

المحور الثاني: لمحة تاريخية عن التعليمية

2

طاهير محمد



جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية/قسم الفلسفة
الايميل المهني m.tahir@univ-setif2.dz
المقياس: مادة التعليمية

الحجم الساعي للسداسي الثاني: 15 أسبوع
لغة التدريس: عربية
مكان التدريس: ق42

23/03/2026
الفئة المستهدفة: الثالثة ليسانس
المعامل: 2
الرصيد: 3

قائمة المحتويات

وحدة

5

7

I-لمحة تاريخية عن التعليمية

7. آ. نشأة التعليمية.....

8. ب. التعليمية وعلاقاتها بمختلف المفاهيم التربوية الأخرى.....

8. 1. علاقة التعليمية بالبيداغوجيا.....

9. 2. التعليمية وعلوم التربية.....

9. پ. ديداكتيك الفلسفة.....

10. ت. مقومات الدرس الفلسفي.....

13

مراجع

وحدة

الهدف الخاص: أن يقارن الطالب بين مراحل تطور تعليمية الفلسفة
الأهداف الإجرائية:

- أن يحلل الطالب خصائص كل مرحلة من مراحل تطور التعليمية
- أن يستخلص الطالب خصائص تعليمية الفلسفة ومميزاتها

لمحة تاريخية عن التعليمية

7	نشأة التعليمية
8	التعليمية وعلاقتها بالمفاهيم التربوية الأخرى
9	ديداكتيك الفلسفة
10	مقومات الدرس الفلسفي

نشأة التعليمية

- (2) -التعليمية وعلاقتها بالمفاهيم التربوية الأخرى
 - (3) -ديداكتيك الفلسفة
 - (4) مقومات الدرس الفلسفي
 - (5) خلاصة
- الهدف الخاص: أن يقارن الطالب بين مراحل تطور تعليمية الفلسفة
الأهداف الإجرائية:
- أن يحلل الطالب خصائص كل مرحلة من مراحل تطور التعليمية
 - أن يستخلص الطالب خصائص تعليمية الفلسفة ومميزاتها

آ. نشأة التعليمية

ظهر مصطلح التعليمية أو الديداكتيك لأول مرة في القرون الوسطى ، بالتحديد عام 1554م في معجم LE GRAND encyclopédie، وهو اصطلاح مشتق من الأصل اليوناني "ديداكتيكوس" مثلما تقدم ذكره. أمّا عن تاريخ استخدام لفظة الديداكتيك في علم التربية فقد كان سنة 1613 من طرف " كومن هيلنج" K.heling و "وليام راتيش" W.RATICHE من خلال بحثهما حول نشاطات التعليمية، حيث استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات.

كما استعمل دومارسي DEMARSAIS مصطلح الديداكتيك بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية إنجازها. وقد تبلورت أكثر في القرن 18م على يد الفيلسوف الألماني " إيمانويل كانط" في إطار عقلنة الفعل البيداغوجي، حيث انتقد عقم التعليم المدرسي، ودعا الى ضرورة عقلنة الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية، وهو ما أسماه "بيداغوجيا النقد".

وفي مطلع القرن 19م لاسيما مع توسيع المؤسسات التعليمية لجأ علماء التربية للعمل على ملائمة المعارف العامة وتكييفها مع غايات التعليم وأهدافه، وهو ما يُعرف اليوم بالمواد المُدرسة.

ومع مطلع القرن 20م ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي عام 1959م، الذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، معتبرا الديداكتيك نظرية للتعليم. وفي الربع الأخير من هذا القرن أخذ مصطلح تعليمية المواد DIDACTIQUE DISCIPLINES يظهر الى الساحة في مقابل تراجع استخدام التربية العامة Pédagogie général، حيث ركز خبراء التربية على تكوين المعلمين في الجانب المعرفي والتحكم في المنهاج وحسن قيادة الصف وإدارته من أجل فرض نوع من الانضباط (أنطوان صباح،

تعليمية اللغة العربية، ج01، دار النهضة العربية، بيروت، ط01، 2006، ص17).

ب. التعليمية وعلاقتها بمختلف المفاهيم التربوية الأخرى

1. علاقة التعليمية بالبيداغوجيا

2 علاقة التعليمية بالبيداغوجيا:

البيداغوجيا عند علماء التربية هي مجموع الطرق والوسائل التي تمكننا من أن نُعين تلاميذنا على المرور من مرحلة الطفولة الى مرحلة الكهولة. وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية تُمكن المدرّس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها. أو هي مجموع العمليات والوسائل التي يختارها المدرّس وفقاً للوضعية التي يوجد فيها قصد ترشيد العملية التدريسية.

تذهب معظم الدراسات المعاصرة الى التمييز بشأن المصطلح بين استعمالين متكاملين:

- البيداغوجيا على مستوى تطبيقي: وهي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل مؤسسة المدرسة بين المعلم والمتعلمين.
 - البيداغوجيا في بعدها النظري: وهي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من مستوى وفعالية الفعل البيداغوجي
- والبيداغوجيا في نفس الوقت تعني أنشطة وممارسات تطبيقية تتم داخل قاعة القسم، وكذا يمكن أن يعمل على ترشيد وعقلنة هذه الأنشطة والممارسات، أي التنظير الذي يقصد فهم الظواهر، ودراسة الطرائق والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تمد النشاط التربوي بأفكار وإجراءات موجهة من قبيل؛

- بيداغوجيا حل المشكلات *pédagogie de la résolution de problème*

- بيداغوجيا الخطأ *pédagogie de l'erreur*

- بيداغوجيا الأهداف *pédagogie des objectifs*

1-1- تصنيف البيداغوجيا:

أ- بيداغوجيا عامة: ولفظ عام هنا ينطبق على كل حالة ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والتلاميذ بغرض التربية والتعليم.

ب- بيداغوجيا خاصة: تصف طريقة التعلّم حسب المادة التعليمية المدرسة.

2-1-2- الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية: هناك نقاط اختلاف وتباين بين البيداغوجيا والتعليمية والتي نبينها من خلال هذا الجدول:

البيداغوجيا التعليمية

تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتسيير القسم تولي اهتماما كبيرا لابستيمولوجيا المواد المدرسة (طبيعة المعارف المدرسة)، ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعليم.

تركز على الوساطة والتواصل وتركز على استراتيجيات التعلم

تركز على منهجيات التعليم (ماهي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟) تهتم بعلاقة المتعلم/ المعرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي.

تركز على العلاقة التي تجمع المدرس/ المتعلم/ والتفاعلات الصفية تهتم بالمعارف والتعلّيمات بناء وتحليلا وترتيباً ونقلاً وتقويماً وعلاجاً.

البيداغوجيا	التعليمية
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتسيير القسم	تولي اهتماما كبيرا لابستيمولوجيا المواد المدرسة (طبيعة المعارف المدرسة)، ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعليم.
تركز على الوساطة والتواصل	تركز على استراتيجيات التعلم
تركز على منهجيات التعليم (ماهي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم	تهتم بعلاقة المتعلم/ المعرفة، وبالإجراءات التي يحصل بها التعلم، والصعوبات التي تعيق عملية

ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟	التعلم في بعدها المعرفي.
تركز على العلاقة الت تجمع المدرس/ المتعلم/ والتفاعلات الصفية	تهتم بالمعارف والتعلّيمات بناء وتحليلاً وترتيباً ونقلها وتقويماً وعلاجاً.

2. التعليمية وعلوم التربية

: مصطلح علوم التربية استعمل حديثاً للإشارة إلى مجموعة من الأبحاث والدراسات المتنوعة الاختصاصات التي تناولت التربية من مختلف الزوايا. ورغم حداثة هذه العلوم فإنها استطاعت أن تراكم عدداً هائلاً من النظريات والنماذج التفسيرية، كما تمكنت من تطوير أساليب ومناهج في البحث، جعلتها ترتقي إلى وضع العلوم المعترف بها من طرف المجتمع العلمي الدولي، حتى وإن كانت تتداخل مع اختصاصات أخرى لا تهتم مباشرة بالتربية، غير أن ما يضمن وحدتها هو موضوعها المشترك، أي التربية وهو نفس الموضوع الذي يبرز تنوعها وتعددتها، نظراً لأبعادها المتنوعة، رغم هذا التعدد، فإن بعض التصنيفات استطاعت أن تستجلي هذه العلوم التربوية (روني أوبر، التربية العامة، تر، عبد الله الدايم، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1967، ص 16).

بينما تهتم التعليمية بمضامين التعلم والتفاعلات التي تربط بين كل من المتعلم والمعرفة قصد تسهيل عمليات اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، وترتكز على المفاهيم الأساسية التي تؤثر في المادة الدراسية، وتحلل العلاقات بينها، كما تسلط الضوء على الجانب الاجتماعي من عملية التدريس، وذلك عن طريق تدبير كيفية عمل المفاهيم والممارسات التي تحيل عليها. كما ينصب اهتمام التعليمية على تشخيص وتحليل وضعيات القسم من أجل استنتاج الطريقة الملائمة لاشتغال هذه الوضعيات، بالإضافة إلى دراسة تمثيلات التلاميذ وصيغ تفكيرهم وتحليل طرائق تدخل المدرس. هكذا نستنتج أن التعليمية تحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية التعلمية، نظراً لما ينطوي عليها من طرائق وتقنيات وأساليب تهدف بالأساس إلى تجويد عملية التدريس. لهذا فالتعليمية لا تسير بمعزل عن علوم التربية والبيداغوجيا باعتبارهما يمهدان الطريق أمام ما تستند عليه العملية التربوية بشكل عام. ولتوضيح العلاقة أكثر بين هذه المفاهيم الثلاثة يمكنكم العودة إلى رابط الفيديو: 1

ب. ديداكتيك الفلسفة

لا شك أن الحديث عن تعليمية الفلسفة من حيث هي مادة تعليمية أو بالأحرى ما إذا الفلسفة تصلح موضوعاً للتعليم؟ أو بتعبير آخر ما إذا كان يوجد في الفلسفة شيء ينشأ عن امتلاكه نوع من المتعة عندما يرتاح الفكر؟ من هنا تبدوا مهمة تعليم الفلسفة مهمة صعبة، بل تبدوا أحياناً كإرادة غريبة في هذا السياق، إذ حتى لو كان ثمة شيء ما يتعلمه المرء فإن ذلك الشيء لا يمكن القبض عليه أو إدراكه إلا بشرط التفلسف ومعنى ذلك أن يكون المرء فيلسوفاً بذاته، ولن نستطيع تعليم الفلسفة إلا للفلاسفة. من هذا الباب ينبغي إعادة النظر في آلية تعليم الفلسفة من وجهة نظر فلسفية محددة، وهذا ما يجعلنا نتساءل: ما الذي يجعل تعليم الفلسفة اليوم ممكناً؟ أي كيف يمكن أن نتعلم الفلسفة؟ ومتى يكون تعليم ما تعليمياً فلسفياً؟

يرجع الاهتمام بتعليمية الفلسفة إلى القرن الثامن عشر مع الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانط" الذي كان سبباً في تحول تعليم الفلسفة من مسألة تناقش بيداغوجياً إلى مسألة تناقش فلسفياً، حيث سيصبح وجود الفلسفة مرتبطاً بتدريسها مما سيخلق من جهة توتراً بين تعليم الفلسفة والتفكير فلسفياً، ومن جهة أخرى فصل الفلسفة عن العلم والمعرفة. (عزيز لزرق، الفلسفة ورهانات تدريسها التبليغ التفلسف والكتابة، مطبعة المغاربية، 1997، ص 03)

الأمر الذي سيؤدي إلى وضع التراث الفلسفي بكامله موضع سؤال: هل هذا التراث من نصوص ومذاهب فلسفية يُقدّم مادة علمية كمعرفة تصلح للتدريس، أم مجرد مادة مصاحبة للتعلم يتمرن عليها المبتدئ إلى أن يصبح قادراً على التفلسف بذاته؟

وفي الوطن العربي عموماً ثمة اهتمام بتطوير هذه المادة، إذ نظمت الجامعة الأردنية المؤتمر الفلسفي العربي الأول، والذي نشرت بحوثه في كتاب بعنوان "الفلسفة في الوطن العربي المعاصر"، كما تم عقد اجتماع لخبراء المادة في مراكش بالمملكة المغربية في جويلية من عام 1987 حول تدريس الفلسفة في الوطن العربي، حيث نشرت أشغال الاجتماع بدار المغرب الإسلامي، ببيروت 1990، حيث هناك اهتمامات أكاديمية كثيرة بشأن تدريس الفلسفة في الوطن العربي خاصة في سوريا والمغرب.

وفي الجزائر أطر الأستاذ الدكتور "ميشال توي" الفرنسي ملتقى حول "تعليمية الفلسفة" سنة 1998م في الجامعة الصيفية، كما عقد ملتقى حول الفلسفة والتعليمية يوم 10 و9 أبريل 2001 من طرف قسم

الفلسفة بوهرا كما اهتمت المجموعة المتخصصة في مادة الفلسفة بموضوع ديداكتيك الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها ولاهتمام مفتشي المادة آنذاك حيث أجريت ملتقيات وحوارات حول الموضوع، قامت بتحضيرها الجامعة الصيفية بكل من قسنطينة وعنابة حول تدريس مادة الفلسفة عن طريق المقاربة بالكفاءات .

وفي حديثنا عن تعليمية الفلسفة في الجزائر على وجه الخصوص فقد مرت بمرحلتين مهمتين: مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة أين كانت المدرسة الجزائرية تعتمد اللغة الفرنسية في جميع المواد الرسمية، ثم تليها المرحلة الثانية أين شرعت الدولة الجزائرية بالتعريب.

مع العلم أن الاستعمار الفرنسي ترك أثرا ملموسا في الشخصية الوطنية من خلال ثقافته التي تعمقت جذورها في تكوين الفرد الجزائري، أين أضحت من الصعب محو تلك الآثار، وهي مازال بادية حتى في الأجيال اللاحقة التي لم تشهدها الحقبة الاستعمارية. (الطاهر زهروني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستعمار، موقع للنشر، الجزائر، 1993، ص10 حيث وفي سبعينات القرن الماضي، أي في حدود سنتي 1972-1973) بدأ تدريس الفلسفة بشكل جديد، بعد أن تخرجت الدفعة الأولى من الجامعة، وشرع الأساتذة في تقديم دروسهم بشكل عام في الثانويات مستعنيين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التي يدرسها منها الثقافة الشخصية، الأخلاق وفلسفة العلوم مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة، ثم صدور كتاب (الوجيز) لجمال الدين بوقلي حسن (رحمه الله) الذي يعد في حقيقة الأمر نسخة مترجمة للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا. (أحمد الحسني، الدراسات في الفلسفة المعاصرة، دار الحكمة، 2000، ص104)

وفي عام 1993م تم إعادة النظر في التعليم الثانوي، وسن برنامج جديد أين تم إدخال التعليمية في الجزائر وتم تقليص محاور الوجيز وإدراج الفلسفة الإسلامية في برنامج السنة الثانية ثانوي، أما على مستوى المنهج فكان الخيار منصبا على التحول من التلقين وحشو المعارف الى الحوار والنقاش وتبادل الآراء. (موسى فتاحين، مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التاريخ للأفكار الفلسفية وممارسة الفعل الفلسفي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد3، العدد1، 2015، ص60) يتحقق بداخلها ما هو كوني في الفلسفة. وإذا كان هذا التدريب يفترض هو بدوره خصوصية وساطة العرض الإلقائي، فينبغي بالأول التفكير فيه كفن لا كمنهج، فهذا الأخير يتميز عن الأول بالقابلية لتصور نظام للوسائل استنادا إلى مبادئ وعرضه بكيفية سابقة على التنفيذ بحيث تكون سلسلة الإجراءات التي ينبغي القيام بها لبلوغ الهدف محددة مسبقا. وال حال كما يرى مؤلفو تعلم التفلسف عن حق " أن تعليم الفلسفة على عكس المواد الأخرى لا يفرض بتاتا مسارا متدرجا خطيا ملازما "له، (...) فالنظام الوحيد الملازم له يترتب احتمالا عن الفلسفة الشخصية للمدرس (Op.cit.p,131)

لكن تبقى الفلسفة محافظة على كيانها وطبيعتها وخصوصيتها، مما يجعل تدريسها يتطلب أسلوبا حواريا ومنهجيا سقراطيا، يقول "جيل دولوز" في هذا الصدد: "إن الفلسفة هي فن تشكيل المفاهيم واختراعها أو صنعها وأن الفيلسوف صديق للمفهوم، بل إن الفلسفة ليست مجرد فن لتشكيل وصناعة المفاهيم، لأن المفاهيم ليست بالضرورة أشكالا أو ما نعتز عليه، أو نتجه، إن الفلسفة بصفة واضحة ومضبوطة هي مادة معرفية تلج على إبداع المفاهيم"، فهي إذن لإنتاج مفاهيمي جديدة بشكل مستمر ودائم، وأن موضوعها هو الآخر لا يخرج عن دائرة إبداع المفاهيم. ونفس الفكرة ذهب إليها الفيلسوف الألماني "نيتشه" عندما قال: "يتوجب على الفلاسفة أن لا يعولوا على تقبل المفاهيم التي تعطى لهم لغسلها، وتقيتها، وإعادة استعمالها، ولكن يجب أن يشرعوا في صناعتها وإبداعها، ووصفها وإقناع الناس باللجوء إليها، ويجب على الفيلسوف أن يحذر من المفاهيم حذرا كبيرا، خصوصا إذا كان غير صانع لها بنفسه

ت. مقومات الدرس الفلسفي

تعتبر منهجية التدريس في الفلسفة إحدى القضايا المطروحة في حقل تعلم الفلسفة، فقد عرف هذا التعليم تحولات متعددة من حيث الممارسين والمشرفين عليه، من حيث محتوياته، ووسائله. وظل سؤال الأسلوب التعليمي الفلسفي مطروحا، وعلى الرغم من التجارب التي تبلورت كجواب على سؤال كيف ندرس الفلسفة؟ وما هي المنهجية المتبعة في تدريسها؟، فإن هذه الأسئلة لا تزال مطروحة الى وقتنا الحالي، إن على مستوى النظر الديداكتيكي، أو على مستوى الممارسة والانجاز الفعلي.

بهذه الصيغ وما يماثلها يطرح سؤال منهجية الدرس الفلسفي، وهو يعكس عدم بلوغ هذا الدرس مستوى المنهجية التي ينشدها، كما تعكس حاجته الى المزيد من البحث النظري والتربوي من أجل صياغة أسلوب تعليمي للفلسفة يطابق روح الفلسفة ومنطقها التفكير.

وهكذا وقصد تحقيق هذا المستوى المنشود ، وتحصيل هذا الأسلوب المفقود اتاه أهل التعليم الفلسفي الى انتهاج بعض التجارب الديداكتيكية كالاعتماد على:

4-1- الأشكلة: يحدّد توزيع البناء الاشكالي في العناصر التالية:

- أن تجعل شيئا ما لإشكالية مثل الاثبات والبداهة والتمثل والتعريف أشياء قابلة للشك والظن.

- تفكيك المشكل.
- صياغة المشكل في شكل تأرجحي مفارق من أجل بيان الطابع المتعدد للجواب الفلسفي.
- **2-4- المفهمة:** ترتبط المفهمة بعدة حقول دلالية من الناحية اللغوية:
 - ترتبط باللغة، لأنه يعبر عنها بكلمة تندمج في نسق التواصل.
 - ترتبط بالفكر، لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم أو عدة أفكار أو مفاهيم وهو ما جاء على لسان الفيلسوف الفرنسي " جيل دولوز" في كتابه " ماهي الفلسفة": " هي القدرة على صناعة المفهوم".
 - ترتبط بالواقع، لأن ذلك المفهوم يُعد موضوعا فكريا يستهدف العالم.
- والمفهمة مرحلة لأولى من مراحل التفكير الفلسفي، والمفهوم كائن تاريخي ينمو داخل الخطاب الفلسفي.
- **3-4- الحجاج:** يحدد المنهاج الحجاج الفلسفي في مجموعة من العمليات كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها يحدد المنهاج الحجاج الفلسفي في مجموعة من العمليات كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها (Michel. Tozzi, introduction à la problématique d'une didactique de l'apprentissage, du philosophe, université de montepellier iii, decembre, 1992, p35).
- يرى أحد المهتمين بتعليمية الفلسفة أنه ينبغي على ديداكتيك الفلسفة أن يتحدد انطلاقا من (هوية التفكير الفلسفي)، ومنه ضرورة الحديث عن ضرورة البناء الحجاجي جزءا من الطموح البيداغوجي الذي يؤكد عليه منهاج الفلسفة.
- إذا كان يتعين على ديداكتيك الفلسفة أن يحدد لنفسه أهدافا فلسفية حقيقية، وإذا لم يكن بإمكانه أن يحققها إلا من خلال تدريب التلميذ على التفكير من خلال خصوصية هذه النصوص التي يتحقق بداخلها ما هو كوني في الفلسفة. وإذا كان هذا التدريب يفترض هو بدوره خصوصية وساطة العرض الإلقائي، فينبغي بالأول التفكير فيه كفن لا كمنهج، فهذا الأخير يتميز عن الأول بالقابلية لتصور نظام للوسائل استنادا إلى مبادئ وعرضه بكيفية سابقة على التنفيذ بحيث تكون سلسلة الإجراءات التي ينبغي القيام بها لبلوغ الهدف محددة مسبقا. والحال كما يرى مؤلفوا تعلم التفكير عن حق " أن تعليم الفلسفة على عكس المواد الأخرى لا يفرض بتاتا مساراً متدرجاً خطياً ملازماً "له، (...) فالنظام الوحيد الملازم له يترتب احتمالا عن الفلسفة الشخصية للمدرس (Op.cit.p,131).
- لكن تبقى الفلسفة محافظة على كيانها وطبيعتها وخصوصيتها، مما يجعل تدريسها يتطلب أسلوباً حوارياً ومنهجاً سقراطياً، يقول "جيل دولوز" في هذا الصدد: "إن الفلسفة هي فن تشكيل المفاهيم واختراعها أو صنعها وأن الفيلسوف صديق للمفهوم، بل إن الفلسفة ليست مجرد فن لتشكيل وصناعة المفاهيم، لأن المفاهيم ليست بالضرورة أشكالاً أو ما نثر عليه، أو نتجه، إن الفلسفة بصفة واضحة ومضبوطة هي مادة معرفية تلج على إبداع المفاهيم"، فهي إذن لإنتاج مفاهيمي جديدة بشكل مستمر ودائم، وأن موضوعها هو الآخر لا يخرج عن دائرة إبداع المفاهيم. ونفس الفكرة ذهب إليها الفيلسوف الألماني "نيتشه" عندما قال: "يتوجب على الفلاسفة أن لا يعولوا على تقبل المفاهيم التي تعطى لهم لغسلها، وتنقيتها، وإعادة استعمالها، ولكن يجب أن يشرعوا في صنعها وإبداعها، ووصفها وإقناع الناس باللجوء إليها، ويجب على الفيلسوف أن يحذر من المفاهيم حذراً كبيراً، خصوصاً إذا كان غير صانع لها بنفسه. وللتوضيح أكثر يمكن العودة إلى رابط الفيديو(انظر).2
- **خلاصة :** في إطار تعليمية مادة الفلسفة نحتاج في تدريس هذه المادة إلى براديغم استثنائي خاص يناسب طبيعة هذا الحقل المعرفي التعليمي، براديغم قائم على الاستشكال والحوار والجدل في ظل المقاربة بالكفاءات، لاسيما تعليم التلميذ على استخدام أسلوب المحاجة وتبرير المواقف والآراء من أجل أناع، أو نبذ أفكار معينة بأسلوب فلسفي نقدي.

* *

*

ما يمكن قوله في الأخير هو أن التعليمية منذ نشأتها حتى يومنا هذا، حيث بدأنا بمدخل مفاهيمي حول التعليمية، وبشكل خاص تعليمية الفلسفة وعلاقتها بالحقول التربوية الأخرى، وأهم عناصر التعليمية وأهدافها الإجرائية التي تساهم في نجاعة الفعل التعليمي.

كما تطرقنا إلى تناول الجذور التاريخية للتعليمية وتعليمية الفلسفة وكيف تطورت الأساليب التعليمية عبر العصور المختلفة لا سيما تعليمية الفلسفة في الجزائر بعد فترة الاستقلال إلى يومنا هذا بالتركيز على أهم مقومات الدرس الفلسفي من مشكلة ومفهمة ومحااجة.

مراجع

- 8 philipe merieu,]
philosophie et
didactique, préface
apprendre a philosopher
[dans les lycées
- 2 [أنطوان صباح، تعليمية
اللغة العربية، ج1، النهضة
العربية، بيروت، ط1،
[2006
- 4 [خالد لبصيص، التدريس
العلمي والفني الشفاف،
بمقاربة الكفايات والأهداف،
دار التنوير للنشر والتوزيع،
[2004
- 1 [روني أوبير، التربية العامة؛
تر، عبد الله عبد الديم، دار
العلم للملايين، بيروت، ط1،
[1967
- 3 [عبد العليم ابراهيم،
الموجهه الفني لمدرس
اللغة العربية، دار المعارف،
القاهرة. [