

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mustapha Stambouli

Mascara



جامعة مصطفى اسطمبولي

معسكر

كلية: العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: الفلسفة

مخبر: الدراسات الفلسفية وقضايا الإنسان والمجتمع في الجزائر

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص : فلسفة تطبيقية

فرع: علوم إجتماعية

ديداكتيكا الفلسفة وسؤال التحوّل
ميثال توزي أنموذجا

تقديم الطالب(ة): بوزقاو كريمة

يوم:.....

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	- عقون مليكة
مشرفا ومقررا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	- بن عودة أمينة
مناقشا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	- الزاوش يمينه
مناقشا	جامعة معسكر	أستاذ التعليم العالي	- خليفى بشير
مناقشا	جامعة تلمسان	أستاذ محاضر أ	- حابل نذير
مناقشا	جامعة سعيدة	أستاذ محاضر أ	- عمران صورية

السنة الجامعية: 2026/2025

إهداء

قال الله عزّ وجلّ: "ووصّينا الإنسان بوالديه إحساناً"

إلى من كان سنداً لي في هذه الحياة

إلى أمّي التي حملتني في أحشائها جنيناً، وحملتني في تفكيرها مدى الحياة

إلى أبي الغالي الذي لا تطيب لي الحياة إلا برويته

إلى إخوتي قرة عيني

إلى زوجي الذي شاركني أعباء الحياة وشجعني دائماً في مساري التكويني

إلى فلذة كبدي الذي أطعمني شعور الأمومة وأضاء لي حياتي: عبد المنعم محمود

إلى الأسرة الفلسفية بقسم الفلسفة بجامعة معسكر، بالجزائر وبالعالم

إلى الأسرة التربوية

إلى روح من كرس حياته في خدمة الدرس الفلسفي ونحن اليوم نفتقده، الأستاذ محمود يعقوبي، البخاري

حمانة، زنفور قدور.

بوزقاو كريمة

شكر وعرفان

الحمد لله الذي قدّر فهدى، والذي خلق فسوى، علم الإنسان ما لم يعلم، أحمده على نعمه حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه

وأصليّ وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين

فله الحمد والمنة على أن جعلني من طلاب العلم، وعلى توفيقه لي في إنجاز هذه الأطروحة

أما بعد

أتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتي الفاضلة بن عودة أمينة المشرفة على هذه الأطروحة، التي تفانت وأخلصت في إسداء نصائحها وإرشاداتها، فبذلت جهدها، وقتها وخبرتها، حرصا منها لتقديم هذا البحث في صورته المطلوبة

كما أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة يمينة الزاوش على متابعتها ومرونتها في التعامل والتفاعل مع متطلباتنا بصفقتها مساعد مشرف

والشكر والعرفان موصول إلى رئيسة مشروع التكوين في طور الدكتوراه الأستاذة عقون مليكة على حسن مرافقتها لنا طيلة تكويننا

والشكر موفور لكل أساتذة مشروع التكوين خاصة وأساتذة قسم الفلسفة بجامعة معسكر عامة

جزاكم الله عنا خير الجزاء

مقدمة

تُعدُّ مسألة قراءة الواقع الديداكتيكي في تدريس الفلسفة أمراً في غاية الضرورة من حيث تحليله، نقده ومحاولة تجديده على المستوى الميداني، لجعله يتماشى مع جديد النظريات البيداغوجية والنفسية وتحقيق توازن بين ما يطمح إليه الوسط الاجتماعي وحاجات المتعلّم وطموحاته، خاصّة في ظلّ التّطورات والتّغيّرات الحاصلة في العالم على المستوى الرقمي والتّكنولوجي.

تكمّن خصوصية مادة الفلسفة في قدرتها على مخاطبة العقل وتفعيل دوره، وذلك من خلال تنميتها للتّفكير العقلاني النّقدي الحرّ، وكذا الدّفع بالمتعلّم إلى خوض تجربة التّفلسف بنفسه، تكوين ثقافة فلسفية، ومن ثمّة تنمية مهاراته المعرفية والعقلية. ليس هذا فقط، بل إنّها تساهم في تربية المتعلّم على القيم الإنسانية، منها احترام الآخر، تقبل ثقافة الاختلاف والتسامح. هي بذلك تجمع بين الانفتاح المعرفي واحترام القيم الإنسانية، واستثمار نتائج العلم وضرورة مناقشتها وممارسة النّقد عليها، إضافة إلى التمسك بالهوية الثقافية والانتماء الحضاري وتقبل الاختلاف والتنوع الثقافي بترسيخ قيم التسامح والتعايش. إنّ ذلك مرتبط بنمط تفكيرها المتميّز المتمثل في التحرّر من الوصاية الفكرية، التّفكير الدّاتي وبناء مواقف عقلانية، باعتبار أنّ التّفكير الفلسفي يؤمن بقدرة الإنسان على فهم العالم وتغييره بناء على تلك القدرات التي تُفجّر خلال عملية التّفلسف، والعمل على استثمارها في الحياة اليومية.

لكن بالرجوع إلى الممارسات الميدانية في تدريس الفلسفة، بات ضرورياً أن تُكثّف الأبحاث البيداغوجية والانفتاح على مستجد المقاربات الدّيداكتيكية والإستتناس ببعض التجارب والنماذج الرائدة في هذا المجال. إذ يطرح واقع تدريس الفلسفة عدة قضايا ومشاكل اهتم بها الفلاسفة والباحثين المشتغلين والمنشغلين بالحقل الدّيداكتيكي؛ تلك القضايا منصبة على المفارقة القائمة بين طبيعة الفكر الفلسفي كفكر شمولي، نسقي وعام بالدرجة الأولى عالج الإشكاليات الكبرى المتصلة بالوجود، القيم والمعرفة، وبين الكيفية الدّيداكتيكية وطرائق تدريسها، وأهمّ معالم الطريق والأسس التي ينبغي أن تقوم عليها العملية التعليمية التعليمية، وما يلزم عنها من علاقة المعلم بالمتعلم والمادة المعرفية.

شهد تعليم الفلسفة عدّة مقاربات ديداكتيكية كل واحدة منها لها تصورها الخاص للعملية التعليمية التعلمية، وطبيعة العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (معلم . متعلم . معرفة) وتفاعلاتهم المختلفة على المستوى السيكلوجي، الابدستمولوجي والبيداغوجي. ولعلّ الحاجة إلى اعتماد مقاربات ديداكتيكية هو التكفل بإيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها الدّرس الفلسفي، تلك المشكلات تتصل إمّا بطبيعة المادّة والبرامج والمناهج التي تعلنها الجهات الوصية من جهة، أو واقع وظروف المعلم والمتعلم الزمانية والمكانية وخصائصهما الثقافية الحضارية؛ فكلّ هذه العوامل إمّا أن تؤثر بشكل ايجابي على سيرورة تعلم التفلسف، فتتشط عقل الناشئة من حيث تنمية التفكير الذاتي والروح النقدية، وهذا هو بيت القصيد، أو أن تؤثر عليه بشكل سلبي فتتبط تفكيره الحر، وهذا ليس المقصد من تعليم التفلسف.

لذلك يندرج موضوع الدّراسة ضمن ديداكتيك الفلسفة، في سياق التساؤل عن التّحولات التي شهدتها تدريسها ومن خلال تبنيها للمقاربات البيداغوجية، والبحث عن أهمّ الأساليب الديداكتيكية التي يحاول الدّرس الفلسفي تحقيق أهدافه من خلالها. في هذه الدّراسة نعمل على رصد، تحليل ومناقشة التّحوّل في تلك المقاربات، وذلك بالتركيز على النموذج الذي اقترحه ميشال توزي، الأستاذ الجامعي الفرنسي والمفكر المنشغل بالقضايا الفلسفية الديداكتيكية. هذا النموذج الذي به تمّ التّحوّل من الممارسات التقليديّة القائمة على مركزية المعلّم، الحشو والتلقين، إلى ممارسات أكثر حداثة تقوم على مركزية المتعلّم وتحفيزه على التفكير الذاتي.

لقد عاين ميشال توزي وضعية تدريس الفلسفة وما تطرحه من استشكالات على مستوى الأساليب والطرق الديداكتيكية، الواجب اتباعها لتبسيط المعارف الفلسفية وتقريب فهمها إلى المتعلمين، ونقلها من المستوى النظري المجرد إلى مستوى واقعهم، لكي يتماشى مع اهتماماتهم من جهة وقدراتهم وخصائصهم العمرية والذهنية من جهة أخرى، فأخذ على عاتقه مهمّة التأسيس لديداكتيك جديد يرتكز على مرجعيات سوسيو- نفسية، تربوية وبيداغوجية، كما يأخذ بعين الاعتبار كل الرهانات المستجدة التي يفرضها

العصر، والتي تفرض عليه التحول من تبني مقارنة ديداكتيكية إلى أخرى في سبيل الرفع من جودة هذا التدريس وإيجاد حلول لأزمته وللتحديات التي يواجهها.

بناء على ما تقدّم من استظهار للمشكلة الديداكتيكية للفلسفة، يمكننا صياغة إشكالية البحث على النحو التالي: ما التحوّل الذي نشد تحقيقه ميشال توزي في ديداكتيك الفلسفة، بانتقاله من المقاربة التقليدية في التدريس إلى المقاربة الجديدة التي اقترحها من خلال تجربته الخاصة في العملية التعليمية؟

كما أن نتفرع عن الإشكالية المحورية أسئلة جزئية نحاول الإجابة عنها في سياق البحث منها:

ما المقاربة الديداكتيكية التي تبناها ميشال توزي والتي من شأنها أن ترفع من جودة الدرس الفلسفي؟ كيف تمّ التحوّل ديداكتيكيا من تعليم الفلسفة إلى تعلّم التفلسف؟ ضمن هذه المقاربة، ما هي الآليات الإجرائية لتفعيل التفلسف وتنمية الحس النقدي ضمن ضوابط فلسفية؟ وكيف يمكن استثمار هذه المقاربة الجديدة داخل جغرافية القسم وحتىّ خارجه؟ وما هي آفاق وحدود هذه المقاربة؟

من أجل الإجابة على الإشكالية والأسئلة الجزئية، نقترح الفرضيات التالية:

- إنّ تبني أي مقارنة أو أساليب في ديداكتيك الفلسفة يستوجب إلقاء تلك التصورات والنظريات القديمة واستبدالها بأخرى أكثر حداثة مبنية على كفاءات ومرجعيات أكثر فاعلية في علوم التربية وعلم النفس، لكي تتكيف مع واقع العملية التعليمية التعلمية، سعيا لحلّ ما تواجهه من تحديات وعوائق في تحقيق أهدافها.
- اقترح ميشال توزي براديغما جديدا بديلا عن المقاربات التقليدية يؤسّس لنشاط المتعلّم الذاتي بعيدا عن مركزية المعلّم والمادّة المعرفية، ويعتمد على آليات التفلسف القائمة على المفهمة، الأشكلة والمعالجة.

- براديجم ميشال توزي يستجيب لروح التفلسف، والذي يؤسس له عبر ميكانيزمات تؤسس لذلك الفعل تأصيلا وممارسة داخل جغرافية القسم وفي واقع الحياة كفضاء العمومي.
- المقاربة التي دعا ميشال توزي إلى تطبيقها في ديداكتيك الفلسفة والسعي إلى عموميتها، لها حدود تستدعي البحث عن بدائل ممكنة.

من أجل تحليل ومناقشة الإشكالية وتساؤلات الدراسة والتحقق من صدق الفرضيات، تمّ تقسيم البحث إلى أربعة فصول، كلّ فصل يتكوّن من ثلاثة مباحث، إذ انتقلنا من فصل لآخر ومن مبحث لآخر بطريقة استنتاجية من العام إلى الخاص، ومن الكلّي إلى الجزئي. حيث قمنا بتخصيص الفصل الأول لمفهمة الدراسة وعنوانه بـ "ديداكتيك الفلسفة، مقارنة مفاهيمية"، بتسليط الضوء من خلال المبحث الأول على جينيالوجيا مفهوم الديداكتيك ودلالاته التي يكتسبها على المستوى الدلالي والإجرائي، ثمّ التأسيس للعلاقة بينه وبين بعض المفاهيم المتداخلة معه، وكذا ارتباطاته بعدة علوم. في المبحث الثاني تطرقنا إلى أهمّ المقاربات البيداغوجية: مبادئها العامة، مرجعياتها، آلياتها وأساليبها الديداكتيكية الخاصة في تطبيقها على العملية التعليمية. أمّا في آخر مبحث من هذا الفصل تمّت الإشارة إلى ديداكتيك الدرس الفلسفي انطلاقاً من مفهومه الإجرائي، خصائصه وبناءه الديداكتيكي المتميز عن باقي الدروس.

في الفصل الثاني الموسوم بـ: "الخلفية الفكرية لميشال توزي لبلورة ديداكتيكا جديدة في تدريس الفلسفة" تمّ التركيز على الأنموذج الذي تتمحور عليه الدراسة، والمتمثّل في ميشال توزي وأبحاثه في مجال تدريس الفلسفة، بالبحث في خلفيته الفكرية لتأسيس براديجم جديد في ديداكتيك التفلسف. لقد شكّل واقع تدريس الفلسفة في فرنسا أهمّ دافع لتوزي، حيث ركّزنا في المبحث الأول على سؤال قابلية تعليمها من خلال بناءه لموقفه الخاص من الجدل الكلاسيكي بين التصور الهيجلي والكانطي، وبين بعض الأصوات التي دعت إلى إلغاء هذا التعليم من المنظومة التربوية الفرنسية. ثمّ في المبحث الثاني الذي خصصناه لعرض وتحليل ما شهدته أنموذج دراستنا من أزمة الدرس الفلسفي في التعليم الفرنسي وما أصابه من ظواهر كالاختزالية، النمطية والتبسيط الذي يفقد المعرفة الفلسفية طبيعتها وخصائصها الجوهرية، وبحثه

الدُّوَب عن مخرج لهذه الأزمة. كما تمّ التركيز في آخر مبحث من هذا الفصل على تأثير أبحاث وتصورات التربوي الأمريكي ماثيو ليمبان وتوجهاته في إدراج التعليم الفلسفي للأطفال. كلّ هذه الظروف شكّلت دفعا لبلورة براديغم جديد عند ميشال توزي، تمّ التحوّل به من الممارسات التقليدية إلى ممارسات أكثر حداثة.

أمّا في الفصل الثالث الذي حمل عنوان: "براديغم ميشال توزي في تعلّم التفلسف؛ التحوّل من المقاربة التقليدية إلى المقاربة الجديدة" تمّ تحديد البراديغم الجديد الذي أسّسه ميشال توزي، والذي به تمّ التحوّل من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ومن تعليم الفلسفة إلى تعلّم التفلسف. هذا التأسيس الذي يتطلب آليات إجرائية خاصة في سبيل تفعيل فعل التفلسف في ذهن المتعلّم وتنمية الكفاءات الأساسية. لذلك تمّ في المبحث الأوّل شرح الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة ودواعي ذلك. أمّا في المبحث الثاني من هذا الفصل، فقد تطرقنا إلى الكفاءات الأساسية التي يقوم عليها فعل التفلسف من مفهومة، أشكلة ومحااجة وآليات تفعيلها، وتضمن آخر مبحث من الفصل الثالث إضاءات حول أحد الدّعامات لتأصيل فعل التفلسف والمتمثلة في النصّ الفلسفي.

أمّا في الفصل الرابع المعنون بـ: "المقاربة بالكفاءات وتعلّم التفلسف؛ بين الآفاق والحدود ونحو استشراف لمقاربات جديدة" فتحنا آفاق وحدود البراديغم الذي أسّسه أنموذج الدّراسة بالوقوف في المبحث الأوّل على الممارسات الفلسفية الجديدة والثورة في التمثيلات التي أحدثها بعرض وتحليل تجربة الفلسفة مع الأطفال. أمّا في المبحث الثاني أسّسنا للرؤية النّقدية لتطبيق المقاربة بالكفاءات في التدريس بشكل عام والتدريس الفلسفي بشكل خاص، وذلك بالوقوف على أهمّ التّحديات والعوائق التي تحول دون التّطبيق الجيّد لهذه المقاربة المتصلة بمكوّنات العملية التعليمية من أقطاب المثلث الديداكتيكي، الوسائل التعليمية، المناهج والبرامج. وكذا ما هو خارج عن إطار المؤسسات التعليمية من ظروف اجتماعية وثقافية، ومجمل التمثيلات والتّصورات المسبقة. وفي المبحث الثالث تمّ البحث عن مقاربة جديدة قصد الرّفّع من جودة التدريس، باقتراح النّموذج العربي من خلال محمد الدّريج في تأسيسه للمقاربة بالملكات،

حيث استثمر فيه التراث الإسلامي وما يحمله من تصورات تربوية ومزجه بالنظريات الغربية، في سعيه لحل مشكلات المنظومة التربوية العربية والحدّ من ظاهرة التقليد. كما استثمرنا هذا النموذج في تدريس الفلسفة في آخر مبحث من هذا الفصل، إيماناً منا أنّ ترشيد الممارسة البيداغوجية وتفعيلها يتمّ من خلال الإستئناس بنماذج ديداكتيكية متنوّعة وتقنيات وظيفية في تبليغ المعرفة الفلسفية وممارسة فعل التفلسف، وذلك عبر تكييفها حتى تستجيب لمستجدات ديداكتيك الفلسفة.

لننتهي في الأخير بخاتمة لهذه الدراسة مخصصة لأهم نتائج الدراسة المتّصلة إليها، والتوصيات التي تتدرج في إطار السعي إلى الرّفْع من جودة الدّرس الفلسفي وتحقيق أهدافه، لنفتح آفاقاً جديدة يرجى تطويرها في مستقبل الأبحاث الديداكتيكية الفلسفية.

حسب طبيعة البحث الاستقصائية اعتمدنا على المنهج الجينيالوجي والكرنولوجي في تتبع مسار الديداكتيك بصفة عامة والفلسفة بشكل خاص، من خلال تحليل أعمال ميشال توزي في مجال تدريس الفلسفة وأهمّ التّحوّلات التي شهدتها، بتتبع وتحليل طرائق تدريس الفلسفة وأهمّ المقاربات التي تبنتها. ثمّ استخدمنا المنهج التحليلي في تحليل مقارنة ميشال توزي وفهم مرجعياتها، أسسها وآلياتها من أجل التأسيس لبراديغم جديد للدرس الفلسفي.

تأتي أهمية هذه الدراسة بصفقتها مساهمة في إثراء البحث في مجال ديداكتيك الفلسفة، واستجابة للحاجيات الميدانية في تشخيص قضايا تدريس الفلسفة، بالوقوف على مشكلاته وعوائق تحقيق أهدافه، والبحث عن حلول لها من خلال الاستئناس بالمقاربات البيداغوجية والاستئناس بنماذج رائدة في هذا المجال، بذلك نطمح أن يكون بحثاً متخصصاً في شأن تدريس الفلسفة، من خلال محاولتنا في توضيح البعد التّطبيقي لعملية التفلسف مع المتعلّم وفق الآليات والوسائل الديداكتيكية التي اقترحها ميشال توزي. إضافة إلى أنّ البراديغم الجديد الذي تمّت بلورته، يشكّل حلّاً مقترحاً لمختلف المشكلات التي يعاني منها الدّرس الفلسفي.

إنّ اختيارنا لموضوع الدّراسة كان بسبب عدّة دوافع؛ منها ما ارتبط بالجانب الدّاتي، ومنها ما ارتبط بالجانب الموضوعي.

إنّ الدّافع الأوّل لاختيار موضوع البحث متصلّ بتجربتي الشّخصية في تدريس مادّة الفلسفة، ومعايشة ما يعانيه الدّرس الفلسفي من عوائق ومشكلات، ممّا يدلّ على وجود أزمة في تدريسها، ذلك الغموض المتعلّق بأهداف تدريسها، وما يصاحبه من اعتباطية والإرتجالية في أنشطة تدريسها، عشوائية في أساليب التّقويم الفلسفي، وغياب المعايير الدّقيقة في عملية الإنشاء الفلسفي. وكذا ملاحظتنا للعزوف شبه التام عن الإشتغال بتحليل النّصوص الفلسفية، هذا ما دفعنا بدوره إلى البحث عن مقاربة بيداغوجية تحقق التوافق والإنسجام بين الروح الفلسفية وتقدير خصوصية معارفها، آخذة بعين الاعتبار قدرات المتعلم وحاجاته، ومفعّلة لدوره وموجهة أكثر لدور المعلّم.

كما كانت رغبتنا في اختيار الموضوع قائمة على موقفنا المتحفظ على التمثلات التي تحملها الأحكام المسبقة حول الفلسفة، وكذا تحفظنا على المواقف التي ترفض وجود ديداكتيك خاص بالفلسفة، والعمل على تصحيحها.

أمّا المبررات الموضوعية في اختيار الموضوع، فهي لا تخرج عن إطار أزمة تدريس الفلسفة، إذ أنّ واقع تدريسها يفرض البحث عن ديداكتيك خاص بها، والذي أضحي ضرورة لا بد منها لتمنية المهارات والقدرات لدى المتعلمين، كون أنّ الدرس الفلسفي مبنيّ على قضايا لا تقتصر على المعرفة لوحدها بل تتصل بالحياة المعيشية، وترتبط بواقع المتعلمين من خلال إثارتها لمشكلات قيمية وسلوكية أو بالأحرى إثارتها لمشكلات وجودية. أردنا من خلال هذه الدّراسة ردّ الاعتبار للفلسفة كمادة تعليمية، كثر حولها الجدل بين مؤيد ومعارض لها في الأوساط العلمية وحتى الإنسانية الاجتماعية، من خلال العمل على الرّفعة من جودة طرق تدريس الفلسفة وتطوير الممارسة الصفية.

تسعى دراستنا هذه إلى تحقيق جملة من الأهداف، وبحكم انشغالنا بحقل تدريس الفلسفة، كان لزاماً علينا مواكبة المستجدات التربوية المتصلة بديداكتيك المادة، من أجل المساهمة في تحسين الأداء التربوي منهجياً، تقنياً ومعرفياً؛ فيمثل بذلك هذا البحث سندا لتوضيح الرؤى بشأن تدريس المادة، من خلال تشخيص واقع تدريس الفلسفة، بالوقوف على المشكلات التعليمية التي تعترض تحقيق أهداف التدريس الفلسفي، والصعوبات التي تعيق التلاميذ في تعلمهم لها. كما كان هدفنا كذلك معرفة طرق تدريس الفلسفة قديمها وحديثها، بالكشف عن أطرها ومرجعياتها البيداغوجية، السيكولوجية والابستمولوجية، والتي يسير بمقتضاها الدرس الفلسفي وبنيته الـديداكتيكية وأهم المقاربات البيداغوجية التي وظّفها، مع تسليط الضوء على مزايا وحدود كل واحدة على حدى.

هدفت دراستنا كذلك إلى التعرف على التحولات الجديدة لـديداكتيك الفلسفة، بالتركيز على أعمال ومساهمة أنموذج الدراسة "ميشال توزي" في سبيل تطوير هذا الـديداكتيك، والغايات والمقاصد الكبرى والأساسية من التأسيس لـديداكتيك الفلسفة وآليات تفعيلها. كما سعينا كذلك إلى فتح آفاق لإستثمار مقارنة ميشال توزي في العملية التعليمية التعلمية. والوقوف أيضاً على حدود المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة واستشرافٍ لمقاربة بيداغوجية جديدة من أجل ترقيته وتطويره.

في إطار الحديث عن الدراسات السابقة حول موضوع تدريس الفلسفة، فقد حظيت باهتمام كبير من طرف العديد من الباحثين. لكن الأبحاث المتعلقة بالفكر الـديداكتيكي لميشال توزي كانت شبه منعدمة باستثناء بعض المقالات العلمية. أما في سبيل الإحاطة ببعض الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها، نذكر تلك التي تناولت بعض الجوانب لبحثنا:

من بين أهمّ الدّراسات التي أنجزت، والتي التمسنا فيها صلة بموضوع دراستنا نجد:

دراسة الباحثة فرانس رولين (France Rollin) في كتابها الذي يحمل عنوان "L'éveil philosophique" (اليقظة الفلسفية) الصادر سنة (1982) الذي تدعو من خلاله إلى إقامة

بيداغوجيا خاصة بالدّرس الفلسفي بالتأسيس لفعل التّفلسف وتجاوز الأزمة التي يعاني منها سواء عند المعلّم أو المتعلّم، ذلك بوضع استراتيجيات للتعلّم تتناسب مع خصوصية المادة.

-دراسة الباحثة جاكلين روس (Jacqueline Russ) في كتابها " المناهج في الفلسفة"، الصادر سنة (1992) الذي قام بترجمته الدكتور عبد العزيز ركح سنة (2020)، والتي أكدت من خلاله على الطريقة الفلسفية في التّفكير، تلك التي ينبغي أن تظهر في تفكير المتعلّم من خلال الإنشاء الفلسفي وتحليل النّصوص الفلسفية. ودفاعها عن تفعيل القدرات الأساسية في تعلّم التّفلسف من تحليل، نقد، أشكلة ومحااجة.

- الدراسة التي أجرتها الباحثة ماري أوغستيني (Marie Agostini) بعنوان: " L'apprentissage de philosopher à l'école primaire, Analyse d'une expérience d'un atelier de CM2, sous l'éclairage de la pensée de Montaigne (تعلّم التّفلسف في المدرسة الابتدائية، تحليل تجربة ورشة السنة الثانية، في ضوء فكر مونتاني)، هي عبارة عن أطروحة دكتوراه من جامعة إيكس مارسيليا (01) سنة (2010)، ركزت فيها الباحثة على ترسيخ مشروعية الممارسات الفلسفية في المدرسة الابتدائية وآلياتها الإجرائية في الورشات الفلسفية المخصصة للأطفال.

-الدراسة التي أجراها الدكتور الطاهر أوعزيز في كتابه الموسوم ب: " المناهج الفلسفية" الصادر سنة (1990)، والذي عالج إشكالية تعليم الفلسفة، كما وضّح فيه أهميّة المنهج الفلسفي الذي يقصد به طرائق تدريس الفلسفة ومكانتها عند الفلاسفة، كما عمل على عرض تحوّلها من أقدم تلك الطرائق إلى أحدثها. من خلال هذا الكتاب يثبت أنّ ديداكتيك الفلسفة نابع من ذاتها، وذلك بالاعتماد على المناهج التي ابتكرها الفلاسفة.

-الدراسة التي أجراها الدكتور بيار مالك بإصداره لكتاب " الفلسفة وتعليمها" سنة (2016)، الذي نلمس فيه عرضا مفصلا حول إشكالية تعليم الفلسفة بتحليل مسألة المناهج وطرق هذا التعليم، ثمّ التّطرق إلى

الانتقال في تدريس الفلسفة من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات. هذا الانتقال كان من أجل تجاوز الأزمات المتعددة الأبعاد التي يواجهها الدرس الفلسفي.

في مسار إعدادنا لهذه الأطروحة واجهتنا صعوبات في مقدّمتها ندرة الأبحاث وأطاريح الدكتوراه ووجود عدد قليل من المقالات حول أعمال ميشال توزي ودوره في بلورة ديداكتيك خاص بالفلسفة.

صعوبة التوفيق بين العمل وإعداد الأطروحة، نظرا لانشغالنا بتدريس الفلسفة في الطور الثانوي، إضافة إلى المسؤولية العائلية وكذا الظروف الصحية القاهرة التي واجهناها خلال فترة إعداد الأطروحة، ومخلفاتها النفسية والجسدية. إلا أن تلك الصعوبات كانت عنصرا دافعا لإتمام البحث، فلم تكن حاجزا معيقا للجهود، بل محفزا ميسرا ومذلا للصعوبات أمام تحديات روح البحث والباحث.

نرجو من خلال هذه الدراسة المساهمة في تحسين وتطوير الدرس الفلسفي، وأن تكون الأرضية لتطوير الأبحاث في هذا المجال بايجاد استراتيجيات موحدة لهذا التدريس وفق ما يتناسب مع خصوصيته. والسعي إلى دراسات أوسع، في مستقبل الدراسات الديداكتيكية للدرس الفلسفي لبراديغم ميشال توزي واستثمار ذلك في تدريس الفلسفة بالجزائر والنظر في مشكلاته. كما نفتح آفاقا جديدة له من خلال استثمار المقاربة بالملكات كمقاربة تستمد معالمها من التراث العربي الإسلامي وكذا أحدث النظريات في مجال الفلسفة، الديداكتيك، فلسفة التربية وعلم النفس.

الفصل الأول

ديداكتيك الفلسفة؛ مقاربات مفاهيمية

➤ المبحث الأول: الديداكتيك، جينولوجيا المفهوم

➤ المبحث الثاني: كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية

➤ المبحث الثالث: ديداكتيك الدرس الفلسفي

تمهيد:

تهتم التربية بإحداث تغيير يستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته من جهة والتكيف السليم والفعال بينه وبين بيئته من جهة أخرى، فهي عملية مقصودة وهادفة يكون فيها الإنسان محور العملية التربوية إذ تسعى لأن يندمج الفرد في المجتمع؛ فالتربية إذن مشروع إن صح التعبير يستهدف بناء وإعداد الإنسان المتحضر الذي ينجح في أداء الوظيفة التي يكلف بها. ومن أجل تحقيق هذه الأغراض الحضارية والتاريخية، والتي تمتد على المستوى النفسي والاجتماعي لأي سياسة تربوية يتبناها مجتمع ما، لابدّ لفروع علوم التربية أن ترسم استراتيجيات محكمة المعالم من أجل تحقيق تلك الأهداف؛ تكون البيداغوجيا والديداكتيك أهمّ هذه الفروع التي تسير جنباً إلى جنب مع الفلسفة التربوية. ذلك أنّ البحوث في علوم التربية تنصب أساساً على عقلنة وتوجيه العملية التعليمية التعلمية عن طريق استثمار معطيات علم النفس من جهة، والعلاقة بين المعلم والمتعلم في جميع مستوياتها (الاجتماعية، المعرفية، الوجدانية، السلوكية، ...).

الديداكتيك كأحد فروع علوم التربية يركز ويستهدف تطوير العملية التعليمية التعلمية، كما يهتم بتجسيد الأهداف التربوية ومراقبتها وتعديلها؛ تلك الأهداف ليست على المستوى المعرفي فقط بل يجب أن تراعي شمولية السلوك الإنساني وجدانياً، حسيّاً، حركياً ومعرفياً.

الفلسفة على غرار المواد التعليمية الأخرى جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، لها من الخصائص ما يفرض تبني ديداكتيكا خاصة بها؛ الأمر الذي أثار الجدل بين مؤيد ومعارض لفكرة ديداكتيك الفلسفة. لكن رغم ذلك لابدّ من البحث عن مبادئ وتصورات خاصة بالممارسة الديداكتيكية للدرس الفلسفي واضحة المعالم، تبسّط المعرفة الفلسفية في ذهن المتعلم من جهة، وترسم معالم العملية التعليمية-التعلمية لتوضيح رؤية المعلم لهذه العملية من جهة أخرى، مع ضرورة الاحتفاظ بخصوصية المعرفة الفلسفية حفاظاً على تفلسف الفلاسفة في بحثهم عن الحقيقة وحتى لا ينحرف الدرس الفلسفي عن المقصد الأساسي من فعل التفلسف في تنمية التفكير النقدي الحر بعيداً عن كل وصاية عقلية. كما

شهد الديداكتيك بشكل عام عدّة محاولات في سبيل الإرتقاء بالعملية التعليمية التعلمية وتحقيقاً لأهدافها، بدء من المقاربة بالمحتويات ثمّ المقاربة بالأهداف ثمّ المقاربة بالكفايات، والدّرس الفلسفي هو الآخر شهد تحوّلًا ديداكتيكيًا للإرتقاء بالدّرس الفلسفي وتحقيقاً للكفايات التي يسعى إليها.

إنّ المقتضيات المنهجية تقتضي الوقوف في هذا الفصل على عرض وتحليل البنية المفاهيمية للبحث، وعلى علاقات هذه المفاهيم بعضها البعض، ذلك أنّ البناء المفاهيمي هدف يروم إليه الخطاب الفلسفي والبحث العلمي على حدّ سواء لما له من أهميّة في بناء رؤية واضحة للدراسة واشكالياتها، ومن ثمة البناء العام للأطروحة. ثمّ الوقوف أكثر على ديداكتيك الفلسفة كونه المقصد من هذه الدّراسة.

لتحقيق الغاية من هذا الفصل نتساءل:

- ما هي الدّلالة التي تكتسيها مفاهيم الدراسة على المستوى الدلالي والإجرائي؟
- كيف يمكن التأسيس للعلاقة بين الديداكتيكا مع بعض المفاهيم المتداخلة معها؟
- ما أبرز التحوّلات التي شهدتها الطرائق البيداغوجية في محاولة ترشيد العملية التعليمية-التعلمية؟
- إن كانت لكل مادّة تعليمية ديداكتيكا خاصة بها، فما هي الديداكتيكا المناسبة للفلسفة؟

1. الديداكتيك، جينالوجيا المفهوم:

أصبح الاهتمام بالتعليمية أهم ما يميز البحوث التربوية المعاصرة، باعتبارها العلم الذي ينظم العملية التدريسية موجّها لها وضابطاً لأساليبها وطرائقها، ناهيك عن البعد التفسيري الذي يحلّل العملية التعليمية وينظر لمشكلاتها ويحاول إيجاد حلول لها. لذلك يشهد عصرنا هذا اهتماماً بالتعليمية لم يشهده عصر آخر، فقد اكتسح حقول التربية والتعليم وأصبح مصطلح "الديداكتيك" من أكثر المصطلحات شيوعاً، الأمر الذي يثير عدّة استشكالات، تلك التي تتعلق بدلالة المصطلح موضوعه وعلاقته بفلسفة التعليم على وجه الخصوص، وباقي العلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع.

1.1 الاشتقاق اللغوي والضبط الإصطلاحي:

يعود الأصل اللغوي لمصطلح الديداكتيك إلى اللفظ اليوناني (Didaktikos) وتعني " فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضاً"، وهي مشتقة من مصدر يوناني (Didaskein) وتعني التعليم. إذ كانت تطلق عندهم على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي)¹. وفي معاجم لغوية أخرى، عند التعريف بالديداكتيك يشار بأنّها مرادفة لكلمة بيداغوجيا أي فن التعليم. ومن مرادفاتها نجد أيضاً في اللغة الفرنسية: **Educatif** (تربوي)، **Culturel** (ثقافي)، **Scolaire** (مدرسي)، ومرادفة كذلك لـ **(Instruction)** والتي تستعمل بمعنى تعليمي أو إرشادي².

¹ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر د.ط، 2004، ص131.

² - معجم اللغات الوسيط، جروان السابق، بيروت، دار سابق للنشر، ط 1، 1974، ص203.

أمّا في اللغة العربية، التعليمية مشتقة من الفعل تعلم، يتعلم وتعلما؛ علمت الشيء أعلمه علما أي عرفتة، ونقول تَعَلَّمَ أي فَقَّه¹. وَعَلَّمَهُ العلم وأعلمه إِيَّاه فتَعَلَّمَهُ أي الإلهام والتوجيه نحو طريق الصواب². كما ورد كذلك الفعل تعلّم بمعنى الإتقان "فعلم الأمر وتعلّمه أي أتقنه"³. كما يفيد الفعل عَلَّمَ وبتعلّم معنى وَسَمَهُ⁴، أي وضع علامة أو سمة لتدلّ على الشيء وتنبّه عنه فيغني عن إحضاره.

وهكذا فإنّ التعليمية في دلالتها اللغوية سواء في اللغة اللاتينية، الفرنسية أو العربية تشتمل على معاني التعليم، نقل المعرفة، التوجيه والإرشاد.

في الضبط الاصطلاحي لمفهوم الديداكتيك تجدر الإشارة إلى أنّ هناك عدّة مرادفات منها: التعليمية، التعليمات، علم التدريس، التدريسية. وفي محاولة الضبط الاصطلاحي لهذا المفهوم لم نجد تحديدا متفقا عليه، حيث أورد أندريه لالاند في معجمه الفلسفي أنّ التعليمية "جزء من علم التربية وموضوعه التدريس"⁵.

أمّا في المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس، ورد الديداكتيك كفن للتدريس إذ يعني "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم الموقف التعليمي التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة على المستوى العقلي، المعرفي، الانفعالي الوجداني والحس حركي المهاري، والتفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن قصد تسهيل عملية

¹ -أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الصادر للطباعة والنشر، لبنان، ط.1، 2006، ص 3083.

² -أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المرجع السابق، ص 3038.

³ -المرجع نفسه، ص 3084.

⁴ -المرجع نفسه، ص 3085.

⁵ -موسوعة لالاند الفلسفية، تر، خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت -باريس، ط.2، 2001، ص276.

تحصيل المعرفة من قبل المتعلمين. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد¹.

كما تعني الديداكتيك "استراتيجية منظمة بمنهج يصف مسار الفعل التعليمي التعلّمي بكيفية تمكّن من توقع النتائج المرغوب فيها، وتخطيط وسائل بلوغها. وتعتمد كل استراتيجية ديداكتيكية على خطة مشتركة تشمل المكونات التالية: الأهداف المراد بلوغها، وسائل بلوغ الأهداف التي تشمل المضامين والطرائق والأنشطة والمعينات، وتقويم للحصول على معلومات حول مسار التعليم"²، بذلك تكون الديداكتيكا علم يهتم بوضع استراتيجيات وطرائق للتدريس الجيد المبني على تحديد الغايات ووسائل تحقيقها لتتم عملية التقويم لمخرجات التعليم.

يعرف ميالاري Gaston Mialaret (1918 – 2016) التّعليمية بقوله: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التّعلّم"³، أي أنّه يربطها بمجموعة من الأساليب والتقنيات المسيّرة لنشاط التّعلم. أمّا بروسو G. Brousseau (1933 – 2024) يرى بأنّ "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية"⁴؛ يظهر من خلال قوله أنّ الديداكتيك علم يدرس الظواهر المرتبطة بالتعلم ويسعى لتحقيق أهدافه.

أمّا بالنسبة لـ "لوجندر" Renald Legendre (1942) يرى أنّ الديداكتيك "علم إنساني مطبق، موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الإستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة

¹ -Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic), Rabat, Kingdom of Morocco, edition 1, 2020, P.31.

² عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994، ص 69.

³ عبد العالي عارف، الطرق الديداكتيكية: محاولة في التّصنيف، (مجلة الدراسات النفسية والتربوية)، العدد 11، ديسمبر 1990، المغرب، 23.

⁴ عبد العالي عارف، المرجع السابق، ص 24.

والنوعية للأنظمة التربوية"¹؛ بذلك يكون الـديداكتيك علم يهتم بدراسة الوضعيات التدريسية، من خلال الإعداد الجيد لها، وضع استراتيجيات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

في ذات السياق وفي نفس التّحديد الذي وضعه لوجندر، يذهب محمد الدريج (1949) إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس، بأنه " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس حركي"².

من خلال هذه التعريفات يتضح أنّ الـديداكتيك فرع من فروع علوم التربية يهتم بعملية التدريس متناولا البعد التقني له من خلال دراسة ووضع مختلف الطرق، الأساليب والتقنيات التي من شأنها أن تطور العملية التعليمية-التعلمية، وذلك بوضع معالم لإستراتيجية فعّالة وصحيحة تسهل عمليتي التعليم والتعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية على المستوى المعرفي والنفسي. أو بعبارة أخرى إنّ التعليمية من الناحية النظرية تعدّ تأطيرا لعملية التعليم إذ تُعنى بتحليل وتوجيه الظواهر التعليمية-التعلمية بوضع الأطر والقوانين العامة التي تسيّر تلك الظواهر في علاقة الأقطاب الثلاثة: المعلم، المتعلم والمعرفة على المستوى الإستمولوجي المعرفي وكذا المستوى السيكلولوجي النفسي؛ فهي إذن عملية هادفة ومقصودة تستهدف تحقيق غايات معيّنة ترتبط بالمعرفة وطرق إكسابها للمتعلّم من جهة؛ ومن جهة أخرى تستهدف إحداث تغيير في نشاط المتعلّم النفسي، الإنفعالي، الحس-حركي والمهاري.

3.1 فروع الـديداكتيك:

تنقسم التعليمية من حيث موضوع دراستها واهتماماتها إلى نوعين: تعليمية عامة وتعليمية خاصة.

¹ - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 69.

² - محمد الدريج، مدخل لعلم التدريس، دار الكتاب الجامعي، المغرب، ط. 1، 2003، ص 2.

- التعليمية العامة (الديداكتيك العام): تتميز التعليمية العامة باتساع نطاقها وشموليتها فهي لا تقتصر على مادة تعليمية واحدة بل تضم العديد من المواد التعليمية؛ إذ أن مبادئ، أساليب وتقنيات التعليمية بشكل عام تُطبّق على كل المحتويات وكلّ المستويات التعليمية إذ تمّد العملية التعليمية-التعلّمية بالمبادئ العامة والأساسية لموضوع التعليم، وسائله، ووضعياته وأساليب التّقييم. بتعبير آخر "الديداكتيك العام يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد أي القواعد والأسس العامة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"¹.

- التعليمية الخاصة (الديداكتيك الخاص): أو ما يسمّى بديداكتيك المادة، ويقصد به ذلك النوع من التعليمية الخاصة بمادة تعليمية واحدة على غرار المواد التعليمية الأخرى؛ فالأساليب والتقنيات والطرائق الديداكتيكية هي خاصة بكل مادة تعليمية على حدى كأن نقول "ديداكتيكا الفلسفة"، "ديداكتيك الرياضيات" و"ديداكتيك اللغة العربية"، التي تهتم بتنمية مهارات وكفاءات خاصة بكل مادة، فديداكتيك اللغة العربية مثلاً مسؤول عن تنمية مهارات القراءة، الكتابة والتعبير. أمّا ديداكتيك الرياضيات مسؤول عن تنمية مهارات الحساب الذهني والتفكير المجرد.

إن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، تتعلّق بمادة دراسية معيّنة أو مستوى دراسي معيّن²، إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وذلك بمراقبة العملية التربوية تخطيطاً، تنفيذاً وتقويماً للعملية التعليمية بغية تحقيق مهارات وأهداف خاصة.

إن التعليمية الخاصة أضيق نطاقاً وأقلّ شمولاً من التعليمية العامة؛ فهي جزء منها وتمثل بعدها الإجرائي في العملية التعليمية-التعلمية، إذ تهتم بأبعاد تدريس مادة تعليمية واحدة وبخصوصياتها

¹ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط.1، 2005، ص 21.

² جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيكا العامة، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، تطوان المملكة المغربية، ط. 4، 2020، ص 17.

المرتبطة بمحتواها وبعدها الإبستمولوجي، وأيضاً المستوى الميداني المتعلق بجغرافيا القسم في مستواه المعرفي، النفسي والاجتماعي وهذا من أجل تنظيم عمليتي التعلم والتعليم.

4.1 الحقل المفاهيمي للديداكتيك:

الضرورة الإبستمولوجية تفرض على كلّ علم بنيته المفاهيمية الخاصة به؛ فإذا كان لكلّ علم مفاهيمه الخاصة التي تجعل منه علماً قائماً بذاته، فللديداكتيك كذلك مفاهيمه الخاصة والأساسية التي لا يمكننا فهمه بعيداً عنها، فهي تشكل بنيته الخاصة والتميّزة التي تفصله عن باقي الفروع والعلوم التربوية، والتي تتشكل من: المثلث الديداكتيكي، العقد الديداكتيكي، النقل الديداكتيكي، الأهداف-العوائق.

أ/ المثلث الديداكتيكي (The didactic triangle):

المثلث الديداكتيكي مصطلح يشير إلى النسق الذي ينظم العملية التعليمية-التعلمية في العلاقة بين أقطابه الثلاثة المتمثلة في: المعلم، المتعلم، المعرفة؛ فالعلاقة بين هذه الأقطاب هي علاقة اتصال وتواصل تؤسس لكل فعل تعليمي-تعلمي ولا يمكن تصوّر قيام عمليتي التعلم والتعليم بعيداً عن هذه الأقطاب والتفاعلات الإبستمولوجية، البيداغوجية والسوسيو-نفسية الحاصلة بينها؛ أي أنه "مفهوم تربوي يرمز إلى الوضعية التعليمية بأقطابها الثلاثة (المعلم، المدرّس، المعرفة) وما يحدث بينها من تفاعلات أثناء العملية التعليمية-التعلمية"¹. ولكل قطب من هذه الأقطاب محدّداته ومميزاته التي تشكل بنيته الجزئية المستقلّة عن القطبين الآخرين.

لفهم التفاعلات الديداكتيكية بين هذه الأقطاب لابدّ من التفصيل في العلاقات البينية بينها:

¹ - حميد حقي، أساسيات في علوم التربية والديداكتيك، ص 20.

-علاقة المتعلّم-مادّة(معرفة): تظهر هذه العلاقة في بعدها السيكلوجي التي تقوم على أساس تكوين المتعلّم في مجال معرفي معيّن؛ فهي التي تبرز العمل التعليمي وما يصدر من طرف المتعلّم¹، إذ يهتم الديداكتيكيون هنا بكيفية اكساب المعرفة للمتعلّم، تصوراتهِ وتمثلاتهِ الخاصة، إضافة إلى العوائق والصعوبات في عملية التعلّم؛ فالمتعلّم يباشر التعليم بهيكله خاصة للمعرفة وهذه الهيكله يمكن أن لا تتلاءم مع ما نريد أن نعلّمه لهذا المتعلّم، كما لا يمكن أن تتطابق مع المعارف العلمية في غالب الأحيان². إذن فالمعرفة والأحكام المسبقة محدّد مباشر في العملية التعليمية والتي بدونها لا يمكن بناء تمثلات جديدة سواء كانت تعزيزاً وتأكيذاً لها، أو بطلان تلك المعارف وعدم جدواها.

-علاقة معلّم- متعلّم: هي العلاقة التي تعبّر عن التفاعل الحاصل بين المعلّم والمتعلّم ذات البعد البيداغوجي؛ فهنا نتحدث عن تعلّم المتعلّم الذاتي، أمّا دور المعلّم ينحصر في الوقوف على ميول المتعلّمين ورغباتهم، قدراتهم وفروقاتهم الفردية، انشغالاتهم وحاجاتهم. وهنا يظهر الدور الفعّال للمعلّم في تنمية قدرات المتعلّمين وبناء شخصيتهم، وكذا إيجاد الطرق والأساليب التعليمية التي تتواءم مع خصائص المتعلّم العقلية والنفسية؛ فهو بدوره يطور الكيفية التي يتعلّم بها المتعلّم وحول غايات التعليم الذي يقدّمه، وكذا الأسس الإبستمولوجية للمعرفة التي تحدّد الأفعال والسلوكات التعليمية التي يقوم بها³. هنا يقع على عاتق المعلّم العديد من المهام كإيجاد الأساليب والطرق الديداكتيكية لإنجاح العملية التعليمية، إعداد أنشطة ووضعيّات تجعل المتعلّم شريكاً فيها بعيداً عن أشكال التلقين والتعليم التقليدي؛ وكل هذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتمكن المعلّم من إتقانه لأشكال التواصل سواء اللغوي أو الجسدي وأساليب الحوار والمناقشة.

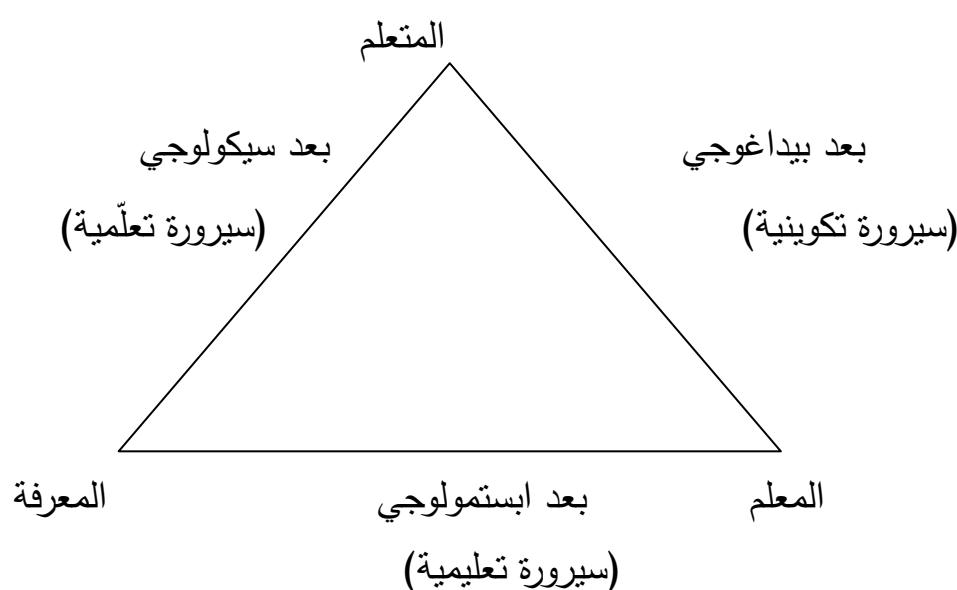
¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 111.

² - المرجع نفسه، ص 113.

³ - المرجع نفسه، ص، ص 114، 115.

-علاقة معلّم - مادّة(معرفة): هذا المستوى من التفاعل يعكس العلاقة بين المعلّم والمعرفة فهي ذات بعد ابستمولوجي، يتعلّق بكيفية تنظيم المعلّم للمعرفة ومنهجية تقديمها التي تتلاءم مع المتعلّمين؛ أي أنّنا نتحدث في هذا المجال عن عملية التعليم. فهو ملزم -أي المعلّم- بإعادة بناء وتشكيل للمعرفة العالمية في مستواها الأكاديمي وتقديمها في شكل معارف مدرسية؛ "فالمعرفة كمعطى كلي لا يمكن إدماجه في البنية التعليمية؛ بل يجب تفتيته أو تفكيكه وإعادة تركيبه لتلبية مطلب التدريس. فالمعرفة المقدّمة في القسم عبارة عن إعادة خلق لهذه المعرفة بابستمولوجيا خاصّة"¹. هنا ينتقل المعلّم بالمعرفة من مستواها المعقد إلى البسيط، ومن الكلي إلى الجزئي لتقريب الفهم لأذهان المتعلمين تحقيقاً للأهداف المنشودة والكفاءات الواجب تحقيقها في نهاية عملية التدريس.

وفقا لما سبق سيتمّ ترجمة هذه العلاقات البينية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي في مخطط على الشكل التالي²:



¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 114.

² - طيب هشام، "دور المثلث التعليمي في التربية"، (مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، العدد 34، جوان 2018، ص 53.

ب/ العقد الديداكتيكي (The didactic contract) :

يعتبر العقد الديداكتيكي بمثابة الإطار العام الذي يحدّد معالم الإلتزام في العلاقة التفاعلية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، وما هو مطلوب من المعلم والمتعلّم ومسؤوليتهم خلال العملية التعليمية التعلمية. وهذا العقد يكون في صورة تصريحية توافقية كالاتفاق على النظام العام للقسم، أو ضمنية عندما لا يصرح الطرفين بالإلتزامات، لكن يفهم ذلك من خلال سياق العلاقات والتفاعلات الحاصلة بينهما. فالعقد الديداكتيكي هو "مجموع الضوابط والمحدّدات الواعية واللاواعية التي تحدّد التفاعلات الصفية بين كلّ الفاعلين في العملية التعليمية-التعلمية (المدرس، المتعلّم، المعرفة)؛ فأما المحدّدات الواعية فهي التي يتفق فيها المدرّس مع المتعلّمين بشكل مقصود مثل الاتفاق على ميثاق القسم أو الاتفاق على طريقة معينة في التدريس والدّعم والتقويم. وأما المحدّدات اللاواعية فهي تلك الضوابط التي تقتضيها الوضعية التي تجمع بين المدرّس والمتعلّم ولا تحتاج إلى اتفاق مسبق بين الطرفين، مثل منع الأكل داخل القسم"¹.

بهذا يتضح أنّ العقد الديداكتيكي يقوم على المسؤولية المشتركة بين المعلم والمتعلّم في مختلف الظواهر التعليمية-التعلّمية؛ فلا يتحمل المعلم المسؤولية الكاملة لوحده. إضافة إلى أنّ المعلم لا يمتلك سلطة مطلقة في تمرير المعارف للمتعلّمين بل يشرك التلاميذ في بناء التعلّمات والتصورات، فالمعرفة المدرسية إذن تُحدّد ضمن العلاقة الخاصة والفردية مع المعرفة عند المعلم والمتعلّم على حدّ سواء.

كما لا يمكن فهم العقد الديداكتيكي على أنّه صريح الاتفاق في كل الأحوال، بل هو ضمني أكثر منه تصريحياً في رسم حدود العلاقة بين الأقطاب الثلاثة للمثلث الديداكتيكي. أمّا أهمّ سمة في العقد الديداكتيكي لا يتسم بالثبوتية المطلقة بل هو في تغيّر مستمر بتغيّر المواقف التدريسية من خلال التفاعلات القائمة بين تلك الأقطاب الثلاثة.

¹ - حميد حقي، أساسيات علوم التربية والديداكتيك، ص 20.

ج/ النقل الديداكتيكي (The Didactic transposition):

إنّ المعرفة في شكلها الأكاديمي لا تُقدّم كما أنتجها العلماء والفلاسفة بل سيُعاد تركيبها وتفكيكها وإعادة تنظيمها من أجل أن تتوافق مع المحتوى والمضامين التربوية. إنّ دور المعلّم هنا ليس عرض وتقديم كلّ ما يعرفه عن المادّة، بل أن يكون فعّالاً في إلقاء وتنشيط درسه ونقل المعرفة إلى المتعلّم وفق ما يتناسب مع قدراته، حاجاته، ومع أهداف العملية التعليمية. وتعبير آخر النقل الديداكتيكي "هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلّمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم، عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية-التعلّمية"¹.

وهنا تظهر العلاقة بين الإبستمولوجيا والتعليم؛ إذ بفعل النقل الديداكتيكي يكون المسار أفقياً انطلاقاً من المعرفة كما وضعها العلماء (المعرفة العلمية) وتحوّل، بفضل تدخل عدّة أطراف (واضعي المنهاج، واضعي البرامج، المفتشين، المدرّسين)، إلى معرفة تعليمية؛ "فمفهوم النّقلة التّعليمية هو الذي يسمح بالتمفصل؛ أي التّرابط العضوي بين التّحليل الإبستمولوجي والتّحليل التّعليمي ويصبح الأداة الموجهة للإستخدام الأحسن للإبستمولوجيا في ميدان التّعليمية"².

هنا يجب معرفة مسارات المعرفة في النقل الديداكتيكي؛ إذ أنّ المعرفة في إعادة تنظيمها، تحويلها، وبناءها من جديد، حسب المقتضيات التربوية، تسير وفق المسار التالي:

-المعرفة العالمية: هي تلك المعرفة التي أنتجها الباحثون، الفلاسفة والعلماء؛ وفي شكلها هذا هي غير قابلة للتدريس، لأنّ التلميذ غير قادر على إدراكها.

¹ - بوكرمّة أغلال فاطمة الزهراء، "النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء"، (مجلة العلوم الإنسانية)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع، مارس 2006، ص 57.

² - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 168.

-المعرفة المدرسية: هي تلك المعرفة المراد تدريسها، تعتمد على إعادة تحويل المعرفة العالمية وإدخالها في المناهج والبرامج التعليمية؛ وما الكتب المدرسية والبرنامج التعليمي إلا ترجمة إجرائية لها.

-المعرفة المُدرّسة: وتتمثل في ما يقدمه المعلم لمتعلميه من معارف معتمدا على المنهاج والمقرر الدراسي.

- المعرفة المكتسبة: هي تلك المعرفة التي يكتسبها المتعلم من خلال ما قدمه له المعلم. فالمعرفة التي يقدمها المعلم يمارس عليها المتعلم نوع من التأويل والفهم الذاتي لينظم مكتسباته وفق تصوّر جديد¹.

وهكذا يتضح أنّ النقل الديداكتيكي عملية انتقائية تقوم بتحويل وإعادة تنظيم المعارف وتحيينها وفق مستجدّات ومقتضيات الوضعية التعليمية-التعلّمية، ووفق التوجيهات والتعليمات من طرف الهيئة الوصيّة، وكذا النظر في طبيعة الفئة المستهدفة من المتعلّمين وخصائصهم العمرية، النفسية والعقلية؛ فهي ليست عملية عشوائية أو قائمة على أساس توجّهات المعلم، بل خاضعة لمعايير وأسس المنهاج التربوي والبرنامج التعليمي لكلّ مادة تدريسية.

د/ الأهداف-العوائق (Objectif-Obstacle):

الهدف مصطلح بيداغوجي إبستمولوجي مستوحى من بيداغوجيا الأهداف الذي يفيد معناه، كمفهوم تربوي، مجموع التغيّرات والإنجازات التي يُراد تحقيقها من وراء العملية التعليمية-التعلّمية، والتي يجب أن تظهر في سلوكات المتعلّمين في لغتهم، أفكارهم، اتجاهاتهم، مواقفهم ومهاراتهم. أمّا "العائق" هو مصطلح إبستمولوجي مستوحى من فلسفة "غاستون باشلار" Gaston (1884 - 1962) Bachelard ونظرته في تكوّن المعرفة البشرية وفي تاريخ العلم. ومن الناحية الفلسفية يعني العامل المتسبب في تراجع المعرفة وعدم حصول تقدّمها.

¹ - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص، ص 10، 11.

لكن عملية دمج المصطلحين معاً يكاد أن يخفي معانيهما وينحرف عنها بينما في المجال الدّيداكتيكي يمنحهما دلالة أخرى؛ إذ سيُقصد بالعائق في العملية التعليمية-التعلّمية صعوبة الفهم والإدراك لوضعيّات تعليمية معيّنة والتي سيعمل المعلّم على تجاوزها، هذا الهدف-العائق ليس مستوحى من المادّة الدراسية ولا تلك الأهداف المنشودة الموجودة ضمن المنهاج، المقرر والبرامج التربوية، ولا من العوائق الإستمولوجية الناشئة عن نفسية المتعلّم. "إنّ جدّة مصطلح الهدف العائق تظهر على مستوى آخر: فعوض تحديد الأهداف انطلاقاً من تحديد قبلي للمادّة الدّراسية، وتحديد العوائق الإستمولوجية والنفسية انطلاقاً من نشاط الذات، يتمّ انتقاء الأهداف بناء على طبيعة العوائق كمرجع أساسي. ويشير هذا اللفظ إلى الإستراتيجية التي يتّبّعها المدرّس التربوي القائمة على أساس رفع العوائق التي يكتشفها لدى الطّلاب"¹.

وبالرجوع إلى المثلث الدّيداكتيكي فإنّ الهدف العائق يجمع بين قطبي: المعلّم الذي يحدّد الأهداف، والمتعلّم من خلال الصعوبات التي يواجهها في عملية التعلّم، أو بصيغة أخرى "إنّ الهدف العائق هو نتاج للمواجهة بين منطقتين: منطق الأهداف التي يحدّدها الخبير (المدرس) والذي ينتج عن تحليل المحتويات، ومنطق تحليل الصعوبات التي يصادفها المتعلّم في اكتسابه للمعارف المدرسية انطلاقاً من تمثلاته الخاصّة"².

وبالتالي يظهر هذا المصطلح لا كمشكل ديداكتيكي في العملية التدريسية، بل يعبر عن تجاوز عوائق التعلّم انطلاقاً من الوقوف عليها وتحقيق الأهداف التربوية.

¹ - Arab League Educational ,Cultural and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic), p52.

² - Arab League Educational, p52.

5.1 علاقة الديداكتيك بالعلوم الأخرى:

إنّ للديداكتيك علاقات وتداخلات مع الحقول المعرفية الأخرى، وذلك من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية-التعلّمية وتنشيط أكثر التفاعلات بين أقطاب المثلث الديداكتيكي؛ فالمعلّم يجب أن يكون واسع الإطلاع على جملة من العلوم لتقديم أداء جيّد في مهمته التدريسية وفي تعامله المباشر مع المتعلّم، فهو مسؤول عن نتائج ممارساته التربوية، الأمر الذي يحتمّ الإلمام بمجموعة كبيرة من العلوم ذات العلاقة مع الديداكتيك، لكن مع ذلك يجب رسم حدود كي تتداخل مع تلك العلوم حدّ التّماهي. بل سيستفيد الدّيداكتيك من نتائج العلوم الأخرى في تطبيقاته وفي دراسته للظواهر التعليمية؛ كأن يستفيد من البحوث البيداغوجية، النفسية والاجتماعية. وفيما يلي سنعرض العلاقة بين الديداكتيك والعلوم الأخرى.

أ/ علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا:

تحيل كلمة البيداغوجيا إلى المرافقة والتوجيه؛ إذ هي كلمة (Pédagogie) مركّبة من شطرين (Péda) مشتقة من (Pédos) وتعني الطّفل، و (Ogogie) تعني القيادة والتوجيه؛ وكان البيداغوجي في عهد الإغريق الشخص، وفي أغلب الأحيان، الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلّمين، فلم يكن البيداغوجي معلّماً ولكنّه كان مربّياً¹.

هنا تجدر الإشارة إلى الفرق بين التربية والتعليم، فإذا كان التعليم يتمّ داخل القسم فإنّ التربية تتم بشكل أكبر خارجه في مؤسسات الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، على هذا الأساس لم يكن هدف المربي عند الإغريق تقديم المعارف بل تربية الطفل والتّكفل بتعزيز وتهذيب قيمه الأخلاقية ورعايته واختيار المعلّم ونوع التعليم الذي يراه مناسباً.

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 30.

أمّا التّحديد الاصطلاحي لهذا المفهوم يشير إلى منهجية معيّنة في التدريس، وينصب اهتمامه على تحديد طرائق التعليم قصد توجيه وترشيد الممارسات التربوية لتقويض تلك الممارسات العشوائية والارتجالية في الفعل التربوي؛ وهي ممارسة تجمع بين المعلّم والمتعلّم بغرض توجيه وتربية المتعلّم. "وتعتبر أنشطة وممارسات تتم داخل القسم، وكذا ما يمكن أن يعمل على ترشيد وعقلنة هذه الأنشطة والممارسات، أي التّظهير الدّي يقصد به فهم الظواهر ودراسة الطرائق والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تفيد النشاط التربوي بأفكار وإجراءات موجهة"¹.

من خلال هذا التعريف نلتمس بعداً نظرياً وآخر تطبيقياً للبيداغوجيا:

(1) "حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في الغايات والتوجهات وفي الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم والتربية.

(2) نشاط عملي يتكوّن من مجموع تصرفات المعلّم والمتعلّمين داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معيّنة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية"².

في سبيل ترشيد العملية التربوية نشأت العديد من النظريات البيداغوجية من قبيل: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفاءات، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا حلّ المشكلات.

يتضح جلياً من خلال تعريف البيداغوجيا وتعريف الدّيداكتيك -كما تمّ عرضه سابقاً- الفروق الجوهرية بينهما والتي تتمثّل في:

¹ - أحمد الفاسي، مفاهيم ومقاربات، ص7.

² - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، ص 255 .

يهتم الديداكتيك بالجانب المنهجي الذي يختص بطرق توصيل المعرفة للمتعلّمين واكتسابها؛ إذ يدرس الظواهر التعليمية-التعلمية من زاوية المحتوى أي الجانب المعرفي. بينما البيداغوجيا تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية والاجتماعية لما يجري داخل القسم في علاقة المتعلّم بالمعلّم.

يرتكز البحث في الديداكتيك على تفسير ظاهرة التعلّم انطلاقاً من منطق المعرفة؛ أي على "شروط اكتساب المعرفة من طرف المتعلّم، وتعتبر الوضعيات التعليمية كمساعد على التفاعل الأقصى بين المتعلّم والمعلّم والمعرفة"¹؛ فهي تهتمّ بالتفاعل القائم بين أقطاب المثلث الديداكتيكي. بينما البحث البيداغوجي يرتكز على تناول ظاهرة التعلّم من منطلق القسم وما يجري داخله من تفاعلات بين المتعلّم والمتعلّم؛ إذ "يتمّ التركيز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدّد، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة وتسيير القسم"²؛ فهي تهتمّ بكل ما يحدث داخل جغرافيا القسم.

الديداكتيك فرع من العلوم التطبيقية يهدف إلى تفسير العملية التعليمية-التعلمية ومختلف التفاعلات الحاصلة بين أقطابه (معلّم-متعلّم-معرفة) إذ تركز أكثر على أهمّ الأساليب، الطرق والتقنيات الأكثر نجاعة في تحصيل عملية التعلّم. أمّا البيداغوجيا تهدف إلى تحقيق الغايات والأهداف من وراء التعلّم بشكل خاص، وبالأهداف التي يصبو إليها النظام التربوي بشكل عام³.

إنّ التمييز بين مفهومي الديداكتيك والبيداغوجيا، لا يلغي أبداً الطابع العلائقي بينهما، إذ يمكن وصف هذه العلاقة بالتكاملية؛ فهنا نتحدّث عن نوع من الترابط النظري بينهما، فنظرياً البيداغوجيا هي تأسيس لكل ممارسة ديداكتيكية، أمّا الديداكتيك فهو التطبيق الإجرائي للمقاربات البيداغوجية، فمثلاً المقاربة بالأهداف أو الكفايات ما هي إلّا تجسيد لمبادئ بيداغوجيا الأهداف والكفايات. والديداكتيك كذلك من

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 32.

² - المرجع السابق، ص 32.

³ - المرجع نفسه، ص 46.

خلال مقارباته هو تطوير للبيداغوجيا؛ "فهناك مفاهيم أيضا يتم تأسيسها داخل الديداكتيك الخاص بتدريس مادة مدرسية تتحول بفعل تماسكها النظري وقوتها التفسيرية والإجرائية في الممارسة الديداكتيكية إلى مفاهيم عامة تدعم الخطاب البيداغوجي"¹.

كما أن البحث في البيداغوجيا يستند على مسألة مهمة جدًا تعتبر اللبنة الأولى لظهور أي مقارنة بيداغوجية جديدة؛ فالممارسة الديداكتيكية وفي حركة التفاعلات بين أقطاب المثلث الديداكتيكي وكل ما يفرزه من اكتساب للمعارف وتمثلات وعوائق ديداكتيكية، تعتبر مصدرا من مصادر التنظير للبيداغوجيا؛ والبحث البيداغوجي يجب أن يساير حيثيات الممارسات الديداكتيكية، كأن يساير حاجيات المتعلم واهتماماته، وأن يقدم للمعلم تقنيات فعالة في التعامل مع المتعلم.

ومن خلال رصد هذه العلاقة يتبين جيّداً أن المنظرين في مجال الديداكتيك والمعلمين، لزام عليهم الإطلاع على البحوث البيداغوجية وأهم مفاهيمها ومقارباتها من أجل ترشيد أكثر للعملية التعليمية-التعلمية وتحقيقا لأهدافها؛ فلا يمكن الحديث عن تطبيق المقاربة بالكفايات دون الإطلاع على التنظير البيداغوجي لها ومفاهيمها والنظريات النفسية التي تقوم عليها². كما لا يمكن من جهة أخرى للبيداغوجيين التنظير وبناء مقارنة بيداغوجية دون الرجوع إلى الديداكتيك ومفاهيمه من: مثلث، تعاقد ونقل ديداكتيكي؛ فهي وفق هذا الأساس تعتبر رسماً لإستراتيجية ملائمة للتدريس. فالبيداغوجيا التقليدية، على سبيل المثال لا الحصر، تنظر إلى التعليم بوصفه عملية تلقين للمعارف ومحور العملية التعليمية هو المعلم، وبذلك تكون المبدأ الذي تُبنى عليه المقاربة بالمضامين. وهكذا في كلّ مرة تتغير فيها مبدأ بيداغوجيا معينة تتغير معه المقاربة الديداكتيكية المرتبطة بها.

¹ - عبد الحق منصف، رهنات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007، ص 06.

² - أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص 67.

ب/ علاقة الديداكتيك بعلم النفس:

إذا كان موضوع التعليم هو دراسة السيرورات التعليمية-التعلمية في علاقة المتعلم بالمعلم وفي علاقتهما بالمادة المعرفية، فإنّ العنصر البشري هو محور اهتمامها؛ ولما كانت النفس البشرية معقدة ومتداخلة الجوانب لا يمكن فهمها والوقوف على خصائصها وفهم سلوكها إلاّ بالنظريات التي يقدمها علم النفس بفروعه، فهو يدرس كل الحالات النفسية سواء كانت شعورا أو لاشعورا، كما يهتم بكل ما يصدر عن الإنسان من سلوك سويّ أو شاذّ. ويهتم أيضا بدراسة العمليات والقدرات الذهنية وبطرق اكتساب المعرفة. ومن هنا نلتبس علاقة وظيفية بين التعليمية وعلم النفس؛ إذ يمثل علم النفس قاعدة مهمة للتعليمية بواسطته يتم فهم سيكولوجية المتعلم والمعلم، إضافة إلى أنّه يمدّ الممارسات الديداكتيكية بفهم أوسع للكيفيات التي يتعلم بها المتعلم ويكتسب المعارف والمهارات، وهذا كلّ يساهم في ترشيد، عقلنة والتحكم في عمليتي التعليم والتعلم، وعليه فإنّ علم النفس يمثل مرتكزا قاعديا للديداكتيك.

- علم النفس المعرفي:

ظهر علم النفس المعرفي بالولايات المتحدة الأمريكية في خمسينيات القرن الماضي تزامنا مع تطوّر العقل الحاسوبي الذي أبهر العالم، الأمر الذي دفع علماء النفس إلى دراسة الدماغ البشري والتعرّف على العمليات المعقدة التي يقوم بها ودراسة الأنشطة الذهنية والعمليات النفسية المرتبطة بها، ف"السيكولوجيا المعرفية مقاربة تهتمّ بالذهن الإنساني وبالتوقف عن كيفية معالجة المعلومات ودراسة الحالات الذهنية والعقلية، والحركية الديناميكية للذاكرة والإستدلال البرهاني في مساره التطوري النمائي، والحركي بتيان وظائف تلك العمليات الذهنية من تنظيم، ترتيب، تصنيف، تبويب، تقسيم، معالجة، انتقاء، إخراج وتنفيذ"¹.

¹ - جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، ص 30.

إنّ السيكولوجيا المعرفية تهتمّ بدراسة النشاطات الذهنية الداخلية للإنسان "وليس السلوك الخارجي الظاهري المرتبط بالحافز والاستجابة كما ذهب إلى ذلك السلوكيين التجريبيين"¹. فالنظرية السلوكية عجزت عن تفسير وفهم الكثير من الظواهر، كاللغة مثلاً، لأنّها اقتصرّت على وصف السلوك الخارجي دون التعمّق في فهم تلك العمليات على مستوى العقل^(*).

انطلاقاً من تعريف علم النفس المعرفي أو السيكولوجيا المعرفية يظهر أنّ المعرفة قاسم مشترك بين هذه السيكولوجيا والديداكتيك؛ إذ تعتبر -المعرفة- محور ومدار البحث عند كليهما؛ فقد اهتمّ علم النفس المعرفي بفهم وتفسير العمليات المعرفية وكيف تتشكل هذه الأخيرة ومختلف الوظائف العقلية العليا بشكل عام، أمّا الديداكتيك فهو يهتمّ بالمعرفة وكيفية تدريسها والآليات والتقنيات والوسائل الديداكتيكية الكفيلة بنقلها إلى المتعلّم من مستوى المعرفة العالمية إلى مستوى المعرفة المدرسية.

كما يشغل علم النفس المعرفي بعلميتي التعلّم والتعليم اللذان يعدان محورا الديداكتيك؛ فهو "يشغل بفهم استراتيجيات التعلّم وميكانيزمات البناء التدريجي للمعرفة في الذاكرة وشروط استعمال هذه المعارف، كما يقوم على الإنشغال بفهم استراتيجيات التعلّم الأكثر قابلية لمساعدة البناء التدريجي بمعرفة المتعلّم والمركبات الوجدانية والمعرفية لهذا البناء"².

¹ - جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، ص 31.

^(*) ويسمّى هذا العلم كذلك بعلم النفس الإدراكي، لأنّه يقوم بدراسة وظائف العقل العليا ومجمل نشاطاته من إحساس، إدراك، ذاكرة، خيال، لغة، ذكاء، إبداع، تفكير، استدلال .. وهذه الآليات تساعد الإنسان في إدراك العالم الخارجي فيتمّ تحويل تلك التنبيهات الحسية الخارجية (الإحساس) وتطويرها وتجريدها وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، فهو حسب تعريف نيسر "العلم الذي يدرس جميع العمليات التي بواسطتها يتمّ تحويل التنبيهات الحسية واختزالها وتطويرها وتخزينها واستعادتها واستخدامها. حلمي المليجي، علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 57.

² - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 55.

فالعلاقة وثيقة جدًا بين السيكلوجيا المعرفية والديداكتيك، وعلى المختص في الديداكتيك أن يكون واسع الإطلاع بهذا الفرع من علم النفس الذي يساعده على زيادة فهم العمليات المعرفية واستخدامها في التطبيقات الديداكتيكية لتحسين العملية التعليمية-التعلمية، وتحسين أساليب تعلّم المتعلّم ومعالجة مختلف المشكلات التي تصادف المعلم في عملية تكوينه للمتعلمين. كما يسمح كذلك بالاستغلال الأمثل لقدرات المتعلّم في وضعيات التعلّم المختلفة مما يساعد أكثر على تحقيق الكفايات المرجوة من العملية التدريسية بشكل سريع وفعال.

- علم النفس السلوكي:

علم النفس السلوكي أو "السلوكية اسم مشتق من السلوك ويطلق على النظرية التي أطلقها واطسون الأمريكي Jhon Broadus Watson (1878 - 1928) عام (1912) إثر إطلاعه على تجارب بافلوف Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936) في دراسة الأفعال الشرطية المنعكسة. فهي تفسّر سلوك الحيوان والإنسان بإرجاعه إلى ردود فعل ناشئة عن تأثير الأسباب الخارجية"¹. موضوع هذا الفرع من علم النفس هو السلوك الملاحظ أو القابل للملاحظة في البيئة أو المحيط المسؤول عن ذلك السلوك؛ وهذا السلوك يتعلّق بشرطين أساسيين هما المثير والاستجابة. أو بصيغة أخرى إنّ موضوع هذا الفرع السيكلوجي هو دراسة للسلوك الخارجي للإنسان والحيوان من خلال ربطه بالمثيرات والاستجابة الناتجة عنها في البيئة التي تنتمي إليها هذه الكائنات وما ينجر عن ردود الأفعال من تغيير في سلوكها.

وبهذا الشكل يتضح أنّ السلوكية حققت نصيبا من العلمية البحتة فيما يتعلّق بالمنهج التجريبي من ملاحظة، تجريب، قياس، تنبؤ وموضوعية، يتّضح هذا أكثر من خلال وصف "واطسن" للسلوكية بأنها فرع تجريبي من العلوم الطبيعية غايته وصف السلوك وتفسيره والتنبؤ به.

¹ - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، ص، ص 271، 272.

كما اهتمّت السلوكية بظاهرة التّعلّم وكيفية حدوثه في ربطه بين مجموعة من المثيرات ونوعية الاستجابة الحاصلة؛ فالتعلّم حسب هذه المدرسة هو "إعطاء استجابة ملائمة، وميكانيزم هذا التعلّم هو الارتباط المتكرّر بين مثير واستجابة"¹.

في التأسيس العلمي لهذا الفرع من علم النفس مرّ بمحطات أساسية تتمثّل في:

المحطة 1/ يُعدُّ إدوارد ثورندايك **Edward Thorndike** (1874-1949) من السّباقيين في هذا المجال بدراسة السّلوّك الإنساني وربطه بالمثير والاستجابة والذي جعل منه قاعدة مرجعية في تفسير التّعلّم وأسّس نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ والتي تعني أنّ الإنسان يتعلّم من خطئه ونتيجة لتكرار محاولاته يصل إلى الهدف المطلوب. فبعد التجارب التي أجراها ثورندايك توصل إلى أنّ الإنسان يواجه أثناء تفاعلاته العديد من المواقف والمثيرات التي لا بدّ وأن يسلك إتّجاهها سلوكاً معيّناً، ومثل هذه المواقف هي بمثابة إشكالية تدفع الفرد لكي يتخلص منها فيتعلّم أداء استجابة مناسبة؛ إذ يلجأ إلى محاولة الاستجابات المتوفرة لديه بحيث يتخلّى تدريجياً عن المحاولات الخاطئة ويحتفظ فقط بالاستجابات المناسبة. وفي ضوء ذلك يتشكّل الارتباط بين المثير والاستجابة بحيث يميل الفرد إلى تكرارها لاحقاً عندما يواجه هذا الموقف أو المثير. فالفرد يتعلّم السلوك المناسب من خلال الخطأ. والتعلّم تغير آلي في السلوك يترتب عنه التخلي التدريجي عن المحاولات الخاطئة والإحتفاظ فقط بالاستجابات الصحيحة².

المحطة 2/ أقام بافلوف العديد من التجارب التي ساهمت في تعزيز النظرية السلوكية بتأسيسه لنظرية الإشرط الكلاسيكي، والتي كانت نتيجة ملاحظته بأنّ كلاب المخبر في بعض الحالات تقف على أرجلها وتتهبّأ للطعام ويبدأ لعابها بالسيلان تماماً كما لو أنّ الطعام أمامها بالرغم من عدم وجوده. بدأ

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 51.

² - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق، عمان، ط.1، 2010، ص 76.

بافلوف في تحديد ظروف حدوث هذه الظاهرة، وقد لاحظ أنها تحدث في حالات محددة تتمثل في وجود أصوات وخطوات أقدام أمام المخبر. وعند الكشف عن ماهية هذه الأصوات تبين أنها أصوات أقدام الحارس الذي يعتني بالكلاب ويقدم لها الطعام. لهذا افترض بافلوف أن الكلاب تعودت على هذه الإستجابة (سيلان اللعاب والتهيؤ للطعام) وهي ردّة فعل طبيعية لاستكشاف الطعام، لأنّه بطبيعته يؤدي إلى هذه الإستجابة دون الحاجة لتعلّمها عند مجرّد سماع أصوات أقدام الحارس، وهو المثير المحايد نتيجة اقتران الحارس بالطعام¹. فالتعلّم إذن حسب نظرية بافلوف قائم على الإنتباه إلى المنبهات وتكرارها وحصول الإستجابات المطلوبة.

المحطة 3/ في هذه المحطة سيؤسس واطسن بناءً على تجارب بافلوف المدرسة "السلوكية" وتطوير نظرية الإشرط الكلاسيكية؛ فالتعلّم حسبه ظاهرة انتقاء للاستجابات الملائمة عن طريق الإشرط أو الإقتران بين المثير والإستجابة، إذ "يرى أن الإنسان يولد بعدد محدود من المنعكسات وهي تمثل مجموعها كلّ الحصلة السلوكية له، ولكن من خلال الإشرط يمكن تطوير العديد من الإرتباطات بين المثيرات والإستجابات؛ فمن خلال الإشرط يتعلّم الأفراد كيفية الإستجابة للعديد من المواقف الجديدة"².

المحطة 4/ تطوّر السلوكية في هذه المحطة كان على يد سكينر F. B. Skinner (1904 – 1990) الذي أقام قواعد الإشرط الإجرائي لظاهرة التعلم، يقصد به أن الإستجابة عند تعزيزها الإيجابي يميل الفرد إلى تكرارها، أمّا عند تعزيزها السلبي فإنّ الفرد يميل للتوقف عنها، ويتمّ التركيز لا على المنبهات البيئية كما هو الحال في الإشرط الكلاسيكي، بل يتمّ التركيز على الفعالية الذاتية والداخلية للعملية السلوكية. أي أن المنبه والإستجابة يقترنان معا نتيجة اقتران التعزيز بالإستجابة، وليس المنبه كما في نظرية الإشرط الكلاسيكي؛ حيث يجبر هذا المنبه الفرد على إبداء الإستجابة المطلوبة، بمعنى أن

¹ - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلم، ص 49.

² - المرجع نفسه، ص 64.

الإستجابة السلوكية عند تعزيزها الإيجابي ستحفز الفرد إلى المزيد من الإستجابة، أمّا عند تعزيزها السلبي فتحفزه بالنتيجة على ترك السلوك أو التخلي عنه¹.

إنّ فالسيكولوجيا السلوكية عميقة الأثر على الدّيداكتيك، بفضلها يتمّ فهم أكثر لظاهرتي التعلّم والتعليم وربطها بشروطها وأسبابها؛ فهي تمدّ المعلّم بأساليب إجرائية لحصول تعليم مقصود وهادف، كما تساعد على فهم سيكولوجية المتعلّم أثناء تعلّمه؛ إذا تقرر التعلّم ابتداءً بالبيئة التي ينتمي إليها المتعلّم وآلياتها الخاصة في إثارة المنبهات وحدوث استجابة لها؛ فالبيئة إنّ هي المصدر الأساسي والمحرّك الفاعل للتعلّم إذ يلعب التكرار دور مهمّ في هذه العملية.

أمّا نظرية "سكينر" تعدّ نظرية بارزة في فهم عملية التعلّم على المستوى الذهني والمعرفي إذ تساعد في حدوث تعلّم نشط وفعال، وتحدد أنواع المعرّزات المناسبة للمتعلم ومواعيد تقديمها له خلال العملية التعليمية التعليمية؛ وبالتالي يصبح التعلّم أكثر حيوية لأنّ المتعلّم هو المحور الأساسي في هذه العملية.

النظرية السلوكية بشكل عام ساهمت في بلوغ الوضعيات الدّيداكتيكية لأهدافها، على المستوى الإجرائي لعملية التعلّم القائم على نشاط المتعلّم الذاتيّ، في "أن يكون المتعلّم قادراً على تقديم الجواب المناسب، أو أن يكون قادراً على حلّ الوضعيات المعقّدة والمركّبة، وأن يكون قادراً على تقديم الحلول الملائمة والمناسبة لمختلف المشاكل التي تواجهه"².

- علم النفس البنائي:

تعدّ النّظرية البنائية نظرية رائدة في علم النفس المعاصر اهتمّت بالنّمو المعرفي للإنسان على مختلف فترات حياته أسّسها **جان بياجيه Jean Piaget (1896 – 1980)**، هي نظرية معرفية نمائية لأنّها تهتم

¹ - محمد زياد حمدان، نظريات التعلّم، تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق د.ط، 1997، ص 62.

² - جميل حمداوي، محاضرات في الدّيداكتيكا العامة، ص 28.

بالكيفية التي تنمو بها المعرفة خلال المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان؛ ففي كل مرحلة عمرية أساليب تفكير خاصة لذلك عمل بياجيه على كشف ووصف التغيرات التي تطرأ على تفكير الفرد، إذ تعد نظرية بياجيه من أوائل النظريات التي فسرت النمو العقلي عند الأطفال؛ تنظر هذه النظرية نظرة بيولوجية إلى الإنسان باعتباره بناء تنظيمي من خلال العلاقات التكاملية بين عناصره، إضافة إلى تفاعلاته مع البيئة التي ينتمي إليها، وكل هذا يساهم في تشكل المعرفة التي من خلالها ينمو العقل ويتطور¹، وبالتالي المعرفة ليست معطى نهائي جاهز لكن الخبرة والتجربة ضرورية لعملية تشكيلها وتجريدها.

رصد بياجيه مراحل النمو المعرفي للطفل ولكل مرحلة عمرية عمليات معرفية خاصة بها:

1. المرحلة الحس-حركية: تمتد هذه المرحلة من الولادة إلى نهاية السنة الثانية؛ إذ يعتمد الطفل على استخدام حواسه المتعددة وأفعاله الحركية لاكتشاف العالم.
- 2 . مرحلة ما قبل العمليات: تمتد هذه المرحلة من السنة الثالثة إلى غاية السابعة؛ الطفل في هذه المرحلة العمرية لا يكون قادرا على إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح. فالعمليات المنطقية أقل نضجا إذ يعتمد على الصور والأشكال فيرتبط تفكيره بالمظاهر الخارجية للأشياء فقط.
- 3 . مرحلة العمليات المادية: تمتد هذه المرحلة من السنة الثامنة حتى نهاية السنة الحادي عشرة؛ إذ يستطيع الطفل القيام بعمليات معرفية حقيقية مرتبطة بالأشياء المادية، كما يقوم بعمليات منطقية بالبحث عن الأسباب، الاستدلال والتنبؤ وهذا على المستوى المادي فقط.

¹ - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلم، ص 233.

4 . مرحلة العمليات المجردة: تبدأ من السنة الثاني عشرة وتمتد إلى السنوات اللاحقة وتسمى كذلك بمرحلة العمليات المنطقية، فلا يرتبط التفكير بالعالم الخارجي بل يصبح عملية داخلية خاصة بالفرد إذ يستخدم العمليات المعرفية القائمة على الرموز والمعاني المجردة¹.

أما عن تأثير النظرية البنائية على الديداكتيك يظهر ذلك من خلال انصباب اهتمام هذه النظرية بظاهرة التعلم وتركيزها على نشاط المتعلم، فالتعلم ليس عملية بسيطة آلية بل هو عملية إنتاج جديد تعتمد على التفكير والنشاط الذاتي للمتعم فهو مسؤول عن تعلمه؛ بل أكثر من ذلك المعرفة لا تبقى ثابتة بل "تتطور على نحو مستمر وتتغير مع مواجهة المتعلمين بخبرات جديدة تجبرهم على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدلوها، وبعبارة أخرى فإنّ تعليم جيد ينبغي أن يتضمن تعريض المتعلم لمواقف يجرب فيها بأوسع معنى للكلمة"². وبهذا فالبنائية تهتم أكثر بعلاقة المتعلم بالمادة المعرفية وهي أحد العلاقات والتفاعلات بين أقطاب المثلث الديداكتيكي.

ج/ علاقة الديداكتيك بعلم الاجتماع:

إذا كانت التعليمية تؤسس للتفاعلات الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم، فهي تعبر عن تفاعل تعليمي-تعليمي من جهة وتفاعل اجتماعي من جهة أخرى، وهنا يمكن التأسيس للعلاقة بين الديداكتيك وعلم الاجتماع.

إنّ علم الاجتماع "يبحث في الظواهر الاجتماعية من جهة ما هي خاضعة لقوانين طبيعية كغيرها من الظواهر المادية أو الحيوية"³؛ فهو يهتم بدراسة التفاعلات الحاصلة بين الأفراد في إطار اجتماعي معين محاولاً تفسيرها وإيجاد قوانينها الخاصة. هذا بشكل عام، أما الفرع من هذا العلم الذي يرتبط بالديداكتيك

¹ - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلم، ص، ص 244، 245.

² - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم، ص 67.

³ - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الأول، ص 38.

هو علم الاجتماع التربوي أو ما يسمّى بـ "سوسيولوجيا التربية" الذي يختص بدراسة الإنسان في علاقته مع الآخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة أو المعرفة، الثقافة، التعليم أو التدريب، أي "العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي (التعليمي-التعلمي)؛ سواء كانت هذه العلاقات بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل، وبين كل من في المؤسسة التربوية"¹.

إن علم اجتماع التربية يُعنى بدراسة التفاعلات الاجتماعية الحاصلة في المحيط التربوي داخل المؤسسة التربوية، وحتى داخل الفصل الدراسي ومختلف الظواهر المرتبطة بتلك التفاعلات من فشل دراسي، التسرب، النجاح، التحصيل الدراسي، تحديات المدرسة، علاقة المدرسة بالأسرة، وغيرها من الظواهر التربوية. هذا الفرع من علم الاجتماع يُحوّل النظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي التعليمي من خلال دراسة وتحليل للنماذج التربوية، والطرق والتقنيات والأساليب التربوية، والقضايا والمشكلات التي تتكوّن داخل المؤسسات التعليمية. هذه الدراسة السوسيولوجية تتم من خلال تحليل تفاعل العناصر التعليمية داخل نسقها الاجتماعي؛ فهي إذن تتناول العلاقات القائمة في عملية التفاعل بين مكونات البنية أو النسق الذي توجد فيه هذه الظاهرة التربوية².

تشتغل سوسيولوجيا التربية بمجالات متنوّعة يمكن إجمالها في:

1/ مجال المدخلات: "تتمثّل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة، ويتميّز التلاميذ على أنّهم ساكنة المدرسة بخصائص فيزيولوجية، نفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، الجنس، المستوى الثقافي والأصل الاجتماعي، أمّا المدرّسون والإداريون فيتميّزون بالمتغيّرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية"³. من هنا يظهر أنّ الدراسة في مجال سوسيولوجيا التربية هي مقارنة سيكو-سوسيولوجية

¹ - علي الحوات، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ط 1، 1979، ص 84.

² - عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2000، ص 21.

³ - جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيكا العامة، ص 35.

لأنّها تهتمّ من جهة بالخصائص النفسية للمتعلم والمعلم، وحتى الإداري داخل المؤسسة المدرسية وفي تفاعلها الاجتماعي من جهة أخرى.

2/المُخرجات: تتمثّل في "توظيف مختلف المعارف والمهارات من أجل تحقيق النّجاح الدّراسي ورصد مختلف آثار التّعلّم في أساليب الحياة، وترتكز العمليات على نقل القيم الأخلاقية والمعارف، والاهتمام بالبيداغوجيا والتّقويم"¹.

أمّا اهتمامها بالبيداغوجيا فيتمثّل في تناولها الكيفية التي تنتقل بها المعارف والمحتويات وبمختلف الوسائل والتّقنيات الدّيداكتيكية، وبطبيعة العلاقات بين المعلم والمتعلم وبما يجري داخل القسم والنّظام العام له. كما تهتم كذلك بأنظمة التّقويم وقواعده كجزء لا يتجزأ من العملية التربوية.

وهكذا فإنّ الدّيداكتيك يستفيد كثيرا من الأبحاث في مجال سوسيولوجيا التربية، من خلال دراسته للكثير من الظواهر التربوية كالفشل، النّجاح، وهذا يساهم أكثر في فهم العملية التعليمية-التعلّمية كفهم أسباب نجاح المتعلّمين وتفاعلهم الإيجابي مع المعلم والمتعلّمين في عملية تعلّمهم، وحتى تفاعلهم مع عناصر المحيط المدرسي وخارجه. كما يمدّ المختصين في مجال الدّيداكتيك برؤية بعيدة للتحدّيات الممكنة مصادفتها في العملية التعليمية و اقتراح حلول لها. وهكذا ارتبط الدّيداكتيك في علاقته بسوسيولوجيا التربية بالبعد الاجتماعي بعدما كان مرتبطا بالبعد النفسي الفردي ضمن المقاربات النفسية.

¹ - جميل حمداوي، محاضرات في الدّيداكتيكا العامّة، ص 35.

2. كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية:

في سبيل ترشيد وعقلنة العملية التعليمية- التعلمية، شهد الحقل البيداغوجي والديداكتيكي عدّة مقاربات من أعلام التربية والديداكتيك من خلال تحديدهم للمقاربة الأكثر ملائمة للفعل التعليمي- التعلّمي، التي تساهم في بناء شخصية المتعلّم وتنمية قدراته بوصفه مشروعاً مستقبلياً لا بدّ إعداده للاندماج في المجتمع والمساهمة في البناء الحضاري. كما تتشكّل تلك المقاربة قاعدة أساسية في أداء المعلم لعمله التعليمي حيث تمّدّه بمبادئ ومعالم استراتيجية تدريسه تخطيطاً، تنفيذاً وتقويماً. من أجل هذه الأهداف شهد الحقل التربوي ثلاثة مقاربات أساسية، انتقل فيه العمل التعليمي من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف ثمّ المقاربة بالكفايات. فكلّ واحدة من هذه المقاربات لها نظرتها الخاصة لأقطاب العملية التعليمية الثلاثة: المعلم، المتعلّم والمعرفة، كما تتميز نشأة كلّ واحدة منها بظروف اقتصادية، سياسية واجتماعية؛ فالتطوّر الذي يشهده العالم في عصر ما يساهم في بلورتها وصياغة معالمها من أجل تطبيقها إجرائياً داخل القسم.

1.2 الإشتقاق اللغوي والضبط الإصطلاحي:

"المقاربة" تعني في الألفاظ اللغوية المعنى دنا وحادثه بكلام حسن، وتقارب ضدّ تباعد، المقاربة هي الدنو والإقتراب مع السداد وملامسة الحق¹. أمّا إصطلاحاً فهي تصوّر و"بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طرق ووسائل، مكان وزمان، وخصائص المتعلّم والوسط وغيرها"². أو هي "الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدّارس أو الباحث لموضوع، أو الطريقة التي يتقدّم بها في الشّيء"³؛ فهي تشير إلى تصوّر الباحث في تحليله ومعالجته للموضوع المراد دراسته واستراتيجيته في اقترابه من إدراك حقيقة

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 222.

² - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلّبات، دار الخلدونية، الجزائر، د(ط، س)، ص 207.

³ - حسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشرق، المغرب، د(ط، س)، ص 27.

ذلك الموضوع؛ ذلك التّصور القائم على مجموعة من المبادئ والقواعد التي تؤسّس لكيفية عامّة أو لخطّة نشاط ما قصد تحقيق أهداف معيّنة.

أمّا المقاربة البيداغوجية فهي ذلك الأساس النظري الذي يتكوّن من مجموعة المبادئ والقواعد التي تؤسّس وتتطرّق للعملية التّدرسية ودراسة لوضعياتها المختلفة وحلّ لمشكلاتها قصد بلوغ أهدافها، فهي تأطير للعلاقات القائمة بين مكونات العملية التعليمية-التعلّمية (المعلّم، المتعلّم، المعرفة، المنهاج التربوي، البرنامج التّعليمي،...) لتحقيق غايات تعليمية وفق خطّة تربوية واضحة المعالم؛ فهي تخطيط للعمل التربوي.

ولقد ضبط المعجم المّوحد لمصطلحات المناهج وطرق التّدرّس مفهوم المقاربة البيداغوجية على النحو التّالي: "تصوّر ناظم لمجموع ممارسات التّعليم والتّعلّم، يربط على نحو نسقي بين التّوجهات التّربوية المؤطرة للبرامج والمناهج الموجهة لتدريسها وتعلّمها، والناظمة لمكونات الوضعية التّربوية المدرسية، بما في ذلك غايات العمل التربوي وأهدافه، العلاقات التّربوية، والوسائل والوسائط المستعملة في التّدرّس والتّكوين والتّعلّم وأنشطة التّقويم والدّعم من أجل بلوغ غايات محدّدة"¹.

وكما تمّ الإشارة إليه سابقا فإن العملية التّعليمية، قصد عقلنتها وترشيدها، شهدت في مسارها تحوّلًا من المقاربة التقليدية إلى مقارنة أكثر حداثة، لكلّ واحدة منها مبادئها ونظرتها الخاصة لعملية التّدرّس.

2.2 المسار التّطوّري للمقاربات البيداغوجية:

لقد تطوّرت مقاربات التّدرّس من المقاربة بالمضامين (المحتوى) إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات.

¹ – Arab League Educational ,Culturel and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic), p 94.

أ/ المقاربة بالمضامين (المقاربة بالمحتوى):

تعتبر المقاربة بالمضامين ذلك التّصور للعملية التّعليمية المتمركز حول محورية المعلّم في تلقينه للمعارف، وتعتبر أنّ المتعلّم مجرد متلقّي للمعرفة. والتّعليم حسب هذه المقاربة هو مجرد تلقين يعتمد على الطّريقة الإلقائية، يفرض على المتعلّم جملة من المعارف والقيم ولا تراهن على استعداداته، ميولاته، قدراته وخصائصه النفسية، بل يعتبر المتعلّم تابعا لسلطة المعلّم من جهة والمحتوى الدّراسي من جهة أخرى.

إنّ البرامج الدّراسية وفق هذه المقاربة تهدف أساسا إلى شحن أذهان المتعلّمين بمعارف جاهزة، ودليلها في ذلك أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة فليس هناك فروق بين الأفراد، ولذا فإنّ التّربية بدورها ثابتة تنظر إلى الإنسان من حيث هو كائن مجرد، فلا تعير اهتماما لحوافزه الدّاخلية واستعداداته الدّاتية، ويترتب عن ذلك أنّ ما يتعلّمه التّلميذ لا يخضع لمعطيات نفسية داخلية، بل يخضع لما يراه الكبار مناسبا للأطفال. وبهذا نجد أنّ المحتويات الدّراسية مفروضة على التّلميذ ولا مجال لهم في مناقشة صلاحيتها لهم أو رغبتهم في تعلّمها.¹ تركز هذه المقاربة على قطبي المثلث الدّيداكتيكي المتمثل في مركزية المعلّم والمادّة المعرفية دون الاهتمام بتفكير المتعلّم وقدراته العقلية.

ترجع الجذور الفلسفية لهذه المقاربة إلى الاتجاه التجريبي الذي يعتبر أنّ العقل البشري مجرد صفحة بيضاء قابل لملئه بكلّ أشكال المعرفة الممكنة، وانطلاقا من هذه المسلّمة فإنّ الصّلاحية كلّها للمعلّم والبرامج الدّراسية في تزويد هذا المتعلّم بالمادّة المعرفية كما نصّ عليها المنهاج التّربوي، هذا الاتجاه البيداغوجي يهتمّ "بالمعرفة النّظرية والتّعليم الموسوعي غير المتخصّص مع عدم الإهتمام بمجالات تطبيق المعارف وكذا بآليات تطبيقها، كما تتميّز بصعوبة اختيار وسائل التّقويم"²؛ فالنّقيّم وفق هذه

¹ - كمال فرحاي، تصميم المناهج التّعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2017، ص 25.

² - إلهام خنفي، "مدى فاعلية اختبارات التّقويم التّشخيصي في الكشف عن الكفاءات النّهائية عند تلاميذ التّعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللّغة العربية"، (مذكرة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 95.

المقاربة يتمّ عن طريق امتحانات قائمة على أساس قياس الحجم المعرفي للمتعلم المخزن في ذاكرته، فالتلميذ الناجح هو الذي قام بحفظ أكثر للمعارف التي تمّ تلقينها في الدرس، ويمكن وصف التدريس بصبّ المعلومات في ذاكرة المتعلم، وما الامتحانات إلّا مجرد ردّ بضاعة المعلم وتفرغ لمحتوى الذاكرة من تلك المعلومات.

تبدو هذه المقاربة بالدرجة الأولى من خلال ما تمّ الإشارة إليه أنّها مقاربة تحمل الكثير من المزالق الديداكتيكية؛ قائمة على علاقة المعلم-المعرفة، أمّا المتعلم فدوره ثانوي يتمثل في تلقّي المعرفة؛ فمن الناحية الابستمولوجية تمخض عن هذه المقاربة الوصاية المطلقة للمعلم في نقل المعرفة، وتعطيل قدرات المتعلم وعدم مشاركته في بناء الدرس. أمّا من الناحية السيكلوجية فلا تعير اهتماماً بخصائص المتعلم النفسية ولا اهتماماته وميولاته اتجاه المعرفة. أمّا من الناحية القيمة فلا نلاحظ وجوداً لتعليم ديمقراطي قائم على أساس الحوار، المناقشة، حرية الرأي والتعبير ومن ثمّة تغييب لثقافة قبول الآخر. لذلك تمّ التحوّل إلى مقاربة أخرى لها تصوّر حول العملية التدريسية أكثر مرونة من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية وجعلها أكثر تنظيماً من الناحية الإجرائية.

ب/ المقاربة بالأهداف:

- الاشتقاق اللغوي والضبط الإصطلاحي:

يعدّ مفهوم الهدف مفهوماً مركباً للمقاربة بالأهداف في الاشتقاق اللغوي، جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ "هدف إلى الشيء لجأ إليه"¹، أمّا في معجم الوسيط ورد أنّ الهدف هو الغرض الذي تُوجّه إليه السهام فهو الغاية والنتيجة المراد الوصول إليها؛ فهو "كلّ مرتفع والغرض الذي تُوجّه إليه السهام ونحوها"² يشير الهدف لغويّاً إلى معاني القصد والمرمى إلى الشيء وتحقيق الغايات المرجوة.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، ص 783.

² - شوقي ضيف، المعجم الوسيط، مجلّع اللغة العربية، مصر العربية، 2004، ص 98.

أما اصطلاحاً الهدف هو النتيجة النهائية لأي فعل، فهو عند جون ديوي "يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمرتبة عن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"¹؛ وبهذا يتعلّق الهدف بالتوقع والتنبؤ بنتائج الفعل في مواقف معينة، لكي لا يكون السلوك الإنساني عشوائياً، فهو في طبيعته مرتبط بأغراض ومقاصد معينة، وهو من جهة أخرى يعبر عن الطابع الحيوي في النشاط الإنساني. وفي هذا الشأن فسّر علماء النفس السلوك الإنساني وربطه بين عناصره الثلاثة:

الحاجة ← النشاط ← الهدف

أما تربوياً؛ الهدف هو "مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييراً مقترحاً يُراد إحداثه في التلميذ، ووصف ما يستطيع التلميذ أدائه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس أو الدرس"²؛ أي أنّه كلّ سلوك نموذجي مرغوب فيه، أو صياغة صريحة لغايات السلوك التعليمي المتوقعة لدى المتعلمين وما ينبغي أن يكون عليه سلوكهم في نهاية الحصة التعليمية أو المقرر الدراسي.

وعليه المقاربة بالأهداف تهدف إلى تغيير وتعديل في سلوك المتعلم، وجعل تلك الأهداف قابلة للملاحظة والقياس انطلاقاً من مقارنة الأهداف المرجوة، وما تمكّن المتعلم من تحقيقه من تغييرات؛ فهذه المقاربة تركز أكثر على نتائج التعليم. ويعتبر "رالف تايلور" أول من تحدّث عن الأهداف التعليمية سنة 1935. هذا ما أكّد عليه المؤتمر الدولي سنة 1948 الذي نظّمته "الجمعية الأمريكية للسلوكيات" في مناقشة أسباب الفشل الدراسي، فمن أهم أسباب هذا الفشل هو عدم وضوح الأهداف التربوية للعملية

¹ - محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ط1، د.س، ص 11.

² - المرجع السابق، ص 22.

التدريسية. وقد نتج عن هذا المؤتمر صنفات للأهداف التربوية مثل صنفاء "بينيامين بلوم Benjamin Bloom (1913 – 1999) و"دافيد كراثوول David Krathwohl (1921 – 2016)"¹.

- الخلفية العلمية للمقاربة بالأهداف:

تعدّ النّزعة السلوكية خلفية علمية للتّدرّيس بواسطة المقاربة بالأهداف، بوصفها نظرية في التّعلّم؛ الذي يعتبر "عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد، ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر تغيّراً في الأداء"²، الذي تمّ حصره في مبدأ المثير والاستجابة. فالتّعلّم حسب ثورندايك يقوى ويضعف حسب قوة التّرابط بين المثيرات والاستجابات، يقوى بالمكافآت ويضعف بالعقاب؛ أمّا عند سكينر فالتّعلّم هو تعديل للسلوك بشكل متواصل انطلاقاً من الاستجابات المرغوب فيها. فهذه المدرسة بشكل عام تقوم على وصف السلوك وقابليته للملاحظة والقياس الذي اتخذته منظرو البيداغوجيا بالأهداف كمعيار إجرائي لتقييم التّعلّم إنتاجاً ومردودية في تفاعل المتعلّم مع المعرفة من جهة، والمحيط من جهة أخرى، والذي يستدعي قدراً من الاستجابات التي تحدّد أهدافاً معيّنة في النشاط التعليمي-التعلّمي؛ فجميع السلوكات الإجرائية للمتعلّم هي ترجمة للأهداف التي تُسجل في بداية الحصة التعليمية، أو بداية المحور التعليمي، أو بداية الفصل أو البرنامج الدّراسي أو في تصور المنهاج بشكل أكثر شمولية.

كما تشكّل الفلسفة البرغماتية كذلك أحد الأسس لبيداغوجيا المقاربة بالأهداف؛ إذ يظهر البعد البرغماتي لهذه المقاربة في تركيزه على النتائج المتوخاة من الفعل التعليمي-التعلّمي، وعلى مدى فاعلية تحقّق الأهداف التعليمية وفائدتها العملية، "فأجراً الأهداف تتسجم تماماً مع البراغماتية التي تؤكد على ضرورة جعل العلوم كلّها في متناول التجربة والقياس"³.

¹ - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلّم، ص 248.

² - جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي، الجزائر، ط 3، د.س، ص 32.

³ - كمال فرحاي، تصميم المناهج التعليمية، ص 28.

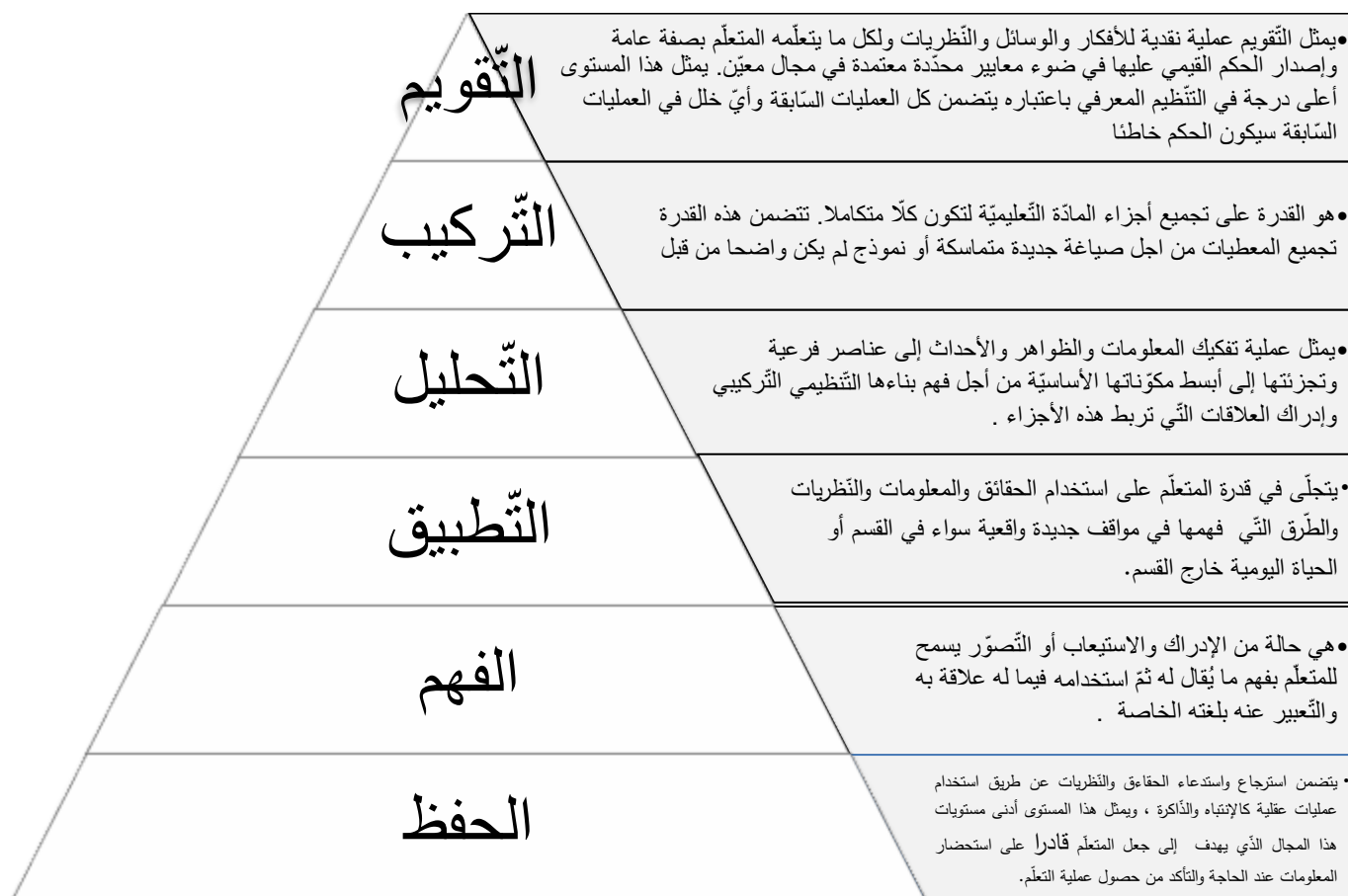
- في تصنيف الأهداف التربوية:

يشكل تصنيف الأهداف التربوية أحد أهم المعطيات القاعدية لعمل المعلم وتسييرا للعملية التعليمية-التعلمية من الناحية الإجرائية، فمن أجل التحكم والتنفيذ الجيد للمنهاج يجب الحرص على شمولية تلك الأهداف لكافة مجالات التعليم. من أجل هذه الغاية قام بلوم بتقديم أول صنافه للأهداف التربوية تلك التي تتعلق بالمجال المعرفي، تبعه كراثول الذي قدم صنافه للأهداف في المجال الوجداني، ثم "هاراو" Anita Harrow (1935 - 2005) الذي قدم صنافه متعلقة بالمجال الحسي الحركي.

1- صنافه بلوم في المجال المعرفي:

يُقصد بهذا النوع من الأهداف التربوية، تلك التي تتعلق بالنشاط العقلي للمتعلم ومستويات تفكيره إذ ترتبط أساساً بالمعارف التي يتلقاها وكيفية تفاعله معها، وقد عبّر بلوم في هرمه المعروف باسمه عن هذه الأهداف والتي يقسمها إلى ست مستويات: الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. ويأتي الشكل الهرمي الآتي بيانه توضيحاً لتلك المستويات التي تعبّر عن الأهداف المرتبطة بالنشاط العقلي للمتعلمين التي تسعى العملية التعليمية-التعلمية لتحقيقها.

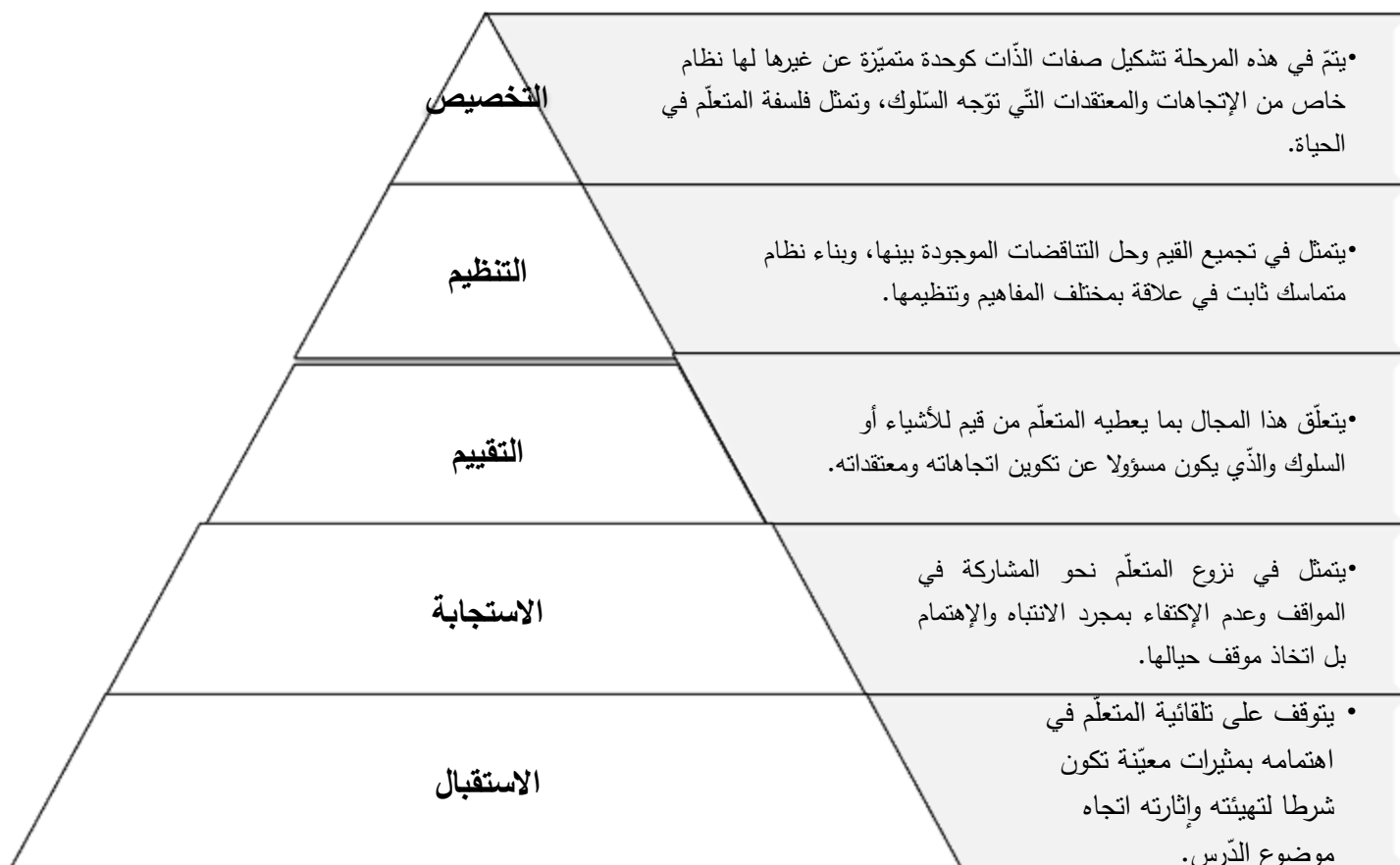
شكل بياني يوضح تصنيف بلوم الهرمي للأهداف التعليمية¹



2- صنافه كراثول في المجال الوجداني: يقصد بهذه الأهداف ذلك النوع من الأهداف التعليمية المرتبطة بوجدان وعاطفة المتعلم التي تعتبر كدافع لعملية التعلم، والتي تظهر على شكل إتجاهات وقيم. يشكّل هذا الجانب أحد أهمّ الجوانب التي لا تقل أهمية عن المجال المعرفي والحس-الحركي لأنّه مسؤول عن بناء شخصية المتعلم. طرح كراثول تصنيفاً للأهداف التعليمية المرتبطة بهذا المجال إذ انطلق من نفس التصنيف الهرمي لـ"بلوم" وتتمثل في خمس مستويات: الاستقبال، الاستجابة، التقويم، التنظيم، التخصيص.

¹ - عمر عبد الله الحراكي، درويش حسن درويش، نظريات وطرائق التدريس، نماذج وشروحات، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والإقتصادية، برلين، ألمانيا، ط. 1، 2023، ص 72.

صناعة كراثول للأهداف التربوية المتعلقة بالمجال الوجداني¹



3- صناعة المجال الحسي الحركي: تتعلق أهداف هذا المجال بالمهارات الحركية الجسدية واليدوية كالكتابة، المحادثة، الرسم، الرياضة، وحركة الجسم ككل. وأشهر التصنيفات لهذا المجال وأكثرها شيوعاً هو تصنيف "إليزابيث سمبسون" Elizabeth Simpson نظراً لسهولة تطبيقه إذ تتطرق وتتدرج فيه من الأسهل إلى المعقد، ومن الأدنى إلى الأرقى كما هو الشأن في صناعة بلوم، إذ يحتوي على سبع مستويات: الإدراك الحسي، الميل، الاستجابة، الآلية، الاستجابة المعقدة، التكيف، الإبداع.

¹ - جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ط.1، 2001، ص 498.

صنّافة الأهداف التربوية المتعلقة بالجانب الحسي-الحركي¹



¹ - محمد أنجيب، "صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية"، (مجلة قضايا لغوية)، المجلد 04، العدد 03، ديسمبر 2023، ص 23 .

- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

حدّد "رالف تايلور" Ralph W. Tyler (1902 – 1994) ثلاثة مصادر رئيسية تكون مصدرا لإشتقاق الأهداف التربوية والتي تتمثل في:

1/ طبيعة البيئة الإجتماعية وحاجاتها، مشكلاتها وطموحها، فيجب أن تكون الأهداف التربوية منسجمة مع فلسفة ذلك المجتمع وخصائصه الثقافية لكي يندمج المتعلّم مع بيئته، وأن يصبح عضوا فاعلا في تلك البيئة.

2/ طبيعة المتعلّم وخصائصه النّمائية، حاجاته، اهتماماته، وقدراته إذ لا بدّ أن تكون العملية التّعليمية-التعلّمية مراعية لكافة جوانب المتعلّم المختلفة الجسميّة، العقلية والوجدانية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بنموه من حيث خصائصه، مشكلاته، حاجاته، اهتماماته وقدراته في كلّ مرحلة عمرية والذي يكون مسؤولا عن دافعيته وممارسته لفعل التعلّم، فلا بدّ من مراعاة كلّ هذا في صياغة الأهداف التربوية.

3/ طبيعة المادّة الدّراسية، مكوّناتها والاتجاهات الحديثة، إذ يجب مراعاة طبيعة المادّة الدّراسية وأهدافها المحدّدة، إلى جانب ضرورة الإطّلاع على التطور العلمي المعرفي حتى لا يكون النّظام التّربوي منعزلا عن التغيّر الحاصل في العالم¹.

- شروط صياغة الأهداف السلوكية (الإجرائية):

تتدرّج الأهداف التربوية أفقيا من الأكثر شمولية وعمومية إلى الخاص، ومن المدى البعيد إلى المدى القصير؛ هناك أهداف عامّة تتعلّق بالمجتمع متصلة بخصائصه الثقافية، وهناك أهداف تتعلّق بمرامي ومقاصد النّظام التّربوي بشكل عام، ثمّ تليها أهداف خاصّة بكلّ مرحلة تعليميّة، ثمّ أهداف تتعلّق بمجال

¹ - خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أوزيد، أساسيات التّدرّس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، الأردن، ط 1، 2014، ص 36.

معرفي معيّن (مثلما هو الحال في مجال اللّغات)، وأهداف خاصّة بمادّة تعليمية معيّنة، ثمّ أخيراً أهداف الدّرس، أو بما يعرف بالأهداف الاجرائية فهي "عبارة تصف التّغير المرغوب فيه في مستوى وسلوك المتعلّم معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً عندما يكمل خبرة تربوية بنجاح"¹؛ أو بصيغة أخرى تعتبر صياغة لغوية تصف سلوكاً معيّناً قابلاً للملاحظة والقياس يتوقع أن يكون المتعلّم قادراً على تحقيقه في نهاية النّشاط التّعليمي. ويجب أن تكون صياغته وفق شروط وضوابط:

- أن يكون الهدف محدّداً وواضحاً، قابلاً للفهم لا يحتوي أيّ غموض من شأنه أن يؤدّي إلى تفسيرات متعدّدة من متعلّم لآخر.

- أن تصف العبارة السلوك المتوقّع من طرف المتعلّم؛ أي أن يتضمّن فعلاً أدائياً؛ مثل "يركّز"، "يقارن"،... وفي سياقه المعرفي الذي يُستخدم فيه، مثل أن يذكر الطّالب خطوات المنهج التّجريبي.

- أن تصف العبارة سلوكاً يمكن ملاحظته هو في ذاته وفي نتائجه، وأن يسهل قياسه ومن ثمة إمكانية تقييم نتيجة التّعلم وتقويم سلوك المتعلّم.

- أن تتلاءم صيغة الهدف مع سلوك المتعلّم لا سلوك المعلّم؛ لأنّ المتعلّم هو المعني بالعملية التّعليمية-التّعلّمية.

ما تجدر الإشارة إليه أنّ بعض الأفعال لا تصلح لصياغة الأهداف السلوكية، إمّا لأنّها تحمل أكثر من معنى، أو لأنّها أفعال لا يمكن ملاحظتها، مثل: يستمتع، يؤمن، يعتقد... الخ².

¹- خليل ابراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أوزيد، أساسيات التّدرّس، ص 47.

²- علم الدّين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدرّس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط 2، 1997، ص 155.

ج/ المقاربة بالكفاءات:

- الاشتقاق اللغوي والتحديد الإصطلاحي لمفهوم الكفاءة:

جاء في لسان العرب المحيط لابن منظور أنّ "الكفاء والكفو على فُعْلٍ وفُعْلٍ والمصدر "الكفاءة"، والكفاء النّظير والمساوي. ونقول لا كِفَاءَ له أي لا نظير له"¹.

لابدّ من الإشارة أولاً إلى أنّ هناك استعمالين للمقاربة بالكفاءات؛ حيث هناك من يصطلح عليها بـ"المقاربة بالكفايات" وهناك من يصطلح عليها بـ"المقاربة بالكفاءات"، يرى "عبد الرحمن التّومي" (1966) أنّ جلّ الفاعلين والممارسين التربويين والمهتمّين بموضوع الكفايات وقعوا في خطأ استعمال مصطلح كفاءة عوض كفاية"². فمفهوم الكفاية يشير بشكل عام إلى امتلاك الفرد للمهارات والقدرات والمعارف والإتجاهات اللازمة التي تمكنه من حلّ المشكلات التي تواجهه من أجل أداء مهامه الوظيفية بفعالية"³.

أشار إليها فيليب بيرنو Philippe Perrnoud (1944) في تعريفه للكفاءة أنّها "القدرة النشيطة والفعالة على مواجهة فئة من الوضعيات التي يتم التحكم فيها بفضل التواتر على معارف ضرورية وعلى تعبئتها بشكل ملائم وفي الوقت المناسب للتعرف على المشكلات الحقيقية وحلّها"⁴. بذلك تكون الكفاءة القدرة الفاعلة في مواجهة المواقف وحل المشكلات.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 3893.

² - حسن اللّحية، الكفايات في علوم التّربية، ص 135.

³ - Arab League Educational ,Culturel and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic), p17.

⁴ - Perrnooud. P, Construire des compétences des écoles, ESF, Paris, 1997, p44

أما فيليب ميريو **Philippe Meirieu** (1949) فقد عرفها على أساس أنها "القدرة على جمع فئة من المشكلات مع برنامج محدد لمعالجتها"¹، أي أنّ الكفاءة تظهر بوصفها المهارة التي بواسطتها يتم حل المشكلات التي يواجهها الفرد.

إنّ الفرد يعتبر كفؤاً حسب **ف. م. جيرار Gérard F. M.** (1953) عندما يكون "قادراً على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعيات مشكلة"². تظهر الكفاءة من خلال هذا التعريف بوصفها: قدرة ديناميكية وبنائية لأنّها تشترط الدمج بين عدة موارد يتم تحصيلها من أجل التعامل مع الوضعيات؛ من خلال نقل المكتسبات وإعادة وضعها في سياق جديد، ومنطق الكفاءة ليس التراكم وإنما الإنجاز والبناء والإكتشاف.

كما تعرف الكفاءة أيضاً بأنها "مجموع السلوكات الكامنة في الفرد (عاطفية، معرفية، حس-حركية) تسمح له بممارسة نشاط ما بنجاح، أو هي التحكم في المعارف والمهارات التي تسمح بالقيام بمهام مدرسية معطاة وتخبرنا عن مستوى كلّ تلميذ، ويمكن ملاحظتها على شكل سلوكات خلال الأنشطة التي يقوم بها التلميذ"³، تظهر الكفاءة على شكل سلوك يعكس المهارات التي والقدرات التي يتمتع بها الفرد.

أنّ الكفاءة تشير إلى معاني القدرة الفاعلة والفعالة على الدمج الوظيفي وتعبئة الموارد المختلفة، وهذا من أجل التعامل السليم، والتفاعل مع وضعيات مشكلة وحلها. فالتعبئة لا تعني استحضار المعارف والمعلومات التي تمّ حفظها، بل تفعيلها من أجل حل مشكلة ما وما يتطلبه هذا الأخير من عمليات ذهنية.

¹ - Meirieu Phillipe, Apprendre...oui mais comment, ESF, Paris, 1989, p 52.

² - Gérard F. M., Evaluer des compétence, Guide pratique, De Boek , Bruxelles, 2008, p55.

³ - حسن اللحية، الكفايات في التربية، ص 137.

ترتبط الكفاءة بعدة مفاهيم أخرى من بينها:

المعرفة: تعتبر المعرفة مكوناً أساسياً من مكونات الكفاءة وهي مجموع المعلومات والأفكار والنظريات التي تشكل قاعدة نظرية للمتعلم في مواجهة المواقف التي يعترضه.

القدرة: تتمثل في تلك الإمكانيات الموجودة لدى الفرد التي تمكنه من أداء مهام مختلفة؛ بينما الكفاءة ترتبط بتعبئة الموارد المختلفة التي يملكها المتعلم من معارف ومهارات من أجل القيام بمهمة ما في سياق تعليمي والتي تمكنه من بلوغ النتائج؛ فهي ما يقدر المتعلم على إنجازه.

المهارة: باعتبار أنّ "الكفاءة مهارة في وضعية مرتبطة بمعارف يمكن ملاحظتها خلال إنجاز المهام المطلوبة"¹؛ فإن تلك الأفعال التي يقوم بها المتعلم سواء كانت عضوية حركية أو لفظية أو عقلية تتميز بنجاحها ودقتها مع الاقتصاد في الجهد والوقت.

الاستعداد: يمثل تلك القدرة الكامنة في الفرد التي تؤهله لأداء نشاط معين؛ فتكون الكفاءة بوصفها استعداد للاضطلاع بمهام معينة، سواء كان نفسياً أو بيولوجياً.

الإنجاز: يعني ذلك الأداء الفعلي على مستوى من الدقة، الذي يقبل الملاحظة والقياس ومن ثمة التقويم؛ فالكفاءة تشهد على المتعلم ما يمكن أن ينجزه بكل دقة ومهارة وفاعلية في المواقف التي يواجهها، وبالتالي تتميز الكفاءة ببعدها العملي الإجرائي الذي يظهر في سلوك المتعلم.

الفعالية: هي القدرة على تحقيق الأهداف بشكل عملي إجرائي، والذي يحفز المتعلم على ابتكار الحلول لمشكلة ما، فالكفاءة بهذا المفهوم تعتبر "القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، ولمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة"².

¹ - حسن اللحية، الكفايات في التربية، ص 140.

² - حسن اللحية، الكفايات في التربية، المرجع السابق، ص 142.

يتضح من خلال ما سبق ذكره أنّ الكفاءة تتكوّن من مجموع المعارف والمعلومات والحقائق التي تؤدّي إلى سلوك أدائي معيّن ونتائجه، أي تعبئة مجموعة من الموارد وبذلك تكون الكفاية محدّدة مضبوطة ولا مجال للصدفة والعشوائية مع قابليتها للتطبيق ومن ثمة التقويم.

يشير مصطلح المقاربة بالكفاءات إلى تصور بيداغوجي للعملية التعليمية-التعليمية مختلف عن المقاربة بالأهداف والمقاربة بالمحتويات، حيث يتبنى استراتيجية تربوية تسعى إلى تنمية كفاءات المتعلّم بما يتناسب مع قدراته من جهة، ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى؛ فهي تجعل من نشاط المتعلّم الدعامة الأساسية لعملية التعلم، فالمتعلّم هو الذي يبني كفاءته وقدراته انطلاقاً من استثمار معارفه وموارده المختلفة وتعبئتها بشكل جيّد من أجل حلّ الوضعيات المشكلة التي يواجهها، "فقد تمّ الاعتماد على المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم من منطلق أنّ يستند إلى نظام كامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنتظمة، والتي تقوم بإقحام المتعلّم ضمن وضعية تعليمية تعلّمية، وإنجاز تلك المهمة التي تتطلبها الوضعية بشكل ملائم"¹

- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

تستمدّ المقاربة بالكفاءات مرجعيتها وأطرها النظرية من بعض فروع علم النفس والنظريات التربوية كالنظرية البنائية، نظرية الذكاءات المتعدّدة وعلم النفس الفارقي.

أ/ النظرية البنائية:

تُعَدُّ النظرية البنائية لـ "جان بياجيه" Jean Piaget (1896 - 1980) أحد أهمّ المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات التي تقوم على مبدأ التعلّم النشط، أين يكون المتعلّم محور العملية التعليمية-التعلّمية وهو المسؤول على بناء معارفه: يدمج معارفه، ينتقي، يحلّل، يتخذ القرارات ويستنتج بناءً على مكتسباته السابقة. فهي تنظر إلى التعلّم لا من منطلق التغيّرات الظاهرية السلوكية كما يرى علم النفس السلوكي؛

¹ - ميلان محمد، الفلسفة والبيداغوجيا من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي، ص 46.

بل تنظر إليه من منطلق التغيرات التي تحدث في العمليات المعرفية وفق التطور العمري لحياة الطفل. فالتعلم عملية نمائية بالأساس غير متعلق بامتلاك المعرفة بتاتا بل يتعلق بالجانب الإجرائي؛ أي التركيز على كيف المنهجي بدل الكم المعرفي، الذي من خلاله يظهر فيه المتعلم قدراته في التعلم من خلال تعبئة موارده المعرفية المختلفة في سياق تعلمي معين¹.

فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تصوّر بيداغوجي يركّز على الدور الفعّال والمنتج للتعلم وتنمية كفاياته الخاصة، فإنّها في ذلك تستند على النظرية البنائية التي نظرت إلى المعرفة من زاوية بنائية تنتج انطلاقاً من نشاط المتعلم الخاص في سياق تعليمي معين عبر مراحل العمرية؛ هذا ما يتناسب مع المرامي الأولى لهذه المقاربة التي تسعى إلى تنمية قدرات المتعلم العقلية، المهارية، الوجدانية من أجل نمو متكامل لشخصيته بمرور مراحل تعلمه، وأثره الفاعل في محيطه.

ب/ نظرية الذكاءات المتعددة:

مثلت نظرية الذكاءات المتعددة ما يشبه الثورة الكوبرنيكية في المجال النفسي والتربوي، إذ غيرت الكثير من التصورات والمفاهيم الكلاسيكية حول الذكاء وقياسه، إذ ترى أنّ الذكاء ذو بعد واحد ومحدود يشمل عدداً معيناً من القدرات، فبإصدار "غاردنر Howard Gardner (1943)" كتابه "أطر العقل" غير تلك المفاهيم؛ إذ أكدّ على أنّ الذكاء الإنساني متشعب يضم قدرات متعددة (كفاءات متعددة).

عرّف غاردنر الذكاء في كتابه "أطر العقل" على أنه قدرة نفس-حيوية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية ما، لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة². انطلاقاً من مؤسس كاردنر لتعددية الذكاء إذ يحدد ثمانية أنواع من الذكاءات وهي: الذكاء اللغوي/اللفظي، الذكاء الحسي/الحركي، الذكاء المنطقي الحسابي، الذكاء المكاني/البصري، الذكاء الشخصي/الداخلي، الذكاء

¹ - عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلم، ص 246.

² - Gardner H., Seven Multiple Intelligence Approaches to Assessment, Tuxon, Arizona, Zephyr Press, 1994, p34.

الاجتماعي، الذكاء الموسيقي، كل نوع من الذكاء يتميز عن غيره بنشاط وقدرة ذهنية تقوم بوظيفة معينة¹.

تكتسي نظرية الذكاءات المتعددة أهمية في المجال التعليمي، وتعدّ بحثاً في العقل وقدراته، إذ حاولت فهم الكيفية التي بها تتشكل العمليات العقلية وآلياتها في حدوث التعلم، كما غيرت المفهوم التقليدي للعقل واهتمّت بكل القدرات والمهارات والطاقات، لكي تكون عملية التعلم والتعليم حيوية وفعّالة ومنتجة، مع ضرورة الابتعاد عن الممارسات التقليدية لتصنيف المتعلمين، وتجاوز مفهوم الفشل الدراسي والنظرة الثنائية (المتعلم قادر/غير قادر). إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واستغلالها لتطوير العملية التعليمية-التعلمية، وزيادة الدافعية للتعلم عند التلاميذ وتنمية التعاون بينهم².

ج/ علم النفس الفارقي:

استعمل هذا المصطلح لأول مرة سنة (1973) من طرف التربوي الفرنسي المعاصر "لويس لوغران" Louis Legrand (1921-2015)، إذ تعتبر نهجا بيداغوجيا جديدا يبحث عن تطبيق مجموعة من الوسائل في العملية التعليمية بغرض إتاحة الفرصة لمتعلمين غير متجانسين من حيث القدرات والاستعدادات والمعارف لبلوغ أهداف مشتركة.

جاءت هذه البيداغوجيا لتأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين وفوارقهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، حيث جعلت هذه المقاربة الحديثة من الأنشطة التعليمية أنشطة واضحة ومتنوعة مبنية على أساس الفروق الفردية، فكانت الفردنة من جهة، والتنوع من جهة أخرى، خاصيتا البيداغوجيا الفارقية³.

¹ - Gardener. H, Seven Multiple Intelligence Approaches to Assessment, p 37.

² - Ibid., p 40.

³ - نسرین كنزة بن دحو، "بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة"، (رسالة دكتوراه)، جامعة وهران، 2014، ص

تقوم البيداغوجيا الفارقية على مبادئ:

- خصوصية الفرد التي تتنوع حسب المجال الفيزيولوجي، المعرفي، السوسيوثقافي، الوجداني.
- تقليص الفارق بين زمن التعليم والتعلم؛ إذا كان في البيداغوجيا التقليدية فرق بين زمن التعليم والتعلم، فإنّ في هذه المقاربة سيكون زمن التعلم أكثر من زمن التعليم.
- إنّ للذكاء أنواع وأصناف ومن الإجحاف حصره في نوع معين، فلا يجب التمييز بين المتعلمين بنسبة ذكاءهم، بل يجب معرفة نوع الذكاء الذي يتميزون به، وعليه يجب على المتعلم حسن توظيف الذكاءات واستثمارها في العملية التعليمية التعلمية¹.
- إنّ الغاية من البيداغوجيا الفارقية تتمثل أساسا في محاربة الفشل الدراسي، وجعل كل متعلم قادر على اكتساب المعرفة وفقا لقدراته وإمكانياته إلى جانب الوعي بالقدرات الذاتية وتنميتها، تحرير الرغبة في التعلم، تعليم الإستقلالية والثقة بالنفس وإثراء التفاعل داخل القسم.

- أنواع الكفاءات:

تقوم عملية تنمية وتطوير الكفاءات على ضرورة التمييز بين أنواعها والتي تتمثل في:

- **الكفاءة المعرفية:** وتتمثل في تلك الكفاءة التي تتضمن المعلومات والمعارف الضرورية لأداء الفرد لمهمة معينة.
- **الكفاءة الأدائية:** معيار تحقيق هذه الكفاءة هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب؛ فهي تشمل قدرة الفرد في إظهار سلوك معين لمواجهة وضعية مشكلة؛ فهي تتعلق بأداء الفرد لا معرفته لكن ترتكز في تحقيقها على الكفاءة المعرفية.

¹ - نسرین کنزہ بن دحو، بیداغوجیا الأهداف فی تعلیمیة الترجمة، ص 58.

- **الكفاءة الوجدانية:** تتشكل هذه الكفاءة من استعدادات الفرد، ميوله، اتجاهاته ومعتقداته اتّجاه نفسه واتّجاه المهمة التي عليه أدائها وميوله نحو مادّة دراسية.

- **الكفاءة الإنتاجية:** يتعلّق هذا النوع من الكفاءات بالتحقق الميداني والنتائج العملية لأداء معيّن في نهاية مرحلة ما، تتميز بطابعها العام والشّامل، تعبّر عن إدماج مجموعة من الكفاءات المرحلية السابقة.¹

-مستويات الكفاءة:

إنّ التدّريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يقتضي التّمييز بين أربع مستويات من تحقيق الكفاية المطلوبة والتي تتمثل في:

- **الكفاءة القاعدية:** تتعلّق بوحدة تعليمية معيّنة أو نشاط معيّن أو حتّى مجموعة من الحصص، وهي هدف أساسي يوضح بدقّة ما سيفعله المتعلّم، أو ما هو قادرا على القيام به، في ظروف محدّدة من خلال تعبئة كل موارده لأداءٍ أو إنجازٍ معيّن.

- **الكفاءة المرحلية:** كفاءة يكتسبها المتعلّم من خلال فترة دراسية معيّنة مضبوطة في فصل دراسي، تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لتكون أكثر قابلية للتجسيد وتعتبر قاعدة لتحقيق الكفاءة الختامية.

- **الكفاءة الختامية:** كفاءة مركّبة تتضمن نواتج التّعلّم خلال سنة دراسية أو طور، تتشكّل من مجموعة من الكفايات المرحلية.²

¹ - حسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، ص 53.

² - عبد القادر اللورسي، المرجع في التّعليمية، ص 62.

- أسس تحديد الكفايات ومصادر اشتقاقها:

إنّ تحديد وصياغة الكفاءات في العملية التعليمية-التعلّمية لأمر مهمّ، لكن معرفة الأساس الذي تقوم عليه صياغتها ومصادر اشتقاقها يكتسي أهمية بالغة؛ إذ أنّ تحديدها ليس عشوائيا واعتباطيا بل يعتمد على أسس لابدّ من احترامها والتي تتمثل في أربعة أسس:

أ/ الأساس الفلسفي: يكتسي هذا الأساس أهمية بالغة بين أسس صياغة الكفاءة، لأنّه يمثل قاعدة ومنطلقا جوهريّا يتمّ من خلاله وضع الغايات والأهداف التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، وما يشمله من خصائص ثقافية تحكم مساره والتي من خلالها تحدّد نتائج التعلّم المرغوب فيها.

ب/ الأساس الإمبريقي: يركز هذا الأساس على المفهوم الإمبريقي الذي يشكّل أساسا علميا تقوم عليه عملية صياغة واشتقاق الكفاءات اللازمة المعرفية والأدائية.

ج/ أساس المادة الدراسية: تعتبر المادة الدراسية أحد أهمّ مكونات العملية التعليمية-التعلّمية، وأحد أقطاب المثلث الديداكتيكي إلى جانب المعلّم والمتعلّم، فلا يمكن أن تتم عملية التعلّم دون وجود خبرات ومعارف تُقدّم للمتعلّم؛ ومن هذا المنطلق تعدّ المادة الدراسية أساسا في تحديد الكفاءة من الجانب المعرفي وحتى الجانب الأدائي الذي يُعتبر مكملًا للجانب المعرفي.

د/ أساس الممارس (المعلّم): إذا كان المتعلّم هو المقصد في العملية التعليمية-التعلّمية وقطب المثلث الديداكتيكي، فإنّه يعدّ مرجعا أساسا في صياغة الكفاءات وهو المعني بها، فعمل المعلّم لابدّ أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص متعلّميهِ ونوع الكفاءات التي يجب أن يحققها، إلى جانب قدرته لأداء مهامه التدريسية من تسيير القسم، إدارة المناقشة والحوار، تنشيط الدرس، تفعيل مشاركة التلاميذ، وغيرها من المهام التي يجب أن تكون فعّالة وأداءها مميّز يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوب فيها¹.

¹ - حسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، المرجع السابق، ص، ص 18، 20.

3. الدرس الفلسفي:

يعتبر الدرس الفلسفي درساً متميّزاً عن باقي الدروس في المجالات المعرفية الأخرى؛ فهو من جهة متفرد بنوعية المعارف التي يقدمها للمتعلم والمختلفة تماماً عن بقية الدروس، تلك المعارف التي طالما بحث عنها الإنسان والتي تعبّر عن فضوله المعرفي وبعده الأنطولوجي. فالدرس الفلسفي لحظة وجودية يعبر فيها المعلم والمتعلم على حدّ سواء عن مواقفهما وآراءهما إتجاه مسائل تتصلّ بهما من الناحية القيمية، الإبتيمية والأنطولوجية. وهو من جهة أخرى يتفرد كذلك من الناحية المنهجية كون أنّ المعلم لابدّ له من إتقان استخدام الوسائل والتقنيات الديداكتيكية لتقريب المعنى في ذهن المتعلم قصد تحقيق غايات معرفية، بيداغوجية وسيكولوجية، كما أن خصوصية الدرس الفلسفي ليس على المستوى الإجرائي فقط؛ بل تظهر كذلك من خلال مفهومه، غاياته، وطرائق تدريسه، وهذا ما سنحاول التطرّق إليه في هذا المطلب.

1.3 الإشتقاق اللغوي والضبط الاصطلاحي للدرس الفلسفي:

الدرس لغة:

"درست الكتاب أدرسه، درسا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليّ، ومنه درست السورة أي حفظتها"¹، الدرس يشير إلى معاني القراءة، الفهم والحفظ.

الفلسفة لغة: تعود إلى اللغة اليونانية (philosophia) والتي تعني حرفياً "محبة الحكمة".

الضبط الاصطلاحي للدرس الفلسفي:

يشير مصطلح الدرس بشكل عام إلى مجموعة من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى إيصال المعرفة ضمن معايير وتحديات بيداغوجية وديداكتيكية مفترضة من الهيئة الرسمية وكذا المؤسسة

¹. ابن منظور، لسان العرب، الجزء الخامس، ص245.

المؤطرة؛ تلك العملية تستلزم وجود المعلم والمتعلم وعلاقاتهم التفاعلية على المستوى الإيستمولوجي السيكولوجي والسوسيولوجي.

أمّا الفلسفة اصطلاحاً، فقد تعدّدت تعريفات الفلاسفة لها حسب توجههم الفكري وخصوصية كل ثقافة في إطارها الزمكاني.

وردت الفلسفة في معجم التعريفات للجرجاني بمعنى "التشبه بالإله بحسب الطاقة البشرية لتحصيل السعادة الأبدية، وهذا التشبه في الإحاطة بالمعلومات والتّجرد عن الجسمانيات"¹.

أمّا في المعجم الفلسفي لجميل صليبا لفظ الفلسفة يطلق على "العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصح، ومن الصفات التي تتميز بها الفلسفة هي الشمول، الوحدة، التعمق في التفسير والتعليل والبحث عن الأسباب القصوى والمبادئ الأولى"².

أشار إليها "مراد وهبة" في معجمه بأنّها "علم الأشياء الأبدية الكلية وماهيتها وعللها بقدر طاقة الإنسان"³، الفلسفة بشكل أو بآخر "تسعى إلى فهم طبيعة الأشياء ودراسة طرق التفكير والأدوات التي تستخدم في المعرفة، والسّعي لدراسة مشكلة السلوك الإنساني ومعالجة القيم"⁴.

إنّ الفلسفة بشكل عام تشير إلى ذلك النمط المتميز من التفكير العقلاني، فهي نشاط تأملي ينشغل بقضايا كونية، وجودية وإنسانية، تبحث في طبيعة الموجودات وماهيتها وأصلها وأسباب وجودها بغية الوصول إلى الحقيقة في شكلها المجرد، الشامل والمطلق.

¹ - علي بن محمد السيّد الشريف الجرجاني، معجم النّعريفات، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيّة، القاهرة، مصر، د.ط، 1413، ص 142.

² - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص 160.

³ - مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، ص 469.

⁴ - Arab League Educational ,Culturel and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic), p 97.

أمّا الدرس الفلسفي هو عبارة عن نشاط يعتمد على مجموعة من الأساليب والمراحل الإجرائية، تعالج قضايا فلسفية مختلفة ضمن إطار زمني ومكاني معيّن، ووفق ضوابط بيداغوجية وديداكتيكية. كما أنّه يميّز بطابعه التساؤلي الإشكالي والنقدي؛ إذ ينطلق من إشكال يتصلّ بعمق وجود الإنسان في أبعاده المختلفة، حيث ينطلق من التصورات العامّة والشائعة بغية تصحيحها والتأسيس المعرفي والمنطقي لها بضبط التّصورات وتقديم البنية الحجاجية. وهو يهتم بتنمية القدرات الذهنية للمتعلم ومهارات الحوار والتواصل والانفتاح على الآخر. أو بتعبير آخر هو "عملية تحليل لمسألة فلسفية ابتداءً من استشكال محير، مقلق واستفزازي يستثير الأذهان ويفتح المجال للنقاش والجدل، حيث تعتبر العملية الجدلية كحركة فكرية تُحدث التّفاعل في جغرافيا القسم أثناء الدرس الفلسفي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم"¹.

2.3 خصائص الدرس الفلسفي:

انطلاقاً من تعريف الدرس الفلسفي نلتزم عدّة خصائص تميّزه عن غيره من الدروس:

- درس يتناول أكبر القضايا الفلسفية التي أثّرت في تاريخ الفلسفة بعرضها في سياقها المعرفي الخاص، لكن لا يكتفي بالجانب النظري بل يتجّه إلى الجانب التطبيقي، الذي يكون فيه المتعلم محورا أساسيا في عملية التعلم، وهذا النشاط يتضمن تدريب المتعلم على الإنشاء الفلسفي من بناء مقال وتحليل نص فلسفيين وما يتضمنه من تفعيل لملاكات التفكير من تساؤل، حجاج، نقد، إلى جانب تنمية قدرة الإلقاء والحوار في نشاط البحوث، العروض والإنتاج الفلسفي.

- الدرس الفلسفي عملية هادفة تقوم على جملة من الآليات والوسائل البيداغوجية والديداكتيكية يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف المعرفية، الوجدانية والسلوكية، فهو ليس درسا ارتجاليا، عفويا وعشوائيا،

¹ - بن عودة أمينة، "ديداكتيكا الدرس الفلسفي، نحو ممارسة فعلية لفعل التفلسف"، (مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية)، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، المجلد 13، عدد 01 جوان 2022، ص 172.

بل لابد أن يكون التخطيط أحد مرتكزاته، وهذه الضرورة الديداكتيكية لإيقاف بعض الممارسات من قبيل السطحية في عرض النظريات والمذاهب الفلسفية.

- درس يتميز عن باقي الدروس -خاصة الدروس المتعلقة بالعلوم التقنية- بأن يكون المتعلم حاضرا بآرائه، تحليلاته وتفكيره الذاتي لكي يشارك في عملية بناء المعارف، لا أن يكون مجرد متلقي أو أن يكون دوره سلبي في بناء الدرس. فالدرس الفلسفي درس حيوي لا يتناول أفكارا ثابتة بل يتناولها في بعدها الحركي الديناميكي، وذلك بتفاعل المتعلم مع المعلم (حوار عمودي) و بين المتعلمين أنفسهم (حوار أفقي)؛ لا يهدف إلى حشو عقل المتعلم بالمعلومات والمعارف فحسب؛ بل يطور القدرة على التفكير الحر ومناقشة مشكلات الواقع¹.

- الدرس الفلسفي لحظة أنطولوجية يقف فيها المتعلم ويراجع أفكاره اتجاه وجوده والوجود العام؛ فيها يدرك أنه الخاص المتفرد عن بقية الدّوات؛ يدرك ذاته ككائن مفكر له حرّيته الفكرية التي بها يؤسس لأفكاره ومواقفه من الحياة؛ فالدرس الفلسفي إذن تجربة إنسانية محضة، إذ أنّ الإنسان في ذاته يصبح الدّارس وموضوع الدّراسة معا؛ في هذا الصدد يقول مورييس بلوندال (Maurice Blondel) 1861 - 1949 "أنّه ليس يكفي أن نأتي بالإنسان إلى مدرسة الفيلسوف، بل لابدّ لنا أيضا أن نأتي بالفيلسوف إلى مدرسة الإنسان، ومادام على الفيلسوف أن يحيا وينمو باعتباره إنسانا، فإنّه لابدّ لحياته الإنسانية من أن تدخل في صميم فلسفته بوصفها جزء لا يتجزأ من تلك الفلسفة"².

- الدرس الفلسفي لا يقوم على التوقع على الذات، بل إنّ الانفتاح والتواصل شرط ملازم له؛ فهو لحظة تفاعل بين الذات والآخر عن طريق الحوار. "فالدرس الفلسفي درس تواصل يقيم على الحوار والإقناع

¹ - بن عودة أمينة، ديداكتيكا الدرس الفلسفي، نحو ممارسة فعلية لفعل التفلسف، ص 173.

² - ابراهيم زكريا، مشكلة الفلسفة، دار مصر للطباعة، مصر، د (س، ط)، ص 65.

والمساءلة والتبليغ والإستقطاب والتأثير في المتلقي، وذلك يتوقف على حسن استخدام المفاهيم في عملية التّواصل¹، فهو حركة دياكتيكية تفاعلية بين الذات الفاعلة والمحيط الذي تتفاعل معه.

- كما يتسم الدّرس الفلسفي بطابعه الإشكالي التّساؤلي، ذلك أنّ الفلسفة تولد من رحم التّساؤل المنبثق عن دهشة الإنسان؛ فالدهشة حسب أرسطو هي التي دفعت بالمفكرين الأوائل إلى النّظر الفلسفي، بهذا الشّكل ينطلق من دهشة المتعلم وتساؤلاته في محاولة فهمه لذاته وغيره والوجود بشكل عام.

3.3 ديداكتيك الفلسفة:

ورد في معجم التربية تعريفا لتعليمية الفلسفة مفاده أنّها "دراسة لوضعيات وسيرورات تعليم وتعلّم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها، والتّفكير في المشكلات التي يثيرها تعلّم هذه المادّة وتعليمها"². فتعليمية الفلسفة تهتم بدراسة الأساليب والطّرق الدّيداكتيكية لعملية تعليم وتعلّم الفلسفة ودراسة المشكلات التي تعيق هاتين العمليتين، باتخاذ أساليب تدريسية معيّنة الغرض منها الرّفع من جودة الدّرس الفلسفي وتجاوز عوائق ومشكلات تدريس هذه المادّة.

4.3 البناء الدّيداكتيكي للدّرس الفلسفي:

يسير الدّرس الفلسفي وفق خطة ديداكتيكية وبيداغوجية لترشيد العملية التعليمية-التعلّمية مسهلاً لعمل المعلّم وبناء التعلّقات وتقريبها في أذهان المتعلّمين، لذلك سيكون التّخطيط للدّرس الفلسفي شرطاً أساسياً في بناءه لبلوغ الأهداف المرجوة منه من الناحية الإجرائية، وهذا لعقنة الممارسة الفلسفية بعيداً عن العشوائية في الطّرح الفلسفي. لذلك سينطلق الدّرس الفلسفي من تصورات يقوم بتحليل بنيتها

¹ - ميلان محمد، "الفلسفة والبيداغوجيا، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدّرس الفلسفي بالتعليم الثانوي بالجزائر"، (أطروحة دكتوراه)، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2018/2017، ص 181.

² - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتك، ص 71.

المفاهيمية ثم الإستشكال، ثم الإنتقال لبناء مواقف تحتاج إلى بنية حجاجية، ليتم الإنتقال إلى المسألة النقدية لها لينتهي في الأخير باستنتاج حول المشكلة المطروحة.

أ/ المدخل إلى الدرس:

يتم في هذه المرحلة الإنطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلمين وتقويمها لبناء تعلّات جديدة، والوسيلة الديداكتيكية التي يستعملها المعلم في هذه المرحلة هي الوضعية المشكلة التي يستوحيها من واقع التلميذ، نابعة من اهتماماته وحاجاته، تثير دهشته وتساؤلاته، وتولد فيه قلقا نفسيا ومعرفيا، فيها يراجع المتعلم مكتسباته وما هو مألوف وشائع "وأحسن المنطلقات في المدخل إلى الفلسفة أن يختار المعلم مسألة راهنة تمس حياة الطلبة وتشغل تفكيرهم"¹. تهدف إلى بناء التعلّات الجديدة بناءً على دور المعلم في توليد المعرفة من المتعلم نفسه باستعمال آلية الحوار التوليدي السقراطي.

الوضعية المشكلة عبارة عن "وضعية تعلّمية تُحفّز الطّلاب على الإنخراط الفعلي في التعلّم بنحو يسمح لهم باكتساب معارف جديدة وبتوظيف المعارف السابقة التي حصلوها، وإمكانية إحداث قطيعة معها، وذلك بتضمّنها عائقا يشعر فيه المتعلّم أنّه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا، ويعتبر تجاوزه ضرورياً لحدوث التعلّم"². تسمح للمتعلّم من التفكير الذاتي وتكوين تعلّاته بنفسه، أي أن يكون فعّالا في عملية التعلّم من خلال تفعيل قدرات عقله من تحليل، استنتاج، مقارنة، إصدار الأحكام، على أنّ الوضعية المشكلة لابدّ لها من معايير واعتبارات أساسية ضرورية في بناء أيّ وضعية مشكلة؛ إذ لابدّ أن تكون ذات معنى للمتعلّم أي أن:

¹ - مدني صالح، مقالات في الدرس الفلسفي، ابن النديم للنشر، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة، بيروت، 2016، ص 29.

² - Arab League Educational ,Culturel and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic),p 118.

- أن ترتبط بعائق محدد يعيه المتعلّم يمكن تجاوزه انطلاقاً من تصوراته الذهنية.
- تولد التساؤلات لدى المتعلّم.
- تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.
- تكون مرتبطة بالواقع.
- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن يواجهها المتعلّم خارج المدرسة.
- ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام.¹

أمّا الوظيفة الدّيداكتيكية التي تضطلع بها الوضعية المشكلة، هي مساعدة المتعلّم في عملية التعلّم الذاتي وإقحامه فيها، وتهيئه نفسياً وذهنياً عن طريق إثارة فضوله ودهشته فيتحفزه أكثر على التفكير والإبداع في حلّ المشكلة ومن ثمة بناء المعرفة بنفسه، وبالتالي تعزيز الثقة بالنفس والتحرر من كلّ أشكال الوصاية الفكرية وتفعيل الشعور بالمسؤولية في بناء تعلّماته الجديدة.

ب/ مرحلة الفهم والتحليل:

تتضمن مرحلة الفهم العديد من العمليات الدّيداكتيكية؛ فبعد معالجة الوضعية المشكلة يتعيّن على المعلّم تصحيح تصورات المتعلّم عن طريق الضبط المفاهيمي؛ إذ أنّ الإشتغال على المفهوم يعدّ عملية أساسية ضرورية في الدرس الفلسفي ولا غنى عنها. إنّ دور المعلّم يكمن في تحسيس المتعلّمين "بأهميّة المفهوم وتمكينهم من استخراج دلالة المفاهيم قصد توظيفها بطريقة سليمة في الكتابة الفلسفية، وبالتالي الارتقاء بمستوى المتعلّمين إلى حدّ توليد المفاهيم وإنشاءها وتوظيفها وذلك يتمّ بالانتقال بالمفهوم من الدلالة

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د. ط)، (د. ت)، ص 07.

الإعتيادية الشائعة، إلى الدلالة اللغوية وصولاً إلى الدلالة العلمية وبالتالي إلى الدلالة الفلسفية، حيث تتسع آفاق المتعلمين المعرفية بقدر ما يمتلكون من مفاهيم¹.

الإنشغال على المفاهيم يمثل خريطة لفهم محتوى الدرس واستيعاب أحسن للنظريات والمذاهب الفلسفية؛ على المستوى الديداكتيكي يساعد المتعلم على: إثراء رصيده اللغوي الفلسفي، تنمية القدرة على الحوار والمناقشة، والتمكن من القراءة الفلسفية وإدراك البنية المعرفية للمعارف الفلسفية والتمييز بينها وبين أنواع الخطابات الأخرى.

بعد الوقوف على البنية المفاهيمية للدرس الفلسفي، يتم الانتقال إلى البناء الإشكالي للدرس الفلسفي؛ ذلك أنّ الفلسفة تقوم على التساؤل بشكل أساسي، وعمل المعلم هنا يركز أساساً على حث وتحفيز المتعلمين على التساؤل فلسفياً، بإثارة المفارقات التي تكون دافعا للشعور بالدهشة، وإحداث خلخلة في بنية المتعلم المعرفية ومكتسباته السابقة، إذ يمارس عليها عملية نقد ومساءلة ذاتية. أما البناء الإشكالي يهدف ديداكتيكياً إلى تربية الحسّ الإستشكالي وفعالية السؤال الفلسفي وممارسة النقد الذاتي للأفكار عن طريق "المساءلة للمضامين الخفية واستنطاقها ودفعها إلى دائرة البحث"² بذلك يتعلم المتعلم التفكير الذاتي انطلاقاً من تلك المساءلة التي يمارسها على تمثلاته السابقة ليبنى تعلّماً جديدة.

بعد ممارسة التفكير الإستشكالي يتم البناء المعرفي للدرس الفلسفي باستحضار المواقف والاتجاهات الفلسفية، بعرض المسلمات والسياق والخلفيات الفلسفية لها، مع استحضار بنياتهم الحجاجية وقوتها المنطقية؛ مع تحرّي الدقة في نقل الأطروحات الفلسفية، ومع احترام تدرجها المعرفي، المنطقي والمنهجي، والنقد المؤسس لتلك الأطروحات.

¹ - ميلان محمد، الفلسفة والبيداغوجيا، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي بالجزائر، ص 182.

² - ميلان محمد، الفلسفة والبيداغوجيا، ص 193.

يتضمن بناء الدرس في هذه المرحلة البناء الحجاجي؛ حيث يُعدّ الدرس الفلسفي فرصة سانحة لممارسة الحجاج والإقناع مع المتعلمين، والوقوف على الأساليب الحجاجية التي تمّ الإعتماد عليها من طرف الفلاسفة. إنّ الوظيفة الديداكتيكية التي يضطلع بها الدرس الفلسفي هنا هي تنمية القدرة الحجاجية والبرهانية باعتبارها ميزات أساسية للخطاب الفلسفي، الأمر الذي يستلزم منهجية وطريقة للمحاجة بالإستعمال والإستثمار الجيد للحجج. كما يهدف كذلك إلى نبذ كلّ أشكال الوثوقية والإتجاه نحو ممارسة الحوار والمناقشة وقبول رأي الآخر، والأسمى من ذلك هو التّواصل المباشر مع الفيلسوف من خلال الإطّلاع على خطابه الحجاجي، وبالتالي تنمية القدرة الحجاجية وأساليب الإقناع.

بعد عرض البنية الحجاجية لأطروحة فلسفية ما، يتمّ ممارسة النّقد الفلسفي عليها ومساءلتها من خلال التعبير عن قيمتها المعرفية أو الاعتراض عليها؛ فيتّهم فحصها واختبارها وإعادة النّظر فيها ومقارنتها بأطروحات أخرى والتأسيس لمواقف جديدة.

ومن ثمة الوظيفة الدّيداكتيكية لممارسة النّقد تتمثل في الإستفادة من الإرث الفلسفي في التأسيس لمواقف المتعلّم الخاصّة، تنمية ملكتي التّفكير والنّقد الذاتيّ، تنمية الحوار والمناقشة وقبول الآخر، وبذلك يكون الدرس الفلسفي دعوة إلى إمكانية تدشين فعل تواصل¹

ج/ مرحلة الاستنتاج:

تعد هذه المرحلة كمخرج من المشكلة المطروحة والتي تقتضي الخروج باستنتاج مؤسس يتبناه المتعلّم ويعدّ تنويجا للدرس الفلسفي مع ضرورة البناء المنطقي والمعرفي لموقف المتعلّم؛ كما يدفع المعلّم متعلّمه إلى ضرورة فتح آفاق الحلّ المقترح والمروّر إلى مشكلة فلسفية أخرى إذا علمنا أنّ الأجوبة في الفلسفة دائما تتحوّل إلى سؤال جديد ولا وجود لجواب نهائي؛ ولعلّ هذا ما يجعل الدرس الفلسفي يتميّز

¹ - عبد الله موسى، "الدرس الفلسفي في الجزائر، التحدّيات والآفاق"، أعمال مؤتمر، منشورات الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، ط.1، 2017، ص 15.

بالحركية والحيوية متشبعًا دائمًا بمواضيع بحث بشكل دائم؛ فهو في سيرورة وديناميكية على غرار الدروس الأخرى¹.

فالوظيفة الديداكتيكية للحلّ والخروج من المشكلة المطروحة هو تنمية القدرة على الاستنتاج، والقدرة على تأسيس موقف مؤسس فلسفياً، أي تفعيل حرية التعبير وإبداء الرأي وفق قواعد معرفية، منطقية ومنهجية مع تحمّل مسؤولية ذلك.

¹ - ميلان محمد، الفلسفة والبيداغوجيا، ص 192.

نتائج الفصل الأول:

من خلال استقراء وتتبع الجهاز المفاهيمي للدراسة بتسليط الضوء على المفاهيم المتعلقة بديداكتيكا الفلسفة، من ضبط مفهوم الدّيداكتيكا وتداخلاته مع بعض المفاهيم والعلوم الأخرى، مروراً بأشكال المقاربات البيداغوجية وتعدّدها عبر تاريخها من المقاربة بالمضامين ثم الأهداف ثم الكفاءات، والوقوف على ديداكتيكا الفلسفة الذي سنتطرق إليه أكثر في الفصول القادمة. فالنتائج التي نخلص إليها من هذا الفصل تتمثل في:

- إنّ الدّيداكتيكا كعلم تطبيقي بالأساس يهتم بالسيرورة المنهجية في نقل المعرفة من شكلها العلمي إلى المدرسي، تركّز اهتمامها على الطّرق الأكثر نجاعة للعملية التّعليميّة-التّعلّميّة في علاقة أقطاب المثلث الدّيداكتيكي، مهمّة أكثر بدراسة العوائق التي تحول دون ذلك وترشيدها للموقف التّعليمي، وفي سعيها ذلك تستند على مجموعة من المعارف والعلوم منها النفسية والتّربوية لرؤية جيّدة واضحة للعملية التّربوية وتحقيقاً لأهدافها.

- إنّ تعدّد المقاربات البيداغوجية عبر التاريخ لا يعني تناقض أهدافها، بل كلّها تهدف إلى توجيه العملية التّربوية وجعلها أكثر نجاعة وتحقيقاً لأهداف العملية التّربوية وأهداف المجتمع بشكل عام، فالاختلاف بين تلك المقاربات كان حول الآليات والإستراتيجيات التي يقوم عليها الموقف التّعليمي، فلا ينبغي النظر إليها نظرة مفاضلة، بل ينبغي استغلال إيجابيات كلّ مقاربة في عملية التّعليم والتّعلّم.

- إنّ تعليمية الدّرس الفلسفي تهتم بسيرورة تدريس هذه المادّة من منطلق المنهج الذي يسير وفقه وطرائقه؛ فهي تعمل على الرّفح من جودته من جهة في ظلّ العوائق والمشكلات التي تعترضه سواء تلك المتعلقة ببرامج هذه المادّة، أو تلك الأفكار المسبقة التي يحملها المتعلّم والفكر المجتمعي، وحتى المتعلقة بخصوصية الأفكار الفلسفية التي تتسم بالتّجريد والذي يجد المتعلّم صعوبة في تمثيلها. وهي من جهة أخرى تأخذ على عاتقها مهمّة تربوية فكرية وإنسانية تلك التي تتعلّق بحق الجميع في تعلّم الفلسفة،

فهي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلّم وإدماجه في التّفكير الفلسفي، تساهم في اتّصاله بالمعرفة الفلسفية إنتاجاً، تحليلاً ونقداً ممّا يكون فكرياً ذاتياً وحرّاً، واكتساب قيم الديمقراطية، التسامح وقبول الآخر.

الفصل الثاني

الخلفية الفكرية لميشال توزي لبلورة ديداكتيكا جديدة في
تدريس الفلسفة.

➤ المبحث الأول: سؤال قابلية تعليم الفلسفة

➤ المبحث الثاني: أزمة تدريس الفلسفة في فرنسا

➤ المبحث الثالث: أثر بحوث ماثيو ليمبان في الفكر الديداكتيكي لميشال توزي

تمهيد:

من الإشكاليات الفلسفية الراهنة، والتي تنتمي إلى حقل التعليمية بشكل عام وتعليمية الفلسفة بشكل خاص، هي كيفية نقل المعرفة الفلسفية التي تتسم بالطابع العام، الشمولي والمجرد إلى أذهان متعلمين يتميزون بخصائص ذهنية ونفسية قد لا تسمح لهم باستيعاب الفكر الفلسفي؛ الأمر الذي سيحول دون تحقيق الفلسفة لأهدافها. فالفلسفة كمادة تعليمية تحمل الكثير من الخصوصيات، على غرار المواد التعليمية الأخرى، كنشاط تأملي عقلي هدفها الأساسي يتمثل في تنوير العقل، رفع درجة الوعي وتنمية التفكير الذاتي الحر والنقدي؛ لذلك كانت المقاربات الديداكتيكية للفلسفة تهدف إلى تبسيط المادة المعرفية، ومن ثمة قبولها من طرف الفضاء العمومي، وهذا لا يتناقض مع الغاية الكبرى من تعليمها وتعلمها، التي تتمثل في تشكيل الوعي بالاهتمام بطرق التفكير في شكله الحر، الشخصي والناقد.

والحديث عن ديداكتيكا الفلسفة هو الحديث عن أزماتها، وخطورة ما أصاب هذا الدرس من معضلات جعلت هذه المادة المعرفية تتخبط بين نمطية، تبسيط واختزالية، الأمر الذي يسيء إلى الفلسفة كإنتاج عقلائي حر يتسم بالكلية والكونية. هذه الأزمة لا تظهر في شكل واحد بل هي متعددة المظاهر، فتجلياتها الأبرز ترتبط بمجال الممارسات داخل الفصول الدراسية، وفي مجال آخر تتعلق بالطرائق البيداغوجية والديداكتيكية، إضافة إلى المضامين المعرفية، وكل هذا يحول دون تحقيق تعليمية فعالة للفلسفة، الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن مقاربة ديداكتيكية ترفع من جودة الدرس الفلسفي.

لذلك انصببت جهود الديداكتيكيين في هذا الحقل بحل المشكلات التي يعاني منها الدرس الفلسفي، وإيجاد سبل تسمو بالممارسات التعليمية الفلسفية وتحقق أهدافها المنشودة. والباحث الديداكتيكي الذي يمثل نموذج إشكالية البحث هو الفرنسي المعاصر "ميشال توزي" **Michell Tozzi** (1945/02/23) الذي يعتبر من المؤسسين والفاعلين المعاصرين في ديداكتيك الفلسفة وباحث في مجال علوم التربية؛ كما اشتغل كذلك بتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي والجامعي في جامعة مونيبيلييه. إذ حاول تجاوز تلك الممارسات التقليدية التي عانى منها الدرس الفلسفي لعقود نتيجة اتباع طرائق ومنهجيات للتدريس، التي

لم تكفل تطويره ولم تحقق أهدافه بالشكل المرغوب فيه، والتأسيس لمقاربات وممارسات جديدة تضاهي الممارسات التعليمية للتخصصات التعليمية الآخرين التي بلورت ديداكتيكا خاصة بها كالرياضيات مثلا تعتبر من أقدم المواد الدراسية التي أرست معالم لديداكتيكا تسهل العمليات التعليمية-التعلمية التي تتضمنها.

أما عن مادة الفلسفة، وقبل التعرف على الديداكتيكا التي أرسى معالمها ميشال توزي، والتي بها تمّ التحول من الممارسات التقليدية إلى ممارسات جديدة معاصرة، لابدّ من المرور أولاً بالدوافع والإرهاصات الأولى - وذلك باعتبار أنّ لكل شيء مصدر ولا يمكن القول بظهور شيء من عدم - التي شكّلت قاعدة انطلق منها في فكره، والذي أحدث ثورة ديداكتيكية في مجال تدريس الفلسفة. وفي سبيل التعرّف على هذه الدوافع نتساءل:

ما موقف ميشال توزي من الجدل القائم حول إمكانية تعليم الفلسفة؟ وما تصوره الجديد حول قابلية تدريسها؟ بما تميزت الممارسات التي شهدتها الدرس الفلسفي، والتي دفعت بميشال توزي إلى تغييرها، ومن ثمة التحول مما هو تقليدي إلى ما هو جديد؟ أو بمعنى آخر، لماذا سعى توزي إلى مشروع إصلاح الدرس الفلسفي؟ وما هي وضعيات تدريس الفلسفة آنذاك؟ وما هي القاعدة التي استمدّ منها لبنة فكره في عملية تجديد وتطوير تعليم الفلسفة وتعلمها؟

1. سؤال قابلية تعليم الفلسفة:

تطرح عملية تعليم الفلسفة الكثير من الجدل، سواءً في أوساط المثقفين والمنشغلين بالتربية والتعليم داخل التخصص- أو خارجه-. الأمر يتعلق من جهة، بعلاقة الفلسفة بالتعليمية وتمسك البعض منهم بمسئمة استحالة خضوع الفلسفة لأي بيداغوجيا، لأنّ للفلسفة بيداغوجيتها الخاصة التي تستمدّها من آليات تفكيرها. ومن جهة أخرى يتعلق الأمر بقابليتها للتعليم مثل بقية المواد الدراسية، أي قابلية خضوع المعرفة الفلسفية للنقل الديداكتيكي وللإجراءات البيداغوجية، وبالتالي ممارسة العملية التعليمية بكل شروطها ومعاييرها ووفق غايات معيّنة تنشدّها هذه الممارسة. إضافة إلى مواقف الذين ينساقون للآراء السائدة حول الفلسفة، من قبيل أنّها خطاب عقيم لا يتلاءم مع عصر التقنية والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي؛ باعتبار الخطاب الفلسفي خطاب مجرد وميتافيزيقي فارغ من المعنى، والكثير من المغالطات التي يحملها التصور الشائع والمتداول.

الحديث عن تعليمية الفلسفة ليس كالحديث عن تعليمية الرياضيات والفيزياء واللغات الأجنبية، لأنّ الدرس الفلسفي إشكالياته ترتبط بالتوجهات الفكرية، ويتعلّق بما هو مؤسسي مبرمج- أي بالمؤسسة التي ينتمي إليها- وعند ارتباطه بها نتساءل: هل من الممكن أن تتلاءم الأهداف المنشودة للدرس الفلسفي وغاياته مع معايير وأيديولوجية المؤسسة التعليمية؟ هل التقلّص كفعل حر ذاتي، نقدي وإبداعي يمكن أن يتماشى مع التوجهات الفكرية للمؤسسة من جهة، ومع المضمون المعرفي الذي ينبغي تبليغه للمتعلّم وتحفيزه على التفاعل معه من جهة أخرى؟

إنّ هذه الإشكالية والمفارقة في الدرس الفلسفي ليست وليدة اليوم فقط، في ظل وجود تشبّع تكنولوجي ورقمي، بل تضمّنت في كلّ حقبة التفكير الفلسفي. ولعلّ الجدل الأبرز كان في الفلسفة الحديثة مع الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط Immanuel Kant (1724 - 1804) ومواطنه فريديريك هيجل Wilhem Friedrich Hegel (1770 - 1831)، هذا الأخير الذي انتقد النموذج الكانطي.

1.1 جدلية تدريس الفلسفة بين النموذج الكانطي والهيغلي:

رغم ما يميّز به الخطاب الفلسفي من بناء جدلي دياكتيكي لمعارفه، إلا أنه يمكن الاتفاق والإجماع بأنّه خطاب مفاهيمي، استشكالي وحجائي يهدف للوصول إلى الحقيقة؛ الأمر الذي دفع بالفلاسفة، على اختلاف توجهاتهم ومذاهبهم، إلى إبداع مناهج مختلفة من أجل تحقيق ذلك الهدف، لكن ما تجدر الإشارة إليه، أنّ الحقيقة ليست واحدة عند جميع الفلاسفة وتاريخ الفلسفة يثبت ذلك، وبالتالي فإنّ المعرفة الفلسفية متعدّدة بتعدّد فلاسفتها. لكن المفارقة هنا بين تاريخ الفلسفة وما يزخر به من معارف، وبين تعليميتها وما يمكن تدريسه.

هذا هو الأمر الذي حيّر مدرسي هذا التخصص، فهل الفلسفة تصلح لأن تكون موضوعا للتعلّم؟ هل يستطيع ذهن المتعلّم بخصائصه العقلية وواقعه المعيش أن يستوعب الخطاب الفلسفي؟ هل تستطيع البرامج والمناهج لهذه المادة أن تستعرض وتتضمن كل خطابات الفلاسفة على اختلاف توجهاتهم؟ وما الذي يمكن أن يستفيد منه ذهن المتعلّم من خلال استعراض مواقف الفلاسفة؟ هل هو استعراض من أجل الاستعراض ومجرد نقل للمعرفة أو من أجل غاية أخرى؟

هذه التساؤلات التي تمت صياغتها تصب كلها في الجدوى من تدريس الفلسفة، لذلك ظل أمر تدريسها محل جدال كبير في الأوساط الفلسفية والتربوية، بين مؤيّد ومعارض مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى، نظرا لما تتميز به الفلسفة من خصوصية على مستوى المواضيع التي تطرحها وعلى مستوى البيداغوجيا الخاصة بها، إضافة إلى الأدوات الديداكتيكية التي تعتمد عليها. هذا الجدال ليس جديدا في تعليمية الفلسفة، بل يرجع إلى الفلسفة الحديثة وبالتحديد تلك الجدلية التي أثارها كل من إيمانويل كانط وفريدريك هيغل.

أسس كانط استراتيجية جديدة في تدريس الفلسفة تقوم على فعل التّفلسف؛ حيث أكدّ أنّه لا يمكن تعلّم الفلسفة بل فقط تعلّم التّفلسف؛ وفي هذا الصدد يقول: "لا يوجد بين كل العلوم العقلية علم يمكن تعلّمه سوى الرياضيات (الرياضيات) وليس الفلسفة على الإطلاق، وفيما يخصّ العقل فإنّ أقصى ما يمكن أن

نتعلّمه هو أن نتفلسف (...) ولا يمكننا سوى تعلّم التفلسف.¹ هذا الفعل الذي يشير إلى فاعلية الذهن وتفكيره الذاتي من خلال ممارسة المساءلة النقدية وفحص وتمحيص لكل المعارف. ممّا يجعل العقل يتحرّر من كل سلطة تُمارس عليه، وبذلك يتخلّص من الوثوقية والدغمائية التي تقوم على فكرة وجود أفكار مطلقة، قطعية وثابتة. فتعلّم التفلسف حسب النموذج الكانطي ممارسة فردية قائمة على التأمل الذاتي النقدي، فقد رفض تدريس الفلسفة عن طريق عرض تاريخها وما يتضمنه من مذاهب وأنساق. هذا الرفض ليس رفضاً للإنتاج الفلسفي، وإنما اعتباراً كانط أن هذا العرض يحدّ من الحرّية الفكرية للمتعلّمين. وهذا يظهر مدى تقديسه للحرّية الفكرية واعتبارها مسلّمة لكلّ فعل للتفلسف الذاتي.

إنّ خطاب كانط النقدي يقترح بيداغوجيا محددة، يمكن انطلاقاً منها بلوغ المبادئ الخاصة، والبيداغوجيا المتعلقة بالدرس الفلسفي التي اقترحها تتمثل في: فتح المجال للتفلسف وللحرية العقلية بعيداً عن الوصاية الفكرية² وهذا ما تضمنته عبارته الشهيرة "لا يمكننا تعلم الفلسفة بل يمكننا فقط تعلم التفلسف". هذا القول يدلّ على أنّ الفكر الكانطي يهتم بتنشيط ملكات العقل بعيداً عن التقليد والتلقين، ولعلّ مؤلفاته تعبر عن توجهه هذا في عناوينها الأساسية، كنقد العقل العملي، نقد العقل الخالص ونقد ملكة الحكم.

كما أنّ فلسفة كانط برزت ملامحها التربوية التعليمية من خلال رسم إطار للفعل التعليمي-التعلّمي، أي كقول يتضمن سلطة الحكم والتقويم ويقرر ما هو مشروع وواجب وحق³.

¹ - كانط إيمانويل، نقد العقل المحض، تر. موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط1، 1988، ص 399.

² - جاك ديريدا، عن الحق في الفلسفة، تر. عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2010، ص 16.

³ - جاك ديريدا، عن الحق في الفلسفة، ص 17.

إضافة إلى أنّ الفلسفة الكانطية تسّلت بالدعامة الخطابية، المفاهيمية والنقدية، وهذا الذي تسعى ديداكتيكا الفلسفة الجديدة إلى تحقيقه من خلال عمليات مهيكلة لتعليم التفلسف والأنشطة المؤسسة له من تساؤل، نقد، حجاج، بناء للمفاهيم.

وهذا يتوافق مع الغاية التي يسعى إليها التعليم والتي تتمثل في ضبط السلوك وتقويمه هذا من جهة ومن جهة أخرى الفلسفة حسب كانط لا نملكها لأنّها "مجرد فكرة عن علم ممكن وليست معطى موجودا بالملموس"¹.

وبذلك يصحّ أن نطلق على بيداغوجيا كانط في تدريس الفلسفة على أنّها صناعة وإنتاج فلسفي أكثر منه التعرف على النظريات الفلسفية. أي أنّها بيداغوجيا التفكير الذاتي والمؤسس الذي يتخلّص من كلّ وصاية فكرية؛ بيداغوجيا تجعل من المتعلّم الفاعل الأوّل في عملية التعلّم من حيث ممارسته التساؤلية والنقدية للأفكار؛ ينتج المعرفة ولا يستقبلها كإطار سلبي. هذا ما لخصه كانط في قوله: "إنّي أسمع صوتا في كلّ مكان؛ صوتا ينادي: لا تفكّر. رجل الدين يقول لا تفكّر بل آمن، ورجل الإقتصاد يقول لا تفكّر بل ادفع، ورجل السياسة يقول لا تفكّر بل نفذ. ولكنّي أقول لك فكّر بنفسك وقف على قدميك، إنّي لا أعلمك فلسفة الفلاسفة ولكنّي أعلمك كيف تتفلسف."²

أمّا النموذج الهيجلي فلقد قام على دحض النموذج الكانطي واعتبر أنّ تدريس الفلسفة يتمّ من خلال تاريخها وعرض مذاهبها وأنساقها المختلفة. فالتعرف على تاريخ الفلسفة هو الذي يسمح للمتعلم من وضع المعرفة الفلسفية في سياقها التاريخي الذي يمكنه من فهم القضايا الفلسفية وتحديد إشكالياتها الجوهرية، ومن ثمة التعرف على أبعادها الحضارية والإنسانية. بل وسيتعرف على الأصول والإرهاصات الأولى الممتدة في التاريخ الحضاري لتلك الإشكاليات؛ ومن ثمة التعرف على الفلسفة

¹ - جاك دريدا، الحق في الفلسفة، ص 17.

² - إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التّوجه في التّفكير؟، تر. محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس، 2005، ص 87.

كقصة للفكر الإنساني أو كقصة للحضارة الإنسانية. هذا ما سيتيح له الفرصة أمام ممارسة أهم عملية من عمليات التفكير الفلسفي والمتمثلة في التساؤل كما تساءل الفلاسفة؛ التساؤل من خلال العودة إلى الجذور التاريخية والسياقات التي طرحت فيها القضايا الفلسفية.

وبالتالي حسب هيغل لا جدوى من تدريس الفلسفة إلا من خلال تاريخها، فلا يمكن الفصل بين تدريس الفلسفة وبين تاريخها. أما التفلسف في نظره من طرف المتعلمين لن يكون إلا عبثاً وعشوائية ومضيعة للوقت لأن أذهانهم ودرجة نموها لن تسمح لهم بالتفكير الفلسفي؛ فكيف يمكن تعلم التفلسف بعيداً عن تفلسف الفلاسفة؟

يقول هيغل متهمًا على تصور كانط: "لقد ارتكب كانط خطأ فادحاً عندما أكد أن المرء يتعلم التفلسف، كما لو أن المرء يتعلم التجارة، لا كيف يصنع مائدة أو كرسيًا أو باباً أو مقعداً أو ما إلى ذلك (...)"¹ فالفلسفة حسب هيغل يمكن تعلمها لا إنتاجها من طرف المتعلم الذي يأتي إلى حجرات التدريس وذنه فارغ تماماً من الأفكار الفلسفية، ولذلك فتدريس الفلسفة يستوجب أولاً وقبل كل شيء أن نملاً ذهن المتعلم بالمعارف الفلسفية وأنساقها وتياراتها ومذاهبها المختلفة ويدفعه حينئذ للبحث عن الحقيقة، حيث يحاكي في ذلك بحث الفلاسفة عنها؛ فكيف يمكن تعليم التفلسف والمتعلم لم يعرف مضمون الفلسفة وتاريخها؟

إن الأمر الذي دفع بهيغل إلى رفض النموذجي الكانطي - إضافة إلى السبب سابق الذكر - هو تدريسه لطلبة جامعيين يعانون من نقص فادح في معارفهم الفلسفية؛ فمن أجل تكوين فلسفي جيد يجب تدريسهم تاريخ الفلسفة لسد ذلك الفراغ. هذا السبب هو نتيجة لاستقراء واقع تدريس الفلسفة بالجامعة، إذ يقول في ذلك: "أصاب بفرع عظيم كلما عاينت النقص الكبير في ثقافة ومعارف الطلبة الذين يدرسون

¹ - نقلاً عن: عز الدين الخطابي، مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب، حوار الفلسفة والبيداغوجيا، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 2002، ص27.

بالجامعة".¹ وفي ظلّ نقصهم المعرفي لا يمكنهم تعلّم التّفلسف كما ذهب كانط إلى ذلك، بل إنّ الأسلوب الدّيداكتيكي الأمثل هو تعليمهم تاريخ الفلسفة هذا هو الأجدر والأنسب.

إنّ التّصورات التربوية المعاصرة في تعليمية الفلسفة تؤيّد الموقف الكانطي الذي يؤسّس لفعل التّفلسف لأنّه يتناسب مع الطّرق العلمية المعاصرة والمطبّقة في مجال التربية والتّعليم، والتي استوحت نتائجها من البحوث النّفسية والتربوية. أما المبدأ الأساسي الذي تتفق حوله هذه البحوث هو التّركيز على العمليّات العقلية للمتعلّم ونموّه واعتباره قطبا جوهريا فعّالا في العملية التّعليمية-التعلّميّة. بينما الموقف الهيجلي لم يتوافق مع النظريات التربوية والنفسية في مجال التعليم، لأنّه يقصي دور المتعلّم ويعتبره عنصرا سلبيا يقتصر على التّلقّي لا على الإنتاج والتّفكير الفلسفيين.

2.1 موقف ميشال توزي من الجدلية الكانطية الهيجلية:

برزت ملامح التّصور الدّيداكتيكي الجديد في تدريس الفلسفة لميشال توزي في أطروحة الدكتوراه التي أعدّها سنة 1992 والتي كان عنوانها (VER UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DU PHILOSOPHER)، وبترجمة هذا العنوان إلى اللغة العربية يصبح "تحو ديداكتيك تعلّم التّفلسف". قدمت هذه الأطروحة في تخصص علوم التربية بجامعة ليون ب: ليون 2 تحت إشراف الأستاذ فيليب ميريو، يبيّن فيها ميشال توزي أنّ تعليم مادة ما يعني التفكير في شروط استيعابها، كما يبيّن مواقفه الصريحة من تعليمية الفلسفة وأزمة تدريسها ومن ثمة الانطلاق إلى بناء تصور جديد للدّرس الفلسفي، متجاوزا بذلك التّصورات التّقليدية. تعدّ تلك الأطروحة اللّبنة الأولى لتأسيس ديداكتيكا خاصة بمادة الفلسفة على غرار المواد الدّراسية الأخرى؛ وذلك ابتداءً من معانياته وملاحظاته للممارسات الديداكتيكية داخل الأقسام وتحليلها برّدها إلى أسبابها والمشاكل التي تعانيها، ومن ثمة محاولة البحث عن حلول وإيجاد بدائل عن تلك الممارسات البيداغوجية غير المجدية. فحقّل تعليمية

¹ - عز الدين الخطابي، مسارات الدّرس الفلسفي بالمغرب ، ص 28.

الفلسفة كما يصفه ميشال توزي ظل مفتقدا للبحوث التي تنتظر في وضعياتها، لذلك حمل على عاتقه مهمة "تحسين الفجوات والمشكلات في التعليم التقني بين الخطابات المؤسسية والممارسات الفعلية. لذلك يجب التمييز بين تعليمية الفلسفة الموجودة بالفعل، وقواعد الخطاب الفلسفي ولا سيما المعايير المؤسسية السائدة والممارسات الميدانية".¹ على ذلك كانت كتاباته الهادئة وتصورات الدّقيقة والعميقة، بمثابة ردّ على الجدل القائم حول إمكانية وجود تعليمية للفلسفة بين مؤيّد ومعارض، وفي ظلّ هذا أسّس موقفه الخاص.

تجاوز ميشال توزي ما هو تقليدي؛ والتقليدي هنا يقصد به المقاربة الهيغلية التي تتخذ من التلقين أساسا للتعليم الفلسفي؛ إذ يميل للتصور الكانطي ويدافع عن التفلسف كفعل أساسي يجب أن يمارسه المتعلّم، كعلامة فارقة ودالة على تفكيره الذاتي الحرّ، البعيد عن كلّ وصاية فكرية.

وفي مطلع دفاعه عن وجود ديداكتيكا للفلسفة يقرّ ميشال توزي أنّه "لا يمكن لأيّ بيداغوجيا أن تخضع نفسها للتدريس الفلسفي دون أن تكشف الفلسفة عن فلسفتها الخاصة، وبما أنّ للفلسفة بيداغوجيا خاصّة بها؛ فلا يمكن أن يكون هناك تعليم للفلسفة خارج التفلسف. هنا يمكننا أن نستنتج أنّ الدّيداكتيك من النّاحية الفلسفية ليس سوى تفلسف"²، يُثبت من خلال هذا أنّ لـديداكتيكا الفلسفة بيداغوجيتها الخاصة بها والتي تهدف إلى ممارسة آليات فعل التفلسف، فلا يمكن إذن تصور سيرورة الدّرس الفلسفي بعيدا عن فعل التفلسف. هذا الفعل الذي يقوم به كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل القسم، هو وحده الكفيل بتحقيق غايات وأهداف الدّرس، وفي ظلّ غيابه سيكون درس الفلسفة عبارة عن سرد للنظريات والأفكار الفلسفية، فيقتصر دور المعلّم آنذاك على حشو ذهن متعلّميّه بتلك الأفكار والنظريات؛ هنا نتساءل ما الفائدة المرجوة من هذا الحشو؟ وفيما سيستفيد المتعلّم من معرفة كل الأنساق والمذاهب الفلسفية في

¹ -Michel Tozzi, "Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe", (thèse soutenue en vue du Doctorat, sciences de L'éducatons), l'Université Lumière Lyon 2, Directeur De Recherche Philippe Meirieu, 1992, p 8.

² -Ibid, p 15 .

حياته اليومية؟ وهل سيساهم فعلا سرد كل النظريات وتلقيها في بناء شخصية المتعلم أم ستكون هدرا للوقت والجهد؟ وبشكل أدق هل الهدف من دراسة الفلسفة هو الاطلاع على تاريخها أم التمرن على ممارسة فعل التفلسف؟

بناء على هذا رفض توزي التلقين كطريقة تعليمية في الدرس الفلسفي وراح يؤسس للعمليات المهيكلية للدرس الفلسفي وتحديد الكفايات الأساسية له والخاصة به، حيث يقول: "إنّ الفلسفة معرفة ديداكتيكية من حيث جوهرها؛ بمعنى أنّها تمثل بالنسبة لنفسها بيداغوجيتها الخاصة"¹.

3.1 الوجود بالفعل لتعليمية الفلسفة في فرنسا:

إنّ الجدل الذي عرفه تدريس الفلسفة بشكل عام بين التصور الهيجلي والكانطي كان محط التأييد أو المعارضة لكلا التصورين، لكن ما حدث في فرنسا سنة 1982 هو إصدار كتاب في هذا الشأن للكاتبة الفرنسية رولان فرانس (Rollin France) تحت عنوان "اليقظة الفلسفية" إذ حملت على عاتقها مهمة التوفيق بين الأطروحتين السالفتي الذكر من خلال إقرارها بأهمية الديداكتيك دون تجاهل المضمون المعرفي، لأنّ التركيز على الجانب الديداكتيكي وإهمال المحتوى المعرفي سيجعل الدرس الفلسفي أجوفا مشوّها لا يقدر جوهر المعرفة الفلسفية، لذلك فإنّ المحتوى المعرفي للدرس الفلسفي هو دعامة الأساسية، وفي ظل غيابه يغيب كل نشاط فكري فلسفي. كما لا يمكن تصور درس فلسفي في غياب ديداكتيك، لأنّ الأدوات الديداكتيكية هي الكفيلة بتحويل المعرفة الفلسفية إلى معرفة مدرّسة موجهة للمتعلمين متوافقة مع قدراتهم ومستجيبية لمتطلباتهم. أمّا في سنة 1983 صدر مؤلفا آخر من خلال

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، تر. حسن أحجيح، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط 1، 2005، ص، ص 25، 26.

مجموعة (C.E.P.E.C) (*) الخاصة ببيداغوجيا الفلسفة، إذ تبين لهذه المجموعة أنّ المذكرة الصادرة عن الوزارة الوصية القائلة بأنّ الفلسفة قادرة على أن تدافع عن نفسها ولها بيداغوجيتها الخاصة، بعيدة عن الواقع الممارساتي للدّرس الفلسفي، إذ كان يواجه المتعلم فشلا في تلقيه للمعرفة الفلسفية، فقد كان عاجزا تماما عن الإبداع في الامتحانات وكان يكتفي فقط في كتاباته باسترجاع ما تمّ حفظه. ممّا يعني تدني نقاطه وبالتالي تكوين تصور سلبي عن مادة الفلسفة كمادة متسببة في الرسوب.

هذا الواقع أدّى بهذه المجموعة إلى ضرورة البحث والتأسيس الديداكتيكي للمطالب والمعايير التي على أساسها يُقوّم المتعلّم كي لا يُطلب منه يوم الإمتحان إنجاز ما لم يتعلّم إنجازه من قبل، مع مراعاة مستواه المعرفي. أمّا بالنسبة لتجربة مجموعة "تعلّم التفلسف في ثانويات اليوم" فإنّ "فيليب ميريو" يدعو إلى تجنّب سوء التفاهم الناتج عن التصور السائد الذي يرمي إلى أنّ التدريس الفلسفي القائم على القاعدة الكانطية في تعلّم التفلسف، لا يتوافق مع الطرق الديداكتيكية والبيداغوجية التي تعجز عن مدّ المتعلّم بالقدرة على التعلّم، أي إسقاط الديداكتيك والبيداغوجيا من تدريس الفلسفة¹.

وعليه فإنّ إقحام الديداكتيك والبيداغوجيا في الدّرس الفلسفي يعدّ هاجسا، وذلك من خلال رفض الجمع بين الفلسفة التي تسعى للحقيقة الثابتة وبين الديداكتيك المتغيّر التّسبي؛ لذلك ذهب فيليب ميريو إلى فكرة تحقيق الإنسجام بين التفلسف والطرق البيداغوجية من خلال:

- التدريب على التفلسف بواسطة طرق وأساليب بيداغوجية.

- ضرورة إخضاع الدّرس الفلسفي ميدانياً إلى الديداكتيك مع مراعاة خصوصية هذا الدّرس.

(*) C.E.P.E.C: هو اختصار ل: (Centre d'Etudes Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil) مركز

الدراسات البيداغوجية للتدريب والإرشاد (Michel Toozi, ver une didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p55.)

¹ - أحمين نور الدين، "مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة، التواصل الفلسفي"، (نشرية فكرية لأستاذات وأساتذة مادة الفلسفة)، العدد الرابع، 2013، ص، ص 4، 5.

- إنّ هذا الدّيداكتيك الجديد لابدّ له من أن يعرف ويمتثل لشروط التفلسف وتحقيقه على أرض الواقع.¹

واقع تدريس الفلسفة في فرنسا كما تمت الإشارة إليه دفعت بميشال توزي إلى ضرورة البحث والتقصي عنه؛ وفي معرض دفاعه عن تعليمية الفلسفة؛ بدأ ميشال توزي بعرض الآراء القائلة بعدم وجود هذه التعليمية ثمّ دحض هذا الرّأي وبنى تصوّرا جديدا لـديداكتيكا التّفلسف مرتكزا على مقارنة جديدة في ذلك.

إنّ الأصوات والآراء المنتشرة القائلة بعدم وجود تعليمية للفلسفة تنطلق من ضعف في هذا المجال؛ أي من قلة البحوث والدراسات الديداكتيكية مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى. فبالرّغم من غنى الفلسفة بالنّظريات والمذاهب والأنساق والفلاسفة إلّا أنّ الفكر الدّيداكتيكي بشأن تدريس معارفها كان قليلا جدّا، فكلّ التخصصات الأخرى كانت تعليميتها مزدهرة جدّا تلك "التي كانت تعمل على بناء ديداكتيكيها بناء صارما محوّلة أو ناقلة بعض مدلولات البحث البيداغوجي ومبتكرة في الوقت نفسه المفاهيم الملائمة لمضامينها وإجراءاتها".²

وعلى سبيل الذّكر لا الحصر، فإنّ الرّياضيات سجّلت تقدّما ملحوظا في تعليميتها إذ كانت من التخصصات الأولى التي أقامت لنفسها ديداكتيكا خاصّة بها، من خلال محاولات القائمين عليها من تربويين وبيداغوجيين على تطويرها؛ إذ كانت تعليميتها "سبّاقة في إقامة جامعات صيفية ومجلات متخصصة ومراكز بحث وعقد ندوات ومناقشة أطروحات دكتوراه بفرنسا. إضافة إلى ديداكتيكا العلوم التجريبية وحتّى التربية البدنية والرياضية. إلّا أنّه في المقابل لم توجد أي معاهد للبحوث أو مجلّة متخصصة في تدريس الفلسفة"³ فلم تسجّل الفلسفة أيّ تقدّم في مجال تعليميتها.

لذلك وحسب ميشال توزي يمكن إرجاع هذا التّأخر في وجود تعليمية خاصة بالفلسفة بفرنسا إلى:

¹- Michel Toozi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Paris, Hachette-CNDP, 1992, p 32.

²- ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 23.

³- ميشال توزي ومن معه، المصدر نفسه، ص، ص 22، 23.

- نقص الاهتمام بتعليمية الفلسفة نتيجة اهتمام البحوث البيداغوجية بمرحلة التّعليم الابتدائي وتأخر تدريس الفلسفة حتى المرحلة الثانوية.
- تأخر البحوث في تعليمية الفلسفة في البلاد الأنجلوساكسونية لأنّ الفلسفة فيها تُدرّس إلى ما بعد البكالوريا.
- تدريس الفلسفة سنة واحدة في التّعليم الثانوي ممّا يعني عدم إجراء بحوث حول تدريسها؛ وليس كالمواد الأخرى التي يهتم البيداغوجيون بتعليميتها لأنّها تمتدّ لعدّة أطوار.
- ندرة الأبحاث في فرنسا حول تعليمية الفلسفة وعدم وجود تخصص في هذا المجال مقارنة بالتخصصات الأخرى. وهذا يحيل إلى غياب تام بشأن تدريس الفلسفة¹.
- أمّا عن الأسباب المتعلّقة بالفلسفة في حدّ ذاتها؛ فلقد ربطها توزي ديداكتيكياً ب:
- عدم وجود معرفة عالمية في الفلسفة يمكن تدريسها لتتحوّل إلى معرفة مُدرّسة؛ إذ لا يوجد أيّ إجماع كما هو الحال في العلوم حول حقيقة المعرفة التي يمكن تدريسها.
- مضامين المادة الفلسفية لا يحدث بطلانها السريع والذي بدوره يفرض إصلاحات مستعجلة؛ إذ على سبيل المثال يمكن تدريس الإشكاليات التي طرحها كبار الفلاسفة في الفلسفة الإغريقية والحديثة وذلك من أجل الإطلاع على تأسيسهم الإشكالي والحجاجي. فهذه المعارف رغم طرحها ضمن الفلسفات السابقة، إلّا أنّه مازال الأخذ بها كمسلمات أساسية فيتم العودة إليها دائماً في أي بناء فلسفي جديد.
- لا تعرف المادة تدرجاً داخلياً محايثاً يُفرض على التلميذ وينظم طريقة تعلمه، كحرية اختيار ترتيب المحتويات؛ فليس من المفروض اتباع عناصر الدّرس واحترامها احتراماً صارماً ليتم فهمها إذ يمكن

¹ - ميشال توزي ومن معه ، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ص، ص 24، 25.

للتلميذ إعادة ترتيبها وفق ما يتناسب مع قدراته؛ كأن يدرس العلاقة بين الحقوق والواجبات قبل الأخلاق، أو العكس وذلك من أجل استوعاب جيّد لهذه المفاهيم¹.

- أمّا التحفظ على دكدكة الدرس الفلسفي - كما أشرنا إلى ذلك سابقا - فيمكن إرجاعه إلى أنّ الفلسفة ديداكتيك في حدّ ذاتها، أي أنّ لها بيداغوجيتها الخاصة؛ فتدريس الفلسفة لا يحتاج أبداً إلى ديداكتيكا إذ يكفي التفلسف².

إنّ وجود تعليمية للفلسفة بفرنسا يظهر تاريخيا من خلال تدريس هذه المادة في الأقسام النهائية وما قبلها؛ والفضل في ذلك يعود إلى مؤلّف للفيلسوف الفرنسي جاك دريدا (*) Jacques Derrida (1930 - 2004) الذي جعل من تعليم الفلسفة حقا للجميع من خلال كتابه الموسوم "الحق في الفلسفة". الكتاب يؤسس لمسلمة ديداكتيكية وبيداغوجية لديموقراطية وجماهيرية تعليم الفلسفة بعدما كانت نخبوية. كما يعد هذا الكتاب السبب الأوّل لتأسيس مجموعة كريف (**) (GREPH) سنة (1975). هذه المجموعة التي ستخلّص تعليم الفلسفة من الممارسات التقليدية وتدافع عن قابلية الفلسفة للتدريس في ظلّ وجود أصوات تقرّ بالغائها في التعليم الفرنسي. هذه الأصوات تتعلّق بإصلاحات وزير التربية روني

¹ - ميشال توزي ومن معه، المصدر نفسه، ص 25.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 26.

(*) جاك دريدا، فيلسوف من أهمّ فلاسفة القرن العشرين، استخدم مفهوم التفكيك وأضفى عليه صبغة فلسفية، وبفضل هذا أصبح رائد التفكيكية. من أبرز مؤلفاته: الصوت والظاهرة، الكتابة والاختلاف، هوامش الفلسفة، مواقع، التشتييت. أنظر: (تد هوندرتش، دليل أكسفورد، للفلسفة، تر. نجيب الحصادي، الجزء الأوّل من أ إلى ط، المكتب الوطني للبحث والتطوير، الجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، 2003، د.ط، ص 346)

(**) GREPH هو اختصار لمجموعة الأبحاث في تعليم الفلسفة (Groupe de recherches sur l'enseignement de la philosophie). تأسست في فرنسا للدفاع عن تعلّم الفلسفة وتوسيع نطاق تدريسها. عملت على تقويض الحجج التي استند عليها دعاة إقصاء هذه المادة. ترأس هذه الجمعية الفيلسوف جاك دريدا والتحق به العديد من أساتذة الفلسفة في التعليم الثانوي والجامعي والفلاسفة أيضا من بينهم جيل دولوز Michel Toozi, ver une didactique de (L'Apprentissage de philosophe, p71)

هابي René Haby سنة (1975) التي أدرجت تدريس الفلسفة في السنة الأولى ثانوي بمعدل 3 ساعات أسبوعياً، لكنه يجعل تعلمها في القسم النهائي للكالوريا أمراً اختيارياً. كان هذا القرار بمثابة صاعقة نزلت على المشتغلين بتدريس الفلسفة من أساتذة وتربويين، جعلتهم يرفضون وينتفضون على هذه الإصلاحات، وفتحوا نقاشاً واسعاً حول تدريس الفلسفة وضرورة توسيع نطاق تدريسها. أدت ردة الفعل هذه إلى التخلي عن إصلاحات مادة الفلسفة والنزول بها إلى ما قبل السنة النهائية للكالوريا. فبدأت حينذاك تعليمية الفلسفة بالتطور إلى غاية (1990) عندما ظهرت بوادر لـديداكتيكا التفلسف.¹

اعتماداً على التخصصات والمنهجيات الموجودة لفهم القضايا التربوية، و"تحديد واقع التعليم الفلسفي بفرنسا وتحسينه عن طريق تحليل النصوص المؤسسة للمواقف التعليمية-التعليمية الموجودة في الكتب المدرسية، والموجهة للمعلمين والمتعلمين، ومنه تحديد المعايير الواضحة أو الضمنية للتدريس الفلسفي. إضافة إلى التحضير لمسابقات التوظيف وطبيعة الاختبارات الكتابية والشفوية ومتطلبات الاختبار العملي للتدريب المستمر للمعلمين"²، يوجد بالفعل تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية، وبناءً عليه يؤكد ميشال توزي على الوجود بالفعل لتعليمية التدريس الفلسفي والذي يمكن أن يكون موضوعاً للدراسة.

نتيجة لهذا الوضع الذي آلت إليه تعليمية الفلسفة في فرنسا كان لزاماً على القائمين على هذا المجال إحداث ثورة كوبرنيكية، على حدّ تعبير توزي، لإحداث نقلة نوعية في طرق وأساليب تدريسها؛ من خلال التفكير في الشروط الديداكتيكية التي تجعل الدرس أكثر فعالية في اكساب المتعلم لآليات التفكير السليم.

هذه الثورة الكوبرنيكية تجاوزت واستبعدت كلياً المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية التقليدية؛ إذ تخلّت عن دور المعلم الذي يكون سيد الموقف التعليمي-التعلمي والمصدر المطلق للمعرفة، من خلال ممارسته

¹ - ميشال توزي، "ديداكتيك تعلم التفلسف"، ترجمة عبد الوهاب البراهمي، (المجلة الفرنسية للبيداغوجيا)، العدد 103، فرنسا، 1993، ص 93.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 8.

للتلقين والحشو، أمّا دور المتعلّم يتجلّى في مجرد استقبال تلك المعارف. فأسّس توزي من خلال هذه الثورة نموذجاً آخر للدرس الفلسفي، الذي بمقتضاه سيصبح التّفلسف تجربة ذاتية يمارسها المتعلّم تنتهي بإحداث تغيرات وتحولات ذهنية، سيكولوجية، سلوكية تؤهّله لخوض تجارب يومية والتّجّاح في حلّ ما يواجهه من صعوبات. أي أنّه تصوّر يتمحور أساساً حول دور المتعلّم الفعّال الذي اصطلح على تسميته بـ "الفيلسوف المبتدئ"، وليس دور المعلم؛ الأمر يتعلّق إذن "بطريقة المتعلّم وليس بخطاب المُدرّس والانطلاق من وجهة نظر من يتعلّم التّفلسف وليس من يتفلسف"¹؛ وبذلك يصبح الدرس الفلسفي تأسيساً لفعل التّفلسف القائم على التفكير الذاتي للمتعلّم أمّا دور المعلم هو توجيه وتنشيط العملية التعليمية_التعلمية.

إنّ الأبحاث الديداكتيكية حول تعليمية الفلسفة وبشكل محدد حول ديداكتيك تعلّم التّفلسف حسب ميشال توزي، لا بدّ أنّ تستمد وجودها أولاً من شرعية اجتماعية ونظرية معاً. فهي من جهة يجب أن تتأسس على شرعية اجتماعية أي لا بدّ لها أن تتحدّد في إطار أخلاقي قيمى من خلال سعيها لتحقيق أهدافها الخاصة بمسلمات تربوية واستجابتها لحاجات اجتماعية؛ أي ما يسعى المجتمع إليه من مقاصد تتوافق مع تصوّره الثقافي الخاص. وهي من جهة أخرى تُبنى على أسس نظرية من خلال قيامها على الدقة المنهجية لـديداكتيك تعلّم التّفلسف وفرضيات هذا التعلّم وأساليبه، ومن ثمة التحقق الميداني لهذا التّصوّر؛ أي من خلال تحديد الشروط الضرورية في الممارسة البيداغوجية والتي تجعل تحقيق فعل التّفلسف ممكناً على أرض الواقع ومن ثمة مواجهة صعوبات الدّرس الفلسفي².

إنّ تصوّر ميشال توزي الجديد حول ديداكتيكا التّفلسف وقطيعة مع الممارسات التقليدية يقوم على مسلمات:

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص26.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 18.

1/ المسلمة الأولى تتعلّق بتصور فلسفي لتعليمية التفلسف؛ ذلك أنّ التأسيس الفلسفي لهذا الديداكتيك هو "إظهار كيف أنّ الفلسفة في حدّ ذاتها ديداكتيكا"¹. إذ أنّه دون التأسيس الفلسفي لهذا التصور هو إفراغ للدرس الفلسفي من خصوصيته كونه خطاب فلسفي له دعامته المفاهيمية وبناءه الإشكالي وبنيته الحجاجية. ف"ديداكتيك لتعلّم التفلسف إن لم يكن فلسفيا لا يمكن أن يكون ديداكتيك لتعلّم التفلسف"².

الموقف التعليمي لهذا الدرس يستوجب تحويل الفكر الفلسفي إلى وضعية المتعلّم الذي يدرس هذا التخصص من منطلق أنّ التعليمية الجديدة تقوم على منطق التعلم. ناهيك عن أنّ "الأمر يتعلّق بالتدريس ولا يوجد شيء اسمه تدريس لا ينطوي على فلسفة للتدريس ولو ضمينا فقط، خاصة إذا تعلّق الأمر بتدريس الفلسفة"³.

فالديداكتيكا الخاصة بهذه المادة لا بد لها من أن تستمد وجودها الفعلي من الخطابات والتيارات الفلسفية، وأن تستثمر وتكيّف كل فكرة وتصور مهما كان في صياغة الأساليب الديداكتيكية والطرق البيداغوجية، التي من شأنها أن توجه الدرس الفلسفي إلى تحقيق أهدافه والرفع من جودته؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى إنّ ممارسة التفلسف داخل القسم تستجوب أن تقوم على تصورات فلسفية خاصة بالمتعلّم، لأنّ هذه العملية عبارة عن تفكير ذاتي حر ومتحرر من كل وصاية فكرية. وبالتالي فإنّ الأمر لا يتعلّق باكتشاف الحقيقة ببداهة وحس، بل يتعلّق ببناء الحقيقة⁴.

2/ أمّا المسلمة الثانية تتعلّق بما هو إيتيقي وسياسي لأنّ الانشغال بديداكتيك التفلسف "يخضع لمقتضيات أخلاقية وسياسية بمسلمات ديمقراطية تربية"⁵. أي تتعلّق هذه المسلمة بالقابلية للتربية الفلسفية. هذه المقاربة مفادها "أنّ كلّ شخص، وفق طريقته وباستطاعه وبإمكانه في كلّ الحالات النفاذ

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p27 .

² - ميشال توزي، ديداكتيك تعلّم التفلسف، ص94.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p27 .

⁴ - ميشال توزي، ديداكتيك تعلّم التفلسف ، ص95.

⁵ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p26

إلى التربية الفلسفية. إذا سلمنا عندئذ، على مستوى الإيتيقي، بقابلية التربية الفلسفية، وإذا ما جعلنا الحق في الفلسفة حقا للجميع¹. يمثل هذا الحق تعلّم المتعلم للتفلسف والذي بموجبه يبني إنسانا ومواطنا. ولكي يتمتع الجميع بهذا الحق، ولا يكون شكليا أو افتراضيا لابدّ توفير هذا الحق وتجسيده في المؤسسات التعليمية وأن يشمل جميع المتعلمين - وأن يشمل جميع الأطوار التعليمية - وبالتالي تدعو هذه المسئلة إلى تعليم جماهيري ومعّم للفلسفة رفضا للتعليم النخبوي والمتخصص لها.

الحق الجماهيري للفلسفة كما يدعو إليه جاك دريدا، يجب أن يكون متاحا ومحما بواسطة جهاز قانوني وسياسي. هذا الحق باختصار يتعلّق بإمكانية تعلّم الفلسفة واستثمارها وإنتاجها. والدفاع عن هذا الحق من طرف عدد كبير من الفلاسفة، هو دفاع عن العاقل الفاعل المبدع الحر. وعليه فإنّ الديداكتيكا الجديدة التي أرسى دعائمها ميشال توزي تدافع عن هذا الحق أيضا، إذ تقوم على براديجم التعلّم الذاتي النقدي؛ فالمتعلّم يبني آراءه بكل عقلانية وحرية ويتحاشى في ذلك تفكير العامة ولا ينحو نحوهم منحى القوة العمياء التابعة. فالممارسة الحقيقة والفعلية لهذا الحق هي تفعيل القدرات العقلية والمهارات الذاتية التي من شأنها أن تنمي القدرة الحقيقية على التفلسف.

3/ أما المسئلة الثالثة تتعلّق بالمستوى الممارساتي؛ أي أنّه لا يكتفي الخطاب والتتظير لهذه العملية التعليمية، بل يجب الاهتمام بما هو إجرائي؛ "لا يكتفي بخطاب عن ديداكتيك الفلسفة بل يتطلب أفعالا"². هذه الأفعال تنصب أساسا على تحليل العملية التعليمية. إذ البحث في ديداكتيك التفلسف يسعى إلى تحديد الشروط في الممارسة التربوية، التي تجعل تطبيقه ممكنا من خلال إعداد بحوث حول تعليمية هذا التخصص شأنه شأن التعليمية الخاصة بمختلف المواد.

¹ - ميشال توزي، ديداكتيك تعلّم التفلسف ، ص 94.

² - المصدر نفسه، ص 95.

إنّ بحث ميشال توزي عن ديداكتيك جديدة، يتعلّق بتعلّم التفلسف يهدف إلى "تحديد أو صياغة بعض السبل للتعليم الفلسفي ضمن منطق التعلّم لأنّ ما يشغله هو الطريقة والمنهجية"¹ وذلك من خلال تحليل الأزيمة التي يمر بها التدريس الفلسفي، ثمّ تحديد المعايير والنماذج التي بمقتضاها تسير العملية التعليمية.

حسب ميشال توزي، تحسين العملية التعليمية -التعليمية في الدّرس الفلسفي ليس فقط على المستوى النظري بل يتحدد بالأساليب والإجراءات العملية ويشترط ذلك العمل على:

- تسليط الضوء على أهداف التعليم الفلسفي وتحقيقه؛ وذلك من خلال تحديد بعض أهداف التعلّم وقابليتها للتطبيق بالنسبة لتلاميذ الأقسام النهائية.
- تعميق نواة تعلم التفلسف كطريقة للتفكير؛ وذلك من خلال توفير كل الأدوات الديداكتيكية التي من شأنها أن تُيسر تحقيق كفاءات المفهمة والأشكلة والحجاج.
- تطوير التقييم التكويني؛ وذلك من خلال تطبيق إجراءات تمكن المتعلم خلال تعلّمه من امتلاك معايير تحقيق المهام المقترحة مع معايير نجاحها.
- تنويع مناهج التدريس لمعالجة التباين والتفاوت بين المتعلمين والفئات المختلفة.²

هذه النقاط سيأتي بيانها وتوضيحها في الفصل الثالث من هذه الدراسة، لأنّها تمثل جوهر تصور ميشال توزي لديداكتيكا جديدة في تدريس الفلسفة أو بالأحرى تعلّم التفلسف.

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ص 27.

² - المصدر نفسه ، ص 28.

2. أزمة تدريس الفلسفة بفرنسا:

يطرح تدريس الفلسفة عدّة إستشكالات سواء على مستوى المفهوم أو على مستوى طرائق واستراتيجيات هذا التدريس، وحتى على مستوى الهدف والغاية منه، لذلك كانت رغبة ميشال توزي الملحة لتشكيل تصور ديداكتيكي جديد لفعل التفلسف بفرنسا، نتيجةً لتلك المشكلات التي عانى منها الدرس الفلسفي لعقود، وقد انطلق من تشخيص ذلك الواقع وتحليله ثم تذليله له من خلال بناء ديداكتيكا جديدة والتحول عن الممارسات التقليدية.

لقد شخّص توزي ذلك الوضع بتقسيم هذه الأزمة إلى بعدها العالمي المشترك، وبعدها المحلي الخاص، لينتقل بعدها إلى تحليل هذه الأزمة في علاقتها بتعليمية الفلسفة في حدّ ذاتها، ثم في علاقتها مع المعلم والمتعلم على حد سواء. فهي أزمة من جهة تتعلّق بالمعرفة الفلسفية في طبيعتها المجردة أو الشمولية أو حتّى النظام التعليمي، كما تتعلّق أيضا بطبيعة التمثلات والتصورات اتجاه الفلسفة، تراجع الاهتمام بهذه المادة، ضعف التكوين، مشكلة التقييم. فهي كما وصفها توزي "ليست أزمة بنيوية فقط، وإنما هي أزمة ظرفية للغاية"¹.

1.2 أزمة تدريس الفلسفة أزمة عالمية:

تظهر أزمة تدريس الفلسفة في بعدها العالمي والتي تطرح في عدّة مستويات: بنيوية، وظيفية، ابستمولوجية وظرفية تاريخية.

أ/ أزمة بنيوية من خلال طابعها النقدي: فهي ليست كباقي المواد الدراسية التي تسعى لإثبات حقائقها وعدم الشك فيها، إذ أنّ الفلسفة ليست بناء قطعيًا ونهائيًا للمعارف فهي في جوهرها تتأسس على النقد والشك. "لذلك قد يعترض البعض على التدريس الفلسفي بأنّه ليس بناءً منسجما من المعارف، بل يكثر

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 20.

فيه الجدل والنقاش ولا يعرف المتعلّم فيه بأي معرفة يأخذ¹، عكس المواد التعليمية الأخرى التي يستدعي إدراكا موضوعيا للحقائق، لأنها خالية من الجدل مثلما هو في الرياضيات والعلوم التجريبية.

ب/ أزمة وظيفية في علاقتها مع المؤسسات: "إذا كانت الفلسفة تسعى إلى تحرير وعي الأفراد اتجاه قضايا متعدّدة، من خلال ممارسة النّقد وعدم الامتثال للرأي العام والانقياد للعامة، فإنّها ستشكل خطرا وحرّجا ضدّ مؤسسات المجتمع"²، التي غالبا ما تهدف إلى تشكيل رأي عام يستجيب ومصالحها، ولذلك فإنّ الفلسفة ستكون مهدّدة مؤسسيّا.

ج/ أزمة ظرفية تاريخية في علاقتها مع الحداثة:

- "ابستمولوجيا، من خلال تحديد مجالها بحقل العلوم الإنسانية والمنطق الرياضي.

- ميتافيزيقيا، من خلال الإعلان عن نهاية الإيديولوجيات وموتها وتفكيك نقاط ارتكازها.

- اكسيولوجيا، من خلال استبدال مرجعية العلوم الفلسفية الكلاسيكية بقيم الكفاءة التقنية المادية الإقتصادية"³.

يظهر من خلال هذه النّقاط التي تم تلخيصها من تصور ميشال توزي لأزمة تدريس الفلسفة في بعدها العالمي، أنّ الفلسفة تواجه تحدّيات من خلال انقلاب موازين القيم في وقتنا المعاصر حول الحكم على فاعلية البحث الفلسفي؛ إذ يظهر تأثير انفصال العلوم عن الفلسفة وتراجع الميتافيزيقا من اهتمام الفلاسفة المعاصرين وانشغالهم بقضايا جديدة معاصرة، إضافة إلى ارتباط الإنسان المعاصر بالتقنية وسيطرة النزعة المادية. تلك من بين العوامل التي أدّت إلى تراجع الإهتمام بالبحث الفلسفي ومن ثمّة النّفور من الدّرس الفلسفي.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 17.

² - Ibid., p 20.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, P 18 ,19 .

إنّ أزمة تدريس الفلسفة العالمية سينجر عنها عدّة آثار تربوية والتي تشكل تحدّيًا أمام المهتمين بتدريسها والتي تتمثل في:

1/ تراجع الاعتراف بالتخصص بالنظر إلى:

- جدوى التخصص من الناحية المادية والمهنية.
- فقدان هيبة شعبة الفلسفة التي يتناقص طلابها بالنفور منها.
- نقص الساعات الزمنية المخصصة لها في التدريس وانخفاض معاملها في الشعب التقنية والتكنولوجية.
- اعتبار المادة اختيارية. (*)
- عدم تناسب برنامج مادة الفلسفة، الذي يميّز بسعته مع انخفاض الحجم الساعي المخصص له.
- النتائج الكتابية الكارثية للمتعلمين في الإمتحانات التي تبعث على التساؤل حول إمكانية التلميذ وقدرته على دراسة هذه المادة والجدوى من تقييمها. والأمر يزداد سوء حينما نعلم أنّ الكثير من التلاميذ (بنسبة 70%) ينجحون في الإمتحانات الرسمية رغم تدني علاماتهم في هذه المادة.¹

(*) إذ كانت بعض الأصوات في التعليم الفرنسي تنادي بتقليل الحجم الساعي لتدريس هذه المادة وجعلها اختيارية، وهذا ما حدث سنة 1992، لأنّ الجداول الزمنية للتدريس بفرنسا أطول بكثير من البلدان الأخرى وتدريس الفلسفة كان إجباريا في حين كان تدريس هذه المادة في بلدان أوروبية اختياريا أو غير موجود بالأساس (Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 32)

¹ - ميشال توزي، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص22.

2.2 أزمة تدريس الفلسفة ترتبط بتعليميتها الخاصة:

إنّ النقاط سابقة الذكر والمتعلّقة بالشق البيداغوجي لأزمة تدريس الفلسفة معروفة جدّا في الوسط التعليمي، لذلك أضاف ميشال توزي فرضية أخرى تفسر الوضع المتأزم لتدريس الفلسفة والتي ربطها بنقص البحث في تعليمية هذا التخصص¹؛ فالمتأمل في وضعية الدّرس الفلسفي يلاحظ أنّها تعاني من أزمة داخلية تتعلّق أولاً بالناحية النظرية والتأسيسية للعملية التعليمية-التعلمية، سواء من حيث قلة الأبحاث الديداكتيكية في هذا المجال أو من حيث عدم وضوح كفايات، أساليب وأهداف تدريس هذه المادة وما ينجر عن هذه الوضعية من صعوبة للمعلّم في نشاطه داخل الصف، وحتى صعوبة تمثّل المتعلم للمعارف الفلسفية، وعليه يمكن تحليل هذه الفرضية التي تنمّ على الوضعية المتأزمة للدرس الفلسفي إلى:

- "عدم مراعاة الطّبيعة غير المتجانسة للتلاميذ الذين يدرسون هذه المادة وتوجهاتهم الفكرية من خلال شعبهم المختلفة.
- الفشل في وضع المتعلّم في مركز العملية التعليميّة-التعلّمية لصالح الخطاب الديداكتيكي الذي يجعل من المعلّم محور هذه العملية وعلاقته بمادته التعليميّة.
- غياب صياغة الأهداف صياغة دقيقة التي تحدّد المهارات المطلوبة والواجب تحقيقها من طرف المتعلم.
- غياب التقييم الموضوعي الذي لا ينظم التعلّم، بل يشكل عائقا تربويا أمام نجاح المتعلّم".²

هذه النّقاط تدلّ على ضعف الانشغال الديداكتيكي بتدريس الفلسفة؛ فإذا كانت بعض المواد الدّراسية مزدهرة من ناحية بناء ديداكتيكاها الخاصة، ومبتكرة في الوقت نفسه لمضامينها وأساليبها الإجرائية، فإنّه

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p20 .

² - Ibid., p21.

في مقابل ذلك كانت البحوث حول التدريس الفلسفي لا تتعلق بالديداكتيكا التي تنصب على التدريس الفعلي¹، فقد كانت مجرد دراسات نظرية وسرد لنظريات التعلم بعيدا عن الواقع الممارساتي؛ لذلك يمكن وصف وضعية تعليمية الفلسفة بالمتأخرة والقاصرة مقارنة بديداكتيكا المواد الدراسية الأخرى.

أما الوضع الخاص والمرتبط بالبنية الداخلية لتعليمية الفلسفة، فإنه يتعلّق بمفارقة تدريس الفلسفة بين خصائص التفكير الفلسفي ومنطق التعلم الخاص لهذه المادة التعليمية؛ إذ لا ينبغي الخلط بينهما، لأنّ عدم التمييز بينهما سيشكل عائقا معرفيا يتعلّق بأهمّ عملية ديداكتيكية ألا وهي عملية النقل الديداكتيكي، إذ يتعيّن طرح الفكر الفلسفي أمام التلاميذ حتّى يكتشفوا الحقيقة² وبالتالي سنكون أمام وضعية تلقين الحقائق الفلسفية دون تعلّم التفكير. فالأمر هنا يتعلّق بصعوبة نقل المعرفة الفلسفية ديداكتيكا من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرّسة. وعليه فإنّ عملية تحويل المعرفة الفلسفية وقابليتها للتدريس يستوجب جهودا إضافية ترتبط أولا وقبل كلّ شيء بخصوصية التفكير الديداكتيكي الفلسفي مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى، خاصة العلمية منها التي يوجد فيها اتفاق حول المعارف التي يجب تدريسها.

إنّ التّحفظ واستبعاد الفلسفة من البحث الديداكتيكي كان لسببين:

- كلّ عملية تعلّم يجب أولا أن توضح محتواها، لكن تعليمية الفلسفة تشهد صعوبة في توضيح محتوى هذا التعلّم. كما أنّ تدريس أيّ مادّة يتطلب من الهيئات الوصيّة تحديد محتوى التّخصص ومناهجه، الأهداف المنشودة وطرق التّقييم، وعملية تنظيم تدريس هذه المادة في المؤسسات والأقسام، لكن تحديد هذه المتطلبات بشأن تدريس الفلسفة شهد غيابا وقصورا فتدريس هذه المادّة، هو وغيره من المواد التّعليمية الأخرى، هو ممارسة اجتماعية في إطار مؤسسة.³

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 23.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 28.

³ - Ibid , p28.

- كل عملية تدريس لأيّ مادة تعليمية تحتوي على فلسفتها التدريسية الخاصة بها، ولو ضمينا فقط خاصة إذا تعلّق الأمر بتدريس الفلسفة¹ لأنّ عملية تدريسها تقوم على فلسفة تدريسية خاصة؛ وبالتالي سيتضح أنّ للفلسفة معرفة ديداكتيكية في طبيعتها. إنّ هذا التجانس بين الفلسفة وتعليميتها الخاصة سيجعل من مهمّة دكدكة الدّرس الفلسفي بالمهمّة الشاقة، إذ ستؤثر أولاً من ناحية صعوبة التحويل الديداكتيكي للمعرفة الفلسفية، ومن ناحية أخرى عدم الإجماع بين مدرسي هذه المادّة على أساليب وطرائق التدريس؛ لأنّه حسبما أشرنا سابقاً سيكون كلّ مدرّس ديداكتيكي طريقته مادام هناك غياب لاستراتيجيات التدريس يمتثل لها مدرسي هذه المادّة وكيفية تناول القضايا الفلسفية واستثمارها في العملية التعليمية-التعليمية*. أمّا المواد التعليمية الأخرى فإنّ مضمونها المعرفي منفصل تماماً عن ديداكتيكها لذلك فإنّ محاولة النقل والتحويل الديداكتيكي ستكون مهمّة سهلة - إن صح القول - مقارنة بالنقل والتحويل الديداكتيكي للمعرفة الفلسفية. إنّ ما تمّ ذكره لخصّه ميشال توزي في أكثر من مؤلف له بعبارة التالية "إنّ التحفظ على دكدكة التدريس الفلسفي يتمثل في ما يلي: إنّ الفلسفة معرفة ديداكتيكية من حيث جوهرها؛ بمعنى أنّها تمثل بالنسبة لنفسها بيداغوجيتها الخاصة"².

فمشاكل تعليمية الفلسفة بشكل عام تتعلّق بممارسات التدريس الفلسفي بمرجعياته النظريّة والتطبيقية وقابليتها للتدريس؛ أي أنّها تتعلّق بمفهوم المقاربة الديداكتيكية الملائمة لهذا الدّرس بوصفها مساءلة منهجية لعمليات اكتساب ونقل المعرفة، ناهيك عن الظواهر العلائقية للفعل التعليمي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي³. وهنا يمكن حسب ميشال توزي رصد مظاهر أزمة التدريس الفلسفي من خلال الظواهر العلائقية بين الأقطاب الثلاثة (معرفة - معلّم - متعلّم) فحينما نعلم أنّه إذا كان أحد القطبين محكوم عليه

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p27.

(*) انطلاقاً من تجربتنا الميدانية في تدريس الفلسفة لاحظنا أنّ بعض الممارسات التعليمية للدّرس الفلسفي تشهد إختزال وإقحام مواقف الفلاسفة في أطروحات بعيدة كلّ البعد عن توجهاتهم في فلسفتهم التي أسسوها. وبالتالي هذا الإقحام الخاطئ سيؤدّي إلى تشويه المعرفة الفلسفية.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص، ص 24، 25.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p29.

بعدم الفاعلية بسبب العلاقة الحصرية بين القطبين الآخرين، فإنّ العملية التدريسية لن تكون ناجحة من حيث تحقيق أهدافها؛ إذن فيجب مشاركة كلّ الأقطاب في العملية التعليمية -التعلمية، ولا يمكن الإقتصار على أحدها وإهمال الآخر.

في ما يلي سيتمّ تحليل وضعية هذه الأقطاب في الدّرس الفلسفي وبيان دورها في الواقع المتأزّم لهذا الدّرس:

1/المعرفة:

إنّ أزمة تعليمية الفلسفة المرتبطة بهذا القطب، تتمثل في وجود فجوة بين المعرفة العلمية والمعرفة التي يتمّ تدريسها، إذ لا توجد معارف جاهزة في الدّرس الفلسفي يتم نقلها مباشرة للمتعلّم بواسطة طرق معيّنة، بل إنّ المحتوى المعرفي يتمّ بناءه ليكون موضوعاً للتعلّم يستجيب مع المناهج بين الممارسة الميدانية للمعلّمين وبين نشاط المتعلّم واستيعابه للمضمون المعرفي لهذه المادّة التعليمية. حيث أن أزمة تدريس الفلسفة هنا تتعلّق بكيفية نقل المعرفة الفلسفية من المعرفة العالمية أو العلمية إلى المعرفة المدرّسة؛ المعرفة العلمية في الفلسفة تشكّلها كل الفلسفات المكوّنة لها عبر التّاريخ، لكن المعرفة الفلسفية المدرّسة تحذف الكثير من المؤلفات من تاريخ الفلسفة بما في ذلك أهمّ الفلاسفة والمفكرين، وكثيراً ما تستبعد المؤلفين الأحياء، كما تنتقي الكتب المدرسية مقتطفات مختارة من مؤلفاتهم. أمّا النّصوص التي توضع كموضوعات خلال الإمتحانات بشكل إحصائي لمؤلفين معينين، كثيراً ما يتمّ تكرارها؛ ومن ثمة نرى أنّ الإنتقائية والإختزالية في نقل المعرفة الفلسفية تشكّل أكبر عائق إبستمولوجي يؤدّي بالدّرس الفلسفي إلى الإنحراف عن مقاصده وغاياته¹. ونتيجة لهذا الوضع "تقع ديداكتيكا الفلسفة في مفترق طرق بين الجوانب المتعلّقة بالتّعليم والتعلّم من جهة ومحتوى تخصصي محدّد (الفلسفة) من

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p,p 30,31

جهة أخرى(*) لذلك يتعين إعادة بناء ديداكتيك خاص بالفلسفة من خلال جعل معارفها قابلة للتدريس من خلال تحديد المحتوى المعرفي لهذه المادة.

أمّا إذا انتقلنا إلى الحديث عن برامج مادّة الفلسفة ومضامينها المعرفية؛ فالأزمة تتعلّق بعدم وضوح المضامين المعرفية وبتركيزها على الكم دون الكيف، مما يجعل المقرر أطول بكثير من الحجم الزمني المخصص لتدريس هذه المادّة، وهذا ما يحول دون تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المنهاج.

2/ المعلم:

إنّ دور المعلم في المثلث الديداكتيكي يتمثل في تحويل المعرفة من مستواها الأكاديمي إلى مستواها التدريسي، وبذلك سيكون وسيطا بين المعرفة والمتعلّم، لكن أزمة تدريس الفلسفة المتعلّقة بهذا القطب تتخذ شكلين:

1/ بشكل عام تتعلّق بالتّصور الكلاسيكي لدور المعلم الذي يجعله محور العملية التعليمية واعتباره المالك الوحيد للمعرفة، وما على المتعلّم سوى الخضوع لتعاليمه، فطريقة التدريس التي تتلائم مع هذا التّصور هي الطريقة التلقينية لكن، وكما هو معروف في الوسط الديداكتيكي، لهذه الطّريقة حدودا إذ تجعل المتعلّم أقل فاعلية في العملية التعليمية، وبالتالي عدم جدوى هذه الطريقة في التدريس الفلسفي باعتبار أنّه تدريس يفعل قدرة المتعلّم على التفكير الذاتي.

(*) إذ أنّ المؤسسة الجامعية لتكوين المعلّمين (IUFM) بفرنسا آنذاك لم تفرض تدريب سابق في الإختبارات النظريّة لتثبيت الأساتذة واختبار مقابلة شفهيّة، والتي من المفترض أن تكون أمام التلاميذ فمن الأصح الحكم على كفاءة الأستاذ ليس من خلال النظري فقط بل من خلال كفاءته المهنيّة (Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 29)

2/ لا يكفي أن يكون معلّم الفلسفة على دراية تامة بكلّ الفلسفات وتاريخها، بل يجب أن يكون متمكّنًا من النّاحية الدّيداكتيكية بمعرفته بالأساليب والطّرق البيداغوجية ومحدّدًا لأهداف التّعلّم؛ "بشكل خاص يتعلّق الأمر بغياب أو ضعف في التّكوين البيداغوجي والدّيداكتيكي لأساتذة الفلسفة"¹، إذ أنّ مؤسسات التّكوين تفتقر إلى تصور واضح حول إعداد معلّم متمكن من تدريس هذه المادّة، إضافة إلى غياب تصور دقيق للعملية التعليمية-التعلّمية التي تتلاءم مع تدريس هذه المادّة؛ لذلك "هل يمكننا الإكتفاء بتدريب فلسفي متين دون أيّ تفكير تربوي ديداكتيكي محدّد عند تدريس طلاب السنة النّهائية؟"².

إن قلّة البحوث حول تعليمية الفلسفة، والتي إن قلّت سيواجه المعلّم على إثرها عراقيل عديدة في المواقف التعليمية، تتعلق بعدم وضوح معالم الطريق وعدم وضوح الأهداف والغايات من تدريس الفلسفة، عدم وضوح المحتوى المعرفي، عدم المعرفة بالأساليب والطّرق الدّيداكتيكية التي تتناسب مع خصوصية المعرفة الفلسفية، وبالتالي فوضى وعشوائية في السير الدّيداكتيكي والبيداغوجي في التّدريس الفلسفي.

كما تتعلّق أزمة تدريس الفلسفة بالجانب السيكولوجي لمدرسي هذه المادّة التّعليميّة؛ إذ يشعر هؤلاء بالقلق و"الخوف من إلغاء مادتهم أو وضعها تحت الحماية، وكذا بسبب إقبال كاهلهم بأعباء جديدة من خلال الرّفح من عدد الفصول والتلاميذ خاصة في التّعليم التّقني وصعوبة تدريس تلاميذ لا مبالين"³.

كما نستطيع كذلك إضافة بعد آخر لأزمة تدريس الفلسفة في علاقتها مع المعلّم، المتمثل في الإكراهات والإلزامات المفروضة عليه من طرف الهيئات الوصيّة كتنقيده ببرنامج معيّن وعرض بعض التصورات والمواقف الفلسفية عن غيرها. هذه الإكراهات تفقد الدّرس الفلسفي جوهره وحقيقته كدرس تواصل بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّم والمعرفة الفلسفية من جهة أخرى، ومنه تضيق الحريّة الفكرية وتكريس النمطية على مستوى التفكير والأداء.

¹-Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 31.

² -Ibid., p15.

³ -ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ص 21.

أمّا من النّاحية التقنية التكنولوجية، فإنّ المعلّم في الدّرس الفلسفي يعزف تماما عن استعمال بعض التقنيات الحديثة، كجهاز المسح الضوئي ويكتفي بالوسائل التقليدية من سبورة أقلام وكتب مدرسية بحضور باهت وضعيف، والذي من شأنه أن يؤثر سلبا على العملية التّدرسية، فالتكنولوجيا الجديدة لم تتغلغل في الدّرس الفلسفي بعد، واقتصر الدّرس الفلسفي على ما هو تقليدي جعلت منه تخصصا مفاهيميًا بلغة مجردة ومرجعيات نص معقّدة غريبة وبعيدة عن النّظام المعلوماتي ووسائل الإعلام، ومنه تزعزع استقرار المدرسين من خلال الإهتمام بالتكنولوجيا المتطورة والإنتاج العاجز عن تلبية متطلبات الفكر.¹ هذا مقارنةً بالمواد العلمية التي يستعمل معلّموها تقنيات حديثة تستقطب اهتمام المتعلّم وتضاعف شغفه بتلك المادّة، فالتقنيات التكنولوجية السمعية والبصرية أصبحت ضرورة في عملية التّدرّس، كونها دعائم ديداكتيكية فهي تخفف ولو قليلا العبء على المعلّم وتقلّل من الوضعية المتأزمة للدّرس الفلسفي. كما أنّ المعلّم في الدّرس الفلسفي يعاني من رؤية غامضة المعالم حول طريقة التّدرّس وآليات تطبيقها واقعيًا، ليتحوّل من موجّه ومنشط لفكر معلّميه إلى ملقن للمعرفة الفلسفية. لكن عملية نقل هذه المعارف تشوبها العديد من الشوائب من قبيل الدوغمائية في الطّرح، إصدار الأحكام الذاتية، تأثر الدّرس بطرح المعلّم للقضايا الفلسفية وفق انتمائه العقائدي والفكري وكلّ هذا يجعل الدّرس الفلسفي ينحرف عن تحقيق أهدافه.

3/ المتعلّم:

أمّا عن علاقة أزمة تدريس الفلسفة بالمتعلّم كأحد أقطاب المثلث الدّيداكتيكي، فإنّه هو الآخر ساهم بشكل أو بآخر في تلك الأزمة، وعندما نأتي على بيان دوره في هذه الأزمة لابدّ أن نتّبع مساره في العملية التعليمية-التعليمية: أولاً قبل التعلّم وما يمتلكه من تصورات حول الفلسفة، ثمّ أثناء التعلّم وصعوبات تعلّمه، وأخيرا بعد التعلّم والأمر يتعلّق بمخرجاته وتقييمها.

¹- Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p21.

3-1/ مرحلة ما قبل التدريس الفلسفي: يأتي المتعلم لدراسة الفلسفة وهو محمل بالعديد من التمثلات والأحكام المسبقة حول هذه المادة من قبيل أنّ هذه المادة صعبة، أو أنها مادة مرسبة، أو كثافة برنامجها، أو اعتبارها ثثرة وكلاما فارغا، ... الخ.^(*) هذه التمثلات تكون عائقا أمام تعلّمه؛ فهو يمتلك تمثلات مسبقة عن هذه المادة التي اكتسبها من الآراء الشائعة التي يصيغها محيطه الاجتماعي، وهو لم يدرس الفلسفة مسبقا، فيجد المعلم نفسه مجبرا على تصحيح هذه التمثلات ونقدها¹.

هذه التمثلات لا يظهر أثرها السلبي فقط على المستوى المعرفي والاجتماعي فقط، بل ستؤثر عليه من الناحية السلوكية والإنفعالية والقيمية، باعتبارها تمثل حاجزا نفسيا بين المتعلم والمعلم والمادة، فهي ستولد لديه نوعا من العدا والرفض للمعرفة الفلسفية، وبالتالي قطيعة المتعلم مع الدرس مما يساهم في ضعف نتائجه. تعتبر هذه التمثلات بسبب "عدم يقينها وسمتها التقريبية عائقا أمام المعرفة الفلسفية بالنسبة للدور الذي تلعبه على مستوى ديناميكية الفكر"²، أي أنها تحول دون تحقيق أهداف الدرس الفلسفي المتمثلة في بلورة تفكير ذاتي حر وناقد.

كما يتدخل سوء توجيه المتعلمين إلى الشعب في التعليم الثانوي وخصائص تلك الشعب في تأزم الدرس الفلسفي، إذ أننا نلاحظ توجيه المتعلمين ذوي المعدل المتوسط والأدنى منه إلى الشعب الأدبية، التي يرتفع فيها معامل المادة وحجمها الساعي ومن ثمة يؤدي إلى تدني معدلاتهم، أمّا المتعلمين ذوي المعدل الجيد والممتاز يوجهون إلى الشعب العلمية والتقنية والذين يقبلون على دراسة المواد العلمية الأساسية على حساب مادة الفلسفة التي ستكون مادة جديدة وذات معامل وحجم ساعي أقل.

(*) يستعمل ميشال توزي مصطلح التمثلات قصدا ولم يستعمل مصطلح الحكم المسبق أو الرأي أو المدلول القبلي، لأنه يمتاز من جهة بالقدرة على الإحالة إلى بعد فردي الذي يرتبط بدور المزاج في صياغة تمثّل ما ومن جهة أخرى القدرة على الإحالة إلى بعد اجتماعي الذي يتعلق بإبراز محتوى هذا التمثّل (Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 23.)

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 23.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 63.

3-2/ مرحلة التدريس الفلسفي: حين يلج المتعلم حصص تدريس الفلسفة سيواجه هذا التعليم الكثير من العوائق المرتبطة بالتكوين القاعدي له وخصائصه النفسية والمعرفية. إذ تمثل مادة الفلسفة غاية في الجودة بالنسبة إلى متعلم متعود على نوع من التفكير والمعرفة منذ مرحلة التعليم الابتدائي وصولاً إلى مرحلة التعليم الثانوي؛ فإذا كان متعوداً على استقبال المعارف وتصوره بأنها حقائق مطلقة لا يجب الاعتراض عليها، فإنه في الفلسفة سيصاب بنوع من الدّھول الفكري عندما يشهد الطابع النسبي للمعرفة من خلال الممارسة النقدية التي كانت مغيبة عنه في مراحل تعليمه. كما أنّ خصوصية التفكير الفلسفي في بناء المعرفة بشكل ذاتي حر ستكون صعبة عليه، إذا كان في المواد التعليمية الأخرى يتلقى ويمتثل لما تمّ إنتاجه معرفياً. ومن ثمّة ستتكوّن لديه تصورات حول ذاته بعدم تمكنه من الإسهام في بناء المعرفة والتردد من ممارسة النقد.

إضافة إلى هذا البعد السيكلوجي-المعرفي لأزمة تدريس الفلسفة، فإنّ ميشال توزي يربط هذه الأزمة في علاقتها مع المتعلم بغياب المتطلبات الأساسية للتفكير الفلسفي ومن دونها يغدو صعباً ويتمثل هذا في اللغة¹. إذ أنّ ضعفه اللغوي القاعدي سيتسبب في عدم استيعابه للغة الفلسفية وعدم إدراكه الجيد لمفاهيمها، كما لا يستطيع التعبير عن أفكاره بشكل سليم، فإذا كانت اللغة الأداة الوحيدة للتعبير عن الفكر فإنه في ظل ضعفها، هشاشتها، ركاكتها وكثرة الأخطاء النحوية والإملائية سيصبح الفكر غامضاً.

يصطدم المتعلم كذلك بالشبكة المفاهيمية المجردة الرّمزية التي يستعملها الفلاسفة في نصوصهم فلا يستطيع تفكيكها ولا معرفة مدلولاتها. إنّ هذا الضعف القاعدي متأني من عزوف المتعلم عن المطالعة والقراءة فلم يكتسب على إثرها القدرة على الفهم والتعبير.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p15.

أما عن عدم اهتمام المتعلّم بمادة الفلسفة فذلك راجع إلى ضعف معاملها وصعوبة مفاهيمها مع برنامج واسع جدًا بالنسبة لسنة واحدة مع انخفاض حجمها الساعي¹. إضافة إلى سيطرة فكرة مفادها عدم جدوى دراسة الفلسفة؛ وبالتالي خلّو المادة من المعنى النفسي لديه. فهذه العوامل المتداخلة تؤدي إلى تثبيط إرادتهم في تحصيل دراسي جيّد ومن ثمة النفور من دراسة هذه المادة.

كما ترتبط أزمة تدريس الفلسفة بوضعية المتعلّم في العملية التعليمية-التعلّمية؛ إذ أنّ أغلب الممارسات التدريسية لهذه المادة تجعل من المتعلّم شاهدا فقط عليها ولا تدمجه في أنشطتها أي أنّها تجعله في هامش العملية التدريسية ولا تفعل دوره في عملية التعلّم، وهذا "الصالح خطاب يتمحور حول المعلّم وعلاقته بالمادة التعليمية"² الذي لا يحترم ضرورة تفاعل أقطاب المثلث الديداكتيكي فيقضي قصدا تفاعل المتعلم مع المعلم وتفاعله مع المعرفة، ومن ثمة عدم التواصل الجيّد مع المعلّم والمعرفة معا. فهذا التصور التقليدي للعملية التعليمية القائم على التلقين ومركزية المعلّم، أدّى إلى عدم تنمية القدرات الفكرية للمتعلّم وعدم فاعليته في بناء المعرفة.

وما يزيد المشكلة التعليمية تعقيدا هو افتقاد المتعلّمين، الذين ينخرطون في تعلّم الفلسفة، للإستعدادات ولا المهارات أو الكفاءات التي تمكّنهم خوض تجربة فلسفية ولا من الإستفادة منها، وعليه يجب -حسب ميشال توزي- من التوقف عن التظاهر بتدريس الفلسفة لأشباه التلاميذ الذين يتظاهرون بمعرفة الكتابة الفلسفية، ويتظاهرون كذلك بمعرفة القراءة لأنّ شباب اليوم غير قادر على متابعة التعليم الثانوي من جهة، ومن جهة أخرى هم منحدرين من خلفيات اجتماعية متواضعة لم تكن تتاح لهم الفرصة لدراسة الفلسفة طوال فترة دراستهم، في حين أنّ تمكّن المتعلّم من دراسته لهذه المادة يحتاج إلى تدريب وتمارين وتعلّم تدريجيّ يكون في متناول الجميع³.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe ,p 17.

² - Ibid., p20.

³ - Ibid., p, p 22 ,23.

3-3/ مرحلة ما بعد التدريس الفلسفي: في هذه المرحلة سنسلط الضوء على النتائج الكارثية التي يحصل عليها المتعلمين في هذه المادة في الإمتحانات الكتابية؛ فإذا كان المتعلم -كما ذكرنا آنفا- يأتي إلى دراسة الفلسفة بذهن مشحون بالعديد من التمثيلات السلبية إزاء هذه المادة، قدراتهم المتواضعة وعدم تمرينهم الجيد على الكتابة والقراءة الفلسفتين، فإنّ هذا يعدّ مقدمة لتحصيل دراسي ضعيف . كما أنّ تركيز برنامج الفلسفة على الجانب النظري فقط وإهمال الجانب التطبيقي من شأنه أن يضع المتعلم في حيرة نفسية ومعرفية عن ما الذي ينجزه أثناء الإمتحان؛ فواقع تدريس الفلسفة يجد مفارقة: فكيف يمكن للمتعلّم من إنجاز مهمة يوم الإمتحان وهو لم يتمّ تدريبه عليها؟؟¹.

ثمّ إنّ نجاح المتعلّم في امتحان مادة الفلسفة كتابيا، فهو لا يستطيع استثمار هذا النّجاح في حياته اليومية؛ إذ أنّه سيرى تلك القطيعة بين المعرفة الفلسفية وواقعه ومتطلباته اليومية بحكم أنّ الفلسفة ذات طابع نظري، مجرد وعمومي وليس لها أيّ مردود مادّي، ذلك أنّ طبيعة الإنسان البرغماتية تفرض عليه ربط كلّ نشاط بمبرراته وفائدته، وبذلك سينفر من الفلسفة ويبجّل العلم نتيجة ما يقدّمه من تقنية وتكنولوجيا حديثة تسهّل حياته اليومية. إضافة إلى تغييب دارسي الفلسفة في سوق الشغل؛ إذ أنّ الطالب الجامعي حينما يدرس تخصص الفلسفة يتخوّف من مصير مجهول بعد تخرّجه نتيجة اقتصار مناصب العمل في مؤسسات التّعليم وندرتها².

3.2 أزمة تدريس الفلسفة هي أزمة تقييم:

إضافة إلى ارتباط أزمة الدّرس الفلسفي البنيوية بتعليميتها الخاصة، فإنّ تلك الأزمة في أبعادها المتداخلة تؤسس لأزمة أخرى هي إشكالية تقييم. فالتقييم حسب ميشال توزي بشكل عام هو أداة لمراقبة الجواب المؤسساتي الذي تتطلبه التربية، فهو ضرورة اجتماعية لاختبار ما وصل إليه الطّفل. أمّا بيداغوجيا فينقسم بدوره إلى نوعين: تقييم إجمالي وتقويم تكويني؛ فالأول يتعلّق بالنقطة كجزء لحصيلة

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe ,p 25.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 100.

نتاج نهائي، واختبار كتعبير عن مستوى معيّن بالنظر إلى معيار ما. أمّا الثاني يكون دعماً لتعلّم التلميذ من خلال تصحيح أخطائه وإرشاده لبلوغ ما هو مطلوب وبذلك يكون التّقييم و التّقويم دعامة تضبط الممارسة الديداكتيكية للمعلّم¹.

أمّا بالنّظر لخصوصية هذه المادّة عن الموادّ التّعليمية الأخرى، فإنّ معايير التّقييم فيها ستكون مختلفة تماماً؛ فإذا كان المعلّم في المواد العلمية يختبر قدرة المتعلّم على الحساب وتوظيف القوانين في حلّ المسائل، فإنّ التّقييم هنا يتعلّق إمّا بإعطاء العلامة الكاملة على الإجابة الصّحيحة، أو حرمانه من العلامة إذا كانت الإجابة خاطئة، لكن في الفلسفة ستكون المهمة صعبة باعتبار أنّ الإمتحان عبارة عن إنشاء المتعلّم الخاص يعرض فيه بنيته الحجاجية في معرض دفاعه عن فكرة ما. فكيف يمكن قياس مستوى المتعلّم في هذه المادّة؟ وكيف يمكن إصدار الحكم على قيمة أفكاره؟ وهل تمتلك الديداكتيكا معايير دقيقة وموضوعية لتقدير إنشاء المتعلّم؟

إذا كان التّقويم التّكويني سهلاً على المعلّم من النّاحية الإجرائية من خلال تقديمه لملاحظات على أداء المتعلّم أثناء عمليّة التعلّم؛ فهو يدلّه من جهة على أخطائه وينظّم معارفه ويساعده على نموّه الفكري؛ ويعمل على تثمين ما هو صحيح ويصحّح ما هو خاطئ. أمّا في التّقييم الإجمالي في الإمتحانات خاصة الرسمية التي يتوج بها التعليم الثانوي (امتحان شهادة البكالوريا) فالأمر صعب لأنّه يتعدّد إجماع معلّمي الفلسفة على عمليّة التّقييم. فالتّقييم الإجمالي في مادة الفلسفة يخضع لاعتباطية تظهر من خلال تضارب المعلّمين حول تقييم إجابة ما؛ إذ لا يمكن الإجماع بينهم حول نقطة واحدة بل تتعدّد وتختلف من معلّم لآخر.²

هذه الإعتباطية في التّقييم حسب ميشال توزي ترتبط: بالتأويل المختلف والذاتي للمصححين لنفس موضوع الاختبار، عدم ضبط معايير التّصحيح وعدم الإتفاق حول معيار محدّد، اعتقاد المصحّح بأنّ

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 104.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p25.

له السلطة المطلقة في الحكم. وبالتالي تصبح ذاتية التّقييط مسلّمة راسخة في أذهان العديد من مصححي الفلسفة¹.

الوقائع العينية التي رصدها فريق (M.A.F.P.E.N)^(*) بتولوز جعلتهم يحاولون مواجهة مشكلة تنقيط امتحان شهادة البكالوريا، بخلق نقاش بين مصححي هذه المادة بهدف الوصول إلى مواقف معقّنة. وتمّ الوصول بعد دراسة إحصائية لنتائج الإمتحان في مادة الفلسفة بكالوريا 1987 إلى ثلاثة ملاحظات أساسية:

تتعلّق **الملاحظة الأولى** بوجود فوارق كبيرة في معدل التّقاط بين المصححين لنفس الفروض؛ فتم اللّجوء إلى التّصحيح المتعدّد سواء في الإجابات الجيدة أو حتى الإجابات الضعيفة. وبذلك لا تعود فوارق التّصحيح فقط إلى قيمة الأجوبة ولا انحراف المصححين، بل تبقى هذه المشكلة تتعلّق بفوارق إحصائية فقط.

أمّا **الملاحظة الثانية** تتعلّق بتدني معدّل النّقط بشكل غير طبيعي؛ إذ أننا نجد تباينا بين الفئات في عملية التّصحيح إذ أنّ الفئة الجيدة (A1) بلغ عدد الأوراق الذي تتدنى علاماتها ب 62%، أمّا الفئة (A2) بلغ عدد أوراق ذات النقطة المتدنية 51%. وإذا كان النّجاح في الإمتحان الكتابي غير كافٍ فإنّ التلاميذ النّاجحون سيقبلون على الإمتحان الشفهي؛ والنسبة المئوية للمقبولين لن تتجاوز 50%.

بينما **الملاحظة الثالثة** تتعلّق باستعمال سلّم التّقييط الذي لا يمكن بتصديق تطبيقه نظرا لتدني العلامات؛ إذ تبلغ نسبة العلامات الجيدة من قبيل (17، 18، 19) 1% فقط².

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 105.

(*) M.A.F.P.E.N هو اختصار لـ: (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale)

أي الهيئة الأكاديمية لتدريب موظفي قطاع التربية أنظر:

Michel Toozi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p25.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ص، ص 106، 107.

تحليل ميشال توزي لذلك الإختلال، التغاير والصرامة الموجودة في تصحيح الإمتحانات الخاصة بالفلسفة يرجعها إلى سببين رئيسيين: الأول يتمثل في غياب دقة أهداف تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية بمرحلة التعليم الثانوي، وعدم تنوع أنشطة التدريس الفلسفي وتكوين التلاميذ تكويناً جيداً، حيث أن التلميذ الذي يكون تكويناً تقليدياً يوجه إلى الدراسات الأدبية.

أما السبب الثاني فيتعلق بعدم تطابق موضوعات الإمتحان مع القدرة الحقيقية للتلاميذ المقبلون عليها؛ ليجد المصحح نفسه أمام مأزق بيداغوجي بين حرصه على تقييم صارم وفق معايير دقيقة لا ينجح في الإمتثال لها معظم التلاميذ، وبين الأخذ بعين الاعتبار صعوبة الموضوعات بالنسبة لهم.¹ وبذلك سيبحث المصحح عن حلّ وسطي في وضعيته هذه وبشكل تقريبي ليقع على إثر هذا في عملية تأويل للإجابات البعيدة عما تمّ طرحه في الموضوع.

إذن وضعية تعليمية الدرس الفلسفي باستقراء واقعها في فرنسا كانت تعاني من أزمة متعدّدة الأبعاد، سواء من حيث صياغة تصور واضح المعالم لطرائق وأهداف وحتى مضمون التعليم في الدرس الفلسفي، أو حتى من ناحية خصوصية هذه المادة الدراسية وعلاقتها بالديداكتيك. لذلك تعالت الأصوات برفض وجود تعليمية خاصة بمادة الفلسفة إذ لا بدّ من وضع أهداف تدريس الفلسفة بالأقسام النهائية، والتي بدورها تجعل أشكال الإمتحان وعملية التقييم أكثر دقة وموضوعية إضافة إلى قابليتها للتحقق من أجل تجاوز فرضية أنّ مادة الفلسفة مادة مرسبة في الإمتحانات الرسمية.

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 107.

3. أثر بحوث ماثيو ليمبان في الفكر الديداكتيكي لميشال توزي:

شهدت ديداكتيكا الفلسفة بفرنسا عدّة تجارب رغبة في تطوير الدّرس الفلسفي؛ إذ عمل المنشغلون في هذا الشأنّ على أن يشمل هذا الدّرس كل الفئات العمرية وعدم اقتصره فقط على المرحلة الثانوية، فبرزت عدّة اتجاهات لتعليم الفلسفة للأطفال؛ وقد كانت أول تجربة لتدريس الفلسفة للأطفال سنة (1997) بإقامة ورشات عمل في المدارس التجريبية والدّوات التكوينية والتّدرّيبية. ومن رواد هذه التّجربة الجديدة بفرنسا نجد آلان دلسول (Alain Delsol) وميشال توزي في مونبوليه، ناربون (Narbonne) وجيل جونيفاف (Gilles Genevieve) في كان (Caen)، إضافة إلى أنياس بوتار (Anes Potard) في مدينة ليون (Lyon)، وكلّ هؤلاء الرّواد كانوا متأثرين بأعمال البيداغوجي الأمريكي ماثيو ليمبان^(*) (Matthew Lipman 1922 – 2010)¹.

وإذا أتينا لتبيان كيفية بروز هذه الدّعوة لبناء ديداكتيكا خاصة بتعليم الفلسفة للأطفال نجد تاريخيا أصوات نادت بها سواء في أوروبا أو أمريكا، كما تبنت ديداكتيكا الفلسفة بفرنسا فكرة إمكانية هذا التّعليم من الأعمال البيداغوجية في أمريكا^(**).

(*) ماثيو ليمبان فيلسوف ومربي أمريكي ومؤسس معهد تطوير الفلسفة للأطفال (Institute For I.A.P.C Advancement of Philosophy for Children) في نيو جيرسي بالولايات المتحدّة الأمريكيّة سنة 1974 (تد هوندرتش، دليل أكسفورد للفلسفة، ص 852)

¹ - حيرش رضا، "تعليم الفلسفة في مرحلة الطفولة"، (مجلة المعيار)، المجلد 28، العدد 1، 2024، ص 141.
(**) إنّ الفرق بين التصور الأوروبي والأمريكي في تدريس الفلسفة، هو أنّ الاعتقاد الذي كان سائدا في الاتجاه التقليدي الأوروبي أنّ الفلسفة مرحلة تمهيدية للولوج إلى التعليم الجامعي؛ ليتمّ تدريسها في السنوات الأخيرة في التّعليم الثانوي؛ إذ كان يُنظر إلى أنّ التفكير الفلسفي يتطلب مستوى من النّمو المعرفي الذي لا يتمكن الأطفال من استيعابه، إضافة إلى أنّ برامج المدرسة كانت مكثفة وبالتالي فإنّ برنامج الفلسفة سيزيد أذهان الأطفال تشنّتا. إلى غاية بروز اتجاهات تدعو إلى تعليم الفلسفة للأطفال باعتبار أنّ التفكير الفلسفي وسيلة لتنمية قدرات الطّفّل المعرفية والعقلية. أمّا الإتّجاه الأمريكي الحديث يرى أنّ الفلسفة يبدأ تعليمها في مراحل متقدّمة من مرحلة الطّفولة (بدءً من سن عشر سنوات)، حيرش رضا، تعليم الفلسفة في مرحلة الطفولة، ص 148

في ظلّ ذلك الإهتمام، شهدت ديداكتيكا الفلسفة الموجهة إلى الأطفال بشكل عام في التجريبتين الأوربية والأمريكية عدّة تجارب وأعمال تربوية وتعليمية، من أجل تحقيق غاية تدريس الفلسفة للأطفال . ففي أمريكا على سبيل الذكر نشأت العديد من المراكز من أجل تطوير هذه الممارسة الجديدة "مركز المعلومات الدولية لتدريس الفلسفة في نيويورك، الرابطة الفلسفية الأمريكية (مرحلة ما قبل الكليات) التي تأسست عام (1973)، والرابطة الأمريكية لمعلمي الفلسفة والتي أصدرت عدة صحف ومجلات فلسفية لتدريس الفلسفة في كل المستويات العمرية ، ومركز تدريس الفلسفة للأطفال في المدارس الأولية.¹

بدأت هذه التجارب والأعمال من خلال القراءة النقدية من طرف غاريث ماثيوز^(*) (Gareth Matthews) لنظرية جان بياجيه حول التطور المعرفي للطفل، القائلة بأنّ الطفل قبل عمر الحادي عشر (11) غير قادر على التفكير الفلسفي، هذا الموقف قلّل من القدرات العقلية والإدراكية للطفل.

في سبيل إثبات ماثيوز لعجز بياجيه على رؤية التفكير الفلسفي عند الأطفال قدّم مجموعة من الأمثلة^(**) لتي تثبت قدرة الطفل على أن يُقدم على هذا النوع من التفكير، كما كان يعقد حوارات

¹ - حيرش رضا، تعليم الفلسفة في مرحلة الطفولة، ص 146.

^(*) غاريث ماثيوز (Gareth Matthews) (1929 - 2011) فيلسوف ومربي أمريكي يعدّ من الأوائل الذين نظروا لإمكانية التفكير الفلسفي عند الأطفال، ففي محاوراته مع الأطفال أسّس لتناغم بين القضايا الفلسفية وأسئلته وأفكارهم الوجودية.

أنظر: Matthew Lipman, thinking in Education, second Edition 2003, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York, p11

^(**) قد عرض ماثيو تجارب عديدة للأطفال وآبائهم وأسئلتهم التي تعبّر عن حيرتهم، كتجربة الطفل (تيم) البالغ من العمر ست سنوات :بينما كان منهمكاً في لعق الإناء سأل: "أبي، كيف يمكن أن نتأكد من أن كل شيء ليس حلماً؟" وتجربة الطفل (جوردان) البالغ من العمر خمس سنوات :عند ذهابه للنوم في الساعة الثامنة مساءً سأل: "إذا ذهبنا إلى الفراش للنوم في الساعة الثامنة وصحوّ في الساعة السابعة صباحاً، كيف أتأكد حقاً من أن العقرب الصغير للساعة قد دار مرة واحدة فقط؟ هل يتعين عليّ السهر طوال الليل لمراقبته؟ وإذا نظرت بعيداً حتى ولو لبرهة فربما يدور العقرب الصغير مرتين". (انظر: Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/children/>).

ونقاشات له مع هذه الفئة التي كان الهدف منها هو التأكيد على قابلية الطفل للحوار والمناقشة الفلسفية¹.

وعلى إثر هذا ظهرت فعلياً الحركة التعليمية "الفلسفة للأطفال" في السبعينيات من القرن العشرين بظهور **القصة الفلسفية** الموجهة للأطفال لماثيو ليمبان التي حملت عنوان "اكتشاف هاري ستوتلمير" (Harry Stottlemeier's Discovery) سنة (1970) التي دخلت إلى المدارس الحكومية (مدارس مونت كلير بنيوجيرسي). حيث كشفت هذه القصة عن إمكانية الطفل هاري وأصدقائه من الوصول إلى عدة مفاهيم وتصورات فلسفية كالمفاهيم المنطقية، الأخلاق، العقيدة... الخ. تبعاً لهذا أنشأ ليمبان معهد تطوير الفلسفة للأطفال².

وفي ظلّ الإهتمام بهذا النوع من التعليم الفلسفي أنشئ سنة (1985) **المجلس العالمي للإستفسار الفلسفي مع الأطفال (J.C.P.I.C)** الذي يعقد مؤتمرات دولية كل عام. وفي سنة (1992) تم إنشاء جمعية تطوير الإستفسار الفلسفي والتأمل في التعليم (SAPERE) في بريطانيا³.

أمّا في سنة (1995) أكدت منظمة اليونيسكو العالمية في إعلانها "من أجل الفلسفة" بباريس على أنّ التربية الفلسفية تساهم في تحقيق السلام وذلك بتكوين عقول حرة، متزنة وقادرة على مقاومة أشكال الدعاية والتعصب والإقصاء⁴.

وفي سنة (1998) تم اختبار وإدخال هذا النوع من التدريس الفلسفي في المؤسسة الجامعية لتكوين المعلمين (I.U.F.M) بكان (Caen) بعد محاولات عديدة لإدماجها سنة (1985) والتي باءت بالفشل

¹ - Matthew Lipman, thinking in Education, p 12.

² -Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/children/>, p 17.

³ - Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", p 18.

⁴ - إعلان المؤتمر العام لليونيسكو، الدورة 33، 2005، باريس، القرار C/4533.

نتيجة رفض التقليد الفرنسي لتعليم الفلسفة لمرحلة ما قبل التعليم الثانوي والتّحفظ عليه، وحصر تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية فقط لتكون مقدّمة للتخصص الجامعي¹.

3. 1 ماثيو ليمبان مؤسس الفلسفة الموجهة للأطفال:

يؤكد ماثيو ليمبان في جميع مؤلفاته وحواراته أنّ المسلّمة الضرورية لحاجة إدخال الفلسفة ضمن المنهج التعليمي، والذي كان تحت تنامي الوعي عند الجميع آنذاك، هي أنّ المناهج المدرسية ليست مناسبة لواقع الإنسان المعاصر، وبذلك يجب تعليم الأطفال التفكير الجيّد من خلال توفير فرص ممارسة الاستدلال الصّحيح عن طريق فتح النقاش. فالمدرسة لم تعلّم الاستدلال الصّحيح الذي يكون الطّفل بحاجة إليه أثناء احتكاكه بواقعه وحياته اليومية؛ وإنّما تقدّم له معارف في شكل مكدّس قد لا يفقه الفائدة منها. ولذلك أدرك ليمبان من خلال ممارساته التعليمية مع أطفاله وطلّابه عجز المنهج الدّراسي على تقديم الشروط والآليات الاستدلالية والمبادئ المنطقية، لذلك حمل على عاتقه تقديم هذه العمليات والمبادئ القاعدية للتفكير بشكل ممتع من خلال كتابة العديد من القصص والروايات التي تكشف عن تلك المبادئ وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية².

كانت أوّل تجربة ليمبان في هذا المجال وتحقيقاً للهدف الذي سعى إليه هي كتابة قصة " (Harry Stottlemeier's Discovery) "اكتشاف هاري ستوتلمبير"، وبعد ذلك كانت الحاجة إلى برنامج أكثر فاعلية من خلال نشر الكتب وعملية تدريب المعلّمين؛ أي أنّ الأمر احتاج ديداكتيكاً إلى تنظير مسبق وعمل ميداني لتحقيق هذه الغاية، الأمر الذي سهّل مهمّة تبني هذه التجربة الجديدة مع الأطفال من طرف المدارس الأمريكية، وكذا تمّ نقل هذه التجربة للعديد من البلدان الأخرى.

¹ - Michel Toozi, ver une didactique de l'apprentissage de philosophe, p 32.

² - Brandt Ron, "On philosophy in the Curriculum: conversation with Matthew Lipman", (Educational Leadership Alexandra), vol.46, N°1, September 1988, p34.

أما عن الكيفية الإجرائية لدرس فلسفي مع الأطفال، فإنّ الأمر يتطلب أولاً عملية تدريب المعلمين - خاصة الذين ينقصهم تكوين فلسفي - من طرف مدرب مختص مكوّن من الناحية الفلسفية والديداكتيكية معاً؛ إذ يدرّهم على قراءة القصة المختارة ويناقشون أفكارها، بعد ذلك يتمّ تدريسهم للأطفال وتدريبهم على القراءة الفلسفية من خلال قراءة القصة مع الأطفال، ثمّ يدخلون في حوار ونقاش حول أحداثها مستندين في ذلك على ملكتهم التحليلية، التساؤلية والنقدية التي يوجهها المعلم من خلال سؤاله لهم حول أشخاص ووقائع تلك القصة^(*). فهذا الأسلوب الديداكتيكي يمكن الأطفال من استعمال قدراتهم العقلية وممارسة تفكير حرّ ذاتي.

أما إذا تمّ التشكيك في قدرة الأطفال على الإقدام على التفكير الفلسفي بحجة أنّه تفكير مجرد وشمولي يستلزم النضج العمري والعقلي؛ فإنّ ليمبان يردّ بأنّ الفلسفة تتناسب مع قدرات الأطفال والأمر يحتاج إلى تحفيز ودافع كافٍ لكي ينسجموا مع هذا النوع من التفكير. فلقد عانى ليمبان من إرهاق نفسي وعقلي، من جهة إزاء وضعية الأطفال في المدارس الذين كانوا يعانون من مشاكل بطء التعلّم ورتابة المناهج الدراسية، فلاحظ أن لا أحد استطاع مساعدتهم على التعبير والإستمتاع بذلك التعلّم. ومن جهة أخرى عجز الفلسفة عن تقديم إجابات نهائية جاهزة عكس ما تعودوا عليه. أما المعلم فيعجز في تحضير الأطفال لمواجهة غموض الحياة حينما يركّز على الإجابات الصحيحة القصيرة، والذي من شأنه أن ينحرف بهذا الدرس نحو التلقين وبذلك يبتعد عن تعليمهم التفكير الذاتي¹. وبذلك حاول ليمبان، من خلال ممارساته الجديدة في تعليم الأطفال التفكير الجيد، التوفيق بين التصورات الفلسفية وقدرات الأطفال كي لا تكون الفلسفة غريبة عن تفكيرهم.

(*) يُشترطُ في عمل المعلم أن لا يدخل أحكامه المسبقة وتصوراتهِ أثناء تحليل أحداث القصة، كي لا يوجه أذهان

الأطفال إليها احتراماً لهم ولحرية تعبيرهم كي لا يسقط في التلقين والوصاية على تفكيرهم (Brandt Ron, On

philosophy in the Curriculum: conversation with Matthew Lipman, p 36)

¹- Brandt Ron, On philosophy in the Curriculum: conversation with Matthew Lipman, p35.

كما حلّ ليمبان مشكلة العوائق التي تحول دون تعليم التفكير الفلسفي الجيد للأطفال، سواء تلك التي ترتبط بالمعلم أو بالأولياء؛ فالمعلم يتوخى الحذر من الخوض في نقاشات مثيرة للجدل مع الأطفال، فإما أن يجد نفسه يملّي على الأطفال قناعاته وأحكامه الذاتية، أو أنه لا ينجز ما هو مطلوب منه من تحقيق غايات ذلك الدرس، من خلال تباين مواقف وأفكار الأطفال، وبذلك تتحوّل المدارس إلى تلقين النسبوية. فقد تمّ تجاوز هذا العائق بتشجيع المدارس على التفكير العقلاني للأطفال باعتبارهم جزءاً لا يتجزأ من المجتمع؛ فهم يُقدّمون على تجريب مباشر لمجموعة من وجهات النظر التي يتبناها المجتمع، وباعتبارهم سيصبحون ذوات مفكّرة مستقبلية تهتم بقضايا المجتمع¹.

أمّا الأولياء فيتخوّفون هم الآخرين من التعليم الفلسفي لأطفالهم، إذ اعتبروا أنّ تربية الطفل على هذا النوع من التفكير سيؤدّي إلى خلافات لا يمكن تفاديها. وقد تمّ تجاوز هذا العائق من خلال تغيير ذهنية الأولياء في تربيتهم لأطفالهم إذ سيتمّ تجاوز ذلك التصور الكلاسيكي القائم على امتثال الطفل وطاعته التامة للأوامر، بتصور جديد قائم على التربية التفكيرية القائمة على القراءة والكتابة والتحدّث والإنصات الجيد والتّمرّس كذلك على إصدار الأحكام بشكل جيّد ليتجنّب الطفل الذاتية والتّسرع، وذلك من أجل مواجهة مسؤوليات الحياة².

ومن ثمة فإنّ تدريس الفلسفة للأطفال يلبي نداء التفكير النقدي واستثمار القدرات التي يمتلكها الأطفال بطريقة منظّمة، وبالتالي فإنّ الغرض من تدريس الفلسفة للأطفال هو تطوير فكرهم ليس من خلال تدريس المهارات فحسب، ولا من خلال شحذ قدراتهم على التحليل، بل في جعل التفكير ممارسة محايدة لوجودهم، تنمي ملكتهم النقدية التي تمكّنهم من مناقشة الأفكار؛ وبذلك يصبح هؤلاء الأطفال عقلانيون ومستقلون³.

¹- Brandt Ron, On philosophy in the Curriculum: conversation with Matthew Lipman, p 34, 35.

²- Ibid., p 36.

³- Ibid., p 37.

2.3 الإرهاصات الأولى لتعليم الفلسفة للأطفال:

إنَّ حيوية الطفل ونشاطه العقلي والإنفعالي تجعله يطرح الكثير من الأسئلة من قبيل: من أنا؟ لماذا يموت الإنسان؟ وإذا شاهد صورا قديمة يتساءل أين كنت أنا؟ ولماذا لم أكن معكم؟ من بين هذه الأسئلة وأخرى التي تتعلق بالوجود هي ذات طابع فلسفي، وهي من بين الإشكاليات الفلسفية الكبرى التي ينبغي على الفكر الإنساني البحث عن إجابات لها، كما تعتبر مرحلة الطفولة أكثر اللحظات فضولا ودهشة، فإذا كان الطفل كائنا مندهشا فإنَّ هذا يتناسب مع أول دوافع التفلسف ألا وهو الدهشة، فالدهشة حسب ما ذهب إليه أرسطو في كتابه "ما بعد الطبيعة" دفعت المفكرين الأوائل للنظر الفلسفي. وفي نفس السياق يقول كارل ياسبرس Karl Jesper (1883 – 1969) يدفعني الإندهاش إلى المعرفة فيشعرنى بجهلي. فأول نقطة تلتقي فيها الفلسفة والطفولة هي الدهشة. إذ دهشة الطفل المستمرة حول ما يحيط به دليل على تفكيره الذي يجب الإعتناء به وتنميته بشكل صحيح وعدم منعه من التفكير، لذا على البرامج التعليمية توخي تعليم الطفل مجموعة من القدرات العقلية وحتى الجسمية والإعتناء بها، هذا ما دفع جون ديوي John Dewey (1859 – 1952) إلى القول أن منهج التعلم الذكي يوظف العقل ويمجده¹.

من هذا المنطلق يعبر الفيلسوف جاك دريدا (J. Dirida) في كتابه الموسوم بـ "عن الحق في الفلسفة" عن موقف نظري وعملي يتلخص في شعار "الحق في الفلسفة"². وهو يشتمل على نصوص خصصها دريدا لقضايا التعليم والبحث الفلسفيين، ولكل ما يرتبط بالجامعة وبالمؤسسة التعليمية عموماً. فهذا الكتاب بيان لواقع التعليم الفلسفي واستشراف له. يتساءل دريدا عن مشروعية تعليم الفلسفة من منطلق أن التعليم حق كفه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الأمر الذي يجعل هذه المادة قابلة للتدريس على

¹ - John Dewey, Democracy And Education, The Pennsylvania State University, 2010, p 159.

² - جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ص 21.

المستوى العالمي. وهنا يلح دريدا على العودة إلى التراث الكانطي لما يشكله من لبنة أساسية في الإهتمام بالفلسف¹.

نجل ما تم ذكره فكريتين أساسيتين: تتمثل الأولى في أنّ الطفل يحمل من الخصائص العقلية والانفعالية ما تؤهله إلى طرح أفكاره طرحا فلسفيا. والثانية التي تتمثل في كون الفلسفة حق للجميع، فإنّ هذا شكّل دفعا للبيداغوجيين والفلاسفة للاهتمام بالفلسفة الموجهة للأطفال.

الاهتمام بالتفكير الفلسفي عند الأطفال كان منذ الفكر اليوناني مع أبيقور Epicurus (341 - 270 ق.م) الذي أيقن تماما أنّ النشاط الفلسفي يخص الشاب الصغير مثلما يخص الشيخ الكبير خلافا لما اعتقده أفلاطون Platon (427 - 347 ق.م) في تأسيس جمهوريته الفاضلة، والذي اعتقد فيها أنّ تعليم الفلسفة يكون في السن الثلاثين. أمّا مونتاني Robert Montaigne (1893 - 1954) الذي أكدّ بأننا بعيدون عن الفلسفة عندما نعتبرها غير مجدية للأطفال. في نفس السياق يرى كارل ياسبرس أننا نكتشف مصدر التأمل الفلسفي في أسئلة الأطفال. فكل هذه النماذج توحى بإمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، الأمر الذي دفع الكثير من الفلاسفة والبيداغوجيين المعاصرين إلى خوض غمار هذه التجربة.

3.3 المفهوم الإجرائي الديداكتيكي للفلسفة الموجهة للأطفال:

تعدّ الفلسفة الموجهة للأطفال (Philosophy of Children) (POC) توجه جديد في الممارسة التربوية التي تقوم على تنمية وتطوير التفكير التأملي والإبداعي والنقدي لدى الأطفال عبر المناقشات والقصص السردية، فهي تجسد نمودجا تعليميا ينطلق من تجارب الأطفال ومفاهيمهم الذاتية لتعليمهم التفكير السليم، من خلال توجيههم إلى الاكتشاف بأنفسهم. فالهدف من هذا الأسلوب التعليمي ليس إعطاء الأطفال إجابات جاهزة، ولكن الهدف هو تفعيل الملكة الإشكالية للطفل وفتح آفاق التفكير لديه؛

¹ - جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ص 22.

"الفلسفة الموجهة للأطفال هي بيداغوجيا السؤال وليس بيداغوجيا الجواب"¹، هي إذن مقاربة تركز على تعليم التفكير النقدي بدل التلقين والحشو.

الأمر يتعلق إذن بتعليم التفلسف والتمرن على التفكير في عملياته الأساسية من أشكلة، مفهومة ومحاكاة، ويكون النقاش الشفهي في موضوعات تهم الطفل أحد أهم الوسائل التعليمية التي يستند عليها المعلم في عملياته التعليمية -التعليمية .

ولعل من أهم ما ترمي إليه الفلسفة الموجهة للأطفال هو: امتلاك آليات التفكير الصحيح والقدرة على الاستدلال وترسيخ ثقافة إبداء الرأي وتشجيع الحوار والنقاش. إذ يعدّ الحوار أحد معايير الديمقراطية حسب ما يؤكدّه ماثيو ليمبان (Matthew Lipman) التي بدورها تقوم على منهج "التقصي" -كمفهوم خاص قام ليمبان بإبداعه في ديداكتيكا الدرس الفلسفي الموجه للأطفال -الذي يعدّ منهج للبحث من خلال التصحيح الذاتي والبحث في الإشكاليات وفق محاكمة عقلية لينتهي الأمر بالحكم على تلك الإشكاليات انطلاقاً من مقدمات ضرورية يحتكم إليها العقل، "فما دمنا نفكر بأنفسنا بدلاً من النقاش مع الآخرين فإنّ استدلالنا تستمد من المقدمات المنطقية التي نعرفها"²، كما يظهر هذا المنهج على أنّه "الكشف عن ضعف تفكيرنا وتقويم ما هو خطأ في مجرياته؛ فالتقصي إذن تصحيح ذاتي".³ لذلك يمكن حصر مقومات الدرس الفلسفي الموجه إلى الأطفال في النقاط التالية:

- تدريس الفلسفة للأطفال هو براديجم إشكالي يلائم قدرة الطفل على الإبداع الفلسفي وليس عرضاً لمذاهب الفلاسفة ومواقفهم.

¹ - مليكة ابن دودة، المستاري الجيلالي، " التربية الديمقراطية من خلال الحوار الفلسفي"، (دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (د.ت)، ص 67.

² - Matthew Lipman, thinking in Education, second Edition 2003, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York, p: 179.

³ -Ibid. ,p 218.

- مقارنة قائمة على أساس النقد؛ النقد كأسلوب هدم وشك وتفكيك وإعادة نظر واستشكال ورقابة¹.
- بيداغوجيا تعليم الفلسفة للأطفال هي بيداغوجيا السؤال وليس الجواب، لكن يجب ترك مجال الأجوبة مفتوحا لتلك الأسئلة بغية اكتشاف الأجوبة الممكنة.
- أن يتوفر المعلم على خاصية التواضع في امتلاك المعرفة، وأن يقدم نفسه على أنه باحث عن المعرفة بمعية الأطفال، وما يتم تداوله عند الأطفال يجب عرضه على النقاش الذي يستهدف الوصول إلى الحقيقة بشكل جماعي.

إنّ وضعية الدرس الفلسفي الموجه للأطفال بهذه الكيفية "تعطي المعرفة وضعًا تعاونيًا- وليس دوغمائيًا- مبنياً على التدرج بكيفية مشتركة وبواسطة نقد الآراء الشائعة أثناء الحديث"².

3-4 آليات تفعيل التفلسف عند الأطفال:

يقوم النموذج الليمباني في تدريس الفلسفة للأطفال على تصور ديداكتيكي جديد يعتمد على مجموعة من الأساليب الإجرائية، تلك التي تتخذ من القصة وسيلة تربوية تُدعم القراءة والمناقشة؛ الأمر الذي يشجع طرح الأسئلة وبالتالي بلوغ أهداف التعلم المتمثلة في ممارسة الفكر النقدي الإبداعي الذاتي والمستقل، فبدلاً من تقديم متن فلسفي أصلي، على المعلم أن يضع بين يدي الأطفال قصة تحمل موضوعاً فلسفياً إشكالياً من صميم اهتماماتهم.

فالقصة الفلسفية نظرية أو أسلوب تعليمي يتناول الفكر الإنساني بالشرح والتحليل العميق، مما يدعو قارئها أو سامعها إلى التفكير والتدبر في المعاني، كما أنها تقوم على فكرة فلسفية عبّر عنها الكاتب

¹ عبد الواحد أولاد الفقيهي، الطفل والفلسفة: مقاربات نظرية وتجارب تربوية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2018، ص 11.

² -مفيدة قوشة، الفلسفة مدرسة الحرية، تعليم الفلسفة وتعليم التفلسف، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، منظمة اليونسكو، ط 1، 2010، باريس، ص 11.

بطريقة القصة لأجل إثارة الإبداع والخيال، إضافة إلى أنها تمدنا بسياق التفكير الناقد، وتساهم بشكل كبير في تحويل الأفكار المجردة إلى محسوسة¹.

كتب ليبمان سبع قصص لفئات عمرية مختلفة، كل واحدة منها تحمل قضايا فلسفية، تشجع على فتح باب التساؤلات، وطرائق الحوار. إنّ لهذه الروايات هدفاً معيناً، وهو مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم الفكرية. فشخصياتها متفردون ومتميزون لكنهم يلتقون جميعاً في البحث عن معنى لتجربة وجودية يعيشها الأطفال؛ هذه القصص تحمل روحاً فلسفية في مواقف شخصياتها والتي تبحث عن معنى الوجود، وهي من جهة أخرى تدعو إلى أعمال العقل وتعويد الطفل على التفكير النقدي.

تقسيم القصص إلى فئات عمرية محددة:

1/ قصة مخصصة للسنة الخامسة والسادسة من عمر الطفل تحمل عنوان « **Elfie** » تدور حول مسألة التكيف مع عالم المدرسة.

2/ قصة أخرى موجهة للأطفال ما بين السنة السابعة والثامنة بعنوان « **Kio and Gus** » التي تشكّل مدخلاً لعلمي الحيوان والبيئة، تهدف هذه الرواية إلى إرساء قواعد المنطق من التصنيف، الهوية، وتشكّل المفاهيم والبرهنة.

3/ قصة « **Pixie** » موجهة للأطفال ما بين السنة الثامنة والتاسعة والتي تواصل أهداف المرحلة السابقة في التمهيد للمنطق الصوري.

4/ قصة « **Harry Stottlemeier's Discovery** » موجهة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادي عشر سنة، عبارة عن سلسلة من الحوارات الفلسفية التي تجريها مجموعة بحث من الأطفال.

¹ - حسني هاشم محمد الهاشمي، تدريس الفلسفة للأطفال، (د،ط)، نيولينك الدولية، القاهرة، 2016، ص158.

أمّا قصة « Lisa » مخصصة للأطفال ما بين 14/12 سنة، وقصة « Mark and Suki » للأطفال ما بين 17/14 سنة، والتي تكون في المرحلة الثانوية وتسعى إلى تطبيق القواعد المنطقية المكتسبة سابقاً، ولكل قصة مضامين تثير أسئلة حسب مستوى الطفل العقلي¹.

كما يتم توظيف القصة الفلسفية وفق استخدام استراتيجيات كالحوار والتقصي والعصف الذهني وهذا حسب المواقف التعليمية وفق الشكل التالي:

مرحلة ما قبل التدريس: والتي تقتضي على المعلم قراءة القصة وفهمها، تحديد الكفاءات المراد تحقيقها وإعداد الوسائل التعليمية، كما تستدعي منه تحديد مكان سرد القصة.

مرحلة تنفيذ الدرس: والتي تشمل على تهيئة الأطفال نفسياً وذهنياً، تقديم القصة، مناقشة القصة ودعوة الأطفال إلى التساؤل من خلال ربط القصة بحياتهم.

مرحلة ما بعد التدريس: هي مرحلة التقويم إذ يقوم المعلم بملاحظة ردود أفعال الأطفال حول القصة وتكليفهم بإعداد ملخص شفهي حول القصة.²

5.3 أهداف نموذج ليمبان:

يمكننا استخلاص الأهداف التالية من خلال نموذج ليمبان:

- يسعى إلى تنمية ملكة النقد والإبداع عند الأطفال.
- تنمية الوعي والتفكير الذاتي.
- تحسين مهارات تكوين المفاهيم والحجاج ومهارات الاستدلال.
- إضفاء المعاني لتجارب الأطفال.

¹ - Golichet F, le congrée international de philosophie pour enfants (juillet 1999 Brasilia) in diotime – L'agora n4, CRDP Montpellier sep 1999, p 23.

² - حسني هاشم محمد الهاشمي، تدريس الفلسفة للأطفال، المرجع السابق، ص 168.

- تنمية ثقة الأطفال بقدراتهم من خلال منحهم فرصة التفكير الذاتي.
- تمرّن الطفل على الحوار الجماعي ومن ثمة اندماجه مع الغير.
- تكوين الرأي الخاص واحترام الاختلاف في الآراء.
- استهداف كفاءة المفهمة، الأشكلة والمحاكاة.
- استهداف كفاءة الحكم القيمي الأخلاقي والجمالي.
- استهداف كفاءة الفعالية الاجتماعية.

يتضح ممّا سبق ذكره أنّ الفلسفة الموجهة إلى الأطفال هي مشروع مؤسس حقوقيا وقانونيا -باعتبار أنّ الفلسفة حق للجميع كما أشار إليه دريدا -، كما أنّه مؤسس من الناحية الإنسانية والأخلاقية، باعتبار أنّ التعليم وتنمية قدرات الطفل غاية كل نظام تربوي يعتبر المتعلم غاية في ذاته، وأحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية، أمّا من الناحية الفلسفية فبرنامج الفلسفة الموجهة للأطفال يعدّ طموح الكثير من الفلاسفة في جعل الفكر الفلسفي كونيا معمما يتمشى مع ديمقراطية التعليم، ويهدف إلى تنوير العقل وخوض تجربة التفكير الحر الناقد والإبداعي.

انطلاقا من هذه الاعتبارات فإنّ الفلسفة الموجهة للأطفال تتمّ عن توجه جديد للدرس الفلسفي، وإن كان هناك فلاسفة من قبل دعوا إلى ذلك؛ يهتمّ أساسا بتنمية قدرات الطفل ومهاراته وتطويرها، كما يسعى كذلك من الناحية الديداكتيكية إلى استهداف كفاءات محددة مرتبطة بالمفهمة، الأشكلة والمحاكاة. فالمعرفة التي تهتم ببناءها هذه الممارسة الجديدة ليست دغمائية، بل مبنية على أساس ديمقراطي يجعل من الحوار، التسامح وقبول الآخر شرطا لاكتساب المعرفة؛ هذه الأخيرة تقوم على السؤال أكثر من الجواب. لذلك فالفلسفة الموجهة للأطفال تهدف إلى تعليم السؤال والتفكير النقدي بالدرجة الأولى، لأنّها أيقنت تماما أنّ هاذين الأسلوبين هما اللبنة والقاعدة في الفكر الإبداعي. وهي على خلاف الأنظمة التربوية في العالم، لا تهدف إلى حشو ذهن التلميذ بمختلف المعارف والعلوم التي قد تسيء إلى قدراته وتساهم في اضمحلالها.

إنّ فالرهان الذي يرفعه مشروع الفلسفة الموجهة للأطفال هو استقلالية التفكير، أي تشجيع الأطفال على الحرية الفردية، إضافة إلى تفعيل الحوار الجماعي ومن ثمة تنمية روح المسؤولية. هذا المشروع يهدف أساساً إلى التغيير الجذري لعقلانية الطفل التقليدية في علاقته بالمعرفة أولاً وعلاقاته الاجتماعية ثانياً.

نتائج الفصل الثاني:

من خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل المعنون بـ "الخلفية الفكرية لميشال توزي في بلورة ديداكتيكا جديدة في تدريس الفلسفة"، نصل إلى القول بأنّ تصور الديداكتيكا الجديدة لم يكن وليد الصدفة بل مهدّت لظهوره الكثير من العوامل سواء تلك التي ترتبط بظروف تدريس الفلسفة في فرنسا بشكل خاص، أو تلك العوامل التي تتصل بالتغيرات التي شهدتها هذه التعليمية خارج حدود فرنسا. فلقد مثّلت هذه العوامل دافعاً لميشال توزي في البحث عن إرساء معالم جديدة في تدريس الفلسفة والتي تمارس قطيعة ديداكتيكية مع الممارسات التقليدية.

لقد عاين ميشال توزي واقع تدريس الفلسفة في بلاده وما يعانيه من مشاكل وعوائق تحول دون تحقيق أهدافه، هذا الواقع مثّل دفعا قوياً للبحث عن سبل وآليات إجرائية ديداكتيكية لانتشار الدرس الفلسفي من أزماته التي تعدّدت أبعادها سواء الداخلية أو الخارجية؛ فذهب يحلّل مختلف العوائق المعرفية، الاجتماعية، التربوية التي تقف أمام إمكانية تدريس الفلسفة. الأمر الذي دفع به كذلك للاستفادة من تجارب ديداكتيكية جديدة لاستثمارها ومن ثمة الإرتقاء بواقع تعليمية الفلسفة.

كما أنّ قراءتنا لمؤلفات ميشال توزي، جعلتنا نقف أولاً على مسألة مشروعية تدريس الفلسفة وما عرفته من جدال كلاسيكي، بين مؤيد لإمكانية تدريس تاريخ الفلسفة وهذا وفقاً للنموذج الهيجلي، وبين رافض لهذا النموذج ومؤسس لإمكانية تعلّم التفلسف وفق النموذج الكانطي. انطلاقاً من هذا الجدال وبناءً على البحوث النفسية المعاصرة ومحاكاةً للعملية التدريسية أسّس ميشال توزي لمقاربة تدريس الفلسفة بناءً على

تعلّم التّفلسف التي استوحاها من النّمودج الكانطي، هذا التّعلّم يسعى إلى تربية الفكر على الإستقلالية، الإبداع، الحرية والتأمل النقدي.

كما تمّ الوقوف على أزمة تدريس الفلسفة من خلال رصد تلك العوائق وتصنيفها، إلّا أنّها تتعلّق كلّها بضعف البحوث وقلّتها في هذا المجال؛ إذ أنّ تعليمية الفلسفة لم تزدهر مقارنة بتعليمية باقي المواد. فهذه الأزمة تتعلّق تحديداً بأقطاب المثلث الديداكتيكي وعلاقاتها البيئية، كما يتعلّق الأمر بخصوصية المعرفة الفلسفية وإمكانية تعليمها للمتعلّم، الذي لم يتعوّد على الخوض في مثل القضايا والمسائل ذات البعد المجرّد الميتافيزيقي، كما يتعلّق الأمر كذلك بالمعلّم الذي يعاني من ضعف تكوينه الديداكتيكي والفلسفي، إضافة إلى الإرهاق نتيجة طول البرنامج التعليمي لهذه المادة ونفور المتعلّم منها.

كما ترتبط أزمة تدريس الفلسفة كذلك بالمتعلّم باعتباره قطبا تتجه إليه العملية التعليمية-التعليمية؛ فتمثلاته السلبية اتجاه الفلسفة تحول دون فهمه الجيّد للقضايا الفلسفية. إضافة إلى ضعفه القاعدي اللّغوي خاصّة وتخوّفه من عدم جدوى هذا التّخصص مستقبلا.

إضافة إلى خصائص أقطاب المثلث الديداكتيكي ودورها في تأزم تدريس الفلسفة، إذ هناك عائق آخر يتعلّق بعملية التّقييم في الفلسفة؛ فالنتائج الضعيفة وعدم مرونة التّصحيح النّمودجي وتأويل المصححين لإجابات المتعلّمين، كلّها عوامل زادت من شدّة أزمة الدّرس الفلسفي واعتبار مادة الفلسفة كمادة مرسّبة في الإمتحانات الرّسمية.

هذا الواقع المتأزم كان دافعا قويا لميشال توزي للبحث عن حلول له من خلال تصحيحه للتصورات، وابتكار لآليات ديداكتيكية تفعل التّفلسف عند المتعلّم وتبسّط له عملية اكتساب المعرفة الفلسفية، ومن ثمة النّجاح في هذه المادّة التّعليمية؛ هذه الآليات سيأتي بيانها في الفصل الثالث من هذه الأطروحة.

كما شكّلت تجارب ماثيو ليمبان الديداكتيكية في مجال تعليم الفلسفة للأطفال مصدرا آخر في بلورة ديداكتيكا الفلسفة عند ميشال توزي؛ إذ أنّه استعار النّمودج الليمباني مع تغييره ليتلاءم مع خصوصية

الفكر الفرنسي، الأمر الذي فتح المجال أمام ممارسات فلسفية جديدة في تدريس الفلسفة، هذا ما سيأتي بيانه وتحليله في مباحث الفصل الثالث.

الفصل الثالث

براديجم ميشال توزي في تعلّم التّفلسف؛ التّحوّل من المقاربة
التّقليدية إلى المقاربة الجديدة.

- المبحث الأول: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة.
- المبحث الثاني: الكفاءات الأساسية لتعلّم التّفلسف وآليات تفعيلها.
- المبحث الثالث: النص الفلسفي كدعامة لممارسة التّفلسف.

تمهيد:

إنّ جهود ميشال توزي في التحوّل من المنظور التقليدي لـديداكتيكا الفلسفة، والرغبة في تأسيس منظور جديد لها، يتمّ على المسؤولية البيداغوجية والإيتيقية التي حملها على عاتقه، كأحد الديداكتيكيين الفاعلين في مجال تعليمية الفلسفة وما تطمح إليه في تحقيق فعل التفلسف وصياغته على المستوى المنهجي والديداكتيكي؛ إذ كان على دراية تامة أنّ الدرس الفلسفي يحمل من الخصائص والرهانات التي تميّزه عن غيره، ومن ثمة السعي إلى الرّفْع من جودته وتحقيق الغايات التي يسعى إليها، وابتكار وتطوير للآليات الإجرائية التي تحقّقها. هذا التّحدّي الذي رفعه سبقه إليه سقراط قديماً عندما أدرك أنّ التفكير فعل يرتبط بالإنسان بوصفه كائن يتساءل، لأنّ التساؤل يضرب في عمق وأصالة وجوده، ودليلنا في ذلك هو ما يمارسه الأطفال من طرح للأسئلة، بل إنّ كلّ ما يمر به الطفل في يومياته يحوِّله إلى سلسلة من الإستفهامات، وبهذا يشكل التساؤل طبيعة أولى للوجود الإنساني.

أمّا من الناحية الإبيستمولوجية؛ فالبناء المعرفي لكل مجال دراسة يستوجب الإنطلاق من السؤال الذي ينبع من عقل حرّ مستقلّ بذاته، من خلال الالتزام بقواعد التفكير السليم، الذي يدفع الآخر إلى التفكير في القضايا الفلسفية بناءً على المنهج التوليدي، ليس رغبة في الوصول إلى إجابة ما، وإنّما الرغبة في تفعيل التساؤل الذي يعدّ من العمليات القاعدية والمهيكلّة لفعل التفلسف. وعليه يتبيّن أنّ التفكير الفلسفي مرهون بالمنهج الذي يقوم عليه؛ فالوصول إلى حقيقة فلسفية يرتبط بأساليب العقل التي يتبعها في التفكير، أو بتعبير آخر، التفكير في قضية فلسفية متوقف على كيفية التفكير فيها. لذلك كان أوّل ما يقوم به الفلاسفة أثناء تفلسفهم هو ابتكار منهج يتلاءم مع فلسفتهم، على سبيل الذكر لا الحصر نذكر المنهج الرياضي لروني ديكارت، النّقدي لإيمانويل كانط، الفينومينولوجي للإيدموند هوسرل، التّفكيكي لجاك دريدا وغيرها من المناهج الفلسفية.

إنّ التفلسف كفعل دعا له العديد من الفلاسفة، وقد جدّد ميشال توزي تلك الدّعوة نحو ديـداكتيكا الفلسفة الجديدة، التي أرسى دعائمها إلى جانب ديـداكتيكيين آخرين، حيث حتّ على ضرورة تعلّم التفلسف كمبدأ

وغاية للتّدرّس الفلسفي، أي تعلّم التّفكير، وذلك من خلال بناء مقاربة بيداغوجية تبني الدّرس الفلسفي منهجيّا عن طريق إيجاد مناهج تربوية حديثة وأساليب ديداكتيكيّة تحقق فعل التّفلسف كممارسة.

انطلاقاً ممّا عاينه ميشال توزي حول واقع تعليمية الفلسفة بفرنسا وما لاحظته من تجارب جديدة عالمية سعى إلى تأسيس ديداكتيكا جديدة وفق آليات، طرق واستراتيجيات تهدف إلى الرّفع من مستوى جودة الدّرس الفلسفي من حيث الممارسات والأهداف التي يصبو إليها. هذه الدّيداكتيكا الجديدة والتي بها تمّ التّحوّل من الممارسات الدّيداكتيكية التقليديّة، شكّلت اعتناق الدّرس الفلسفي من الأزمات التي شهدتها من جهة، ووضعت حدّاً لذلك الجدل القائم حول مشروعية تدريس الفلسفة في فرنسا من جهة أخرى. هذا التّحوّل الذي أحرزه ميشال توزي على مستوى ديداكتيكا الفلسفة لم يكن على المستوى التّصور النظري فقط، بل تبعه العديد من الأساليب والطّرق الدّيداكتيكية المستحدثة التي من شأنها أن تربط أقطاب المثلث الدّيداكتيكي (معرفة-معلّم-متعلّم) ربطاً وظيفياً تكامليّاً من دون إهمال أي قطب منها، وهذا التّكامل الذي سعى إلى تحقيقه ميشال توزي في براديجم ديداكتيكا الفلسفة الجديد، هو الكفيل بتحقيق فعل التّفلسف من خلال تركيزه على دور المتعلّم في العملية التّعليمية-التعلّمية لهذه المادة، وتفعيل القدرات الأساسيّة المهيكلّة لهذا الفعل، ثمّ الإنطلاق إلى ممارسات فلسفية جديدة والتي لا تتعلّق بحدود جغرافيا القسم بل تتعدّاه إلى خارج هذه الجغرافيا.

في هذا الفصل تمّ التّركيز على ما تمّ ذكره تحليلاً واستقراءً للمعالم الأساسيّة لبراديجم ديداكتيكا الفلسفة، التي بها تمّ التّحوّل من المنظور التقليدي إلى المنظور الجديد وفق ما أسّسه ميشال توزي في مؤلفاته وأعماله التي جمعتها مع القائمين في مجال تعليمية الفلسفة، وذلك في محاولة الإجابة عن التساؤلات التّالية:

كيف السبيل إلى أجرأة فعل التّفلسف ديداكتيكيّاً؟ وكيف يصبح الدّرس الفلسفي ممارسة ديداكتيكية معقّنة ومنهجية بعيداً عن العشوائية وغموض الأهداف المنشودة؟ وهل التأسيس لفعل التّفلسف

ديداكتيكيا تحقّقه بيداغوجيا الأهداف أم لابدّ من البحث عن مقارنة أخرى؟ كيف يمكن تفعيل فعل التفلسف في أذهان المتعلّمين؟ وما هي الكفاءات الأساسية التي يجب تفعيلها والآليات الكفيلة بذلك؟

1. من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:

إنّ التّنظيم المنهجي والعقلاني للعملية التّدرسيّة يقتضي تبني مقاربة بيداغوجية معيّنة ترسي الدّعائم النظريّة وتصيغ الغايات التي من أجلها يقوم التّدرّس، إلى جانب ضبط الآليات والأساليب الإجرائيّة الديداكتيكية، التي تسهّل عملية تحقيق تلك الأهداف المنشودة. الدّرس الفلسفي كغيره من الدّروس في أمس الحاجة إلى تبني مقاربة بيداغوجية من أجل تحقيق أهدافه من جهة، وجعل العملية التعليمية-التعلمية أكثر عقلانية بعيدا عن العشوائية من جهة أخرى. وفي ذلك شهدت ديداكتيكا الفلسفة تبني مقاربات وفق ما يتناسب مع خصائص التّفكير الفلسفي والدّواعي الديداكتيكية لذلك.

إنّ قيام تدريس الفلسفة على المقاربة بالأهداف سهّل من جهة رسم الأهداف وتحقيقها، لكن في مقابل ذلك كان لهذه المقاربة الكثير من السلبيات، ممّا دفع بميشال توزي إلى التّحول من هذه المقاربة إلى المقاربة بالكفاءات، التي تقوم على منطق تعلّم التفلسف كفعل ذاتي حر يحترم تفكير المتعلّم وحقّه في الفلسفة. فالتّحول من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات عند ميشال توزي كان تحت ضرورة ديداكتيكية، معرفية، إيتيقية وسياسية. فهي ديداكتيكية: لأنّه أراد أن يؤسّس لديداكتيكا جديدة مؤسّسة منهجيّا تفعل دور المتعلّم في العملية التّعليمية-التّعلمية، عن طريق تعلّمه الدّاتي لفعل التفلسف بعيدا عن الحشو والتلقين. معرفية: لأنّه يجب احترام حق المتعلّم في التفكير والمساهمة في بناء المعرفة والقطيعة مع التّصور القديم الذي يعتبر أنّ المعلّم مصدر المعرفة. أمّا من النّاحية القيمية: فهي اعتبار الفلسفة حقّا للجميع وعدم نخبويتها. أمّا سياسيا: فقد عمل ميشال توزي ومن معه من الباحثين لجعل تعلّم التفلسف ديمقراطيّا¹.

كلّ الاعتبارات سابقة الذّكر، أملت على ميشال توزي اختبار وتقييم المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة ومدى تلاؤمها مع تصوره في بناء ديداكتيكا تعلّم التفلسف، ومن ثمّ تبني المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة.

¹ - Michel Toozi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 45

1.1 المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة:

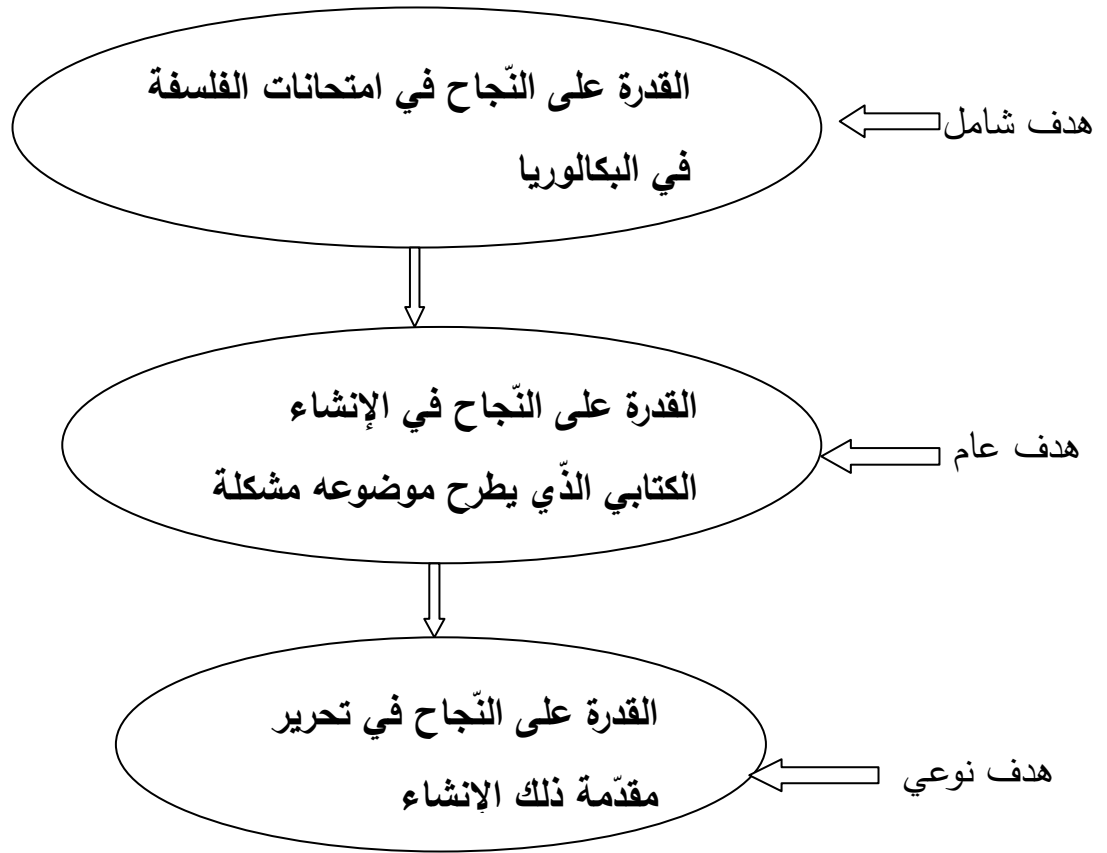
يقوم تدريس الفلسفة بواسطة بيداغوجيا الأهداف على وضع أهداف شاملة للتّعليم، والتي ينبغي أن تتحقّق ومن ثمّ نجاح المتعلّم في الإمتحانات، هذه الأهداف تُستمدّ من الغايات التّربوية للمنهاج التّربوي، والتي تظهر على شكل سلوكات تقبل الملاحظة والتّقييم. وهذه الأهداف تظهر على شكل أهداف شاملة تتفرّع إلى أهداف عامّة، والتي بدورها تتفرّع إلى أهداف نوعية.

هذه الأهداف تتمّ على مستويين: أحدهما خاص بأسئلة الإمتحان، والثاني خاص بغايات البرنامج. فالهدف الشامل الذي يتعلّق بالإمتحان هو القدرة على النّجاح في امتحان مادّة الفلسفة، أمّا على مستوى البرامج يتمثّل في في "القدرة على استيعاب قائمة بالمدلولات انطلاقاً من كتاب إلى ثلاثة كتب وقضايا إختيارية"¹ بوصفه هدفاً شاملاً.

إنّ الهدف الخاص بأسئلة الإمتحان، والذي تمّت الإشارة إليه سابقاً كهدف شامل، فإنّه يتفرّع إلى هدف عام وآخر فرعي، انظر الشكل التالي:

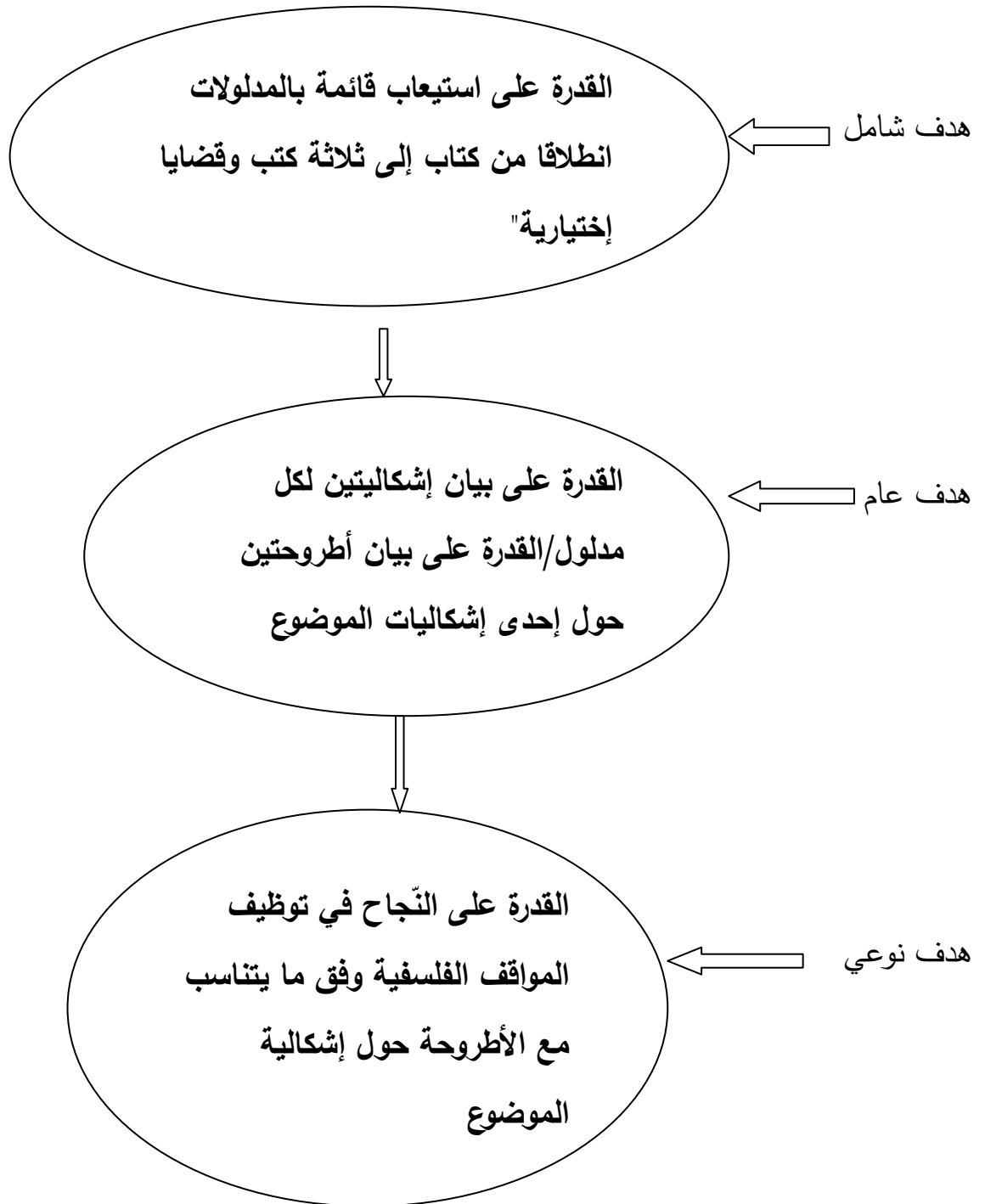
¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص31.

شكل توضيحي لأهداف لمتحان مادة الفلسفة¹:



¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 27.

شكل توضيحي لأهداف برنامج مادة الفلسفة: ¹



¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 30.

لكن وضع هذه الأهداف البيداغوجية ليس عملاً اعتباطياً، بل يقوم على شروط، فعلى سبيل المثال الأهداف الشاملة والعامة الخاصة بالإمتحان تتطلب احترام الشروط التالية:

- 1/ يجب أولاً بيان الظروف التي ينبغي أن يظهر فيها السلوك.
- 2/ وصف نشاط للمتعلم يمكن التعرّف عليه من خلال سلوك ملحوظ.
- 3/ الإشارة إلى المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه النشاط النهائي للمتعلم، وإلى المعايير التي ستفيد في تقييم النتيجة.
- 4/ وصف مضمون الهدف البيداغوجي¹.

أمّا الهدف النوعي المرتبط بالإمتحان وإذا كان تحريراً مقدّمة لإنشاء ما فإنّه يتطلّب لمعايير منها:

1/ "الإنطلاق من وقائع، مذاهب واستشهادات.

2/ تسليط الضّوء على عنصر أو عدّة عناصر متناقضة.

3/ البرهنة على أنّ هذه المشكلة المُعالَجة، مشكلة واقعية.

4/ الإعلان عن المخطط المقترح للإجابة².

وبالتّالي فإنّ بيداغوجيا الأهداف في تدريس مادّة الفلسفة يتضمن وصف مضمون الهدف، كما يتطلّب الملاحظة العيانية للسلوك المراد تحقيقه عند المتعلّم. وهي بذلك تستجيب لمطالب سلوكية من جهة ونفعية من جهة أخرى، باعتبار أنّ الفلسفة التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا هي الفلسفة البرغماتية وعلم النفس السلوكي.

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص32.

² - المصدر نفسه، ص32.

2.1 أهمية صياغة الأهداف البيداغوجية في تدريس الفلسفة:

إنّ المقاربة بالأهداف سعت إلى ترشيد العملية التّعليمية، عن طريق وضع أهداف للتّعليم والسّعي إلى تحقيقها على أرض الواقع، على شكل سلوك يبيده المتعلّم وقابليته للملاحظة والتّقييم والتّقويم؛ فالمنطق الذّي تقوم عليه هذه المقاربة هو تنظيم عمليّة تعليم المتعلّم فيعرف ماذا يتعلّم وما هو المطلوب منه بشكل محدّد ودقيق، والمعلّم بدوره تنتظم لديه سيرورة عمله البيداغوجي والبناء الدّيداكتيكي للدّرس ممّا يبعده عن العشوائية والإرتجالية في تقديمه للدّروس.

الدّرس الفلسفي بشكل خاص لا بدّ أن يسطّر أهدافا له، وإلاّ لن يكون للمعلّم أو المتعلّم أيّ معلّم للتعلّم المنهجي للتّفكير، لأنّ إفتقار التّدريس الفلسفي لأهداف ملموسة دقيقة تجعل منه غامضا يستحيل تقييمه ومن ثمة عدم جدوى هذا التّدريس. لذلك فإنّ رسم الأهداف البيداغوجية في تدريس الفلسفة له من الأهمية البالغة التي دفعت بميشال توزي إلى رصدها في النقاط التّالية:

* التّركيز على تعلّم المتعلّم وعلى ما يبيده من استجابات وسلوكات في الموقف التّعليمي، أكثر من التّركيز على دور المعلّم ونقله للمعرفة.

*توحيد البناء الدّيداكتيكي للتّدريس الفلسفي ولأهدافه، من خلال تبني لغة مشتركة بين المعلّمين في تحديد الأهداف المُنتظَر تنفيذها من طرف المتعلّم، كما يدرك المتعلّم ما المطلوب منه. ليس على مستوى مادة الفلسفة فقط، بل يتطلب الأمر كذلك تنسيق تحديد أهداف التّدريس الفلسفي مع المواد التّعليمية الأخرى، لكي يتسنى تفعيل أهداف تدريس الفلسفة في التّكوين العام للمتعلّم ومن ثمة ضمان التداخل بين جميع المواد وبناء شخصية المتعلّم بشكل متكامل.

*كما أنّ تحديد الأهداف البيداغوجية للتّدرّيس الفلسفي بشكل محدّد ودقيق من شأنه أن يساعد المعلّم في اختيار أساليبه ووسائله الدّيداكتيكية التي تمكّنه من تدريسه الجيّد ومن ثمة تحقيق أهدافه¹.

3.1 حدود المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة:

رغم ما حققته بيداغوجيا الأهداف من ترشيد للعملية التعليمية الهادفة تخطيطاً، تدبيراً، تقويماً ومعالجة لكن بالمقابل التمس العديد من البيداغوجيين حدودها ومزلقها على المستوى الدّيداكتيكي والبيداغوجي سواء على مستوى التّصور النظري أو الأسلوب الإجرائي.

بشكل عام، إنّ حدود المقاربة بالأهداف ترجع إلى أساسها النظري، إذ أنّها تأسست بناءً على تصور علم النفس السلوكي لعملية التّعلّم؛ فهي ترجع العملية التّعليمية إلى مبدأ مثير واستجابة، ممّا يجعل التّعلّم يتم بطريقة آلية نتيجة الوصول بالمتعلّم إلى استجابات تحت قوة المثيرات وليس نتيجة تفعيل قدراته، فهي تهتم بنتائج التّعليم بعيداً عن قدرات المتعلّم واهتماماته، لأنّها تمنح الأهمية للتّعليم وليس للتّعلّم، وبالتالي فإنّها تركز على نشاط المعلّم أكثر من نشاط المتعلّم. كما أنّ هذه المقاربة تسعى إلى تحقيق أهداف التعليم انطلاقاً من تركيزها على أهداف جزئية قصيرة المدى، وتحقيق هذه الأهداف لا يعني تحقيق الهدف العام، ولذلك فإنّ هذه المقاربة تعمل على تجزئة المحتوى المعرفي ولا تعطي الأولوية للبناء العام للمعرفة².

نتيجة لما سبق ذكره، تم انتقاد المقاربة بالأهداف انطلاقاً من تركيزها على أهداف لا تؤدّي بالمتعلّم إلى فهم حقيقي بعالم الأشياء، إضافة إلى عدم تنمية مهاراته التي بها يتمكن من مواجهة مواقف وصعوبات واقعه المعاش، من خلال عدم قدرته على توظيف المعارف المُقدّمة له لحل المشكلات

¹ ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص، ص 30، 31.

² بوشلاغم حنان، مغمولي نصرّة، "من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: خيار الانتقال أم حتمية التّغيير؟"، (مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية)، العدد 74، ماي 2021، ص 174.

وكيفية التّعامل معها بإيجابية. ناهيك عن عدم فتح المجال أمام إبداع المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء. هذا النموذج الدّيداكتيكي حصر المعلّم بين مثيرات يقدّمها للمتعلّم واستجابات متوقعة مبرمجة، ممّا جعله متوقّعا في سلسلة من السلوكات التّمطية، كما جعل المتعلّم عنصرا غير فاعل في العملية التعليمية-التعلّمية وذلك بالتركيز فقط على دور المعلّم.

أمّا على مستوى الدّرس الفلسفي فإنّ المقاربة بالأهداف، وإن ساهمت في توجيه المعلّم في تدريس الفلسفة، إلّا أنّ ذلك لم يمنع ذلك من الاعتراض عليها كنوع بيداغوجي في التّدريس.

لقد اعترض ميشال توزي بيداغوجيا الأهداف، مسجّلا حدودا ومآخذا عليها من خلال تجربته الخاصة في التّدريس، وملاحظاته العيانية لوضعية التّدريس الفلسفي القائم على تبني هذه المقاربة.

أ/ الإعتراض على المقاربة بالأهداف من حيث غيابها في برنامج مادة الفلسفة:

جاء إعتراض ميشال توزي على المقاربة بالأهداف، انطلاقا ممّا شهده برنامج مادة الفلسفة في فرنسا غيابا تامّا وعدم تحديد للأهداف البيداغوجية، إذ ذكر على سبيل المثال بعض المنشورات التابعة لوزارة التربية الوطنية كـ "المنشور الصادر في مارس (1988) عن المجلس الوطني للفلسفة، التابع لإدارة المدارس الثانوية والكليات بعنوان "الفلسفة للسنة النّهائية"، والذي تمّ تناول فيه الجداول الزّمنية، الأهداف، البرامج والتّعليمات وورد فيه مجموعة من المفاهيم وحتى الأسئلة، لكن دون أيّ إشارة للأهداف المنشودة"¹؛ حيث تميّز بطابعه النظري العام، بعيدا عن تحديد الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة.

صرحت "جمعية أساتذة الفلسفة في التّعليم بأنّ النموذج الذي يسري وفقه تدرس الفلسفة قديم يرجع إلى ستين سنة ولم يتمّ تجديده"²، إذ أنّ التّعليمات التي ترافق تنفيذ برامج مادة الفلسفة، تتميّز بعدم وضوحها وتفصيل تطبيقاتها العملية الإجرائية، والسبب في ذلك يرجع إلى أنّ برنامج مادة الفلسفة في فرنسا لم يعد

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p41

² - Ibid., p.42.

مواكبا للتّغيرات الحاصلة في المجال الدّيداكتيكي والبيداغوجي من جهة، ومن جهة أخرى لم يستجب لطموح مدرسي مادة الفلسفة في جعل هذه المادّة تحقق أهدافها المتعلّقة بممارسة التّفكير الحرّ ومساعدتهم على التّعلّم الدّاتي.

أمّا فيما يتعلّق بالإمتحان الرّسمي (البكالوريا) فهو الآخر شهد غيابا للأهداف البيداغوجية؛ إذ لا توجد أيّ إشارة إلى ما هو متوقع من المتعلّم. فمواضيع الإمتحان التي سيمارس عليها المتعلّم تأمله الفلسفي تبقى غامضة على مستوى تحديد الأهداف المنشودة¹.

ففي حديثه عن غياب الأهداف البيداغوجية في التّدريس الفلسفي، يقول ميشال توزي "إذا أردت قراءة المنهج الدّراسي والإختبارات، وأن تعرف بالضبط ما هو متوقع من أجل تحقيق معايير النّجاح في البكالوريا، فربما ستصاب بخيبة أمل مثل المعلّم الذي يريد أن يرى بوضوح أكثر لأهداف التّدريس الذي يقوم به"².

إنّ غياب الأهداف البيداغوجية عن برنامج مادة الفلسفة، وصفه توزي بالتأخّر التاريخي، لأنّ المواد التقنية والعلمية سبقت المواد الأدبية في صياغة أهدافها. كما أنّ الإهتمام بوضع الأهداف البيداغوجية شهد تدرجا عبر مراحل التّعليم، بدءاً من مراحل التّعليم الأولى، وصولاً إلى التّعليم الثانوي؛ وبما أنّ تدريس الفلسفة يأتي في مرحلة التّعليم الثانوي فلم تكن قد تأثرت بعد بوضع وصياغة أهدافه.

من جانب آخر كان الإعتراض على هذه المقاربة، راجع لتصورها للعلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم؛ إذ أنّ هذه المقاربة تتميّز بطابعها الديماغوجي، لأنّها من جهة تركز على دور المتعلّم لكن من جهة أخرى تعطي الأولوية للمعلّم من خلال العمل على إرتقاء المتعلّم إلى مستوى فلسفة المعلّم. فالتعلم ينطلق من رأي المتعلّم وعليه أن يتجاوزه³.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe ,p. 42

² -Ibid. p.43.

³ -Ibid. p43 ,44.

ب/ الإعتراض على المقاربة بالأهداف من حيث عدم وضوحها:

لعلّ أهمّ اعتراض لتوزي على هذه المقاربة وعلاقتها بالدّرس الفلسفي، هو الطّابع الإختزالي للأهداف والمحتوى المعرفي؛ حيث أنّ هذه البيداغوجيا تركّز فقط على تحقيق أهداف محدودة قصيرة المدى، مرتبطة بالإمتحان فقط منفصلة عن الواقع الحياتي للمتعلم. وبالتالي عدم جدوى هذه الأهداف في علاقة المتعلّم بالمشكلات والتّحدّيات التي تعترض ممارسته اليومية. فاعتراض مدرسي الفلسفة على هذه المقاربة كان نتيجة حصر تدريس هذه المادّة في هدفها القريب، المتعلّق بتحضير المتعلّم الجيّد للإمتحان والنّجاح فيه فقط، بعيدا عن أهداف أكثر شمولية بعيدة المدى، وهذا يعدّ اختزالا وتشويها للفلسفة؛ "فحرّية الفكر شيء آخر غير مشكلة فرص العمل أو النّجاح في البكالوريا، إنّ الفلسفة تضع مسألة المنفعة بين قوسين"¹.

تركز المقاربة بالأهداف على البرنامج، من حيث تطبيقه الحرفي وضرورة إنجازه قبل انقضاء السنة الدّراسية، من دون اعتبار لنوعية التّعليم المقدّم للمتعلم؛ وبالتالي عدم الإهتمام بتنمية قدرات المتعلّم ولا بالأساليب وبالطّرق الكفيلة بتحقيق تعلّم جيّد. وبذلك ستُغيّب عملية تنمية العمليات الذهنية المتصلة بالتّفكير الفلسفي، لأنّ الإهتمام فقط بالمحتوى والتّقيد بالبرنامج سيمنع من ملاحظة المعلّم لنشاط المتعلّم، المتعلّق باستثمار قدراته في التّفكير الفلسفي؛ فلا يستطيع تدريبه على الأشكّلة وصياغة الاستفهام الفلسفي بشكل سليم، لأنّ هذا يتسم بطابع التّعقيد الذي يجعله ينفلت من التّصنيفات المعتادة للأنشطة المعرفية التي تقوم عليها هذه المقاربة².

إضافة إلى أنّ الهدف الذي تسعى إليه العملية التّعليمية في ظلّ هذه المقاربة، يفتقد عنصر الوضوح والدّقة؛ إذ أنّ وضع الهدف يفتقر إلى عنصر الصرامة المنهجية، من حيث أنّه وصف غير دقيق للقدرات الفعلية المنشودة من جهة، وغياب معايير التّقييم من جهة أخرى؛ فالمعلّم يلزم المتعلّم بإنجاز

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p.43.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 33.

مهمّة، لكن صياغة أهداف هذه المهمّة ليس دقيقة ممّا جعل تنفيذها وإنجازها مهمّة صعبة بالنسبة للمتعلّم؛ ذلك لأنّ المعلّم لم يحدّد بدقّة للأهداف الخاصة والإجرائيّة، ولا على ربط هذه الأخيرة بالأهداف العامّة¹.

إذا كانت مقولة كانط حول تدريس الفلسفة هو أن يتعلّم المتعلّم التفلسف، فإنّ بيداغوجيا الأهداف لن تتحقّق هذا الغرض، لأنّ المتعلّم لا يعرف ما الذي يجب تعلّمه وكيفيات ذلك. فالمطلوب لحلّ مشكلة التعلّم الفلسفي هو معرفة ما هو متوقّع من المتعلّم، والأهداف المنشودة التي يتطلّب تحديدها بوضوح ودقّة. والمطلّب الأساسي في تدريس الفلسفة هو أن يكون مدرّسوها واضحين فيما ينتظرونه من المتعلّم؛ فهم نادرا ما تساءلون عن ما الذي يتوقعونه من العمل الذي يُطلب من المتعلّم إنتاجه، ومع ذلك يقيّمون أعمال المتعلّم بمعايير ضمنية وغير رسمية يجهلها المتعلّم، ولكي يصبح تدريس الفلسفة فعّالا يجب تحديد أهداف التّدريس، والتّحوّل من عموميته وشموليته إلى آثاره العملية، من خلال صياغة أهدافه صياغة دقيقة وواضحة، لذلك يجب على كلّ معلّم أن يحدّد أهداف مشروعه في تدريس الفلسفة، ومعايير تقييمها من أجل التّحقّق منها فعلا².

4.1 المقاربة الذّهنية للأهداف:

نتيجة لحدود بيداغوجيا الأهداف اقترح ميشال توزي تصورا جديدا لأهداف تدريس الفلسفة القائم على المقاربة الذّهنية للأهداف، التي تهتمّ بعمليات التّفكير المناسبة أكثر لتعلّم الفلسفة أو بالأحرى تعلّم التفلسف. هذا التّصور الجديد يركّز على تحديد الأهداف من التّدريس الفلسفي، إذ سيقنصر هذا الأخير على تحديد الأهداف المشتركة في حدّها الأقصى بين جميع المتعلّمين من جهة، وعلى العمليات الأساسية لتعلّم الفلسفة من جهة أخرى؛ إذ سيتمّ تحديد الممكن واللازم معا من خلال تحديد الأهداف وكيفيات إنجازها ومعايير تقييمها. فالضرورة الدّيداكتيكية في تدريس الفلسفة ألزمت القائمين في هذا

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص34.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p.44.

المجال على تجاوز الجوانب المحدودة للمقاربة بالأهداف من خلال استثمار هذه المقاربة لتكون أكثر انسجاماً مع جوهر وغرض التّدرّس الفلسفي.¹

فقد تمّ استبدال المفاهيم والتصورات التي تقوم عليها بيداغوجيا الأهداف، بمفاهيم جديدة تقوم عليها البيداغوجيا الذّهنية للأهداف. فيظهر جلياً أنّ بيداغوجيا الأهداف تقوم على منطق التّعلّم انطلاقاً ممّا يبيده المتعلّم من سلوك نتيجة استجابة معيّنة لمثير ما، في موقف تعلّمي ما، مع التّركيز على نجاحه في الإمتحان، في حين أنّ المقاربة الذّهنية للأهداف تهتم بمنطق التّعلّم انطلاقاً من تفعيل القدرات الذّهنية الأساسية للمتعلّم؛ وبالتالي فهي لا تهتم بشكل أساسي على نجاح المتعلّم على المستوى القريب في الإمتحان فقط، بل نجاحه كفرد مستقلّ فكرياً. إنّ سعي توزي الحثيث إلى استثمار المقاربة الذّهنية للأهداف هو تحقيق لأهداف على المستوى البعيد، تلك التي تتعلق بإدراك المتعلّم للمبادئ العامة للحياة الفكرية والأخلاقية التي تدعمه في مواقفه اليومية، والتّمكن من الإندماج الحقيقي في المجتمع، تنمية الشخصية والحسّ الاجتماعي.

إنّ المفهوم المركزي الذي تقوم عليه المقاربة الذّهنية للأهداف في تدريس الفلسفة، هو مفهوم الهدف النّواة؛ هذا المفهوم ليس فلسفياً بمعنى أنّ تمّ صياغته من طرف الفلاسفة، وليس بيداغوجياً كذلك من حيث عموميته واستقلاله عن المحتوى الذي يدرّسه المعلّم، بل هو مفهوم ديداكتيكي يتعلّق بصياغة محتوى قابل للاستيعاب من طرف المتعلّم، من خلال تحقيق توازن وانسجام بين ما يجب تعلّمه وما سيتمكن منه المتعلّم في الأقسام النّهائية.²

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p78.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 34.

أ/ الضرورة الديداكتيكية للمقاربة الذهنية للأهداف:

قدّم ميشال توزي نموذج المقاربة الذهنية للأهداف في تدريس الفلسفة، من أجل تجاوز الجوانب المحدودة لبيداغوجيا الأهداف من جهة، والتركيز على العمليات الأساسية في تعلّم التفلسف من جهة أخرى، وذلك بالتركيز على تدريس ما هو مهم بتحديد الأهداف التي يصبو إليها هذا التعلّم وضمان سهولة تحقيقها بالنسبة للمتعلم.

كما ترجع أسباب اقتراح هذا النموذج، حسب توزي، إلى حلّ مشكلة الاختلاف وتباين المواقف حول الإجماع في الفلسفة، الذي تظهر سهولته في التخصّصات الأخرى، أمّا في الفلسفة فسيكون صعباً نوعاً ما. فاستقراء واقع الدّوات التكوينية في فرنسا، جعلت توزي يرى أنّ الإجماع مستحيل في تدريس الفلسفة كطريقة أو أسلوب أو فعل يجب تبليغه للمتعلم صعب جداً، باعتبار الفلسفة كمنتج فكري يشير إلى مذهب فلسفي معيّن أو نسق فلسفي عن غيره؛ فالإتفاق بين مدرسي الفلسفة صعب، ذلك أنّ المفاهيم الفلسفية تتباين من موقف لآخر ومن نص لآخر. كما أنّ هذا الإجماع يبدو مستبعداً من الناحية السياسية، لأنّ بناء نموذج موحّد من التفكير الفلسفي سيؤدّي إلى التّزوع نحو تبني إيديولوجية معينة للدولة، وهذا ما ترفضه الدّول ذات المنحى العلماني، فحتّى ولو كان الإجماع جزئياً بين مدرّسي الفلسفة حول مضمون معيّن، فإنّ هذا الإجماع وليد القوّة، وليس وليد الإتفاق النّابع عن قناعاتهم الشّخصية. وبالتالي فإنّنا هنا أمام مشكلة عويصة فإنّما صعوبة الإجماع أو إمكانية الإجماع الذي يؤدّي إلى بتر، تشويه واختزال المعرفة الفلسفية¹.

في المقابل يقترح ميشال توزي حلاً لمشكلة الإجماع هذه في تدريس مادّة الفلسفة، من خلال تصوّره لإمكانيته، أي الإجماع، انطلاقاً من اعتبار الفلسفة كعملية فكرية مادام التدريس الفلسفي الفرنسي لا

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات، ص، ص 35، 36.

يهتم بتاريخ الأفكار ولا بضمون المذاهب، باعتبار أنّ الأمر يتعلّق بتعلّم التفكير وبتنمية القدرات العقلية للمتعلم.¹

كما أنّ هذه المقاربة تقدّم صورة واضحة عن البرنامج والإختبار؛ ذلك أنّ توضيح الأهداف وتحديدّها سيجعل من المفاهيم التي يقوم عليها البرنامج وآليات تنفيذها، قائم على التّخطيط المنهجي وليس العشوائية والاختزالية(*) كما كانت تقوم عليه بيداغوجيا الأهداف، وذلك بالتركيز على ما هو مهمّ بالنسبة للمتعلم وما يحققه التّعلم من أهداف تلك التي تتعلّق بالدّرس الفلسفي. أمّا أهمية تحديد الأهداف وفق هذه المقاربة بالنسبة للإختبار، فتتمثل في معرفة ما الذي يتمّ إنتظاره من المتعلّم في كتابة إنشاءه الفلسفي وكيفية معالجته للمفاهيم وطرحه للإشكاليات واستعمال الأساليب الحجاجية. إنّ الكشف عن هذه القدرات وتفعيلها يمثل أساسا منهجيا تقوم عليه ديداكتيكا الفلسفة الجديدة وفق تصور ميشال توزي، وذلك من أجل استيعاب برنامج مادة الفلسفة ومعالجة الإنشاء الفلسفي والتحضير الجيد للإمتحان والنّجاح فيه على المستوى القريب، والنّجاح في مواقف الحياتية على المستوى البعيد والتّعلّم الجيد لفعل التفلسف.²

إنّ الأهمية الدّيداكتيكية في هذه المقاربة، كما اقترحها ميشال توزي، لا تتعلّق بتعليم المضامين المعرفية بل الأهمّ في ذلك هو تعلّم التفلسف؛ فقد انتقل بذلك من التّدريس الذي ينطلق من المعرفة التي ينقلها المعلم، إلى التّدريس الذي يركّز على عمليات التّعلّم، فهو لم يهتم بوضع نموذج لتعليم الفلسفة بل

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات ، ص 35.

(*) إنّ الملاحظة المسجّلة هنا هي أنّنا وصفنا بيداغوجيا الأهداف بالاختزالية نظرا لأنّها تختزل تدريس الفلسفة في إبداء المتعلّم لمجموعة من السلوكات التي تؤدّي إلى نزع الصورة الفلسفية عن تعلّمه بربطه باستجابة معيّنة؛ فإن كان لبيداغوجيا الأهداف فعالية في تدريس بعض التخصصات الخرى فإنّ في الفلسفة ستؤدي هذه البيداغوجيا إلى فقدان الدّرس الفلسفي لصبغته الفلسفية ويصبح درسا آخر غير الفلسفة. أمّا المقاربة للذهنية للهدف حسبما اقترحه ميشال توزي فإنّها تركّز على تحديد الهدف المهمّة بالنسبة لتعلّم المتعلّم؛ فليس من الضروري أن يعرف المتعلّم كل الأنساق والمذاهب الفلسفية بقدر استطاعته على التفكير الفلسفي وهذا هو المهمّ في ديداكتيكا الفلسفة الجديدة. (انظر: Michel

Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 42)

² - توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 36.

نموذجاً لتعلّم التفلسف؛ فإذا كان موضوع التعلّم في الفلسفة ليس المعرفة بالمشاكل والمقولات وحتى الأسئلة التي يجب معرفتها، بقدر ما تتعلق بالأسئلة التي يجب طرحها، فالأمر لا يتعلّق بتعلّم الفلسفة بقدر ما هو تعلّم للتفلسف¹.

ب/ الأهداف النّوّة في الفلسفة:

إنّ المقاربة الذّهنية للأهداف في تدريس الفلسفة تقوم على أهداف نوّة، والتي من شأنها أن تدّعم المتعلّم في تنمية قدراته الذّهنية وتكوينه من أجل خوضه لتجربة التفكير الدّاتي بما هي تجربة تفلسف. لكن هذه التّجربة ليست اعتباطية متروكة للصدف، بل يجب أن تستند على أسس ديداكتيكية ومعرفية؛ لذلك ارتأى ميشال توزي توضيح الآليات الإجرائية لخوض هذه التّجربة انطلاقاً من تحديد أهداف برنامج مادّة الفلسفة. كما حدّد ثمانية أهداف نوّة كبرى وشاملة تتعلّق أولاً: بتخصّص الفلسفة ومعارفها الخاصة وتكون مدخلاً أساسياً لها، ثمّ ثانياً تحديد مفاهيم كلّ هدف نوّة على حدى، وثالثاً ربط كلّ هدف نوّة بالقدرات التي تتدرج ضمنه. وقد تمّ تلخيص ما تمّ ذكره وفق النّموذج التّالي^(*):

¹ - J. C. Pettier, Michel Toozi, un modèle didactique du philosophe, <https://www.philotoozi.com/1996/09/michel-toozi-un-modele-didactique-du-philosophe/>, 04/06/2021, 16:15.

^(*) هذا النّموذج تمّت إعادة صياغته والتّصرف فيه وفق ما تقنضيه الحاجة لموضوع الأطروحة، انظر Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , P79 ,84 .

الفصل الثالث براديجم ميشال توزي في تعلّم التفلسف؛ التّحوّل من المقاربة التّقليدية إلى المقاربة الجديدة



انطلاقاً من تحديد الأهداف النّوّة بشكل عام، يذهب ميشال توزي إلى التّركيز على أهداف نواة أساسية تتمركز عليها عملية تدريس الفلسفة بما هي عملية تعلّم التفلسف. تتمثل هذه الأهداف النّوّة الأساسية في:

أولاً التّفلسف؛ الذي يشير إلى الفلسفة كعملية تفكير قائمة على العمليات الذهنية الأساسية، التي تنطلق من التساؤل لبناء المعرفة، وذلك في ظل اعتبارها ديداكتيكياً، كمادة دراسية ترتبط تكاملياً وتتجاوز في نفس الوقت حدود البرنامج والإمتحان. يظهر هذا الفعل كهدف يتمثل في إعادة التفكير في التفكير الذي لن يتمّ بعيداً عن المفهمة، الأشكلة والمعالجة. ثانياً المذهب الفلسفي؛ الذي يشير إلى الإنتاج الفكري ليظهر كهدف أساسي، من خلال قيامه على التّدرج المنطقي الذي يجمع مفاهيمه بطريقة عقلانية ومنهجية لمجموعة من الإشكاليات والتّصورات. إذ أنّه يجسد عملية التّفكير أي عملية التّفلسف. أمّا الهدف النّوّة الثالث يتمثل في الفيلسوف؛ الذي لا يشير إلى منهج معيّن في التفكير بقدر ما يشير إلى إتخاذ مواقف إتجاه الحياة؛ فالأمر يهدف هنا إلى أن يكون المتعلّم سيّد أفكاره وأفعاله، أي أن مفهوم هذا الهدف النّوّة يظهر كطريقة في الفعل والوجود، وبهذا يشكّل قطيعة مع مفهوم الفلسفة الذي يركز على التأمّل فقط.¹

وعليه فإنّ المقاربة الذهنية للأهداف في تدريس الفلسفة، تقوم على ثلاثة أهداف نواة أساسية تنطلق من الفلسفة كمدخل جوهري، لكن باختلاف حول مفهومها الذي يقوم عليه الهدف النّوّة؛ فهي تظهر باعتبارها منهجاً في التفكير كمنطلق، ومن التأسيس المذهبي كنتيجة، وطريقة في التّصرف كموقف، وبالتالي فإنّ كل هذه الأهداف النّوّة تنطلق وتنتهي بفعل التّفلسف، لذلك يجب على كلّ معلّم فلسفة أن يبذل جهده في تفعيل التّفلسف لديه ولدى متعلّميّه، لكي يعرف ما الذي يجب تدريسه، وما الذي يسعى إلى تحقيقه من خلال البرنامج الذي يدرسه. لذلك عليه صياغة الأهداف بطريقته الخاصة التي تتسجم مع فعل التّفلسف من جهة وأهداف منهاج الفلسفة من جهة أخرى.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, P 80 ,81.

5.1 تبني ميشال توزي للمقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:

تمثل المقاربة بواسطة الكفاءات ثورة كوبرنيكية في مجال الدّيداكتيك العامّة والخاصّة؛ فهي تمثّل تحوّلًا ديداكتيكيًا تأسّس لتغيير الكثير من المفاهيم والتصورات الدّيداكتيكية التقليديّة، وابتكار أخرى كبدايل استوجبتها الضرورة البيداغوجية، وواقع الحياة الجديد وتصور الإنسان المعاصر له. فهي تعبّر عن توجّه جديد في علوم التربية يسعى إلى تطوير الممارسات التّعليمية، من خلال تصور جديد حول العلاقة بين أقطاب المثلث الدّيداكتيكي (معرفة - معلّم - متعلّم)؛ ذلك التّصور الذي جعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليمية-التّعلّميّة، بعدما كان التّعليم يدور حول مركزية المعرفة والمعلّم. هذه المقاربة تفعلّ دور المتعلّم وتجعله يساهم في بناء المعرفة، وتفعيل قدراته العقلية وتفكيره الذاتيّ كهدف تسعى إليه. وبذلك تمّ الانتقال من عمودية نقل المعرفة (من المعلّم إلى المتعلّم) إلى أفقية بناء المعرفة (بين المتعلّمين). الفلسفة على غرار باقي المواد الأخرى تبنّت هذه المقاربة في تدريسها من أجل تنمية قدرات المتعلّم وتدريبه على التّفكير الذاتيّ، "إنّ المادة الفلسفية تسمح بتربية فعل التفكير، من حيث إنّ القضايا الفلسفية المجردة والإشكالات الفلسفية والطابع المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي، يثير لدى المتعلم إمكانيات ممارسة أنشطة ذهنية وتكوّن لديه فعاليات فكرية"¹.

إنّ فعالية المقاربة بالكفاءات في تجويد التّدريس، دفعت ميشال توزي إلى الدّفاع عن ضرورة تدريس الفلسفة وفق هذه المقاربة، والتأسيس الدّيداكتيكي الفعلي لها منطلقًا من المسلّمة الكانطية في تعلّم التفلسف: أي التفكير الذاتيّ للمتعلم، وبالتالي التحوّل من مركزية المعلّم في نقل المعرفة، إلى مركزية المتعلّم في بناء المعرفة؛ وفق هذه المقاربة فإنّ المعرفة تتميّز بطابع النسبية؛ فهي ليست مطلقة، مثبتة ونهائية مثلما تصوّره المقاربات التقليديّة. فهي نسبية من خلال قابليتها للنقد والمساءلة والمراجعة وذلك انطلاقًا من كون الفلسفة في طبيعتها بناء إشكالي نقدي للأفكار والمعارف. وبذلك يكون تعلّم التفلسف كعملية عقلية، نقدية وتساؤلية تفعّل قدرات المتعلّم باعتباره ذاتًا فاعلة ومنتجة، لها القدرة على التفكير

¹ - عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، من أجل ديداكتيك مطابق، ص 15.

وليس تلقيها وحسب؛ وبذلك يصبح الدّرس الفلسفي فضاءً لممارسة الحرّية الفكرية القائمة على التّأمّل النّقدّي متجاوزاً للأفكار المسبقة والأحكام الجاهزة، ونتيجة لذلك فإنّ التّعلّم وفق هذه المقاربة في تدريس الفلسفة سيتسم بفاعلية وإيجابية.

6.1 الكفاءات في تدريس الفلسفة:

في سياق الدّفاع عن المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة، فإنّ ميشال توزي يقدّم تعريفاً وتأسيساً ديداكتيكياً لهذه المقاربة ولا يفصل بينها وبين فعل التفلسف، وذلك انطلاقاً من كون قيام الدّرس الفلسفي على هذه المقاربة هو تفعيل للتفلسف أي التفكير الذاتيّ ليس إلّا؛ فقد اقترح تعريفاً للكفاءة الفلسفية التي يجب أن يحققها المتعلّم من خلال تحكّمه في تفكيره وممارسة نشاطه الذهني المستقل، وتنمية التّأمّل في المسألة المطروحة عبر تعبئة موارد داخلية أو خارجية لإنجاز مهمة محددة، معقدة وجديدة¹، يتضمن هذا التّعريف -كما أشرنا سابقاً- مركزية المتعلّم في ممارسة التفكير الذاتيّ، وبذلك يسمّيه توزي بـ"الفيلسوف-المتعلّم"، هذا الفعل ليس مبنياً على ذاتية المتعلّم بل هو قائم على مجموعة من الشروط المنهجية، المعرفية والمنطقية التي تظهر من خلال استثمار معارفه وموارده الداخليّة والخارجيّة(*) التي يستقيها من مختلف الأفكار الفلسفية والعمليات العقلية الممكنة، التي تمكّنه من إنجاز المهمة المطلوبة منه، والتي تكون عملية إنشائية لمقال فلسفي أو تحليل نص، ومن الضروري إكساب المتعلّم المهارات التي تمكّنه من الإنجاز الجيّد لمهام المطلوبة منه في الإمتحان.

¹ - Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie ,Cair.info, www.cairn.info/revue-rue-decarte, n°73, 2012, p 27, 20/06/2022 .

(*) يُقصد بالموارد الداخليّة في تعلّم التفلسف تلك المعارف التي يستوعبها المتعلّم داخل المدرسة والتي تكون ذات طبيعة فلسفية كاستثمار المذاهب، التّيارات والمدارس الفلسفية في عملية الإنشاء الفلسفي. أمّا الموارد الخارجيّة فتتمثّل في معارف المتعلّم التي يتمّ اكتسابها من التخصصات الأخرى وحتّى من خارج المدرسة وتجاربه الشخصية (Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie, p 19)

إنّ فعل التفلسف هذا القائم على تعبئة المعارف واستثمارها في حلّ المشكلات التي يواجهها المتعلّم، تقوم على عمليات ذهنية التي تعتبر مرتكزات أساسية لهذا الفعل والتي تتمثل في: المفهمة، الأشكلة والمحاكاة. فالمقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة تتأسس على دعامة إمتلاك المتعلّم للمضامين الفلسفية التي تعدّ المرجع النظري لعملية التفلسف، إضافة إلى دعامتها الثانية التي تقوم على تنمية قدرات المفهمة، الأشكلة والمحاكاة، والجدير بالذكر أنّ هذه العمليات أثناء تفعيل التفكير الذاتي لا تظهر بشكل منفصل، بل هي متكاملة معا من أجل إنجاز مهمّة حول موضوع ما، الذي يستدعي تعبئة موارد المتعلّم الداخلي والخارجي. وبالتالي يعتبر المتعلّم كفاء عندما يستطيع تعبئة موارده والنجاح في إنجاز المهمة التي طُلبت منه؛ أي أنّ تحديد وتعيين إمتلاك المتعلّم لكفاءة تعلّم التفلسف، تكون حينما يستطيع حشد موارده ومصادره المختلفة الداخلية والخارجية لتحقيق نوع محدّد من المهمّات لحلّ وضعية جديدة ومعقّدة؛ فعلى سبيل المثال يمتلك الطالب في مرحلة التعليم الثانوي كفاءة في الفلسفة إذا كان يعرف كيف يكتب بشكل مناسب موضوعا فلسفيا يوم الامتحان الرسمي¹.

لقد حدّد ميشال توزي خصائص الكفاءة في تعلّم التفلسف في النقاط التالية:

- 1/ الكفاءة ليست فطرية وإنّما مكتسبة عن طريق الممارسة والتعلّم.
- 2/ الكفاءة لا تتعارض مع المعرفة، لأنّ المعرفة التي يكتسبها المتعلّم سواء المتعلّقة بالفلسفة أو بالتخصصات الأخرى أو حتى تجاربه الشخصية، التي يقوم باستثمارها وتعبئتها من أجل إنجاز مهمته؛ فالشرط هو معرفة استخدام هذه المعرفة في الموقف والوقت المناسبين.
- 3/ تتميز الكفاءة بطابعها التطبيقي؛ فهي لا تكفي بمجرد التأمل بل تتحقّق بالعمل وهو ما يميّزها عن المعرفة النظريّة.

¹ - Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie, p 25.

4/ الكفاءة ليست هدفا كما تنظر إليه المقاربة بالأهداف التي تقوم على اختزال المعارف، بل هي لا تجزئها وإنما تنتظر إليها بشكل متكامل من أجل استثمارها الجيد.

5/ الكفاءة لا تتميز بثباتها بل هي متطورة تكمل كفاءات أخرى وتكون في خدمتها، فكفاءة القراءة مثلا تخدم وتحقق كفاءة فهم نص فلسفي.¹

إنّ خصائص الكفاءة في تعلّم التفلسف والغاية منها، دفع ميشال توزي لتحديد معنى المقاربة بالكفاءات في تعلّم التفلسف والتي ترتبط بالمعاني التالية:

1/ امتلاك المتعلّم للمحتويات الفلسفية من مفاهيم، إشكاليات، نصوص، نظريات، ... الخ.

2/ تطوير القدرة على الأشكلة، المفهمة والمحاكاة.

3/ التدريب والتّمرن على ربط هذه آليات فعل التفلسف (الأشكلة، المفهمة والمحاكاة) بوضعيات محدّدة تهدف إلى معالجة موضوع فلسفي معيّن.

4/ القدرة على استثمار المصادر الفلسفية والتجارب الشخصية للمتعلّم، بغية حلّ المهمّات المعقّدة التي يواجهها.²

وبالتّالي فإنّ المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة لا تقوم على منطق التعليم، بل التعلّم الهادف القائم على تفعيل قدرات المتعلّم وعلى إنتاجه الذاتي للمعرفة؛ ليست تلك المعرفة النّظرية التأمّلية، بل مجموع المعارف التي ترتبط إجرائيا وممارساتيا مع المواقف الحياتية التي يعيشها؛ فيستثمرها ويدمجها لكي يستطيع الخروج من تلك المواقف المعقّدة التي تستدعي حلا. فالنّجاح في الإمتحانات ليس اعتباريا ولا ارتجاليا، بل هو فعل مؤسس منهجيا ومعرفيا تُستثمر فيه جميع المعارف والخبرات إلى جانب القدرات بعيدا عن الحفظ الآلي للنظريات والمذاهب الفلسفية.

¹ - Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie. , p 26.

² -Ibid., p 33.

تركز المقاربة بالكفاءات على شخصية المتعلّم لتنتقل به من منطق الحشو والتلقين إلى التفاعل فلسفياً مع ظروف الحياة؛ حيث أنّ الكفاءات في الفلسفة تعلّم المتعلّم كيف يستفيد من الفلسفة في حياته اليومية، بدل أن تكون مجرد مادة تعليمية تتعلّق بامتحان وعلامة تساهم في نجاحه أو رسوبه، فيشعر المتعلّم حينها بضرورة هذه المادّة لمواجهة صعوبات الحياة ومشاكلها، وقد يعترض على هذا الطّرح معترض بقوله أنّ الفلسفة تظهر كفاءتها على المستوى الفكري النظري أكثر منها على المستوى العملي الإجرائي، لنردّ على هذا الإعتراض بالقول أنّ تنمية الكفاءة الفكرية سينعكس إيجاباً على جانبه السلوكي¹ وبالتالي لا يتعلّق الأمر بتدريس الفلسفة بل بتعلّم التفلسف.

2. الكفاءات الأساسية لتعلّم التفلسف وآليات تفعيلها :

إذا كانت الديداكتيكا الجديدة في تدريس الفلسفة، القائمة على تبنيّ المقاربة بالكفاءات التي أسّس لها ميشال توزي ومن معه، لا تركّز على تلقين المعرفة الفلسفية كما قدّمها الفلاسفة عبر تاريخها بل على بناء المعرفة من طرف المتعلّم واعتباره شريكاً أساسياً في بناءها ووصفه بالفيلسوف-المتعلّم، وفقاً لهذا المقاربة فإنّ الفلسفة لا تقدّم نفسها كمعرفة جاهزة يسهل تحصيلها وتلقينها واسترجاعها آلياً بل تكون محطّ تساؤل، نقد، تمحيص، فحص ومراجعة لكلّ الأفكار والآراء. وبذلك يربط ميشال توزي فعل التفلسف بتفعيل قدرات أساسية لدى المتعلّم تمثل نواة هذا التعلّم، تتمثل في قدرات ثلاثة ترتبط بضرورة الدرس الفلسفي : **المفهمة، الأشكلة والمحاكاة**؛ "فالتفلسف هو محاولة مفصلة عمليات استشكال الأسئلة وبناء المفاهيم والحجاج حول الأطروحات، ودحضها بخصوص مسائل متعلّقة بالوضع الإنساني وفق مسعى أصيل للبحث عن المعنى والحقيقة"².

¹ - الطاهر أوعزيز، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط. 1، 1990، ص 32.

² - Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie, p 35.

1.2 المفهمة (conceptualisation) :

أ) المفهمة بين الكفاءة الفلسفية والكفاءة الدّيداكتيكية:

الفلسفة ليست المبحث المعرفي الوحيد الذي يعنى بضرورة البناء المفاهيمي، لكن فعل التفلسف هو ذلك الفعل الذي يتحرّر من عرف التقاليد والآراء الشائعة، ويسعى لإرساء معارف متعدّدة ومتجدّدة من خلال هدم الأفكار التقليدية السائدة التي لا تتأسس على أسس منطقية، وذلك لن يتأتى دون الضبط المفاهيمي الذي ينتقل فيه الذّهن من ما هو شائع متداول إلى ما هو فلسفي مؤسس.

إنّ الضبط الإبستيمي لكل حقل معرفي، يبدأ بتحديد مفاهيمه الأولية التي توضحه وتميّزه عن الحقول المعرفية الأخرى، فمن دون هذا التّحديد يغدو بناءه عدما. أمّا تحديد المفاهيم في الفلسفة يعدّ لبّها وجوهرها الذي لا يستقيم البحث الفلسفي في غيابه، باعتبار أنّ الفلسفة إنتاج مفهومي في مقامها الأول إذ تقوم على الاشتغال بالمفاهيم والبحث عن دلالاتها؛ لعلّ هذا دفع بجيل دولوز إلى تعريف الفلسفة بأنّها عملية إبداعية للمفاهيم. فالمتنبّع لتاريخ الفلسفة وللإتجاهات والنظريات الفلسفية يقف عند حرص الفلاسفة على البناء المفاهيمي والانتقال بها من ما هو شائع والتداول العامي (الدوكسا) إلى الضبط المعرفي الإبستيمي، ومنه إلى عملية إبداع وتوليد وتشكيل مفاهيم جديدة؛ تلك المفاهيم التي تشير إلى إنتاج فيلسوف معيّن فترتبط فلسفته بذلك المفهوم؛ فعلى سبيل الذّكر لا الحصر، ارتباط مفهوم المثل بأفلاطون، الكوجيتو بديكارت، الموناد بليبنتز، الفينومينولوجيا بهوسرل، التفكيك بجاك دريدا. فالمفهوم يشكل مكانة مركزية للخطاب الفلسفي الذي به تتم إثارة وإذكاء المناقشات الفلسفية، وبذلك يصل العقل الإنساني إلى أعلى مستوى الفاعلية، التي بها يفهم وجوده والوجود بشكل عام ويحقق ماهيته كونه الكائن الوحيد المفكر.

أمّا إذا نزلنا بالفلسفة إلى المستوى الدّيداكتيكي، فإنّ المفهوم في هذا المستوى كذلك يتميّز بمركزية حضوره في محطات الدّرس الفلسفي والإنشاء ومعالجة النّصوص، وذلك باعتباره القاعدة الأولى للتفكير الدّاتي، أي فعل التفلسف، الذي يمارسه المتعلّم. إنّ النّصور الدّيداكتيكي الجديد الذي اقترحه ميشال

توزي في هذه النقطة بالذات - المفهمة - تصور ناتج عن أهميّة اللغة للفكر، إذ تظهر كأداة لا غنى عنها في عملية التفكير، فيستحيل أن يكون هناك مشروع للتعبير عن الكينونة دون توضيح كينونة اللغة، لتظهر قيمة المفهوم باعتباره بناء للمعنى في إنتاج الخطاب قائم على اللغة، بوصفها سندا ماديا للتفكير وليس فقط أداة للتفكير.¹

التّحديد الفلسفي لا يخضع للارتجالية لأنّ المفهوم الفلسفي يتميّز بالتّجريد والتّعميم، الذي به يتمّ الانتقال من المعرفة العامية إلى الفلسفية؛ أي بالانتقال من أحكام المتعلّم، تصوراتهِ وتمثلاتهِ الأولية لذلك المفهوم، إلى مستوى الضبط الفلسفي، حيث يمثل ذلك أولى لحظات المعرفة الفلسفية ذلك أنّه لا يوجد تفكير فلسفي دون مفهمة؛ إذ تظهر كأداة من أدوات التأسيس للخطاب الفلسفي؛ وذلك باعتبار أنّ عملية ضبط المفاهيم، بل وابتكارها، المهمة الأولى التي يضطلع بها الفيلسوف في بناء نسقه الفلسفي. كما تمثل المفهمة نشاطا عقليا خصباً للتعلّم إذ تغذي تفلسف المتعلّم وتدفعه إلى التفكير الذاتي. وتدريب المتعلّم على التفلسف تستدعي من المعلّم توجيهه في البناء المفاهيمي في إطاره الفلسفي؛ فالمفهمة في كلا المستويين تمثل قاعدة أساسية لخوض تجربة التفلسف.

(ب) معانٍ ودلالات مقاربة:

إذا كانت المفهمة أوّل محطة لبناء المعرفة، فإنّه يلزم علينا إبراز دلالتها ومعانيها، إذ تظهر المفهمة كأوّل هدف نواة لتعلّم التفلسف وفق المقاربة الديداكتيكية التي اقترحها ميشال توزي في تدريس الفلسفة. إنّ تبيان معنى مصطلح المفهمة أمر دقيق نظرا لالتقاءه مع مفاهيم أخرى متداخلة ومقاربة، والتي يتمّ توظيفها دون تبيان للحدود المنهجية والمنطقية بينها، ودون تبيّنة مصطلح المفهوم (le concept) في حدّ ذاته؛ فإذا كان يشير إلى كل لفظ لغوي يحمل مضمونا فكريا معيّنا، تظهر على شكل تصورات وتمثلات، والتي تتميز بدرجة من التعقيد والتجريد، فإنّه يظل ملتبسا حين يشير إلى مجموعة من المعاني والدلالات حسب وضعه اللغوي وشمولية حكمه على مجموعة من أفراد الجنس الواحد، أو على عدّة

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, P115.

أنواع (ما يسمى بالاستغراق في المنطق الصوري) هذا من جهة. أمّا من جهة أخرى فإنّ الالتباس في المفهوم هو نتيجة لتداخله وتقاربه مع عدّة معاني أخرى خاصة: التّصور (Notion)، المعنى (Sens)، التمثيل (Représentation) والفكرة (Idée)، تستخدم هذه المصطلحات في الكثير من الأحيان بدل بعضها الآخر دون معرفة الفرق بينها. فالمفهوم بشكل عام هو مذكور في موسوعة لالاند فهو يعبر عن آراء خاصة قد تكون أحيانا شديدة التداول ومستعملة بأشكال شتى¹.

ينطبق المفهوم في التّحديد الدّقيق على ما هو مؤسس علميا أو فلسفيا، ممّا يجعله فكرة مجردة وعامة أو على الأقل القابل للتعميم²، إنّ ما يميّز المفهوم هو طابع التّجريد، الشمولية، العمومية والتّعالّي وذلك لانطلاقه من ما هو متداول وسائد، فيعمل على تجاوزه من أجل الوصول إلى الدّقة والموضوعية. فإذا حاولنا تحديد مفهوم المفهمة فإنّنا سنقول بأنّها تشير إلى عملية الفهم أو التّصور العقلي. أمّا ميشال توزي فأكد أنّ المفهمة عملية ترتبط بتحويل مدلول ما من مستوى التّصور الأوّلي إلى المستوى الدّقيق³. هنا يتضح الفرق بين التّصور الأوّلي والمفهوم في صورته الدّقيقة، إذ يقصد توزي بذلك أنّ هذه العملية هي انتقال من التّصور الأوّلي المبدئي الذي يتميز بعدم دقته إلى مرحلة الضبط الدّقيق. وبالتالي فإنّ سيرورة المفهمة تنطلق من المستوى التداولي السائد والشائع إلى مرحلة الضبط الدّقيق.

ما هي السبل والآليات الديدانكتيكية للوصول بالمتعلّم المبتدئ في الفلسفة، إلى بناء المفاهيم والانتقال بها ممّا هو متداول وسائد إلى مرحلة الضبط الفلسفي الدّقيق؟

(ج) البناء الديدانكتيكي لسيرورة المفهمة في الدّرس الفلسفي:

¹ - أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ص 883.

² - أندريه لالاند، المعجم نفسه، ص 194.

³ - Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, dossiers pédagogique entre – vues, 1999, p 39.

تضطلع المفهمة في الدّرس الفلسفي بمهمة إرساء المعرفة وإعادة بناءها بناء موضوعيا ودقيقا، عوض تكرار الأحكام واجترارها، والاتّجاه نحو تكوين الفكر التّقدي الذي يعبر عن الحرية الفكرية. في هذه النّقطة عمل ميشال توزي في مقارنته الجديدة على ان تكون المفهمة ممارسة فصلية يتم تدريب المتعلّم- الفيلسوف على بناء المفاهيم. إذ تقوم المفهمة في الدّرس الفلسفي على مسلمة أساسية مفادها أنّ اللغة لوحدها هي التي تجعل الناس يفكرون، وبالتالي في تعدّد مدخلا أساسيا لفعل التفلسف¹.

تقوم الممارسة الفصلية للمفهمة على أساس العمل على تعيين المعاني والمدلولات والتي تظهر من خلال ربط المفهوم بأبعاد ثلاثة:

- باللغة؛ لأنّ المفهوم يعبر عنه بواسطة كلمة ضمن نسق التواصل العام.

- بالفكر؛ لأنّ المفهوم يحيل إلى فكرة.

- بالواقع؛ لأنّ المفهوم يستهدف موضوعا من مواضيع العالم².

يعني ذلك أنّ بناء المفهمة يتم انطلاقا من الآليات الدّيداكتيكية التالية:

1- كظاهرة لغوية قائمة على إنشاء المفاهيم بناء على اللغة، إذ يتم الإنشغال على المعنى اشتقاقيا، دلاليا، تاريخيا،.. او حتى من خلال المترادفات والمتضادات، والتميز بين ما هو مألوف وبين ما هو فلسفي.

2- من خلال أشكلة المفهوم إنطلاقا من الطعن في تمثّلاته والتّصورات الأولية العفوية التي يحملها المتعلّم وإقامة استفهامات بينه وبين المفاهيم الأخرى المتقاربة او المتداخلة مع ذلك المفهوم.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 109 .

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 38.

3- بناء المفهوم كأداة لتعقل الواقع بالاعتماد على مجالات تطبيقاته، إذ أنّ المفهوم يختلف معانيه حسب المجال الذي ينتمي إليه¹.

اقترح ميشال توزي مقاربتين لبناء المفاهيم بناء فلسفياً: تتمثل الأولى في المقاربة الإستقرائية والثانية في المقاربة الاستعارية، اللتان تعدان العماد الأول للآليات الديداكتيكية، ذلك أنّه، من وجهة نظر بيداغوجية فإنّه من الضروري للمعلّم، عندما يتعلّق بتدريب متعلّم مبتدئ في عملية التفلسف، أن يركّز على قواعد من أجل التماسك اللغوي والمنطقي في خطابه.

- الأسلوب اللغوي في بناء المفاهيم:

يتمّ بناء المفهوم من خلال العمل على الكلمات، إذ يجب البحث عن المعنى لأنّ الفكرة تتجسد في كونها كلمة داخل علاقتها بالكلمات الأخرى. هنا يتعلّق الأمر بتحديد الاستخدام الفلسفي للكلمات وذلك عن طريق الإنشغال على اللغة، لأنّها هي التي أبدعت المفاهيم من خلال البحث في معانيها ودلالاتها المعجمية، بالعودة إلى المعاجم اللغوية ثم الانتقال إلى المعاجم الفلسفية التي تشمل مختلف التعريفات، والرجوع إلى جذورها اللاتينية. هذا التحليل هو الذي يضيف مؤشرات على قيمة معنى المفاهيم²؛ لذلك يجب العودة دائماً إلى مدلولية المفهوم، هذا ما يسمى بالتأصيل اللغوي أو الإشتقاق اللغوي أو إيثيمولوجيا المفهوم، الذي يسمح لنا بالعودة إلى تاريخ المفهوم، سياقاته ومترادفاته التي يحيل إليها. فمصطلح "فلسفة"، البيولوجيا، الميتافيزيقا... لا يمكن للمتعلم من يدرك معناه دون الرجوع إلى الجذر الإغريقي له. هذا الانتقال هو الذي من شأنه أن يغذي الفكر(*) وذلك لانتقال المتعلّم من تعامله مع

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 39.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 108.

(*) حسب ميشال توزي لا يتعلّق الامر بالكلمات البسيطة المكوّن، من مفردة واحدة بل يتعلّق خاصة بالكلمات المركبة في اللغة الفرنسية إذ أنّ مسألة تعريف كلّ كلمة من تلك الكلمتين وربطهما هو الذي يتيح للعقل التعمق أكثر في بناء المفاهيم ومن ثمّة إتاحة الفرصة للمتعلم من التفكير والتعرّف على تاريخ الفكر البشري وخصوصية كل ثقافة Michel (Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 110).

الكلمات بطريقة سطحية إلى التعمّق في معانيها، وبالتالي الانتقال بالتفكير من المستوى اليومي التداولي إلى مستوى الضبط والتأصيل اللغوي، ثم الإرتقاء به إلى المستوى الفلسفي.

لا يتوقف الأمر عند التّعامل بالكلمات عن طريق المعاجم فقط، بل يتمّ التعرف على مدلولات الألفاظ عن طريق تتبع تطورها عبر التاريخ؛ " فتطوّر الكلمة ينيرنا إلى الفكرة التي تحملها، والتي تختلف استعمالاتها من ثقافة لأخرى، ومن فترة زمنية لأخرى"¹ وهذا مايسمى بالتطور الدّلالي، إذ أنّ اللغة ليست منظومة ثابتة من المعاني؛ يظهر ذلك من خلال عملية الابداع والتجديد في المصطلحات ثم انتشارها لتصبح عامة ومشاركة. فمصطلح الجذر مثلا يختلف معناه بين علم اللغة وعلم الرياضيات، معنى القانون يختلف معناه في العلوم القانونية عن العلوم التجريبية. وكذلك تختلف المعاني كذلك حسب استعمالها عبر الفترات الزمنية، فبعض المصطلحات ستتغيّر مدلولاتها مثلا من العصر الوسيط إلى العصر الحديث، كمصطلح الفن الذي تغيّر مفهومه " بعد اكتشاف الكاميرا الضوئية بوقت قصير (1839) بعد أن كان الهدف من العمل الفنّي هو النّقل الحرفي للواقع كوظيفة من ضمن وظائف الفن أخذت الكاميرا هذا الجانب"².

من جانب آخر هناك خصوصيات إملائية ينتج عنها اختلاف في المعنى³؛ إذ ستختلف معاني الكلمات كذلك عن طريق رسمها وكيفية كتابتها خاصة في اللغة الفرنسية، حيث يختلف المعنى عند كتابة الكلمة بالأحرف الكبيرة (majuscule) عن كتابتها بالأحرف الصغيرة (miniscule)، فكلمة (Etat) يختلف معناها عن كلمة (état)، فالأولى تعني الدّولة بينما تعني الثانية الحالة. كما أنّ رسم كلمة (homme) و (Homme) يولد عنه معنيين مختلفين؛ فالأولى تشير إلى الرجل بينما الثانية تشير إلى الرجل والمرأة.

¹- Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 109

² - حسين سيد ياسين، أحمد سيد مرسى، أشرف إسماعيل العريني، "العوامل النفسية والموضوعية في التأثير على تحول مفهوم الفن والتصوير في العصر الحديث"، (مجلة الطفولة)، العدد 34، 2020، ص 994.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 110.

إنّ تعدّد المعاني للفظ الواحد يحول دون العثور على تعريف دقيق للكلمة، وهذا ما يعيد للفكرة غموضها. وبالتالي فإنّ هذا سيطرّح مشكلة علاقة المعنى بالكلمة، أي علاقة اللفظ أو الدّالّ بمدلوله وبالتالي فإنّنا أمام مشكلة تعليمية هي: كيف يستطيع المتعلّم المبتدئ في تعلّم التفلسف - المتعلّم-الفيلسوف - من الكشف عن المعاني والوصول بالمفاهيم إلى بناءها الفلسفي؟

إنّ حيرة المتعلّم تكمن في عدم معرفة المعاني الحقيقية للألفاظ وتداخلها المفاهيمي، فالقواميس اللغوية على تعدّدها لا تمنح فرصة كافية لكي يعرف المتعلّم كلّ المعاني التي يحملها لفظ واحد.

يمكن حل هذه المشكلة بالبحث في الشبكة الدلالية للمفهوم، وذلك من خلال إنتاج خطاب يتم فيه الانتقال من كلمة واحدة إلى كلمات أخرى تحيل هي نفسها إلى كلمات أخرى، من خلال المرور عبر سلسلة دلالية لكن يجب الحذر من فخ التّعميم¹، إذ يجب التعامل مع المعاني وفق خصوصيتها التي يوردها سياق الكلام، ويتمّ الخروج من التعريف البسيط والعام إلى تعريف أكثر دقة، من خلال إقامة علاقة لغوية-فلسفية بين الكلمات للوصول إلى المعنى المقصود. فالمفهوم لا يكون له معنى إلّا في علاقته مع المفاهيم الأخرى، وبنية الفكر تستند إلى بنية اللغة.²

من أجل تمكين المتعلّم من الانخراط في الخطاب الفلسفي، يمكن فهم المعنى بناء على ربط الكلمات الذي بدوره يؤدّي إلى رابطة الأفكار؛ أي من خلال الربط بين الكلمات والمقارنة بينها ومعرفة علاقاتها، إذا كانت علاقة تضاد، ترادف، تشابه. ويقوم به المتعلّم بتوجيه وإرشاد من المعلّم باستثمار ما ورد في القواميس من جهة، والجمع بين المترادفات ومعرفة ما يميّز بعضها عن بعض من جهة أخرى؛ ذلك أنّ الحقول الدلالية لكلمتين لا تتداخلان بشكل تام، فتتميّز وتحديد الفرق بين مفهومي كلمتين متشابهتين، من شأنه أن يمكّن من تعريف الكلمة بشكل أدقّ³. فإذا أردنا تحديد مفهوم الحقيقة، اليقين، الوضوح، الحق سيظن المتعلّم أنّها مترادفات لا اختلاف في المعنى بينها؛ هنا لنا أن نتساءل: هل كل يقين هو

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 110.

² - Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, p 40.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 111.

حقيقة؟ وهل يكفي الشيء أن يكون واضحا حتى يكون حقيقة؟. فالضبط الفلسفي للمفاهيم يقتضي البحث عن المعنى من خلال التّمييز بين المفاهيم المتشابهة ظاهريا أولا، ثمّ العمل على المتضادات من خلال الجمع أولا بين المترادفات ثمّ التساؤل عما يميّزها. وبالتالي يتم العمل على بناء المفاهيم وإثراءها إنطلاقا من:

1/ استخدام المترادفات والكلمات المتشابهة وتحديد الصفات المشتركة.

2/ استخدام المتضادات والبحث في الاختلافات للتعرف على الصفات الخاصة¹.

إنّ الحديث عن بناء المفهوم فلسفيا عن طريق جمع المترادفات وإقامة علاقة التضاد بين الكلمات، يحيلنا إلى بناء تلك المفاهيم من خلال تحديد سماتها وصفاتها الأساسية، من خلال عملية التصور الذي يقوم على جملة من العمليات الذهنية من مقارنة وتمييز، استنتاج، تجريد وتعميم، والتي تساعد المتعلّم من تحديد مفهوم الشيء وتعريفه تعريفا مجردا وعامّا^(*). إنّ المنهج الذي تقوم عليه عملية تحديد صفات المفهوم هو المنهج الإستقرائي أو بما يسمى المقاربة الإستقرائية، والذي سيأتي بيانه لاحقا.

- الأسلوب الإستشكالي في بناء المفاهيم:

يقوم هذا المنطق على مساءلة ونقد التمثلات والتصورات الأولية التي يحملها المتعلّم حول مفهوم ما، والهدف من هذا هو الإنتقال بذهن المتعلّم مما هو شائع وسائد في حياته اليومية، إلى الإرتقاء به نحو التفكير الفلسفي الذي يحرص على تحقيق الموضوعية؛ إذن يتعلّق الأمر بالتفكير الفلسفي حول المفهوم من خلال عملية مساءلة المفهوم، أو بما يسمى التساؤل المفاهيمي القائم على توجيه مجموعة من

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 113.

(*) ينطلق أرسطو في المنطق الصوري وبالتحديد في مبحث الحدود والتصورات من تعريف مفهوم ما انطلاقا من تحديد الكليات الخمس التي تتمثل في: النوع، الجنس القريب، الفصل النوعي، الخاصة، العرض العام. لكن التعريف الدقيق لمفهوم ما الذي يكوم جامعا مانعا وهو الذي يتكوّن من الجنس القريب والفصل النوعي (انظر: محمود يعقوبي، دروس المنطق الصوري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط. 1، 2009، ص 45)

الأسئلة المتنوعة والمنظمة، التي تهدف إلى كشف التناقضات والحدود التي يتضمنها المفهوم، ومن ثمة الكشف عن التعريفات الممكنة المضمرّة التي يتضمنها المفهوم؛ فلا يمكن بناء المفهوم فلسفيا من دون أشكالته، أي من دون التشكيك في التعريف العفوي الذي يقدّمه المتعلّم سريعا في استجابته لطلب تعريفه الذي يميّز بعدم وضوحه ودقته، والذي لا يستجيب للمعايير الفلسفية¹.

إنّ الحاجة إلى هذا المنطق، حسب ميشال توزي، هو أنّ جلّ المفاهيم تستند إلى الإستعمال اليومي غير المتخصص الذي لا يؤدّي إلى فهم المعنى، لذلك يجب العمل على التفكير في البحث عن المضمون الذي تحمله وهذا ما يجعل المفهوم فلسفيا². فلحظة استشكال المفهوم هي لحظة تمنح المتعلّم وتمكّنه من "التحرّر الذهني والوجداني من عوائق البدايات المباشرة والأحكام المسبقة والآراء الوثوقيّة"³؛ أي التحرر من البدايات الأولى التي تقف عائقا أمام بناء المعرفة الموضوعية. إنّ هذا الانتقال من العامي إلى الفلسفي الذي يتيحه التساؤل أو الإستشكال المفاهيمي، هو الذي يمنح صيرورة وحركيّة للفكر.

إنّ ما يجعل بناء المفاهيم بناء استشكاليا أو تصورا إشكاليا، هو أنّ الإدراك الأوّل لأيّ مفهوم فلسفي يكون بمثابة الرأي الذي يجب أن يخضع لمساءلة فلسفية من أجل الكشف عن مفهومه الفلسفي الحقيقي. بعد ذلك تأتي لحظة الفهم المفصل لذلك المفهوم، التي تتناسب مع التّصور الفلسفي ومن ثمة بناء المفهوم بناء فلسفيا، الذي يكون بدوره موضع جدل فلسفي⁴. يساهم هذا في الارتقاء من التفسير العام، السطحي، البسيط والسادج لذلك المفهوم الناتج عن تمثيلات المتعلّم التي يستقيها من واقعه دون تأمل وفهم عميق له.

¹ - Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, p55.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 136.

³ - محمد عبيدة، "إشكاليّة المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها"، (مجلة فكر ونقد)، العدد 48، 2002، ص 36.

⁴ - Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, p 136, 137.

إذا أردنا أن نحدّد سير الدّيداكتيكي للمنهج الإستشكالي في بناء المفهوم فلسفيا فإنّ مساره ينطلق من التّالي:

1/ تعبير المتعلّم عن تمثّله للمفهوم.

2/ التّشكيك في التّمثيل من خلال تحليل الافتراضات المسبقة ونتائجها، من خلال إقامة مواجهة بين البنية السوسيو-معرفية لذلك التّمثيل، هذه الأخيرة التي من شأنها أن توضح التناقض والتعارض بين ما هو متداول وما هو فلسفي.

3/ تحديد المشكلة من خلال هذا التّشكيك.

4/ إعادة بناء المفهوم بناء فلسفيا بناء على معرفة المذاهب والأطروحات الفلسفية من جهة، وعلى التأمّل الشّخصي من جهة أخرى، ومن ثمّة تعريف مفهوم ما انطلاقا من الأطروحات الفلسفية تعريفا تحليليا¹.

لكن ينبغي الحذر، كما أشار إلى ذلك ميشال توزي، من القول أنّ التّصور الإشكالي في بناء مفهوم ما هو التّعريف النّهائي والمطلق له، لأنّ هذا المفهوم الفلسفي يظلّ تصورا يمكن أن نضع له تعاريف أخرى مشروعة استنادا إلى مساءلات جديدة، انطلاقا من مقاربات فلسفية أخرى مختلفة لذلك التّصور². كما أنّ تاريخ الفلسفة يثبت ذلك من خلال تعدّد المناهج التي اتبعتها الفلاسفة، والتي تثبت اختلاف تصوراتهم وتعريفهم للمفهوم الواحد؛ فتعريف الحقيقة ليس ثابتا في جميع المذاهب والمدارس الفلسفية، إذ تصوّر العقلانيين يختلف تماما عن تصوّر التّجريبيين والبراغماتيين والوجوديين، وبالتالي ستختلف معايير، ومناهج، وطبيعة الحقيقة حسب كلّ مذهب وهذا يعني صعوبة الوصول إلى تعريف موحّد يجمع بين كلّ التّصورات الفلسفية على اختلافها، هذا ما سينطبق تماما على جميع المفاهيم الفلسفية؛ الأمر الذي يستدعي عملية استشكال المفاهيم الفلسفية.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 137.

² - Ibid , p 138.

يختلف أسلوب تفكير الفلاسفة والمعلم، بطبيعة الحال، عن تفكير المتعلّم-الفيلسوف؛ فهذا الأخير مهما كان هدفه من التّعلّم، فإنّ تفكيره يظلّ في إطار نظام مدرسي تقيمي. وبالتالي يتعلّق الأمر في بناء المفاهيم، وفق هذا المنطق الدّيداكتيكي، بدور المعلم في تدريب متعلّميّه على مسار هذا المنطق، من حيث الأسئلة التي يجب طرحها حول هذا المفهوم، العمليات العقلية التي يقومون بها، والعقبات التي تواجههم في ذلك¹.

- بناء المفاهيم كأداة لتعقّل الواقع:

يقوم المنهج الثالث في بناء المفاهيم على علاقة المفهوم بالواقع؛ ذلك أنّه لا يمكن فصل المفهوم عن الواقع الذي أُنتج فيه في ظل سياق تاريخي، جغرافي، اجتماعي يمثل أرضية خصبة تؤطّر مفهوما ما، فما وراء الكلمة والفكرة هناك علاقة بالواقع. وبالتالي سيصبح المفهوم أداة لفهم العالم وللتفكير في الواقع من خلال ربط الفكرة بالأشياء لاختبار مدى صحتها ووضوحها.²

إنّ هذا الأسلوب الدّيداكتيكي، الذي اقترحه ميشال توزي لا يدّعي كيفية بناء المعرفة ولا فك جدال الفلاسفة المتعلّق بطبيعة الواقع، وإنّما هو إجراء ديداكتيكي يعمل على تدريب المتعلّم في عملية بناء المفاهيم.

يقوم هذا الأسلوب الدّيداكتيكي على:

(أ) استخدام الواقع كنقطة انطلاق مفاهيمية: إنّ كلّ مفهوم يستقبله ذهن المتعلّم يحيله إلى مواقف، شخصيات، أشياء ... التي تتضمنّها حياته وتجاريه الواقعية، فيعدّ هذا الإستحضار المادّي، مادة أساسية للتفكير والذي يعدّ قاعدة أساسية لعملية التّجريد. ويمكن الاستناد على وسائل مادّية كالرسومات، الصور، القصص للوصول بالمتعلّم إلى مفهوم ما في انتقاله من الخاص إلى العام؛ أي عن طريق

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 139.

² - Ibid., p 140.

عمليتي التّجريد والتّعميم، ووفق ما تقتضيه الطريقة الاستقرائية في دراسة الواقع؛ فإذا أراد المعلّم مثلا الدّفع بالمتعلّم إلى إيجاد مفهوم للسعادة كمفهوم مجرد، عليه أن ينتقل من الوقائع الخاصة لكلّ متعلّم وتصوره الخاص لها كأن يربط سعادته بالمال، أو الذّهاب في نزهة، مشاهدة فيلمه المفضل، بالنّجاح في دراسته، البقاء برفقة والديه وعائلته أو غيرها، انطلاقا من ربط هذا الشعور بما هو مادّي وجزئي، ليرتفع المعلّم مع المتعلّم إلى ما هو مجرد وعام في صياغة مفهوم للسعادة.

ب) ربط المفهوم بمجالات تطبيقه:

إنّ بناء المفهوم كأداة لتعقّل الواقع يقتضي الانطلاق ممّا هو مادّي، لكن إذا كانت مجالات الواقع عديدة فيجب التّمييز بين مجالات تطبيق ذلك المفهوم؛ كالتمييز بين مجال القانون، السياسة، الفن، العلم التّجريبي، وغيرها من المجالات، وذلك من أجل تحريّ الدّقة والموضوعية وعدم الخلط بين المفاهيم، إذ أنّنا نرى تداخل بعض المفاهيم بين عدّة مجالات، مثلا مفهوم الحتمية الذي نجده في العلم التّجريبي وفي العلوم الإنسانية، ومفهوم القانون الذي نجده في العلم التّجريبي وفي العلوم القانونية. فمن المهم إذن تحديد الواقع الذي نتحدّث عنه ونفكر فيه، لأنّ عملية الفهم تعتمد على امتدادات وحدود ذلك المفهوم لذلك يجب أن نحدّد حدود تلك الأشياء ذلك من أجل تحديد مجال التّحليل¹؛ فالبحث في المفاهيم القانونية ينتمي إلى مجال القيم من عدالة، حقوق، واجبات، مسؤولية، أمّا البحث في مفاهيم الحكم، التّصور، التّعريف، مبادئ العقل، قواعد الإستقراء يتعلّق بمجال المنطق. أمّا البحث عن مفاهيم المنهج العلمي، القانون العلمي، نتائج العلم، الفرضية، الحتمية فإنّ هذا يتعلّق بابستمولوجيا العلوم، كما يتمّ فهم الحرية بشكل مختلف تماما وفقا للمجال الذي نتحدّث فيه إذا كان مادّيا، سياسيا، أخلاقيا، ميتافيزيقيا. وبالتالي فإنّ مجال تحليل المفهوم هو الوسيط الضروري بالنّسبة للمتعلّم في عملية بناء المفهوم.

إنّ التّمييز بين مجالات تطبيق المفهوم يدّل من جهة على الرؤية الفلسفية الدّقيقة في استعمال ألفاظ اللغة، كما يدّل من جهة أخرى على أنّ للمفهوم عدّة معانٍ يجب التّعامل معها بحذر بالعودة دائما إلى

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 142.

المجال الذي ينتمي إليه، والتّمييز بين تلك المجالات، ممّا يجعل المتعلّم بحاجة إلى معرفة معايير التّصنيف، وذلك يتمّ من خلال تدريبهم عليها في سيرورة الدّرس الفلسفي. فكلّ مجال بحث فلسفي مفاهيمه الخاصة التي سيستوعبها المتعلّم بمساعدة معلّمه؛ على سبيل المثال المفاهيم المنطقية تختلف عن المفاهيم الميتافيزيقية، هذه الأخيرة التي بدورها تختلف عن المفاهيم الأخلاقية، الجمالية، العلمية، القانونية.

كما أنّ التّمييز بين مجالات تطبيق المفهوم لا يعني بالضرورة التّمييز المطلق بينها، بل سيكون طريقاً لإيجاد ما هو موحّد بين تلك المعاني حسب مجالات التطبيق، هذا من شأنه أن يصل بالمتعلّم إلى التّجريد والعمومية والوحدة في المعنى وبناء المفهوم¹؛ فإذا كان مفهوم القانون يُطبّق في المجال القانوني، السياسي، العلمي، الدّيني، الأخلاقي فعندئذ يصل المتعلّم إلى فكرة عامة ومجرّدة مفادها أنّ هناك نظام معيّن لكلّ قانون وأنّ لكل نظام قوانينه الخاصة.

إنّ عملية بناء المفاهيم أو السيرورة المفهومية في الدّرس الفلسفي، كما أرسى دعائمها ميشال توزي ترتكز على تحديد علاقة المفهوم بالّلغة؛ إذ تقوم على التّهج اللغوي وذلك بوصف المفهوم منتج لغوي بالأساس، وهذا بدوره يحيل إلى أنّ المفهوم إنتاج فكري - علاقة المفهوم بالّلغة - انطلاقاً من العلاقة الإتصالية التبادلية بين اللغة والفكر؛ فالمفاهيم ما هي إلّا صورة حسية مادية تدلّ على حركية الفكر من جهة، ومن جهة أخرى فإنّها هي التي تخرج الفكر من الحيّز الدّاتي الخاص إلى الطابع الموضوعي العام. كما تطرح السيرورة المفهومية في مستواها الثالث علاقة المفهوم بالواقع، ذلك أنّ المفهوم ما هو إلّا تعبير عن الواقع من جانب أول، أمّا من جانب ثانٍ فإنّ الواقع هو الذي ينتج مفهوم ما بمجالاته المتعدّدة وسياقاته المختلفة؛ فيكون بذلك المفهوم أداة لتعقّل الواقع.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 142, 143.

إنّ عمليّة بناء المفاهيم هذه في مستوياتها الثلاثة، السابقة الذّكر، تستند حسب براديجم ميشال توزي الجديد في إجراءها الدّيداكتيكي على مقاربتين أساسيتين: المقاربة الإستقرائية والمقربة المجازية أو الإستعارية.

- المقاربة الإستقرائية:

بشكل عام يُقصدُ بالإستقراء تتبع الأمر لمعرفة أحواله والحكم عليه حكماً كلياً لثبوت ذلك الحكم في أجزائه، أو بصيغة أخرى نقول أنّ الإستقراء طريقة علمية يتم فيها الانتقال من الظواهر إلى القوانين أي من الحكم على الظواهر المشاهدة في إطار زمني ومكاني معيّن، إلى الحكم على جميع الظواهر حكماً كلياً عامّاً غير محدود بزمان أو مكان.¹ فهو عملية ذهنية يسير فيها الذّهن في دراسة الظواهر من الحكم على الجزء أو الخاص لينتقل إلى الحكم على الكل أو العام، وذلك من أجل الكشف عن العلاقات العامة التي تحكم الظواهر، من خلال جمع بياناتها وخصائصها والربط بينها بمجموعة من العلاقات الكلية، العامة والثابتة.

أمّا الإستثمار الدّيداكتيكي، حسب ميشال توزي، لمنهج الإستقراء في بناء المفهوم الفلسفي بوصفه طريقة تعلّمية تقوم على الإستقراء بالتباين^(*) يأتي من اعتباره كأداة مناسبة للعمليات الذهنية المطلوبة، التي يقوم بها المتعلّم لعملية التّجريد والتّعميم. يأتي هذا الإستثمار انطاقاً من أعمال بريت-ماري بارث (Britt-Mari Bath) التي صرّحت بالمرجعية النظرية لأعمالها المتمثلة خاصة في أعمال أرسطو² في وضعه اللبنة الأولى لعملية الإستقراء في دراسة الواقع، وبياجيه (Piaget) من خلال دراسته للنمو العقلي.

¹ - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص، ص 72، 73.

^(*) كما نجد في قراءات أخرى لأعمال ميشال توزي تسمية هذه المقاربة بالإستقراء الموجه بالتّعاكس وهما يشيران إلى

نفس المقاربة (انظر: ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 30)

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 117.

تهدف هذه المقاربة إلى كيفية إثارة المتعلّم والوصول به إلى التّعميم والتّجريد في بناء المفاهيم الفلسفية، ومساعدته في تجاوز عائقي الرّأي والحكم المسبق من خلال إخضاعهما للمساءلة. يقوم المبدأ العام في تطبيق هذه المقاربة على المساءلة الفلسفية، وذلك باقتراح أمثلة حول المسائل الفلسفية وغير الفلسفية - أمثلة مضادة- ويتعيّن على المتعلّم التّصنيف والتّمييز بينها والمعايير الضمنية في ذلك، وبعد ذلك يتمّ الانتقال إلى تحديد خصائص المفهوم المقترح والتوصل إلى تقديم تعريف يكون شامل على قدر الإمكان. لكن قبل ذلك يتعيّن على المعلّم أن يوجّه المتعلّم إلى ذلك، من خلال تحديد المضمون الأساسي للمفهوم الذي يحتاجه المتعلّم، كيفية بناء هذا المضمون، والمصادر التي يلجأ إليها المتعلّم في ذلك¹.

يقيم ميشال توزي هذه المقاربة وفق ثلاثة مراحل أو مقاطع، تقوم على ضمانات منهجية ضرورية وذلك من أجل توصيف الفروق بين التساؤل ذو الطبيعة الفلسفية وغيره بشكل واضح :

- وضع أزواج من التعارضات ذات الصلة بالمفهوم المراد ضبطه.

- استخدام الأسئلة لتغطية تنوّع المجال الفلسفي.

- صياغة كلّ نوع من الأسئلة بشكل لا لبس فيه.

في المرحلة الأولى يتمّ تقديم مجموعة من الأسئلة (10 أسئلة) مرقّمة ومقسمة إلى قسمين متساويين منها الفلسفية ذات الرقم الزوجي، ومنها غير الفلسفية ذات الرقم الفردي - على أن لا يقدّم معيار التصنيف هذا للمتعلّم كي يتسنى له الكشف، التّصنيف والتّمييز بمفرده مادامت عملية تعلّم التفلسف مشروطة بنشاطه الذاتي - ، ويتعيّن على المتعلّم أن يبحث بشكل فردي وكتابي، عن: النّقط المشتركة وعن الاختلاف بين كل زوجين من الأسئلة، النّقط المشتركة بين الأسئلة ذات الرقم الزوجي، النّقط

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص، ص 39، 40.

المشتركة بين الأسئلة ذات الرّقم الفردي، ثمّ الاختلافات بين الأسئلة ذات الرّقم الفردي والزوجي¹. ليخلص في الأخير ذاتيّاً إلى خصائص التفكير الفلسفي التي تميّزه عن الأنماط الأخرى. فالهدف إذن من هذا هو إيجاد خصائص المفهوم من جهة على أساس التشابه بين العناصر التي يتضمّنها، ومن جهة أخرى من خلال مقارنته بالعناصر المختلفة والمعارضة له لتسهيل عملية تعريفه².

بعد ذلك يتمّ الانتقال إلى المرحلة الثانية، أين يتمّ تقديم مجموعة من الأسئلة (سبعة أزواج) من غير تنظيم ويكون فيها التّعارض أقل وضوحاً مقارنة بالمرحلة الأولى، يتعيّن على المتعلّم في هذه المرحلة وبشكل فردي أن يميّز بين الأسئلة الفلسفية وغير الفلسفية مع تبرير تمييزه واختياره، ومنه يمرّ إلى إعادة بناء الأسئلة المتشابهة التي تتناول الموضوع نفسه. تعمل هذه المقاربة على تعميق المقارنات بين المفاهيم، التي تتناول التشابهات والتّعارضات الذي به تتم مساعدة المتعلّم على التّحديد الدّقيق لمضمون المفهوم المدروس ثم تعريفه. هذا العمل سيولد الوعي لدى المتعلّم بالطبيعة النوعية للتساؤل الفلسفي³.

كما أنّ القيمة الفلسفية لهذا التّعلم تكمن في أن يبيّن المعلّم للمتعلّم، أنّه لا يوجد موضوع حصري ومستثنى للفلسفة لوحدها، بل إنّ الموضوع نفسه يمكن أن يُعالج فلسفيّاً أو علميّاً أو سياسيّاً (...) وأنّ ما يميّز الفلسفة كنمط متميّز من التّفكير هو طريقتها الخاصّة في طرح الأسئلة⁴.

أمّا في المرحلة الثالثة، يتمّ عرض مخلف التعريفات التي قدّمها المتعلّمون، ويتعيّن عليهم استخلاص ذلك التعريف الذي حظي بالإجماع وحتى الذي لم يحظ به، وبعد ذلك النقاش الذي يُثري حوله يتعيّن على كلّ متعلّم بعد ذلك كتابة التعريف الفلسفي لذلك المفهوم⁵.

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ، ص 41.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 117.

³ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 42.

⁴ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 125.

⁵ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 42، 43.

خلال المرحلة الرابعة، يتمّ تقديم مجموعة من الأسئلة غير المنظّمة وتكون ملتبسة والتي يمكن قراءتها قراءة فلسفية، علمية، قانونية، أخلاقية... إذ يتمّ تسليط الضّوء على جميع القراءات الممكنة للسؤال الواحد؛ فالسؤال يكون فلسفياً أو لا حسب من يطرحه، ومن يجيب عنه، ونوع الإجابة عنه. كسؤال ما هو الموت؟ فقد يكون ميتافيزيقياً أو علمياً. بعدها يتمّ الانتقال إلى الصياغة الفردية للمساءلة الفلسفية¹، وذلك باستعمال جميع الصفات والخصائص التي تمّ تحديدها في المراحل السابقة والتي تمّ الإجماع عليها، وحتى الجديدة التي اجتهد المتعلّم في تقديمها. تبدو هذه المرحلة من أكثر المراحل إثراءً لنشاط المتعلّم بالنظر إلى الفرق الكمّي والنوعي بين الصياغة في المراحل الأولى وهذه المرحلة الأخيرة.²

أورد ميشال توزي تعريفاً للمساءلة الفلسفية، من خلال تقديم مجموعة من المتعلّمين وبعد اجتياز كلّ المراحل السابقة على النحو التالي: "إنّ المساءلة الفلسفية تكتسي شكلاً عاماً ومجرداً، تتناول جميع أبعاد الوجود البشري وهي بذلك تتوجه إلى كلّ إنسان. إنّها تعيد النّظر في الأفكار الجاهزة والأجوبة السهلة والنّهائية؛ فهي تسائلها حول معناها. كما أنّها تدعو إلى إعمال العقل النقدي، إلّا أنّها تتطلب الانتباه إلى الأفكار التي ليست أفكارنا، وتقتضي على نقاشات يتعيّن على كلّ واحد أن يبحث فيها عن براهين عقلانية متماسكة، على أن تنتهي بالحصول على إجابات شخصية تخضع بدورها للتساؤل"³.

تكمّن الأهمية الدّيداكتيكية لهذه المقاربة هي التّعرف، وفق هذا النّشاط الفلسفي وبشكل ذاتي من طرف المتعلّم، على التّساؤل الفلسفي، وبذلك سيتوافق المطلب البيداغوجي للتعلّم مع الشّروط الفلسفي لتعلّم التّفلسف، بتعبير آخر إنّ فاعلية التّعلّم بالمقاربة الإستقرائية تجمع بين التّعلّم النّشط للمتعلّم - باعتباره محور العملية التّعليمية-التّعليمية - من خلال البحث، الكشف والصياغة الدّاتية؛ القائمة على عنصر

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 45.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 127.

³ - انظر: ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة ص، ص 40 - 44. وأيضاً:

Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p, p 117 - 129.

- Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, p 62.

التّحفيز، إثارة الفضول، الحاجة إلى التفكير الدّاتي وبالتالي الشعور بالفاعلية، وبين التوجيه من طرف المتعلّم لنشاط المتعلّم، الذي يعدّ وسيطا بينه وبين المعرفة، وليس محور العملية التعليمية مثلما كانت المقاربات التّقليدية تقوم عليه.

- المقاربة الإستعارية/المجازية:

تمّ الإستناد على المقاربة الإستعارية في بناء المفهوم فلسفيا، لأنّه من الناحية الدّيداكتيكية سيمنح قدرة المتعلّم على الإبداع في عملية ارتقاءه في سلم التّجريد؛ إذ تقوم استعارة المفهوم على البحث عن صور له أو وضعه في صورة، ثمّ تحديد العلاقة بين هذه الصور التوضيحية والمفهوم وصيغتها بشكل رسمي من خلال جمع أوجه التشابه؛ ليتعلّق الأمر بالبحث عن صور المفهوم وعن تمثيلاته الملموسة والتخيلية له (كربط مفهوم الشجاعة بالأسد، العدالة بالميزان، العلم بالنور...) وليس الإنطلاق من الصفات والأفكار المجردة عنه¹؛ فالمتعلّم الفيلسوف وهو مبتدئ في الفلسفة لا يمكنه أن يبدأ مباشرة بالخطاب العقلاني المجرد.

في المرحلة الإبتدائية لا يمكن اشتراط التعريف الدّقيق للمفهوم أو للمتراكبات أو المتضادات، بل يتمّ البحث عن صور للمفهوم في سياق ما هو مادّي. ثمّ في المرحلة الثانية يتمّ عقلنة التشبيه بين المفهوم وصورته، أي محاولة تحديد نقاط التشابه والإشتراك بينهما بشكل أوضح، ثمّ إيجاد الألفاظ التي تشرح المعنى؛ وفي هذه المرحلة يتمّ الإقتراب من ضبط المفهوم. ثمّ في المرحلة الثالثة كنتويج للمراحل السابقة يتمّ السّعي إلى توحيد أوجه التشابه التي تمّ اكتشافها، وذلك من أجل صياغة تعريف للمفهوم.²

يمكن توجيه نشاط المتعلّم وفق هذه المقاربة في بناء المفهوم من خلال النّقاط التّالية:

1/تحديد التشابه بين المفهوم وتمثيلاته الممكنة.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 148.

² - Ibid. , p, p 148, 149.

2/شرح وصياغة أسباب التشبيه القائم بين المفهوم وصورته التمثيلية.

3/من خلال تفسير أوجه التشابه يذهب المتعلّم إلى استنتاج خصائص المفهوم.

4/صياغة تعريف للمفهوم.

يتحدّث ميشال توزي عن توظيف المقاربة الإستعارية في بناء المفاهيم كتجربة معيشة مع فئة من المتعلّمين، إذ يتمّ اختيار مفاهيم (كالسعادة، العدالة،...) لرسوخها في ذهن المتعلّم، فيسهل عليه أن يعثر على استعارات لها والتي تمكّنهم من تمثّل معانيها. ثمّ يتمّ توزيعهم إلى مجموعات صغيرة لمناقشة آرائهم لاستخراج العناصر التي يتمّ الإجماع عليها والتي ستكون خصائص ذلك المفهوم، بعدئذ ستشكّل شبكة تعريفه. فلقد لاحظ الإثارة التي عاشها المتعلمون من خلال هذا التمرين القائم على الجدة والبعد اللّعبي الذي زاد من حيويته. وبذلك لن يكون التشبيه والإستعارة عائقاً أمام المفهمة بل ستهيئ ذهن المتعلّم للتجريد¹.

وفيما يلي سنعرض كيفية بناء المتعلّم لمفهوم للعدالة كمثال بناء على هذه المقاربة وفق الجدول التالي:²

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 48، 49.

² - انظر: Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe ,p, p 150- 154.

الفصل الثالث براديجم ميشال توزي في تعلّم التفلسف؛ التّحوّل من المقاربة التّقليدية إلى المقاربة الجديدة

لوكانت العدالة	يمكن أن تكون	نظرا لأنّها	خصائص المفهوم
شعورا	- طمأنينة - فرحا - أمنا - حزنا	- حيادية - جبر الخواطر - النظام والاحترام - الإخفاق	- الموضوعية - المساواة - الأمان - الانحطاط
شكلا	- كرة - دائرة - مربعا - خط مستقيم	- مرنة - منتظمة في بعدها عن المركز. - الانضباط والحيادية - الإستقامة	- غير قابلة للفساد - الاعتدال - الموضوعية - التوازن
لونا	- أخضر - أزرق - أبيض - أحمر	- لون الأمل - لون الصفاء - لون النقاء - لون الدم	- المساواة - الحكمة - النزاهة - العقاب
وقتا من النهار	فجرا صباحا منتصف النهار - ليلا	انفجار النور صفاء الذّهن الوسط الذّهبي هدوء	الحقيقة الموضوعية المساواة/ التوازن التماس الحقيقة
لحظة في الحياة	طفولة - شيخوخة - موتا	- بلا تحيّر - خبرة - لا نستطيع الهروب منه	- نقاء - حكمة - أمر محتوم
شخصا	مارتن لوثر كينغ - سانت لويس - حكما - روكاردو	- عدم التمييز العنصري - غير متعلق بفئة اجتماعية - غير متحيّز - الشفافية	- المساواة - العالمية الموضوعية الحقيقة

انطلاقاً ممّا ورد في الجدول أعلاه يتعيّن على المتعلّم، ومن خلال تلك التّشبيهات والإستعارات، أن يحدّد الخصائص الجوهرية للعدالة بالإبقاء على بعضها وإقصاء البعض الآخر، بعدها يقوم بتعريفها كقيمة أخلاقية مقدّسة تسعى إلى تحقيق الأمن والنّظام، تقوم على الإنصاف والمساواة، غير مرتبطة بفرد وجنس ولون تتميّز بموضوعيتها وشفافيتها في البحث عن الحقيقة.

تظهر القيمة البيداغوجية للتّشبيه والإستعارة، باعتبارهما جوهر المقاربة الإستعارية، في كونها أداة ديداكتيكية توفّر للمتعلّم دعماً حسيّاً يحفز ملكة الخيال لديه، وتسمح له بالإرتقاء والوصول إلى التّجريد خاصة عند من يجد صعوبة في ذلك. إضافة إلى أنّ هذه المقاربة ترسي دعائم التّعلّم النّشط، لما يجده المتعلّم من مرح ونشاط ذاتي ينمّي الشعور بالفاعلية، الإبداع والثّقة بالنّفس. لكن مع ذلك نلتمس لهذه المقاربة بعض الحدود المتعلّقة بالصّعوبة التي يجدها المتعلّم التي تتعلّق بصعوبة الانتقال من الاستعارات الملموسة إلى صياغة المفهوم في صورة مجرّدة؛ أي صعوبة إيجاد التّشبيهات والإستعارات بين الصورة ومفهومها؛ سواء في إيجاد الصور المناسبة، أو تحديد الفكرة المراد التّعبير عنها بوضوح من خلال تلك الصورة والانتقال من الصورة إلى الصفة. كما أنّ الصورة والإستعارة الواحدة يمكن أن تستحضر عدّة ارتباطات¹، لذلك يجب التّعامل بحذر في عملية التّمثيل هذه، من خلال اختيار الصور المناسبة التي تسهل عملية التّشبيه، واستخراج الخصائص ومن ثمة عملية تعريف دقيقة للمفهوم.

إنّ هذه هي سيرورة المفهمة وآلياتها الديداكتيكية التي أسسها ميشال توزي في براديجم جديد في تدريس الفلسفة، أو بالأحرى تعلّم التفلسف القائم على منطق التّعلّم الدّاتي، الذي يفعل دور المتعلّم من خلال مشاركته الفعّالة في بناء وضبط المفاهيم والتّصورات الفلسفية، وما تلك الآليات إلّا وسيلة من أجل الوصول به إلى التّفكير الفلسفي التّجريدي؛ فينتقل بذلك ابستمولوجيا من التّفكير العامّي، السائد والشائع الذي لا يحترم شروط التّعريف الموضوعي إلى مرحلة التّرفع عن الآراء السائدة بالضبط الموضوعي والإبستيمي لمختلف المفاهيم.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 160.

2.2 الأشكلة (problématisation):

أ) الأشكلة كفاءة فلسفية ديداكتيكية

إنّ أهميّة التساؤل بشكل عام تكمن في اعتباره الباعث الأوّل لعملية التفكير؛ فهو أداة فاعلة لرفع المجهول بهدف المعرفة، من خلال عملية البحث والتجديد فيما يبدو مألوفاً، عادياً وبديهياً. فما التساؤل بهذا الشكل إلّا سبيل للحدّ من ظواهر الكسل الفكري ونمطيته وتحجّر الوعي الناتج عن الإستسلام للمعتقدات والآراء الشائعة، فما عمليّة التساؤل بهذا الوصف إلّا دليل على ماهية الإنسان الأولى المتمثّلة في الإستخدام الجيّد لمملكة العقل. لا يتوقف الأمر على هذا، بل يتعدّاه إلى بعد آخر المتمثل في حسن توجيه التفكير نحو فهم جيّد للوجود وظواهره المختلفة وبالتالي العيش بشكل سليم، وكلّ هذا يتمّ عن جدارة الإنتماء إلى النوع الإنساني المتميّز عن باقي الموجودات بمملكة التفكير، ورغم أنّ الفلسفة ليست المجال الوحيد الذي يجعل من طرح السؤال منطلقاً له لاستدعاء المعرفة، لكن الفرق بين الفلسفة والأشكال المعرفية الأخرى ليس مساءلة الموضوعات، لأنّ هذا لم يعد حكراً على البحث الفلسفي، بل يتوقف الأمر على طبيعة وطريقة طرح السؤال. فأنّ نتفلسف يعني أن نتخذ موقفاً، أن نبرز حضورنا الذاتي ورؤيتنا إزاء موضوع أو مفهوم ما، أن نسير من الهدم إلى إعادة البناء، فروح الإستشكال الفلسفي هذه تنشأ من رحم الفضول والدهشة؛ والإنسان هو الكائن الوحيد المندهش أمام ظواهر الوجود؛ لكن هذه الدهشة ليس بمعناها السيكولوجي فقط، بل الإبستيمي الذي به يتمّ تجاوز المستوى الإنفعالي نحو مستوى الفعل والتغيير. تمثّل الدهشة دفعا قوياً في البحث وبناء المعرفة، القائم على الشكّ في المنظومة الفكرية؛ فليس المقصود من الشكّ هدم وإنكاراً للمعرفة، كما ذهب إليه الفلاسفة الشكّاك، بل الشكّ كمنهج لإعادة بناء المعرفة كنسق منظم، كما كان أساساً في بناء فلسفة الغزالي وديكارت. فلا يمكن الحديث عن الإستشكال الفلسفي دون الحديث عن الشكّ.

وبذلك فالإستشكال كأسلوب فلسفي، لا يمارسه إلّا من كان يمتلك روحا فلسفية تتميز بعمقها لاكتشاف المشكلات الفلسفية، وراء بداهة وبساطة الأشياء التي نشاهدها كلّ يوم؛ هذه الميزة التي يفتقر إليها الحس العام المشترك الذي تعود على بداهة الوجود وعلى رؤيته المألوفة وبساطته.

فليس من المبالغة القول، بأنّ قوّة التأمل والنّظر الفلسفي متأتية من أصالة الاستشكال؛ فمهمة الفيلسوف الأولى هي الأشكلة، أي أن يوقظ السبات الذهني بالعصف والشك في الأفكار والمعتقدات التي تمّ توارثها، ولنا أن ننظر في كتابات الفلاسفة لنخلص إلى هذه النتيجة؛ فالحس الإشكالي الذي تمتّع به هؤلاء هو الذي ارتقى بفلسفتهم وكان معيار عظمتهم؛ فعلى سبيل المثال تساؤل "فريديريك نيتشه" Neitzsche Friedrich (1844 – 1900) التّقدي الأصيل وغير التقليدي، حول الحقيقة والأساس الأخلاقي كان المفصل على الحكم بأصالة فلسفته، و"غاستون باشلار" Gaston Bachelard (1884 – 1962) الذي غير المفاهيم الإستمولوجية عن طريق تساؤلاته التي أسست لفلسفة الرّفص أو النّفي، و"جيل ليبوفيتسكي" Gilles Lipovetsky (1944) الذي حوّل الفكر نحو مواضيع كانت تعتبر طابوهات مسكوت عنها، بفضل جرأة وجدة تساؤلاته عن الموضة والجمال وغيرها من مواضيع اليومي المعاش وكل فيلسوف أبدع في البحث الفلسفي ليس بسبب الإعتباطية في الطرح، بل جدّيته الناتجة عن عمق التساؤل الذي ينم عن عمق وأصالة الفيلسوف. فالإستشكال كما مارسه الفلاسفة لا يتمتّع بالبداهة بل تحويل الأشياء من وضوحها إلى غموضها، ومن بساطتها إلى تعقيدها؛ فهذه العملية العقلية ترتبط بالتعقيد والتأزيم لا بالتبسيط والتقزيم، تتعلّق بالشك والنقد أكثر من تقديم والتّسليم بإجابات جاهزة ونهائية، تتطوي على إبراز المفارقات والتناقضات. وبهذا تظهر عملية الأشكلة مرتبطة بالتفكير الفلسفي أي باعتبارها كفاءة فلسفية.

أمّا الأشكلة كفاءة ديداكتيكية تعتبر هدفا نواة في تعلّم التفلسف، غايته تعلّم التّفكير الدّاتي الذي يخلق نوعا من الإستقلالية والحرية الفكرية؛ فهنا يتمّ الانتقال من الأشكلة كما مارسها الفلاسفة، إلى واقع تدريس الفلسفة والوقوف على تدريب المتعلّم عليها، هذا الأخير الذي يقوم بتطويرها وتوجيهها من أجل

تفعيل قدرات أخرى كنتيجة لهذه الكفاءة. إذ تظهر الأشكلة كمعطى أولي وأهمّ مرتكزات فعل التفلسف؛ فالتفكير الفلسفي لا يغدو كذلك، إلّا من خلال التّساؤل حينما نرى في الإقرار سؤالاً، وفي الإثبات استفهاماً وفي البديهية ريباً. فالوصول بالمتعلّم إلى هذا الهدف التّعلّمي يعني تدريبه المكثّف وتمرّسه المستمر على المسألة الفلسفية، من خلال طرح الأسئلة المنظّمة الموجهة لتحليل ومناقشة أي موضوع؛ هذا يتمّ انطلاقاً من مساءلة البديهيات وجعلها ضمن وضع حرج ومقلق، يخلق المفارقات والتناقضات بحثاً عن الحقيقة. فوصف المتعلّم بالمتعلّم-الفيلسوف ما هو إلّا نتيجة وصوله إلى القدرة على استشكال المواضيع والمفاهيم، التي يتصوّرها الحس المشترك على أنّها عادية ولا تطرح أي مشكلة.

ب) الأشكلة، معان ودلالات مقاربة:

"مشكلة"، "إشكالية" و"أشكلة" مفاهيم متداخلة ومترابطة نستعملها للإشارة إلى نفس التمثّل الذهني دون إدراك ووعي بحدودها المنهجية والمنطقية، فصحيح أنّ هذه المفاهيم تتحدّر من نفس الجذر اللّغوي "شكّل" و"أشكّل" أي التّبس عليه الأمر¹، إلّا أنّ هذه المفاهيم تلتقي في الدلالة الأولى والتّي تفيد معنى الصعوبة والغموض، كما قد تشير إلى استحالة وجود الحل النهائي. فالمشكلة (**Problème**) تحيل إلى "المعضلة النّظرية أو العملية التي لا يتم فيها الوصول إلى حل يقيني، وهي مرادفة للمسألة التي يتطلب حلّها بإحدى الطرق العقلية أو العملية"، أمّا الإشكالية (**problématique**) في معناها الفلسفي فهي صفة لقضية لا يظهر فيها وجه الحق²، حيث يمكن الإقرار فيها بالنفي والإثبات معاً. وطرح الإشكالية يعني أولاً وقبل كلّ شيء التّشكيك في تأكيد ما، سواء كان رأياً أو حكماً مسبقاً أو بديهية أو مفهوم³.

¹ - ابن منظور، اسان العرب، الجزء 11، ص 357.

² - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، ص 379.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 166.

أمّا الأشكلة فتبرز من خلال منطلقات ثلاث:

- جعل المعطى إشكاليا من خلال تقديم ما كان مقبولا عند الحس المشترك من مفاهيم وأحكام، وممارسة المساءلة والشك الفلّسفيين عليه.
- تحيين المشكلة من خلال استخراج المشكلة من السؤال، وذلك بالبحث خلف السؤال عن المشكلة التي يتضمّنّها دون التوقف عند ظاهره فقط، وبالتالي عدم الركون إلى البداهة والبساطة المعهودين.
- الصياغة الفلسفية للمشكلة من خلال إعادة صياغتها وبلورتها بلغة ومنطق فلسفيين، مع تضمّنها للإمكانات والإستحالات وتدابير الحل الممكنة.¹

فالأشكلة فن إبداع وصناعة الأسئلة؛ ذلك أنّ من يطرح تساؤلا يجب أن يبيّن أوجه المفارقة من خلال تحويل البديهي البسيط إلى الغامض المعقد. فأن نؤشكّل يعني التّموقع ضمن سلسلة من التساؤلات الفكرية، النّاتجة عن وفرة الرّصيد المعرفي وتوسع آفاقه، التي تعدّ قاعدة لطرح التساؤلات، فالذي لا يملك معرفة لا يمكنه أن يستشكّل الأمور؛ فالأشكلة بهذا هي مجموعة من المشاكل التي تتربط عناصرها²، وذلك من خلال الصياغة المنظمة والمرتبطة لتساؤلات مرتبطة بموضوع معيّن، ضمن طرح استفهامي يحمل مفارقة نتيجة التقابل والتعارض بين تصورين أو أكثر. وبصيغة أخرى نقول أنّ الأشكلة عملية ذهنية وقدرة على التساؤل الفلسفي حول مفاهيم ومواضيع قد تبدو للعامة من الناس مألوفا وعادية، والوعي بما تتطوي عليه من مفارقات وتناقضات، إظهار للمخفي وكشف للامفكر فيه، فالترقي الفلسفي للفكر يتمّ من خلال مساءلة الأحكام المسبقة ومناقشتها وجعلها موضع تساؤل³.

¹ - محمد أعراب، "الفلسفة والتدريس بالكفايات في التعليم الثانوي التّأهيلي"، (المجلة العربية للعلوم النفسية)، العدد 39، 40، صيف وخريف 2013، ص 153.

² - Philippe Perrenoud, Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, In Educateur, n°5, 2000, p 20 .

³ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 50.

وبذلك ترتبط الأشكلة بالبحث الفلسفي أكثر من غيره، نظرا لما يطرحه من مسائل تميّز بالجدية والعمق، وما يظهره من لحظات توتر وتشوش نفسي وعقلي، وما يثيره من شك وزعزعة يقين وبعد استفزازي - ليس بمعناه السيكولوجي بل الفلسفي-، فهي التي تحفظ يقظة العقل من السكون والجمود، والتعمق في النظر التأملي للمواضيع؛ إذ تحفّز العملية على التفكير الجادّ ومنه تنمية التفكير الدّاتي ، النّقد، الحر والمبدع. ولعلّ هذا السبب الذي دفع بكارل ياسبيرس **Karl Theodor Jaspers** (1883 - 1969) إلى القول بأنّ السؤال في الفلسفة أهمّ من الجواب، وينبغي أن يتحوّل كلّ جواب إلى سؤال جديد.

ج) البناء الديدانكتيكي لسيروية الأشكلة في الدرس الفلسفي:

تُمثّل الأشكلة أحد أهمّ لحظات الدرس الفلسفي، نظرا لضرورة حضورها في كلّ محطات هذا الدرس؛ فهي لا تنحصر فقط في بداية أو أثناء أو نهاية الدرس، بل هي سيروية تتماشى مع كلّ نشاط تعلّمي، ترافق المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، فكل أنشطة التي يقوم عليها فعل التفلسف تتخذ من الأشكلة جوهرها، ومن دونها لا يمكن القول أننا نمارس ذلك فعل، ويغدو درس الفلسفة عرضا وتلقينا للأفكار وليس تعلّما للتفكير الدّاتي.

لكن قبل الخوض في الأساليب الإجرائية لتعلّم فعل الأشكلة، لابدّ أولا الإشارة إلى العوائق التي تحول دون تحقيق هذا الفعل كما ذهب إليها ميشال توزي، ذلك أنّ معرفة هذه العوائق هي السبيل الأوّل لحلّها ومن ثمة الإرتقاء بهذا الفعل ديدانكتيكا في تحقيق أهداف تعلّم التفلسف.

حلّ ميشال توزي عوائق فعل الأشكلة وحدّدها من زاويتين: الأولى فلسفية ترتبط بنشاط المعلّم نتيجة لعدم وضوح رؤيته وإدراكه الجيد لماهية ومعاني المسألة الفلسفية والأشكلة في الفلسفة. فهي تتعلّق بعدم

تحديد المفاهيم الأساسية لفعل التفلسف والتّأسيس الذاتى لكل فكر فلسفى؛ لذلك يجب طرح تساؤلات من قبيل: ما هي الإشكالية الفلسفية؟ وماذا نعني بالأشكلة في الفلسفة؟¹

أمّا الزاوية الثانية، فهي ديداكتيكية تتعلّق بنشاط المتعلّم - كمبتدئ في ممارسة فعل التفلسف - نتيجةً لعدم إدراكه الجيّد وجهله بكيفية إتّماسه للمنهجية وللسبيل نحو فعل الأشكلة². يتعلّق الأمر بتمثّل المتعلّم لمفهوم المشكلة والتّعبير عنها، جهله بالثوابت المهيكلّة لعملية الأشكلة وشروطها الموضوعية، وما يتمّ توقّعه من متعلّم مبتدئ أن يحققه، من مساءلة للمواضيع التي تصادفه خلال الدّرس وأثناء الإمتحان، وأهمّ الصعوبات التي يواجهها أثناء أشكلته للمواضيع³.

إنّ هذه العوائق حسب توزي، وتبعاً لما تمّ التوصل إليه في مجال البحوث الديداكتيكية وطرائق التّدريس يجب تحويلها إلى أهداف من خلال العمل على حلّها وتجاوزها؛ هذا ما اصطلح عليه "بالهدف-العائق"، فيعدّ تجاوز هذه العوائق تقدّماً فكرياً، من خلال التوجيه نحو الأهداف والأنشطة الديداكتيكية الواجب تحقيقها والتقويم المناسب لها. يتمّ التجاوز الديداكتيكي للهدف-العائق من خلال الوضعية الهدف كوضعية تؤدّي تعليماتها إلى تجاوز العائق الذي بفضلها يتمّ اكتساب قدرة معيّنة⁴.

إنّ بناء منطق التعلّم تبعاً لما سبق ذكره، يتمّ انطلاقاً من تحديد الهدف النواة (الأشكلة) وتجاوز الهدف-العائق (عوائق الأشكلة سواء تعلّق الأمر من الناحية الفلسفية المرتبطة بالمعلّم، أو الناحية الديداكتيكية المرتبطة بالمتعلّم) من خلال الوضعية-الهدف التي تحرز تقدّماً فكرياً.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 136 .

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 48.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 164.

⁴ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 50.

فاقتراح وضعية-هدف لتجاوز الهدف-العائق المتعلقة بالأشكلة، يتمّ من خلاله فهم هذه العملية ورسم آليات تنفيذها ديداكتيكيا لتعلّم التفلسف، وفي ذلك اقترح ميشال توزي تعريفا للأشكلة من خلال تسييط الضوء على القدرات الثلاثة التي ستفعلها، تتمثل هذه القدرات في:

(1) تنمية مهارة المساءلة؛ والتي تعني تحويل كل ما هو بديهيّا يقينيا إلى إشكاليا، من خلال ممارسة الشك ومن ثمة جعله موضع تساؤل؛ ذلك أنّ الأشكلة تجعل من كلّ تأكيد أمر مشكوك فيه. فالهدف من تفعيل هذه القدرة عند المتعلّم هو إنتاج السؤال¹. تتعلّق هذه القدرة بزعة اليقين من خلال ممارسة التأمل النقدي في كلّ ما يسلم به المتعلّم كحقائق لا يمكن الشك فيها. وهنا نشير إلى الصّراع السوسيو- معرفي بين تمثلات المتعلّم التي يحملها وبين الشك كضرورة فلسفية ديداكتيكية؛ أي بين ما يحمله المتعلّم من أفكار ومعتقدات جاهزة يسلم بيقينها مسبقا دون الإستناد على أيّ معايير موضوعية في بناءها وبين ما يمارسه عليها من تشكيك مع معلّمه فتكتشف له الأوهام.

(2) أما القدرة الثانية تتعلّق باكتشاف مشكلة مضمرة خلف السؤال^(*)، من خلال المفاهيم التي يحملها السؤال أو في علاقاتها تلك المفاهيم ببعضها البعض²؛ فمنطق تعلّم التفلسف هنا هو مواجهة السؤال وبناء المشكل، ليس بالضرورة أن يكون إبداعا لمشكلة بل كشفا عنها؛ أي أنّ الهدف هو الكشف عن مشكلة فلسفية وراء السؤال الذي سيقدّم كمعطى ظاهري يجب فك محتواه الكامن والمعدّد؛ وهذه هي مهمّة المتعلّم. تختص هذه القدرة التمييز بين المسائل الفلسفية وغير الفلسفية. في هذا المستوى من تفعيل قدرات الأشكلة، لا يتعلّق الأمر بالبحث عن إجابات بل يتعلّق الأمر بتحويل السؤال إلى سؤال إشكالي لربّما يكون أكثر تعقيدا وغموضا من السؤال المعطى. يصف ميشال توزي هذه العملية بالعملية

¹ - Michel Toozi , Apprendre à philosopher au cours de morale, p 73.

(*) في هذا المقام يجب توضيح الفرق بين المشكلة والسؤال؛ فالسؤال يوجّه إلى شخص ما بغرض أن نتعلّم منه شيئا ما، يدلّ على وجود معرفة ناقصة وغير يقينية، يتضمن صعوبات يجب حلّها وإمكانية للوصول إليه. أمّا المشكلة فتأخذ صيغة استفهام تقدّم صعوبة تكمن في قيام وضع غير قار من حيث بعثها على الشعور بالتوتر النفسي والعقلي.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 49.

الأركيولوجية نظرا لأنّها عملية كشف وبحث، عملية تحديد، عملية انتقال من الظاهر إلى الكامن، ومن الصريح إلى الضمني في سبيل التعرف على الإشكاليات الفلسفية¹.

3) القدرة الثالثة، تكمن في صياغة المشكلة بشكل تناوبي، أي أنّها إستمرارية وديمومة التّفكير في طرح الأسئلة، من حيث أنّ كلّ سؤال يحيل إلى سؤال آخر بشكل مرتبط ومنظّم يحيل إلى إمكانية وجود حلول متعدّدة؛ بحيث لا يتمّ التركيز على بعد واحد للمشكلة بل معالجتها من زوايا مختلفة؛ وبالتالي تعمل هذه القدرة على فتح آفاق تفكير المتعلّم بدلا من انحصاره. تتعلّق هذه القدرة بتجاهل وجهات نظر المخالفة لوجهه نظر المتعلّم، وحتى مقاومته في أخذ الآراء المناقضة لنفس المسألة².

إنّ تنمية القدرة على الأشكلة وفق صياغة المشكلة بشكل تناوبي، له من الأهمية الدّيداكتيكية والإبستمولوجية التي لا يمكن المرور عليها مرور الكرام؛ إذ تمكّن المتعلّم من فهم المشكلة في جوانبها المختلفة المباشرة وغير المباشرة، التي لا تظهر عند النّظر ليها من زاوية واحدة ممّا يوفر له رؤية متعدّدة الأبعاد، فمن خلال إنفتاحه على جوانبها المختلفة سيتعرّف على الرّؤى ووجهات النّظر المخالفة، التي تتيح له التواصل بشكل جيد نظرا للرؤية العميقة التي اكتسبها من خلال اختلاف الآراء، هذا بدوره سيمنحه القدرة على تحليل المشكلات وحلّها.

ما تجدر الإشارة إليه أنّ هذه القدرات الثلاثة المرتبطة بالأشكلة لا يمكن النّظر إليها كوحدات متفرقة متباعدة زمنيا، بل هي متداخلة تحدث في نفس السياق؛ فالقراءة الفلسفية للسؤال تحيلنا مباشرة إلى مساءلته من خلال الكشف عن ما يضمّره، الأمر الذي يقود بالمتعلّم إلى صياغة السؤال بشكل تناوبي فيتمكن المتعلّم حينئذ من الكشف عن اللامفكر فيه، فيفتح له المجال أمام التواصل الجيّد مع وجهات النظر المخالفة مما يساعده في الوصول إلى الإجابات الممكنة، إنّ المهمة التي يسعى إليها هذا التّدبير

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 177.

² - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 51.

الديداكتيكي ليس الوصول إلى إجابات قطعية نهائية، بل تنمية مهارة الاستشكال الفلسفي في سبيل تفعيل التفكير الذاتي.

(د) العُدَّة^(*) والآليات الديداكتيكية لتعلّم صياغة الأشكلة:

انطلاقاً من تحديد القدرات المرتبطة بفعل الأشكلة، يقترح ميشال توزي عدداً وآليات إجرائية لتعلّم صياغته في أيّ وضعية كانت؛ هذه الآليات الإجرائية تتفق مع كلّ قدرة من القدرات الثلاثة، السابق ذكرها، من مساءلة، كشف عن المشكلة وصياغة الأسئلة بشكل تناوبي؛ فتفعيل كل واحدة من هذه القدرات مرتبط بآلية ديداكتيكية معيّنة لتحقيق تعلّم جيّد لفعل التفلسف المتعلّق بفعل الأشكلة وتطويرها.

تظهر هذه الإجراءات على مستويين: كإجراء فلسفي يعتمد على نماذج فلسفية وعلى محتواها المعرفي كجزء لا يمكن تجاوزه في العملية التعليمية-التعلمية. وكإجراء ديداكتيكي يقوم على مجموعة من التمارين الشفهية أو الكتابية التي تتكامل بين آليات القراءة والكتابة والتواصل الفلسفي.

- التّدرب على القدرة على المساءلة:

يتعلّق الأمر في هذا النوع من التّدرب بالعثور على السؤال الفلسفي من خلال أجوبة تتضمنها الآراء والأحكام المسبقة؛ أي جعل الإثبات والبداهة والتمثل والتعريف أشياء قابلة للشك والظن أي نضعها موضع تساؤل. فالتمارين التي يقوم عليها هذا النوع من التّدرب تهدف إلى اكتساب المتعلّم لطريقة المساءلة الفلسفية التي تنطلق من فكرة مفادها أنّ كلّ رأي في الواقع ما هو إلاّ إجابة على سؤال لم يتمّ طرحه فلسفياً؛ فكلّ إثبات سيتحوّل إلى إشكال فلسفي¹.

(*) العدد الديداكتيكية هي مجمل الأدوات والوسائل التعليمية التي يستعملها المعلّم لتسهيل عملية التعلم والإدراك الجيّد للتعلمات من طرف المتعلّم (ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 50)

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص، ص 51، 52.

المنهج الذي تقوم عليه المساءلة هو الشك؛ فإذا كان الرّأي أو الحكم المسبق غير مشكوك فيه، يتميّز بيقينه المطلق من طرف من يؤمن به؛ فمن الضروري فهم أصله وطبيعته من خلال قراءته النّقدية وممارسة الشك؛ إذ يمكن الإنطلاق في هذا النّوع من التّمارين من أحكام المتعلّم المسبقة بهدف توريطه¹، فالمتعلّم عندما يشارك في الدرس الفلسفي يكون محمّلاً بالآراء المسبقة حول العديد من المواضيع فتراه يقدّم إجابات من دون تأمل أو تفكير ويجزم ويتحيّز لتلك الإجابات؛ إذن فالمهمّة الإستمولوجية والتّعليمية هي إعادة النّظر في ما يحمله المتعلّم من خلال ممارسة الشك؛ فالشك هو الذي يجعل الرّأي إشكالياً².

إنّ هذا التّدريب لا يسعى إلى تأكيد الحقائق، بل إلى التّساؤل حول قضايا يُعتقد أنّها واضحة، البحث عن المشكلات الفلسفية لا اختبار الذاكرة وما تملكه من أفكار، كأن يظن المتعلّم بأنّ الرياضيات علم صوراني يصل إلى نتائج قطعية، بينما المساءلة هنا تنطلق من التّشكيك في صحة هذه الفكرة وزعزعة يقينها، كأن يتمّ صياغة الأسئلة التالية:

هل صمدت نتائج ونظريات الرياضيات في زمن الثورات العلمية ؟ هل الأنساق الرياضية المعاصرة حافظت على اليقين الرياضي الكلاسيكي؟ هل يمكن الحديث عن البديهيات الرياضية (كفكرة الكل أكبر من الجزء) في زمن تحطمت فيه البهيات وأصبحت مجرد مصادرات؟

- التّدريب على قدرة اكتشاف المشكلات الفلسفية :

اقترح ميشال توزي هذه الآلية الدّيداكتيكية من أجل أن يتمّ اكتشاف وراء السؤال وجود مشكلة فلسفية³؛ أي أنّ الأمر يتعلّق في هذا النّوع من التّدريب بمساءلة السؤال نفسه والبحث عن ما وراءه من مشكلات فلسفية. فالمهمّة التي تطلب من المتعلّم هي تحديد المسائل الفلسفية والتّمييز بينها وبين غيرها من

¹ -Michel Tozzi et autres, perspectives didactique en philosophie, éclairage théorique et historique, pistes pratique, Lambert-Laucas, France, 2019, p 64.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe , p 166.

³-Ibid., p 177.

المسائل، عن طريق فكّ بنيتها اللّغوية بالإشتغال على المفاهيم الّتي يتكوّن منها السؤال والكشف عن علاقاتها البينية. ذلك ليتمّ التعمّق أكثر في فهم السؤال وكشف ما هو مضمّر ومتخفي من مشكلات وراء تلك المفاهيم. وعليه يتعيّن على المتعلّم عدم الوقوف عند حدود معاني الكلمات، بل عليه الكشف على ما هو ضمني في السؤال.

إنّ الضرورة الدّيداكتيكية هنا هي أن يفهم المتعلّم الفرق بين المشكلة الفلسفية وبين مشكلة من نوع آخر، وذلك بأن يتعامل مع المعايير الفلسفية من أجل بلوغ المشكلة الحقيقية؛ فإذا أسىء فهم السؤال الفلسفي سيتمّ الخروج عن الموضوع إمّا لجهلٍ بالمشكلة الّتي يحملها السؤال أو أنّه تمّت معالجة المشكلة الخطأ؛ فإذا كان السؤال: هل نعمل من أجل أن نعيش؟ قد يجيب المتعلّم ويتسرّع في الإدلاء برأيه بذكر البديهيات ظنّاً منه أنه سؤال بسيط ولا يطرح أيّ مشكلة؛ فهنا تمّ تجاهل المشكلة الحقيقية. إنّ الطبيعة الفلسفية لهذا السؤال لا تستدعي إجابة فورية، بل يجب تعليق الإجابة للبحث عن المشكلة المضمرة في السؤال الّتي تمّ إخفاءها عمداً.¹

يمكن تلخيص أهمّ العقبات الّتي تقف أمام المتعلّم في تعرّفه وتحديد المشكلة الفلسفية من خلال العناصر التالية: عدم تمييزه للمشكلة الفلسفية عن غيرها، عدم معرفة ماهية المشكلة الفلسفية، عاداته الذّهنية القائمة على البديهيات والتحيّز للآراء في إجابته الفورية عن الأسئلة.

في ذلك سيقترح ميشال توزي عدّة ديداكتيكية لتجاوز هذه العوائق وتحقيق أهداف فعل التفلسف، من خلال تعلّم كيفية تحديد المشكلات الفلسفية وطرح الأسئلة. تتمثّل العدّة الديداكتيكية الأولى في التّحليل الدّلالي للمفاهيم الواردة في السؤال، وبناء المعنى عن طريق إدراك الروابط بين هذه المفاهيم دون تجاهل للصفات والنوع. فالإجراء الدّيداكتيكي الّذي يتعيّن على المتعلّم اتباعه هو: البحث عن المعنى الفلسفي للكلمات وربط تلك المعاني ببعضها، هذا ما يتيح للمتعلّم من صياغة أسئلة بديلة.

¹ - Michel Tozzi et autres, perspectives didactique en philosophie, éclairage théorique et historique, pistes pratique, p 67.

أمّا العدة الّديداكتيكية الثّانية في تعلّم كيفية طرح الأسئلة الفلسفية، تتمثّل في تعلّم التّأويل والتفسير الفلسفي للسؤال؛ يتمّ هذا من خلال مناقشة بين المتعلّمين للوصول إلى المقاربة الجدلية للسؤال¹. فالسؤال الّذي نقترحه هنا: هل كل ما نعرفه تلقيناه عن طريق الحواس؟ لفهم هذا السؤال يجب الوقوف على المعاني الدّلالية لكل مفهوم من المفاهيم الّتي يتكوّن منها هذا السؤال، لتتمّ بعد ذلك عملية تفسيره وتأويله بالوقوف على وجهات نظر المتعدّدة ومنه إلى صياغات بديلة عنه، كأن نطرح أسئلة من قبيل: هل المعرفة الّتي تقدّمها الحواس يقينية؟ ألا توجد وسائل أخرى للمعرفة؟ ألا يمكن اعتبار العقل وسيلة أكثر ملائمة للمعرفة؟

- التّدرب على صياغة الأسئلة بشكل تناوبي:

يتمّ في هذا النّوع من التّدريب إكساب المتعلّم القدرة على المساءلة بشكل تناوبي؛ ذلك بالبحث عن المشكلة من خلال الإجابات الممكنة والحجج المعتمدة²، يعدّ هذا النّوع من التّدريب تنويعا للتدريبات السابقة؛ إذ أنّه بعدم فهم السؤال وتحديد المشكلة الفلسفية المضمرّة خلفه، تأتي أخيرا مرحلة صياغة مجموعة من الأسئلة البديلة المنظمة والمترابطة بينها. يُحقّق هدف هذا التّدريب إجرائيا عن طريق تقديم سؤال للمتعلّمين ليقدموا أجوبتهم الخاصة والمختلفة ممّا يعني تعدّد ومضاعفة وجهات نظرهم³، انطلاقا من هذا التعدّد والإختلاف تتمّ إعادة صياغة الأسئلة بشكل تناوبي، يطرح تناقضات فيعتمد على المقاربة الجدلية.

إذن العدة الّديداكتيكية الملائمة لهذا النّوع من التّدريب، هي تقديم أسئلة يتعيّن على المتعلّمين تقديم إجاباتهم المختلفة عنها تعكس وجهات نظرهم، بعد ذلك يتمّ إعادة صياغة السؤال وفقا لتلك الإجابات الّتي بدورها تحمل مفارقات وتناقضات؛ فمن خلال هذا التّنوع يستطيع المتعلّم بناء فكره الخاص. على

¹ -Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 179, 180.

² - Michel Tozzi et autres, perspectives didactique en philosophie, éclairage théorique et historique, pistes pratique, p 72

³ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 52.

سبيل المثال إذا تمّ طرح سؤال هل هناك حياة بعد الموت؟ فإنّ الإجابة عليه ستكون مختلفة نتيجة التنشئة الاجتماعية والمعتقدات الدينية لكل متعلّم؛ فهناك من سيجيب بقوله لا وأنّ الموت عدم، وهناك من يجيب بنعم توجد حياة بعد الموت عن طريق التناسخ، وهناك من سيجيب بأنّ هناك حياة بواسطة البعث. "بعد السماع لهذه الأجوبة يتعيّن على كلّ متعلّم أن يعيد صياغة السؤال المعطى كأن تتم صياغته على النحو التالي: هل الموت عدم أم حياة جديدة؟"¹.

إنّ أهمية هذا التّدريب القائم على صياغة الأسئلة بشكل تناوبي بالنسبة للمتعلّم، الذي يعيش بدهاء الأجوبة الحادية القائمة على الإثبات (نعم) والنفي (لا)، تتمثل في إحداث قطيعة مع عاداته الذهنية المتمثلة في الإثبات والإجابة الفورية السريعة دون تأمل في المشكلة الحقيقة التي يحملها السؤال. وعليه فإنّ هذا التّدريب يعلّم إرجاء الإجابة والتّراجع ويزيح مركزية وجهة نظر.²

أمّا فيما يتعلّق بالنّص الفلسفي، فتتمّ مساءلته بتوضيح المشكلة التي يطرحها صاحب النص والتي سيحلّها بمنهجية صارمة متماسكة منطقياً ومعرفياً؛ ويكون على المتعلّم تحديد المشكلة الفلسفية التي يعالجها المؤلف، من خلال فك رمزيته التي تعتمد على الإنشغال بالمفاهيم الأساسية التي يتمحور عليها النصّ وفهم علاقاتها. ثمّ العمل على فهم تطوّر أفكاره والإعترضات التي يطرحها والحجج التي يقدّمها لمعرفة الإجابة التي يتضمنها النصّ، ليحوّلها المتعلّم إلى سؤال ويطرحها بشكل تناوبي للوصول إلى إجابته الخاصة.³ للتعمّق أكثر في هذا الشأن سنخصّص الحديث عن النصّ الفلسفي كدعامة أساسية لممارسة فعل التفلسف في المبحث التالي وفق نموذج الذي اشتغل عليه ميشال توزي.

إنّ هذه هي سيرورة الأشكلة وآلياتها الّديداكتيكية التي أسسها ميشال توزي في براديجم جديد في تعلّم التفلسف، القائم على منطق التعلّم الذاتي الذي يفعل دور المتعلّم من خلال مشاركته الفعّالة في الدّرس الفلسفي، وعن طريق التمرّس على فعل الأشكلة وتنمية القدرات التي ترتبط بها من مساءلة، تحديد

¹ -Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 183.

² -Michel Tozzi, Apprendre à philosopher au cours de morale, p 84.

³ -Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 186.

للمشكلة المضمرة خلف السؤال وطرح الأسئلة بشكل تناوبي. أمّا الغرض من تلك الممارسة الإنتقال ابستمولوجيا من التّفكير العامّي، السائد والشائع الذي يستسلم للبداهيات لا يفعل شروط صياغة الأشكلة بشكل الموضوعي، ولا يحترم المعايير الفلسفية إلى مرحلة التّرفع عن الآراء والأحكام المسبقة بتحديد المشكلات الفلسفية وصياغتها وفق ضوابط وشروط منطقية وفلسفية.

3.2 الحجاج (Argumentation)

أ) الحجاج بوصفه كفاءة فلسفية وديداكتيكية:

من المتفق عليه أنّ الخطاب الفلسفي خطاب حجاجي بامتياز؛ ذلك أنّ الممارسة الفلسفية عبارة عن جدال وسجال بين الأطروحات والمواقف والنّظريات، الأمر الذي يفرض استعمال الحجاج من أجل الإقناع أو الإثبات أو الدّحض، إذن فهو خطاب حوارى تواصلى يهدف إلى الإقناع ليس هذا فقط، بل إنّهُ يمتدّ ليشمل الإنخراط في مسار بناء الحقيقة، من خلال تنمية التفكير النقدي وفهم أعمق للقضايا التي يثيرها البحث الفلسفي¹. الأمر لا يتعلّق فقط بحضور الحجاج في الخطاب الفلسفي، بل إنّهُ يمتدّ إلى كلّ أنواع الخطاب الإنساني منها؛ سياسي، ديني، أخلاقي، قانوني، أمّا الاعتقاد باقتران الحجاج بالفلسفة هو نتيجة قيام كلّ نظر فلسفي عليه، وأنّ تقديم أي موقف يستوجب تحليلاً وتصوراً دقيقاً له وذلك مرهون بقوة البنية الحجاجية.

ولعلّ معيار الإبداع الفلسفي لا تتجلى في تقديم نظريات جديدة بقدر ما يتعلّق بقوة الإقناع وتقديم بنية حجاجية تثبتها وتدحض نظريات أخرى مضادة. والمتأمل في تاريخ الفكر الفلسفي عبر مراحل التاريخ، مدارس، إتجاهاته ومذاهبه الكبرى، يتبيّن له قوّة الخطاب الفلاسفة مرتكز على قوّة استدلالاتهم؛ هذا ما يثبته، على سبيل المثال، الحوار السقراطي والديالكتيك الأفلاطوني في معارضة الفكر السوفسطائي، جدلية كارل ماركس المادّية مقابل جدلية هيغل المثالية، والإتجاه التجريبي في

¹ - بيار مالك، الفلسفة وتعليمها، ص 45.

دحضه للأفكار الفطرية التي دافع عنها الإتجاه العقلاني، أو نيتشه فيلسوف المطرقة الذي قلب موازين ومعايير الحقيقة والأخلاق. فالحجاج يمثل أهمّ لحظات التأمل الفلسفي، ومادام الفيلسوف يحمل على عاتقه مهمّة مساءلة الفكر، يستلزم عليه ممارسة أسلوب الإقناع؛ هذا الفكر في جوهره مناقشة ومجادلة عقلية عن طريق تبادل الحجج. فالتعرّف على البنية الحجاجية لكلّ فيلسوف تعرّفنا على منهجية انتاجه الفلسفي التي تميّزه عن باقي الفلاسفة، لا يتعلّق الأمر فقط بتباين أسلوب فلاسفة مذهب معيّن، بل حتى الفلاسفة الذين ينتمون إلى نفس المذهب سنلاحظ تنوّع أساليبهم الحجاجية؛ هذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على تنوّع وغنى الفكر الفلسفي.

إنّ اعتماد الفلسفة بالحجاج متأتّي من كون أنّها تختصّ بالبحث والفحص الدقيق للاعتقادات والآراء الشائعة بطريقة نقدية في دلالاتها، صحتها، نتائجها من أجل التأسيس لفكر بديل، وهذا لن يتمّ بمنأى عن الحجاج لأنّه الوسيلة الذهنية الوحيدة التي نمتلكها من أجل إثبات صحة موقف أو أطروحة ما، من أجل دفع المتلقي للإقناع بها، فلا يكفي التأمل الفلسفي فقط بالإيمان بقضاياها بل غايته تتمثل في إيقاض الفكر من سباته "ففي كل نسق فلسفي لا تكون الدعوة إلى الإيمان البسيط بقضاياها ومضامينه هي الهدف الأول بقدر ما تحضر الدعوة إلى النشاط التفكير الفلسفي والى بناء الحجج وأشكال البراهين".¹

لذلك؛ فالرغبة في خوض تجربة التفلسف، كما مارسها كبار الفلاسفة، تتحقّق أولاً وقبل كلّ شيء بالتمرس والتدرب أولاً على تنمية الكفاءة الحجاجية، وبذلك ستظهر هذه الأخيرة ككفاءة فلسفية دعا إليها وأرسى دعائمها كل الفلاسفة من خلال إنتاجهم الفكري، كما سيتجلّى حضورها في الدرس الفلسفي ككفاءة ديداكتيكية؛ فإذا كان براديجم ميشال توزي يتّجه نحو ضرورة تعلّم التفلسف، بوصفه حركة فكرية نقدية فلا يمكن الحديث عن هذا الفعل دون تملّك لكفاءة الحجاج ذلك أنّ تدرب المتعلّم على الإنشاء الفلسفي هو في المقام الأول اشتغال على هذه الكفاءة، وما النّقد كخاصية للتفلسف ما هو في حقيقة

¹ -Cossutta, Frédéric, Eléments pour la lecture des textes philosophiques, Bordas, paris, 1989,p.140.

الأمر إلّا تقديم مجموعة من الحجج من أجل بناء طرح آخر، وهذا ما يَمَكّن المتعلّم من تملّك الآليات البلاغية والمنطقية في استدلالاته من أجل إقناع مُحاوره. فلا نكتفي في فعل التفلسف بالمفهمة والأشكلة فقط، بل إنّ كلا الكفاءتين مرتبطتين بالحجاج، فعملية بناء المفاهيم تستوجب تقديم الحجج من أجل الإثبات والتبرير. أمّا الأشكلة أمّا الأشكلة وعملية طرح الأسئلة تفرض عملية تقديم الحجج من أجل الإجابة عنها والإقناع بصحة أطروحة أو موقف ما.

أمّا تجاوز المعتقدات والآراء السائدة في ممارسة فعل التفلسف - كغاية يسعى إليها هذا الفعل - مبني أولاً على تحديد العلاقات المنطقية والعقلية بين حدودها، وثانياً هو مرتبط بتجنّب الجواب الوثوقي الدّوغمائي الذي يعتقد بالقطعية، الثبات والمطلعية، كل هذا يعدّ شكلاً من أشكال الحجاج في الفلسفة فحاربة مثل هذه المعتقدات مرهون بتوظيف بنية حجاجية صارمة تثبت بطلانها وتؤسس لمنظومة فكرية صحيحة، جديدة وبديلة.

ب) الحجاج؛ معان ودلالات متقاربة:

قبل الخوض في تبيان معنى الحجاج لابدّ التّويه أولاً لمفاهيم ترتبط به من قبيل: الحجة والبرهان؛ فهما مصطلحين يتم توظيفهما ليحملان نفس المفهوم دون بيان حدودها المنطقية والدّلالية، فإن كانا يتفقان في كونهما استدلال لإثبات قضية ما من عدمها، إلّا أنّ هناك حدود فاصلة بينها يجب تبيانها¹، فمعرفة ومنهجيا يجب الحذر من مظاهر الخلط بين هذه المفاهيم (*).

(*) كما تجدر الإشارة إلى ظاهرة الخلط وعدم التّمييز بين مفهوم الحجة بالدليل؛ أمّا الدليل لغة يشير إلى ما يستدلّ به على إثبات أمر، فهو بذلك يشير إلى معنى الإرشاد إلى ما هو مقصود. أمّا اصطلاحاً فهو ما يلزم العلم به علم بشيء آخر، وغايته أن يتوصّل العقل إلى النّصديق اليقيني بما كان يشك في صحته؛ فهو يفيد كلّ ما يُستفاد منه ويمكن تقديمه لدعم تأكيد ما (انظر: جميل صليبا، ص، ص 207، 208)

لقد ورد في قاموس تاج العروس حاجته أي غلبته بالحجج التي أدليت بها¹ تفيد معنى الغلبة؛ فهي مصطلح يشير إلى إقامة الحجة في النقاش والجدال. أمّا اصطلاحاً كما وردت في معجم لالاند الفلسفي أنّها "استدلال يرمي إلى برهان قضية معيّنة أو دحضها"²؛ أي أنّها تدلّ على صحة قضية ما.

أمّا البرهان عند اللغويين هو الحجة البينة الفاصلة³، من خلاله يتبيّن الحق من الباطل، أمّا عند المنطقيين فيفيد معنى الاستدلال الذي ينتقل فيه الذهن من قضايا مسلّمة يقينية إلى قضايا أخرى كنتيجة لها تتمتع باليقين هي الأخرى؛ فهو ما يفصل بين الحق والباطل ويميّز بين الصحيح والفاقد⁴. يظهر من هذا أنّ البرهان عملية استدلالية هدفها التأكيد على ما هو صحيح.

إنّ ضبط المفاهيم سيؤدّي بنا إلى رصد أهمّ نقاط الاختلاف بين المصطلحين، فالحجّة أو بما يسمّى بالاستدلال الحجاجي يرتبط أكثر بالخطاب الطّبيعي العادي، يرتبط بالمجال التداولي الإجتماعي من حيث ارتباطه بالجدال لتحصيل الإقناع؛ فهو "يزوّد المحاجج بالمنهجية العقلية التي ينبغي أن يسلكها لأجل إرساء حقيقة في صورة إثبات أو نفي لقضية ما، وما يقتضيه ذلك من عمليات عقلية منطقية ثمّ تبريرها تبريراً حجاجياً"⁵ على أن يكون قائماً على استدلال منطقي للوصول إلى نتائج احتمالية، اختيارية إذ ينطلق من مقدّمات لا تفضي بالضرورة إلى نتائج حتمية تقبل القبول أو الرّفص. يستطيع المتلقّي من خلال هذا الاستدلال اختيار القضايا اختياراً واعياً عقلانياً بعيداً عن التزمّت والدوغمائية في الطّرح فهو يرتبط بالاحتمالية والنسبية لا اليقين.

¹ - محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط1، 1389 هـ/1969 م، ج 4، ص448.

² - أندريه لالاند، معجم لالاند الفلسفي، ص 93.

³ - أحمد شرقاوي، معجم المعاني الجامع، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1993، ص 78.

⁴ - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص 206.

⁵ - الحبيب أعراب، الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010، ص 67.

أمّا البرهان أو الاستدلال البرهاني يتميّز "بإمكانية كلّ دعوى صحيحة أن تحظى بإثبات قطعي، مستند إلى أدلة العقل الخالص في مسلكه البرهاني الخالي من كلّ تأثير مضموني ومن كلّ توجه معنوي"¹، أي أنّ الاستدلال البرهاني متميّز عن الاستدلال الحجاجي من حيث أنّه استدلال يتميّز بالقطعية واليقين يرتبط بالاستدلال الصوري في مجال المنطق والرياضيات، فهو ينسجم مع اللغة الاصطناعية الرمزية. البرهان ينطلق من مقدّمات يقينية تسمح بالانتقال إلى نتائج حتمية وضرورية تتمتع بصرامتها، لأنّه يقوم على علاقات رمزية وحيدة الدلالة تتطلّب تسلسلا منطقيًا صارمًا. لا يهتم هذا النوع من الاستدلال بالتأثير في المتلقي كما هو الحال في الاستدلال الحجاجي، إذ لا تقاس قيمته برأي أو موقف فهو مستقل تمامًا عن الذات.

أمّا الحجاج فلسفيًا هو فن إعطاء الحجج و طريقة عرض الحجج وترتيبها، فهو سرد حجج تنزع كلها إلى الخلاصة ذاتها²، كما أورده كذلك طه عبد الرحمن على أنّه "أنّه كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها"³، أي أنّه عملية عقلية مبنية على توظيف جملة من الحجج المرتبة من طرف الفيلسوف من أجل دفع المتلقي إلى الاقتناع سواء بصحة أو بطلان قضية أو أطروحة ما.

أمّا الحجاج كآلية ديداكتيكية يمثل أحد أهمّ الكفاءات الأساسية لتعلّم التفلسف، وفق براديجم ميشال توزي الجديد، إلى جانب المفهمة والأشكلة. في تصور توزي الحجاج هو القدرة على دعم الأطروحة والتحقّق منها أو الاعتراض عليها بواسطة أفكار مؤسسة بشكل قوي وبراهين مؤكدة⁴، كما أنّه يهدف إلى الشك

¹ - رضوان الرقبي، "الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، (مجلة عالم الفكر)، العدد 02، المجلّد 40، أكتوبر، ديسمبر، 2011، ص 78.

² - أندريه لالاند، معجم لالاند الفلسفي، ص 93.

³ - طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1997، ص 226.

⁴ - Michel Toozi, une Approche par compétence en philosophie, p 22.

في كلّ ما يظهر على أنّه واضح وجلّي فيوضع موضع تساؤل، يعطي الحجاج الأسباب التي تدفع العقل إلى عدم الرّكون إلى الحقائق غير المثبتة¹؛ فهو آلية ديداكتيكية تستدعي إثبات القضايا اعتمادا على الأدوات المنطقية ومختلف أنواع الإستدلال، لتأسيس موقفٍ ما والدّفاع عن مشروعيتها من خلال خلق وضعيات مبنية على الشك في قضايا أو آراء معيّنة، يتمّ رفضها بناء على تبيان مغالطاتها المنطقية.

يضيف توزي بأنّ الحجاج أساس التفكير الذي يقوم على حجاج الذات أولا؛ فهو نوع من الثنائية مع الذات - وليس مع الآخر فقط - حيث تصبح الذات هي المُحاور والمُحاور، أمّا الاعتراضات التي تتلقاها هذه الذات على وجهة نظرها وحججها فيجب أخذها كمثيرات للتفكير، وبهذا لن يكون الحجاج عاطفياً، بل على العكس من ذلك، يجب أن يكون عقلانياً عبر توجّهه نحو جمهور عالمي².

ج) الآليات الديداكتيكية لتنمية كفاءة الحجاج لدى المتعلّم:

من أجل تفعيل التفلسف والممارسة الحجاجية للفلاسفة في الدّرس الفلسفي، اقترح ميشال توزي من الناحية الإجرائية الديداكتيكية آليات بيداغوجية تساعد الفيلسوف-المتعلّم على تنمية الكفاءة الحجاجية. فالمتعلّم المبتدئ الذي يلج إلى درس الفلسفة -ونظرا لعدم تمرّسه مسبقا على الحجاج - يجد صعوبة في المحاججة، خاصّة وأنّ الخطاب الجدلي الفلسفي ليس ككلّ الخطابات الأخرى؛ لذلك يجد صعوبة في الكتابة والمحادثة الفلسفية. تقوم هذه الآليات على استثمار إنتاج الفلاسفة في معرض دفاعهم عن مواقفهم وأطروحاتهم الخاصة من جهة، ومن جهة أخرى قام توزي بعرض أهمّ شروط ومعايير صياغة الحجة الفلسفية التي سيتمّ تحليلها بعد عرض نماذج الحجاج التي اعتمدها.

¹ - Michel Tozzi, Penser par soi même, Chronique Sociale, 5ème édition, Paris, 2002, p 119.

² - Ibid., p 122 , 123.

- النّموذج الديكارتى كمرجع ديداكتيكى في تعلّم الحجاج:

انطلق ديكارت في فلسفته بشكل عام من مسلمة مفادها أنّه "للفحص عن الحقيقة يحتاج الإنسان ولو لمرة واحدة في حياته أن يضع الأشياء جميعا موضع الشك بقدر الإمكان"¹، وفق هذه المسلمة يقوم النّموذج الديكارتى في تعلّم الحجاج على الشكّ المنهجي كوسيلة لإثارة الجدل والوصول إلى الحقيقة، حيث استخدم ديكارت الشكّ من أجل بلوغ المعرفة الصحيحة عن طريق التّخلي عن الآراء والمعتقدات الباطلة وتأسيس المعرفة الفلسفية على أسس سليمة.

تكمن خصوصية النّموذج الديكارتى؛ كأول نموذج في تعلّم الكفاءة الحجاجية، في أنّه يقوم على الشك، يعني افتراض الاعتراضات الممكنة على يقين ما؛ لجعل كلّ فكرة موضع تساؤل وجدال وإعطاء الفرصة للذات عدم الإنسياق والتّصديق الأعمى لكلّ ما تتلقاه، عن طريق فتح المجال للشك والإحتفاظ فقط بما يتمتّع بالبداهة والوضوح حقا؛ أي أنّ هذا النّموذج يقترح مواقف إشكالية تكون المهمة فيها هي الشك من خلال توظيف حجج تشكيكية كوسيلة لفحص صحة المعتقدات والآراء والتّحيزات². وبالتالي سيجمع هذا النّموذج ديداكتيكيا بين كفاءتين لتعلّم التفلسف هما الأشكلة والحجاج.

فالخيط النّاطم لسيرورة الدّرس الفلسفي المتعلّق بكفاءة الحجاج، وفق النّموذج الديكارتى، يتمثّل في كون الغاية الأساسية للفلسفة هي البحث عن الحقيقة، هذا الأخير الذي لا يستقيم دون الإستناد على الجدل الحجاجي؛ لأنّه الأداة الأولى لبناء الإشكاليات والتساؤل عن قيمة الآراء المسبقة، من خلال التشكيك فيها ومعارضتها؛ فالشك يجعل كلّ حكم أو رأي أو تمثّل يحمله المتعلّم عبارة عن إشكالية³. لينتقل بعد ذلك إلى الإجابة عن تلك الإشكالية من خلال تبرير وتدعيم موقفه الخاص، بتوظيف الحجج المناسبة لذلك.

¹ - روني ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، القاهرة، 1993، ص 53.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 195.

³ - Ibid, p 194, 195.

يقوم الحجاج التّشكيكي وفق النموذج الديكارتّي على الاستنتاج العقلي الذي يقترن بالبرهان الرّياضي نظرا لما يميّز به من دقّة ويقين. إذا كان العقل هو قوام كلّ تفكير، يجب أن يكون المنهج الذي يستند إليه في الممارسة الحجاجية فلسفيا وديداكتيكيا على حدّ سواء. هذه الممارسة الحجاجية تقوم على "فعلين أساسيين هما الحدس والإستنباط"¹؛ فالحدس هو تلك الرؤية العقلية المباشرة لطبيعة الأشياء وماهيتها، يبعد ديكارت كلّيا عن ما يسبب الوهم والخداع فيما تعلّق بالحواس والخيال. أمّا الإستنباط عند ديكارت هو "عملية عقلية يتمّ بها المرور من قضية إلى قضية أخرى مباشرة وبالضرورة"². أمّا عن علاقة الحدس بالإستنباط فإنّه يمكن اعتبار أنّ الحدس هو نقطة الإنطلاق لكلّ عملية استنباطية، ذلك أنّ الحدس يمثّل إدراكا أوليّاً، أمّا الإستدلال فهو مرحلة يستعين بها الذّهن لتكوين قضاياها.

أمّا ديداكتيكيا؛ يُستثمر النّموذج الديكارتّي في تنمية كفاية الحجاج بروحه التّقديّة الذي يختبر الجذور والأسس للفكر لدى المتعلّم-الفيلسوف من خلال تدريبه على الإبتعاد في حكمه على كلّ ما يحمل نسبة ولو ضئيلة من عدم اليقين وتقبّل الأفكار الواضحة، ثمّ في عملية الإستدلال الحجاجي تمرّسه على منهجية بنائية-حجاجية بحيث كل حجة تؤدّي إلى صياغة حجة أخرى مرتبطة ومرتتبة عنها بالضرورة.

- الحجاج بالتّباين:

في هذا النّوع الثّاني من الحجاج وآليته الدّيداكتيكية، يجب الإشارة إلى أنّ الحقيقة الفلسفية ليست معطى نهائي جاهز، بل إنّ الجواب عن كلّ إشكالية يستوجب استدعاء جميع المكتسبات والمواقف والنظريات الفلسفية على اختلافها، والتي تعرّف المتعلّم عليها، من أجل كتابة مقال فلسفي أو تحليل نص فلسفي؛

¹ - روني ديكارت، مبادئ الفلسفة، ص 77.

² - روني ديكارت، مقال في المنهج، ترجمة محمود محمد الخضير، سميركو للطباعة والنشر، القاهرة، ط. 3، ب.ت، ص، ص 41، 42.

فالمسألة إذن هي مسألة إعادة بناء الأفكار ومحاولة حلّ المشكلة المطروحة باستخدام موارد المتعلّم الخاصة واستثمارها الجيد بذكاء، الأمر الذي يعكس قابليته الفلسفية¹.

وللتّقرّب أكثر من طبيعة وماهية هذا النوع من الحجاج، نقول أنّ مهمّة حلّ مشكلة فلسفية ما، وما تنطوي على المواجهة الجدلية بين الأجوبة الممكنة والحجج المتباينة، أي الأطروحات المتناقضة يستطيع المتعلّم من خلالها بناء وجهة نظره الخاصة، من خلال الاختيار بين تلك الأجوبة والحجج المتباينة أكثرها إقناعا وعقلانية².

يقوم مبدأ الحجاج بالتّباين عن طريق الإجابة عن المسائل الفلسفية، والإجابة عنها من طرف المتعلّم بتوظيف الحجج وقابليتها للمناقشة العقلانية، ومقارنة تلك الحلول والتّداول بين الأطروحات المتناقضة من أجل إتخاذ موقف خاص وبناء حول القضايا المثارة ورؤية حول الوجود؛ فيتحوّل بذلك من اعتباطية الإجابة والتّحيّز للمذهب معيّن والبداهة المعهودة، إلى تأسيس أكثر عقلانية للحلول الممكنة³.

لتطوير مهارة الحجاج بالتّباين لدى المتعلّم، لابدّ من البدء بالبحث عن كلّ الإجابات الممكنة لمشكلة فلسفية ما، "وجميع البدائل الممكنة لأطروحة معيّنة مع ضرورة إدراكه أنّ أطروحة ما يمكن أن تكون لها عدّة أطروحات متناقضة"⁴ - ولا يمكن حصرها في أطروحتين متعارضتين فقط - وذلك من أجل إثراء أكثر لإستراتيجية العصف الذهني.

إنّ ميزة الحجاج المتباين أنّه يسمح ببناء مواقف خاصّة وتوضيحها القائم على الأخذ بعين الاعتبار وجود اعتراضات ممّا يفتح المجال امام الحوار واحترام الاختلافات. هذا البناء للمواقف مبنيّ على التّأمّل المفضي إلى اللامركزية والوسطية والانتقائية للحجج والأطروحات الفلسفية من خلال قيام المتعلّم بالتركيب بين الأطروحات المتناقضة للوصول إلى أكثر إجابة مقنعة وعقلانية.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 197.

² - الطاهر أوعزيز، المناهج الفلسفية، ص 52.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe., p 198.

⁴ - Ibid., p 204.

- الشروط والمعايير الدّيداكتيكية لصياغة الحجّة فلسفياً:

لم يكتف ميشال توزي بتوضيح نماذج تطوير الكفاءة الحجاجية سواء على الطريقة الديكارتية أو طريقة التّباين، بل راح أيضاً يضع شروط ومعايير بناء الحجّة الجيدة فلسفياً، وذلك من أجل توضيح رؤية المتعلّم والمتعلّمة على حدّ سواء، كي لا يعتبرون العملية الحجاجية مجرد عملية اعتباطية وعفوية.

تتلخص هذه المعايير في استناد المتعلّم على الإجراءات والعمليات العقلية التي يتطلّبها نجاح الحجّة. فيتمثّل أوّل معيار في الصرامة والتّماسك المنطقي للحجّة، بحيث تكون خالية من التّناقض أي أن يبتعد المتعلّم عن استخدام الحجج غير المتوافقة التي تهدم بعضها. ويمثّل المنهج الاستنتاجي هنا النموذج الذي يُقاس به صحة الإستدلال المنطقي للحجج. هذا المعيار يهدف إلى تزويد المتعلّم بالشروط الشكلية للتّفكير الصّحيح، لذلك "يجب التّدرب على استخدام هذا المعيار من أجل إتقانه بشكل ملموس على مستوى الخطاب"¹ لكي تتسم المحاجة بالعقلانية والإقناع أكثر.

المعيار المنطقي بدوره يخدم المعيار الثاني في أنّه يؤسّس لتوافق الحجج مع الأطروحة المؤيّدّة للموضوع، بينما يسعى المعيار الثاني إلى التوافق بين الحجج الأخرى في ذاتها الدّاعمة للأطروحة، شريطة أن تتميّز هذه الحجج المتتالية بالتعمّق أكثر لا أن تكون مجرد حشو وإطناب، ذلك من أجل دفع التّفكير إلى التّقدم، التّغيير والجدة، إضافة إلى ذلك أن تكون الحجج الموظفة تحليلية-تركيبية لا وصفية، باعتمادها على قدرات المتعلّم العقلية المختلفة وابتعادها عن منطق العاطفة²، ولذلك يجب على المتعلّم تجنّب الإعتماد على الحجج الضعيفة التي تقوم على الأحكام المسبقة أو تلك التي تكون وليدة العادة أو التي تبتعد عن الواقع، أو المتأثرة بإيديولوجيا معيّنة.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 208.

² - Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Paris, Hachette-CNDP, 1992, p 25.

- تصنيف الحجج وترتيبها:

إنّ الحجج التي يتمّ توظيفها من طرف المتعلّم ليست كلّها على شاكلة واحدة؛ فهي من النّاحية الفلسفية غير متساوية إذ يجب التّعامل مع الحجة من حيث مضمونها الذي تحمله، فهو الذي يضيف عليها طابعا فلسفيا ويثري حركة الفكر.¹

إنّ تصنيف الحجج الذي نعتمده لا يرتبط فقط بكفاءة الحجاج، بل يركز أيضا على كفاءتي المفهمة والأشكلة، وبالرّغم ممّا نجده من تصنيفات عديدة للحجج إلّا أنّه توجد ثلاثة مجالات كبرى تضمّها والتي تتمثل في: الحجج المنطقية، البلاغية والواقعية:

الحجج المنطقية هي تلك التي تعتمد على عملية الإستدلال المنطقي من استنباط (انتقال من العام إلى الخاص)، استقراء (انتقال من الخاص إلى العام)، مماثلة (استعمال المقارنة بين شيئين لتحديد التشابه، الاختلاف والتداخل بينهما).²

أمّا الحجج البلاغية؛ فهي تلك الحجج التي تعتمد على استخدام اللغة³ لإقناع المتلقّي؛ وتشمل الأساليب الإستعارية، المجازية، التشبيهات والتمثيلات.

أمّا الحجج الواقعية؛ فهي تلك الحجج المستوحاة من الواقع⁴، سواء كانت خبرات وتجارب نفسية، اجتماعية، أخلاقية، إقتصادية، عملية، تاريخية.

¹ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 203.

² - Ibid., p 209.

³ - Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, p 82.

⁴ - Brenifier Oscar, L'argumentation philosophique, Paris, édition électronique, <http://www.Pratiquesphilosophiques.com>, 04/07/2024, 23 :06.

- بعض العُدَد الدّيداكتيكية والتّمارين لتطوير الكفاية الحجاجية:

بعد توضيح بعض النّماذج المعتمدة ديداكتيكيا في تطوير كفاءة الحجاج لدى المتعلّم وشروط وتصنيف الحجج، اقترح ميشال توزي بعض العُدَد الدّيداكتيكية والتّمارين التي من شأنها أن تفعل عملية التفلسف التي تتضمنها هذه الكفاءة، في إطار الكتابة الفلسفية التي يكون على شاكلة معالجة موضوع أو تحليل نص فلسفي وحتى على مستوى الحوار.

يتعيّن على المتعلّم أولاً أن يشتغل على المفاهيم التي تتضمنها الإشكالية، وإعادة صياغتها صياغة فلسفية جيّدة وذلك من خلال تحليل تلك المفاهيم والانتقال ممّا هو عامّي، متداول وشائع يفتقر للدّقة إلى المفاهيم الفلسفية الخاصّة والدّقيقة المتعلّقة بذلك الموضوع؛ ذلك من أجل التّرفع عن الإلتباسات النّاتجة عن استخدام اللّغة الشائعة، ليتمّ بعد ذلك إشغال المتعلّم على البنية الحجاجية الذي يتأسس على الإعلان عن الأطروحة المتعلّقة بالموضوع والتي تجيب عن المشكلة المطروحة، بتحديد وشرح مفاهيمها التي تقوم عليها، والدّفاع عن هذه الأطروحة وإثبات صحتّها عن طريق توظيف الحجج سواء كانت منطقية أو بلاغية أو واقعية، وإيراد الأمثلة والإستشهاد بأقوال الفلاسفة التي تدّعم الحجج على أن لا يحلّ قول الفيلسوف محلّ تفكير المتعلّم¹.

ومن بين النّماذج التي نذكرها:

النّموذج الأوّل: انطلاقاً من الأمثلة التالية:

- لن أقوم بهذا العمل لأنّه ينافي الأخلاق العامّة.

- لا يملك الطبيب حقّ التّصرف بحياة الآخرين، وبالتالي لا يحقّ له القيام بالقتل الرّحيم.

¹- Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, p 56.

- الإنتحار هو قتل النّفس ظلماً، والقتل لغير الدّفاع عن النّفس جريمة، وكلّ جريمة مرفوضة، إذن الإنتحار جريمة مرفوضة.

- هذا الرّجل سرق لي حقيبتني لأنّ صديقه لص¹.

يهدف هذا النموذج إلى تمييز الحجج الفلسفية عن غيرها واستنتاج خصائص وسمات الحجج الفلسفية.

النموذج الثاني: مثال ذلك: هل الإنسان حر؟ الهدف منه إيجاد المواقف والأطروحات الفلسفية الصالحة كحجج عن طريق البحث عن الإجابات الممكنة لمشكلة ما²، ومن ثمّة تنمية معارفه الفلسفية والقدرة الحجاجية للمتعلّم.

النموذج الثالث: الهدف منه تطوير الكفاءة الحجاجية عند المتعلّم من خلال إظهاره للتناقض الموجود في الحجج؛ مثل الحجة التالية: يجب إعدام القتلة³، ذلك من أجل أن لا يقع في المغالطات المنطقية التي يقع فيها الخطاب .

خلاصة القول أنّ الحجاج يتضمن الدّفاع ودعم أطروحة ما أو الإعتراض عليها بواسطة حجج وأفكار مؤسسة منطقياً، بلاغياً وواقعياً؛ هذه الكفاءة إلى جانب المفهمة والأشكلة تمثّل كلّها قاعدة ولبنة أساسية لممارسة فعل التفلسف وترسيخه لدى المتعلّم-الفيلسوف، فممارستها تمثّل الحضور الفعلي لفكر ذاتي، حر، مبدع وأصيل وبالتالي تحقق الأهداف المنشودة للدّرس الفلسفي.

¹ - Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui , p 75.

² - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 209.

³ - Ibid., p 210.

3. النصّ الفلسفي كدعامة لممارسة التفلسف:

إنّ المسعى الذي من أجله أسّس ميشال توزي ديداكتيكا جديدة، وبه تحوّل من قديم الممارسات إلى جديدها، يتعلّق بتعلّم التفلسف، باعتباره تجربة ذاتية يعيشها المتعلّم تؤسّس لتفكير حر، ناقد ومبدع قائم على تفعيل الكفاءات الأساسية المتمثلة في المفهمة، الأشكلة والمحاكاة، لكن لن تتطوّر هذه المهارات الأساسية إلّا بتواصل المتعلّم مع إنتاج الفلاسفة قصد التّعرف عليهم -ليس كمعرفة شخصية- بل على نسقهم وأسلوبهم في التفلسف، والمناهج التي اتبعوها في ذلك فيرشدهم في عملية تفكيرهم وفي عملية تعلّمهم على المستوى المعرفي والمنهجي. والنصّ الفلسفي يوفّر الأدوات المناسبة للقيام بالأشكلة من خلال ما يقترحه الفيلسوف من جهاز مفاهيمي وتقنيات الحجاج التي يوظفها؛ فيجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ومساءلة كل التّصورات والتقنيات التي يحملها¹. وبذلك يكون النصّ الفلسفي والإنشغال عليه هو تفلسف في حدّ ذاته يضع المعلم والمتعلّم على حدّ سواء في تواصل مباشر مع الفكر الفلسفي من دون الحاجة إلى وسائط من قراءات وتأويلات إيديولوجية قد تشوّه المقصد الأساسي لفكر ذلك الفيلسوف.

وفي ذات المسعى سيعمل تواصل المتعلّم مع النصّ الفلسفي على تجاوز تقبله السلبي للمعارف وحشو ذهنه بالأفكار الجاهزة، فيشكل بذلك قطعة مع الأفكار الشائعة المتداولة التي لا تقوم على أسس منطقية وإبستمولوجية. هنا تظهر القيمة الإبستمولوجية والمنهجية للنصّ الفلسفي عند المتعلّم، كما لا يمكن تجاهل قيمته بالنسبة للمعلّم إذ يمثّل له مصدرا أساسيا يجب الرجوع إليه في تنشيطه وتوجيهه للعملية التدريسية؛ إذ توفّر له رصيда معرفيا-ثقافيا حول الفكر الفلسفي من حيث السعة، التنوّع والشمولية.

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 91.

لذلك سيُشكّل النّص الفلسفي دعامة أساسية ومادّة خام في تعلّم للتفلسف، وأحد الأنشطة الضرورية والمهمّة في الدّرس الفلسفي التي لا يمكن للمعلّم والقائمين في مجال تدريس الفلسفة من تجاهله؛ بل سيمثل النّص الفلسفي منقذ تعليمية الفلسفة من فوضاها ومشاكلها التي تتخبّط فيها.

1.3 تحديد مفهوم النّص الفلسفي:

ينتمي النّص الفلسفي بصفة عامّة إلى عالم النّصوص^(*) قبل انتمائه التخصصي الفلسفي، فيعتبر تحديد مفهوم النّص عامّة مدخلا ضروريا لتحديد مفهوم النّص الفلسفي بالأخصّ؛ فالنّص في الثقافة العربية أصل صحيح يدلّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشّيء، كما يدلّ على معنى الظّهور؛ فنّص الشّيء: أظهره¹. وبذلك يشير النّص إلى معنى الظهور والرفع؛ فهو المرفوع والمُظهر.

أمّا في اللغة الفرنسية فالنّص (Texte) يرتبط بالجذر اللاتيني (Textus) الذي يعني النسيج ويردّ إلى الفعل (Textere) أي ينسج². فالنسيج يتكوّن من شبكة ومجموعة من الخيوط المتوازية المرتبة، واستنادا على هذا يكون النّص نسيجا من الكلمات المنظومة في خطاب تأليفي ضمن وحدة تشكّل كلّ متكامل لما يحمله من وحدات لغوية وفكرية منسّقة، منسجمة ومتراطة.

(*) كثيرا ما يتمّ الخلط بين مفهومي النّص (texte) والخطاب (discours)؛ فإذا كان الخطاب في أصله الدّلالي هو الكلام فقد عرّفه جون ديبوا بأنّه "اللغة أثناء استعمالها، إنّّه اللسان المسند إلى الذات المتكلّمة"، أمّا جوليا كريستيفا فتشير إليه بأنه كلّ ملفوظ يستدعي وجود طرفين يكون لمنتجه دورا فعّالا في التأثير على المستمع. وبذلك يكون الخطاب كل كلام منطوق بينما النّص يشير إلى كلّ ما هو مكتوب. فالكتابة هي السمة البارزة للنّص والتمييز بينه وبين الخطاب، فالتقابل بينهما هو تقابل بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة (انظر: Julia Kristeva, Recherche pour une sémanalyse, Ed, Seuil, 1969, p 50)

¹ - إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ص 926.

² - كريستن آدمتيك، لسانيات النص "عرض تأسيس" ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، زهراء الشرق ، القاهرة ، ط 1 ، 2009 ، ص 79.

أوردت جوليا كريستيفا Julia Kristeva (1941) تعريفا للنّص باعتباره "آلة نقل لساني يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطه بالكلام التواصلية هادفاً بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة"¹. أمّا رولان بارت Roland Barthes (1915 – 1980) فقد عرّف النّص بأنّه يتكوّن ويصنع نفسه من خلال تشابك مفاهيمه؛ فهو نسيج الكلمات المنظومة في التّأليف بحيث تفرض شكلاً متكاملًا². بذلك يشكّل النّص بصفة عامة كلّ بنية لغوية تحقق الإنسجام والإلتحام؛ فهو وحدة عضوية شكلاً ومضموناً.

أمّا النّص الفلسفي في تحديده على وجه الخصوص عن غيره من النّصوص يمثل ذلك النّص الملتحم التّحاما قويّاً باللغة؛ فهو ممارسة نشاط مزدوج المظهر (فكري ولغوي)³؛ فهو بذلك شبكة مفاهيمية منتظمة تجمع بين الآليات الإستشكالية والحجاجية في تناوله لقضية ما؛ فيجمع في بناءه وتنظيمه بين بنية اللغة وبنية الفكر ليكون بناءً متراساً ومتكاملاً.

قدّم ميشال توزي في الكتاب الموسوم ب: "الدّراسة الفلسفية للموضوعة والنّص" مفهومًا للنّص الفلسفي بوصفه:

- حاملاً لرؤية كونية لها مرجعها فيما هو كوني وليس فيما هو فردي.
- نصاً مؤلفاً من شبكة مفاهيمية تشمل المفاهيم التّسقية للفيلسوف، ومفاهيم أخرى يقوم بنقلها بحكم تقاطعه وتقاربه مع نصوص أخرى خلال معرض الدفاع عن أطروحته، وتناقضه وتجاوزه مع أطروحة أخرى.

¹ - Julia Kristeva, Recherche pour une sémanalyse , Ed, Seuil, 1969, p 53.

² - رشيد حليم، "حدود النص والخطاب بيف الوضوح والاضطراب"، (مجلة الآداب واللغات)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007، ص 94، 95.

³ - عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، ديداكتيكية النّص الفلسفي، النظرية والتطبيقات، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د.ط.، 1993، ص 51.

- نصا يحرك التّمثلات القائمة بزعرعتها؛ فهو يدفع إلى التّفكير في مساءلتها عن طرق الأسس المنطقية التي تقوم عليها.

- نصا يحمل قيما وفهما خاصّا لمسائل الوجود والحياة.¹

بذلك يتّضح أنّ النصّ الفلسفي ليس نصّا سرديا لحقائق إنّما هو بناء إشكالي، حاجي قائم على بنية مفاهيمية متناسقة توضّح نسق الفيلسوف عن غيره، يتضمّن دفاعا عن أطروحة ومعارضة أخرى من أجل إقناع القارئ برؤيته حول قضايا فلسفية وذلك بزعة اليقين والبداية المتداولة حولها.

يحيلنا التعريف النصّ الفلسفي إلى تحليل أعمق حول المعايير التي تجعل من النصّ يكتسب صفة "الفلسفي" والتي تميّزه عن غيره من النصوص.

2.3 معايير النصّ الفلسفي:

إنّ مسألة اختيار النصوص الفلسفية، بوصفه إجراء تطبيقيا يقوم به المعلّم كنشاط موازي للدّروس النظرية والذي يّتمّ روح التفلسف لدى المتعلّم، ليس متروكا للهوى والإعتباطية؛ بل يجب أن يكون مبني على شروط ومعايير من أجل تحقيق الكفاءات التي تسعى ديداكتيك الفلسفة إلى بلوغها. فالمعايير الفلسفية للنص لا ترتبط بصاحب النصّ أو لغته أو الموضوع الذي يثيره؛ ذلك أنّه قد نجد كتابات للفلاسفة لكنّها ليست فلسفية (كنصوص ابن سينا في الطّب) فنحن أمام إمكانية إيجاد نصوص فلسفية في مؤلفات غير فلسفية. أمّا معيار اللغة فلا يمكن المراهنة عليه هو الآخر في اختيار النصوص الفلسفية، لأنّ الفيلسوف يستعمل بمفاهيم دارجة في خطابات أخرى كالخطاب الديني، السياسي، القانوني، العلمي، الأدبي. أمّا من حيث المواضيع التي يثيرها النصّ الفلسفي من قبيل قضايا الوجود، القيم، المعرفة فهي ليست حكرا على التأمّل الفلسفي لوحده بل تثيرها خطابات أخرى، وعليه لا يمكننا

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنص، ترجمة عزيز لزرق، محمد شريكان، مطبعة المغاربية إيتان، سلا، ط. 1، 1996، ص 70، 73.

القبض على خصوصية النّص الفلسفي من ظاهره، بل يجب الغوص في نظامه الدّاخل من خلال عملية تشكّله. فالتّأمل في بنية النّص الفلسفي الدّاخلية تمكّننا من رصد خصائصه التّالية:

1- في بعده التساؤلي يكون النّص الفلسفي نصا إشكاليا بامتياز؛ إذ لا يعرض حقائق بل يحولها إلى إشكاليات، ونقصد بأشكلة النّص تلك القراءة التي من خلالها يبرز المشكل الذي يعالجه صاحب النّص ورهاناته¹؛ حيث يتم تجاوز السؤال البسيط والمبتذل إلى سؤال نقدي فيصبح كل ما هو شائع وبديهي مشكلا فلسفيا حقيقيا.

2- النّص الفلسفي بناء حجاجي² يقوم على العمليات الإستدلالية سواء كانت منطقية، بلاغية أو واقعية من أجل التّأثير على المتلقّي وإقناعه.

3- النّص الفلسفي بناء مفاهيمي³ متجدّد ومبدع، فإذا كانت المفاهيم التي يتعاملها بها الفلاسفة مشتركة بين عدّة خطابات؛ فإنّ الفيلسوف يفكّر ويتساءل حول تلك المفاهيم ويعيد إنتاجها بشكل مختلف.

أمّا ديداكتيكيا؛ فإنّ اختيار أي نصّ فلسفي يستجيب للمعايير التّالية:

1- يجب أن يكون النّص الفلسفي أصيلا مأخوذ من مصدر فلسفي وليس مجرد قراءات لفكر ذلك الفيلسوف؛ إذ يمكن أن تكون تلك القراءة انحراف عن مقصد الفيلسوف فتشوه فلسفته.

2- أن يكون النّص الفلسفي متوافقا مع محاور برنامج الفلسفة ولا يكون خارجا عنها.

3- أن يتضمن النّص إشكالية وبنية حجاجية سواء كانت تصريحاً أو ضمناً.

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 92.

² - المصدر نفسه، ص 94.

³ - Michel Tozzi, Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe, p 320.

4- في شكله التّقني، يجب أن يستجيب النّص الفلسفي للمعايير البيداغوجية، العلمية والجمالية كوضوح كتابة الكلمات وبروزها، علامات الوقف، تنظيم الفقرات، لأنّ ذلك يساهم في وضوح النّص وخلّوه من الخطأ وبالتالي نحو إرتقاء المتعلّم في فهم النّص والتّحكم في عملية تحليله.

5- يجب تكليف المتعلّم بالتّحضير الجيّد للنّص قبل الخوض في عملية تحليله فلسفياً، من مثل القراءة المتمنّعة والعميقة، البحث عن المفاهيم الأساسية وضبطها، تحديد الإشكالية وتحييدها، الوقوف على البنية الحجاجية، وذلك كله بتوجيه من المعلّم عن طريق طرح تساؤلات تتعلّق بالجانب المنهجي والمعرفي.

3.3 ديداكتيكا النّص الفلسفي:

يعتمد تعلّم التفلسف، كما أرسى أسسه ميشال توزي، على النّص الفلسفي كدعامة أساسية له؛ إذ يستحيل تصور تحقيق هذا الفعل بمنأى عن النّصوص الأصلية للفلاسفة، فهي التي تعلّم الفيلسوف-المبتدئ طريقة التفكير الفلسفي. إذ سيأخذ النّص طابعاً أداتياً محضاً باعتباره آلية ديداكتيكية من أجل التّدرّب على التّفكير من خلال مناقشة الأطروحات والمناظرات والإشكاليات والمذاهب الفلسفية الكبرى¹. حيث تجسّد هذه النّصوص تجربة التفلسف كما مارسها أصحابها؛ فديداكتيكا التفلسف تجربنا على الإنشغال بالنّص الفلسفي كضرورة واستراتيجية بيداغوجية لا يستقيم الدّرس الفلسفي من دونها.

تقوم ديداكتيكا النّص الفلسفي على تحليل المتعلّم الجيّد لذلك النّص القائم على فهم شبكته المفاهيمية، إشكاليته المركزية، بنيته الحجاجية إلى جانب قراءته قراءة نقدية من أجل فتح آفاق جديدة لتلك الإشكالية التي يحملها بين طياته. لكن هذا الأمر لا يولد صدفة بل يكون نتيجة لقراءة جيّدة لذلك النّص، لا نقصد بالقراءة تلك القراءة الشفهية، بل تلك القراءة التي تستحضر الوعي بكلّ مفاهيم النّص وفهم ظاهر النّص وما خفي وراء سطوره من أفكار لم يصرح بها كاتبه أي اللّامنطوق، هذا ما يمكن المتعلّم من فهم

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 90.

الإطار الفلسفي العام والسياق الذي من أجله كُتِب النص، لتأتي بعد ذلك مهمّة الإنشاء الفلسفي بتحليل ذلك النص على شكل مقالة تضمّ محطات أساسية يجب إحترام معايير كتابتها. (سنؤخّر نوعاً ما تحليل ما سبق ذكره بالإعتماد على نموذج ميشال توزي في تحليل النصوص الفلسفية لأننا سنعالج مسألة ديداكتيكية تتعلّق بعوائق وصعوبات التدريس وفق المقاربة النصية.)

أ/ التدريس بالنصوص الفلسفية؛ الصّعوبات والعوائق:

الحديث عن عوائق وصعوبات التدريس وفق المقاربة النصية، يحيلنا إلى تحليلها وفق أقطاب المثلث الديداكتيكي؛ فهناك عوائق تتصل بالمتعلّم، وأخرى تتصل بالمعلّم إضافة إلى وجود عوائق تتعلّق بالمعرفة الفلسفية (الخطاب الفلسفي) في حدّ ذاتها. نستعرضها كالآتي:

- **عوائق ترتبط بالمتعلّم:** لا ينبغي الإستهانة بالعوائق المتصلة بالمتعلّم سواء تلك التي تعلّقت بتمثلاته إتجاه المادّة وحول قراءته للنصوص، فهي التي تحول دون تحقيق غايتنا المتمثلة في تعلّم التفلسف¹.

تقف التمثلات التي يحملها المتعلّم كعائق أمام الفهم الجيد للنصوص الفلسفية، إذ يحاول تأويل النص بإسقاط تمثلاته على الأفكار التي يحملها النص، فيستعير مفاهيم وأفكار متداولة بسيطة ويحاول فرضها على بنيته الداخلية، ممّا يجعله تأويلاً ناقصاً لا يخلُ من الذاتية التي بدورها تجعل تحليله ضعيفاً نتيجة الحكم المتسرّع بدل الوقوف الموضوعي على بنيته المفاهيمية، الإشكالية، الحاجية ودراسته النقدية. كما تعمل تلك التمثلات التي يحملها المتعلّم على خلق فجوة بين ما يعرفه وما يمتلكه من مكتسبات وبين الحمولة الفلسفية التي يحملها النص. في ذات السياق سنجد أنّ تمثلات المتعلّم ستخلق مقاومة ذاتية إذ لا يحاول أن يخضع ذاته وفهمه للمساءلة النقدية وزعزعة يقينه. إلى جانب تمثله للغة الفلسفية التي يتصورها على أنّها "صعبة وغريبة نظراً لكونها تهز مفاهيمه التي اعتاد عليها"²، إضافة إلى تغيير

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنص، ص 73.

² - المصدر نفسه، ص 98.

دلالات بعض المفاهيم من فيلسوف لآخر ومن حقبة تاريخية لأخرى ممّا يجعل المتعلّم في حالة عدم إدراك للشبكة المفاهيمية للنّص وما يترتب عنها من فهم سطحي له، نتيجة لهذا نجد المتعلّم يتهرّب من تحليل النّص في الإمتحانات الرسمية، إضافة لشعوره بالملل والشروء في الأنشطة التي تقوم على تحليل النصوص في الدرس الفلسفي. ضف إلى ذلك الضعف القاعدي على المستوى المعرفي والمنهجي في قراءة الأساليب الفلسفية وفهمها والتي تؤدي إلى صعوبة التمييز الشكلي للنّص من حيث الفصل بين تمفصلاته واستخراج أفكاره الأساسية.

أمّا القراءة فتعدّ هي الأخرى عائقا أمام التدريس وفق المقاربة النّصية، ذلك أنّ المتعلّم المبتدئ يجهل أبجديات القراءة الجيدة للنّص الفلسفي، ليعتقد أنّها ترتبط بالممارسة الفيزيولوجية فقط والفهم السطحي لعبارات النّص فيجهل الآليات الدّيداكتيكية الضرورية لقراءته. نتحدّث هنا عن غياب القراءة المنهجية في الدراسة المفاهيمية العامّة، بالتركيز على المفاهيم التي يتمحور عليها خطاب الفيلسوف، إلى جانب القراءة المتسرّعة التي تحول دون فهم النّص في بعده الإشكالي وبنيته الحجاجية. يرتبط هذا العائق باللغة¹ بشكل أساسي نظرا لرصيد المتعلّم اللغوي المتواضع جدّا وافتقاره للمفاهيم المعجمية الفلسفية. كما يرتبط أيضا بالعادات الدّهنية حول مفهوم القراءة؛ إذ اعتاد في تعامله مع النّصوص بالوقوف فقط عند منطوقاته دون تحليل لمحمولاته الضمنية.

فإذا كان النّص الفلسفي تعبيرا دلاليا رمزيا لا يحمل معنا جاهزا، فإنّ التّأويل يقف عائقا أمام القراءة الجيدة له فهو يحمل الصواب والظن؛ ذلك أنّ القراءة التّأويلية له تختلف من متعلّم لآخر، فكلّ متعلّم يحمل على عاتقه مهمّة فهم ذلك النّص و قصد كاتبه، وبالتالي التوقف عند صعوبة الاتفاق على فهم موحّد بين المتعلّمين. وإن كان مطلب التعدد في الفهم والقراءات مطلبا أساسيا في ممارسة فعل التفلسف عند المتعلّم - الفيلسوف أو الفيلسوف المبتدئ.

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 78.

يقترح ميشال توزي تعريفا للقراءة الفلسفية للنّص على أنّها "دراسة للمشكل الذي يطرحه صاحب النّص وكيفية طرحه، كيفية المحاججة، والدراسة المنظمة للمفاهيم التي تقدّم المشكل والحجاج"¹. فمقوّمات القراءة الفلسفية للنّص تكمن في مراعاة انتماءه إلى نسق فكري معيّن، وإلى تاريخ الفكر الفلسفي بالكشف عن منطلقات الكاتب الأساسية في تصوّره لمشكلة فلسفية ما، يمتدّ هذا المقوّم ليكشف عن ما هو ضمني ومسكوت عنه بالوقوف على المفارقات والتّقابلات التي يحملها، لكن في حدود المحافظة على أصالة النّص وعدم تشويهه، وكذا عدم الإنسياق لما يستهوي القارئ في النّص أي ابتعاده عن مركزه الدّاتي، ممّا يعني أنّ القراءة الفلسفية تحمل أبعادا إيتيقية.

كما تتميّز لقراءة الفلسفية للنّص ببعدها النّقدي، بتفحص مشروعية الحجج ومسانلتها من خلال ما يقدّمه الكاتب في نصّه، الذي يظهر كمتتالية مترابطة، تنطلق من افتراضات وصولا إلى أطروحات فلسفية قائمة بذاتها استنادا على بنية حجاجية صارمة.

- **عوائق المرتبطة بالمعلّم:** إنّ العوائق التي ترتبط بالمعلّم تزيد من حدّة تأزم وضعيّة الدّرس الفلسفي، فالمشكلات التي عاني منها ستشكّل عدوى للأقطاب الأخرى، باعتبار حجم مسؤوليته في العملية التعليمية-التعلمية. إنّ المشاكل والعوائق التي تصيب هذا القطب متأتية كلّها من ضعف تكوينه البيداغوجي والدّيداكتيكي، فتكوين المعلّم في تدريس مادّة الفلسفة يمكن وصفه بشبه منعدم المعالم، لأنّه يكتفي بسرد النظريات التعلّم وعرض تاريخ الفلسفة من دون وجود نماذج تطبيقية، كاستثمار تلك النظريات داخل القسم أو تقديم دروس نموذجية إلّا بشكل ضئيل جدّا، الأمر الذي يساهم في عدم وضوح الرّؤية لعملية تعلّم التفلسف، وآلياته الدّيداكتيكية.

لذلك ونظرا لهذا الضعف سيتهرب الكثير من معلّمي الفلسفة من حصص تحليل النصوص الفلسفية، بسبب عدم اختيارهم الجيد للنصوص الفلسفية، إذ سيقصر الأمر على الإستعانة بالترجمات أو قراءات

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص ، ص 91.

وشروحات لفكر الفلاسفة دون الإعتماد على النّصوص الأصلية لهم. إضافة إلى غياب خطّة واضحة المعالم لكيفية ومنهجية تسيير حصّة تحليل النّصوص الفلسفية، خاصّة فيما يتعلّق بطرح الأسئلة التّوجيهية الدّقيقة التي تساعد المتعلّم في فهم النّص، فإن كان المعلّم يتميّز بثراءه المعرفي بالمذاهب والقضايا الفلسفية الكبرى، إلّا أنّه يعاني من ضعف منهجي ديداكتيكي من جانب تحليل النّصوص الفلسفية. إلى جانب استحالة وجود إجماع بين معلّمي الفلسفة على نموذج موحّد حول طريقة قراءة النّص الفلسفي وتحليله؛ فكلّ يسعى إلى إبداع طريقة مناسبة لخصوصية الشعبة وطبيعة المتعلّم الذي يدرّسه، فالطريقة التي يتّبّعها مع الشعب الأدبية ذات المعامل والحجم الساعي المرتفع لا تتلاءم مع الشعب التّقنية ذات المعامل والحجم الساعي المنخفض.

-عوائق ترتبط بالخطاب الفلسفي: إذا كانت القراءة الفلسفية للنّص تقوم على فهم شبكته المفاهيمية واستخراج إشكاليته وبنيته الحجاجية، فإنّ ذلك يعني وجود عوائق تتصل بالنّص الفلسفي ذاته في ظل غياب تقنية واضحة يتّبّعها المتعلّم في تحليله للنّص الفلسفي وافتقاره لمقاربة إجرائية موحّدة لمعالجته. وعليه إنّ المهمّة الديداكتيكية الأساسية لقراءة وتحليل النّص الفلسفي، هي البحث عن الإشكالية التي يحملها، فتركيز الخطاب الفلسفي واهتمامه بالتساؤل أكثر من الجواب يقلق المتعلّم ويريكه؛ وتعود المتعلّم على وجوب وصوله إلى حلّ في باقي الموادّ التعليمية، يقف حاجزا أمام فهمه وتحويل النّص إلى تساؤل وفق المعايير الفلسفية. فإذا كان لكلّ فيلسوف طريقته الخاصة في طرح المشاكل النّابعة من عنصر الدّهشة فالمتعلّم المبتدئ غير قادر على إدراك الصعوبة التي تدفعه إلى الإندهاش إتجاه الخطاب الفلسفي¹. إضافة إلى صعوبة الشبكة المفاهيمية المعقّدة والمتشابكة للنّص الفلسفي، التي لا يمكن فهمها بمجرد وجود هذا النّص كمقتطف صغير من نسق الفيلسوف العام، كما تظهر الصعوبة

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 92.

المفهمة عندما لا تكون مفاهيم النّص خاضعة لعلاقات ناظمة فيأخذ المتعلّم تلك المفاهيم في معناها المألوف¹.

كما أنّ الميزة الرمزية والضمنية للخطاب الفلسفي، التي تعتمد في كثير من الأحيان على اللامنتوق تجعل من الصعوبة على المتعلّم المبتدئ إدراكها. إلى جانب ذلك نجد أنّ البنية الحجاجية والأساليب التي ينتهجها الفيلسوف في الدّفاع عن أطروحته وأسلوبه في الكتابة تتسبب في كثير من الأحيان صعوبة في استخراجها من طرف المتعلّم؛ فالنّص الحجاجي قائم على مجموعة من الافتراضات التي قد تكون صريحة أو ضمنية، وعلى حركية فكر الفيلسوف في انتقاله من مقدمات إلى نتائج، الأمر الذي يحول دون مرور المتعلّم عبر سلسلة من تمفصلات ولحظات البعد الحجاجي للنّص² فكل هذا يحول دون قراءة وتحليل جيّدين البنية الحجاجية للنص.

ب/ نموذج ميشال توزي في تحليل النصوص الفلسفية:

من أجل التّغلب على العوائق التي تحول دون الاستثمار الجيد للنّصوص الفلسفية في تعلّم التفلسف اقترح ميشال توزي نموذجاً ديداكتيكياً يَمكّن المتعلّم من القراءة والتحليل الجيدين للنص، هذا النّموذج يمثّل آلية ديداكتيكية للمعلّم لا غنى عنها في العملية التّدرسية، والذي يشمل تقنيات بيداغوجية تساعد على تفكيك النّص وتتبع تمفصلاته الرئيسية التي تسمح للمتعلّم من اكتشاف شبكته المفاهيمية، بناءه الإشكالي والحجاجي. هذا النّموذج مبنيّ على ستة خطوات أساسية:

- الخطوة الأولى: المشكل

تشمل هذه الخطوة إحدى الآليات ديداكتيكية التي بها يتغلّب المتعلّم على عائق القراءة، من خلال تدريبه على القراءة الجيدة للنص الفلسفي؛ فهي قراءة موجهة تقوم على ثلاثة مقومات أساسية:

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 98.

² - المصدر نفسه، ص 95.

1/تقوم هذه القراءة على البحث عن المشكلة التي يطرحها النص، باعتبار أنّ كلّ نص يتضمن مشكل ما ويجيب عنه.

2/ البحث عن دوافع المشكلة المطروحة؛ فهو بحث عن المشكل الذي يتضمّنه النص هو بحث عن الدّواعي الأولى له.

3/ البحث عن قيمة النص في بعده الإشكالي ورهاناته، كأن نتساءل مثلاً ما الذي يجعل موضوع النص إشكالياً؟ ولماذا يستحق هذا النص الدراسة؟.

وضع ميشال توزي مجموعة من الأسئلة تتوافق مع المحطات سابقة الذكر التي من شأنها أن تساعد المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء على فهم المشكلة التي يعالجها النص، والتي تتمثّل في: ما هو السؤال الأساسي المطروح في النص؟ أين يكمن المشكل الفلسفي؟ لماذا يبحث الإنسان عن حله؟¹

- الخطوة الثانية: البناء

تقوم هذه القراءة على الكشف على البناء العام للنّص بالبحث في تفصيلاته وفقراته التي يشكل منها، وفي ذلك يقترح ميشال توزي ثلاثة مراحل للاشتغال على هذه الخطوة:

1/ التمييز بين الفقرات التي يتكوّن منها.

2/ وضع عنوان لكل فقرة تلخص فهم المتعلّم لها.

3/ الكشف عن كيفية نمو فكر الفيلسوف وتدرجه داخل النص.

وضع ميشال توزي لبناء هذه الخطوة ثلاثة مطالب توجيهية لنشاط المعلّم والمتعلّم المتمثلة في:

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 61.

ميّز في هذا النّص بين أجزاءه التي يتكوّن منها، ضع عنواناً لكلّ جزء، كيف ينمو الفكر بتدرج داخل النص؟¹

الخطوة الثالثة: سؤال الأمثلة

تقوم هذه المرحلة على قراءة وتحليل الأمثلة التي يوردها صاحب النّص، والبحث عن قيمتها الدّيداكتيكية والمعرفية في بناء فكر المتعلّم. وفي الإشتغال على قراءة النص من خلال الأمثلة، يقترح ميشال توزي مرحلتين: تقوم المرحلة الأولى على استخراج الأمثلة الواردة في النّص، أمّا المرحلة الثانية تتعلّق بالبحث عن الغاية من توظيف تلك الأمثلة، بالإهتمام بالفكرة التي يتضمنّها المثال والحذر من اختزال النّص في مجموعة من الأمثلة. كما اقترح ميشال توزي في ذلك سؤالين مركزيين يوجهان هذه الخطوة: هل يتضمن النّص أمثلة؟ وما هي الغاية التي استخدمت من أجلها؟².

- المرحلة الرابعة: القضية التي يعالجها النّص

تتمحور هذه الخطوة حول البحث عن القضية والموضوع الذي يعالجه النّص، بوضع عنوان له يوحّد فقراته ويشمل الإشكالية التي يعالجها صاحب النّص والأطروحة التي يدافع عنها، وذلك عبر طرح أسئلة توجيهية: عن ماذا يتحدّث النّص؟ ما هو العنوان أو العناوين التي يمكن أن نعطيها للنّص؟³.

- الخطوة الخامسة: تفكيك البنية الحجاجية للنّص

تعتمد هذه الخطوة على البحث عن البنية الحجاجية التي يقوم عليها النّص وذلك بالبحث عن الأطروحة التي يدافع عنها والأطروحة المناقضة لها، والحجج التي يتأسس عليها الدّفاع والدّحض، وذلك بالإستناد

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 62.

² - المصدر نفسه، ص 63.

³ - المصدر نفسه، ص، ص 63، 64.

على الأسئلة التّوجيهية التي وضعها ميشال توزي المتمثلة في: ما هي الأطروحة التي يدافع عنها الكاتب في النص؟ ما هي الأطروحة المضادة التي يعترض عليها؟ وما هي الحجج التي يستعملها؟¹.

- الخطوة السادسة: تفكيك الشبكة المفاهيمية للنّص

تقوم هذه الخطوة على عملية جرد للمفاهيم الأساسية التي وفقها ينتظم النص وفقا للمجال المعجمي والدلالي والبحث عن التقابلات المفهومية (الكلمة ونقيضها) والتمييز بينها، وذلك من أجل التّعرف على ميزة اللغة التي ينتجها الفيلسوف والتي تميّزه عن غيره. في سبيل ذلك اقترح ميشال توزي ثلاثة أسئلة تُهيكل هذه الخطوة تتمثل في: ما هي المفاهيم الأساسية في النص؟ هل يمكن تحديد التقابلات الأساسية في النص انطلاقا من الحقول المعجمية؟ وما هي التّمييزات المفاهيمية التي يمكن وضعها؟².

إنّ الهدف من وراء كلّ هذه الخطوات هو شحذ قدرات المتعلّم العقلية، اللغوية، المعرفية، المنهجية والفلسفية، وتحويلها إلى كفاءات مجسّدة واقعيّا تمكّنه من كتابة مقالة فلسفية يعالج فيها مضمون النص يظهر فيها إبداعه الخاص في طرح للإشكاليات، تحليل القضية التي يعالجها النصّ وحجابه في ذلك وتقديم موقفه الخاص ورؤيته النّقدية في محاولته حلّ لمشكلة النصّ المطروحة. فهذا النّموذج الذي اقترحه ميشال توزي ما هو في حقيقة الأمر إلّا سبيل لتعميق وترسيخ فعل التّفلسف لدى المتعلّم؛ وهو تعميق لبناءه الحر والمبدع لتصوراته الخاصة حول القضايا الفلسفية وكيفية طرحها وبناءها الإستدلالي ومساءلتها النّقدية.

بعد هذه القراءة الفلسفية للنّص، يُتبع المتعلّم عمله بكتابة مقالة فلسفية دعائمها تلك الأسئلة التوجيهية التي وضعها ميشال توزي؛ فتلك الخطوات يتم تركيبها من أجل تحليل يستجيب للمعايير اللغوية،

¹ - ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ص 62.

² - المصدر نفسه، ص 63.

المعرفية والمنهجية التي يجب اتباعها. في أوّل خطوة من خطوات تحليل نص فلسفي يتحدّد فيها مطلب الفهم من خلال عرض تمهيد حول القضية التي يعالجها النصّ، ثمّ بناء المفارقة من خلال تبيان عنصر القلق والدّهشة، ثمّ تحويل تلك المفارقة إلى إشكاليات حول القضية التي يعالجها صاحب النصّ. وفي ثاني خطوة يتمّ عرض مطلب التّحليل باستخراج أطروحة صاحب النصّ، بنيتها المفاهيمية والحجاجية. أمّا في ثالث خطوة، أين تبرز شخصية المتعلّم وقوّة حضوره الفكري تتمّ مناقشة أطروحة صاحب النصّ، بإبراز قيمة طرحها وحدودها، وذلك بالتركيز على امتدادها مع تصورات فلسفية أخرى أو تجاوز لها، وإظهار مدى الإنسجام المنطقي، الإنفتاح على تصورات فلسفية أخرى من أجل مناقشتها. ثمّ أخيرا يتمّ استخلاص نتائج التّحليل والمناقشة والوصول إلى حلّ للإشكالية التي يحملها النصّ، لينتهي ذلك بسؤال الإنفتاح على قضية جديدة ذات صلة بالقضية المطروحة في النصّ.

نتائج الفصل الثالث:

يمثل هذا الفصل المعنون بـ "براديجم ميشال توزي في تعلّم التفلسف؛ التّحول من المقاربة التّقليدية إلى المقاربة الجديدة" جوهر الأطروحة التي نحن بصدد مناقشتها؛ إذ يمثل التّحول -كمفهوم مركزي لموضوع الأطروحة- من المقاربة بواسطة الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ثورة كوبرنيكية في مجال الدّيداكتيك العامّة والخاصة لكلّ مادة دراسيّة؛ فهي تمثّل تحوّلًا ديداكتيكيًا تأسّس على رفض وتغيير الكثير من المفاهيم والتصورات الدّيداكتيكية التّقليدية، وابتكار أخرى كبدايل استوجبتها الضرورة البيداغوجية والواقعية. فهي تعبّر عن توجّه جديد في علوم التربية يسعى إلى تطوير الممارسات التّعليمية من خلال تصور جديد حول العلاقة بين أقطاب المثلث الدّيداكتيكي (معرفة -معلّم -متعلّم).

أمّا على مستوى ديداكتيكا الفلسفة على وجه الخصوص، تمّ التّطرق إلى التّحول الذي عمل ميشال توزي على إحداثه في ديداكتيكا الفلسفة في تحوّلها من النّصّور التّقليدي القائم على تعليم الفلسفة إلى تصور جديد مبني على التفلسف؛ فاننقل بذلك من التّدريس الذي ينطلق من المعرفة التي ينقلها المعلّم إلى التّدريس الذي يركّز على عمليات التعلّم، فهو لم يهتم بوضع نموذج لتعليم الفلسفة بل نموذجًا لتعلّم التفلسف.

فالتّغيير الذي أحرزه ميشال توزي في انتقاله من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات كان تحت ضرورة ديداكتيكية، معرفية، إيتيقية وسياسية. فهي ديداكتيكية لأنّه أراد أن يؤسّس لديداكتيكا جديدة مؤسّسة منهجيًا تفعل دور المتعلّم في العملية التّعليمية-التّعلمية عن طريق تعلّمه الذاتي لفعل التفلسف بعيدًا عن الحشو والتلقين. معرفية لأنّه يجب احترام حق المتعلّم في التفكير والمساهمة في بناء المعرفة والقطيعة مع النّصّور القديم الذي يعتبر أنّ المعلّم مصدر المعرفة. أمّا من النّاحية الإيتيقية فهي اعتبار الفلسفة حقًا للجميع وعدم نخبويتها. بينما سياسيًا فقد عمل ميشال توزي ومن معه من الباحثين لجعل تعلّم التفلسف ديمقراطيًا.

الديداكتيكا الجديدة في تدريس الفلسفة القائمة على تبني المقاربة بالكفاءات، التي أسّس لها ميشال توزي، لا تركّز على تلقين المعرفة الفلسفية كما قدّمها الفلاسفة عبر تاريخها، بل على بناء المعرفة من طرف المتعلّم واعتباره شريكاً أساسياً في بناءها ووصفه بالفيلسوف-المتعلّم، وفقاً لهذا المقاربة فإنّ الفلسفة لا تقدّم نفسها كمعرفة جاهزة يسهل تحصيلها وتلقينها واسترجاعها آلياً بل تكون محطّ تساؤل، نقد، تمحيص، فحص ومراجعة لكلّ الأفكار والآراء. وبذلك يربط ميشال توزي فعل التفلسف بتفعيل قدرات أساسية لدى المتعلّم تمثل نواة هذا التعلّم، تتمثّل في قدرات ثلاثة ترتبط بسيرورة الدرس الفلسفي :

المفهمة، الأشكلة والمعالجة.

إنّ المسعى الذي من أجله أسّس ميشال توزي ديداكتيكا جديدة، وبه تحوّل من قديم الممارسات إلى جديدها، يتعلّق بتعلّم التفلسف باعتباره تجربة ذاتية يعيشها المتعلّم تؤسّس لتفكير حر، ناقد ومبدع قائم على تفعيل الكفاءات الأساسية المتمثّلة في المفهمة، الأشكلة والمعالجة. لكن لن تتطوّر هذه المهارات الأساسية إلّا بتواصل المتعلّم مع إنتاج الفلاسفة قصد التعرّف على نسقهم وأسلوبهم في التفلسف والمناهج التي اتبعوها في ذلك فيرشد المتعلّم في عملية تفكيره . فالنصّ الفلسفي يوفّر الأدوات المناسبة للقيام بالأشكلة من خلال ما يقترحه الفيلسوف من جهاز مفاهيمي وتقنيات الحجاج التي يوظفها؛ فيجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ومساءلة كلّ التّصورات والتقنيات التي يحملها. وبذلك يكون النصّ الفلسفي والإنتشال عليه هو تفلسف في حدّ ذاته يضع المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء في تواصل مباشر مع الفكر الفلسفي.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات وتعلم التفلسف؛ بين الآفاق والحدود نحو استشراف لمقاربات جديدة

المبحث الأول: ثورة في التمثلات والممارسات: الفلسفة في المدارس الابتدائية وروضات الأطفال

المبحث الثاني: تحديات وحدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة

المبحث الثالث: المقاربة بالملكات كنموذج ديداكتيكي جديد

تمهيد:

شكّل نموذج ميشال توزي في ديداكتيكا الفلسفة قطيعة مع المنظور التقليدي نحو بناء براديجم تعلّم التفلسف، حيث مثّل بذلك ثورة كوبرنيكية في هذا المجال مثل تلك التي حصلت في ميدان الفلك والفيزياء، كان ذلك تحت ضرورة ديداكتيكية وتحولات عالمية تستجيب للتطور الحاصل في ميدان العلوم النفسية والبيداغوجية، وإذ كان الهدف من وراء هذا البراديجم تنمية القدرات العقلية للمتعلم وتفعيل دوره في عملية الإنتاج المعرفي، بصفتها تفلسفاً ينمي التفكير الذاتي الذي يتوافق مع الروح الفلسفية بما هي صناعة إستشكالية، مفهومية وحجاجية، ووفق آليات وإجراءات ديداكتيكية توجّه العملية التعليمية-التعلمية في العلاقة الوظيفية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي بالتركيز على دور المتعلم في هذه العملية التي تجاوزت نقل المعارف وحشو ذهنه إلى إدماجه في بناء التعلّيمات.

يجمع توزي في نموذج هذا بين الأهداف الديداكتيكية والفلسفية لعملية التدريس الفلسفي، المتمثلة في تعلّم التفلسف كفعل يقوم به المتعلم وفق شروط، معايير وآليات معيّنة يحاكي فيها إنتاج الفلاسفة وتأملاتهم، يسترشد بكتاباتهم في إنشاءه الخاص فيما يتعلّق ببناء المفاهيم، طرح الإشكاليات وأساليبهم الحجاجية. كما حمل هذا النموذج طابعا إيتيقيا من خلال سعيه إلى تحقيق قيم اجتماعية وسياسية ساعية إلى تعميم ودمقرطة التعلّم الفلسفي، باعتباره حقا للجميع والذي دافع عنه جاك دريدا وألف في ذلك مؤلفا يحمل عنوان "الفلسفة حق للجميع"، بذلك تمّ التخلّي عن فكرة نخبوية التعلّم الفلسفي كما كانت سائدة في العصور الوسطى والحديثة.

في سبيل تطوير ديداكتيكا التفلسف لم يكن التطبيق الإجرائي لهذا البراديجم في حدود نطاق القسم فقط، بل تجاوز ذلك إلى ممارسات جديدة خاصة بتأسيس ورشات مع الأطفال، السينما والمقهى الفلسفي للحدّ من التّصور التقليدي القائم على محورية المعلم، حدود القسم ونمطيته والتأسيس لعملية التعلّم قائمة على احترام حرية التفكير وإبداء الرأي من دون وجود وصاية فكرية أو إيديولوجية، لا تتعلّق بفئة عمرية معيّنة، بل إنّ تعلّم التفلسف يخصّ كلّ الفئات والأعمار.

هذه التّطبيقات الجديدة في ممارسة التّفلسف تفتح بابا لاستثمار كلّ القدرات العقلية والخصائص النفسية والنمائية للأفراد لإنتاج معرفي يسمو بهم إلى تطوير ذواتهم من جهة، ومن جهة أخرى المساهمة الفعّالة في تطوير المعرفة الفلسفية وربطها بالمؤسسات الاجتماعية، كي تساهم هي الأخرى في نهضة المجتمع كباقي المجالات المعرفية، وللحدّ من تلك الأصوات التي تصف الفلسفة بأنّها بعيدة عن الواقع ولا جدوى من دراستها.

إذا كانت المعرفة الإنسانية بشكل عام تتسم بطابع النسبية، وإذا كان لكلّ دراسة مكاسب ومآخذ، فإنّ الحديث عن مزايا التّدريس بالكفاءات، ودور هذه المقاربة في تفعيل التّفلسف، لا يلغي أبدا الحديث عن حدودها سواء في صعوبة تحقيق أهدافها، أو العوائق التي تحول دون تفعيل أدوار أقطاب المثلث الديداكتيكي. لذلك يجب البحث عن مقاربات جديدة لعلّها تحلّ المشكلات والتحديات التي يواجهها الدّرس الفلسفي والارتقاء أكثر بالممارسات الفلسفية الديداكتيكية.

في هذا الفصل سنتحدّث عن آفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعلّم التّفلسف، كما سنتطرق إلى حدود هذه المقاربة في الدّرس الفلسفي، ومن ثمّة استشراف لتطبيق مقاربة جديدة في التّدريس الفلسفي من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما هي التّطبيقات الجديدة لممارسة التّفلسف وما هي آلياتها ؟ وبالنّظر إلى ما حققته المقاربة بالكفاءات من رفع من جودة التّدريس الفلسفي هل يمكن الحديث عن حدودها؟ وفي ما تتمثل هذه الحدود؟ ما مستقبل الدرس الفلسفي في ظل حدود المقاربة بالكفاءات ؟ وهل يمكن الحديث عن مقاربة جديدة لديداكتيكا الفلسفة؟

1. ثورة في التمثلات والممارسات: الفلسفة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية:

التَّحَوُّل الدِّيدَاكْتِيكِي الَّذِي شَهِدَهُ الدَّرْسُ الفَلَسْفِي فِي فَرَنْسَا، وَالَّذِي أَرَسَى دَعَائِمَهُ مِيشَالُ تُوْزِي وَالباحثين معه في هذا المجال أمثال ميشال بونوا وميشال كاري، كان في سبيل تطوير الممارسات الفلسفية، مثل ثورة ضدّ التصورات التّقليدية التي تنظر إلى أنّ التّدرّيس الفلسفي مرتبط فقط بالمرحلة الثانوية، ليقدم توزي منظورا آخر مغايرا تماما لهذه النظرة الكلاسيكية الدّاعي إلى تعلّم التفلسف في المرحلة الابتدائية وما قبلها، إذ يتم التّركيز على تعلّم التفلسف من خلال الاعتماد على الأنشطة الشفهية والمناقشة وتثمين الحوار، عن طريق استثمار نصوص من التراث الفلسفي وأخرى مخصصة للأطفال سواء كانت قصة أو أسطورة بدلا من الاكتفاء بالقراءة والكتابة فقط¹. هذه الممارسة الجديدة تمثّل تصورا حداثيا لديدكتيكا الفلسفة في علاقتها بالطفولة كاتجاه مجتمعي طبّقته الدّول المتقدّمة على غرار كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان وفرنسا. يجمع هذا الاتجاه بين الاعتراف بحقوق الطفل والرغبة في تطوير فكره، وبين المقاربة الجديدة في تدريس الفلسفة ليس كبحت نظري، بل كممارسة ديدكتيكية جديدة اجتماعية وثقافية في المدينة بشكل عام وليس ضمن نطاق القسم الضيق. ينطلق هذا التصور الحداثي من فرضية أنّ الطّفل يمكنه أن يندمج مع فعل التفلسف، هذا الاندماج هو الذي يدعم عملية تفكيره².

تمّ التّطرّق في الفصل الثّاني إلى تأثير ميشال توزي بماثيو ليمبان في تأسيسه للفلسفة الموجهة للأطفال (P4C)؛ إذ مثّل التّصور الليمباني قاعدة فكرية انطلق منها توزي في ممارسته للتفلسف مع الطّفل، الذي يجسّد نموذجا تعليميا ينطلق من التجارب والمفاهيم الخاصة للطفل، وليتمّ توجيهه لاكتشاف فعل التفكير السليم. صحيح أنّ فكرة الفلسفة الموجهة للأطفال ليست فكرة فريدة أقرّ بها ماثيو ليمبان، فقد سبقه إليها التراث الفلسفي اليوناني مع أبيقور، مونتاني في الفترة الحديثة، كارل ياسبرس في الفترة

¹ - Marie Agostini, L'apprentissage de philosophe à l'école primaire, Analyse d'une expérience d'un atelier deCM2, sous l'éclairage de la pensée de Montaigne, (these pour abtenir le grade de docteur de l'Université d'Aix- Marseille 1), Université d'Aix-Marseille1, Département des sciences de l'éducation, 2010, p 13.

² -Michel Toozi, Nouvelles pratiques philosophique, Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie, p 21.

المعاصرة، لكن الجديد الذي أتى به النموذج الليمباني هي تلك الآليات الإجرائية الديدانكتيكية القائمة على توظيف القصة؛ فقد كتب ستة روايات موجهة للأطفال ابتداء من سن ستة سنوات إلى ثمانية عشرة سنة تهدف كلّها إلى تطوير مهارات التفكير الإستدلالي وتنمية الروح الفلسفية للطفل.

تقوم الممارسة الجديدة للتفلسف مع الأطفال على مسلمة مفادها أنّ الطفل كائن مندهش والدهشة تمثل دافعا أوليا للتفلسف؛ هناك اقتران بين دهشة الطفل ودهشة الفيلسوف ذلك أنّ "الروح الفلسفية مرتبطة بأداة الاستفهام الكبرى "لماذا" حتى لقد شبه بعضهم الفيلسوف بالطفل الصغير الذي لا يكف عن طرح السؤال"¹ إضافة إلى البعد الميتافيزيقي للأسئلة التي يطرحها الطفل والتي تتعلق بالوجود، الأخلاق، السعادة، الحرية، ... ، بذلك يصبح التفلسف أمرا متاحا وممكنا مع الأطفال.

1.1 المسار التاريخي للفلسفة مع الأطفال في فرنسا والأبعاد الديدانكتيكية له:

تعدّ الفلسفة الموجهة للأطفال من ضمن الممارسات الفلسفية الجديدة التي روج لها ميشال توزي وآخرون في فرنسا كامتداد للمقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة القائمة على تعلّم التفلسف، لكن لم تكن هذه التجربة هي الأولى من نوعها في هذه البلاد، بل سبق ذلك العديد من الأعمال والجهود من دراسات، عقد مؤتمرات وتجارب كلّها سعت إلى تحقيق هذه التجربة مثلما حققتها بلدان أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، بريطانيا..

بدأت هذه التجارب بفرنسا في القرن العشرين وتبلورت كحقل بيداغوجي في أواخر هذا القرن مع "مفتشة مدارس الحضانة جيرمان تورتيل (Germaine Tortel) في الفترة الممتدة من (1932) إلى (1962) من خلال اعتمادها على طريقة تدريس جديدة عرفت بـ "التعليم التمهيدي" التي تقوم على استثمار الطريقة السقراطية والتحليل النفسي"² وذلك من خلال تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة وبناء الأفكار، أمّا التحليل النفسي فيسمح بفهم دوافع الأطفال وراء سلوكهم، من أجل أن يتمكن الطفل من التعبير عن

¹ - زكريا ابراهيم، مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، مصر، ط1، 1998، ص 80.

² - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 28.

ذاته من خلال استعماله للغة الشفهية أو الكتابية أو حتّى التعبيرات الجسدية التي تساهم في تطوير مهارات التواصل لديه. يجسّد هذا المنهج الجديد كيفية التفكير بشكل مستقل ونقدي في الدّعوة إلى الانخراط في الحوار حول قضايا الحياة منذ سن مبّكرة.

امتدادا لهذه التّجربة، أعطت "جاكولين أزيمار" (Jacqueline Azémar) سنة (1978) - (1979) مثالا على الممارسة التأمّلية في القسم، عن طريق تفعيل المناقشة بين الأطفال حول فكرة أو مسألة من صميم اهتمامهم وللحق في التعبير عن رأيهِ¹. تسمح هذه التّجربة بفتح المساحة للتعبير والنّقاش، يحصل الأطفال من خلالها على فرصة لاستكشاف الأفكار والمفاهيم واحترام وجهات النّظر المتعدّدة والمختلفة، الأمر الذي يودّي إلى تعزيز الفهم النقدي والتّحليل والتّفكير المنطقي من خلال تلك التناقضات والاختلافات بين الآراء.

انعقد المؤتمر العام للفلسفة بالسوربون يومي السابع عشر والتاسع عشر جوان (1979) الذي أكد على أنّ "هناك ممارسات فلسفية من خلال التعامل مع أسئلة الأطفال، وأنّ الفلسفة ممكنة في أماكن أخرى خارج المدارس الثانوية وفي أعمار أخرى، غير أعمار تلاميذ السنة النّهائية"²؛ فغالبا ما تكون أسئلة الأطفال عبارة عن تأمل فلسفي حول قضايا الوجود، العدالة، الخير والشر... مما يفتح المجال أمام مناقشات فلسفية عميقة، كما أنّ التعامل مع هذه الأسئلة لا يستوجب إعطاء إجابات جاهزة من طرف الكبار، بل يجب حتّى الأطفال على التّفكير والمناقشة من أجل تعزيز استقلالهم الفكري الذي يساعد على تطوير تفكيرهم بشكل نقدي وتربيتهم على قيم التعاون والتّفاهم. كما ينجر عن هذا التّصور أنّ التّفلسف ليس محصورا لأشخاص بالغين، بل يمكن لجميع الفئات العمرية، خاصة الأطفال، ممارسة هذا الفعل. كما أنّ فعل التّفلسف يتميّز بمرونته وقابليته للممارسة ليس في الأقسام التقليدية فقط، بل يمكن أن يحدث في النوادي، المقاهي، دور الحضانة والفضاء العمومي.

¹ - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, , p 29.

² - Michel Tozzi , L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi, Spirale, Revue de Recherches en Education, N°35, 2005, p 12.

قام بيير بيلافيل (Pierre Belaval) سنة (1978) بترجمة رواية "هاري" إلى اللغة الفرنسية، أمّا معلّمة الفلسفة باتريسيا سودتراك (Patricia Sustrac) أدخلت طريقة ليمبان في فلسفة الأطفال إلى فرنسا، وذلك من خلال تنظيمها لحلقة دراسية في الثانوية الدولية للفلسفة في ديسمبر (1984)، وجانفي (1985)، ثمّ تأسّس معهد البحوث لتعليم الفلسفة للأطفال في سبتمبر (1985)، ثم دورات دراسية في هذا المجال في عامي (1987)، (1988)¹. تمكّنت هاتين التجربتين من تطوير الفلسفة التعليمية للأطفال، وتوفير الأدوات الّديداكتيكية لاستكشاف أفكارهم وتنمية التفكير الذاتى المستقل، كما تكمن القيمة المعرفية لهاتين التجربتين في دمج الأدب مع الفلسفة، الأمر الّذي يضيف قيمة للتعليم والثقافة في المجتمع الفرنسي.

تثميناً واستثماراً لهذه التّجارب، أدار مارك سوتيه (Mark Sautet) مؤسس أوّل مقهى فلسفي سنة (1992)، مناقشات مع مجموعة من الأطفال لمدة ثلاثة سنوات (1993 - 1996). وفي عام (1996) جربت أنيس بوتارد (Agnès Pautard) في حضانة "جيرسون" بليون، بروتوكولا من عشرة دقائق مخصصة لحديث الأطفال دون تدخل المعلّم، سجلت من خلالها طرح أسئلة فلسفية عميقة من طرف الأطفال. ليتم بعد ذلك تعميم هذا البروتوكول ليشمل المدارس الابتدائية والثانوية وإنشاء الورشات الفلسفية². يعتبر هذا الإجراء تعزيزاً للإبداع والتّعبير عن الأفكار بشكل حر، الأمر الّذي يسمح بتنمية الروح الفلسفية لدى الطفل من خلال طرح الأسئلة العميقة والتفكير في القضايا الفلسفية.

في الموسم الدّراسي (1997-1998)، نظّم مارك بايلون (Mark BAylon) أوّل دورة تدريبية لمعلّمي المدارس الابتدائية على طريقة ليمبان، الّتي سمحت بإجراء تجارب ميدانية، وإنشاء مواقع إلكترونية وإدارة ورشات عمل مع الأطفال. أمّا في سنة (1997) بدأت لالان (A. Lalane) تجربتها في الصف الأوّل، حتى الصف الثاني ابتدائي في مونبوليه، حيث وضعت أوّل منهج دراسي لورشات العمل في

¹ - Michel Toozi, Nouvelles pratiques philosophique , p 28.

²-Ibid ., p 30.

الفلسفة في المدارس الابتدائية¹. بذلك تمّ تطوير مناهج دراسية جديدة مخصصة لورشات فلسفية مع الأطفال التي تمكّن من تعزيز مهارات التواصل والتفكير النقدي في مراحل مبكرة من التعلّم، ممّا يعني قابلية الطّفّل لعملية التمثّل للمفاهيم الفلسفية.

تتبع هذه الأحداث، تجربة ميشال توزي في هذا المجال، إذ "وجّه أبحاثه نحو تدريس الفلسفة للأطفال منذ السنة الدراسية (1998-1999) عن طريق تنظيم دورات تدريبية للمستشارين التربويين في المدارس الابتدائية في منطقة غارد، كما أنشأ مجموعة عمل جامعية مع الممارسين المهتمين في هذا المجال سنة (1999-2000)². وفي سبيل تعزيز الفلسفة مع الأطفال، تُركّز مساهمة ميشال توزي في هذه التجربة على توسيع نطاق الفلسفة عبر دمجها في المناهج الدراسية ضمن المراحل الأولى من التعليم، الأمر الذي يسمح بالتفاعل الجيّد مع التفكير الفلسفي منذ سن مبكرة عن طريق جعلها كأداة ديداكتيكية فعّالة في المرحلة الابتدائية، هذا ما يثبت أهميتها كموضوع تعليمي يساهم في تطوير وتنمية القدرات العقلية والتفكير النقدي للأطفال. لم تتوقف تجربة توزي عند هذا الحد، بل امتد ليشمل إنشاء مجموعة عمل جامعية تعزز الفلسفة كمجال تدريسي، بتوفير فرص للمناقشة وتبادل الخبرات بين المعلمين والباحثين لتطوير الاستراتيجيات والطرق المبتكرة لتعلّم التفلسف.

إنّ مسألة التفلسف مع الأطفال منذ سن الخامسة، كما دعا إليها ميشال توزي، تقوم على افتراض مسبق بوجود قابلية لدى الطّفّل للتعلّم الفلسفي، هذا الافتراض الذي تقابله تحدّيات يجب التفكير من أجل مواجهتها، والتأسيس لممارسات عقلانية قائمة على استخدام آليات ديداكتيكية تتناسب مع هذه الفئة العمرية. إذ أنّ هذه الممارسة الجديدة للتفلسف في مقامها الأول قضية معرفية تأملية، ذلك أنّ المهمة

¹ - Michel Toozi, Nouvelles pratiques philosophique, p 30, 31.

²-Michel Tozzi , L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi, p 16.

التدريسية لهذه الممارسة تكمن في إيقاظ الطفل على التفكير التأملي، حتّى يتمكّن من وضع نفسه بشكل أفضل في علاقته مع العالم ومع الآخرين، من خلال طرح تساؤلات حول القضايا الإنسانية الكبرى.¹

كما تحمل ممارسة التفلسف مع الأطفال بعدا نفسيا، ذلك من خلال احتوائها على تحدّي سيكولوجي مرتبط ببناء هويتهم، ومن خلال تطوّر الفكر وعلاقته باللغة في تفاعله مع أقرانهم من أجل تعزيز الوعي بنشاطهم المعرفي ضمن سياق اجتماعي، إضافة إلى ذلك إثبات وجودهم ككائنات مفكّرة. كما أنّ هذه الممارسة تتميز ببعدها الأخلاقي، ذلك باعتبار أنّها ممارسة بيداغوجية تعمل على تطوير أخلاقيات الحوار بين الأطفال من احترام الآخرين وأرائهم، التشبع بقيم التسامح، تنمية شعورهم بالمسؤولية والإنسانية. إلى جانب ذلك تتأسس الفلسفة مع الأطفال على جانب سياسي متمثل في خلق فضاء عام للنقاش، يعمل على التعبير عن تعدد الآراء واحترامها، والذي يعتبر من أساليب التربية على المواطنة والديمقراطية. ضف إلى أنّ هذه الممارسة تتطوي على بعد لغوي متمثل في تشجيع الأطفال على تعلّم الأنشطة اللغوية كأساس للعلاقة بين اللغة، المعرفة، الذات والآخر.²

كانت هذه إسهامات ميشال توزي في سبيل تطوير الممارسات الفلسفية الجديدة في مجال الفلسفة مع الأطفال، بداية من مواجهة تلك التّحديات وإقامة ندوات ودورات تدريبية تهدف إلى تكوين جيّد للمعلمين في هذا المجال.

2.1 أدب الأطفال:

يعتبر مصطلح "أدب الأطفال" حديث النّشأة، إذ تبلور كفن بعد الحرب العالمية الثانية، أمّا إرهاباته الأولى كانت في القرن الثامن عشر في أوروبا التي استثمرت الموروث الشعبي لهذه القارة، حيث شهدت هذه المرحلة صدور قصة "أليس في بلاد العجائب" وترجمة حكايات "ألف ليلة وليلة"، التي اعتبرت كمعلم بارز في الإبداع الأدبي، أثرت بشكل كبير في كتابة أدب الأطفال. أمّا المرحلة

¹ - Michel Tozzi, Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels les enjeux ?, <http://www.philotozzi.com>, 20/06/2025.

² - Michel Tozzi, discussion, école primaire et collège, <http://www.philotozzi.com>, 22/06/2025.

الثانية من تطوّر هذا الصّنف من الأدب، كان بعد الحرب العالمية الأولى التي تميّزت بظهور دراسات علمية متخصصة في سيكولوجيا الطّفل، حيث استفاد أدباء هذا النّوع من هذه الدّراسات في تطوير أساليبهم وطريقة طرحهم للنّصوص، حتّى تتوافق مع الخصائص النّمائية ورغبات هذه الفئة العمرية. بعد هذه المرحلة من تطور أدب الأطفال، شهد هذا الفن طورا ثالثا بدأ نهاية الحرب العالمية الثانية، والذي يعتبر أوج مرحلة شهدها هذا الفن إذ طُبعت فيه الكتب، نُشرت مجلات عديدة، جُسّدت المسرحيات وصُنعت الأفلام. كما أدرج هذا الفن كموضوع في الدراسات الجامعية.¹

يُعرف أدب الأطفال على أنّه نوع من الفنون الأدبية التي تخاطب عقلية الطّفل، فهو يشير إلى ذلك "النّوع الأدبي المستحدث يراعي فيه المستويات اللغوية والإدراكية عندما يقوم بالتأليف للطّفل، ومن ثمّ يرقى بلغته وخياله ومعارفه واندماجه مع الحياة، بهدف التعلّق بالأدب وفنونه لتحقيق الوظائف التربوية، الأخلاقية، الفنيّة والجمالية".² يظهر من خلال هذا التعريف أنّ الأدب الموجه للأطفال فن يخاطب عقل ونفسية الطّفل يشمل القصص، الشعر، المسرحيات والكتب التّعليمية، التي تتناسب مع خصائصه العمرية وخياله، تتكيّف مع احتياجاته وثقافته وتهدف إلى جذب انتباهه وتحريك خياله، والدّفع به إلى الإبداع وتقديم إجابات عن أسئلته المرتبطة بالحياة وقضايا الوجود بصفة عامة.

بشكل عام، يطرح أدب الأطفال عدّة إستشكالات على المستوى التّظليلي والتّطبيقي من حيث: الأسس والمعايير التي يقوم عليها، والأساليب التي يعتمد عليها الكاتب من أجل تنمية وتطوير القدرات العقلية للطفل، فمن الأجدر بالكتابة للأطفال: هل البالغ أم الطّفل؟ . أمّا ديداكتيكيا وبشكل خاص، يطرح هذا النّوع من الأدب تحدّيات على المستوى التّدريسي، من حيث الإجراءات والطّرق البيداغوجية المناسبة لمعالجة النّصوص الموجهة للأطفال، وكيفية تكييفها مع البرامج الدّراسية من أجل تحقيق

¹ - إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، رؤية نقدية تحليلية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط.1، 2000، ص 22.

² - أحمد زلط، أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، القاهرة، مصر، ط.1، 1994، ص 16.

أهدافها، فكيف يمكن تقديم القضايا الفلسفية للطفل؟ وهل يمكن لعقله استيعابها؟ ما هي الأساليب الـديداكتيكية المثلى لتقديم تلك القضايا له؟

إنّ عملية تطوير ممارسة التفلسف في المدرسة الابتدائية والروضة، يقتضي استثمار أدب الأطفال كوسيلة تربوية يقرب بواسطتها المعلّم تفكير هذه الفئة العمرية من المفاهيم والإشكاليات الفلسفية، ذلك أنّ التجريد الذي تتميّز به المفاهيم الفلسفية يصعب إدراكها من طرف الطفل، فتقدّم إليه في ثوب قصصي سردي يثير انتباهه، يسعى لمحاولة فهمه عن طريق الأسئلة العميقة التي يطرحها، لذلك يجد المطلّع على أدب الأطفال تداخل بينه وبين الفلسفة نتيجةً لتضمّنها أفكار فلسفية تتعلّق بالأخلاق، الصداقة، التسامح، الخلق،... الأمر الذي يدفعهم إلى التساؤل، الحوار والمناقشة وما تقتضيه من بناء للمفاهيم، وحجاج ونقد في طرحهم لقضايا ماورائية (كالتساؤل عن نشأة الكون، الحياة ما بعد الموت،...)، بل يذهبون إلى إثارة المفارقات الميتافيزيقية ومشاركتهم في القلق المفاهيمي.¹

إنّ الاستعانة بأدب الأطفال في ممارسة التفلسف، من شأنه أن يضيف حيوية من خلال حوار الأطفال الفلسفي، ومناقشتهم التي تطرح اختلافات في تفسيرهم وآرائهم حول قراءة النص الموجه إليهم، ذلك ناتج عن فضولهم ودهشتهم إزاء ظواهر الوجود.

كما تظهر القيمة الـديداكتيكية لأدب الأطفال، في كونه أداة لتطوير التفكير الفلسفي من خلال ما تحمله من أصالة وعمق للقضايا والأسئلة الفلسفية التي يطرحها، هذا من شأنه أن يحفزهم على التفكير الذاتي الذي يعدّ هدفا أساسيا لممارسة التفلسف، ذلك بتقديم شخصيات ومواقف تتناول قضايا إنسانية، من خلالها تتكشف للطفل عدّة مفاهيم يسعى لفهمها، ومن ثمة إيجاد معنى لخبراته اليومية وفهم العالم من

¹ - غاريث ماثيوس، الفلسفة والطفولة، تر. نور الدين بهلول، دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1،

حوله، "بواسطة الأدب يبدأ الطّفل في التفكير في المفاهيم والإشكاليات الكبرى، ويمكّنه من إضفاء الوضوح لتجربته في هذا العالم"¹.

كما تظهر قيمة استثمار هذا اللون من الأدب، في الممارسة الفلسفية وفي تشجيعه لهذه الفئة العمرية على القراءة في مستواها التأملي، والتي تجمع بين الفهم الحرفي للقصة متبوعا بنقاش تفسيري حول المعنى التي تحمله، وطرح أسئلة فلسفية حول القضية الأساسية التي تعالجها، الأمر الذي يسمح بالتفاعل الجيد مع الأفكار والمشاعر التي تثيرها تلك النصوص من جهة، ومن جهة أخرى، فإن طبيعة النصوص والحوار الذي يدور بين شخصياته، والمفارقات التي قد يحملها تقود ذهن الطّفل إلى إعادة التفكير في معتقداته، وينتهي به الأمر إلى بناء جديد لأفكاره وقناعاته، وبذلك يبدأ في تجاوز بساطة ما طرحه حياته اليومية المألوفة، ومن ثمة بناء فكر حر نقدي يتوافق مع الروح الفلسفية، ذلك أنّ عملية التعامل مع النصوص يأخذ شكل نقاش حر يتأمل فيه الأطفال القضايا الجمالية، النفسية، الأخلاقية والفلسفية، هذا التعامل يتقادي النظرة الشكلية البحتة ويسعى إلى اكتشاف روح تلك النصوص وما تخبرنا به عن أنفسنا وعن العالم"².

بذلك يحقق أدب الطفل عدة غايات على المستوى الفلسفي والأكسيولوجي، إذ يصبح بذلك وسيطا بين الطفولة وإيقاظ الفكر التأملي النقدي في إثارة القضايا الوجودية والفلسفية الكبرى، كما تدرب الذهن على التسلح بمهارات الاستدلال المنطقي ودقة الملاحظة والتحليل، إضافة إلى ما ينتجه من قيم تربوية تظهر من خلال قدرة الطّفل على تقبله لآراء الغير واحترامها تعزيزا للديمقراطية.

1.2.1 بعض النماذج عن الممارسة الديداكتيكية لأدب الأطفال:

إنّ استثمار أدب الأطفال كوسيط ديداكتيكي لتعلّم التفلسف، يقتضي وضع مجموعة من الآليات والإستراتيجيات البيداغوجية، التي من شأنها إثارة انتباه الطّفل وإيقاظ الشغف والفضول فيه، ذلك من

¹ - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 48.

² - Ibid, p 47.

أجل التفاعل الجيد مع النصوص في طرح الأسئلة، تحليل الأفكار التي تتضمنها تلك النصوص ومناقشتها.

وضع ميشال توزي في ذلك أربع خطوات أساسية توضح كيفية التعامل مع القصص الموجهة للأطفال في ممارستهم الفلسفية، وذلك من خلال تقديم موضوع للمناقشة حول مفهوم النمو التي تنفرع إلى أربعة جلسات، كلّ جلسة تتناول قصة متعلّقة بالنمو لكي تنتهي في الأخير بسؤال يطرحه الأطفال. إذ يتطلّب هذا في بداية الأمر اشتغال المعلم على دراسة بعض النصوص من أدب الأطفال مثل قصة "سر من أجل الكبر"، "ياكوبا"، "الصغار والكبار"، بعد ذلك يتم اختيار مقتطفات من هذه القصص التي تتناسب مع ميول ورغبات مجموعة الأطفال التي تتوجه إليهم الممارسة الفلسفية. في الجلسة الأولى يتم قراءة القصة بشكل تأملي بمعية المعلم ليتم في الأخير طرح سؤال جوهري من طرف الأطفال: هل من الجيد أن نكبر؟. تتبعها الجلسة الثانية بقراءة قصة تتعلق بنفس الموضوع لكن من زاوية أخرى، شهدت هذه الجلسة طرح سؤال من طرف أحد الأطفال: كيف أعرف أنني كبرت؟. أما الجلسة الثالثة فهي الأخرى تقوم على قراءة تأملية لقصة متعلقة بنفس الموضوع، وتنتهي هي الأخرى بطرح سؤال من قبل أحد الأطفال: من هو الشخص الطويل؟. أما الجلسة الرابعة فتقوم على معرض للصور ورسومات الأطفال حول الموضوع وتصورهم عن مفهوم النمو.¹

يتخلّل كلّ هذه الجلسات مناقشات الأطفال حول أحداث القصة، تعبّر عن رغبتهم في فهمها من خلال طرح أسئلة ذات بعد فلسفي ومحاولة الإجابة عنها.

من القصص المنتمية لأدب الأطفال، والتي يمكن الاستعانة بها ديداكتيكيا لممارسة فعل التفلسف مع الطفل، والتي أشار إليها ميشال توزي: قصة "ياكوبا" (يعقوبيا) من التراث الإفريقي التي تدور أحداثها حول شاب إفريقي يعتبر رمزا للحكمة والذكاء. من أحداث القصة التي يتم التسلط عليها كنموذج للممارسة الفلسفية الجديدة هي: مواجهة ياكوبا للأسد لكي يصبح رجلا محاربا في قريته؛ إذ يصادف

¹ - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 48, 49.

أسدا جريحا فيرفض قتله. هذا الحدث بالذات سيفرز نقاشا وطرح عدّة أسئلة من قبل الأطفال: هل ياكوبا شخص شجاع؟ من الإجابات التي تم تقديمها من طرف الأطفال هي وصف ياكوبا بأنه شجاع، ذلك أنّ الشجاعة تتطلب مواجهة خطر حقيقي، وبالتالي يتمّ المرور إلى طرح سؤال آخر: ألم يكن من الأفضل له أن يسعى لمواجهة أسد قوي؟ ألم يكن من الأفضل له مواجهة الأسد الجريح وإثبات لقبيلته أنّه محارب حقا؟¹، إنّ تفسير موقف ياكوبا يظهر على شكل نقاش مفتوح يطرح العديد من الأسئلة والإمكانيات للأجوبة حول كيفية تقييم الشجاعة.

يطرح هذا المقتطف من القصة قضية فلسفية متمثلة في مفهوم الشجاعة، إذ تمّ الانتقال بالطفل من مجرد تفسير لأحداث القصة، إلى نقاش فلسفي يعالج مشكلة أخلاقية، فالشجاعة في مفهومها الحقيقي لا تتعلّق باستعراض قوة الذات في مواجهة الأخطار، بقدر ما تكون المخاطرة من أجل قضية نبيلة (الكثير من ذوي القوّة البدنية ليسوا بأقوياء، لأنّهم يستغلون تلك القوّة في الاعتداء على الضعفاء، ولا يحاربون من أجل القضايا العادلة)، في خضمّ أحداث قصة الشاب ياكوبا سيتغيّر مفهوم القتل ويثبت مفهوم الإنسانية، إذ سيصبح على المعتدي أن يفكر دوما في نتائج فعله وخصوصية ضحيته، وكلّ ذلك يتعلّق بأهمية القدرة على اتخاذ القرار في ظل الضغوط والتوقعات، والسمو بالنفس الإنسانية من القوّة البدنية الظالمة إلى الشجاعة كاعتدال في السلوك وعقلنة للغريزة العمياء.

1.2.2 الأسطورة كأساس للتفكير الفلسفي والمناقشة الفلسفية:

هيمن التفكير الأسطوري على الإنتاج الثقافي للشعوب القديمة الذي كان يعمل على تفسير الحوادث تفسيراً غيبياً ماورائياً، ويمكن اعتبار الأسطورة "حكاية تقليدية تلعب فيها الكائنات الماورائية أدوارها الرئيسية"²، تجعل القارئ أمام مشاهد غيبية يصعب على العقل تصورها وتصديقها. تنوعت

¹ - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 49, 50.

² - فراس السواح، الأسطورة والمعنى، دراسات في الميثولوجيا والديانات المشرقية، دار علاء الدين، دمشق، ط2،

2001، ص 08.

الأساطير التي وظّفها الإنسان في سبيل فهم الكون وتعدّدت بنسب الظواهر الطبيعية إلى الآلهة ووجود شخصيات خيالية خارقة، كانت بمثابة مرآة عاكسة لجوانب مختلفة للحياة الإنسانية، خاطب هذا اللون التعبيري العاطفة لا العقل والمنطق بطابع سردي وصفي. تدلّ هذه الأساطير على تطوّر الفكر الإنساني في رؤيته للوجود والحياة، وعلى إثر ذلك لا يمكن إنكار قيمتها الفكرية التي تظهر على شكل عبر، إضافة إلى قيمتها الجمالية التي تبرز في أساليبها التعبيرية المجازية في تفعيل ملكة التخيل.

إنّ ارتقاء الفكر الإنساني والفلسفة بشكل خاص، كان انتقالا من الميثوس إلى اللوغوس، من التفكير الأسطوري إلى التفكير العقلاني، انتقال من التفسير الخيالي القصصي إلى التفسير الحجاجي والمنطقي، هذا التغيير والانتقال لم يكن على المستوى اللغوي التعبيري فقط، بل يدلّ على التحوّل الجذري في طريقة فهم الإنسان للوجود¹.

أمّا ديداكتيكيا؛ يتمّ توظيف الأسطورة كدعامة للتفكير الفلسفي واستثمار أحداثها في المناقشة الفلسفية، نظرا لما تثيره من تحفيز لذهن الطفل بشكل خاص والمتعلّم بشكل عام ودفعه إلى التفكير التأملي، لكن هنا سنتوقف ونتساءل: ألا توجد مفارقة في استعمال الأسطورة كنمط من التفكير اللاعقلاني كأداة للوصول بتفكير المبتدئين إلى العقلانية؟ يمكن حل هذه المفارقة بأنّ الأسطورة تشكّل لحظة من لحظات استخدام العقل، فاللوغوس ارتقى من نقد الميثوس، من خلال انتقاله من القصص الخيالية إلى المعرفة العقلانية في شكلها العلمي والفلسفي، في سبيل التأسيس للعلاقة بين عقلانية اللوغوس وللاعقلانية الميثوس، يمكن اعتبار اللوغوس من جهة تجاوزا للميثوس في مساهمته لتقدّم المعرفة البشرية، ومن ثمة يكون الميثوس مقدّمة ضرورية للوغوس في ارتقاء الفكر من الخيال إلى العقلانية.

في الوظيفة الديداكتيكية للأسطورة، يشير ميشال توزي إلى أنّ حمل الأطفال والمراهقين على التفكير في الأسطورة بشكل رمزي بيداغوجي، هو حملهم لتتبع المسار من الميثوس إلى اللوغوس، من السرد

¹ - فراس السواح، الأسطورة والمعنى، ص 22.

المتعالي إلى العقل الفلسفي. إنّ الأسلوب المجازي، الذي يعتمد عليه التفكير الأسطوري والذي يجعل نصوصه غارقة في الإستعارات وشبكات علائقية كثيفة من مفاهيم متعددة الدلالات والمعاني، يستدعي تأويلا وتفسيرا للخروج من الغموض والتّعقيد إلى الوضوح والتبسيط، يتم ذلك انطلاقا من إعادة الصياغة المفاهيمية للأسطورة والمناقشة الفلسفية، من أجل تأويلها وتفسيرها العقلاني من خلال الغوص في القوّة المجازية ونقلها كي تصبح مصدرا للتأمل العقلاني؛ إذ قيمتها التعليمية تظهر في بعثها على النقّاش الفلسفي، الذي يساعد في اكتشاف المعنى وتوسيع أفق الفهم فتثري بذلك دلالة الصورة. في مستوى آخر، يعمل ذلك النقّاش الفلسفي حول الصور والتّعبيرات المجازية، على توضيح ما كان غامضا بناءً على تعدد التأويلات بواسطة الأسئلة التي يتم طرحها، ومحاولة الإجابة عنها، وبذلك يتم تجاوز انغلاق واختزالية المفهوم المستعمل في الأسطورة والكشف عن دلالاته والمغزى من استعماله.¹

إن استعارة الأسطورة كدعامة لممارسة التفلسف مع الأطفال، يعود إلى التناغم الذي نجده بين السؤال الوجودي للطفل والأجوبة التي تقدّمها، إذ ستلقي الضوء على المشكلة التي صاغتها البشرية سابقا والتي يثيرها الطفل، كالتساؤل عن سبب حدوث الظواهر الطّبيعية، كيفية نشأة الكون، مصير الإنسان،... فالأسطورة بذلك تكون أرضا خصبة للتفكير الأصيل. إضافة إلى وجود نقطة مشتركة بين الطفولة والفكر الأسطوري المتمثل في استنادهما على الخيال، إذ نجد أنّ الطفل في تعلّمه منذ حداثته سنّه يميل ويثير انتباه الصور والرسومات والأبطال الخارقين، لذلك سيجد في الأسطورة ما يلبي هذه الحاجة.

الاستثمار الدّيداكتيكي للأسطورة من شأنه أن يرفع صفة التّعقيد عن التّعليم الفلسفي ويحقق أهدافه، إذ سيكون السرد أسلوبا تعليميا يفي بهذا الغرض أكثر من المقاربة المفاهيمية المباشرة²؛ والطفل في سنّه المبكر لا يتمكّن من التمثيل الجيّد للمفاهيم الفلسفية، لذلك سيكون الأسلوب السردي الطّريقة الفعّالة التي يستعملها المعلّم في الوصول بالطفل إلى ممارسة التأمل الفلسفي، هذا الأسلوب الذي يثير العاطفة

¹ - Michel Tozzi, Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves, <http://www.philotozzi.com>, 16/06/2025.

² - Michel Tozzi, Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves, p 12.

سيجذب انتباه المستمع ويسمح له بالتفاعل الجيّد معها، من خلال الفضول الذي توقظه والذي يظهر على شكل طرح تساؤلات، من أجل تفسير وتأويل ما تحمله الأسطورة من أحداث غامضة؛ بذلك ستساعد الأسطورة الطّفّل على فهم ما هو مجرّد من خلال التّجسيد الماديّ لأحداثها، هذا الذي يسهّل عملية استيعاب الأفكار والمعاني التي تزخر بها، وبذلك تكون الأساطير مجالا لممارسة التأويل والنّقاش الفلسفي، كما تساهم في تعزيز الفهم الذاتي للتّجربة التي يعيشها الفرد بشكل خاص والحياة البشرية بشكل عام.

إنّ العمل على تفعيل التّفلسف عند الأطفال، بالاستناد مثلا على أسطورة الكهف لأفلاطون، يرجع إلى أنّ هذه الأسطورة تحمل البعد الفلسفي العقلاني بأسلوب سرديّ أسطوري، فالبعد التعليمي لهذه الأسطورة والذي عمل أفلاطون على بناءه، يتمثّل في بناء المفاهيم الفلسفية عن طريق تفصيل عناصر القصة بشكل منهجي مجرّد، جاعلا المعنى الذي تتطوي عليه في قالب فلسفي، يتم الوصول إليه بسهولة عن طريق توظيف الأسلوب التخيلي الاستعاري.¹

سيتم العمل على توضيح أحداث الأسطورة وتحليلها بالإشارة إلى كلّ حدث رمزي وما يحمله من دلالة فلسفية:

تتضمن أسطورة الكهف سجناء مقيّدين بالسلاسل، كتعبير مجازي عن وضع الإنسان المحروم من الحرية الفكرية، في كهف مظلم لا يرى فيه إلّا الظلال، كناية عن رجل الرّأي الذي يعيش في ظلامية الجهل، ينفصل واحد من هؤلاء السجناء ويذهب خارج الكهف بتسلقه للمنحدر الحاد، دلالة على البحث الشاقّ عن الحقيقة. ليكتشف خارجا العالم الحقيقي فيعجزه نور الشمس الذي لا يمكنه من النّظر إليها، إذ يشير هذا التعبير الرمزي إلى البحث عن الحقيقة الذي يتطلب جهدا وتعوّدا. عند وصول السجين للحقيقة يرغب في مشاركة السجناء لها لكن يقابل هذا بالرّفص، يعبر هذا عن الحقيقة التي تثير غضب

¹- Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 50.

النّاس،¹ فهذا التفسير الإيحائي المقدّم في شكل سردي لقصة تخيلية هو سرد مجازي للبحث عن الحقيقة والطرق الكفيلة بذلك.

إنّ الإنتقال بذهن الطّفل من الميثوس إلى اللوغوس في أسطورة الكهف، كان عن طريق البحث عن دلالة كل صورة رمزية وتفسيرها بالبحث عن معناها، في ظل البحث عن دلالتها وتأويلها يكون النقاش حول أسئلة لابد من طرحها، كالتساؤل عن علاقة الإنسان بالمعرفة والحقيقة، كيفية خروج الإنسان من جهله، والارتقاء في التأمل إلى حدّ الوصول لمميزات الفيلسوف وخصائص منهجه في وصوله إلى الحقيقة.

إنّ اتخاذ الأسطورة كسند تعلّمي للتفلسف عند الأطفال، يعني الاستناد إلى مادة غنية من الناحية الأنثروبولوجية تحتوي على الأسئلة الأساسية التي طرحها الإنسان في مراحل بدائية، مازال الطّفل يطرحها بشكل مستمر، يتم تحويلها ديداكتيكيا بتفسيرها بشكل عقلاني، من خلال "الانطلاق من الأسئلة الضمنية التي تحتويها والإجابات التي تتضمنها ومناقشتها، أمّا مهمة المعلّم فنكمن في توضيح ذلك أثناء الحوار وقيادة الأطفال وتوجيههم نحو الأسئلة الكبرى التي تعالجها الأسطورة".²

2. تحدّيات وحدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:

تعتبر بيداغوجيا الكفاءات واحدة من المقاربات التي حققت مزايا عديدة بمساهمتها في تجسيد الأهداف المنشودة لتطوير العملية التدريسية، وبذلك اتسمت هذه العملية بالفعالية مقارنة بالمقاربات الأخرى، خاصة فيما يتعلّق بالتحوّل من التّصور التقليدي للعملية التعليمية، القائم على التلقين ونقل المعرفة، إلى تصوّر جديد يركّز على مركزية المتعلّم وتشجيعه على التعلّم الذاتي وتنمية القدرات والمهارات، لكن في مقابل ذلك واجهت هذه المقاربة حدودا وتحديات حالت دون تطبيقها الجيد داخل القسم، مما انعكس على سلبا المنظومة التعليمية بشكل عام وأثر على جودة التعلّم.

¹ - Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophique, p 50, 51.

² - Michel Tozzi, Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves, p 20.

إذا كان من الناحية النظرية المتعلقة بالتأسيس للمقاربة بواسطة الكفاءات، وتصورها الـديداكتيكي للسيرورة التعليمية وعلاقة أقطاب المثلث التعليمي، تتمتع بالجدّة والأصالة في منطقتها حول عملية التعلّم، وبالذّة المنهجية فيما يتعلّق بالتخطيط للأهداف وتبنيها لاستراتيجيات التعلّم الحديثة المستوحاة من علم النفس، إلى جانب استثمارها لعلوم أخرى، إلّا أنّ ذلك لم يمنع من وجود عوائق ارتبطت بالجانب الإجرائي الميداني في تطبيق هذه المقاربة، نظرا لنسبية المعرفة الإنسانية من جهة، ومن جهة أخرى للطبيعة المتغيرة للظروف المحيطة بالعملية التدريسية من بيئة لأخرى، وما يشمل ذلك من خصوصية المادة التعليمية، والعوامل المختلفة التي تؤثر على نشاط المعلم، وقابلية المتعلّم لاكتساب مهارات ومعلومات جديدة يطرّ بها كفاءاته التي تؤهله إلى جودة أداءه.

تعلّم التفلسف ككفاءة، الذي استهدف تحقيقه تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، يشهد هو الآخر تحديات أكبر مقارنة بالمواد التعليمية الأخرى، ذلك بالنظر إلى خصوصية المعرفة الفلسفية كمعرفة مجردة أكثر من كونها ماديّة، نظرية أكثر مما هي تطبيقية عملية، تهتم بما هو ميتافيزيقي لا بما هو فيزيقي، كلّ ذلك يصعب مهمة إيجاد وسائل تعليمية ماديّة تثير انتباه المتعلّم وتسهّل عملية تعلّمه، بالتالي يشهد التدريس الفلسفي صعوبة في تحقيق الكفاءة التي يسعى إلى تحقيقها.

1.2 تحديات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك المواد بشكل عام:

تواجه عملية تطبيق المقاربة بالكفاءات العديد من التحديات والعوائق التي تعيق فاعليتها وتحدّ من قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة، تتعلّق هذه العوائق بـديداكتيك المواد بشكل عام ولا تقتصر فقط على مادّة تعليمية واحدة، إذ يمكن تصنيف هذه العوائق إلى ما هو داخلي يتعلّق بأقطاب المثلث الـديداكتيكي من: تكوين المعلم، قدرات المتعلّم والفروق الفردية بين المتعلمين، صعوبة وتعقيد المادة المعرفية¹، كثافة البرنامج الدّراسي وعدم تناسبه مع الحجم الساعي، مشاكل تقييم الكفاءة وأداء المتعلّم

¹ - ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ص 98.

في الامتحانات الرسمية، إضافة إلى العوائق الخارجية المرتبطة بظروف العمل وما ي صاحبها من قلة الوسائل والإمكانيات، الاكتظاظ داخل الأقسام ومقاومة تغيير الأساليب البيداغوجية التقليدية.

1.1.2 تحديات مرتبطة بأقطاب المثلث الديداكتيكي:

تعتبر الأقطاب الثلاثة للمثلث الديداكتيكي (معلّم - متعلّم - المادة المعرفية) عنصر حاسم في العملية التدريسية، وأي خلل في أحدها ي صاحب خلل في هذه العملية بشكل عام، إذ لا يمكن النجاح إلا إذا توفرت بيئة مناسبة للتعلّم، تجمع بين قابلية المتعلّم واستعداده للتعلّم، كفاءة المعلّم المهنية التي تمكنه من فهم وتطبيق المقاربة بالكفاءات، ومدى ملائمة المحتوى المعرفي للمادة مع الواقع ومدى فاعليتها، لكن في ظل نسبية الطبيعة البشرية وما تنتجه من معرفة التي تتسم بمحدوديتها، تواجه المقاربة بالكفاءات كأي إنتاج إنساني حدود وعوائق في عملية تطبيقها، هذه الحدود ترتبط بأقطاب المثلث الديداكتيكي.

أ/ تحديات مرتبطة بالمعلّم:

فالتحدي الذي يواجهه المعلّم هو نقص التّكوين والتّدريب في العمل بواسطة المقاربة بالكفاءات، إذ كانت عملية التّكوين بسيطة مقتصرة فقط على الأمور النظرية، في حين أنّ العمل بهذه المقاربة يستدعي تكويننا بيداغوجيا متخصصا. إضافة إلى التفاوت الكبير بين خطاب التّكوين بالكفاءات والممارسات التقليدية في تكوين المعلّم، التي تقاوم التّغيير، مما أنتج شرخا بين البعد النظري للتّكوين والأداء الميداني للمعلّم، ذلك مرّده إلى نقص الإستراتيجيات المعتمدة وعدم توفر النماذج المعمول بها أثناء التّكوين، ناهيك عن عدم وجود سبل التعاون وانعدام الثقة في ذلك بين المعارف التي يحملها المختصون في علم التربية وممارسات المعلّم¹، إذ سيكون التّكوين نظريا فقط في الدّورات والأيام الدّراسية ولا يتبعها أيّ نشاط تطبيقي الأمر الذي سيحول دون الفهم والتطبيق الجيد لمبادئ هذه المقاربة. إضافة

¹- Louis R., Juteras F., Henseler H., " Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maitres", (Revue Canadiennes de l'Education), Vol. 21, N°4, p 414.

إلى عدم الاطلاع على ما توصل إليه علم النفس التربوي، طرق التدريس، أساليب التقويم والتقييم، عدم الإطلاع على مناهج التدريس وأسسها، وعدم معرفة خصائص النّمو لمختلف جوانب شخصية المتعلّم وحاجاته¹، هذا ما ينعكس سلبا على كفاءة المعلّم والتي تظهر في عدة صعوبات ترتبط بالقدرة على التخطيط المحكم للأنشطة، الأداء الجيّد داخل القسم والتواصل الجيد بينه وبين المتعلّم.

إلى جانب هذا، نجد عائقا آخر يرتبط بالمعلّم أثناء تطبيقه للمقاربة بالكفاءات، الذي يتمثل في مقاومة التّغيير وعدم الاستعداد للتخلّي عن الطرق القديمة والتوجه نحو طرق مبتكرة، أي التمسك بالأساليب التّقليدية وصعوبة الانتقال إلى طرق أكثر حداثة، من خلال إبداء المعلّم ترددا أو رفضا أو خوفا من الفشل للأساليب التّعليمية الجديدة، نتيجة تمسكه بما تعودّ عليه من أساليب قديمة التي تثير لديه الشعور بالراحة والثقة فيها، ينجم عن ذلك عدم الاختيار الجيّد لوسائل التّدريس الفعالة والهادفة والالتزام بأساليب معيّنة لتقويم تحصيل المتعلّم،² الذي يركز على قياس المعرفة ومهارة الحفظ فقط. هذا النقص في مجال التّقويم مرّده هو الآخر إلى ضعف تكوين المتعلّم في هذا الجانب، والمتعلّق بصياغة وضعيات التّقويم وتصحيح أوراق التلاميذ واستغلال تلك النتائج في التّقويم التّكويني، بالتالي يجد المعلّم نفسه أمام تحدّي اختيار الطريقة الملائمة لتقويم كفاءة المتعلّم وكفاءات التّقويم، التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلّم من أجل تقويم جيّد لمتعلّميّه. كما يواجه المعلّم تحديا آخرًا متمثلا في صعوبة إدارة القسم وفرض قواعد النّظام، وما يفرز ذلك من ضوضاء نتيجة قيام هذه المقاربة على آليات التّعلّم النّشط كالتعلّم بالمشروع. بشكل

¹ - عبد السميع مصطفى، حوالة سهير محمد، إعداد المعلّم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، ط.1، 2005، ص 130.

² - معوش عبد الحميد، "درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التّدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها"، (رسالة ماجستير)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011، ص 103.

عام، يتمثل التّحدّي الأكبر للمعلم في مدى امتلاكه للكفاءات الأساسية التي يجب أن يتقنها لممارسة المقاربة بالكفاءات.¹

ب/ تحديات مرتبطة بالمتعلّم:

التّحديات التي تواجه المتعلّم في تطبيق المقاربة بالكفاءات أثناء محاولته لمواجهة وحل مشكلة ما، هي تلك التي ترتبط باستراتيجيات التّعلّم وفق هذه المقاربة، حيث أنها لا تسهل عملية اكتساب المعرفة لأنّ هذه المقاربة تقوم على منطق التّعلّم لا التّعليم، في تحويلها من مركزية نقل المعلّم للمعرفة إلى محورية نشاط المتعلّم، بالتالي حدوث قطيعة بين التّعلّم وامتلاك المعرفة. كما أنّ التّعلّم وفق هذه المقاربة يقوم على عنصر الدّافعية، لكن مواجهة المتعلّم للصعوبات يخفض دافعيته نتيجة عدم قدرته على حلّ المشكلات الموكلة إليه.²

المقاربة بالكفاءات في تركيزها على محورية المتعلّم في عملية بناء التّعلّمات، تتخذ من حريته شرطا ضروريا في ذلك، فتشجّع على الاستقلالية في أخذ المبادرة واختيار المواضيع والمشاريع المرغوب فيها، يعمل هذا على تعزيز مهارات التفكير النّقدي، تطوير القدرات واكتشاف أفكار جديدة. لكن فتح المجال لحرية المتعلّم ينجر عنه عدّة مشكلات، كفقدان التوجيه إذ يشعر بعض المتعلّمين بالضّياع وتشتت انتباههم. كما نجد أنّ بعض المهارات، خاصة الأساسية منها، تحتاج إلى تركيز موجه بالكامل، تعليم مباشر وموحّد، إضافة إلى أنّ إعطاء الحرية الكاملة للمتعلّم يؤدي إلى آثار سلبية على المستوى الإتيقي في علاقة المتعلّم بالمعلّم إذ يسقط مبدأ الاحترام بينهما.³

¹ - فاروق طباع، "انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسات التربوية المرتبطة بالتّقييم"، (مجلة العلوم الاجتماعيّة)، العدد 24، جوان 2017، ص 172.

² - فاروق طباع، "انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسات التربوية المرتبطة بالتّقييم"، ص 173.

³ - فرحات عبد الرحمن، بن شريك عبد القادر، "استراتيجية مقارنة التّدرّس بالكفاءات"، (مجلة أنسنة للبحوث والدراسات)، العدد السابع، جوان 2013، ص 121.

بالرّغم من أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إكساب المتعلّم المهارات والقدرات التي بها يستطيع مواجهة وحل مشكلة ما، وتجعل من المعلّم مجرد موجه فقط له أثناء عملية التعلّم، إلّا أنّ المتعلّم في غالب الأحيان يركّز على مهارة الحفظ واسترجاع المعلومات لاجتياز الامتحانات وحلّ الفروض، هذا ما لا يسمح له بتطوير نفسه وفق ما ينسجم مع المبدأ العام لهذه المقاربة المتمثل في إعداد متعلّم ناجح قادر على حلّ المشكلات التي تواجهه في واقعه ولا يقتصر الأمر على النّجاح في الإمتحانات فقط^(*).

إنّ الحديث عن التّحدّيات التي تواجه المتعلّم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، يحيلنا إلى معالجة ظاهرة صعوبة التعلّم التي تتصل بالجانب النّمائي للمتعلّم من جهة والدّرسي من جهة أخرى، إذ أنّ مشكلات التعلّم النّمائية تشير إلى تلك الإضطرابات التي تشمل الجانب العقلي الذي يشير إلى "نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، وكذا على مظاهر العجز الأكاديمي التي تؤدي إلى التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل"¹، أي أنّه يدلّ على وجود ضعف في القدرات العقلية من تذكّر، خيال، ذكاء، تحليل، تركيب، ضعف التركيز والانتباه... إضافة إلى الجانب النفسي والذي يُقصد به تلك العوامل النفسية العصبية، وما يصاحبها من حدوث خلل على مستوى الجملة العصبية التي تنعكس على سلوك المتعلّم، والتي تؤدي به إلى قصور واضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية

(*) هذه الملاحظة سجلناها من خلال عملنا الميداني كأستاذة تعليم ثانوي لمادة الفلسفة، إذ أنّ المتعلّم يميل إلى حفظ المقالات الفلسفية دون إتقانه لمهارات التحليل والإنشاء الفلسفي، ويكتفي بالمقالات الموجودة في الإنترنت أو تلك الموجودة في الكتب المدرسية الخاصة، ومع ذلك يحصل على نقاط جيّدة وينجح في الإمتحانات الرسمية؛ هذا ما يدفعنا دائماً للتساؤل: هل هذه المفارقة بين ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها ترجع إلى المتعلّم أم إلى البرنامج أم إلى التقويم أم تتعلق بنا كأستاذة لمادة الفلسفة؟، الأمر هذا لا يقتصر فقط على مادة الفلسفة، بل أضحى يشمل جلّ المواد الدّرسية حتى العلمية منها، إذ أنّ التّدريب على حلّ المشكلات أصبح حفظاً ناتجاً عن التكرار، كثيراً ما يجد المتعلّم في الإمتحانات الرسمية مشكلات مشابهة لما تم التّدريب عليه.

¹ - سعدة أحمد ابراهيم أو شنقة، المهارات الإجتماعية وصعوبات التعلّم - دراسة تجريبية-، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1، 2007، ص 27.

واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية¹، يشمل هذا الجانب مشكلات نفسية كالقلق وانعدام الثقة في النفس. في هذا الجانب يقف نقص الدّافعية إلى التّعلّم، كأحد أهمّ صعوباته الناتج عن عدم وجود بيئة أسرية ومدرسية داعمة ومشجّعة للمتعلم باستثارتها ومكافأته في أداء المهام التّعلّمية الموكلة إليه.

هذا الإضطراب على المستوى العقلي والنّفسي سيتولّد عنه اضطراب على المستوى الإنفعالي، حيث لوحظ على هؤلاء المتعلّمين الاكتئاب والإحباط والميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على الكتابة والتّعبير إضافة إلى الغياب المتكرر².

أمّا صعوبات التعلّم المرتبطة بالجانب الدّراسي الأكاديمي، تشير إلى صعوبات في المهارات القاعدية للتعلّم، من قراءة وكتابة وما يتبعها من صعوبات في تعلّم المواد الدّراسية في المراحل التعليمية اللاحقة؛ صعوبة الكتابة التي نجدها عند الكثير من المتعلّمين في مراحل متقدّمة من تعليمهم كالثانوي والجامعي تتمثل في "فشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل يعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، حيث أنّ كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون رديئة وغير مقروءة ويرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية"³؛ فكلّ هذه التحدّيات تمنع المتعلّم من اكتساب القدرات والمهارات التي تؤهّله إلى حلّ المواقف الصعبة التي يواجهها أثناء تعلّمه.

ج/ تحدّيات مرتبطة بالمادّة التّعليمية:

تواجه عملية تطبيق المقاربة بالكفاءات تحدّيات مرتبطة بالجانب المعرفي للمادّة الدّراسية، وانطلاقاً من تجربتنا في ممارسة التعليم الثانوي نلاحظ أنّ أهمّ ما يعترض فعالية هذه المقاربة، هي تلك المشكلة التي

¹ - سامي محمد ملحم، صعوبات التعلّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2002، ص310.

² - فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 1997، ص 496.

³ - أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2007، ص 216.

تتعلّق بالتّحويل الّديداكتيكي للمعرفة من مستواها العلمي الخاص (المعرفة العالمية) إلى الممارسة التعليمية (المعرفة المدرسية، المعرفة المُدرّسة، المعرفة المكتسبة)، هذا النّقل للمعرفة لابدّ أن يستجيب لخصوصيات المتعلّم النّمائية والنفسيّة ولحاجاتهم عن طريق تكييفها بخلق وضعيات تعليمية-تعلّميّة مناسبة، لكن ميدانيا ذلك التّحويل أو النّقل الّديداكتيكي يتولّد عنه بتر واختزال للمعرفة كما أنتجها العلماء والفلاسفة، ذلك أنّ البرنامج الدّراسي للمادة لا يقدّم كيفية إنتاج المعرفة بل نتيجتها فقط، هذا البتر للمعرفة يعمل على تشويهها، ما ينجر عن ذلك عدم فهم لأصولها ومن ثمة عدم استثمارها الجيّد في حلّ المشكلات الّتي يواجهها المتعلّم، في الفلسفة على سبيل المثال كثيرا ما نجد المتعلّم يردّد عبارات وأقوال للفلاسفة لكن من دون إدراك جيّد للسياق الّذي وردت فيه أو الغاية منها، هذا يؤدّي بدوره إلى سوء توظيف مواقف الفلاسفة في عملية الإنشاء الفلسفي. هذه المشكلة نجدها حتى في المواد العلمية، إذ نجد أنّ حتى التلميذ الممتاز في مادة الرياضيات ينجح في حلّ الكثير من المسائل الرياضية، لكن من دون فهم جيّد لأصول ولتطبيقات ذلك المجال الرياضي.

من خلال ما تمّ معاینته في تجربتنا التّدریسیة، لاحظنا مشكلة تحويل المعرفة من الدّروس النّظریة إلى أنشطة تطبیقیة، نظرا لتجريد وشمولیة المفاهیم الّتي تمّ التّطرّق إليها في الجانب النّظري، مما یصعّب على المتعلّم نقل معارفه وإدماجها، تعبئة موارده وقدراته في مواجهة الوضعیات المشكلة الّتي يواجهها، نظرا لذلك أصبح المتعلّم وكأنّه لم يتعلّم شيئا لأنّ عملية النّقل تقتضي "إدراك التماثلات بين عدّة وضعیات، وعلى قدرة الذات على معرفة التشابهات القائمة بين البنيات في ظل تنوّع المظاهر"¹ لكنّه لم يستطع بعد إدراك ذلك.

أمّا إذا تمّ البحث عن مسألة إعداد المناهج والبرامج لمادة دراسية معيّنة، ستكون مشكلة كثافة البرنامج الدّراسي عائقا یُضاف إلى التّحدّيات الّتي تحول دون التّطبيق الجيّد لبيداغوجيا الكفاءات، يتعلّق هذا

¹ - جواکیم دولز وآخرون، لغز الكفایات في التّربية، تر. عز الدين الخطابي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، المغرب، ط1، 2005، ص 46.

العائق بعدم وجود توازن بين المحتوى المعرفي الذي يتميز بكثافته والحجم الزمني المخصص له، من خلال التركيز على الجانب الكمي لا الكيفي والحشو بالمعارف النظرية فقط، إذ يدرج المنهاج موارد ومواضيع كثيرة لا تتناسب مع عدد ساعات المخصصة لتدريسه، هذا ما يقف عائقاً أمام استعاب جيد لمحتوى المادة الدراسية وتطوير قدرات ومهارات المتعلّم. كما أنّ التّعقيد الذي تتصف به بعض المحتويات المعرفية لا يتلاءم مع قدرات المتعلّم، ممّا يتسبب في تدني التحصيل الدراسي وما يصاحب ذلك من إرهاق نفسي يؤدّي إلى النّفور من التعلّم.

بالتركيز أكثر على مشكلة الحجم الساعي المخصّص لكل مادة تعليمية يُلاحظ ميدانياً أنّ الوقت غير كافٍ لكي يصل المتعلّم إلى تحصيل القدرات والكفاءات المرغوب فيها، ذلك أنّ إتقان بعض المهارات يحتاج إلى أكبر وقت ممكن، خاصة في تحقيق الكفاءات الختامية التي تتدرج تحتها مجموعة من الكفاءات القاعدية والمحورية، أما في مادة الفلسفة التي تتطلب تحقيق كفاءة "الممارسة الفعلية للتفلسف" تحتاج لأكثر من موسم دراسي، فهل يستطيع المتعلّم الذي يدرسها في السنة النهائية فقط أن يحقق هذه الكفاءة؟

إضافة إلى ما تمّ الإشارة إليه، سيكون هناك تحدّي مرتبط بإعداد برنامج المادة التعليمية المتمثل في عدم ملائمة المضامين التي يتمّ تدريسها لواقع المتعلّم، حاجاته ومتطلباته الاجتماعية، إذ يكون هناك عزلة المدرسة عن المجتمع وعن سوق العمل، إذ أنّ أهم المشكلات التي تواجه التربية والتي أشار إليها جون ديوي هي انفصال المناهج التعليمية عن الخبرة الحياتية¹، هذه الفجوة بين المعرفة المدرسية وما يتطلّع إليه المتعلّم في حياته اليومية، يُولد لديه الشعور بعدم وجود قيمة ولا جدوى من التعلّم الذي لم يتوافق مع الطبيعة البراغماتية المتأصلة في النوع البشري. هذا الانفصال بين المناهج التعليمية والحياة الواقعية للمتعلّم، راجع إلى التركيز على المعارف والمهارات القديمة التي تؤدّي إلى النّجاح الأكاديمي

¹ - محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط 1، 1997، ص

والّذي يعتمد على الحفظ والتّلقين فقط، متجاهلة المهارات الحياتية من تواصل، عمل جماعي، إدارة الوقت، التعلّم الذاتى.

2.2 تحديات تطبيق المقاربة بالكفاءات المرتبطة ببيئة العملية التعليمية:

لا يمكن تجاهل دور العوامل الخارجية في العملية التدريسية، تلك التي تتعلّق بالظروف المتأّتية من البيئة المحيطة بأقطاب المثلث الّديداكتيكي في نجاح العملية التّعليمية وتطبيق المقاربة بالكفاءات. تشمل هذه العوامل العديد من المتغيّرات ذات الطابع المدرسي، الإجماعي والتّقني في بعده الإقتصادي والتّكنولوجي.

إنّ تحليل التّحديات المرتبطة بالواقع المدرسي تقتضي العودة إلى بعض الشروط التي تقوم عليها الممارسة الفعّالة لبيداغوجيا الكفاءات، المتمثلة في التّعامل مع فئة صغيرة من المتعلّمين يتمّ تنظيمها داخل ورشات ومخابر، لكن في ظلّ تنامي عدد المتعلّمين داخل القسم واكتظاظهم فإنّ ذلك يؤثر بشكل سلبي على أداء المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء لينتسبب في عدم تحقيق أهداف التّعلّم؛ حيث أنّ الإكتظاظ داخل القسم لا يساعد على التّعامل والتحكّم الجيّد للمتعلّمين مع الوضعيات التي يصادفونها، ومن ثمة عدم استيعاب جيّد للدّروس من جهة. ومن جهة أخرى سيقف كمشكلة عويصة أمام تحكّم المعلّم في إدارة القسم ومراقبة متعلّميهِ مراقبة جيّدة ومستمرة لتحصيلهم وسلوكهم، وعدم ملاحظة الفروق الفردية بينهم وعدم تقويم جيّد لأدائهم¹. بالتّالي سيحول هذا المشكل أمام تجسيد المبدأ الذي تقوم عليه هذه المقاربة، المتمثل في إشراك المتعلّم في بناء المعرفة وتعلّمه الذاتى، حيث سيصعب إعطاء الفرصة لجميع المتعلّمين في المشاركة الفعّالة في الأنشطة التّعلّميّة والعمل الجماعي وتبادل الخبرات. كما أن الاكتظاظ سيرغم المعلّم على اتباع أسلوب التّلقين بدلا من تشجيع التعلّم وتحفيزه على التعلّم الذاتى.

¹ - فاروق طباع، "انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسات التربوية المرتبطة بالتّقويم"، ص 185.

إضافة إلى تلك التّحدّيات التي تقف عائقا أمام العمل بالمقاربة بالكفاءات، وبالرجوع إلى واقع بعض المدارس ستكون غير صالحة للعملية التّعليمية بسبب ضعف البنية التّحتية وتدنّي طبيعتها المادّية كتهوّر حالة قاعات التّدريس، نقص المخابر، إضافة إلى نقص أو إنعدام الوسائل التّعليمية وعدم العمل بتقنيات التّكنولوجيا الحديثة من وسائل إيضاحية كأجهزة الإعلام الآلي، المواد المخبرية، الكتب، القواميس، ضعف التوثيق وندرة الكتب المتخصصة والدوريات والدّراسات التي تشتمل على الكفاءات اللازمة¹ التي تقف كعائق آخر أمام اكتساب المتعلّم للمهارات والقدرات التي تؤهّله إلى النّجاح في حل المشكلات التي تعترضه، إذ أنّ أسلوب التّعلّم الإجماليّ الذي تعتمد عليه هذه المقاربة يقتضي ممارسة فعلية تطبيقية عبر وسائل تربوية حديثة تبعث التشويق وتجذب انتباه المتعلّم فتجعله نشطا، فعلا وحيويا، هذه المتعة والتشويق أثناء التّعلّم تنمي دافعيته وقابليته للتّعلّم²، لكن في ظلّ غياب هذه الوسائل البيداغوجية المادّية يستحيل تحقيق تعلّم فعّال ونشط وكفاءات ينشدها المنهاج.

إضافة إلى ذلك، لا يمكن تجاهل دور المجتمع في تطبيق هذه المقاربة من خلال مؤسساته المختلفة وبنيتها الثقافية التي تعتبر كروافد منتمّة للعملية التّعليمية؛ إذ أنّ الأسرة إلى جانب دور الرفاق، دور الحضانة تشارك في تقديم المهارات الحياتية حسب طبيعة كلّ مؤسسة وهذا يُكسِبُ المتعلّم المهارات الإيجابية أو العكس، فالمناخ الأسري يؤثر على كفاءة الفرد³، كما أنّ أهمّ ما يعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات في هذا الشأن هو الفجوة بين ما تسعى إليه هذه المقاربة، ودرجة الوعي التي تتمتع بها هذه المؤسسات الإجماعية؛ إذ أنّ غياب البيئة الدّاعمة والمشجّعة على الإستقلالية والتّفكير النقدي، عدم

¹ - سهيلة عيشاوي، "المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليمية"، (مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية) - قسنطينة الجزائر - ، المجلد 32، العدد 02، 2018/12، ص 425 .

² - بن يّطو بن عمران، "المقاربة بالكفاءات وأهمّ التّحدّيات التي تواجه تطبيقها في المدرسة الجزائرية"، (مجلة مقابسات في اللغة والأدب)، مجلد 02، العدد 02، ديسمبر 2020، ص 135.

³ - سلطاني النذير، "دور المقاربة بالكفاءات في ترقية المهارات الإجماعية"، (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 08، العدد 15، 2018، ص 231.

الوعي بأهمية هذه المقاربة، الإفتقار إلى فهم أهداف هذه المقاربة والجهل لماهيتها وأساليب التعلّم التي تدعو إليها، إتباع الطّرق التقليديّة للتعليم، إلى جانب الضغط الذي تمارسه هذه المؤسسات المتمثل في مقاومة التّغيير في النّظام التّعليمي بتفضيل الطّرق والمناهج التقليديّة المألوفة¹، يجعل التّحوّل نحو المقاربة بالكفاءات أمر صعب المنال.

3.2 عوائق وتحديات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعلّم التفلسف:

إنّ مادّة الفلسفة ليست بمنأى عن العوائق والتّحديات التي تواجه نجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات، إلى جانب التّحديات السابقة الذكر في تطبيق هذه المقاربة في تعليمية المواد بشكل عام، تقف الخصوصية التي يميّز بها ديداكتيك هذه المادّة كعائق يحول دون فعالية هذه البيداغوجيا، إذ تطرح رهانات أخرى مرتبطة بطبيعة المعرفة الفلسفية، قدرة المتعلّم على التّفلسف ومناهج وبرامج مادة الفلسفة.

إنّ الرّهان على تأسيس نموذج ديداكتيكي للدّرس الفلسفي القائم على تحقيق كفاءة تعلّم التفلسف ككفاءة ختامية، يصطدم بأهمّ عائق متمثل في صعوبة الانتقال من بيداغوجيا المعارف، إلى العمل على ابتكار وضعيات لإنجاز تعلّقات واكتساب قدرات وكفاءات التّحليل، التّفكير النّقدي، الإستقلالية في التّفكير والإبداع في حلّ الوضعية المشكّلة. هذه الصّعوبة في الانتقال مرتبطة بالتمثّل السائد في الوسط التّعليمي، بأنّ تزويد المتعلّم بالمعرفة أهمّ هدف تسعى إليه المنظومة التّربوية، وأنّ النّجاح في الامتحانات الرّسمية مرهون بتحقيق هذا الهدف، في حين أنّ المعرفة تشكّل موردا من الموارد الوظيفية في حلّ وضعيات المشكّلات التي يواجهها المتعلّم؛ أي أنّ هذا الرّهان مرتبط بصعوبة خلق توازن بين المعرفة الفلسفية كمرجع لبناء التعلّقات، والوضع الديداكتيكي للمهمّة الواجب أدائها من طرف المتعلّم والتي يرافقه فيها المعلّم. بتعبير آخر، إنّ التّحدّي الذي يواجه تحقيق فعل التّفلسف هو صعوبة إيجاد

¹ - بن يطو بن عمران، "المقاربة بالكفاءات وأهمّ التّحديات التي تواجه تطبيقها في المدرسة الجزائرية"، ص 137.

"الوساطة الضرورية بين التّفلسف بالذات وتعليم الفلسفة للغير، ما بين تعليمها وتعلّمها، ما بين الإنصات إلى الفلسفة أو قراءتها والشروع في التّفلسف بالذات"¹.

يرتبط الرّهان، السابق الذكر، بتحدّي آخر تواجهه فعالية التّدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات، المتمثّل في صعوبة التّحويل الّديداكتيكي للمعرفة الفلسفية كما انتجها الفلاسفة، إلى معرفة مدرسية يوظفها المتعلّم في حلّ وضعيات معيّنة، هذا المأزق المعرفي راجع إلى الفجوة بين طبيعة المعرفة الفلسفية المتميّزة بالنّسقية والشمولية، والتّحويل الّذي يجرّد هذه المعرفة من سماتها الأساسية، باختزالها في مجموعة من العبارات الّتي تودّي إلى تشويه مواقف الفلاسفة وأنساقهم الّتي أسّسوها، كالجدل القائم حول عبارة "موت الإله" لفريديريك نيتشه أو عبارة "الإله لا يلعب النّرد" لآينشتاين، نتيجة عدم الفهم الصحيح للسياق الّذي وردت فيه.

الحديث عن عوائق تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في تدريس الفلسفة، يحيلنا إلى التّطرق لعوائق تحقيق الأهداف النّوّة لممارسة التّفلسف المتمثلة في المفهمة، الأشكّلة والمحاكّة.

إنّ التحدّي الّذي يواجهه تحقيق كفاءة المفهمة، مرتبط بطبيعة المعرفة الفلسفية ومفاهيمها الخاصّة، تلك الطّبيعة المجرّدة والمعقّدة واللغة الغامضة الّتي يصعب على المتعلّم التعامل معها، فهمها، تمثّلها وإدماجها في حلّ وضعيات يواجهها سواء أثناء الدّرس أو الامتحانات؛ بل إنّ عمليّة إدماج تلك المفاهيم الفلسفية سيؤدّي إلى الانحراف عن معانيها الّتي أرادها الفلاسفة. تتجلّى إشكالية المفهمة في صعوبة تحديد المفاهيم الفلسفية ونقلها من دلالتها العامّة الشائعة إلى مستوى الضبط الفلسفي؛ إذ أنّ الفهم السطحي والخطأ لتلك المفاهيم يرجع إلى التصورات والأحكام المسبقة الّتي يمتلكها المتعلّم حول تلك المفاهيم. هذا الوضع سيخلق هوة بين التداول العادي والتداول الفلسفي، التي تعزى للمسافة القائمة بين

¹ - Michel Tozzi, "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe", (revue Française de pédagogie), N°103, 1993, p 21.

مرجعيات المتعلّم العفوية وبين المجال الثقافي، الذي تتخذ فيه الإشكاليات الفلسفية التي يصادفها معنى خاص.¹

إضافة إلى ذلك، تكمن صعوبة المفهمة في خصائص المفهوم الفلسفي المتمثلة في التغيّر، التعددية والتطور؛ إذ أنّه ليس واحدا ولا بسيطا أي "لا وجود لمفهوم بسيط؛ فكلّ مفهوم يملك مكوّنات ويكون محددا بها. للمفهوم تعددية ولا وجود لمفهوم أحادي المكوّن"²، ذلك راجع إلى التعقيد الداخلي للمفهوم الذي يمثل فكرة مجردة تحمل خصائص أساسية لا يمكن تجاهلها، إضافة إلى أنّ المفهوم مرتبط بالسياق الذي ورد فيه والذي به يتشكّل المعنى، يتطور ويتغيّر، كما ينتظم المفهوم كذلك ضمن هيكل تنتظم فيه المعاني في علاقات متعددة مثل التشابه، التّضاد. على سبيل الدّكر لا الحصر، الذات تختلف دلالتها من فيلسوف لآخر، الأمر الذي يبرز التعددية من جهة، والخصوصية من جهة أخرى هذا ما يجعل المتعلّم في حيرة كيفية تفسير هذا المفهوم؛ فإذا نظرنا إليها بالمنظور الأفلاطوني تعني العقل المنفصل عن الجسد، أمّا عند ديكارت تتركب من ثلاثة مكوّنات: الشك، التفكير والوجود، أمّا عند التجريبيين الذات تتشكل نتيجة الأفكار والانطباعات الحسيّة التي يمرّ بها الإنسان خلال حياته. وبهذا يكون المفهوم الفلسفي خاص بكل فيلسوف ومذهبه؛ فوجود المفهوم الفلسفي مرهون بارتباطه باسم فيلسوف معيّن، في هذا السياق نجد جيل دولوز واصفا بناء المفاهيم في الفلسفة بقوله: "تظهر المفاهيم وتظل قبل كلّ شيء موقّعة من قبل أصحابها الفلاسفة، مثل جوهر أرسطو، كوجيتو ديكارت، مونادا ليبنتز، قوة شيلنغ، ديمومة برغسون"³، ومن هنا يمكن الخروج بنتيجة مفادها أنّه إذا لم تكن فلسفة واحدة فإنّ المفهوم الفلسفي ليس واحدا، فالمفاهيم الفلسفية متعدّدة ومتباينة بتعدّد وتباين الفلاسفة وإبداعهم

¹ - لورانس كورنو وآخرون، تدريس الفلسفة في ملتقى الطرق، ترجمة محمد مزوز، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، المملكة المغربية، ط 1، 2007، ص 78.

² - جيل دولوز، فليكس غتاري، ماهية الفلسفة، ترجمة مطاع صفدي، مركز الإنماء العربي، بيروت، ط 1، 1997، ص 39.

³ - المرجع نفسه، ص 32.

الخاص. بهذا يكون المتعلّم والمتعلّم أمام نماذج وصيغ متعدّدة تضعهما في حيرة وتيه أمام هذا الرّخم المفاهيمي.

يتضح من هذا، أنّ الصعوبة في عملية بناء مفهوم ما كمهمة يجب إنجازها من طرف المتعلّم، ترجع إلى تعددية المعنى للمفهوم الواحد؛ إذ في كل مرة يكتسب دلالة متعددة بتعدد الأنساق الفلسفية، والسبب في ذلك يعود إلى أنّ المفهوم الفلسفي يظهر كإجابة على إشكالية فلسفية؛ تلك الإجابة التي لا تحظى بإجماع كل الفلاسفة، بل لكل فيلسوف تصوره الخاص في محاولة حلّه للمشكلة. بالتالي يمكن ردّ التحدي المرتبط بالمفهمة إلى سببين رئيسيين هما: التعقيد والتعددية الدلالية للمفهوم اللذان يشكلان عائقا ديداكتيكيا أمام المتعلّم، إذ لا يستطيع فهم وإزالة الغموض عن المفاهيم الفلسفية من جهة، كما يجد نفسه، من جهة أخرى، أمام مأزق عدم فهم المعنى ومعرفة كل السياقات التي ورد فيها على تعددها واختلافها التاريخي والمعرفي، هنا نجد أنفسنا أمام مفارقة بين مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات وما يطمح إليه تعلّم التفلسف في تحقيق كفاءة المفهمة، حيث أنّ الدرس الفلسفي وفق هذه المقاربة ليس عرضا لتاريخ الفكر الفلسفي؛ فكيف يمكن لمتعلّم مبتدئ من الوصول إلى البناء المفاهيمي الفلسفي من دون الوقوف على البناء الخاص للمفاهيم لكل فيلسوف؟

أمّا الأشكلة، ككفاءة نواة يستهدف تحقيقها فعل التفلسف هي الأخرى تواجه عوائق في ذلك، إذ لاحظت لوارن فرانس أنّ خيبة المتعلّم تكمن في أنّ الفلسفة تعالج مواضيع من عالم مشترك، فقد سبق له التعرف على الموضوعات الفلسفية في مجالات كالأدب، من قبيل السعادة، العنصرية. وستتمثل المشكلة هنا في كيفية الارتقاء بالمتعلّم إلى إدراك معنى التساؤل الفلسفي؛ أي الطريقة التي تُسائل بها الفلسفة العالم¹، يظهر من هذا أنّ القضايا التي تعالجها الفلسفة ليست بالغريبة عن المتعلّم، بل هي قضايا مألوفة لديه سبق وأن درسها في مواد أخرى، وموطن الارتباك هنا سيكون في طريقة معالجة هذه القضايا المألوفة، لكن بطريقة غير مألوفة. هذه الطريقة تتعلّق بكيفية تحويل المؤلف إلى غير المؤلف

¹ – F. Rollin, L'éveil philosophique, UNAPEC, 1982, p 09.

عبر طرح الأسئلة الفلسفية التي تكشف عن المشكل وتتم عن الحيرة والقلق الفكريين؛ هذه المسألة للقضايا تقترض على المتعلّم طرح مجموعة من الأسئلة المرتبة، المتصلة فيما بينها، المنظمة والمتراصة منطقياً؛ تظهر هذه الأسئلة كشبكة أو كهيكّل تنظم وفقه عملية التفكير حول القضايا التي تشغل عليها الفلسفة.

تمثّل عملية الأشكلة جوهر التفلسف وعلامة فارقة له على تميّز الفيلسوف عن غيره، والتي تتطلب تمرّساً كي تغدو طريقة يتعايش معها الفلاسفة ولا تتفصل عن واقعهم وحياتهم اليومية. تلك الدرجة التي يصل إليها الفلاسفة من المسألة لا يمكن لمتعلّم مبتدئ الوصول إليها، لأنّ ذلك يصطدم بنقص الحسّ الإشكالي لديه وعدم قدرته في تحويل المألوف إلى ما هو غير مألوف بسبب سيادة الرأى الشائع والمتداول على تفكيره، ولعلّ أهمّ مشكلة تعترض تحقيق كفاءة الأشكلة هي عادة المتعلّم الذهنية المتمثلة في اهتمامه بالأجوبة الجاهزة والقطعية دون اهتمامه بثقافة طرح السؤال، حتى في حالة طرحه للأسئلة يجهل كيفية طرح تساؤلات جيّدة فتكون بذلك تساؤلات مبتذلة وسطحية لا ترتقي إلى العمق الذي يطمح إليه التفكير الفلسفي، ترجع أسباب هذا إلى التنشئة الاجتماعية التي كثيراً ما تتحاشى تربية الطفل على التساؤل، بل إنّ مؤسسات المجتمع باختلافها ترفض فضولية الطفل وطرحه للكثير من الأسئلة المحرّجة ولا تعبرها أيّ اهتمام بحكم أنّها تولّد قلقاً وتوتراً.

يتّضح ممّا سبق ذكره، أنّ الصّعوبة التي يواجهها ديداكتيك التفلسف في شقّه المتعلّق بتحقيق كفاءة الأشكلة، هي عدم إثارة المتعلّم للمشكلة الحقيقية التي يتضمّن السؤال، فهو لا يدرك الخصائص الجوهرية للسؤال الفلسفي، من حيث هو استشكل يعالج قضية صعبة تثير التوتّر، ويجهل الكيفية التي بها يُطرح السؤال الفلسفي الحقيقي، وشروطه المتمثلة في تضمّنه للمفارقات والتناقضات، إثارته للقلق

والإحراج الذي يبعث على الشك والحيرة ومن ثمة دفعه إلى البحث والتأمل، وأن تكون صياغته دقيقة بلغة سليمة وواضحة¹.

كفاءة الحاجة هي الأخرى يعترض تحقيقها عدّة تحدّيات، أولها مرتبط بتلك العوائق التي حالت دون التطبيق الناجح لكفاءتي المفهمة والأشكلة، ذلك أنّه لو نجح المتعلّم في بناء جيّد للمفاهيم والاستشكال بشكل صحيح لكانت عملية توظيف الحجج من طرفه تتمتع بالفاعلية في الدّفاع عن وجهات نظر معيّنة ودحض أخرى، فالحجاج الجيّد يتطلّب استمرارية في التّدريب على الفهم الجيّد للمفاهيم التي يقوم الاستدلال عليها والتمييز بينها لتجنّب الإلتباس والمغالطات التي يمكن أن يقع فيها، كما تستدعي هذه العملية توظيف مهارات لغوية، منطقية ومنهجية في توظيف البنية الحجاجية بربط المقدّمات بنتائجها. تقتضي فعالية هذه الكفاءة كذلك التّعامل مع الإشكاليات الفلسفية بتحديدتها تحديدا دقيقا ومعالجتها عبر عرض وتحليل الإجابات الممكنة، ويكون الاستدلال الحجاجي الفلسفي بذلك مستمدّ تفاعليا وعضويا من إبداع المفاهيم وإعادة استعمالها، واعتماد طريقة خاصة في المساءلة. بصياغة أخرى، نقول أنّه لا تفكير فلسفي دون تناول مفهومي، ولا تناول مفهومي دون تناول إشكالي، ولن يتحقق ذلك دون عرض حجاجي؛ هذه العلاقة الضرورية بين الأهداف النّواة الثلاثة للتفلسف سواء من حيث تحقيقها أو عدمه تبرز توالي وتدرج مستويات ممارسة التفلسف، فلو فقدت واحدة منها لاستحالت هذه الممارسة.

الحديث عن التحدّيات التي تواجهها الحاجة، يحيلنا إلى التطرّق لبعض العادات الذهنية التي يعاني منها المتعلّم من قبيل السذاجة والسطحية في التّفكير، العفوية في بناء المواقف، وفي أحيان كثيرة يلجأ إلى الإكراه والتعصب كأسلوب للإقناع، على إثر ذلك تتناقض هذه الممارسة مع أهداف فعل التفلسف بوصفه فعلا يرّسخ قيم الاحترام، التسامح وقبول الآخر، لأنها محاولة تؤدّي لإقصاء أحد الطّرفين من خلال طمس إيمانه بفكرته وبقينه بمفاهيمه وإجباره على قبول ما لم يعايشه، لذلك لم تعد ثنائية الحقيقة

¹ - مهدية دحماني، "السؤال التقويمي والسؤال الفلسفي في الكتاب المدرسي"، (مجلة التربية والصحة النفسية)، المجلد

10، العدد الثاني، جامعة الجزائر 02، 2016، ص 30.

والخطأ مجدية ولم يعد ما كان متماسكا من الناحية الصورية وتركيبه الدلالي هو الحقيقة¹. في ذات السياق، أعلن جيل دولوز أنّ المنطق الذي ينحصر في قيمتين هو منطق ساذج قائم على تعنيف أحد الطرفين للطرف الآخر، بدعوى امتلاكه للحقيقة على الرغم من أنّ هذه الحقيقة لا تمثل إلا مفهومه هو في حين أنّ هناك حقيقة أخرى تمّ إقصاؤها فلم تصبح الحقيقة هي المتعالي المجرد المنقّق حوله².

كما أن التطبيق الجيد للإستدلال الحجاجي الفلسفي يعترضه الضعف القاعدي للمتعلم، إذ لم يعهد هذا الأخير على تبرير مواقفه بشكل صارم ودقيق، بل اعتاد على ترديد وترتيب بعض الجمل دون أي ارتباط منطقي بينها، بل إنّه يميل إلى الخلط بين بعض المصطلحات ظنا منه أنّها تحمل نفس المدلول كالحجة، البرهان، الدليل. أمّا إذا وظّف بعض الأساليب الحجاجية في إنشاءه فلن يكون ذلك إلا نقلا لمواقف الفلاسفة، وفي أحيان كثيرة قد يخرج عن السياق الذي وردت فيه تلك المواقف ما يؤدّي إلى تشويهها، ناهيك عن وقوع المتعلم في ديمومة الحفظ والتلقين دون إنتاج الأفكار والدفاع عنها. هذا القصور سينتج عنه ضعف الكتابة الفلسفية من إنعدام للإبداع، النقد، الحوار والجرأة في إتخاذ المواقف وتقييمها، وإثبات وعي المتعلم لذاته واكتسابه لكفاءة منهجية في الكتابة المنظمة والتفكير النقدي³.

بصفة عامّة، يمكن القول أنّ أهمّ ما يواجه التّطبيق الفعّال لبيداغوجيا الكفاءات وتحقيق الكفاءات الثلاثة لفعل التفلسف (المفهمة، الأشكّلة والمحاكاة) _ تلك التمثلات والتّصورات الأولية والأحكام المسبقة التي يحملها المتعلم اتجاه الفلسفة ومفاهيمها _ هو صعوبة التّحديد الجيد للإشكالية وصياغتها وضعف استدلالاته وأساليبه الإقناعية.

¹ - حتماجي عادل، فلسفة جيل دولوز عن الوجود والإختلاف، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2012، ص 109.

² - فانتن سفيان، "مكانة الحجة في فلسفة الاختلاف عند جيل دولوز"، (مجلة الإناسة وعلوم المجتمع)، المجلد 06، العدد 02، جانفي 2023، ص 63.

³ - شفيق اكريكر وآخرون، منهجية الإنشاء الفلسفي، دليل لقواعد البكالوريا، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، د.ط، 2014، ص 16.

أمّا التحدّيات التي يواجهها فعل التفلسف في الجانب التطبيقي المتعلّق بتحليل النصوص الفلسفية تتمثل في غياب منهجية محدّدة يلتزم بها كل المعلمين، فأحيانا تتحوّل حصّة تحليل النصّ إلى مطالعة لا تختلف عن النصوص الأدبية، برصد الأفكار الجزئية والفكرة العامة وصولاً إلى تحديد الموقف، حججه، ثم عملية تقييمه. وأحيانا أخرى يتم تجاهل البنية العامّة للنصّ بالتركيز على أطروحة صاحب النصّ والبحث عن الأطروحات المناقضة لها، بل في بعض الأحيان يتمّ تجاوز تحليل النصّ الفلسفي إلّا للضرورة الإدارية، لإيمان بعض المعلمين بعدم جدوى النصوص الفلسفية في تحقيق علامة جيّدة في البكالوريا¹.

يمكن وصف الوضع الذي يعاني منه معلّم الفلسفة في هذا الجانب (تحليل النصوص الفلسفية)، في ظلّ العوائق التي يواجهها بصراع يخوضه مع النصوص، ومعركة مع الكلمات وجدل المفاهيم؛ فهو في حالة توتر دائم. ذلك أنّ الخطاب الفلسفي يُصاغ بلغة طبيعية ويوظّفها في سياق مغاير، إذا قمنا بدراسة البنية اللغوية لأيّ نصّ فلسفي سنجدّها مماثلة للنصوص الأدبية، الدينية، التاريخية إذ يتركب أيّ نصّ من أفعال، أسماء، حروف، أدوات الجزم والنصب والتوكيد والاستثناء، كما يتمّ توظيف الصور البلاغية والأمثلة، لكن الفرق بين النصّ الفلسفي من غيره من النصوص هو طريقة معالجة الموضوع، فالفيلسوف له أسلوبه وتصوره الخاص في إثارته للجانب الخفيّ للموضوع الذي لا يمكن للأديب أو المؤرّخ أو رجل الدين أن يعالجه، لكن المتعلّم المبتدئ في الفلسفة لن يستطيع إدراك ذلك، فيظنّ أنّ تلك المواضيع يتمّ معالجتها بنفس الطريقة، فيخرج بذلك عن مقصد الفلاسفة ويكون فهمه مُصادِرٌ للموضوع الذي يثيره النصّ الفلسفي، إذ أنّ لقاء المتعلّم "بالخطابات الفلسفية سيجعلهم في وضع غير مريح يشبه وضع المتكلّمين بلغة أجنبية، حيث يترجمون الكلمات أو الجمل التي يتعرفون عليها ويضفون عليها معنى بعيداً جداً عما يفهمه المتكلّم باللّغة الأم. ففي وضعية مألوفة يجد القارئ والمستمع نفسيهما أمام اطلاع

¹ - عيسى زبيشة، "إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التّعليم الثانوي"، (مجلة دراسات فلسفية)، العدد 02، جوان

على معنى مجمل المصطلحات أو المنطوقات بشكل متفرق، لذا فهما لا يعرفان التّوجه العام الذي يرومه مجموع الخطاب: يمكن لما هو مقروء أو مسموع ألا يدرك إطلاقاً أو يتمّ ربطه بتساؤلات مختلفة تماماً عن تلك التي أفضت إلى إنتاجه¹.

كما يواجه تحليل النصوص الفلسفية تحدّي مرتبط بضعف قدرتي التحليل والتّركيب لدى المتعلّم، فقد يتمّ تحليل النص خارج الموضوع بانشغال المتعلّم على تحليل الأفكار الثانوية، ظناً منه أنّها هي الأساسية. أمّا التّركيب الذي يعدّ خلق جديد وإنشاء لتصور جديد وبناء المواقف فهو أمر صعب تحقيقه على متعلّم لم يتعود من قبل على بناء مواقفه وتشجيعه على ذلك، لتتحوّل حصة تحليل النصّ الفلسفي بذلك إلى مطالعة، أو في أحسن الأحوال إلى حوار وتواصل بين متعلّم نجيب ومعلّمه وإقصاء ذاتي لباقي المتعلّمين، أو أن يتحوّل القسم إلى فوضى من الإجابات بدعوى حرية النقاش والتعبير عن الرأي.

نستنتج من كلّ هذا أنّ التّطبيق الفعّال لبيداغوجيا الكفاءات بالنّسبة لديدكتيكا المواد بشكل عام وديدكتيكا التفلسف على وجه الخصوص، يعترضه العديد من العوائق المتعلّقة بظروف خارجية ماديّة وأخرى خاصة بطبيعة الدّرس الفلسفي، والعلاقة التفاعليّة بين أقطاب المثلث الديدكتيكي التي تحول دون تحقيق كفاءة فعل التفلسف والأهداف النّوّة المرتبطة به من مفهومة، أشكلة ومحاكاة.

3. المقاربة بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التّعليم:

إنّ التّحدّيات التي واجهها الدّرس الفلسفي، والتي أشرنا إليه سابقاً، تستدعي إيجاد حلول لها من خلال البحث عن نماذج لمقاربات ترفع من جودة هذا الدّرس وتحقق أهداف نشدها كبار الفلاسفة سابقاً في مختلف اجتهاداتهم وأنساقهم التي شيّدوها. لذلك ارتأينا في هذا المبحث تقديم نموذج المقاربة

¹ - لورانس كورنو وآخرون، تدريس الفلسفة في ملتقى الطرق، ص 71.

بالملاكات(*) كنظرية تربوية عربية أصيلة اقترن اسمها بالدكتور محمد الدّريج(**) الذي أثرى المكتبة العربية بالعديد من المؤلفات في مجال البيداغوجيا والديداكتيك.

اقترح محمد الدّريج هذا النموذج بوصفه انتفاضة عربية تساهم في الإصلاح البيداغوجي في مواجهة مختلف الصعوبات التي تعترض العملية التدريسية، حيث تقوم هذه البيداغوجيا على مبادئ مستمدة من التراث التربوي العربي، من خلال توظيف مفاهيم ديداكتيكية يتفاعل فيها الموروث الثقافي والتطورات التربوية المعاصرة، انطلاقاً من دراسة التجارب التربوية في تراثنا وتجديدها والاستفادة من النماذج العالمية في هذا المجال بغية المساهمة في التحرر من التقليد وتفعيل الشخصية العربية الإبداعية. يهدف هذا النموذج الديداكتيكي إلى ترسيخ الهوية التراثية العربية الأصيلة لدى المعلم والمتعلّم على حدّ سواء ورفض التبعية بكل أشكالها، تجسيد قيم الحوار والتواصل واستشراف المستقبل من خلال خلق توازن وانسجام بين الثقافة العربية والغربية¹، فيندرج هذا النموذج ضمن تجديد التراث.

(*) تم اعتماد توظيف هذا النموذج كتحول من المقاربة الغربية إلى مقاربة عربية يتم استثمارها في التدريس بالمنظومة التعليمية العربية من جهة. ومن جهة أخرى لاحظنا أنّ النماذج التي يمكن استعارتها كاستشراف في تدريس الفلسفة ما هي إلا امتداد للمقاربة بالكفاءات، بالتالي سيكون توظيفها مجرد تكرار لأعمال أنموذج الدراسة.

(***) محمد الدّريج (1949) أستاذ باحث في علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، مدير المعهد المتوسطي للبحث والتطوير (IMED)، حائز على العديد من الشهادات أهمّها: إجازة في الفلسفة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سنة 1970، دكتوراه من كلية العلوم النفسية والتربوية ببروكسل، شغل منصب أستاذ لعلم النفس التربوي وانضم إلى إتحاد كتاب المغرب سنة 1991. له العديد من المؤلفات: مدخل إلى العملية التعليمية، التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، التدريس الهادف: نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. أنظر: (محمد الدريج، "التدريس بالملاكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التّعليم"، (مجلة علوم التربية)، العدد 05، 2013، ص 43).

¹ - محمد الدريج، التدريس بالملاكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التّعليم، ص، ص 43، 44.

1.3 السياق النظري للمقاربة بالملكات:

إنّ التحوّل من تبني المقاربات الغربية في مجال التدريس، إلى ابتكار نموذج ديداكتيكي عربي أصيل من طرف محمد الدريج، كان يمليه عدّة عوامل من بينها فشل النظريات التربوية الغربية في عالما العربي بسبب عدم موائمتها لطبيعة البيئة العربية من جهة، والتطبيق الارتجالي لها من جهة أخرى. هذا الابتكار كان نتيجة تأثر مفكرنا ببيداغوجيا الأهداف والكفاءات، لكن لم يكن ذلك بطريقة سلبية تنحصر في التقليد، بل كان قائما على دراسة نقدية موضوعية لتلك البيداغوجيا من أجل تجاوزها، لقد قام بانتقادها لأنّ "بعض الأنظمة والنماذج التعليمية تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك، والتوقف عند المؤشرات السلوكية الجزئية والغرق في الكثير من الإجراءات والتقنيات التي كثيرا ما تؤدي إلى السقوط في الإتكالية، إلى الآلية والنزعة نحو التقنيات، والابتعاد عن الأهداف الحقيقية والأهداف المنشودة"¹، يتضح من خلال هذا أنّ النظريات التربوية الغربية تقوم على مبادئ لا تتناسب مع الهوية العربية الإسلامية مثل سيطرة النزعتين التقنية والمادية، وبالتالي العزوف عن تحقيق الأهداف التي تسعى إليها العملية التعليمية-التعلمية بشكل عام. وذلك بتحقيق أهداف سلوكية جزئية كما هو الحال في المقاربة بالأهداف، أو عدم تحقيق مهارات وقدرات لضيق الوقت واتساع المقرر الدراسي في المقاربة بالكفاءات، كما نلاحظ كذلك تنامي النزعة البراغماتية حسب هذه المقاربة من خلال التركيز على الموارد التي يحتاجها المتعلّم وإهمال الأخرى في حل الوضعيات المشكلة التي يواجهها.

الأمر لا يتوقف هنا حسب الدريج، بل كان هناك تناقضا بين الأهداف التي تسعى إليها المقاربتين والإجراءات الديداكتيكية لها، إذ أنّه في الكثير من الأحيان يُمنع المعلّم من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة داخل القسم، فيتمّ استبعاد مبادرات المتعلمين -وحتى المعلم نفسه- التي تفرضها

¹ - محمد الدريج، التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، ص 47.

المواقف التدريسية، والتي لم تتناولها بيداغوجيا الأهداف ولا بيداغوجيا الكفايات، لأنها حددت مسبقا ما تطمح إليه بعبارات سلوكية جامدة.

أراد محمد الدريج من خلال بيداغوجيا الملكات التأسيس للعملية التربوية والديداكتيكية، حتى لا يكون مشروعه مجرد تقليد للفكر الغربي مستعينا في ذلك بأركيولوجيا التراث، ذلك انطلاقا من استثمار التراث العربي في ابتكار نظرية تربوية أصيلة، إذ تمّ الاحتفاء بالتراث من أجل البحث عن حلول للأزمة التعليمية وبعد فشل كلّ محاولات الإصلاح، والبرهنة على أنّ التراث العربي يزخر بثروة فكرية يمكن استثمارها من أجل الخروج من الأزمة الحضارية. كان تصور الدريج هذا للإصلاح نتيجة تأثره بمحمد عابد الجابري في تعامله وقراءته للتراث بشكل منهجي تأسيسا وتأصيلا من خلال رؤيته الجديدة له، فلا يمكن فهم بيداغوجيا الدريج إلا ببسط الرؤية الجابرية للتراث بشكل مختصر، إذ أقرّ في كتابه الموسوم "نحن والتراث" أنّ قراءة التراث يجب أن تكون تأويلا ينقل الذات إلى النص التراثي لتعيش ظروفه التاريخية وخصائص عصره، أي أن تجعل المقروء معاصرا لنفسه، وأن تجعله معاصرا لنا¹؛ هذه القراءة دافعها الأول هو اعتبار أنّ للموروث دور في تحقيق النهوض الحضاري، من خلال الارتكاز عليه لنقد الحاضر والتأسيس للمستقبل، وذلك باختيار النماذج النافعة اختيارا قائما على النقد، الفهم، التمييز والمفاضلة من أجل الإبداع والابتكار.

لقد تأثر الدريج بتصور الجابري في اتباعه للمنهج العقلاني النقدي، وفي توظيفه لمفاهيم إبستمولوجية في قراءته للتراث للكشف عن العوائق داخل الثقافة العربية مثل مفهوم النقد والقطيعة، ذلك من أجل التجديد ومواكبة التقدم العلمي والتحرر من الأفكار القديمة وبناء ما هو جديد، ومن ثمة إعادة كتابة التاريخ الثقافي العربي لإحداث التطور الحضاري²، كما أنّه يتصور استحالة تحقيق نهضة عربية

¹ - محمد عابد الجابري، نحن والتراث، قراءة معاصرة في تراثنا العربي، ط2، 1982، ص 16

² - نبري عزيزة، داود خليفة، "القراءة الإبستمولوجية للتراث بين زكي نجيب محمود ومحمد عابد الجابري"، (مجلة

المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 10، العدد 01، جوان 2025، ص 169.

إسلامية من دون استثمار موروثنا الثقافي، من خلال "ممارسة العقلانية النّقدية وذلك بقراءة عقلانية في تراثنا وبالمعطيات المنهجية لعصرنا، وبهذه الممارسة وحدها يمكن أن نزرع في ثقافتنا الراهنة روحا نقدية جديدة وعقلانية مطابقة وهما الشرطان الضّروريان لكلّ نهضة"¹، يتمثل الشرط الأوّل في العقلانية التي تقوم على انتهاج العقل للوصول إلى معارف واقعية تتوافق مع عصرنا، أمّا الشرط الثاني هو الموضوعية، التي يُقصد بها عزل الذات الدّراسة عن موضوع الدّراسة، من خلال دراسة التراث في سياقه الذي ورد فيه وبالإحاطة بالظروف التاريخية والاجتماعية.

في مسعى دراسة التراث دراسة علمية وظف الجابري طرقا علمية معاصرة مع مراعاة خصوصية الثقافة العربية، إلى جانب قراءته العقلانية والنقدية للتراث استعان بثلاثة مناهج لتلك القراءة التي تتميز بتتابعها وتعاقبها، والتي تتمثل في خطوة التحليل البنيوي، التحليل التاريخي، التحليل الإيديولوجي :

1/ المعالجة البنيوية للنص أو المنهج البنيوي، من خلال "وضع جميع أنواع الفهم السابقة لقضايا التراث بين قوسين، والاقتصار على التّعامل مع النّصوص كمدوّنة، ككل تتحكم فيه ثوابت، ويغتنى بالتّغيّرات التي تجري عليه. إنّ القاعدة الذهنية في هذه الخطوة هي تجنب قراءة المعنى قبل قراءة الألفاظ كعناصر في شبكة من العلاقات وليس كمفردات مستقلة بذاتها"²، يتضح من خلال هذا أنّ الجابري يتعامل مع النّصوص كمادة خام، حيث يضع جانبا الأحكام المسبقة في قراءته للتراث معتبرا أنّ النّص يتكوّن من بنية لغوية تحمل معاني ودلالات تعالج قضايا إشكالية معيّنة.

2/ القراءة التاريخية للتراث أو المنهج التاريخي، من خلال استقراء الظروف التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والمعطيات الثقافية المحيطة بالتراث، لأنّها ضرورية لفهم تاريخية الفكر المدروس وضرورية لاختيار صحة المعالجة البنيوية للنّص للتوقف عند "الإمكان التاريخي الذي يجعلنا

¹ - محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1999، ص 35.

² - محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 32.

نتعرف على ما يمكن أن يقوله النص، وما لا يمكن أن يقوله، وما كان يمكن أن يقوله ولكن سكت عنه¹، هذه القراءة تهدف إلى البحث عن الأصول التاريخية للفكر.

3/ الطرح الإيديولوجي، لأنّ "الكشف عن المضمون الإيديولوجي للنص التراثي هو الوسيلة الوحيدة لجعله معاصرا لنفسه لإعادة التاريخية لديه"²، وذلك من خلال البحث عن الوظيفة الإيديولوجية التي يؤدّيها الفكر داخل سياقه التاريخي، الدّلالي، أو داخل المنظومة المعرفية التي يشتغل عليها صاحب النص.

قراءة الجابري في التراث تتم عن سعيه للمزوجة بين الأصالة والمعاصرة للتخلّص من الأزمة الحضارية التي يعاني منها علمنا العربي، وهو نفس المسعى الذي طمح إليه الدّريج في توجّهه الدّيداكتيكي المبني على العودة إلى التراث وتجديده واستثمار أحدث النظريات في البيداغوجيا، فلسفة التربية وعلم النفس التربوي من أجل بلورة مقاربة ديداكتيكية تتلاءم مع الثقافة العربية وتحقيق نهضة في المجال التّعليمي.

2.3 المقاربة بالملكات، من التّأصيل اللغوي والتّحديد الاصطلاحي إلى المفهوم الإجرائي:

أ/ الاشتقاق اللغوي:

أورد ابن منظور مصطلح الملكة في معجم العرب من خلال ما يلي: طال مَلَكَه أي رَقَّه، ويقال: إنّه حسن المَلَكَة والمَلِك. وأقرّ بِالْمَلَكَة والملوكة أي الملك. كما استند ابن منظور في ذلك على حديث الرسول صلى الله عليه وسلّم: "لا يدخل الجنة سيئ الملكة"، أي الذي يسيء للمماليك، إذ يقال فلان حسنة الملكة إذا كان حسن الصنع إلى ممالكه³، يتّضح من هذا أنّ مفهوم الملكة اتخذ بعدا أخلاقيا، إذ

¹ - محمد عابد الجابري، المرجع نفسه، ص 86.

² - محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، ص 86.

³ - ابن منظور، لسان العرب، الجزء 13، ص 177.

تعني الحذق والتعامل الجيد. وفي موقع آخر، قال ابن منظور: "القدرة مصدر قولك: قدر على الشيء قدرة، أي ملكه، فهو قادر وقدير"¹، يتضح من هذا أنّ الملكة تتخذ في أحيان أخرى معنى القدرة.

أمّا في "مقاييس اللغة" لابن فارس، ورد أصل مصطلح "الملكة" بقوله: "أَمَلَك عَجِينَهُ: قَوِيَ عَجْنُهُ وَشَدَّه، وَمَلَكَتِ الشَّيْءَ: قَوَيْتَهُ"² من هنا يتضح أنّ الملكة تدلّ على القوّة في الشيء وصحته. أمّا ابن جني في ضبطه لمفهوم الملكة لم يختلف كثيراً عن ضبط ابن فارس، إذ اعتبر أنّها تدلّ على القوّة والشدّة في قوله: "ألا تراهم يقولون: قد اشتملت عليه يدي، وذلك قوة وقدرة من المالك على ملكه، ومنه الملك، لما يعطي صاحبه من القوة والغلبة"³. أمّا مرتضى الزبيدي قال في الملكة: "السجية: الخلق والطبيعة، وهي الملكة الراسخة في النفس لا تقبل الزوال بسهولة"⁴ بالتالي تتفق معاجم اللغوية العربية على أنّ الملكة تتخذ معاني القوة، الشدّة والقدرة.

ب/ التّحديد الإصطلاحي:

يعتبر مفهوم الملكات من المفاهيم التي تناولها التراث العلمي والتربوي العربي، وذلك باشتغال بعض المفكرين على هذا المفهوم أمثال: الجرجاني، ابن خلدون، وإخوان الصفا، حيث نجد أنّ لها استعمالات كثيرة حسب السياق الذي ذكرت فيه، وكلّ أضفى على هذا المفهوم صبغته الخاصة.

قال الجرجاني في تعريفه للملكة أنّها: "صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنّه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة: كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكرّرت

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ص 76.

² - أبو الحسن أحمد ابن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ضبط وتحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 2، 1976، ص 152.

³ - أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 4، د. س، ص 14.

⁴ - محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، د. ط، 1965، ص

ومارستها النفس رسخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياص إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً¹، هذا التعريف لا يختلف كثيراً عن تعريف ابن خلدون، إذ قال في تعريفها: "الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل، وتكرّره مرّة أخرى"²، وفي ذات السياق قال أيضاً: "الملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة"³، يفهم من خلال هذا أنّ الملكة حالة مستمرة ومستقرة في النفس تحصل بعد التكرار حتّى تصبح عادة.

أمّا إخوان الصفا قالوا في تعريف الملكة: "اعلموا أنّ العادات الجارية بالمدّامة عليها تقوي الأخلاق، كما أنّ النّظر في العلوم والمدّامة على البحث والدّرس لها والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها والرّسوخ فيها"⁴، بهذا تتخذ معنى المهارة التي تترسخ بعد التعلّم، التدرّب والتكرار وصولاً إلى الإتقان والجودة في الأداء.

تأسيساً على ما سبق، يتبيّن أنّ الاشتقاق اللغوي والتّحديد الاصطلاحي لمفهوم الملكة يتفقان على أنّها قدرة ومهارة مكتسبة يتمّ التدرّب عليها وتكرارها حتّى ترسخ وتصبح عادة، تتمظهر في طبائع الفرد وسلوكاته فتكون أهمّ ما يمكن أن يكتسبه وينتجه على المستوى الفكري والشّخصي.

أمّا المفهوم الإجرائي الذي صاغه محمد الدريج للملكة والذي يعبر عن تصوّره العقلي-الوظيفي لظاهرة التعلّم والتّمكّن المعرفي يتحدّد من خلال قوله: "الملكة تركيبة مندمجة من القدرات والمهارات والاتجاهات، تُكتسب بالمشاهدة والمعاينة، وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال في إطار حلّ مشكلات ومواجهة مواقف،

¹ - علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1985، ص 247

² - عبد الرحمن ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط 1، 1981، ص 501.

³ - ابن خلدون، المرجع السابق، ص 765.

⁴ - أحمد بن عبد الله، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، دار صادر، بيروت، لبنان، د. ط.، 1983، مج 4، ص 32.

والملكة قابلة للتطوير والتراكم المتدرّج، ويكون لها تجليات سلوكية خارجية"¹، يعني هذا أنّ الملكة مركبة من قدرات ومهارات يعتمد عليها المتعلّم من أجل حلّ الوضعيات المعقّدة التي يواجهها، والتي تعبّر عن ذكائه وبراعته؛ وتعتبر كمعيار لقياس الجودة والمهارة، كما تتميز بقابليتها للتطور والتّغيير فهي ليست ثابتة في قوالب جامدة.

الجدير بالذّكر، أنّ محمد الدّريج يرى أنّ مفهوم الملكة لا يمثل بديلا عن مفهوم الكفاءات بل يوظفها، لكن بشكل أصيل من خلال اعتماده على معاني الملكات وما يرتبط بها من مفاهيم عند المفكرين العرب؛ إذ ينطلق من التصور التربوي الخلدوني والقراءة الجابرية للتراث مع اللّجوء إلى الأبحاث التربوية والنّفسية المعاصرة لتهديبها كي تتوافق مع البيئة العربية².

أما في الضبط المفاهيمي للمقاربة بالملكات، نستطيع القول بأنّها ذلك التّوجه الدّيداكتيكي الذي يجعل من الملكات منطلقا وهدفا له في نفس الوقت، والذي يرمي إلى تطويرها وتنميتها بالاعتماد على مبدأ التّدرج والتّكامل بين أنواعها المختلفة للرفع من جودة التّعلم. هذه المقاربة تقوم على مبادئ تستمدّها من التراث الإسلامي وطرائق تربوية حديثة يتم إدماجها، في هذا يقول: "إنّ ما يبرر اقتراحنا لمدخل الملكات هو العمل والاجتهاد لتأصيل النّشاط التربوي وإيجاد بدائل مستمدة من تراثنا التربوي، والسعي في نفس الآن لإغناء النماذج والمقاربات بهدف عقلنة التّدرّس وجعله أكثر فاعلية واندماجا دون التضحية باسم العولمة بخصوصيتها واستقلالنا"³.

3.3 تصنيف الملكات وفق المقاربة التي اقترحها محمد الدّريج:

¹ - محمد الدّريج، التّدرّس بالملكات، ص 53.

² - محمد الدّريج، التّدرّس بالملكات، ص 54.

³ - محمد الدّريج، "ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج، نموذج التّدرّس بالملكات"، (جريدة الأخبار)، المغرب، العدد 62،

2025/09/14، ص 02.

تستند بيداغوجيا الملكات والتطبيق الديدانكتيكي لها على تصنيفها إلى ثلاثة أنواع كبرى، حسب محمد الدريج، التي تسعى مقارنته إلى تفعيلها وتطويرها عند المتعلّم والتي تتمثل في: ملكات أساسية في الحياة، ملكات أكاديمية في التّعليم، ملكات مهنية في الصناعة.

أ/ ملكات أساسية في الحياة: تشمل هذه الملكات على ثلاثة أنواع:

1/ "على ملكة اللغة والتواصل، وملكة الحساب والتّعداد.

2/ الملكات المعرفية والمنطقية.

3/ الملكات العملية-الاجتماعية التي تتضمن أوليات السلوك والممارسات الاجتماعية والأخلاقية.¹

تمثل هذه الملكات قدرات ومهارات قاعدية أساسية لا يمكن استبعادها في عملية التّعلم، لأنّها تمثل منطلقا رئيسيا لتعلّم ملكات أخرى وآليات رئيسية في اكتساب المعرفة.

ب/ ملكات أكاديمية/ نوعية في التّعليم: يتفرع هذا النوع من الملكات بدوره إلى ثلاثة أنواع:

1/ "ملكات في علوم دنيوية، مثل الرياضيات، علوم الطّبيعة، علم الاجتماع، علم النفس، علم التاريخ، المنطق، الفلسفة.

2/ ملكات في علوم شرعية: مثل أصول الدين، علم التوحيد، الفقه، التفسير، علوم القرآن والحديث.

3/ ملكات لأجل علوم عملية: السياسة المدنية والتكنولوجيا الحديثة.²

ترتبط هذه الملكات التّربوية بالتّعلم وتتعلّق بتخصص معيّن والتي تساهم في تكوينها واكتسابها الملكات الأساسية.

¹ - محمد الدريج، التدريس بالملكات، ص 53.

² - المرجع نفسه، ص 54.

ج/ ملكات مهنية: ترتبط بالمهن، الصنائع والتقنيات: ، والتي تتضمن ما يلي:

1/ "ملكات الصناعة البسيطة: ترتبط بالصناعات الضرورية للحياة مثل الفلاحة، الحدادة، البناء، النجارة.

2/ ملكات الصناعة المركبة: تكون في الكماليات من الصنائع الشرفية، مثل التوليد، الطب، التعليم، فهي شرفية لأنها تعطي صاحبها شرف الترقى.¹ تتعلّق هذه الملكات بنشاط مهني ما، تتطلب عملية اكتسابها مهارات خاصة.

من خلال هذا التصنيف للملكات، يدعو محمد الدريج إلى إدماجها وتضمينها في المناهج التعليمية وذلك لتطوير التعلّم النشط للمتعلّمين وتعزيز مهاراتهم العملية لمواجهة تحديات الحياة، وتنمية تلك الملكات بشكل متكامل وتطوير العملية التعليمية بمراعاة احتياجات المتعلّمين ومتطلبات عصرهم.

4.3 المبادئ العامة لبيداغوجيا الملكات:

تتميّز بيداغوجيا الملكات عن غيرها بقيامها على مجموعة من المبادئ العامة التي توجّه النشاط التربوي والتعليمي بغية ترشيده وعقلنته، حيث تتمثل هذه المبادئ في:

- ضرورة الانشغال بتوظيف الملكات وترقيتها، لأنها تشكّل معياراً لتنظيم المنهاج وجودة عملية التعلّم.
- تأصيل النشاط التربوي بإيجاد بدائل مستمدة من التراث التربوي الإسلامي، والسعي لإغنائها بالنماذج والمقاربات الحديثة.
- الاستجابة للحاجيات الحقيقية للمتعلّمين، باختيار الوسائل والمضامين المعرفية التي تتوافق مع خصوصياتهم وطموحاتهم.

¹ - محمد الدريج، التدريس بالملكات، ص، ص 54، 55.

- رفض الاكتفاء بالصياغة الإجرائية السلوكية للنشاط التعليمي، لأنها تغرق في الآلية نتيجة تلك الإجراءات والتقنيات، فيتم الابتعاد عن الأهداف الحقيقية والغايات التربوية المنشودة¹.
- التخطيط الإستراتيجي واعتماد نظرة استشرافية للمستقبل، من خلال تحديد أهداف طويلة المدى، وكذا تحديد الأولويات والاختيارات برؤية استباقية لجميع الممكنات. هذه الرؤية تنطلق من الاستفادة من الخبرات الماضية واستثمار المعطيات الراهنة لحل جميع المشاكل التي يعاني منها النظام التربوي.
- اعتماد النظرة الشمولية للمنهاج، وذلك باستهداف المكونات الأساسية له من أهداف، مضامين، طرائق وأساليب ديداكتيكية والتّقييم.
- تبني المنهاج المندمج لتحقيق التكامل بين الجانب المعرفي، الجانب التنظيمي لمراحل التعليم، والجانب الاجتماعي. على مستوى الموارد المعرفية يسمّى هذا النوع بالاندماج الأفقي، حيث يتم إحداث التّناسق بتنظيم المواد التعليمية والتّخصصات ومدّ الجسور بينها مع مراعاة خصوصية كل مادة وكل تخصص. كما يتم تحقيق الاندماج على مستوى الأطوار التعليمية بين مراحل التعليم والشّعب والذي اصطلح على تسميته بالاندماج العمودي، بإعادة النّظر في هيكلّة التعليم والسعي لإحداث تكامل بين مراحله باعتباره وحدة متكاملة وليس كوحدات منفصلة، لتجاوز الازدواجية القائمة بين المواد والتّخصصات، بين ما هو علمي وتقني وأدبي، وحتى بين المنظومة التعليمية والتّكوين المهني، بين التعليم العام والخاص. أمّا على مستوى علاقة المدرسة بالمجتمع، يتمّ الاندماج المنهاجي مع متطلبات المجتمع بإحداث تفاعل بين ما تقدّمه المدرسة من برامج ومحتويات، وما يسعى إليه المجتمع من تحقيق لأهداف وملكات، بحكم أنّ المدرسة هي محرّك التنمية الاجتماعية².

¹ - المرجع نفسه، ص 56.

² - محمد الدّريج، التدريس بالملكات، ص، ص 49، 50.

5.3 الإستراتيجيات التربوية لتفعيل المقاربة بالملكات:

إنّ مجرد التّظير لمقاربة ديداكتيكية بديلة غير كافي، إذ يستدعي ذلك وضع تدابير تربوية لأجرائها ميدانياً، بهدف عقلنة التّعليم وجعله أكثر فاعلية. هذه الضرورة فرضت على محمد الدّريج اقتراح مجموعة من الإستراتيجيات البيداغوجية التي تدّعم تطبيق المقاربة بالملكات.

أ/ على مستوى الأهداف:

في هذا المستوى، يرى محمد الدريج ضرورة "الاعتماد على مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل، تستجيب لمتطلبات المجتمع، ثمّ ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكلّ مرحلة تعليمية وكلّ شعبة ومقرّر دراسي، بما يخدم الملكات الأساسية والملكات النوعية والصناعية"¹، تتمثل هذه الأهداف في تحقيق الملكات التي يستهدفها تدريس أيّ مادة تعليمية ويتم تصنيفها من طرف المنهاج إلى ملكات أساسية تسمى ملكات مستهدفة، وأخرى ملكات نوعية ترتبط بالدّرس فقط؛ كأن يتمّ استهداف تحقيق الملكة المنطقية كملكة مستهدفة عامة تتدمج مع عدة دروس ومواد أخرى، فيسعى بذلك كلّ تخصص إلى تحقيقها عبر أنشطته التعليمية الخاصة من دروس وتطبيقات كملكات نوعية متخصصة؛ فالفلسفة كمادة دراسية متخصصة تستهدف تحقيق الملكة المنطقية من خلال تدريب المتعلّم على احترام المبادئ المنطقية في تفكيره وعدم الرّكون إلى الأغاليط والمزالق المعرفية التي نجدها في التفكير الشائع والمتداول، والرياضيات كذلك تدّعم التفكير المنطقي من خلال العمليات الحسابية

¹ - محمد الدّريج، التّدريس بالملكات، ص 55.

والتفكير البرهاني، عن طريق احترام مبدأ عدم التناقض والهوية المنطقيين، وعلوم الطبيعة بكل أشكالها تسعى لتحقيق ملكة التفكير الإستقرائي واحترام مبادئه كمبدأ السببية، الحتمية.

كما سطر كذلك محمد الدريج أهدافا تسعى لتحقيقها مقارنته التي اقترحها، والتي تتعلّق بتكوين شخصية المتعلّم؛ إذ يجب أن "تستجيب المقاصد والأهداف لحاجيات الفرد والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية، العقلية والروحية، لأجل تكوين شخصية متوازنة، بحيث لا نكتفي باستهداف الجوانب العقلية- المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية"¹، يتضح جلياً أنّ المقاربة بالملكات لا تستهدف تحقيق الملكات المعرفية فقط، بل تسعى إلى تنمية وصل الملكات الجسدية كاللعب، والملكات الروحية كالتربية الأخلاقية والجمالية. نلمس في هذا المقصد تأثر الدريج بالغزالي في آرائه التربوية التي يرى من خلالها أنّ التربية ليست عملية إبداعية لشيء لم يكن، بل هي على العكس من ذلك، عملية صقل وتطوير لما يمتلكه الإنسان من قدرات واستعدادات فطرية وتهذيب للنفس الإنسانية.

بذلك تستهدف التربية تنمية المكونات الأساسية للنفس البشرية وتكوين شخصية متزنة، إذ أكدّ على أنّ النفس تمثل كيانا واحدا متكاملا متكوّنة من ثلاثة أجزاء: العقل، الروح والجسد، حيث أكدّ على بعض الأساليب البيداغوجية لتركيتها، كالمجاهدة والرياضة لتركيز القلب والروح، التفكير لتربية العقل، واللعب لتربية الجسم وتنشيط الحواس². فتكون التربية عملية شاملة تكاملية تجمع بين ما هو وجداني، معرفي وسلوكي.

إضافة إلى ذلك، ألح الدريج على اختيار الغايات ورسم الأهداف على تبني الرؤية الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل³؛ إذ تتضمن الإستراتيجية التربوية للمقاربة التي اقترحها على النظرة الإستشرافية

¹ - محمد الدريج، التدريس بالملكات، ص 56.

² - عبود عبد الغني، الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو من رسالته "أيها الولد"، دار الفكر العربي، بيروت، د.ط، 1982، ص 226.

لمستقبل النشاط التربوي، التي تنطلق من التجارب التي يزخر بها التراث ومعطيات الواقع وتوقعات المستقبل،¹ من خلال البحث عن آليات تحقيق ما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية المبنية أساساً على متابعة مسار تطوّر الملكات الأساسية، النوعية والمهنية وتطويرها من أجل استثمارها في الحياة عموماً. فعلى القائمين في المجال التربوي التوجّه إلى تحديد الغايات النهائية والأهداف بعيدة المدى بإتباع فلسفة واضحة المعالم تحدّد، تخطّط وتستهدف تحقيق الملكات التي تسعى إليها المنظومة على المستوى الخاص. أمّا على المستوى العام تهدف إلى بناء مجتمع متطور يستجيب لحاجات الأفراد ومتطلبات العصر بمراعاة الخصوصية الثقافية والحضارية له.

ب/ على مستوى المضامين:

يعتمد النموذج الذي اقترحه الدّريج في صقل وتنمية الملكات الأساسية والنوعية معاً، على تصنيف وتجديد للمضامين التعليمية التي تعمل على استكشاف الملكات لدى المتعلّم واستهدافها؛ هذا التجديد مبني على مبدأ الاندماج والتكامل بين جميع أنواع المعارف، والتدرج في عرضها بين الأطوار التعليمية المختلفة من السهل البسيط إلى المعقد المركب. في هذا المستوى أصر الدّريج كذلك على تجاوز التراكم الكميّ للمضامين المعرفية، والحرص على توفير حدّ أدنى ممّا هو أساسي ومشارك لتطوير وترقية الملكات المختلفة للمتعلم، إضافة إلى تأكيده على مسايرة مستجدّات المناهج، النظريات واستثمار الفكر الإسلامي بشكل خاص والإنساني بشكل عام لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية، وإحداث التوازن بين المعرفة النظرية والتطبيقية².

بغية تأصيل النشاط التربوي وربطه بالمعرفة التي انتجها المسلمون، دعا الدّريج إلى استثمار العديد من المناهج، كالاستفادة من النموذج التجريبي لابن الهيثم، المنهج الشّكي للغزالي، الطريقة البرهانية لابن

¹ - محمد الدّريج، التدريس بالملكات، ص 57.

² - محمد الدّريج، التدريس بالملكات، ص، ص، 56، 75.

رشد، وكذا الفلسفة الاجتماعية، التربوية، القانونية، التاريخية للعديد من المفكرين في تراثنا الإسلامي العربي، فهي تمثل براديجمات يمكن الاسترشاد بها في مجال التربية والتعليم¹.

إضافة إلى ذلك، انطلق الدّريج في تأسيسه لنموذج التّدرّس بالملكات من "القيم الإسلامية كمرتكزات ثابتة في النظام التّربوي المستمدة من الموروث الثقافي، والتي ينبغي توظيفها فيما يعرف بالتّربية على القيم، وعلى أجزائها في المقرّرات والكتب المدرسية وأنظمة التّقويم"²، ضمن هذا المستوى، تعمل هذه المقاربة الجديدة على عملية الإصلاح النّفسي-الأخلاقي بالانطلاق من الهوية الإسلامية العربية واحترام مبادئ تربوية خاصة قائمة على نشر قيم المواطنة والأخلاق الحميدة، واحترام حقوق الإنسان ونبذ خطاب الكراهية والتّطرّف.

ج/ الطرق والوسائل الدّيداكتيكية لتنمية الملكات:

ذهب الدّريج في هذا المستوى إلى العمل على تسيير اكتساب الملكات ووجوب مقاربتها بنظرة شمولية بمراعاة التّدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها تستند على مراحل وخطوات تحصيل الملكات عند ابن خلدون وغيره، مع الاستفادة من التّدرّس بالمشكلات وطريقة المشروع للربط بين النّظري والعملي³؛ طريقة التّدرّس بواسطة الملكات تتطلّب مجموعة من الوسائل والطّرق الدّيداكتيكية الإجرائية لتنمية الملكات وتطويرها وكذا تنظيم التّعلّم داخل الأقسام، تلك الوسائل تستجيب لخصوصية هذه المقاربة التي استمدت معالمها من التراث الإسلامي واستثمار النّظريات النّفسية والتربوية الغربية. إصرار الدّريج على استثمار الفكر التربوي الخلدوني، كان نتيجة ما التمسّه من طرائق فعّالة في ترقية الملكات من خلال اعتماد ابن خلدون على أساليب أثبتت فعاليتها والتي تتمثل في: ضرورة الاكتساب بالحفظ والتّكرار من خلال النّشأة والممارسة في بيئة معيّنة، إذ يقول في ذلك: "إنّما

¹ - محمد الدّريج، ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج، نموذج التّدرّس بالملكات، ص 08.

² - محمد الدّريج، التّدرّس بالملكات، ص 57.

³ - المرجع نفسه، ص 58.

تحصل الملكة بالممارسة والاعتقاد¹، إضافة إلى الاعتماد على مبدأ التدرج والانتقال في اكتسابها من حالة وقوع الفعل إلى الفعل، ثم الصفة ثم الحال، فالملكة، في ذلك يقول: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرّج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلًا"². كما يدعو الدريج كذلك إلى توظيف النظريات الحديثة كطريقة التدريس بالمشاريع وحل المشكلات بتكليفها مع بعض الممارسات الإسلامية الأصيلة.

د/ التقويم:

في محاولة الإرتقاء بجودة الفعل البيداغوجي والرفع من فعالية التدريس، اهتم محمد الدريج في مقاربه بمتابعة مستوى المتعلّمين ووتيرة التعلّم عندهم، من خلال إدراجه للتقويم بجميع أنماطه: التشخيصي، التكويني والإجمالي، وذلك حسب مراحل اكتساب الملكات، خصوصية كل مادة دراسية وكل شعبة، وكذا العمل بالدعم التربوي المنظم الكفيل بترسيخ المكتسبات³، وكل هذا من أجل ضمان النجاح والتفوق لكل متعلّم وتحقيق جودة تعلماته وإتقان ملكاته للوصول به إلى درجة الإبداع والابتكار لحصول تكيف وتأقلم مع واقع حياته اليومية.

مما سبق ذكره، يتّضح جليًا المسعى الذي طمح إليه الدريج من خلال صياغته لمقاربة التدريس بواسطة الملكات وحاول أجرأته ميدانيا في محاولة منه للجمع بين الأصالة والمعاصرة؛ بين الرؤية الدينية الإسلامية والانفتاح على ما أنتجته الثقافة الغربية من مناهج وطرائق بيداغوجية جديدة، فهي بذلك تمثل نظرية تربوية أصيلة. إضافة إلى ما تتميز به من مرونة، واقعية، راهنية وحدانية تستجيب لحاجات الأفراد ومتطلبات واقعهم محترمة المبادئ والقيم الإسلامية العربية.

6.3 استثمار المقاربة بالملكات في تدريس الفلسفة:

¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1993، ص 104.

² - محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1989، ص 40.

³ - محمد الدريج، التدريس بالملكات، ص 58.

بناء على ما تمّ الإشارة إليه من خلال عرضنا وتحليلنا للمقاربة بالملكات نظريا وإجرائيا، حاولنا إسقاط هذه المقاربة على تدريس الفلسفة، إذ سننطلق في ذلك من المبادئ العامة، من أهداف وتحديد للملكات، ثمّ المضامين والأساليب الدّيداكتيكية وأساليب التّقييم.

أ/ المبادئ العامة لتدريس الفلسفة وفق المقاربة بالملكات:

- تحديد الملكات كاستشراف للمستقبل:

لا بدّ من الإشارة أولاً، إلى أنّ تحديد الملكات والسعي لتنميتها يمثل الهدف الأساسي لهذه المقاربة، ليس كسلوكات آلية مبرمجة مسبقاً، بل كقدرات وإمكانات تفجر في سبيل تطوير المتعلّم وتحريّ الجودة في التّعليم، بذلك يتمّ استشراف لمستقبل التّعليم والإنسان بصفة عامة¹. إن الفلسفة كمادة دراسية وإنتاج فكري متميّز تتأسس على ملكات أساسية من ملكات لغوية، تحليلية، حاجية، نقدية ومنطقية، وأخرى نوعية كتوظيف النّقل في الحجاج، استثمار القصص القرآني، وكذا استثمار المناهج التي ابتكرها المسلمون كالمناهج التاريخي لابن خلدون، المنهج التجريبي لجابر بن حيان، فيجب أن يسبق نشاط المعلّم داخل القسم وأثناء تحضيره لدرس ما، ضبط لتلك الملكات المراد صقلها.

مبدأ الإدماج والتّكامل:

العمل بمبدأ الإدماج والتّكامل الذي تقوم عليه بيداغوجيا الملكات في تدريس الفلسفة، يقتضي السيرورة في تعلّمها على المستوى المعرفي، التنظيمي والتّفاعل الاجتماعي. في الاندماج الأفقي يجب أن يدمج تحقيق ملكة فلسفية بتكاملها مع المواد التّعليمية الأخرى وتشابه مضامين المعرفية، على سبيل المثال يتمّ تحقيق الملكة المنطقية في الفلسفة بالموازاة مع ما يتمّ تدريب المتعلّم عليه في مادة الرياضيات، كما تنمّي ملكة اللغة الفلسفية انطلاقاً من التّكوين الجيّد في الملكة الأساسية التي تتضمنها القواعد اللغوية والإنشاء. بالتالي لا بدّ هنا من ضرورة التّسيق بين جميع المواد التّعليمية في تحقيق ذلك.

¹ - محمد الدّريج، التدريس بالملكات، ص 76.

أمّا العمل بمبدأ الاندماج العمودي، يتمّ تحقيق الملكات الفلسفية بمدّ جسور التّعاون في الأطوار التّعليمية الثلاثة وتنظيمها. على سبيل الدّكر لا الحصر، ملكة الاستدلال، الحجاج، النّقد وغيرها يتمّ تفعيلها في المراحل الأولى من التّعليم لكي لا يجد المتعلّم أثناء دراسته للفلسفة أيّ صعوبة، هذا ما سعت إليه الممارسات الفلسفية الجديدة حينما نادت بتعليم الفلسفة في مرحلة ما قبل التّعليم الثّانوي.

ووفقا للاندماج المنهجي، يجب العمل على استثمار التّدريس الفلسفي وربطه بسوق العمل والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، كالّتعرف على فلسفة التسيير الاقتصادي في المؤسسات التابعة لهذا التّخصص، والاستفادة من الرؤية الفلسفية النّقدية لنتائج العلم وتطبيقاته في ابتكار بدائل عنها.

ب/المضامين المعرفية:

على مستوى المضامين يتمّ عرض وتحليل النّظريات والمسائل الفلسفية الإسلامية الأصيلة كمشكلة علاقة النقل بالعقل، القضايا كلامية، كما يتمّ استثمار القصص في القرآن (سيرة الأنبياء والرسول، أصحاب الكهف، قصة أصحاب الجنّة، قصة أصحاب النار..)، والثّقافة العربية (قصة حي بن يقظان، كليلّة ودمنة، علاء الدين والمصباح السّحري...)، وكذا مواقف المسلمين قضايا السياسة، القانون، التّربية ودمجها مع المواقف الغربية سواء التقليدية أو المعاصرة¹، لكي يتسنى للمتعلّم من بناء مواقفه بطريقة ذاتية وبنظرة شمولية، وبذلك يتمّ المزوجة بين التراث الإسلامي والثّقافة الغربية، بين التّقليدي والمعاصر وبذلك يتمّ تجاوز مركزية الأحادية الثّقافية وترسيخ سبل التّعايش وقيم التسامح بين الأنا والآخر.

ج/ الأساليب والطّرائق الدّيداكتيكية:

المتأمّل في التراث الإسلامي العربي يجد العديد من الأساليب التّعليمية التي تسهل على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء في بناء التّعلّمات، من بين تلك الأساليب الحفظ، المرن والتكرار، هذه الأساليب في تعليم الفلسفة تساهم في تعميق الفهم، تثبيت الملكات والمعارف وفق طريقة متدرجة بنائية، دون إهمال

¹ - محمد الدّريج، التّدريس بالملكات، ص 79.

للأساليب البيداغوجية المعاصرة من طرائق للتعلّم النّشط، بيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا حل المشكلات، إذ يتمّ دمجها معا في موقف تعليمي، إذ طريقة التّكرار تتلاءم كثيرا مع بيداغوجيا المشروع، فالمتعلّم يكرر محاولاته وصولا إلى الطّريقة الصحيحة في بناءه مشروع. ومن الناحية القيمية تركز البيداغوجيا الفارقية مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة كقيمة دعا إليها الدّين الإسلامي.

كما يستفيد التّدريس الفلسفي بمناهج تفكير المسلمين في تنمية تفكير المتعلّمين بتعليمهم على بعض النماذج التي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وكذا السير المنهجي والمضمون المعرفي للدّروس، كاستعارة المنهج النّقلي والمنهج البرهاني لابن رشد، المنهج الشكي للغزالي، المنهج التاريخي لابن خلدون، المنهج الاستقرائي لابن الهيثم والبيروني. إذ أن تحقيقا لسبل التّكامل والاندماج مع الثقافة الغربية يتمّ توظيف مناهج التفكير عند الغرب في سبيل تطوير الملكات من جهة، وإيجاد سبل التوافق بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية. لأجل تنمية ملكة الشك البناء والتّرفع عن ممارسة الشك الهدّام، لا بدّ من استثمار تجربة الإمام الغزالي وروني ديكارت، وفي تنمية الملكة الاستقرائية تستثمر تجربة جابر ابن حيان، البيروني، ابن سينا بالتّكامل مع الفلسفة التجريبية لبيكون وجون استيوارت مل.

ج/ التّقويم:

أمّا في تطبيق أساليب التّقويم على التّعليم الفلسفي وفق بيداغوجيا الملكات يتمّ التّدرج من التّقويم التّشخيصي، التّكويني والإجمالي للملكات الفلسفية¹ بالنّظر إلى مدى تحقّقها كأهداف تعليمية على المدى القريب، أمّا على مستوى المدى البعيد يتمّ تقويم الملكات الفلسفية لكي تتوافق مع غايات المنهاج بصفة عامّة.

¹ - محمد الدّريج، التّدريس بالملكات، ص 79.

نتائج الفصل الرابع:

في الفصل الرابع من الأطروحة الموسوم بـ: "المقاربة بالكفاءات وتعلّم التّفلسف، بين الآفاق والحدود نحو استشراف لمقاربات جديدة" تمّ التّطرق في المبحث الأول إلى إمتدادات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعلّم التّفلسف والممارسات الفلسفية الجديدة بالتركيز على ممارسة التّفلسف مع الأطفال. ثمّ في المبحث الثاني تمّ الوقوف على حدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في العملية التّدرسية بشكل وعام وتعلّم التّفلسف بشكل خاص، ليتم في آخر مبحث التركيز على المقاربة بالملكات كتصور عربي إسلامي أصيل يكون بديلا في معالجة الاختلالات في المنظومة التّعليمية العربية وتطويرها، وكذا الاستفادة من هذا التّصور في التّدرّس الفلسفي.

في سبيل تطوير ديداكتيكا التّفلسف وإحداث قطيعة مع التّصورات التّقليدية الدّاعمة لنخبوية التّعليم الفلسفي، والتّي تحصره فقط في التّعليم الثانوي، لم يكن التّطبيق الإجرائي لهذا البراديغم في حدود نطاق القسم فقط، بل تجاوز ذلك إلى ممارسات جديدة خارجه. في ذلك تمّ التركيز على نموذج تعلم التّفلسف عند الأطفال، كممارسة تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية، العقلية والخصائص التّمائية للطفل، ذلك أنّ التّفلسف ليس مقتصرًا على فئة عمرية معيّنة، بل هو حق متاح للجميع.

حقّق البراديغم الجديد لميشال توزي هذا التّوجه التّربوي عبر أساليب ديداكتيكية إجرائية، بالتّعاون مع العديد من التّربويين واستثمار التّصور الليمباني وأدب الأطفال. إن استثمار أدب الأطفال ينمي ويشجّع على القراءة والنّقاش الفلسفي، وصولا به وبالتّدرّج إلى تنمية الكفاءات الفلسفية من مفهمة، استشكل ومعالجة.

انطلاقا مما شهده علم الدّيداكتيك من تجديد للتّصورات وتطوّر في ممارساته في ظلّ تطبيق المقاربة بالكفاءات، لا يمكن إنكار فعالية التّعلّم وجودته النّاتج عن تصورها الدّيداكتيكي للسيرورة التّعليمية

وعلاقة أقطاب المثلث التعليمي، التي تتمتع بالجدة والأصالة في منطقتها حول عملية التعلّم، وبالذّة المنهجية فيما يتعلّق بالتخطيط للغايات وتبنيها لاستراتيجيات التعلّم الحديثة المستوحاة من علم النفس، إلى جانب استثمارها لعلوم أخرى، إلّا أنّ ذلك لم يمنع من وجود عوائق ارتبطت بالجانب الإجرائي في تطبيق هذه المقاربة في تعليمية المواد بشكل عام وتعليمية التفلسف بشكل خاص. تتعلّق تلك العوائق بالجانب المادّي التنظيمي، الجانب الديدانكتيكي الذي يرتبط بأقطاب المثلث الديدانكتيكي، التمثلات، صعوبة تحقيق الكفاءات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحقيق فعل التفلسف.

نظراً للحدود والعوائق التي تحول دون التطبيق الفعّال للمقاربة بالكفاءات في العالم العربي الإسلامي، تمت العودة إلى تراثه والبحث عن النماذج التربوية الكفيلة بإصلاح المنظومة التعليمية، كنماذج بديلة استشرافية تراعي الخصوصية الثقافية من جهة. وما توصل إليه الغرب من نظريات في مجال التربية والتعليم وعلم النفس من جهة أخرى. المقاربة بالملكات أسست للفعل التعليمي بناءً على القدرات والمهارات الفطرية لدى المتعلم والسعي لترقيتها. هذا النموذج تمت عملية استثماره في التدريس الفلسفي ذلك بغية تنمية الملكات الفلسفية والرفع من جودة التدريس الفلسفي وتجاوزاً للمشكلات التي يعاني منها وبالتالي الوقوف على أهمّ التحوّلات التي يشهدها التدريس الفلسفي في تبنيه للمقاربات الديدانكتيكية المتعددة.

خاتمة

خاتمة:

إن مسارات البحث والتساؤل عن وجود مقاربات وطرائق بيداغوجية تتناسب مع خصوصية الدرس الفلسفي، فرضت التفكير في ديداكتيك خاص بها، إذ يعرف ديداكتيك الفلسفة مجموعة من الخصوصيات التي تختلف بطبيعتها عن المواد الدراسية الأخرى. فإذا كانت المواد الأخرى نجحت نسبياً في تطبيق مقارباتها وتحقيق أهدافها، فإن الفلسفة هي الأخرى بحاجة إلى مقارنة تحقق الغاية من تدريسها، فواقع الدرس الفلسفي والأزمات التي يعانيه لم يكن على المستوى المحلي فقط، بل كان على المستوى العالمي مما ألح على ضرورة وجود ديداكتيك خاص بالفلسفة على غرار المواد الأخرى، يفرض ذاته بالتركيز على تعلم مهارات أساسية تصب كلها في تنمية التفكير الذاتي الحر، هذا بناء على مرجعيات نظرية ومعرفية ودعامات مختلفة تؤسس للهدف من الدرس الفلسفي. وعليه يجب طرائق تدريس الفلسفة أن تولي اهتماماً كبيراً بالجوانب الاجتماعية والعقلية والانفعالية الوجدانية للمتعلم، وعلى العلاقة الجدلية بين الحياة الفكرية والواقع العملي من جهة أخرى خاصة في مرحلتي المراهقة أو الطفولة، لأنها تمثل الأرضية للعملية التعليمية التعلمية، مما يدفع إلى الإحاطة بمختلف الطرائق التدريسية وتحسينها وتطويرها والنظر في مشكلاتها.

وفي سبيل فكّ الصراع القائم بين بعض الدعاة الذين ينادون بوجود بيداغوجيا خاصة بالفلسفة، وبإقامة ديداكتيك خاص بها، وبين دعاة يرفضون رفض وجود بيداغوجيا خاصة بها، إذ لا داعي للبحث عن ديداكتيك خارج عنها، وكإجابة عن إشكالية الدراسة نقول أنّ تأسيس ميشال توزي براديجم لديداكتيك التّفلسف كان بهدف الخروج من أزمة تدريس الفلسفة بفرنسا، ودفاعه عن قابلية تعلّم التّفلسف كحق للجميع رافضاً نخبوية تدريسها، ذلك بالاستناد على تبني المقاربة بالكفاءات، تلك المقاربة التي بُنيت على مرجعيات سيكولوجية، إبستمولوجية وفلسفية، والمبنية على تصوّر خاص للعملية التعليمية-التعلمية يتمحور حول مركزية المتعلّم في فعل التّفلسف، وتنمية الكفاءات الثلاث المرتبطة به من مفهمة، أشكلة ومحاجة.

حاول ميشال توزي من خلال بنائه للبراديغم الديداكتيكي الجديد أن يرسم لنا تصورا حول ممارسة التفلسف مع النّشء كما مارسها الفلاسفة، كحق يجب أن يجسد في الممارسات التّدرسية والذي لا يقتصر على فئة معيّنة من المتعلّمين، بل يمتد ليشمل جميع الأطوار التّعليمية وحتى خارج المؤسسات التّعليمية، من خلال الأساليب الإجرائية الديداكتيكية التي اقترحها، والتي كانت رائدة في هذا المجال وكانت استثمارا لأعمال الفلاسفة وبعض التجارب في تدريس الفلسفة.

إن تطوير المهارات الأساسية لفعل التفلسف لا يتمّ إلّا بتواصل المتعلّم مع إنتاج الفلاسفة، قصد التّعرف على نسقهم وأسلوبهم في التفلسف والمناهج التي اتبعوها في ذلك، ليرشد المتعلّم في عملية تفكيره من خلال التفاعل مع المتون، إذ نجد أنّ النصّ الفلسفي يوفّر الأدوات المناسبة للقيام بالأشكلة من خلال ما يقترحه الفيلسوف من جهاز مفاهيمي وأساليب الحجاج التي يوظفها؛ فيجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ومساءلة التّصورات والأفكار التي يحملها، وبذلك يكون النصّ الفلسفي والاشتغال عليه هو تفلسف في حدّ ذاته، يضع المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء في تواصل مباشر مع الفكر الفلسفي.

الممارسة الجيدة للتفلسف، حسب ميشال توزي، ليست مقتصرة على تلاميذ السنة النهائية، بل يجب إدراجها في السنوات الأولى من تعلّم الأطفال الذين نلتمس لديهم قدرة على التفكير الفلسفي، من خلال التعويل على حسّهم الإشكالي وفضولهم إزاء ظواهر الوجود. هذا التّصور الجديد للتدريس الفلسفي مثّل ثورة في التمثلات والممارسات. لكن وعلى الرّغم مما حققته بيداغوجيا الكفاءات من نقلة نوعية للتدريس إلّا أنّنا نلمس حدودا وعوائق في تحقيق أهدافها، بحكم أنّ لكل بناء معرفي تحديات في مجال تطبيقه تلك التي تواجهها الديداكتيكا بشكل عام وديداكتيكا تعلّم التفلسف بشكل خاص. لذلك تضمنت الدّراسة تسليط الضوء على أهم المقاربات البيداغوجية التي وُظفها الدّرس الفلسفي بالتركيز أكثر على الآليات الإجرائية للمقاربة بالكفاءات في تفعيل التفلسف، وكذا الأنشطة التّطبيقية الموازية للدّرس النظري من إنشاء فلسفي وتحليل للنصوص، وبعض العُدّ الديداكتيكية التي تتدرب المتعلمين على المفهمة، الأشكلة والمحاكاة وذلك من أجل ترشيد العملية التعلّمية.

في سبيل تقديم إجابات عن تساؤلات كل فصل على حدى، فإننا نسجل النتائج التالية:

من خلال استقراء وتتبع الجهاز المفاهيمي للدراسة في الفصل الأول بتسليط الضوء على المفاهيم المتعلقة بديداكتيكا الفلسفة، من ضبط الديداكتيكا وتداخلاتها مع بعض المفاهيم والعلوم الأخرى، مروراً بأشكال المقاربات البيداغوجية وتعددها عبر تاريخها من المقاربة بالمضامين ثم الأهداف ثم الكفاءات، نستنتج أن الديداكتيك كعلم تطبيقي بالأساس يهتم بالسيرورة المنهجية في نقل المعرفة من شكلها العلمي إلى المدرسي، وتركز إهتمامها على الطرق الأكثر نجاعة للعملية التعليمية-التعليمية، أما تعدد المقاربات البيداغوجية عبر التاريخ لا يعني تناقض أهدافها، بل كلها تهدف إلى توجيه العملية التدريسية وجعلها أكثر فاعلية وتحقيقاً لأهداف العملية التربوية وأهداف المجتمع بشكل عام. أما الحديث بشكل خاص حول ديداكتيك الفلسفة يقودنا إلى الحديث عن أهدافه التي تتمثل في الرفع من جودته من جهة في ظلّ العوائق والمشكلات التي تعترضه سواء تلك المتعلقة ببرامج هذه المادة، أو تلك الأفكار المسبقة التي يحملها المتعلم والفكر المجتمعي، وحتى المتعلقة بخصوصية الأفكار الفلسفية التي تتسم بالتجريد والذي يجد المتعلم صعوبة في تمثيلها، وهي من جهة أخرى تأخذ على عاتقها مهمة تربية فكرية وإنسانية، تلك التي تتعلق بحق الجميع في تعلم الفلسفة.

أما في الفصل الثاني المعنون ب: الخلفية الفكرية لميشال توزي في بلورة ديداكتيكا جديدة لتدريس الفلسفة، لاحظنا معاينة ميشال توزي لواقع تدريس الفلسفة في بلاده وما يعانيه من مشاكل وعوائق تحول دون تحقيق أهدافه، هذا الواقع مثل دفعا قويا للبحث عن سبل وآليات إجرائية ديداكتيكية لإنشغال الدرس الفلسفي من أزماته، التي تعددت أبعادها سواء الداخلية أو الخارجية؛ فذهب يحلل مختلف العوائق المعرفية، الاجتماعية والتربوية التي تقف أمام إمكانية تدريس الفلسفة. الأمر الذي دفع به كذلك إلى الاستفادة من تجارب ديداكتيكية جديدة لماثيو ليمبان لاستثمارها ومن ثمة الإرتقاء بواقع تعليمية الفلسفة في بلاده.

في الفصل الثالث تم تحليل الأعمال الديدانكتيكية لميشال توزي، ذلك تحت عنوان: "براديغم ميشال توزي في تعلم التفلسف؛ من المقاربة التقليدية إلى المقاربة الجديدة"، إذ أن الديدانكتيكا الجديدة في تدريس الفلسفة القائمة على تبني المقاربة بالكفاءات لا تركّز على تلقين المعرفة الفلسفية كما قدّمها الفلاسفة عبر تاريخها، بل على بناء المعرفة من طرف المتعلم واعتباره شريكا أساسيا في بناءها ووصفه بالفيلسوف-المتعلم. وفقا لهذا المقاربة فإن الفلسفة لا تقدّم نفسها كمعرفة جاهزة يسهل تحصيلها وتلقينها واسترجاعها آليا بل تكون محطّ تساؤل، نقد، تمحيص، فحص ومراجعة لكل الأفكار والآراء. وبذلك يربط ميشال توزي فعل التفلسف بتنفيذ قدرات أساسية لدى المتعلم تمثل نواة هذا التعلم، وتتمثل في قدرات ثلاث ترتبط بسيرورة الدرس الفلسفي وهي: المفهمة، الأشكلة والمعالجة.

في هذا السعي، ركّز ميشال توزي على تفعيل دور النص الفلسفي في تعلم التفلسف، بذلك يتحقّق تواصل المتعلم مع إنتاج الفلاسفة قصد التعرف على نسقهم وأسلوبهم في التفلسف والمناهج التي اتبعوها في ذلك فيرشد المتعلم في عملية تفكيره. فالنص الفلسفي يوفّر الأدوات المناسبة للقيام بالأشكلة من خلال ما يقترحه الفيلسوف من جهاز مفاهيمي وتقنيات الحجاج التي يوظفها؛ فيجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ومساءلة كل التصورات والتقنيات التي يحملها. وبذلك يكون النص الفلسفي والإشتغال عليه هو تفلسف في حدّ ذاته يضع المعلم والمتعلم على حدّ سواء في تواصل مباشر مع الفكر الفلسفي.

في الفصل الرابع تمّ العمل على تبيان آفاق وحدود المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة من أجل استشراف لمقاربات جديدة، ولقد تم التوصل إلى أنّ الممارسات الفلسفية الجديدة اتخذت عدّة أشكال، إذ تم التركيز على التفلسف مع الأطفال كممارسة تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية، العقلية والخصائص النمائية للطفل، تأخذ بعين الاعتبار أنّ التفلسف ليس مقتصرًا على فئة عمرية معيّنة، بل هو حق متاح للجميع. لكن بالرغم من نجاح المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهدافها، لكن لم يمنع ذلك من وجود عوائق ارتبطت بالجانب الإجرائي في تطبيق هذه المقاربة في تعليمية المواد بشكل عام وتعليمية التفلسف بشكل خاص. تتعلّق تلك العوائق بالجانب المادي التنظيمي، الجانب الديدانكتيكي الذي يرتبط بأقطاب المثلث

الديداكتيكي، التمثلات، صعوبة تحقيق الكفاءات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحقيق فعل التفلسف. من أجل تجاوز هذه العوائق تم استثمار نموذج المقاربة بالملكات كاستشراف نحو مقاربة جديدة في تعلم التفلسف.

يبقى في الأخير اعتبار أن البحث الديداكتيكي بكل جوانبه بحث حيوي في ديمومة لا ينقطع مادامت مهمة بناء الإنسان مستمرة باستمرار وجوده، وما قدمه ميشال توزي في هذا المجال يعتبر قابلاً للمناقشة من أجل تطويره، لأن مجال الديداكتيك واسع جداً ولا يمكن حصره بنموذج معين، ذلك من أجل استثمار كل النماذج المتاحة في هذا المجال، ومن أجل تحقيق الأهداف المنشودة جميعها مهما اختلفت في الارتقاء بالنوع الإنساني، وما تقديمنا لدراسة محمد الدريج في تأسيسه لبراديج المقاربة بالملكات، إلا استثمار للتجربة الإسلامية العربية في مجال الديداكتيك، لكي يستجيب مع الخصوصية الثقافية لهذا البراديج مع العملية التدريسية.

وفي سياق موضوع البحث المتعلق بالتحوّل الذي شهده ديдаكتيك الفلسفة واستثمار البراديج الجديد الذي أسسه ميشال توزي، وكذا بتطوير نموذج المقاربة بالملكات كنموذج عربي يمكن تجاوز أزمة تدريس الفلسفة بالجزائر، تلك الأزمة المتعددة المستويات التي تضمنت مشاكل تتصل بوضعية البرامج والمناهج، الأهداف، المضامين المعرفية، توزيع حصص تدريسها، معاملها. والتي امتدت حتى لتمثلات المتعلم والمجتمع، تكوين المعلم، وانعكاس ذلك على نسبة نجاح المادة في الإمتحانات الرسمية، وكذا النفور من دراستها كتخصص جامعي، نقدّم جملة من التوصيات والمقترحات:

- العمل على تطوير الأبحاث والدراسات في مجال ديдаكتيك الفلسفة من أجل بناء ديдаكتيك وظيفي لها.
- الدّعوة إلى تفتح الدّرس الفلسفي على أساليب وطرائق جديدة تستجيب للتطورات الحاصلة في مجال التّكنولوجيا، والنظريات الجديدة في علوم التربية وعلم النفس.

- توسيع دائرة الاستشارة في وضع أهداف ومناهج وبرامج مادة الفلسفة على العديد من المؤسسات والخبراء التربويين والشركاء الاجتماعيين.
- فتح سبل التعاون بين التعليم الثانوي والجامعي قصد الاستفادة من تجاربهما، واستثمار الأبحاث الجادة في إثراء وتأطير ممارسات التدريس الفلسفي.
- إدراج تدريس الفلسفة في مراحل ما قبل التعليم الثانوي والرفع من حجمها الزمني ومعاملها.
- تحيين المعرفة الفلسفية حتى يتعرف المتعلم على أفكار الفلاسفة المعاصرين وكذا القضايا الفلسفية الراهنة.
- تفعيل دور النصوص الفلسفية كدعامة في ممارسة فعل التفلسف.
- استثمار المنتج الفلسفي العربي الإسلامي وإدراجه في برامج مادة الفلسفة.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر باللغة العربية:

1. ميشال بونوا، ميشال كاري، ميشال توزي، القراءة الفلسفية للموضوعة والنّص، ترجمة عزيز لزرق، محمد شريكان، مطبعة المغاربية إيتقان، سلا، ط. 1، 1996.

2. ميشال توزي ومن معه، بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، تر. حسن أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط. 1، 2005.

المصادر باللغة الأجنبية:

4. Michel Tozzi, Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Paris, Hachette-CNDP, 1992.
5. Michel Tozzi , Apprendre à philosopher au cours de morale, dossiers pédagogique entre – vues, 1999.
6. Michel Tozzi, Penser par soi même, Chronique Sociale, 5ème édition, Paris, 2002.
7. Michel Tozzi, Nouvelles pratiques philosophiques, Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie, à l'école et dans la cité, Chronique sociale , Lyon, 2012.
8. Michel Tozzi et autres, perspectives didactique en philosophie, éclairage théorique et historique, pistes pratique, Lambert-Laucas, France, 2019.

أطروحة دكتوراه

9. Michel Tozzi, "Ver Une Didactique De L'Apprentissage Du Philosophe", (thèse soutenue en vue du Doctorat, sciences de L'éducatons), l'Université Lumière Lyon 2, Directeur De Recherche Philippe Meirieu, 1992.

المراجع باللغة العربية:

10. ابراهيم زكريا، مشكلة الفلسفة، دار مصر للطباعة، مصر، د (س، ط).

11. أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 4، د. د. س.
12. أحمد بن عبد الله، رسائل إخوان الصفا وخلان الوفاء، دار صادر، بيروت، لبنان، د. د. ط..، 1983، مج 4.
13. أحمد زلط، أدب الأطفال بين أحمد شوقي وعثمان جلال، دار الوفاء، القاهرة، مصر، ط.1، 1994.
14. أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2007.
15. اسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر، رؤية نقدية تحليلية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط.1، 2000.
16. جاك ديريدا، عن الحق في الفلسفة، تر. عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2010.
17. جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، دار الخطابي، الجزائر، ط 3، د.س.
18. جميل حمداوي، محاضرات في الديداكتيك العامة، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، تطوان، المملكة المغربية، ط 4 ، 2020.
19. جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي، عبد الكريم 26. غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2005.
20. جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ط.1، 2001.
21. جيل دولوز، فليكس غتاري، ماهية الفلسفة، ترجمة مطاع صفدي، مركز الإنماء العربي، بيروت، ط 1، 1997.
22. الحبيب أعراب، الحجاج مفهومه ومجالاته، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010.

23. حدماجي عادل، فلسفة جيل دولوز عن الوجود والإختلاف، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 2012.
24. حسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، د.س.
25. حسني هاشم محمد الهاشمي، تدريس الفلسفة للأطفال، (د،ط)، نيولينك الدولية، القاهرة، 2016.
26. حلمي المليجي، علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004
27. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر د.ط، 2004.
28. خليل ابراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي أوزيد، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2014 .
29. روني ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، القاهرة، 1993.
30. روني ديكارت، مقال في المنهج، ترجمة محمود محمد الخضير، سميركو للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة، ب.ت.
31. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2002.
32. سعدة أحمد ابراهيم أوشنقة، المهارات الإجتماعية وصعوبات التعلم - دراسة تجريبية-، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1، 2007.
33. شفيق اكريكر وآخرون، منهجية الإنشاء الفلسفي، دليل لقواعد البكالوريا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د.ط، 2014.
34. الطاهر أوعزيز، المناهج الفلسفية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط. 1، 1990.

35. طه عبد الرحمن ، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي ، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء،المركز الثقافي العربي، 1997.
36. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007.
37. عبد الرحمن ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط 1، 1981.
38. عبد الرحيم تمحري، محمد الرويض، ديداكتيكية النص الفلسفي، النظرية والتطبيقات، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د.ط.، 1993
39. عبد السميع مصطفى، حوالة سهير محمد، إعداد المعلمّ تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، ط.1، 2005.
40. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، ط1 المحمدية، الجزائر، 2016
41. علي الحوات، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ط 1، 1979
42. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط.1، 2005.
43. عماد عبد الرحمن الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط.1، 2010.
44. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007
45. عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التربية، منشورات عالم التربية،المغرب، ط1، 2000.
52. عبد الواحد أولاد الفقيهي، الطفل والفلسفة :مقاربات نظرية وتجارب تربوية، إفريقيا الشرق ،المغرب ، 2018، .
46. عبد المجيد الانتصار، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من اجل ديداكتيك مطابق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 1997.

47. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط 2، 1997.
48. علي الحوات، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ط 1، 1979.
49. غاريث ماثيوس، الفلسفة والطفولة، ترجمة نور الدين بهلول، دار الحصاد للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 1994.
50. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 1997.
51. فراس السواح، الأسطورة والمعنى، دراسات في الميثولوجيا والديانات المشرقية، دار علاء الدين، دمشق، ط 2، 2001.
52. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د.ط، د.س.
53. كانط إيمانويل، نقد العقل المحض، تر. موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط 1، 1988.
54. كانط إيمانويل، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط 1، تونس، 2005.
55. كمال فرحاوي، تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط 1، 2017.
56. كيرستن أدمتيك، لسانيات النص "عرض تأسيسي"، ترجمة سعيد حسن بحيري، زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2009.
57. لورانس كورنو وآخرون، تدريس الفلسفة في ملتقى الطرق، ترجمة محمد مزوز، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، المملكة المغربية، ط 1، 2007.
58. محمد الدريج، مدخل لعلم التدريس، دار الكتاب الجامعي، المغرب، ط 1، 2003.

59. محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، د.ط، 1997.
60. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الجزائر، ط1، د.س.
61. محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1999.
62. محمد عابد الجابري، نحن والتراث، قراءة معاصرة في تراثنا العربي، ط2، 1982.
63. محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، ط1، 1997.
64. مدني صالح، مقالات في الدرس الفلسفي، ابن النديم للنشر، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة، بيروت، 2016.
65. مفيدة قوشة، الفلسفة مدرسة الحرية، تعليم الفلسفة وتعليم التفلسف، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، منظمة اليونسكو، ط1، 2010، باريس.
- المعاجم والموسوعات:**
66. أبو الحسن أحمد ابن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ضبط وتحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1976.
67. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الصادر للطباعة و النشر، لبنان، ط1، 2006.
68. أحمد شرقاوي، معجم المعاني الجامع، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1993.
69. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت - باريس، ط2، 2001.
70. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ط، 1982.
71. شوقي ضيف، المعجم الوسيط، مجّع اللغة العربية، مصر العربية، 2004.

72. عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتك، منشورات عالم التربية، سلسلة علوم التربية 09 - 10، مطبعة النّجاح الجديدة، ط. 2، 1998.
73. علي بن محمد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، د.ط، 1413هـ.
74. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994.
75. محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط1، 1389 هـ/1969 م.
76. مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007.
77. معجم اللغات الوسيط، جروان السابق، بيروت، دار سابق للنشر، ط 1، 1974.
- المجلات:**
78. بن عودة أمينة، "ديداكتكا الدّرس الفلسفي، نحو ممارسة فعلية لفعل التفلسف"، (مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية)، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، المجلد 13، عدد 01 جوان 2022.
79. بن يطو بن عمران، المقاربة بالكفاءات وأهمّ التّحدّيات التي تواجه تطبيقها في المدرسة الجزائرية، (مجلة مقابسات في اللغة والأدب)، مجلد 02، العدد 02، ديسمبر 2020.
80. بوشلاغم حنان، مغمولي نصره، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: خيار الانتقال أم حتمية التّغيير؟، (مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية)، العدد 74، ماي 2021، ص 174.
81. بوكومة أغلال فاطمة الزهراء، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، (مجلة العلوم الإنسانية)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع، مارس 2006.

82. حسين سيد ياسين، أحمد سيد مرسى، أشرف إسماعيل العريني، العوامل النفسية والموضوعية في التأثير على تحول مفهوم الفن والتصوير في العصر الحديث، (مجلة الطفولة)، العدد 34، 2020.
83. حيرش رضا، "تعليم الفلسفة في مرحلة الطفولة"، (مجلة المعيار)، المجلد 28، العدد 1، 2024 .
84. رضوان الرقيبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، (مجلة عالم الفكر)، العدد 02، المجلد 40، أكتوبر، ديسمبر، 2011.
85. سلطاني النذير، دور المقاربة بالكفاءات في ترقية المهارات الإجتماعية، (مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 08، العدد 15، 2018.
86. سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، (مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية) -قسنطينة الجزائر- ، المجلد 32، العدد 02، 2018/12.
87. رشيد حليم، حدود النص والخطاب بيف الوضوح والاضطراب، (مجلة الآداب واللغات)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007.
88. طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، (مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، العدد 34، جوان 2018.
89. عيسى زبيشة، إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التعليم الثانوي، (مجلة دراسات فلسفية)، العدد 02، جوان 2014.
90. فاتن سفيان، مكانة الحجة في فلسفة الاختلاف عند جيل دولوز، (مجلة الإناسة وعلوم المجتمع)، المجلد 06، العدد 02، جانفي 2023.
91. فاروق طباع، انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسات التربوية المرتبطة بالتقويم، (مجلة العلوم الاجتماعية)، العدد 24، جوان 2017.
92. فرحات عبد الرحمن، بن شريك عبد القادر، استراتيجية مقارنة التدريس بالكفاءات، (مجلة أنسنة للبحوث والدراسات)، العدد السابع، جوان 2013.

93. محمد أعراب، الفلسفة والتدريس بالكفايات في التعليم الثانوي التأهيلي، (المجلة العربية للعلوم النفسية)، العدد 39، 40، صيف وخريف 2013.
94. محمد أنجب، "صياغة الأهداف ضمن مستويات تصنيف سيمبسون لتعليم اللغة التواصلية"، (مجلة قضايا لغوية)، المجلد 04، العدد 03، ديسمبر 2023.
95. محمد الدريج، ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج، نموذج التدريس بالملكات، (مجلة الأخبار)، المغرب، العدد 62 .
96. محمد عبدة، إشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها، (مجلة فكر ونقد)، العدد 48، 2002.
97. نبري عزيزة، داود خليفة، القراءة الإستمولوجية للتراث بين زكي نجيب محمود ومحمد عابد الجابري، (مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية)، المجلد 10، العدد 01، جوان 2025.
98. مهدي دحماني، السؤال التقويمي والسؤال الفلسفي في الكتاب المدرسي، (مجلة التربية والصحة النفسية)، المجلد 10، العدد الثاني، جامعة الجزائر 02، 2016.
- المنشورات:**
99. أحمين نور الدين، مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة، التواصل الفلسفي، نشرية فكرية لأستاذات وأساتذة مادة الفلسفة، العدد الرابع، 2013.
100. عبد الله موسى، الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والآفاق، أعمال مؤتمر منشورات الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، ط.1، 2017.
- رسائل الدكتوراه والماجستير:**
101. إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقييم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، (رسالة ماجستير)، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.

- 102.** معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، (رسالة ماجستير)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011.
- 103.** ميلان محمد، الفلسفة والبدagogia، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي بالجزائر، أطروحة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، بزريرة، الجزائر، 2018/2017.
- 104.** نسرین كنزة بن دحو، بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة، (رسالة دكتوراه)، إشراف الأستاذة فرقاني جازية، جامعة وهران، 2014.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 105.** Brandt Ron, On philosophy in the Curriculum: conversation with Matthew Lipman, Educational Leadership Alexandra, vol.46, N°1, September 1988.
- 106.** Cossutta, Frédéric, Eléments pour la lecture des textes philosophiques, Bordas, paris, 1989.
- 107.** F. Rollin, L'éveil philosophique, UNAPEC, 1982.
- 108.** Gardener H. ,Seven Multiple Intelligence Approaches to Assessment ,Tuxon ,Arizona , Zephyr Press ,1994..
- 109.** Gérard F. M., Evaluer des compétence, Guide pratique, De Boek , Bruxelles, 2008.
- 110.** John Dewey, Democracy And Education, The Pennsylvania State University ,2010 ,p 159.
- 111.** Julia Kristeva, Recherche pour une sémanalyse , Ed, Seuil, 1969
- 112.** Matthew Lipman, thinking in Education, second Edition 2003, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York
- 113.** Marie Agostini, L'apprentissage de philosopher à l'école primaire, Analyse d'une expérience d'un atelier deCM2, sous l'éclairage de la pensée de Montaigne, (these pour abtenir le grade de docteur de l'Université d'Aix- Merseille 1), Université d'Aix-Merseille1, Département des sciences de l'éducation, 2010.

114. Meirieu Phillipe, Apprendre...oui mais comment, ESF, Paris,1989.

المعاجم:

115. Arab League Educational ,Culturel and Scientific Organization ,The Unified Dictionary Of Curricula and Teaching Methods Terms (English –French –Arabic) ,Rebat ,Kingdom of Morocco, edition 1 ,2020.

المقالات:

116. Brenifier Oscar, L'argumentation philosophique, Paris, édition électronique, <http://www.Pratiques philosophiques.com>

117. Golichet F , le congrée international de philosophie pour enfants (juillet 1999 Brasilia) in diotime – L'agora n4 ,CRDP Montpellier sep 1999.

118. Louis R., Jutras F., Henseler H., Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maitres, Revue Canadiennes de l'Education, Vol. 21, N°4.

119. Michel Tozzi, Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, revue Française de pédagogie, N°103, 1993.

120. J. C. Pettier, Michel Toozi, un modèle didactique du philosophe, <https://www.philotozzi.com/1996/09/michel-toozi-un-modèle-didactique-du-philosophe/>.

122. Michel Tozzi , L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi, Spirale, Revue de Recherches en Education, N°35, 2005.

123. Michel Tozzi, Une Approche par compétence en philosophie ,Cair.info, www.cairn.info/revue-rue-descarte, ,n°73 ,2012.

124. Michel Tozzi, Pratiquer la philosophie avec les enfans : quels les enjeux ?,<http://www.philotozzi.com>

125. Michel Tozzi, Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves, [http:// www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

126. Philippe Perrenoud, Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, In Educateur, n°5, 2000, p 20 .

127. Pritchard, Michael, "Philosophy for Children", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/children/>

الملحق

ميشال توزي (Michel Tozzi) ولد في 23 /02/ 1945 بمنطقة نيم (Nîmes) الواقعة جنوب فرنسا، أستاذ متخصص في ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية بجامعة بول فاليري بمونبلييه. انصبت أعماله على تطوير طرق تدريس الفلسفة خاصة عند الأطفال، التي من شأنها أن تطوّر القدرات والكفاءات الأساسية لدى المتعلّم، وتنمية التفكير النقدي والحر من خلال التّمرن على المفهمة، الأشكلة والمعالجة.

درّس ميشال توزي الفلسفة في ثانوية بناريون لمدة 30 عامًا، ويعكس عنوان أطروحته للدكتوراه في العلوم التربوية (بإشراف فيليب ميريو)، "نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف"، التزامه وحرصه على تطوير الأساليب الديداكتيكية في تعلّم التفلسف، باعتبار أنّ تاريخ الفلسفة ليس المنهج الوحيد لتدريسها؛ بل على العكس، يُعدّ إدراك هذا الأمر قضية اجتماعية بالغة الأهمية لمنع اتسام تعليم الفلسفة بالخبوية من جهة، وكثافة برامجها من جهة أخرى، لذلك أخذ على عاتقه تدريب المتعلّم على التفكير الذاتي .

درّس "ديداكتيك تعلم التفلسف" (DAP) في جامعة مونبلييه. وهو نهج ديداكتيكي حديث (من ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي) يتبنى منظور المتعلمين (ما الذي ينبغي أن يتعلموه، وما المهارات التي ينبغي أن يكتسبوها للتفلسف؟)، وليس، كما جرت العادة، منظور المعلم (كيف أعدّ محتوى درسي، وماذا أقول لهم؟).

منذ بداية الألفية الثانية، عمل مع سيلفان كوناك وآلان ديلسول على منهجية جديدة لتيسير النقاشات الفلسفية. ومنذ ذلك الحين، سعى جاهداً لنشرها، من خلال الإشراف على رسائل جامعية في هذا المجال، وزيادة عدد برامج التدريب، وتنظيم ندوة لليونسكو حول "الممارسات الفلسفية الجديدة" NPP. وقد أدت تأملاتهم في علم التدريس إلى إنشاء برنامج "DVDP": نقاش ديمقراطي وفلسفي. في هذا المجال أسّس عدّة ممارسات فلسفية جديدة كالفلسفة مع الأطفال، المقهى الفلسفي، السينما الفلسفية¹.

¹ -www. Philocite. eu.

مؤلفاته:

- Penser par soi-même (التفكير الذاتي)، 2005.
- Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs (مناقشة الأساطير في المدارس وخارجها)، 2006
- La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école 1^{re} primaire (لأدب في النقاش: مناقشات أدبية وفلسفية في المدارس الابتدائية)، 2008.
- Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité – Répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie (ممارسات فلسفية جديدة في المدرسة والمدينة، الإستجابة للمطلب المدرسي والاجتماعي في الفلسفة)، 2012.
- La morale, ça se discute (الأخلاق: موضوع نقاش)، 2014.
- أما مؤلفاته التي شاركه في إعدادها باحثين آخرون:
- Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui- (تعلم الفلسفة في المدارس الثانوية اليوم^(*)) ، 1992.
- Étude d'une notion, d'un texte (الدراسة الفلسفية للموضوعة والنص) ، 1994.
- L'oral argumentatif en philosophie (العروض الشفوية الجدلية في الفلسفة)، 1999.
- Diversifier les formes d'écriture philosophique (تنويع أشكال الكتابة الفلسفية)، 2000.
- L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire (إيقاظ التفكير التأملية في المدرسة الابتدائية)، 2001.
- La discussion philosophique à l'école primaire – Pratiques, formations, recherches (النقاش الفلسفي في المدرسة الابتدائية – ممارسات، التدريب، بحوث)، 2002.
- Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches (ممارسات فلسفية جديدة في الفصل الدراسي: قضايا ومناهج)، 2002.

(*) تُرجم هذا الكتاب تحت عنوان آخر المتمثل في: بناء القدرات والكفايات في الفلسفة.

- Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ? (الأنشطة الفلسفية في الفصل الدراسي: ظهور نوع أدبي)، 2003.
- Apprendre à philosopher en discutant : pourquoi et comment ? (تعلم التفلسف من خلال المناقشة: لماذا وكيف؟)، 2007.
- Perspectives didactiques en philosophie: éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques. (منظورات تعليمية في الفلسفة: رؤى نظرية وتاريخية، مناهج عملية)، 2019.

فهرس المحتويات

الفصل الأول ديداكتيك الفلسفة؛ مقاربات مفاهيمية 12-73.

12.....	تمهيد:
14.....	1. الديداكتيك، جينالوجيا المفهوم:
14.....	1.1 الإشتقاق اللغوي والضبط الإصطلاحي:
17.....	3.1 فروع الديداكتيك:
19.....	4.1 الحقل المفاهيمي للديداكتيك:
26.....	5.1 علاقة الديداكتيك بالعلوم الأخرى:
40.....	2. كرونولوجيا المقاربات البيداغوجية:
40.....	1.2 الإشتقاق اللغوي والضبط الإصطلاحي:
41.....	2.2 المسار التطوري للمقاربات البيداغوجية:
61.....	3. الدرس الفلسفي:
61.....	1.3 الإشتقاق اللغوي والضبط الاصطلاحي للدرس الفلسفي:
63.....	2.3 خصائص الدرس الفلسفي:
65.....	3.3 ديداكتيك الفلسفة:
65.....	4.3 البناء الديداكتيكي للدرس الفلسفي:
71.....	نتائج الفصل الأول:

الفصل الثاني الخلفية الفكرية لميشال توزي لبلورة ديداكتيكا جديدة في تدريس الفلسفة 75-126

74.....	تمهيد:
76.....	1. سؤال قابلية تعليم الفلسفة:

1.1 جدلية تدريس الفلسفة بين النموذج الكانطي والهيغلي:	77
2.1 موقف ميشال توزي من الجدلية الكانطية الهيغلية:	81
3.1 الوجود بالفعل لتعليمية الفلسفة في فرنسا:	83
2. أزمة تدريس الفلسفة بفرنسا:	93
1.2 أزمة تدريس الفلسفة أزمة عالمية:	93
2.2 أزمة تدريس الفلسفة ترتبط بتعليميتها الخاصة:	96
3.2 أزمة تدريس الفلسفة هي أزمة تقييم:	106
3. أثر بحوث ماثيو ليمبان في الفكر الديداكتيكي لميشال توزي:	110
3. 1 ماثيو ليمبان مؤسس الفلسفة الموجهة للأطفال:	113
2.3 الإرهاصات الأولى لتعليم الفلسفة للأطفال:	116
3.3 المفهوم الإجرائي الديداكتيكي للفلسفة الموجهة للأطفال:	117
3-4 آليات تفعيل التفلسف عند الأطفال:	119
3.5 أهداف نموذج ليمبان:	121
نتائج الفصل الثاني:	123

الفصل الثالث

براديجم ميشال توزي في تعلم التفلسف؛ التحوّل من المقاربة التقليدية إلى المقاربة الجديدة. 128-216

1. من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:	130
1. 1 المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة:	131
2.1 أهميّة صياغة الأهداف البيداغوجية في تدريس الفلسفة:	135
3.1 حدود المقاربة بالأهداف في تدريس الفلسفة:	136
أ/ الإعتراض على المقاربة بالأهداف من حيث غيابها في برنامج مادة الفلسفة:	137
ب/ الإعتراض على المقاربة بالأهداف من حيث عدم وضوحها:	139

140	4.1 المقاربة الذّهنية للأهداف:.....
142	أ/ الضرورة الدّيداكتيكية للمقاربة الذّهنية للأهداف:.....
144	ب/ الأهداف النّواة في الفلسفة:.....
147	5.1 تبني ميشال توزي للمقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:.....
148	6.1 الكفاءات في تدريس الفلسفة:.....
151	2. الكفاءات الأساسية لتعلّم التّفلسف وآليات تفعيلها :.....
154	1.2 المفهمة.....
173	2.2 الأشكلة.....
186	3.2 الحجاج.....
200	1.3 تحديد مفهوم النّص الفلسفي:.....
202	2.3 معايير النّص الفلسفي:.....
204	3.3 ديداكتيكا النّص الفلسفي:.....
214	نتائج الفصل الثالث:.....

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات وتعلّم التّفلسف؛ بين الآفاق والحدود نحو استشراف لمقاربات جديدة 218-273

217	تمهيد:.....
219	1. ثورة في التمثلات والممارسات: الفلسفة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية:.....
220	1.1 المسار التّاريخي للفلسفة مع الأطفال في فرنسا والأبعاد الدّيداكتيكية له:.....
224	2.1 أدب الأطفال:.....
227	1.2.1 بعض النماذج عن الممارسة الدّيداكتيكية لأدب الأطفال:.....
229	2.2.1 الأسطورة كأساس للتفكير الفلسفي والمناقشة الفلسفية:.....
233	2. تحدّيات وحدود تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة:.....

1.2	تحديات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك المواد بشكل عام:	234
1.1.2	تحديات مرتبطة بأقطاب المثلث الديداكتيكي:	235
3.2	عوائق وتحديات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعلّم النّفسف:	244
3.	المقاربة بالملكات، نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التّعليم:	252
1.3	السياق النظري للمقاربة بالملكات:	254
2.3	المقاربة بالملكات، من التّأصيل اللغوي والتّحديد الاصطلاحي إلى المفهوم الإجرائي:	257
3.3	تصنيف الملكات وفق المقاربة التي اقترحها محمد الدّريج:	260
5.3	الإستراتيجيات التربوية لتفعيل المقاربة بالملكات:	264
6.3	استثمار المقاربة بالملكات في تدريس الفلسفة:	269
	نتائج الفصل الرابع:	272
	خاتمة:	276
	قائمة المصادر والمراجع:	283

ملخص

إن الحديث عن ديداكتيك الفلسفة هو الحديث عن أزماتها وخطورة ما أصاب هذا الدرس من معضلات، جعلت هذه المادة المعرفية تتخبط بين نمطية، تبسيط واختزالية، الأمر الذي يسيء إلى الفلسفة كإنتاج عقلائي وحرّ يتسم بالكلية. هذه الأزمة ترتبط بمجال الممارسات داخل الفصول الدراسية، وكل ما يتعلّق بالطرائق البيداغوجية والديداكتيكية والمضامين المعرفية، كلّ هذا يحول دون تحقيق فعالية للدرس الفلسفي، الأمر الذي يستدعي ضرورة البحث عن مقاربة ديداكتيكية ترفع من جودته. في سبيل تحقيق ذلك انشغل ميشال توزي بتطوير الدرس الفلسفي، بالعمل على التحوّل من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات. هذا التّصور قائم على تفعيل دور المتعلّم في عملية التّفلسف، الذي يهدف إلى تنمية الكفاءات الأساسية من مفهومة، أشكلة ومحااجة، وفق آليات إجرائية وعدد ديداكتيكية تراعي خصوصية المعرفة الفلسفية وقدرات المتعلّم العقلية وخصائصه النفسية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الديداكتيك - الفلسفة - التّفلسف - المقاربة بالكفاءات - المفهومة - الأشكلة - المحااجة.

Abstract :

The talking about the didactic of philosophy is the talk about its crises and the seriousness of the dilemmas that have plagued this lesson, which has made this subject of knowledge flounder between stereotyping, simplification and reductionism, which harms philosophy as a free rational production characterized by universality. This crisis is related to the field of practices in the classroom, and everything related to pedagogical methods and cognitive contents, all of which prevent the philosophy lesson from achieving effectiveness, which calls for the necessity of searching for a pedagogical approach that raises its quality. In order to achieve this, Michel Tozzi was concerned with the development of the philosophical lesson by working to shift from the approach by objectives to the approach by competencies. This conceptualization is based on activating the role of learner in the authoring process, which aims to develop the basic competencies of conceptualization, problematisation, and argumentation, according to procedural mechanisms and pedagogical tools that take into account the specificity of philosophical knowledge, the learner's mental abilities and his psychological and social characteristics.

Key words: Didactic – philosophy – to philosopher – approach by competence – conceptualization – problematisation- argumentation.