مشكلة حضور العلوم الإنسانية في الدرس الفلسفي

الدكتور حميد الكعال
المغرب

ملخص:

لا يجادل أحد في أن العلوم الإنسانية أو كما يسميها البعض العلوم الاجتماعية أو الثقافية..، تلعب دورا مهما اليوم في مختلف البحث المعرفي، والنظم السياسية والتعليمية لمختلف الدول المعاصرة. ونظرا للتطور الهائل الذي عرفته هذه العلوم منذ نشأتها في القرن 19م إلى حدود اليوم، فالملاحظ أن النقاشات التي طرحتها هذه العلوم على المستوى الابستمولوجي في العلاقة مع الفلسفة وعلوم الطبيعة، منهجا وموضوعا، داخل الجماعة العلمية، سوف تخلق وضعية مشكلة لتدريس هذه العلوم على المستوى البيداغوجي.

تحاول هذه الورقة إثارة إشكال الحضور البيداغوجي للعلوم الانسانية داخل الدرس الفلسفي بالثانوي التأهيلي، وما إذا كان هذا الحضور ينم عن رؤية استراتيجية واضحة لتدريس هذه العلوم، أم أنه يطرح لبسا وغموضا يعيق امكانات الفهم التي تقدمها هذه العلوم بالنسبة للظاهرة الإنسانية، ويجعل حتى إمكانات التعرف عليها جد محدودة لدى المتعلمين.

الكلمات المفاتيح: العلوم الإنسانية – الدرس الفلسفي – البيداغوجيا – الإبستمولوجيا.

مقدمة

دأبت البرامج التعليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة المغربية على إدراج تدريس مادة الفلسفة داخل الثانوي التأهيلي، على الأقل منذ سبعينيات القرن الماضي، وهي الفترة التي أخرجت النسخة المعربة من الدرس الفلسفي؛ وقد عرف الدرس الفلسفي في بدايته ازدواجية "الفكر الإسلامي والفلسفة " في البرنامج التعليمي للمادة، وفي بداية التسعينات تم الانتقال للتدريس بالنصوص التي تندرج تحت عناوين كالشخصية والمعرفة العلمية والطبيعة والثقافة.. إلخ، وفي سنة 1996 تم الانتقال للتدريس بالمفاهيم التي تتخذ من النصوص وسائل ديداكتكية لمعالجة اشكالات معينة، وفي الأخير سيصل إلى التدريس بالمجزوءات، انطلاقا من الموسم الدراسي 2006-2007، التي تدرس مفاهيم محددة تخص بناء كل مجزوءة، وتعدد الكتب المدرسية ووحدة الموضوع، واختلاف في تناول المفاهيم بين من يعتمد التدريس بالوضعية المشكلة (كتاب المنار في الفلسفة، وكتاب في رحاب الفلسفة)، وتقديم للمجزوءة وللمفهوم (كتاب مباهج الفلسفة). إلا أن الرؤية التي كانت توجه هذا الدرس الفلسفي هي توجيهات الكتاب الأبيض، التي تتضمن المقاربة بالكفايات والتحول من التلقين إلى المقاربة الفاعلة والتفاعلية، ومد الجسور ما بين المواد.

لقد أصبح المنهاج الجديد لتدريس الفلسفة اليوم بالثانوي التأهيلي يندرج تحت عنوان "الفلسفة"، حيث لم تعد تلك الثنائية القطبية التي كانت في السابق: "الفكر الإسلامي والفلسفة"، وبذلك أصبحت نصوص الفلسفة الإسلامية تدحل ضمن إشكالات خاصة بالدرس الفلسفي تماشيا مع مبدأ الكونية الذي يعتبر "الفكر الفلسفي الإسلامي جزء من التراث الفلسفي الإنساني"(التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التاهيلي، نونبر 2007، ص.5)

كثيرة هي الموضوعات والإشكالات التي عجت بها الكتب المدرسية خلال هذه المراحل التاريخية، وما يهمنا هنا يخص حصرا إشكالية تدريس العلوم الإنسانية في الدرس الفلسفي، والكيفية التي تحضر بها هذه العلوم داخل الكتاب المدرسي لتدريس الفلسفة الحالي.

ينبع التفكير في تدريس العلوم الإنسانية داخل الدرس الفلسفي، من اهتمامات ابستمولوجية تنطلق من وضعية هذه العلوم ومنزلتها اليوم في بناء المعرفة العلمية، والأدوار المنوطة بها على صعيد الإنسانيات، من جهة، ومن جهة ثانية، وضعيتها البيداغوجية التي صاحبت ظهور مسلك العلوم الإنسانية من داخل شعبة الآداب، وعلاقتها الملتبسة بالفلسفة، والتي تجعل منها حبيسة طرائق تدريس مادة الفلسفة بالثانوي التأهيلي.

1) العلوم الإنسانية، من الظهور الإشكالي إلى الحضور الملتبس.

يعتبر ميلاد العلوم الإنسانية حديثا جدا مقارنة بالدراسات الفلسفية حول الإنسان، من جهة، وبعلوم الطبيعة والعلوم الصورية من جهة ثانية. وإذا كانت بعض العلوم الإنسانية، كالتاريخ مثلا، قديمة نسبيا، إلا أنها لم تطرح أية إشكالية منهجية أو إبستمولوجية، إلا في القرنين 18م، و 19م. ويرجع السبب في ذلك إلى التطور الهائل الذي حققته علوم الطبيعة، ونموذجها في العلمية الذي أصبح يفرض نفسه على كل حقول المعرفة، بما فيها تلك المعرفة الناشئة حول الإنسان.

يرد الظهور الإشكالي للعلوم الإنسانية بمعنى مزدوج: فبالقدر الذي حاولت هذه العلوم الجواب عن الطبيعة المعقدة للظاهرة الإنسانية، فإنها في المقابل، طرحت إشكالات تتعلق بكيفية بناء موضوعها، وبالمناهج الملائم لدراسة الظاهرة الإنسانية. إذن، هناك

ظاهرة إنسانية تختلف في وجودها عن الظواهر الطبيعية، ووجودها لا يخلو من مشكلات، وفي جانب آخر، كيف يمكن دراسة هذه الظاهرة، وإدراك حقيقتها، وطبيعة هذه الحقيقة نفسها. ومن ملامح هذا الظهور الإشكالي، يمكن الإشارة إلى الجوانب التالية:

أولا: يبين لنا التأمل في مفهوم "العلوم الإنسانية"، أن هذا العنوان لا يخلو من وجود توتر ما بين قطبين موجودين داخل هذا المفهوم وهما: علوم// إنسانية. فكلمة "علوم" تشير إلى نموذج العلوم التجريبية التي تهدف إلى الدقة وتحقيق الموضوعية في ما تدرسه من ظواهر طبيعية، أما كلمة "إنسانية" فتحيل إلى الفلسفة، التي يعتبر الإنسان موضوعها من سقراط إلى اليوم. وبالمحصلة فالعلوم الإنسانية تتقاطع مع علوم الطبيعة، من جهة، والفلسفة من جهة ثانية. أو لنقل، إنها تشتق اسمها من استنباط كلمة علم من العلوم التجريبية، وكلمة الإنسان من الفلسفة، وتضعهما بين يديها لتواجه بهما مستقبل البحث في الظاهرة الإنسانية، ويتمثل ذلك في كونها تدرس ظواهر قطاعية جزئية خاصة بالإنسان، وتختار لنفسها منطقة منهجية تتراوح ما بين التفسير والفهم، بمعنى الانتقال من التخصص والتجزيء وتقطيع الواقع إلى تجزيء وتقطيع الإنسان، تحت مسمى تحقيق الموضوعية.

ثانيا: يسمح لنا التحليل السابق لمفهوم العلوم الإنسانية بالقول، إن ميلاد هذه العلوم كما يصفه البعض، ارتبط بسياق أزمة العلوم الحديثة[1]، والتي راها إدموند هوسرل في تشتت العلوم، "الذي يرجع بالأساس إلى استقلالها عن الفلسفة."[2] أفضت هذه الوضعية إلى التشكيك في الفلسفة كعلم كلي، وإلى "إقصاء الأسئلة الأساسية والحاسمة بالنسبة للوجود البشري"، وهي "أسئلة الحرية والمعنى والغاية والتاريخ"[3]. لا تطرح علوم الطبيعة هذه الأسئلة بشكل مطلق، أما علوم الإنسان، "فإن علميتها الصارمة تفرض على الباحث أن يتجنب اتخاذ أي موقف، أو إصدار أي حكم قيمة حول القضايا الحاسمة بالنسبة للإنسان."[4] والنتيجة هي أننا أصبحنا أمام ما يسميه هوسرل ب"إنسانية الوقائع"، أي، الإنسانية التي تستند إلى نموذج للعلمية يقتضي الاقتصار غلى مراقبة الوقائع وتسجيلها.

لقد كان طموح علوم الإنسان هو سحب البساط من تحت أقدام التفكير الفلسفي فيما يخص دراسة الإنسان، وبالتالي بلوغ درجة من الكمال تمكنها من أدعاء الموضوعية على غرار علوم الطبيعة، إلا أن هذا الاكتمال كما يسجل البعض، لم يكن إلا على حساب الإنسان[5]

ثالثا: إلى جانب ما سبق، فمن بين أوجه هذا الظهور الإشكالي للعلوم الإنسانية، يمكن الإشارة أيضا إلى مواطن الجدل والاختلاف بين مختلف المدارس والاتجاهات في السيكولوجيا، والسوسيولوجيا، وعلوم الثقافة، والتاريخ.. إلخ، فيما يخص مناهج البحث في الظاهرة الإنسانية، ومدى القدرة على تحقيق الموضوعية في دراستها.

عرف التقليد الفرنسي بالاتجاه الوضعي في علم الاجتماع، وبالانتربولوجيا البنيوية في الثقافة. وفي ألمانيا، قدم شلايرماخر أساسًا جديدًا لـ "التأويل"، وأسس درويسن مبادئ التاريخ في ضوء ذلك الأساس. ثم، بالإشارة إلى الانقسام بين التفسير والفهم، أسس ديلثي Geisteswissenschaften علوم الروح، أولاً على أساس سيكولوجي، ومن ثم على فلسفة الحياة شبه المتعالية. ويجمل كارل أتو أبل هذه الاتجاهات الناشئة في العلوم الإنسانية في علاقتها بمشكلة التفسير والفهم، في ثلاث اتجاهات:

" – مدرسة Dilthey نفسها، موجهة نحو "فلسفة الحياة"، وفيما بعد نحو الهيغلية الجديدة؛

– مدرسة الكانطية الجديدة المناهضة للسيكولوجيا والمعادية لـ "فلسفة الحياة" في هايدلبرغ، والمرتبطة بفيلهيلم فيندلباند Wilhelm Windelband وهنريش ريكرت Henrich Rickert.

– وتتعلق المدرسة الأخيرة بمفهوم ماكس فيبر لعلم الاجتماع المتجدد انطلاقا من النموذج المثالي للفهم العقلاني بالغائية."[6]

وإلى جانب ذلك، عرفت المدرسة السيكولوجية تجاذبا حادا بين النزعة السلوكية مع واطسن، والتوجه الشعوري ذي النزعة الفلسفية، والاتجاه اللاشعوري المتمحور حول نظرية التحليل النفسي لفرويد وتلامذته.

إذا كانت علوم الإنسان قد طرحت مثل هذه المشاكل، فيمكن القول، إن ذلك قد انعكس على تدريسها داخل فضاءات الدرس الفلسفي؛ ويمكن هنا أن نسجل الملاحظات النقدية التالية:

– انعدام الرؤية لدى الوزارة الوصية فيما يتعلق بإحداث مسلك العلوم الإنسانية، تحت يافطة "شعبة الآداب والعلوم الإنسانية". وبالتالي فهذا الجذر المشترك بين الشعبتين ينتج عنه غياب الوضوح البيداغوجي والديداكتيكي الخاص بتدريس العلوم الإنسانية.

– إحداث مسلك للعلوم الإنسانية، لم يواكبه على صعيد الأجرأة تكوين الموارد البشرية التي تكون قادرة على تدريس هذه العلوم، وكذلك إعداد البرامج والمقررات الدراسية المناسبة، وبالتالي مد الجسور ما بين التعليم المدرسي والتعليم العالي.

– تحيل المنزلة والمكانة التي تحتلها تدريسية هذه العلوم داخل الدرس الفلسفي، إلى غياب رؤية تتلاءم وطبيعة هذه العلوم، إذ نجدها لم تخرج بعد من وصاية الفلسفة، لذلك فالمنهاج التربوي للمادة يدرج العلوم الإنسانية ضمن مقرر خاص بتدريس مادة الفلسفة، تحكمه مبادئ وكفايات وقيم معينة ترتبط بالمادة ككل. ويصرح المنهاج التربوي لمادة الفلسفة بالقول: " ثم الحرص على إعطاء الأولوية للفلسفة وجعل العلوم الدقيقة والإنسانية مجالات للتناول الفلسفي. كما تم تجنب إحضار هذه العلوم بصفتها الوضعية المتخصصة...لذلك فإن العلوم الدقيقة والانسانية حين تحضر فإنما تحضر بنتائجها كسند للتفكير الفلسفي في قضايا وإشكالات مشتركة بينها وبين هذه العلوم، أو تحضر كموضوع للتحليل النقدي الفلسفي، حيث يتخذ التفكير الفلسفي صورة الابستمولوجيا."[7]

يبدو لنا أن وضعية العلوم الإنسانية في التعليم المدرسي لا تبعث على التفاؤل. وهذه الضبابية في الرؤية لدى السياسة التعليمية بشكل عام، تنعكس على ضعف مردودية هذه العلوم، ويبقى حضورها يراوح مكانه من دون تحقيق ما استطاعت الوصول اليه على الصعيد الكوني.

2) الحضور الملتبس للعلوم الإنسانية في الدرس الفلسفي

لقد سبقت الإشارة إلى أن حضور العلوم الإنسانية في الدرس الفلسفي لا ينفلت من تدريس مادة الفلسفة. وبناء عليه يمكن القول، إن حضور هذه العلوم يندرج بشكل عام ضمن مفاهيم خاصة، وبالتالي فهي تدخل ضمن الجواب عن إشكالات معينة تطرحها هذه المفاهيم، في العلاقة مع البناء العام لمجزوءات الدروس ككل.

وسنحاول هنا بيان هذا الحضور الخاص بالعلوم الإنسانية في الدرس الفلسفي، من خلال المستويات الثلاث كما يعرضها الكتاب المدرسي "في رحاب الفلسفة":

2.1) مستوى الجدع المشترك:

من المبادئ التي يقوم عليها تدريس مادة الفلسفة بالنسبة للجدوع المشتركة، "مبدأ التدرج"، و"مبدأ تنمية القدرات الذاتية للتلميذ(ة)"، ومبدأ فعالية التلميذ(ة)."[8] وهي مبادئ تتلاءم ومواصفات التلميذ في هذه المرحلة.

يقوم تدريس الفلسفة في هذا المستوى على مجزوءتين:

أولا: يحمل عنوان المجزوءة الأولى" الفلسفة"، والملاحظ في هذه المجزوءة أن الموارد المعرفية، من نصوص ودعامات.. إلخ، لا يحضر فيها أي شيء يتعلق بالعلوم الإنسانية، مادام موضوع هذه المجزوءة يقوم على تعرف التلميذ(ة) على نشأة التفكير الفلسفي وخصائصه والقيم التي يدافع عنها هذا التفكير.

ثانيا: أما بخصوص المجزوءة الثانية، فيمكن بيانها في الجدول التالي:

المجزوءة: ا"الطبيعة والثقافة"[9]		
الخصائص	**الإشكالات**	**المقاربات**
تتميز هذه المجزوءة بطابعها المعرفي، الذي يحاول أن يبحث في الوجود الإنساني، من خلال التعرف على البعد الطبيعي والثقافي داخل هذا الوجود الإنساني، وامتدادات ذلك في السلوك وأنماط عيش الإنسان.	**أولا**: إشكال التمييز بين الطبيعة والثقافة، والحدود الفاصلة والمتمفصلة بينهما في السلوك البشري.	النصوص المستحضرة هنا تنتمي إلى حقل الأنتربولوجيا الثقافية (رالف بيلز وهاري هويغز + كلود ليفي ستراوس). – تمثل هذه المواقف أول حضور للعلوم الإنسانية، وأول لقاء للتلميذ(ة) بهذه العلوم، إلا أنه حضور يتأطر ضمن إشكالية فلسفية (طبيعة/ثقافة)، في حدود تجريب أولي لممارسة التفكير الفلسفي
	ثانيا: إشكال الإنسان ككائن ثقافي، والمحددات الثقافية في السلوك البشري. يبدو أن هذا الإشكال قد تجاوز الإشكال الأول، وحصر للكلام في العد الثقافي للإنسان.	نفس الملاحظة السابقة، حضور للعلوم الإنسانية تؤطره رؤية فلسفية لإشكال المحور. (نص لستراوس، يتناول مشكلة اللغة كأحد الأبعاد الأساسية في الثقافة + نص لمالينوفسكي يتناول من وجهة نظر وظيفية في الانتربولوجيا الاجتماعية وظيفة المؤسسة، والمتمثلة في التحكم في الحاجة وتحويل لها.
	ثالثا: إشكال العلاقة مع الطبيعة ما بين شعار التحكم والسيطرة، والإنسجام والتناغم.	* غياب للمقاربات العلمية، وحضور للمقاربات الفلسفية (ديكارت في مقابل راسل)
	رابعا: إشكال الثقافة بين التنوع والوحدة	استحضار كل من المقاربة الفلسفية (إرنست كاسيرر)، رغم تعقد أطروحة كاسيرر، والتي يبدو أنه لا تلائم مستوى الجدع المشترك. بالإضافة إلى المقاربة العلمية (مايكل كاريدرس) والقائمة على تحليل بليات الترابط الاجتماعي

نستنتج من خلال المقاربات المستحضرة هنا للجواب عن الإشكالات، أنه يغلب عليها الطابع العلمي، وخاصة حقل الانتبرولوجيا الثقافية، إلا أن طريقة الاشتغال ديداكتيكيا لا تخرج عن الكفايات المنهجية (الأشكلة والمفهمة والمحاجة)، والثقافية، والتواصلية المرتبطة بتدريس المادة.

مستوى الأولى باكلوريا

ينطلق تدريس الفلسفة في هذا المستوى، من تطير مكتسبات التلميذ(ة) في سنة الجدع المشترك، والعمل على إدخاله في فضاءات أوسع للتفكير في قضايا وإشكالات جديدة. ما هو جديد بالنسبة لهذه السنة هو انتقال التدريس بالمجزوءة من اعتماد المحاور، إلى اعتماد المفاهيم، وكل مفهوم إلا ويطرح إشكالات معينة،

إذا تأملنا في **مجزوءة ما الإنسان؟**[10] نجد أنها مجزوءة ترد كاستكمال لمجزوءة الطبيعة والثقافة. فكائن ثقافي ينتمي إلى حضارة إنسانية، يمتلك طبيعة إنسانية خاصة، يسمح بمساءلة هذه الفكرة على ضوء مجموعة من الأبعاد والحدود التي تركب وجود الإنسان، كالوعي واللاوعي، والرغبة، والمجتمع، واللغة.. نلاحظ هنا أن المنهجية التي صرح بها المنهاج هي نفسها المعتمدة في هذه المجزوءة، بمعنى حضور العلوم الإنسانية يأتي كسند لتناول الإشكالات الفلسفية التي تطرحها المفاهيم المقررة. فعلى سبيل المثال، تحضر المقاربة العلمية لبيولوجيا الأعصاب في تحليل مشكلة الوعي، ونظرية التحليل النفسي وفرضيتها في اللاشعور لتحليل علاقة الوعي باللاوعي، واستمرار حضور هذه النظرية مع ميلاني كلاين في فهم أسس ومبادئ اشتغال الرغبة، إلى جانب المنظور السوسيولوجي لدوركايم في درس المجتمع...إلخ.

أما بالنسبة ***لمجزوءة" الفاعلية والإبداع"*** فهي تركز على الفعاليات الأساسية التي تجسد جانب الفعل والممارسة في النشاط الإنساني المرتبط بالطبيعة. وهنا أيضا لا نعدم حضورا للمقاربة العلمية للإشكالات الفلسفية، سواء في مفهوم التقنية والعلم، مع تحليل إدغار موران لعلاقة التقنية بالعلم، أو الموقف الماركسي في النظر إلى مفهوم الشغل وعلاقته بالاستلاب، أو جواب كلود ليفي ستراوس عن أشكال التبادل، مع ملاحظة تتمثل في غياب العلوم الإنسانية عن تحليل قضايا وإشكالات مفهوم الفن.

2.2) مستوى الثانية باكلوريا:

إن ما يمكن تسجيله بخصوص هذا المستوى، هو أن علوم الإنسان تحضر في شكل دروس خاصة تحل هذا العنوان. ويمكن أن نميز تاريخيا على الأقل بين ثلاث مراحل:

* المرحلة الأولى[11]، حيث اعتمد في تقديم هذه العلوم على طريقة ***السرد المعرفي للأفكار والمعارف***، التي تتناول موضوع هذه العلوم، وأقسامها (السيكولوجيا – التاريخ– علم الاجتماع)، وعلاقتها بالمنهج التجريبي من خلال إثارة بعض القضايا الابستمولوجية، كالموضوعية، والملاحظة، والتجريب، والسببية والحتمية.

** **المرحلة الثانية**[12]، ويلاحظ أن إدراج العلوم الإنسانية ضمن هذا المقرر، جاء تحت درس "**المعرفة العلمية**"، وبشكل خاص **محور الابستمولوجيا** أو الدراسة النقدية للمعرفة العلمية، حيث تم تناول إشكالين إبستمولوجيين هما الموضوع، والمنهج في العلوم الإنسانية.

على **الصعيد البيداغوجي** نلاحظ أن حضور العلوم الإنسانية يندرج تحت عنوان مزدوج"الفكر الإسلامي والفلسفة"، كما أن هذا الكتاب موجه بالدرجة الأولى للمدرس(ة) وثانيا للتلميذ(ة). **ديداكتيكيا**، تم "الاعتماد على النصوص الفلسفية باعتبارها مادة معرفية تمكن من الاتصال المباشر بالانتاج واللغة الفلسفية، وباعتبارها كذلك أداة مركزية فعالة لتدريس الفلسفة ولإنجاز البرامج المقررة."[13]، إضافة إلى تقديمات عامة وجزئية للمضامين والمحاور والمفاهيم، وأسئلة تذيل النصوص، وهوامش شارحة للمصطلحات، ومعجم تكميلي، وأسئلة للتحليل.

وبشكل عام، يمكن القول، إن طريقة عرض العلوم الإنسانية داخل هذا المقرر، فيها نوع من الوضوح المنهجي فيما يخص حضور القضايا الابستمولوجية التي تطرحها هذه العلوم، مع غياب منهجي لتعريف المتعلم بهذه العلوم، وكأننا أمام حضور يذهب رأسا إلى قضايا ابستمولوجية أكثر تعقيدا، وينسى أنه أمام متعلم، لا يميز حتى بين هذه العلوم.

المرحلة الثالثة[14]، وهي المرحلة الممتدة من 2006-2007 إلى حدود اليوم، وما يمكن تسجيله بيداغوجيا بخصوص هذه المرحلة، أن هناك إدراج لدرس خاص بمفهوم العلوم الإنسانية، ضمن ما يعرف بالتدريس بالمجزوءات، وعنوان المجزوءة هنا هو "المعرفة". ومنزلة هذا الدرس تقع بين مقهوم النظرية والتجربة كدرس يهتم بالنظرية العلمية في مجال الطبيعة، ومفهوم الحقيقة، بمعنى قدم ممتدة في علوم الطبيعة، وعين تتطلع إلى الحقيقة.

تبين هذه المنزلة بوضوح ما تم الإشارة إليه أعلاه، أي مشكل العلاقة مع علوم الطبيعة، من جهة، والفلسفة من جهة ثانية. ينطلق تقديم هذا الدرس من وضعية مشكلة عبارة عن نقد فلسفي فينومينولوجي (هوسرل) للعلوم الوضعية والإنسانية بوصفها علوما أقصت الأسئلة الأساسية حول الإنسان، ويمر بعرض العلاقة مع علوم الطبيعة كما تضمنتها مختلف إشكالات هذا الدرس، سواء تعلق الأمر ب"موضعة الظاهرة الإنسانية"، أو "العلوم الإنسانية بين التفسير والفهم"، أو "نموذجية العلوم التجريبية"، وينتهي برؤية نقدية لهذه العلوم من بوابة فلسفة فينومينولوجية لميرلوبونتي.

وفي ختام درس العلوم الإنسانية، يقدم علم الاجتماع كنموذج للعلمية، من خلال تناول بعض القضايا الابستمولوجية على صعيد الموضوع والمنهج، مع انفتاح على بعض النظريات السوسيولوجية.

نورد هنا بعض الملاحظات النقدية بخصوص طريقة تقديم هذه العلوم:

أ- الغلاف الزمني المقرر لهذا الدرس لا يتعدى 8 ساعات، بالتساوي مع كل مفاهيم المقرر، وهو غلاف لا يفي بالأغراض الديداكتيكية والبيداغوجية من تدريس هذه العلوم، ‘ذا ما وضعنا في الاعتبار إحداث مسلك للعلوم الإنسانية.

ب- عناوين محاور هذا الدرس، لا تسعف في بناء إشكالات هذا الدرس. فمثلا عنوان "موضعة الظاهرة الإنسانية" يحدث تشويشا في ذهن المتعلم. في حين لو كان العنوان مختلفا يتعلق ببناء الموضوع في العلوم الإنسانية، ومدى تحقيق الموضوعية في هذه العلوم، كان سيكون أكثر وضوحا؛ وهنا يبدو لنا أن الكتاب المدرسي لسنة 1992م، كان أكثر منهجية في تقديم هذا الدرس من كتاب "في رحاب الفلسفة".

ج- إدراج علم الاجتماع كنموذج للعلمية في العلوم الإنسانية في نهاية هذا الدرس لا يخدم درس العلوم الإنسانية، كان سيكون أفضل لو أنه أدرج ضمن منظور خاص للتمييز بين هذه العلوم، ومرادفا للقضايا الابستمولوجية التي تطرحها هذه العلوم، من جهة، وتدريسية هذه العلوم، من جهة ثانية.

خلاصات:

يبدو لنا جليا أن حضور العلوم الإنسانية من داخل الدرس الفلسفي تحمه اعتبارات تدريسية مادة الفلسفة والكفايات المستهدفة منها. لذلك فاستراتيجية الوصل بينهما لا تسعف في إحداث تقدم كبير بالنسبة لتدريس هذه العلوم، لدرجة أن كل التلاميذ لا يعرفون من الاسم سوى مادة الفلسفة.

وإذا كانت استراتيجية الوزارة في ٬إحداث مسلك للعلوم الإنسانية تعاني من غياب الوضوح، حيث يتم التمييز بين المواد المدرجة في هذا المسلك "الفلسفة" والتاريخ والجغرافيا" و"اللغات" على أساس معاملات هذه المواد، فالمعامل 04 مثلا بالنسبة للفلسفة وللتاريخ والجغرافيا لا يعني إطلاقا أن هذه المواد ستملك استراتيجية معينة لتدريس العلوم الإنسانية.

لا يمكن لتدريس العلوم الإنسانية أن يحدث فارقا بالنسبة للتلميذ(ة) ما لم يواكب ذلك خطة بيداغوجية دقيقة لتدريس هذه العلوم، وأن تكون المواد المدرجة في هذا المسلك كلها ذات صلة بهذه العلوم، وعوض تدريس الرياضيات لم لا يدرس للتلاميذ مادة الإحصاء، وعوض التربية الإسلامية لم لا يدرس سوسيولوجيا الدين .. إلخ. حينها سنكون أمام مد الجسور مع ما يمكن أن يقبل عليه المتعلم (ة) في التعليم العالي.

الهوامش:

1 نشير هنا إلى مقال لإدموند هوسرل حول " أزمة العلوم الأوربية والفينومينولوجيا الترنسدنتالية، مدخل إلى الفلسفة الفينومينولوجية".

2 اسماعيل المصدق،" هوسرل وأزمة العلوم الأوربية"، مجلة مدارات فلسفية، العدد الأول، 1998، ص،12.

3 المرجع نفسه، ص ص.11-12.

4 نفس المرجع، ص،11.

5 علي حرب، التأويل والحقيقة قراءات تأويلية في التراث والثقافة العربية، دار التنوير، 2007، ص 63

6 Karl Otto Apel, **Understanding and Explanation** A Transcendental-Pragmatic Perspective, translated by Georgia Warnke The MIT Press Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1984, p.11.

7 التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، مرجع سابق، ص ص، 7-8.

8 التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص.21.

9 الكتاب المدرسي "في رحاب الفلسفة، الجدع المشترك، ط 2006، ص.71 وما بعدها.

10 الكتاب المدرسي"في رحاب الفلسفة، السنة الأولى باكلوريا، ط 2006

11 ترجع هذه المرحلة إلى مقرر "دروس الفلسفة لطلاب الباكلوريا المغربية" لسنة 1971. ص ص 201-257.

12 تعود هذه المرحلة إلى الكتاب المدرسي " الفكر الإسلامي والفلسفة"، للسنة الثالثة الثانوية (شعبة الآداب العصرية)، 1992، ص 112-118. وص 127-131.

13 الكتاب المدرسي " الفكر الإسلامي والفلسفة"، للسنة الثالثة الثانوية (شعبة الآداب العصرية)، 1992، ص،5.

14 الكتاب المدرسي "في رحاب الفلسفة"، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، 2006، ص، 84-103.