إشكالية تدريس المواد الانسانية والاجتماعية

Problematic of teaching humanities and social subjects

Problématique de l'enseignement des sciences humaines et sociales

معيزي نذير [1] *

تاريخ الإرسال: 2022/12/15 **تاريخ القبول**: 2023/03/28 **تاريخ النشر**:2023/12/15

ملخص:

بعد أن تحدّدت تعليمية العلوم، إذ أصبح لكل منها مناهج خاصة في التدريس، بقيت المواد الانسانية والاجتماعية تثير مخاوف لدى الدارسين نتيجة غياب تعليمية خاصة بها، وهو ما أدى بالباحثين إلى طرح مسألة إمكان تحديد تعليمية خاصة بها، وهذا بغض النظر عن العوائق والصعوبات التي يمكن أن تعترضهم في ذلك، وبالتالي يمكن الإقرار بوجود تعليمية خاصة بالمواد الانسانية والاجتماعية ولكن وفق شروط محددة في تدريس هذه المواد، وهو الشيء الذي تهدف إليه هذه الدراسة باعتماد مقاربة تحليلية نقدية.

الكلمات المفتاحية: التدريس؛ المقاربة؛ المنهج؛ الفلسفة.

Abstract :

After the education of the sciences was defined, as each of them had special curricula in teaching, the humanities and social subjects continued to raise concerns among students as a result of the absence of their own education, which led researchers to raise the issue of the possibility of defining their own education, and this regardless of the obstacles and difficulties that may be encountered. To object to them in that, and therefore it is possible to acknowledge the existence of an educational specific to human and social subjects, but according to specific conditions in teaching these subjects, which is the thing that this study aims at by adopting an analytical-critical approach.

Keywords: Teaching; Approach; Method; Philosophy.

Résumé :

Après la définition de l'enseignement des sciences, chacun d'entre eux ayant des cursus spécifiques dans l'enseignement, les sciences humaines et sociales ont continué à susciter des inquiétudes chez les étudiants en raison de l'absence d'une formation propre, ce qui a conduit les chercheurs à poser la question de la possibilité de définir sa propre éducation, et ce quels que soient les obstacles et les difficultés qui peuvent être rencontrés. Leur objecter en cela, et donc il est possible de reconnaître l'existence d'une éducation spécifique aux matières humaines et sociales, mais selon des conditions d'enseignement de ces matières, ce que vise cette étude en adoptant une approche analytique-critique.

Mots clés : Enseignement; Approcher; Méthode ; Philosophie.

*المؤلف المراسل

[1] Maizi nadhir, University of Medea, Laboratory of education and epistemology: Algeria, ;maiziphylo@gmail.com

مقدمة

ترتكز التعليميات الحديثة إلى مجموعة من الشروط التي يمكن اعتبارها مقدمة ضرورية للمعلم في مجال تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، وتبعا لذلك يمكن القول أن تحرير طريقة في التدريس أحد الوسائل الضرورية في مرافقة مخابر البحث العلمي خاصة في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، وهو الأمر الذي تهدف إليه كل منظومة علمية وتربوية، وهذا من خلال التدرج عبر مجموعة من المراحل في مناهج التدريس، انتقالا من التعبير الشفهي وصولا إلى التحكم في تقنيات التعبير الكتابي، وهذا النمط من التدريس يمكن اعتباره مرحلة ختامية في التدرجات التعلمية المختلفة، لأن الهدف من التدريس هو الوصول بالمتعلم إلى مستوى التحكم الجيد في المادة المعرفية.

وبهذا الخصوص فإن جميع تعليميات المواد تشترك في مناهج التدريس التي تهدف إلى تفعيل النشاط التعلم لدى المتعلم من خلال اكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف، وهذا باعتبار أن الكفاءات الأساسية المتوقع الحصول عليها ترتكز إلى الخبرات والمعارف التي يمكن أن يكتسبها المتعلم خلال مساره التعليمي، وتتحدد هذه المعارف المسبقة في المبادئ الأساسية كالقوانين ومعرفة الآليات والأنظمة والبرامج التقنية، بالإضافة إلى النصوص القديمة والأشعار وغير ذلك، والتي يجب على المتعلم حفظها والتحكم فيها وهذا حتى يتم توظيفها واستثمارها في الواقع، وهذا النمط من التعلم هو ما يميز المناهج التعليمية التقليدية التي تستند إلى مفهوم التعليم بالمحتوى والأهداف وهو ما يجعل من الجانب النظري يطغى عليها أكثر من الجانب الإجرائي، ولا يختلف تدريس المواد الانسانية والاجتماعية عن هذا التصور، إذ يتطلب الدرس على مستوى هذه المواد المعرفة بالنصوص التاريخية، وإذ يقتصر جهد المتعلم على حفظ هذه النصوص ومعرفة أسسها ومناهجها ونتائجها وإسقاطاتها على ميادين الحياة المختلفة والاستئناس بها في الاختبارات الشفهية والكتابية.

غير أن هنالك من يرى في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية باعتبارها طريقة في التفكير والمنهج، الشيء الذي يعبر عنه روح التساؤل والتحليل والنقد والبناء والتركيب والاستنتاج والمقارنة وهو ما يطرح السؤال عن الهدف من تدريس هذه المواد إذا كانت غير قادرة إلى تحويل هذه الخبرات إلى معارف تطبيقية.

فما هو الأساس الذي يرتكز إليه تدريس المواد الانسانية والاجتماعية هل باعتباره طريقة في التفكير والنقد والتحليل الذي يهدف إلى تنمية الحس النقدي لدى المتعلم وإشراكه في حل مختلف المشكلات التي لها امتداد في واقعه الاجتماعي ونبذ التصورات المثالية المجردة والتعليم الما ورائي، أم باعتباره مجموعة من المراحل الإجرائية لا تختلف عن تلك التي يقوم بها المتعلم في المواد العلمية؟.

1-مدخل إلى تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية

يمكن تعريف التعليمية بأنها العلم الذي موضوعه الدراسة النقدية لطرائق التدريس وتحليل طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم ومادة التعلم من خلال تصور نماذج جديدة تعتمد على الخبرة والتجربة، فالتعليمية هي فرع من البيداغوجيا موضوعه التدريس أو علم تدريس المواد، وبغض النظر عن الاشتقاق اللغوي للتعليمية والذي يتحدد في: " علمه العلم و أعلمه إياه فتعلمه" (منظور، 1981، صفحة 3083) فإن التعليمية هي: " فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة" (منصوري، 1999، صفحة 02)

ويشير مفهوم التعليمية إلى: "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية أو حركية" (الدريج، 1999، صفحة 03) فالتعليمية هي: "الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي ، أو الوجداني أو الحسي الحركي" (الدريج، 1999، صفحة 03) وهناك تعريف آخر يشمل موضوع التعليمية الذي يتمثل في أن: "الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية ، حيث يقرر بأن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين" (الدريج، 1999، صفحة 03)

وقد ارتكزت التعليميات الحديثة على النظر في مسائل الخبرة والتجربة وتدريب المتعلمين على طرائق التفكير، كما يلخص المسار الذي انبثقت منه العلوم الحديثة طبيعة مفهوم علم التعليميات أو علم تدريس المواد، إذ يمكن تعميم هذا المبدأ _أي الذي يرتكز إلى مجال الخبرة والتجربة وممارسة التفكير_ في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، وبهذا الخصوص يمكن التساؤل فيما إذا كانت التعليميات الحديثة تجاوزا للمناهج التعليمية التقليدية أم مجرد امتداد لها وإذا كانت تعليمية المواد العلمية قد تخطت المناهج التعليمية التأملية وإذا كان من الممكن تعميم ذلك في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية.

إن المقصود بالمناهج التعليمية الحديثة تلك التي نشأت بالموازاة مع تطور العلم في العصر الحديث، إذ لا يمكن فصل هذا الأخير عنها، خاصة إذا علمنا أن العلم الحديث انفصل عن المناهج التعليمية الدينية المدرسية التي ترتكز إلى مجرد الحفظ والتكرار والتلقين، وبهذا الخصوص فإن المنهج التعليمي الحديث هو الذي يعتمد على الخبرة والتجربة والاستقراء من خلال ربط المتعلم بالواقع الاجتماعي، إذ يعرف التعليم بأنه: "عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه ويقدم علما مثمرا وفعالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطلاب، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وهو عملية شاملة، فيشتمل على المهارات، والمعارف، والخبرات كالسباحة وقيادة السيارات، والحساب، والكيمياء،

والشجاعة، والأخلاق، وما إلى ذلك، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الأفراد" (عطية، 2013، صفحة 260)

ويعتبر المعلم حلقة وصل بين المتعلم والمعرفة وهو المحور الرئيس في عملية التعليم إذ تسند إليه هذه الوظيفة في ظل توفر مجموعة من الصفات التي ترهن نجاح عملية التدريس، فالتدريس أو التعليم هو عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل مجموعة من المعارف وتطوير مجموعة من القدرات لدى المتعلم، كما يمكن تعميم هذا في تعريف عملية التعلم الذي يتحدد في الحصول على المعرفة أو اكتساب المهارة عن طريق الخبرة والممارسة (براون، 1994، صفحة 25)،كما يعرف التعلم على أنه: "تغير دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، و معرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة" (حساني، 2000، صفحة 91)

والتعلم مرتبط بالمتعلم والذي يتطلب الكثير من النضج والاستعداد، وهذا بهدف تحقيق تعلم فعال فالنضج مرتبط بقدرات المتعلم النفسية والجسدية، أما فما يخص الاستعداد فتساهم فيه البيئة المحيطة بالمتعلم كالأسرة التي تغرس في الطفل حب التعلم، وركيزة العملية التعليمية التعلمية هو حصول الفهم والذي يتوقف حسب طبيعة المنهاج وكذلك الأسلوب والمهارة التي يجب أن تكون في شخص المعلم، والذي يجب أن تكون لديه القدرة على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كطريقة حل المشكلات والمشاريع والتعلم التعاوني والتعليم عن بعد، وبالإضافة إلى هذا كله فإنه يجب على المؤسسة التعليمية أن لا تعمل في معزل عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وهذا حتى تضطلع إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي، وإذن فإن المنهج التعليمي الحديث يكون قد ألغى جميع الحواجز وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى الابتكار وهذا بخلاف مناهج التدريس القديمة التي تعتمد على التقليد.

وعليه فقد أثيرت الكثير من الأسئلة حول واقع تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية، وفيما إذا كانت تلتزم بهذه الشروط فيما يخص طرائق التدريس والنظر في مجال القدرة على الربط بين التدريس والواقع، فإذا كانت تعليمية المواد العلمية قد تخطت الكثير من الصعوبات التي أفرزتها العلوم التقليدية، فإن المواد الانسانية والاجتماعية ظلت عالقة في مظاهر النظام التعليمي القديم الذي يعتمد على مجرد الحفظ والتكرار والتلقين.

الأمر الذي دفع بالدارسين في حقل التعليميات إلى إصلاح المناهج التعليمية على مستوى هذه المواد، من خلال تدريب المتعلمين أساليب التفكير السليم الذي يرتكز إلى منطق الخبرة والتجربة، فالتربية الحديثة في نظر جون ديوي John Dewey (1859-1952) نتيجة لعلاقة التأثير والتأثر بين المدرسة والمجتمع، وأنه لا يمكن الفصل بينهما، وبمعنى آخر فإن

المناهج التربوية هي استجابة لمتطلبات المجتمع الأساسية، فهي وجدت بهدف حل المشكلات الاجتماعية، كما تساهم هذه المناهج في تصور نموذج اجتماعي، أما إذا تم اقتراح نموذج مخالف لهذا التصور، فإنه بلا شك يعمل على انعزال المدرسة عن الحياة الاجتماعية والسياسية فـ: "التغييرات التي تحدث في طريقة التربية ومناهجها هي من نتاج الحالة الاجتماعية المتغيرة، وهي _لذلك_ جهد يسد حاجات المجتمع الجديد الآخذ بالتكون، ولهذا فهي مشابهة في نمطها للتغييرات التي تحدث في الصناعة والتجارة" (ديوي، 1978، صفحة 32)

وعليه تكتسي الخبرة الاجتماعية أهمية كبيرة في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، وهذا بخلاف من يتصور أن المنهج الاستقرائي يتعارض مع فكرة التعليم الفلسفي، وبمعنى آخر فإن متطلبات الدرس النظري، تقتضي الانتقال بالمتعلم عبر المراحل التاريخية لتطور المشكلة، ومن شأن الاستقراء التاريخي أن يساعد المتعلم على فهم الواقع واستشراف المستقبل، وهكذا فإنه يتخذ مفهوما مغايرا عن المفهوم التقليدي للتاريخ باعتباره منهجا في السرد والرواية ونقل الأخبار، بل يجب أن يكون المنهج التاريخي باعتباره منهجا في دراسة الظواهر الاجتماعية مثله مثل جميع العلوم الاجتماعية الأخرى، فـ: "على الرغم مما يعتبره المؤرخ من التاريخ فالواجب أن يكون التاريخ للمربي علم اجتماع بصورة غير مباشرة_ أي دراسة للمجتمع بعد أن ينكشف عملياته في الصيرورة وانماطه في التنظيم" (ديوي، 1978، صفحة 150)

وقد يحصل التعارض بين الاستقراء وبين أساسيات الدرس النظري الذي تتصف به المواد الانسانية والاجتماعية، والذي يميل إلى إهمال الجانب التطبيقي، غير أن هذا يظل مرهونا حسب الطريقة التي يستخدمها المدرس، وهي كيفية استخدام الاستقراء في إثراء الجانب النظري، وهو ما ذهب إليه روسو Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)، فمن الضروري تحويل الإحساسات عند المتعلم إلى أفكار أو قوانين، يقول روسو: "فلنحول إحساساتنا إلى أفكار، ولكن ينبغي ألا نقفز طفرة واحدة من الأشياء المحسوسة إلى الأشياء الذهنية أو المعقولة بل يجب أن يكون وصولنا إلى تلك الأشياء المعقولة عن طريق الأشياء المحسوسة. ولذا يجب أن تكون الحواس مرشد الفكر ودليله في عملياته الأولى" (روسو، 1958، صفحة 32)، وهو الأمر الذي ركنت إليه تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية كالفلسفة والتاريخ باعتبارها يمثلان الأساس الذي انبثقت منه جميع العلوم الانسانية والاجتماعية، وإذن فإن هذه المواد لا تشذ عن تعليمية المواد العلمية، أي يرتكزان إلى الأسس والمبادئ نفسها، كاشتراكهما في الوضعيات البيداغوجية والتدريس بالأهداف والكفاءات، ويعتمدان على المفاهيم نفسها كالعقد والمثلث التعليمي.

إذ تعتمد تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية على توظيف المنهج التحليلي النقدي الذي يرتكز إلى البناء وصياغة الفرضيات وطرح الأسئلة وإعمال الشكوك والتركيب والاستنتاج، فتعليمية التاريخ على سبيل المثال لا الحصر تعتمد على

مقارنة النصوص وتحقيق المخطوطات والروايات التاريخية واستقراء تطور الظاهرة التاريخية، وإذن فهي تسعى للاقتراب من المنهج المطبق في الفيزياء وهذا دون إهمال خصوصية الظاهرة التاريخية، وهو الشيء الذي يفرز عنه الكثير من الصعوبات وهذا باعتبار أن الظاهرة الانسانية لا يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس، وهو الأمر الذي يتطلب مهارات خاصة في تدريس هذه المواد، وبناء على ما تقدم يمكن القول أن المناهج التعليمية للمواد الانسانية والاجتماعية شكلت ثورة جديدة في حقل التعليميات لا تشذ عن الثورة العلمية في العصر الحديث، إذ يمكن تشبيه المسار الذي انبثقت منه هذه التعليميات بالمسار نفسه الذي انبثقت منه العلوم الحديثة.

وإذا كان الكثير من الدارسين يصنفون علم التعليمية أو علم تدريس المواد ضمن مجالات العلوم الانسانية والاجتماعية، فهذا التصنيف طبيعي بالنظر إلى مدى ارتباط علم التعليميات بعلم النفس والاجتماع والتاريخ والفلسفة هذه الأخيرة _أي المواد الانسانية والاجتماعية_ قطعت شوطا كبيرا على مستوى مناهج التدريس، من خلال الاعتماد على مجموعة من الوسائل العقلانية والموضوعية، ومع ذلك فإنها تظل قائمة في صميم الفهم والتأويل.

2-شروط تدريس المواد الانسانية والاجتماعية

إن تدريس المواد الانسانية والاجتماعية يختلف عن تدريس المواد العلمية وبالتالي فإنها تتطلب مجموعة من الشروط يمكن تلخيصها في الجوانب الآتية:

2-1المنهج

إذا كان المنهج هو: "المسار العقلاني للمفكر، الأخذ بالمنطق من أجل الوصول إلى المعرفة أو البرهنة على حقيقة ما" (علبي، 2006، صفحة 26) فإن العلوم الانسانية والاجتماعية من المعارف التي ترتكز إلى مجموعة من المناهج، وهي المناهج نفسها التي يجب أن يعتمد عليها المتعلم المتمرس، وبمعنى آخر فإن الدرس على مستوى هذه المواد يشمل الكثير من الظواهر الاجتماعية، ومن الواجب استخدام هذه الطرائق المنهجية في عملية تدريس هذه المواد. إن منهج تدريس مادة التاريخ على سبيل المثال لا يختلف من حيث المبدأ عن منهج البحوث التاريخية، وإذا كان على سبيل المثال النظر في محتوى الوثيقة أو المخطوط من حيث مدى موافقته لطبائع العمران، ودراسة الظاهرة التي يعالجها المخطوط دراسة اجتماعية، فإنه يجب تدريب المتعلمين على ذلك، وهو الشيء الذي يجب أن يكون على دراية به.

ويرتكز منهج تدريس المواد الانسانية الاجتماعية إلى الفهم والتفسير، ويعتقد الكثيرون أن هنالك تعارضا بين الفهم والتفسير، وهذا باعتبار أن الأول يختص به الانسان في حين أن الثاني تختص به الأشياء أو الظواهر الطبيعية، والحقيقة

خلاف ذلك، وإذا كان الفهم يعتمد على تحليل العلاقات بين إشارات ذات دلالة مباشرة بالنسبة إلى الملاحظ والتفسير باعتماده على تعريف العلاقات بين الأشياء (bouden, 1969, p. 17)، فإنه يمكن اعتمادهما معا وهذا دون أن يحصل تعارض بينهما، فالفهم يقضي بضرورة أن يكون الباحث جزءا من الظاهرة الاجتماعية في حين أن التفسير يتم من خارج الظاهرة الاجتماعية ذاتها.

وعليه فإن منهج تدريس هذه المواد التعليمية لا يقتصر على الفهم أو التفسير بوصفهما طريقتين مستقلتين، بل بارتقائهما معا إلى فكرة المنهج، وإذا كانت الدراسات الاجتماعية اتجهت صوب التفسير لخلوه من الذاتية والعاطفة، فلا يعني ذلك أن فكرة الفهم هي فكرة جوفاء، بل إنها تتناسب كثيرا مع المراحل التي يقضيها الباحث في دراسة الظواهر الاجتماعية والتاريخية، وهو الأمر نفسه الذي يمكن اعتماده بخصوص التفسير، فإنه في كثير من الأحيان لا يصلح لأن يكون طريقة مناسبة في شرح فكرة ما أو إبداء رأي شخصي حول مسألة ما، فأهمية الفهم والتفسير تختلف من بحث إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، وذلك حسب متطلبات البحث ذاتها، لكن هل الفهم أو التفسير على حد سواء يكفي نفسه بنفسه، مما لا شك فيه أن النتائج التي يصل إليها الفهم أو التفسير تظل قاصرة عن فهم طبيعة الظاهرة الاجتماعية والتاريخية، فكما هو معلوم أن الظواهر الانسانية تتميز بالتشابك والتعقيد، وهو الأمر الذي يدعونا إلى الإقرار أن الفهم والتفسير لا يمكن اعتمادهما كتعريف شامل لمناهج تدريس المواد التاريخية والاجتماعية.

2-2اللغة

يمكن تعريف اللغة بأنها أداة اتصال تعليمية، وبغض النظر عن الكيفية التي نشأت بواسطتها اللغة، فإن هذه الأخيرة تشمل مجموعة الرموز والإشارات والألفاظ التي بواسطتها يمكن تحقيق التكيف. فاللغة هي الشرط الضروري والكافي للدخول في حظيرة الانسانية (gousdorf, 1966, p. 02) وتبعا لذلك فإن اللغة عند الانسان أداة تعلم، وفيما يبدو أن هذه التربية التعليمية تبدأ بطيئة لتأخذ في التدرج شيئا فشيئا حتى تصل إلى مرحلة النضج، فالتعلم ينشأ من خلال الربط بين الصوت والسمع، ثم الربط بين الكلمة والمعنى الذي تدل عليه، ومنه ينشأ التعلم عند الطفل، ففي البداية يهدف المنهج التعليمي إلى تعليم الطفل كيفية النطق من خلال تكرار اللفظ والتعود على البنيات الصوتية لمختلف الكلمات، المجال الذي يسمح له التحكم في اللغة اللفظية والرمزية وفي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل أو المتعلم اللغة، ينتقل إلى مرحلة استثمار مادة التعلم في التحرير والتأليف ومعرفة الشروط النحوية والقواعد اللغوية العامة، وبمعنى آخر فإن موضوع التعلم في البداية يكون موضوعه اللغة ثم تصبح اللغة أداة للتعلم ذاته، وعليه تقتضي الضرورة في التعلم الانتقال من اللغة الطبيعية إلى اللغة الصناعية، فالطفل حين يعبر عن الجوع أو النوم فإنه ما زال ينتمي إلى المرحلة الطبيعية من البناء اللغوي، لكن حينما يقول هذا ما

فعلته اليوم فهنا يكون قد انتقل إلى المرحلة الصناعية (chauchard, 1962, p. 29) والشيء الذي ترتكز إليه تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية هو اعتمادها على اللغة الطبيعية، وهو الأمر الذي يطرح السؤال فيما إذا كان يمكن تعميم استخدامات اللغة الرمزية في تدريس هذه المواد؟

فاللغة أداة تدريس والتعلم لا يحصل إلا بواسطتها، ولذلك تجد أن الذين يعانون من بعض العاهات اللغوية العضوية كالحبسة والتأتأة، يجدون صعوبة في التعلم، وكسد لهذا العجر يتم تخصيص لهم مناهج تعليمية ملائمة، وبصفة عامة فإن استخدامات اللغة يجب أن تكون موازية للمستوى اللغوي الذي توقف عنده المتعلم، فإذا كانت اللغة طبيعية فإنها تكون عادة بهدف التكيف، في حين إذا كانت اللغة صناعية، فهو يمثل الاستعمالات العليا للغة، والتي تكون بهدف التصور وممارسة التفكير والجدل والتجريد. وعليه يمكن تصنيف الاستعمالات اللغوية إلى صنفين رئيسين هما الاستعمالات الدنيا التي تظهر في الأنماط الانفعالية والعملية والاستعمالات العليا التي تظهر في الأنماط الفكرية والتصورية والجدلية (ombredane, 1951, p. 265)

وقد أبرز ابن خلدون مكانة اللغة في مجال التعليم والتعلم، فمن مقدمات التعلم، العلم بدلالات الألفاظ، وعلم اللغة من بين العلوم التي تساعد المتعلمين على الفهم، وبصفة خاصة في العلوم النقلية، فـ: "دون هذا الأمر الصناعي الذي هو المنطق مقدمة أخرى من التعلم وهي معرفة الألفاظ ودلالتها على المعاني الذهنية تردها من مشافهة الرسوم بالكتاب ومشافهة اللسان بالخطاب. فلابد أيها المتعلم من مجاوزتك هذه الحجب كلها إلى الفكر في مطلوبك" (خلدون، 2014، صفحة 1113)

إن الرسوخ في علوم اللغة العربية على سبيل المثال، يتطلب المعرفة برسوم الكتابة ودلالة الألفاظ والقوانين التي ينتظم بها الاستدلال بواسطة هذه الألفاظ، ثم الفكر المجرد، فـ: "أولا دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة وهي أخفها، ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة، ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلالات في قوالبها المعروفة في صناعة المنطق، ثم تلك المعاني مجردة في الفكر أشراكا يقتنص بها المطلوب بالطبيعة الفكر بالتعرض لرحمة الله ومواهبه" (خلدون، 2014، صفحة 1113) غير أنه لا يتم في بعض الأحيان، لما فيه من المشقة واستعصاء الفهم، فإن حصل إدراك رسوم الكتابة والألفاظ، فقد لا يحصل إدراك جميع دلالتها، وإن حصل بعضها، قد يجد المتعلم صعوبة في الاستدلال بواسطتها أو تجريد كلها، فـ: "ليس كل أحد يتجاوز هذه المراتب بسرعة، ولا يقطع هذه الحجب في التعليم بسهولة، بل ربما وقف الذهن في حجب الألفاظ بالمناقشات، أو عثر في أشراك الأدلة بشغب الجدال والشبهات، وقعد عن تحصيل المطلوب" (خلدون، 2014، صفحة 1113)

2-3البرهنة والاستدلال

تحتل عملية البرهنة والاستدلال أهمية بارزة في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، والتي تتطلب الكثير من الإلمام قواعد الحجاج المنطقي، وإذا كان التعليم الابتدائي يرتكز على تلقين المتعلمين قوانين التفكير السليم، فإن التعليم العالي يهدف إلى توظيف هذه القوانين في الكتابات العلمية والفلسفية الرصينة، وتبعا لذلك تمثل هذه الشروط مقدمة تصور المشكلات الانسانية والاجتماعية والقدرة على احتوائها من الناحية المنطقية، وهو الأمر الذي يعرف بانطباق الفكر مع ذاته، وعليه متى التزم المتعلم هذه الشروط فإن ذلك ضامن منطقي للوصول إلى الحقيقة، ويمكن اعتبار صناعة المنطق أحد المقدمات الضرورية في تدريس هذه المواد، فـ: "صناعة المنطق تعطي بالجملة القوانين التي شأنها أن تقوم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات، والقوانين التي تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط في المعقولات" (الفارابي، 1948، صفحة 53)، إن علم المنطق هو علم القوانين الضرورية التي يحتاجها الطالب والمدرس على حد سواء، والذي لا يلم بهذه القواعد وأجه تطبيقها، فإن ذلك سبب للوقوع في الأخطاء. فعلم القوانين الضرورية التي تخص الفهم والعقل هو الذي يمكن تسميته بالمنطق (kant, 1966, p. 11)

وقد أورد ابن خلدون في مقدمته شيئا في فضل المنطق على المعلمين والمتعلمين، فمعرفة قواعد المنطق، من بين الشروط الضرورية في التعليم والتعلم، فهي أداة للتمييز بين الصدق والكذب، بعد إدراك الغاية من الفكر، فـ: "الصناعة المنطقية هي كيفية فعل هذه الطبيعة الفكرية النظرية، تصفه لتعلم سداده من خطئه لأنها وإن كان الصواب لها ذاتيا إلا أنه قد يعرض لها الخطأ في الأقل من تصور الطرفين على غير صورتهما من اشتباه الهيئات في نظم القضايا وترتيبها للنتائج" (خلدون، 2014، صفحة 1112)، إن الاهتمام بشروط صحة الاستدلال ومعرفة قواعد الاستنتاج من بين المداخل الأساسية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية سواء في المراحل الأساسية أو الثانوية أو الجامعية، وبغض النظر عن المخطط التعليمي للدرس على مستوى هذه المواد، يظل ذلك موقوفا بعملية البرهنة والاستدلال ومدى القدرة على التحكم في مختلف أوجهه.

2-4 النقد الفلسفي

إن تدريس المواد الانسانية والاجتماعية يرتكز إلى عملية النقد، هذا الأخير لا ينشأ دفعة واحدة بل بالتدرج وعبر مجموعة من المراحل، ولا يمكن للمتعلم أو المدرس بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن يكون قد قطع أشواطا من المعرفة، انتقالا من العلم بالجزئيات وصولا إلى العلم بالكليات، فالناقد هو الذي لديه القدرة على التنظير والابتكار والابداع والتجديد، وكذلك القدرة على معرفة أخطاء الآخرين وتصويبها، ومما لا يدع مجالا للشك أن العلوم نشأت نتيجة للنقد، وفي كثير من

الأحيان يؤدي التعليم الفعال إلى ابتكار نظريات جديدة من خلال الاستثمار في عملية النقد والتحليل، وإذن فالنقد الفلسفي يمثل مجال الارتباط بين الدراسات الانسانية والاجتماعية بالمنهج التعليمي، فالتعليم السليم هو الذي يرتكز إلى عدم قبول رأي الآخر ما لم يتبين بالبداهة أنه كذلك، كما تنظر التعليميات الحديثة وبصفة خاصة في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية إلى المنهج التعليمي باعتباره قائما في صميم القدرة على النقد والتجاوز .

إن الدرس الفعال هو الذي يتم داخله ممارسة عملية النقد وهذا باعتبارها تفكيرا شاملا، وهو الأمر الذي دعا إليه أبو حامد الغزالي فـ: "الشكوك هي الموصلة إلى الحق. فمن لم يشك لم ينظر. ومن لم ينظر لم يبصر. ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال" (الغزالي، 1980، صفحة 409) وهذا في حالة ما إذا عرفنا أن النقد الفلسفي بأنه إعمال الشكوك وتعليق الحكم أو تأجيله، وهو الأمر نفسه الذي دعا إليه ديكارت Descartes، إذ يتأسس منهج البحث الفلسفي على عدم تلقي الأشياء ما لم تتبين بالبداهة أنها كذلك (déscartes, 1894, p. 32)، فالنقد الفلسفي يجب أن يكون: "نظرا شاملا في جميع مكونات المعرفة أيا كان مصدرها ذاتيا أو موضوعيا وفي العلاقات التي تربط بعضها ببعض أيا كانت صورتها بسيطة أو مركبة. وينبغي أن يتم ذلك بحسب ما يجب أن تكون هذه المكونات وهذه العلاقات من حيث هي تعبير عن الحقيقة والواقع" (يعقوبي، 2002، صفحة 53) وهو من الضروريات في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، وهو يرتكز إلى قواعد المنهج، وبمعنى آخر لا يمكن تصور رأيا مخالفا للرأي السائد دون أن يكون هنالك منهج أو طريقة يلتزم بها المدرس أو المتعلم، فللنقد مجموعة من الأسس المنهجية يتبعها الباحث والتي تمثل الغاية من عملية النقد ذاتها، كما أن شروط صحة النقد الفلسفي من شروط صحة الاستدلال، وبالتالي فإن الذي لا يعرف قواعد المنطق الصوري لا يمكن أن يدرك أوجه التضاد والتناقض والتداخل، خاصة في مجال تدريس المواد الانسانية والاجتماعية التي تعالج الكثير من القضايا التي تتطلب أكبر قدر من الوعي، فالعقل السليم الفطري هو: "القادر على التمييز بين الخطأ والصواب دون أن يتأثر في ذلك بمؤثرات التربية والاعتقادات والتوجيه" (يعقوبي، 2002، صفحة 56)

بالإضافة إلى الشروط الصورية تحتل الشروط المادية أهمية في عملية النقد الفلسفي، وبعبارة أخرى فإنه لا يمكن تصور عملية النقد كطريقة بيداغوجية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية دون وجود موضوع، فـ: "النقد الفلسفي هو الذي يجعل من المعرفة الفلسفية موضوعه الذي يبحث فيه وعنه وبه. فالقيام بالنقد مبني على وجود معارف وعلى ممارسة المعرفة بواسطة المعرفة" (يعقوبي، 2002، صفحة 57) وعليه فإنه لا يمكن الخوض في شروط الممكن والمستحيل من قبل المتعلمين والمدرسين دون معرفة أدوات النقد الفلسفي وشروطه.

3–تدريس المواد الانسانية والاجتماعية بين التعليم النظري والتعليم الاجرائي

3-1التعليم النظري للمواد الانسانية والاجتماعية

بالنظر إلى طبيعة المواد الانسانية والاجتماعية، فقد ارتكزت إلى مجموعة من الطرائق التقليدية في التدريس، ومن جملة هذه الطرائق التدريس بالمفاهيم والتصورات، إذ يرتكز هذا النمط من التعليم على اكتساب أكبر قدر من المفاهيم والتصورات ذات الصلة بالوحدة التعليمية، وهنا يتم توجيه المتعلم إلى الاستئناس بالمعاجم والنصوص والمصادر ذات الصلة، ويحتل المفهوم في الحقل التعليمي أهمية بارزة وهذا باعتباره المفتاح نحو معرفة الإجابة عن السؤال، ذلك أن قدرا ضئيلا من القضايا الانسانية والاجتماعية لا ترتكز إلى حقل مفاهيمي محدد، غير أن جميع مباحث هذه المواد تعتمد على التصورات والمفاهيم، وينحصر المفهوم في معنى التصور Conception الذي يهدف إلى معرفة حقيقة الشيء والصفات الذاتية المحددة له، ومن حيث هو علمية ذهنية شاملة، فهو يشتمل على جانبين أساسيين أي بوصفه عمل إجرائي والنتيجة المتوقعة منه، وبمعنى آخر: "أولا: بوصفه عملية إجرائية: كل عمل فكري منطبق على شيء ما. بنحو أخص، عملية الإدراك والنظر، في مقابل عمليات الخيال، سواء أكان استنساخيا أم إبداعيا تصور اختلاف، تصور العالم. بنحو أخص أيضا، عملية قوامها الإحاطة بمفهوم أو تكوينه. ثانيا: والنتيجة المترتبة عن كل هذه العلميات الإجرائية المتعاقبة" (لالاند، 2001، ص195)، وعليه فإن عملية التصور أشمل من المفهوم ذاته إذ أن التصور يتألف من المفهوم والماصدق أما المفهوم فهو ما يحدد صورة الشيء في حين أن الماصدق هو ما يحدد مادة الشيء وعليه يتحدد المفهومConcept باعتباره عملية تجريد للصور المحسوسة، أي أن المفهوم يتحدد في معنى الفكرة: "بوصفها مجردة أو على الأقل قابلة للتعميم" (لالاند، 2001، ص194)

كما يمكن التمييز بين صنفين أساسيين من المفاهيم، المفاهيم الأولية والقبلية وهي كما نظر إليها أنصار الاتجاه العقلي مستقلة عن التجربة الحسية مثل الوحدة والكثرة والمكان والزمان، فالعقل المحض أو النظري عند كانط Kant هو الذي يشتمل على: "جميع التصورات التي لا يعثر فيها على أي شيء ينتمي إلى الإحساس" (كانط، 1988، ص59) بالإضافة إلى المفاهيم البعدية والتي تنشأ بواسطة التجربة أي مكتسبة فكل شيء يتم على مستوى الذهن إلا وله نسخة تجريبية في الواقع الحسي، بمعنى أن جميع التصورات الذهنية هي انطباعات حسية تجريبية، وهو ما ذهب إليه أنصار الاتجاه التجريبي من خلال نقد الأفكار الفطرية، وفي مقدمتهم جون لوك فالمعرفة هي نتيجة للتجربة والإحساس بما في ذلك جميع العمليات الذهنية التي نعتقد أنها شعورية (Locke, 1735, pp. chap 1, 2, 3, 4)

وعليه يتحدد تعريف المفهوم في أنه: "جملة العناصر أو الصفات التي يتألف منها المعنى في العقل والتي لولاها جميعا لما ائتلف المعنى. ويلزم من هذا أن المفهوم هو جملة الصفات الضرورية لقيام معنى من المعاني في الذهن متميزا عن ما سواه من المعاني" (يعقوبي، 1999، ص38) وبغض النظر عن الجدل حول طبيعة التصور فيما إذا كان يتم بالمفهوم أو الما

(صدق) والذي يحدد المادة التي يتألف منها التصور، فإن تحديد تصور شيء ما يتم بواسطة كل منهما، وهو ما يجعل من التصور عملية مركبة من المفهوم والما (صدق) أي تتدخل فيه العناصر الذهنية والعناصر الحسية التجريبية، فالتصور: "عملية ذهنية تحصل بها في الذهن صورة المدرك الحسي. فهو مثول المحسوس في الذهن عند غيابه عن الحواس. ففي التصور أمران: الفعل ذاته ونتيجة هذا الفعل وهي الشيء المتصور" (يعقوبي، 1999، ص37)

ومن بين الطرائق المعمول بها في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، التدريس بالمذاهب والنصوص، ويشمل هذا النمط من التدريس تحليل النصوص باعتبارها الدعامة الرئيسية في جميع المناقشات، وعلى ضوء هذه المقاربة، يجب في درس المواد الانسانية والاجتماعية أن يكون الباحث مطلعا على أكبر قدر من النصوص، وهذا النمط من التعلم شائع خاصة في المناهج التعليمية الدينية اللاهوتية، فالشيء الذي يميز النص الديني أنه من وضع سلطة فوقية ولا دخل للبشر في تصور طبيعة هذا النص إلا في المجال الذي يسمح في تفسير هذا النص وتأويله.

وتعريف النص يتحدد باعتباره: "وحدة كلامية تامة، مستقلة نسبيا، يحققها المتكلم بهدف معين وفي إطار ظروف مكانية وزمنية محددة" (أورزينياك، 2003، ص53) فهو من حيث الشكل بوصفه نظاما متماسكا من الجمل والفقرات ينتج عن تأليفها وارتباطها ما يسمى في العادة بالنص، وهذه الوحدة النصية قد تطرح إشكالية مدى قابلية هذه الوحدة للتفكيك وفيما إذا كانت العلاقة بين اللفظ والمعنى ضرورية أم اصطلاحية، الشيء الذي يحمل النص على الكثير من التساؤلات، وبمعنى آخر يجعل من النص بحثا فيما يجب أن يكون (حرب، 2005، ص13) وهي من الأمور الذي يتميز بها الدرس في المواد الانسانية والاجتماعية، وهكذا فإن الشرط الذي يجب أن يتوفر عليه النص هو مدى قابليته للنقاش، أي أن قراءة النص تحتاج إلى مجموعة من القراءات ، وهذا بخلاف النص الديني، وهو الأمر الذي ترتكز إليه مناهج تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، وبمعنى آخر التعليم بالنص والنص النقيض.

وعليه فإن الشيء الذي يميز التعليم بالنصوص أنه يمثل مجالا للتقارب وحقل متشعب بالكثير من المفاهيم والدلالات، وهكذا تحتل المقاربة النصية والمذهبية مكانة بارزة في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية وذلك أنها تعمل على ترسيخ مجموعة من الكفاءات والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية: احتكاك المتعلم بالمنتوج الفلسفي واثراء الجانب اللغوي لديه من خلال قراءة النصوص، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر من المفاهيم والمصطلحات.

إن معرفة النصوص من شأنه أن يساعد المتعلم الإطلاع على مختلف المذاهب، فأحد الخصائص الأساسية للدرس في المواد الانسانية والاجتماعية أنه خصب بالمذاهب والاتجاهات والمذهب أو العقيدة Doctrine هو الذي يتحدد في:

"مجموعة حقائق منتظمة، متكافلة، وحتى مترابطة في الأغلب مع الفعل، لا على قول منعزل أو على نظرية خالصة" (لالاند، 2001، ص295)

ويظهر من خلال هذا التعريف أن الشروط التي يجب أن تتوفر في المذهب هو اشتماله على مجموعة من المعتقدات أو الأسس وهي ما تسمى عادة بمسلمات المذهب، وأن تكون هذه الحقائق ذات انتظام عقلاني من حيث البناء والتركيب الشيء الذي يؤدي إلى إثبات تلك المسلمات، وهو الأمر الذي ينعقد على المذاهب الفلسفية ومن بين الأمور التي يجب أن يحيط بها المتعلم من خلال التعليم بالمذاهب الفلسفية هي معرفة أسس المذهب ومنظومة الأوليات التي يعتمد عليها قصد بناء عملية الاستدلال، بالإضافة إلى القدرة على رفض المسلمات بالاستئناس إلى جميع المذاهب الفلسفية الأخرى التي تتأسس كنقيض له.

وبالإضافة إلى ما سبق نجد أن من بين الطرائق التقليدية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، التدريس بالتاريخ، وهو الذي يرتكز إلى ربط المادة التعليمية بنشأتها وتطورها عبر التاريخ، فذلك يساعد المتعلم على ربط الماضي بالحاضر وفي الوقت نفسه استشراف للمستقبل، وإذن فإن أحد الواجبات الأساسية التي يجب على مدرس الفلسفة أو التاريخ أن يكون متحكما فيها هو السرد التاريخي لتطور الفكر البشري، وهذا الأمر يتطلب التحكم أيضا في قواعد المنهج التاريخي، وهذا حتى يتمكن المتعلم من فهم طبيعة المادة التاريخية، وقد ذكر ابن خلدون شيئا من شروط المعرفة التاريخية وأسباب الخطأ في التاريخ، فـ: "الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الانساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق" (خلدون، 2014، ص291)

فعملية سرد تطور الفكر الفلسفي ونشأته عبر التاريخ في تدريس هذه المادة يتطلب الاضطلاع ولو بجزء يسير من فلسفة التاريخ وهذا حتى يتمكن المتعلم من تذليل مختلف الصعوبات في التعامل مع الظاهرة الفلسفية وحتى تكون له القدرة على التمييز والإدراك والمقارنة بين النصوص الفلسفية، وبمعنى آخر لا بد من إثارة بعض المسائل ذات الصلة بمشكلة المنهج التاريخي والتفسير المادي والجدلي للتاريخ والتساؤل حول ما إذا كان يمكن التعامل مع تاريخ الفلسفة باعتباره واحدا أم متعددا، إذ يمكن اعتباره هذه الإجراءات تمهيدا لدرس تاريخ الفلسفة.

ففلسفة التاريخ إذن تؤدي إلى تجاوز السرد الذي يبنى على النقد كما تهدف إلى التعليل ويشترك هذا الجانب مع النظرة الكلية للتاريخ الفلسفي العام باعتباره مترابطا، وعليه فإن: "نقطة البدء في فلسفة التاريخ تكامل بين الأجزاء وترابط

بين الوقائع ويتشكل من ذلك كله ما يسمى بالتاريخ العالمي الذي يصبح مادة الفيلسوف" (صبحي، 1989، صفحة 124) وهو الأمر الذي يجب على المتعلم الانتباه إليه من خلال درس تاريخ المواد الانسانية والاجتماعية.

3-2التعليم الإجرائي للمواد الانسانية والاجتماعية

غير أن تصور مناهج تدريس المواد الانسانية والاجتماعية في إطار طرائق التدريس التقليدية، أثار الكثير من التساؤلات حول طبيعة هذه المناهج وأهدافها، ولأن المعرفة الانسانية والاجتماعية هي عملية بناء، فإنه لا يمكن التعامل مع تدريس هذه المواد اعتبارها مجموعة من المعارف الجاهزة التي يعتمد في تلقيها على مجرد الحشو والتلقين والتكرار، وعليه فإنه لا يكفي في عملية تدريس هذه المواد على مجرد مجموعة من المفاهيم والتصورات، أو الاعتناء بالتاريخ وإحصاء أهم المذاهب والتيارات، لأن هذه الأخيرة تكون قد تشكلت نتيجة الظرف التاريخي الذي تنتمي إليه والذي قد يتعارض مع متطلبات الحياة الاجتماعية الجديدة، فالمفاهيم والتصورات تظل معدومة إذا لم يتم التأسيس لها ومعرفة السياق التاريخي والمعرفي الذي نشأت فيه، وبعبارة أخرى تشير كلمة ضبط المفهوم من الناحية الاصطلاحية إلى ضرورة الاصطلاح حول طبيعة هذا المفهوم، وهو ما يشير إلى الكثير من الجدل والاختلاف، كما أن التدريس بواسطة المذاهب هو الآخر يعمل على إغفال قاعدة الشك، لأنه لا يمكن اجترار مضمون المذهب وقبول مسلماته دون عرض هذه الأخيرة على مسبار النقد والتحليل، وفيما يخص الموقف الذي يرى في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية بواسطة التاريخ، فهو الآخر يتعارض مع أسس المنهج في التاريخ، الذي يهدف إلى مقارنة النصوص التاريخية وتحقيقها وتمحيص مضمونها والنظر فيما إذا كان ذلك موافقا لمبادئ العقل والطبيعة.

وبهذا الخصوص فإن تدريس المواد الانسانية والاجتماعية شملته الكثير من الإصلاحات، وفي ظل المقاربات التقليدية التي تعتمد على مجرد التكرار والتلقين، ارتكزت مناهج التدريس الحديثة على مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم المعرفية، وإذا كان علم التعليمية جزء لا يتجزأ من العلوم الانسانية ذاتها، فقد عمل على تحديد معالم تدريس المواد الانسانية والاجتماعية خاصة في الجانب المتعلق بالتعامل مع المتعلمين، وهذا من خلال اتباع مجموعة من المراحل، يمكن تحديد محاورها الكبرى على النحو الآتي:

مرحلة الإيقاظ، إذ تهدف هذه المرحلة إلى إيقاظ جميع القوى الكامنة لدى المتعلم من خلال تحويل هذه القوى أو الاستعدادات إلى حالات شعورية قابلة للتحقق بالفعل، أي الانتقال بها من مرحلة الوجود الفطري إلى مرحلة الوجود الفعلي، وهذا من منطلق أن المتعلم يملك مجموعة من الملكات الفطرية بالضرورة، والاستعداد هو "قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك سواء أكانت من نوع المعرفة أم من نوع المهارة" (السيد، 1984، صفحة 15) في حين أن القدرة

هي: ""تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي" ، إن الإنسان تحمله طبيعة داخلية أو توتر أو نزوع يعكس: "حالة شعورية ترمي إلى سلوك معين لتحقيق رغبة ما" (السيد، 1984، ص30)

وبهذا الخصوص يمكن اعتبار جميع العمليات الفكرية ملكات فطرية قابلة للإيقاظ، وهذا من خلال ممارسة التفكير والسؤال والتعجب والدهشة، أي عن طريق التأمل أو الشعور الذي يثير التعجب، وهذا ما يجب على المعلم أن يقوم به، وبمعنى آخر إثارة المتعلم وتحفيزه على التعلم، وبعبارة أخرى فإن القضايا التي لا تثير في نفس المتعلم الدهشة والإحراج فإنها غير قابلة للتعلم، فالسؤال كطريقة في تدريس الفلسفة على سبيل المثال، يكتسي أهمية بارزة في مجال التعليميات الانسانية والاجتماعية، وهكذا فإن التفكير يؤدي إلى إيقاظ الشعور بالتعجب والشك في القضايا التي تبدو مألوفة كما أنه يقضي على الثقة والاطمئنان الذي في غالب الأحوال ما يؤدي إلى نتائج غير صحيحة، فمن بين نتائج التساؤل أنه يقضي على: "الثقة والاطمئنان المشوبين بالزهو والخيلاء لأولئك الذين لم يسلكوا دروب الشك المؤدّي إلى التحرّر والانعتاق وتوقظ فينا الشعور بالتعجب والرّغبة في الاطلاع بما تعرضه من أشياء مألوفة في صور غير مألوفة" (رسل، 1987، ص160)،كما تتحدد مظاهر التفكير النقدي في حالة الشك واللايقين، وهذا من منطلق أن المعرفة لا تتأسس على مجموعة من المعتقدات الجاهزة أو النقل والتقليد، فالشك المنهجي هو من بين الأدوات الضرورية للتفكير وخطوة نحو التعلم، ولعل أن هذه القاعدة التعليمية هي تلك التي أشار إليها أبو حامد الغزالي في ميزان العمل ف: "الشكوك هي الموصلة إلى الحق. فمن لم يشك لم ينظر. ومن لم ينظر لم يبصر. ومن لم يبصر بقي في العمى والضلال" (الغزالي، 1980، ص409)

بعد مرحلة الإيقاظ تأتي مرحلة النشاط، الهدف من مرحلة الإيقاظ هو تنمية الاستعدادات القبلية للمتعلم وتعزيزها، وترتكز هذه المرحلة على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وفق طريقة تعليمية محددة، وتشمل هذه الأنشطة مختلف وضعيات التعلم التي تهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من المعارف عن طريق مجموعة الاختبارات الكتابية والشفهية، وتمثل مرحلة النشاط القاعدة الأساسية لتدريس المواد الانسانية والاجتماعية باعتبارها تقع في صدره ، ولا يمكن تصور تدريس هذه المواد دون أن تكون هنالك مرحلة سابقة لها تعمل على تهيئة المتعلم لهذا النشاط، وبمعنى آخر لا يدور النقاش الحوار حول طبيعة الأخلاق أو إشكالية العدالة أو أزمة الحتمية واللاحتمية في العلم، دون أن يكون المتعلم قد تلقى جملة من المعارف الأساسية حول هذه القضايا، وعليه تشمل مرحلة النشاط مجموعة من المراحل هي:

عرض الوضعيات: وتشمل هذه المرحلة عرض الوضعيات ذات الصلة بالمشكلة المطروحة، والتي تتضمن بعض النصوص، وهذا من خلال تحديد إطارها الزماني والمكاني والسياق العام الذي نشأت فيه والبحث في العوامل والأسباب التي أدت إليها وأهم النظريات والمذاهب التي لديها علاقة بمحتوى النص، والهدف من ذلك إبراز العناد وتهيئة المتعلم، إذ

تمثل هذه النصوص أو الوضعيات قاعدة صلبة وأحد المنطلقات الأساسية الذي يجب توفره في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، والوضعية التعليمية هي أحد ركائز التدريس، وبالتالي يجب الوقوف عندها وتحديد أسسها، ومن ثم محاولة استثمار هذه الأسس أو الدعائم وتوظيفها في التعلم، فالوضعية هي المجال الذي يمارس فيه المتعلمون نشاطهم التعليمي من خلال توظيف قدراتهم ومهارتهم وكفاءاتهم التعليمية، وهذا يتطلب تحديد الأهداف العامة من الدرس بالإضافة إلى أهم الأسئلة الإجرائية، وفي معجم اللغة العربية يشير مفهوم الوضعية إلى وضع الشيء في مكانه أي على المواضع العامة لإثبات الشيء في المكان (منظور، 1981، ص743) وبصفة عامة، فإنه يمكن اعتبار الوضعية التعليمية موقفا يمكن من خلال المتعلم أن يكتسب مجموعة من المعارف الأولية كقاعدة أساسية للتكوين .

فالوضعية هي مجموعة الظروف التي تقترح تحديا معرفيا أو مهمة قابلة للإنجاز من طرف المتعلم، ومن بين شروطها أن تكون في سياق منظم وضمن إطار زماني ومكاني محدد وتنفيذها عبر مجموعة من التدرجات، كما تتطلب تنظيم المتعلمين في مجموعة من الأفواج، كما يجب أن تشمل التقويم، كما يشير هذا المفهوم إلى المجال الذي يربط المتعلم بالمعلم والمادة الدراسية، بمعنى الحقل التعليمي الذي يحدد التفاعل بين المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم، إذ تكتسي الوضعية التعليمية أهمية بارزة من خلال توليد الرغبة في التعلم فهي تؤدي وظيفة تحفيزية، إن الوضعية التعليمية ليس اختبارا وإنما مقاربة إشكالية، كما تمثل الوضعية الإطار المشكل والمهمة التي يحاول من خلالها المتعلم توظيف واستثمار جميع معارفه ومكتسباته القبلية، وهذا بهدف صقل كفاءاته ومهاراته، وعليه يجب أن تتضمن الوضعية التعليمية مهمة معرفية قابلة للإنجاز من خلال الارتكاز على مجموعة من المبادئ والتي يجب أن تكون موافقة مع الأهداف الضمنية أو النتائج (ديشي، 2003، ص250) وعليه يحتل مفهوم عرض الوضعيات في تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية أهمية بارزة، وهذا لأنه يعمل على تحديد المجال العام لهذه المواد، وكذلك ربطه ببعض المجالات الأخرى.

والشيء الذي يجسد مرحلة النشاط وعرض الوضعيات البيداغوجية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، الأسئلة الإجرائية، إذ تكتسي هذه الأخيرة أهمية على مستوى هذه المواد وهذا باعتبار أن الأسئلة أهم من الأجوبة، وبهذا الخصوص يرى وليم جيمس William James (1842-1910) أن الفلسفة كأحد المواد التعليمية الاجتماعية، أضحت في الفترة المعاصرة: "اسما جامعا لمسائل لم نصل بعد إلى إجابات بصددها" (جيمس، 1962، ص29) وقد عرض لالاند مفهوم السؤال باعتباره مسألة أو قضية، وبمعنى آخر فإن كل سؤال يتضمن قضية معينة يدور حولها النقاش، وبهذا الشكل يتحدد مفهوم السؤال وهذا باعتباره: "ما هو موضع للنقاش، موضوع يجري تناوله" (لالاند، 2001، ص1094) وهذا دون

إغفال المعنى الطبيعي له من حيث هو عملية بحث واستقصاء، إذن لا يمكن تصور السؤال دون وجود النقاش أو الحوار ذاته، وهي أحد المراحل الأساسية التي يتألف منها النشاط التعليمي.

كما يرتكز تدريس المواد الانسانية والاجتماعية إلى الحوار، ويمكن اعتبار الحوار أو النقاش محاولة الإجابة عن الأسئلة، وكذا فإنه لا يمكن أن نوهم المتعلم بإمكانية الوصول إلى إحابة محددة، ولكن يمكن إقناعه بفكرة المحاولة في الوصول إلى حل موضوعي، والحوار هو الذي يرتكز إلى فكرة الجدل وذلك من خلال تصور طرفي الحوار أو الصراع، ويمكن رد هذه الفكرة إلى هيجل إذ: "يستند منطق التاريخ على صراع الأضداد إذ لا تكشف الروح عن نفسها على مسرح وقائع التاريخ إلا من خلال الصراع، ومن ثم فإن الديالكتيك هو سر حركة التاريخ ومنطق الكشف عن تعاقب وقائعه" (صبحي، 1989، ص206)

إن الحوار الفلسفي على سبيل المثال يهدف إلى تجاوز المعتقدات التي دأب العقل على الإيمان بها، وهو ما يجب توجيه ذهن المتعلم إليه، فالأشياء المألوفة قد تبدو غير ذلك، فـ: "الشخص الذي ليس له أي نصيب من الفلسفة يمضي حياته أسير سوابق أحكام استمدها من البداهة العامة المشاعة ومما درج عليه أهل عصره وقومه، ومما نشأ في ذهنه من آراء لم يصل إليها بعوز من عقل متدبر أو نقد ممحص. فيظهر له العالم محددا محصورا واضحا جليا، ولا تثير فيه الأشياء العادية أي سؤال، وكل ما ليس مألوفا من صور الإمكان مزدرى مرفوض" (رسل، 1987، ص159) وهو من المقدمات الضرورية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة المراجعة والتقويم، فالحوار الذي يهدف إلى التجاوز يتطلب الكثير من المراجعة والتقويم، وهكذا فإنه يجب في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية، الإشارة إلى هذه القواعد وترسيخها في السلوك التعلمي لدى المتعلم من خلال عملية التقويم، والتقويم هو عملية بيداغوجية تهدف إلى قياس مستوى المتعلمين من خلال مجموعة من الاختبارات الكتابية أو الشفهية، والتقويم بصفة عامة هو: "عملية جمع البيانات كمية أو كيفية عن ظاهرة ما أو موقف أو سلوك، ثم تصنيف وتحليل هذه البيانات وتفسيرها بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل الظاهرة أو الموقف أو السلوك نحو تحقيق الأهداف المرجوة" (السليتي، 2015، ص418) ومن بين أهداف التقويم الوقوف على ما اكتسبه المتعلمون من اتجاهات والكشف عن احتياجاتهم ووضع المتعلم في مجالات التغذية الراجعة، وهو ما يتوافق مع مبادئ للتقويم الذي يجب أن يتصف بالشمول والانسجام مع أهداف المدرسة التربوية (السليتي، 2015، ص419) وعليه يشكل التقويم أحد الوسائل البيداغوجية في تدريس المواد الانسانية والاجتماعية.

4-النتائج ومناقشتها

ومما سبق ذكره يمكن القول أنه يمكن تصور تعليمية المواد الانسانية والاجتماعية من خلال جانبين أساسيين هما: الجانب النظري، وهو الذي يشمل تدريس هذه المواد من خلال التاريخ، بالإضافة إلى تدريس المذاهب قصد معرفة مختلف آرائهم، بالإضافة إلى التدريس بالمفاهيم والتصورات، فتدريس هذه المواد يرتكز على معرفة أكبر قدر من المفاهيم والمصطلحات، فكما هو معلوم أن مصدر الاختلاف هو حول طبيعة هذه المفاهيم.

ثم الجانب العملي الإجرائي وهو الذي يشمل إيقاظ الشعور بالرغبة في المعرفة وإعمال الشك في المعطيات الجاهزة وغرس في ذهن المتعلم مبادئ التفكير والسؤال وعدم قبول الأشياء ما لم تتبين بالبداهة أنها كذلك، وممارسة التفكير من خلال عمليات التحليل والتركيب والحوار والانفتاح على الرأي الآخر ونبذ التطرف وترسيخ قيم التسامح والسلم، بالإضافة إلى عملية المراجعة والتقويم، فأحد مرتكزات تدريس المواد الانسانية والاجتماعية القيام بمراجعة شاملة وربط النتائج بالمقدمات، كما يجب أن تكون عملية المراجعة مصحوبة بعملية التقويم الذي يهدف إلى إصلاح الاعوجاج الذي قد يشوب عملية التعلم.

خاتمة

لقد عملت التعليميات الحديثة في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية على تكريس مجموعة من الشروط الخاصة بتعليمية هذه المواد، وإذا كانت المواد الانسانية والاجتماعية ترتكز على استقراء الظواهر الاجتماعية بهدف الوصول إلى فكرة القانون وترسيخ الفهم لدى المتعلمين واعتماد النماذج الاختبارية ذات الصلة بواقع المتعلم ومحيطه، فإنها في مراحلها الختامية تهدف إلى تلقين المتعلمين طرائق التحليل والمعالجة، وهذا حتى يكونوا دارسين جيدين.

ومن مظاهر هذه الطرائق النظرية، هو التدرب على تقنيات التحليل والنقد والمقارنة والتركيب وجميع العمليات المنطقية ذات الصلة، وهو ما يجعل من تعليمية هذه المواد ذات طبيعة خاصة تختلف عن مناهج تريس المواد العلمية، وبهذا الخصوص فإن تدريس المواد الانسانية والاجتماعية يجب أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط والتي يمكن تلخيصها في اللغة والمنهج وآليات البرهنة والاستدلال بالإضافة إلى النقد الفلسفي، إن هذه العمليات المعرفية لا تنشأ دفعة واحدة ولكن بالتدريج وعبر مجموعة من المراحل، حيث تمثل المراحل الختامية من التعلم مرحلة النضج والإتقان لهذه الشروط.

وتبعا لذلك تدريس المواد الانسانية والاجتماعية يهدف الوصول إلى مستوى التفكير الفعال والوعي بالمشكلات الراهنة، إذ تمثل هذه المرحلة أحد الكفاءات الختامية، فالمتعلم هو مشروع الفرد الفعال في مجتمعه والذي لديه القدرة على التحليل والنقد وممارسة ذلك، بهدف الابتكار والابداع ومعالجة مختلف المشكلات التي تواجهه، والمتعلم الذي تمكن من

الوصول إلى هذه المرحلة يمكن اعتباره دارسا أو باحثا جيدا، ولأجل تذليل مختلف الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون في هذا الميدان تسعى التعليمية إلى البحث في المناهج والوسائل التعليمية المساعدة على ذلك.

وإذن فإنه يجب الاعتناء بتدريس المواد الانسانية والاجتماعية وذلك للدور الذي تؤديه في إنتاج الموارد البشرية في ميدان النقد والتحليل والاستشراف، فالتطور العلمي والتقني يظل محدودا في عدم وجود التربة التي توفر له عوامل التطور والنجاح، وبهذا الخصوص، فإنه يمكن اعتبار المواد الانسانية والاجتماعية التربة التي يمكن أن توفر هذه العوامل، فالبحوث العلمية والتجريبية تظل عمياء في ظل عدم وجود عقل مفكر.

قائمة المراجع:

- .ابن منظور. (1981). *لسان العرب*. القاهرة، مصر: دار المعارف.
- .أبو حامد الغزالي. (1980). *ميزان العمل*. القاهرة، مصر: دار المعارف.
- .أبو نصر الفارابي. (1948). *إحصاء العلوم*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- .أحمد حساني. (2000). *دراسات في اللسانيات التطبيقية*. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- .أحمد محمود صبحي. (1989). *في فلسفة التاريخ*، ط2. بنغازي، ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.
- .أندريه لالاند. (2001). *معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية*، ط1. (خليل أحمد خليل، المترجمون) بيروت، لبنان: منشورات عويدات.
- .إيمانويل كانط. (1988). *نقد العقل المحض*. (موسى وهبة، المترجمون) بيروت، لبنان: مركز الإنماء القومي.
- .برتراند رسل. (1987). *مشاكل الفلسفة*. (عبد العزيز بسام ومحمود إبراهيم، المترجمون) القاهرة: مكتبة النهضة.
- .بيير ديشي. (2003). *تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات*. (عبد الكريم غريب، المترجمون) المغرب: منشورات عالم التربية.
- .جون جاك روسو. (1958). *إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد*. (نظمي لوقا، المترجمون) القاهرة، مصر: الشركة الوطنية للطباعة والنشر.
- .جون ديوي. (1978). *المدرسة والمجتمع*، ط2. (أحمد حسن الرحيم، المترجمون) بيروت، بيروت: دار مكتبة الحياة.
- .دوجلاس براون. (1994). *أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها*. (عبده الراجحي وأحمد شعبان، المترجمون) بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- .زيتسيسلاف أورزينياك. (2003). *مدخل إلى علم النص*، ط1. مصر: مؤسسة المختار.
- .عاطف علبي. (2006). *المنهج المقارن مع دراسات تطبيقية*، ط1. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- .عبد الحق منصوري. (1999). *التعليمية وعلم النفس*، ط1. الجزائر، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- .عبد الرحمان ابن خلدون. (2014). *المقدمة*. الجيزة، مصر: دار نهضة مصر.
- .عبد العزيز السيد. (1984). *معجم علم النفس والتربية*. مصر: المطابع الأميرية.
- .علي حرب. (2005). *نقد النص*، ط4. بيروت، لبنان: المركز الثقافي الغربي.
- .فراس السليتي. (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- .محسن علي عطية. (2013). *المناهج الحيثة وطرق التدريس*، ط1. عمان، الأردن: المناهج للنشر والتوزيع.
- .محمد الدريج. (1999). *مدخل إلى علم التريس*، ط1. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.
- .محمود يعقوبي. (1999). *دروس المطنق الصوري*، ط2. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- .محمود يعقوبي. (2002). *خلاصة الميتافيزياء*. الجزائر، الجزائر: دار الكتاب الحديث.
- .ولييم جيمس. (1962). *بعض مشكلات الفلسفة*. (محمد فتحي الشنقيطي، المترجمون) مصر: المؤسسة المصرية العامة.
- .A ombredane .(1951) .*L'aphasieet l'élaboration de la pensée explicite* .Paris ،France: P U F.
- .E kant .(1966) .*logique* .Paris ،France: Guilermit.
- .G gousdorf .(1966) .*la parole* .Paris ،France: P U F.
- .J Locke .(1735) .*Essai philosophie concernantl'entendement humain* . amsterdam: pierre mortier.
- .P chauchard .(1962) .*le language et la pensée* .Paris ،France: P U F.
- .R bouden .(1969) .*les méthodes en sociologie* .Paris ،France: P U F.
- .René déscartes .(1894) .*discours de la méthode* .Paris ،France: librairie de la bibliothèque nationale.