

مشكلة الوضعيات والتعليم بالكفاءات وضرورتهما في الدرس الفلسفي.

The problem of positions and competency education and their necessity in the philosophical lesson

محمد وادفل^{1*} ، محمد لصفر²
¹ جامعة قسنطينة ، عبد الحميد مهري، (الجزائر)،
² المركز الجامعي بتيبازة، (الجزائر)،

تاريخ نشر المقال: 2023 / 07 / 21

تاريخ إرسال المقال: 2022 / 01 / 07

الملخص :

يتناول هذا المقال مسائل ضرورية لبناء الدرس الفلسفي، تتعلق الأولى بتحديد معنى بيداغوجيا الوضعيات التي تقوم على فكرة التحفيز، وهو ما يتيح ضرورة التجديد في الأساليب الفلسفية الرصينة، أما الثانية فتقوم على تحديد معنى الوضعية المشكلة التي تعد ضرورية في بناء التعلّمات وكأساس لمعالجة المواقف الصعبة التي تواجه الطالب. أما المسألة الثالثة فتتعلق بالبحث عن المشروع البيداغوجي الذي يكون مناسباً للمقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي. ويعالج البحث الإشكالية التالية: ماهي البيداغوجيا المناسبة في الاستثمار العقلاني للوضعيات المشكلة في الدرس الفلسفي؟ ومن أهم النتائج المستخلصة من خلال تحليل الإشكال والعناصر التي تجيب عن الإشكال تمثلت في النقاط التالية:

أما الإجابة عن هذا الإشكال في أنّ البيداغوجيا المناسبة في الاستثمار العقلاني للوضعيات المشكلة في الدرس الفلسفي هو إتباع منهج المقاربة بالكفاءات مع ضرورة التجديد في الأساليب التدريس للفلسفة من الوجهة التربوية والبيداغوجية: وهذا أولاً بالالتزام أولاً بالتعليمية الجديدة في الدرس الفلسفي وثانياً باتخاذ الدرس الفلسفي المناسب للأسلوب الثقافي الحضاري والمساهمة في تنوير المجتمع الجزائري.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا ، الدرس الفلسفي ، الوضعية المشكلة، المقاربة بالكفاءات .

تصنيف JEL : F23, L1, L2, M12.

*المؤلف المرسل: الإيميل: ouadfalMed@gmail.com

Abstract:

The article deals with issues necessary for building a philosophical lesson. The first relates to defining the meaning of the pedagogy of positions that are based on the idea of motivation that allows for the necessity of renewal in philosophical methods.

The second is based on defining the meaning of the situational problem, which is necessary in building the learning and difficult situations facing the student. And third, the search for a pedagogical project that is appropriate for the competency approach in the philosophical lesson. The research addresses the following problem:

What is the appropriate pedagogy in the rational investment of the situational problem in the philosophical lesson?

From this we can reach the following results

1-First, by first committing to the new teaching in the philosophical lesson.

2- by taking the appropriate philosophical lesson for the civilized cultural style

And contribute to the enlightenment of Algerian society.

The answer to this previous problem is to emphasize the necessity Following the competency approach, with the need to renew the teaching methods of philosophy from an educational and pedagogical point of view.

Keywords: pedagogical, the philosophical lesson, appropriate pedagogy, competency approach.

JEL Classification: F23, L1, L2, M12.

مقدمة:

عندما نريد الحديث عن مشكلة الوضعيات في الدرس الفلسفي، فهو حديث عن مسألة بيداغوجية هامة لا تقتصر على النشاط الفلسفي فحسب، بل تشمل العمليات التعليمية بصفة عامة. والتركيز على مشكلة الوضعيات في التدريس الفلسفي له من جهة فيما نراه أنه يتناسب وطبيعة موضوع الفلسفة ومن جهة أخرى طبيعة الطرح الإشكالي للفلسفة، وبذلك تساهم مشكلة الوضعيات في تكوين المعلم والمتعلم على حدّ سواء. وأما الاهتمام بضرورة مشكلة الوضعيات لكونها إحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها التدريس ولاسيما الدرس⁽¹⁾ الفلسفي، فهذا لا يتعلق بالجانب النظري - كما يعتقد - فحسب، بل كذلك في الجانب التطبيقي وخصوصا ما تعلق ببيداغوجية التدريس التي تستدعي أن تكون الأهداف المعرفية والإجرائية واضحة منذ بداية الدرس لتكون هذه الوضعيات واضحة المعالم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات .

ووفق هذه المعطيات ما نريد أن نركز عليه في هذه المقالة هو إبراز هذه الإشكالية التالية: ما هي البيداغوجيا المناسبة في الاستثمار العقلاني للوضعيات المشكلة في الدرس الفلسفي ؟

تشير هذه الإشكالية إلى بعض الملاحظات نحصرها في ملاحظتين: أولها أنّ هناك إشكالية عدم الاعتماد على مشكلة الوضعيات في الدرس الفلسفي في المستوى الجامعي سواء تعلق الأمر بالمحاضرات وهو الجانب النظري أو بالأعمال الموجهة التي تقدم للطلبة. ولكن، بعض الأساتذة لا يكتفون بأهمية مشكلة الوضعيات المختلفة التي تستدعي وجوبها، وإلا كان الدرس مبتورا من تسلسله المنطقي والبيداغوجي. وأما الملاحظة الثانية فتندرج في الحديث عن كفاءات الطالب داخل الحصة وهي تستدعي منه تجسيد أعماله وقدراته ومعارفه بفعالية وفق وضعيات مشكلة ووضعيات مختلفة لم يسبق للطالب المتعلم أن مارسها من قبل، ولكن عملية النشاط الفلسفي وتعلم هذا الطالب وهو يمر بمشكلة وضعية

¹ درس: وحدة أو مقطع من التعليم يشكل كلا منسجما من الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب التقويم، ويستند إلى منهج أو طريقة أو مقارنة معينة.. ولكل درس مرجعية نظرية لأن كل طريقة أو مقارنة لها أصول ومنطلقات. (هامش مقال عبد الله موسى، إشكالية الدرس الفلسفي: جدلية المعرفي والتعليمي، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، منشورات CRASC، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ص 119 .

معينة في إيجاد الحلول المناسبة لها هي من محاسن هذه الطريقة. ولكن، ينبغي حضور شروط بيداغوجية معينة خاصة بالمعلم والمتعلم على حدّ سواء .

لكي نحلل هذه الملاحظات المدرجة في سياق حديثنا نريد أن نضع بعض العناصر الأساسية لهذه المداخلة وهي:

المحور الأول: معنى بيداغوجيا الوضعيات (المعلم والمتعلم) .

إنّ الحديث عن بيداغوجيا الوضعيات هي بالدرجة الأولى حديث عن المقاربة بالكفاءات والتي يمكن أن تدخل في إطار تدريس الفلسفة والتي يمكن أن تكون الأساس في تنمية قدرات المتعلم والمعلم في الوقت نفسه منها : الحافز والتعلم - الاندماج في الوضعية المشكلة سواء من الوجهة النظرية أو من الوجهة الميدانية التطبيقية - الوضعيات المشكلة التي يواجهها الدارسون للفلسفة

سنتحدث عن الحافز والتعلم في هذا المحور مع الحديث عن الأسلوب الحضاري في الدرس الفلسفي ، وأما الاندماج في الوضعية المشكلة والوضعيات المشكلة التي يواجهوها الدارسون للفلسفة فسنطرق إليهما في المحور الثاني.

I- الحافز والمتعلم: ونشير إلى أن جمال الدين بوقلي(*) قد نوّه إلى أنّ الهدف من هذه الوضعيات التعليمية بين المعلم والمتعلم هو أولا معرفة العلاقة بين الحافز وعملية التعلم و ثانيا البحث في أهمية بناء الوضعيات المشكلة في سياق هذه العلاقة ، مع تدريب(**) المتعلمين على مواجهة المشكلات وفرض القواعد الضرورية للحلول الممكنة⁽¹⁾. ولهذا، فإنّ الدرس

(*) جمال الدين بوقلي حسن ، مفتش عام للفلسفة سابق ورئيس المجموعة المتخصصة لإعداد مناهج الفلسفة .

(**) يستعمل جمال الدين بوقلي مصطلح الترويض بدل التدريب ، ونحن نحبذ مصطلح التدريب الذي هو أنسب للإنسان منه إلى الحيوان .

¹ جمال الدين بوقلي حسن ، دفاتر المركز ، رقم 21 ، 2012 ، ص ص 15-26

الفلسفي حسب الباحث محمد كرومي (***) يستهدف مساعدة المتعلم على التكيف والتلاؤم المفيدين والتغيرات العالمية وانعكاساتها على معيش الناس اليومي وإمكانية المشاركة في الحضارة الإنسانية المستقبلية، إنه يرمي إلى التفتح على الحضارة المعاصرة⁽¹⁾، إلا أنّ هذه النظرة من جانبها النظري في واقعنا الجزائري خصوصا لم تستثمر بطريقة عقلانية، لكون تعامل الأستاذ الجزائري مع الدرس الفلسفي بقي في حدود الآليات الفكرية التقليدية، والعلاقة بين المعلم والمتعلم ليست مبنية على الطريقة التفاعلية التي تبني الإنسان المتفتح على الغير ليبنى حضارة ورقية وازدهار، بل بقيت العلاقة بين المعلم والمتعلم قبلية، جاهزة من حيث القوالب المفاهيمية التي نريد غرسها في المتعلم. إلا أنّ طبيعة الفلسفة تأبى هذه الطريقة، وهي بدورها تقترح حسب الباحث جمال الدين بوقلي من خلال كراسات المركز المشار إليه سائلا إلى فكرة الحافز وعلاقتها بالتعلم، وهي إشارة إلى أنّ من أهم ما تركز عليه المقاربة بالكفاءات، التحفيز أو الترغيب الذي يُنشّط إرادة المتعلم ويقوّي عزمته، وهو دافع جوهري وضروري لشحذ الفضول بغرض الاكتشافات والتكيف وتحت الفضول، تنطوي جملة من الرغبات والميول⁽²⁾. ولهذا، فإنّ تعلم الفلسفة من خلال الدرس الفلسفي وتعليمه للطلبة هو من صميم الفعل الحضاري، لأنّ رسالة الفلسفة لا تقتصر على تلقين النظريات المذهبية والمذاهب النظرية، بل إنّ لها غاية حضارية تتمثل في لحظتين: أما اللحظة الأولى فتتمثل في فهم منطق الحاضر من خلال الخروج من زمن الماضي الذي ينتمي إلى زمن تاريخ الفلسفة وتوظيف هذا الزمن توظيفا إجرائيا في قراءة الحدث الراهن بأعين معاصرة، بينما اللحظة الثانية تتمثل في المشاركة الحضارية

(***) محمد كرومي : أستاذ بجامعة وهران ، وباحث مشارك بمركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بوهران ، الجزائر ، توفي في 23 أبريل 2011. للإشارة إلى أنّ الأستاذ أحمد كرومي مات مقتولا.

² أحمد كرومي ، المنهاج وكتاب " إشكاليات فلسفية": رهانات الاستمولوجيا وتحليلات الايديولوجيا ، كتاب جماعي بعنوان المعرفي والايديولوجي في الكتاب المدرسي (العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي) ، إشراف محمد غالم ، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، منشورات crasc ، 2012، ص 69 .

² جمال الدين بوقلي حسن ، المرجع السابق ، ص ص 15-26

واتخاذ موقف ما من حيّز الوجود الكوني⁽¹⁾. وهي ما تؤكد لنا أنّ هذين اللحظتين لهما أوجه متعددة في تعلم الدرس الفلسفي، أما بالنسبة إلى الوجه الأول فإنّ فهم منطق الحاضر يساعد المتعلم من الخروج من الماضي الذي يرتبط بتاريخ فلسفة في ذلك الزمن ، قصد استثمار المعطيات المتبقية من هذا الماضي الذي لم يبق له وجود إلا بإعادته في هذا الحاضر. وأما الوجه الثاني فيتمثل في السمو والتعالي إلى التحرر من القيود ورفض التبعية والوصاية إذا ما كان فعل التفلسف الذي يستند إلى العملية النقدية والثورة على كل أشكال الخطابات المؤدلجة قصد استدراك التأخر والفتور الحاصل على مستوى الفكر. وأما الوجه الثالث ، فإنّ الأسئلة التي يطرحها العقل الفلسفي هي أسئلة الخطابات الخاصة بالحاضر أساسها ومبادئها⁽²⁾. هذه الوجوه المتعددة هي الأداة الفاعلة والمتكاملة لتعلم الدرس الفلسفي بطريقة عقلانية منطقية ، فلا يمكن للمتعليم أن يستفيد من الدرس الفلسفي إلا إذا تمكن من فهم منطق الحاضر ليستفيد من الماضي بإعادته للحاضر بما يكون مناسباً في حل مشكلاته ، وإلا كان هذا الحاضر بالنسبة إلى الذي لا يعرف التعامل مع الماضي بمنطقية مبتورا مشتتا ، فكان الحاضر هو الآخر تابعا إلى هذا الماضي . ومن وجه آخر، فإنّ المتعلم للدرس الفلسفي إذا ما تمكّن من ربط الحاضر الذي يعيشه مع الماضي وفق نسقٍ منطقي، تمكن حينها من التحرر من القيود والوصايا واستطاع الاستناد إلى الثورة المبنية على النقد للخطابات المؤدلجة بإعادة تنويرها فيما هو علمي .

1- أهمية عنصر الحافز في تدريس الفلسفة : إذا ما أردنا الحديث عن أهمية الحافز في تدريس الفلسفة، فإنّ الباحث والمفتش العام في الفلسفة يشير إلى أنّ التعامل مع الوضعيات المشكلة في تدريس الفلسفة لا تطرح بالحدّة الموجودة في المواد التعليمية الأخرى كالرياضيات وغيرها من العلوم التجريدية ، لأنّ كل تفلسف ينطلق من سؤال حول مسألة معينة،

²مراد قواسمي ، من أجل فاعلية الدرس الفلسفي (نقد طرائق فعل التدريس الفلسفي)، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد 09، ديسمبر 2014 ، ص 26 .

² الخالدي أحمد، " تعليم الفلسفة وسؤال الحاضر"، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، العدد 48، أبريل 2002، ص ص 35- 43

سواء أكان ذلك يتعلق بالمقاربات القديمة أم بالمقاربات الجديدة، وينبغي أن يثير السؤال على وجه الدقة في المتعلم الحيرة والدهشة⁽¹⁾. وهو ما يثير في اعتقادنا مسألتين. أما المسألة الأولى فتتمثل في أنّ المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية والمسألة الثانية والتي هي هامة بالنسبة إلى العملية التربوية التعليمية، لكون أنّ من خصوصية الدرس الفلسفي هو إثراء الحيرة الفلسفية في شخصية المتعلم، فإنّ الحديث عن درس الفلسفة كما يذهب الباحث عبد الله موسى "ليس كالحديث عن درس الرياضيات أو التاريخ أو الجغرافيا، بل درس الفلسفة تكمن اشكاليته في علاقته بالمؤسسة من جهة وفي الوظيفة التكوينية التي تأبى الخضوع للمواصفات والمعايير ذاتها من جهة أخرى، إذ من حيث طبيعته كدرس فلسفي يتقاطب فيه المضمون المعرفي للمعلوماتي التلقيني، والروح الفلسفية والفعل الفلسفي، كإبداع، ومن أجل هذا وغيره... سيظل الدرس الفلسفي درسا ثريا للتعدد والاختلاف"⁽²⁾. وهو ما يبين على أنّ الدرس الفلسفي القائم على أساس عنصر الحافز له أهمية في تحديد السؤال كنموذج للمقاربة والذي يثير فكرة الدهشة والحيرة في شخصية المتعلم، هدفها بالدرجة الأولى الحفاظ على المنظومة الفلسفية للمؤسسة التربوية، والوظيفة التكوينية في بناء رجل المستقبل الذي يساهم في تطوير الوسائل التعليمية وفق منهاج تربوي معاصر، ويكون من خلال هذا المنهاج في خدمة التنمية الوطنية. وهذه الوجوه بالنسبة إلى النشاط الفلسفي المعمول به يبدأ غوجيا ليعرف قيمته وفحواه إلا إذا استند إلى الوضعيات المشكّلة وهو ما سنتحدث عنه بالتفصيل في العناصر الموالية.

¹ جمال الدين بوقلي حسن، المرجع السابق، ص ص 17-18

² عبد الله موسى، إشكالية الدرس الفلسفي. جدلية المعرفي والتعليمي، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، منشورات CRASC، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ص 123

ولكن، نريد قبل الحديث عن معنى الوضعية المُشكلة، نتحدث عن مسألتين هامتين نرى أنّ لهما أهمية كبيرة في الدرس الفلسفي هما: التعليمية الجديدة في الدرس الفلسفي - الأسلوب الحضاري في الدرس الفلسفي.

2- المثلث الديداكتيكي في عملية التعليم: نشير إلى أنّ هناك مثلثا ديداكتيكيا تجمع عليه تعليمية المادة بين ثلاثة أقطاب تمثل في النهاية ما يسمى ب "مثلث ديداكتيكي"¹. وهذه الأقطاب هي: المدرس، المتعلم والمادة المعرفية، ويذهب في ذلك جون هوساي (Jean Houssay) إلى أنّ هذه العناصر تمثل براديجم "المثلث الديداكتيكي"². ولذلك، فإنّ الباحث زين الدين مغربي يذهب في مقاله العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي إلى "أنّ نجاح مهام التعليمي يتوقف على توسيع شبكة التفاعل والتزاوج بين المدرس والمعرفة / المدرس والمتعلم / المتعلم والمعرفة مباشرة. وأنّ أساس هذا البناء الثنائي في الهرم الثلاثي للتعليمية هو التواصل كميكانيزم بيداغوجي لا يسير في خطى أحادي الجانب، بل يفترض حوارات أفقية وعمودية بين طرفين تحكمها مجموعة تعاهدات والتزامات تمت بين المدرس والمتمدرس، وهذا ما اصطّلحنا عليه في هذا المقال ب "العقد الديداكتيكي"⁽³⁾ الكفيل بخلق بدنياميكية جديدة تجعل من المدرس يتنازل عن كونه مالكا للمعرفة إلى مرتبة موجه ومنشط المعرفة، ينظم ويعيد تنظيم ما قدمه الطلبة في إطار تواصل ديداكتيكي⁽⁴⁾ بالمفهوم الجديد لا يتناسب مع الديداكتيك التقليدي.

¹ François Raynal et Alain Reunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive, Delta, Paris, 1997, P.68

² Marguerite Altet, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, 3eme édition, Paris, 2003, P.14

³ زين العابدين مغربي، العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، مجلة منتدى الأستاذ، العدد الثالث عشر، 2013، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ص 58

⁴ زين العابدين مغربي، العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، المرجع السابق، ص ص 58-59

3- ضرورة التجديد في الأساليب الفلسفية التربوية والبيداغوجية: من الملفت

للنظر تحديد الفرق بين التعليمية والبيداغوجية في قول ماركو فيولا (Marco A. Fiola): "و لنذكر أنه إذا ما انصب اهتمام البيداغوجيا على المعارف والكفاءات ، فإنها إضافة إلى ذلك تعنى بالعلاقات أثناء الدرس، تلك التي ستساعد على إنجاح العملية التعليمية، بيد أنّ التعليمية وعلى العكس من ذلك ، فإنّ موضوعها هو المادة التعليمية وطرق تدريسها وإنها بهذا تسعى إلى تسهيل اكتساب المعارف والكفاءات، تهتم البيداغوجيا بما يحدث في الدرس، أما التعليمية فهي تسعى إلى تحضير ما يجب أن يحدث فيه"⁽¹⁾. ومن خلال هذا الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية أصبح من اللائق النظر إلى مسألة أهمية تعليمية الفلسفة ، من حيث أنّ أستاذ الفلسفة يستحسن أن يستثمر هذا التمييز العلمي في تدريس الفلسفة بتأسيس الأسس والمبادئ في السير وفق خصوصيّة المادة العلمية للفلسفة وفي حدود بيداغوجيا الأهداف التي يريد الأستاذ حسب كل درس فلسفي الوصول إليها. ومسألة الأهداف تختلف باختلاف الموضوعات المختلفة، ولكل درس فلسفي أهداف عامة وأهداف خاصة. وأما بالنسبة إلى الأهداف العامة فهي التي تشتق من المرامي والتي هي بدورها تشتق من الغايات التي تتحدد في المبادئ العامة التي توجه النظام التربوي، والمرمى الواحد يتم بلوغه بواسطة عدة

¹ Marco A. Fiola, Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, Revue Meta, XLVIII, no 03, 2003, P.337.

Le texte original: « Rappelons que si la pédagogie s'intéresse aux connaissances et aux compétences elle inclut également les relation en classe devant favoriser l'apprentissage. A l'inverse, la didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences. La pédagogie s'intéresse à ce qui se passe en classe, tandis que la didactique sert à préparer ce que doit s'y passer ».

أهداف⁽¹⁾، وهذا الهدف العام هو قدرة عقلية أو نفس - حركية أو وجدانية تتم تنميتها لدى التلميذ بواسطة عدة دروس أو محاور، أي خلال فصل دراسي أو سنة دراسية⁽²⁾. ومن هذا المنطلق، فإنّ بيداغوجيا الأهداف في الفلسفة تكون حسب تعليمية كل درس فلسفي وفق الإطار العام والخاص للوصول إلى الأهداف الإجرائية. ويذهب عبد السلام مصطفى عبد السلام إلى أنّ الأهداف هي " الجملة التي تحدد سلوكا مرغوبا يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم وتفاعله في الموقف التدريسي"⁽³⁾. وهو ما يشير من خلال هذه الفقرة إلى أنّ الأهداف من جهة عنصر أساسي من عناصر المنهج، ومن جهة أخرى تمكنا هذه الأهداف من اختيار الطرق الملائمة للتدريس والوسائل المناسبة لعرض الدرس^(*)، وإذا ما تحققت هذه الأهداف بكيفية واضحة، فإنها تكون في مساعدة اختيار الأساليب ووسائل التقويم التي يمكن بواسطتها معرفة مدى تحقيق تلك الأهداف⁽⁴⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد مسألتين هامتين: المسألة الأولى تتعلق بضرورة ربط العلاقة بين الأهداف والوسائل المناسبة للوصول إلى المبتغى لدى المتعلم. وأما المسألة الثانية فتتعلق بنجاح العملية التربوية في أنها لا تتحقق هذه الأهداف (عامة وخاصة وإجرائية) إلا بحضور التقويم التربوي الذي يتطلب حضور

¹ عبد القادر عدالة، بعض معالم التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/2002، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc، ص 180

² عبد القادر عدالة، بعض معالم التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة، المرجع السابق، ص 180.

³ عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الطبعة الثانية، دار الجامعة الجديدة، 2007، ص

(*) الوسائل المناسبة لعرض الدرس: هي الوسائل التعليمية التي تعتبر عنصر من عناصر النظام التعليمي الشامل، تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة وتتمثل في المواد والأجهزة والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محددة. (عدنان توات و صليحة لغزالي، أهمية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية، كتاب جماعي بعنوان " التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق الدكتور خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي، أوت 2020، ص 76).

⁴ عبد الواحد جناد وبوريشة جميلة، التعليمية والأهداف التربوية، كتاب جماعي بعنوان " التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق الدكتور خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي، أوت 2020، ص 76

الأساليب والوسائل التي ترتبط مباشرة بالأهداف. ولهذا، فالحديث عن الأهداف في المجال التربوي لا يكون اعتباطيا، وإنما يتطلب حضور الوسائل التقويمية لرقى النشاط التربوي. ونشير إلى أن الأساليب التربوية تستلزم بالضرورة منظومة فلسفية تستند إليها بيداغوجيا معينة، فكل درس كيفما كانت المادة التي يتناولها (رياضيات- علوم - تاريخ -..... لغات الخ)، هناك جانب فلسفي في الدرس لا يمكن للأستاذ تجاهله، إلا أن ما يلاحظ في الواقع التعليمي الجزائري أن الأستاذ سواء أكان في الطور الثانوي أم في الطور الجامعي، فلا يستند الأستاذ إلى النشاط الفلسفي في الدرس العلمي (رياضي - بيولوجي - تاريخي - اللغات..... إلخ)، ولا حتى يضبط مصطلحاته من حيث الجانب التاريخي لها ولا يقوم بتحليل أفكار هذا الدرس من الوجهة الفكرية، بل يقدم الدرس وفق تخصص معين بعيدا عن العمليات الفلسفية التي تتطلب التفلسف النقدي للأفكار. ومن الأمثلة التي يمكن لنا العودة إليها في المدرسة الجزائرية في الطور الثانوي وهي تعليمية اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري تبقى بعيدة كل البعد عن المستوى التعليمي لدى التلاميذ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى الطريقة الاستعلانية من طرف معظم أساتذة اللغة الفرنسية والتي تجعل التلميذ ينفر من هذه اللغة ويصبح حينها ليس له الرغبة في دراستها وتعلّمها، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض مستواهم التحصيلي في هذه المادة على غرار الباقي من المواد الأخرى⁽¹⁾. ولكن، ما يلاحظ أن تحميل الأستاذ اللغة الفرنسية بالاستعلاء هي نظرة ظاهرية فيما يبدو وليس مبررا كاف لنفور التلاميذ من الدرس اللغة الفرنسية، وإنما هناك مبررات أخرى ناتجة بالدرجة الأولى في الطريقة المتبعة بيداغوجيا في نقل الأفكار والمفاهيم بكيفية تقترب إلى عملية التفلسف في المصطلحات للغة

¹ سحنون ام الخير والمكي فتحي، واقع تعليمية اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية (اللغة الفرنسية أنموذجا) دراسة ميدانية، كتاب جماعي بعنوان " التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق الدكتور خمداد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي، أوت 2020، ص 70.

(*) إبراز الأسئلة بدل طرح الأسئلة: هناك استعمال للفظ طرح الأسئلة، إلا أننا نحبذ لفظ إبراز بدل طرح، لأن الطرح معناه من الناحية اللغوية ننقص، في حين أن لفظ إبراز أدق وأوضح من ننقص وخاصة فيما يخص الأسئلة.

الفرنسية وإدخال الآليات الفلسفية التي تُمكن الدارس في حوار مع الأستاذ بكيفية معقلنة ، وإن كان هناك إشارة واضحة إلى الطريقة الحوارية في تعليم اللغات الأجنبية ومنها اللغة الفرنسية فهناك نوعين من الحوار : الحوار العمودي والحوار الأفقي . أما بالنسبة إلى الحوار العمودي فهو من الطرق السائدة في معظم الدروس التي يتبعها المدرسون في التعليم، ويعتمد المدرس من خلال هذه الطريقة إبراز الأسئلة(*) الموجهة والتسلسلية من الأعلى إلى الأسفل، في حين أنّ الطريقة الأفقية أن يكون هناك تفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلميذ والمدرس ، حيث يكون الحوار مفتوحا وليس موجهاً أو محدداً ، ويعتبر المدرس مثله مثل التلميذ⁽¹⁾ . وهي من المناهج الفلسفية في تعليم الفلسفة والذي ينسب إلى سقراط ، إلا أنّ هذه الطريقة الحوارية لم تكن في جميع الدروس مجدية لكون أنّ هناك مستويات فكرية متفاوتة، ومما يمكن أن يستفيد منه في الدروس كيفما كانت هذه المادة المُدرسة هو ما أشار إليه المفكر العربي عبد الرحمن بدوي بتسمية "الحلقة الدراسية وهي الفصول أو مجموعات صغيرة ملتفة حول مناقشة موضوعات مع الأستاذ /المدرس، حيث يكون دور الطالب أكبر ودور الأستاذ أقل مما يحدث في الدرس الذي يلقيه الأستاذ ، وهذه الحلقة تأخذ مجموعة من الطلبة أو الباحثين تعمل بإشراف أحد الأساتذة"⁽²⁾ . وهي من الطرق المجدية والتي تكسب المتعلم التلقائية في فهم المسائل الصعبة على أن يكون المدرس فنانا بارعا في طريقة التدريس بكيفية هي الأخرى بارعة وفنية.

3- مساهمة الفلسفة في تنوير المجتمع في الجزائر: يذهب الباحث الزاوي بغورة إلى أنّ الخطاب الفلسفي في الجزائر لم يكن خطابا جامعا أكاديميا أو خطاب المؤسسة الفلسفية، بل هو ذلك الخطاب الخارج عن المؤسسة والذي ينتشر في الكتابات السياسية والتاريخية والأدبية

¹ حمارفتيحة ، الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ ، جامعة الجزائر: مذكرة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي التربوي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2008 ، ص 48.

² عبد الله موسى ، إشكالية الدرس الفلسفي. جدلية المعرفي والتعليمي. المرجع السابق ، ص 121 . وانظر بدوي ، عبد الرحمن ، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي ، ص 61

والصحفية، وفي العلوم الإنسانية وخاصة التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس والأدب⁽¹⁾. وهو ما يشير إلى أنّ الفلسفة إن لم تجسد في إطار الجانب البيداغوجي بين المعلم والمتعلم داخل الدرس الفلسفي، فهي حاضرة في كتابات الأدباء والسياسيين والمثقفين من نخبة المجتمع. وما نراه في اعتقادنا أنّ مجمل المساهمات الفلسفية في المجتمع الجزائري أدت بالضرورة إلى نوع مُحتمش من تثقيف المجتمع، ولم تكن هذه الكتابات التي أشرنا إليها في متناول جميع طبقات المجتمع، بل كانت لطبقة معينة يتوفر فيها شرط الكفاءة الفكرية والفلسفية. إضافة إلى هذا الشرط، فإنّ هناك مجموعة من المفكرين في شتى المجالات التاريخية والسياسية والأدبية أمثال مصطفى لشرف و مالك بن نبي ومحمد أركون وبختي بن عودة وآخرون كثيرون لا يرتبطون بالفضاء الأكاديمي الفلسفي ولا إلى المؤسسات التربوية في التربية والتعليم، فهي بحق تحتاج إلى التحليل والدراسة والنقد قصد الاستفادة منها في تنوير المجتمع بالقضايا الكبرى التي أثارها هذه الكتابات. ولهذا، حري بالمؤسسة التربوية التعليمية الأخذ بهذه القضايا في البرامج التعليمية قصد تنوير الطلبة في الثانويات والجامعات الجزائرية واستثمارها في تطوير النشاط الفلسفي في المجتمع الجزائري. وهنا نريد الإشارة إلى المسؤولية التي تتولاها المؤسسات التربوية والجامعية تجاه مصير الأمة، والذي يتطلب الحوار الحضاري بين الباحثين والمؤسسات التربوية التعليمية للفلسفة، باعتبار أنّ الفلسفة من أقدر الحقول المعرفية حرصا على المحافظة على قيم المجتمع التي تقوم على التآخي والمحبة، فهي تبقى معرفة ذات فائدة مقدرة لبناء عقلية قابلة لاستيعاب الاختلاف واحترامه، وبهذا كل من الباحثين: الطيب بوعزة و يوسف بن عدي في مجلة مؤمنون بلا حدود إلى أنّ تعليم الفلسفة صار مطلباً ضرورياً في أيّ مجتمع يروم تأسيس قواعد العيش المشترك، لتتلاقى التناقضات المجتمعية وفق آليات

¹ الزاوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائر. الممارسات والإشكاليات، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/2002،

مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، ص 107

التحاور لا التناوب والافتتال⁽¹⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد صلاحية الفلسفة سواء أكانت تمارس عن طريق الدرس الفلسفي أم عن طريق ممارسة أفراد المجتمع لها في إطار ما هو إنساني حضاري. وما يمكن قوله إنّ مساهمة الفلسفة سواء أكان نشاطا بيداغوجيا أم ممارسة يومية عند المفكرين في شتى المجالات من الكتابات أم كان على مستوى أفراد المجتمع وبشكل ولو كان بسيطا للعملية الفلسفية ، فإنّ هناك مساهمة لا يمكن إنكارها في تنوير ثقافة المجتمع إلى ما هو أرقى.

II - التعليمية الجديدة في الدرس الفلسفي: يذكر الباحث عبد القادر عدالة(*) في مقال له حول مسألة التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة يبين من خلال الكتاب السنوي 1998 للمركز الوطني للوثائق التربوية أنّ كلمة التعليمية هي ترجمة لكلمة **Didactique**⁽²⁾، وهي مشتقة من كلمة **didactika** اليونانية وكانت تطلق على ضرب من النظم يشرح معارف علمية أو تقنية³. وبذلك تكون التعليمية لها علاقة بنظام التعليم والتربية في نقل المعارف بكيفية منظمة وبطريقة عقلانية، فهي تتعلق بالطرق التربوية سواء أكانت متعلقة بمعارف علمية أو مرتبطة بالمجال التقني لهذه المعارف. وقد تطور مدلول الكلمة ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس⁽⁴⁾، وهو ما يجعلنا نؤكد على أنّ الديداكتيك لا تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلم ، أي البيداغوجيا بالرغم من أنّ هذه البيداغوجيا تهتم على الخصوص بالمتعلم

¹ الطيب بوعزة ويوسف بن عدي ، تقديم وتنسيق ، في تدريس الفلسفة ، مجلة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث ، سلسلة ملفات بحثية ، الفلسفة والعلوم الإنسانية ، 11 ديسمبر 2015 ، ص 03

² Le petit Larousse , 1998, P.333

(*) الباحث عبد القادر عدالة : أستاذ فلسفة بوهران - الجزائر ، عضو في المجموعة الوطنية المتخصصة لمادة الفلسفة .

³ عبد القادر عدالة ، بعض معالم التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة ، ملتقى الفلسفة ، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15 / 2002 ، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي ، منشورات crasc ، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، ص 105.

⁴ Le petit Larousse , 1998, P.333

، بينما تركز الديداكتيك على المعارف⁽¹⁾. وعليه، هناك إشارة إلى أنّ في اللغة العربية تواجهنا صعوبة التمييز بين المصطلحات الخمسة وهي: ديداكتيك - تعليمية - تدريسية - تعليميات - علم التدريس⁽²⁾. ذلك أنّ مصطلح ديداكتيك هو الكلمة المُعربة للكلمة اللاتينية **Didactique** وهو المصطلح الأكثر استعمالاً، وتأتي في الدرجة الثانية كلمة تعليمية والتي اعتبرت ترجمة لكلمة في العربية **Didactique**، إلا أنّ الباحث عبد الرحمن الحاج صالح يذهب إلى أنّ هذا الاستعمال ينأى عن قواعد اللغة العربية، لأنها صفة مثلما نقول: "وسائل تعليمية". لذلك، حسب الباحث الحاج صالح فإنّ الأصح استعمال مصطلح "تعليميات" مثل استعمال مصطلح "لسانيات" واختياره لهذا المصطلح راجع إلى القياس على صيغة بعض الألفاظ الدالة على العلوم مثل الرياضيات والبصريات⁽³⁾.

ومن بين التعاريف التي يمكن الاستناد إليها لتعريف التعليمية هو: "اصطلاح أطلق واستخدم في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن"⁽⁴⁾. ولهذا، نقول إنّ التعليمية تتنوع وتتجدد مصطلحاتها حسب الاختصاص الذي تهتم به، وما حضور تعدد التعاريف لمصطلح التعليمية إلا دليل على تعدد مشاربه، ناهيك عن الترجمة الحرفية لمصطلح التعليمية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية جعل هذا المصطلح دخيلاً في لغتنا الأم إلا أنّ العودة إلى المصطلح باللغة العربية للتعليمية آتية من مصدر لكلمة "تعليم"، وهي كلمة مشتقة من "علم" بمعنى وضع علامة أو سمة لكي لا ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخفّ وأقرب من

² حمروش إبراهيم، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 02، 1995، ص ص 63-64

² بوداود حسين ومحمد داودي، الديداكتيك والابستمولوجيا، كتاب جماعي بعنوان التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية - بين النظرية والتطبيق -، إشراف وتنسيق خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ولاية الوادي، الجزائر، 2020، ص 08

³ لحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللسان، مجلة اللسانيات، المجلد الأول، العدد الأول، ص 30. أو العودة إلى بوداود حسين ومحمد داودي، الديداكتيك والابستمولوجيا، المرجع السابق، ص 09.

⁴ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأتيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة سبتمبر 2016، ص 19

تكلف إحضاره⁽¹⁾. وقد وردت كلمة " ع ل م " في لسان العرب "عَلَّمَهُ العلم وأَعْلَمَهُ إيَّاه فتعلمه.....". "وعَلَّمَ الأمر وتعلَّمه" بمعنى أَتَقَنَهُ. وأما قوله علمه البيان فمعناه عَلَّمَهُ القرآن الذي فيه بيان كل شيء ويكون معنى قوله: "علمه البيان" جعله مُميزاً، حتى انفصل من جميع الحيوان⁽²⁾. كما أنَّ هناك دلالات أخرى في اللغة العربية قد أشار إليها ابن المنظور كلها لها معاني في أنَّ التعليم والمعلم والعلم هي الإنسان الحاذق وعلم من أمر بمعروف ونهى عن منكر وهي من علم أي بشر ، والتَّعلم من المعرفة والتعليم والتبشير والتذليل⁽³⁾. وكلها تصبُّ هذه المعاني في الإتقان للشيء وتميزه عن غيره.

أما إذا عدنا إلى اللغة الفرنسية كما تبين لنا ذلك من قبل من ديداكتيك ، فهي بهذا المعنى قد اشتقت من الأصل اليوناني وهي (Didastiktitos) ، ومعناها فلنتعلم أي نعلم بعضنا البعض ، أي أتعلم منك وأعلمك وكلمة (Didasko) تعني أتعلم. وأما (Didaskien) فمعناها التعليم وقد استعملت ووظفت بمعنى فن التعليم⁽⁴⁾ كجانب إبداعي في عملية التعلم، وهو ما يجعلنا نؤكد في أنَّ المعنى الاصطلاحي في اللغة العربية للتعليمية ليس هو المعنى ذاته لاصطلاح الديداكتيك في اللغة الفرنسية وحتى في جميع اللغات الهندوأوروبية، إلا أنَّ الخطاب الفلسفي^(*) كيفما كان تعليمياً بالمعنى اللغوي العربي أو ديداكتيكياً بالمعنى اللغوي الفرنسي يبقى أداة تشتغل فيه حقول معرفية متعددة ومتنوعة منها : حقل المادة الدراسية ذاتها، أي تاريخها ومناهجها ، أهدافها. وطبيعة التفلسف وآلياته واستراتيجياته ، طبيعة المفاهيم الفلسفية

¹ عبد القادر لورسي ، المرجع السابق ، ص 19

² ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (ع ل م) ، مج 04 ، طبع دار المعارف ، نشر دار الكتاب المصري ، القاهرة ، ص ص 3083-3084

³ ابن منظور لسان العرب مادة (ع ل م) ، المحيط تحقيق العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، دار لسان العرب ، بيروت ، ص ص 870- 871

⁴ عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ، المرجع السابق ، ص 19

(*) الخطاب الفلسفي : مجموعة الأفكار والمواقف المعبر عنها باعتبارها مضمون مؤسس ومبني من عناصر متعددة ... مقروء /متلقي/مخاطب... أو المستقبل لهذا الخطاب، والمراد بهذا المقروء، هو تلك الصيغة أو مجموع الصيغ التي بها يقرأ ويفهم أو يؤول الخطاب.(هامش عبد الله موسى، إشكالية الدرس الفلسفي . جدلية المعرفي والتعليلي، المرجع السابق، ص 119

مقارنة بمفاهيم العلوم.... و حقل البيداغوجيا الذي يتعلق بالتفكير في نوعية طرائق التدريس الأكثر ملائمة لطبيعة الفلسفة وأهدافها من تعليمها وتعلمها ، بطريقة التدريس وبخصوصية دراسة الفلسفة في آنية واحدة غير منفصلة⁽¹⁾. وعليه ، فإنّ النشاط الفلسفي فعل مكتمل من الآليات الفكرية والبيداغوجيا ليس من ناحية الجانب المعرفي والمنهجي فحسب ، بل من ناحية التناسق بين المفاهيم الفلسفية في عملية تدريسها بطريقة منطقية ومتسلسلة وفق منهج معرفي وحضاري في الوقت ذاته . ولهذا سنوضح مسألة الأسلوب الحضاري في الدرس الفلسفي .

III- الأسلوب الثقافي الحضاري في الدرس الفلسفي: سيكون حديثنا في هذا العنصر في الممارسة الفلسفية سواء أكان ذلك عن طريق الدرس الفلسفي أم عن طريق التعبير عن هذه الفلسفة من خلال السياقات الثقافية والفكرية والسياقات السوسيو المعرفية والحضارية للمجتمعات المتقدمة، لهذا ، يذهب الباحث مصطفى محسن إلى أنّ الدعوة إلى نبذ الفلسفة لصالح الدعوة إلى تدعيم " التمهينية " (Professionalisme) في مجالات التعليم والتكوين تغفل تماما ، أو تكاد ، إلى أنّ هذا التوجه التربوي، كما برز ذلك في سياق المجتمعات الغربية⁽²⁾. هذه المنهجية المتخذة في حدّ ذاتها في بعدها الفكري والسياسي العام يحمل في ثنائيه فلسفة لها من الأبعاد التربوية والاجتماعية ما يجعلها واضحة المعالم والمكونات ، إلا أنّ لها من المستتبعات والآثار السلبية جعلتها في عقر دارها ، عرضة للنقد الصارم والمراجعة ، وإعادة البناء والتأسيس⁽³⁾. وفي ثنائيه هذه الآثار السلبية للفلسفة هناك إشكالية تعليم الفلسفة باعتبارها تحتوي على مجموع الأفكار والتي ينبغي نقلها إلى المتلقين وهم ليسوا في درجة واحدة من إمكانية التلقي، إننا نجد من هو في مستوى دراسي عال ، ونجد

¹ عبد الله موسى ، إشكالية الدرس الفلسفي : جدلية المعرفي والتعليمي ، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002 ، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي ، منشورات crasc، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية

² مصطفى محسن، الفلسفة والمؤسسة ومهام التنوير والتحديث في زمن العولمة ، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002 ، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي ، منشورات crasc، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، ص 67

³ المرجع نفسه ، الصفحة نفسها . أو البيلوي ، حسين ، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي ، مجلة أدب ونقد ، القاهرة ، إصدار حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي ، العدد 125، 1996 ، ص ص 54-90 .

فيهم من هو في مستوى دراسي أدنى، فهي قد تخلق إشكالا عندما يتعلق الأمر بتحويل المعرفة الفلسفية إلى أن تصبح مدرسية ، والتأكيد على أن الاختلاف في المستوى بين المستوى الجامعي والمستوى غير الجامعي تطرح مشكلة الاختلاف بين النظرة النخبوية والنظرة غير النخبوية⁽¹⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد على أن الفلسفة لها من الخصوصيات ما يمكنها الارتقاء بالإنسان إلى مستوى عال من التحضر والرقى، وهذا ليس مرتبطا بالمادة الفلسفية من حيث أنها قابلة لنقل الأفكار الفلسفية عن طريق التدريس ، بل هي مسألة ترتبط بالدرجة الأولى بأن المادة الفلسفية في حد ذاتها هي مادة ثقافية بامتياز ، يستلزم بذلك (تدعيم الفلسفة كفكر للنقد والتنوير وتحرير الوعي وترشيد الممارسة ، كجسر عبور إلى تأسيس " ثقافة نقدية جديدة "، سواء في المؤسسة أو على مستوى المجتمع بشكل عام ، ثقافة منفتحة، جريئة قادرة على طرح الأسئلة الحقيقية لا الزائفة، وعلى الفهم والاستيعاب والتجاوز)⁽²⁾. وهي الإشارة الواضحة إلى أن الأسلوب الثقافي الحضاري للفلسفة سواء أكان ذلك على مستوى الدرس الفلسفي في المؤسسات المدرسية والجامعية أم على مستوى المجتمع إلى ضرورة الدعوة بالاهتمام بروح الفلسفة ليس كونها فكرا وممارسة، بل كشكل للنظر والفعل الثقافي الحضاري والتطبيق العملي، وليس هذا المعنى بأن نريد أن نجعل من كافة المواطنين فلاسفة بالمعنى المدرسي الأكاديمي الضيق، فهذا من غير الممكن تحقيقه في الواقع المعيش، بل بالمعنى الذي يجعل الفلسفة في أن تكون قادرة على أن تجعل المواطن البسيط له القدرة على الابتعاد عن ثقافة الرداء والأنماط الجاهزة الوثوقية الجاهزة والجامدة ، على أن نمكّن هذا المواطن البسيط ، حتى ولو لم يمارس الفلسفة تدريسا أو فهمها ممارسا لها، فغنّ غرس روح التفلسف في القضايا الشائكة من أن يقتحم الأسئلة وممارسة النقد الحر أقل ما يمكن للمواطن البسيط فعله. وهذه المسألة

¹ محمد عزيزو وقدر بن فريحة ، ديداكتيك التفلسف عند ميشال طوزي Michell Touzzi ، نظرة في مقارنة كفاءة التفلسف، كتاب جماعي حول التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق خمداد محمد ، سامي للطباعة والنشر والتوزيع ، 2020، ص 163.

² مصطفى محسن ، الفلسفة والمؤسسة ومهام التنوير والتحديث في زمن العولمة ، المرجع السابق ، ص ص 70-71 .

الهامة في أن نجعل الفلسفة في خدمة الجميع، فقد عالج لويس ألتوسير (L. Althusser) من خلال التطرق إلى الإجابة عن سؤال: ماذا يقول "الذين ليسوا فلاسفة"؟ يشير إلى العامل، الفلاح، المستخدم" في ما يتعلق بنا، نحن لانفقه شيئا، هي شيء لا يعيننا. إن شأن مثقفين ذوي اختصاص. شيء في غاية الصعوبة. ولم يكلمنا عنها أحد على الإطلاق: تركنا المدرسة قبل أن ندرسها"⁽¹⁾. وهذه بالفعل هناك إشارة إلى أن الفلسفة ليست من نصيب الإنسان البسيط الذي لم يدرسها ولم يُدرّسها، لأنها مادة تتطلب من جهة تخصيص ثقافي متميز، ومن جهة فإنّ تعلم الفلسفة أو التفلسف لها من الآليات الفكرية التي تتطلب الممارسة ما يجعلها غامضة في مفاهيمها وفي كيفية معالجة مشكلاتها، مما يجعلها صعبة المنال إلا من نصيب الفلاسفة ما يجعل التوسير يتساءل: هل من باب المصادقة حقا أن تتعلق الفلسفة إلى هذا الحد بتدريسها وبالذين يدرسونها؟ يجب التوسير إلى أنه ينبغي ترجيح الجواب بالنفي، إذ لا بد من الإقرار بأنّ اقتران الفلسفة بالتدريس هذا، لا يبدأ مع مرورنا بصفوف الفلسفة، أفلاطون كان يدرس الفلسفة، وأرسطو كان يدرسها أيضا.. وإذا لم يكن هذا الاقتران فلسفة / تدريس وليد المصادفة، فهو يُعبر عن ضرورة خفية. سنحاول اكتشافها⁽²⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد على أنّ الأمر بقي غامضا في مسألة الفلسفة إن كانت من نصيب الفلاسفة وكافة المتمدرسون والمُدرسون أو هي من نصيب كافة المواطنين داخل المجتمع. وهي النتيجة التي يمكن استخلاصها من ذلك أنّ مادة الفلسفة ليست كباقي المواد الأخرى (الأدب والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد.... الخ) من حيث معالجتها لموضوعاتها ومناهجها المتعددة، فهي أولا تعلمنا السبيل إلى التفكير التحليلي النقدي، وإلى الممارسة الثقافية والحضارية في فهم الأشياء في كنهها وشموليتها، وإن كانت هذه الآليات من نصيب الذين يحاكون طريقة الفلاسفة في معالجتهم للقضايا، فإنّ نصيب المجتمع من الفلسفة هو من نصيب أهمية تدريس هذه المادة

1 لويس ألتوسير، تأهيل إلى الفلسفة للذين ليسوا فلاسفة، ترجمة إلياس شاكر، الطبعة الأولى، دار الفارابي، بيروت، 2017، ص 39

2 لويس ألتوسير، تأهيل إلى الفلسفة للذين ليسوا فلاسفة، المرجع السابق، ص 40

الفلسفية ومن نصيب المنظومة السياسية في القرارات الوزارية للبيداغوجيا المعمول بها في المجتمع.

المحور الثاني: معنى الوضعية المشكلة

الحديث عن الوضعية المشكلة هو بالدرجة الأولى حديث عن التدريس بالوضعيات بمختلف أشكالها سواء تعلق الأمر بمادة الفلسفة أو تعلق الأمر بمواد أخرى. ولكن ، الاهتمام بالجانب الفلسفي سواء أكان بالنسبة إلى تدريس الفلسفة أو ممارستها في الواقع المعيشي، فهو من الضروري الأخذ بالتدابير اللازمة لذلك. أما بالنسبة إلى تدريس الفلسفة فيتطلب من جهة الأخذ بتعليمية الفلسفة كجانب منهجي، والأخذ من جهة أخرى بالوضعيات ولاسيما الوضعيات المُشكّلة التي تتوافق مع الوضعية المشكلة لدرس الفلسفة، الذي يتميز عن باقي المواد الأخرى بالتفكير لا على المستوى الموضوع والمنهج فحسب، بل على المستوى الإشكاليات في إبرازها وفق الصياغة الفكرية والروحية لأفكارها. أما الحديث عن الوضعية المشكلة حسب المفتش التربوي جمال الدين بوقلي فهي "التساؤلات المخرجة التي يثيرها الموضوع المقترح أو العقبات الفكرية والحسية التي يجب اجتيازها عن طريق التحليل والاندماج"⁽¹⁾.

1- الشروط الأساسية للمعلم في بناء الوضعية المشكلة: قبل الحديث عن هذه الشروط

للمعلم نريد التطرق إلى ضبط الوضعية المُشكّلة، إذ تعرف هذه الوضعية في "تُعرّف الوضعية على أنها مجموعة من الشروط والظروف التي يُحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته. كما تُعرف على أنها مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تُنظم بشكل متناسق"⁽²⁾. ويكون مصدر الوضعية المتعلم أو المعلم. ومن بين التعاريف المتقاربة إلى هذا التعريف نذكر : "وضعية دالة تحرك التلميذ أو تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم. وقد تكون وضعية يومية أو تحد بالنسبة للتلميذ"⁽³⁾. وهو ما

¹ جمال الدين بوقلي حسن ، الوضعية المشكلة في تدريس الفلسفة ، كراسات المركز CRASC ، رقم 21-2012 ، ص 16

² الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، منشورات المعارف، ط1، 2010، ص40.

¹ وزارة التربية الوطنية، من مقدمة كتاب إشكاليات فلسفية، السنة الثانية ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص13

يبين أنّ الوضعية المشكلة من جهة تحفز التلميذ على المعرفة ومن جهة أخرى تخلق في ذاتية التلميذ أو المتعلم الرغبة في التعلم وهو ما نراه أساسيا في روح الدرس الفلسفي. إلا أنّ هناك تعريفا آخر يرتبط بالجانب الديدانكتيكي نراه يعبر عن الدلالة التعليمية وهو: "وضعية ديدانكتيكية تُطرح من خلالها للذات مهمة لا تؤدي إلى الحل إلا باستعمال تعلّلات محددة، وهي التعلّلات التي تشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة"⁽¹⁾. هذه التعلّلات هي الشروط التي سنتحدث عنها والتي لا يمكن أن يتحقق ديدانكتيك الدرس إلا إذا توفرت هذه الشروط وهو الهدف الأسمى من الدرس الفلسفي. هذه الشروط الأساسية هي بمثابة تجاوز العقبات التي يضعها المعلم للمتعلم حتى يمكنه من اكتشاف الحلول بنفسه. ولهذا، هناك تعريف آخر يكون هاما من الوجهة التعليمية والمنهجية للمتعلم وهو "محاولة تجاوز عقبة يشخصها المعلم ويفتقد المتعلم طرائق الحل. وعليه في هذه الحالة أن يصوغ الافتراضات بتوظيف تصورات ومعارفه القبلية ويتم إما بشكل فردي أو في إطار فوج من زملائه"⁽²⁾.

أ- المتعلم: هناك حالتان لابد من الإشارة إليهما: أما الحالة الأولى فيتمثل في الموقف الذي يجعل المتعلم يكتسب منه معارف انطلاقا من المشروع الذي يستند إليه، واعتمادا على الكفاءات السابقة التي اكتسبها والتحكم فيها، فإنه سيتمكن من اكتساب معارف أخرى. والحالة الثانية أن تكون الوضعية التعليمية تلقائية تجعل المتعلم يستوقف عند ملاحظة ما أو حادثة معينة تُطرح في صياغة إشكالية تجعل المتعلم يعيد النظر في تصورات. والمتعلم في هذا الإطار، يتمكن من أن تكون له رؤية حقيقية عن المعارف التي يتعلمها.

ب- المعلم: يعد المعلم بمثابة المحفز الأساسي لإبراز الإشكالات بشكل واضح ودقيق، وهو بذلك تارة يشكل الوضعية التعليمية من خلال استحضار الشروط الأولية للتحفيز على إبراز الإشكالية اعتمادا إما على عائق مفاهيمي تمت ملاحظته لدى المتعلم وإما بناء على مصدر يتم التعبير عنه. وتارة أخرى يقوم المعلم

² الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، المرجع السابق، ص 11.

³ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط 2، ص 59.

في الوضعية التعليمية "بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجديد معارفه وذلك في شكل تساؤل يُحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة(*)⁽¹⁾. وهو بذلك يعد المعلم الموجه الأساسي لتحفيز المتعلم على النشاط المعرفي والمنهجي لبناء توجهاته العلمية والنفسية والاجتماعية والميتافيزيقية تجاه المشكلات المصيرية .

ومن هنا، نشير إلى أنّ هناك مثلثا ديداكتيكيا تتأسس العملية التعليمية التعلّمية وهي العناصر الأساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها ، وتلك الأطراف هي² : المتعلم - والمعلم - المعرفة. هذه العملية التفاعلية بين هذه الأطراف الثلاثة تمثل الأساس لبناء الوضعية المشكلة والتي عن طريقها الأبعاد التربوية من بينها البعد البيداغوجي وهي من جهة تمثل كل ما يمس العلاقة المباشرة بين الأطراف المُشكلة للموقف التعليمي، ومن جهة أخرى ما تعلق بالعلاقة بين المعلم والتلميذ، والدليل على ذلك حسب ما يراه الباحث لكحل لخضر أنّ المناهج الدراسية هي أكثر المجالات التي يمسه الإصلاح التعليمي في مختلف النظم التربوية وهي أكثر المجالات التي يعتبر التغيير والتجديد فيها سريعا إذا ما قورنت بالمجالات الأخرى⁽³⁾.

¹ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، ص 57-58.

(*)الطرح من الوجهة اللغوية معناه الناقص وهو إزالة الشيء، ولذلك، نحبذ مصطلح إبراز حتى يستقيم المعنى في أنّ الإشكال في حاجة إبرازه وليس إلى طرحه.

²ناضر عبد القادر ، العلاقات التفاعلية بين مكونات بين العلمية التربوية ، ديداكتيك التفلسف عند ميشال طوزي ، كتاب جماعي بعنوان التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية – بين النظرية والتطبيق- ، إشراف وتنسيق حماد محمد ، سامي للطباعة والنشر والتوزيع ، ولاية الوادي ، الجزائر ، 2020 ، ص ص 247-248

³ لكحل لخضر ، الإصلاح التربوي والبعد التاريخي : تحديات الصراع وتجليات الانسجام، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15 مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ، منشورات crasc 2002/

والخلاصة في ذلك أنّ العملية التعليمية لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود المثلث الديداكتيكي (المعلم والمتعلم والمعرفة) ، وهذه الشروط لا تستثمر بشكل بيداغوجي مُتقن إلا بوجود الجانب النظري والتطبيقي من الوضعية المشكلة للتعليم الفلسفي. وهذا ماسنوضحه بشكل من التفصيل .

2- الاندماج في الوضعية المشكلة سواء من الوجهة النظرية أو من الوجهة الميدانية التطبيقية :

يذهب جمال الدين بوقلي إلى أنّ الوضعية المشكلة تتضمن جانب نظري وجانب تطبيقي ، ويشير إلى أنّ هناك ثلاثة أصناف من موضوعات الوضعيات المشكلة التعليمية وهي⁽¹⁾: "الموضوع الأول يتعلق بالسؤال المُشكل وهو سؤال نظري، يبرز قضية فلسفية تثير اهتمام العقل السليم. أما الموضوع الثاني فيتعلق بالأطروحة التي تتضمن وضعية مشكلة حسية، تثير وضعا محرجا، يقحم فيها المتعلم إقحامًا إلى درجة شعوره بأنها وضعيته الشخصية، ويطلب منه حلها بأفكاره ومعتقداته دون الوقوع في تنازع. الموضوع الثالث يتعلق بالنص الفلسفي، وهو مقال فلسفي يجيب فيه المؤلف عن سؤال مُشكل، فيضع أمام المتعلم أطروحة جاهزة يطلب منه فهمها وضبط علاقتها بالمشكلة وتقويمها والخروج بموقف منها". يبرز الباحث المفتش بوقلي من خلال هذه الأصناف للموضوعات الخاصة بالوضعيات المشكلة التعليمية ، فهناك الجانب النظري الذي من خلاله للمتعلم السؤال المُشكل لقضية فلسفية تستدعي وجود موقف فلسفي لهذه القضية، وهي إثارة فلسفية للعقل الذي يلتزم بآليات التفكير السليم . وأما الموضوع الثاني الذي يريد الباحث بوقلي الإشارة إليه فيتمثل في الحديث عن فكرة الأطروحة كونها من جهة حسب بوقلي تثير مشكلة حسية ومن جهة أخرى لها من هذه المشكلات ما تجعل من المتعلم في وضعية شعورية محرجة ، يبحث الحلول الممكنة للخروج من المأزق. أما الموضوع الثالث فيتعلق بمسألة تحليل نص فلسفي وهو مقال للفيلسوف يطلب من المتعلم كتابة مقال آخر على منوال مقال هذا الفيلسوف، على أن يكون النص المعطى مشكلا من طرف المؤلف، ويضع أمام المتعلم أطروحة جاهزة يطلب من المتعلم أن يفهمها في سياقها التاريخي والمعرفي والمنهجي وبضبط علاقتها بالمشكلة التي أثارها صاحب النص أو المؤلف ،

¹ جمال الدين بوقلي حسن ، الوضعية المشكلة في تدريس الفلسفة ، كراسات المركز CRASC ، رقم 21-2012 ، ص 20

والقصد من ذلك كله تقويمها فيما هو ايجابي وما هو سلبي منها ثم خروج هذا المتعلم بموقف محدد اتجاه موقف صاحب النص شريطة أن يكون مدعما بمبررات منطقية أو واقعية أو اجتماعية أو فلسفية.... الخ.

3- الوضعيات المشكلة التي يواجهها الدارسون للفلسفة : يذهب الباحث عبد القادر مالفى من خلال الوثيقة الخاصة ببرنامج الفلسفة ودليل الأستاذ⁽¹⁾ إلى أنه جاء في مقدمة الدليل تعريف خاص بالكفاءة (Compétence) على أنها في المدرسة السلوكية (Behaviorism)، ما يجسده الإنسان من أعمال، خدمة لمطلوب ما وحجة ما وفي سياق ما. وعرفت كذلك الكفاءة بأنها القدرة (Capacité) وبلغة علم النفس هي الطاقة الكامنة في الإنسان، من قوة بدنية وقوة تحمل المتاعب⁽²⁾. وهو ما يشير بوضوح تام إلى أنّ هناك مشكلات يجدونها في تعلم مادة الفلسفة، ولهذا يتطلب من صاحب الكفاءة للتمكن من تعلم أو دراسة الفلسفة وجود ملكات (Facultés) واستعدادات موجودة بالفعل لا بالقوة في الحياة اليومية لدارس الفلسفة مع وجود عدة خصال منها ما هو مرتبط بذاتية الشخص ومنها ما هو مرتبط بالجانب المعرفي. وأما الخصال الذاتية للشخص فتتمثل في قوة (الدكاء والإدراك والتخيل والملاحظة) وهذه القدرات هي بمثابة القاعدة التي تركز عليها الكفاءات في النهاية⁽³⁾. ولهذا، فإنّ المقاربة بالكفاءة تستلزم من جهة شروط ذاتية بالشخص المتعلم وهي القدرات والملكات العقلية وهي من جهة أخرى تستلزم وجود المنهج التربوي المحكم الذي يتطلب مشروعا بيداغوجيا والذي سنتحدث عنه.

المحور الثالث: بيداغوجية المشروع وفق المقاربة بالكفاءات (الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب) : يذهب الباحث أحمد كرومي في حديثه عن المنهج ومستوياته في إطار البرامج الفلسفية الجديدة إلى أنّ هناك نظرة تربوية جديدة تقدم على

¹ برنامج الفلسفة للسنوات الثالثة / ثانوي للشعب : آداب وفلسفة ، لغة أجنبية ، رياضيات وعلوم تجريبية وتقني رياضي وتسيير واقتصاد ، وزارة التربية الوطنية ، للسنة الدراسية 2007-2008

² عبد القادر مالفى ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الخاص بالسنة النهائية الشعبة العلمية ، المرجع السابق ، ص 90

³ عبد القادر مالفى ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الخاص بالسنة النهائية الشعبة العلمية ، المرجع السابق ، ص 91

المقاربة بالكفاءات وهي أحد مفاتيح الإصلاح التربوي كما أقرته السلطات العمومية⁽¹⁾. وهي الإشارة إلى أنّ مسألة المقاربة بالكفاءات لم تعد ضرورية في التعليم فحسب ، بل هي المنهاج المطبق في البيداغوجيا المعاصرة ، ولا يمكن لهذا المنهاج بأي حال من الأحوال فصله عن المقاربة من حيث الصورة المنسجمة وفق التناسق البناء بين المنهاج والمقاربة . وهي المسألة التي تهدف إلى النظر إلى معنى التعليم بالكفاءات في الدرس الفلسفي - طريقته - أهدافه - مشاريعه.

1- معنى التعليم: المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي: نشير بداية على مستوى المنهج ، بأنّ ثمة اعتبار البرامج الفلسفية الجديدة ، وبمنظرة تربوية جديدة تقدم على المقاربة بالكفاءات وهي مجمل المحتويات المعرفية للبرامج موزعة في اتجاهين : الكفاءات المحورية والخاصة والكفاءات الختامية ، فأما الأولى فتستهدف صياغة الكفاءات وفق ما ترمي إليه الإشكالية والتي تصب في النهاية في الثانية ، وهي الكفاءة الختامية⁽²⁾ . ونريد قبل الحديث عن الاتجاهين للكفاءات أن نوضح الوثيقة الرسمية الخاصة بالمرجعية العامة للمناهج⁽³⁾ ، جاءت متضمنة القانون التوجيهي للتربية منها: ضرورة استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلم، ويكون ذلك وفق نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد، مما يسمح بتحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم ، ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية⁽⁴⁾. وهو ما يجعلنا نؤكد أننا من جهة أمام وضعية فلسفية جديدة للفعل التربوي ، ومن جهة أخرى لم يصبح الاهتمام بالمعرفة

¹ أحمد كرومي، المرجع السابق، ص 68

² أحمد كرومي، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

³ المرجعية العامة للمناهج ، اللجنة الوطنية للمناهج ، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، وزارة التربية الوطنية.

⁴ عبد القادر ماضي ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الخاص بالسنة النهائية للشعبة العلمية ، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي. العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، منشورات crasc ، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران ، 2012 ، ص ص 84-85

، بل الأهمية القصوى تنصب في التفتح المعرفي للتلميذ وتنمية الجوانب النفسية والحركية والاجتماعية للتلميذ يُتكفل بها من خلال تجارب الحياة التي يتعرض لها في إطار مسؤولية المؤسسة التربوية ، حيث تتكفل فرق المربين بتوجيه سيرته (Curriculum) في إطار ديناميكي لتكوينه ، وبناء شخصيته وكفاءاته⁽¹⁾ . أما الحديث عن الكفاءات المحورية والختامية وفق إستراتيجية نظرة جديدة فهي تلخص في " مساعدة المتعلم على التكيف السريع والتلاؤم النافع مع المتغيرات المتعددة التي يعرفها العالم والتحويلات المستمرة التي يعيشها الناس في حياتهم اليومية ، ومن ثمة تمكنه من الإبداع المفيد والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المستقلة"⁽²⁾. وهي إشارة إلى أنّ المتعلم من خلال الدرس الفلسفي يستهدف إلى أهداف معينة منها: مساعدته على التكيف والتلاؤم المفيدين ومشاركته في الحضارة الإنسانية المستقبلية، وتأهيله للارتقاء المتعلم إلى الدراسات الجامعية. وختاما يتوصل المتعلم إلى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بالإنسان ومحيطه أولا ، وفلسفة العلوم وفلسفة التسامي إلى الوحدة وثانيا بالاتصال المباشر بمصدر الخير ومعالجته ثالثا⁽³⁾ . وهو يتأكد جليا في أنّ تطبيق الدرس الفلسفي عن طريق المقاربة بالكفاءات من جهة هي أداة لتمكين المتعلم من الارتقاء من مرحلة الطور الثانوي إلى مرحلة الطور الجامعي ، ومن جهة أخرى أن يصبح المتعلم عن طريق المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي محور الإبداع في تنمية أفكار المتعلم فيما هو مفيد له ولمجتمعه وللحضارة الإنسانية قاطبة. ولهذا حري بنا أن نتعرف على الطريقة المتبعة للمقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي.

2- طريقة التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي: تُعبّر المقاربة بواسطة الكفاءات، عن توجه حديث في المجال التربوي ساهم في تطوير ممارسات المدرسين

¹ عبد القادر مالملي ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الخاص بالسنة النهائية للشعبة العلمية ، المرجع السابق ، ص 85

² احمد كرومي ، المرجع السابق ، ص 69 .

³ احمد كرومي ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

والمتعلمين. ويعتمد تدريس الفلسفة حاليا، مثل باقي المواد على هذه المقاربة، من أجل تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الفلسفي؛ أي على الاستشكال والمحااجة والتحليل والتركيب⁽¹⁾، وهي الإشارة إلى أن ما قدمه ميشال طوزي(*) في المجال الفلسفي، بضرورة تعلم التفلسف عن طريق المقاربة أو التفكير ذاتيا؛ وأن فعل التفلسف يقوم بالدرجة على محورية المتعلم في عملية التساؤل الذي يريد ميشال طوزي أساسا من جهة إذا ما كانت المقاربة بالكفاءات مساعدة للمتعلمين الفلاسفة (Les apprentis- philosophes) لممارسة التفلسف بشكل حقيقي داخل الفصل الدراسي، ومن جهة فإنها تقوم على الأشكلة والمفهمة و المحاجة⁽²⁾، التي تعتبر من العناصر النواتية ليداكتيك التفلسف objectifs **Les trois noyaux du philosophe** حسب ميشال طوزي. وأما بالنسبة إلى الأشكلة **Problématiser** فليس الأمر متعلقا بكونه مجرد تساؤل، بل إنه أكبر من ذلك، فقد عرفت الأشكلة حسب ميشال طوزي أربعة مسارات: "يتعلق المسار الأول الذي يضع الأمور المؤكدة والواضحة أو الأحكام المسبقة موضع الشك والاستفهام. أما المسار الثاني فيتعلق بالارتقاء إلى مستوى آخر من التفكير وهي الإجابة عن سؤال هل الله موجود؟ وهو وجود عدة احتمالات وهو مساءلة السؤال. والمسار الثالث هو النظر إلى هذا المشكل من حيث رهاناته. ويبقى المسار الرابع الذي يتمثل في صياغة السؤال، وهذا الأمر يجب أن يخضع السؤال لتحديد معين ليكون واضحا"⁽³⁾.

¹ ميشال طوزي، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 05 ديسمبر 2018، ترجمت قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، ص 03. من خلال ترجمة مقال:

(*) Michel Touzzi, Une approche par compétence en philosophie, Diotime, No 48, Avril 2011.

² محمد عزيز ووقدورين فريجة، ديداكتيك التفلسف عند ميشال طوزي، كتاب جماعي بعنوان التعليمية (اليداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية - بين النظرية والتطبيق -، إشراف وتنسيق خمد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ولاية الوادي، الجزائر، 2020، ص ص 169-170

³ Tozzi. M. (1999). Apprendre à philosopher au cours de morale, Paris, Entre vues a.s.b.l. PP.31-36

ج.ب: الموقع الإلكتروني لميشال طوزي : www.philotozzi.com

- العودة إلى مقال: محمد عزيز ووقدورين فريجة، ديداكتيك التفلسف عند ميشال طوزي، كتاب جماعي بعنوان التعليمية (اليداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية - بين النظرية والتطبيق- المرجع السابق، ص 169.

أما بالنسبة إلى المفهمة **Conceptualiser** فإن ميشال توزي يشير إلى أنّ هناك مسألتين هامتين تتعلق بهما المفهمة: المسألة الأولى تتعلق بالوقوف على المفاهيم وذلك بإعطاء معنى فلسفي معين لمفهوم عام، والمسألة الثانية في أنّ هذا المفهوم العام يبنى على مسارات أربعة هي: مسار المقاربة اللغوية ومسار المقاربة الفهمية ومسار المقاربة التوسعية⁽¹⁾. أما مسار المقاربة اللغوية فهي "ليست بالمعنى اللغوي في حدّ ذاته والذي يمكن تمييز الكلمات بناء على التصور الفلسفي الذي تحتمله ويكون مناسباً، في حين أنّ مسار المقاربة الفهمية التي تتعلق باحتمالات ما يؤدي إليه المفهوم والذي يؤدي من خلاله فهمه وتحديدده بطريقة استقرائية والمسار بالمقاربة التوسعية هي ما كان وضع احتمالات ما يمكن أن يدخل في إطار تصور المفهوم وينطبق عليه، أما المسار الأخير فيتمثل في المقاربة التمثيلية، وهي المقاربة التي يكن فيها الانتقال من تمثّلات أولية على ما يمكن أن يكون عليه المفهوم بالتحديد عبر تمثّلات مبادئة لها"⁽²⁾. ويبقى الأمر الذي له أهميته في الدرس الفلسفي والذي يتمثل في الحجاجية والتي لها علاقة بالتفلسف، وحسب ميشال توزي فإنّ الحجاج ليس مجرد البرهنة على غرار ما تلجأ إليه العلوم الأخرى، إنه في أساسه عمل عقلي بدرجة أكبر من القوة والتماسك⁽³⁾. ولهذا، فإنّ الحجاج عند ميشال توزي ليس الركون إلى الوثوقية، وبالإضافة إلى هذا، فإنّ تناول الحجاج حسب توزي أن لا يكون بعيداً عن هرمية القيم التي تؤطره⁽⁴⁾.

وما يمكن قوله إنّ هذه الأطراف الثلاثة في طرق الدرس الفلسفي هي بمثابة الجانب التعليمي سواء من الوجهة المنهجية في ممارسة التفلسف للدرس الفلسفي، والأستاذ الذي يمارس عملية التفلسف سواء أكان في المستوى الثانوي أو الجامعي، فإن لم يراع ما هو أساسي من الأشكلة والمفهمة والحجاج للدرس، فلا يستطيع أن يمكّن المتعلم من الفهم الحقيقي ولا

¹ Tozzi. M. (1999). Apprendre à philosopher au cours de morale, Op.Cit., PP.39- 44

² Ibidem.

³ محمد عزيزو وقدور بن فريجة، المرجع السابق، ص 170

⁴ Tozzi. M. (1999). Apprendre à philosopher au cours de morale, Op.Cit., PP.39- 44.

حتى التحصيل الفلسفي الفعال لهذا المتعلم ولا يمكن للأستاذ أن يصل إلى الأهداف المرجوة التحقيق في الواقع الدراسي للفلسفة.

3- أهداف التعليم بالكفاءات في الدرس الفلسفي : تسعى البرامج الفلسفية الجديدة وبمنظرة تربوية جديدة إلى تقديم المقاربة بالكفاءات باعتبارها أحد المفاتيح للإصلاح التربوي كما أقرته السلطات العمومية¹، ذلك أن البيداغوجيا المعاصرة قد أقرت بأنّ البرنامج هو قطعة من ضمن قطع أخرى مدمجة ضمن سياق يطلق عليه المنهاج ، ويشير أحمد كرومي إلى أنه عندما يكون المنهاج مدرجا ضمن المقاربة بالكفاءات فلا بد للبرامج أن تتخذ صورة بنائية ملائمة لهذه المقاربة مدمجة معها ، متلونة بتلوينها و مترسمة بترسيماتها⁽²⁾. ويشير الباحث عبد الله موسى إلى أنّ ضرورة صياغة أهداف الدرس الفلسفي العامة أو الإجرائية، قابل لأن يتحول إلى موقف تعليمي أو عملية تقنية دقيقة نسبيا مع مراعاة خصوصية المضامين المعرفية لهذا الدرس، كاعتبار قضاياها من إنتاج مفكرين أو فلاسفة⁽³⁾.

الخاتمة: الإجابة عن الإشكالية بدقة ووضوح وهي النتيجة العامة المستخلصة ومنها النتائج المتفرعة.

كان الإشكال الذي حددناه في بداية المقال هو: ما هي البيداغوجيا المناسبة في الاستثمار العقلاني للوضعيات المشكلة في الدرس الفلسفي ؟

أما الإجابة عن هذا الإشكال في أنّ البيداغوجيا المناسبة في الاستثمار العقلاني للوضعيات المشكلة في الدرس الفلسفي هو إتباع منهج المقاربة بالكفاءات مع ضرورة التجديد في الأساليب التدريس للفلسفة من الوجهة التربوية والبيداغوجية : وهذا أولا بالالتزام أولا بالتعليمية الجديدة في الدرس الفلسفي

¹ أحمد كرومي ، المنهاج وكتاب إشكاليات فلسفية ، رهانات الاستمولوجيا وتجليات الايديولوجيا ، المرجع السابق ، ص 68

² أحمد كرومي ، المنهاج وكتاب إشكاليات فلسفية ، رهانات الاستمولوجيا وتجليات الايديولوجيا ، المرجع السابق ، ص 68.

³ عبد الله موسى ، إشكالية الدرس الفلسفي ، المرجع السابق ، ص 123 .

وثانيا باتخاذ الدرس الفلسفي المناسب للأسلوب الثقافي الحضاري والمساهمة في تنوير المجتمع الجزائري بالأساليب البيداغوجية المعاصرة .

قائمة المراجع :

- الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، منشورات المعارف، ط1، 2010.
- أحمد كرومي، المنهاج وكتاب " إشكاليات فلسفية": رهانات الاستمولوجيا وتحليلات الايديولوجيا، كتاب جماعي بعنوان المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي (العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي)، إشراف محمد غالم، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc، 2012.
- بوداود حسين ومحمد داودي، الديداكتيك والاستمولوجيا، كتاب جماعي بعنوان التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية - بين النظرية والتطبيق-، إشراف وتنسيق خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، ولاية الوادي، الجزائر، 2020.
- سحنون ام الخير والمكي فتحي، واقع تعليمية اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية (اللغة الفرنسية أنموذجا) دراسة ميدانية، كتاب جماعي بعنوان " التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق الدكتور خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الطبعة الثانية، دار الجامعة الجديدة، 2007.
- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأتيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة سبتمبر 2016.
- عبد الواحد جناد وبوريشة جميلة، التعليمية والأهداف التربوية، كتاب جماعي بعنوان " التعليمية (الديداكتيك) في المنظومة التربوية الجزائرية بين النظرية والتطبيق، إشراف وتنسيق الدكتور خماد محمد، سامي للطباعة والنشر والتوزيع، الوادي، أوت 2020.
- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط2،

الكتب الأجنبية :

- Tozzi. M. (1999). Apprendre à philosopher au cours de morale, Paris, Entre vues a.s.b.l.
ج.ب: الموقع الالكتروني لميشال توزي www.philotozzi.com

المجلات :

- أو البيلوي، حسين، رجال الأعمال وجيشهم الاحتياطي، مجلة أدب ونقد، القاهرة، إصدار حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، العدد 125، 1996.
- الحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللسان، مجلة اللسانيات، المجلد الأول، العدد الأول،
- الخالدي أحمد، " تعليم الفلسفة وسؤال الحاضر"، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، العدد 48، أبريل 2002.
- الطيب بوعزة ويوسف بن عدي، تقديم وتنسيق، في تدريس الفلسفة، مجلة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، سلسلة ملفات بحثية، الفلسفة والعلوم الإنسانية، 11 ديسمبر 2015،
- حمروش إبراهيم، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها والأفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 02، 1995.

- زين العابدين مغربي، العقد الديدكتيكي في الدرس الفلسفي، مجلة منتدى الأستاذ، العدد الثالث عشر، 2013، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر.

- مراد قواسمي، من أجل فاعلية الدرس الفلسفي (نقد طرائق فعل التدريس الفلسفي)، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد 09، ديسمبر 2014.

المعاجم والموسوعات:

- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، مج 04، طبع دار المعارف، نشر دار الكتاب المصري، القاهرة.

الملتقيات:

- الزاوي بغورة، الخطاب الفلسفي في الجزائر. الممارسات والإشكاليات، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002، تنسيق محمد مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc غالم وأحمد كرومي.

- عبد الله موسى، إشكالية الدرس الفلسفي. جدلية المعرفي والتعليمي، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، منشورات CRASC، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

- عبد القادر عدالة، بعض معالم التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة، ملتقى الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة وهران 14-15/ 2002، تنسيق محمد غالم وأحمد كرومي، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، منشورات crasc.

المعاجم والموسوعات الأجنبية:

François Raynal et Alain Reunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive, Delta, Paris, 1997.

-Le petit Larousse, 1998,

المراجع الأجنبية:

¹ Marguerite Altet, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, 3eme édition, Paris, 2003.

المجلات الأجنبية:

¹ Marco A. Fiola, Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, Revue Meta, XLVIII, no 03, 2003.

الرسائل الجامعية:

- حمارفتيحة ، الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ ، جامعة الجزائر: مذكرة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي التربوي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2008 ،

الكتب المترجمة :

- لويس ألتوسير ، تأهيل إلى الفلسفة للذين ليسوا فلاسفة ، ترجمة إلياس شاكر ، الطبعة الأولى ، دار الفارابي ، بيروت ، 2017 .
- ميشال طوزي ، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة ، ترجمة عز الدين الخطابي ، مجلة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث ، 05 ديسمبر 2018 ،
ترجمات قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، ص 03 . من خلال ترجمة مقال :

Michel Touzzi , Une approche par compétence en philosophie, Diotime ,No 48, Avril 2011

الكتب الوزارية للتربية :

- وزارة التربية الوطنية، من مقدمة كتاب إشكاليات فلسفية، السنة الثانية ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008.

- برنامج الفلسفة للسنوات الثالثة / ثانوي للشعب : آداب وفلسفة ، لغة أجنبية ، رياضيات وعلوم تجريبية وتقني رياضي وتسيير واقتصاد ، وزارة التربية الوطنية ، للسنة الدراسية 2007-2008

- عبد القادر مافي ، قراءة نقدية للكتاب المدرسي للفلسفة الخاص بالسنة النهائية الشعبة العلمية، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسي. العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، منشورات crasc ، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران ، 2012 .

- المرجعية العامة للمناهج ، اللجنة الوطنية للمناهج ، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، وزارة التربية الوطنية