضروري حفر فكرة عقبة معرفية للتفكير، كمرق آرائها، العقيدة التي تجمد جميع الأسئلة، النسبية التي تثبط البحث عن الحقيقة، وتحليل كيفية التغلب على هذه العقبات.

(3) لذلك نعتقد أنه من الضروري عبور تلك الصغيرة التي تسمح بالمرور التدريجي إلى درجة أعلى أو تحمل، تطوره إذا كان الهدف من الأنشطة المقترحة في التعلم هو "يهدف" فلسفي، فإن الهدف يجري متابعته، لكنه يترك بالكامل المسألة التعليمية على الطريق ومراحله. كيف تفكر في هذه الخطوات، ووفقا للعناصر؟

لذلك يجب اعتبار أن التقدم ضروري في أي تعلم، لتحديد ما يجب تنفيذ هذا التقدم. المشكلة معقدة في الفلسفة، لأن الأطفال لديهم بالفعل مسائل النطاق الميتافيزيقي ("لماذا القمر ليس الشمس؟)؛ وبالتالي، يمكن أن تكون الميتافيزيقيا وكذلك نقطة انطلاق أن نقطة الوصول:

ولكن في أي مستوى؟ هل هناك أساسيات في الفلسفة: شروط إمكانية الشروط الفلسفية والمتطلبات الأساسية (مثل الديكارتية: الشك ...).؟ العناصر الأساسية التي لا يمكن تجاهلها بشأن الألم من الاستبعاد الفلسفة، والذين سيكونون مثل الإنجازات الأولى اللازمة للتابعة؟ هل هم ثم أسئلة (ماذا يمكنني أن أعرف؟)، مفاهيم (الحرية، الحقيقة ...)، معايير كما يقولون في البرنامج الفرنسي (مميز حقيقي ومظهر، محتمل وحتمي، وفرحت وضرورية، في الحقيقة. ...).، مواقف الفكر (أساءل، ممارسة سبب له ...).؟ ما هو في كل هذه العناصر من ترتيب الهدف 4) أن التدرج تشمل المحتوى؟ الأخلاق قبل نظرية المعرفة والسياسة؟ ولكن الأسئلة من الأطفال الصغار هي الميتافيزيقية على الفور. الوعي قبل اللاوعي؟ بدء أو إنهاء مع الفلسفة؟ ما هو ذلك الذي يمكن تبرير أمامية من الاقتراب من فكرة، مشكلة، من مؤلف واحد، في يوم آخر؟ منطق (ولكن الذي؟)، وأمر من الأمور (ولكن الذي)؟ مع حرية ادعى للأستاذ الفلسفة الفرنسية، سواء التعليمية (تبدأ حيث نريد طالما يتم إجراء البرنامج بالكامل للتحضير للامتحان)، والفلسفية (فن المنطقي أن يبدأ مساره من الشك ثم الوعي إذا أردنا *Carteian*)، هو أستاذ أن الخيارات *incombs*، وفي هذه الحالة مسألة أمامية "الطبيعية" للمشاكل أو مفاهيم نسبية للغاية ... التسلسل الزمني واضعي البرنامج على ثلاث سنوات، على العكس من ذلك، اختارت مؤسسيا للأستاذ الفلسفة الإيطالية، وهو أيضا (ما صدفة!)، أستاذ التاريخ: منطق أمامية هو ببساطة البرنامجي، وربما ألهم على مزايا في الاقتناع بأن يمكن أن نتعلم لتفلسف دون في المعرفة *depth-* من تاريخ الفلسفة.

السيد ليتمان من طريقته التحديات بشكل كبير هذا النهج. يجب التدرج بعد ذلك أسس، أكثر من التركيز على المحتوى، على تطوير مهارات التفكير التي تزداد تعقيدا ونحن نتقدم في المناهج الدراسية؟

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

و يتم تقييم تقدم الطلبة عموماً في الانضباط المدرسي (يشير التدرج إلى مفهوم التقدم)، حيث يوجد اكتساب المعرفة و / أو تطوير المهارات. ما يثير مسألة الربط بين تنمية المهارات واكتساب المعرفة... ما ينبغي أن يكون في الفلسفة؟

فإن التدرج في الفلسفة تتكون من متى وكيفية إدخال تعتبر بعض المعارف الضرورية ومتى وكيف، في التدرج، وإدخال الفلاسفة: أنهم متورطون فقط في لييمان، لكنه لم يستشهد في رواياته، وحتى لا صراحة في تشكيل الماجستير، والتي سيتم انتقادات من قبل أولئك الذين تعلق على التراث الفلسفي: ما!، من الفلسفة دون الفلاسفة! في إيطاليا على العكس من ذلك، يتم الحصول على المعرفة في الفلسفة وتاريخها: من العصور القديمة في الثانية، والتي يضاف أكثر المعرفة الحديثة في البداية، لاستكمال كله من الفلسفة المعاصرة في السنة الثالثة من المدرسة الثانوية (الانتهائي). يتعين علينا أن نفكر في التدرج الفلسفي: أ) من حيث اكتساب المعرفة (ب) في اتجاه والتاريخي (C) وعلى وضع التراكمي، إضافة طبقات معرفة تباعاً في الوقت المناسب؟ انها ليست حجة التعليمية هنا، ولكن الاعتبارات الأخرى التي تفوق ذلك، لأن فلسفة *presocratic* لا يعطي من الصعب أن سارتر.

من وجهة نظر أكثر التربوية النظر حول محتويات، يمكن أن نفكر أنه من الأسهل للطلاب الصغار من الاقتراب فكرة مثل الصداقة، الذي سيتحدث لهم أكثر من ذلك من الدولة؛ أو لجعلها تفكر في الحقيقة عن قضية أخلاقية من كذب، والتي لديهم ممارسة واسعة تواجه *parent* المتكرر والمحظورات الاجتماعية، أو مسألة الخطأ التي يواجهونها دون توقف. المدرسية، من نظرية المعرفة، أكثر تجريداً، والذي يتعلق منها أقل من تلقاء أنفسهم. الحكايات عن حياة الطلاب الفلاسفة نكتة، وغالبا ما تكون ذات مغزى لفهم تفكيرهم. جملة قصيرة، في شكل قول مأثور، يمكن أن يسبب الفكر دون طلب جهد تركيز على نص أطول. فإننا سوف نعترف بأن بعض الكتاب مثل هايدغر أو لا كان، قد يبدو أكثر صعوبة من غيرها مثل ديكارت أو برغسون، لأسباب تتعلق باللغة والوضوح واضح، والترجمة... في كل مؤلف، فإن مثل هذا الكتاب البيان الرسمي للحزب الشيوعي في ماركس يبدو أكثر يسرا من غيرها مثل رأس المال، وفي مثل هذا العمل، هذا المرور قد يبدو أكثر قابلية للفهم من

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

غيرها، لأن هناك أمثلة أو استعارة، أو لأنه لا يمكن *decontextualized* من العمل والمفاهيم ... هو إمكانية الوصول المعيار الذي يظهر هنا حسبما يكون مناسباً تربوياً. المواضيع والوسائل المستخدمة؟ ولكن دعونا نعود ...

4) أن التدرج تشمل المحتوى؟ الأخلاق قبل نظرية المعرفة والسياسة؟ ولكن الأسئلة من الأطفال الصغار هي الميتافيزيقية على الفور. الوعي قبل اللاوعي؟ بدء أو إنهاء مع الفلسفة؟ ما هو ذلك الذي يمكن تبرير أمامية من الاقتراب من فكرة، مشكلة، من مؤلف واحد، في يوم آخر؟ منطق (ولكن الذي؟)، وأمر من الأمور (ولكن الذي)؟ مع حرية ادعى للأستاذ الفلسفة الفرنسية، سواء التعليمية (تبدأ حيث نريد طالما يتم إجراء البرنامج بالكامل للتحضير للامتحان)، والفلسفية (فمن المنطقي أن يبدأ مساره من الشك ثم الوعي إذا أردنا *Carteian*)، هو أستاذ أن الخيار *incombs*، وفي هذه الحالة مسألة أمامية "الطبيعية" للمشاكل أو مفاهيم نسبية للغاية ... التسلسل الزمني واضعي البرنامج على ثلاث سنوات، على العكس من ذلك، اختارت مؤسساً للأستاذ الفلسفة الإيطالية، وهو أيضاً (ما صدفة!)، أستاذ التاريخ: منطق أمامية هو ببساطة البرنامجي، وربما أهم على مزايا في الاقتناع بأن يمكن أن نتعلم لتفلسف دون في المعرفة *depth-* من تاريخ الفلسفة.

السيد ليبمان من طريقته التحديات بشكل كبير هذا النهج. يجب التدرج بعد ذلك أسس، أكثر من التركيز على المحتوى، على تطوير مهارات التفكير التي تزداد تعقيداً ونحن نتقدم في المناهج الدراسية؟

و يتم تقييم تقدم الطلبة عموماً في الانضباط المدرسي (يشير التدرج إلى مفهوم التقدم)، حيث يوجد اكتساب المعرفة و / أو تطوير المهارات. ما يثير مسألة الربط بين تنمية المهارات واكتساب المعرفة ... ما ينبغي أن يكون في الفلسفة؟

فإن التدرج في الفلسفة تكون من متى وكيفية إدخال تعتبر بعض المعارف الضرورية ومتى وكيف، في التدرج، وإدخال الفلاسفة: أنهم متورطون فقط في ليبمان، لكنه لم يستشهد في رواياته، وحتى لا صراحة في تشكيل الماجستير، والتي سيتم انتقادات من قبل أولئك الذين

تعلق على التراث الفلسفي: ما!، من الفلسفة دون الفلاسفة! في إيطاليا على العكس من ذلك، يتم الحصول على المعرفة في الفلسفة وتاريخها: من العصور القديمة في الثانية، والتي يضاف أكثر المعرفة الحديثة في البداية، لاستكمال كله من الفلسفة المعاصرة في السنة الثالثة من المدرسة الثانوية (الانتهائي). يتعين علينا أن نفكر في التدرج الفلسفي: أ) من حيث اكتساب المعرفة (ب) في اتجاه والتاريخي (C) وعلى وضع التراكمي، إضافة طبقات معرفة تباعا في الوقت المناسب؟ انها ليست حجة التعليمية هنا، ولكن الاعتبارات الأخرى التي تفوق ذلك، لأن فلسفة *presocratic* لا يعطي من الصعب أن سارتر.

من وجهة نظر أكثر التربوية النظر حول محتويات، يمكن أن نفكر أنه من الأسهل للطلاب الصغار من الاقتراب فكرة مثل الصداقة، الذي سيتحدث لهم أكثر من ذلك من الدولة؛ أو لجعلها تفكر في الحقيقة عن قضية أخلاقية من كذب، والتي لديهم ممارسة واسعة تواجه *parent* المتكرر والمحظورات الاجتماعية، أو مسألة الخلل التي يواجهونها دون توقف. المدرسية، من نظرية المعرفة، أكثر تجريدا، والذي يتعلق منها أقل من تلقاء أنفسهم. الحكايات عن حياة الطلاب الفلاسفة نكتة، وغالبا ما تكون ذات مغزى لفهم تفكيرهم. جملة قصيرة، في شكل قول مأثور، يمكن أن يسبب الفكر دون طلب جهد تركيز على نص أطول. فإننا سوف نعترف بأن بعض الكتاب مثل هايدغر أو لا كان، قد يبدو أكثر صعوبة من غيرها مثل ديكارت أو برغسون، لأسباب تتعلق باللغة والوضوح واضح، والترجمة ... في كل مؤلف، فإن مثل هذا الكتاب البيان الرسمي للحزب الشيوعي في ماركس يبدو أكثر يسرا من غيرها مثل رأس المال، وفي مثل هذا العمل، هذا المرور قد يبدو أكثر قابلية للفهم من غيرها، لأن هناك أمثلة أو استعارة، أو لأنه لا يمكن *decontextualized* من العمل والمفاهيم ... هو إمكانية الوصول المعيار الذي يظهر هنا حسبما يكون مناسباً تربوياً.

وقد أظهرت لنا التجربة أن قصص، ألومات والروايات والأساطير يمكن أن يكون دعماً مفيداً للتفكير، وأنها الجذر في الحساسية ومخيلة القارئ: الإسقاط في الشخصيات مثالا حيا المعضلات الأخلاقية لتشجيع استئناف المفاهيمي ويطرح مشكلة مستوى اضع في التاريخ، لا

يزال صفي السرد. وربما يكون من الأسهل التعامل مع فلسفة كامو أو سارتر من أعمالهم الأدبية ...

(5) تصاعد يجب أن تلبس نفس الوقت أو حتى في المقام الأول على تنمية مهارات التفكير، مثل عمليّة *problematization* من المفاهيم، الحجج. يجب علينا بعد ذلك السيد ليمان، والتفكير الفلسفي تقدم على أساس مراحل يباقيه التطور الفكري للطفل، على سبيل المثال لإدخال 10-12 سنة في روايته عن هاري الأرسطية المنطق والمنطق الاقتراضي-استنتاجي؟ هل على أساس مستوى تعقيد مهارة معينة أن علينا أن نبني التعاقب؟ هذا هو التعقيد المتزايد الذي يحدد وأوامر التدرج. من الأسئلة أن الطفل ينشأ من تلقاء أنفسهم (على سبيل المثال تم جمعها في صندوق مع الأسئلة) بالنسبة له هو أسهل مما كانت عليه عندما طلب منه تحضير نفسه الأسئلة، أو الاستجابة من الأسئلة مدروس أنه طلب منها ذلك. صياغة سؤال حول النص الفلسفي هو أسهل عندما القصة لوكالة يحتوي ضمنا، كما هو الحال مع ليمان، مشاكل كبيرة للفلسفة. من الملاحظات الصفية لدينا، فن السهل أن تعطي مثالا على الظلم من شعور الغضب الذي يشعر أن الانتقال من مفهوم تؤثر من خلال تعريف العدالة المجردة. *de définir une notion en extension en donnant des exemples (Valéry est mon amie), que de la définir en compréhension par ses attributs (« L'ami, on en a peu, on le choisit, on lui confie des secrets et c'est* أسهل أن تقول ما تعتقد، بعقلانية التحقق من صحة وجهة نظره. أسهل لإظهارها مجرد الخلاف، بحجة أن الاعتراض. أسهل لإعطاء-مثلا ضد، دائما الخرسانة، وهي حجة على نطاق أوسع.

وثمة صعوبة التفكير اختبار تتبع لنفسه، وتصنيف الصعب على نحو متزايد لتحقيق ذلك قد يساعد في بلورة تقدمية. نحن نبحث على سبيل المثال في كثير من الأحيان هربا من التعريف العام لمفهوم (مثل الحب) أو في حل مشكلة (الحب يمكن أن يكون مستداما؟)، قائلا ان هذا الامر يعتمد على الأفراد و / أو السياقات التي النسبية على نقطة أن يصبح مفهوم المشكلة المحيرة والمستعصية. نرى من هذه الأمثلة أن سهولة، انها لا تزال خسارة الفلسفية. تعليم هو على

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

وجه التحديد لبحث سبل مساعدة الطلاب تنمو فيما يتعلق بجميع هذه المرافق، والتي هي العقبان التي تحول دون التفكير. ومن هنا السؤال الطرق ناقش بعد ذلك.

في النهج المبين من الأسهل إلى الأصعب، فإنه من شأنه، كما هو الحال في طريقة ديكرت، وانطلاقاً من البسيط إلى أكثر تعقيداً... يمكننا محاولة للحد من محتوى تحليل مجردة جداً، وهي عملية أو مهارة يرتفع إلى العناصر الأولى على أساسها إنشاء التعاقب. ولكن التصنيفات من العمليات العقلية (مثل التوليف هو أكثر تعقيداً من التحليل)، من خلال تقسيم مهاراتهم والمهارات الفرعية تصبح الأهداف والأهداف الفرعية، والتسلسل المنطقي للإجراءات، وأظهر حدودها عندما يتعلق الأمر بعمليات معقدة على وجه التحديد، لا رسمياً بسهولة في أقرب وقت واحد يترك منطق صارم (مثل قواعد القياس المنطقي). يمكن أن يكون خيار واحد إلى الغوص على الفور الأطفال في تعقيد الأسئلة التي تسأل نفسها في وقت مبكر على حالة الإنسان، والعمل أكثر على نطاق واسع على هذه المشاكل الضخمة، حتى صقل تدريجياً الأساليب المنهجية للدراسة. السؤال طريقة... .

سادساً: مسألة الطرائق:

1) إن مسألة وضع المناهج الدراسية والتدرج فيها يثير مسألة (أساليب أو. يجب علينا في حاجة إلى طريقة لتعلم التفاسف؟ بالتأكيد، إذا كنا نعتقد يجب أن يكون هناك في أي التدريس وفي أي مدرسة تعلم المنظمة، والجانب المنهجي، والتقدمية. لماذا فلسفة الهروب من هذا الشرط، الذي يبدو التأسيسي المفاهيم حتى من التدريس والمدرسة تعلم؟ حتى تتمكن من تحديد فن التعليم في مجال التخصصات الفلسفي ودراسة (مظهر الوصفي والتحليلي) من الأساليب المستخدمة في فئة التعليم الفلسفي، وانعكاس (مظهر النقدي والمحتملين) حول سبل تحسين الأساليب. هذا التعلم. على الأقل في نموذج إشكالية، حيث أنها تعلم أن تفكر نفسه.

*Methodos* باللغة اليونانية، هو اشتقائي المسار (*ODOS*) إلى (موتا)، والبحث، دعوى قضائية: جميع العمليات لتحقيق نهايته، وذلك في حالة أن تحتل لنا، ونوع من المسار الذي

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

اتبع (إذا كان هناك بالفعل في شكل قواعد)، و / أو أثر (إذا أردنا اختراع المسار الذي تقدم) إلى "خلق سبب وجودها وللبحث عن الحقيقة" (ديكارت).

سقراط، على جانب من الجاهلين (كما قال *J. Rancière*)، يستخدم *mateuc*، حيث فن الولادة على الأسئلة ذات الصلة (*IM*) التشكيك في آراء الناس معه الحوار: تعلم فلسف هو موافقة للاستجواب من قبل سيد المختصة في التحقيق الفلسفي. استئناف هذه الممارسة هي اليوم في فرنسا من قبل أوسكار *Brénifier*.

ديكارت، الذي كتب على وجه التحديد خطاباً للأسلوب، واقترح من جانبه، بشأن العلوم، وسيلة لتحليل: لفهم، يجب على المرء أن تتحلل كله في أجزائه لتحليل كل، من أجل إلقاء القبض على كل من توليفة الترميمية، بواسطة انطلاقا من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا. لتفلسف من نفسك - أنه يعطي المثال في تأملات ميتافيزيقية -، فمن الضروري أن تبدأ من خلال التشكيك جذريا الثابت لها، من أجل تجربة هذا وسيلة التي يمكن أن تقاوم الشك، وذلك لبناء الفكر على حقائق لا جدال فيه: أشك، مما يعني أن أعتقد، وحتى أنا موجود كفكرة أن الشكوك. نحن هنا *rejoiced* الاستجواب، في شكل *autoquestion*.

كيف سوف تكون قادرة على المضي قدما لتجاوز آرائها المتدرب الفيلسوف (أفلاطون أن الجواب: أن يرتفع من حساسية لواضح، والأسلوب هو "الصعود جدلية"، لترتفع من وجوه جميلة لفكرة جميلة)؟ وكيف سيكون سيد مساعدة الطالب مع هذا الاستجواب المنهجي والمنظم، أو لممارسة هذه الجدلية؟ هذا هو أسلوب مزدوج من طريقة، على جانب المتدرب الفيلسوف والماجستير في فلسف.

(2) وبالتالي يمكن أن تعمق العديد من الأسئلة في البحوث المنهجية:

- في نموذج غير مشككته، ستكون الأساليب مختلفة، لأنه لا يتابع نفس الأهداف. لا يوجد تدريس تاريخ الفلسفة على سبيل المثال دون دراسة الطعم أو النصوص: ما الطريقة ثم تكشف / اكتشاف عقيدة أو تيار فلسفي بحيث يفهمها التلاميذ: درجة الأستاذ مع الأسئلة الجميلة (ولكن ما هو سيد فعال السعر؟)؛ عرض الطالب الفردي أو العديد من الطلاب يعملون

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

كفريق واحد ومشاركة مثل هذا الجانب أو هذا الجانب؛ " ندوة الفلاسفة " أو " محاكمة الفيلسوف " (مثل الجليل)، على النحو المقترح في فرنسا قطاع الفلسفة في GFEN؛ استخدام أو عدم وجود حكاية أو مخططات أو استعارات، أو حتى الروايات (على سبيل المثال: الرواية بواسطة *Sophie de J. Gaarde*) إنلخ؟ ما هي المنهجية أيضا التفسير أو التعليق للنصوص: تفسير المعلم أو المواجهة لتفسيرات الطلاب من خلال المناقشة، ليس هو نفس النهج ...

- ستؤثر أوضاع التقييم المنبع المزعجة بقوة على اختيار طرق معينة، حيث يتم استخدام الطريقة أيضا، في سياق المدرسة، لإعداد التقييمات التي لها مشكلة (تصنيف، مراجعة): سيكون هناك اختلاف اعتمادا على ذلك أم لا برنامج النص، لذلك سابقا أو لم تدرس؛ وفقا للمتطلبات: المعرفة أم لا المؤلف أو العمل؛ وفقا لما إذا كان الأمر كذلك فقط لشرح النص أو وضع نفسه شخصيا فيما يتعلق به؛ اعتمادا على ما إذا كان النص قصيرا أو طويلا؛ إذا كانت مسألة شرح نص أو مقارنة عدة.

- الطرق في الفلسفة مع الأطفال مختلفة أيضا وفقا للأهداف: أبراج الجدول دون دردشة مع صمت المعلم (*J. Levine* و *Agsas*)؛ *hyperguidage* على العكس من ذلك من خلال استجواب السيد (*O. Brénifier*) ومعهد الممارسات الفلسفية؛ الحوار بين الطلاب ولكن دون متطلبات فكرية معينة، من خلال ديناميات المجموعة الخاصة (*J.-F chazerans*)؛ مجتمع البحوث مع المتطلبات الفلسفية للميسر، ثم انخفضت تمارين محددة من التبادلات إلى مهارات عمل محددة (السيد لييمان، السيد ساسفيل، م. - دانيل، ص ليوبو، إنلخ)؛ مناقشة على الهدف الفلسفي ولكن مع جهاز من النوع الديمقراطي (السيد توزي، *S. Connac*) إنلخ. إذا كان هناك العديد من الطرق في الفلسفة مع الأطفال، فهذا هو الحال لقد استذكرنا للتو في فرنسا، وهو الأفضل؟ هذه المسألة من "الطريقة الجيدة أو العملية" هل يعني معنى، لأن الأهداف ليست هي نفسها تماما؟

(3) تظهر الممارسات الميدانية ما يمكن أن يسمى "الأنواع المنهجية الرائعة":

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

- الدورة، "الدرس"، العرض التقديمي: للقيام (أستاذ) أو الاستماع (الطلاب) دورة من الفلسفة؛ تفعل كلما عرض تقديمي.

- القراءة الفلسفية للنص: اقرأ ودراسة نص فلسفي (عمل، تمريرة طويلة أو قصيرة)؛ اقرأ فلسفيا نصا فلسفيا (مثل الأدبية).

- الكتابة الفلسفية للنص: اكتب، اكتب إما نصا فلسفيا؛

- مناقشة التركيز الفلسفية: التجارة عن طريق الفهم حول القضايا (الفلسفية أم لا في البداية)، ولكن مع هدف فلسفي.

ومع ذلك، قد يشمل كل نوع جنس متغيرات منهجية كبيرة: في حالة المناقشة، قد يكون المعلم الذي حوار مع طلابه بالمتطلبات الفلسفية، أو الطلاب الذين يتحدثون مع بعضهم البعض تحت القيادة اليقظة للمعلم. الآثار التكميرية ليست على الإطلاق ...

فيما يتعلق بالكتابة، أظهر *Cossutta* F. المنطق المحدد لأنواع مختلفة من الخطب الفلسفية. يجب أن نربط العواقب المنهجية على *Didacting*: إنها ليست هي نفسها في الواقع للطلاب كتابة خلاصة، وهي رسالة، اختبار، خطابا، حوار، إلخ. لدى كل "Subgenus" متطلبات للنظر في هدف التعلم. عن طريق تغيير الخطب، نحن لا نكتب نفس الأفكار بنفس الطريقة، ونكتب شيئا آخر ...

يجب أيضا تحليل كل نوع من هذه الأنواع الرائعة، لأن طريقة التعلم يمكن أن تختلف كثيرا بين كل نوع من الأنواع: ما هي الاختلافات المحددة بين القراءة والكتابة والدراسة الفلسفية؟ ليس في هذه الطرائق المختلفة بنفس الطريقة في الفلسفة والفلسفين؛ ليس من قبيل الصدفة أن الشكل السائد للدخول في الفيلسوف للأطفال الصغار في ممارسات المناقشة، مع دعم النص السردي في كثير من الأحيان ...

4) هذا الاعتبار الأخير يمكن أن يؤدي إلى التفكير في أنه في المناهج الدراسية، يمكن أن تتطور الأساليب المختلفة مع عصر الأطفال، والجمع بين مختلف. هناك تقدمية منهجية للبناء والتجربة: لماذا لا تبدأ على سبيل المثال (4-5 سنوات) لتشجيع الأطفال على اغتنام أسئلتهم الخاصة، في كثير من الأحيان الميتافيزيقية، للتدريب في الاستجابة لها بالرؤية الأولى للعالم (J. Levine) ب ثم الترويج من خلال حوار المواجهة لهذه الرؤى المختلفة بين الأطفال (6-7 سنوات من العمر) لتطويرها (J.- chazerans)؟ قدم تدريجيا في هذه التبادلات اللفظية (8-10 سنوات)، من خلال يقظة المعلم، والمتطلبات الفكرية (ليمان، توزي). ثم جلب النصوص التي يمكن الوصول إليها من الفلاسفة (J.- Bettier)، قصيرة (11-12 سنة)، ثم أطول، وأكثر وأكثر صعوبة... تمر تدريجيا من الكتابة القصيرة من وقاحة (7 سنوات) نص أطول (المنبع الموسع: 8 سنوات)؛ هذه النصوص الصغيرة لمراسلات بين التلاميذ أو الفصل (9-11 سنة)؛ مناقشات بين التلاميذ مع حوارات صغيرة مكتوبة بين حرفين أو ثلاثة أحرف مع الوسائط المتبادلة (10-13 سنة)؛ أو اختبارات جديدة قصيرة (14-16 سنة) لتطوير وجهة نظرها ضد الاعتراضات، للذهاب إلى المقالات أكثر توسعت في المدرسة الثانوية... إنها الخيال التعليمي والمرض يجب أن يغذي هذه الممارسة، مثل أن تفعل بالفعل العديد من IIIII من كونت ستاندارت؟

هل سيكون ذلك ممكنا، حتى مرغوب فيه، لتقديم منهج عالمي "قياسي"؟

نحن نعرف كم نوع من التعليم غير منطقي فقط في سياق تاريخ وهياكل نظام تعليمي معين، فيما يتعلق بالثقافة، أو حتى حضارة. هل يمكن أن يكون لها طريقة عالميا معني، بين تاريخ التاريخ للأنظمة التعليمية، النسبية الثقافية، وفلسفة عالمية؟ الذي يشير إلى مسألة مفاهيم الفلسفة وفقا للمناطق الثقافية. اليونسكو حساس للغاية لهذا التنوع، وليس لفرض النماذج، لكنها تجعل أيضا "توصيات" لتطوير الفلسفة في التفكير النقدي والحوار والسلام بين الشعوب، والتي توجه بالفعل بعض التوجه. الفلسفية...

دعونا نأخذ طريقة ليبمان من "الفلسفة للأطفال". وهي مهم بالعديد من الأكاديميين في العالم، واعتمدت من قبل العديد من المجموعات التي نشرتها: تم ترجم بعض رواياتها الفلسفية إلى العديد من اللغات. في البلدان اللغوية، وعلى نطاق واسع من ثقافة أنجلو سكسونية (بما في ذلك إفريقيا وآسيا)، حيث لا توجد الفلسفة أو القليل جدا من التعليم الثانوي، يبدو أنه محول وتنظيم تعلم نهج فلسفالي مع الأطفال، وهذا طوال تعليمهم وبعد عند تحليل (2) أقرب إلى هذا النشر (في أمريكا الوسطى والجنوبية على سبيل المثال)، يمكن رؤيته، ومع ذلك، فقد حدثت العقبات الثقافية، لأن سياق الروايات أمريكي (الولايات المتحدة)، وهو مناسب. البلدان: من التعديلات الأكثر أهمية أو أقل، الترجمة البسيطة للكتب إلى الروايات بطريقة ... ولكن تغيير السياق، حتى إنتاج مواد تعليمية جديدة، أو دعم التراث المحلي (مثل الحكايات العربية)، أكثر أهمية للحصول على ثقافة معينة. في فرنسا، حيث توجد مائة وخمسين عاما من تقليد التعليم الفلسفي في المدرسة الثانوية (مع ما يصل إلى ثمانية ساعات أسبوعية في الأقسام الطرفية الأدبية)، حيث كان هذا الماضي عقبة أمام فكرة إمكانية ذلك إلى الفيلسوف، انتشر الأطفال في وقت متأخر من هذه الممارسة في عدة طرق، بما في ذلك سيد ليبمان، الذي، إذا قدمته الدافع البدائي، هو الآن واحد من بينهما، وليس بالضرورة الأكثر تطورا. ..

لذلك يبدو من الصعب اقتراح "الطريقة الصحيحة"، وتفرض تاريخيا في بلد وفي مرحلة ما، واستئناف من قبل جميع الآخرين: يجب أن نضع مفهوم "الممارسات الجيدة" في الجمع. ليس من المرغوب فيه حتى في عالم متعدد الثقافات حيث التنوع، عندما لا ينظر إليه على أنه تهديد، يمكن أن يكون ثروة حقيقية. سيكون من الضروري، إذا وضعنا لأنفسنا في منظور ووفقا لمبادئ اليونسكو، ووضع ممارسة فلسفية في المدرسة التي تطور تفكير شخصي حرج وحوار بين الأفراد والشعوب بروح من السلام، بينما تعتمد على مختلف التراث التاريخي للفلسفة (الفلسفة اليونانية، الفلسفة الإسلامية، الفكر الصيني، المدارس الهندوسية، "فلسفة باتو" وما إلى ذلك)، باعتبارها واحدة من الأشكال الثقافية الكبرى التي أنشأتها البشرية لدعم مسألة المعنى. من الواضح أن هذا أسئلة من الواضح أن أي نموذج عقائدي، الذي يبدو غير شائع

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

للحوار، ويشير إلى شكل مزيج تدريجي من النماذج الإلزامية والتاريخية، منها لا يزال يتم بناؤه في كل بلد الأصالة والطرائق، من لحظة إلهام. من قبل المبادئ المذكورة أعلاه ...

لا تزال مسألة إضفاء الطابع المؤسسي على النهج الفلسفي في النظم التعليمية كاملة. المناهج الدراسية حاليا متنوعة للغاية: عدم وجود غياب إجمالي للفلسفة (بما في ذلك في المتفوق، كما هو الحال في اليمن أو المملكة العربية السعودية)؛ في المدرسة الابتدائية، لفترة طويلة (المكسيك، أستراليا)، الابتكارات (فرنسا)، تجارب رسمية (النرويج، تونس)، مؤسسات مؤسسية (لوكسمبورغ) إلخ.؛ في المدارس الثانوية، عدد من السنوات (سنتين في الجزائر أو السنوات الثلاث من المدرسة الثانوية الإيطالية، سنتين أو ثلاث سنوات من كلية كيبك)، والتي تزال مجزأة مقارنة بكل مدرسة. في بعض الأحيان تعد الفلسفة بأن تكون على هذا النحو في البرامج، بحددها؛ في بعض الأحيان يكون البعد الأساسي لدورة المواطنة (الفلسفة السياسية) والأخلاق (كيبك وألمانيا) أو الأخلاق أو حتى الدين (دورة معنويات كاثوليكية في مجتمع الطائر الفرنكوفوني البلجيكي، والتي تستخدم صراحة مجتمع البحوث للحمانية) ...

يمكننا أن نقول في استنتاج أن هناك عدة طرق للنظر في التقدم مؤسسيا نحو المنهج:

(1) يمكن أن ينطلق هنا ممارسة الالتزام مع الأطفال كابتكار في نظام يتجاهلها، هناك تبدأ رسميا بتجربة هذه الممارسة بموجب تقدم المخزون قبل التمديد. هنا لإضفاء الطابع المؤسسي على الفلسفة في النظام بعد إجراء تقييم إيجابي للتجربة، هناك تمديد الفلسفة حيث لم يكن موجودا بعد (مثال في فرنسا: رأسيا من المحطة إلى الأول، أو أفقيا من البكالوريا العامة والتكنولوجيا في البكالوريا المهنية).

(2) ولكن أيضا لإدخال الفلسفة بعدة أساسية في دورة أساسية بالفعل (كما فعلت في بلجيكا الناطقة بالفرنسية - الدورة الأخلاقية غير الطائفية عندما يتعلق الأمر بالسنتين الماضيين من المدرسة الثانوية).

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

(3) أو - المسار الأساسي الآخر -، إضعاف مصدر قلق معرفي وأخلاقي معين في التخصصات العلمية التقليدية ... هذا البعد متعدد التخصصات، واستكشاف بالفعل، والفلسفة مناسبة تماما، يمكن أن تكون مريحة ....

ملحوظات:

(1) كانت هناك ثلاث حلقات عمل أخرى، التي تشكل الآن ثلاث مجموعات عمل إلى ندوة عام 2010، والتي يتم تحديد أهدافها على موقع الفيولول ([Philolab@wanadoo.fr](mailto:Philolab@wanadoo.fr)):

- التدريب الفلسفي للممارسات الفلسفية الجديدة (المسؤول *nathalie frieden*: [nfrieden@sunrise.ch](mailto:nfrieden@sunrise.ch))؛ انظر في هذه القضية المشكلة.

- فلسفة وأراض الروح (القيادة جان ريبا لت و ماري أجو ستيني: [Ribalet@wanadoo.fr](mailto:Ribalet@wanadoo.fr))؛ انظر المشكلة في رقم 433 من الزيتيم.

- الفلسفة في المدينة (القيادة الرو مانين جا لايرت غور هان جور هان: [Romainjalabert@yahoo.fr](mailto:Romainjalabert@yahoo.fr)).

(2) انظر استعادة تقرير في الجزء الأول في مدرسة اليونسكو الابتدائية: الفلسفة، مدرسة الحرية (2007)، للتحميل مجاناً باللغة الفرنسية والإنجليزية على موقع اليونسكو.ج المؤقت المبتكرين.



السيرة الذاتية للمترجم:

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

الجنسية الجزائرية

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : [Habtiche.ouali@gmail.com](mailto:Habtiche.ouali@gmail.com)

- أستاذ مرسم في التعليم الثانوي
- خريج المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - في مجال الفلسفة
- حامل ماجستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية بجامعة البيرة - آكلي محند ولحاج -

نشر كتابين بعنوان:

- " الهوية و الاختلاف عند داريوش شايعان "
- " الشمولية والأيدولوجية حنة أرنت "
- مقال مترجم بعنوان : نهج قائم على المهارات في الفلسفة؟ كتبه ميشال توزي في مجلة التنويري

الرابط : <https://altanweeri.net/7418/%d9%86%d9%87%d8%ac-%d9%82%d8%a7%d8%a6%d9%85-%d8%b9%d9%84%d9%89-%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%87%d8%a7%d8%b1%d8%a7%d8%aa->

مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية

[%d9%81%d9%8a-](#)

[%d8%a7%d9%84%d9%81%d9%84%d8%b3%d9%81%d8%a9%d8%9f/](#)

- مقال بعنوان الهوية و الاختلاف عند درايش شايغان في محلة حكمة

الرابط:

<https://hekma.org/%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%88%D8%B>

[4-%D8%B4%D8%A7%D9%8A%D8%BA%D8%A7%D9%86/](#)

- مقال مترجم: " إيقاظ التفكير النقدي " كتبه ميشال توزي

- مقال مترجم " أنفري أو لا " كتبه

عنوان المقال : نحو تحليل ديداكتيكي للكتاب المدرسي الخاص بمادة الفلسفة



تأليف الأستاذ : حبطيش وعلي

السيرة الذاتية:

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

البلد : الجزائر

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : [Habtiche.ouali@gmail.com](mailto:Habtiche.ouali@gmail.com)

- أستاذ مرسوم في التعليم الثانوي
- حاصل على شهادة مدرس من المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - في مجال الفلسفة
- حامل ماجستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة البويرة - آكلي محند ولحاج -

عنوان المقال بالفرنسية :

**Vers une analyse didactique du manuel de philosophie**

عنوان المقال بالعربية :

نحو تحليل ديداكتيكي للكتاب المدرسي الخاص بمادة الفلسفة

التعريف بالكاتب:

ميشيل توزي : مختص في تعليمية الفلسفة و أستاذ فخري بجامعة مونبلييه 3

عنوان للمقالة:

<https://www.philotozzi.com/2009/12/didactic-of-1>

هناك عدة طرق للتعامل مع كتاب الفلسفة في السنة النهائية 1. مثلا :

- مقارنة تاريخية من نوع Bruno Poucet<sup>2</sup>: تحليل تطور الكتب المدرسية فيما يتعلق بتغيير البرامج ، التحولات الهيكلية لنظام التعليم (جداول زمنية ، أقسام ، اختبارات ، إلخ) ، ظهور فلاسفة جدد في تاريخ الفلسفة ، مفاهيم التعليم وتدرّيس الفلسفة ، نوع الحكومة ، الفترة (اعتدنا التعامل مع الاستعمار ...). إلخ.

- نهج تعليمي مقارن 3: مقارنة الكتب المدرسية من بلدان مختلفة في نفس الوقت (الأهداف المنشودة ، المحتوى المغطى ، الأساليب المستخدمة ، إلخ) ؛

- نهج اجتماعي سياسي ، يتماشى مع GREPH4 للأعوام 1975-1980 ، علماء الاجتماع البورديين مثل لويس بينتو 5: الوظيفة الأيديولوجية (بالمعنى الماركسي لألتوسير: مجموعة من الأفكار التي تعكس البنية الاجتماعية للواقع ، والتي تكمن فائدتها لتبريرها) الفلسفة والمهمات المعطاة لمعلميها في نظام ليبرالي ، واختيار المؤلفين المثاليين المتميزين ، كتابًا واحدًا أم لا ، إلخ.

ومقاربات أخرى ، غالبا ما تكون مكملّة لبعضها البعض ...

النهج التعليمي

ما هو كتاب الفلسفة؟

من جانبنا ، نحن نفضل النهج التعليمي (الذي قد يشمل المناهج السابقة كـ "تخصصات مساهمة") : تحليل كتاب (كتب) الفلسفة من وجهة نظر عملية التدريس والتعلم لهذا التخصص. الكتاب المدرسي هو كائن تعليمي بامتياز ، لأنه تم إنشاؤه خصيصًا للتعليم والتعلم. يمكن أن يدور هذا النهج حول أربعة محاور أساسية:

ما هو دليل الفلسفة: معرفة ما تتحدث عنه.

كتاب الفلسفة كطريقة تعليمية محددة للتعامل مع برنامج (برامج) الفلسفة المعمول به.

كتاب الفلسفة كدعم للمعلمين في تدريس الفلسفة.

كتاب الفلسفة كدعم للطلاب في تعلمهم للتفلسف.

بسبب نقص المساحة ، سنتعامل فقط مع الأولين هنا ، مع الاحتفاظ بالمقالين الآخرين لمقال مستقبلي. سوف نعتمد على مجموعة من حوالي ثلاثين عملاً من السنوات الخمس والعشرين الماضية ، مع إعطاء أهمية للطريقة التي يقدم بها المؤلفون أعمالهم بأنفسهم ،

موضحين ، بل ويبررون نواياهم التعليمية في كثير من الأحيان. لن يكون السؤال هنا يتعلق بتحليل تعليمي متعمق للكتب المدرسية ، بل سيكون سؤالاً يطرحه المرء على نفسه عندما يريد إجراء مثل هذه التحليلات ، مع بعض الأمثلة التي توضح السبل المثارة.

وقبل كل شيء: ماذا نعني بكتاب الفلسفة؟ إنها مسألة إعطاء تعريف تعليمي ، وتصوير الفكرة وإشكالياتها.

هل يجب أن نقول ، على سبيل المثال ، أنه "أي عمل يوزعه ناشر مدرسة يتناول الفلسفة كموضوع يتم تدريسه في العام الأخير"؟ في المدرسة الثانوية ، لا يوجد كتاب مدرسي ليس له نظام تعليمي ، وبالتالي في البرنامج: تم إجراء تجارب رسمية لعدة سنوات في البكالوريا المهنية ، وهو الاختبار النهائي الوحيد الذي لا يحتوي على فلسفة ، ولكن لم يتم تطوير كتاب مدرسي. في التعليم الزراعي ، يتم استخدام الكتب المدرسية المصممة للتعليم الوطني. في هذا التعريف ، يتم التركيز على مصدر المنتج ، والانضباط الذي يتم التعامل معه ومستواه.

من "نوع العمل المدرسي الذي يهدف إلى مساعدة مدرس الفلسفة في تدريسه في فصل العام الأخير"؟ ثم نهتم بوظيفة الكتاب المدرسي وجمهوره. ولكن يمكن أن يكون ذلك "لمساعدة طالب الفصل الدراسي على تعلم الفلسفة". الجمهور يتغير هنا. وليس الأمر نفسه أن نقول "للتعلم التفلسف" ، حيث يصر المرء بدرجة أقل على المحتوى المطلوب تعلمه (التعريفات ، والمعرفة في تاريخ الفلسفة ...) أكثر من الإصرار على النهج ، وتعلم التفكير بنفسك . وإذا قلنا: "مساعدة طالب في السنة النهائية على الاستعداد للامتحانات" ، فإننا نغير هدفنا.

ثم هل هناك حاجة لتعريف النوع: "أي عمل يقوم به ناشر مدرسة يكون موضوعه الفلسفة في فصل العام الأخير ، بهدف مساعدة مدرس الفلسفة على التعامل مع برامج تخصصه و / أو الإعداد في اختبارات الامتحان ، ولمساعدة الطالب على فلسفة واستيعاب الثقافة الفلسفية و / أو النجاح في البكالوريا"؟ وبالتالي ، فإن محددات الكتاب الفلسفي تكون أساساً مصدره (الناشر ، المحرر (المحررون)) ، المرسل إليه (المرسلون) (المعلمون ، الطلاب) ، وظيفته (وظائفه) التعليمية (النقل التعليمي للبرنامج ، متطلبات الاختبار مع الأخذ في الاعتبار الاختبارات) ، والمحتوى الفلسفي (مثل المفاهيم والمؤلفين في صالبرنامج والنصوص والمعايير المفاهيمية وما إلى ذلك) والمناهج المنهجية (التدريبات والإجابات وما إلى ذلك) للتفكير والكتابة.

ولكن سيكون من الصعب تسمية "الدليل" بأنه عمل مخصص للمعلمين فقط (وليس للطلاب أيضاً ، أو حتى حصرياً): إذاً سيكون أكثر من عمل تدريب للمعلمين 6 ؛ أو كتاب لا يتعامل صراحة مع البرنامج 7 ، مع ملاحق مهمة: مسرد المفاهيم ، فهرس المفاهيم والمؤلفين ، البيبليوغرافيا ، الجدول الزمني الزمني ، إلخ. هذا هو السبب في أننا نميل إلى الاحتفاظ كتعريف بالمعنى الضيق: "أي عمل يختاره مدرس الفلسفة للعمل على الانضباط مع طلابه خلال العام". ماذا يعني هذا بشكل ملموس ، من بين المجموعات الواسعة التي توفرها الطبعة؟

## أنواع الكتب المدرسية

إن جهد التصنيف ضروري لرؤية أكثر وضوحًا في الإنتاج التحريري (تعريف مفهوم الكتاب المدرسي بالامتداد).

أ) نقتح أولًا ، يشير إلى تسلسل هرمي لنهائي الفلسفة في النهاية. وهي تميز:

1) الأعمال التي تعلن أن لديهم "هدفًا يتمثل في تعزيز وصول كل طالب إلى الممارسة العاكسة للحكم وتقديم ثقافة فلسفية أولية له" (الجملة الأولى من برامج 2003 و 2006). إن الغرض التربوي والثقافي ، فيما يتعلق بتكوين الإنسان ، مع الطبيعة المجانية للتمرين الفلسفي ، هو الذي "يخدم" (إنه بالأحرى مسألة "هدف") فقط للتفكير الجيد ، لتحقيق "حياة جيدة في مدينة عادلة" (ريكور) و "تعلم الموت" (سقراط ، مونتين). إنه الكتاب المدرسي ، حتى لو تم انتقاده من قبل أولئك الذين يصرحون بأنهم لا يحتاجون إلى كتاب مدرسي للآخرين لتدريس مساقهم الخاص ، والذي يبدو لأرق مهنة ، لأنه موجه إليها. الطلاب).

2) الأعمال التي تهدف إلى "إعدادك جيدًا للاختبار البكالوريا في الفلسفة" (Prépabac Hatier 2005). إنه الهدف العملي النفعي ، الذي يبحث عن الكفاءة ، ويثير القلق لدى الطالب ، في سوق العمل الضيق مع وجود أسرة في حالة ترقب ، بسبب الالتزام بالنتيجة في الامتحان. هم ، في سوق النشر-التنافسي-والمربح ، هبة من السماء ... يتم توجيههم صراحة إلى الطلاب ، الذين يندفعون إليهم ، وليس إلى المعلمين (الذين قد يشعرون بأنهم محرومون من فعالية تعليمهم) ، غالبًا ما يتم انتقادهم من قبل المهنة لمحتواها التخطيطي ، وجانبها "الوصفة" ، ونصائحهم المنهجية الرسمية ...

يعطي "الكل في واحد" (Prépabac TL-ES-S 2005) ، على سبيل المثال ، فكرة عما يبدو ضروريًا كعناصر أساسية في هذا النوع التحريري: "توليفة من الدورات التدريبية التي تقدم المفاهيم في البرنامج والمعالم. طريقة مفصلة لتمرير المقال وشرح النص ؛ تاريخ موجز للفلسفة. العديد من مواد البكالوريا ؛ تصحيحات مفصلة للتقييم الذاتي ". كل ما هو مفقود من التعداد هو نصوص المؤلفين ، لأن هناك اختبار شفهي لإعادة النص على التعليق النصي. (لكن الكتاب سيأخذ ثخانة أخرى بعد ذلك). سيكون لدينا فكرة أكثر تفصيلاً عن هذه العناصر المكونة في الفلسفة Organibac ، والتنظيم ، والطريقة والمعرفة في الدراسات (Magnard ، 1983). سيكون هذا المزيج من المكونات عنصرًا حاسمًا في التكوين التعليمي في كتابة دليل ككائن تعليمي.

في النوع الأدبي SOS Bac ، ستجد كتيبات تحتوي على ملخصات موجزة للدورة التدريبية ، وأوراق ببيوغرافية للمؤلفين ، وموضوعات الامتحان. هناك أيضًا Annales du Bac ، وهي

مجموعة من الموضوعات يتم تقديمها للامتحان ، مع بعض الإجابات في كثير من الأحيان. ناهيك عن "نسخ جيدة من باك" (هاثير ، 2 ت).

هناك توتر ، يمكن تحليله على أنه تناقض يجب إدارته ، في الفصل كما في الكتاب المدرسي ، بين هذين الهدفين ، والذي يأتي من مكان الفلسفة في المناهج الدراسية: التدريس لمدة عام واحد ، عام امتحان ، أن الامتحان الفرنسي رمزي ، جواز السفر للتعليم العالي ، البكالوريا! إنه الفحص ، المصعب ، تمامًا مثل البرنامج المنبع ، الذي يقود المنتجات التعليمية. وعلى نفس المنوال ، نوع الاختبار المقترح هناك ، والأطروحة ، والشكل الذي يتخذه مع الموضوع الثالث في النص.

ومن هنا جاءت الأعمال المنهجية: "يهدف هذا العمل إلى توفير المعلومات الأساسية لطلاب السنة النهائية ومساعدتهم على تقييم طريقة الرسالة والتعليق النصي" (Russ J).

لكن لا يمكن لأي مؤلف ، على الرغم من هذا المهيمن أو ذاك ، أن يتجاهل تمامًا الهدف الآخر (الهدف الثقافي أو الاهتمام النفسي). إذا كان الهدف الثاني هو المسيطر: "ما وراء هدف البكالوريا ، إذا نجح هذا الكتاب أيضًا في إثارة فضولك الفكري ... فسيكون قد حقق طموحه بالكامل" (id ، Prépabac)

م). إذا كان هو الأول: "اقترح موضوع يمكن ممارسة التفكير والتفكير النقدي فيه" ، فسيكون "كجزء من التحضير للبكالوريا" (Delagrave ، 2003).

وبنفس الطريقة ، سيكون من الضروري دائمًا مراعاة عدة مكونات للبرنامج بطريقة أو بأخرى (المفاهيم ، المشكلات ، المؤلفون ، الأعمال ، إلخ) ، حتى لو كان التركيز على أحدها. ومن هنا كان الإبداع التربوي في التوافقية. يوضح النوع الأول من الكتيب الحالي بقوة القضايا المتعلقة بمفاهيم النصوص. القاموس الفلسفي لـ J. Russ (بورديس ، 1991) ، هو قاموس مزدوج للمفاهيم (يُدعى "المصطلحات والمفاهيم") ، ومعجم الفلاسفة. Pratique de la Philosophie de A à Z (Hatier ، 1994) هو قاموس يعتمد على "الإدخالات المفاهيمية وإدخالات المؤلف" ، ولكن تحت عنوان نصوص معينة من الفلاسفة "يتم الاحتفاظ بها باعتبارها الأكثر اقتباسًا واستخدامًا من قبل المعلمين وطلابهم . غيدوباك فيلو (Belin ، 1992) ، يهدف إلى أن يكون "دورة منهجية للأطروحة" ، مع "90 خطة تفصيلية" ، لكن الملخص يوضح مفاهيم البرنامج الذي ستعلق به الرسائل ، وتحدد صفحة الغلاف "الكل مفاهيم البرنامج".

ب) يمكننا التعبير عن هذا التصنيف الأول من خلال الأغراض مع ثانية من قبل الجماهير ، من خلال التساؤل: لمن هو الدليل؟

لقد رأينا أن النوع الثاني أعلاه تم توجيهه صراحة للطلاب. إنهم لا يحتاجون إلى معلمهم لشرائها من المكتبات. غالبًا ما يكون السبب هو أنهم وجدوا الدورة التدريبية صعبة ، أو لم يغطوا جميع المفاهيم ، أو يعتبرون أنفسهم غير مستعدين بشكل كافٍ للامتحان ، أنهم يلجأون إلى هذه الكتب ، غالبًا في نهاية العام ، عن طريق تعويض الاستبدال.

ليس هذا هو الحال مع النوع الأول ، الذي يخاطب كلا الجمهورين في وقت واحد. يجب أن يكون التحليل دقيقًا. هناك كتب للاستخدام من قبل كبار السن فقط: "أنت تحمل بين يديك قاموسًا للفلسفة مخصصًا ، على سبيل الأولوية ، للطلاب في الصفوف العليا" (روس ، بورداس ، 1991). وسيقوم نفس المؤلف بعمل قاموس آخر للفلسفة (Colin ، 1995) والذي "يستهدف ، في الأولوية ، طلاب الكليات - من Deug إلى التجمعات - إلى المرشحين للمدارس الكبرى ...". على مستويات مختلفة ، أعمال من مستويات مختلفة!

لكن العديد من الكتب تستهدف جمهورًا أكثر تنوعًا. على سبيل المثال ، تقول إصدارات جاما (1988) ، التي افتتحت بملخص لمفاهيم برنامج السنة النهائية ، في التحذير: "الكتاب مخصص قبل كل شيء للطلاب في الفصول النهائية والطلاب في الفصول الإعدادية". يمكن تفسير هذا الموقف من خلال أهمية الفلسفة في الفصول التحضيرية الأدبية أو التجارية. عمل واحد لجمهورين من مستويات مختلفة ، قد يكون صعبًا جدًا على المستوى الأدنى! يلقي كتاب الفلسفة والفلسفة (Nathan ، Morichère ، T. 2 ، 1992) بشبكة واسعة: "تستهدف هذه المختارات كل أولئك الذين تقودهم دراساتهم إلى الاهتمام بالنصوص الفلسفية: الطلاب في الصفوف النهائية والصفوف الإعدادية على وجه الخصوص ، وكذلك طلاب المرحلة الجامعية. كما أنه مخصص للبالغين الذين ...".

هذا هو الحال أيضًا بالنسبة للمجموعات المتخصصة في المفاهيم أو المؤلفين أو الأعمال ، والتي يكون جمهورها بالضرورة أوسع من جمهور فصول السنة النهائية ، ولكنها تدعي ذلك: نجد ، على سبيل المثال ، "الاختيار الفلسفي" في بورداس (أرسطو ، النصوص تم اختياره وتقديمه بواسطة L. Millet ، 1967) ؛ مجموعة "التوليف ، سلسلة الفلسفة" ، في كولن (ديكارت والعقلانية ، ف. رافين ، 2001) ؛ "الأعمال والكتيبات الفلسفية" ، في Hachette (ديكارت ، تأملات ميتافيزيقية ، 1981) ؛ "الموضوعات والأنظمة. تكاملات الفلسفة" (فرويد والتحليل النفسي- ، 1987) ، في ناثان إلخ. Hatier ، على سبيل المثال ، لديها مجموعة "Profil". تتعامل سلسلة "الفلسفة" (البكالوريا الخاصة ، الملف التعريفي التدريبي) مع جميع مفاهيم برنامج السنة النهائية ، ولكن بدلاً من أخذها واحدة تلو الأخرى ، يجمع كل كتيب معًا تلك المفاهيم المرتبطة تاريخياً ونظرياً (مثل العنف و السلطة ، 1978). مزيج آخر ، ولكن

بين المفاهيم نفسها 9. سلسلة مفاهيم فلسفية. وأوضح النصوص. الموضوعات التي تم تحليلها"، يتعامل كل عمل مع فكرة واحدة عن البرنامج (على سبيل المثال: Freedom، 1995)، ويتعامل مع خمس قضايا حول هذا المفهوم (على سبيل المثال: الحرية والمسؤولية)، مع تعليق موجز لكل من 4 إلى 6 نصوص. تم تصميم "سلسلة نصوص فلسفية" خصيصًا لدراسة الأعمال الفلسفية في Terminale (مثال: Ménon de Platon، 1987)، عمل قصير أو جزء كامل من العمل، و"يعرض تحليلها في مقدمة. تشرح التعليقات فكرة المؤلف ببساطة قدر الإمكان دون خيانة لها. تذكر أن هذه الدراسة عبارة عن برنامج إلزامي فقط (حاليًا بمعدل عمليين في TL وواحد في السلسلة العامة الأخرى).

علاوة على ذلك، نظرًا لأنه يتعين على مؤلفي هذه الكتب المدرسية مخاطبة كل من المعلمين والطلاب، فكيف يمكن إدارة عدم تجانس مستوى واحتياجات جمهور أولئك الذين يعلمون والذين يتعلمون؟ "المتطلبات المحددة جدًا لمعلمي الفلسفة ومتطلبات الطلاب غالبًا ما تكون متناقضة. إن كتاب الفلسفة الجديد هذا... يهدف إلى الاستجابة لهذا الطلب المزدوج" (Hatier، 1995). ولكن كيف يمكنك الوصول إلى الطلاب دون وضع نفسك في مستواهم؟ "الإعطاء، للمعلم وكذلك للطلاب، العناصر الضرورية للحوار الذي يبدو لنا أنه يميز تدريس الفلسفة" (Hachette، T / FGH، 1992). "الهدف من Parcours Philosophique هو تعزيز لقاء المعلم والطالب" (Nathan، T-CDE، 1985).

نحن نعلم أن الجمهور المستهدف هو الذي يحدد نوع الكتابة إلى حد كبير: ما هو "التسجيل أو مستوى الصياغة اللغوية والمفاهيمية" 10 الذي يمكن ويجب عليه استخدام كاتب كتاب مدرسي فلسفي ليتم فهمه من قبل طلاب المدارس الثانوية، دون تبسيط أو ديماغوجي للزملاء؟. دعونا نحدد المفهوم التعليمي المستخدم: مستوى الصياغة لغوي جزئيًا، عندما يتعلق الأمر باستخدام كلمات مفهومة في عمر معين (اللغة الفرنسية الشائعة إحصائيًا لطلاب في المدرسة الثانوية يبلغ من العمر 18 عامًا، تم المبالغة في تقديرها في العديد من الكتب المدرسية المؤلفين، وخاصة في السلسلة التكنولوجية). وهي أيضًا مفاهيمية عندما تفترض معرفة عقيدة معينة (على سبيل المثال، متعالي في كانط).

نظرًا لأن لدينا لغة فقط لبناء فكرنا، وبما أن الفلاسفة يقدمون كلمات معينة شائعة الاستخدام (ناهيك عن الكلمات التقنية) معنى دقيقًا لا يغطي بالضرورة هذا الاستخدام، فإن المشكلة التعليمية معقدة (دحيث الحاجة إلى القواميس، تعريفات...). ما هي طبيعة وشروط التسوية؟ هل بالأحرى مخاطبة هذا الجمهور أو ذاك دون إغفال الآخر؟

اعتمادًا على ما إذا كان المرء يفضل وجهة نظر أو أخرى ، فمن المرجح أن يكون المحتوى مختلفًا. يلقي سجل النطق الضوء على نوايا المؤلفين. فلنقارن:

- "التوفير أداة للتأمل لتكثيف ... مع روح ومستوى تلاميذنا الذين يحضرون هذه الفصول" (ناثان ، السل ، 1980) ، حيث نخاطب المعلمين ؛

- إلى: "طلاب المدارس الثانوية يتعاملون مع الفلسفة في نهاية دراستهم الثانوية فقط" (idem) ، حيث يكون طلاب المدارس الثانوية هم من نتحدث عنهم (المعلمين؟) ؛

au manuel de Grataloup/Vignard (Bréal, T techno, 2006) : « La philosophie est une discipline que vous découvrez...Où que vous ouvriez ce manuel, vous trouverez... Nous avons voulu vous permettre... » ، où les lycéens sont ceux auxquels nous nous adressons. في كتاب (Bréal ، M. Onfray ، 2001) ، المخصص على النحو التالي: "إلى طلاب المدارس الثانوية الفنية في الماضي والحاضر والمستقبل" ، يتم توجيه الفصول إليهم مباشرةً ("لماذا لا تمارس العادة السرية في فناء المدرسة؟ ، ص 50). "هل سبق لك أن أكلت لحمًا بشريًا؟" (ص 43) ، أو "هل يمكنك الاستغناء عن هاتفك الخليوي؟" (ص 94) له تأثير مختلف على المراهقين عن تأثير "الطبيعة والثقافة" أو "التقنية" في الكتب المدرسية الأخرى ، حيث يتناول بيان البرنامج ...

دعونا لا ننسى. أن اختيار الكتاب المدرسي من النوع الأول يعود للمعلم لفصله ، أو لمجموعة زملاء في المؤسسة. لذلك من الضروري أولاً إقناع المعلمين بأهمية الأداة: تعليميًا ، عندما يكون المرء محررًا ، وبسبب المخاطر التجارية التي يتعرض لها المحرر ، تحت ضغط سوق شديد التنافسية ، حيث المخاطر والمال تعتبر المخاطر كبيرة بسبب جماهير الأموال المتضمنة ، لأنها تستهدف مئات الآلاف من المشترين الأسرى من القراء.

لذلك فإن الكتاب المدرسي المبتكر من الناحية التعليمية لديه فرصة ضئيلة لاعتماده من قبل ناشري المدارس الرئيسيين ، إذا كان لا يتوافق مع الممارسات المعتادة لمعلمي الفلسفة ، بما في ذلك غالبية الهيئة ومؤسساتها - المفتشية العامة والجمعية المتخصصة الرئيسية (APPEP) - مناهض جدا للتربوية ...

على سبيل التوضيح ، مثال شخصي. على اقتراح مبتكر في ذلك الوقت (199311) ، والذي يهدف إلى إدخال مفهوم الكفاءة في تعلم الفلسفة في كتاب مدرسي جديد. مقتطف من رسالة من مدير التحرير لناشر كبير جدًا اتصل بي وأعطيت له جزءًا من المخطوطة: "اتخاذ القرارات صعب دائمًا لأن المخاطر الفكرية والمالية في مدرسة النشر. يجب أن نحيط أنفسنا بها بأكثر الاحتياطات. كما أخبرتك دائمًا ، أنا أو من بأصالة نهجك وأهميته في الفصل الدراسي. هذا هو سبب دعمي لفكرة تحويلها إلى كتاب مدرسي. لكن علي أن أذهب لإلزام الواضح: إن مقاربتك تثير مثل هذه التحفظات والعديد من الأسئلة لدرجة أن إصدار المدرسة يبدو سابقًا لأوانه

بالنسبة لي اليوم. أنا آسف جدا لذلك ، وأنا أشعر بالأسف على مستوى الآمال التي كنت قد وضعتها في هذا المشروع ... "

الاحتياطات هي ضمانات قوية للناشر ، بما في ذلك التكيف مع ممارسات الصناعة والثقة الممنوحة للمحررين. من خلال البحث في مجموعة الوثائق ، يمكننا أن نشير تجريبياً إلى بعض المعايير لهذه: وجود ممارسة تحريرية معترف بها (كانت هذه حالة ج. روس على سبيل المثال) ؛ أن يكون زميلاً (يعرف نفس نوع الطالب مثلي ، وليس أكاديمياً أو مفتشاً) ؛ agrégé في الفلسفة (أكثر من التربوي) ، بالنظر إلى المستوى النظري الذي تم الوصول إليه ، وهو ضمان في فرنسا للكفاءة الفلسفية (وبالتالي التربوية ، "الفلسفة هي أصولها التربوية") ؛ عدم التهاون مع التفتيش ، الأمر الذي من شأنه أن يثني عن اعتماد الدليل في الميدان ...

الحرية التي يأخذها بريال لنشر كتاب مضاد للفلسفة (M. Onfray ، 2001) تجد معناها في موقف الأقلية للناشر في سوق المدرسة ، وكوسيلة للبدء ، الشهرة الإعلامية لمؤلفها ، وفي جزء أقلية من هيئة التدريس أكثر ميلاً ، بحكم الضرورة والتفكير ، إلى مواجهة التدريس الصعب للفلسفة الجماعية لـ "طلاب المدارس الثانوية الجدد" في المدارس الثانوية الفنية ، لتجربة ممارسات جديدة من أجل البقاء.

يمكننا أن نلاحظ الطابع التعليمي الجديد للعمل: لغة يمكن الوصول إليها ؛ أسلوب استفزازي على غرار ديوجين ، يتعارض مع اللغة الخشبية "الصحيحة فلسفياً" ("هل يجب أن تبدأ العام بحرق أستاذ الفلسفة الخاص بك؟") ؛ إعادة النظر في الاهتمامات الفلسفية من خلال اهتمامات الشباب والقضايا الحالية (الحد الأدنى للأجور ، الشبكة ، ميول الأطفال ، المواد الإباحية ، "لا مستقبل" ، مشاحنات الشرطة ، إلخ) ؛ تجديد مجموعة النصوص (النص الأول بقلم R. Vaneigem ، ويتم استدعاء التقليد المادي والمتعة إلى حد كبير) ... تظل الحقيقة أنه إذا أعلن عن تحويل قيود البرنامج "إلى سلسلة من السقراط والبديلة". دروس "، لبيع نفسها ككتاب مدرسي ، كان علينا إعطاء الدروس ، وإثارة المشاكل ، والتعامل مع المفاهيم في العديد من الفصول ، ووضع النصوص ، وتقديم المشورة للأطروحة ...

كتيب الفلسفة:

طريقة تعليمية لمعالجة البرنامج

في فرنسا ، يعتبر كتاب الفلسفة جزءاً من سلسلة التحويل التعليمي 12. أقول في فرنسا لأنها دولة مركزية ، حيث يتم تطبيق نفس البرنامج في كل مكان (وهذا ليس هو الحال في ألمانيا أو سويسرا على سبيل المثال). وهي تقع في اتجاه مجرى "المعرفة التي سيتم تدريسها" (البرنامج ،

في حد ذاته إعادة بناء للاستخدام المدرسي لـ "المعرفة العلمية" لتاريخ الفلسفة) ، ولكن منبع "المعرفة التي يتم تدريسها" من قبل المعلمين و "المعرفة المكتسبة" من قبل الطلاب.

يتم دفعه جزئيًا إلى المنبع (البرنامج) ، وجزئيًا في المراحل النهائية (الاختبار) ، وأيضًا حسب احتياجات المستخدمين (المعلمين والطلاب). البرنامج حاسم في المنبع. تتغير الكتب المدرسية عندما تتغير البرامج (على سبيل المثال: 2001 بعد برنامج Renaut ؛ 2003 - السلسلة العامة - و 2006 - السلسلة التكنولوجية - بعد برامج Fischant) ، لأن البرامج يمكن أن تعدل الأهداف ، تحذف أو تضيف محتوى ، تعكس الطرق المقترحة ، التي يلتزم بها المعلمون قانونًا ، وهناك تفتيش للتحقق منها ، للتعامل معها.

على سبيل المثال ، مقارنة ببرنامج عام 2001 ، يزيل برنامج 2003 "أسئلة التحقيق" (122 صفحة في Nathan ، 2001 ، ل TL) ، لكنه يضيف "معايير" (صفحة واحدة لكل فكرة من 22 فكرة ، و 12 صفحة ملخصة في نهاية الكتاب ، أي 34 صفحة في Delagrave ، 2003 ، ل TL) ، يعيد هيكله عرض المفاهيم ، ويزيل بعضها ويضيف البعض الآخر ، ويحتوي على 7 مؤلفين إضافيين ، وما إلى ذلك. إنه الكتاب المدرسي بأكمله الذي يجب إعادة تصميمه فيما يتعلق بهذه التعديلات (يجب على سبيل المثال التعامل مع جميع المفاهيم وفقًا للبرنامج ، ومن الصعب تصور كتاب مدرسي بدون أي نص من المؤلفين السبعة الجدد) ، حتى لو كان واحدًا سيتم قصها ولصقها لإعادة تدويرها من أجل ما تبقى أو تداخل.

سيكون من المثير للاهتمام أيضًا معرفة التغييرات في كتب الفلسفة في العمق وعلى السطح:

- لأن هناك ثوابت في الانضباط في البرامج (على سبيل المثال 1973 ، 1983 ، 2001 ، 2003 ، 2006) ، يظل تعميم Anatole De Monzie لعام 1925 هو المرجع لأي برنامج جديد! الأغراض النقدية والمدنية والمفاهيم والمؤلفون حول المشكلات والأطروحة ("التراث الأساسي للتعليم الفلسفي" P-2001) والتعليق النصي-، إلخ. يمكن التركيز على الاستمرارية: تكرار المفاهيم الأساسية مثل الحقيقة والحرية ، ونصوص معينة تعتبر ضرورية ، والنصيحة فيما يتعلق بالأطروحة ، موضوع البكالوريا ، يبقى فيلسوف البرنامج فيلسوف غربي وميت (...). لماذا ، على سبيل المثال ، المفاهيم وليس المشاكل ، على النحو الذي اقترحه ACIREPH13 ، عندما يجب أن تكون الأولى فرصة لمعالجة الثانية؟ هذا ما أظهره L.L. Grateloup (Hatier) (1985) ، في عمله Problématiques de la Philosophie ، حيث يتعامل مع القضايا الرئيسية التي أثارها مفاهيم برنامج السلسلة التكنولوجية.

- على العكس من ذلك ، يمكننا التأكيد على التغيير (ليس ثوريًا أبدًا ، لأن الفلسفة دائمة!). على سبيل المثال ، قدمنا لأول مرة ، في برنامج عام 2001 ، مفهوم الكفاءة (الذي تحدث عنه في عام 1992) ، وفي عامي 2003 و 2006 نتحدث عن القدرات ؛ وأول امرأة بين المؤلفين (حنا أرندت)! في إصدار 2003 من المراجع المعجمية والمفاهيمية. هناك أيضًا اعتبار أوضح

لخصوصية السلاسل المختلفة للبكالوريا العامة ، مع بعض المفاهيم المختلفة اعتمادًا على الدورة وخصوصية السلسلة التكنولوجية. هناك أيضًا تطور ملحوظ في الأيقونات ، في حين أن مكانة الصورة في تعلم الفلسفة تم دائمًا التقليل من قيمتها مقارنة بتجريد المفهوم في التقليد العقلاني: أطلس الفلسفة (بوكيت بوك ، 1993) ، حيث الصفحة اليسرى يتكون من صور ورسوم بيانية ، وحق النصوص ، تذكر ترجمة كتاب ألماني!

حدثت نقطة تحول في الثمانينيات والتسعينيات. حتى ذلك الحين ، غالبًا ما كان هناك تمييز بين "دورة الفلسفة" ، "المكونة من الدروس المكرسة لمفاهيم البرنامج" (Grateloup ، مفتش الفلسفة ، Hachette ، TL ، 1990) و "المختارات الفلسفية" (idem Grateloup ، 1992) ، تعتبر مكتملة. مثال: "يتضمن مقرر الفلسفة مجلدين متكاملين: الأول - رسالة في الفلسفة ، حيث تدرس المشاكل ... ثانيًا - مجلد بعنوان: تاريخ الفلسفة من خلال النصوص ..." (مورال ، تحرير. جاما ، 1988).

ثم تظهر الأعمال المختلطة ، والتي تعطي مظهر الكتاب المدرسي الحالي ، حيث تظهر النصوص كرسوم إيضاحية للمشاكل حول المفاهيم: "كل فصل (حول مفهوم البرنامج) - يفتح بمقدمة موجزة (والتي تعمل كدورة)" (المفاهيم والنصوص ، ناثن ، السل ، 1980) ، وتليها مقتطفات من النصوص. فيما يلي ملخص للابتكار ، والذي يلخص في مجلد واحد الاضطرار إلى التعامل في البرنامج مع المفاهيم والمؤلفين ، مع تعليق على النص قيد الفحص: "فلسفات (Nathan) Parcours (CDE ، T - 1985 ، P- 1983) ولدت من التقاء فكرتين ، مفهومين لكتاب الفلسفة المدرسي: المختارات ، مع ثرائها من النصوص ، والمقرر ، مع اهتمامه بالطالب. أردنا الجمع بين مزايا هاتين الصيغتين ". أو: "تشكل النصوص بين كل مقتطف مقتبس مسارًا حقيقيًا من خلال النصوص" (Nathan ، FGH ، T - 1992). طريقة للتوقف عن التنافس مع المعلم.

في الواقع ، الغلبة في تقاليد وممارسات "درس" المعلم (مع ربما في مكان ما حنين التلاميذ "التلاميذ") ، الذي يجب أن يكون مساره "عملاً" ؛ ومن ناحية أخرى ، فإن "الحرية التربوية" للمعلم التي أعيد التأكيد عليها في البرامج (كشروط من شروط الحرية الفلسفية والديمقراطية) ، تعطي الكتاب المدرسي مكانة غامضة. دعونا لا ننسى. أنه تم إنشاء برنامج في نهاية القرن التاسع عشر للإشراف على معلمي الفلسفة في المقاطعات ، فإن الباريسيين ، نظرًا لذكائهم ، لم يكونوا بحاجة إليه! لا يوجد "كتاب ماجستير" في الفلسفة على عكس التخصصات الأخرى ...

شاهد هذه الاحتياطات الخطابية: "لا يمكن لهذا الدليل ، بالطبع ، أن يحل محل دورة المعلم" (Hatier TS 1995) ، أو "لا يتضمن دورة منهجية تكون مهنتها غير المعترف بها هي استبدال كلمة المعلم (Hatier ، TL ، 1995). أو: "هذا العمل لا يشكل معادلًا لمقرر فلسفة ، ولا ملخصه أو خطته. الدورة هي عمل مدرس الفلسفة ، الذي يوجهها ويؤلفها بحرية ، ويديرها بمسؤولية كاملة" (ناثن ، TL ، 2001) ؛ أو: "ليس المقصود أن تحل محل الدورة التي طورها المعلم (Raffin ، Delagrave ، 2006) إلخ. الشيء نفسه عندما يتعلق الأمر بالكتب

المخصصة للطلاب مباشرة: "هذا الكتاب ليس لديه الطموح ولا الوسائل لاستبدال مقرر معلمك ، الذي يظل ضروريًا ولا يمكن الاستغناء عنه لإعدادك جيدًا لـ" اختبار فلسفة البكالوريا" (Prepabac ، TL / ES / S ، 2005). تسمع القضية! ومع ذلك ، لا يزال هناك تناقض بين الرغبة في معالجة فكرة حتى ولو قليلاً دون إعطاء درس: "تبني خطة ، بدون استبدال درس ، تأخذ مظهر واحد!" (ديلاجريف ، 2003).

لأن التعليم الفلسفي الفرنسي-، إذا كان جزءًا من إطار ديمقراطي وعلماني ، لا يفعل ذلك لا ينبغي تلقين الطلاب أو نشر فلسفة رسمية. إن تعدد الكتب المدرسية من الناشرين الخاصين (على عكس الكتاب المدرسي الفردي في بعض البلدان) ، الملتزم ببرنامج حكومي ، ولكنه حر في نقله ، يترك هامشًا فلسفيًا ملموسًا (على سبيل المثال ، المادي أو الروحاني) وهامشًا تعليميًا للكتاب.

نتيجة لذلك ، قد يبدو أنه "موجه" ، من حيث أنه ليس محايدًا: "إذا كان البرنامج يمكنه سرد المفاهيم ، فإن الكتاب المدرسي يشارك بالفعل في مناقشة حول تفسير البرنامج ومعالجته" (Delagrave ، Raffin ، 2003). على سبيل المثال ، نختار ("من أجل سهولة القراءة والملاءمة" ، Delagrave 2006)) أو لا نختار ترتيب مفاهيم البرنامج. يمارس The Cours de Philosophie (بواسطة L.L. Grateloup (Hachette 1990)) "وفقًا للترتيب الأبجدي للمفاهيم" ، لأنه "لا يوجد مفهوم يتمتع مسبقًا بوضع فلسفي متميز". لكن كل دورة تدريبية "تتكون من الدروس المخصصة للمفاهيم" هي "حصرية" ، لأن كل درس هنا هو شيء آخر غير مراجعة بسيطة موزعة على آراء مختلفة أو تجاوز مسطح للعقائد" ، "محور جديد لدورة مسؤولة يعطيها معناها". هذا هو السبب في أن الكتاب المدرسي يمكن أن يظهر دائمًا في جانبه الذي يشبه الدورة التدريبية كمنافس لدورة المعلم.

علاوة على ذلك ، نظرًا لوجود برنامجين ، 2003 للسلسلة العامة و 2006 للسلسلة التكنولوجية ، سيكون هناك نوعان من الكتيبات. نظرًا لأن السلسلة العامة تحدد بعض الاختلافات بين سلاسل L و ES و S14 ، فهناك اختيار بعض المحررين بين إنتاج دليل لكل سلسلة عامة (TL ، ES ، S ؛ على سبيل المثال Bordas ، 2001) ، أو واحد فقط من أجل سلسلة ثلاثية (مثل Delagrave). إنها أيضًا أكثر اقتصادية! ولكن سيكون من الضروري بعد ذلك تبرير السبب: "إنها لا تتوافق مع نص البرنامج ، ولهذا السبب تحترم روحه). نظرًا لأنه نفس البرنامج للسلسلة التكنولوجية المختلفة (STG و STL و STI و SMS و Hospitality) ، سيكون هناك دليل واحد فقط لكل هذه السلسلة.

ثم يثور السؤال حول ما إذا كان ، بخلاف التشابه القوي بين برنامجي السلسلة العامة والتكنولوجية ، والذي يضمن "وحدة تدريس الفلسفة في الدرجة الثانية" ، وبصرف النظر عن العدد المحدود من المفاهيم بسبب الجدول الزمني الأقصر. في الثواني ، من الضروري أو عدم

مراعاة خصوصية تلاميذ التيارات التكنولوجية ، أي ما إذا كان الاختلاف في الأماكن العامة متغيرًا تعليميًا أساسيًا لكتابة الكتب المدرسية.

هذه مشكلة فلسفية تعليمية مهمة ، اعتمادًا على ما إذا كنا نعتبر أننا نخاطب أنفسنا في الفلسفة لطلاب ملموسين ، أو نأخذها كما يجب أن نأخذهم إلى أبعد من ذلك ، أو لجمهور عالمي من الكائنات الموهوبة بالتساوي مع العقل ، والتي تتخلى عن قراراتهم الخاصة عند عتبة الفصل. نتعرف هنا على أحد عناصر النقاش الذي يعارض في فرنسا الجمهوريين من مجتمع العقول العقلانية للطالب المجرد وعناصر التربويين ، الذين يريدون أن يعرفوا جون (كما يقول ديوي) ، وليس فقط الفلسفة ، للتدريس. فلسفة جون ...

سنقوم هنا بقياس الفرق بين: Nathan Technique FGH 1989 ، الذي يتحدث بشكل عام عن "الطالب" ؛ Nathan STT / STI / STL / SMS 1992 ، الذي يقدم دليله "للطلاب في الأقسام التكنولوجية (لإظهار) أن ممارسة الفلسفة لا ينبغي أن تكون من اختصاص البعض ... " ، "للطلاب الذين غالبًا ما يثير قلقهم متطلبات الصرامة والعقلانية التي يجب أن تقدم أي تساؤل فلسفي " ، حيث تظهر خصوصية هؤلاء الطلاب ؛ و Delagrave 2006 : "أردنا أن نأخذ بعين الاعتبار خصوصية الطلاب في السلاسل التكنولوجية. لقد علمتنا تجربتنا ... الحاجة إلى ترسيخ الفلسفة في الواقع: الاستخدام المتكرر للأمثلة ، والحاجة إلى مضاعفة الوساطات والتعديلات ، والاهتمام باستخدام "الروافع التربوية" (ملاحظة المحرر: تم إسقاط الكلمة ، حتى بين علامات الاقتباس) ( الوثائق الإثنولوجية والصور وموضوعات النقاش المعاصر وما إلى ذلك). ولذلك فقد قادنا إلى تعديل هيكل دليلنا للسلسلة العامة وإدخال ابتكارات تتكيف مع الظروف الخاصة للتدريس في السلسلة التكنولوجية ... "15. نرى هنا مراعاة مبدأ الواقع: صعوبة ، حتى في حالات معينة ، استحالة التدريس في فصول معينة ، وخاصة الفصول التكنولوجية ، والنتيجة التالية: من الضروري بالتالي تعديل تعليم الفلسفة ومن هنا كتبه المدرسية.

السؤال إذن هو أن تعرف بأي طريقة. وهذا هو المكان الذي يجب أن يُبدل فيه الجهد ، والذي لا يوجد أثر يذكر منه في الكتب المدرسية ، عندما نقارنها بعشرين عامًا متباعدة ، يكون ثقل التعليم التقليدي ثقيلًا للغاية. ما نجده ، على سبيل المثال ، هو أن تنظيم المناقشات الصفية لا يزال غائبًا عن الكتب المدرسية ، في حين أنه هي طريقة واعدة لتعلم الفلسفة ، نراها في التجارب في المدرسة الثانوية المهنية وفي الممارسات في المدارس الابتدائية والثانوية. لاحظ ، مع ذلك ، عمل Grataloup / Vignard (Séries techno ، Bréal ، 2006) ، الذي يروج لبعض الأبحاث من قطاع الفلسفة في GFEN ، حول الكتابة أو ندوة الفلاسفة. هذا هو التحليل الأكثر دقة الذي سنتابعه في مقالتنا التالية.

1 انظر الجزء العلوي من المصطلح Tozzi M. ، "Des" manuals ، للفلسفة في المدارس الابتدائية والمتوسطة " ، Diotime l'Agora n ° 29 ، Sceren-Crdp de Montpellier ، أبريل 2006.

2 انظر تاريخ تدريس الفلسفة في فرنسا في المدارس الثانوية ، سبتنتريون ، ليل ، 1999 ، أو في تدريس الفلسفة ، تشارلز بينارد ، الفيلسوف والمعلم ، 1999.

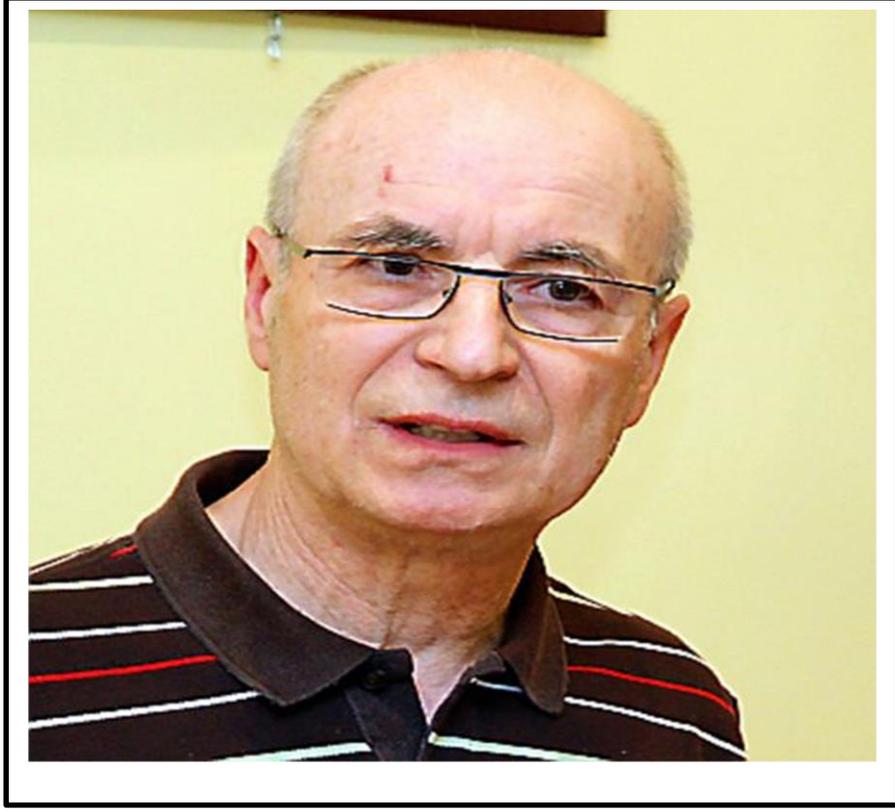
3 انظر شرحًا في Tozzi M. ، "تحليل مقارن للنماذج التنظيمية المختلفة لتدريس الفلسفة وفقًا للبلدان المختلفة" ، الندوة الفرنسية الألمانية حول المدرسة المقارنة ، بوتسدام ، سبتمبر 2005.

4 GREPH : مجموعة بحثية حول تدريس الفلسفة ، أسسها J. Derrida وطلاب ENS ، الذين انتقدوا الموقف المحافظ للفلسفة الرسمية ، وموقفها "الرجولي" المتدلي (انظر Les Etats Généraux of Philosophy ، Flammarion ،) . يحارب السيد أونفراي اليوم ، من خلال كتابه (Contre history de la Philosophie (Bréal ، المهيمن الروحاني والمناهض للمادية والمناهض للمتعة.

5 انظر الفلاسفة بين المدرسة الثانوية والطلبة ، L'Harmattan ، 1987.

6 مثال على الأعمال الثلاثة التي نسقها ف. رافين عن الأطروحة الفلسفية (1994) ، القراءة الفلسفية (1995) ، استخدامات النصوص في التربية الفلسفية (2002) ، INRP-CNDP- ، Hachette.

7 هذه هي حالة كتابي Penser par soi- soi - Initiation à la Philosophie (Chronique Sociale ، 1994) ، والذي على الرغم من أنه يوضح للطلاب المهارات المتوقعة في الفلسفة ، إلا أنه لا يتعامل مع المناهج الدراسية.



نهج قائم على المهارات في الفلسفة؟

*Une approche par compétences en philosophie ?*

ترجمة الأستاذ حبطيش وعلي



نهج قائم على المهارات في الفلسفة؟

*Une approche par compétences en philosophie ?*

ترجمة الأستاذ حبطيش وعلي

بقلم ميشيل توزي في 6 مارس 2011

ندوة "فلسفة التدريس - تدريس الفلسفة": من انتقال المعرفة إلى تدريب المهارات

ميشيل توزي ، أستاذ الفلسفة في مدرسة ثانوية تقنية لمدة 26 عاماً ، أستاذ فخري في جامعات العلوم التربوية في مونبلييه 3 ، مدرس الفلسفة ، خبير اليونسكو في الفلسفة في المدرسة الابتدائية.

يعتبر تعريف البرامج "بالمهارات" ، وتوجه العمل لتطوير المهارات ، على المستوى العالمي ، اتجاهًا هامًا في الوقت الحالي في تطور أنظمة التعليم ، والتي تعمل على إضفاء الطابع المؤسسي على هذا النهج تدريجيًا. مع عواقب وخيمة على كتابة البرامج ، وطريقة تقييم المعلمين ، وطريقة جعل الطلاب يعملون ...

نشر البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي ، على سبيل المثال ، توصيات بشأن الكفاءات الرئيسية الثمانية للتعليم والتدريب مدى الحياة ، ووصف "المعارف والمهارات والمواقف الأساسية المرتبطة بكل منهما" (OJ of 12 / 30/2006). أصدرت بلجيكا الناطقة بالفرنسية مرسوم البعثة في 1997/7/24 بشأن المهارات ، وهي إطار تنظيمي لتطوير جميع البرامج. يتم تعريف الكفاءة هنا على أنها "القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعرفة والمهارات والمواقف التي تمكن من إنجاز عدد معين من المهام". تشتهر كيبك وكاتون جنيف بتقديمهما المؤسسي في هذه القضية ، وهو أمر غير واضح عندما نبدأ في الممارسة. من جهتها ، تعني القاعدة الفرنسية المشتركة "القدرة على حشد الإنجازات في المهام والمواقف المعقدة ، في المدرسة ثم في الحياة" (مرسوم 11 يوليو 2006). لدى التلاميذ الآن كتيب مهارات ليتم التحقق من صحته في نهاية المدرسة الإعدادية.

تواجه الفلسفة كنظام مدرسي هذا التطور: في برنامج السلسلة العامة الفرنسية الحالي (مرسوم 03-05-27) نجد إشارة صريحة إلى المهارات المطلوب تطويرها: "ينصح بالإشارة بوضوح إلى كل من الموضوعات التي تتعلق بها التدريس والمهارات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ من أجل إتقان واستخدام ما تعلموه ...". "في دراستهم سيتم اكتساب وتطوير المهارات المحددة في العنوان الثالث أدناه". نتحدث عن "تعلم التفكير الفلسفي" ، "الاستعداد للتحليل" ، "قدرة التلميذ على استخدام المفاهيم المطورة والأفكار المطورة وكذلك التحول إلى عمل فلسفي. المعرفة الشخصية والمعيشية المكتسبة من خلال دراسة المفاهيم ويعمل "نحن نؤكد على"

القدرات التي يجب حشدها "... المفردات ، مع دلالاتها النظرية الضمنية جديدة إلى حد ما في تاريخ برامج الفلسفة.

لذلك ، يتم تحدي الفلسفة ، من ناحية ، كموضوع مدرسي - مثل المواد الأخرى - من خلال معايير الكفاءة المحيطة الجديدة ، من ناحية أخرى كنهج انعكاسي نقدي حول التطورات المجتمعية والتعليمية ، للتفكير في هذا النموذج الجديد (خاصةً في فلسفة التربية): هل المنهج القائم على الكفاءات في الفلسفة مشروع أم يمنعه؟ هل يمكن أن يغذي الانعكاس التعليمي للنظام؟ هل لها جوانب مفيدة ، للطلاب والمعلم على حد سواء ، من منظور تعلم الفلسفة؟ وإذا بدت مرغوبة فما هي الانحرافات المحتملة وكيف يمكن تفاديها؟

## I. المنهج النظري والعملي للنهج القائم على المهارات

### 1- مسألة تعريف المفهوم

تم إدخال مفهوم الكفاءة في العالمين المهني والتعليمي لسنوات عديدة (السبعينيات في برامج التعليم المهني ، ثمانينيات القرن الماضي للفئة الثانية) ، وتم دمجها في ما يسمى بـ "النهج القائم على المهارات". لا يزال هذا المفهوم يناقش في البحث ، ولا سيما في العلوم التربوية: التعريف الدقيق للمفهوم والنهج القائم على المهارات ؛ سؤال مثير للجدل في علم النفس المعرفي وفي تعليم مفهوم الكفاءة المستعرضة. يتساءل عن أهمية إضفاء الطابع المؤسسي عليها (كتابة البرامج حيث يتم وضع فعل العمل أمام المحتوى) ؛ عند استخدامه في الفصل (حيث غالباً ما يتم الخلط بينه وبين معرفة موضوعية أو إجرائية بسيطة) إلخ. لم يتم تثبيته بشكل كامل ، وبالتالي يجب استخدامه بحذر معرفي ومنهجي. يتم دعم البحث الحالي في هذا المجال ، في فرنسا ، ولا سيما البحث في علم النفس المعرفي وبيئة العمل غير الناطقة باللغة الإنجليزية. من وجهة نظر فلسفية ، واجه البعض المفهوم بمفهوم *hexis* (تصرف مكتسب ودائم من خلال تطبيق عملي متجدد) لأرسطو (الأخلاق إلى *Nicomachus* ، الكتاب الثاني ، الفصل 4) ، لكن هذا المفهوم أعطى مفهوماً أخلاقياً. البعد لهذا النوع من الطبيعة الثانية ؛ من قبل الآخرين إلى موطن بورديو ، لكن هذا ، يختلف عن المعتاد ، فاقد للوعي إلى حد ما ...

من بين التعريفات المتداولة ، فيما يلي بعض الأمثلة الناطقة بالفرنسية لباحثين معترف بهم في المجال التعليمي. المهارة هي:

- "القدرة على ربط فئة من المشاكل المحددة بدقة ببرناج علاج محدد" (فيليب ميريو ، 1989).

- "القدرة على العمل الفعال في مواجهة مجموعة من المواقف ، والتي يمكن للفرد السيطرة عليها لأن المرء يمتلك المعرفة اللازمة والقدرة على حشدها بحكمة وفي الوقت المناسب لتحديد المشكلات الحقيقية وحلها" (فيليب Perrenoud ، جامعة جنيف ، 1997). كما يحدد أن "الأمر يتعلق بمواجهة وضع معقد ، وبناء استجابة مناسبة دون استخلاصها من مجموعة من الردود المبرجة مسبقاً".

- "مجموعة متكاملة وعملية من المعرفة والدراسة والدراسة والدراسة لكي تصبح ، والتي ستسمح ، في مواجهة فئة من المواقف ، بالتكيف وحل المشكلات وتنفيذ المشاريع" (مارك رومانفيل ، من جامعة نامور ، 1998).

- "معرفة معقدة بالتمثيل على أساس التعبئة الفعالة والجمع بين مجموعة متنوعة من الموارد الداخلية والخارجية داخل أسرة من المواقف" (جاك تارديف ، من جامعة شيربروك ، مؤتمر 27 أبريل 2006 في هذه الجامعة).

- "أن تكون مؤهلاً يعني أن تكون قادراً على تعبئة مجموعة متكاملة من الموارد لحل حالات المشاكل" (F. M. Gérard ، 2008). أو: "يكون شخص ما مؤهلاً عندما يكون قادراً على حشد الموارد ذات الصلة لحلها أو تنفيذها بشكل فعال ، بما يتفق مع رؤية معينة تتعلق بحل نوع معين من المشاكل أو أداء عدد من المهام المعقدة. جودة".

هذا مفهوم ديناميكي للكفاءة فيما يتعلق بمناهج تعلم الطلاب ، ويدعو إلى وضع العمليات في سياقها ، وإزالة سياقها الضروري لنقل التعلم ، وإعادة صياغة سياقها في المواقف الجديدة. لذا فإن المهارة تطور "ذكاء المواقف" (Jonnaert). يحدد Laurent Talbot (في XYZEP رقم

34) ، أن "النهج القائم على الكفاءة هو نهج اجتماعي بنائي ، مما يعني أن نشاط التلميذ يفهم على أنه ضروري للتعلم ... والتلاميذ هم من يبنون مهاراتهم" ، على وجه الخصوص من خلال إعادة استثمار المعرفة.

## 2- عناصر التعريف :

سنحتفظ من هذا النهج - سيكون هذا هو التعريف الذي سنختبره في التعلم الفلسفي - أن الشخص مؤهل عندما "يمكن للمرء أن يعي بطريقة متكاملة الموارد الداخلية والخارجية لإنجاز نوع معين من المهام في نشاط واحد. الطريق. الوضع المعقد والجديد". يتضمن هذا التعريف عدداً من العناصر المتكررة بين الباحثين.

مثال: في السنة النهائية ، يعتبر الطالب مؤهلاً في الفلسفة إذا كان بإمكانه كتابة أطروحة بشكل صحيح في يوم البكالوريا.

دعونا نوضح عدة نقاط: المهارة ليست فطرية بل يتم تعلمها عن طريق التدريب ، إنها نتيجة عملية اكتساب ، عملية تعلم تستغرق وقتاً.

الكفاءة لا تتعارض مع المعرفة ، لأنها تفترض تعبئة المعرفة. إنها تأخذ المعرفة على محمل الجد. كونك بارعاً في مقال فلسفي ، على سبيل المثال ، غالباً ما ينطوي على معرفة المؤلفين. لكن المعرفة لا تكفي لتعريف مهارة: يمكنني معرفة جدول الضرب الخاص بي ، أو هذه القاعدة النحوية (المعرفة التصريحية) ، دون معرفة كيفية الضرب بشكل صحيح أو استخدام القاعدة في الجملة (الدراية الإجرائية). إن قراءة عقيدة المؤلف دون وضعها في منظور السؤال المطروح ليس مناسباً للمقال الفلسفي. لذلك من الضروري التمييز بين المهارة (التي تعني "المعرفة الحية") والمعرفة المنفصلة عن سياقها ، والشاملة ، والمقطوعة عن المهام والمواقف.

يتم إنجاز المهارة في العمل (إنها "معرفة كيفية التصرف" ) ، وهذا ما يميزها عن المعرفة أو المعرفة. إنها تربط المعرفة بالقوة التي تمنحها ؛ إنها أداة للتمكين. ما يهم هو التعبئة في العمل (في الموقف ، في السياق) ، المعرفة ، الإجراءات ، العملية (القيام بأطروحة في الموقف: في

المنزل أو في يوم البكالوريا ، وفي سياق كذا وكذا الموضوع ، إنخ. ٠). الاختصاص هو " معرفة  
كيفية التعبئة" (غي لو بوترف ، 1994). لا يتعلق الأمر بمجرد عرض الإجراءات التلقائية.

لكن يجب علينا التعبئة "بمحكمة وفي الوقت المناسب". هناك ملاءمة لمورد كذا وكذا فيما  
يتعلق بمهمة كذا وكذا ، حيث تتكون المعرفة الفنية لمعرفة كيفية التعبئة. نتيجة لذلك ، قد يبدو  
النهج القائم على المهارات أكثر طموحاً من مجرد نقل المعرفة.

في هذه التعبئة ، يتم استدعاء العديد من الموارد ، ويتم تجميعها وتوضيحها واستخدامها في التآزر  
، بما يتناسب مع تكاملها الفردي والجماعي. على سبيل المثال في أطروحة مقبولة ، هناك تنفيذ  
للمعرفة اللغوية والمعجمية والدلالية ، وفي معظم الأحيان معرفة المفاهيم والمؤلفين والمعرفة  
التأديبية الأخرى والإشارة إلى الدورة التدريبية والتجربة الشخصية ومعرفة التصور والجدال  
، تحليل المثال ، عادة ترتيب الأفكار ، إنخ.

من خلال الموارد الداخلية ، يمكننا فهم المعرفة والدراسة والمهارات الشخصية (في القاعدة  
الفرنسية المشتركة ، نتحدث بدلاً من المعرفة والقدرات والمواقف) والخبرات ... يمكن أن  
تكون هذه الموارد معرفية واجتماعية وجسدية.

يمكن أن تكون الموارد الخارجية للطالب هي المعلم ، أو زملاء الدراسة ، أو دورة ، أو نص ،  
أو كتاب ، أو أداة ، أو الإنترنت ، إنخ. يمكن أن تكون الموارد بشرية أو مادية.

المهارة ليست هدفاً أيضاً ، بمعنى "علم أصول التدريس من خلال الموضوعية" ، لأنها لا تقسم  
المعرفة أو المعرفة بشكل غير صحيح ، وتدعو دائماً إلى مهمة معقدة ، وليست مجزأة ، مقسمة إلى  
شرائح ، مما يصنع ويعطي المعنى العام والغرض من الأنشطة المدرسية. وبالتالي ، من خلال  
التحفيز ، يمكن أن يساعد في تقليل الفشل في المدرسة.

المهارة غير مرئية ، على عكس الأداء. مرجعها النظري بنائي وليس سلوكي. أنها تنطوي على  
عمليات عقلية معقدة. يهدف النهج القائم على المهارات إلى استبدال نموذج P.O. ، والذي

أظهر حدوده النظرية وانحرافه العملي. من جانبنا ، قدمنا خمسة عشر اعتراضاً على الأخير في أطروحتنا لتطبيقه على الفلسفة ( *M. Tozzi* ، 1-1992).

يمكن تطوير المهارة لنفسها ، ولكنها أيضاً تصبح مورداً للمهارة أخرى (على سبيل المثال: عليك أن "تعرف كيف تقرأ نصاً" لكي "تقرأ نصاً فلسفياً"). كل هذا يتوقف على كيفية تحريك المؤشر ، من التفاصيل إلى الشاملة أو العكس.

هذا النهج في حد ذاته يثير انتقادات. إنها تشارك ، كما يقول السيد ويبر ، في ترشيد العلاقات الإنسانية ، هنا في العمل التربوي ، سعيًا وراء فعالية النتائج الأكاديمية ، التي تعارض المعرفة النزيهة. من شأنه أن يخرج من حيث الأولوية والكمية مكان المعرفة ، والدور الأصلي لنقل المعرفة في المدرسة ، ولا سيما تلك التي ليست ذات فائدة فورية أو اجتماعية أو اقتصادية ، وستعمل عليها في خدمة الكفاءات (نحن ذهب إلى حد الحديث عن "الأمية الثقافية"). يرتبط هذا المفهوم النفعي للمعرفة في الواقع بمنطق الشركة ، الذي يتم استيراده إلى مجال التعليم ، فيما يتعلق بتطور سوق العمل ( *Angélique Del Rey* ، 2010). يضيف البعض ، مثل ( *N. Hirtt* 2010) إلى هذه الحجج أنه لا يمكن أن يدعي البنائية والأساليب التربوية النشطة ، ويؤدي إلى البيروقراطية الروتينية في ممارسة التقييم ، بل ويعزز عدم المساواة الاجتماعية.

بالكاد سنناقش النهج القائم على المهارات بشكل عام في هذه المقالة ؛ ولن نتعامل مع السؤال الصعب المتمثل في "المهارات المستعرضة": نهج / يعارض الآن وجهة النظر المعرفية لعلماء التأديب والتي وفقاً لها لا يمكن نقل المهارات المكتسبة في مجال ما إلى مجال آخر بسبب خصوصيتها (انظر على سبيل المثال نقد برنارد راي في *Diotime* رقم 3 في مارس 2002). سنحاول ببساطة ، كمدرس للفلسفة ، أن نرى ما إذا كان هذا النهج يمكن أن يساعد الفلاسفة المتدربين.

## II. المنهج القائم على الكفاءة في فئة الفلسفة:

نقترح تحديد "الكفاءة الفلسفية" للتلميذ (التفكير التربوي في إطار المدرسة ، وسيكون من الضروري أيضاً التحدث عن كفاءات أستاذ الفلسفة لتعزيز تطوير هذه الكفاءات لدى التلاميذ) ، مثل "معرفة كيفية التفلسف" ، أي "التفكير لنفسك" (والذي لا يعني أن تكون أصلياً تماماً ، ولكن أن نتولى مسؤولية تفكير المرء ، وأن يصبح مستقلاً فكرياً ، وأن يطور انعكاسياً في الأسئلة وضع (له) الإنسان). وهذا في - هذا هو تعريفنا للكفاءة - "تعبئة الموارد الداخلية والخارجية بطريقة متكاملة على نوع معين من المهام المعقدة والجديدة". دعونا نفحص العناصر المختلفة لهذا التعريف في الفلسفة ، لنرى ما إذا كانت ذات صلة.

المهام المحددة الخاصة بتطوير الكفاءة الفلسفية والتحقق من صحتها مؤسسية في فرنسا: كتابة أطروحة ، وإجراء دراسة منظمة لنص مقترح (لا تكون معرفته بالمؤلف ضرورية تماماً) ، وشرح مقتطف من النص الشفوي من المفترض أنه معروف.

هذه مهام وأنشطة معقدة ، لأنها تنطوي على تعبئة موارد متنوعة ومشاركة. تم ممارسة هذه في مهمة تشابه في كل مرة في مجملها في كل مرة (على سبيل المثال: إجراء أطروحة) ، ولكنها تختلف في كل مرة من حيث الموضوع الذي يتم تناوله (يتغير السؤال المطروح). بهذا المعنى ، فهي جديدة في كل مرة ، حتى لو كانت تنتمي إلى "عائلة المواقف" ، أو نوع المدرسة: أطروحة فلسفية. إن الحالة التي تُقترح فيها المهمة بحد ذاتها غير مسبقة: فهي ليست نفس الشيء ، في المكان والزمان ، مثل كتابة مقال "في المنزل" و "على المنضدة" وفي يوم البكالوريا

...

يمكن أن تكون الموارد الداخلية لطالب الفلسفة متنوعة. وهي تستند إلى المعرفة (النظرية والخبرة) والمهارات والمواقف التي يستوعبها الطالب في المدرسة وفي حياته.

( معرفة متنوعة في طبيعتها وأصلها

- معرفة الطبيعة الفلسفية: المذاهب الفلسفية (الأفلاطونية ، الكانطية ... ) ، أو عنصر العقيدة (الشك الديكارتي ، الديالكتيك الهيغلي ... ) ؛ التيارات الفلسفية (المثالية والمادية ، التجريبية

والعقلانية ، الرواقية والأبيقورية ٠٠٠) ؛ محتوى عمل (بيان الحزب الشيوعي لماركس) ، أو مقطف (قطعة شمع ديكرات ، ارتباك أوغسطين حول تعريف الوقت ٠٠٠) ؛ القضايا الكلاسيكية (نظرية المعرفة ، مسألة وجود الله ، إنلخ) ؛ المحتوى على المفاهيم (الحقيقة ، الحرية ٠٠٠) ؛ "المعالم" ، بمعنى برامج الطبقة النهائية الحالية (الفروق المفاهيمية: مطلقة / نسبية ، مجردة / ملموسة ، إنلخ) إنلخ.

- مقررات استاذ الفلسفة.

- المعرفة العامة والثقافية المكتسبة خارج المدرسة (حفلة موسيقية ، متحف ، قراءة ، رياضات جماعية ، تلفزيون ، إنترنت ، إنلخ) ، أو بمناسبة تخصصات مدرسية أخرى: تاريخ الأفكار ، الأدب (شيشرون أو لوكريشيا باللاتينية ، في الفرنسية عصر التنوير ، مسرح سارتر أو كامو ، شكسبير بالإنجليزية أو سيرفانتس بالإسبانية) ، فنون وتاريخ الفنون ، اليونان في اليونانية أو في التاريخ ، مظاهر في الرياضيات ، فيزياء نيوتن أو أينشتاين ، النظرية الليبرالية في الاقتصاد والمؤسسات والقيم الجمهورية وتشريعات التربية المدنية وما إلى ذلك. هذه الثقافة هي أساس وداعم للتفكير

- التجربة الشخصية للطالب ، للتجربة الحية التي تم تحليلها بشكل أو بآخر حول الحب ، والصدقة ، والإيمان ، والجمال ، والجسد ، إنلخ.

ب) الدراية والقدرات:

لكتابة مقال ، من الضروري معرفة كيفية إتقان ، أي معرفة كيفية تطبيق عدد معين من الرموز المعجمية والدلالية (القدرة اللغوية في التهجئة والنحو) ، وبشكل عام القدرة التواصلية (لا يكتب لنفسه ضمناً ، ولكن يستهدف المرسل إليه حتى يتم فهمه ، وبصورة أدق مصححاً بمعايره).

من الضروري أيضاً تنفيذ إجراءات خاصة بنوع "النوع المدرسي" الفرنسي النموذجي (راجع عمل A. جزئين أو ثلاثة ، خاتمة.

تمت إضافة متطلبات تأديبية محددة إلى هذه الجوانب الرسمية ، تم تطويرها وتوضيحها في كتيبات الطريقة: يجب أن تضع المقدمة مشكلة في السؤال (خلف السؤال ، أين المشكلة وقضاياها ، الصعوبات في حلها ، إنلخ) ، يجب على الأطراف على سبيل المثال دعم وجهات النظر المختلفة ، يجب تلخيص الخاتمة ثم فتحها لتمديد الاستجواب ؛ هناك أنواع مختلفة من انلخط الممكنة ، على وجه الخصوص وفقاً لصياغة الموضوع ، المدرجة في الأعمال المخصصة وما إلى ذلك.

من جانبنا (Tozzi، 1-1992) ، ما يبدو لنا حاسماً فلسفياً هو التنفيذ ، أكثر من معايير أو إجراءات رسمية ، لعمليات فكرية معينة تعطي جاذبية ، هدفاً فلسفياً لـ "الواجب". (اختيار هذا المصطلح يتطلب العديد من التطورات).

هناك ثلاث عمليات مهيكلية بشكل خاص لفكر يريد أن يكون فلسفياً (Tozzi، 2005).

الاستدلال ، أو القدرة على التساؤل عن المعنى ("هل تستحق الحياة أن نعيشها") أو الحقيقة ("هل الأشياء كما تبدو لنا؟") ؛ للشك ، للتشكيك في آراء المرء ("أنا أو من بالأشباح ، لكن هل أنا على حق؟") ، والتي غالباً ما تكون تحيزات (تصريحات تم الإدلاء بها قبل التفكير فيها) ؛ اعتبارها فرضيات أكثر من اعتبارها أطروحات ؛ للعودة من التأكيد إلى السؤال الذي يجيب عنه ضمناً ، أو التخلص من الافتراضات المسبقة للأطروحة والتحقق من صلتها (إن القول بأن "الله صالح" يعني ضمناً أنه موجود ، هل هذا صحيح؟) ؛ للتشكيك في تمثيلهم لمفهوم ما (إذا قلت: "الحرية تمثل في فعل ما يريد المرء" ، فما العواقب؟) ؛ لشرح ما إذا كان سؤال ("ما هو جنس الملائكة؟") أو فكرة ("هل اللاوعي فرضية علمية؟") يطرح مشكلة فلسفية

العملية الثانية: التصور ، أو القدرة على تعريف مفهوم ما في الفهم ("الإنسان حيوان معقول") ، للبدء من تمثيلها ("الحقيقة هي ما هي") لتطوير المفهوم ، لا سيما باستخدام الفروق المفاهيمية (هنا الحقيقة والواقع) ...

العملية الثالثة: الجدل ، أو القدرة على دعم وإثبات صحة أطروحة أو اعتراض من خلال أسباب مبررة حسب الأصول ، أو حجج عقلانية ("الله موجود لأن كائنًا محدودًا لا يمكن أن يولد فكرة وجود كائن غير محدود" ، أو "هذا بسبب إنه غير كامل أن يتخيل الإنسان كائنًا كاملاً").

هذه "المهارات الفلسفية الأساسية" الثلاثة مفيدة في المهام الفلسفية المعقدة ، مثل كتابة مقال ، لأن تنفيذها على سؤال معين هو الذي يشهد على الحضور الفعال للتفكير الشخصي للطلاب.

ج) المواقف ، أو طرق الوجود:

يمكن أن تكون المواقف الفلسفية فكرية أو عملية. بالنسبة لسقراط ، الموقف الوجودي الفلسفي بامتياز هو الشجاعة في مواجهة الموت. بالنسبة للرواقي ، القدرة على تغيير أي تمثيل مزيج للأشياء ، لأبيقوري الرغبة في التمتع ، ولكن فقط الرغبات الطبيعية ؛ بالنسبة لسبينوزا ، زيادة قدرته على الوجود بفرح ؛ لكي يتصرف كإنسان أخلاقيا خارج الخدمة فقط ؛ بالنسبة لماركس ، التحول الجماعي للعالم وما إلى ذلك.

هذه مواقف فلسفية عملية في الحياة وقبلها ، والتي تتطلب التدريب (تحدث *P. Hadot* عن "التمارين الروحية"). فيما يتعلق بـ "التفكير من أجل الذات" ، الذي ركزنا عليه بشكل تعليمي مفهومنا للكفاءة الفلسفية الأكاديمية ، فإن المواقف الفكرية إلى حد ما ، ومن الصعب تمييزها عن العمليات المذكورة أعلاه: ربما يمكننا التحدث عن استقلالية الحكم ، والروح النقدية ، والمبادرة وإبداع التفكير ، لوضع الذات ، في منظور أخلاقي للفكر ، بشكل أصيل قبل السؤال (أن تشارك فكريا وشخصيا ، ليس فقط لأنها مهمة مدرسية متدرجة) ...

من بين الموارد الخارجية التي يمكن تعبئتها للقيام بأطروحة فلسفية "في المنزل" ، يمكننا سرد (بدون حكم على القيمة): الأشخاص ، ولا سيما المعلم ، في المدرسة الثانوية أو في دورة خاصة

إذا كان بإمكاننا التمويل ، ومن يمكن أن يكون طلب المشورة رفاقه وعائلته وأصدقائه الذين يمكننا مناقشة الموضوع معهم بشكل غير رسمي ؛

ثم المعرفة التي يمكن العثور عليها في الدورات والكتب المدرسية في تخصصات أخرى ، أو من خلال البحث الوثائقي على الإنترنت فيما يتعلق بفكرة أو مؤلف أو مشكلة ؛

أخيراً ، أدوات ، مثل دورة المعلم التي يمكنك التعمق فيها ، أو دليل الفلاسفة حول فكرة البرنامج ، أو مجموعة من النصوص ؛ كتاب عن منهجية المقال ، أو على الإجابات ؛ ملخص من نوع SOS ، إنلخ.

بالنسبة للواجب المنزلي على الطاولة أو للامتحان ، من الواضح أنه سيتعين عليك الاعتماد بشكل أساسي على الموارد الداخلية ...

#### د) تعبئة الموارد:

لإنجاز هذه المهمة المعقدة والمتعددة لأطروحة ، سيكون من الضروري "تعبئة هذه الموارد (الخاصة به)". ما هو تعبئة الموارد؟

على سبيل المثال ، في أطروحة حول الحاجة إلى عقد اجتماعي ("هل العقد ضروري للرجال ليكونوا قادرين على العيش معاً؟") ، سيكون عليك التفكير في: "استخدام" المعرفة المتوفرة في ذاكرة المرء (التعاقدية في الفلسفة السياسية ، نظريات غروتوس ، هوبز ، روسو أو راولز على سبيل المثال ، مع كذا وكذا عمل أو مقتطف من هذا القبيل) ، فلسفية أو غيرها (أمثلة تاريخية وقانونية للدستور والقوانين ، اقتصاديات عقد العمل أو الأعمال التجارية العقد ، وما إلى ذلك) ؛ دعوة للانتهاكات "القانونية أو التنظيمية" المعروفة للعقد ( قانون العقوبات ، وبشكل أكثر عمومية انتهاك القوانين والقواعد مع نطاق العقوبات المقدمة ؛ تقنيات الوساطة المحتملة في حالة حدوث تعارضات) إنلخ .

فكر أيضاً في تمثيل مسألة العقد بناءً على معرفتك ولكن أيضاً على خبراتك ، على سبيل المثال اللوائح الداخلية أو "الحياة الصفية" لمؤسستك ، والعقد الموقع خلال "وظيفة صغيرة" وما إلى ذلك. ؛

فكر أيضاً في تنفيذ عمليات التفكير ، والمعرفة الفكرية: طرح المشكلات (ما هي الطريقة التي يكون بها هذا السؤال مهماً للحالة البشرية ، وما هي القضايا المثارة ، ولماذا يمثل هذا السؤال إشكالية ، وكيفية صياغة هذه المشكلة ، ولماذا يصعب التفكير؟ عنها نظرياً وحلها عملياً؟...) ؛  
*de conceptualisation (Qu'est-ce qu'un contrat ? Le « contrat social » ? Que signifie vivre ensemble ?... Faisons la distinction entre l'homme à l'état de nature et à l'état de culture, avant et après un*  
الحماية الأضعف من حرية الأقوى ؛ العقد عديم الفائدة بل ضار لأنه يمنع بقيوده التطور الحر للاقتصاد...).

لا توجد عمليات التفكير هذه فقط في الفلسفة (نحن أيضاً نضع إشكالية ونضع تصوراً في العلم ، وناقش ذلك بالفرنسية... ) ، لكن لها استخداماً فلسفياً على وجه التحديد: تختلف المشكلة العلمية عن المشكلة الفلسفية في مجالها من المراجع و صياغة. لا يستطيع العلم حل بعض المشاكل الفلسفية (على سبيل المثال في الأخلاق أو السياسة) والعكس صحيح ؛ لها وسائلها الخاصة في إدارة الإثبات (البرهان ، التجريب) ، بينما الفلسفة لا يمكن التعبير عنها إلا بلغة طبيعية ؛ الجدل العقلاني الفلسفي ، على عكس الفرنسية ، في تقليده العقلاني موجه حصرياً إلى المجتمع العقلاني للعقول ، أي للجمهور العالمي ، إلخ.

أخيراً ، يجب أن يؤخذ السؤال المطروح على محمل الجد ، لأنه يهمني شخصياً لسبب كذا وكذا (على سبيل المثال ، لم يدفع لي صاحب العمل كامل المبلغ المستحق لي ، ولم يحترم العقد) ؛ إنه في صميم الأخبار السياسية والاقتصادية (التحديات التي يتعرض لها عقد المعاش التقاعدي بين الأجيال من شأنه أن يؤدي إلى ظلم من شأنه أن يضر الأقل حظاً) ؛ وبشكل أعم ، فإنها تتعامل مع الحالة البشرية.

أخيراً ، تجدر الإشارة إلى أن الموقف الذي تقع فيه المهمة معقد وجديد.

ولكن مما تتكون العملية المعرفية لـ "تعبئة الموارد"؟ من المؤكد أن إجراء جرد للموارد المتاحة حول موضوع ما عن طريق مسح ذاكرته أمر مفيد ( كم عدد المرشحين عند الخروج من الاختبار يقولون: "اللجنة ، لم أفكر مطلقاً في نص روسو الذي درسناه ، تماماً في الموضوع ! " ) ؛ لكن استحضارهم عقلياً لا يكفي لتجنيدهم حقاً ؛ يمكننا استدعاء نظرية روسو وعدم وضعها في منظور الموضوع ؛ إن تلاوة العقد الاجتماعي وفقاً لروسو يثبت أن المرء لديه معرفة ، ولكن التكاثر عن ظهر قلب دون دمج هذه المعرفة في السؤال المطروح يمكن أن يخدم المرشح جيداً (يمكن للمرء أن يفضل حتى انعكاساً حقيقياً دون الرجوع إلى المؤلفين إلى كومة من العقائد حيث فقد المرء معنى السؤال من خلال ملء الصفحات ؛ ومن الواضح أن المثالية هي إتقان الاستخدام الجيد للمعرفة المفهومة بدلاً من التعلم). وبالمثل ، بقدر ما يكون اللجوء إلى التجربة الشخصية مناسباً كدعم لتحليل أو تمثيل للأطروحة ، فإن الأخيرة تصبح قصصية في حالتها الطارئة إذا تم حبسها في سرد لا يعطي معنى للأطروحة. الموضوع الذي تمت معالجته.

ليس من السهل تحديد ما الذي يشكل تعبئة كافية للموارد ، أي ما يناسب المهمة المحددة قيد البحث. يجب أن تكون هناك نظرية معرفية للتعبئة ، وبشكل أكثر تحديداً إضفاء الطابع الرسمي (الإجرائي والعملي) للتعبئة الفلسفية للموارد. يقدم *P. Perrenoud* زمام المبادرة من خلال استحضار مفاهيم *Piagetian* للمخطط (مخطط بسيط ومخطط معقد) ، التي اتخذها عالم النفس البياجتي الجديد *G. Vergnaud*.

يمكن أن يساعد هذا الفهم لعملية التعبئة الطلاب في نشاطهم أمام المهمة ، وهو نشاط حقيقي يظل صندوقاً أسود لا نرى منه إلا النتيجة ، والمنتج المفاهيمي (أكثر أو أقل نجاحاً / فشل) ، وليست العملية المعرفية (كيف حدث ذلك في عقل التلميذ؟) ... إنه عمل تعليمي يجب تنفيذه ، ولم يتم استكشافه إلا قليلاً حتى الآن ، لأنه يمكن أن يسهل هذه التعبئة.

خاصة وأن الموارد الضرورية متعددة ومدججة مع بعضها البعض. للتعامل مع موضوع العقد ، على سبيل المثال ، قد يحتاج المرء إلى معرفة كل من الإملاء والقواعد للكاتب بشكل صحيح ،

ومعرفة هوبز ، وتجربته في العقود ، وعمليات التفكير ، وطريقة وضع نفسه أمام السؤال وما إلى ذلك. التعبئة ليست فقط استخدام الموارد ، ولكن القدرة على ربطها.

على سبيل المثال ، في وقت مبكر من عام 1992 ، أظهرنا في أطروحتنا أن عمليات التفكير مترابطة بشكل وثيق ، ويتم التعبير عنها فيما بينها ؛ لا يمكن للمرء أن يمشد أحدهما دون الآخر: التصور هو التحديد ، وبالتالي محاولة الإجابة على سؤال حول فكرة (" ما هو الحب؟ الحب هو ...") ، فإن المجادلة غالباً ما تكون لتبرير إجابة (أطروحة) إلى سؤال تم طرحه (السؤال: "هل يجب أن نعيد عقوبة الإعدام؟" ؛ الأطروحة: "لا" ؛ الحجّة: "لا يمكننا أن نلوم أحداً على قمع حياة شخص ما وانتزاع حياته") ؛ أو تبرير تعريف عقلائياً: "يمكننا أن نقول إن الإنسان حيوان معقول" (إنه تعريف وأطروحة ، تعريف يدافع عن أطروحة حول فكرة ما) ، لأنه ، على عكس الحيوانات الأخرى ، هو الوحيد أن يكون لديك سبب (" التساؤل والتعريف والجدل هي بالفعل عمليات عقلية متميزة ، ولكنها متشابكة بشكل وثيق.

كيفية التعبير عن هذه القدرات والمعرفة والخبرات وما إلى ذلك في موضوع معين وفيما بينها ، هذا هو أحد الأسئلة المركزية لتعليم تعلم الفلسفة. لأن الموارد يجب أن تكون متكاملة من قبل المتدرب الفيلسوف ومتكاملة مع بعضها البعض ، وهذا يعني المساهمة في أطروحة مقبولة فلسفياً. دعونا نتذكر أن المعرفة يتم استيعابها على أنها معرفة بواسطة موضوع ما عندما يتم فهمها (ليس فقط تعلمها) وحفظها ، ولكن يتم دمجها فقط في منظور الكفاءة عندما تسمح بالأداء المناسب لمهمة ما. معقدة ، في جديد (وإلا فهو مجرد محتوى في خلية من الذاكرة القابلة للاسترداد).

حتى الآن ، استنتجنا في إطار التدريس المؤسسي الفرنسي للفلسفة في السنة النهائية ، ببرامجها وأوراق الامتحانات الخاصة بها. قد يعني النهج القائم على الكفاءة في هذا المنظور: تخصيص الطالب للمحتوى الفلسفي (على وجه الخصوص المفاهيم والقضايا والنصوص والعقائد والمعايير) ، وهو ما يحاول المعلم القيام به تقليدياً - وغالباً ، وأحياناً بشكل حصري - للفلسفة ؛ تنمية

القدرات على طرح المشكلات ، ووضع المفاهيم ، والحجج ، ولا سيما من خلال تمارين محددة ذات طبيعة معقدة ، لأن هذه عمليات فكرية مطلوبة في المهام ذات الهدف الفلسفي ؛ التدريب على توضيح هذه العمليات ، من خلال مواقف مخصصة ، وأطروحات في نهاية المطاف ، لأن التدريب في عملية واحدة لا يكفي بالضرورة لمعرفة كيفية التعبير عنها للآخرين ؛ القدرة على تعبئة موارد الفرد: المعرفة (الفلسفية أو غير الفلسفية) ، عمليات التفكير هذه ، الخبرة الشخصية للفرد ، من منظور المهام المعقدة في مختلف الموضوعات.

تشير النقاط الثلاث الأخيرة ، التي تفترض نشاطاً فكرياً حقيقياً للتلميذ ، إلى أن الشخص يقوم بشيء آخر في الفصل بخلاف الدورات الدراسية فقط ، أو دراسات النصوص (التي غالباً ما تظل معرفة توضيحية بحتة للتلميذ ، ليفهمها / يتعلمها) ، أو إجابات مقالية (النصيحة ، الإرشادية ، نادراً ما تكون فعالة للنشاط الحقيقي للطالب الذي يواجه عقبة) ...

باختصار ، نجد أنفسنا أقل في المنطق السائد لنقل المحتوى (مهما كان ذلك ضرورياً) ، بل في منطق التعلم ، حيث يأخذ المحتوى معناه الكامل فقط عندما يمكن تعبئته في نشاط ما ، وحيث يكون ضروري لوضع التنفيذ لإنجاز مهمة فلسفية (مثل أطروحة) المعرفة من حيث عمليات التفكير ، والمواقف أو المواقف الفلسفية والتواصلية ، إلخ.

يفترض هذا بالنسبة للمعلم تطوراً مهماً في ممارسة تدريس الفلسفة ، والذي لم يكن حتى الآن قائماً ، على الرغم من التلميحات في البرامج ، على نهج قائم على المهارات ، في وصفاته الهرمية ، وتدريبه الأولي. بشكل عام ثقافتها المهنية ، حتى التي تعارضها بشدة (لا سيما من خلال مناهضتها التربوية). هذا هو التعليم الأساسي والتعليمي الضروري الذي كان الخيط المشترك لأبحاثنا منذ عام 1988

III) النهج القائم على الكفاءة في تعليم التفلسف:

أ) تأطير المفهوم:

في هذه ، كان السؤال ، في البداية (1988-1998) ، اقتراح إطار نظري وسبل الممارسة في الفصل الأخير ، من منظور "تعليمي لتعلم الفلسفة". يشير استخدام المصطلح "التعليمي" إلى التطور التدريجي ، من قبل الباحثين التربويين ، منذ السبعينيات ، مع إنشاء IREMs في الرياضيات ، للتعليمات التأديبية: المحتوى والمنهجيات الخاصة بالأنضباط ، لنقلها تعليمياً بحيث يمكن استيعابها من قبل الطلاب ، مما يجعل الوصول إليها متاحاً وفقاً لأعمارهم ومستواهم ، مع دمج عدد معين من المساهمات العلمية بهدف تعلمهم حول التطور الفكري والعاطفي للطفل ، وعمليات التعلم ، ولا سيما الإدراك ، علم النفس التنموي ، التفاضلي ، البحث عن التقييم ، وكذلك علم الأعصاب (ولا سيما الفسيولوجيا العصبية للدماغ) ، وعلم اجتماع المناهج الدراسية وما إلى ذلك.

ثم تحدثنا عن "التعلم" للفيلسوف ، لوضع اللمسات الأخيرة على النية التعليمية لتعلم الطالب ، حيث يكون للمعلم وظيفة تنظيم عملية تعلم "الفيلسوف المتدرب". أخيراً ، ذكرنا "الفلسفة" (ما تسميه البراج "التفكير الفلسفي") ، للإصرار على نوع النشاط الذي يهدف التلميذ إلى تحقيقه: تعلم التفكير بنفسه قدر المستطاع ، عن طريق إبعاد نفسه عن أفكاره المسبقة من خلال التمرين النقدي للحكم العقلاني المستنير.

في وقت مبكر من عام 1992 ، من ندوة لمدة عامين مع مصححي الفلسفة الفرنسيين (1988-1989) ، رسمنا تعريفاً للفلسفة التعليمية (وليس الفلسفية تماماً ، الإجماع الفلسفي على ما لا يمكن تعقب الفلسفة والفلسفة إلى حد كبير) ، التي بدت عملية بالنسبة لنا بالنسبة لفئة المصطلحات الفرنسية: "الفيلسوف هو محاولة التعبير ، في الأسئلة المتعلقة بحالة الإنسان (علاقتنا بالعالم ، بالآخرين ، بأنفسنا) ، في نهج أصيل للبحث عن المعنى والحقيقة ، عمليات إضفاء الطابع الإشكالي على الأسئلة ، ووضع تصور له مفاهيم ومناقشة الأطروحات والاعتراضات". تظهر لنا عمليات التفكير الثلاث هذه كقدرات فلسفية أساسية تتحد في مهام معقدة لبناء مهارات القراءة والكتابة والمناقشة الفلسفية.

في السنوات التي تلت ذلك ، واجهنا عدداً من طرق التدريس المختلفة جداً لتدريس الفلسفة في البلدان الأجنبية. ثم اقترحنا تجريبياً أربعة ثم خمسة نماذج مختلفة ، وحتى متعارضة من التعليم: عقائدي (على سبيل المثال *Thomism* في ظل فرانكو ، أو الماركسية في ظل ستالين) ، تاريخي (إيطاليا) ، عملي (مسار أخلاقي علماني بلجيكي) ، إشكالية (ليمان) ، إشكالية-إرثية. (فرنسا). منذ عام 2000 ، أجرينا أيضاً عدداً من الدراسات البحثية حول تعلم الفلسفة مع الأطفال والمراهقين (انظر موقعي *Philotozzi.com* ، *www.* بالإضافة إلى مجلتي *Diotime* ، المنشورة على بوابة مجلة *SCEREN*) ، وفي المدينة (مقاهي الفلسفة ، مآدب الفلسفة ، ورش عمل الفلسفة ، الاستشارات الفلسفية ، التنزه الفلسفي ، إلخ).

ثم أدركنا تدريجياً أن هذا التعريف الأول يعطي الأولوية لنموذج فكري (تعلم التفكير أكثر من العيش بشكل جيد ، حتى الموت) ، وإثارة المشاكل (التساؤل والمفاهيم للغاية ، ولكن ليس استناداً إلى التراث الفلسفي كثيراً) ، والعقلاني (حيث العقلانية تُغنى قليلاً بالتأثير أو التخيل ، حيث تكون للجدل الأسبقية على التأويل ، على سبيل المثال).

يقع أي نموذج تعليمي تاريخياً وجغرافياً ، ويحمل سياق نظام تعليمي معين ، حتى عندما يتم انتقاده ، والمراجع النظرية التي يتم استدعاؤها (أنا مشبع جداً من ناحية بالتقاليد العقلانية الغربية ، ومن ناحية أخرى العلوم التربوية ، التي درّست فيها في الجامعة لمدة اثني عشر عاماً ، وبشكل أعم العلوم الإنسانية) ...

وبالتالي ، أدت هذه التجربة الممتدة إلى جعل رؤيتي التربوية نسبية وإثرائها ، من خلال أخذ جوانب معينة في الاعتبار بشكل أكبر (*Tozzi*، 2008-2) : على سبيل المثال ، تعلم التفكير فقط من الناحية الفلسفية هو أمر منطقي للتعلم الفردي والجماعي للعيش بشكل أفضل ؛ تعميق الإشكالية والتصور بقدر ما يتم إثراؤهما بفكر الفلاسفة ؛ هناك أصوات كثيرة للفلسفة وتعلم الفلسفة وكذلك لتدريس الفلسفة. يحتاج الأطفال إلى تجذير إيقاظ تفكيرهم الانعكاسي في حساسيتهم وخيالهم وما إلى ذلك.

كيف إذن نتصور اليوم نهجاً قائماً على الكفاءة لتعلم الفلسفة؟

يجب أن يبرز النهج القائم على المهارات من النقل البسيط للمعرفة الفلسفية (النموذج العقائدي أو التاريخي) ، لأن المعرفة الفلسفية ليس لها معنى بالنسبة للموضوع الذي يريد أن يفلسف نفسه ، بسبب عدم تكرار تلاوة عقيدة ، فقط في سياق شخصي. النشاط الفلسفي (نموذج إشكالية). إن معرفة فكر كانط له بالفعل هدف موروث (تحديد تاريخياً لحظة عظيمة في الفكر الغربي ، أو معرفة كيف يطرح فيلسوف معين سؤالاً فلسفياً ويحجب عليه) ، ولكن بالنسبة لأولئك الذين يريدون الفلسفة ، فإن هذا اللقاء يتم دائماً مع ذلك وضد ذلك فكر. نحن نعمل عليه حتى يعمل معنا ، ويثيرنا ، ويؤثر علينا فكرياً. وإذا قلنا لأنفسنا ، على سبيل المثال ، " كانط " ، فذلك بسبب وجود موقف شخصي فيما يتعلق بسؤال واحد أو أكثر واجهنا به شخصياً ، بالرؤية التي أثارها كانط والتي أغوتنا ، وكذلك مقارنة أولئك الفلاسفة الآخرين الذين لديهم وجهات نظر أخرى ، والذين لم يعلقوا علينا كثيراً. بخلاف ذلك ، يصبح المرء أكثر من " فيلوسوفيل " ، بل متواضعاً ، مؤرخاً للفلسفة ، أو معلقاً لمؤلف: ما هو محترم ومفيد في مكان آخر في المجال الفلسفي ، ولكن يجب وضعه في المنظور في سياق "تدريب مهني من أجل" يتفلسف ، محاولة للتفكير بنفسه.

يجب أن يبرز النهج القائم على الكفاءة بنفس القدر عن أصول التدريس الموضوعية (PPO): يعتمد هذا الأخير على الاقتراضات السلوكية للسلوكيات المرصودة ، وليس عملياً جداً لعمليات التفكير عالية المستوى (يتم أخذها في الاعتبار بشكل أفضل من خلال النهج المعرفي) ؛ يقسم المهارات المطلوب تطويرها كثيراً ، ويفقد الإحساس العام بالنشاط لدى المتعلم ؛ يهمل الجانب الظرفية وتعقيد المهام التي يتعين القيام بها ؛ يطور مفهوماً مقيداً وممارسة تقييم متكررة جداً (هوس بالتقييم) ومتسلسلة ومخصصة.

النهج القائم على الكفاءة (هذه نقطة مشتركة مع PPO) ، له ميزة أخذ وجهة نظر لتعلم التلميذ ، والتوضيح في عيني المعلم والطالب. يثقف نفسه ما سيحصل عليه للاكتساب والتعبئة في المواقف التي يقود المرء فيها إلى الفلسفة. إنها لا تعارض اكتساب المعرفة كما يتم انتقادها في بعض الأحيان ، ويبدو لنا أنها تكاملية للغاية من خلال تعدد الموارد المراد تعبئتها ودمجها.

ومع ذلك ، دون التخلص من الطفل في الحمام ، من الضروري توخي الحذر من ثلاثة انتهاكات محتملة ، والتي يمكن أن تعزز بعضها البعض. الأول هو في كثير من الأحيان قصر هذا النهج على ما هو موصوف (هذا هو الحال مع النظم المرجعية في التعليمات الإرشادية للبرامج) ، بدلاً من أن يكون متجذراً في واقع نشاط الطالب (وهذا يأخذ في الاعتبار تعليمياً وصفيًا ، أقرب ما يمكن إلى عمل الفيلسوف المتدرب). المهمة (هنا في المدرسة) ، وفقاً لبيئة العمل ، في الواقع موصوفة (بواسطة برنامج ، أو تعليمات المعلم ، أو حتى موصوفة ذاتياً من قبل التلميذ: ما أعتقد أنني "يجب أن أفعل" لإنجازه المهمة). من ناحية أخرى ، فإن نشاط الطالب (والمعلم) في الفصل حقيقي ؛ ما يسميه فريق البحث في *Lirdef* لدومينيك بوتشتون في مونبلييه "إيماءاته الدراسية" (2009). تظهر الأبحاث أن هناك دائماً تناقض بين الموصوف والحقيقي ، لأن المهمة تصمد أمام نشاط الطالب بصعوبات يحاول بدرجات متفاوتة من النجاح للتغلب عليها. يتم تطوير الكفاءة في نشاط ومن خلاله ، وليس من خلال مهمة محددة رسمياً. يجب أن نعمل في مجال التدريس في هذا النشاط الحقيقي.

من ناحية أخرى ، يمكن أن يندرج النهج القائم على الكفاءة في شكل جديد لـ *PPO*. في هذه الحالة ، يخفي تحت كلمة الكفاءة مفهوم الهدف والنهج المحدث لـ *P*.

أخيراً ، يمكن اختزاله إلى الاهتمام بالتقييم المعياري المفرط (يرجع في جزء كبير منه إلى المتطلبات الأكاديمية للدرجات) ، وليس التكويني بشكل كافٍ. من الضروري استعادة منظورها ذي الأولوية لعملية التعلم: يجب أن يكون وقت التعلم أكبر بكثير من وقت التقييم ، ويجب أن يكون الأخير قبل كل شيء تكويني وليس تلخيصي ...

هذا النهج يجب أن يبنى في الفلسفة. من ناحية أخرى ، بسبب المعايير المتقنة المعمول بها في الممارسة السائدة ، والتي لا يمكن اختراقها للطرق النشطة والنهج الاجتماعي البنائي للتعلم. ومن ناحية أخرى ، نظراً للصعوبات الحقيقية في الفهم النظري والتطبيق العملي لهذا النوع من النهج ، والتخلي عن العادات المهنية ، لا سيما لأنه يعدل دور المعلم ، الذي هو في الأساس مرشد وليس ناقلاً حصرياً.

إن مهمة المعلم التعليمي التفلسف لتوضيح هذا النهج نظرياً في الفلسفة ، لتحليل ممارسات الدعم للطلاب الذين يذهبون في هذا الاتجاه للاستفادة من المحاولات ذات الصلة ، واقتراح طرق للممارسات: الأساليب والتمارين والمواقف ، أدوات ، إلخ. (تعليمي المرتقب).

(ب) بعض وجهات النظر

كن واضحاً بشأن عمليات التفكير المطلوب تطويرها ( Tozzi 2001 ، 2002-1 ، 2002-2 ، 2003 ، 2004 ، 2007 )

نوع العملية:

ثلاث عمليات فلسفية (إشكالية ، تصور ، جادل) ، من خلال الإصرار على خصوصيتها في الفلسفة ، لأنها موجودة أيضاً في تخصصات أخرى (العلوم ، الفرنسية ...). تم استحداثها تاريخياً (في التسعينيات) وتجريبياً من معايير التقييم لحوالي عشرين مصححاً فرنسياً من الأطروحة إلى امتحان البكالوريا. يمكن العثور على هذه العمليات ، التي يتم تحديدها أحياناً (على سبيل المثال للجدال: "قيادة التفكير ، وتقدير قيمة الحجّة") في برنامج الفلسفة الحالي للعام الأخير. يتم ذكر "المهارات" الأخرى: "حلل ... وحلل مثلاً". يجب أن يتم تحديدها بشكل أكبر. ما هو "التحليل الفلسفي"؟ هل هي طريقة؟ طريقة عامة ، أو كذا وكذا فيلسوف (يفكر المرء على سبيل المثال في التحليل الديكارتي؟) يجب أن يكون التلميذ قادراً على تكوين فكرة دقيقة عنها ، إذا كان هذا هو ما يجب عليه تنفيذه ... ؛ تطبيق طريقة التحليل هذه على مثال؟ كيف؟ يسمى الاختصاص هنا ، بالكاد يتم وصفه ، "تحليله". يتحدث البعض عن "التعمق": إنها كلمة غامضة ، فاذا تعني في الفلسفة؟ يجب القيام بعمل الوصف المعرفي - وهذا مطلب فلسفي - "المعرفة ما يتحدث المرء عنه" ، و "إذا كان ما يقوله المرء عنه صحيحاً!" ...

إنها مشكلة معرفة ما إذا كانت عمليات التفكير هي كفاءات أم قدرات فقط ، كما حددناها في نموذجنا لتعلم الفلسفة في عام 1992. خاصة أنه في النهج القائم على الكفاءة ، يمكن حشد الكفاءة كمورد لتطوير كفاءة أخرى (مثل وضع تصور للمقال). إن الانتقال من القدرة إلى

الكفاءة يعتمد بالتأكيد من ناحية على مدى تعقيد عملية التفكير ، ومن ناحية أخرى على الحاجة إلى تعبئة الموارد في مهمة جديدة. يمكننا أن نقول على سبيل المثال ، في ترخيص أطروحة في الفلسفة "هل نحن مسؤولون عن اللاوعي لدينا؟" ، يستلزم فهم الموضوع ومعالجته تصوراً للمرشح مثل الكفاءة الحقيقية ، إذا كان يعتمد على تمييز لا كان بين الواقعي والخيالي والرمزي: لأنه من الضروري إتقان ، الصعوبة الأولى ، الفهم ما شرحه لا كان (للحصول على معرفة حقيقية به ، وليس حفظ ملخص) ؛ ولأن الصعوبة الثانية ، من الضروري حشد هذه المعرفة ، وعدم الاكتفاء بوضع ما يعتقد المرء أنه يعرفه عن لا كان ، في منظور موضوع يثير إشكالية المسؤولية البشرية تجاه اللاوعي (كيف تكون مسؤولاً عما يتجاهل ، إذا كانت المسؤولية تنطوي على ضمير أفعال المرء؟).

### 1) مستويات أو درجات متطلبات عمليات التفكير

نقترح ، في إطار التعلم التدريجي للفلسف ، تحسين مستويات المتطلبات لعملية معينة. نعني بدرجة المتطلبات تعميق التمكن من عملية التفكير. هذا التعميق هو أكثر من تصميم لولي للتعلم أكثر من تصميم سلم ، من خلال مراحل متتالية يشكل السابقة منها شرطاً أساسياً للمراحل التالية: إنها مسألة إعادة صياغة هذه العمليات بمرور الوقت ، من خلال المضي قدماً ، أعلى أو أعمق اعتماداً على اتجاه اللولب في تحقيقه.

#### الأشكلة:

على سبيل المثال ، لا يمكن للمرء أن يتفلسف كما يقول أفلاطون أو أرسطو دون أن يتفاجأ ، أي (طرح الأسئلة). مثال لطلاب الصف الرابع: "هل الصداقة تدوم إلى الأبد؟". لقد كان سؤالاً حقيقياً لهذا التلميذ ، والذي أيده بسؤال ضمني قلق قليلاً ، ولم يكن لديه إجابة ، لأنه تجاوز تجربته الشخصية ومعرفته بالمشاعر الإنسانية ، وشمل مستقبلاً لا يمكن التنبؤ به بعد كل شيء. إن الدهشة الحقيقية والمفترضة والمعبر عنها ، حيث يواجه المرء بشكل أصلي سؤال يطرح

مشكلة ، هي بالنسبة للطفل المستوى الأول من التساؤل أمام العالم ، والذي يشهد على إيقاظ فكر تأملي .

لكن بشكل عام لن يعتبرها مدرس الفلسفة النهائي عملية إشكالية ، والتي تمثل المستوى الثاني . السؤال الذي سيقوله ليس مشكلة . تتطور المشكلة عندما يفهم المرء "الإلحاح" ، الرهانات الفلسفية للسؤال ، على سبيل المثال الأخلاقية أو المعرفية ، وخاصة عندما يدرك المرء صعوبة طرحها وحلها ، غالباً بسبب التناقضات المكشوفة (على سبيل المثال: " من أنا؟ ؟ " : مشكلة هويتي إشكالية لأن وعيي النفسي والأخلاقي يقسمني ، ويقمع اللاوعي ، لأنني أتغير بمرور الوقت وما إلى ذلك . أو " ما هي علاقتنا بالآخرين؟ " : العلاقة مع الآخرين إشكالية لأن الأخير مشابه ومختلف عني ، قريب وبعيد ، أخ وغريب ... ) .

المستوى الثالث: إشكالية السؤال بمساعدة المعرفة الفلسفية (على سبيل المثال ، سيتم تعميق توضيح السؤال المطروح مع تصور سارتر للآخر على أنه جحيم أو شفقة مع روسو أو التعاطف مع ماكس شيلر ... ) .

#### الصورنة :

وبالمثل ، فإن الطفل الذي يعرف كلمة تشير إلى كائن ملموس (الجدول هو لوحة بأقدام) ينخرط في عملية تصور بمعنى أن اللغة تعني التعميم (تعريفها مناسب لجميع موائد المشروبات) ؛ تعريف كلمة مجردة (ما هي المساواة؟) هو أكثر صعوبة بالنسبة له ، لأن الملموس يهرب ، ما لم نستحضر مواقف من تجربته (هذا ما يغفل على جانبي =) . من الأسهل عليه تعريف مفهوم ما في امتداده ، من خلال مثال توضيحي (صديق؟ لوران هو صديقي) ، بدلاً من تعريفه من خلال صفاته (الصديق هو الشخص الذي يقره المرء بأسراره لأننا نثق به) . هناك درجات في عملية وضع المفاهيم ، قد تختلف متطلبات المعلم وفقاً للعمر: لتغطية النطاق الكامل للمفهوم ، وليس جزءاً (حدد الجدول ، أي) . قل كل الماضي والحاضر ، المستقبل ، الجداول التخيلية ، وليس فقط الخشبية) ؛ لا تحدد فقط بشكل سلمي: معرفة ما لا يعنيه ما هو ؛ كن يقظاً بشأن تحريض التعميم المسيء (جميع البجع أسود) ؛ إن إعطاء سمة واحدة (الصديق هو شخص

تستمتع به) لا يكفي (مع صديق أيضاً) ، فأنت بحاجة إلى خصائص محددة ومميزة ، يتم الحصول عليها من خلال التميزات المفاهيمية (الفرق بين الصديق والصديق هو: الشخص المختار الذي نحن نحب لفترة طويلة ويمكننا أن نقول كل شيء) إنخ. نتقدم خطوة إلى الأمام عندما نستخدم الفروق المفاهيمية لبعض المؤلفين لمعالجة مشكلة (على سبيل المثال: حول السؤال "ماذا يمكنني أن أعرف؟" ، دعم تفكيرنا في الفروق بين المعنى والخيال والفهم في ديكرات ، أو الفهم ، العقل الخالص والعقل العملي في كانط). أو تصور الصداقة حسب أرسطو...

### المحااجة :

أما بالنسبة للجدل ، فمن الأسهل على طالب مدرسة ابتدائية القيام بذلك من مثال (في الواجبات المنزلية تجاه الحيوانات الأليفة ، لم أر أبداً شخصاً يأكل كلباً ، فهذا ممنوع) ، بدلاً من البحث عن مثال مضاد (نأكل الكلاب في الصين ، نصطادهم في المكسيك) ، ودرجة إضافية من بناء حجة أكثر تجريدية (نحن لا نأكلهم لأننا نحبهم). في التعليم الثانوي ، التفكير المنطقي المعقد إلى حد ما ، والبحث عن المغالطات ، والمنطق الاقتراضي الرسمي ، وما إلى ذلك. وبالتالي سيكون من الضروري تحسين مستويات المتطلبات لعمليات التفكير المختلفة المتوقعة.

### (2) حدد بوضوح أنواع المهام المعقدة المعروضة والتي تطور مهارات معينة:

المهام المؤسسية المقدمة للطلاب في السنة النهائية هي الرسالة المكتوبة وشرح النصوص المأخوذة من الكتب الفلسفية. تبدو لنا ثلاثة أنواع من المهام غائبة جداً أو تم التقليل من شأنها ، في حين أنها تكوينية فلسفياً.

أولاً ، المناقشة بهدف فلسفي ، وهو أمر نادر الحدوث في فصول الفلسفة (Tozzi ، 1999) ، حتى عندما تكون هناك لحظات من "مسار الحوار" ، وهو نسخته الضعيفة. هذا يرجع إلى

المفهوم البسيط لدور التلميذ الشفهي في تعلم الفلسفة (من ناحية أخرى يتم المبالغة في تقدير دور المعلم من خلال أهمية المحاضرة) ، وإلى غلبة الكلمة المكتوبة للمعلم. أو الفلاسفة ، خاصة في مسابقات التعليم الجامعي والتوظيف ، نماذج للتدريس الفلسفي للمبتدئين. تمنح الدوكسا الاستاذة الشفوية "خفة الرأي التي لا تطاق" ، ومن هنا ادانتها من حيث المبدأ للمقاهي الفلسفية في المدينة: المناقشة ستكون بطبيعتها دوكسولوجيكال ، محادثة بدون صرامة ، عهد دوكسا. ومع ذلك ، هناك تقليد فلسفي كامل للتفاعل الشفوي في العصور القديمة (مثل الحوار السقراطي) وفي العصور الوسطى (مثل الجدال).

صحيح أن إجراء مناقشة صفية صعب من الناحية التربوية. هذا يفترض إتقان إدارة ديناميكيات مجموعة كبيرة تتبادل ، وهي منظمة قائمة على القواعد المتعلقة بمسار المحادثة ، وخطر إعطاء الطلاب صوتاً لا يتقنه كما يود المرء أن يكون دور النقاش والتقدم واليقظة بشأن المتطلبات الفكرية لتذكر ومعرفة كيفية الحفاظ عليها وما إلى ذلك. لكنه ممكن تماماً وتعليمي للغاية للطلاب ذوي الخبرة. غالباً ما يتم تثبيط أولئك الذين يحاولون ذلك بسبب نقص التدريب المناسب ، لا سيما من تحليل المناقشات الفعلية بين الأقران ومع الطلاب.

كانت التجارب في التدريس الفلسفي في البكالوريا المهنية هي التي أظهرت اهتمام الطلاب بهذا "النوع المدرسي الجديد" (التعبير مأخوذ من ج. أوجيه في أطروحته لعام 2003). وخاصة العقد الأخير من الممارسات ذات الهدف الفلسفي في فرنسا في المدرسة الابتدائية والكلية ، حيث يسود هذا النوع من الممارسة في الواقع ، يسهل الوصول إليه للأطفال والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية بسبب الكلمة المكتوبة. أظهرت الأبحاث الجامعية - ولا سيما الأطروحات - التي أجريت على هذه الممارسات من تحليل النص الحرفي إلى أي مدى يمكن أن تكون تكوينية بمجرد أن يكون التيسير متطلباً فكرياً. إنهم يطورون المهارات من ناحية في الاتصال - الإدراكية والاجتماعية والأخلاقية -: تعلم الاستماع والفهم ، والتدخل بحكمة في مجموعة بشأن مشكلة معينة ، وصياغة أفكار متماسكة وملائمة للعامة ؛ من ناحية أخرى ، فلسفية: القدرة على التساؤل ، وتعريف المفاهيم في الامتداد والفهم ، والتمييز بين

المفاهيم ، والعثور على مثال ، وإنتاج مثال مضاد ، والتحقق من صحة ملاحظاته بشكل عقلاي ، وتقديم اعتراض لأسباب وجيهة وما إلى ذلك.

النقطة العمياء الثانية للمهام المقترحة: التركيز في الكتابة على المقال ، بينما هناك تنوع محتمل في الكتابة الفلسفية. الأطروحة هي "نوع مدرسي" اخترعه نظام التعليم الفرنسي في نهاية القرن التاسع عشر (راجع عمل *A. Chervel* في *INRP*) ، وتم تناوله في الفلسفة كما هو الحال في التخصصات الأخرى (الفرنسية ، والتاريخ ، والاقتصاد ...). إنه نوع أدبي يقدره القليل من الفلاسفة أنفسهم ، إلا عندما يشاركون ، مثل كانط وروسو ، في المسابقات ... على عكس الحوار ، المقابلة ، الخطاب ، الحكمة ، التأمل ، المقال ، الجريدة ، إلخ. ، كل هذه الكتابات المتنوعة التي حلها فريديريك كوسوتا على أنها "أنواع فلسفية". هذه "الأنواع الفلسفية" هي جميع أشكال الكتابة التي اختارها الفلاسفة للتعبير عن أفكارهم ، وقد استثمرت فلسفياً ، والتي يمكن أن تكون تكوينية مثل "نوع المقال القائم على المدرسة". هذه أنشطة معقدة ، تطور مهارات محددة: على سبيل المثال كتابة حوار فلسفي حول كذا وكذا سؤال مطروح ، أو حول كذا وكذا مشكلة (*Tozzi*، 2000).

النقطة الثالثة: التركيز الرسمي والحصري على نصوص الفلاسفة (*Tozzi et al 1994*، *Tozzi*، *and Molière*، 1998) حصرياً الغربيين والموتى والذكور باستثناء واحد (*H. Arendt*). كما لو كان هناك ، في منطق الإحالة الذاتية ، الدعامات الفلسفية فقط التي يمكن أن تجعل المرء يفكر ... بينما توجد أيضاً أساطير - يونانية أو غيرها ( *Tozzi*، 2006) أو أدب - فن بشكل عام - ( *Soulé-Bucheton-Tozzi*، 2008-1 ، *Chirouter*، 2008) ، والتي يمكن أن تثير التفكير الفلسفي ، لأنها تتحدث إلينا بحساسية وخيال عن العمق الأنثروبولوجي لحالتنا البشرية ... وهنا أيضاً ممارسة الفلسفة مع الأطفال هي التي أبرزت الاهتمام من الأسطورة وأدب الأطفال المتسق والمقاوم كدعم مجازي لإشكالية واستئناف مفاهيمي للسرد مع الطلاب. لا يعني عدم وجود العديد من هذه المحاولات في العام الأخير ، ولكن ليس هناك كلمة واحدة عنها في البرنامج ...

مناقشة بهدف فلسفي ، أشكال متنوعة من الكتابة الفلسفية ، دعم أسطوري أو أدبي أو فني متنوع لتنشيط الفكر ، هذه ثلاثة أنواع من المهام التي لم يتم تقديرها أو حتى التقليل منها في التعليم الفلسفي الفرنسي الرسمي (اليونسكو 2007) ، والتي أظهرت اهتمامهم بالتكوين. من خلال توسيع الجمهور الفلسفي إلى الأطفال والمراهقين وطلاب التعليم المهني وفي المدينة. والتي يمكن أيضاً أن تثري الفلسفة في العام الأخير... مهام معقدة أخرى يمكن أن تطور عمليات التفكير الانعكاسية التي تحدثنا عنها ، ولكن أيضاً عمليات جديدة (على سبيل المثال: استخدام الاستعارة في الحكمة) ومحددة جديدة المهارات (مثل كتابة رسالة فلسفية)

### 3) توضيح عملية تعبئة الموارد لتدريب الطلاب:

إنها بالتأكيد نقطة عمياء في عمل الطالب الفلسفي للمعلمين والمدربين والباحثين ، والتي يجب أن تؤدي إلى دراسات وتجارب. هذا هو المكان الذي يتم فيه اختبار "الطابع العملي للمعرفة" في نشاط الطالب (Ane Jorro).

من الواضح أنه يمكننا تحديد بعض العقبات تجريبياً: تعبئة المعرفة حول مهمة ما ليس مجرد استعادة المعرفة المحفوظة ، بل وضعها في منظور الموضوع. ولكن ما هو "وضع" بشكل ملموس في عقيدة ، نص مدرّس لمشكلة ما؟ يجب أن ندخل في صلب العمل الفكري المقدم. من وجهة النظر هذه ، سيكون من الأسهل بالتأكيد على التلميذ تعبئة معرفته إذا كان برنامج الفلسفة ، كما يدعي *Acireph* ، أكثر تحديداً ، أي أنه تم إعادة التركيز بشكل أكبر على قضايا معينة ، والتي من شأنها توجيه الطلاب. الموضوعات قيد الفحص...

وبالمثل ، فإن حشد التجربة الشخصية للفرد لا يعبر عن جزء من حياته. هو استعداد تجربة معيشية كدعم لتحليل يلقي الضوء على الموضوع ، أو لتوضيحه. ولكن ما هو التحليل الفلسفي لتجربة معيشية؟ نحن نعلم أن لديها دليل على واقع يؤكد نفسه ويقاوم ، ويبدو أن حمله يظهر: هذا صحيح منذ أن أعيشه. لكن هذا يخلط بين الواقع والحقيقة: يمكن الاستماع إلى تجربة ، وبالكاد تم مناقشتها ؛ يمكن أن تكون خادعة (فكر في أوهام الحواس ، أو الحب سريع الزوال من النظرة الأولى). كل التجارب الفردية مشروطة ، التجارب نسبية ، متنوعة ، متناقضة.

ماذا يمكن أن نستنتج من تجربة فردية؟ ومع ذلك ، فإن تحليل الواقع ، الذي تعتبر التجربة الشخصية أحد سجلاته ، سواء في أبعاده الحسية أو العاطفية أو التخيلية أو المعرفية ، يعلننا عن الحالة الإنسانية: في ظل أي ظروف يمكن أن تكون الدعوة إلى تجربة حياة الطالب الشخصية مستغلة فلسفياً؟ توجد هنا نقاشات فلسفية وتعليمية ...

فيما يتعلق بالموارد الخارجية ، يمكن للطلاب نسخ ولصق المقال جيداً على الإنترنت ، أو إجراء مقال في المنزل في درس خاص أو مع أسرته: ربما يكون لديه علامة مرضية ، لكنه لن يتقدم أو يتعلم التفلسف أو الاستقلالية الفكرية ، والتي قد تكون مشكلة أثناء الفحص. من ناحية أخرى ، قد يكون شخص آخر قد فهم أن المناقشة مع أقرانه أو شخص بالغ لفهم نهجهم ، وأخذ أطروحاتهم أو اعتراضاتهم على محمل الجد ووضع أنفسهم بشكل شخصي فيما يتعلق بوجهات نظرهم من خلال التبرير المنطقي لآرائهم ، يعد تدريباً ممتازاً ليعتقد ...

من وجهة نظر نظرية ، لا يكاد لدينا "نموذج" لهذه التعبئة. تحدث موتين ، على عكس الحفظ عن ظهر قلب ، عن الاستيلاء ، الذي "يورط في حكيم" ، عن "الهضم" ، لكن هذا مجرد استعارة. عليك أن تبدأ بطرح الأسئلة الصحيحة: كيف يمكن للطلاب - الذي يفعله "الطالب الجيد" في الفلسفة بشكل طبيعي - أن يعيئ موارده الداخلية والخارجية في الفلسفة؟ ما من شأنه أن يبرنا هو المقابلات التوضيحية مع هذا النوع من الطلاب ، الذين سيساعدونه على التعبير عن أدائه الفكري بأكبر قدر ممكن عندما يواجه مهمة معينة ينجح فيها ، وذلك لتحديد نموذج تجريبياً يمكن إضفاء الطابع الرسمي عليه . مع العلم أيضاً أن الأداء الفكري يمكن أن يكون مختلفاً جداً من فرد إلى آخر ، مما يثير مسألة "ملفات تعريف التعبئة" ...

يمكن أن تكون الأسئلة في نقاط مختلفة: "كيف يمكنك القيام بذلك ، ما الذي يدور في رأسك عندما تواجه الموضوع؟" ، "كيف تحشد معرفتك الفلسفية لبناء وكتابة أطروحتك؟" ، "كيف تستخدم تجربتك الشخصية لمثل هذه المهمة؟" ، "كيف تستخدم دورة المعلم ، أو الكتاب المدرسي ، أو الإنترنت ، أو التواصل مع الزملاء أو البالغين ، إلخ." لمساعدتك في مهمتك؟". الفائدة من أسلوب بيير فيرمش هو جعل التلميذ على اتصال بواقع نشاطه ، من

خلال تركيز المقابلة على ما يفعله ، بغض النظر عن نواياه أو النصيحة التي حصلنا عليها ، مما يعطينا معلومات قيمة عن عمله الفعلي ، في المعنى المريح للمصطلح (حقيقي وغير موصوف). على حد علمنا ، لا يكاد يوجد أي بحث حول هذا السؤال (باستثناء Cnam ، في فريق Yves Clot) ...

بعض الممارسين - قليلون في العدد - يتلمسون طريقهم في فصلهم لتسهيل هذه التعبئة ، خاصة إذا كان لديهم ممارسة لدعم عمل الطلاب في عملية التقييم التكويني (راجع مناهج معينة لقطاع الفلسفة في GFEN - انظر البليوغرافيا) - ، أو الأطروحة الحالية لجاك لو مونتجر في مونبلييه (3). ليس سهلاً

#### 4) تدريب المعلمين على النهج القائم على المهارات:

في العام الأخير ، لا يؤدي تقديم دورة أو شرح نص فلسفي للطلاب إلى إعداد الطلاب للمهارات ، لأن منطق الإرسال هو السائد. يمكن أن يكتسب التلميذ المعرفة ، وهو أمر مهم للثقافة الفلسفية ، لكنه لا يتعلم بالتالي حشدها في مهمة فلسفية مكتوبة أو شفوية. لا يقدم أي منهما مفتاح إجابة ، لأن الطالب يصطدم بمحدود التقليد. التجربة الشخصية لمعلم الفلسفة توازي البحث في التعلم ، مما يدل على أن تلقي النصيحة أو رؤية نموذج لا يكفي لتخصيصه بشكل فعال ؛ إن قول كيفية القيام بذلك لا يكفي للقيام بذلك بشكل جيد ، لأن ما هو مقترح (مفتاح الإجابة) ، وهو منتج مكتمل ، لا يقول الكثير عن العمليات المنفذة لتحقيقه ، وخاصة وسائل التغلب على الصعوبات التي واجهتها وهما شرطان لنجاح التلميذ. قد يأتي الوهم (وجاء مرة في نظام تم فيه اختيار طلاب الفلسفة بشدة اجتماعياً وأكاديمياً) من سهولة قيام بعض الطلاب المتميزين ثقافياً بتحويل النموذج إلى مخطط مناسب للفكر والعمل بسهولة إلى حد ما. بالنسبة لمعظم التلاميذ الذين يجدون أنفسهم في حالة فشل فلسفي مع التدريس الفلسفي الشامل.

لذلك ، في التدريب ، يجب توضيح هذا النهج لهم: ما هي المهارة ، النهج القائم على المهارات ، النهج القائم على المهارات في الفلسفة؟ ما هي المهارات الفلسفية التي يبحث عنها الطلاب

(2007-3)؟ مستويات المهارة المستهدفة بطريقة تدريجية؟ كيف تحصل عليها؟ كيف تحشد مواردنا الداخلية (على سبيل المثال معرفتها وخبرتها ٠٠٠) وانحارجية لتنميتها؟ ما الصعوبات التي يواجهها الطلاب في اكتساب المعرفة وتعبئة مواردهم وتطوير المهارات الفلسفية؟ كيف ندعمهم حتى يتغلبوا على هذه العقبات؟ ما هي المهارات التي يمتلكها المعلم ليعلمهم التفلسف؟ (توزي ، 2007-2).

يفترض هذا إعادة تعريف مهارات أستاذ الفلسفة المرغوبة في إطار نهج الانضباط حسب الكفاءات: ليس فقط لمعرفة كيفية إعداد أطروحة ، أو لبناء درس أو شرح نص ، كما يطلب المرء من المرشحين من مسابقات الاستقدام. لكن معرفة كيفية مساعدة الطلاب على تطوير المهارات الفلسفية. هذا يفترض أيضاً تدريب مدربي الفلسفة بما يتوافق مع هذا المنظور ...

إنه مشروع ضخم ، وهو جزء من منطق القطيعة وليس الاستمرارية. إنه يتعارض مع تراجع وقت التدريب الإجمالي ، والذي أصبح الآن قصيراً جداً: يميل المعلم بعد ذلك إلى إعادة إنتاج نموذج التدريس الذي تلقاه في الجامعة ، والذي شرهه دون وعي ، والذي سيقود ممارسته بعد ذلك في الفصل: بارع جداً ، يركز بشكل أساسي على المحتوى الفلسفي ، دون قلق مهني. سيتطلب ذلك ، في كل من التدريب الأولي والمستمر ، بُعداً مهنيًا قويًا ، بما في ذلك الاختبارات التنافسية ، ثم الاستعداد للدخول في المهنة (يمكن تعلم التجارة ، وليس فقط في الوظيفة ...). ومع ذلك ، يتم اختيار المدربين من بين أولئك الذين هم نماذج للنموذج المحيط ، وبالكاد من بين المبتكرين ...

يتطلب النهج القائم على الكفاءة بالفعل تطوير الهوية المهنية لمعلم الفلسفة ، الأمر الذي يثير الكثير من المقاومة فيما يتعلق بعادات الشركة: من الضروري أن تأخذ جزءاً من الدورة ، للقلق بشأن ما يحدث. من خلال عقل التلميذ ، عمله الحقيقي في الأنشطة المقترحة ، دون أن يكون لديه انطباع "بالانحناء" ، دون التمسك بالصفات البسيطة ، باختصار وجود اهتمام تعليمي حقيقي ، الدخول في منطق تعليمي للمتعلم ، دعم العمليات ، الانتباه إلى صعوبات

الرحلة ، وبناء الأجهزة والتمارين التي تعزز التعلم ... غالباً ما تكون مشكلات التدريس التي نواجهها في هذا المجال هي التي تؤدي إلى قيام المعلمين المبتدئين ، والمزيد والمزيد من المعلمين ذوي الخبرة ، بالتشكيك في ملاءمة طرق معينة ، والتكيف إلى موقف جديد ومعقد وصعب ...

هذا وضع مختلف نواجهه في الدرجة الأولى ، حيث يكون الاهتمام بالتلميذ كطفل ومتعلم أكثر أهمية ، حيث يتم مشاركة الثقافة التعليمية على نطاق واسع. ومع ذلك ، يتبين أن التدريب على المناقشة بهدف فلسفي ضروري ، لأنه يفترض هنا أيضاً تطور المعلم ، في علاقته بالمعرفة: نادراً ما يتدخل المعلم أو لا يتدخل على الإطلاق من خلال تقديم مساهمات جوهرية في المناقشة ؛ علاقتها بالكلام: في مناقشة

خاتمة :

النهج القائم على الكفاءة في الفلسفة هو الآن موقع عمل في تعليمه. وهي تحت الإنشاء. بالتأكيد لبعض الوقت ، بسبب مقاومة المجتمع لهذا النهج من جهة ، والصعوبات النظرية والعملية التي يواجهها من جهة أخرى.

تم حظر مفاهيم التعلم والكفاءة منذ بضع سنوات من برامج الفلسفة (ما زلنا لا نجد فكرة التقدمية): لقد ازدهروا بالتأكيد عالم الأعمال ولغة العلم والتعليم. في سياق يتخلل فيه النهج القائم على المهارات جميع أنظمة التعليم اليوم ، تطور البرنامج مع ذلك في هذا الاتجاه. الكلمات موجودة ، يتم تسمية المهارات. لكن لم يتم وصفها وتحليلها إلا قليلاً ، وهذا النهج يتعارض جزئياً مع أسبقية المحتوى ، والحفاظ على التدريبات الكنسية. إنه غير متناسب مع التدريب المقدم ، وقليل من الاحتراف ، وعادات الغالبية في المهنة ، دائماً ما تتمحور حول خطاب المعلم و"درسه".

البيئة تقاوم ، ويشجعها التلاميذ على التكيف ، لأن النموذج القديم ليس على اتصال - باستثناء الورثة - بشأن تعليم فلسفي جماعي ، والذي يفترض موقفاً مختلفاً تجاه الفشل الفلسفي للتلاميذ ، وهو في جزء منه موقفه. تعليم. النهج القائم على المهارات لا يخلو من النقد.

المفهوم لم يصل بعد إلى المستوى العلمي (علم النفس المعرفي على سبيل المثال) مستقر بشكل كافٍ ، والطريقة التي يمكن للطلاب من خلالها تعبئة الموارد الداخلية والخارجية لم يتم شرحها بشكل كافٍ ، مما يؤثر على أنواع الدعم الممكن للمساعدة في التغلب على العقبات. لا يزال النهج إلزامياً للغاية ، وليس قريباً بدرجة كافية من "إيماءات دراسة الطالب" ؛ لا يُستبعد أي انحراف نحو تجديد أصول التدريس عن طريق تقليص الأهداف أو نحو "نايت التقييم" (الهوس بالتقييم).

لكن هذا النهج واعد مع ذلك. يجب أن يخفف من رفض "أصول التدريس" ، لأنها لا تعارض المعرفة والمهارات ، والأخيرة تحشد في المهام الأولى. ويحدد ، لكل من المعلمين والطلاب ، ما هو متوقع من الفلاسفة المتدربين في مواقف التعلم الفلسفية المقترحة ، وهو توضيح أساسي لإعطاء كل شخص نقطة مرجعية في هذه العملية. وهي تقع في منظور التعلم ، التقدمية ، مع الأخذ بعين الاعتبار عمل الطلاب. إنه يطور لدى المعلمين موقف دعم متنبه لصعوباتهم. يبدو لنا الأمر ديمقراطياً ، من خلال حرصها على محاربة الفشل الفلسفي وجعل الفلسفة في متناول الجميع.

نحن نضع أنفسنا في منظور اليونسكو لتوسيع الفلسفة ، في منظور الحوار والسلام بين الشعوب ، لجميع الجماهير: من خلال بدء اليقظة الفلسفية في أقرب وقت ممكن ، من التعليم الابتدائي ، وتوسيعها إلى المدينة (المقاهي الفلسفية ، الجامعات الشعبية ، إلخ).

هذا هو السبب في أننا نقترح هذا النهج من خلال الكفاءات ، من خلال تويجها في المواقف والمهام الواسعة: الانتشار بين الأطفال وفي مدينة "المناقشات ذات الهدف الفلسفي" و "ورش العمل الفلسفية" للمناقشة. ، الكتابة الفلسفية والقراءة ؛ تنوع أشكال الكتابة ، مثل تنوع "الأنواع الفلسفية" في تاريخ الفلسفة (قول مأثور ، حوار ، مقال ، خطاب ، مقابلة ، مجلة ،

إنخ) ؛ تعدد وسائل الإعلام للتأمل: نصوص فلسفية ، وأيضاً أساطير ، وألبومات أطفال ،  
وأدب ، ومنتجات فنية ، ووسائل سمعية بصرية ...

قائمة المصادر و المراجع :

- *Angélique Del Rey* ، مدرسة المهارات - من التعليم إلى صنع المؤدي العالي ، تعديل ،  
الاكتشاف ، 2010 .

- أرسطو ، أخلاقيات *Nicomache* ، *Garnier-Flammarion* ، باريس ، 1965 .

- بوتشتون د. (مذسق) ، التمثيل المدرس: الإيماءات المهنية المعدلة ، طبعات أوكتماريس ،  
تولوز ، 2009 .

- *Chirouter E* ، ما الذي يفكر فيه أدب الأطفال؟ النطاق الفلسفي للأدب والممارسات  
الفلسفية في الحلقة 3 من المدرسة الابتدائية ، أطروحة في العلوم التربوية ، مونبلييه 3 ،  
(2008) .

- دفاتر تربوية "العمل بالمهارات" عدد 476 تشرين الثاني 2009 .

- كوسوتا ف. ، إشكاليات المنهج في قراءة النصوص الفلسفية ، أطروحة باريس 1 السوربون  
، 2000 .

- ديكارت ، تأملات ميتافيزيقية ، تأمل 1 .

- ديوتيي ، المجلة الدولية لتعليم الفلسفة ، *Sceren-crdp* من مونبلييه (رئيس التحرير ميشيل توزي).

يمكن الوصول إليه على الموقع : [www.educ-revues.fr/diotime](http://www.educ-revues.fr/diotime)

- جيرار ف.م ، مهارات التقييم. دليل عملي ، دي بوك ، بروكسل ، 2008.

- *GFEN* (قطاع الفلسفة في *GFEN*) ، ممارسات الفلسفة ، 9 أعداد منشورة حالياً.

- هيرت ن. ، "النهج القائم على الكفاءة: خدعة تربوية" ، أسئلة التوجيه رقم 1 ، 2010.

- *Jonnaert Ph*. وآخرون ، المناهج والمهارات ، إطار عمل تشغيلي ، *De Boeck* ، 2009.

- *Le Boterf G* ، عن الكفاءة. مقال في جاذب غريب ، *Les Editions d'organisations* ، باريس ، 1994.

- *Le Boterf* ، من الكفاءة إلى الملاحظة المهنية ، *Les Editions d'équence* ، باريس ، 1997.

- *Meirieu Ph.* ، *Learn... yes* ، *Paris* ، *ESF* ، 1989.

- *Perrenoud P.* ، *Building Skills from school* ، *Paris 1997* ، *ESF*.

- برينود ب. ، عشر مهارات جديدة للتدريس ، *ESF* ، باريس ، 2004.

- أفلاطون ، انظر جميع حواراته المبكرة ، والتي تسمى *aporetic*

- راي ب. ، المهارات المستعرضة قيد البحث ، باريس ، *ESF* ، 1998.

- *Rey B*. وآخرون ، المهارات في المدارس - التعلم والتقييم ، *De Boeck* ، 2006.

- *Romainville M*. وآخرون ، في "الإصلاحات: لأولئك الذين يتساءلون عن المهارات وتقييمهم" ، *Pedagogy Forum* ، 1998.

- سكالون ج. ، تقييم التعلم من خلال نهج قائم على الكفاءة ، دي بوك ، بروكسل ، 2008.

*Tozzi M.* الموقع: [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

نحو تعليمي لتعلم الفلسفة ، أطروحة في العلوم التربوية ، جامعة لومبير ليون 2 ، 1-1992.

(تنسيق): تعلم التفلسف في المدارس الثانوية اليوم ، *CNDP* و *Hachette* ، 2-1992.

(تنسيق): دراسة مفهوم ، نص ، *Crdp Montpellier* ، 1994.

(بالتنسيق مع جاي موليير): قراءة النص الجدلي بالفرنسية والفلسفة ، *Crdp de*

*Montpellier* ، 1998.

(تنسيق): جدلية شفوية في الفلسفة ، *Crdp Montpellier* ، 1999.

(تنسيق): تنوع أشكال الكتابة الفلسفية ، *Crdp Montpellier* ، 2000.

(تنسيق): إيقاظ التفكير التأملي في المدرسة الابتدائية ، *Hachette-Crdp Montpellier*

، 2001.

(منسق): مناقشة فلسفية في المدرسة الابتدائية - ممارسات ، تدريب ، بحث ، *Crdp*

*Montpellier* ، 2002-1.

(تنسيق) ممارسات فلسفية جديدة في الفصل ، قضايا ومقاربات ، *Crdp Bretagne*

، 2002-2.

(تنسيق) الأنشطة الفلسفية في الفصل ، ظهور النوع؟ ، *Crdp Bretagne* ، 2003.

(بالتنسيق مع *R. Etienne*): المناقشة في التعليم والتدريب ، *Harmattan* ، 2004.

التفكير بنفسه ، الطبعة السادسة ، الأحداث الاجتماعية ، ليون ، 2005.

مناظرة من الأساطير في المدرسة وأماكن أخرى ، *Chronique sociale* ، ليون ، 2006.

(تنسيق): تعلم التفلسف من خلال مناقشة: لماذا وكيف؟ ، دي بوك ، بروكسل ، بلجيكا ،  
2007-1.

" ما هي المهارات التي يمتلكها المعلمون لقيادة المناقشات الفلسفية؟" ، ديوتيمبا عدد 32 ،  
مارس 2007-2.

"ما هي المهارات التي يطورها الطلاب في المناقشات الفلسفية؟" ، ، 33 ° *Diotime n* ، 3  
يونيو 2007.

مع *Y. Soulé* و *D. Bucheton*: الأدب في المناظرات: المناقشات الأدبية والفلسفية في  
المدرسة الابتدائية ، *Sceren-Crdp Montpellier* ، 2008-1.

"حول مسألة المهارات في الفلسفة" ، 24 ° *Cahiers du Cerfee* ، *Presses*  
*Universitaires de la Méditerranée* ، مونبلييه 3 ، 2008-2.

مراجعة المقال: "تعليم الفلسفة في فرنسا. عشرون عاماً من البحث (1989-2009)" ، *Les*  
*Cahiers du Cerfee n* ° 26 ، 2009.

- اليونسكو ، الفلسفة ، مدرسة الحرية ، باريس ، 2007. راجع الفصل الأول عن الفلسفة  
في المدارس الابتدائية حول العالم (الخبير: ميشال توزي). قابل للتنزيل من:  
[unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf)

- *Usclat P* ، دور المعلم في المناقشة بمنظور فلسفي - إضاءة هايرماس ، أطروحة في العلوم  
التربوية في مونبلييه 3 ، 2008.

مقال مطبوع من *Philotozzi*: <https://www.philotozzi.com>

عنوان URL للمقال: <https://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie>