نحو ثورة كوبرنيكية فى تدريس الفلسفة

ذ.ابراهيم تيروز

نحو هندسة ديالكتية لإعادة بناء المفاهيم فلسفيا أو لبناء درس فى الفلسفة

جميع حقوق المؤلف في حفظ الله وعهدة القارئ
الطبعة الاولى
دار نشر مجانيات الشبكة العنكبوتية
المغرب ٢٠١١

ليس هذا العمل سوى محاولة لتجميع مجموعة من التقنيات التي تحصلت من الانشغال المتواصل بتطوير الممارسة الصفية الخاصة بمادة الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي، وبالرغم من قصر أمد هذا الانشغال فمع ذلك نجازف بالتقدم به لمشاركة التجربة، وللعمل على تطويرها، وعيا منا بأن الأعمال الجادة التي تحاول أن تشبع حاجة مدرس الفلسفة، وتحاول أن تجيب عن أسئلته الحقيقية، و التي تمليها عليه حاجات المتعلم الفعلية، قليلة أو هي في غير المتناول، فأرجو أن يكون إسهامي هذا محرضا لغيري على الأقل، للإتيان بما هو أحسن وأفضل...

فهذا العمل يجسد محاولة لتطوير مجموعة من التقنيات الإجرائية، التي يمكن أن تساعد مدرس الفلسفة، في جعل عمله أكثر وضوحا وتماسكا. و يمكن أن تعينه على تشغيل المتعلم تشغيلا حقيقيا خلال الدرس، و بشكل نزعم أنه سيؤهل هذا الأخير (أي التلميذ) إلى بناء درسه الفلسفي المقرر بنفسه، وربما دروس أخرى من اختياره إذا شاء.... إنني لا شك أعلم حجم المبالغات التي جازفت بها أعلاه، لكنني أعلم أيضا أن من سار على الدرب وصل، و عسى أن أكون ممن يشيرون إليه على الأقل.

الفهرس:

١*استهلال:	4
٢*الإشكالية:	6
٣*أرضية للانطلاق:	6
٤*مشكلة "الوضعية/المشكلة" و تجاوزها:	10
٥*بناء الإشكالية:	12
٥ـ١* التحديد الأولي للمفهوم	12
٥ـ٢* أشكلة تماهي المفهوم مع نفسه:	13
٥ـ٣*أشكلة علاقة المفهوم بمفهوم آخر:	16
جدول اشكاليات منهاج الجذع المشترك:	20-21
جدول اشكاليات منهاج الاولى باك	22-23
جدول اشكاليات منهاج الثانية باك	24-25
٦*ملاحظات وتساؤلات:	26
٧*تحليل نص:	28
٨*مناقشة النص:	30
٨ـ١*الإيجاب أو الإثبات:	30
ا- داخليا :	30
ب- خارجيا:	30
٨ـ٢*السلب:	30
ا- داخليا :	30
ب- خارجيا	30
٩*التركيب:	30
١٠-الخلاصة الذكية	31
١١* الانفتاح و الامتدادات:	34
١٢* التقويم:	34
١٣*خاتمة وخلاصة:	36
١٤*نموذجان لتحرير موضوع وفق الصيغة الحالية للامتحان:	37

١*استهلال:

تتلخص مشكلة البيداغوجيا اليوم في كونها لازالت لم تخرج بعد من التناقض أو التعارض القائم بين الفعل والنظر، إذ أنها لازالت تأخذ بمركزية النظر وتبعية الفعل له، مغيبة بالتالي الطرح الذي يرى أن نظرا معينا قد يلزم عن فعل معين، لكن ذلك "النظر" نفسه و معزولا، قد لا يؤدي أبدا وبشكل كامل على الأقل إلى نفس الفعل أو العمل الذي نتج عنه في الأصل. فالعلاقة بينهما هي علاقة لزوم، لا علاقة تلازم.

صحيح أن هذه البيداغوجيا باتت تعرف بحق ما يجب أن تصبو إليه، خاصة في صورتيها المدعوتين بالكفايات و بالإدماج، غير أنها لازالت متعثرة في شق الطريق المؤدية إليه، ولازالت لم تعثر بعد على المنطلق الذي يجب أن تنطلق منه متجهة إلى ذلك الهدف.

لابد لهذه البيداغوجيا من الأخذ بأسبقية الفعل على النظر، أي أن المتعلم لا تنتقل إليه الكفاية بالواسطة الرمزية المتمثلة في اللغة، وإنما بإقحامه في الفعل، وإلزامه به، وتحفيزه على القيام به، وكبحه عن الانشغال بغيره، ومساعدته عليه مرارا وتكرارا إلى أن يتشرب روحه ويستبطن ثم يستنبط خطاطاته.

ولابد قبل ذلك أن يكون المرام (اقدار التلميذ على فعل التفلسف) واضحا و متماسكا وقابلا للأجرأة والقياس، كدليل أولا على تملك المعلم لمادة تعليمه، قبل أن يشرع في نقلها إلى المتعلم، أي لا بد أن يكون القالب الذي ستلجه ممارسة المتعلم التعلمية، قالبا منسجما ومتماسكا، وفي غاية الدقة والنجاعة...

ما نريد أن يحصل للتلميذ وان يحدث له يجب أن يكون هو القائم بإحداثه وخلقه لدى غيره حقيقة او افتراضا وتخيلا، إذ لايصبح المرء مالكا لكفاية ما بشكل كامل، إلا إذا كان قادرا على إيصال غيره إلى امتلاكها.أي أن يصبح المتعلم قادرا على الحلول مكان المعلم، ولعل السبيل الأوحد إلى ذلك، هو أن ينجح المعلم في الحلول مكان المتعلم، ليعايش مايحتاجه هذا الأخير للوصول إلى الكفاية...

يجب علينا في مادة الفلسفة، بدل أن نقحم التلميذ في وضعيات مشكلة أن ندعوه إلى البحث عنها، وبدل أن ندعوه إلى تمثل الإشكاليات أن نقوده إلى خلقها... وبمعنى أدق أن ندعوه إلى بناء الدرس ذاتيا، بعد أن نمده بخطة أو هندسة رصينة واضحة تمام الوضوح، ويمكنه الاعتماد عليها في بناء جميع الدروس المقررة، بل و دروس أخرى من اختياره الخاص إذا شاء.... علينا بلغة أخرى أن نمده بنظرية متماسكة أو ببراديغم دقيق لدرس الفلسفة وان ندعوه إلى الاشتغال المستمر به إلى أن يخبر بما يكفي مكامن قوته ومكامن ضعفه، وان يصبح قادرا على تجاوزه نحو ماهو أفضل.

فهل سننجح في هذا الرهان المركزي من خلال هذه الورقة؟؟؟

إن ما نتغياه باختصار من خلال هذه الورقة هو بالضبط رسم هندسة رصينة – ما أمكن ذلك– لبناء الدرس الفلسفي أو درس الفلسفة في الأقسام الثانوية التأهيلية، هندسة يمكنها أن تفضي بنا وبالأحرى بالتلميذ وبشكل سلس إلى إمكانية تجاوزها.

إن ما يحاول درس الفلسفة أن يقود التلميذ إليه، هو بالأحرى تدريب فكره على مراجعة ونقد وخلخلة التصورات التي يستبطنها دون وعي تام بها حول جملة المفاهيم الحيوية، التي يرتكز عليها في تعاطيه مع الوجود والحياة، ولعل المقصود من ذلك هو دفع التلميذ أو المتعلم إلى إعادة تملك هذه المفاهيم، وامتلاك القدرة على مساءلة المفاهيم المماثلة، أو القدرة الذاتية على أشكلتها، ليتمكن الفكر والوعي من التحرر الحقيقي، بان يغدو قادرا على بناء ذاته بشكل مستقل عن أي استلاب أو انغماس في تفاهات المعطى واليومي. ولعل هذا ما عبرت عنه التوجيهات التربوية (نونبر ٢٠٠٧) على نحو أفضل:

ويسعى المنهاج الجديد للفلسفة إلى إتاحة فرصة تجربة الرشد الفكري والنضج الوجداني لتلميذ الفلسفة. ويعني هذا أن هذا المنهاج يضع أمام التلميذ(ة) إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والمسألة والتحليل والنقد قبل القبول والإقرار، وتعلم وممارسة اتخاذ القرار بحرية واختيار، وتعلم التحرر من السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام والآراء المسبقة والتعصب، والانعتاق من حجة السلطة، ومن سلبية التلقي التي تضعه فيها وسائل الإعلام وخاصة منها البصرية المعتمدة على الصورة. ويعني ذلك أيضا تعلم الشجاعة في استخدام العقل وفي التعبير عن الرأي المدعوم بحجج، وتحمل المسؤولية تجاه الذات واتجاه الغير والجماعة، والارتقاء بالسلوك والتعامل من مستوى الاندفاع والعنف إلى مستوى التحكم الواعي والقصدي الموجه بالقيم الإنسانية الكونية، ومن الذاتية المنغلقة الإقصائية إلى التبادل والمشاركة والانفتاح القائم على الاحترام والتسامح والحوار والتواصل على أساس قيم الخير والحق والجمال.

٢*إشكالية البحث:

يتمثل جوهر الفاعلية الفلسفية في المساءلة المستمرة للجاهز وللموثوق به ولما أصبح في عداد اليقين، لكن:

- أليس هذا بدوره يقينا جاهزا ينبني على أساسه درس الفلسفة؟
- وكيف يمكن أن تثمر صور جامدة من تاريخ الفلسفة، فلسفة حية تحيا في التلميذ ويحيا بها؟
- وبلغة مجازية كيف تكون حركية الشريط السينمائي ممكنة إذا كان في مجوعه مجرد صور ثابتة؟
- ألا يمكن القول بأن درس الفلسفة لا يصبح ممكنا إلا بتحنيط ما هو حي وحيوي وتجميد ما يراد منه تأصيل الفاعلية؟
- كيف يؤدي الثابت والمحنط والجامد إلى امتلاك القدرة على التحويل والتغيير؟
- **هل يمكن أن ندرّس الفلسفة إذا كانت هذه الأخيرة مساءلة جذرية لكل درس ممكن؟**

٣*أرضية للانطلاق:

يعاني درس الفلسفة اليوم أكثر من غيره من تخبط منهجي عميق، و كأن خصوصية هذه المادة وروحها الفاعلة إنما كانت وبالا على تدريسها، وشوشت على التعاطي المنهجي والديداكتيكي الخاص بدرسها، أكثر مما خدمته، وأهلته للتناسب مع حاجات مختلف أطراف المنظومة التعليمية.

إن التلميذ اليوم يعاني الأمرين مع ما يسود هذا الدرس من إبهام وغموض، وما يكتنفه من نزوع نحو التلغيز، وكأن درس الفلسفة الحق لا يستقيم إلا إذا جعل فم التلميذ فاغرا أمام أسراره العصية عن الإمساك و الإرصان.

إن مدرس الفلسفة في مثل هذه الأحوال بات شبيها بالساحر الذي يخرج أرنبا من القبعة، في خرق لشتى قوانين الفكر و الطبيعة، وكلما كان الأستاذ من هذه الطينة التي تحفظ للفلسفة "هيبتها" من عبث الوضوح و البساطة و جرأة غوغاء التلاميذ، كلما بدا هذا الأستاذ وفيا لأمجاد آبائه الفلاسفة العظام. إن هذا الوضع المرَضي، و الذي يعيد و للأسف إنتاج نفسه عبر الأجيال، وتتحالف في صناعته وإشاعته أسباب عديدة، لا يمكن الخروج منه سوى بفضحه، وتعريته مما يحول بيننا وبين حقيقته من أقنعة.

إن أوضاعنا المأزومة (سوسيولوجيا) جعلت المثقفين أو المتعاطين عموما مع الشأن الفكري من أفراد مجتمعنا يستهيمون بالعبقرية الفذة التي تصنع الخلاص السحري، ولهذا اقترنت الفلسفة ومعها الفلاسفة في المخيلة الاجتماعية بغرائبية الأطوار، وبإيغال اللغة في الغموض، وأحيانا بالجنون.

هذا من جهة و من جهة أخرى نجد أسبابا أخرى مرتبطة بالسابقة، تكمن في نزوعات المدرسين السلطوية و نزوعات النظام التعليمي الاقصائية اللاشعورية، ولعل هذا ما يمكن أن يتضح إذا وظفنا بخصوص الأولى، ما يصطلح عليه مصطفى حجازي بالتماهي بالمتسلط، ذلك أن عقدة النقص إزاء المادة متأصلة في مدرس الفلسفة نفسه، إذ هي بالنسبة له: المجال الخاص لخوارق الفكر المقدسة مما يجعله لا يملك كشخص عادي عليها سلطانا، وإنما هو حارس من حراسها، فكل ما يستطيعه هو أن يعيد إنتاج النقص المتأصل فيه لدى التلاميذ الذين وضعوا بين يديه، متماهيا في ذلك مع دور المتسلط المعرفي الذي مورس عليه في ما مضى، وغرس فيه بذور الخصاء الفكري الأبدي.

وغير بعيد عن هذه الفكرة يمكن أن نضيف فيما يخص نزوعات النظام التعليمي الاقصائية واللاشعورية بأن التلميذ الذي ينتقى، ويسمح له بالعبور إلى المستويات الأعلى، هو الأكثر خضوعا وامتثالا من الناحية الذهنية و المعرفية، وذلك مهما كان الموضوع المعرفي موضع طلب الامتثال والخضوع غامضا ومبهما.

فالنزوع نحو تعقيد العبارة في هذه المادة، ونحو تكلف الألفاظ المستعصية، لا يكون في الغالب هدفه الدقة والوضوح، وإنما هدفه إثارة الإبهام والغموض، وتشكيل سياج بين جموع المتعلمين والخاصة التي يمثلها أهل المادة وأساتذتها. فمن أظهر من جموع المتعلمين الامتثال الحرفي لتلك الطلاسم الغامضة وآمن بها، سمح له بالاقتراب أكثر فأكثر، أما من تشكك وساءل وتساءل، فذلك يقصى بدعوى ضعف المستوى وبدعوى العجز عن الفهم.

وإذا ركزنا على النظر في وضع المتعلم بشكل خاص، سنجد أن وجوده وتفاعله مع الدرس ينقسم إلى انفعالين منفصمين: وهما الاختزال والذهول، وبخصوص الأول فالكلمات والعبارات والأمثلة التي يستوعبها، ويجدها متوافقة مع ما لديه من مجموع الدرس، يدمجها، أما إن كانت غير متوافقة مع ما لديه مسبقا، فيهمشها وينتقص من قيمتها استعدادا لنسيانها وتناسيها... أما الكلمات والعبارات التي لا يستوعبها أصلا فيصاب بالذهول أمامها، ولأنه منخرط في ادعاء الفهم إظهارا للامتثال، فسيتسلم لنزوعاته الاستيهامية الذاتية حولها، تلك الاستيهامات التي ستحل محل خلوها من المعنى لديه، وهكذا ستصبح المفاهيم الفلسفية الحيوية مجرد أدوات زينة، يؤثث بها كلامه ويضفي بها نوعا من الأهمية عليه، ليعيد إنتاج ذلك التكلف الذي غايته الإبهار وسنده القصوي الاستشهاد بالسلطة.

ولعل ما يدعم هذا الوضع لدى التلميذ هو ما قد ينخرط فيه المدرس تحت مسمى الابتذال: وذلك بأن يعمل على تقديم الإشكاليات والاطروحات الفلسفية، بشكل يجعل التلميذ يتآلف معها دون أن يحس بما تمثله من قطيعة ابستمولوجية وطفرة فكرية، مع ما سبق ظهوره من صور للرأي والتفكير. و أن يستسلم لاطمئنانه إلى فهم التلميذ، فالإنسان عموما يجد سهولة في توهم فهم الغامض البسيط، وصعوبة في محاولة فهم المنطقي الذي يحتاج إلى قدر ما من التركيز. وبسبب هذا تتشكل لدى المتعلم رواسب ستحول بينه وبين امتلاك روح الفكرة أو التصور المقدم له، فعامل الجدة مناسبة ينبغي أن يستثمرها المدرس وان لا يفوتها. فعندما يفشل المدرس في جعل المتعلم يتذوق قوة وجدة الفكرة، فحينها سيسيطر على المتعلم هذا الشكل المبتذل الذي قدمت له به تلك الفكرة، فيصير مدفوعا إلى عدم المبالاة بها لاحقا وان قدمت على النحو الصحيح، وكأنه إذن تلقى لقاحا مضادا لها.

فمتى يصبح درس الفلسفة حقيقة من التلميذ، وبالتلميذ، ومن أجله و إليه؟ متى سيكف هذا الدرس عن التستر عن ما يكتنفه من نقص ومن ثغرات في الوقت الذي يحاول فيه الظهور بمظهر اللغز السحري الغريب؟ ألا يعبر غموض دروس الفلسفة وصعوباتها المختلفة عن عدم وضوحها وتأصلها بمايكفي في أذهان مقترحيها ومعديها ومدرسيها، أكثر مما هو عليه حالها بالنسبة للتلميذ، حيث الأمر تحصيل حاصل؟ أليس هذا هو عين العقم الذي يتوالد فينا، و الذي يعلمنا أن الإعاقة متجذرة في هويتنا و أننا لا يمكن ويستحيل أن نكون مبدعين ومالكين لناصية التفلسف؟ إنه حتما شكل مستتر من أشكال جلد الذات و تحقيرها واعتبارها وصمة عار أبدي.

إن ما يمكن أن نواجه به عند التلفظ بمثل هذا الكلام هو القول بأن تدريس المادة مضطر لمواكبة جديد الفلسفة المعاصرة، و بالأخص منها ما يتعلق بما بعد الحداثة، أي أن ما ظهر لنا غير رصين منطقيا في درس الفلسفة إنما هو نتيجة حتمية لما انفتحت عليه الفلسفة المعاصرة من ضروب في النظر والتفكير. و هو اعتراض نرد عليه بالقول بأن تلك الفتوحات ما كانت لتكون ممكنة للفلاسفة لولا ما سبقها تاريخيا، فكيف نريدها أن تكون ممكنة للتلميذ تشربا وإبداعا، إذا كان لا يمتلك منذ الوهلة الأولى تلك المؤهلات التي تضمن له الانخراط السلس فيها؟؟.. إن التجاوز غير ممكن إلا باستنفاذ إمكانيات الاحتفاظ بما هو قائم، أما التجاوز المجاني والتجاوز الجاهز فيتجاوز نفسه ويتناقض معها، بل هو إذن عار من كل مشروعية منطقية ممكنة.

أما الاعتراض الثاني الذي يمكن أن يساق للتيئيس من مشروع هذه الورقة، فهو القول بأن المسألة تعود إلى التوتر الدائم الذي تعرفه العلاقة القائمة بين كل من الفلسفة والسلطة بشتى أشكالها وتمظهراتها ضمن محيطنا السوسيو ثقافي، ولا إمكان لدرس حقيقي في الفلسفة إلا بالدخول

في مواجهة مباشرة مع مختلف المرجعيات القيمية والأسس والمعايير الخاصة بمجتمعنا في مختلف أبعاده. وهنا سيتعارض درس الفلسفة مع الإطار الموجود ضمنه أصلا، ألا وهو النظام التعليمي كمؤسسة في خدمة تلك المرجعيات وتلك المعايير التي تميز مجتمعنا. فهل يتسع درس الفلسفة لأن يكون فرصة حقيقية ليسائل التلميذ من خلاله كل شيء؟ إنه حقا اعتراض وجيه وتناقض صارخ، لا خروج منه سوى بتبني طرح جدلي يؤمن بأن لا فلسفة إلا بالارتكان إلى سلطة ما، و أن لا سلطة إلا باستيعاب شغب ومساءلة فلسفة ما. فالفلسفة غير ممكنة ألا استنادا على أرض صلبة وفي حدود سقف معين، كما أن السلطة لا تضمن الاستمرارية لنفسها سوى بالانفتاح على جرعات لا بأس بها من النقد الفلسفي.

إن ما يجعلنا في الغالب نختزل علاقة الفلسفة بالسلطة في التعارض والتناقض هو اختزالنا لكليهما: فعندما تكف السلطة عن التصلب في مواجهة النقد الفلسفي، وتنفتح بالتالي عليه وتنصت بحق له، وتعمل حقيقة على استيعابه، فانه سيتسع وسيكف عن أن يكون مجرد نقيض لها، ليكون ناقدا في صفها ولصفوف مقاومتها.

وعندما يكف النقد الفلسفي عن الانكماش على خدمة موقع محدود من مواقع السلطة فعندها سيكف عن النظر إلى السلطة كعدو ونقيض أزلي.

خلاصة القول: إن درس الفلسفة تعتريه اليوم عدة عيوب من أبرزها و أعمها:

- الغموض والإبهام و التلغيز الذي تتسم به المضامين.
- غياب التسلسل المنطقي بين مراحل الدرس مما يعسر الفهم و الاستيعاب.
- عدم وضوح المنتظرات المتعاقد عليها.
- عدم اتصاف الدرس بصفتي الاتساق والتمام المنطقيتين.
- اضمحلال تعليم مهارات وكفايات التفلسف، بفعل هيمنة العرض التلقيني المستتر.
- الوضعيات المشكلة حائرة في أخذ موقع مناسب داخل الدرس.
- الإشكالية تستعرض جزافا دون إمداد المتعلم بمهارة واضحة المعالم لخلقها.
- التحليل متروك للعشوائية دون تحوله إلى تقنية ذكية.
- المناقشة بدون منطق ناظم.
- التركيب غير حاضر كمهارة واضحة أو كنماذج حقيقية ...
- التقويم تقليدي ويهرب الى الأمام...

٤*مشكلة "الوضعية/المشكلة" و تجاوزها:

ان المتعامل مع ما قدم كوضعيات مشكلة عموما ضمن مقترحات مقررات الفلسفة للأقسام الثانوية لا يسعه سوى أن يسجل ما يلي:

– كونها اعتمدت أحيانا على نصوص ذات طبيعة أدبية بامتياز، يقتضي اشتغالا جانبيا على لغتها وصورها الفريدة مما يبعد عن الهدف المركزي المنشود منها، ويضعنا أمام مشكلات القراءة والفهم و التأويل بدل وضعنا أمام مشكلة تعطي انطلاقة فعالة للدرس. الأمر الذي يضع التلميذ أمام متاهة محبطة تكون سببا في الفتور الحتمي، بدل مشكلة توقظ التلميذ وتشد انتباهه و تثير لديه الدافعية لمواجهة مأزق فكري واضح المعالم، يحثه بقوة على الانشغال بضرورة تجاوزه.(انظر مثلا النص الوارد في ص:٢٩ من رحاب الفلسفة للسنة الأولى باكالوريا الشعبة العلمية والتقنية.)

– أحيانا إن لم يكن في الغالب تحمل تلك النصوص وبشكل جاهز المفارقات و الإشكالات التي يفترض أن ندفع التلميذ إلى محاولة بنائها، مما يعد سابقا لأوانه و تجسيدا لخلط فادح بين الوضعية/المشكلة وبناء الإشكالية ذلك أن هذه الأخيرة ينبغي ألا تقدم جاهزة للتلميذ بل من الضروري تمرينه على بنائها و تهييء شروط اقتداره عليها ككفاية، إلى أن يتمكن من الوصول إليها ذاتيا. ذلك أننا نجد أن مايقدم للتلميذ هو بالضبط وضعيات /إشكالية أي نصوص فلسفية تكشف مفارقات فلسفية جاهزة، في حين يفترض تمكين المتعلم من القدرة على اكتشافها ذاتيا. فالوضعية المشكلة تقتصر إمكانية تشغيلها في مادة الفلسفة على خلق الدهشة الفلسفية التي من شأنها تحسيس التلميذ بوجود معارفه فوق أرض لزجة أو رمال متحركة، ليصبح مهيئا للتخلي عن سذاجة البداهة و تعصب الوثوقية وسلطة العادة، فوظيفتها الأساسية هي السلب أي زعزعة بادئ الرأي وإثارة الشك حوله..

– ربط بناء الإشكالية بوضعيات مشكلة يجعلها وليدة المصادفة ولايحولها الى كفاية منهجية يستطيع أن يوظفها التلميذ على نحو واضح.

–الوضعية المشكلة جزئية ولاتولد الاشكالية كاملة فهي تولدها إما ضمن مبحث المعرفة أو مبحث القيم أو الوجود دون ان تشملها جميعها.)

– و الأفدح من كل ما قيل سابقا أن ما جيء به كنصوص تجسد وضعيات–مشكلة تتضمن أحيانا أطروحات سيتطرق إليها في ثنايا الدرس لاحقا.

ولتجاوز جملة هذه العيوب لابد من مراعاة و احترام ما يلي:

–انتقاء وضعيات مقتضبة واضحة ومركزة تثير مشكلة صارخة.

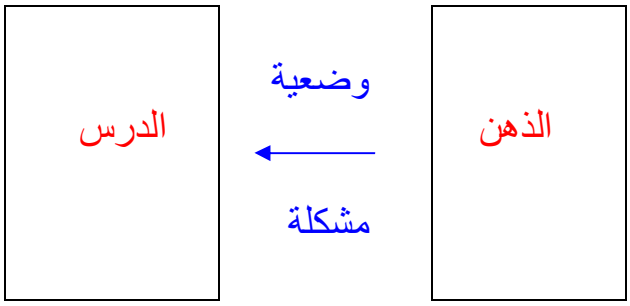
– أن تستجيب لهدف أساسي لا يتعدى تحفيز الفكر لفحص الوجود أو الواقع وليس للبحث عن حل لها بالضرورة. فهي هنا مجرد وسيلة لخلق الدافعية لتعميق التفكير وليست غاية بذاتها.

– إيضاح أن حلها يتطلب مقاربة إشكالات عميقة. فالوضعية المشكلة ذات بعد تكتيكي وجزئي تقني لا تتعداه، بخلاف الإشكالية التي تمتلك بعدا استراتيجيا و شموليا.

و لا أدل على هذا أكثر من النص الوارد في الصفحة ٧٦ من كتاب "في رحاب الفلسفة" للجذع المشترك ل: ك. ل. ستراوس والذي ترد فيه وضعيات مشكلة ساقها الكاتب بنفسه لزعزعة البداهة بخصوص التمييز بين الطبيعة والثقافة (خوف الطفل من الظلام...–الانفعالات المعقدة لمشاهد عرض عسكري..) وهي وضعيات جزئية يمكن للعلم أن يجيب عنها منهجيا عندما نكف عن مساءلة الافتراضات المسبقة التي يقوم عليها العلم نفسه، فعلم الاجتماع قائم في أساسه على تمييز معين بين الظواهر الطبيعية والثقافية دون أن يكون قد برهن على ذلك برهانا قاطعا، وفي ضوء هذا التمييز المؤسس أو التأسيسي يستطيع هذا العلم مقاربة ومعالجة الوضعيات المذكورة أعلاه.. في حين تتوجه الفلسفة إلى ماهو أعمق كما يرى برتراند راسل في نص وارد بهذا الكتاب نفسه و المذكور سالفا (٣٠ص)، أي إلى ماوراء حدود العلم سواء تلك التي انطلق منها او التي عجز عن تجاوزها...

– يمكن العودة إلى المشكلة في نهاية الدرس لتقديم اضاءات بصددها تستلهم من الدرس.

– يمكن اقتراح وضعيات يدعى التلاميذ إلى تخيلها لاكتشاف المشكلة التي تفضي إليها، كأن يطلب من المتعلم أن يتخيل نفسه جنديا في جيش الدولة الألمانية في عهد النازية، وهذا الجيش سيزحف إلى المدينة الحقيقية للتلميذ لاحتلالها، ليكتشف التلميذ كيف يصبح المواطن ضد نظيره المواطن داخل الدولة، وليستشعر عدم استفاده فيما مضى لمفهوم ومعنى الدولة...أو أن يقترح عليه أن يتخيل مدمنا على مخدر خطير يواجه مشكلة التحكم في ذاته أمام رغبته الجامحة في شيء مميت سيقتله لامحالة، و ليحس بالمثل أنه لم يستنفد فيما مضى حقيقة الرغبة، ولتظهر له بجلاء إلحاحية المقاربة الفلسفية لها. وهذين المثالين يبينان كيف يمكن لوضعيات دقيقة يمكن ولوجها ذهنيا بسهولة أن تؤدي الى مازق فكري.



و كوضعية مشكلة جامعة مانعة يمكن أن ندعو التلميذ إلى التأمل في ما سيشكله المفهوم موضع الدرس بالنسبة إلى الإنسان/الجنين من جهة أولى، ثم في ما سيشكله المفهوم بالنسبة إلى الإنسان/ الراشد من جهة ثانية، ففي الحالة الأولى سيكون الإنسان غير متميز عن الحيوان، أما في الحالة الثانية فسنربط المفهوم بالإنسان العاقل والمبدع و المالك للإرادة وللكرامة والحر.... فالفلسفة والثقافة، والوعي، والرغبة، و الشغل، والدولة،... جميعها من منظور الراشد مخلوقات خلقها الإنسان بحريته ولأجل سعادته أما عند اختزال الإنسان في صورة الجنين حقيقة (ومجازا في علاقته بالطبيعة والعالم) فان تلك العلاقة السابقة ستنقلب رأسا على عقب...

٥*بناء الإشكالية:

يعاني بناء الإشكالية في مقترحات المنهاج الجديدة من تغافل فادح إذ في الوقت الذي كان المقرر السابق يتدرج في إخراجها إلى الوجود و إن غابت منهجية واضحة في ذلك. نجد المقترحات الجديدة تقدمها بشكل شبه جاهز. وعندما تغيب كفاية الأشكلة لا شك ستنعدم إمكانية وجود حقيقي لجوهر درس الفلسفة. إن التلميذ في الغالب ما يلج إلى صلب الدرس أو يطلب منه ذلك على الأقل دون أن يكون قد شارك حقيقة في ذلك الولوج. بل يجد نفسه أمام تعدد الأطاريح واختلافها دون أن يفهم بعمق مدعاة أو دواعي ذلك. إن الأستاذ في الغالب ما يجد نفسه مضطرا بهذا الخصوص، إلى إمساك اليد اليمنى للتلميذ، ليسأله أين هي يدك اليسرى إذا كانت التي يمسك بها هي اليمنى؟.

فما هي الخطوات التي ستكفل للتلميذ عبورا سلسا إلى امتلاك ناصية بناء الإشكالية أو استشكال المفهوم موضوع الدرس أو أي مفهوم يشتغل عليه الفكر مستقبلا.

أشكلة المفهوم هي الخروج به من دائرة الوثوقية والبداهة ومن مستوى التسطيح والتبسيط الساذج له و هي الكشف عن المفارقات التي تسكن حده وتعريفه، وحيث أن حده وتعريفه لا يكون سوى بربطه بما يدخل في بنائه الداخلي من مفاهيم أخرى أو بربطه بمفاهيم خارج إطار بنائه الداخلي نظرا لتلازمها أو لتناقضها أو لتماثلها معه، فان الأشكلة ستكون إما بمساءلة الانسجام الداخلي للمفهوم وتماهيه مع ذاته أو بمساءلة علاقته بمفهوم آخر (تناقض –تماثل –تلازم...).

٥-١* التحديد الأولي للمفهوم: هنا يلزم أن ننطلق من تحديد أولي للمفهوم، لا بالرجوع إلى المعاجم الفلسفية، لأنها في الغالب تقدم تحديدات الفلاسفة التي هي حصيلة اشتغال فلسفي، نود دفع التلميذ إلى القيام بما يماثله أو استثماره على الأقل، وليس الانطلاق منه بشكل جاهز ومصادرة المطلوب، حيث أن الفيلسوف وهو يعرّف مفهوما لابد وأنه في الغالب يستحضر الإشكالية التي يضمرها، و في نظري عموما يحصل حد المفهوم بموقعته بين مفهومين هما الإنسان كمفهوم مركزي والوجود أو العالم كمفهوم شامل لهما معا. ولا شك هنا أن المفهوم سيكون بالنسبة للإنسان

أداة لفكره وبالنسبة للعالم أو الوجود صورة أو تمثيلا لظاهرة من الظواهر أو فعل من الأفعال التي تدخل في تكوينه.

التحديد الاولي للمفهوم:

- مادا يمثل داخل العالم؟ ← موضوعيا : عدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. فالانسان جزء لايتجزا من هذا الكل الذي هو الطبيعة أو العالم.
- مادا يمثل بالنسبة للإنسان؟ ← ذاتيا: تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. الانسان مستقل بقدراته الخاصة عن العالم والطبيعة.

وعلى سبيل المثال لا الحصر نورد ما يلي من تحديدات أولية :

+ اللغة نسق من العلامات أبدعه الإنسان للتمثيل و للتفكير والتعبير والتواصل.

+ الحق ما تحدده الثقافة أو الطبيعة وتطلبه الإرادة الإنسان وتسعى إليه.

+الشخص ما يمثله الإنسان ككائن حي يتفاعل مع محيطه فكريا وأخلاقيا وبيولوجيا.

+ الغير هو نظير الشخص في العالم...

+ الدولة : جهاز من المؤسسات وجد لتنظيم العلاقات بين المواطنين سياسيا واجتماعيا واقتصاديا

+الحقيقة : صورة ذهنية يقبض من خلالها الإنسان على ماهية ظاهرة ما.

والأهم أن نعتبر هذا التحديد الأولي والبسيط مجرد وسيلة ومنطلق لإشعال شرارة التفلسف، باكتشاف المفارقات بشكل طبيعي، وليس بسرقتها من مجهود الفلاسفة و في صورتها الجاهزة.

٥-٢ * أشكلة تماهي المفهوم مع نفسه:

وتتم بالسعي إلى أشكلة البناء الداخلي للمفهوم بالاستعانة بالتحديد الأولي السابق و بالجداول الآتية كأمثلة وذلك للتمكن من استخراج التقابلات:

يتم التوصل الى التقابل باصطناع الانحياز المبالغ فيه، تجاه احد الطرفين لخلق نوع من التقاطب:

المفهوم المؤشكل	التقاطب او التقابل	
؟؟؟	من وجهة نظر متحيزة: لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.	من وجهة نظر متحيزة: لعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.
المنبع (الأصل/الاساس...)	؟؟	؟؟
المجرى (الدينامية/التحول...)	؟؟	؟؟
المصب (المآل/القيمة....)	؟؟	؟؟

يمكن تقسيم مجموعة القسم الى مجموعتين تتحيز كل مجموعة الى قطب معين، مثلا:

درس الحقيقة← (الباحث عن الحقيقة / موضوع البحث عن الحقيقة)

درس الدولة ← (الحكام (الدولة) / المحكومون)

درس الغير ← (الشخص الذي هو أنا / الشخص الآخر (المجنون /المجرم)

التقاطب هنا اصطناعي وإجرائي، حيث يمكن بسهولة أن ننتقل من احد طرفيه إلى الطرف الآخر...(فالذاتي والموضوعي تقسيم إجرائي، إذ من الممكن أن يتبادل الطرفان المكان ليصبح الذاتي موضوعيا والموضوعي ذاتيا، فبالنسبة للدولة هناك ذاتية الحاكم، وهناك ذاتية المحكوم، فبالنسبة لنا كمواطنين سيكون المحكوم هو الذات، أما عندما ننتقل إلى موقع السلطة والمسؤولية داخل أجهزة الحكم، فسيكون منظور المحكوم موضوعيا بالنسبة إلى منظورنا...) و تتمثل أهمية هذا الانتقال بين القطبين، في توسيع أفق النظر والتأمل، وفي التمرن على التجريد و على تجاوز أحادية البعد والنزوع الاختزالي.

المفهوم المؤشكَل		التقابل المؤشكِل	
١/ مفهوم **الرغبة**.		من وجهة نظر متحيزة: لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.	من وجهة نظر متحيزة: لعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع	**١/العقل.**	**١/الجسد.**
	مرورا عبر؟ المجرى و الطبيعة الأساسية	**١/الارادة.**	**١/الحتمية..**
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة	**١/الاشباع والسعادة.**	**١/الشقاء والتعاسة.**

المفهوم المؤشكَل		التقابل المؤشكِل	
٢/ مفهوم **الشخص.**		من وجهة نظر متحيزة: لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.	من وجهة نظر متحيزة: لعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع	**٢/ جوهر وماهية وعلة.**	**٢/ عرض وصيرورة ومعلول.**
	مرورا عبر؟ المجرى و الطبيعة الأساسية	**٢/ علة، الحرية.**	**٢/ معلول،الحتمية.**
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة	**٢/ غاية في ذاته.**	**٢/ كغيره من الموجودات.**

المفهوم المؤشكّل		التقابل المؤشكِل	
٣/ مفهوم **الواجب.**		من وجهة نظر متحيزة: لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.	من وجهة نظر متحيزة: لعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع	**٣/ الذات و الضمير.**	**٣/ المحيط والعادة.**
	مرورا عبر؟ المجرى و الطبيعة الأساسية	**٣/ الالتزام والاختيار.**	**٣/ الإلزام والإكراه.**
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة	**٣/ كونية الإنسان.**	**٣/ خصوصية المجتمع.**

المفهوم المؤشكّل		التقابل المؤشكِل	
٤/ مفهوم **الحقيقة.**		من وجهة نظر متحيزة: لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.	من وجهة نظر متحيزة: لعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع	**٤/ استمرارية وافتراض.**	**٤/ قطيعة وارجاء.**
	مرورا عبر؟ المجرى و الطبيعة الأساسية	**٤/ وجود منهج صارم لبلوغها.**	**٤/انعدام المنهج ووجود منهج كاف لكشف نقيضها.**
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة	**٤/مطلقة.**	**٤/نسبية.**

- أن نحول التقابلات المستخرجة إلى أسئلة إشكالية تضعنا أمام مفارقات واضحة على غرار:

_ هل الحقيقة تتبع من القطيعة أم من الاستمرارية؟

_ هل الشخص علة و ذات حرة أم هو معلول أسير للحتمية؟

_ هل الواجب غايته السمو بالإنسان إلى الكونية أم انه لا يتعدى الحفاظ على خصوصية المجتمع؟

٥-٣*أشكلة علاقة المفهوم بمفهوم آخر:

أما عن أشكلة علاقة المفهوم بمفاهيم أخرى فإننا ننطلق في العادة مما ترسخ في الذهن من علاقات التباعد (التناقض أو التباين) أو التقارب (التلازم أو التماثل) بين المفهوم موضوع الدرس ومفاهيم أخرى لنحاول مساءلتها واستشكالها وهنا ستكون صيغة الإشكالية في الغالب على غرار ما يلي:

– إلى أي حد يمكن القول أن المفهومين بين أيدينا في تناقض؟ ألا يجوز أن نقول أنهما في تلازم؟(لأشكلة علاقة التناقض كما هو الحال بين الحرية والحتمية مثلا)

– إلى أي حد يمكن القول أن المفهومين بين أيدينا في تلازم؟ ألا يجوز أن نقول أنهما في تناقض؟ (لأشكلة علاقة التلازم كما هو الحال بين الحق والعدالة مثلا)

– إلى أي حد يمكن القول أن المفهومين بين أيدينا في تماثل؟ ألا يجوز أن نقول أنهما في تباين؟ (لأشكلة علاقة التماثل كما هو الحال بين الحقيقة والحق مثلا)

– إلى أي حد يمكن القول أن المفهومين بين أيدينا في تباين؟ ألا يجوز أن نقول أنهما في تماثل؟ (لأشكلة علاقة التباين كما هو الحال بين العدالة والانسجام)

(لننتبه هنا إلى أن: التناقض≠التلازم، وأن: التباين≠ التماثل)

وإذا نحن انتبهنا جيدا، فهذا المستوى من الاشكلة يرجع الى الذي سبقه، ألا وهو : أشكلة تماهي المفهوم مع نفسه، خصوصا إذا أخذنا بما يراه دي سوسير بخصوص طبيعة اللغة، التي ليست في نظره إلا نتاجا لنسق من الاختلافات، فهكذا سيصبح هذان النمطان من الأشكلة المذكوران سالفا نمطا واحدا. لأن ماكنا نظن أنه يصح لنا أن نسميه بالبناء الداخلي للمفهوم، سيصبح عبارة عن علاقات ينسجها هذا المفهوم بمفاهيم أخرى، ولا يمكن بتاتا أن نميز ضمنها بين الداخل والخارج بالنسبة للمفهوم.

ولعل أهمية ماوقفنا عليه هاهنا ستظهر بجلاء إذا نحن انتبهنا إلى أن بعض الدروس في السنة الثانية باكالوريا معنونة بمفهومين مثل درس النظرية والتجربة ودرس الحق والعدالة، وبهذا الخصوص نجد التوجيهات التربوية تقول:

2.1. اعتماد المفاهيم (Les notions)

من جديد كمفردات ومكونات للبرامج الجديدة، وفق ما كان معمولا به في البرنامج السابق، وذلك بحكم ارتباطها الوطيد بالإنتاج الفلسفي، واعتبارا في الوقت نفسه لما يتيحه الاشتغال عليها من إمكانيات فلسفية وديداكتيكية. وهي تبعا لذلك ليست عناوين لدروس بالمعنى التقليدي، وإنما هي موضوعات ومواد للتفكير الفلسفي على نحو إشكالي (لما يمكن أن تحمله من التباسات ومفارقات)، ومسالك لإنشاء فضاء فلسفي تتقاطع فيه الأنساق والخطابات الفلسفية على نحو وظيفي (غير كرنولوجي أو تعاقبي).

وإذا كان بعض هذه المفاهيم قد صيغ في البرامج الجديدة في شكل أزواج (من مثل النظرية والتجربة، الحق والعدالة)، فذلك بغرض التحكم أكثر في سعتها من خلال الوقوف على تمفصلاتها وتقابلاتها، وإبراز كيفية تميزها، ومن ثمة، ضبط مجالات الاشتغال عليها.

ولتبيان الكيفية التي سنجعل بها درسي "الحق والعدالة" و"النظرية والتجربة" يخضعان للبراديغم الذي نقترحه في هذه الورقة نورد الملاحظات التالية:

***درس الحق والعدالة:**

عند الانطلاق من الإشكاليات كما صيغت في توجيهات ٢٠٠٧ نجد:

2.3.9. الحق والعدالة

الحق هو ما يطابق معيارا، وهو بهذا المعنى لا يتحدد إلا على نحو عقلي. يكون الحق قانونيا أو أخلاقيا، يقوم الأول على قواعد توجد على نحو موضوعي، بينما يقوم الثاني على متطلبات العقل، وهو الذي يؤسس مبدأ العدالة.

وتتعلق المشكلة الأساسية هنا بمشروعية قواعد الحق التي تنظم الحياة داخل مجتمع ما:

- ما العلاقة بين الحق والأمر الواقع ؟

- هل تتأسس العدالة تأسيسا عقليا ؟
- هل يمكن الاحتكام إلى الحق لتحديد ما هو عادل وما هو غير عادل ؟

يمكن تناول الإشكال المطروح من خلال المحاور التالية:

- الحق بين الطبيعي والوضعي؛
- العدالة كأساس للحق؛
- العدالة بين المساواة والإنصاف.

رغم أن :

- العدالة أم الحقوق إذ لاحق قبل العدالة.
- الحق معيار العدالة ومنبعها.

فقد أعطينا أهمية لمفهوم العدالة على حساب مفهوم الحق، على اعتبار العلاقة الوطيدة للحق بالواجب، فهو إذن سيحضر مرة أخرى في درس آخر:

- الحق = ما لا يجب نقيضه.
- الواجب = ما لا يحق نقيضه.

} تكرار غير مباشر

العدالة

منبعها — مجراها — مصبها و مرساها

الحق الطبيعي ← إنصاف وتمييز ← تحفيز التنافس وضمان الإنتاجية.

الحق التقافي ← مساواة ← تكافؤ الفرص والقضاء على الاستغلال.

الحق الوضعي ← الامتثال للقانون ← تحقيق انسجام المجتمع.

ونلاحظ كيف ظهر محور ثالث يسائل غايات العدالة و الحق.

***درس النظرية والتجربة:**

المستهدف من درس النظرية والتجربة هو امتلاك المتعلم لتصور كاف حول ماهية العلم التجريبي : تجاوز التصور العلموي الدوغمائي وفي نفس الوقت استبطان روح تطوره الجدلية كما كشف عنها طوماس كون وباشلار و بوبر.

العلم التجريبي

منبعه — مجراه — مرساه

نظرية	بقيادة النظرية	سؤال علمية النظرية
تجربة	بالخضوع للتجربة	سؤال معرفة الواقع

العلم التجريبي: (أو الطبيعي)

- منبع المعرفة العلمية: العقل، الواقع
- مجرى المعرفة العلمية: توجيه النظرية وارشادها، توجيه التجربة وارشادها
- مصب المعرفة العلمية: معايير علمية النظرية، حدود معرفة الواقع

وهكذا نلاحظ ان اعتمادنا على هذا البرادبغم الخاص مكننا من استحضار سؤال حدود معرفة الواقع في العلم الذي كان حاضرا في النسخة السابقة من مقرر الفلسفة والذي نجده غائبا على الاقل على نحو مباشر في المنهاج الجديد وهو سؤال في غاية الاهمية لتمكين التلميذ من ادراك حدود المعرفة العلمية المعاصرة واخراجه من الوثوقية العلموية الساذجة...

وعموما و بعد تفحص المجزوءات والدروس والمحاور المقررة في المنهاج يتبين أن بالامكان استخلاص منطق ماتبطنه من شأنه تيسير تملكها و السيطرة عليها. و هو ما نترجمه من خلال الجداول الاتية التي يمكن في نفس الوقت بناؤها بشكل سلس ومنطقي مع المتعلم ليكون بذلك مشاركا حقيقيا في بناء المحاور وكشف المفارقات وصياغة الاشكاليات:

جدول إشكاليات منهاج الجذع المشترك:

المفهوم المؤشكّل			التقابل المؤشكِل بالنظر اليه من منظور متحيز:			المفارقة		الاشكالية
مفهوم : الفلسفة			١	٢				
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع		؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	عبقرية (طاليس)	ظرفية التاريخ (اليونان)	هل الفلسفة وليدة لعبقرية فيلسوف فرد؟ أم هي نتاج لظرفية تاريخية عاشها اليونان في علاقتهم بالشعوب الأخرى؟
	مرورا عبر؟ المجرى	من الخارج (تاريخها)	؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	قطائع وثورات بدون منطق	نمو تاريخي منطقي	هل تاريخ الفلسفة عبارة عن ثورات وقطائع و بدون منطق؟ أم هو سلسلة من المحطات المتواصلة التي تؤدي إحداها إلى الاخرى؟
		من الداخل (منطقها و أدواتها)	؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	سلب للمعرفة (الشك-الدهشة-السؤال...)	بناء المعرفة (بناء المفهوم- التحليل-الحجاج-العقلنة-النسقية)	هل تقتصر آليات التفلسف على الشك والدهشة والسلب؟ أم تتعداها الى التحليل و بناء المفاهيم والحجاج و العقلنة والنسقية؟
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة		؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	نقد وهدم القيم	مراجعة وبناء القيم	هل تصب الفلسفة في نقد القيم السائدة وهدمها؟ أم تحرص على مراجعتها وبنائها من جديد؟

١: من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

المفهوم المؤشكّل			التقابل المؤشكِل بالنظر اليه من منظور				الاشكالية
مفهوم : الانسان			١	٢		المفارقة	
كيف يكتمل بناؤه؟	انطلاقا من؟ الأصل والمنبع		؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	الثقافة ← الطبيعة	هل تنبع ماهية الإنسان من الثقافة كجوهر يقبل التمييز عن الطبيعة؟ أم يتعذر ذلك ليبقى الإنسان مجرد جزء لايتجزأ من الطبيعة؟
	مرورا عبر؟ المجرى	من الداخل (العلاقة مع الثقافة)	؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	منتج للثقافة (اللغة) ← نتاج للثقافة (المؤسسات)	هل الإنسان منتج لثقافته بما تتيحه له اللغة من حرية للفكر؟ ام هو نتاج لها بما تمارسه عليه مؤسسات المجتمع من سلطة؟
		من الخارج (العلاقة مع الطبيعة)	؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟	←	مسيطر على الطبيعة ← خاضع للطبيعة	هل استطاع الإنسان أن يسيطر عل الطبيعة عمليا وتقنيا؟ أم انه لايملك إلا أن يقبل بمحدوديته ازاءها وان يعمل على الانسجام معها؟
	انتهاءا إلى؟ الصورة الأخيرة و القيمة		؟؟؟؟؟	؟؟؟؟؟		كونية الثقافة و تعايش الناس ← تعدد الثقافات و صراع البشر	هل تتجه الثقافة نحو كونية الثقافة الانسانية ودعم التسامح والتعايش بين الناس؟ أم تتجه صوب التشظي والاختلاف وتحريض الصراع بين الشر؟

1: من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

جدول إشكاليات منهاج الاولى باك

مفهوم	منظور	إشكالية المنبع (الأصل والأساس)	إشكالية المجرى (الدينامية)	إشكالية المصب (الأفق)
الوعي	١	هل ينبع الوعي من طبيعة الإنسان المادية؟	هل الوعي الإنساني خاضع لحتميات الجسد و اللاشعور؟	هل يؤدي الوعي إلى امتلاك المجتمع الإنساني حقيقة واقعه؟
	٢	أم ينبع من جوهر روحي أو فكري أوأخلاقي فريد؟	أم أن الوعي الإنساني حر؟	أم يبقى أسيرا مملوكا للواقع بأغلال الأوهام والايدولوجيا؟
الرغبة	١	هل تنبع رغبات الإنسان من حاجاته المنطقية والمعقولة والواعية؟	هل يسيطر الانسان بارادته على رغباته؟	هل يؤدي إشباع الرغبة إلى سعادة الإنسان ؟
	٢	أم تنبع من دوافع غريزية و لاشعورية ؟	أم رغباته هي من يتحكم في إرادته بشكل خفي؟	ام يؤدي الى ابقائه ضمن دوامة الشقاء الابدية؟
اللغة	١	هل تنبع ماهية اللغة من العقل فتكون خاصة بالإنسان كما وكيفا؟	هل اللغة مجرد وسيلة للفكر وقاصرة في الغالب عن التعبير عنه؟	هل اللغة فضاء رمزي يخلق داخله الإنسان الفكر والحرية؟
	٢	أم تنبع ماهيتها من الإشراط الطبيعي فيكون اختصاص الإنسان بها كميا وليس كيفيا؟	أم أن الفكر لا ينفصل أبد عن اللغة ويتحدد بها ولا وجود له خارجها؟	أم هي أسر لايستطيع أبدا الخروج من وراء قضبانه؟
المجتمع	١	هل ينبع أساس الاجتماع البشري من التعاقد الثقافي؟	هل الافراد هم الذين يصنعون المجتمع ويحددون مواصفاته؟	هل المجتمع يخدم الفرد ويلبي حاجاته وينمي امكاناته؟
	٢	أم ينبع من الضرورة الطبيعية؟	ام ان المجتمع صانع نفسه وهو الذي يصنع الافراد ويحدد صفاتهم؟	أم أن المجتمع يستغل الفرد ويمارس عليه التسلط والاستعباد؟

1:من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

التقنية	١	هل تنبع ماهية التقنية من كونها غاية في ذاتها؟	هل يتحكم الانسان في تطور التقنية عبر تطوير العلم؟	هل تخدم التقنية سعادة الانسان ورخاءه؟
	٢	أم تنبع من كونها وسيلة لخدمة حياة الانسان والحفاظ عليها و مجرد مظهر من مظاهرها؟	ام أن الانسان انقاد لتيار التقنية الجارف هو وعلمه؟	ام تكرس شقاءه واستعباده وتهديده؟
الشغل	١	هل تنبع حقيقة الشغل من كونه غاية في ذاته و جوهرا لحياة الإنسان؟ فهو خاص به؟	هل غايات المجتمع الانساني العليا هي التي تتحكم في تقسيم الشغل؟	هل الشغل ابداع للذات وتحرير لها ؟
	٢	أم تنبع حقيقته من كونه مجرد وسيلة للحفاظ على حياته وتجليا من تجلياتها؟	ام ان تقسيم الشغل هو الذي يتحكم في المجتمع ككل؟	أم هو اسرها داخل عالم الحاجة و والاستغلال؟
التبادل	١	هل تنبع ماهية التبادل من كونه جوهر و أساس القيم و الحياة الإنسانية برمتها؟	هل يتحكم الانسان بالتبادل الرمزي في منحى التبادل المادي ؟	هل يصب التبادل وبالاخص الرمزي منه في تحقيق التعاقد الانساني و في تحاشي الحروب؟
	٢	أم من كونه مجرد وسيلة ضمن بها الإنسان الحفاظ على بقائه من خلال تحقيق المنفعة؟	أم ان التبادل المادي هو مايتحكم في التبادل الرمزي وفي الانسان نفسه؟	أم يصب التبادل في إقامة التراتب وممارسة العنف وفرض الخضوع للسلطة؟
الفن	١	هل تنبع فعالية الإنسان الفنية الجوهرية في خلق عوالم جديدة والبحث عنها؟	هل يتحدد الجمال ويتشكل وفق معيار عقلي موضوعي؟	هل الفن إبداع ينفتح به الإنسان على امكاناته وتجاوز واقعه؟
	٢	أم من كونها مجرد كشف لأبعاد خفية كانت موجودة أصلا داخل العالم والطبيعة؟	أم يتحدد فقط بشعور ذاتي يعتري ذوقنا الخاص؟	أم الفن مجرد محاكاة ينمو بها الواقع على حساب الإنسان نفسه؟

1:من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الإنسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

جدول إشكاليات منهاج الثانية باك

المفهوم	المنظور	إشكالية المنبع (الأساس)	إشكالية المجرى (الدينامية)	إشكالية المصب (الأفق)
الشخص	١	هل تنبع هوية الشخص من جوهر وماهية ثابتة كالروح والعقل؟	هل يمتلك الشخص الحرية في قيادة مشروع حياته؟	هل يمكن اعتبار الشخص غاية في ذاته وذا كرامة ؟
	٢	ام تبقى هويته عبارة عن صيرورة متحولة ومتغيرة ؟	أم انه خاضع لحتميات المحيط ومعلول بها؟	ام أنه يبقى كغيره من الموجودات؟
الغير	١	هل تنبع ماهية الغير من كونه ضرورة لانبثاق الأنا في الوجود؟	هل ينفلت الغير من جميع إمكانيات معرفته ؟	هل ينبغي اقامة العلاقة مع الغير على اساس الصداقة والانفتاح؟
	٢	ام من كونه تهديد كبير للوجود الحقيقي للأنا ؟	أم يمكن الإحاطة به معرفيا ؟	أم على أساس الصراع والانغلاق؟
التاريخ	١	هل تنبع ماهية التاريخ من دور الإنسان في صناعته؟	هل يبقى التاريخ بدون منطق ثابت تعبيرا عن حرية الانسان؟	هل تبقى معرفة التاريخ ممكنة في الحاصل؟
	٢	أم تنبع ماهيته من خارج هذا الدور أي من التاريخ ذاته؟	ام يبقى التاريخ محكوما بمنطق حتمياته الخاصة؟	آم أنها تبقى مستحيلة ؟
الحقيقة	١	هل تنبع الحقيقة من الإرجاء والقطيعة مع الجاهز والمعطى فقط؟	هل منهج الحقيقة المتاح لا يتعدى الشك والنقد والمساءلة؟	هل ما نبلغه هو فقط فضح وكشف اللاحقيقة مما يجعل، الحقيقة بدون قيمة؟
	٢	أم تنبع الحقيقة من الحدس والافتراض والتسليم والاستمرارية؟	أم هنالك منهج لبلوغ الحقيقة المطلقة؟	أم أننا نبلغ الحقيقة المطلقة، وهي ذات قيمة محددة؟
العلوم التجربية	١	هل ينبع الأساس اللازم والكافي للمعرفة في العلم التجريبي -بما في ذلك التجارب والقوانين- من النظرية الإرشادية؟	هل تتحدد علمية النظرية بتماسكها المنطقي وانسجامها الداخلي؟	هل تتحدد حقيقة الواقع الذي يكشف عنه العلم بما يستدعيه من نظريات وخطاطات ويقيمه من علاقات ؟
	٢	ام يتبع تلك الأساس لتلك المعرفة -بما في النظرية و مبادئها الكبرى والأساسية- من التجريب؟ (الواقع)	ام تتحدد علميتها بالاحتكام الى التجريب؟	أم تتحدد حقيقة ذلك الواقع موضوعيا من خلال التجريب؟
العلوم الانسانية	١	هل تتبع المعرفة في العلوم الإنسانية من الاحتفاظ بإنسانية الظواهر الإنسانية؟	هل تعتمد العلوم الإنسانية كمنهج على الفهم؟	هل جسدت العلوم الانسانية خصوصية واختلافا عن العلوم التجربية الطبيعية؟
	٢	أم تنبع من تشييء تلك الظواهر؟	ام تعتمد على التفسير؟	ام جسدت كحصيلة نهائية التماثل معها كنموذج ؟

١:من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

الدولة	١	هل تنبع مشروعية الدولة من ارتباطها بالإنسان المواطن؟	هل الدولة ملزمة في ممارستها للسلطة برعاية ومراعاة حقوق المواطن؟	هل الدولة واقعيا وكحصيلة يمكن أن تخدم الحق؟
	٢	أم من كونها جهاز مستقل عنه تولد بفعل التاريخ؟	ام أن جميع الأساليب مسموح بها لضمان بقائها وزيادة نفوذها؟	ام انها تبقى تجليا من تجليات العنف والصراع؟
العنف	١	هل ينبع العنف من اختلالات عالم الثقافة ؟	هل العوامل والآليات الثقافية هي ما يتحكم في مجرى العنف؟	هل ندين العنف من مرجعية ثقافية عقلية أو اخلاقية ووضعية؟
	٢	ام ينبع من الماهية الطبيعية للإنسان؟	ام هي العوامل المادية (الاقتصادية) والغريزية (اللاشعور)؟	ام نحكم عليه من مرجعية الطبيعة وميزان القوى؟
العدالة	١	هل ينبع اساس العدالة من الحق الثقافي والوضعي؟	هل تتحقق العدالة بتوخي المساواة والقضاء على التفاوت؟	هل تنبع قيمة العدالة من ردع الاستغلال والانانية؟
	٢	ام ينبع من الحق الطبيعي؟	ام تتحقق بالتمييز ومراعاة للفروق وبالانصاف؟	أم تنبع من تشجيع نماء القوة البشرية وازدهارها؟
الواجب	١	هل ينبع الواجب من شعور داخلي؟	هل الخضوع للواجب حرية؟	هل يؤول الواجب الى أن يتخذ صورة كونية موحدة؟
	٢	ام ينبع الواجب من املاء خارجي؟	ام أن مسايرته اكراه؟	ام يبقى خاضعا لخصوصية المجتمع؟
الحرية	١	هل تنبع الحرية من تفرد الانسان بالعقل والإرادة؟	هل يحقق الانسان الحرية بالأخلاق والمؤسسات؟	هل تصب حرية الإنسان في تحقيق غاياته وفرضها على العالم لأنسنته؟
	٢	ام تنبع من قوة الانسان كجزء من قوى الطبيعة؟	أم لايحققها إلا بالقوة والعنف بما في ذلك قوة القانون؟	ام لا تصب الا في تحقيق مشيئة الطبيعة لتكون الحرية الحقة مستحيلة؟
السعادة	١	هل تنبع السعادة من رضا العقل أو القلب؟ كقوى للانفصال عن الطبيعة؟	هل السبيل إلى السعادة هو الخضوع للواجب عقليا وأخلاقيا ؟	هل السعادة انفصال عن المحدود لمعانقة الكوني والكلي؟
	٢	أم تنبع من اشباع البدن؟ كجزء محدود من الطبيعة؟	أم السبيل إليها هو نشدان حاجات الجسد والرغبات؟ أي انسجام الحياة مع الجسد؟	أم السعادة التصاق بالجزئي انسجاما مع مشيئة الكوني والكلي؟

١ :من منظور متحيز لتميز الإنسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة. ٢ :من منظور متحيز لعدم تميز الإنسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.

٦-ملاحظات وتساؤلات:

رغم أن البراديغم المستنبط أعلاه يمكننا من تحقيق نوع من الانتظام داخل الدرس الفلسفي، وهو باراديغم استقرأت نسبة مهمة منه، من خلال التعاطي مع هذه الدروس عمليا داخل الفصل، إلا أنه مع ذلك يخندقنا ضمنيا داخل تصور فلسفي محدد، يقول بأسبقية النظر على الفعل وأسبقية المعرفة على الأخلاق فالسؤال الأخلاقي يأتي في الغالب بعد السؤال المعرفي : الوجود ← المعرفة ← الاخلاق . (لماذا مثلا لا ننطلق من تحديد قيمة الشخص في درس الشخص، أو من قيمة الحقيقة في درس الحقيقة، أو من مسؤولية الإنسان التاريخية في درس التاريخ...)

* ألا يضمر هذا الترتيب ويبطن ديكارتية فلسفية ما، أي أولوية الفكر على الأخلاق؟ في حين نجد أن النقد الكانطي يعيد النظر في هذه التراتبية بتأسيس الميتافيزيقا على الأخلاق...

*فهل التأطير الفلسفي المحيط بهيكلة وبناء المقرر ينحصر داخل حدود الفلسفة الديكارتية العقلانية ؟؟

*وهل هناك انفتاح كاف على مختلف ضروب الفلسفة والتفلسف داخل مقترحات الكتب المدرسية؟

هنالك ملاحظة أخرى تتمثل في تهميش بعض التصورات الفلسفية أو تقديمها بشكل مختزل في مقترحات المنهاج، كتهميش فيكو جامباتستا و تهميش الفلسفة الوجودية في درس الحقيقة و كتهميش شوبنهاور في درسي الرغبة و السعادة...

*فهل السبب في ذلك هو التخوف من راديكالية بعض الأطروحات الفلسفية؟ او هو بالأحرى غياب القدرة على خلق أفق **تركيبي** رحب و واضح لتلك الاطروحات الفلسفية المتعارضة جذريا؟ وغلبة النزوع النقدي "الهادم" على نزوع البناء والتركيب؟

*أو هو بالأحرى تخوف من بعض الاطروحات الفلسفية التي تقول بمحدودية الفلسفة و خصوصا الديكارتية منها؟

*ألا يعبر ذلك عن تكريس للوثوقية في الفكر، الذي هو صنيعة الممارسة والفعل، كما يرى فيكو ولاحقا ماركس؟

*ألن يؤدي عدم الوعي بذلك الى دعم الوثوقية و الى التيبس على الآراء و التعصب لها؟ وجعل الفلسفة بالتالي في خدمة القبول بالواقع ولاترقى حتى الى التصالح معه؟

*هل يصح اذن ان نقول بأن مقرر الفلسفة، في احسن الأحوال وفي و في مقترحاته الحالية، يهدف الى صناعة التلميذ/الحاسوب، الذي رغم مايخوض فيه من إشكالات عميقة، ورغم ما يقوم به من عمليات ذهنية معقدة، لايستطيع القيام بأدنى حركة إزاء واقعه؟؟؟؟

ينبغي للمدرس اذن ان ينتبه لهذا التراتب الداخلي وأن يفكر في امكانات أخرى للدرس: (الأخلاق ← الفكر ← الوجود، أي أن يصبح المصب منبعا والمنبع مصبا وفق اصطلاحنا السابق)

وأن يستحضرها على الأقل عند تقديم الخلاصات التركيبية أو من الأفضل أن يوازن بين حضورها كإمكانيات مختلفة داخل الدروس والمجزوءات. وباختصار يجب أن ينبه المدرس التلميذ إلى أن هذا التراتب منهجي فقط للتدرج في الإمساك ببنية الدرس لكن بعد تملك هذه البنية تصبح إمكانية تحويل طرق الذهاب إلى طرق إياب ممكنة (منبع← مجرى← مصب ⇦ مصب← مجرى← منبع)، بل ضرورية لجعل تلك البنية تنفتح على مختلف امكاناتها...

٧*__تحليل نص:__ نقترح نصا أساسيا لمقاربة الإشكال:

تعبأ هذه الخانات جميعا بالنسبة لكل مقطع أو فقرة من فقرات النص على حدى وبشكل متتابع، مما يتيح الوقوف بشكل متزامن ومكثف ومتحكم فيه الاشتغال على مقاطع النص، وهكذا يمكن للمدرس أن ينطلق من العناصر الاكثر بروزا في النص، سواء كانت مفهوما أو أسلوبا أو رابطا منطقيا، لدعوة التلاميذ الى موقعته داخل عملية بناء المعنى داخل ذلك المقطع.

تقطيع النص	**السؤال التخميني**	***المفاهيم***	***الأفكار***	***الحجاج***	***التأويل والتمثيل***
تحديد مقطع للاشتغال عليه حسب " الفقرنة" التي أخضعه لها كاتبه أو حسب الانتقالات المنطقية المجسدة لانعطافات وتعرجات بناء المعنى في النص اذا دعت الضرورة.	الذي يمكن أن نفترض أن مقطع النص هذا أتى كمحاولة للجواب عنه والذي نحاول حدسه من خلال قراءاتنا الاستكشافية الأولى للنص.	تحديدها : أوليا كما فعلنا في بداية الدرس ، ثم تحديدها من خلال سياقها في مقطع النص هذا، ثم إن أمكن ذلك. من خلال المعجم الفلسفي وبالأخص وفق التصور العام للفيلسوف (صاحب النص). معتحاشي تحديد المفهوم المركزي في هذا المقطع الجزئي.	صياغة الفكرة الرئيسية في مقطع النص هذا بمراعاة الترابط المنطقي القائم بين المفاهيم التي استثمرها الفيلسوف.	الوقوف عند الحجج (الحجاج كمحتوى) و الأساليب الحجاجية (الحجاج كشكل) الموظفة في النص وتبيان الغاية منها (المثال / المقارنة / الاستعارة.....)	تقدم أمثلة أو تأويلات مناسبة كاقتراحات لسد فراغات المعنى التي قد يتركها مقطع النص هذا في الذهن وبالأخص انطلاقا من كتابات أخرى للفيلسوف أو كتابات حوله. ذلك أن الترجمة عادة ما تسقط في معضلات من هذا القبيل.
النص ككل	السؤال التخميني للنص ككل	المفهوم المركزي	الفكرة الاساسية	الحجة العمدة	المثال أو التأويل المركزي الضروري .....
صياغة **الأطروحة العامة** للنص بالربط بين العناصر المتحصلة للوصول إلى جواب النص عن سؤاله الضمني المرتبط بسياقه الخاص وجوابه عن الإشكال الذي يمثل سياق استدعائنا له. مع تثبيت جملة من هذا النص نراها أكثر تعبيرا من غيرها عن مضمونه.					

التقطيع	السؤال التخميني.	المفاهيم	الأفكار	الحجاج	التأويل
الفقرة الأولى	اين تكمن ماهية التقنية الأساسية والعامة ؟	العصر الآلي: هو العصر الذي بدأ مع الثورة الصناعية، حيث أصبح الإنسان قادرا على تعويض دوره في الشغل بآلات تعمل تلقائيا. الآلة: هي ما يستعمله الإنسان في آداء شغل من الأشغال و تختلف عن الأداة في كونها تشتغل بمفردها و بطاقة طبيعية و ليس بمعونة عضلات الإنسان إلا نسبيا.	لكون الإنسان و الحيوان يستطيعان الحركة و التنقل في الطبيعة يمكنهما بذلك استغلال بعض الأشياء في الطبيعة و التأثير عليها لجعلها تخدم وجودهما الخاص.	الاعتماد على السلب و الإيجاب للقبض على الماهية الأساسية للتقنية و علل هذه الماهية بمقارنة بين الحيوان و النبات.	لا حاجة إليه
الفقرة الثانية	أين تكمن ماهية التقنية الخاصة بالحيوان والخاصة بالإنسان ؟	الخطة الحيوية: المقصود بها النظام الغريزي و البيولوجي عند الحيوان و الذي يدفع هذا الأخير إلى اللجوء إلى التقنية حفاظا على بقائه. خطة الحياة: و المقصود بها أسلوب و نمط عيش الإنسان حيث أن التقنية عند هذا الأخير صارت طريقة في العيش تقابلها الطريقة الطبيعية.	يقتصر دور التقنية عند الحيوان على توظيفها في سبيل الحفاظ على البقاء بشكل أساسي بخلاف الإنسان الذي تحولت لديه إلى أسلوب في الحياة و إلى غاية تشكل جوهر حياته المعاصرة.	اعتمد الكاتب على المقارنة من أجل التوضيح و البرهنة و في نفس الوقت عمل على تعزيزها بالمثال(السلاح-الحرب).	في نهاية هذه الفقرة نصادف عبارة متناقضة "لا نفهم التقنية من خلال وظيفة الأداة، إن ما يهم ...ما نفعله بها... فما يهم ليس السلاح، بل الحرب " إن الكاتب يميز بين الأداة كوسيلة و كغاية و بالمثل: بين وظيفة الأداة كوسيلة و كغاية. فما يهم ليس السلاح كوسيلة بل الحرب كوسيلة، أي أن ما يهم هو السلاح كغاية في ذاتها و الحرب كوسيلة لخدمتها(بيعها و انتشارها).
الفقرة الثالثة	كيف يمكن توضيح تميز ماهية التقنية عند الانسان؟	الإستراتيجية: الخطة البعيدة المدى. سيرورة: خطوات و تطورات متلاحقة و متدرجة تنتقل من تغيرات كمية أحيانا إلى تغير كيفي.	لا نفهم التقنية من التركيز الجزئي على الأداة ، و لكن من خلال السيرورة أو الإستراتيجية التي تندرج ضمنها فالسلاح ليس وسيلة للحرب بل أصبحت الحرب وسيلة لبيع السلاح كغاية.	الاعتماد على الأمثلة.	أنظر التأويل السابق.
النص ككل	بماذا تتحدد ماهية التقنية عند الانسان؟	التقنية وسيلة في عالم الحيوان وغاية في عالم الانسان.	ماهية التقنية لاتعرف فقط بالاكتفاء بوظيفة الأداة كما هو الشأن عند الحيوان بل بالسيرورة الواسعة تخدم تلك الأداة وتصب فيها كغاية قصوى.	* منهجية تحليلية متدرجة	أنظر ما سبق

التقنية بالنسبة للإنسان لم تعد مجرد وسيلة لخدمة أهداف جزئية في الحياة كماهو الحال عند الحيوان، بل تعدت ذلك إلى أن تصبح جوهر حياته و الغاية المسيطرة عليها، ذلك أن إنتاج الأسلحة مثلا صار غاية في ذاته نتيجة سيطرة نزوعات أنانية على طغمة من البشر و ضد إرادة جميع الناس.

النص موجود في الصفحة: ٦٦ ، "في رحاب الفلسفة" الاول باكالوريا علمية وتقنية...للفيلسوف اوسولد شبنغلر.

٨*مناقشة النص:

الغاية من المناقشة هي الوقوف عند حدود ومكامن قوة ما جاء به النص، وبالمثل الوقوف عند حدود ومكامن ضعف ما جاء به، فالواجب علينا إذن هو أن ننهج منهج "فولتير" في اعتبار أطروحة النص أطروحتنا الخاصة مرحليا وأن ندعمها بكل ما أوتينا من امكانات فكرية وبتقديم الأطروحات الفلسفية المؤيدة لها والمكملة(الإيجاب). ثم بعد ذلك نعمل في مرحلة ثانية على إبراز قصورها وتعثرها وتقديم الأطروحات الفلسفية المعارضة لها والمفندة(السلب).

٨-١*الإيجاب أو الإثبات:

ا- داخليا :

+الوقوف عند مكامن ومظاهر القوة البيانية و الحجاجية والبرهانية في النص.

ب- خارجيا:

+دعم أطروحة النص بأطروحات أخرى تزيد من اقتناعنا بها، أو تسد مابها من ثغرات أو على الأقل تنسجم وتتوافق وتتكامل معها، ويتم عرض هذه الأطروحات مراعين في ذلك سياقها الخاص بها عند صاحبها، ثم السياق الذي نود إقحامها فيه، مع إيراد قولة بلسان صاحبها تتضمن الأساسي فيها إذا أمكن ذلك.

ج-خلاصة الإيجاب:

نلخص هنا ما أفضت إليه المناقشة ذات التوجه الإيجابي في أطروحة جامعة مانعة ما أمكن ذلك.

٨-٢*السلب:

ا- داخليا :

+الكشف عن مكامن القصور وعن الثغرات المنطقية والبيانية والحجاجية والبرهانية.

ب- خارجيا:

+دحض أطروحة النص بأطروحات أخرى تقوض اقتناعنا بها أو تكشف عن ما بها من ثغرات أو على الأقل يتعذر أن تتوافقا وتجتمعا معا، ويتم عرض هذه الأطروحات مراعين في ذلك سياقها الخاص بها عند صاحبها ثم السياق الذي نود إقحامها فيه مع إيراد قولة بلسان صاحبها تتضمن الأساسي فيها.

ج-خلاصة السلب:

نلخص هنا ما أفضت إليه المناقشة ذات التوجه السلبي في أطروحة جامعة مانعة ما أمكن ذلك.

(فداخليا نناقش النص بالنص نفسه بأن نقيم فيه ونبحث إلى أي حد ينسجم أو يتوتر داخليا، أما خارجيا فنحشد له الأطروحات المناصرة في لحظة أولى، وفي لحظة ثانية نحشد له الأطروحات المعارضة و المفندة.)

٩*التركيب:

يتأتى التركيب بالبحث عن سبل الجمع بين كل من خلاصة الإيجاب وخلاصة السلب في آن واحد، وكأننا نحاول ترسيم الحدود التي تفصل بين إمكانية صحتهما معا، أي الخروج بأطروحة تقول في الغالب بصحة الخلاصة الأولى عند تحقق شروط يتم تحديدها، وبصحة الخلاصة الثانية متى اختلت تلك الشروط وتحققت بالتالي شروط أخرى يتم تحديدها أيضا.

وعلى سبيل المثال وليس الحصر نجد بخصوص إشكالية علاقة اللغة والفكر أطروحتين متعارضتين الأولى تقول بالانفصال لكون الفكر من طبيعة روحية مخالفة للطبيعة المادية للغة (ديكارت) أو لكون اللغة تعجز عن التعبير بدقة تامة عما يجول في خواطرنا و أفئدتنا، خاصة وأننا نستعمل نفس العلامات للتعبير عن مشاعرنا المتباينة من شخص إلى آخر، فالفكر هنا غني غنى لا يمكن أن تحده اللغة (برغسون). أما الأطروحة الثانية فتقول انه لا فكر بدون لغة فحيث يوجد الفكر(الفكرة) فلابد من تواجد اللغة (التعبير)، وما يخدعنا هنا هو أننا نستطيع التفكير في صمت لكن هذا الصمت ليس إلا ضجيجا من الكلمات، أو بالأحرى ضجيجا من صورها الذهنية أو العصبية

(ميرلوبونتي)، و كذلك لا توجد لغة بدون فكر إذ الكلمة بدون معنى مجرد صوت أعمى. و كتركيب سنقول: إن اللغة والفكر متصلان ما أن يخرجا إلى الوجود الإنساني الرمزي ("يتكون الفكر والتعبير إذن في آن واحد"/ ميرلوبونتي) لكن قبل هذا الخروج إلى دائرة الإبداع والاكتشاف الإنساني يكون الفكر موجودا كإمكان والتعبير الذي سيختار له موجود أيضا كإمكان، لكنهما منفصلين لأن ما سيجعلهما متصلين هو الكشف الإنساني، فحقائق الطبيعة أو النفس كإمكانيات للفكر موجودة لكنها لم تكتشف بعد من طرف الفكر الإنساني المتحقق الذي ليس إلا جزءا من امكانات الفكر اللامتناهية.
فاللغة والفكر منفصلان في عالم الامكان قبل التحقق، ودخولهما دائرة الإبداع أو الاكتشاف الإنساني، لكنهما لا يدخلان إليها إلا متصلين وملتحمين. إذ لا تصبح أي علامة ما من جنس اللغة إلا إذا حملت معنى ولا يصبح المعنى مدركا إلا إذا التحم بالعلامة.

التركيب : ← مرتبط بدقة صياغة السؤال الإشكالي.

← مرتبط بدقة تحليل الاطروحات المقارنة وبدقة تقييمها (أي معرفة ما تقدمه بالضبط من ضمانات لتعميق التصور وما تفرضه من تهديدات عليه، و كل على حدى)

الاطروحات	ضماناتها المكتسبة (+)	تهديداتها المحتملة (-)	التركيب

← تعديل الاطروحات بما يسمح الجمع بينها والقضاء بالتالي على تهديداتها منفردة بضماناتها ملتئمة، وكمثال تبسيطي لذلك:

الاطروحات	ضمانات	تهديدات	التركيب
الشجاعة هي عدم الجبن	الانفتاح على إمكانية زيادة القوة	إمكانية التهور والفشل والانكسار النهائي	الشجاعة هي التهور بما يزيد القوة دون الانكسار النهائي وهي الجبن بما يحافظ عليها دون الوقوع في الاستعباد الدائم.
الشجاعة هي عدم التهور	إمكانية الحفاظ على القوة	إمكانية الجبن والانهزام والاستبعاد الدائم	

١٠-الخلاصة الذكية

-أهمية تناول المفهوم؟ -.....

تحديده الأولي: .....

ومفارقته المركزية: A ≠ Ã

إشكاليته المندمجة بالتساؤل حول ارتباط المفهوم بطرفي المفارقة منبعا ومجرى ومصبا (هل المفهوم يرتبط منبعا ومجرى ومصبا ب:

١ :من منظور متحيز لتميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.						٢ :من منظور متحيزلعدم تميز الانسان عن غيره من الموجودات في الطبيعة.					
A ≠						أم ب: Ã					
(من؟)		(كيف؟)		(الى أين؟)		(من؟)		(كيف؟)		(الى أين؟)	
(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-) .....
(من؟)		(كيف؟)				(الى أين؟)					

وكمثال: درس الدولة -أهمية تناول المفهوم؟

- حضور مكثف في جل النقاشات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

-تأثيرها العميق على حياة الفرد والمجتمع..

-بدونها يعود الانسان الى ماضيه الغابر...

تحديده الأولي: جهاز من المؤسسات وجد لتنظيم العلاقات بين المواطنين سياسيا واجتماعيا واقتصاديا. ومفارقته المركزية: الفرد ≠ الجهاز والمؤسسة

اشكاليته المندمجة بالتساؤل حول ارتباط المفهوم بطرفي المفارقة منبعا ومجرى ومصبا (بماذا تتحدد السلطة التي تمارسها الدولة في مشروعيتها وطبيعتها وغايتها وحصيلتها؟ هل ب:

الفرد						أم ب: الجهاز والمؤسسة					
(من؟) اختيار الفرد وارادته وتقديسه كشخص (روسو)		(كيف؟) الديموقراطية (اسبينوزا)		(الى أين؟) الحقوق (جاكلين ريس)		(من؟) الضرورة التاريخية و تقديس الدولة (هوبز)		(كيف؟) جميع الوسائل مباحة (ماكيافيلي)		(الى أين؟) قوة الدولة (هيغل)	
(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)
ضمان الحرية	التهديد بقيام الفوضى	العدالة و المساواة في الحقوق	المجازفة بقوة الدولة و استمراريتها	الانسجام مع غايات الفرد	التعارض مع غايات التاريخ	الحفاظ على النظام والأمن	الحد من مشاركة الفرد ودوره	ضمان استمرارية الدولة	الاستبداد	الانسجام مع منطق التاريخ	استعباد إرادة الانسان

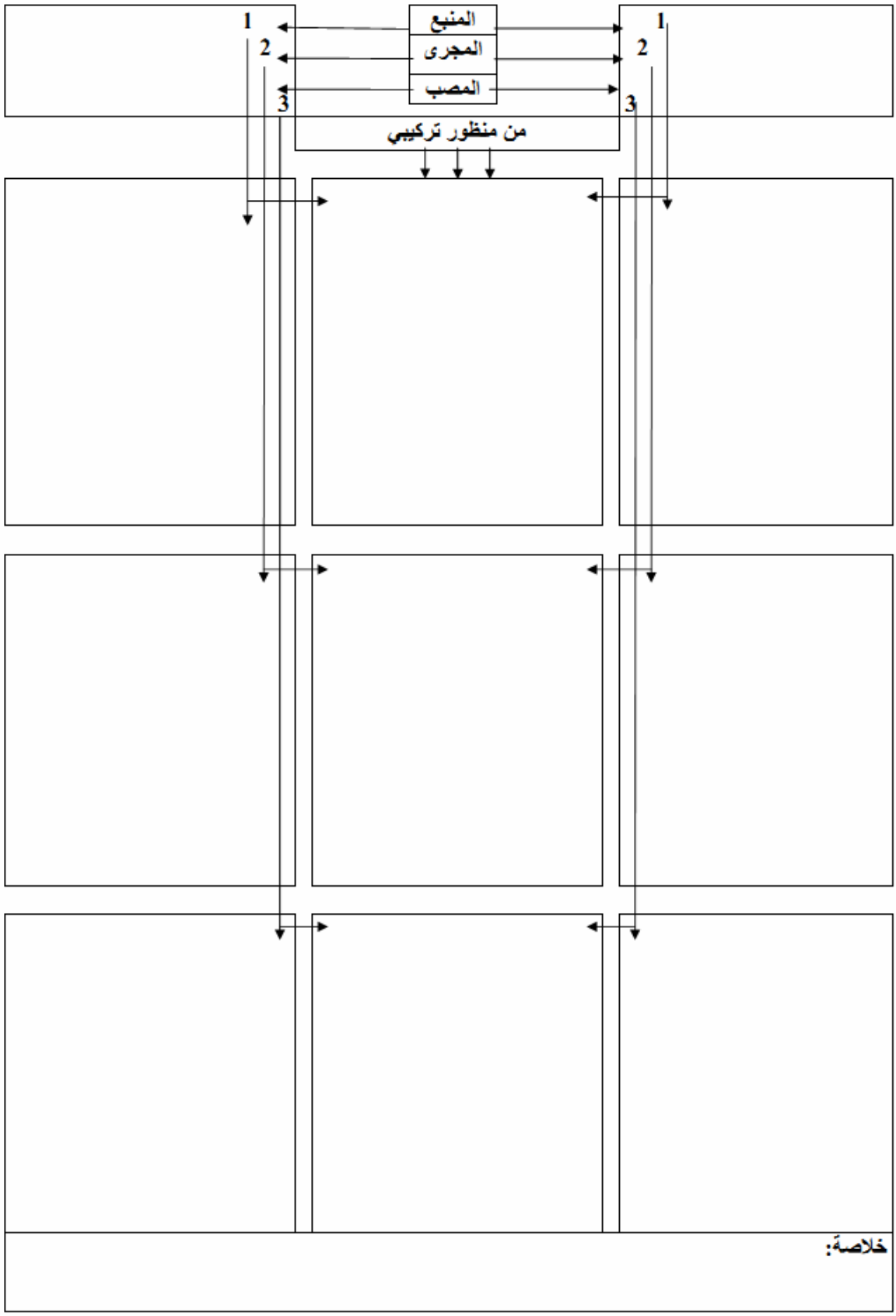
(من؟) تتأسس الدولة بشكل مزدوج ومتوازن على إرادة الفرد وتقديسه وعلى تقديس ذاتها كجهاز أملته الضرورة التاريخية، بما يضمن في نفس الوقت الحرية والأمن والنظام، ويحمي من تهديد الفوضى أو إحباط دور الفرد ومشاركته...

(كيف؟) تعتمد الدولة على النظام الديموقراطي الى الحد الذي يضمن العدالة والمساواة دون المجازفة بزوالها كليا، وتعتمد من الوسائل مايكفل لها الاستمرارية في حالة تهديد بقائها دون ان تقع في الاستبداد.

(الى أين؟) تصبو الدولة الى سعادة الأفراد وحقوقهم بمايضمن الانسجام مع غايات الانسان دون التعارض مع منطق الظرفية التاريخية ، وتسعى الى قوتها ونموها بما يضمن لها الانسجام مع حكمة التاريخ دون استعبد المواطنين.

ويمكن استعمال خطاطة اخرى هي كالآتي:

مفهوم	أهمية تناوله:
	تحديده الأولي:



١١* الانفتاح و الامتدادات:

-يمكن أن نستثمر المعالجة الفلسفية في إضاءة قضايا تهم الواقع المعاش وتبيان ما يمكن أن تفيدنا به الفلسفة من نقد للتصورات الدوغمائية أو الشوفينية السائدة بخصوص واقعنا.

-يمكن كذلك أن نستثمر تلك المعالجة في غربلة ونقد ما لدينا من تمثلات تنطوي عليها لغتنا اليومية دون أن نعي ذلك، حيث يمكن مراجعة الدلالات التي تعبر عنها المفاهيم المتداولة بيننا بتبيان مدى قصورها أو مدى سطحيتها. والملاحظ أن هذه الخطوة كان الشروع فيها يتم وفق المقرر السابق في أول الدرس حيث يحاول الأستاذ استكشاف قصورها مع التلاميذ لكن دون سند حقيق بأن يمكن من ذلك، لكن وبعد معالجة المفهوم فلسفيا والغوص في الدلالات الجديدة التي يمنحها إياه الفلاسفة يصبح من السهل قياسا على هذه الأخيرة تبين مدى قصور أو سطحية تلك الدلالة الشائعة (تمثل عامة الناس).

-يمكن أيضا اعتبار هذه المعالجة الفلسفية بمثابة تأطير للاشتغال على الوضعية المشكلة منطلق الدرس، غير أن معالجة الوضعية المشكلة بشكل فعلي لن تكون إلا وفق المنهج العلمي وليس بالفلسفة أو التفلسف وحدهما.

١٢* التقويم:

إن الهاجس الذي يجعلنا حقيقة نعيد مساءلة صيغ التقويم الحالية يكمن أساسا في الشعور بحيرة التلميذ أمام غموض المنتظرات المتعاقد عليها مما يجعله ضحية سهلة الانقياد إلى شراك اللامبالاة و المراهنة على الغش وما إلى ذلك من ردود الفعل السلبية، هذا بالإضافة إلى أن اغلب ما نصححه من أوراق- ماعدا قلة قليلة لا تغني ولا تسمن من جوع – تتراوح بين الاعتماد الأحادي على الذاكرة أو الاعتماد بالأحرى على الغش خصوصا وان الاشتغال على موضوع الامتحان بشكل فعلي غائب تماما مادام أن خطوة التحليل - تحليل السؤال أو القولة أو النص- وهي ما سينطلق منه لإنجاز باقي الخطوات، غائبة أو حاضرة بشكل ظاهري وتمويهي و ليس أكثر من ذلك، حيث يتحايل المتعلم في المرور على خطوة التحليل مرور البخلاء دون أن يتكبد عناءها بشكل حقيقي. إننا نخلص من هذه الأوضاع المتردية لأداء متعلمينا إلى ضرورة تجزيء وتدقيق ولم لا تبسيط ما هو مطلوب منهم في الامتحانات لكن في الآن نفسه التقليص من فرص الاعتماد على الغش كما هو الحال في مواد من قبيل الرياضيات، وهنا اسمحوا لي أن افتح قوسين لأتساءل متى ستقوم الوزارة بإجراء ناجع للقضاء على الغش بالاعتماد على الهاتف النقال (أي الغشاش). إن أفق الغش المتوفر اليوم صار بالفعل أملا يشد إليه اهتمامات التلاميذ اكثر مما تشدهم دروس الأساتذة ومجهوداتهم البيداغوجية، وهو مما يسقطهم في براثن التقاعس والتخاذل و إن اجتهدوا ففي الكيفية التي سينجحون بها عملية الغش. إن جودة العملية التعليمية رهينة في تصوري بتلازم واقتران أمرين:

- وضوح المنتظرات المتعاقد عليها و وضوح كيفية تحقيقها بأن تصبح الدروس مبنية بشكل منطقي وسلس كما ذكرنا سالفا وبأن تعتمد صيغ أكثر وضوحا ودقة وبساطة و نجاعة و مردودية في التقويم بدل هذه الصيغ الفضفاضة و التعجيزية.

- صرامة ونجاعة النظام المؤسساتي في محاربة أشكال الغش والتحايل بعدم المراهنة على العنصر البشري مثلا في محاربتها و بالمراهنة أكثر على الحضور الفاعل والناجع للجهاز المؤسسي. وبعبارة ربما أوضح أن لا نعول على ضمائر رجال التعليم في الحراسة إذا كان بالإمكان استئصال إمكانية الغش من جذورها كاعتماد صيغ لا تفيد معها التلاخيص المصورة والمصغرة أو كالاعتماد

على تعطيل شبكات الاتصال في المؤسسات التعليمية بدل تحويل الأساتذة إلى "رادارات" بشرية. ولعل هذا الأمر الأخير يمكن أن تساعد فيه الشركات المسؤولة عن الاتصالات، لكن من سيكلف نفسه عناء ذلك.

وأقدم هنا **مقترحا بديلا لصيغة الامتحان** آمل أن يلقى ما يستحق من إنصات واهتمام، و لا أجد ما أحفز به على ذلك سوى دعوة كل المعنيين إلى التساؤل الاستنكاري معي : **هل نمكن متعلمينا من الكفايات اللازمة لجعلهم يسائلون كل ما يمكن أن يقع بين أيديهم من مفاهيم متداولة يوميا ك: البطالة، الغش، النضال، الرشوة، الدعارة ...؟ أم أننا لا نعدو نلقن لهم أن الفلسفة مجال خاص بعباقرة الفلاسفة وقدراتهم الفذة على التجريد المحض؟ وأن قداسة الفلسفة لايجوز ان تدنس في هكذا مفاهيم؟**

وهذا المقترح هو كالآتي:

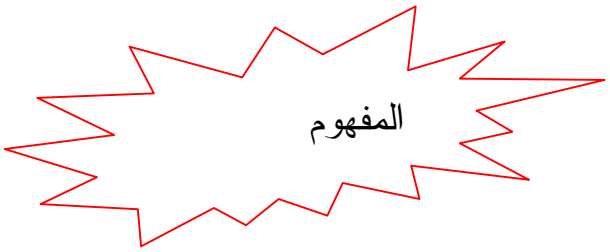
* تقدم للتلميذ ثلاثة نصوص احدها رئيسي متوسط الحجم للتحليل والآخرين ثانويين وقصيرين من اجل الاعتماد عليهما في المناقشة(لا يتعدى حجمها مجتمعة صفحة واحدة) وتدور تلك النصوص جميعها حول نفس المفهوم الذي لا ينبغي أن يكون بالضرورة موضوع درس من الدروس المقررة بل يستحسن في الغالب اقتراح مفاهيم جديدة لاختبار مدى تحصيل المتعلم للكفايات المنشودة من أشكلة و تحليل ومفهمة ومحاجة ومدى تأصلها جميعا ضمن إمكاناته الفكرية، وبتعبير آخر أن نقدم للمتعلم مواد البناء الخامة لنختبر قدراته الإنتاجية والتحويلية متفادين ما أمكن ذلك أن نتيح له أي فرصة للاعتماد على الحفظ أو الغش.
* نطلب من المتعلم تحديد المفهوم المركزي تحديدا أوليا واستخراج ما يبطنه من تقابلات وفق المنهجية التي مثلنا لها سابقا.
* نطلب منه القيام بتحليل النص تحليلا فعليا بأن نجزئ له الخطوات المطلوبة كما تم توضيح ذلك في جدول سالف.
* نطلب منه القيام بالمناقشة إيجابا وسلبا، داخليا وخارجيا، كما تم توضيح ذلك سابقا.
* الخروج بتركيب على غرار ما أوردناه سابقا أيضا .
* استثمار كل الاشتغال السابق في نقد تصور أو تمثل لقضية أو لمفهوم ما كاستثمار معالجة مفهوم الغير فلسفيا في نقد تمثلاتنا بخصوص قضية الثقافة الأمازيغية.

١٣*خاتمة وخلاصة: ويمكن أن نعيد تلخيص ما أوردناه سابقا، كما يلي:

– لحظة **التمهيد**: لحظة جذب ايجابي للمتعلم نحو الدرس (دعوته لكشف بعض مناحي اهمية تناوله)

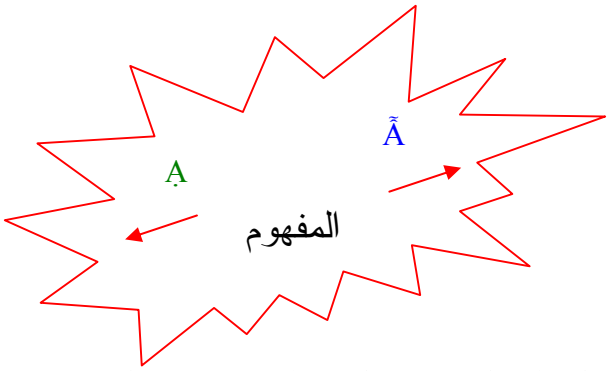
– لحظة **الوضعية المشكلة**: هي لحظة جذب سلبي للمتعلم نحو الدرس، أي صدمه بوضعية/ مشكلة يقف معها على محدودية معرفته وما يعتريها من نقص ليصل الى الدهشة الفلسفية، و في نفس الوقت قطع طريق عودته بالذهن الى ما قبل الدرس.

– لحظة **تحديد المفهوم اوليا**: هي لحظة تثبيت المفهوم في ضبابيته كمادة أولية سيشتغل عليها الدرس.



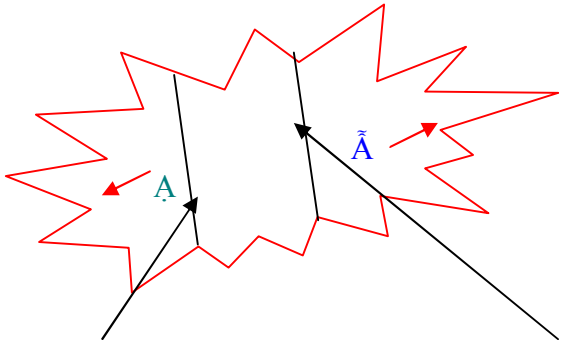
المفهوم في ضبابيته ولاتحدده:

ـــ لحظة **الأشكلة**: هي لحظة الكشف عن مراكز متنافرة داخل المفهوم أو هي بالضبط لحظة رصد اقطاب بينها تنافر داخل نفس المفهوم.



ـــ لحظة **التحليل**: هي لحظة التركيز على قطب ما لإدراك حدوده القصوى (بافراط).

– لحظة **المناقشة**: هي لحظة الوقوف على حدود القطب السابق بتفريط أي الحدود الدنيا، بالوقوف على الحدود القصوى للطرح النقيض.

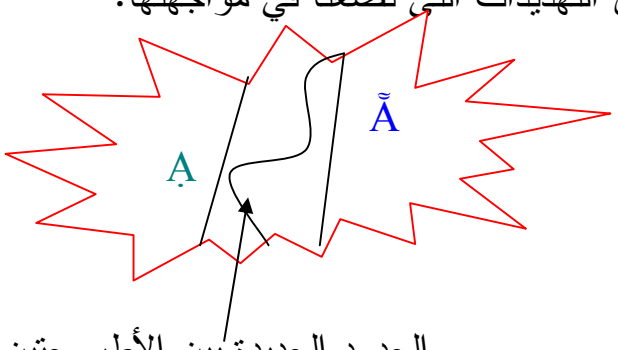


.

الحدود الدنيا ل Ã الحدود القصوى ل Ã

و هي الحدود القصوى لA و هي الحدود الدنيا لA

ـ لحظة **التركيب**: هي لحظة ترسيم جديد للحدود بين الحدود القصوى ونظيرتها الدنيا وبمراعاة الحفاظ على الضمانات التي تقدمها كل أطروحة من الأطروحتين المتناقضتين وبالتقليص من التهديدات التي تضعنا في مواجهتها.



الحدود الجديدة بين الأطروحتين.

الدرس الفلسفي مد وجزر متواصل للوصول بالفكر إلى أعماقه المنسية أو إلى إمكاناته الكامنة والمغفلة و الممكنة. فمالدينا من أفكار هي في الغالب مركبة، لكننا لسنا على دراية دقيقة بكيفية تركيبها وبمفاصلها وحدودها ونواتها المركزية وتشابكاتها ... إنها أفكار مبهمة يحيط بها الضباب وإدراكها مشوب بالغموض وباللاتحديد وانعدام الدقة. عندما ننظر إليها من زوايا مختلفة تبدو متناقضة دون أن نكون قادرين على اكتشاف سر تناقضها.

الفلسفة نافذة الوجود على إمكاناته الرحبة، لكن الإقامة الدائمة في هذه النافذة تموت معها الفلسفة.

كانت هذه الورقة مجرد اقتراحات لا نقدمها على سبيل اليقين من نجاعتها، وإنما بالأساس لمشاطرة القارئ الكريم حرقة الغيرة على أوضاعنا التعليمية والانشغال بها فكرا ووجدانا.

١٤ - نموذجان لتحرير موضوع وفق الصيغة الحالية للامتحان:

(وفي الختام تجدون نموذجين ييسران على المتعلم ضبط الخطوات المنهجية والتدرب عليها الاول للموضوع الذي يحمل اطروحة غير تركيبية والثاني للموضوع الحامل لاطروحة تركيبية)

القسم	الاسم الكامل:	النقطة /20:	الملاحظة:

تظهر أهمية تناول مفهوم.....من زاوية فلسفية عندما نستحضر أساسا أن(ا1) .....

..... وكتحديد أولي (ا1) عام لهذا المفهوم..

يمكن القول بأن ..... هو.....

و هو ما نخلص منه إلى المفارقة(ا1) الآتية : فهو من جهة.....ومن جهة أخرى.

..... وهكذا يحق لنا التساؤل إشكاليا (ا1)كالآتي.....:

ضمن هذا التأطير أعلاه يندرج هذا ..... الذي بين أيدينا و لعل ما يؤكد ذلك هو المفاهيم(ا1) التي نسجت حولها بنية هذا .....و التي نجد من أبرزها مفهوم.....الذي يعطى حسب سياقه.....

.....ومفهوم.....الذي يعطى كذلك حسب سياقه.....

..... ومفهوم.....الذي يعطى كذلك حسب سياقه .....

.....وعلى العموم يمكن القول بأن هذه المفاهيم تترابط كمايلي:.....

كما انطوى هذا..... على مضامين أساسية(ا1)يمكن ان نجملها في.....:

و لعل هذه المضامين تجد سندها الحجاجي(ا1) في.....

..... وهكذا ومن خلال ما أسلفناه يتضح أن أطروحة(ا1) هذا .....تتلخص في .....

ولمناقشة هذا الطرح نلفت الانتباه في البداية داخليا ومن الناحية الايجابية(0.5ن)الى انه تميز بكونه .....

.....لكن ومن الناحية السلبية(0.5ن) فإننا نسجل عليه كونه.....

..... غير أننا مع ذلك وعلى العموم نجد فلاسفة آخرين يسايرونه أو يؤيدونه في الطرح فهاهو(ا1).....

.....وهاهو(ا1).....

..... لكن وفي المقابل نجد فلاسفة آخرين تتعارض أطروحاتهم معه أو لا تسايرها على الأقل ومن أبرزهم نجد (ا1) .....

.....بالإضافة إلى..... (ا1).الذي يرى.....

وأمام هذا التباين في الاطروحات لا يسعنا إلا أن نتفق(0.5ن) الفريق الأول بـ.....

.....لكننا في المقابل نتفق(0.5ن) معهم في.....

.....وبالمثل وكذلك نتفق(0.5ن) الفريق الثاني بقولهم.

.....لكننا نتفق(0.5ن) معهم في.....

.....وهكذا وهكذا يمكن ان نستخلص كأطروحة تركيبية (2ن) القول بأن.....

.....(+2ن: الجوانب الشكلية وسلامة اللغة)

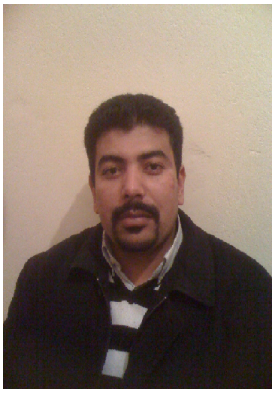
القسم	الاسم الكامل:	النقطة /٢٠:	الملاحظة:

تظهر أهمية تداول مفهوم.....من زاوية فلسفية عندما نستحضر أساسا أن(أ ن) .....
.....
.....
.....
يمكن القول بأن ..... هو..... وتحديد أولي (أ ن) عام لهذا المفهوم...
.....
و هو ما نخلص منه إلى المفارقة(أ ن) الآتية : فهو من جهة.....ومن جهة أخرى..... وهكذا يحق لنا التساؤل إشكاليا (أ ن)كالآتي.....
.....
.....
.....

ضمن هذا التأطير أعلاه يندرج هذا ..... الذي بين أيدينا و لعل ما يزكد ذلك هو المفاهيم(أ ن) التي نسجت حولها بنية هذا .....و التي نجد من أبرزها مفهوم.....الذي يعني حسب سياقه.....
.....
.....
.....ومفهوم.....الذي يعني كذلك حسب سياقه.....
.....
.....ومفهوم.....الذي يعني كذلك حسب سياقه.....
.....
.....وعلى العموم يمكن القول بأن هذه المفاهيم تترابط كمايلي:.....
.....
.....
كما انطوى هذا..... على مضامين أساسية(أ ن)يمكن ان نجملها في.....
.....
.....
.....
و لعل هذه المضامين تجد سندها الحجاجي(أ ن) في.....
.....
.....
.....وهكذا ومن خلال ما أسلفناه يتضح أن أطروحة(أ ن) هذا .....تتلخص في .....
.....
.....
.....
ولمناقشة هذا الطرح التركيبي للفت الانتباه في البداية داخليا ومن الناحية الايجابية(م ن)الى انه تميز بكونه .....

.....
.....
.....لكن ومن الناحية السلبية(م ن) فإننا نسجل عليه كونه.....
.....
.....غير أننا مع ذلك وعلى العموم نجد فلاسفة آخرين يسايرونه أو يؤيدونه في الطرح فهاهو(أ ن).....
.....
.....
.....
.....
.....وهاهو(أ ن).....
.....
.....
.....
.....لكن وفي المقابل نجد فلاسفة آخرين تتعارض أطروحاتهم معه في نقاط معينة و تساويه في نقط أخرى، فهاهو (أ ن) يتفق معه على أن.....
.....
.....
.....ويخالفه الرأي في.....
.....
.....بالإضافة إلى.....
(أ ن).الذي يتفق معه على أن.....
.....
.....ويخالفه الرأي في .....
.....
.....
.....

وأمام هذا التباين في الأطروحات نجد ان الطرح التركيبي أكثرها أهمية اذ من خلاله سنقول بأن.....
.....
دون ان يعترض عليها بالقول أن.....
.....
وسنقول بأن.....
.....
دون ان يعترض عليها بالقول أن.....
.....
وختاما لا يفوتنا أن نلفت الانتباه .....
.....
.....
.....
.....(+٢ن: الجوانب الشكلية وسلامة اللغة)



ذ.ابراهيم تيروز

- حاصل على مستوى السنة الثانية بالأقسام التحضيرية للمدارس العليا للمهندسين ١٩٩٧

- دبلوم مركز تكوين المعلمين بمراكش سنة ١٩٩٩

- الاجازة في الفلسفة العامة بمراكش ٢٠٠٤

- دبلوم المدرسة العليا للاساتذة بمكناس ٢٠٠٥

- يتابع حاليا تكوينه بسلك التبريز بمكناس لسنة ٢٠١٠-٢٠١١