الجمهـوريـــة الجزائـريـــة الـديمقـــراطيـــة الشـعبيـــة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطمبولي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Université MUSTAPHA STAMBOULI de Mascara

Faculté des sciences Humaines et sociales

قسم : الفلسفة

الدكتور: بن عودة أمينة

الدرجة العلمية: أستاذة محاضرة أ

السند البيداغوجي الخاص بمقياس:

تعليمية الفلسفة2

موجه لطلبة السنة: الثالثة ليسانس
فـــــــــــــرع: فلسفة
ميـــــــــــــدان: علوم اجتماعية
عدد صفحات السند: 57 صفحة

لجنة تحكيم السند:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	جامعة الانتماء
01	مطالسي نور الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة معسكر
02	زواوي بوكرلدة	أستاذ تعليم عالي	جامعة وهران 2
03	عفيان محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة

السنة الجامعية : 2021- 2022

الفهرس

الموضوعات الصفحات

الأصول الفلسفية للتدريس بالكفايات(الكفاءات).....01-29

التدريس بالكفاءات أو الكفايات.....01- 07

أهمية التدريس بالكفاءات.....07- 09

تصنيف الكفاءات.....10- 15

الفلسفة في التدريس بالكفاءات.....16- 29

ديداكتيك الإنتاج الفلسفي.....16- 18

ديداكتيك المقال فلسفي..... 18- 24

ديداكتيك النص الفلسفي.....24 -29

الديداكتيك تفكير منهجي (طبيعة المنهج الفلسفي)..... 30- 36

مفهوم المنهج والمنهجية.....30-32

آليات المنهج الفلسفي..... 32-36

ديداكتيكا الدرس الفلسفي.....37 -50

مفهوم الدرس الفلسفي.....37-39

مميزات الدرس الفلسفي..... 40-41

طرائق التدريس الفلسفي:.....41-42

1- الطريقة الإلقائية..... 42-42
2- الطريقة الجدلية الحوارية.....42 -43
3- طريقة الوضعية المشكلة.....43 -46
4- تقديم الدرس الفلسفي من خلال النصوص.....46- 50

ديداكتيك العروض الفلسفية..... 51-55

قائمة المصادر والمراجع:.....56_57

عنوان الدرس: الأصول الفلسفية للتدريس بالكفايات(الكفاءات)

التدريس بالكفاءات أو الكفايات:

تعتبر تعليمية الفلسفة من أهم الفروع المعرفية التي تشتغل لا القضايا الفلسفية المحيرة والمقلقة للعقل الفلسفي عبر تاريخه الطويل وحسب، بل وتهتم النظر في مكانة الطرح الفلسفي وأهمية الاشتغال عليه أمام التحديات العلمية والمعرفية المستجدة، هذه الأخيرة التي تستمد قيمتها من مدى ضمانها للنفع المادي. هذه الوضعية أصبحت تستثير مشكلات جوهرية تطرح سؤال القيمة، الجدوى والفعالية المادية في مقابل التعاطي النظري والتجريدي التي

خصّت به الفلسفة، مما استدعى ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس هذه المادة واستحداث ديداكتيكا* متلائمة مع مستحدثات العصر.

ولذلك أيضا كان من اللزوم دراسة وضعيات تعليم الفلسفة وتعلمها ومنحها بعدا تطبيقيا يسعى إلى ممارسة فعل التفلسف فيما يخدم قضايا العصر، والنظر خاصة في إمكانية التحول من التدريس بالأهداف إلى التدريس الكفاءات. فما هي الوضعيات الديداكتيكية الملائمة لتعليم الفلسفة وتعلمها؟ وما أهمية التدريس الكفاءات أو الكفايات؟

التعليمية**في الأصل تفكير منهجي،(La didactique est a l'origine une réflexion méthodologique)، حيث أنها تهتم بالجانب المنهجي في تعليم التفلسف وتحديد آليات ممارسته إلى جانب النظر في منهجيات التوصيل أو التبليغ المعرفي فهي في الآن ذاته: تعليم وتحصيل للرصيد المعرفي الفلسفي وتدريب وتنمية لمهارات فعل التفلسف

* التعليمية أو الديداكتيكا لفظ مشتق من الكلمة اللاتينية (Didactikos) ومعناها "فلنتعلم"، أي ليعلم بعضنا البعض التعلم وقد استعملت مرادفة **لفن التعليم**. وهي دراسة للمشكلات المطروحة في التعليم وتحصيل المعرفة في شتى المجالات التدريسية. ولذلك اعتبرت فرع من فروع علوم التربية ومتميّزة عن البيداغوجيا في الوظيفة الرئيسية للمضامين التدريسية وطبيعة المعرفة التي يتم تعليمها. إلا أن هناك علاقة تكاملية بينهما، حيث يتم استثمار مجموعة من المعطيات والآليات لخدمة العملية التعليمية والتعلّمية.

تعليمية الفلسفة دراسة لوضعيات وصيرورات تعليم الفلسفة وتعلمها قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعلم هذه المادة وتعلمها" ظهرت مع أبحاث ميشال توزي سنة 1993 حيث صرح قائلا:" إن(=) تأسيس ديداكتيكا الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة يعني **ديداكتيكا تعلم التفلسف" وقد قدّم أطروحته للنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان:"نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف".

الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا لنشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم قصد لوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا. فهو من جهة يهتم بالمادة وكما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها ومفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسه معارف وقدرات وكفايات ومواقف وقيم. كما تتعلق من جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تسيير عملية التعلم والتحصيل.[1]

يمكننا التمييز ين نوعين من الديداكتيكا:

1 –**الديداكتيك العامة**:

وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس، وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، وكذا على مستوى المثلث الديداكتيكي وما تثيره التفاعلات النسقية ين أقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه التعاقد الديداكتيكي من تحديد لمهام كل من المعلم والمتعلم.

2-**الديداكتيك الخاصة**:

وهي التي تهتم النشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه المواد الدراسية، أي التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرياضيات، أو ديداكتيك الفلسفة..[2]

التدريس بالكفاءات أو الكفايات:

إن التدريس الفلسفي بالكفاءات إنما استمد أصوله الأولى من الفلسفة اليونانية القديمة، حيث كانت الفلسفة حوار وجدل، من أجل اكتساب فن التفكير والمناقشة ومحاججة العقول

[1] أحمد الفاسي، الديداكتيك مقاربات ومفاهيم، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، د(ط، س)ص .2.

[2] المرجع السابق، ص، ص، 2، 3.

الأخرى. حيث لا تخفى عن الدارسين للنهج الفلسفي طريقة الحوار التوليدي الذي كان يستعمله سقراط كمعلم يسعى إلى استخراج المعارف والحقائق من عقول أصحابها، فيكسبهم، من خلال تقنية التوليد، كفاءة صناعة الأفكار وتنقيحها، بحيث لا يقبل العقل أي فكرة دونما إحالتها على محك النقد والغربلة ومساءلة الأفكار المسبقة.

" كان سقراط يستمد معلوماته من الحياة اليومية، ونحن نريد للعودة بالفلسفة إلى نمط السقراطي، عندما كان سقراط ينزل إلى أسواق أثينا يدعو لأفكاره الفلسفية"[1]

نحاول بطريقة التدريس بالكفاءات تجاوز سلبيات التدريس بالأهداف، حيث تعتبر الطريقة الأولى ثورة معرفية ومنهجية على الطريقة التلقينية بالذات. تسعى إلى تجاوز محورية أو مركزية المعلم في العملية التدريسية، والانفتاح على إمكانيات البحث العلمي واستثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكيات عملية تطبيقية من طرف المتعلم، كطرف فاعل وفعّال في المثلث التعليمي الديداكتيكي، يهدف لا لأجل التحصيل المعرفي للمتعلم وحسب، بل وتأهيله لممارسة فعل التفلسف، والتفاعل مع محيطه الذي يعيش فيه، ومع مشكلاته المستجدة على مختلف المستويات.

"إن ارتباط تعليم التفلسف بالمواقف الفلسفية ليس ترفا، بل ضرورة حياة من شأنها أن تطلق كوامن الإبداع"[2]، وحيث أننا في التعليمية الجديدة لا نخاطب ذاكرة المتعلم ولا نسعى إلى توسيعها أو توسيع سعتها، بل نخاطب فكر المتعلّم، ونمنحه الحرية في التفكير والتعبير واكتشاف المهارات وتوظيفها.

" الفلسفة تورّث أبنائها أو محبيها العمق في التفكير، وسداد الرأي، وتربية ملكة النقد الدقيق والحكم السليم، وفهم أمور الحياة فهما صحيحا"[3]

[1] مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، روابط للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018، ص 41.
[2] المرجع نفسه، ص25.
[3] المرجع السابق، ص 20.

أي أن هدف التعليم بالكفاءات هو التحوّل من غاية التحصيل المعرفي والاستزادة من المعلومات، إلى إعداد المتعلم من أجل توظيف معارفه وتحويلها إلى كفاءات عملية تساهم إيجابا في تفاعله مع محيطه الخارجي وحياته اليومية.

لذلك يجب ربط محتوى مادة الفلسفة بالحياة الإنسانية بوجه عام، والحياة الشخصية للتلميذ بوجه خاص، ومساعدة الطالب على فهم وتقدير أثر الفلسفة في التقدم الإنساني والاجتماعي. إضافة لتشجيع الطالب على تكوين آراء شخصية تفسر أحداث الحياة اليومية بالأدلة المنطقية السليمة، وحثه على إبداء الأسباب المنطقية في حالة طرح الآراء واتخاذ المواقف المختلفة.[1]

إن مهمة المعلم في التدريس بالكفاءات غير مقتصرة على توجيه المتعلم وتمرينه على آليات البحث وتكليفه بالتحضير للدروس، وإنما تعليمه أساسيات البحث والتنقيب وتقييم أفكاره وبحوثه وتقويمها، ودفعه إلى التفاعل مع عالمه اليومي المعاش، حيث يقترن التنظير مع التطبيق باعتبار التعليمية الفلسفية بالدرجة الأولى فلسفة تطبيقية محضة.

المعلم هو مدرّس ومدرّب وممّرن للكفاءات الفلسفية لدى المتعلم، حيث يمرنّه على الأسئلة التي تحاور العقل والتفكير، لا الأسئلة التي تحاور الذاكرة. وهنا نحن نتحدث عن الأسئلة التي تطرح في الدروس النظرية والتطبيقية، إضافة للأسئلة التي تطرح في الامتحانات التقييمية التي يجب أن تحاور فعالية التفكير والقدرة على استنطاق الإشكاليات المتوقعة، وطبعا مع مراعاة الحجم الساعي المعطى في الامتحان. فقد تؤدي هذه الطريقة إلى تنشيط فعالية التفكير وسد المجال أمام حالات الغش التي قد يقع فيها المتعلم، لأنه سيكون أمام إشكالية عليه حل التباساتها، لا معارف عليه استردادها بحرفيتها، في عملية مقايضة للمعلومة بالعلامة التقييمية، وكأنها سلعة معلومة السعر، يجب على المتعلم إعادتها كما أعطيت له.

[1] المرجع نفسه، ص 23.

"يجب النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه "نشاطا" يقوم به التلميذ لا "تلقينا" يؤديه المعلم، أي تزويد الطلاب بفرص تعليمية تتضمن خبرات شبيهة بخبرات الفلاسفة المحترفين(التفكير الواضح، اختبار الأسئلة اختبارا منطقيا، بناء قضايا منطقية، السعي لتنفيذ الحجج التي تساند كل هذه القضايا، إصدار الأحكام المؤسسة على المنطق لا العاطفة، وغير ذلك من الخبرات"[1]

أما بالنسبة لطريقة تقييم الإجابات، على المتعلم مراعاة الحضور الفكري لدى المتعلم في محاولة حل المشكلة، والإشادة بكل اجتهاد وتوظيف ذاتي شخصي لمتحوّلات الفكرة أو الواقع وتثمينها، حتى ولو كانت موقفا خاطئا، لأن تقييم هذا الجانب يحفز المتعلم على الكشف عن قدراته وكفاءاته، من خلال تقدير وتقييم كل الآراء حتى لو اختلفت وتضاربت.

" يجب الاهتمام في تدريس الفلسفة بالطلاب كأفراد، ولا يجب أن نطلب منهم أن يتشابهوا في أفكارهم وآرائهم، ومعنى ذلك أنه يتعيّن أن يهتم معلم الفلسفة بممارسة الطلاب للتفلسف أكثر من مجرد تشجيعهم على تذكر المعلومات".[2]

كما أن طريقة التعليم بالكفايات لا تعود بالإيجاب على المتعلم فقط، بل وعلى المعلِّم أيضا لأنها تسمح بالتفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبين المعلم والمعلمين أيضا، عن طريق تبادل الخبرات وتطوير الكفاءات حسب مقومات العصر العلمية. إلى جانب تبّني مبدأ المشاركة والعمل الجماعي أثناء ممارسة العملية التعليمية بين المعلمين خلال النشاطات العلمية المنجزة، أو بين المتعلمين في الأعمال الموجهة للبحث، حيث كلما اعتُمد على طريقة المجموعات في البحث كلما اتسع مجال المعرفة، وتظافرت الجهود، وتفاعلت من أجل تقديم عمل مميز، إضافة إلى بث روح الحماس والتنافس والحيوية والنشاط في أفراد المجموعة الواحدة، لتؤثر شخصية وذهنية كل واحد منهم في الآخرين وتبث روح التنافس بينهم.

أهمية التدريس بالكفاءات:

[1] مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي، ص24.
[2] المرجع السابق، ص 24.

- التدريب على حرية التفكير والتعبير والبحث.
- الاشتراك في العملية التعليمية والبحث العلمي، وتفاعل الخبرات وتبادلها. "تبني منهجية التعلم الذاتي بتوظيف المقاربة التشاركية التي تجعل من المتعلم عنصرا فاعلا يشارك في بناء معارفه".[1]
- توظيف المهارات وتحويلها واقعيا.
- إدماج الكفاءات والتمرّس على التعامل مع المشكلات.
- اكتشاف الذات والإمكانات الإبداعية وتعزيز الثقة بالنفس.
- تنمية الكفاءة الحس_ حركية والوجدانية والذهنية للمتعلم، حيث يتحرر المتعلم حركيا داخل مساحة القسم متجاوبا مع تفاعلات زملائه في الحصة التطبيقية ومناقشا لأفكارهم، ومستخدما الوسائل البيداغوجية المتوفرة، كالسبورة والمخططات، والتقنيات التكنولوجية.
- تجاوز الطريقة التلقينية التي تخنق التفكير وتجمده، واعتماد الطريقة الحوارية التي تنعش التفكير وتنشطه.
- اعتماد طريقة الورشات في تقديم الدرس النظري والتطبيقي والتشجيع على إبراز المهارات الإبداعية. "تنبني مبدأ التدرّج في اكتساب التعلّمات لتنمية وتطوير الكفايات باعتماد أنشطة البناء والفهم أولا، ثم تعزيز المكتسبات ثانيا، باقتراح أنشطة للتدريب، وأخيرا القدرة على إدماج هذه المكتسبات في وضعيات- مشكلة تتدرج من حيث الصعوبة والمعنى".[2]

[1] عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، المغرب، (د، ط) 2008، ص 29.
[2] المرجع السابق، ص 29.

عنوان الدرس: تصنيف الكفاءات

مخطط الدرس:

مقدمة:

أعزائي الطلبة بعد أن اطلعنا على المقاربة بالكفاءات في ديداكتيكا الفلسفة واستبيّنا أهمية التدريس بالكفاءات مقارنة بالتدريس بالأهداف في الدرس السابق، ووقفنا على أهم المهارات التي يمكن أن يتمرّن عليها المتعلم من أجل اكتساب القدرة على التفاعل أثناء مجريات الدرس الفلسفي وتدريبه على ممارسة فعل التفلسف، سوف نتعرف في الدرس الثاني على أهم أنواع الكفاءات، الكفايات، المهارات، القدرات أو الإمكانيات التي يجب أن يتميّز بها المعلم و ويعلمها لمتعّلميه إضافة لتحديد خصائصها التي تختص بها. ولذلك يمكن أن نطرح السؤال

التالي: ما هي أنواع الكفاءات التي يجب أن يتصف بها ويحوزها المتعلم في أدائه للعملية التعليمية والتي ينبغي أن يمرّن عليها متعلميه؟

2- محتوى الدرس:

استنطاق مفهوم الكفاءة:

الكفاءة هي المهارة أو القدرة أو الإمكانية أو القابلية للأداء الجيد في تقديم الدرس الفلسفي، وملكة المرونة والتي يحوزها المعلم في استعمال أساليب التي تيّسر على المتعلم التمكّن من المادة المعرفية واستعابها وتبلغ بهم الكفاية في فهم الدرس الفلسفي.

"الكفاية تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية- مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات"[1]

وهي أي الكفاءة تتحدد كمجموعة من الموارد المعرفية ينبغي تعبئتها إدماجا وتحويلا، من خلال مواجهتها بوضعيات مشابهة بشكل مناسب وملائم[2].

ولنفهم من مفهوم الكفاءات في تعليمية الفلسفة أنها مجموع المهارات والمعارف التي تمّكن من إنجاز مهمة التعليم في المجال الفلسفي بشكل ملائم وناجح على مستوى التحصيل المعرفي والممارسة الفلسفية وتوظيف ملكة التفكير المتدبّر والنقدي لما استشكل على العقل.

ارتبط لفظ الكفاية بثلاث تحولات كبرى:

1- الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات، إلى تعلم متمركز حول المتعلم.
2- الانتقال من تعلم متمركز حول معارف وخبرات قليلة التعبئة، إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة، قابلة للتفعيل والإنجاز الفعال في سياق محدد.
3- الانتقال من تعلم المعارف نحو تعلم كيفية إتقان الشيء وكيفية التفكير فيه.[1]

[1] عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 7.
[2] عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النجاح البيضاء، ط1، 2010، 59.

أ- أنواع الكفاءات:

1. الكفاءة المعرفية:

تتمثل الكفاءة المعرفية في الزاد المعرفي النظري الذي يجب أن يمتلكه المعلم من خلال مراحل تحصيله المعرفي واستحقاقه وتأهيله العلمي، والذي لا يجب أن يعرف مرحلة توقف بل تستمر عملية البحث العلمي من أجل الاستزادة من المعارف الفلسفية. وهذا ما يمكن اعتباره امتلاك القدرة على البحث المستمر الذي يضمن إمكانية تطوير المهارات والكفاءات لدى المعّلم، وهذا ما يجعلنا نصف المعلم بأنه"معلّم كفؤ" ويستمر على استحقاقه لهذا التوصيف بالكفاءة كلما طور من مهاراته على حسب مستجدات العصر ونمو المعرفة العلمية والنظرية.

"إن نجاح طريقة التدريس يقوم على حيازة جيدة لمادة التدريس، وإن امتلاك المعارف الجيدة شرط مسبق على معرفة تبليغها"[2]

2. الكفاءة الوجدانية:

إذا كانت الكفاءة المعرفية هي عماد كفاءات المعلم فإن قاعدتها الحصينة والمتينة هي الكفاءة الوجدانية التي تتعلق بالقيم الروحية والأخلاقية والنفسية للمعلم وتنعكس بشكل مباشر وواضح على المتعلم إما بالسلب أو بالإيجاب. فقد تتجسد في روح التفهّم والتعاطف، المثابرة والاجتهاد، الحب والتقدير الذي قد يناله المعلم من طرف متعّلميه يجعله يتحول إلى قدوة بالنسبة إليهم ويحببهم في المادة أو العكس تماما يصبح عنصر منفّر للتحصيل الدراسي في المادة المعرفية. أنظر مثلا **سقراط** وهو يتحدث عن هذه المشكلة قائلا:" **ماذا تريدونني أن أعلمه ، إنه لا يحبني"** أو قول **جون بيار فرنان** حيث يقول:" **علينا أن نكّف عن التعامل كأساتذة، إذا أردنا حقا أن نكون أساتذة"**.

---

[1] المرجع نفسه، ص 11.

[2] فارح مسرحي، "عوائق الدرس الفلسفي في الجزائر"،(الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والآفاق)، ص 259.

وهذا ما يدل على ضرورة أن تكون العلاقة بين المعلم والمتعلم مبنية على الحب والتواضع.

" يجب على الأستاذ الجامعي أن يحب التعليم، وأن يشعر بأنه ملزم بصورة مباشرة بإنجاح طلابه، وأن يهتم بتدريب العقول كاهتمامه بنقل المعرفة"[1]

3. الكفاءة الأدائية:

تتعلق هذه الكفاءة بجودة الأداء الذي يقوم به المعلم أثناء تأديته للعملية التعليمية أو تقديم الدرس الفلسفي. وهذا ما يرتبط بأداء أقطاب الديداكتيكا: المعلم والمتعلم في عرض المادة المعرفية وتوضيحها للمتعلم وتقديم الحجج والبراهين المنطقية التي تبلغ مبلغ الإقناع، إلى جانب اعتماد اللغة الفلسفية والقدرات الحس – حركية لدى المعلم لما لها من تأثير على شد انتباه المتعلم من خلال اللغة المنطوقة ولغة الجسد.

ب- مستويات الكفاءات:

1- **الكفاءة القاعدية:** تعتبر القاعدة الأولى التي تتصل بالوحدة التعليمية الأساسية والتي تستوجب امتلاك كفاءة معرفية ووجدانية للمعلم حتى تنعكس بالإيجاب على المتعلم، أما إن لم يحسن هذا الأخير التعامل معها قد يؤدي إلى رسوب دراسي وإخفاق أو تأخر وضعف في المردودية.

2- **الكفاءة المرحلية:** هي الكفاءة التي يستثمرها المعلم على حسب مرحلية التعليم من الأطوار الأولى التي تتطلب مستوى بسيط، إلى التدرج في استعمال الكفاءات على حسب المستويات التعليمية الدراسية مما يسمح بحصول الفهم والاستعاب.

[1] فارح مسرحي، "عوائق الدرس الفلسفي في الجزائر"،(الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والآفاق)، ص 259.

3- **الكفاءة الختامية:** عند استعمال كفاءات معينة في العملية التعليمية يترتب عنها ختاما نتائج التحصيل بالنجاح أو الفشل، حيث يكون نجاح المتعّلم من نجاح المعلم والعكس صحيح.

ج- خصائص المقاربة بالكفاءات:

1- خاصية الإدماج: تتمثل في القدرة على ادماج المعارف والمهارات وحتى المواقف من أجل بلوغ الفهم والاستعاب.

2- **خاصية الواقعية:** أهم خاصية توليها الفلسفة التطبيقية أهمية كبيرة، هي الكفاءة الواقعية التي تسمح للمعلم والمتعلم بربط المشكلات الفلسفية بالواقع المعاش واليومي ويضمن ارتباط الفكر بالواقع.

3- **خاصية التحويل:** أي تحويل المعارف الفلسفية إلى المجالات المعرفية والعلمية الأخرى مما يسمح بتضايف العلوم و الاستفادة منها وإفادتها، وتوجيه المعارف الفلسفية للممارسة التطبيقية في الحياة العملية.

4- **خاصية التعقيد:** على المعّلم أن يراعي هذه الخاصية في تراتبية استعمال كفاءاته ومهاراته المعرفية خاصة، وذلك بالانتقال من خلال سلم تدرج تصاعدي من الأبسط إلى الأعقد.

خاتمة:

إن التنوع في تحديد أنواع الكفاءات، مستوياتها وخصائصها إنما يضمن الاستثمار الناجح لها من طرف المعّلم ضمن مراحل تعليمية تتطلب التدرج في اعتماد المهارات والقدرات مع مراعاة التفوات الموجود بين المتعلمين في القدرة على الاستعاب. وإن الالتزام بتطوير تلك الكفاءات إنما يسمح باستمرارية نمو المعرفة وتطوّر المستوى التعليمي والتحصيلي. وهذا ما

يجعلنا نتحول إلى طرح سؤال آخر كيف يمكننا استعمال تلك الكفاءات أثناء تأدية الدرس الفلسفي؟ وهل مدى إمكانية بلوغ الكفاءة التحصيلية المتوقعة من طرف المتعلمين؟

عنوان الدرس: الفلسفة في التدريس بالكفاءات

مخطط الدرس:

مقدمة:

يعتبر الإنتاج الفلسفي الوظيفة الأم التي يمارسها العقل، إذ تتبلور الفلسفة بالدرجة الأولى باعتبارها إبداعا، نحتا وإنتاجا للمفاهيم التي تتولد في صيرورة غير منقطعة مرتبطة بفعالية ونشاطية التفكير الفلسفي، وهذا ما يجعل المعاني والحقائق من منظور فلسفي في حالة توالد وتجدد وتعدد بمقتضى خصوبة العقل الفلسفي الذي يشكك ويستشكل الوضعيات والمعضلات الفلسفية مستثيرا إياها فيما يبدو عاديا ومألوفا. وعندما نقول الإنتاج الفلسفي فإننا هنا نقصد ما أنتجه عقل الفيلسوف في لحظات تأمل وتدبر ومساءلة الفكر والواقع، ليبدع مفاهيم متجددة على أنقاض أخرى سابقة، بينما عندما تركّز ديداكتيكا الإنتاج الفلسفي على المتعّلم كقطب في المثلث التعليمي، فإنها تُعنى أكثر بالإنشاء الفلسفي الذي يمكن أن ينتجه الطالب في أشكال بناء فلسفي مختلفة: مقال، تحليل نص، أو دراسة لمصدر فلسفي. وهنا يمكننا طرح الإشكال التالي: ما هي الآليات والخطوات الهندسية للإنشاء أو الإنتاج الفلسفي؟

2- **محتوى الدرس:**

1- ديداكتيك الإنتاج الفلسفي:

إذا كان الإنتاج الفلسفي أو الإنشاء الفلسفي يتمثل في تعّلم وتطبيق كيفيات كتابة المقال الفلسفي أو تحليل النصوص الفلسفية، أو تقديم قراءة فلسفية للمصادر، فإن الأهم في الإنتاج

الفلسفي هو إنتاج أو إبداع مفاهيم على حد تعبير جيل دولوز، حيث أن المفهمة والحقل المفاهيمي يعتبر الأهم في الإنتاج الفلسفي والكتابة الفلسفية، إضافة إلى الأشكلة التي تؤدي إلى توليد وإبداع مفاهيم فلسفية جديدة* خارج ما هو متوارث في تاريخ الفلسفة. فالمتعلم في تخصص الفلسفة عليه أن يتحول من دراسة تاريخ الفلسفة إلى ممارسة فعل التفلسف قصد التجديد في الفكر الفلسفي وفي الحقل المفاهيمي له.

" ليس هناك فلسفة بغير تفلسف، أعني بغير مشاركة في مسائلها، وتجربة حية لمشكلاتها. صحيح أن هناك عددا لا حصر له من الحقائق الفلسفية التي يستطيع الإنسان أن يتعلمها من تاريخ الفلسفة، وصحيح أيضا أن تاريخ الفلسفة لا غنى عنه لكل من يريد أن يتفلسف، غير أن الاقتصار على ترديد آراء الفلاسفة- كما يقول كانط في عبارته الجميلة في نهاية (نقد العقل الخالص)- يحيل الإنسان إلى نسخة من الجبس تكفي بالترديد وتعجز عن الإضافة والإبداع"[1]

مثلا عندما يعتمد هيدغر على مفهوم الدازين(Dazein) الذي يركب بين لفظين (Da) أي هنا، و(zein) بمعنى الوجود، فهو قد قام بنحت هذا المصطلح من أجل الدلالة على معنى ومفهوم الوجود- هنا، الذي يجب مساءلته وإخراجه من عالم النسيان ومنحه كينونته الأصيلة التي تحقق وجوده.

2- ديداكتيك المقال فلسفي:

المقال الفلسفي هو القولة الفلسفية التي تتناول مشكلة ما أو مسألة محيرة ومقلقة، بتوظيف البراهين والحجج المدعمة أو المناهضة للفكرة، مع التأكيد على ممارسة الملكة النقدية

*وكذلك فعل طه عبد الرحمن الذي استعاض مفهوم التأصيل بمفهوم التأثيل، حيث أن التأثيل يسّد مسد التأصيل في الغرض منه ويفيد الإكثار والنمو والزيادة. نقول أثّل ثروته أي نمّاها وأكثرها ليصبح التأثيل هو الزيادة والنمو وليس محض تجميد أو توقف عند معنى أصيل إن استطعنا بلوغه أم لم نستطع ذلك. فكان الغرض من التأثيل هو إنتاج معاني ومفاهيم فلسفية جديدة كقراءات متجددة عن التراث، عن الفكر وقضاياه ومسائله، وعن الواقع ومشكلاته وتحوّلاته، دونما التقوقع داخل مفهوم الأصل والارتباط بضرورة الكشف عنه أو المحافظة على أحقيته فنمنحه قدسية تمنع مساءلته بل وإحيائه.

[1] مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي، ص 22.

ومهارة المجادلة والمحاججة، من أجل بلوغ الإقناع حول الفكرة، ثم فتح المجال لتصورات أخرى مختلفة تعاود عملية المحاججة كمشروع بحث فلسفي غير منقطع.

ومن أجل إنشاء مقال فلسفي لابد من مراعاة بنائه المنطقي الذي يتكون من الهندسة التالية: مقدمة(طرح المشكلة)، تحليل(محاولة حل المشكلة)، خاتمة(حّل المشكلة).

أ- المقدمة:

المقدمة "قول موجب شيء لشيء، أو سالب شيء عن شيء وهي إما كلية وإما جزئية وإما مهملة". تحتوي على جزء تمهيدي والتمهيد كالرواق بالنسبة للغرف، يخضع لنسق معماري يحدد فيه الموضوع والمشكلة المطروحة ومسار الجدل الذي دار حولها بين الفلاسفة، مع طرح الإشكال بصيغة مغايرة لصيغة السؤال المطروح مع المحافظة على معناه. وبما أن المقدمة أوّل ما يقرأ فإن نجاح المقال من نجاحها حيث أن المقدمة تعتبر بوابة المضمون فإما تشجع وتشوّق على قراءته وإما تدل على مصادرته عن الموضوع. "المقدمة الناجحة هي المقالة الصحيحة"[1]، وجودتها دلالة على فهم الموضوع قراءته قراءة متأنية سليمة دقيقة وعميقة.

"إن للمقدمة وظيفة منهجية هي تحديد المشكلة التي يطرحها الموضوع وصياغة وجه الإشكال فيها. ويدخل هذا العمل في إطار المبدأ العام الذي يقول: إن الحكم على الشيء فرع عن تصوره. ويمكن أن يحصل التحديد بتوضيح العلاقة الموجودة بين المفاهيم التي يتألف منها نص الموضوع، أو بتحويل الصيغة الخبرية إلى صيغة استفهامية."[2]

[1] هشام قاضي، عبد الحق بولخراص، السبيل في الفلسفة(شعبة آداب وفلسفة)، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، ط2، (د، س)، ص 95.

[2] محمود يعقوبي، المدخل إلى المقالة الفلسفية، مكتبة الشركة الجزائرية، ط2، 1981، ص 36.

وعليه يتم طرح المشكلة الفلسفية في المقدمة باعتبارها" بناء لغوي يقصد المتعلم من خلاله الاشتغال على مفهوم أو أطروحة تكون واقعة موقع المنطلق أو البداية التي يرسم فيها المتعلم معالم الطريق الذي يسلكه والأدوات المفاهيمية التي يتزود بها في رحلته مع الأطروحة"[1]

ب- التحليل:

في العرض أو التحليل تتم معالجة الموضوع من زوايا مختلفة مع ضرورة اعتماد البرهنة على الأفكار الفلسفية من خلال حجج منطقية فلسفية واقعية أو على حسب الحجة التي اعتمدها الفلاسفة في مناقشة الموضوع المطروح للمساءلة. وهذا ما يدل على أهمية الجدل كفن للحوار في مناقشة الأفكار الفلسفية. يقول أفلاطون:" الجدلي هو الذي يحسن السؤال والجواب"[2]

ونقصد بالتحليل محاولة حل المشكلة المطروحة في المقدمة " فبعد أن يكون المتعلم قد رسم المعالم يبدأ في المعالجة بخطة يرسمها ويحددها وفقا لما يمليه عليه الموضوع، وهو يتكون من ثلاث محطات كل محطة تلزم عنها الأخرى ضرورة، وكل محطة داخل التوسيع تسير وفقا لمقاييس منطقية يمكن رسمها في ثلاث: البداية، المسار، النهاية"[3]

ج- الخاتمة:

من الضروري أن ترتبط الخاتمة بما سبق تحصيله كحوصلة دون تكرار، والإجابة عن الإشكالية مع فتح الآفاق والإنهاء بإشكال ختامي."إذا كانت وظيفة المقدمة هي طرح المشكلة، ووظيفة التوسيع هي البحث عن حل لهذه المشكلة، فإن وظيفة الخاتمة هي بلورة

[1] شريف الدين بن دوبة، "المقال الفلسفي وتعليمية المقاربة بالكفاءات"، (مجلة مقاربات فلسفية)، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، العدد 2، 2014، ص155.
[2] المرجع السابق، ص 96.
[3] شريف الدين بن دوبة، "المقال الفلسفي وتعليمية المقاربة بالكفاءات، ص155.

هذا الحل وصياغة الموقف النهائي من المشكلة، فيصير مضمون الخاتمة من الناحية المنطقية بمثابة القضية التي يتعين طلب برهانها".[1]

الخاتمة هي مرحلة الوصول إلى حل المشكلة" بعد أن يكون المتعلم قد تعامل مع المشكل وفككه واستشف بواطنه يتوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات يحدد بها منطلقه في الخاتمة فيفصل في المشكلة ويحاول توظيف النتيجة في مجالات أخرى. كما يحاول أن يتموقع بين المواقف الفلسفية ويقف موقفا منها، حيث يحدد رأيه في هذه الآراء ويحاول أن يشارك فيها، وأن لا يقف موقف المتفرج".[2]

3 - مميزات المقال: من أهم ما يميّز المقال أنه يكون ذو خطاب فلسفي لا يعتمد السرد والإنشاء والوصف، ولكن التحليل الفلسفي يتناول قضية فلسفية ينشئها المتّعلم بتوظيف أفكاره في هندسة متناسقة، اعتمادا على تمرّسه على طريقة البناء الفكري للمقال وبناء للتصورات الفلسفية ذات العلاقة بالمشكلة[3]، وتوظيف الرصيد المعرفي الذي حصله المتعلم، من خلال ما درس أو من خلال بحثه وقراءاته ومواقفه الشخصية، مع التركيز على ضرورة استعمال لغة فلسفية، والاعتماد على الحجج والبراهين التي ساقها الفلاسفة، مع الاستشهاد بالواقع كأهم برهان يتعلق بروح وذات الباحث. إضافة إلى هندسة هيكله في طرائق مختلفة استقصائية أو جدلية، وفي كل الأحوال النزعة النقدية لابد أن تكون حاضرة ومؤسسة لمعارف تبدو منطقية وبديهية، لكن ما إن ساءلتها وشككت فيها تبدأ الضبابية تطالها والغموض يعتريها. وهنا يفسح المجال للمجادلة الفلسفية التي تعتبر حياة التفلسف.

4-معايير المقال الفلسفي:

[1] محمود يعقوبي، المدخل إلى المقالة الفلسفية، ص 40.
[2] شريف الدين بن دوبة، "المقال الفلسفي وتعليمية المقاربة بالكفاءات، ص 155.
[3] هشام قاضي، عبد الحق بولخراص، السبيل في الفلسفة، ص 57.

1- **المعيار اللغوي:** اللغة هي دالة الفكر، فبقدر وضوح أفكارنا، بقدر ما يكون جمال التعبير ودقته، ولذلك وجب تجنب العبارات اللغوية الفضفاضة في التدليل على القضايا، وهذا يقتضي تكوين معجم فلسفي خلال عملية تلقي الدرس الفلسفي.

2- **المعيار المعرفي:** يتعلق بالرصيد المعرفي الذي يكتسبه المتعلمخلال فترات تعلمه، والذي سيشكل له الأرضية المعرفية التي يستند عليها في معالجة الإشكاليات الفلسفية. فالمادة المعرفية هي جسم المقالة الفلسفية.

3- **المعيار المنطقي:** يقتضي مراعاة انسجام مقدمات التفكير مع النتائج المترتبة عنها منطقيا حتى يكتسب البناء الفكري قوة ورصانة منطقية.[1]

5-أهداف إنشاء المقال الفلسفي:

- تنمية روح النقد لدى المتعلم والابتعاد قدر المستطاع عن الأحكام المسبقة والقوالب الفكرية الجاهزة." المرء يتفلسف حينما يفكر تفكيرا نقديا في كل ما هو بصدد عمله بالفعل في هذا العالم(...) والبحث النقدي إنما هو الفلسفة بعينها"[2]
- تعويد المتعلم على الدقة في طرح المشكلات ومعالجتها منطقيا اعتمادا على التحليل والنقد
- صد الانغلاق والتحجر الفكري بترويض الذهن على التفكير الحر والتساؤل النقدي.
- اعتماد الرؤية الموضوعية لانعكاسات القضية على المستوى المعرفي والأخرى الممارساتي الواقعي.
- تنمية القدرة التحريرية والتحليلية للمتعلم.
- تعويد المتعلم على المحاججة والمجادلة بين الآراء والتصورات.
- اكتساب لغة فلسفية دقيقة دالة على الأفكار
- تعويد المتعلم على فتح مجال الإجابة دون اعتبارها وثوقية ثابتة غير قابلة للتشكيك فيها.

5-الأخطاء الشائعة في كتابة المقال:

[1] بن عمر عبد الله، مصطفاي خالد، قضايا في الفسلفة، النشر الجامعي الجديد، (د،ط)، 2021، ص10.
[2] مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، ص22.

من الأخطاء الشائعة في كتابة المقال الفلسفي هناك: أخطاء لغوية تتمثل في اعتماد لغة إنشائية وصفية لا توحي بالطرح الفلسفي في استعمال المصطلحات والمفاهيم.

- أخطاء منطقية يمكن أن يقع فيها المتعلم حينما لا يراعي الأفكار المتطابقة منطقيا فتجده يقول بالفكرة وبنقيضها في نفس الموقف.

- ثم أخطاء مادية وهذه الأخيرة تتمثل في المصادرة عن الموضوع علته سوء فهم الموضوع والتسرّع في تفكيك معانيه والكشف عن حقيقته.[1]

ديداكتيك النص الفلسفي:

يعتبر تحليل النص ضمن الفلسفة التطبيقية من أهم التطبيقات والإنشاءات الفلسفية بالنسبة للمتعلم وذلك لما يتضمنه من تعامل مباشر مع أفكار النص التي تتعدد بمقتضى حجم النص ونوعية مضمونه، إضافة إلى ضرورة تنشيط ملكة التفكير وتمرين القدرة الذهنية لدى المتعلم. وقد دأب التلاميذ في المرحلة الثانوية على اعتماد واستعمال منهجية تحليل النصوص متمثلة في العناصر التالية: مقدمة، موقف صاحب النص، النقد والتقييم، فالخاتمة.

بينما مع تجدد آليات ديداكتيكا الإنتاج الفلسفي فإن الباحث في الجامعة عليه مواكبة مناهج البحث الفلسفي المتجددة لتمنح حرية أكبر للتفكير وممارسة فعل التفلسف. وعلى هذا سوف نحاول تطبيق ميزة المنهج التفكيكي على تحليل النصوص، بحيث نقوم بعملية صدع أو إحداث شرخ في بنيات النص الفلسفي من أجل الكشف عن حقائقه المتوارية واللامنطوقة إضافة إلى المنطوق منها.

وعليه من أجل تحليل نص فلسفي بتطبيق المنهج التفكيكي يمكننا إتباع الخطوات التالية*:

[1] عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفية مع مختصر في المذاهب الفلسفية ومقالات نموذجية لطلاب البكالوريا، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، الجزائر، ط2، 1993، ص 24.

* منهجية تحليل النصوص بالخطوات المذكورة تم اقتباسها من الطريقة التي تمرنت عليها كطالبة على يد الأستاذ سواريت بن عمر، وهي تقنية تفكيكية للنص الفلسفي، وهي نفس الطريقة التي أمرن عليها طلبتي.

قبل بداية تتبع خطوات تحليل النص يجب أولا اختيار النص المناسب لموضوع الإشكالية، حيث يجب أن يكون اقتباسا حرفيا للفيلسوف باعتباره قولا صريحا تم ذكره في المصدر أو تمّ الاستشهاد به من خلال المراجع.

1- **المقدمة**:

المقدمة أول ما يقرأ آخر ما يكتب، ومضامينها هي نفس مضامين مقدمة المقال إلا أنها تختلف في حالة تكليف المتعلم بتحليل نص فلسفي كعمل موجه في حصة الدرس التطبيقي أي الأعمال الموجهة، فهنا يجب أن تتضمن المقدمة نفس خطوات كتاب مقدمة المذكرة والتي تتمثل في: التعريف بالموضوع، تحديد المشكلة، صياغة الإشكالية، اقتراح الفرضيات، تحديد المنهج المتّبع في البحث، الدراسات السابقة التي اشتغلت على الموضوع، أسباب وأهداف اختيار الموضوع الذاتية والموضوعية، تحديد خطة البحث، توضيح صعوبات وميّسرات البحث، والحديث عن الآفاق المرجوة.

2- **تنطيق الفيلسوف:** يتم في هذا العنصر ترجمة الفيلسوف بذكر تاريخ الميلاد، النشأة والمشهد المعرفي والعلمي السائد، مصادر معرفته وتأثره، نزعته الفلسفية، مؤلفاته، ثم وفاته.

3- **تنطيق المفاهيم:** يتم استخراج المفاهيم المفتاحية المحورية في النص التي من شأنها أن تفتح أبواب الفهم. ويجب أن يراعي الاستنطاق الاشتقاقات التالية:
الإشتقاق اللاتيني: تحدد فيه اللفظ في أصله اللاتيني أو الإغريقي مع توضيح معناه المتداول آنذاك.
الإشتقاق العربي: بالعودة إلى القاموس العربي لابن منظور أو غيره وتأصيل اللفظ في اللغة العربية فيما يخدم المعنى المتداول في النص.
الاصطلاح الفلسفي: وهنا نحدد المفهوم الفلسفي للمصطلح من خلال المعاجم الفلسفية.

4- **جينيالوجيا المفهوم:** يتم تتبع المفهوم من خلال تطوّراته وتحوّلاته المعرفية عبر الأزمنة الفلسفية ابتداء من الحضارات الشرقية القديمة وصولا إلى عصر صاحب النص دون الحديث عن موقفه لأنه سيدرج ضمن عنصر آخر.

5- **تفكيك وحدات النص:** بعد قراءة النص قراءة متعمقة يجب تفكيك فقراته إلى وحدات فكرية ضمن أفكار جزئية وفكرة عامة.

6- **منطوق النص:** يتم تحليل أفكار النص تحليلا فلسفيا معتمدا على حجج وبراهين الفيلسوف صاحب النص مما يحدد موقفه ويحاجج على صدقها بالاستشهاد بمصادر الفيلسوف والمراجع ذات الصلة بالموضوع.

7- **منطق النص:** نحدد المنطق الذي اعتمده صاحب النص بالنظر لتركيبة النص وآليات البرهنة المعتمدة فيه، فإما يكون منطق جدلي، وصفي تحليل، رياضي، شرطي..

8- **لا منطوق النص:** هنا يتحول المتعلم الباحث من دراسة ظاهر النص إلى التوغل في عمقه ومحاولة فهم ما بين الأسطر على حسب سياق الكلام، ليقوم باستخراج الفكرة التي لم يصرح بها صاحب النص وإنما لمّح لها فقط لأسباب ما. أما إذا لم يتم اعتماد اللامنطوق يجب على الطالب تبرير عدم وجوده بالنظر إلى نزعة الفيلسوف أو منطقه المعتمد في النص.

9- **النقد والتقييم:** في هذه المرحلة نحاول تقييم أفكار صاحب النص بالسلب والإيجاب بتوظيف مواقف مناصرة للفكرة ومناهضة لها دونما إغفال الموقف الشخصي للمتعلم.

10- **الخاتمة:** الخاتمة حوصلية غير تكرارية، تجيب عن الإشكالية، وتفتح آفاق مشروع بحث آخر بطرح سؤال إشكالي أو إنهاء الخاتمة بنقاط ثلاث متتابعة.

خاتمة:

الإنتاج الفلسفي كما هو أساسي في استمرار حضور الطرح الفلسفي وتوالد المشكلات الفلسفية، فإن الإنشاء الفلسفي من الأهمية التي تجعل المتعلم يتمرّس على الكتابة الفلسفية على شكل إنشاء مقال أو تحليل نص فلسفي. وهنا يمكننا تقييم القدرة التحريرية والتحليلة لدى المتعلم والنظر في قدرته على معالجة المعضلات الفلسفية وتوظيف النزعة النقدية التي اكتسبها من خلال الدروس الفلسفية ومدى ممارسته لآليات تعليمية الفلسفة التي درسها نظريا ويتوجّب عليه تجسيدها فعليا في الإنشاء الفلسفي، فهل يجد المتعلم نفسه وجها لوجه أمام ضرورة ممارسة فعل التفلسف في حياته اليومية بغض النظر عن الدروس النظرية التي يتلقاها من المعلم؟

4- أسئلة للاختبار:

- هل تجد في الكتابة الفلسفية تجسيدا للإبداع الفكري الذي يمكنك الإفصاح عنه.
- أي إنشاء فلسفي تجد فيه التوظيف الذهني الفكري أكثر: المقال الفلسفي أو تحليل النصوص؟
- هل يمكنك التعامل مع أي مشكلة وإسقاطها على الواقع مع مراعاة منحها بعدا فلسفيا؟

5- مراجع للعودة إليها:

- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د،ط)، 1985.
- محمد سالم، منهجية البحث العلمي، دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2001، 2002.
- شفيق كريكر، محمد بوتنبات، محمد الخلوفي، منهجية الإنشاء الفلسفي، النص، القولة، السؤال المفتوح. تطوان، المغرب.
- هشام قاضي، عبد الحق بولخراص، السبيل في الفلسفة، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، ط2.

- بوحبيلة رمضان، السامي في الفلسفة، د(ط، س)
- عليش لعموري، نصوص فلسفي في صورتي النظرية والتطبيق، دار هومه، الجزائر، ط3، (د،س)
- عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفي مع مختصر في المذاهب الفلسفية ومقالات نموذجية، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، ط2، 1993

عنوان الدرس: الديداكتيك تفكير منهجي (طبيعة المنهج الفلسفي)

مخطط الدرس:

مقدمة:

للتفكير الفلسفي خاصية تميزه عن أنماط التفكير الأخرى أكانت في العلوم الإنسانية والاجتماعية أو فيما يقابلها في العلوم الطبيعية، وأهّم ما يميز ذلك النمط من التفكير هو طبيعته التجريدية التنظيرية التأملية من جهة، وخاصية منهجه النقدي الجدلي الذي يمنح لصناعة التفكير إمكانيات إنتاج فلسفي ثري ومتنوع على حسب الأطروحات والمشكلات المطروحة والمتناولة. ولذلك يحتاج الباحث في المجال الفلسفي أن يتعرّف ويتمرّن في الآن ذاته على منهج التفكير والإنتاج الفلسفيين، إما تعلّق الأمر بالوقوف على ماهية ذلك المنهج بحد ذاته والاطلاع على قضاياه وآلياته، والتمييز بينه كمصطلح وبين المصطلحات المنهجية الأخرى في الحقل المفاهيمي الفلسفي من مثل: المذهب النظرية، المنهجية، المشكلة و الإشكالية...فما هي ماهية المنهج الفلسفي وآلياته التي يعتمدها في عملية الإنشاء الفلسفي ضمن مجال مفاهيمي متعدد الدلالات ومختلف الاستعمالات؟

2- **محتوى الدرس:**

1- مفهوم المنهج والمنهجية:

المنهج الفلسفي:

يعتبر المنهج الفلسفي الطريق أو المسار المنطقي والعقلاني والنسقي الدقيق الذي يتبعه الباحث في محاولة حل المشكلات الفلسفية، قصد البحث والتنقيب عن المعرفة في نموذجها النظري التجريدي..

المنهجية:

مجموعة الخطوات المتبعة قصد البحث والتنقيب في ميدان معين[1] لاكتساب معرفة نظرية فلسفية أو حسية علمية تجريبية. هنا يكون الحديث عن منهجية البحث الفلسفي خاصة ومنهجية البحث العلمي عامة، بينما يتميز النمط الأول بأشكال التحرير والتوليد بينما يتميز الثاني بأشكال التقرير والتوثيق. أما الهدف العام من البحث فهو تحصيل المعرفة، إلا أن هذه الأخيرة في الطرح الفلسفي لديها مفهوما خاصا.

فحسب إدغار موران: "إن مفهوم المعرفة يبدو لنا واحدا وبديهيا، ولكن أن نحن طرحنا عليه أسئلة انفجر وتعدد إلى مفاهيم لا تعد ولا تحصى، كل واحد منها يطرح تساؤلا جديدا"[2]. يعني إدغار موران في توضيح طبيعة المعرفة الفلسفية أنها غير ثابتة محددة المعالم بل هي دائمة الإفصاح عن حقائقها، حيث أنها تنفجر بالمفاهيم المتجددة كلما عاودنا مساءلتها واستثرنا قابلية التوليد لديها عن طريق استفزاز فاعلية التشكيك وطرح السؤال ليستمر البحث الفلسفي في عملية التنقيب عن الحقيقة ولذلك نتساءل عن آلية البحث؟

البحث: البحث هو محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها بتقص دقيق ونقد عميق، ثم عرضها بذكاء وإدراك لتسير في ركب الحضارة العالمية وتسهم فيها إسهاما إنسانيا حيا شاملا". وللبحث أنواع هي:

- بحث يهدف إلى الكشف عن الحقيقة.
- بحث يطلق عليه اسم التفسير النقدي.
- البحث المتكامل.[3]

أهداف البحث:

- إثراء معلومات الطالب في مواضيع معرفية معينة.

[1] محمد سالم، منهجية البحث العلمي، دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002، ط1، ص 03.

[2] المرجع نفسه: ص03.

[3] عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، د.ط، ص، ص03، 05.

- الاعتماد على النفس وتعزيز الثقة فيها مع إصدار الأحكام وإدلاء الآراء.
- اتباع الأساليب والقواعد المنهجية العلمية.
- التمرن على القدرة التحليلية والتحريرية.
- إعتماد منطق المقارنة المنطقية بين الأفكار واكتساب الملكة النقدية.
- تعويد العقل على التفكير والتقرير.[1]

آليات المنهج الفلسفي:

للبحث الفلسفي آليات منهجية ضرورية متسلسلة تسلسلا منطقيا تراتبيا يبدأ بالدهشة والشك، طرح السؤال وافتراض الفرضيات، وتقديم نظريات فلسفية ضمن نسق ومذهب فلسفي معين تكون خاصيته الجوهرية النزعة النقدية التي تمنحه روح التجدّد في البحث عن المعرفة.

يعرّف الجرجاني المشكلة الفلسفية بقوله:" ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد طلب"[2] ومن خلال المعجم الفلسفي لجميل صليبا يعرّفها بأنها "المعضلة النظرية أو العملية التي لا يوصل فيها إلى حل نهائي يقيني وهي مرادفة للمسألة".

وما يميز طبيعة المشكلة الفلسفية أنها تعتبر إجابة عن مشكلة سببت حيرة وقلق وهي موضوع معقد غامض على الرغم من معرفتنا لجميع المعطيات التي قد تساعدنا على حلها. وبالتالي المشكلة الفلسفية تنطوي على موقف نألفه ونظنه سهلا، لكن ما إن تبدأ النظر يبدأ الغموض في الوضوح. ولن يتأتى فهم المشكلة المطروحة في السؤال إلا بتفكيك عبارات السؤال وتحديد مصطلحاته المفتاحية باعتبارها مفتاح الكشف عن الموضوع المعالج وعن الأفكار التي يجب توظيفها في التحليل، مما يستبعد إمكانية المصادرة عن الموضوع.

ثم صياغة الإشكالية صياغة دقيقة في سؤال محوري محيّر مقلق يوضح مفارقة فلسفية وانشغال أو انهمام بالمشكلة المطروحة، بحيث تتحول تلك الدهشة والحيرة من الكاتب إلى

[1] المرجع السابق: ص، ص 5، 6.

[2] عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفية مع مختصر في المذاهب الفلسفية ومقالات نموذجية لطلاب البكالوريا في كل الشعب، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، الجزائر، 1993، ط2، ص 24.

القارئ للمقال. "الإشكال هو الالتباس ويطلق على ما هو مشتبه ويقرر دون دليل كاف ومن ثم يبقى موضوع نظر.[1] كما يحدده لالاند بقوله:" أنه صفة لحكم أو لقضية يمكن أن تكون صحيحة أو هي ربما تكون صحيحة لكن المتحدث بها لا يقطع بصدقها" أما كانط فيضع الإشكال مرادفا للإمكان نقيض الوجود والضرورة: الأحكام المتصفة بالإشكال هي الأحكام التي يكون الإيجاب والسلب فيها ممكنا لا غير وتصديق العقل بها مبنيا على التحكم أي: مقرر دون دليل وهي مقابلة للأحكام الخبرية.[2]

تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين **المشكلة والإشكالية**:

فالمشكلة هي الوضعية التي تبدو غير عادية أو غير طبيعية بالنسبة لمعيار معين، فيلجأ الباحث إلى محاولة الكشف عن أسباب هذا الانحراف أو الفارق بالطرق المنطقية والعلمية أما الإشكالية: تعتبر جملة الأسئلة المتعلقة بمجال معين والتي تطرحها الفلسفة وتحاول تقديم فرضيات كاقتراح إجابة عن سؤال مطروح وهي مؤقتة إلى حين البرهنة عليها بالسلب أو الإيجاب، وهي افتراض نسعى من خلاله إلى حل مشكلة أو إلى البرهان عن نظرية.[3]

المذهب الفلسفي:

هو فرض أو وجهة نظر ورؤية نفسر بها ما يلح علينا من تساؤلات، وهي رؤية جديدة للواقع المعاش وللواقع المأمول. كما يتألف المذهب الفلسفي من عدد من النظريات الفلسفية التي ينبغي أن تكون مترابطة الحلقات ومتماسكة البناء. مثلا مذهب أفلاطون المثالي ينعكس على كل نظرياته حول المشكلات الفلسفية.[4]

النظرية الفلسفية:

[1] عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفية، ص 24
[2] المرجع نفسه، ص24.
[3] محمد سالم، منهجية البحث العلمي، ص 10.
[4] محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الاسكندرية، (د.ط)، 1977، ص 10.

تتألف من عدد مترابط من الحجج لتدعيم قضية ما والبرهنة عليها: مثلا لأرسطو مذهبا فلسفيا واقعيا يحوي نظريات في الحركة وأنواعها، العلل الأربعة والموجودات... تحمل نفس منطق المذهب.[1]

خاتمة:

المنهج الفلسفي طريقة بحث وتنقيب عن المعرفة يعتمد آليات فلسفية منطقية مترابطة من أجل بلوغ الحقيقة المطلوبة والمرغوبة باعتبار الفلسفة رغبة ومحبة في الحكمة والمعرفة عامة، إلا أن هذه الحقيقة غير يقينية ولا وثوقية ثابتة بل متحررة من كل يقين يقتل روح التجدد والتنوع في التفكير الفلسفي، وما يمنح خاصية التوّلد في الحقيقة الفلسفية هي النزعة النقدية التي تميز العقل الفلسفي وتمنحه خصوبة غير منقطعة، فكيف يمكننا إنتاج المفاهيم والمعارف الفلسفية اقتضاء بهذا المنهج النقدي الجدلي؟.

1- أسئلة للاختبار:

- ما الفرق بين المفاهيم المنهجية التالية: المنهج، المذهب والنظرية الفلسفية؟.
- هل للمشكلة الفلسفية حل نهائي وما علاقتها بالإشكالية؟
- ما هي آليات المنهج الضرورية في البحث الفلسفي؟

2- مراجع للعودة إليها:

- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (د،ط)، 1985.
- محمد سالم، منهجية البحث العلمي، دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2002.
- عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفي مع مختصر في المذاهب الفلسفية ومقالات نموذجية، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، ط2، 1993

[1] المرجع نفسه، ص 11.

عنوان الدرس: ديداكتيكا الدرس الفلسفي

مخطط الدرس:

مقدمة:

ديداكتيكا الدرس الفلسفي أهم عملية تعليمية تعلّمية تتفاعل فيها أقطاب الديداكتيكا الثلاث: المعلم، المادة المعرفية والمتعلم، ومن خلالها يمكن للمتعلم التدرّب على ممارسة فعل التفلسف وتعويد العقل في الطرح الإشكالي ومحاولة إيجاد حلول له. ومن هذا المنطلق كان من الضروري النظر في الطرائق الناجحة في تقديم الدرس الفلسفي لأنه البوابة الأولى لتعرّف المتعلم على المادة الفلسفية، وقاعدة الانطباع الأولي في الرغبة في الخوض في المسائل الفلسفية أو النفور منها على حسب البساطة في تقديمه مواضيع المادة أو التعمد في تعقيد المحتوى الفلسفي الذي يبدو مستعصيا على الفهم فما بالك محاولة الاشتغال بالفكر الفلسفي وممارسته. هنا نطرح الإشكال التالي: ما هي طرائق تقديم الدرس الفلسفي، وما أنسب طريقة تجسد التفاعل الجيد والفعّال لأقطاب المثلث الديداكتيكي؟

2- **محتوى الدرس:**

مفهوم الدرس الفلسفي:

الدرس الفلسفي عملية تشريح لمسألة فلسفية ابتداءً من تساؤل محيّر مقلق استفزازي يستثير الأذهان ويفتح المجال للنقاش والجدل، حيث تعتبر العملية الجدلية كحركة فلسفية فكرية أهم ما يُحدث التفاعل في جغرافية القسم أثناء الدرس الفلسفي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم.

" على هذا النحو يغدو الدرس الفلسفي ضمن الكثير من الرهانات، دعوة إلى ضرورة ترشيد العملية التعليمية الخاصة بمادة الفلسفة وعقلنتها للخروج من التسيّب الكلامي وبعضا من الميوعة المفاهيمية، إلى الضبط المعقلن. دعوة إلى إمكانية تدشين فعل تواصلي ببداية خلق علاقة الرغبة في التواصل لدى المتلقي".[1]

وهو نشاط معرفي مخطّط منظم هادف لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من تحصيلها، إذ هو لا يكتفي بإلقاء المعارف واكتسابها، وإنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات من أجل اكتشاف المعارف، والتأثير في المتعلم من خلال عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة المحيطة إلى الوصول لمرحلة مهارة التخيّل والتفكير المنظم، إضافة لتنمية شخصية المتعلم معرفيا، انفعاليا ومهاريا مع إخضاعه لعملية تقويم مستمرة.

ويمكن أيضا القول أنه نشاط وعملية إعداد وتخطيط يهدف لمساعدة المتعلّم في تحقيق أهداف تعليمية تعلّمية يطوّر من خلالها مهاراته معرفيا، وجدانيا وحركيا. ولا يكون ذلك إلا من خلال التجهيز للمواقف والوضعيات التعليمية التي يمكن أن يواجهها المتعلم من أجل تعويده وتمرينه على كيفية التعامل معها وبناء موقف خاص ذاتي وشخصي. وعلى هذا الأساس يعتبر التدريس عملية تربوية وتعليمية لا يهدف إلى الزيادة في المخزون المعرفي للطال فحسب، بل وينمّي القدرة على التفكير الحر ومناقشة مشكلات الواقع.

[1] عبد الله موسى،" رهانات الدرس الفلسفي في الجزائر،(الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والآفاق) أعمال مؤتمر منشورات الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، ط 1، 2017، ص15.

"بناءً على ما سبق الدرس يعتبر نشاط مدرسي هام، يتفاعل فيه التلميذ مع الأستاذ، يتناول موضوعا محددا مضبوطا سلفا، ف زمن محدد ومكان معين. وإذا أضفنا له صفة الفلسفي حددنا مجاله واستبعدنا مواد دراسية أخرى، واكتسب جملة من الخصائص نجملها فيما يلي: الدرس الفلسفي تفلسف، نظري نقدي، بعدي، وذو بنية متكونة من قدرات أساسية هي المفهمة، الأشكلة والحجاج"[1].

وينقسم الدرس الفلسفي إلى درس نظري وآخر تطبيقي:

أولا، الدرس النظري يقدمه المعلم بإثارة المشكلات الفلسفية وطرح المعارف والبراهين والحجج حولها. إلا أن وظيفة المدرس هنا " لا ترتكز معرفته في سلطته (الوهمية)، بل في علاقته بالمتلقي كمساعد ووسيط، وفي لغته كوسيلة ديداكتيكية تعليمية تتجلى في تجسيد نمط مقاربة الموضوعات وبنائها بناءً فلسفيا"[2]

ثانيا، الدرس التطبيقي فيتمثل في تطبيق تلك الأفكار النظرية مجسدة في بناء منطقي للمقال أو في تحليل نص فلسفي حول تلك القضايا التي يعالجها الدرس.

مميزات الدرس الفلسفي:

يتميز الدرس الفلسفي على خلاف الدروس في المجالات المعرفية الأخرى باستثارة المشكلات الفلسفية وقذفها في محيط أو دائرة النقاش والجدل، حيث ينطلق من السؤال ما هو المشكل الفلسفي؟ كيف يمكن تحديده؟ كيف يمكن البرهنة عليه؟ هل حل المشكل الفلسفي قطعي وثوقي؟. أي أننا في الدرس الفلسفي علينا أن نمارس فعل التفلسف لا أن نتداول أفكار الفلاسفة فقط.

"الأولى في درس الفلسفة أن نهتم **بالتفلسف**، تلك الأطروحة التي دافع عنها كانط من أن التلميذ الذي أنهى التعليم الدراسي، يكون قد تعود التعلّم، أما الآن فهو يعتقد بأنه سيتعلم

[1] موسى بن سماعين،" الدرس الفلسفي ورهان فلسفة التربية،(الدرس الفلسفي في الجزائر، التحديات والآفاق)، ص، ص 26، 27.

[2] عبد الله موسى،" رهانات الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 15.

الفلسفة، في حين أن ذلك أمر مستحيل، إذ ينبغي عليه الآن أن يتعلّم **التفلسف**. وعليه لا ضرورة أن يكون درس الفلسفة حشوا لذهن التلميذ، بل ينبغي الأخذ بيده وتدريبه على أساليب التفلسف، الذي لا نعني به شيئا أكثر من القدرة على التفكير المنطقي العميق".[1]

الملاحظ في عملية طرح السؤال في الدرس الفلسفي أنه ينطلق من السؤال وينتهي إليه وهذه أهم ميزة تميز طبيعة الفلسفة المشككة والجدلية والمفتوحة على كل صور الإمكانات. وانطلاقا من هذه المعطيات يتطلب الدرس الفلسفي بناء حركية فعالة ومستمرة للفكر داخل القسم يصاحبها قلق وحيرة تدفع للبحث عن الحقيقة واكتساب فعالية نقدية وإنتاجية.

وما يميز السؤال الفلسفي ويتوجب حضوره فيه، هو أن يتعلق بالموضوع مباشرة فيصيب النقطة الجوهرية للموضوع الذي من خلاله تنفجر وتنكشف الأسئلة التي تفصح عن حقائقه.

أما أهم ما يميز الدرس الفلسفي أنه فضاء مفتوح للنقاش والطرح النقدي والتفاعل بين الآراء المختلفة التي تفسح المجال للمحاججة والإقناع، انطلاقا من بنية الدرس الفلسفي الذي يمر ضرورة من مرحلة المفهمة، الأشكلة، فالحجاج. " وهي نواة ثلاثية الأهداف تتمثل في أن نجعل من التلميذ قادرا على ضبط التصورات وصياغة الإشكالية أو ما يعرف بالأشكلة، وأن نمكنه من البرهنة على الأطروحة. وتهدف هذه الأساسيات الثلاث إلى تحقيق ثلاثية الكفاءات الفلسفية القاعدية المتمثلة في: تمكين التلميذ من القراءة الفلسفية، اكتسابه القدرة على الكتابة الفلسفية، والقدرة على الحوار الفلسفي".[2]

طرائق التدريس الفلسفي:

إن طرائق تقديم الدرس الفلسفي غاية في الأهمية، بحيث أنها تؤثر بالسلب أو الإيجاب على موقف التلميذ ورأيه في المادة التعليمية، فقد تكون الطريقة محفزة ونشطة تدمج المتعلم في العملية التعليمية وتسترعي انتباهه واهتمامه، وقد تكون ممّلة تجريدية تعزله عن عالمه المعاش. لذلك كان لزاما على المعلم، حتى ولو كان يمتلك الكفاءة المعرفية اللازمة، أن يعتمد

[1] موسى بن سماعين،" الدرس الفلسفي ورهان فلسفة التربية"، ص27.
[2] خيرة عماري،" قراءة تاريخية في تشكل الدرس الفلسفي"، ص45.

طريقة تدريس ناجحة، وإلا فشلت العملية التعلمية. يقول محمود يعقوبي:" ليس من الضروري أن يكون المالك للمعرفة على الوجه الأكمل عارفا بأجود طرق تبليغها إلى المتعلم، ولهذا يجب أن يتعلم أمثل طرق تبليغها، وليس من الضروري أيضا أن يكون المالك للمعرفة على غير وجهها الأكمل جاهلا بأجود طرق تبليغها، إذن فامتلاك المعرفة الجيدة دون امتلاك طريقة تبليغها الفضلى، أمر ينبغي تداركه"[1]

5- الطريقة الإلقائية:

تعتبر عملية تلقين أو نقل مباشر للمعارف من طرف المعلم إلى المتعلم، ترتكز على هدف تزويده بالمعلومات الكافية من أجل التحصيل المعرفي وتوسيع سعة مخزونه. وهي أقدم الطرق في التدريس أو التعليم في شتى الحقول المعرفية وقد اتخذّت أشكال مختلفة من أجل تزويد المتعلم بالحقائق مثل: استعمال الأسطورة (أسطورة الكهف الأفلاطونية)، القصة (حي ابن يقظان لابن طفيل)، الشعر (قصيدة النفس لابن سينا)، المسرح(الذباب، جلسة سرية لجون بول سارتر)..إلا أن هذه الطريقة غير مناسبة للدرس الفلسفي ولا للمتعلم في اختصاص الفلسفة نظرا لافتقادها لميزة المحاججة والبرهان كما تفتقد لآليات التفلسف خاصة النقد وحرية التفكير والتعبير، بل تعتمد أكثر على المحاكاة وتهدف إلى بلوغ الفهم والتحصيل المعرفي. وهذه الطريقة هي أبعد الطرق عن ممارسة فعل التفلسف.

6- الطريقة الجدلية الحوارية:

يعتبر الجدل عماد الممارسة الفلسفية وفي هذه الطريقة يعتمد الجدل أسلوبا للمناقشة وأداة للتعليم والتحصيل بل لفتح أفق لإمكان المعارف، كما يعتبر الجدل فن وعلم المحاورة والمجادلة في أسلوب حواري غير منقطع كما كان الشأن في محاورات سقراط وطريقته في التهكم والتوليد. حيث يقوم المعلم بإدارة الحوار من خلال طرح مشكلة فلسفية ويفتح

[1] فارح مسرحي، عوائق تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 245.

المجال للحوار والنقاش مع المتعلمين في عملية تفاعلية موّلدة مع خلق **علاقات** تفاعل: عمودية بين المعلم والمتعلم، وأفقية بين المتعلمين فيما بينهم. تهدف هذه الطريقة لتعويد المتعلم على إمكانية التساؤل والمناقشة التي من شأنها هدم معارف قبلية سابقة وبناء معارف جديدة، ولن يكون ذلك ممكنا إلا بمنح المتعلم مساحة كافية من الحرية في التفكير والتعبير.

"ومن ثم فالطريقة الأكثر ملائمة لتدريس الفلسفة خاصة، هي الطريقة القائمة على الحوار والمشاركة حتى يتمكن الطالب من الاستفادة من معارفه وتوظيفها لإبداء آرائه وتصويبها من خلال المناقشة، فإذا كان الأستاذ محور الحصة النظرية، فإنه لابد من تبادل الأدوار، بمعنى أن يصبح الطالب محور العملية التعليمية في الحصة التطبيقية".[1]

7- طريقة الوضعية المشكلة:

هي وضعيات تعلمية يكون فيها المتعلم أمام مشكل معقد لا يملك له حلا، أو أمام صعوبات يدو مخرجها في الداية صعبا، والتالي تنتابه حالة من التوتر وعدم الاتزان، الأمر الذي يحفزه على التقصي والحث، معبئا ما لديه من مكتسبات قصد التوصل إلى حل.[2]

تعتبر هذه الطريقة أهم الطرق الديناميكية في التدريس وأرقى مرحلة من مراحل تمرين فكر المتعلم على التفكير والمناقشة حيث يتحوّل من مناقشة المشكلات إلى خلق وضعيات إشكالية تطرح للنقاش، أي يتحول المتعلم من ملقّن، إلى مناقش، إلى مبدع أو منتج للوضعيات الإشكالية توصّل إليها من خلال القدرة على محاورة المعارف وانتقادها والبناء عليها أو على أنقاضها.

أي مع رصد وضعيات لإشكاليات وقضايا فلسفية جديدة يكون على المتعلم محاولة حلها انطلاقا من: استشعار المشكلة، تحديدها وصياغتها إشكاليا، تحديد الفرضيات الممكنة

[1] فارح مسرحي، عوائق تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 262.
[2] أحمد الفاسي، الديداكتيكا مفاهيم ومقاربات، جامعة عد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص 14.

واقتراح الحلول المؤقتة، وأهم مرحلة هي مناقشة الفرضيات والبرهنة عليها ومراجعة الأفكار وضرورة الربط بين النظري والتطبيقي. أنظر مثلا **كانط** ماذا يقول في ديداكتيكا التعليم وطريقة التفاعل والتعامل مع المتعلم:" إننا لا نعلّم الفلسفة وإنما فقط فعل التفلسف" ويقول في موضع آخر:" إن من يعلّم التفّلسف لا يلقّن تلامذته الأفكار المطلقة ولا يقوم مقام الوصّي على عقولهم، بل يرشدهم إلى طرق العمل والتفكير الشخصي، بحيث لا يكون التراث الفلسفي أمامه إلا كظاهرة من الظاهرات واستخدام العقل، وبمثابة موضوعات لترويض الموهبة الفلسفية".

وكما يدعو ميشال توزي إلى ممارسة فعل التفلسف من خلال قوله:" لقد حان الوقت أن نؤسس ديداكتيك تتعلق كما قال كانط بتعلم التفلسف اعتمادا من جهة على النظريات الفلسفية في المعرفة، واعتمادا من جهة ثانية على نظريات التعلم والأبحاث المنجزة في علوم التربية. فتعليمية الفلسفة والمقاربة البنائية، كلاهما تهتمان بتصورات المتعلم وبمكتسباته القبلية، لا يلغيانها إنما تنطلقان منها، وهذا ما يحدث في الفلسفة عند تصحيح التصورات وضبطها والتمييز بينها ضمن السيرورات الفلسفية للتفكير، المشكلة- المفهمة- والحجاج نحو **نموذج ديداكتيكي لتعلم التفلسف"**.[1]

لذلك هذه الطريقة في التدريس ترتبط بالمقاربة بالكفاءات لأنها تنمي في المتعلم كفاءات يكتسبها من خلال تفاعله في العملية التعلمية مع المعلم والمتعلمين على حد سواء.

ينطلق التدريس المتمركز على المقاربة بالكفايات من مبدأ أساسي هو اعتبار المتعلم فاعلا أساسيا في بناء تعلماته، حيث يعتمد على ذاته أي لا يبقى مجرد متلقي، وإنما يتم وضعه في وضعيات اشتغال، يؤدي ما يطلب منه من مهام باستقلالية ويتحمل مسؤولية البحث عن حلول لما يواجهه من وضعيات مشكلات.[2]

[1] نقلا عن: فارح مسرحي، عوائق تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 359.
[2] أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص 14.

أهداف الوضعية المشكلة: من أهم الأهداف التي تسعى إليها طريقة التدريس بالوضعية المشكلة هي كالتالي:

- تعزيز الثقة النفس والتعبير بحرية وتقبل مواجهة الخطأ إعادة النظر في أساليب التفكير واستراتيجيات العمل.
- تنمية قدرات المتعلم على التواصل والبرهنة والحجاج من خلال فترات المناقشة والحوار.
- تنمية مجموعة من القيم لدى المتعلم، خاصة قيم التعاون أثناء عملية البحث عن حلول داخل مجموعة.
- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية.
- التمرن على مواجهة المشاكل التي تعترض البحث.[1]
- تحفيز المتعلم على التفوق الذي يجب أن يعتمد على الوصول إلى الإبداع وليس الإيداع، وأن يتجاوز التعليم من أجل اجتياز الامتحانات والتحصيل الدراسي، إلى التعليم من أجل خوض الحياة.
- تعلّم أسس الاتصال ومهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات.
- دمج المكتسبات وتجنيد الخبرات والمعارف.
- إتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.[2]

وهناك طريقة تقديم الدرس الفلسفي من خلال النصوص، مراحله:

1- المفهمة" المفهمة لا تعني تلقين التلميذ المفاهيم، بل ينبغي أن يكون الدرس حقلا يتعلم فيه ويمارس آليات الضبط وتكوين المفاهيم، ولا يتحقق ذلك إلا إذا وضعنا في الحسبان أن للمدلول علاقة ثلاثية: باللغة، بالواقع وبالفكر"[1]

[1] المرجع نفسه، ص15.
[2] أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، 23 أيار، 2014، ص، ص 14، 15.

2- الأشكلة" هي من صميم العمل الفلسفي، بحكم أن التفكير الفلسفي ينصب أساسا على إشكاليات، تحقيق هذه الكفاية يقتضي تحريض الذهن على المساءلة وجعل القناعات والبديهيات والتعريفات أمرا إشكاليا، بشرط أن يكون الأمر مبررا وإلا يغدو عبثيا"[2]

3- البرهان أو الحجاج" طالما أن الموضوع المطروح إشكالي، فمعنى ذلك أن أية إجابة أو دعوى أو كموقف، لا تصبح له قيمة إلا إذا كان مبررا، والتبرير المقبول هو الذي يستند إلى الحجة. إننا نتعلم من الفلاسفة طريقة تفكيرهم وأسلوب حجاجهم، والحجاج فن يحصل لمن ملك ناصية اللغة وقواعد المنطق".[3]

كما يتم تقرير ما تمّ مناقشته مع تقديم مخطط توضيحي لما ورد في النص. وهذا ما سنقوم بالتطرق له في درس آخر خاص بتقنية تحليل النصوص كبحث موجه ينجزه المتعلم، أو كنشاط تعليمي داخل جغرافية القسم إن شاء الله.

خاتمة:

طرائق التدريس في الحقل الفلسفي إنما تقتضي التفاعل بين جهود المعلم والمتعلم معا من أجل تنمية القدرة التحليلية والتحريرية والنقدية لدى المتعلم وإشراكه الحقيقي في ممارسة فعل التفلسف إما من خلال خلق مجال للبحث يعتمد على العروض العلمية والمشروعات والورشات حتى يتعود على المشاركة في البحث عن طريق المجموعات واستثمار المهارات المختلفة وهذا ما يسمى بأساليب التعلم النشط والتعاوني، أو العصف الذهني الذي يوّلد المعارف في زوبعة خلاقة من خلال حركة جد نشيطة للفكر، والتوجه لحل المشكلات والتمرّس على التعليم الذاتي والقدرة على الإنتاج الفلسفي. هنا نطرح سؤالنا: ما هي تقنيات الإنتاج أو الإنشاء الفلسفي وكيف يمكننا ممارسته؟

4- أسئلة للاختبار :

[1] موسى بن سماعين،" الدرس الفلسفي ورهان فلسفة التربية، ص 28.
[2] المرجع نفسه، ص 28.
[3] المرجع نفسه، ص 28.

1- من منطلق طرائق التدريس الفلسفي كيف يمكنك ممارسة فعل التفلسف؟

2- ما هي أهم المبادئ والمنطلقات التي تمكنك كمتعلم من تنشيط فعالية التفكير؟

3- هل الطرح الفلسفي فعّال في إمكانية التفاعل مع مشكلات الواقع مما يسمح بالربط بين النظري والتطبيقي؟

5- مراجع للعودة إليها:

- أحمد الفاسي، الديداكتيكا: مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي الخوارزمي، تطوان.
- سمير جوهاري" طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات" (مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية) عدد 47.
- حروش موهوب، لماذا المقاربة بالكفاءات،وزارة التربية، الجزائر، 2000.
- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي.
- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- عبد القادر لوريس، المرجع في التعليمية، إصدارات جسور للنشر والتوزيع، 2015.
- التل سعيد وآخرون، قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1997، عمان.

4- أسئلة للاختبار:

4- هل يتعلق اكتساب الكفاءات وتطويرها بالمعلم فقط أم يتعدى ذلك إلى المتعلّم؟

5- هل تحصيل الكفاءة الأولية للتدريس ضمانة دائمة لاستمرار الاتصاف به؟

6- كيف ينال المعلم والمتعلم الاستحقاق بالكفاءة في أداء العمل التعليمي؟

5- مراجع للعودة إليها:

- أحمد الفاسي، الديداكتيكا: مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي الخوارزمي، تطوان.
- سمير جوهاري" طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات" (مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية) عدد 47.
- حروش موهوب، لماذا المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية، الجزائر، 2000.
- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي.
- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

عنوان الدرس: ديداكتيك العروض الفلسفية

مقدمة:

إذا كانت حصة الدرس الفلسفي هي الحصة التي يسيرها المعلم ويوجه مجريات الحوار والتفاعل بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، في عملية تعليمية تعلمية حوارية، فإن الحصة التطبيقية هي حصة المتعلم بامتياز، بحيث تعتبر حصة تربص الأستاذية بالنسبة إليه، ليأخذ دور المعلم في تقديم الدرس التطبيقي وتنشيطه وتقييم وتقويم تفاعلات المتعلمين في علاقة حوارية أفقية وعمودية في الآن ذاته. ومن أجل تحديد طرائق تقديم العروض الفلسفية كأعمال موجهة يعرضها المتعلم في الحصة التطبيقية للدرس التطبيقي، كان لزاما على الطالب الاختيار بين إنجاز بحث فلسفي، أو تحليل نص، أو قراءة مصدر فلسفي، أو الاشتغال على المفاهيم الفلسفية. فما هي آليات الممارسة التطبيقية للعروض الفلسفية؟.

إنجاز بحث فلسفي:

عندما يختار المتعلم إجراء وإنجاز بحثا فلسفيا، فإنه سينطلق من إشكالية معينة هي محور البحث الذي سينجزه، والذي يتطلب منه جرد المصادر والمراجع ذات الصلة بالإشكالية، وتجميعها من أجل اقتباس الأفكار منها، إلا أنه لا ينبغي عليه الاقتصار على نسخ الاقتباسات وعرضها، بل عليه التحوّل إلى تحليلها ومناقشتها وتوظيفها شخصيا في الواقع المعاش الخاص بالباحث، وذلك عن طريق تتبع الخطوات المنهجية الضرورية في الاقتباس والتوثيق التي سيتدرب ويتمرن عليها من أجل توظيفها في إنجاز مذكرات التخرج ورسائل الجامعية عامة.

لإنجاز البحوث أهمية في إنماء الثقافة الفلسفية للمتعلم وتعويده على التعامل مع مختلف الموضوعات بطريقة منهجية، كون هذه البحوث الصفية ستكون مقدمة ضرورية للتمهيد

لإنجاز بحث التخرج، كما أن تقديم البحوث أمام الطلبة وتقييمها من قبل الأستاذ يسمح للطالب بتدارك أخطائه وتنمية معارفه".[1]

تحليل النصوص الفلسفية:

سبق الحديث في درس سابق عن طريقة تحليل النصوص الفلسفية وعن الخطوات الأساسية التي ينبغي تتبعها لاستجلاء أفكار النص ومناقشتها، وقد تحدثنا عن الأهمية الكبيرة لتحليل النصوص في تمرين العقل على التحليل والتحرير والمناقشة واستنطاق الأفكار واستجوابها، اعتمادا على التأصيل المفاهيمي والتأثيل، هذا الأخير الذي يتيح المجال لتخارج الأفكار ومقابلتها بغيرها من أفكار ومفاهيم النص. أي أن طريقة تحليل النصوص تعتبر تقنية تنشيط التفكير الفلسفي لدى المتعلم وتمرينه على المناقشة واستصدار الأفكار لا استنساخها من المراجع.

إضافة للجهد الفكري الذي يبذله المتعلم في تحليل النصوص الفلسفية فإن" تقديم العمل أمام الطلبة يعد امتحانا حقيقيا للمتعلم، وفرصة سانحة للتدرب على مواجهة الآخرين، والدفاع عن آرائه ومحاولة إقناعهم بالحجج والبراهين، وهذا ما يكسبه بمرور الزمن وتكرار العملية، ثقافة فلسفية وتاريخية، وتقنيات منهجية، وجرأة في إبداء الرأي والدفاع عنه، وقدرة على الحوار والمناقشة وتقبل الآراء المخالفة وتجاوز العقلية الدغمائية".[2]

إننا عندما نتحدث عن القدرة على إبداء الرأي والدفاع عنه ككفاءة يكتسبها المتعلم، فإننا لا نقصد التقوقع داخل دغمائية مغلقة تجعل المتعلم متعصب لآرائه مما تجعله يستشعر نوعا من الغرور وإقصاء الآراء الأخرى التي يقترحها زملائه، على العكس تماما، يجب أن يتدرب المتعلم على الحوار المفتوح المرن الذي يهدف إلى بلوغ الفهم والتفاهم بواسطة حوار فعّال وإصغاء شاعري للآخر، يجعله في الأخير إما أن يؤكد على موقفه بالحجة والإقناع القائم على مبادئ منطقية سليمة، أو يقتنع ويعترف بالرأي الآخر ويغترف منه ضمن منطق

[1] فارح مسرحي، عوائق تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 264.
[2] المرجع نفسه، ص 263.

الاعتراف والاختلاف. وهذا ما ينبغي أن يتدرب عليه الطلبة في العمليات الحوارية القائمة في الحصص النظرية أو التطبيقية.

قراءة مصدر فلسفي:

إن من بين أهم آليات تفعيل الدرس الفلسفي قراءة مصدر فلسفي واستقراء أهم مضامينه وأفكاره الفلسفية، وقد لا يحتاج المتعلم إلى تقديم قراءة كاملة للمصدر إذا كان ذا حجم كبير، بل يمكنه الاكتفاء بقراءة فصل منه. وأهم ما يميز هذه الطريقة هي تجربة المتعلم في التعامل مع النصوص الفلسفية والنظر في إمكانية قراءتها باللغة الأم أو من خلال الترجمات، مما يتيح له تقديم قراءة شخصية تضاف إلى القراءات والتعليقات التي يجدها في المراجع، وتقديم تلخيص عام للأفكار الأساسية والنظر في إمكانية تجاوزها أو إحالتها على الإسقاط المباشر على الواقع الفكرية والثقافي لروح عصر المتعلم.

"إن تكليف الطلبة بقراءة مصدر من المصادر المهمة يهدف إلى تحفيزه على التعامل المباشر مع نصوص الفلاسفة، فيتعرف على لغتهم ومناهجهم في سرد أفكارهم، ومن ثمّ يدرك الفرق بين النصوص الإبداعية والنصوص الشارحة".[1]

كما يمكننا في الدرس التطبيقي التعامل مع المفاهيم الفلسفية وتكليف الطلبة باستنطاقها وتأصيلها فلسفيا من خلال القواميس والمعاجم الفلسفية، وتتبع مراحل تحول مدلولاتها عبر العصور الفلسفية. كما أن التفاعل مع روح العصر والاستجابة لمستجداته الحديثة يلزم المتعلم في تخصص الفلسفة التداخل مع خصوصيات العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى، واستخدام آلياتها في الدرس الفلسفي نظريا كان أم تطبيقيا، مثل الأدب الفلسفي واستعمال أساليب أدبية فنية في طرح الأفكار الفلسفية مثل القصة، المسرح، الرواية، والتعابير الفنية الأخرى الممكنة، فبهذا يرفع عن الفلسفة ذلك الملل من أفكارها التجريدية وتلبس لباس الفن والجمال.

[1] فارح مسرحي، عوائق تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص 265.

" من الضروري وضع برامج دراسية ومنهجيات تعليمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده، وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح بالإقبال على الفلسفة، ويجدر بنا أن نستخدم ونستعين بالقصة والرواية والصورة السينمائية والمقاطع المسرحية والقصيدة الشعرية، في الدرس الفلسفي، لأن استخدام القصص بوصفها موضوعات للبحث والتفسير كثيرا ما يثير روح الاستفسار والرغبة في المعرفة ويطلق ملكة التخيل ويدفع للابتكار".[1]

قائمة المراجع:

[1] أمال موهوب، آليات تفعيل الدرس الفلسفي في الجزائر، ص، ص 351، 352.

1- أحمد الفاسي، الديداكتيك مقاربات ومفاهيم، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
2- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، 23 أيار، 2014.
3- الدرس الفلسفي في الجزائر التحديات والآفاق، أعمال مؤتمر، منشورات الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، ط 1 2017.
4- بن عمر عبد الله، مصطفاي خالد، قضايا في الفسلفة، النشر الجامعي الجديد (د،ط)، 2021، ص10.
5- مصطفى النشار، الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي، روابط للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2018.
6- مجلة مقاربات فلسفية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، العدد 2، 2014.
7- محمد سالم، منهجية البحث العلمي، دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002، ط1.
8- محمود زيدان، مناهج البحث الفلسفي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الاسكندرية، (د.ط)، 1977.
9- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، د.ط.
10- عدناني عبد القادر، دليل المقالة الفلسفية مع مختصر في المذاهب الفلسفية ومقالات نموذجية لطلاب البكالوريا في كل الشعب، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة الجزائر، 1993، ط2.
11- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، المغرب، (د، ط) 2008.
12- عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النجاح البيضاء، ط1، 2010.

13- هشام قاضي، عبد الحق بولخراص، السبيل في الفلسفة(شعبة آداب وفلسفة)، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، ط2، (د، س).