قاموس صغير عن تعلم التفلسف في الفصل الأخير

و في الممارسات الفلسفية الجديدة

في المدرسة وفي المدينة

تأليف : ميشال توزي

ترجمة الأستاذ : حبطيش وعلي

عنوان الكتاب :

قاموس صغير عن تعلم التفلسف في الفصل الأخير

و في الممارسات الفلسفية الجديدة

في المدرسة وفي المدينة

تأليف : ميشيل توزي

ترجمة و إعداد الأستاذ : حبطيش وعلي

2023-2022

إهداء :

اهدي هذا العمل إلى أمي و أبي و كل عائلتي التي ساعدتني

من أجل إتمام هذا العمل المتواضع

مقدمة :

تم إنتاج هذا القاموس الصغير بعد عملي منذ عام 1988 ، في منظور تعليمي ، وهو تعلم الفلسفة وتطبيقاتها المختلفة مع الجماهير وفي أماكن مختلفة. هدفها هو إعطاء بعض المؤشرات ، من ناحية ، لأولئك المهتمين بتعلم الفلسفة في المدرسة (من روضة الأطفال إلى السنة الأخيرة) ، من ناحية أخرى لأولئك الذين يشعرون بالقلق من الممارسات الفلسفية الجديدة في المدينة. يوجد أدناه قائمة الإدخالات ، ثم العناوين المختلفة. يشير كل قسم إذا لزم الأمر إلى واحد أو أكثر لاستكمال الفهم

- التعريف بالمؤلف :

كان مدرسًا للفلسفة من 1967 إلى 1995 في Lycée Diderot في ناربون وفي نفس الوقت قدم تدريبًا تأديبيًا ومتعدد التخصصات من 1984 إلى 1995 في التعليم الوطني. حصل على الدكتوراه في علوم التربية في عام 1992 في ليون 2 ، تحت إشراف فيليب ميريو: نحو تعليم لتعلم الفلسفة ، وتم تجنيده في جامعة مونبلييه 3 عام 1995 ، حيث مارس التدريبات حتى عام 2007. قسم العلوم التربوية ، ثم CERFEE (مركز دراسات وبحوث التدريب والتعليم والتدريس).

أسس المجلة الدولية لتعليم الفلسفة Diotime في مارس 1999 ، وكان رئيس تحريرها حتى عام 2021 ، والآن نائب رئيس التحرير. عضو منذ عام 1985 في هيئة تحرير Cahiers Pédagogiques ، ومنذ عام 1999 لمجلس إدارة ACIREPH (جمعية إنشاء معاهد بحثية لتدريس الفلسفة) ، وشارك في تنظيم مؤتمرات حول الممارسات الفلسفية الجديدة منذ عام 2001. ، التي عقدت منذ عام 2006 في اليونسكو. وهو خبير في اليونسكو ، بعد تقريره عن الفلسفة في المدارس الابتدائية حول العالم.

في مدينة لاكيل ، هو مؤسس ورسام الرسوم المتحركة Café Philo de Narbonne منذ عام 1996 ، ومؤسس مشارك لجامعة سبتمانيا الشعبية (ناربون) في عام 2004 ، وكذلك جامعة ناربون الشعبية في عام 2014.

- مؤلفاته :

- كتب على DAP:

  - تعلم التفلسف في المدارس الثانوية اليوم ، CNDP-Hachette، 1992
  - دراسة مفهوم ، نص ، Crdp Montpellier، 1994
  - قراءة النص الجدلي بالفرنسية والفلسفة ، Crdp de Montpellier، 1998 (مع Guy Molière)
  - الجدل الشفوي في الفلسفة ، Crdp Montpellier، 1999
  - تنويع أشكال الكتابة الفلسفية ، Crdp Montpellier، 2000
  - إيقاظ التفكير التأملي في المدرسة الابتدائية ، Hachette-Crdp Montpellier، 2001
  - مناقشة فلسفية في المدرسة الابتدائية - ممارسات ، تدريب ، بحث ، Crdp Montpellier، 2002

- ممارسات فلسفية جديدة في الفصل ، قضايا ومقاربات ، Crdp Bretagne، 2002
- الأنشطة الفلسفية في الفصل ، ظهور النوع؟ Crdp Bretagne 2003
- المناقشة في التعليم والتدريب ، L'Harmattan، 2004 (مع R. إتيان)
- تعلم التفلسف بالمناقشة: لماذا وكيف؟ دي بوك ، بروكسل ، بلجيكا ، 2007
- وجهات نظر تعليمية في الفلسفة: رؤى نظرية وتاريخية ، أدلة عملية ، لامبرت لوكاس ، ليموج ، 2019

- الكاتب:

- التفكير بنفسك ، Social Chronicle ، ليون ، 2005
- مناظرة مبنية على الأساطير في المدرسة وأماكن أخرى ، Social Chronicle ، ليون ، 2006
- مناظرة الأدب: المناقشات الأدبية والفلسفية في المدرسة الابتدائية ، Sceren-Crdp Montpellier (مع Y. Soulé and D. Bucheton، 2008)
- ممارسات فلسفية جديدة في المدرسة وفي المدينة - الاستجابة للمدرسة والطلب الاجتماعي للفلسفة ، Chronique Sociale ، ليون ، 2012
- الأخلاق قابلة للنقاش ، ألبين ميشيل ، باريس ، 2014

- <u>بعض المقالات عن DAP</u>

- في تطوير أساليب تعليمية لتعلم الفلسفة:

- "الإسهام في تطوير أساليب تعليمية لتعلم الفلسفة" ، Revue française de pédagogie، 1993.
- "هل يمكننا تعليم التدريس الفلسفي؟ »، التربية الفلسفية ، 1995.
- "من الفلسفة إلى تعليمها" ، المعرفة المدرسية وتعليمات التخصصات (منسق. M. Develay)، ESF، 1995.
- قاموس تعلم الفلاسفة والممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) ؛ انظر الموقع www.philotozzi.com

- في النموذج التنظيمي الجديد لتعلم الفلسفة:

- "ممارسات ذات أهداف فلسفية في المدرسة الابتدائية: نموذج تنظيمي جديد" ، Diotime رقم 24.

o في النهج القائم على الكفاءة في الفلسفة:

- "نهج قائم على المهارات في الفلسفة" ، Diotime رقم 48.

o في النهج التعليمي للتصور في تعلم الفلسفة:

- دراسة مفهوم ، نص ، Crdp Montpellier، 1993

o في النهج التعليمي للإشكالية في تعلم الفلسفة:

- "إشكالية التدريس - تعلم كيفية طرح المشكلة" ، أيام الدراسة Acireph، 2007.

o في تعليم القراءة والكتابة الفلسفية:

- "المساهمة في تعليم القراءة والكتابة الفلسفية" ، قراءة النص الجدلي بالفرنسية والفلسفة ، Crdp de Montpellier، 1995

- "تعلم الكتابة فلسفيًا" Entre-Vues no 39.

o في المناقشة الفلسفية:

- "مكان وقيمة المناقشة في الممارسات الفلسفية الجديدة" ، تعلم التفلسف من خلال المناقشة: لماذا وكيف؟ ، De Boeck، 2007

o حول تاريخ ظهور الفلسفة مع الأطفال في فرنسا:

- "تاريخ ظهور الفلسفة مع الأطفال في فرنسا" ، Spirale no 35 ، ليل 3 ، 2004

o حول استجواب الفلسفة مع الأطفال:

- "الفلسفة مع الأطفال: استجواب للفلسفة" ، الفلسفة التي استولى عليها التعليم: وقائع مؤتمر 18 و 19 ديسمبر 2003 ، دير. آن ماري دروين هانز ، ديجون ، CRDP ، (مجموعة CNDP "وثائق ، أعمال وتقارير للتعليم") ، 2005 ، مجلدين. (ردمك 2-86621-361-0).

o في مقارنة أساليب الفلسفة مع الأطفال:

- "مقارنة الأساليب الفلسفية للأطفال" ، Diotime رقم 55 ، 2012

- "بعض النماذج التعليمية للفلسفة مع الأطفال" ، Argos، Crdp Amiens.

- حول دور المعلم في مناقشة فلسفية:

- ""The Role of the teacher in DVP، Colloque Cerfee Montpellier 3، 2003

- في ملاحظة مناقشة فلسفية

- "مراقبة مناقشة فلسفية" ، Diotime رقم 54 ، 2012

- حول الأسطورة كدعم للتفكير الفلسفي:

- "الأسطورة كدعم للتفكير الفلسفي" ، Diotime رقم 45 ، 2010

- حول مفهوم مقهى فيلو:

- "Café philo: محاولة إضفاء الطابع الرسمي على مفهوم" ، Diotime رقم 17 و 18 ، 2002

- في ورشة عمل الفلسفة في جامعة شعبية:

- "مقابلة حول ورشة عمل الفلسفة في جامعة ناربون الشعبية" ، Diotime رقم 28 ، 2006

- في التدريب على الممارسات الفلسفية الجديدة:

- "ما هو نهج التدريب في الممارسات المدرسية الجديدة ذات الهدف الفلسفي مع الأطفال" ، Diotime رقم 48 ، أبريل 2011.

- التعريف بالمترجم :

اللقب : حبطيش

الاسم : وعلي

البلد : الجزائر

الهاتف : 0777895949

البريد الإلكتروني : Habtiche.ouali@gmail.com

- أستاذ مرسم في التعليم الثانوي
- خريج المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - آسيا جبار - تخصص الفلسفة
- حامل ماستير أكاديمي في الفلسفة العامة من كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

بجامعة البويرة – آكلي محند ولحاج -

- الكتب المؤلفة :

- الهوية و الاختلاف عند درايوش شايغان
- الإيديولوجيا و الشمولية عند حنة آرنت
- قاموس صغير عن تعلم التفلسف في الفصل الأخير و في الممارسات الفلسفية الجديدة في المدرسة وفي المدينة

- المقالات المؤلفة :

- الفكر السياسي عند حنة آرنت
- الفكر الإصلاحي عند المفكر نوردين بوكروح
- المنهج الاستقرائي بين جدلية العلم و الفلسفة
- اشكالية الهوية و الاختلاف عند درايوش شايغان
- تجليا ت إشكالية الهوية و الاختلاف في فلسفة درايوش شايغان

- المقالات المترجمة :

- الأسطورة كدعم لتأمل الفلسفي عند التلاميذ
- تعليمية الفلسفة و علوم التربية

- نهج قائم على المهارات في الفلسفة
- إيقاظ التفكير النقدي
- تحميل كتاب مشكلة في مسار الممارسات الفلسفية من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية
- حوار لوسي جيفروي مع درايوش شايغان

قائمة المصطلحات :

1. أكيرف Acireph
2. التأثير والمفهوم
3. عصر الفلسفة
4. تحريك ورشة عمل في الفلسفة ، مناقشة فلسفية
5. مبتدئ فيلسوف
6. تعلم الحوار
7. تعلم التفلسف
8. نهج بالأهداف
9. مقاربات المفهوم
10. حجة في الفلسفة
11. مؤلف فلسفي
12. المرجع الذاتي
13. مأدبة الفلسفة
14. كاريكاتير الفلسفة
15. فيلو القهوة
16. تغيير المنظور
17. فلسفة السينما
18. مجتمع البحث الفلسفي (CRP)
19. المهارات الفلسفية - نهج قائم على الكفاءة في الفلسفة
20. تصور في الفلسفة
21. الصراع الاجتماعي المعرفي
22. البنائية
23. استشارة فلسفية
24. دورة الأخلاق والفلسفة
25. تيارات الممارسات الفلسفية الجديدة في المدرسة
26. الرغبة في التفلسف
27. تعليم الفلسفة
28. تعليم الفلسفة (DAP)
29. تعليم
30. التفاضل
31. Diotime (إعادة النظر)

32.التخصصات التي تساهم في تعليم الفلسفة
33.مناقشة الغرض الفلسفي (DVP)
34.مناقشة في الفلسفية الهدف والديمقراطية والتعليم من أجل المواطنة العاكسة
35.مناقشة في الفلسفية الهدف (DVP) والتمكن الشفهي للغة
36.جهاز تعليمي
37.مقال فلسفي
38.الحق في الفلسفة
39.الكتابة الفلسفية - أشكال متنوعة من الكتابة الفلسفية
40.Ecjs والفلسفة
41.تقييم
42.استثناء فرنسي
43.المتطلبات الفلسفية
44.أهداف التربية الفلسفية
45.التدريب على الممارسات الفلسفية الجديدة
46.تدريب معلمي الفلسفة
47.قطاع فلسفة Gfen - Gfen
48.مجموعة تعلم المناقشة الفلسفية (GADP)
49.تاريخ الفلسفة
50.الهوية المهنية لأستاذ الفلسفة
51.فحص الفلسفة
52.بيني
53.درس الفلسفة
54.قراءة منهجية فلسفية
55.شرعية التربية في تعلم الفلسفة
56.قراءة نص فلسفي - قراءة نص فلسفيا
57.أدب الأطفال وفلسفتهم
58.المصفوفة التعليمية للقراءة الفلسفية
59.ما وراء المعرفة
60.النموذج التعليمي للفلسفة
61.الأسطورة والفلسفة
62.الفكرة - دراسة فكرة ، مفهوم
63.الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP)
64.الأهداف الأساسية في الفلسفة
65.الأهداف - الحواجز
66.شفهي فلسفي
67.نموذج تنظيم التربية الفلسفية
68.علم أصول التدريس التعاوني والمناقشة الفلسفية
69.يتفلسف
70.فلسفة
71.الفلسفة (أو الفلسفة) مع الأطفال - التفكير في التعبير

72.فلسفة من أجل - أو مع - الأطفال (فلسفة للأطفال ، أو P4C)
73.الفلسفة والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم
74.فلسفة الروضة
75.الفلسفة في المدرسة الابتدائية
76.فلسفة الكلية
77.الفلسفة في سيغبا
78.الفلسفة في المدرسة الثانوية المهنية (LP)
79.الفلسفة في الثاني والأول
80.فلسفة نهائية
81.فلسفة العمل
82.الفلسفة والرعاية - العلاج النفسي
83.فلسفة اليونسكو
84.فرضية التعليم الفلسفي
85.ممارس الفيلسوف
86.مرجع الممارسات الاجتماعية
87.عملية تطوير التفكير النقدي الحواري
88.إشكالية في الفلسفة
89.قضايا فلسفية
90.عملية التفكير
91.مدرس فلسفة
92.برنامج الفلسفة
93.رايسون
94.ارتفاع الفلسفة
95.بحث في الممارسات الفلسفية الجديدة
96.التمثيل
97.دور المعلم أو الميسر في DVP
98.المعرفة
99.موضوع القانون ، موضوع الوقائع
100. تبديل تعليمي
101. نص فلسفي
102. مسرح الفلسفة
103. الإشراف على العمل الشخصي (TPE) والفلسفة
104. مثلث تعليمي لتعلم التفلسف
105. ورشة العنف والفلسفة

أكيرف:Acireph

إنها جمعية إنشاء معاهد بحث في تدريس الفلسفة. تم إنشاؤه في عام 1998 ، ونشر.بيانًا يقدم تحليلًا نقديًا للتعليم الفلسفي ، وأزمته ، ويشير إلى المواقع التي سيتم فتحها لتجديدها. تنشر مجلة: Philo Côté. إنها تعتقد أن هذا التدريس النخبوي في البداية تم التفكير فيه وفقًا لمفهوم الفلسفة في وضع متدرج ، وليس وفقًا للطلاب واحتياجاتهم. يقدم برنامجًا أكثر تحديدًا ، وتمارين أخرى غير sفقط الأطروحة ، مع مراعاة خصوصية السلسلة ، مقدمة لتقدم الفلسفة من الثانية ، خروج المعلم من عزلته بتبادل الممارسات والبحث التربوي.

التأثير والمفهوم:

كطريقة تفكير (لأنها أيضًا فن حياة) ، الفلسفة هي ممارسة اللغة والعقل (العقل) ، في محاولة لفهم العالم والآخرين والنفس.وهذا يوضح الأهمية التي توليها للنهج العقلاني: لا سيما فيما يتعلق بتعريف المفاهيم ، التي يعتبر خلقها وفقًا لدولوز خصوصيتها ، وكذلك الجدال العقلاني لما تقدمه أو تنازع عليه. ومع ذلك ، هناك فلاسفة يقدرون الحساسية في المعرفة أو في الأخلاق. إذا كان إيقاظ الفكر التأملي هو الهدف الأساسي لتعلم الفلسفة ، فيمكن أن يكون هذا ، على وجه الخصوص ، عند الأطفال والمراهقين ، مفيدًا في ممارسة الحساسية والفهم.الخيال ، ولا سيما من خلال استخدام الاستعارات أو دعم القصص سواء كانت مستمدة من الأساطير أو الأدب. إذا ظهر التأثير ، عندما يطغى على العقل ، كعقبة أمام الفكر الفلسفي للطلاب ، فهو أيضًا ، عندما يروي بدوافعه وتلوينه رؤية للعالم ، مساعد قوي للانعكاسية

عصر الفلسفة:

هل هناك عصر.للفلسفة؟ الفلاسفة منقسمون: بالنسبة إلى ديكارت ، التفلسف يعني الخروج من الطفولة ، بالنسبة لكانط الذي ينتمي إلى دولة الأقلية ... لكن بالنسبة لإبيقور ، لم يكن من السابق لأوانه أبدًا أن يتفلسف ، وفكر مونتين في الأمر من الممرضة ... لا يزال الجدل قائمًا حتى اليوم . تم إضفاء الطابع المؤسسي.على الفلسفة تاريخيًا في فرنسا في العام الأخير: قبل ذلك ، لم يكن لدى الطلاب ما يكفي من النضج النفسي.والمعرفة واللغة المناسبة والفلسفة يجب أن تتوج التعليم الثانوي. وجهة النظر هذه ، التي دعمتها منذ فترة طويلة المفتشية العامة للفلسفة و APPEP (رابطة أساتذة الفلسفة في التعليم العام) ، تم تحديها في فرنسا من قبل مجموعة البحث حول تدريس الفلسفة (Greph) ، التي أسسها J. Derrida في 1975 ؛ النقد الذي اتخذته منذ عام 1998 من قبل Acireph (جمعية إنشاء معاهد البحث في تدريس الفلسفة). أولئك الذين طوروا الفلسفة مع الأطفال في جميع أنحاء العالم لمدة 40 عامًا ، ولا سيما مع طريقة السيد ليبمان ، يفترضون العكس تمامًا من التعليم الفلسفي للطفولة. ومع ذلك ، فقد تم رفع قفل في فرنسا ، مع إمكانية رسمية ، منذ بداية العام الدراسي 2011 ، لممارسة الأنشطة الفلسفية من ناحية ، من ناحية أخرى ، من ناحية أخرى "المناقشات الفلسفية الصغيرة" (لوك شاتيل ، الوزير من التربية الوطنية ، 2010) في مقرر الأخلاق بالمدرسة الابتدائي

تحريك ورشة عمل في الفلسفة ، مناقشة فلسفية:

التحريك هو تنفس الحياة (anima in Latin) في الروح (animus). الميسر.الفلسفي يغرس روح التفكير في مجموعة (في الفصل أو في المدينة) ، من خلال طريقته في مرافقة كل مشارك

والجماعة في بحث نشط ، وكلاهما يرحب بروح الثقة والأمن ، وهو شرط موات للترخيص للتفكير والصرامة في المتطلبات العقلانية للخطوات لضمان هدف فلسفي. التيسير ليس تعليمًا ، بمعنى نقل المعرفة ببساطة. إنها وضعية تهدف إلى جعل المجموعة تعمل بشكل جماعي من خلال مناقشة مدروسة ، وتؤسسها كمجتمع بحثي فلسفي ، وتفترض قابليتها التعليمية الفلسفية (الثقة في قدراتها الانعكاسية) ، وتواصل من خلال طرح الأسئلة - إعادة صياغة ، وتضمن تقدم العمل من خلال إعادة التركيز - التقييمات - مسارات جديدة ، "ترافق المجموعة إلى حيث تتجه" (إم. ليبمان) ، لذلك ليس بالضرورة إلى أين كان القائد يود أن يذهب (خاصة عندما يكون لديه ثقافة فلسفية) ، ولكن دون أن تسعى المجموعة إلى نفس القدر في أي مكان ، لأنه يمارس اليقظة المعرفية على متطلبات الفكر.لأن التيسير هو قوة ، يمكن أن يكون هناك تيسير مشترك ، وتيسير مشترك للجلسة ، حيث يتولى أحد الرؤساء شكل التيسير الديمقراطي للكلمة ، والآخر عن التيسير الفلسفي بشأن الجوهر ، كما يمكن لسكرتير الاجتماع أن يتولى الاهتمام بذاكرة الأفكار المعبر عنها ، وتكوينها ساخن / بارد. من أجل عدم التأثير على النقاش (هذا مهم جدًا للأطفال ، الذين يتأثرون بسهولة جدًا) ، وعدم الانغماس في الجدل مع مثل هذا المشارك ، والاحتفاظ بالسيطرة على الإدارة الانعكاسية الشاملة للمجموعة ، لا يعبر الميسر-الفلسفي عمومًا عن رأيه في السؤال المطروح ، ويركز تدخلاته على عملياته الفكر في العمل في التبادلات.

الفيلسوف المبتدأ :

يهتم التعليم بالطالب كمتعلم في تخصص معين ، أو مع أي شخص يتدرب فيه. هذا هو السبب في أننا نتحدث في فئة المتدرب الفيلسوف. يجب ألا ننسى أن هذا شخص.

تعلم الحوار :

الحوار بطريقة فلسفية هو عمل معقد يفترض مهارات على المستويات المعرفية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية. بالنسبة للطلاب ، فإن عملية التعلم إلى الحوار هي الأساس للانتقال من التبادلات الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا: يكون التبادل حكايات عندما يتحدث الشباب بطريقة غير منظمة عن مواقف خاصة وشخصية. سمح التلاميذ لأنفسهم بأن يكونوا قليلي التأثير أو لا يتأثرون بتدخلات أقرانهم. مهارات التفكير بسيطة ، وتتلخص في ذكر المعتقدات أو التصورات. يكون التبادل أحاديًا عندما يدخل الطلاب في عملية بحث موجهة نحو إيجاد "" الإجابة الصحيحة. كل تدخل طالب ، بشكل عام بسيط ووصفي ، مستقل عن الآخر. يكون التبادل حواريًا عندما يستكشف الطلاب عدة طرق مختلفة لاكتشاف وبناء المعرفة أو المعاني أو التمثيلات. إنهم يشكلون "مجتمع بحثي" ، يطورون وجهات نظرهم بمساعدة أقرانهم ، بطريقة لولبية. إنهم يستثمرون في التفكير العام (مقابل الخاص) والمفاهيمي أو المجرد (مقابل الملموس) ، مدفوعين بمشكلة مشتركة يتعين حلها. بمعنى آخر ، هناك تبادل حواري عندما يكون هناك تسلسل تمهيدي للبيانات ، والذي ينتج عنه تعقيد لوجهة النظر.

إن نوع التبادل الحواري ليس حرجًا منذ البداية ؛ يمكن أن تكون غير حرجة أو شبه حرجة أو حرجة. يُشرك التبادل الحواري غير النقدي الطلاب في بناء مشترك للمعرفة أو المعاني مع احترام الاختلافات في الرأي وعدم تجانس وجهات النظر. لكن في هذا النوع من التبادل ، لا يرى الطلاب أهمية تقييم وجهات نظر أقرانهم أو صلاحية واستمرارية المعايير أو المباني في اللعب. تصبح مهارات التفكير أكثر تعقيدًا: تبرير وجهات النظر ، والتساؤل ، والمقارنات ... يكون

التبادل حواريًا تقريبًا عندما يكون بعض الطلاب ، في سياق الاعتماد المتبادل ، نقديًا بدرجة كافية للتشكيك في تصريحات أقرانهم. ومع ذلك ، فإن هذه الأخيرة ليست منفتحة بشكل كافٍ على النقد لتتأثر به معرفيًا. لا يعمل النقد على تعديل أو إعادة تنظيم المنظور الأولي. يتسم التبادل الحواري النقدي بالمعاملة بالمثل ، والانفتاح على الاختلاف والذاتية المتبادلة ؛ إنه معقد ومتطور. لا يقوم الطلاب بإعادة تنظيم المنظور الأولي والمبرر للمجموعة فحسب ، بل يقومون بتعديله من خلال التفاوض أو التسوية. إنهم يعتبرون الآخرين حاملي الاختلاف وضروريين لإثراء وجهات نظرهم الخاصة. من الناحية المعرفية ، يتم قبول الشك وعدم اليقين كجزء من أي تبادل هادف. يُطلب نقد الأقران لمصلحته ، حيث يُفهم على أنه أداة للتقدم في فهم مشكلة ما. الحوار النقدي ليس حجة بلاغية من وجهة نظر مبنية بالفعل ولا مناقشة للأطروحات المتنافسة ؛ إنه عمل بحثي في المجتمع بهدف الصالح العام.

تعلم التفلسف:

الفلسفة ليست عفوية: إنها التحيزات ، التأكيدات الموروثة من عائلتنا ، البيئة الاجتماعية والحضارية ، والتي تبدو واضحة لأنها لم يتم التشكيك فيها ، وغالبًا ما تكون إجابات ضمنية على أسئلة لم نقم بصياغتها وفحصها. الفلسفة متعلمة ، إنها نهج يشك في التحيزات ، أي الأسئلة ، في شكل أسئلة يجب فحصها ، تأكيدات الفرد ، وآرائه ، ومعتقداته ، التي تتساءل بعقلانية عن صحة ما "يفكر فيه" المرء. السؤال التربوي هو معرفة كيف يمكن للمرء ، كمدرس في الفصل ، أو قائد مناقشة ، أن يرافق ، فيلسوف متدرب ، هذا النهج.

نهج بالأهداف:

يبدو أن علم أصول التدريس حسب الأهداف (PPO) ، الذي يهدف إلى تقسيم التعلم إلى أهداف جزئية يمكن ملاحظتها ، اختزاليًا من خلال جانبه السلوكي والمجزئ. خاصة وأننا في الفلسفة نتعامل مع عمليات فكرية معقدة على مستوى تصنيفي عالٍ. من ناحية أخرى ، بدا النهج المعرفي القائم على الهدف مجديًا بالنسبة لنا ، لأنه يوضح المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب من المهام المقترحة عليه. أهداف التعلم هذه المدرسة يجب أن تكون مرتبطة دائمًا بالأهداف الأكثر عالمية التي يسعى إليها التدريس الفلسفي ، والتي تعطيها معناها الكامل ، وعالمية المهام المقترحة.

مقاربات المفهوم:

يمكن العمل على مفهوم ، في تطوير تعريفه ، من خلال عدة مناهج تكميلية ، كل منها يلقي الضوء على أحد جوانبه:

- اللغوي: بناء معنى مفهوم الكلمة من خلال استكشاف لغوي اشتقاقي ودلالي ومعجمي

(على سبيل المثال ، اللاسلطوية ، من اليونانية "a" ، المحروم من الأمر ، و "archè") ؛

- شامل: مقاربة الفكرة من خلال التمثيل الملموس للمفهوم (على سبيل المثال: سقراط هو مثال للرجل) ، أو تنوع المعاني التي يأخذها من خلال مجالات تطبيقه المختلفة على الواقع (على سبيل المثال: مفهوم القانون لا لها نفس المعنى في المجال العلمي أو القانوني) ؛

- شامل: بناء المفهوم من صفاته أو خصائصه المحددة (الإنسان "حيوان سياسي") ؛

- تمثيلي: بدءًا من الأشكال التعبيرية ، الأيقونية ، المجازية ، اللفظية المرتبطة بالمفهوم ، للعمل عليها (على سبيل المثال: التوازن من أجل العدالة).

هذه المقاربات للمفهوم مادية يجب التشكيك فيها في مسار التصور.

حجة في الفلسفة:

إنها مهارة أساسية في تعلم الفلسفة ، والتي يُقصد بها أن تكون نهجًا عقلانيًا لفحص الأسئلة ، والتي يحكم المرء على ما إذا كانت مطروحة جيدًا أم لا ، قابلة للذوبان أو غير قابلة للتقرير ، ما هي الإجابات الممكنة ، والتي تكون متسقة قليلاً و لماذا ، أي منها يمكن أن يقوم على الحقيقة وعلى أي أساس. يختلف الجدل في الفلسفة عن إدارة البرهان في العلوم (العرض في الرياضيات ، الملاحظة ، التجريب ، النمذجة في العلوم التجريبية ، إلخ) ؛ تهدف دائمًا في القانون ، على عكس الفرنسية ، إلى الجمهور العالمي (وليس جمهورًا معينًا ، مثل الإعلانات) ؛ إنها تسعى ، في تقليدها العقلاني على الأقل ، إلى إقناع (نفسها) بالعقل (وليس الإقناع بالعواطف) ؛ إنها عامة ويمكن مشاركتها بشكل صحيح من خلال عقلانيتها وأفقها الحقيقي ، والتعميم ؛ لكن الفكر الفلسفي دائمًا قابل للنقاش ، فهو ليس عقيدة أبدًا ، فهو يظل موضوعًا للجدل ، ويحده أخلاقيات فكرية وأخلاقية للنقاش: ومن هنا تأتي مصلحة تطوير هذه الكفاءة الجدلية ، التي تم تسليط الضوء عليها بوضوح من خلال التفكير النقدي (انظر الأنجلو- ساكسون "التفكير النقدي").

إنها على أي حال النسخة العقلانية لتعليم تعلم الفلسفة. ربما ينبغي وضعها في منظورها الصحيح في ضوء ممارسة الفلاسفة القدماء (الذين ، وفقًا لـ P. Hadot ، قاموا دائمًا بتكييف تفكيرهم مع هذا الجمهور وكذا) ، أو الممارسة الحالية للفلسفة مع الأطفال ، والتي ترسخ اليقظة التفكير الانعكاسي في عمل حساسية وخيال. تمامًا كما يمكن أن تتحدها بعض الفلسفات المعاصرة (الفلسفات التي تركز على الهيرمينوطيقا أكثر من الجدل ، وفلسفات اللغة ، ونظريات العقل أو الأخلاق في الموقف ، مع تجاربهم الفكرية ...).

ورشة عمل فلسفية (أو ورشة عمل في الفلسفة):

اسم لحظة الفصل أو مجموعة من المشاركين (على سبيل المثال في جامعة شعبية) ، نشاطهم له غرض فلسفي. اسم الورشة منطقي: اشتقاقيًا ، تعني ورشة العمل "شظية الخشب" ؛ إنه مكان نعمل فيه على موضوع ما ، وهنا في ورشة العمل الفلسفية هي الأفكار والآراء والمفاهيم والأسئلة والمشكلات. مما يعني ممارسة ، نشاط للمشاركين: من مقدمة أو دعم ، يمكن للمرء أن يمارس هناك المناقشة ، أو الكتابة (ورشة الكتابة الفلسفية) ، أو قراءة الأعمال (ورشة القراءة الفلسفية) ، وأحيانًا مزيج من هذه ثلاثة أنواع من النشاط.

مؤلف فلسفي:

فيلسوف معترف به في الفلسفة وفي تاريخه ، وقد يظهر أو لا يظهر في البرنامج الرسمي. وجودهم في برنامج السنة النهائية هو اختيار اعتباطي نسبيًا (رجل - باستثناء H. Arendt منذ عام 2003 - ميت وغربي ، وغالبًا ما يكون مثاليًا) ، ومتطور (على سبيل المثال: يظهر شيشرون ويختفي). هم أيضا حاضرون من خلال اختيار الأعمال للدراسة.

المرجع الذاتي:

من اللحظة التي يصبح فيها تخصص البحث مادة مدرسية ، ويستهدف جمهورًا متعلمًا معينًا ، يتم تجسيده في مؤسسة مع قيودها ، ويتم تدريسه من خلال البرامج والأساليب. في عملية التعليم هذه ، فإن المرجع الذاتي هو المبدأ المطالب به تقليديًا للتعليم الفلسفي ، والذي وفقًا له يجب أن يكون قائما على نفسه ، إما لأن "الفلسفة في حد ذاتها هي أصول التدريس الخاصة بها "(J.-L. Poirier ، المفتشون العامون السابقون للفلسفة) ، أو لأن تعليمها يجب أن يعتمد على نماذج فلسفية بحتة (على سبيل المثال للوضوح الديكارتي J. نعتقد من جانبنا أنه أثناء الاستناد إلى المبادئ الفلسفية ، نظرًا لأنه يتعلق بالفلسفة ، يجب أن يأخذ التعليم الفلسفي في الاعتبار جوانب أخرى ، على سبيل المثال النفسية ، والنفسية الاجتماعية ، والاجتماعية ، والبيولوجية العصبية ، والتربوية ، وما إلى ذلك ، وهي جميع التخصصات التي تساهم في تدريسها. .

مأدبة الفلسفة:

تستحضر مأدبة اليوم الفلسفية The Banquet ، حوار أفلاطون الفلسفي الشهير ، حيث نشهد ، خلال مأدبة ، سلسلة من الخطب التي تحاول تحديد ماهية "الحب". إنه إحياء لنوع مقهى Philo (إدخال سؤال يتبعه تبادل بين المشاركين) ، مع البعد الإضافي لوجبة مشتركة: وجبة منظمة لغرض التبادل الفلسفي بين الضيوف. الصيغ متنوعة للغاية ، لكنها بالأحرى مسألة مناقشة أثناء الوجبة ، وليس قبلها أو بعدها. يمكننا المناقشة أثناء الأكل ، أو بين الأطباق المختلفة ، مثل العديد من المراحل مع التذكيرات.

نفضل الصيغة الثانية ، إيمانا منا بعدم الخلط بين وظيفتين للفم: الأكل والتحدث.

كاريكاتير الفلسفة:

للصورة اهتمام تربوي واضح بالفلسفة ، حتى لو أهملتها الفلسفة التقليدية ، باعتبارها مضللة معرفيًا فيما يتعلق بالمفهوم: لرسم استعارة أفلاطون للكهف (ومن المفارقات ، منذ أن انتقد أفلاطون الصورة) ، عليك قراءة نص بعناية فائقة. لقد فهمت طبعات La Librairie Générale Française هذا جيدًا من خلال نشر أطلس للفلسفة الألمانية في عام 1993 (Burkard et al): كل صفحة من النص تتعارض مع رسم أو رسم أو صورة أو تخطيط توضيحي للفكرة المكشوفة. يجب أن تكون حدود الصورة ثابتة. غالبًا ما تجمع بين سلسلة من الصور والجمل القصيرة في شكل قصة ، فإن الرسوم الهزلية على العكس من ذلك تناسب نفسها جيدًا:

- إما لرواية عمل من خلال الحياة (على سبيل المثال: M. Onfray يخبر نيتشه ، أو O. Zarate يقدم Rousseau و Machiavelli و Kierkegaard و Freud ؛ بالنسبة لأصغرهم ، لدينا Les petits Platons أو إصدارات Green Horse) ؛

- إما لتوضيح عمل أدبي فلسفي (على سبيل المثال: Le Banquet أو Candide لـ Sfar) ؛

- أو لعرض الأمثال الفلسفية من خلال قصر النص (على سبيل المثال: كالفن وهوبز بقلم ب. واترسون ، أو لو شات بقلم ب. جيلوك).

شكل من أشكال التعبير عن الفكر حيث يعتمد النص على الاستعارة والصورة والقصة ، تصلح الرسوم الهزلية نفسها جيدًا للاستخدام التربوي في الفلسفة ، لأنها نوع مألوف للأطفال والشباب ، ويمكن الوصول إليه من خلال الصورة والقصة ، الحكمة ، ثلاث دعائم تغذي الفكر ... علاوة على ذلك ، مثل أي إبداع فني ، يمكن تحليل الشريط الهزلي فلسفيًا (على سبيل المثال: تم فحص تان تان بواسطة مجلة Philosophie Magazine ، بواسطة M Serres أو C. Rosset ...).

المقهى الفلسفي :

مقهى المقهى هو ممارسة اجتماعية جديدة للفلسفة ، على الرغم من التقاليد الفرنسية للمقاهي الأدبية. تم تطويره في فرنسا منذ عام 1992 ، عندما أطلق Marc Sautet الصيغة في Café des Phares، Place de la Bastille في باريس. إنه اجتماع مدته ساعتان تقريبًا حيث ، بعد إطلاق سؤال تم اختياره عن طريق التصويت في ذلك الوقت من مقترحات المشاركين ، أو يتم تحديده مسبقًا وعرضه لفترة وجيزة ، يتم إجراء مناقشة ، بقيادة ميسِّر، لمحاولة لمعالجتها فلسفيا من المبادلات بين الحاضرين. لذلك فهي ليست دورة ولا مؤتمرًا تتبعه أسئلة ، ولكنها مناقشة حيث يمكن للجميع التعبير عن أنفسهم. يرى معارضو المقهى فيلو فيه تكريس رأي أفلاطون "الكهف" (تمجيد الله ، خطاب الآراء الصافية) ، الخلط بين المناقشة والفلسفة ، بين الفلسفة والديمقراطية ، والمفاهيم و "مواضيع المجتمع" ، مع انحرافات محتملة عن علم النفس والسفسطة. على العكس من ذلك ، فإن مروجيها يفترضون ، من منظور ديمقراطي ، "قابلية التعليم الفلسفي" للجميع ، ويدافعون عن إمكانية تعلم الفلسفة من خلال مناقشة عمل جماعي لنقد التحيزات. ومن هنا تأتي الأهمية بالنسبة للمجموعة ، إلى جانب الوئام وحق التعبير لكل منهما ، أن تشارك هدفًا فلسفيًا ، أي جهود التشكل ووضع المفاهيم والحجج العقلانية: دور الميسر هو ضمان ذلك.

تغيير المنظور:

التعاطف القدرة على تغيير وجهة نظر المرء من خلال وضع نفسه من وجهة نظر الآخر ، وليس من وجهة نظر المرء. من الضروري التمييز بينه وبين التعاطف ، أن يضع المرء نفسه من وجهة نظر الآخر من وجهة نظر المرء. يتم تطوير التعاطف المعرفي في CRP أو DVP: هذا هو الذي يجعل من الممكن مناقشة وجهة نظر معارضة لوجهة نظر المرء ، واعتناق منطق مخالف لقناعة المرء ، من خلال إظهار أنه يمكن أن يكون صلبًا. هذه "المرونة الانعكاسية" ، التي سنجدها على سبيل المثال في الفكر الديالكتيكي (مثل أطروحة الحركة الهيجلية - نقيض - توليف ، حيث يتجاوز الأخير مع الاحتفاظ بالاثنين الأولين) ، أو في الفكر الحواري (إي.مورين)

، هو أمر أساسي لجعل الفكر أكثر تعقيدًا ، لتعميقه ، لتأهيله. في عمله في Collège de France ، يقترح A. كراهية الأجانب وكراهية الآخر.

فلسفة السينما:

هناك لديه ممارسة فلسفية جديدة ، حيث ظهرت السينما مؤخرًا. تكمن ميزة فلسفة الفيلم على الرسوم الهزلية في الجمع بين الصورة والصوت. هناك ثلاث طرق لاستخدام السينما في الفلسفة:

- إما أن يدرس المرء السينما فلسفياً كنوع جمالي ، معناه مثل Merleau Ponty ، صورتها الحركية وصورتها الزمنية مثل Deleuze ؛ أو مسلسلات تلفزيونية ، مثل T. de Saint Maurice ؛

- إما أن نحاول توضيح مفهوم أو فيلسوف أو فلسفة من خلال مقتطفات من أفلام مثل O. Pourriol: نقوم بتدريس الفلسفة من خلال السينما ، وهي وسيلة تعليمية قوية نظرًا لوجودها القوي على الشاشة ؛

- إما أن نعتبر فيلمًا ، مثل مسرحية (يمكننا بعد ذلك التحدث عن المسرح الفلسفي) ، كدعم أنثروبولوجي للمشاكل الوجودية للإنسان ، ولا سيما المشاكل المعاصرة ، ونناقش سؤالًا حيويًا عن الفلسفة التي أثارها الفيلم ، بعد مشاهدته: إنه نوع من مقهى الفلسفة الذي قدمه الفيلم.

- مجتمع البحث الفلسفي (CRP):

CRP هو مفهوم يستخدمه السيد ليبمان (وأولئك الذين يدعون حرف أو روح طريقته) ، في مفهومه وممارسته للفلسفة للأطفال. يأتي مفهوم "مجتمع البحث" من الفيلسوف التربوي والبراغماتي جيه ديوي ، الذي حمله بنفسه على المستوى المعرفي لفيلسوف اللغة سي إس بيرس. إنها مسألة إنشاء مجموعة في مجتمع فكري من التفكير ، والتي من سؤال طرحه أحد المشاركين وتم اختياره بشكل جماعي من رواية ، يؤدي إلى تبادلات متعمقة بين المشاركين. يتم عقد CRP بتوجيه من الميسر، الذي يضمن تطوير فكر التميز ، أي التفكير النقدي (التفكير النقدي) والإبداع والتصحيح الذاتي والاهتمام (التفكير المهتم). ثم يتم إجراء التمارين في CRP ، المقترحة في كتب الماجستير التي تعمل كدعم لظهور أسئلة للتأمل.

- المهارات الفلسفية - نهج قائم على الكفاءة في الفلسفة:

لطالما فكرنا ، وما زلنا نفكر في برامج الفلسفة ، من حيث المحتوى والمفاهيم والمؤلفين الحصري: الشيء المهم الذي يجب التفكير فيه حول الحرية هو فهم كيفية تعامل أفلاطون أو ديكارت أو كانط معها. التفكير الخاص. ومع ذلك ، فقد ظهر مفهوم المهارات بشكل خجول: "من الضروري الإشارة بوضوح إلى كل من الموضوعات التي يغطيها التدريس والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب من أجل إتقان واستخدام ما تعلموه ..." (برنامج 2003). يبدو هذا النهج أساسيًا بالنسبة لنا ، لأنه يوضح للمعلمين وللطلاب أنفسهم ، ما الذي يجب عليهم تعلمه للتفلسف ، ويعطي إحساسًا بتقييم هذا التعلم. لا يزال منتقدًا بشدة من قبل عدد من الفلاسفة ، الذين ينددون بأصلها في عالم الأعمال المهني شديد الاهتمام ، والتقليل من قيمة مفهوم المعرفة لصالحها ، والتقييد ، والعقلانية ، والسلوكية ، والموضوعية ، والمجزأة ،

والهوس التقييمي الذي لديها تاريخيا كانت تدار من قبل علم أصول التدريس من خلال الأهداف.

نحن نعرّف المهارة على أنها تعبئة ، بطريقة متكاملة ، للموارد الداخلية والخارجية لإنجاز مهمة محددة في نشاط الفرد في موقف معقد وجديد. المعرفة هي أحد هذه الموارد التي يجب حشدها. للكتابة أو المناقشة فلسفيًا في سياق التعلم المدرسي ، يبدو من الضروري لنا أن نتعلم على وجه الخصوص إشكالية فكرة أو سؤال أو تأكيد ؛ لتصورr ، أي لتعريف المفاهيم المقترحة أو المطلوبة للتعامل مع سؤال ما ، لعمل اختلافات مفاهيمية ؛ لنجادل بعقلانية الإجابات التي نقدمها للأسئلة التي نطرحها على أنفسنا والأطروحات التي ندعمها ، مثل تلك التي ننتقدها. هذه هي المهارات اللازمة لتعلم الفلسفة ، "التفكير لنفسك". هم خاصون بالفلسفة في عمليتهم ، حتى لو كان المرء يشكّل إشكالية في العلم ، أو يجادل بالفرنسية ؛ وهم مترابطون مع بعضهم البعض ، في حركة ووحدة الفكر المنخرط

- تصور في الفلسفة:

التصور هو مهارة يجب تطويرها في تعلم الفلسفة. يعرّف دولوز أيضًا الفلسفة على أنها "خلق المفاهيم" (على سبيل المثال ، الفكرة في أفلاطون ، و cogito في ديكارت ، و monad في Leibniz ، وما إلى ذلك) ، والتي تأخذ معنى فقط فيما يتعلق ببعضها البعض (على سبيل المثال: الحواس ، الخيال والتفاهم في ديكارت). تم بناء الفكر الفلسفي في اللغة وبواسطتها (يُقال أن الميتافيزيقيا ولدت في اليونان من خلال وجود كلمة "to be" في هذه اللغة). ومع ذلك ، فإن اللغة متعددة المعاني ، ويسعى الفكر الدقيق إلى تحديد الكلمات المعتادة أو المحددة التي تستخدمها ، من أجل معرفة "ما نتحدث عنه" بالضبط. وراء الكلمات ، التي يمكن تعريفها بالفرنسية من خلال معناها (معانيها) في اللغة أو استخدامها في سياق ما ، توجد في الفلسفة مفاهيم وأفكار عامة ومجردة يجب توضيح معناها. التصور هو العملية التي يسعى من خلالها المرء إلى إعطاء محتوى مفاهيمي لمفهوم ما (على سبيل المثال: الحقيقة) ، على وجه الخصوص من خلال عمل التمييز المفاهيمي (الحقيقة / اليقين) والشبكة المفاهيمية (على سبيل المثال: الحقيقة ، والأدلة ، والخطأ والكذب ، والعقلانية ، والشمولية ، وما إلى ذلك) ، وكذلك من خلال الأسئلة التي تثيرها (حقيقة واحدة أو أكثر ، حقيقة مطلقة أو حقيقة نسبية؟ إلخ).

- الصراع الاجتماعي المعرفي:

إنها في الفلسفة عملية التشكيك في الآراء الشخصية للفرد من خلال المواجهة الانعكاسية ، التي غالبًا ما تكون جدلية ، مع تمثيلات الآخرين (المعلم ، المؤلفون الفلسفيون ، زملائه في الفصل ، المشاركون في مقهى الفلسفة). إن الوعي بالآخر ، ولائقة وجهة نظر المرء ، والإرادة للتغلب على تناقضاتها ، يتم السعي وراءها من خلال أدوات تعليمية مناسبة تعزز هذه المواجهات.

- البنائية:

إنها نظرية التعلم التي بموجبها يتم بناء المعرفة تدريجيًا بواسطة الموضوع نفسه ، في ديالكتيك مع بيئته ، ولا سيما الإنسان. عندما نريد التأكيد على المواجهة مع الآخرين ، فإننا نتحدث عن البنائية الاجتماعية. هذا المفهوم (على سبيل المثال مع J. Piaget أو G. : رؤية

في أفلاطون ، أو برجسون). تتضمن تعليمات تعلم الفلسفة التي طورناها في التسعينيات افتراضًا بنائيًا ، والذي يعطي دورًا مهمًا للصراعات الاجتماعية المعرفية للتشكيك في تحيزات الفرد. يمكن بالطبع ، مثل أي افتراض مسبق ، أن يكون موضع تساؤل وانتقاد فلسفيًا.

استشارة فلسفية

الاستشارة الفلسفية هي ممارسة جديدة (على سبيل المثال بمبادرة من شركة) ، حتى لو وجدنا آثارًا لها في أفلاطون ، حيث يطلب بعض الناس حوارًا مع سقراط ليتم استجوابه من قبله. يمكن أن يكون مؤسسيًا ، بناءً على طلب شركة أو إدارة أو جمعية ، والتي تعتقد أن النهج الفلسفي يمكن أن يكون مفيدًا لها ، بسبب صرامة معالجتها للمفاهيم ، للمساعدة في فهم وحل مشكلة داخلية أو خارجية ، أو تدريب موظفيها. يمكن أن يكون الأمر فرديًا ، في ندوة فردية ، بمبادرة من "العميل" الذي جاء لاستشارة فيلسوف للعمل على سؤال يطرحه ، وغالبًا ما يتعلق بحياته الشخصية. لا يزال هذا النوع من الممارسة متخلفًا في فرنسا ، على عكس البلدان الأخرى. يجب توضيح الحدود بين الاستشارة الفلسفية والاستشارات العلاجية النفسية والتوجيه. إنها ليست مسألة حل المشكلة المطروحة ، ولكن التفكير فيها أكثر في تفاصيلها وافتراضاتها ونتائجها ، باستخدام الأدوات الفلسفية (على سبيل المثال: العمل مع العقل ، وليس على اللاوعي ، والعاطفي ، والانتقال) ، في من أجل استخلاص استنتاج عقلاني لنفسه بعد هذا التوضيح

دورة الأخلاق والفلسفة

الأخلاق ، مثل علم المعرفة أو علم الجمال ، هي واحدة من المجالات المميزة للتفكير الفلسفي. يمكن التعامل مع الفلسفة ، في بلجيكا ، في كيبيك ، في العديد من مركبات الهبوط الألمانية ، في إطار مسار الأخلاق أو الأخلاق. توجد دورة أخلاقية في المدرسة الابتدائية في فرنسا: يمكن مقاربتها من زاوية غير فلسفية أو إلزامية أو أخلاقية (أقوال التعلم عن ظهر قلب) ، أو فلسفيًا ، من المناقشات (CRP أو DVP) بدءًا من الأمثال والألبومات والأساطير وما إلى ذلك. تساعد المعضلات الأخلاقية ("هل يمكنك أن تسرق لإطعام طفلك عندما تكون فقيرًا وليس لديك ما تطعمه؟") تساعد على تطوير الحكم الأخلاقي ، لأنها تعلم كيفية تسمية القيم وتوضيحها وترتيبها حسب الأولوية في المواقف الملموسة (في سياق).

تيارات الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) في المدرسة

لا توجد فلسفة في مناهج المدارس الابتدائية في فرنسا. هذه الممارسة هي ابتكار ، ينبع من القاعدة ، ثم يشجعه بعض المدربين أو المديرين في النظام المدرسي. نظرًا لعدم توحيدها مؤسسيًا من خلال التعاميم ، فقد تطورت العديد من الممارسات تدريجياً على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية ، على سبيل المثال:

- طريقة ليبمان ، التي تمارس في العالم منذ السبعينيات ، وتم تقديمها في فرنسا حوالي عام 1998: نقرأ رواية مخصصة ، يطرح الأطفال أسئلة تثيرها القصة ، نختار واحدة ونناقشها في CRP (مجتمع البحث الفلسفي)) بتوجيه من المعلم ؛ بعد ذلك ، بناءً على كتاب الماجستير المقابل للرواية (مرحلة مهملة عمومًا في فرنسا) ، نمارس بعض التمارين لتعزيز المهارات الفكرية ، على سبيل المثال في المنطق ؛

- طريقة Agsas-Lévine ، أو ورشة عمل الفلسفة ، تم اختبارها في رياض الأطفال ثم تم تطويرها حتى نهاية المدرسة الإعدادية: المعلم يرسم موضوعًا مهمًا جدًا للبشر.سنتحدث عنه ، مع تسجيل. يترتب على ذلك مائدة مستديرة ، تتجسد من خلال عصا نقاش ، لفترة محددة ، حيث يكون المعلم صامتًا ، ولكنه يستمع باهتمام. في مرحلة ثانية ، تعادل المرحلة الأولى بقيادة المعلم ، يستمع الأطفال إلى الشريط مرة أخرى ويمكنهم التدخل عند الطلب ؛

- طريقة Brénifier: يقوم المعلم بإجراء مناقشة فلسفية جماعية ، بطيئة وتقدمية ، حيث يتم توضيح وفحص ومناقشة كل فكرة يطرحها الأطفال ؛

- طريقة Delsol-Connac-Tozzi ، والمعروفة باسم "المناقشة بهدف ديمقراطي وفلسفي" (DVDP) ، مع إطار ديمقراطي (وظائف متباينة مشتركة بين الطلاب ، وقواعد دقيقة لتداول الكلام) ، ومعلم يضمن للطلاب تنفيذ عمليات التفكير تطوير مهاراتهم الفلسفية.

يتلاعب كل معلم بأسلوبه الخاص في الرسوم المتحركة لهذه اللحظات الفلسفية ، مستوحى بشكل أو بآخر من بعض هذه "التيارات" أو يجمعها.

الرغبة في التفلسف

الفيلسوف هو صديق (فيلس) الحكمة (صوفيا) اشتقاقيًا. كما يوضح أفلاطون في حواره The Banquet ، فإن هذه الصداقة لا تخلو من الرغبة (eros) ، والرغبة في الفلسفة ، والرغبة في المعرفة ، وإعطاء المعنى. هذه الرغبة هي التي تثير وتغذي التساؤل والبحث. وكما يحلل جي لاكان ، فإن الرغبة هي ما يدور بين الناس ، بين الناس والأشياء. رسام الرسوم المتحركة الفلسفي ، الممارس الفلسفي ، مدرس الفلسفة هم المسؤولون عن تغذية هذه الرغبة وتعميمها بين الأفراد والجماعات. نذهب إلى الجذور ، مثل سبينوزا ، فرحة التفكير في متعة العيش والوجود.

تعليم الفلسفة

هناك ، وفقًا لـ J.-L. Martinand ، وهذا هو الحال بالنسبة لأي تخصص مدرسي ، وبالتالي الفلسفة ، تعليم "وصفي" ، والذي يقيم الطريقة التي يتم بها برمجة النظام (ما هو النموذج التنظيمي ، ما هي المعرفة؟ ومهارات التدريس؟) ، التي يتم تدريسها وتعلمها عمليًا (على سبيل المثال من خلال تحليل الدورات المقدمة في الفصل ، والنسخ ، وما إلى ذلك) ؛ علم تعليمي "توجيهي" ، معياري ، يقول (من خلال البرامج والتعاميم) ويتحقق (وفقًا لمعايير المسابقات والمفتشية) كيف يجب تدريس وتعلم الانضباط ؛ والتعليمات "النقدية والمستقبلية" للمبدعين والباحثين (المعلمون): إنها تجادل بشكل نقدي في طرق معينة للتعليم والتعلم من أجل الفلسفة ، وتقترح وتجارب وتحلل بعض الابتكارات المنفذة.

هناك العديد من التيارات في تعليم الفلسفة في فرنسا: تيار تعتبر الفلسفة في حد ذاتها تعليمها الخاص بها ، أي أن المعلم "يرفع الطالب

من خلال إعطاء مثال الفكر ذاته من خلال مقرره الدراسي أو دراسة الفلاسفة (ج. لا يأخذ في الاعتبار سوى صعوبات التعلم الحقيقية التي يواجهها الطلاب في هذا المجال ، ويحث فقط على الاهتمام والعمل. تيار آخر ، يلاحظ هذه الصعوبات ، يحاول تحليلها (F. Raffin). لكنها تظل قائمة بذاتها ، ومعادية لأي مساهمة خارجية ، على سبيل المثال من علوم التربية. على

سبيل المثال ، أسس التدريس على الوضوح الديكارتي (ج. روس) ، أو الديالكتيك (الأفلاطوني ، الهيغلي أو الماركسي). يدافع تيار ثالث عن aggiornamiento التربوي: يوجد في الابتكارات العملية للمجموعة الفرنسية للتعليم الجديد (Gfen) ، على سبيل المثال محاكمة أو ندوة الفلاسفة ، وتمارين متنوعة في الكتابة الفلسفية ، إلخ. ؛ في البرنامج المتجدد ومقترحات الامتحانات لجمعية إنشاء معاهد بحثية لتدريس الفلسفة (Acireph) ؛ وأخيراً من بين مناهج تعلم الفلسفة (مثال: م. توزي).

توجد تيارات أخرى حول العالم. على سبيل المثال طريقة نيلسون للحوار ، النموذج ذي الخمسة أصابع لإي مارتينز في ألمانيا ...

تعليم الفلسفة (DAP)

يعد DAP تيارًا تعليميًا حديثًا في الفلسفة في فرنسا (التسعينيات) ، مستوحى من البحث في الأساليب التعليمية التأديبية الأخرى: يتم وضعه من وجهة نظر الفلاسفة المتدربين والطلاب وتعلمهم (ماذا يجب أن يتعلموا؟ ماذا؟ المهارات التي يحتاجون إلى اكتسابها من أجل التفلسف؟) ، وليس فقط كما جرت العادة من وجهة نظر المعلم (ما الذي يجب أن أخبرهم به؟ كيف أقوم بإعداد محتوى درسي؟).

استنادًا إلى الروح الفلسفية المتمثلة في طرح الأسئلة والبحث ، وإشكالية الإلهام ، فإنه يتضمن كمساهمة في تطويره عددًا معينًا من المساهمات: العلوم المعرفية وعلم النفس التنموي ، على سبيل المثال للفلسفة مع الأطفال والمراهقين ؛ نظريات تحفيزية لفهم الرغبة في الفلسفة ؛ نظريات التعلم لفهم تعلم عمليات التفكير التي تشكل الفلسفة ؛ علم النفس الاجتماعي والبنية الاجتماعية لفهم تعلم الفلسفة ضمن التبادلات في مجموعة ؛ علوم اللغة لتسليط الضوء على العمليات اللغوية والاجتماعية في العمل في القراءة والكتابة والمناقشة الفلسفية ؛ عددًا معينًا من المفاهيم المستخدمة في أساليب التدريس التأديبية الأخرى ، على سبيل المثال تلك الخاصة بالمصفوفة التأديبية ، والتبديل التعليمي ، والممارسات الاجتماعية المرجعية ، والأهداف الأساسية أو المفاهيم الأساسية ، والتمثيل أو المفهوم ، والعقبات المعرفية والتربوية ، ومواقف المشكلات ، وما إلى ذلك. كما أنه يستخدم النهج القائمة على المهارات ، والتقييم التكويني أو التكويني ، وعلم أصول التدريس المتمايز ، وعلم أصول التدريس التعاوني ... ولذلك فهو يدعو إلى ما يسمى بالضوابط والممارسات "المساهمة" ، لأنها تثري خطة عمل التنمية ، ولكن مع احترام الخصوصية الفلسفية لل الانضباط ، لمنع هذه المفاهيم والنظريات والممارسات "البدوية" من أن تكون "متوحشة" ...

تعليم

إنها العملية التي يحاول المرء من خلالها ، عن طريق التحويل التعليمي ، جعل الانضباط قابلاً للتعليم. هناك في الواقع تعليم مؤسسي من خلال البرامج والجداول الزمنية وطرق الفحص وما إلى ذلك. يمكن أن يؤدي تعليم الفلسفة إلى تحليل عمليات التعليم المؤسسي. ، ولكنه يهدف أيضًا إلى الدراسة

التفاضل

إنها جملة من أساليب الأخذ بعين الاعتبار ، من خلال مواقف المعلم ، تنوع أساليبه وأجهزته ، من التلاميذ كموضوعات في الواقع ، في تفردهم ، واختلافاتهم النفسية والاجتماعية والثقافية

، واستراتيجياتهم المثقفين. من أجل مرافقتهم في مستقبلهم كفلاسفة مبتدئين. يمكن هنا تعبئة مساهمات علم النفس التفاضلي ، وممارسات الإدارة العقلية ، والتمايز التربوي في هذه المرافقة الشخصية ، ويجب التشكيك فيها من الناحية المعرفية.

المجلة الدولية لتعليم الفلسفة. إنها مجلة مرجعية حول الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) في الفصل الدراسي (على سبيل المثال: الفلسفة مع الأطفال) ، وفي المدينة (على سبيل المثال: المقاهي فيلو) ، على مستوى المتحدثين بالفرنسية ، ولكن أيضًا تحتوي على مقالات باللغتين الإنجليزية والإسبانية .

مجلات التربية الوطنية:

تم نشره منذ مارس 1999 ، بمعدل أربعة أعداد في السنة ، مع فهرسة حسب الموضوع ، المؤلف والبلد. المراجعة الرقمية منذ رقمها 19 (سبتمبر 2003) ، يمكن الرجوع إلى جميع إصداراتها من رقم 10. إصدار رقم 54 في سبتمبر 2012.

التخصصات المساهمة

جميع مجالات البحث العلمي التي يمكن أن تسهم في تطوير تعليم الفلسفة. على سبيل المثال: تاريخ الفلسفة ، وعلم نفس التعلم أو المراهق ، والعمل على المهارات ، وعلم وظائف الأعصاب للدماغ ، وعلم الاجتماع النفسي- للمجموعة الصفية ، وعلم اجتماع المناهج الدراسية ، وتاريخ التدريس والمواد الدراسية ، والتعليم المقارن (خاصة التعليم الفلسفي في بلدان مختلفة) ، والتعليمات التأديبية ، والتعليم العام (بمعنى M. Develay) ، وعلوم اللغة ، إلخ. يجب التشكيك في شرعية المفاهيم والنظريات من العلوم البيولوجية والإنسانية (خاصة العلوم التربوية) في مثل هذه الأساليب التعليمية على عدة مستويات: حول الصلاحية الجوهرية لنمذجتها (النقاش العلمي والتفكير المعرفي) ؛ على أساس مبدأ نقلهم ذاته (رفضه البعض ، ورفض البعض الآخر) ؛ على التكيف أو التغيير الضروري للأدوات المفاهيمية البدوية المطبقة في مجال آخر (اليقظة المعرفية).

مناقشة الغرض الفلسفي (DVP)

DVP هو الجهاز (المستوحى من A. Delsol و S. Connac) ، تم تنفيذه بطريقة مميزة بواسطة M. Tozzi في طريقة ممارسة الفلسفة مع الأطفال وفي المدينة. إنه يمثل أحد التيارات (مع M. Liman و J. Lévine و Agsas أو O. Brénifier على سبيل المثال) في تنوع NPPs في فرنسا.

يوضح هذا الجهاز عن كثب عنصرين:

1) جهاز ذو هدف ديمقراطي ، مستوحى من أصول التدريس المؤسسي- ، مع توزيع بين التلاميذ أو البالغين من عدة أدوار (رئيس ، مُصلِح ، مُركِّب ، مُناقش ، مراقب ، إلخ) ؛ قواعد التحدث (استدر للتحدث لمن يرفع يده ، والأولوية لمن لم يتكلم أو يتكلم قليلاً بعد ، والجثم ممتد إلى البكم ، والحق في الصمت ، وما إلى ذلك) ؛ وأخلاقيات المناقشة (نحن لا نقطع ،

نحن لا نسخر ...). يشار إلى هذا الجانب أحيانًا باسم DVDP (مناقشة (s) Visée à Démocratique et Philosophique).

2) المطالب الفكرية التي يقدمها المعلم ، والذي يرافق المناقشة مع التدخلات المستهدفة حول تنفيذ عمليات التفكير: تعريفات المفاهيم ، تطوير المفاهيم في الامتداد من الأمثلة / الأمثلة المضادة ، وفي الفهم من خلال بناء السمات ، ولا سيما من الفروق المفاهيمية (عملية وضع المفاهيم) ؛ التشكيك في آراء الفرد وآراء الآخرين ، وأصلهم ، وافتراضاتهم ، وعواقبهم (عملية طرح المشاكل) ؛ صياغة فرضيات الاستجابة ، الحجج المنطقية التي تبرر الأطروحات والاعتراضات (عملية الجدل).

يرافق الميسر-المعلم-المدرب الانعكاس الجماعي للمجموعة ، التي تشكلت كمجتمع بحثي استطرادي ، ضمن إطار منظم ، وجو آمن وموثوق ، وأخلاقيات الاتصال والصرامة المعرفية.

تعتبر المناقشة هنا إحدى وسائل تعلم الفلسفة (مثل مقرر المعلم ، قراءة نصوص فلسفية ، كتابة نصوص فلسفية ، تمارين في الإشكالية ، وضع المفاهيم والحجج ...). إنه ضروري في رياض الأطفال ، حيث لا يستطيع الطلاب القراءة ولا الكتابة. إنه يربط الطلاب والكبار جيدًا: من ناحية أخرى لأنه يبدو أن التحدث في متناولهم أكثر من القراءة أو الكتابة ، وهو أمر مهم جدًا للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وبالتالي في الكتابة ؛ من ناحية أخرى ، لأن التفاعل في المناقشة هو قوة دافعة للتفكير الجماعي والشخصي: المناقشة ، في ظل ظروف معينة من الاستماع والصرامة ، يوقظ التفكير التأملي ، من خلال مواجهة اختلاف وجهات النظر ، مما يؤدي إلى تطوير الأفكار.

<u>مناقشة في الفلسفية الهدف والديمقراطية والتعليم من أجل المواطنة العاكسة</u>

للدلالة على البعد الديمقراطي لهذا النوع من ممارسة DVP ، نتحدث أحيانًا عن DVDP (مناقشة مع الهدف الديمقراطي والفلسفي). إنه سؤال - إنه بهذا المعنى مدرسة (في المدرسة) وممارسة اجتماعية (في مقهى فيلو) للحداثة - لتوضيح الفلسفة والديمقراطية ، والتي نادرًا ما تسير جنبًا إلى جنب في تاريخ الفلسفة: أفلاطون أرستقراطي ، اعترف أرسطو بالعبودية ، دعا هوبز إلى دولة قوية ، وأبدى هيجل إعجابه بنابليون ، وهاجم نيتشه الديمقراطيين ، وانضم هايدجر إلى الحزب النازي ، إلخ. إنه هنا ، في المطول

منة أيديولوجية التنوير ، لوضع الفلسفة في منظور ديمقراطي ، من خلال جعلها في متناول الجميع (قال ديدرو: "لجعلها شعبية") ، وهذا ، كما تمنى مونتين ، منذ الطفولة. وعلى العكس من ذلك ، لوضع الديمقراطية في منظور فلسفي ، لإعطاء النقاش العام متطلبات انعكاسية ، متاخمة لعقيدة (حكم الآراء التي لا جدال فيها) ، والسفسطائية (المعنية بالإقناع أكثر من الحقيقة) والديماغوجية (التجمع للأغلبية ليتم الإشادة بها). إنها ليست مسألة الخلط بين الفلسفة والديمقراطية: في الديمقراطية ، الحقيقة هي الرقم بالتصويت ، في الفلسفة ، يمكن أن يكون الشخص الوحيد الذي لديه "أفضل حجة" (أي ، كما يقول هابرماس ، الحجة العقلانية قابل للتعميم). لكن يمكن أن تكون الفلسفة مطلبًا للنقاش الديمقراطي (الذي يمكن أن ينشأ في النقاش ، ويصبح الشريك خصمًا): حق التعبير في DVDP له واجب نظيره في توضيح ما يتم الحديث عنه (تصور) وإثبات ذلك تقوله صحيح (يجادل). وبهذا المعنى ، يساهم DVDP في التعليم في "المواطنة العاكسة" ، أي التحدث علنًا في "الفضاء العام للنقاش" (المدرسة أو المواطن) ، مع متطلبات معرفية صارمة.

مناقشة في الفلسفية الهدف (DVP) والتمكن الشفهي للغة

DVP عبارة عن مناقشة ، أي تفاعل لغوي شفهي بين العديد من المحاورين. لا تلغي الطبيعة الشفوية للنشاط إمكانية الكتابة ، خاصة لمن يجدون صعوبة في الكلام ، وسوف يقرأون كتاباتهم بسهولة أكبر: الكتابة السابقة (ما الذي تجيب على هذا السؤال ولماذا؟) ، أو اتباع مناقشة (أين أنت من نصك الأول؟ أو ما هي الأفكار الأساسية التي احتفظت بها؟ أو يمكنك تلخيص المناقشة؟)؟ يمكن أن تكون هذه الشخصية الشفوية ميسرًا للطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة. يتعلق الأمر بالتحدث في الأماكن العامة ، وهو عمل تكويني اجتماعيًا. علاوة على ذلك ، نظرًا لأنها كلمة عاكسة ، يجب أن تجد الكلمات دقتها للتعبير عن فكرة بأكبر قدر ممكن من الدقة. يرتبط تطور الفكر ارتباطًا وثيقًا بتطور اللغة ، لكن التعبير عن فكر المرء يؤدي إلى البحث عن الكلمات الدقيقة لقولها. من خلال العمل على فكر المرء ، يعمل المرء في نفس الحركة على لغة المرء ، لأن هناك تنمية مشتركة للغة والفكر. هذا هو السبب في تطوير DVP التمكن الشفهي للغة ، في سياق محفز محفز. لا تصدق أن الأمر سيستغرق لغة معقدة لبدء التفكير والتفكير جيدًا. سوف يجعل تطور اللغة ببساطة من الممكن المضي قدمًا في الدقة ، ولكنه ليس شرطًا أساسيًا أو شرطًا للتفكير.

جهاز تعليمي

الوضع المدرسي الذي شيده المعلم عن قصد لتعزيز تعلم الفلسفة ، دون أن يكون قادرًا على تحديده. يأخذ هذا التفصيل كأهداف المهارات الفلسفية للطالب المستهدف ، ويقترح مهام التعلم ، والتعليمات ، والدعم ، والأدوات

اكتساب وتوقع وتحليل العقبات التي تم مواجهتها ، وتقديم مساعدة متباينة للتغلب عليها ، وطرق التقييم التكويني ، وليس مجرد تجميع.

الحق في الفلسفة

التعبير من J. Derrida . تعلم التفلسف ، لأنه يسمح بتكوين الإنسان والمواطن ، هو حق بالمعنى القانوني والسياسي والأخلاقي للمصطلح لجميع الطلاب. تثير مناهج تعلم الفلسفة تساؤلات من ناحية حول مداها (قبل السنة الأخيرة ومن روضة الأطفال؟ في البكالوريا المهنية؟) ، من ناحية أخرى عن شروط تحقيقها. ولذلك فهو يساهم في الممارسة الحقيقية لحق رسمي ، أعلنته اليوم الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل قانونًا.

مقال فلسفي

في النموذج التنظيمي للتدريس الفلسفي الفرنسي ، فإن الأطروحة هي الطريق الملكي للتعلم العملي للفلسفة ("التراث الذي لا غنى عنه للتعليم الفلسفي" كما قال أ. تتم ممارسة الكتابة على مدار العام للتحضير للامتحان ، والتي سيتم الحكم عليها في النهاية فيما إذا كان تعلم الفلسفة قد تم بشكل جيد في التدريس الذي تم تلقيه. إنه اختيار: من الكتابة ، التي تعتبر أكثر تكوينية وتطلبًا من الشفوية (والتي هي في "خفتها" فقط لإعادة الامتحان) ؛ وكتابة واحدة من بين العديد من الكتابات الأخرى الممكنة ، التي مارسها الفلاسفة تاريخيًا. نادرًا ما كتب

الفلاسفة أطروحاتهم (عندما اجتازوا مسابقات مثل روسو وكانط). A. Chervel يظهر أيضا أن الأطروحة

هو نوع أدبي تم إنشاؤه في فرنسا في المدارس ولصالحها في نهاية القرن التاسع عشر.في مختلف التخصصات. أنواع أخرى مطلوبة في الفلسفة في بعض النظم التعليمية.

ستتمسك الأطروحة بطابعها التكويني من الحاجة إلى إنتاج فكر شخصي. ، من خلال البحث وراء سؤال عن المشكلة الفلسفية المطروحة ، والملحة ويصعب حلها ، من خلال تعميق المفاهيم التي تصوغها أو تستدعيها ، من خلال فحص الإجابات المختلفة الممكنة ، في ضوء معرفته بالمؤلفين ، وبتقدم في نهاية هذا المقرر الدراسي الذي يبدو أكثر أسس العقل.

المسلم به. لكن معظم المصححين ، خاصة في سلاسل تكنولوجية معينة ، يجدون أن عددًا قليلاً من الطلاب يستوفون المتطلبات الفكرية العالية ، والتي كان يُعتقد ذات مرة لجمهور مدرسة صغير مختار اجتماعيًا. غالبًا ما يفسرون هذا الفشل من خلال الانخفاض في المستوى الذي قد ينتج عن التعليم الجماعي و "التربوي". ولكن في مواجهة هذا الفشل ، يمكننا أيضًا أن نتساءل عن مدى ملاءمة التعليم المقدم ، والذي سيتطلب بعد ذلك إعادة التفكير في طرق التدريس المستخدمة ، والبرامج قيد التقدم ، وأنواع الاختبارات في الاختبارات. هذا هو السبب في أننا نقدم تمارين تعليمية متنوعة ، مع إعطاء المكان الكامل للكلمة المنطوقة ، وتنويع أشكال الكتابة المطلوبة.

الكتابة الفلسفية - أشكال متنوعة من الكتابة الفلسفية

الكتابة فلسفيًا هي استخدام الشفرة المكتوبة للغة للتعبير عن فكرة (والتي يمكن التعبير عنها في مكان آخر ولكن بشكل مختلف عند التحدث بها). الفائدة من الكتابة هي أن تأخذ الوقت (من المسلم به أن تجبر على أداء الامتحان!) ، لتطرح فكرة في صمت وأمام الصفحة الفارغة ، في حوار مع الذات وموارد الفرد الخاصة (الخبرة الشخصية ، المعرفة الفلسفية) ، مع التماسك اللغوي (فتح وإغلاق النص ، وربط الجمل معًا ، وما إلى ذلك) والتماسك العقلاني للمتواليات (دور الروابط المنطقية ، إلخ) ، أي الدقة التي تنطوي عليها الكتابة مقابل المنطوقة. إمكانية تنقيح نصه على المحتوى والشكل عن طريق التدقيق اللغوي يزيد من دقته. الكتابة فلسفيا تنطوي على تنفيذ المهارات الفلسفية.

الأطروحة هي فقط الأسلوب المدرسي للكتابة الفلسفية. هناك العديد من الأشياء الأخرى ، الممكنة في البيئة المدرسية أو في ورش العمل الفلسفية ، بدءًا من الأنواع المختلفة المستخدمة من قبل الفلاسفة أنفسهم: على سبيل المثال الأسطورة (أفلاطون) ، والحكمة (نيتشه) ، والحوار (أفلاطون ، مالبرانش) ، والمقال (Montaigne) ، أطروحة (Hume) ، المقابلة أو الدليل (Epictète) ، التأمل (ديكارت) ، اليوميات (Kierkegaard) ، القصيدة (Lucrèce) ، الحكاية (Voltaire) ، الحرف (Spinoza) ، إلخ. . يمكن تعليم الآخرين: المراسلات الفلسفية بين الفصول (نص في عدة أيادي) ، رسالة إلى فيلسوف أو بين فلاسفة تمت دراستها ، إلى المعلم ، إلى الفصل ، رسالة مفتوحة ، تبادل الحروف في أزواج ، نص بعد جولة على الطاولة ، أو بعد مناقشة ، أو متابعة مقابلة في أزواج ، إلخ.

كل نوع له اهتماماته الخاصة: القول المأثور قصير ، ضخم ، يمكن للجميع نسخه ؛ يمكن توسيعه إلى نص صغير ؛ الرسالة لها مستلم ويمكن أن تتلقى ردًا (وبالتالي يتم بدء المراسلة) ؛

يجعل الحوار من الممكن وضع نفسه على التوالي وبطريقة مجسدة من عدة وجهات نظر ؛ تثير الأسطورة أو الحكاية الخيال ، ويمكن أن يتبعها تعليق أكثر استطرادية ، إلخ.

ECJS والفلسفة

التربية المدنية والقانونية والاجتماعية (ECJS) ليست تخصصًا ، ولكنها تدريس يمكن أن يقدمها مدرس التاريخ أو الاقتصاد أو الفلسفة ... ترتبط المفاهيم التي يتم تناولها بالمفاهيم الفلسفية (على سبيل المثال: الحرية ، المساواة ، العدالة إلخ) ، وتتقاطع المشكلات في مجال الفلسفة السياسية (كيف نعيش معًا؟ مبادئ الديمقراطية ..). ينص البرنامج على أنه موضوع موضوعي "تعلم المناقشة المنطقية" ، وهو مطلب منطقي موجود في الفلسفة. لذلك يأخذ تدريس ECJS مكانه من منظور فلسفي ، وتشهد العديد من الخبرات في هذا المجال على ذلك. يمكننا تجربة المناقشة بين الطلاب بشكل كامل من خلال إعطائها متطلبات فلسفية معينة.

تقييم

مشكلة حساسة في الفلسفة: لأن علم docimology شديد جدًا تجاه "موضوعية" التدوين في هذا التخصص ؛ ولأن البيئة مواتية لتقييم شامل بدون نهج تحليلي (بمعايير). ومع ذلك ، فإن التقييم النهائي (العلامة النهائية) سيستفيد من توضيح المهارات المتوقعة من الطلاب ، وهو ما تحاول منه أساليب التعلم الفلسفية توضيحها. التقييم التكويني ، كوم

كمنظم لتعلم الفلسفة ، من المفيد: بناء الطالب لمعايير النجاح وقبل كل شيء لتنفيذ عمله ، والتقييم المشترك بين الأقران ليصبح مصححًا للقارئ الفلسفي ، والتقييم الذاتي لإنتاجاته الخاصة لتصبح قارئه ينتظر المتطلبات الفلسفية

استثناء فرنسي

تأكيد الأهمية الأساسية التي توليها فرنسا للفلسفة في التعليم الثانوي. تاريخيا ، مع هيبة فئة الفلسفة في نهاية القرن التاسع عشر. وحتى اليوم ، مع 8 ساعات في T.

L. ، ووجوده في جميع الفصول النهائية (باستثناء المدرسة الثانوية المهنية). لكن يجب وضع وجهة النظر هذه في منظورها اليوم في ضوء مسح اليونسكو لعام 2007 ، والذي يظهر أنه بصرف النظر عن البلدان الأنجلو ساكسونية ، هناك صلة وثيقة بين الأنظمة الديمقراطية وتعليم الفلسفة في المدرسة الثانوية. يجب أن نتساءل عن الصلة بين الفلسفة والديمقراطية ، لأن الأول يتعلق بالجمهور العام ، وينطوي على الحق في الفلسفة

المتطلبات الفلسفية

وفقًا للخطاب الرسمي ، فإن المطلب الفلسفي هو بالحق ، وهو ليس خاصًا ولا متسلسلًا هرميًا: إنه مطلب الفكر. ومن ثم برامج متطابقة ، تتناسب فقط مع الجداول الزمنية ، والأطروحة لجميع السلاسل ، ونفس الموضوع ممكن في البكالوريا والتجميع. لكن مستوى الأداء المطلوب ليس هو نفسه في الواقع في سلسلة L أو S ، في التدفقات التكنولوجية أو في الفصل التحضيري. على سبيل المثال ، في درجة البكالوريوس ، يلزم مزيد من المعرفة بتاريخ الفلسفة. لذلك سيكون من المستحسن تطوير مستويات ومعايير الأداء الفلسفي وفقًا للمكانة في منهج التعلم للتفلسف والتفكير في مدى تقدم هذا التعلم.

أهداف التربية الفلسفية

هي التي تعطي قيمة ومعنى للأهداف التعليمية المحددة من حيث المهارات ، لتجنب أي انحراف تقني. الغرض من تعلم التفلسف ، من خلال ممارسة العقل ،

- من ناحية تطوير الذات الحرة ، مع الحكم المستقل والنقدي ؛

- من ناحية أخرى ، تدريب مواطن ، اجتماعيًا في سلوكه ، ومستنيرًا في تفكيره المجتمعي ، بما يضمن جودة النقاش الديمقراطي من خلال المتطلبات العقلانية ، ولا سيما الجدلية ، للفكر (ومن هنا تأتي أهمية المناقشة).

تتمثل مهمة فلسفة التعليم في التفكير في الأغراض المخصصة لتدريس وتعلم المواد الدراسية ، بما في ذلك الفلسفة.

تدريب معلمي الفلسفة

إنه تقليديًا على مستوى تأديبي عالٍ ، حيث يتم تعريف الكفاءة الأساسية من حيث تقديم الدروس كعمل فلسفي شخصي. لكن "معرفة كيفية التفلسف أمام الطلاب" لا تجعل من الممكن فهم صعوبات التعلم لديهم. ومن ثم ، فإن النهج التعليمي يركز على علاقة الطلاب بالانضباط ، ويأخذ في الاعتبار على نطاق أوسع الظروف التربوية للتدريس (مثل مجموعة الفصل ، إلخ). لذلك يجب أن تقدم مناهج تعلم الفلسفة تدريبًا أكثر تنوعًا ، مع ثلاثة مكونات: تأديبية وتعليمية وتربوية ، مما يعدل الهوية المهنية للفلسفة.

التدريب على الممارسات الفلسفية الجديدة

الممارسات الفلسفية الجديدة هي جزء من الابتكار الأكاديمي والاجتماعي. عدم وجود الفلسفة في برامج المدرسة ، أو الكلية ، أو المدرسة الثانوية المهنية ، فإن معلمي هذه المستويات غير مدربين بشكل عام ، باستثناء الاستثناء من مقررهم السابق ، في الفلسفة. ومن هنا تأتي صعوبة قيادة المناقشات الفلسفية في الفصل. ومع ذلك ، يبدأ العديد من المدرسين في العمل ، وتحفيز الطلاب وتحفيزهم بأنفسهم أو من خلال متحدث. عندئذ يكون التدريب ، حسب كل التيارات الفلسفية مع الأطفال ، مرغوبًا فيه. كان هناك جهد في العقد الماضي في التدريب الأولي والمستمر على مستوى الدرجة الأولى ، من قبل المعاهد الجامعية لتدريب المعلمين (IUFM) ، أو في المناطق ، أو من قبل بعض الجمعيات المخصصة (على سبيل المثال: Agsas، D'phi، Asphodel ، معهد الممارسات الفلسفية ، إلخ).

يعتمد التدريب المقدم على الأهداف المنشودة ، والطرق المرجعية ، والأنظمة المطبقة ، والوسائط المستخدمة (الأدب ، والأساطير ، والصور ، وما إلى ذلك) ، وأسلوب الميسرين. تسرد أطروحة S. Especier (مونبلييه 3 ، 2006) ممارسات تدريبية مختلفة ، وكانت العديد من المقارنات موضوعًا للمقالات. إذا كان هناك إجماع على

الحاجة إلى إحياء ما سيتم تقديمه للطلاب وتحليله في التدريب ، وهناك نقاشات حول العديد من القضايا. أولاً فيما يتعلق بضرورة أو عدم وجود تدريب فلسفي محدد: هل هو شرط أساسي للبدء؟ ليس من الضروري بالنسبة AGSAS ؛ ليس ضروريًا بشكل صريح على الرغم من أنه مرغوب فيه بالنسبة للسيد ليبمان ، فإن الدعامات (الروايات ونوع التمارين في كتب

الماجستير) لها بالفعل محتويات فلسفية ضمنيًا ؛ مرغوب فيه على سبيل المثال في M. Tozzi و O. Brénifier. المناقشة الثانية حول المحتوى: هل يجب أن نقدم عناصر المعرفة في القضايا المتعلقة بالمفاهيم أو الفروق المفاهيمية أو المعلومات أو حتى الدورات في المذاهب الفلسفية أو التيارات أو تاريخ الفلسفة؟ يؤكد البعض على إتقان المهارات في عمليات التفكير أكثر من التركيز على المحتوى المتعمق. تعمل جمعية Philolab على دليل تدريبي يمثل جميع التيارات

GFEN - قطاع فلسفة Gfen

إن GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) هي حركة تعليمية تم إنشاؤها في عام 1922. ومنذ ذلك الحين ، نظم قطاع الفلسفة التابع لها ، والذي تم إنشاؤه في عام 1989 ، دورات تدريبية أدت إلى ظهور التجارب التربوية في مجال التعليم الفلسفي النهائي ، والتي نُشرت في سلسلة من إصدارات Pratiques de la Philosophie ، وتم تجميعها في عام 2005 في كتاب Philosopher، Chronicle Social) tous Capables) ، الذي يفترض المساواة في الذكاء: على سبيل المثال ، مواقف المشاكل ، "المحاكمات" التي تؤدي إلى الحكم ، "الندوات" مع توليف ، "ندوات الفلاسفة" ، أشكال متنوعة من الكتابة الفلسفية ، إلخ. بالنسبة لـ Gfen ، يجب توضيح بعدين: مراعاة آراء الطلاب ، لأن مواجهتهم هي التي تجعل الناس على دراية بالمشكلات ؛ والمعرفة الفلسفية (المفاهيم والأطروحات) اللازمة للتفلسف. وهذا في الأساليب النشطة لمجموعات العمل حول الأجهزة مثل تلك المذكورة أعلاه

مجموعة تعلم المناقشة الفلسفية (GADP)

الحالة التي يتم فيها جلب التلاميذ من قبل المعلم للعمل في مجموعات ، للمناقشة الفلسفية بينهم. إنه يضفي الشرعية ، في مواجهة الاعتراض العقائدي أو السفسطائي ، على إمكانية تعلم الفلسفة من خلال المناقشة بين الأقران ، لا سيما من خلال الاعتماد على إنجازات مدرسة نيوبياجيتيان في جنيف ، وعلى مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي. إنه يحدد الشروط ، من خلال التعليمات ، والمهام المقترحة ، والدور المحتمل للمعلم - أصحاب المصلحة ، بحيث تكون المجموعة بالفعل مجموعة تعلم ، ولا تنجرف إلى الصراع الاجتماعي العاطفي.

تاريخ الفلسفة

موضوع الدراسة من ناحية لتاريخ الأفكار ، من ناحية أخرى للبحث الفلسفي والتدريس. تفسر فلسفات تاريخ الفلسفة معنى هذا التعاقب في المذاهب (على سبيل المثال: مغامرة الروح في هيجل ، البنية الفوقية التي تعكس العلاقات الاجتماعية في ماركس). يعتمد مكانتها في تدريس الفلسفة على نموذجها التنظيمي. في المصفوفة الإشكالية ، ليست مجموعة معرفية ، معرفة فلسفية تاريخية وعقائدية ، ولكنها مساعدة لطرح المشكلات والتعامل معها. إنها ليست مسألة تعلم العقائد ، بل إعادة التفكير فيها ، بمواجهتها في قلب الأسئلة المطروحة أو الحلول المطلوبة ، كدعم لتعلم التفكير بنفسه.

الهوية المهنية لأستاذ الفلسفة

يتم الخلط بين هذا تقليديا مع هويتها التأديبية. يريد مدرس الفلسفة عمومًا أن يكون فيلسوفًا أولاً ، وليس معلمًا. لكن الصعوبات التي تمت مواجهتها ، مع إضفاء الطابع الديمقراطي على الوصول إلى المدرسة الثانوية ، في تدريس هذا النظام النخبوي التقليدي لفئة شبه عمرية ، لا

سيما في التعليم الفني ، وعلى نطاق أوسع تطور نظام التعليم ومهنة التدريس ، أصبحت تسمي هـذا الآن الهوية موضع تساؤل. يصبح المعلم اليوم "محترفًا في تعلم الفلسفة" ، ومصممًا لأجهزة التعلم بالإضافة إلى مزود الدروس ، ووسيطًا بين المتدرب والفيلسوف والفلاسفة ، في سياق متقلب: يجب أن يقوم على أساس معقد ومتنوع مهارات. من الضروري تحليل مقاومة تغيير هذه الهوية ، لتحديد المهارات المطلوبة والتدريب اللازم لممارسة المهنة.

فحص الفلسفة

هيئة موظفي الخدمة المدنية المسؤولة هرمياً عن الانضباط: البرامج والامتحانات ، ومسابقات التوظيف تدريب المعلمين وتقييمهم. جماعة الضغط التي تدافع عن الانضباط في مواجهة الوزارة والرأي العام

يدافع عن أرثوذكسية تعليمية معينة ، بناءً على ثلاثية المحاضرة ، والأطروحة الكنسية والنصوص الفلسفية.

بيني

مجال جديد للبحث في علم التربية ، متميز عن تعدد التخصصات. إنها مساحة عمليات النقل الممكنة لأساليب أو مفاهيم محددة من نظام مدرسي إلى آخر ، حيث يتم نقلها بين الأعراف وفقًا لخصوصية نظرية المعرفة المدرسية للنظام المضيف. وهكذا طورنا المفهوم البيني "للقراءة المنهجية الفلسفية".

درس الفلسفة

وفقًا للنموذج الكلاسيكي ، فهو عرض تقديمي في الفصل بواسطة الأستاذ ، حيث يطرح الأخير ، من المفاهيم والمراجع ، مشكلة فلسفية ويعالجها بطريقته الخاصة. من المفترض أن يكون ، بنفس الطريقة التي تُقرأ بها النصوص العظيمة ، سيدًا يفكر ، من خلال مثال الفكر الذي يفكر ، يكون نموذجًا للمقاربة التي يجب اتباعها. يمكن للمرء أن يتساءل عما إذا كانت الإشارة إلى العلاقة التاريخية بين السيد والتلميذ لا تزال ذات صلة في التعليم الإلزامي والجماعي ، لا سيما في فئات أو مؤسسات معينة (لأنها يمكن أن تعمل بشكل جيد في بعض الأحيان في khâgne...). من ناحية أخرى ، يمكن لخطاب المعلم المعني والمبني أن يأخذ معناه الكامل:

- في سياق أجهزة التعلم أكثر من التدريس (على سبيل المثال ، الدرس كمواد للتفكير الفردي والمناقشات الجماعية ؛ التحدث بصراحة حول تجميع العمل التمهيدي ، وما إلى ذلك) ؛

- كجهاز مثير للاهتمام ولكنه ليس مميزًا ، يقوم ببناء الدورة التدريبية بأكملها ، لأن الأولوية تعطى ، في الوقت والمهام ، للأنشطة الفلسفية للطلاب أنفسهم.

قراءة منهجية فلسفية

المفهوم التربوي المشترك الذي يستعير من تعليم الفرنسية مفهوم وأدوات القراءة المنهجية ، ومن تعليم الفلسفة المصفوفة التعليمية للقراءة الفلسفية للنص. يمكن استخدام هذا المفهوم في الفلسفة لتحديد ، من المؤشرات اللغوية التي توفرها القراءة المنهجية ، عمليات التفكير في العمل في نص فلسفي (على سبيل المثال: التحليل البنيوي أو النطق) ؛ وباللغة

الفرنسية (على سبيل المثال: TL، BTS وما إلى ذلك) ، لتحديد عمليات الفكر الفلسفي التي تم استدعاؤها في المقتطف ، في مؤلف فلسفي في البرنامج.

شرعية التربية في تعلم الفلسفة

يجب أولاً تأسيس هذه الشرعية عالميًا ، لأن هذه الأساليب التعليمية يتم التنازع عليها من جهة ، باعتبارها إشكالية ، من خلال نماذج أخرى (مثال: النماذج التاريخية أو العقائدية) ؛ ومن ناحية أخرى ، بقدر ما يلجأ إلى الضوابط المساهمة ، من خلال حجة المرجعية الذاتية. يجب بعد ذلك أن يؤسس من الناحية النظرية ، من وجهة نظر نظرية المعرفة والتعلم (الفلسفة كعملية فكرية أنشأها الطالب نفسه) ؛ تعليميًا (التعليم هو انعكاس على الدعم المدرسي لهذا البناء الشخصي) ؛ تربويا (من خلال الصعوبات الواقعية بسبب التغيير الكمي والنوعي في عدد سكان المدرسة). ولكن أيضًا من الناحية الأخلاقية (افتراض قابلية التعليم الفلسفي كفكرة منظمة للتعليم الفلسفي الشامل). وأخيرًا سياسيًا (التنشئة الاجتماعية والغرض المدني للتربية الفلسفية ؛ الحق في ممارسة الفلسفة للجميع).

يجب استئناف هذا النقاش حول شرعية تعليم الفلسفة باستمرار: حول النموذج الإشكالي ، حول المتغيرات المحتملة الأخرى للبرنامج أو الفحص ، حول القيمة التكوينية للمناقشة ، حول الكتابات الأخرى غير الأطروحة أو غيرها. مواقف من الدرس ، على أساس مبدأ التمايز ، ومستويات المتطلبات أو معايير التقييم ، إلخ.

قراءة نص فلسفي - قراءة نص فلسفيا

تعلم قراءة نص فلسفي وقراءة نص فلسفيًا هي مهارات تعليمية في تعلم الفلسفة. غالبًا ما يبدو النص الفلسفي صعب القراءة والفهم: مفردات مشتركة ولكن مأخوذة بمعنى خاص للفيلسوف (على سبيل المثال: الله في سبينوزا ، الوجه في ليفيناس ...) ، أو المفردات الفنية المتخصصة (على سبيل المثال: ليبنيز أحادي ، انغماس ديكارت ، اللا مادية لبيركلي) ؛ كلمات باليونانية أو الألمانية ("dasein" في Heidegger) ؛ الفرنسية القديمة مونتين ؛ جمل معقدة؛ التجريد العظيم دون الرجوع إلى الملموس أو إلى مثال ؛ تلميحات إلى فلاسفة آخرين أفكارهم مجهولة ، إلخ. ومن هنا تأتي أهمية مقدمات النص (السياق التاريخي والفلسفي ، جوانب السيرة الذاتية ، ملخص الأفكار ، الخطوط العريضة للكتاب) ، الملاحظات التفسيرية (حول الكلمات ، المفاهيم ، الحجج ، إلخ) ؛ التحضير والمساعدة

قراءة بالأسئلة تسهل الفهم. من المفيد هنا تشكيل الطبقة على أنها "قارئ جماعي" في مواجهة التفسيرات المختلفة للنص.

توضح النظرية البنائية الحديثة للقراءة أن معنى النص ليس ، أو ليس فقط ، نية المؤلف ، أو أنه كنز مخفي يجب اكتشافه ، ولكنه بطريقة معينة "شيده" القارئ. ومن هنا جاءت الفكرة ، في تعليم القراءة ، لصياغة فرضيات فهم معينة على أساس الأسئلة التي يسألها المرء عن النص ، أن يسأل المرء عن النص ، الذي يتم التحقق من إجاباته بالعودة إلى النص. لقد اقترحنا طريقة تستند إلى الأسئلة المطروحة صراحة على النص ، بالترتيب الذي يختارونه ، مما يسمح بمسار فردي للقارئ. القراءة الفلسفية للنص ، لأن المرء يصوغ ما هو السؤال (الصريح ، الضمني في أغلب الأحيان) الذي يتعامل معه النص ، ولماذا هو فلسفي ، وما هي قضاياه ، وما

هو الجواب المعطى أو المحارب ، والحجج المطروحة ، نظام مفاهيم يجعل من الممكن التعامل مع المشكلة وتحديد الإجابات ، وربما التشبث بمثال معين ، إلخ

أدب الأطفال وفلسفتهم

النصوص هي دعم مفيد للتفكير. خاصة الأدب والحكايات والأساطير. تطورت بعض أدب الأطفال اليوم من قصص شفافة بدون ثخانة إلى نصوص مقاومة ومتسقة ، والتي من خلال نطاقها الأنثروبولوجي ، والمواضيع التي تم تناولها وقوة الاستعارة ، تؤدي إلى نقاشات تفسيرية ، "تضارب" التفسير "(Ricœur) ، يجعل من الممكن صياغة الأسئلة الأساسية التي تحتويها ضمنيًا ، وجعلها موضوعًا للنقاش بهدف فلسفي. من المفيد الاعتماد على الأدب لتعلم التفكير ، لأنه يبني شبه عالم يوسع التجربة الإنسانية للقارئ ، والتي يمكنه بعد ذلك التفكير فيها. النص هو وساطة مثيرة للاهتمام للطفل ، مع مسافة القرب الصحيحة: قريب لأن الطفل يتماهى مع الأبطال ، لكنه يبقى على مسافة لأنه خيال وليس حقيقة. أظهر E. Chirouter (أطروحة Montpellier 3، 2008) كل الاهتمام الفلسفي لهذه الأدبيات كوسيلة عاكسة.

المصفوفة التعليمية للقراءة الفلسفية

وبالتالي فإننا نطلق على الشكل التخطيطي لفعل قراءة النص فلسفيًا ، مصحوبًا بطريقة عملية بجدول شامل للأسئلة الضرورية للطالب لبناء المعنى الفلسفي للنص من خلال الانخراط فيه. يعتمد هذا النهج على تحديد عمليات التفكير على النموذج التعليمي للفلسفة ، ويستعير من نظريات القراءة والاستقبال (راجع U. التمايز (يمكن لكل طالب بناء خط سير قراءة فردي). تم تحسين هذا النموذج من خلال مساهمات القراءة المنهجية باللغة الفرنسية ، والتي توفر تحديد المؤشرات اللغوية لعمليات التفكير.

ما وراء المعرفة

إنه الاستئناف الانعكاسي لعمليات التفكير المستخدمة ، مما يثير الوعي بتأثيرها ، غالبًا مع تأثيرات التنظيم والنقل. هذه الانعكاسية في الفكر التي تعتقد نفسها هي نشاط فلسفي ، وليس فقط نشاطًا نفسيًا ، ضروريًا للتفكير للذات ، حيث يصاحب الفكر نفسه في جهوده للتفكير. ومن هنا تأتي الفائدة من اقتراح مراحل ما وراء المعرفية المتكررة أثناء وبعد ممارسة المهارات الفلسفية (على سبيل المثال: مراجعة انعكاسية لتمرين القراءة أو الكتابة ، التفكير في الطريقة التي بدأ بها النقاش فكريا).

النموذج التعليمي للفلسفة

النموذج هو تمثيل يحاول ، من خلال الفهم / الوصف / التفسير ، جعل الواقع مفهومًا ، ويمكن أن يلقي الضوء على الفعل. هذا هو الهدف من النموذج التعليمي للفلسفة: ينتج ، في حالة عدم وجود اتفاق فلسفي على موضوع التدريس في الفلسفة ، من التحديد التجريبي من قبل الممارسين لشيء التعلم ، إلى الفلسفة. في التمرين ، المهارات المتوقعة من الطلاب. ومن هنا فإن هذا التعبير عن ثلاث عمليات فكرية متميزة ، خاصة بالمجال ، ولكنها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالحركة ووحدة الانعكاس المتضمن في علاقة بالحقيقة: تصور مفهوم (القصدية: التحديد) ؛ إضفاء إشكالية على بيان أو سؤال (قصد: سؤال) ؛ يجادل في أطروحة أو اعتراض (القصد: وجد-تفكيك). معهم

الاستعارة المثلثية ، مريحة لأنها تربط كل من الرؤوس بالرؤيتين الأخريين ، تقلل من حركة الفكر من خلال مكانيتها. لذلك من الضروري تحسين هذه النمذجة من منظور أكثر منهجية وديناميكية.

الأسطورة والفلسفة

إن جلب الأطفال أو المراهقين للتفكير على أساس الأسطورة يعني نقلهم بشكل رمزي وتربوي عبر مسار الفلسفة اليونانية ، والذي يقود من متحولة إلى شعارات ، من سرد مقدس فائق إلى سبب فلسفي جوهري. إن إعادة صياغة مفاهيمية للأسطورة من خلال مناقشة بهدف فلسفي تجعل من الممكن الاستفادة من تعدد المعاني لتغذية التبادل على تفسيرها العقلاني ، وطرح أسئلة الحالة الإنسانية بشكل فلسفي والتي تتعامل معها سرديًا بطريقتها الخاصة. إنها لعبة مربحة للجانبين ، لأنك تستوعب القوة المجازية لفهمك للعالم ، والتي في حد ذاتها تستحق ثقلها في العمق ، لترجمتها إلى لغة أخرى ، لغة العقل التفسيري ، مما يفسرها بعقلانية. المعنى ، لكنه لا يغلق هذا الثراء عندما يكون الحوار ، "صراع التفسيرات" (ب. ريكور). هذا هو السبب في أن الأسطورة تكوينية لإثارة نقاش بهدف فلسفي. لأننا بذلك نجمع من خلالها الثراء الدلالي للصورة ؛ لكننا نحاول أيضًا تركيز هذا التشتت المحتمل في رسالة أكثر وضوحًا ؛ مع تجنب الانغلاق والبرودة للمفهوم الجاف والاختزالي من خلال تعددية التفسيرات وحوار النقاش حول الأسئلة الأساسية التي يطرحها ، مع محاولة الإجابة عليها.

الفكرة - دراسة فكرة ، مفهوم

كلمات ذات دلالة فلسفية ، لأنها تثير مشاكل أساسية للإنسان ، وتوفر مع قائمة المؤلفين أساس برنامج الفلسفة. المحتوى المفاهيمي لمفهوم ما (مثل الحرية) غير محدد ، ويأخذ معنى محددًا للطالب أثناء عملية وضع المفاهيم. نفكر بلساننا أي بالكلمات. كلمات التجربة الإنسانية (صداقة ، حب ، عنف ، حقيقة ...) هي أفكار عامة ومجردة ، أي مفاهيم نحاول من خلالها أن نقول الحقيقة ، لنفهم العالم. في الفلسفة ، يتم طرح الأسئلة بناءً على هذه المفاهيم (على سبيل المثال ، "هل الحب وهم؟"). تحاول الفلسفة تعريف هذه المفاهيم لمعرفة ما نتحدث عنه ، ومنحها معنى ، ومحتوى دقيق ، وتصورها ، في إشارة إلى المفاهيم الأخرى التي تشكل بها شبكة (على سبيل المثال: الحقيقة تعارض الخطأ المعرفي وأخلاقياً الباطل). لذلك ، فإن دراسة المفاهيم أساسية ، لأنها تطرح مشاكل بحد ذاتها (على سبيل المثال: هل يمكن أن تكون الحقيقة موضوعية أم أنها ذاتية دائمًا؟) ، اجعل من الممكن طرحها (على سبيل المثال: هل ينبغي أن نقول الحقيقة دائمًا؟) ، وأحيانًا لحلها (مثال: سنجيب بشكل مختلف على سؤال المعرفة إذا تعاملنا معها بالحدس أو الاستدلال). لا يعطي الفلاسفة ، الذين ابتدعوا المفاهيم وفقًا لجي دولوز ، نفس المعنى لفكرة معينة (على سبيل المثال: الفكرة في أفلاطون ، أرسطو ، ديكارت ، هيوم ، هيجل). لفهمها ، عليك أن تعرف المعنى الدقيق الذي تعطيه لها ، خاصةً عندما تأخذ شكل اللغة اليومية ، والتي تعتقد أنك تعرف معناها تلقائيًا (على سبيل المثال: كلمة "فكرة").

الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP)

نعني بـ NPP الممارسات بما في ذلك المجالات والأماكن (الفصل ، المقهى ، المطعم ، السجن ، المستشفى ، دار التقاعد ، مكتبة الوسائط ، منزل العمال الشباب ، الجامعة الشعبية ، إلخ) ، الجماهير (الأطفال ، المراهقون ، الشباب ، الكبار ، الموظفون ، والمتقاعدين ، وما إلى ذلك) ،

لكن لديهم جميعًا هدفًا فلسفيًا مشتركًا. نحن نتحدث عن "الممارسات" لأنها تشرك الناس (المعلمين والميسرين والمستشارين ، إلخ) الذين يساعدون بشكل ملموس ، من خلال الأساليب والعمليات والإجراءات ، الأفراد والجماعات على الفلسفة. يُطلق عليهم أيضًا اسم "جديد" لأنه ، حتى لو كان بعضهم جزءًا من البنوة (على سبيل المثال: فيلو الولائم مع أفلاطون ، أو فيلة راندو مع المتجولين وما إلى ذلك) ، فإن الشكل المستخدم يتم تجديده ، حتى وإن لم يُنشر في تاريخ الفلسفة (على سبيل المثال فلسفة الفيلم ، وفلسفة القصص المصورة ، والاستشارات الفلسفية في الشركات ، وما إلى ذلك). عقدت NPPs ندوتها السنوية في فرنسا منذ عام 2001 ، بدعم من اليونسكو منذ عام 2006 ، ومراجعة وزعتها منذ 1999 ، Diotime. نظرة عامة على NPPs يمكن العثور عليها في كتاب M

الأهداف الأساسية في الفلسفة

كائنات تعلم التفلسف. حل وسط تعليمي بين جوهر التخصص ، ونخاعه الموضوعي ، و "جوهره" ، وفعل الفلسفة ، وما يمكن الوصول إليه لطلاب السنة النهائية كمتدربين - فلاسفة. يتم التعبير عن هذا الحل الوسط بين ما يجب تدريسه وما يمكن تعلمه من خلال تحديد المهارات الفلسفية ، والتي هي أهداف التدريس لتعلم الفلسفة.

الأهداف - الحواجز

يمثل تعلم الفلسفة صعوبات للطلاب. على سبيل المثال ، التحيزات في البحث عن الحقيقة (يمكن التغلب عليها بالشك ، الاسم الفلسفي للصراع المعرفي) ؛ عدم-

المشاركة الشخصية في التمارين المدرسية (غارقة في الوعي بالمخاطر الوجودية للمشاكل المطروحة) ؛ جدل عاطفي (يتحكم فيه عقلانية المواقف والحجج) إلخ. إن تحديد هذه الصعوبات يجعل من الممكن بناء أدوات تعليمية (تُعرف باسم "مواقف المشكلة" ، من المشكلة = الصعوبة) بما في ذلك هذه العوائق ، بحيث يكون هناك تعلم ، وربما توفير الوسائل المساعدة ، بحيث يكون هناك عبور. وبالتالي تصبح العقبة موضوعية في حالة التعلم

شفهي فلسفي

استخدام أحد هذين الرمزين للغة الطبيعية للتعبير عن الذات فلسفيًا. مثال: عرض تقديمي ، عندما يُقال ، ولا يُقرأ (وإلا فهو كتابة شفهية) ، أو سؤال أو اعتراض موجه إلى المعلم ، أو المشاركة في مناقشة فلسفية في الفصل ، إلخ. يُنظر إلى اللغة الشفوية مؤسسيًا ، على عكس المكتوب ، كشكل ثانوي ، أخف وزناً في التعبير الفلسفي عن الفكر سريع الزوال ، بل وخطورة في عفويتها ، في كل من التمارين التي تمارس في الفصل (حيث تسود الدروس والنصوص والأطروحات) ، فقط كطريقة تقييم. ومع ذلك ، هناك شرعية للتعبير الشفهي في تعلم الفلسفة ، على سبيل المثال في مناقشة المتطلبات الفكرية ، الظروف التي يكون فيها التعبير الشفهي عن الفكر أو يمكن أن يصبح فلسفيًا.

نموذج تنظيم التربية الفلسفية

هناك عدة طرق لتدريس الفلسفة في العالم (انظر كتاب اليونسكو الذي يتناول موضوع الفلسفة ، مدرسة الحرية ، 2007). في بعض الأحيان يتم ذكر الفلسفة صراحةً في البرامج ، وفي بعض الأحيان يكون هناك خلاف حول أنها تتعلق حقًا بالفلسفة (عندما يتم تحديدها على

سبيل المثال مع أيديولوجية رسمية) ، وأحيانًا نتحدث عن الأخلاق ، وما إلى ذلك. النموذج التنظيمي (يتحدث ميشيل ديفيلاي أيضًا عن "المصفوفة التأديبية") ، هو الطريقة التي يتم بها تنظيم الانضباط المدرسي في نظام تعليمي معين. في فرنسا على سبيل المثال ، حتى الآن لم يكن هناك سوى فلسفة في النهاية ، يتكون البرنامج من مفاهيم ، وليس مشاكل ، وقائمة من الفلاسفة ، وليس من الأعمال ، واختبارات محددة (الأطروحة ، وشرح النصوص). يعتمد على الفصل الرئيسي. ودراسة الأعمال كأمثلة للفكر والأطروحة كوسيلة للتعلم. الأمر مختلف تمامًا في مكان آخر (على سبيل المثال: نبدأ في المركز الثاني في إيطاليا ، نطلب مقالًا جدليًا في كيبيك ، ويمكن أن يكون مناقشة شفهية في فريبورغ في سويسرا وما إلى ذلك).

يمكننا أن نميز بشكل خاص نموذجًا عقائديًا ، بدلاً من العقائدية ، والذي يعلم مذهبًا رسميًا يُعتبر جيدًا (على سبيل المثال الماركسية اللينينية في ظل ستالين ، Thomism تحت حكم فرانكو) ؛ نموذج تاريخي ، نسبي إلى حد ما ، يعلّم زمنياً تاريخ تراث الفلسفة والأفكار (إيطاليا) ؛ نموذج إشكالي ، يهتم قبل كل شيء بتبادل الفلاسفة المتدربين بناءً على الأسئلة التي يطرحونها (على سبيل المثال فلسفة السيد ليبمان للأطفال ، دون أي إشارة صريحة إلى الفلاسفة) ؛ نموذج عملي ، ذو توجه أخلاقي ، والذي يطور الحكم الأخلاقي الذي يتم ممارسته على المواقف الملموسة ، من خلال توضيح وترتيب أولويات القيم على المحك (على سبيل المثال ، دورة الأخلاق العلمانية في بلجيكا الناطقة بالفرنسية). لكل نموذج مزايا وقيود ، وغالبًا ما يكون هناك مزيج: في فرنسا ، على سبيل المثال ، يتعلق الأمر بتعلم التفلسف عن طريق الإشكالية ، مع الاعتماد على الثقافة الفلسفية.

<u>علم أصول التدريس التعاوني والمناقشة الفلسفية</u>

هناك ممارسات ذات هدف فلسفي لا تفضل المناقشة ، كما هو الحال في ورش العمل الفلسفية للأغساس التي تم تشكيلها من قبل

J. Lévine ، أو تلك الخاصة بمعهد الممارسات الفلسفية التي بدأها O. Brénifier. ليس هذا هو الحال وفقًا لطريقة السيد ليبمان في مجتمع البحث ، أو أسلوب السيد توزي المستوحى من التربية التعاونية. هذا الأخير أضفى الطابع الرسمي على نوع مدرسي جديد ، "المناقشة بهدف ديمقراطي وفلسفي" (DVDP). تتم المناقشة ذات الهدف الفلسفي هنا في إطار ديمقراطي منظم: من ناحية أخرى ، من خلال وظائف مختلفة منسوبة إلى الطلاب المتطوعين (الرئيس الذي يعطي الكلمة ، ومصلح الاستماع الذي يكرر ما فهمه من التدخل ، والمركب الذي يدون الملاحظات و يرسل عمله الفكري إلى المجموعة ، ويناقش تقدم النقاش ، ويلاحظ هذه الوظائف وعمليات التفكير في العمل في المجموعة ، وما إلى ذلك) ؛ من ناحية أخرى ، وفقًا لقواعد تداول الكلمة (رفع الإصبع ، والتدخل في ترتيب التسجيل ، وأولوية التحدث إلى أصحاب العطاءات الأقل ، والجثم الممتد إلى البكم ، وما إلى ذلك). كوناك ، عضو Icem-Freinet ، وضع نظرية في أطروحته عن المساهمة المهمة لإطار المناقشة الديمقراطي الذي يسهل عادات المناقشة للتأمل بالترتيب والهدوء ، وتركيز العمل على التبادلات الاجتماعية المعرفية. ووفقًا له ، فإن DVDP ستكون "مؤسسة" جديدة في التعليم التعاوني ، تمامًا مثل المجلس ، "ما الجديد؟ »، صفقات أو أحزمة.

<u>يتفلسف</u>

من الغريب تعريف المصطلح قليلاً في قواميس الفلسفة ، على عكس الأخير. كما لو كنا نكافح لتمييز هذه الحركة الفكرية ، المتميزة اليوم عن العلم ، التي تسعى إلى فهم العالم وتوجيه نفسها فيه. أو نقتبس من فيلسوف كذا وكذا: على سبيل المثال ، هو "ممارسة موهبة العقل في تطبيق مبادئه العامة على بعض المحاولات التي تظهر" (كانط). ومع ذلك ، فهي مركزية في منظور تعليمي يهدف إلى تعليم الطلاب التفكير بأنفسهم ، وتعليم "تعلم الفلسفة". لأنه من الضروري تحديد ما يطلبه المرء ، لتقديم تمثيل له كمدرس أو طالب ، بحيث يكون هدفًا تعليميًا للتدريس للأستاذ وللتعلم للطالب ، ويمكن تقييم عملية الاكتساب هذه (نحن في المدرسة ، وهي صراحة مسألة تعلم وتحديد ما إذا كان قد تم تعلمه). لاحظ أنه عند الحديث عن الحركة أو عملية التفكير ، فنحن إلى جانب "التفكير العقلاني" أكثر من "الموقف المعقول" ، بينما أوضحت الحكمة القديمة التفكير والتصرف عن كثب. نقترح في بحثنا التعريف التربوي التالي للفلسفة: "النهج العقلاني يتمثل في محاولة التفكير في العالم وعلاقة الإنسان بالعالم وبالآخرين ومع نفسه ، في البحث عن المعنى والهدف من الحقيقة ، من خلال التعبير ، في حركة ووحدة الفكر المأهول ، عن العمليات:

- إضفاء إشكالية على العبارات (جعلها إشكالية من خلال الشك) أو الأسئلة (صياغتها بوضوح ، وتحديد رهاناتها) ، والتشكيك في افتراضاتها ونتائجها ؛

- وضع تصور للمفاهيم (تعريفها ، ومنحها محتوى مفاهيمي داخل شبكة نظرية تحللها وتجمعها وتميزها) ؛

- مناقشة الأطروحات والاعتراضات في دراسة هذه الأسئلة والمفاهيم ".

يتكون التعليم بعد ذلك من اقتراح المواقف والمهام (مثل القراءة والكتابة والمناقشة وما إلى ذلك) التي تسمح لك بتعلم الفلسفة واكتساب عمليات التفكير هذه لفهم الواقع وتوجيه نفسك فيه. يقع هذا التعريف في تقليد عقلاني غربي معين ، وقد تم تطويره تجريبيًا مع معلمي الفلسفة من السنة الأخيرة ، في السياق الفرنسي. للتحضير للبكالوريا: لذلك فإن له افتراضاته الثقافية ، ويمكن التشكيك فيه ومناقشته على هذا النحو. ...

<u>فلسفة</u>

الفلسفة هي أحد المجالات العظيمة للثقافة الإنسانية ، جنبًا إلى جنب مع العلم والتكنولوجيا والفن والدين ، كل منها بطريقته الخاصة يشرح الأسئلة ويحاول صياغة إجابات للألغاز البشرية. في الغرب ، يمكن تحديد هذا الشكل الفلسفي على أنه انتقال من الأسطورة إلى تفسير أكثر عقلانية للأشياء (الشعارات). لها تاريخها لأكثر من خمسة وعشرين قرناً ، والذي ينفصل تدريجياً عن العلم ، مع شخصيات عظيمة ، الفلاسفة ، الذين ميزوا بشكل مختلف تمامًا طريقة طرح ومحاولة حل بعض هذه المشاكل.

الممارسات الفلسفية في المدينة والمدرسة ، وإحدى مهامها اقتراح طرق التفكير الثقافية هذه ، وتهدف إلى وضع هذه الأسئلة وإعادة صياغتها ، بحيث يمكن للجميع تحديد موقعهم.

ر لحالته الإنسانية في فكره وفي حياته. وبالتالي ، فإن تعليم الفلسفة سوف ينعكس على الطريقة ، لا سيما في سياق المدرسة ، في شكل تعليم - تعليم - ولكن يمكن أن يكون في منظور التعليم الشعبي - لتلائم هذا النوع من النهج ، الذي يحاول السؤال والمحاولة للإجابة على هذه الأسئلة بعقلانية.

الفلسفة (أو الفلسفة) مع الأطفال: التفكير في التعبير

تاريخيًا ، تحدثنا مع مؤسسها السيد ليبمان عن فلسفة للأطفال (نستخدم الاختصار P4C في الشبكات المعنية). الترجمة الفرنسية "فلسفة للأطفال". ومع ذلك ، فإن هذا التعبير غامض ، ويفضل الناس أن يقولوا في فرنسا "فلسفة (أو الأفضل أن تفلسف) مع الأطفال": مع ، حتى لا توحي بوجود فلسفة للأطفال وواحدة للكبار ، لأن النية الانعكاسية هي شائع. بالإضافة إلى ذلك ، تشير كلمة "طفل" في اللغة الإنجليزية إلى "ليبمان" إلى "الأطفال" من سن 6 إلى 18 عامًا ، بينما في الفرنسية نعارض "طفل" على "مراهق" أو "بالغ" ، والكلمة تشير بدلاً من ذلك إلى المدرسة الابتدائية. عندما نسمع عبارة "الفلسفة مع الأطفال" ، يجب أن نتذكر أنها تدور حول التعليم كله ، من روضة الأطفال إلى نهاية المدرسة الثانوية. أخيرًا ، يعد استخدام كلمة طفل وليس تلميذ (تلميذ) أمرًا مهمًا: فنحن نتعامل مع الطفل بما يتجاوز وضعه كتلميذ ، كشخص قادر على التفكير باعتباره ابنًا لـ "رجل" ، في حالته. إنسان ، أوسع وأكثر أساسي من مكانه كطالب في مؤسسة تعليمية.

فلسفة من أجل - أو مع - الأطفال (فلسفة للأطفال ، أو P4C)

يعد تطوير الفلسفة مع الأطفال من المدرسة الابتدائية ممارسة حديثة جدًا في تاريخ الفلسفة والأنظمة التعليمية. من المؤكد أن بعض الفلاسفة قد أثاروا الفكرة: حوارات أفلاطون في Lysis في المصلة مع المراهقين. يقول أبيقور في رسالته إلى Ménécée أنه "لم يكن الوقت مبكرًا بما يكفي للتفلسف" ، ويحدد مونتين في الفصل 26 من مقالاته: "من الممرضة") ؛ يفاجأ ياسبرز بعمق أسئلة الأطفال ، ويعتقد جروثويسن أن الميتافيزيقيا ليست سوى الإجابة على أسئلتهم وما إلى ذلك. لكننا بالكاد اتخذنا أي إجراء.

يمكننا تحديد موقع انفصالها الفعال في السبعينيات (نشر.أول رواية فلسفية: اكتشاف أرسطو ماير) ، مع تطوير الفيلسوف الجامعي ، ماثيو ليبمان ، لطريقة ، ممارسة بحث مناقشة المجتمع (CRP) متبوعًا تمارين مع الدعم المناسب (سلسلة من سبع روايات مخصصة ، وكتب للمعلمين لكل رواية. لاحظ أن كلمة طفل في ليبمان تنتقل من روضة أطفال إلى نهاية ، من 4-5 إلى 18 سنة ...). تم تطوير هذه الطريقة منذ ذلك الحين على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم ، من التدريبات التي تم تطويرها في الموقع في IAPC (معهد تطوير فلسفي للأطفال أنشأه ليبمان وفريقه ، على وجه الخصوص السيد شارب) ، بالقرب من نيويورك ، أو في بلدان مختلفة ، مع الأغطية أو التكييفات أو تجديد المواد. كان الوقت متأخرًا (حوالي عام 1998) ، بعد محاولة فاشلة في التقديم حوالي عام 1985 ، تم اختبار هذه الطريقة في فرنسا ، في IUFMs في كاين (مع M. Bailleul) وكليرمون فيران (مع E. Auriac).). كان التقليد الفرنسي. للتعليم الفلسفي ، الذي حصر الفلسفة طواعية في نهاية المرحلة الثانوية ، معارضًا لهذه الفكرة ، التي لا تزال تثير الكثير من التردد. لكن هذا التشريب للفلسفة في فرنسا كان سيجعل من الممكن ، بمناسبة هذا الابتكار ، تطوير ممارسات متنوعة للغاية ، مختلفة عن طريقة ليبمان.

الفلسفة والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم

تظهر الفلسفة كنظام صعب للوصول ، من خلال تجريدها ، ونصوصها ، وتعقيد المشكلات التي تعالجها. ومع ذلك ، بالإضافة إلى المدرسة الابتدائية حيث يكون الأطفال صغارًا ، فمن المفارقات في مناطق التعليم المنطقي والمناطق الحساسة والمدارس المتوسطة Segpa أن الممارسات الفلسفية الجديدة قد لقيت قبولًا جيدًا. ويقدم التجريب في مدرسة ثانوية مهنية ،

بناءً على طلب الطلاب أنفسهم ، تقييمًا إيجابيًا. لذلك هناك جاذبية للطلاب للتفكير الفلسفي: الأسئلة التي يتم تناولها ، غالبًا ما تكون وجودية ، يطرحها الطلاب أنفسهم ، مع مراعاة كلمات أولئك الذين يعبرون عن أنفسهم والجهد المبذول لإعطائها للجميع ، والأسئلة الشفوية والمناقشات المنتشرة الشكل ، وعدم إصدار الأحكام ، و "إزالة التعليم" النسبي لهذه الممارسات لها علاقة بها ، وتخلق الأمان ، واستعادة احترام الذات والثقة في قدرة الفرد على التفكير.

فلسفة الروضة

إن محاولة جعل أطفال رياض الأطفال يفكرون تبدو وكأنها تحدٍ. ومع ذلك ، فإن هذا الرهان هو الذي حاول A. Pautard وفاز به في عام 1996 (Atelier Agsas) و A. Delsol بعد ذلك (مع علم أصول التدريس التعاوني). لا يعرف الأطفال بعد كيف يقرؤون ويكتبون. ومن هنا كان الاهتمام بقراءة القصص القوية لهم لجعلهم يناقشون ما يخبروننا به عن الإنسان ، وجعلهم يتحدثون في رسوماتهم ("ارسم لي السعادة") ، ليقترح عليهم صورًا أو رسومًا هزلية متناقضة (على سبيل المثال: مادة Pomme d'Api في Bayard ، مع بطاقات أسياد J-C Pettier ، أو سلسلة Piccolophilo بواسطة M. Piquemal في A.Michel). وساطة اللغة ، من الدعامات المناسبة للتعبير عن الفكر ، تبرز الفكر التأملي. في فيلم Ce n'est qu'un ، الذي تم تصويره لمدة عامين في القسم الأوسط والكبير ، نرى P. الحب والموت وما إلى ذلك.

الفلسفة في المدرسة الابتدائية

في المدرسة الابتدائية ، تطورت الفلسفة مع الأطفال أكثر في فرنسا. يمكن للمرء أن يتساءل لماذا ، وتحديد مجموعة متقاربة من العوامل المؤاتية. شكل المناقشة موجود بالفعل في الأساليب النشطة للتعليم الجديد ، ويفضل التحول نحو مناقشة أكثر انعكاسًا ؛ تعرف ثقافة الدرجة الأولى كيفية إدراك الطفل خلف التلميذ ، أكثر من الدرجة الثانية ، وهي أكثر انضباطًا ؛ حصل بعض المبتكرين في هذا المجال على درجات علمية في الفلسفة ؛ انضمت المهام الأساسية للمؤسسة إلى هذه الممارسات: تعلم اللغة وتربية المواطنة على وجه الخصوص ، والتي فضلت النظر فيها من قبل جزء من التسلسل الهرمي ، وبعض المدربين (بعضهم يدرس الفلسفة في Iufm) ؛ شدد برنامجا عامي 2002 و 2005 على أدب الأطفال ، وهو دعم تأملي جيد يستند إلى مناقشة تفسيرية ، وقدموا نصف ساعة أسبوعية من "المناقشة المنظمة" ، والتي وفرت إطارًا يفضي. إلى هذه الممارسات ؛ أبرزت بعض أدبيات الأطفال الحديثة النطاق الأنثروبولوجي للقصص ؛ تم إغواء الأطفال بهذا النشاط ، في الموضوعات التي تهمهم وحيث يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم ؛ فوجئ المعلمون بسرور بمحاولاتهم ؛ تم إنتاج مادة تعليمية كاملة من قبل ناشرين مهتمين (ميلان ، أ. ميشيل ، بايارد ، إلخ) ؛ إل

فلسفة الكلية

لقد تطورت هذه الممارسات بشكل أقل في الكلية (باستثناء Segpa) ، حيث تكون الهوية المهنية أكثر انضباطًا ، والبرامج أكثر تقييدًا ، والوقت أكثر تقييدًا بسبب الانضباط. ومع ذلك ، هناك عدد من المحاولات: ورش عمل الفلسفة في CDI ، أو كجزء من الحياة المدرسية ، أو أثناء الحياة المدرسية ، أحيانًا بهدف مشروع المدرسة ؛ أو في سياق بعض التخصصات: الفرنسية ، عندما يسعى المرء إلى العمل على الانعكاسية (على سبيل المثال: مع النصوص

التأسيسية في الصف السادس ، أو بعض الأعمال ، أو مع الجدل كمهارة يجب تطويرها) ؛ التربية المدنية ، حيث تصلح البرامج للتوجه الفلسفي وليس التاريخي والتاريخ وما إلى ذلك ...

الفلسفة في سيغبا

يجمع Segpa طلابًا جامعيين من الصف السادس إلى الثالث يعانون من صعوبات أكاديمية. إنه مكان تطورت فيه هذه الممارسات. لماذا ا ؟ بسبب تقارب العناصر المواتية: ثقافة الأطفال والمراهقين من المعلمين المتخصصين في هذه الأقسام ، غالبًا مع طرق تربوية نشطة ؛ برامج أقل تقييدًا ؛ الطلاب الذين تكون حساسيتهم تجاه المشاكل الوجودية عالية ، بسبب العلاقة مع المدرسة ، وبشكل أكثر عمومية مع بيئتهم ، وهو ما يمثل مشكلة ؛ الطبيعة الشفوية بشكل أساسي للنشاط ، حيث لم يعد يعاقبوا بالكتابة ؛ غياب الحكم في الرسوم المتحركة ، مما يخلق ثقة مطمئنة وما إلى ذلك.

الفلسفة في المدرسة الثانوية المهنية (LP)

البكالوريا المهنية هي الوحيدة التي ليس لديها فلسفة في برنامجها. بعد التشاور مع المدارس الثانوية بقيادة P. Meirieu ، رفع بعض طلاب المدارس الثانوية الطلب على مثل هذا الانضباط. تم إجراء تجربة رسمية ، بتنسيق من هيئة التفتيش على الفلسفة ، في بعض الأكاديميات لمدة عشر سنوات تقريبًا مع مدرسين متطوعين للفلسفة. تشير التقارير إلى أن هذا النشاط تم تقييمه بشكل إيجابي للغاية من قبل كل من الطلاب والمعلمين ، بينما أضاف في السابق إلى جدول مزدحم بالفعل. مشكلة

طُرح تعميم التجريب ، لأنه سيكون من العدل لجميع حاملي البكالوريا أن تتاح لهم هذه الفرصة للتفكير. ولكن هناك ممانعة في المهنة ، لأن طلاب LP ليسوا دائمًا سهلين ، والمعلمين غير مدربين ، ويخشون تدهور ظروف عملهم. الفائدة من هذه التجربة هي إظهار أنها ممكنة ومحفزة ؛ كما سمح ، بسبب خصوصية التعليم المهني وطلابه ، بالابتكارات التربوية ، على سبيل المثال أهمية الأنشطة الشفوية للتعبير عن القواسم المشتركة ...

الفلسفة في الثاني والأول

المدرسة الثانوية هي المكان الذي تُدرس فيه الفلسفة ، لكنها كانت حتى وقت قريب محصورة في السنة النهائية. ومع ذلك ، كانت هناك خبرات في الفلسفة لعدة سنوات قبل السنة الأخيرة: في الإطار متعدد التخصصات للعمل الشخصي الخاضع للإشراف (TPE) ، أو التربية المدنية والقانونية والاجتماعية (ECJS). ولكن أيضًا في البداية ، في شكل بدء الانضباط ، وخاصة في السلسلة الأدبية ، في إطار مشاريع التأسيس وتخصيصها الزمني الشامل. سمحت هذه التجارب الأخيرة بابتكار معين ، لا سيما أنه لم يكن هناك وزن يضعه الاختبار على المعلمين والطلاب في العام الأخير ، مما يؤدي إلى توجيه التدريس المعطى في المنبع.

العنصر الجديد منذ بداية العام الدراسي 2011 هو إمكانية (وليس الالتزام) لبدء الممارسات في مشروع من السنة الثانية ، ولا سيما متعدد التخصصات. إذا لم يكن تعليمًا محددًا للنظام (كما في إيطاليا على سبيل المثال) ، فإن هذا التفكيك يؤدي إلى ممارسات جديدة ، والتي قد تسمح ، على المدى الطويل ، بتجديد تعليمي معين للنظام.

- فلسفة نهائية:

كان تدريس الفلسفة في المدرسة الثانوية ، كما أظهر Acireph بوضوح في بيانه لعام 1998 ، في أزمة منذ تكثيف التعليم الثانوي ، لا سيما في السلسلة التكنولوجية حيث يتركز "طلاب المدارس الثانوية الجدد" (وهكذا يسمي F. الذين لم يصلوا إلى الثانوية العامة والتكنولوجية في الماضي). تم تصميم نموذجها القديم جدًا (من مدرسة نابليون الثانوية) للطلاب المختارين اجتماعيًا ، والذين تابعوا المحاضرات دون مشاكل كبيرة. تمثل السلسلة الأدبية ، التي تحتوي على 8 ساعات من الفلسفة في الأسبوع ، 10٪ فقط من طلاب المدارس الثانوية ، مع غالبية الفتيات (مؤشر ثقافي لخفض قيمة السلسلة). ومع ذلك ، في مواجهة هذا التوسيع ، لم يكن هناك أي تحديث تربوي لمراعاة هذا التوسع في التدريس الفلسفي الشامل. تظل هيئة التدريس بشكل عام "مناهضة للتربية" ، والهوية التأديبية لـ "الفيلسوف" السائدة في الثقافة العامة للجسد على ثقافة المعلم التربوي. إنه نموذج للحامل ثلاثي القوائم لـ "درس" الماجستير (غالبًا ما يتحمل ، ولا يمكن الوصول إليه دائمًا) ، والتعليق على النصوص العظيمة (صعب للعديد من الطلاب) وأطروحة البكالوريا ، بمتطلبات عالية جدًا ، والتي يجب أن تكون الآن عالمية إعادة التفكير ، مع برامج أكثر تحديدًا وأساليب أكثر نشاطًا. تقدم جمعية ، Acireph ، حركة تربوية ، Gfen ، والعمل في علوم التربية (على سبيل المثال: M. Tozzi) طرقًا للتجديد.

للاطلاع على هذه انظر: مناقشة في الهدف الفلسفي (DVP) - قراءة نص فلسفي - كتابة نص فلسفي - Acireph – Gfen

- <u>فلسفة العمل</u>:

ما الذي يمكن أن يكون أكثر تناقضًا للوهلة الأولى من الجمع بين الفلسفة ، عالم "مفهوم الصبر" (هيجل) ، الانعكاسية ، مكافأة معينة للنشاط الثقافي ، والأعمال التجارية ، عالم الكفاءة ، الأداء ، السرعة ، الربحية؟ ومع ذلك ، فإن بعض الشركات (يجب أن نأخذ الكلمة بالمعنى الواسع ، لأن هناك شركات الاقتصاد التضامني ، والقطاع الاجتماعي ، وتلك التي لها هيكل ترابطي ، وما إلى ذلك) تلجأ أكثر فأكثر إلى الفلاسفة ، من أجل المؤتمرات ، والتدريب ، وحتى الاستشارات (على سبيل المثال: أديداس ، نستله). هناك تيار فكري حول "الإدارة والفلسفة" ، وهناك دورات جامعية في استشارات الأعمال (في روما ، البندقية ، في المعهد الكاثوليكي في باريس). يتخصص الفلاسفة في هذا النوع من التدخل ، مثل E.Végléris (الاستشارة الفلسفية ، Eyrolles، 2010) ، أو فيلسوف العمل ب. دعونا نقدم كمثال على المشاريع المحتملة: تطوير المواثيق الأخلاقية (توجد كراسي للأخلاقيات في كليات إدارة الأعمال) ؛ قضية المسؤولية الاجتماعية والبيئية ؛ أن العلاقات الإنسانية. تذهب بعض الشركات إلى حد الادعاء بـ "الفيلسوب

(على سبيل المثال: Europart أو Stageline التي تريد أن تكون "شركة صديقة للبيئة"). يسأل السيد كانتو سبيربر السؤال الفلسفي الأساسي: "هل يمكن أن تكون هناك فلسفة مشتركة؟ ".

- <u>الفلسفة والرعاية - العلاج النفسي</u>:

بالنسبة لبيير هادوت ، يمكن تعريف الفلسفة القديمة ، أكثر من بناء أنظمة تفسيرية ، كأسلوب حياة أساسي ، مع "تمارين روحية" لتنمية روح المرء. ستكون مسألة العناية بالنفس والسعي وراء السعادة كـ "صحة الروح". يطرح البعض الآن مفهوم "العلاج النفسي" للدلالة على العمل الوقائي والعلاجي لبعض الممارسات الفلسفية. ستكون هناك طريقة فلسفية ،

وليست نفسية ، لـ "معالجة" الوجودي ، ليس بشكل مباشر (يبقى المرء في "الرعاية" ، والاهتمام ، دون أن يكون في "العلاج" ، ولكن علاوة على ذلك ، من خلال التأثيرات المرصودة. سيؤثر "العبور من التأثير إلى المفهوم" على الذات ، وينتج فيه ومع الآخرين التهدئة ، بل وحتى المرونة. ربما هذا هو سبب تطور هذه الممارسات مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في Segpa في الكليات ، ولكن أيضًا في المعاهد الطبية التربوية (IMP) ، والمعاهد الطبية المهنية (IMPro) ، والطب النفسي- (CMPP) ، والعلاج. المعاهد التربوية والتربوية (ITEP) ، حيث تهم المعلمين والأطباء النفسيين وعلماء النفس. في القطاع الاجتماعي ، يرى بعض التربويين أنه مساهمة في الوقاية من العنف وعلاجه.

- فلسفة اليونسكو:

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة (اليونسكو) لديها فلسفة واضحة ، والتي بموجبها التطور الأنثروبولوجي في الأنواع البشرية للثقافة ، مع مراعاة التنوع العرقي والاجتماعي للثقافات والتبادلات المحترمة بين الثقافات في مختلف يمكن أن تكون الأشكال (الفكرية ، والدينية ، والفنية ، والعلمية ، والفلسفية ، إلخ) عاملاً قوياً للحوار والثروة والسلام بين الشعوب. ومن هنا التزامها على وجه الخصوص بتطوير الفلسفة في العالم: مقدمة حيث تكون غائبة ، ودعمها وامتدادها حيثما وجدت ، رسميًا (أنظمة تعليمية) أو بشكل غير رسمي ، في المدينة (انظر على موقعها على الإنترنت كتاب الفلسفة ، مدرسة الحرية ، تم نشره عام 2007). هذا هو السبب في أنها شددت في السنوات الأخيرة على تطوير الفلسفة مع الأطفال ، وشجعت عمومًا الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) في المدرسة وفي المجتمع (انظر دعمها للمؤتمرات السنوية حول NPPs التي عقدت في مقرها منذ عام 2006).

- فرضية التعليم الفلسفي:

لقد كان يعتقد ، ولا يزال الكثيرون يعتقدون ، أن الأطفال غير قادرين على التفكير لأنهم صغار جدًا ، مع نمو معرفي غير ناضج ، ولغة بدائية للغاية ، ومعرفة وخبرة ومواد قراءة غير كافية بالنسبة لهم. لذلك لم نفعل شيئًا لمرافقتهم في هذا الطريق ، مؤكدين نظريات النبوة الذاتية (تحقيق الذات): نظرًا لأنهم غير قادرين على ذلك ، فأنا لا أحاول ، الأمر الذي يؤكد ما اعتقدت لأنه لم يحدث شيء! يختلف الأمر عندما نفترض "القابلية التربوية الفلسفية للطفولة" ، أي احتمالية الصحوة الانعكاسية من سن مبكرة. على سبيل المثال ، من خلال فتح مساحة جماعية للكلام والتفكير ، نرى بشكل ملموس أن الأطفال يستثمرونها بأسئلتهم ويبدأون في البحث عندما يرافقونهم. إن الإيمان به (هذا هو افتراض قابلية التعليم الفلسفي) يسمح بحدوث ذلك: يسمي الباحثون هذا بتأثير بجماليون ، لأننا وضعنا شروطًا معينة للاحتمال تم إهمالها حتى ذلك الحين بسبب التحيزات ...

- ممارس الفيلسوف:

تعبير جديد ، يبرز طواعية من الشخصية الكلاسيكية للمعلم أو الأكاديمي ، محترف الفلسفة المعترف بها على أنها مؤهلة من خلال المسابقات ، ويتم الدفع لها وفقًا لذلك ("موظف سقراط المدني" قال شاتليت). غالبًا ما تستدعي سقراط ، الذي لا يكتب شيئًا ويتحاور مع الناس في شوارع أثينا ، وهذا يعني أنه مارس فلسفة غير مؤسسية ، خارج النظام ، دون شروط مسبقة أو امتحانات ، في المدينة ، للتواصل ، وشعبية قصيرة. يغطي التعبير الأنشطة الفلسفية المختلفة في مجال NPP ، والتي لا تزال غير مستقرة ، والتي تسعى في بعض الأحيان

إلى منفذ محترف ، كميسر-فلسفي أو مستشار فلسفي. في مجال الأعمال ، نتحدث أحيانًا عن "فيلسوف العمل" (ب. بن عطار).

- قياس الممارسات الاجتماعية :

إنه مفهوم تعليمي تم تطويره بواسطة J-L Martinand في التكنولوجيا ، والذي يوضح كيف ، في عملية

التعليم المدرسي ، استندت التخصصات إلى الممارسات الاجتماعية خارج المدرسة ، مثل لعبة الركبي في P.E.S. هذا الاستخدام غير منتشر في الفلسفة ، الفلاسفة هم مدرسون في الغالب (غالبًا ما يتم التنازع على المقاهي الفلسفية باسمها). لذلك لا يمكننا الاعتماد على الممارسات الاجتماعية المرجعية لتدريس الفلسفة. ومن هنا فإن الانسحاب المتكرر إلى المرجعية الذاتية (الإشارة إلى نماذج الفلسفة من المؤلفين العظام ، والاستئناف والاستمرار الذاتي لنوع التدريس الذي تلقاه المرء بنفسه). يمكننا محاولة تحليل ممارسات مرجعية جديدة (مثل المناقشات الحقيقية بين أساتذة الفلسفة ، على عكس تعاقب مونولوجات المائدة المستديرة ، والمقاهي الفلسفية ، وما إلى ذلك) ، وتعليم ممارسات فلسفية معينة غير مؤسسية للغاية (على سبيل المثال: مناقشة فلسفية في الفصل ، وأشكال أخرى من الكتابة غير الأطروحة ، وما إلى ذلك).

شاهد مقهى فيلو

عملية تطوير التفكير النقدي الحواري (مقال بقلم M.-F. Daniel):

بهدف تحفيز الفلسفة في المدرسة ، تمشيا مع أهداف اليونسكو ، يتجه المزيد والمزيد من الباحثين والممارسين إلى تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير النقدي. يحدد نموذج العملية التنموية للتفكير النقدي الحواري عملية تعلم التفكير النقدي لدى الطلاب ؛ يمكن استخدامه كشبكة لتحليل مهاراتهم. يسلط هذا النموذج الضوء على أربعة أنماط من التفكير: منطقية ، وإبداعية ، ومسؤولة ، وما وراء المعرفية ، والتي يتم حشدها أثناء التفكير الفلسفي. يشير التفكير المنطقي إلى المنطق التطبيقي غير الرسمي ، والذي يقوم على أساس التماسك والتقارب في الخطاب. يُعرَّف التفكير الإبداعي بالبحث عن المعنى ؛ يؤدي إلى استجواب نقدي ، مما يساهم في خلق شك أو انقطاع في اليقين. يربط تعريف التفكير المسؤول بين المستويات المعرفية (التفسير والتقييم ، وما إلى ذلك) والعاطفة (التعاطف ، والحساسية تجاه الآخرين ، وما إلى ذلك). يشير التفكير ما وراء المعرفي إلى التفكير في مهمة معقدة ووجهة نظر وفكر وما إلى ذلك. ؛ من المحتمل أن يؤدي إلى التصحيح الذاتي.

يتم تعبئة كل طريقة من طرق التفكير الأربعة ديناميكيًا في خطاب الطلاب. يتم تفعيل التعبئة من خلال ستة منظورات معرفية ، والتي تشير إلى التمثيلات - من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا - التي يمتلكها الأفراد عن العالم. المركزية الأنانية هي المنظور الذي يتسم باليقين في التمثيلات ، والتركيز على الخاص والملموس ، والتمثيل الثنائي وغير التأملي للعالم الذي لا يسمح لنفسه أن يتأثر بوجهات نظر الآخرين. ما بعد مركزية الذات هو أيضًا منظور يتسم بالملموسة والتركيز ، ولكنه يكمن وراء تمييز طفيف للتمثيلات التي تشير الآن إلى التجربة المحددة لمحيط الطلاب المباشر (الأسرة) ؛ البيانات هي وحدات بسيطة (مقابل العلاقات). في ما قبل النسبية ، تبدأ التمثيلات في أن تصبح أكثر تعقيدًا ؛ وجهات النظر تكمن وراء بداية التعميم ، لكنها تظل راسخة في البيئة المألوفة (الأقران) ؛ تظل وجهات النظر غير مبررة أو بنية تبرير فاشلة (تبرير

دائري ، ضمني ، كاذب). في النسبية ، تشكل البيانات أساس بداية التعميم وتقدم تبريرًا ملموسًا و / أو غير مكتمل ، ولكن يتم التعبير عنها بطريقة صريحة ؛ تفترض العبارات علاقات بسيطة (وليست وحدات) بين وجهات النظر والسياقات. تفترض ما بعد النسبية / ما قبل الذاتية ، كما ظهرت من التحليلات ، أن البيانات قد تم تصورها ؛ التبريرات ، التي يتم التعبير عنها صراحة وتقديمها كأسباب وجيهة ، تتعلق بآراء الأقران وتنطوي على بدء تقييم بناء. في التبادلية ، الجدال هو مسألة حوار تعاوني أكثر من مناقشة تنافسية ؛ البيانات مفهومة ومبررة باستخدام المعايير ؛ لم يتم التعبير عنها في شكل استنتاجات مغلقة ولكن بالأحرى في شكل أسئلة ؛ تهدف إلى تحويل وجهات النظر من أجل الصالح العام.

- إشكالية في الفلسفة:

تعد المشكلة إحدى المهارات الأساسية لتعلم الفلسفة. إنها مسألة دهشة (أرسطو) ، والشك (ديكارت) ، والتشكيك فيما يعتقد المرء أنه صحيح دون فحص (أنا أؤمن بالله ، ولكن هل هو موجود حقًا؟) التأكيدات (يصبح الله صالحًا: هل الله حقًا خير (على سبيل المثال إذا سمح بالشر)؟ الافتراضات المسبقة لما يؤكده المرء (لقول ذلك

الله طيب افترض انه موجود ولكن هل هو موجود؟) ؛ أو عواقب هذه المواقف (إذا كنت أعتقد أن الحرية "تفعل ما تريد" ، فهل أستمر في دعم هذا الموقف إذا أدركت أنه يعني أن الآخرين يمكنهم فعل ما يريده مني؟). إنه أيضًا البحث عن المشكلة الفلسفية وراء سؤال مطروح ، صعوبة حلها - مشكلة في اليونانية تعني صعوبة - (هل يمكنني معرفة الآخرين؟ إنه سؤال صعب و "إشكالي": ربما إذا كنت مثلي ، ولكن إذا كان مختلفًا جذريًا ، إذن؟). وأيضًا لتوضيح سبب وجود ، بالنسبة للرجل ، ضرورة ملحة ووجودية لحل هذه المشكلة (هل تستحق الحياة أن أعيش؟ ما الذي يمكن أن يكون معنى حياتي؟ هل الحب وهم؟ إلخ). لذا تبنَّى بمفردك أو مع الآخرين موقفًا من البحث ، الذي يفكك تحيزاتنا ، ويشك في آرائنا ، ويبدأ عملية ، ويبني رؤية للعالم توضح معناها ، في العلاقة مع الحقيقة كأفق.

- قضايا فلسفية:

تترجم المشكلة الفلسفية صعوبة التفكير في صياغة أسئلة أساسية للإنسان ، والإجابة عليها ببساطة ونهائية. يُظهر تاريخ الفلسفة أن المشكلة عرضة للعديد من الحلول المتباينة ، والتي هي أيضًا قائمة على أساس عقلاني. التفكير في الذات هو بناء صياغة الفرد واستجابته من خلال العقل. تكمن المشكلة في المركز وفي بداية التفكير في النموذج الإشكالي لتعلم الفلسفة ، والذي لا يغلقه أبدًا بمعرفة كاملة ، ويترك لكل فرد مسؤولية تطهير طريقه.

- عملية التفكير:

تُعرَّف الفلسفة اليونانية ، من أصلها ، على أنها الحكمة (صوفيا) ، أي عملية تفكير عقلاني (لوغوس) وموقف معقول للسلوك في الحياة (راجع تفسير ب. هادوت للفكر القديم). تعمل الفلسفة على الجانب الأول ، كعملية تفكير للذات بعقلانية. يتضمن هذا نشاطًا عقليًا يعتمد على عمليات التفكير التي تسأل ، وتحدد ، وتحلل ، وتجادل ، وتعليل ، وما إلى ذلك. من خلال تنفيذ عمليات التفكير هذه ، يتعلم المرء التفلسف ، ويطور المرء مهارات انعكاسية ، ويمكن للمرء تقييم اكتسابه في المدرسة.

- مدرس فلسفة:

أستاذ الفلسفة في فرنسا هو مدرس ، تلقى تدريبًا فلسفيًا في الجامعة (درجة الماجستير ، أحيانًا أطروحة) ، وغالبًا ما يتم تجنيده من خلال منافسة صعبة ومحددة الانضباط (نوع الرؤوس ، والتجميع ، وتكليف المتخصصين) ، وبشكل عام يدرس ، على عكس الخارج ، هذا التخصص الفردي في الفصل النهائي أو في الجامعة ، في التعليم العام أو الخاص. لقد أعده نوع التدريب الذي تلقاه وشكل المسابقات السابقة لهوية مهنية معينة ، تقوم قبل كل شيء على هوية تأديبية (فيلسوف قبل أن يكون معلمًا). ينتقد جسد معلمي الفلسفة الفرنسيين العلوم التربوية والابتكارات التربوية على نطاق واسع (مناهضة البيداغوجيا حاضرة جدًا في الجسم) ، وغالبًا ما يترددون في مواجهة التقنيات التربوية ، التي تعتبر تلاعبًا بالطالب ، ديماغوجية. هناك الكثير من العمل الذي يتعين القيام به لتغيير هذه التمثيلات.

- برنامج الفلسفة:

يحتوي البرنامج على المحتوى والأساليب الموصوفة لتدريس تخصص معين: إنها "المعرفة التي يجب تدريسها" ، والتي سينقلها المعلم بشكل تعليمي في فصله ("المعرفة التي يتم تدريسها") ، والتي سيتم التحكم في توافقها من خلال هيئة المفتشين. يتعلق برنامج الفلسفة الفرنسية فقط بالصف النهائي (18 عامًا) ، مع - خاص بفرنسا - جدول زمني قوي في السلسلة الأدبية (8 ساعات ؛ 2 إلى 3 ساعات في السلسلة العامة والتكنولوجية الأخرى) ، ولكن لا توجد فلسفة في المهنة شهادة البكالوريا. يتميز بمزيج من إشكالية (تعلم التفكير لنفسه) والنماذج التاريخية (اكتساب ثقافة فلسفية). يحتوي على مفاهيم (يجب التعامل معها جميعًا ، في إطار المشكلات الفلسفية) ، وقائمة كبيرة من المؤلفين (يتم اختيار عدد صغير من الأعمال منها للجزء الشفهي من الامتحان) ، والمعايير المفاهيمية (بحكم الواقع / de jure ، أو legal type / legal) ، مفيدة لتسليط الضوء على القضايا التي يتم تناولها. من الضروري إعداد الطالب لاختبارات الامتحان ، والتي تحدد بالتالي أنواع النشاط الذي يمارس في الفصل: الأطروحة الفلسفية ، وشرح نص فلسفي كتابيًا ، وإعادة تقديمه شفهيًا في حالة وجود معدل عام لـ أقل من 10 في الامتحان. يوفر البرنامج الحرية الفلسفية للمعلم (في

عقيدة رسمية) وحرية تربوية للوسائل المطبقة ، مقيدة في الواقع بالعادات السائدة للمهنة ومتطلبات المفتشين (مثل أولوية المحاضرة على المناقشة). تم إجراء تجربة رسمية في المدارس الثانوية المهنية ، وتتطور الممارسات الفلسفية في الكلية ولكن بشكل خاص في

المدرسة الابتدائية ، بدون برنامج ، وبالتالي دون قيود ، مما سهل الابتكارات بشكل كبير ، وتجديد ممارسات الانضباط.

- رايسون:

التصرف البشري الذي يقوم عليه العلم والفلسفة. من خلال العقل ، يسعى الفيلسوف إلى توضيح ما نتحدث عنه ، والتفكير فيما نقوله (وليس مجرد قول ما "نفكر") ، لمعرفة ما إذا كان ما نقوله صحيحًا. من خلال عدم الاعتماد على الإثبات العلمي أو التحقق أو النمذجة ، ولكن على حركة التفكير التي في نفس الوقت تثير المشاكل وتصور المفاهيم والجدل.

- ارتفاع الفلسفة:

شكل من أشكال الممارسة الفلسفية حيث نفكر أثناء المشي ، حيث نسير أثناء التفكير ، بمفردنا ، في أزواج ، في ثلاثة ، في مجموعات. نجد البنوة في ما يسمى بالفلسفة المتجولة (من اليونانية: من يمشي) ، إشارة على وجه الخصوص إلى أرسطو الذي تجول في منطقة في أثينا يتجاذب أطراف الحديث مع تلاميذه. ولذلك ، فإن ارتفاعات الفلسفة هي نزهات منظمة بتوجيه من قائد فيلسوف ، حول سؤال مطروح على المجموعة ، والذي يتناوله على وجه الخصوص عن طريق المشي ، ثم من خلال تجميع الانعكاسات التي تم تطويرها على هذا النحو. وقد تطورت تأملات حول هذا "النوع الفلسفي" المتجدد ، لا سيما في الكتب. إنهم يحللون وظيفة السير عند بعض الفلاسفة (مونتين ، كانط ، كيركيغارد ، نيتشه ...) ؛ تأثير المشي على الفكر. الظروف المثلى لتنظيم ارتفاع الفلسفة (المناخ ، البيئة ، نوع المسار ، عدد المشاركين ، مراحل التقدم ، إلخ) ..

- بحث في الممارسات الفلسفية الجديدة:

لقد أعطت الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) وأدت إلى تأملات وتحليلات وأيضًا أبحاث جامعية (مذكرات مهنية في Iufm ؛ ماجستير ، ماجستير اليوم ، أطروحات). إذا كانت تتعلق بالمدينة (مثل المقاهي في علم الاجتماع) ، يتم إجراؤها قبل كل شيء في علوم التربية ، عندما يتعلق الأمر بالتعلم ، وفي علوم اللغة ، فيما يتعلق بالتبادل اللغوي الذي تنطوي عليه. القطاع الأكثر تطورًا هو البحث في علوم التربية حول الفلسفة مع الأطفال في المدرسة الابتدائية (على سبيل المثال: تم مناقشة حوالي عشر أطروحات في هذا السؤال في جامعة مونبلييه 3). فيما يتعلق بالابتكارات المدرسية والاجتماعية ، فإنها تشكل حقلاً جديدًا وواعدًا للباحثين ، حيث يتم تجربة أشكال جديدة من الممارسة والتعلم في المدرسة وفي المجتمع.

- التمثيل:

مفهوم عفوي أو عملي إلى حد ما ، أن الطالب أو الراشد ، ولكن بنفس القدر من المدرس أو صانع الرسوم المتحركة ، لديه تعريف لمفهوم ، معنى مفهوم ، للعلاقة بين المفاهيم ، صياغة أو حل مشكلة. غالبًا ما تكون هذه التمثيلات ، لدى المتدرب الفيلسوف ، آراء ومحتويات الفكر التي تغرسها البيئة المحيطة وغير المنعكسة (الأحكام المسبقة ، المؤكدة قبل فحصها). تهدف الأجهزة التعليمية إلى تحديهم ، من خلال خلق صراع اجتماعي معرفي. التمثيلات التي سيتم تطويرها تتعلق أيضًا بالأنشطة أو المهام المقترحة (على سبيل المثال: تم تفسير الرسالة بشكل رسمي بحت ، والمناقشة على أنها قتال ، وما إلى ذلك).

- دور المعلم أو الميسر في DVP:

نظرًا لخصوصية ورشة عمل الفلسفة ، يتغير دور ومكان المعلم أو الميسر في الفصل ، مقارنة بالدور التقليدي للمعلم ؛ كما في المدينة مقارنة بالمحاضر. لكل شخص أسلوبه الخاص ، لكنهم بشكل عام يرون أنفسهم كميسرين وليس معلمًا خبيرًا وناقلًا. إنه في حالة انسحاب في الحضيض ، وبالكاد يقول وجهة نظره الشخصية بشأن السؤال الذي تمت معالجته ، وليس للتأثير من خلال نظامه الأساسي.

في ورشة أغساس ، السيد صامت بينما الأطفال يتحدثون ؛ مع O. Brénifier ، يجري الميسر. بحزم مقابلة جماعية حيث يدير كل من الكلام وتقدم الفكر ؛ في CRP أو DVP ، "يرافق المجموعة التي يذهب إليها" (M. Lipman ، حرفياً "يتبع الحجة حيث يقودها") ، ولكن بمطالب فكرية و "صندوق أدوات" (أسئلة ، تذكيرات ، إعادة صياغة ، إعادة صياغة ، التوليفات المصغرة ، إلخ). في DVDP ، يتم مشاركة دوره الجوهري مع الطلاب أو المشاركين الآخرين (رئيس الإدارة الديمقراطية للكلام ، والمصلح ، والمركب ، وما إلى ذلك): هناك تسهيل مشترك. يعطي الأولوية للتحدث ، شفويا على الكتابة ، للتبادلات المعرفية في المجموعة

. في هذا السلوك ، تتم إعادة هيكلة العلاقة بالكلام (تُعطى في المقام الأول للمشاركين ، ولا يحتكرها المعلم أو المحاضر) ؛ إلى المعرفة (يفترض الميسر جهله مثل سقراط ويفترض أنه في البحث ، موضوع "لا يفترض أن يعرفه") ؛ وبالتالي في السلطة (خاصة في DVDP)

- المعرفة العلمية:

تدعي جميع المذاهب الفلسفية صحة تأكيداتها ، بل ويدعي البعض اكتشاف الحقيقة المطلقة. لكنهم غالبًا ما يتحدون بعضهم البعض (وهذا لا يعني أنهم متساوون أو أنهم مخطئون). لا توجد معرفة توافقية في الفلسفة. وبالتالي ، فإن مفهوم المعرفة العلمية ليس عمليًا في تعليم الفلسفة ، بمعنى أنه يشير إلى المعرفة العلمية ، التي تم تطويرها في مجال البحث ، والمتفق عليها مؤقتًا في مجتمع الخبراء. إذن ما الذي يجب نقله

تعليمي؟ نجيب: التفلسف كعملية فكرية تدخل في المهام (على سبيل المثال: القراءة والكتابة والمناقشة فلسفيًا).

- موضوع القانون ، موضوع الوقائع:

كل أستاذ في الفلسفة يخاطب نفسه بحق ، كفيلسوف ، لسبب كل من طلابه. لكن بصفته مدرسًا ، يواجه بحكم الواقع أفرادًا فرديين في قصصهم الشخصية ، وانتماءاتهم العائلية والاجتماعية ، وآرائهم ومعتقداتهم. في علميات تعلم الفلسفة ، يتعلق الأمر بمراعاة هذه الاختلافات ، في أصل العديد من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التفلسف ، وليس حصرهم هناك ، ولكن لرفعهم من هذه الخصوصيات إلى متطلبات عالمية العقل. باختصار ، لنبدأ من موضوعات الحقيقة ، لجعلهم يصبحون رعايا للقانون.

- نص فلسفي:

النص هو وضع الكلمات في الكلام (عملية النص). يمكن أن تكون مكتوبة أو شفهية. يقال "فلسفي":

- إما لأنه كتب (أو يُنطق) من قبل فيلسوف معترف به تاريخيًا على هذا النحو (إنه جزء من مجموعة الأعمال الفلسفية) ، أو بشكل عام من قبل فيلسوف محترف (على سبيل المثال: أكاديمي) ، أو في مجلة (أو وسيط)) حددها مجتمع المهنيين أو الخبراء على أنهم فلسفيون ؛

- إما لأنه عمل ، أو فقرة ، أو مقال يبدو محتواه أنه ذو طبيعة فلسفية ، حسب نوع السؤال الذي يتم تناوله ولكن قبل كل شيء بالطريقة التي يتم تناولها بها. الحدود مسامية في هذا الموضوع بين الأدب والفلسفة (فكر على سبيل المثال في Sade و Voltaire و Diderot و Sartre و Simone de Beauvoir و Camus و Bataille وما إلى ذلك) ؛ وليس من السهل معرفة ما هو ملائم للفلسفة أو مثل هذا العلم البشري في نصوص معينة (على سبيل المثال: ندوة جيه لاكان ، نصوص إي. مورين إلخ).

مرة أخرى ، كل هذا يتوقف على ما تعنيه بكلمة "فلسفي". في برنامج الفلسفة الفرنسي. ، تم اختيار بعض الفلاسفة دون البعض الآخر ، علاوة على الموتى جميعهم ، وجميع الغربيين ؛ في إصدار سابق ، كان لدى البعض فقط علامة النجمة: فلاسفة أكثر من غيرهم؟ هناك امرأة واحدة فقط (هـ. أرندت) ، ومنذ عام 2003 فقط ...

- <u>مسرح الفلسفة</u>:

يمكن التعبير عن هذا التعبير بعدة معانٍ. كما هو الحال مع أي دعم أنثروبولوجي واعد (أسطورة ، رواية جيدة ، فيلم مؤلف ، إلخ) ، يمكن للمسرح كشكل أدبي أن يقدم بُعدًا فلسفيًا: ليس هناك شك في أننا سنجد مادة للتفلسف في مسرحية شكسبير هاملت ، فاوست بواسطة جوته ، دون كيشوت من سيرفانتس أو دون جوان لموليير. علاوة على ذلك ، يمكن أن يكون هذا البعد واضحًا جدًا عندما يتعلق الأمر بالفلاسفة الذين هم أيضًا كتاب ، مثل سارتر أو كامو.

توجد اليوم أشكال معينة من "مسرح فيلو":

- يقوم الفلاسفة المعاصرون بأداء مسرحياتهم الفلسفية بأنفسهم ويؤدونها. على سبيل المثال ، يحاول G. Clayssen ، أستاذ الفلسفة المشارك ، من خلال عمله في Compagnie des Attentives ، إظهار العلاقة العميقة بين المسرح والفلسفة ، في عرضه A la grece ! وبالمثل ، عمل إيف كوزيه ، الأستاذ المشارك في الفلسفة المتخصص في هابرماس ، على قوة المسرح لمشاركة تجربة الدهشة الفلسفية في شكل جسدي (انظر: Lesubstituted and Nothing للاستخدام الذي نشرته Le Test Garden) ؛

- الأداء المسرحي للنصوص الفلسفية الأصلية ، مثل Collection Philosophie de Chair لـ D. ؛ أو A. Simon ، مدير Théâtre de l’Atelier in Aix-en-Provence ، الذي يقدم خطاب ديكارت حول المنهج في سلام ؛

أو الأعمال المعدلة ، مثل إبداعات D. Paquet ، المدير المشارك لمجموعة Groupe 3.5.81 و Essonne) L’Espace Culturel Boris Vian des Ulis) ، الذي نظم Le Banquet d’après Plato ؛ الجزار الديكارتي بعد ديكارت ؛ بطن الفلاسفة حسب ميشال اونفراي ..

- وهناك الصيغة التي يمكن دمجها مع الصيغتين السابقتين للمناقشة بهدف فلسفي بعد الأداء المسرحي ، والتي تجمع بين صيغة فيلم المقهى ولكن مع دعم مسرحي.

- تبديل تعليمي:

العملية التي يتم خلالها تحويل تخصص البحث ليصبح مادة يتم تدريسها. لا يمكن أن يستند تعليم تعلم الفلسفة إلى المعرفة العلمية ، كما هو الحال في التخصصات العلمية ، حيث لا توجد عقيدة تجعل ، ولو مؤقتًا ، إجماعًا ، ولا أساسًا على الممارسات الاجتماعية.المرجع ، مثل في التكنولوجيا أو EPS ، لأن هناك القليل منهم خارج المؤسسة التعليمية.

يمكننا أن نرى أن التعليم المؤسسي يتم تغذيته: إما عن طريق المرجع الذاتي (أعمال الدرس ، مثل المؤلف الفلسفي ، وهي في حد ذاتها تعليمية ، إيقاظ للعقل) ؛ أو عن طريق إنشاء تمارين مدرسية محددة ، مثل الأطروحة. من أجل تعليم الفلسفة ، لا يتم التعبير عن الحاجة إلى التحويل التعليمي من خلال تقادم المعرفة الفلسفية (على الرغم من عدم إجماع أفلاطون ، إلا أنه ليس "قديمًا") ، أو من خلال تطور الممارسات الخارجية للمؤسسة المدرسية ، ولكن من خلال حدث القطيعة في تاريخ التعليم الفلسفي مع الانتقال إلى التعليم الجماعي (بعد علاقة السيد بالتلميذ في العصور القديمة ، ثم علاقة السيد بفكر النخبة

الاجتماعية في التاسع عشر.). ثم يهدف التحويل بشكل أساسي إلى محاولة سد الفجوة بين مطالب النخبة في الفكر (رفع الانعكاس فوق رأي الجمهور) ، والجمهور الجديد كماً ونوعاً. بعبارة أخرى ، لإتاحة الفرصة لممارسة حق الفلسفة للجميع بشكل فعال ، وتحقيق الفلسفة في ظل نظام ديمقراط

- مثلث تعليمي لتعلم التفلسف:

إن استئناف استعارة المثلث هو الذي يجعل من الممكن إضفاء الطابع الرسمي على العلاقات بين المعلم والطالب والمعرفة. إن القطب التأديبي هنا هو الفلسفة ، ويمثل نفسه بمثلث عمليات التفكير الثلاث (الإشكالية ، والمفاهيم ، والجدل). إذا لم تكن هناك نظرية المعرفة للفلسفة ، لأنها تنعكس على نفسها ، فيمكننا التحدث عن "نظرية المعرفة المدرسية" (M. Develay) للفلسفة ، بقدر ما يتم إجراء تبديل تعليمي. إن قطب الطالب هو قطب المتدرب – الفيلسوف ، الذي علاقته بمعرفة كيفية التفكير تصطدم بالتمثيلات والآراء كعقبة. إن قطب المعلم هو المعلم في معرفة كيفية التفكير (وليس المعلم الذي يفكر) ، كوسيط بين المتدرب الفيلسوف والفلاسفة ، من خلال تطوير الأدوات التعليمية. تم تسجيل هذا المثلث نفسه في المؤسسة المدرسية ، عبر مجموعة الفصل كمجتمع بحثي ، وخارجها في المجتمع. مثل أي إضفاء الطابع الرسمي ، فإن هذا النموذج مثير للاهتمام ، من خلال وضوحه التعليمي ورؤيته للممارسة ، ولكنه يقلل من التعقيد التربوي والفلسفي. لذلك يجب أن نواصل العمل عليها لجعلها أكثر تعقيدًا.

- الإشراف على العمل الشخصي (TPE) والفلسفة:

تم إنشاء العمل الشخصي الخاضع للإشراف (TPE) في عام 1999 ، ويتم تقييمه على مستوى البكالوريا.

بناءً على الموضوعات المحددة على المستوى الوطني ، يختار التلاميذ موضوعًا محددًا ، بالتشاور مع المعلمين. ينتج الإنتاج عمومًا من العمل الجماعي للعديد من الطلاب ، ولكن يتم

تقييم مساهمة كل منهم. سواء كان ذلك للمدرسين أو الطلاب ، فإن الهدف الأساسي من TPE هو حشد المعرفة والمهارات ذات المراجع التبادلية المتعلقة بتخصصين على الأقل ، لتحديد مشكلة شخصية وإنجاز متعدد التخصصات. عندما ننظر إلى الموضوعات المختارة لعام 2010-2011 ، نرى بسهولة كيف يمكن للفلسفة أن تساهم بشكل مفيد في هذا: "الإنسان والطبيعة ، القيود والحريات" لجميع السلسلة ، وعلى سبيل المثال "الصورة والواقع والتمثيلات" في L ؛ "النماذج والنمذجة ، البيئة والتقدم" في S ... لذلك أصبح عدد معين من معلمي الفلسفة مشاركين في دعم وتقييم VSEs.

تم تنفيذ أمثلة TPE: "ما هي التروس في العملية الإبداعية؟ (الأدب والفلسفة)؛ "كيف تعكس المرآة عالما خفيا معقدا وغنيًا؟ (الفيزياء والتاريخ والفلسفة والأدب)؛ "ما هي عواقب التغييرات الوظيفية على الاندماج؟ (SES والفلسفة) ؛

"الفنان والإبداع في تحفة بلزاك المجهولة" (الأدب والفلسفة). ساهمت VSEs في فك تقسيم تدريس الفلسفة في المدرسة الثانوية من خلال تعدد التخصصات ، وفي شكل آخر غير الأطروحة.

- ورشة العنف والفلسفة:

يشكل العنف الجسدي واللفظية مصدر قلق للعاملين في مجال التعليم اليوم. تعتبر الممارسات الفلسفية الجديدة (NPP) بشكل متزايد وسيلة لمنع أو الحد من هذا العنف (على سبيل المثال: إدراج هذه الممارسات في برامج منع العنف في كيبيك). لماذا ا ؟

في ورشة عمل الفلسفة ، نمارس التحدث بشكل أساسي ، وهو أمر أسهل للأطفال الذين لا يملكون حساً في الكتابة. نحن نعتبر الطفل "محاورًا صالحًا" (J. هذا الاعتبار لشخصه من خلال أفكاره هو (إعادة) نرجسية لطالب يواجه صعوبة أو راسبًا في المدرسة ؛ يمنحه (يعيد) الثقة في كلمته وفكره ، وبالتالي يزيد من تقديره لذاته. وهو بذلك يقلل من المعاناة النفسية للشعور بأنه أكاديمي – وحتى وجودي – "لاغٍ" ، مما يولد الانسحاب أو العدوانية. هذه الكلمة المأخوذة في الاعتبار ، المتداولة علنًا في فئة المجموعة ، تعدل ديناميكية المجموعة ، أقل تثبيطًا أو سخرية ، أكثر هدوءًا ، تفاعلية باحترام أكبر ، تزيد من التماسك الاجتماعي للمجموعة ، التنشئة الاجتماعية الديمقراطية لأعضائها: "أخلاقيات مناقشة "(هابرماس) يتطور ، مواتٍ لتعبير الجميع ولتعميق التفكير الفردي والجماعي. في جهاز DVDP ، الإطار المنظم للتبادلات ، تقلل قواعد تداول الكلمة من تأثيرات القيادة أو المواجهة ، من خلال لعب دور "الحاوية النفسية" للنبضات العدوانية. القضايا التي تم تناولها هي إشراك الجميع بشكل أساسي كإنسان ، ونحن نعمل على علاقات المعنى ، والتخفيف من علاقات القوة بين الأفراد ، مما يعطي الجدية للتبادلات ، والمتطلب الفكري يقود الجميع ، في غياب الحكم والاستحواذ الجواب الصحيح ، ليعطي أفضل ما لديه ويفكر بنفسه .

ملاحظة على القاموس

1- كنت قد كتبت بالفعل في 1998 ، في "تأهيلي للبحث المباشر" ، "معجم صغير لـ Dap (تعليم تعلم الفلسفة)" ، متأثرًا جدًا بمراجعي في ذلك الوقت في علوم التربية. كانت هناك ، مقارنة بالمسودة الأولى لقاموس 2012 ، المداخل الإضافية التالية: "المتدرب-الفيلسوف ، النهج بالأهداف ، مقاربات المفهوم ، المؤلف الفلسفي ، المرجع الذاتي ، الصراع الاجتماعي المعرفي ، البنائية ، التعليم ، الحق في الفلسفة ، التقييم في الفلسفة ، الاستثناء الفرنسي ، المتطلبات الفلسفية ، الأغراض ، تدريب معلمي الفلسفة ، مجموعة تعلم نقاشية، تاريخ الفلسفة، الهوية المهنية لمعلم الفلسفة، فحص الفلسفة، التفاعل البيني، درس الفلسفة، قراءة منهجية فلسفية، شرعية تعليم تعلم الفلسفة (DAP)، مصفوفة تعليمية للقراءة الفلسفية، ما وراء المعرفة، نموذج تعليمي الفلسفة ، الأهداف - النوى في الفلسفة ، الأهداف - العقبات ، الممارسات الاجتماعية المرجعية ، المشكلات الفلسفية ، العقل ، التمثيل ، المعرفة العلمية ، موضوعات القانون - موضوعات الحقيقة ، التحويل التعليمي ، المثلث التعليمي للتفلسف ".

2- قررت إعادة دمجهم في هذا القاموس ، بعد ثلاثة عشر عامًا ، لأن هذه الإدخالات تقدم وصفًا للتقدم الذي أحرزته ، والمفاهيم والنظريات التي غذتني على طول الطريق ، من خلال تعديل بعض الجمل التي تبدو لي مع الإدراك المتأخر أكثر صلة.