

التدريس الرقمي للنصوص الفلسفية – مقارنة ديداكتيكية -

Digital Teaching of Philosophical Texts - Didactical Approach -

قادري عبد الرحمان*

جامعة جيلالي ليابس - سيدي بلعباس (الجزائر)

Kadriabdel22@gmail.com

تاريخ القبول: 2024/05/10

تاريخ الاستلام: 2024/03/20

ملخص:

تدافع هذه المقالة عن أطروحة مفادها أن تدريس النصوص الفلسفية عبر الانترنت يمكن أن يحقق أهدافه الديداكتيكية بنجاح من خلال التدرج في عرض النص الفلسفي عبر مراحل تبعا للكفايات اللغوية الأساسية. والسؤال المطروح في هذا السياق يتعلق بالخطوة والمعايير التي يلتزم بها لعرض الدرس حسب تلك المراحل وتبعا لما تتيحه الوسائط الرقمية. أما الهدف المنشود فيتمثل في تمكين المدرس من انجاز الوظائف البيداغوجية للنص الفلسفي بطريقة تفاعلية تكفي لتمكين المتعلم من ناصية اللغة الفلسفية ومن اكتساب مهارات التفكير الفلسفي، الأمر الذي يجعل المتعلم قادرا على التعامل بكفاءة مع النصوص الفلسفية وإبداع نصوص موازية لها.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، الفلسفة، التدريس الرقمي، تعليمية الفلسفة، النص الفلسفي.

Abstract: This article defends the thesis that didactical goals of teaching philosophical text online can be successfully achieved by gradual presentation of its related stages. This can be done according to the basic language skills. The relevant question in this context is about the method and the necessary criteria that are necessary for presenting and the level of interference between different stages.

Keywords: Didactics, Philosophy, Digital Teaching, Didactics of Philosophy, Philosophical Text.

* قادري عبد الرحمان – جامعة سيدي بلعباس -

مقدمة:

عرف حقل التعليمية خلال السنوات الأخيرة جدلا حول إشكالات عديدة ترتبط بمدى ما يمكن أن يحققه التعليم عن بعد من نتائج وبالطرق والاستراتيجيات الأكثر فعالية، وكيف يمكنه أن يكون بديلا مناسباً للتعليم الحضوري على الأقل في ظروف استثنائية معينة. ومن بين تلك النقاشات الدائرة في هذا السياق ما يدور حول مزايا تدريس الفلسفة عن بعد، وذلك من خلال مقارنة الإيجابيات والسلبيات. وترتب عن ذلك مواقف يتبنى بعضها الرفض أو التقييد النسبي بدعوى السلبيات الكثيرة التي ينطوي عليها ومواقف أخرى تدافع عنه تأكيداً على جوانبه الإيجابية. وتنتهي هذه الأخيرة إلى اعتباره بديلاً نسبياً أو مكملًا للتدريس الحضوري كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

إن ظروفًا غير عادية كتلك التي فرضها انتشار كوفيد-19 أدت إلى غلق المدارس والجامعات وأصبح التدريس الحضوري محضراً، وفُرض الجزر الصحي ونظام التباعد، وأصبحت صلة المتعلمين بمصادر المعرفة محدودة. وبالمقابل فإن غالبية الشباب يقضون ساعات من وقتهم يوميا أمام شاشات أجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم أو ينظرون إلى شاشات هواتفهم الذكية. حيث تسهم هذه الأجهزة في خلق بيئة طبيعية لتكون مؤثرا في تشكيل مميزات الفكرية والسلوكية. وفي ظل عزوف الشباب شبه التام عن المطالعة ومحدودية الاهتمام لديهم بالكتب، وجد المشتغلون بالتدريس أنفسهم أمام وضع يتطلب استخدام تكنولوجيا الاتصال مما أثار التساؤل حول كيفية توظيف طرق وأساليب التدريس عبر الانترنت بشكل مناسب وفعال.

التدريس الرقمي:

يمكن القول أن التدريس عبر الانترنت هو ذلك النمط من التعليم الذي يتم فيه فصل المدرس عن الطلاب مكانيا حيث يشكل الانترنت وسيطا لنقل المعلومات بين الطرفين أو لإنجاز العملية التعليمية وهو يمثل شكلا من أشكال التعليم عن بعد. وبأسلوب آخر هو توظيف أسلوب التعليم عن بعد باستخدام التقنيات الرقمية، حيث يمكن للطلاب إما متابعة الدرس بمفردهم أو في مجموعات أصغر. أي يمكن تقسيمهم إلى مجموعات أصغر، مثل الانضمام إلى الغرف "MS Teams". ومن مزايا هذا النمط من التعليم أنه يوفر فرصا أكبر للتعلم نظرا للانتشار الواسع للوسائل التكنولوجية التي تتميز بجاذبيتها وتأثيرها أو فاعليتها، وكذا مرونتها أو قابليتها للتوظيف بشكل يتوافق مع مختلف الظروف. فهي تتجاوز إكراهات الزمان والمكان وتتمتع أيضا بقابليتها للتجديد والابتكار.

ومن منظور زمني يمكن تصنيف التعليم عبر الإنترنت إما إلى متزامن حيث يُنقل المحتوى التعليمي أو يتم الوصول إليه في نفس الوقت من قبل الأطراف المشاركة مثلما يحصل مثلاً في الدردشة ومكالمات الفيديو، وغير متزامن حيث يمكن للمدرس تقديم المادة التعليمية مسبقاً ليتم الوصول إليها والتعامل معها لاحقاً من طرف المتعلمين، ومثال ذلك ما تقدمه خدمات البريد الإلكتروني. ومن الملاحظ أنه يمكن اعتماد أحد النمطين كما يمكن الجمع بينهما حسب ما تقتضيه ضرورات ديداكتيتية معينة، كما سنرى لاحقاً فيما يخص تدريس النص الفلسفي. ومن جهة أخرى يمكن الجمع بين التعليم عن بعد والتعليم الحضوري فيما يعرف بالتعليم الهجين. ويمكن انجاز النشاطات التعليمية والتعليمية عبر الإنترنت باستخدام الهواتف المحمولة والهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة اللوحية وأجهزة القراءة الإلكترونية وأجهزة الكمبيوتر.

ويقتضي ذلك الانجاز مبدئياً اطلاعاً وتحكماً دقيقاً من قبل المدرس والمتعلم في تقنيات توظيف تلك الوسائط التقنية الخاصة بالتعليم عن بعد، على الأقل حسب ما تتطلبه النصوص الفلسفية ذاتها أثناء تقديمها وتحليلها وإعادة إنتاجها كنصوص موازية من قبل المتعلمين. ويبدو أن ذلك أصبح ممكناً بفضل الثورة الرقمية وما نتج عنها من تحولات سريعة لوسائل الاتصال التي أتاحت إمكانية اكتساب ما يؤهل المتعلمين لاستخدام تلك الوسائط بشكل جيد، إلى درجة أصبحت بيئة الإنسان ذاتها رقمية. ولكن رغم ذلك يبقى من الضرورة بمكان تخصيص حصص دراسية كافية ضمن مراحل التعليم المختلفة لتمكين المتعلمين من الاستخدام العلمي والأخلاقي الأمثل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال تبعاً لما تمليه طبيعة المعلومات المدروسة.

التفكير الفلسفي وشخصية المتعلم:

يستند تحديد الطريقة الأنسب لتدريس الفلسفة إلى تحديد ماهية الفلسفة ذاتها. لقد تعذر تاريخياً إيجاد دلالة اصطلاحية مشتركة بين الفلاسفة حول هذا المفهوم بل حول مختلف المفاهيم الفلسفية، وهذا في حد ذاته تعبير عن طبيعة الفلسفة. إن تحليلاً لتعاريف الفلسفة كتلك التي قدمها فيثاغورس، أفلاطون، ديكارت، هيغل، ماركس، برتراند راسل أو غيرهم ستحيلنا للقول أنها نظرة نقدية تجاه للحياة وأنها لم تستطع أن تضع حداً لأسئلتها المفتوحة رغم محاولة كل فلسفة - على حد تعبير غيسدورف - أن تجعل من نفسها نهاية للفلسفة. إن أسئلتها الجوهرية في كل عصر يعاد طرحها وفق معطيات أو مستجدات حضارية وتاريخية خاصة. وهذا ما يجعل منها حقلاً معرفياً خصباً للتجارب الإنسانية المتجددة. ويكشف التحول في مفهومها تاريخياً عن وجود شروط موجهة للتفكير تتعلق بالمبدأ الفلسفي الذي ينطلق منه هذا الفيلسوف أو ذاك. أو يكشف عن عوامل ثقافية وحضارية متنوعة تنعكس ضمن المواقف الفلسفية. ومن خلال تتبع تلك الشروط يتبين أن ما تشترك فيه جميع الفلسفات هو كونها تفكير

يتسم بالدهشة والعمق والشمولية والنسقية والعقلانية ويتميز بالنقد والانفتاح والتسامح والتجاوز والالتزام بقضايا الإنسان. وفي مثل هذه الخصائص تكمن قيمة الفلسفة بالنسبة للإنسان في شتى المجالات لاسيما التعليمية منها. انطلاقاً من هذه الخصائص المميزة يتجلى دور الفلسفة في مجال التدريس بوصفها تفكيراً يرمي إلى الإسهام في تشكيل شخصية المتعلمين إيجابياً وبالتالي في بناء المجتمع. إن تدريسها لا سيما من خلال النصوص يكمن في مساعدة المتعلمين على التعرف على تلك الأسئلة المفتوحة وتوظيف معطياتهم الثقافية وتجاربهم الخاصة في طرح مبررات أخرى دفاعاً عن موقف معين أو تقديم انتقادات دحضاً له، بل تتيح لهم أيضاً إمكانية اقتراح أجوبة جديدة. الأمر الذي يعني مساعدة الطلاب على الإجابة على الأسئلة المفتوحة من خلال معطيات معرفية، ليتمكن المتعلم من تنمية قدراته العقلية الذاتية، أي على التحليل والتركيب والتجريد والاختزال والنقد وتوظيف المفاهيم من خلال تصميم يعيد تلك المفاهيم إلى سياقها (أي تعلم التصميم المفاهيمي). ويتمكن أيضاً من تنمية وظائفه الذهنية كالإدراك والتفكير والتذكر والتخيل. وبالحصول فإن الدرس الفلسفي الذي يستند إلى النص سيعمل على استثمار أمرين اثنين الأول يتعلق بتجربة إنسانية اتخذت شكلاً منتهياً في صيغة النص المكتوب لدى الفيلسوف والأمر الثاني تجربة القارئ المستقبل الذي يتجه بإسهامه نحو الحاضر والمستقبل لتفعيل وتحديد هذه التجربة بما يخدم الإنسان في مواجهة ما يُطرح من إشكالات. ويعني كذلك تعليمهم الاستفادة من قدراتهم (أي التفكير التحليلي والنقدي الذي يمكنهم من تفسير النص الفلسفي وتجاوزه)، وبذلك تساهم الفلسفة في تنمية شخصياتهم.

إن دور التعليم بشكل عام لاسيما بالنسبة للفلسفة هو تنمية شخصية المتعلم وذلك من خلال وظائف أساسية أربعة متداخلة فيما بينها (Galkowski / Kazmierczak, 2020: 232) وهي كما يلي:

- 1- ينبغي أن يتعرف المتعلم على تاريخ الفلسفة باعتباره تراثاً ثقافياً عالمياً أي على انشغالاتها وطرق الإجابة عن الأسئلة المفتوحة.
- 2- إن الفلسفة تعرف الطالب بجوانب مختلفة من الخبرة الإنسانية عن الحياة وهذا ما يُسهم في تحدي الصعوبات التي يواجهونها وعدم التقيد بمواقف أو التحيز لها إذا كان تشكلها نتيجة لتصورات مسبقة سطحية ومبسطة عن الواقع.
- 3- إن من وظائف الدرس الفلسفي أن يحفز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.
- 4- يجب أن تشرح الفلسفة للمتعلم بوضوح طرقاً مختلفة للتفكير وأساليب التعامل مع القضايا. ويقصد بذلك مختلف المناهج في الفلسفة كالتحليلي والجدلي والظاهري وغيرها.

إن تحقيق هذه المهام الأربع يُسهم في تنمية قدرات المتعلمين الفكرية ويوفر لهم أساسًا للتفكير والممارسة. وذلك لأن تنمية التفكير النقدي والإبداعي يسمح للمتعلم بإجراء تقييم نقدي لدوافع العمل واتخاذ القرار، وبالتالي فهو يمثل أساسًا لتنمية الشخصية. وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال خطاب بيداغوجي واع وملم بمعطيات الثورة الرقمية وإمكانياتها وحذر مما يمكن أن تؤول إليه العملية التعليمية من انحرافات عن مسارها الصحيح. إن الاستخدام المفرط واللاموجه للوسائط الرقمية يمكن أن يقود إلى نوع من التفكير السطحي والساذج نتيجة اعتياد المستخدمين تتبع وتداول المعلومات القصيرة والمرتبطة بالإدراك البصري. ولذا ينبغي إشراك الفلسفة في المجال التعليمي لتسهم من خلال النصوص في تطوير مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم مما يساعد على تحسين تفكيرهم النقدي والإبداعي، وبالتالي في بناء شخصية المتعلمين. والطريق إلى هذا الهدف يمر من خلال التدريب المنهجي على الحوار والكتابة وتوظيف أنماط الاستدلال الحجاجي. ويتطلب ذلك مقارنة ديداكتيكية منفتحة على تقنيات التواصل عبر مراحل تعليمية تركز على قراءة النصوص الفلسفية، ولكن من الذي يجعل من النص الفلسفي كسند بيداغوجي أكثر ملائمة لهذه الوظيفة؟

النص الفلسفي ووظائفه البيداغوجية:

تعود كلمة النص (Text) إلى اللفظ اللاتيني (Textus) أي النسيج وإلى الفعل (Textere) بمعنى ينسج، مما يؤكد وجود علاقة بين مفهوم النص ودلالته الاشتقاقية (منير العموري وآخرين، 2003، ص-ص: 21، 20)، ومثلما أن النسيج يتشكل من مجموعة خيوط متوازية ومرتبطة تؤلف كلا متماسكا فكذلك النص هو نسيج من الألفاظ المكونة لجمل تشكل خطابا تأليفيا أو نسيج من الكلمات ضمن وحدة من القضايا المتكاملة والتي تحكمها روابط منطقية، بحيث يمثل النص حقلا لإنتاج الدلالات. وكل نص هو " فعل لغوي نتكلم فيه عن شيء ما لنقول شيئا ما يهدف إلى التواصل مع شخص انطلاقا من نوايا معينة " (الفاربي عبد اللطيف وآخرون، 1994، ص345). وهذا يفيد أن النص يتضمن ثلاثة مستويات: مستوى مرجعي يتشكل من البنية التيماتية والمضمونية والتي تظهر لنا الكيفية التي يتدرج بها الموضوع والكيفية التي ترتب بها أفكاره، ومستوى ثان يتمثل في البنية الدلالية ومستوى كلامي يتضمن البنية التداولية الخاصة بالمقاصد التواصلية وعلاقتها بنظام النص وأثرها على المتلقى (الفاربي عبد اللطيف وآخرون، 1994، ص345).

تتحدد هوية النص الفلسفي تبعا لجملة من الخصائص المميزة بحيث يمكن أن نردها في الأخير إلى مجموعة الإمكانيات (Définitions tendanciellles) التي ينطوي عليها:

1- ينطوي النص الفلسفي على نظرة كونية شمولية ولا يهتم بالحالات الفردية المعزولة.

- 2- يعرض النص الفلسفي رؤيته من خلال جملة من المفاهيم الخاصة التي ينشئها ضمن نسقه وفي المقابل يمكنه أن يطرح مفاهيم أخرى قصد معارضتها أو نقدها.
- 3- يستهدف النص الفلسفي قناعاتنا الخاصة ويتميز بقدرته على زعزعة كل ما يبدو ساكنا أو بديهيا من خلال إثارته وطرحه للأسئلة التي تستفز القارئ وتدفعه نحو مزيد من التفكير مع النص وضده.
- 4- ينشئ النص نظرة شمولية عن الحياة أو موقفا عاما منها وفهما معينا عن العالم بالرغم من كونه يعالج إشكالا محددًا وذلك لأن الارتباط الجدلي والتشابك بين القضايا الفلسفية يسمح باستنطاق النص واستخلاص الموقف العام الذي يتبناه الكاتب تجاه قضايا متعددة.
- 5- يعبر النص الفلسفي على فعل التفلسف ذاته من خلال اهتمامه بصياغة المفاهيم وبلورة الإشكال وصياغة الاستدلال لتأييد موقف أو تفنيده. وهو بذلك يلتزم بمراحل التفكير الفلسفي المتمثلة في تحديد الإشكال، تقديم إجابة مبررة ثم استخلاص النتيجة اللازمة منطقيا.
- يمكن أن تُرجع أهمية النص في تدريس الفلسفة إلى الوظائف التي يمكنه أن يضطلع بها، حيث تمثل هذه الوظائف معايير أساسية لانتقاء النصوص الفلسفية. وهذا يعني أن النص الفلسفي ليس مقصودا لذاته بقدر ما يمثل أداة لتحقيق أغراض بيداغوجية معينة يمكن تحديدها كما يلي:
- الوظيفة المعرفية: تتمثل في ما يقدمه النص من مكتسبات جديدة أو ما يغنمه المتعلم في مستوى معين (من مفاهيم، أساليب تعبيرية، أفكار، مواقف....)
- الوظيفة التأملية: مدى تأثير النص على القارئ من حيث استفزازه وتحفيزه على التفكير والتأمل وعلى توظيف الوظائف والعمليات الذهنية.
- الوظيفة المنهجية: تتجلى من خلال الطريقة الاستدلالية التي ينطوي عليها النص والأساليب المعتمدة في صياغة الإشكال وتقديم الأطروحة أو من خلال المنهج الذي بموجبه يتحقق فكر معين.
- إن تحديد القيمة التعليمية لهذا النص أو ذاك يتوقف على هذه الوظائف الثلاث وعلى استجابة النص لهذه الأغراض.

مراحل انجاز الدرس:

يمكن انجاز الدرس - حسب هذا المقترح - استنادا إلى خطوات متتالية ومتراصة فيما بينها ، بحيث تحقق كل مرحلة نتائج أولية قابلة للدمج فيما يليها إلى أن تتحقق الحوصلة ضمن الخطوة الأخيرة. ويقتضي التدرج في عرض

المراحل تباينا من حيث طبيعة الأنشطة المبرمجة والتي تخدم أهدافا معينة تتجه إلى تحقيق مكتسبات الدرس تبعا لمبادئ النقل الديدكتيكي القائمة على التبسيط والتدرج والتنويع والانطلاق من تجربة المتعلم وواقعه المعيش.

المرحلة الأولى:

تُصنفُ هذه الخطوة ضمن التعليم المتزامن ويحكمها منطق الاكتشاف يمكن إنجازها اعتمادا على أنشطة سمعية بصرية (أشرطة قصيرة، وضعيات مختصرة، قصص قصيرة....) تهدف إلى إثارة اهتمام المتعلم وإقحامه ضمن مسار الحوار التفاعلي الذي يقيم فيه المدرس علاقة دالة مُوجهة بين مضمون النشاط المقترح وفكرة النص الفلسفي الذي سيتم إدراجه لاحقا. ويمكن ملاحظة أن دور المدرس يبقى محدودا نسبيا ويقتصر على التوجيه لا الإلزام وإشراك المتعلم باستنطاق خبرته ومكتسباته القبلية للتعامل مع محتوى النشاط المشاهد أو المسموع. ومن الأنسب أن يطلب في نهاية المرحلة من المتعلم أن يلخص باختصار شديد مضمون النشاط أو يعبر عن ذلك بأسلوبه الخاص. تهدف هذه الخطوة إلى توظيف المكتسبات في تفكيك وفهم ما تنطوي عليه الوضعيات الجديدة وإلى تحضير المتعلم ذهنيا لما يرد لاحقا. تنتهي هذه المرحلة بإحالة المتعلم لنشاط المرحلة اللاحقة.

المرحلة الثانية:

تندرج هذه الخطوة ضمن التعليم غير المتزامن لكونها تتوقف على ما يبذله المتعلم من جهد لفهم مضمون النص. إنها تسمح بالتعامل المباشر مع النص من خلال حوار يجري بين المتعلم والنص على انفراد، فيمارس في صمت جهدا عقليا يمكنه من استنطاق مضمونه واستنباط معانيه، فهي تمثل علاقة حوار بين الذات القارئة والنص المقروء. وتسمح الخدمات الأساسية لشبكة الانترنت مثل خدمة البريد الإلكتروني بإنجاز هذه الخطوة، كما تتوفر المنصات التعليمية على تقنيات كافية تمكن المدرس من تحضير النص مسبقا للمتعلم وتزويده بما يشكل عاملا مساعدا في فهم النص كإحالاته إلى معاجم أو شروح أو توضيحات مناسبة أو ملائمة وذات صلة مباشرة بالمفاهيم أو الأفكار الأساسية للنص. يُتبع النص بأسئلة أو نشاطات لاختبار مدى تحقيقه للوظائف البيداغوجية الثلاث التي تم شرحها. ومن أبسط التدريبات أو الأنشطة أن يُطلب من المتعلم تلخيص النص أو إعادة صياغته (La Paraphrase) ويعني ذلك - كما تشير الدلالة الاشتقاقية - "الحديث إلى جانب النص" أي تكرار ما جاء في النص بتعديل بعض التراكيب النحوية (Jacqueline Russ, 2008, 207)، دون تأويل لما جاء في النص، أي دون الانخراط في مسعى تأويلي يستنطق مضمون المفاهيم، أي دون محاولة الإجابة عن السؤال لماذا؟ ويمكن أن يتجاوز النشاط ذلك إلى تفكيك محتوى النص بحثا عن رسالته وذلك باستنطاق مفاهيمه مرتبطة لإبراز بنيتها الداخلية وحركيتها وتمفصلاتها حيث يستدعي كل مفهوم غيره ضمن مسار البرهنة أو منطقها. وهنا يطرح

السؤال لماذا؟ بل يمكن صياغة سلسلة من الأسئلة ترتبط به إلى أن تتحقق درجة مثلى من الفهم. ويمكن أن يُعتبر مدى تحقيق تلك الوظائف ضمناً من خلال أنشطة ترتبط بتحديد ما يلي: 1- الإشكال المعالج. 2- الموقف الذي تبناه الفيلسوف من الإشكال. 3- الحجج والمبررات التي وظفها صاحب النص. 4- نقد الحجج وتقييم الموقف. ومن الملاحظ أن البرامج الرقمية توفر ما يصعب حصره من الأساليب والتقنيات ذات الطابع الفني المثير والحيوي في التعامل مع عبارات النص لانبجاس نشاطات تعليمية محددة وهذا حسب ما هو مطلوب في النشاط وتبعاً لاجتهادات خاصة من قبل المتعلم. إذ يمكن -على سبيل المثال- بسهولة وسرعة تلوين أو تسطير العبارات التي تتضمن مراحل بناء النص، كما يمكن صياغة النص ضمن خريطة ذهنية تلخص أهم أفكاره ووفق ترتيبها وبنيتها المنطقية.

المرحلة الثالثة:

تُصنف هذه الخطوة ضمن التعليم المتزامن لكونها تمثل تقييماً مشتركاً للخطوة السابقة، حيث يتابع فئة من المتعلمين من خلال حوار مشترك يديره المدرس قراءة علنية للنص وشرحاً وظيفياً لمفاهيمه الأساسية وتحديد واضحاً ودقيقاً لفكرة النص وإجابة موجهة ومختصرة عن الأسئلة التي أُرُفقت به سابقاً، على أن لا نهمل أمرين هاميين أولهما يرد في بداية هذه الخطوة ويتعلق بوضع النص في إطاره الفلسفي وثانيهما تذييل هذه الخطوة بفكرة عامة تمثل انفتاحاً للنص على مواقف أخرى وتجاوزاً لموقف الكاتب. ينبغي أن تسجل الأجوبة بصورة مشتركة تسمح للطلاب بالعودة إليها متى ما أراد ذلك. ويمكنه أيضاً أن يقوم على انفراد بكتابة الأجوبة ضمن دفتر خاص. ما هو مهم جداً في هذه الخطوة هو التفاعل المعرفي بين المشاركين والذي يسمح بتوظيف المعرفة المكتسبة بينهم وفق وضعيات جديدة (Garrison, Anderson, Archer 2001: 11). تُنهي الحصة بسؤال كتابي، حيث يُطلب من المتعلم كتابة مقال حول النص أو تحليل نص آخر ذي صلة بالسابق من حيث الإشكال تبعاً لطريقة مدروسة أو من خلال الإجابة عن أسئلة تحترم في ترتيبها المنهج الفلسفي.

المرحلة الرابعة:

تندرج هذه المرحلة ضمن التعليم غير المتزامن لاقتصارها على تدريب كتابي غرضه أن يكتسب المتعلم مهارات الكتابة الفلسفية من خلال الممارسة، وهي تشكل فرصة مميزة لاختبار القدرات الذاتية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ وتطوير الكتابة الإبداعية. إن النشاطات الكتابية تمثل تدريباً حقيقياً على كيفية تنظيم الأفكار تبعاً لمخططات حجاجية. ومن شأنها أن تقلص من التأثير السلبي لوسائل الاتصال الرقمية كضعف التفكير المجرد أو الميل إلى العزلة أو إضعاف السمات العاطفية والإرادية للمتعلمين. إن التدريب على الكتابة في هذا المستوى من

تقدم الدرس يعيد تشكيل المعلومات وتثبيتها ويطور الخبرة، إنه يسمح بتحويل المكتسبات إلى صورة جديدة لتصبح ملكا ذاتيا للمتعلم، ليتخذ تلك المعلومات من خلال التعبير الشخصي سمات المتعلم الفكرية والإبداعية. إن الرهان الديدانكتيكي في ظل التقنية يتوقف على جهد المختصين وحرصهم على تفعيل دور الوسائط التقنية التواصلية في تبسيط وتقريب النصوص الفلسفية من المتعلمين وفي تحويل مضمونها إلى ثروة معرفية قابلة للنمو والتوظيف الايجابي فكريا وسلوكيا.

خاتمة:

يتضح من خلال تتبع مراحل انجاز الدرس الفلسفي سابقا والتي تتخذ من النص سندا أن التدرج يبقى ضروريا في توظيف مهارات التفكير حتى يتسنى الدمج والتركيب بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة تجسيدا لمقاربة بيداغوجية تنمي المعرفة والمهارات على التوازي وتربط بين اكتساب المعرفة والكفايات اللغوية. إن المتعلم حسب الخطة المقترحة يستمع ويشاهد، يتكلم ويكتب وقد يحصل ذلك بشكل متداخل نسبيا في خطوة ما. وذلك لأن دراسة الفلسفة - أي تعلم التفكير الفلسفي - هو أشبه بتعلم لغة جديدة. والمهم حسب استراتيجيات هذه الخطة هو أن لا يمثل المتعلم دورا سلبيا في العملية ويكتفي بدور المستقبل، بل إن إشراكه بطريقة تفاعلية ستحوّله إلى منتج لرسالة جديدة.

ومن شأن كل توجيه وتشجيع بعد تقييم ما كتب أن يشكل حافزا قويا لمزيد من الاهتمام والرغبة لدى المتعلم في الكتابة.

إن وسائط الاتصال الرقمية أصبحت تمثل واقعا يفرض نفسه وعلى الخطاب البيداغوجي الفلسفي بالرغم من خصوصياته أن يتفاعل ايجابا مع متغيرات الثورة التكنولوجية بل ويسهم في فهم أبعادها ومعالجة إشكالاتها. إن انجازات الثورة الرقمية ليست مجرد تعبير عن قوة العقل وهو يتجاوز ذاته ليتخذ مظهر تقنيا بحثا ذو طابع موضوعي مشترك. يتجلى ذلك المظهر في الوسائط التقنية وتقنياتها والتي تؤهل الإنسان للتعامل مع ما أبدعه بطريقة جديدة تحليلا وتركيبا وبناء ونقلًا وتجاوزًا.

قائمة المراجع:

1. الفارابي عبد اللطيف وآخرون (1994) ، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.
2. منير العموري وآخرين(2003)، في إشكالية قراءة النص الفلسفي، مطبعة التسفير الفني، ط1، تونس.
3. 1-Volek, Peter (2021): Teaching Philosophy Online?, Journal of Didactics of Philosophy 5(2), 62–71. DOI: 10.46586/JDPh.2021.9598
4. 2-Galkowski, Stanislaw / Kaźmierczak, Pawel (2020), “The Challenges Posed by the Digital Revolution to Teaching Philosophy”, Teaching Philosophy 43 (3), 231–244
5. 3- Garrison, D. Randy / Anderson, Terry / Archer, Walter (2001), “Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education”, The American Journal of Distance Education 15 (1), 7–23.
6. 4-Jacqueline Russ (2008), Les Méthodes en Philosophie, 2e ed., Armand Colin, Paris.
7. 5-Cunningham, Frank J. (1985), “Writing Philosophy. Sequential Essays and Objective Tests”, College Composition and Communication 36 (2), 166–172.