

## ديداكتيكا الفلسفة في الجزائر عند عبد الله شريط

### The Didactics of Philosophy in Algeria in the Thought of Abdullah Sheriat

فريال سولاف قورشال<sup>1</sup> ، بولفعة قروج<sup>2</sup>

1 مخبر البحث والدراسات في قضايا الانسان والمجتمع - المركز الجامعي أفلو (الجزائر)، f-gourchal@cu-aflou.edu.dz

2 مخبر البحث والدراسات في قضايا الانسان والمجتمع - المركز الجامعي أفلو (الجزائر)، b.guerroudj@cu-aflou.edu.dz

تاريخ النشر: 2026/03/31

تاريخ القبول: 2026/03/21

تاريخ الاستلام: 2025/05/04

#### ملخص:

بروم هذا البحث إلى دراسة ديداكتيكا الفلسفة في الجزائر من منظور المفكر عبد الله شريط الذي يعد من أبرز المجددين في مجال تعليم الفلسفة خلال مرحلة ما بعد الاستعمار، وتأتي هذه الدراسة في سياق التحديات التي فرضتها المنظومة التربوية آنذاك. سعى شريط إلى تجاوز أزمة العزوف عن الفلسفة التي لاحظها لدى المتعلمين نتيجة انعدام التفاعل مع المضامين التقليدية البعيدة عن الواقع المعيش، وقد وجه شريط نقدًا حادًا لأسلوب التلقين ودعا إلى تعليم "فعل التفلسف"، كما نادى بضرورة تحديث المحتويات الفلسفية بما يتلاءم مع قضايا العصر، مؤكدًا أهمية إقحام المتعلم في البناء الفلسفي.

كلمات مفتاحية: ديداكتيكا، الفلسفة، المعلم، المتعلم، المادة الفلسفية، الجزائر، عبد الله شريط.

#### ABSTRACT:

This study aims to explore the didactics of philosophy in Algeria from the perspective of the thinker Abdullah Sheriat, who is regarded as one of the leading reformers in philosophy education during the postcolonial period. The research is situated within the broader context of the challenges posed by the educational system at the time. Sheriat sought to overcome the widespread disengagement from philosophy that he observed among learners, which he attributed to a lack of interaction with traditional content disconnected from lived reality. He delivered a sharp critique of rote learning methods and advocated for the teaching of the "act of philosophizing." Furthermore, he called for the modernization of philosophical content to reflect contemporary issues, emphasizing the necessity of actively involving the learner in the construction of philosophical knowledge

**Keywords:** Didactics, Philosophy, Teacher, Learner, Philosophical Content, Algeria, Abdullah Sheriat .

#### 1- مقدمة:

عرفت الجزائر عقب الاستقلال تحولات عميقة في مختلف القطاعات، وكان من أبرزها قطاع التربية والتعليم الذي ورث منظومة استعمارية لا تتماشى مع تطلعات الدولة الوطنية، وفي خضم محاولات إعادة بناء الدولة الجزائرية برزت إشكالات حادة في تدريس الفلسفة تمثلت في عزوف التلاميذ عنها ونفورهم من التفكير العقلي مما جعل الفلسفة تبدو غريبة عن محيطهم الاجتماعي والثقافي. في هذا السياق برز المفكر عبد الله شريط كواحد من رواد التجديد التربوي والفكري حيث سعى إلى معالجة هذه الأزمة من خلال تصور جديد لتعليمية الفلسفة، لا ينطلق من النصوص الكلاسيكية الجاهزة فحسب بل من الواقع المعاش للمتعلم ومن مشكلاته اليومية بهدف إحياء ملكة التفكير والنقد، لقد انطلق شريط من تشخيص دقيق للعلاقة بين المعلم

- المؤلف المرسل: فريال سولاف قورشال

<https://doi.org/10.34118/ssj.v20i1.4577>

<http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj/article/view/4577>

ISSN: 1112 - 6752

رقم الإيداع القانوني: 66 - 2006

EISSN: 2602 - 6090

والمتعلم والمادة المعرفية معتبرا أن الأساليب التقليدية في تدريس الفلسفة خاصة التلقين والوصاية الفكرية هي السبب الجوهرى في انعدام الفاعلية التعليمية للفلسفة ومن هنا طرح شريط سؤاله الجوهرى: لماذا ينفر المتعلم الجزائري من الفلسفة؟ لتتفرع عنه تساؤلات تتعلق بجوهر المحتوى الفلسفى، وطرق تدريسه، ومدى ملاءمته لانشغالات المتعلم وهمومه.

سنحاول من خلال هذا المقال إلى تحليل وؤية عبد الله شريط الى ديداكتيكا الفلسفة منطلقين من التساؤل التالى: كيف سعى عبد الله شريط إلى تجديد ديداكتيكا الفلسفة في الجزائر؟ وما هي الإشكالات التي حددها في الممارسة التعليمية؟ وكيف بلور حلولاً بديلة تتماشى مع طبيعة المتعلم الجزائري حسب متطلبات العصر؟

ومن هذا المنطلق، تفترض الدراسة أن شريط رفض الأساليب التقليدية القائمة على التلقين وركز بدلا من ذلك على تفعيل "فعل التفلسف" كأساس لمقاربة جديدة في التعليم الفلسفى. كما يرجح أنه ربط أزمة تعليم الفلسفة بعدم تفاعل المتعلم مع مضامين مجردة لا تعكس واقعه، ما دفعه إلى اقتراح بدائل تعليمية أكثر تفاعلية وواقعية. وانطلاقاً من هذه الفرضيات يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أبرزها: الكشف عن الأسس الفكرية والبيداغوجية التي شكلت مشروع شريط في تعليم الفلسفة وتحليل التحديات التي واجهها، ولتحقيق هذه الأهداف يعتمد البحث على منهج تحليلي تأويلي يستند إلى قراءة معمقة في نصوص عبد الله شريط، بما يسمح بفهم أعمق لطبيعة الإشكال وسبل تجاوزه.

## 2-مدخل مفاهيمي :

مفهوم الديداكتيك:

يعد مفهوم الديداكتيك من المفاهيم المركزية في علوم التربية الحديثة لما له من دور في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها المعرفية والبيداغوجية.

الديداكتيك لغة :

تشير كلمة "ديداكتيك" إلى كل ما يتعلق بعملية التعليم والتدريس، وتُترجم إلى العربية بعدة مصطلحات منها: علم أو فن التدريس التعليمية، أو "الديداكتيكا".

وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "didaktikos" وتعني: فلنتعلم؛ أي: يُعلّم بعضنا بعضاً، والمشتقة أساساً من الكلمة الإغريقية "didaskain" ومعناها التعلّم، وقد استخدمت هذه الكلمة أول مرة في التربية مرادفة لفن التعليم . (الدريج، عودة الى تعريف الديداكتيك :قراءة جديدة، 2012، صفحة 01)

اصطلاحاً :

أول من استخدم كلمة الديداكتيك في التربية كمرادف لفن التعلّم، هو كومينوس Comenus، الذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا سنة 1657، في كتابه الديداكتيكا الكبرى، حيث يعرفها "بالفن العام للتعلّم في مختلف المواد التعليمية"، ويضيف بأنّها ليست فناً للتعلّم فقط بل للتربية أيضاً (الدريج، عودة الى تعريف الديداكتيك :قراءة جديدة، 2012، صفحة 01).

الديداكتيك هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية- معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي (الدريج، التدريس الهادف، 1994، صفحة 28).

إن هذا التوسع في الدلالة الاصطلاحية للديداكتيك يعكس التحولات العميقة التي عرفها الفكر التربوي المعاصر، خاصة مع الانتقال من منطق التلقين إلى منطق البناء الذاتى للمعرفة ومن نموذج المعلم الناقل إلى نموذج المعلم المرافق لهيئة شروط التعلم.

#### التعليمية :

يشير القاموس العربي للتربية إلى أن "التعليمية" هي الترجمة الأقرب إلى مدلول "الديداكتيك"، إذ تعني العلم الذي يعني بدراسة طرق تدريس محتوى معرفي معين وتحليل سيرورة التعلم عند كل من المعلم والمتعلم .

لغة : كلمة التعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم و أصل اشتقاق تعليم من علم وجاء في لسان العرب " علم و فقه و علم الأمر و تعلمه و أتقنه (صام، 2022، صفحة 24).

اصطلاحاً : تعني التعليمية الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته ولأشكال تنظيم لحالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة (صام، 2022، صفحة 25).

نظراً للتشابه و الترابط بين لفظي ديكاكتيك و التعليمية ، نجد التعليمية هي الركيزة الأساسية لأي مشروع بيداغوجي يستهدف تحسين الفعل التربوي .

#### الفلسفة :

كما هو معلوم لدى جميع الدارسين والباحثين في حقل الفلسفة، فإن هذا المصطلح يشتق لغويًا من التعبير اليوناني " فيلو-صوفيا (Philo-sophia) " والذي يعني "محبة الحكمة"، وينسب الفضل في صياغة هذا المفهوم إلى الفيلسوف اليوناني فيثاغورس الذي رفض أن ينعى بـ"الحكيم"، معتبراً أن الحكمة صفة لا تليق إلا بالإله، أما الإنسان فغاية ما يمكن أن يبلغه هو محبة الحكمة أي السعي الدائم نحو طلبها واقتفاء أثرها لا ادعاء امتلاكها، وعلى الرغم من صعوبة الاتفاق على تعريف اصطلاحى جامع للفلسفة نظراً لتنوع سياقاتها وتعدد اتجاهاتها التاريخية والثقافية فإننا نقترح في هذا السياق تعريف أرسطو: " هي علم الوجود من حيث هو موجود " (لالاند، 2001، صفحة 980) بمعنى البحث في الواقع من خلال الواقع .

كما هناك تعريف آخر لأندريه لالاند: " هي علم العقل و المعقولية ، علم الفكر بذاته و في الأشياء " (لالاند، 2001، صفحة 982) إن الفلسفة تدرس الفكر و موضوعها هو الواقع باعتباره فكراً و روحاً (لالاند، 2001، صفحة 983). و بالتالي نستنتج أن الفلسفة هي تفكير عقلي ومنطقي يهدف إلى تحليل القضايا الراهنة، ونقدتها ومعالجتها على نحو يراعي تعقيد الواقع وراهنيتها. هذا التعريف يقدم باعتباره مدخلاً وظيفياً سيساعدنا لاحقاً في مقاربة إشكالية التعليمية في الجزائر عند عبد الله شريط حيث سيتبين لنا كيف تتقاطع الفلسفة في بعدها النقدي والتحليلي مع أسئلة التعليم ومناهجه ومضامينه في السياق الجزائري ما بعد الاستقلال.

#### ديداكتيكا الفلسفة :

بعد الوقوف على المفهومين المركزيين في هذا السياق وهما "الديداكتيك" باعتباره علماً يدرس آليات وشروط التعليم والتعلم و"الفلسفة" باعتبارها فعلاً عقلياً نقدياً يروم تحليل الواقع وفهمه وتأويله، يتبين أن الجمع بينهما يفضي إلى تركيب مفهومي يُعرف بـ"ديداكتيكا الفلسفة".

هي مصطلح مستحدث مركب أدخلته الحاجة إلى العربية ليعبر عن مفهوم جديد أضحت العلوم الحديثة في الثقافة التربوية الغربية (فشار، 2023، صفحة 14)

تعليمية الفلسفة نصد بها دراسة صيرورات تعليم الفلسفة و تعلمها قصد تطويرها و تحسينها ،ظهرت مع أبحاث ميشال توزيه 1993قائلاً : " تأسيس ديكاكتيكا الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة يعني ديكاكتيكا تعلم التفلسف". (أمينة، 2021-2022، صفحة 04)

يوجد تعريف آخر للديداكتيكا انها فن التدريس لأن المدرس يظهر من خلال قدراته الإبتكارية و الجمالية في التفكير و اللغة و الحركة و التعامل (فشار، 2023، صفحة 14)

إن ديداكتيكا الفلسفة في ضوء هذا التقاطع تشير إلى ذلك الحقل المعرفي الذي يدرس الطرائق، والاستراتيجيات، والأنماط البيداغوجية الخاصة بتدريس الفلسفة، مع مراعاة طبيعة المادة الفلسفية وخصوصية التفكير الفلسفي وعليه يمكن القول إن ديداكتيكا الفلسفة لا تختزل في مجرد تعليم المحتوى الفلسفي، بل تشمل أيضًا تحليل العلاقة بين المعلم والمتعلم والمادة الفلسفية بهدف جعل درس الفلسفة فضاء حيوي للتفكير والحوار بدل أن يكون مجالًا للتلقين.

أقطاب المثلث الديداكتيكي في الدرس الفلسفي :

يتكون المثلث التعليمي من ثلاثة أطراف مهمة المعلم والمتعلم و المادة المعرفية، وهذه الثلاثية تتفاعل فيما بينها، لتنتج تعلمًا قائمًا على التكامل وهي كالآتي:

المعلم: هو طاقة الإبداع في العملية التعليمية (راضية، 2019، صفحة 6). لم يعد المعلم في المنظومة التربوية الحديثة مجرد ناقل للمعرفة أو مصدرها الوحيد، وإن وصف المعلم بـ"طاقة الإبداع يشير إلى أدواره المتجددة كمنسق، موجه، محفز، ميسر لبناء المعرفة.

المتعلم: هو الركن الأساسي في العملية التعليمية اللغوية المطلوبة لتدريسها وهو سبب وجودها (راضية، 2019، صفحة 7). المتعلم ليس مستقبلًا للمعرفة فحسب بل له دور في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع البيئة والمحتوى.

المادة المعرفية: هي المادة العلمية المطلوب تدريسها للمتعلم و جملة المعارف المستهدفة والمقررة في ظل المنهج التربوي المختار للتطبيق (راضية، 2019، صفحة 7). المادة العرفية تمثل جملة المعارف المستهدفة، غير أن فعالية هذه المادة ترتبط بدرجة قابليتها للتعليم والتعلم، أي بمدى انسجامها مع مستويات المتعلمين، وتنوعها، وانفتاحها على الأبعاد القيمية والحياتية.

### 3- الإرهاصات الأولى للديداكتيكا الفلسفية

ورغم أن مصطلح "تعليمية الفلسفة" لم يظهر كمفهوم مستقل إلا في العصر الحديث، فإن جذوره تمتد إلى أعماق التاريخ الفلسفي نفسه حيث مارس الفلاسفة الأوائل نشاطًا تعليميًا فلسفيًا، فسقراط على سبيل المثال لم يدون فلسفته في كتب بل كان يمارسها من خلال الحوار الشفهي معتمدًا أسلوب التوليد، فنجد معبراً عن ذلك قائلاً: "إن فني فن التوليد.....إني وولد النفوس لا الأجساد، وحين أوجه الأسئلة لا أقدم رأيي الخاص و السبب يرجع في أن توليد الآخرين هو فرض علي من الآلهة . (مطر، 1998، صفحة 144). وبناءً على ذلك يمكن القول إن سقراط مارس تعليمية فلسفية تقوم على الحوار والتوجيه لا على التلقين أو الوصاية على العقول. فقد كان دوره يتمثل في إثارة التفكير وتنمية القدرة على التساؤل من خلال منهجه الديالكتيكي التوليدي، بحيث يصبح المتعلم شريكًا في بناء المعرفة لا مجرد متلقٍ لها.

أما الفلسفة الرواقية فقد اهتمت هي أيضا بتكوين الفرد أخلاقيًا من خلال تعليم الحكمة وضبط النفس والعيش وفق الطبيعة وكانت تدرس بطرق قريبة من التمرين اليومي والمرافقة الشخصية لا عبر المحاضرات المجردة، مما يجعلها نموذجًا آخر لتعليم الفلسفة، كما نجد لدى أفلاطون وأرسطو تنظيمًا واضحًا للفعل التعليمي الفلسفي من خلال تأسيس أكاديميات ومناهج تقوم على التحليل المنطقي وهو ما يمثل بدايات تدريس الفلسفة.

أما مرحلة الحدائث أيضا شهدت تحولات مفاهيمية هامة مهدت لظهور الديداكتيكا الفلسفية كمجال معرفي قائم بذاته، ويأتي في مقدمة هؤلاء إيمانويل كانط الذي أسس لفكرة جوهرية ستشكل مرجعية لاحقة في تعليم الفلسفة، وهي أن "التفلسف"

مهارة يجب تنميتها، لا محتوى يلحق ، حيث عبر عن ذلك قائلاً: "ليس هناك فلسفة بغير تفلسف ، بغير مشاركة مسائلها و تجربة مشاكلها تجربة حية". (النشر، 2018، صفحة 22)

فالفلسفة الحقيقية تتحقق عندما يمارس الفرد فعل التفلسف بنفسه، أي عندما يتساءل ويحلل ويبحث عن المعنى. ومن ثم فهي رفض لمنطق التلقين الذي يحول الفلسفة إلى معلومات جامدة، ودعوة إلى ممارسة التفكير الحر الذي يجعل المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة لا متلقياً سلبياً لها. وهنا يمكن اعتبار مساهمة كائط همزة وصل بين البدايات لممارسة التفلسف والتعليم الفلسفي وبين التنظير الحديث لتعليمية الفلسفة.

المشروع الديدداكتيكي في الجزائر عند عبد الله شريط:

يمكن القول إن ما بدأ كمشروع فلسفي عند كائط قد تحول إلى مطلب بيداغوجي حيوي في التجربة الجزائرية المعاصرة، فقد تميزت مقارنة عبد الله شريط في تجديد تعليمية الفلسفة بانقلاب منهجي في ترتيب عناصر العملية التعليمية، فلم ينطلق شريط من المعلم أو المحتوى المعرفي كمنطلقات تقليدية، بل بدأ من تشخيص أزمة حقيقية تمثلت في نفور المتعلم من الفلسفة. ومن خلال هذا التشخيص سعى شريط إلى العودة إلى جذور هذه الظاهرة متسائلاً عن أسبابها ومخاطرها على الفعل التعليمي الفلسفي، وكان هدفه إعادة ترتيب العلاقة بين المتعلم والمحتوى المعرفي والطريقة التعليمية وعلى عكس المقاربات التقليدية التي تبدأ بالتركيز على المعلم كعنصر محوري، بدأ شريط من المتعلم باعتباره النقطة الحرجة التي تتجلى فيها أعطاب النظام التربوي وهو ما يتطلب إعادة النظر في الأدوات البيداغوجية والتربوية لتفعيل دوره في عملية التعلم.

من هو عبد الله شريط؟

ولد عبد الله شريط سنة 1921 ببلدية مسكيانة، وتلقى في طفولته تعليماً دينياً ابتدائياً (كتاب القرية) ثم ابتدائياً في مدرسة فرنسية، ثم واصل دراسته في مدن شرقية من الجزائر وتلقى حصصاً على يد علماء مرتبطين بحركة العلماء المسلمين، وتوج دراسته بحصوله على شهادة من جامع الزيتونة في تونس قبل أن يصبح لاحقاً أستاذاً جامعياً ومفكراً ومساهمًا في تأسيس خطاب تنويري في الجزائر. (الأستاذة، 2008، صفحة 14).

### 3-1- غياب العقل في التعليم: تأثير التلقين على نفور التلميذ من الفلسفة

يولي عبد الله شريط أهمية بالغة للمتعلم ضمن البناء الديدداكتيكي لتدريس الفلسفة حيث يشكل محور العملية التعليمية وغايتها الأساسية، ومن هذا المنطلق شرع شريط في معالجته لإشكالية التدريس من واقع التحديات والمشكلات التي يعاني منها المتعلم ساعياً إلى بلورة سبل فعالة لتحسين طرائق التعليم والتعلم على حد سواء، حيث لاحظ شريط أن المتعلم الجزائري يعاني من "غياب العقل"، لا بمعنى الضعف الذهني بل كغياب للرغبة في التفكير العقلاني والنفور من الخوض في قضايا فلسفية تبدو له بعيدة عن حياته الواقعية، هذا النفور لا ينفصل عن الانطباع السائد بأن الفلسفة "نافهة" وهو انطباع سببه في نظر شريط هو انفصال المواضيع الفلسفية عن قضايا المتعلم الحقيقية .

فعلى الرغم من أن الفلسفة أصبحت تدرس رسمياً ضمن المناهج التربوية إلا أن طريقة تقديمها تتعارض مع جوهرها إذ يتم تغييب البعد العقلي النقدي لصالح الحفظ والتلقين مما يؤدي إلى فراغ معرفي لا يُنتج وعياً حقيقياً، ولا يُسهم في تكوين عقل نقدي حر ويكمن هذا الغياب في عدم تشجيع المتعلم على استخدام العقل كأداة للمساءلة والتحليل فحسب شريط "إن ما يصعب عمل الفلسفة هو غياب العقل" (شريط، 1981، صفحة 6).

غياب العقل في تعليم الفلسفة لا يعني فقط غياب القدرة على التفكير بل هو تغييب لقيمة الإنسان ككائن عاقل ولذلك فإن تجاوز هذا العائق يستوجب إصلاحاً عميقاً في طرائق تدريس الفلسفة، فالفرق بين المجتمع المتخلف والمجتمع المتمدن حسب شريط " هو مقدار العقلانية" (شريط، 1981، صفحة 7).

إن النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه نشاطاً يقوم به التلميذ لا تلقيناً يؤيده المعلم (النشار، 2018، صفحة 24)، لقد أصبحت المجتمعات الراقية تتصرف كأنها كانت متمدنة بطبيعتها، يناقشون بالعقل في السياسة والأخلاق والدين والعلم والفن فنجد الفلاسفة دائماً من افلاطون إلى راسل يعالجون المبادئ الأخلاقية في السياسة العامة للبلاد. (شريط، 1981، صفحة 8) يتمثل الخلل في استيعاب الفلسفة لدى المتعلم، حسب عبد الله شريط، إلى اعتماد أسلوب التلقين الذي حول العملية التعليمية إلى فعل آلي يقصي العقل ما جعل المتعلم أقرب إلى آلة تعيد إنتاج المعلومات دون وعي أو تمحيص على غرار ما يعرف في الذكاء الاصطناعي بتقنية "تعليم الآلة" (Machine Learning) وينتقد هذا النمط من التعليم لأنه يبعد الفلسفة من أداء وظيفتها الحقيقية ويقصي المتعلم من التفاعل الحقيقي مع القضايا الفلسفية، ومن هذا المنطلق يؤكد شريط على ضرورة استعادة الإنسان لمكانته بوصفه كائناً عاقلاً ومفكراً يتمتع بالقدرة على التأمل والنقد وأن يعالج الفلسفة وقضاياها بعقل واع نقدي منطلقاً من الواقع.

### 2-3- من الفلسفة المثالية إلى الفلسفة الواقعية: دعوة لعبد الله شريط لإعادة بناء المحتوى التعليمي

ينتقد عبد الله شريط النزعة المثالية التي طبعت الفلسفة الكلاسيكية خاصة في تناولها لقضايا الأخلاق والسياسة حيث كانت تنطلق من تصورات نظرية مجردة ومنفصلة عن الواقع الاجتماعي مثلما هو الحال في فلسفة أفلاطون التي تعالج السياسة والأخلاق انطلاقاً من "المدينة الفاضلة"، وبدلاً من ذلك يدعو شريط إلى مقارنة نقدية واقعية تنطلق من المجتمع الفعلي لا من مجتمع متخيل أو مثالي معتبراً أن الفلسفة الحقيقية هي التي تمارس داخل المجتمع وباستحضار إشكالاته الحية والمعاشة. اعتبر شريط أن المحتوى الفلسفي التقليدي الذي يتمحور غالباً حول قضايا ميتافيزيقية كلاسيكية (مثل قضايا الوجود والعقل المجرد) لا يخدم المتعلم المعاصر إذ كيف يمكن لمراهق جزائري أن يتفاعل مع نص فلسفي يوناني من القرن السادس قبل الميلاد دون أن تربطه به تجربة أو قضية راهنة؟ كيف يتفاعل مع أسطورة الكهف لأفلاطون؟ كيف يمكننا إقناعه أن هناك في الوجود عالم عقلي وآخر حسي؟ وكيف نقتنع بفكرة أن الإنسان شرب من نهر النسيان ونحن في المدخل إلى الفلسفة عرفناها أنها تفكير وتحليل منطقي للأشياء؟ كيف يتفاعل المتعلم مع محتوى تاريخ الفلسفة؟ وكيف يدلي رأيه؟ إذن في مثل هذا المحتوى يتوجب علينا فقط التلقين، تلقين تاريخ الفلسفة وفلسفة الفلاسفة وهل هذه حقا تعليمية الفلسفة؟

يرى عبد الله شريط أن الفلسفة الغربية المعاصرة قد تجاوزت الإرث الميتافيزيقي الذي هيمن على الفكر الفلسفي لقرون وانتقلت نحو مقارنة أكثر ارتباطاً بالواقع الملموس والقضايا الإنسانية الراهنة، ويفسر شريط هذا التحول بأنه نتيجة لتخلي الفلسفة عن الانشغال بالمشكلات التجريدية ويرى أن الفلسفة لم تعد غارقة في القضايا الميتافيزيقية المعزولة كما كان عليه الحال في مختلف الحضارات، بل أصبحت منفتحة على مشاغل الواقع وتحدياته. (شريط، 1981، صفحة 5)

ثم حدد لنا شريط معنى الواقعية في الفلسفة وبرهن مدى أهميتها في الدرس الفلسفي فيقول: "الواقعية في الفلسفة هي أولاً الاهتمام بمشاغل الناس الفكرية المرتبطة بحياتهم الواقعية المعاشة ومعناها ثانياً استكشاف المستقبل من خلال نبضات الحياة اليومية بطريقة تتجاوز الواقع". (شريط، 1981، صفحة 5)

غالبا ما نجد الدرس الفلسفي في الجزائر بعيد كل البعد عن الواقع حيث نلاحظ استمرار تبني الطرح الكلاسيكي القائم على التلقين الذي يركز على نقل المعرفة الفلسفية بصيغتها النظرية الجاهزة أي تعليم "فلسفة الفلاسفة" لا تعليم المتعلم كيف ينتج فكراً فلسفياً انطلاقاً من تجربته وواقعه و هذا ما أحدث خلل في التدريس الفلسفي .

هنا يتوجب علينا الإستدلال بكانط الفيلسوف الألماني الذي انطلق من خلال تمييز جوهري بين "الفلسفة" و"التفلسف" حين قال : "أنا لا اعلمك فلسفة الفلاسفة بل أعلمك كيف تتفلسف" ، المدرس الجزائري لا زال لا يفقه الفرق بين تاريخ الفلسفة و فعل التفلسف بوصفه معالجة عقلانية نقدية للواقع من أجل تغييره ، إذ "لا بد من الاندماج بالمجتمع من أجل تجاوزه وإبداعه من جديد". (الدائم، 2000، صفحة 73)

لقد واجهت الفلسفة نوعاً من التعثر في سياقنا الفكري نتيجة لإبعاد موقفنا النقدي من الواقع، مما أدى إلى تحول الفلسفة إلى مجرد عملية نقل حرفي للأفكار والمفاهيم من الفلاسفة القدماء أو المعاصرين، وبذلك غاب التنظير الفلسفي المباشر والمستقل للواقع الاجتماعي والفكري وأصبحت الفلسفة محصورة في إعادة تفسير الأفكار دون محاكاة فعالة للقضايا الحية والراهنة التي يواجهها المجتمع. (محمد صالح الملي ، 2004 ، صفحة 19)

لقد تحول تعليم الفلسفة في المؤسسات التربوية الجزائرية إلى ممارسة شكلية تلقن فيها نصوص ومذاهب فلسفية لا ترتبط بالبيئة الفكرية والاجتماعية للمتعلم، مما يجعل الفلسفة تبدو خطأً غريباً ومنفصلاً عن الحياة اليومية، وهذا ما يتنافى مع الجوهر الحقيقي للفلسفة كما تصوره كانط وكما دعا إليه المفكر عبد الله شريط الذي اعتبر أن أحد أوجه الخلل الكبرى في تعليم الفلسفة بالجزائر هو الارتباك لنقل محتويات فلسفية ذات طابع تجريدي عوض تربية ملكات التفكير النقدي والتحليلي.

اقترح شريط ديداكتيكا فلسفية ناجعة تخلق التفاعل بين كل من المعلم و المتعلم حيث يقول:"وجب على الفلسفة اليوم العناية بمشاكل الإنسان المعاصرو التنظيم في ضم الجهود الفكرية و الفلسفية حتى يصبح لها طابع الشمولية العالمية و العمق والتغلغل في حياة الإنسان في أدق تفاصيلها (شريط، 1981، صفحة 8)، دعا شريط إلى تعليم "فعل التفلسف" بدل تلقين الفلسفة. وهذا يعني أن الأستاذ لا يقدم المعرفة الفلسفية كحقائق نهائية، بل يساعد التلميذ على توليد الأفكار وطرح الإشكالات بنفسه، عبر النقاش والسؤال والتفكير الذاتي.

نتيجة :

من خلال تحليل مقارنة عبد الله شريط في ديداكتيكا الفلسفة، يمكن التوصل إلى أن شريط قدم رؤية إصلاحية لديداكتيكا الفلسفة، رؤية تتجاوز الطريقة التقليدية في تدريس الفلسفة حيث رفض أسلوب التلقين الذي كان يهيمن على النظام التربوي وقدم بدلاً من ذلك طريقة جديدة تعمل على تنمية مهارات التفكير النقدي والتفاعلي لدى المتعلم.

4- الخاتمة:

يتبين من خلال تحليل تصور عبد الله شريط لديداكتيكا الفلسفة في الجزائر أنه قد تجاوز الطرح التقليدي الذي اختزل الفلسفة في محتوى معرفي معزول، ليقدم مشروعاً تربوياً متكاملًا يسعى إلى إعادة بناء العلاقة بين الفلسفة، والمتعلم، والواقع الاجتماعي.

إن تطبيق أفكار عبد الله شريط في مجال ديداكتيكا الفلسفة يعد أمراً بالغ الأهمية لتحسين تعليم الفلسفة في الجزائر، إذ أن تجديده لأساليب التدريس لا يقتصر فقط على تحديث المحتوى الفلسفي، بل يتعداه إلى إعادة التفكير في طرق تفاعل المتعلم مع المادة الفلسفية بحيث تصبح العملية التعليمية أكثر تفاعلية وملائمة لاهتمامات المتعلم الجزائري في ظل الواقع الاجتماعي والثقافي المتغير، إن إرساء مبادئ شريط من خلال التركيز على "فعل التفلسف" والتفاعل المستمر مع المحتوى الفلسفي سيسهم

في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة، وهو ما يعد خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم الفلسفي في الجزائر

و يمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط التالية :

- نقد الممارسات التقليدية: شكل تصور عبد الله شريط لديداكتيكا الفلسفة موقفاً نقدياً من الأساليب التربوية السائدة بعد الاستقلال، حيث رفض النموذج التقليدي القائم على التلقين ونقل المعارف معتبراً إياه عائقاً أمام تفاعل المتعلم مع الفكر الفلسفي.
- تركيز على تعليم التفلسف: دعا شريط إلى تجاوز "تعليم الفلسفة" نحو "تعليم التفلسف"، أي تفعيل التفكير الذاتي لدى المتعلم وتدريبه على بناء الإشكاليات، وتحليل المفاهيم، وممارسة النقد، ما يجعل العملية التعليمية فعلاً حيويًا لا تكررًا نظريًا.
- ربط الفلسفة بسياق المتعلم: شدد شريط على ضرورة تحديث المحتوى الفلسفي بما يتماشى مع خصوصيات المتعلم الجزائري وسياقه الثقافي والاجتماعي، مما يعيد للفلسفة وظيفتها التكوينية والإنسانية، ويجعلها أداة لبناء المواطن الحر والمفكر والفاعل في مجتمعه.
- الراهنية والإصلاح التربوي: تظل رؤية شريط ذات راهنية كبيرة في ظل الأزمات التي يعيشها التعليم الفلسفي اليوم فهي تمثل دعوة عملية لإعادة التفكير في مناهج تدريس الفلسفة لا باعتبارها معرفة نخبوية، بل كمجال حيوي لتكوين الفكر النقدي .

#### - قائمة المراجع :

- أميرة حلي مطر. (1998). الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها. القاهرة: دار قباء للنشر و التوزيع.
- اندرية لالاند. (2001). موسوعة لالاند الفلسفية. بيروت-باريس: منشورات عويدات .
- بن عودة أمينة. (2021-2022). السند البيداغوجي الخاص بتعليمية الفلسفة 2. معسكر ، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، الجزائر .
- دريوش راضية. (2019). مكونات المثلث (الفاعل) الديداكتيكي و دوره في العملية التعليمية . مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية .
- عبد القادر صام. (2022). مصطلح التعليمية في المعاجم اللسانية العربية -قراءة تحليلية. مجلة أدبيات، 25.
- عبد الله الدانم. (2000). نحو فلسفة تربوية عربية . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- عبد الله شريط. (1981). المشكلة الايديولوجية و قضايا التنمية . الجزائر : ديوان المطبوعات الجزائرية .
- فاطمة الزهراء، فشار. (2023). مدخل الى البيداغوجيا و الديداكتيك. الجزائر: كنوز الحكمة.
- مجموعة من الأساتذة. (2008). الأستاذ عبد الله شريط " خصال، منهاج و أفكار". الجزائر : المجلس الأعلى للغة العربية .
- محمد الدريج. (1994). التدريس الهادف. الرياض: دار عالم الكتب .
- محمد الدريج. (2012, 10 13). عودة الى تعريف الديداكتيك : قراءة جديدة. صحيفة الأستاذ.
- مصطفى ابراهيم و آخرون محمد صالح الملي . (2004). مكانة العقل في الفكر العربي . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- مصطفى النشار. (2018). الفلسفة التطبيقية و تطوير الدرس الفلسفي. مصر: روابط للنشر و التوزيع.

#### Arabic-Romanized references:

- Abd Allāh al-Dā'im. (2000). Naḥw falsafah tarbiyiyah 'Arabiyyah. Bayrūt: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-Arabiyyah.
- Abd Allāh Sharīṭ. (1981). Al-Mushkilah al-īdiyūlūjīyyah wa qaḍāyā al-tanmiyah. Al-Jazā'ir: Dīwān al-Maṭbū'āt al-Jazā'iriyyah.

- Abd al-Qādir Ṣām. (2022). Muṣṭalah al-ta'limiyyah fī al-ma'ājim al-lisāniyyah al-'Arabiyyah – qirā'ah taḥliyyah. Majallat Adabiyyāt, 25.
- Amīrah Ḥilmī Maṭar. (1998). Al-Falsafah al-Yūnāniyyah: tārikhuhā wa mushkilātuhā. Al-Qāhirah: Dār Qubā' lil-Nashr wa al-Tawzī'.
- Andrīh Lālānd. (2001). Mawsū'at Lālānd al-falsafiyyah. Bayrūt-Bārīs: Manshūrāt 'Uwaydāt.
- Bin 'Awdah Amīnah. (2021-2022). Al-Sanad al-bīdājūjī al-khāṣṣ bi-ta'limiyyat al-falsafah 2. Mu'askar, Kulliyat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa al-Ijtīmā'iyyah, al-Jazā'ir.
- Darūsh Rāḍiyah. (2019). Mukawwināt al-muthallath (al-fi'l) al-dīdaktīkī wa dawruhu fī al-'amaliyyah al-ta'limiyyah. Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-Falsafiyyah.
- Fāṭimah al-Zahrā' Fashār. (2023). Madkhal ilā al-bīdājūjiyā wa al-dīdaktīk. Al-Jazā'ir: Kunūz al-Ḥikmah.
- Majmū'ah min al-Asātidhah. (2008). Al-Ustādh 'Abd Allāh Sharīf: khiṣāl, manhaj wa afkār. Al-Jazā'ir: al-Majlis al-A'lā lil-Lughah al-'Arabiyyah.
- Muḥammad al-Durayj. (13/10/2012). 'Awdat ilā ta'rīf al-dīdaktīk: qirā'ah jadīdah. Ṣaḥīfat al-Ustādh.
- Muḥammad al-Durayj. (1994). Al-Tadrīs al-hādīf. Al-Riyāḍ: Dār 'Ālam al-Kutub.
- Muṣṭafā al-Nashshār. (2018). Al-Falsafah al-taṭbīqiyyah wa taṭwīr al-dars al-falsafī. Miṣr: Rawābiṭ lil-Nashr wa al-Tawzī'.
- Muṣṭafā Ibrāhīm wa ākharūn, Muḥammad Ṣāliḥ al-Mullī. (2004). Makānat al-'aql fī al-fikr al-'Arabī. Bayrūt: Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabiyyah.