الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبوبكر بلقايد _تلمسان_

كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة

قسم العلوم الإنسانيّة

شعبة الفلسفة

دروس في مادّة تعليميّة الفلسفة لطلبة

لطلبة اللّيسانس والماستر – تخصّص فلسفة عربيّة إسلاميّة وفلسفة غربيّة حديثة ومعاصرة

تعليميّة الفلسفة

الدكتور: غوزي مصطفى

السّنة الجامعيّة

2022-2022

الفهرس

تقديم 3

I-محتوى المادّة متعلّق بالسّداسيّ الخامس – فلسفة عامّة - :

- تمهيد

1-مفهوم التّعليميّة أو الدّيداكتيك 4

أ-أوّلاً، التّحديد اللّغويّ.

ب-ثانياً، التّحديد الاصطلاحيّ.

2-خصائص التّعليميّة.....6

3-التّعليميّة والفلسفة.....7

4-البنية التّعليمية.....8

5-ديداكتيك الكفاءات (في مفهوم الكفاءة) 11

II-محتوى المادّة متعلّق بالسّداسيّ السّادس (تتمة) – فلسفة عامّة –

- تمهيد 24

1-الأصول الفلسفيّة للتدريس بالكفاءات 24

-أ-تصوّر ميشال توزي 24

-ب-أنواع الكفاءات.....31

2-الفلسفة والتّدريس بالكفاءات.....34

-أ-ديداكتيك الدّرس الفلسفيّ.....34

-ب-ديداكتيك المقال الفلسفيّ.....40

-ج-التّدريب على تحليل النّصّ الفلسفيّ.....43

-د-ديداكتيك الإنتاج الفلسفيّ.....45

-هـ-ديداكتيك العروض الفلسفيّة.....46

محتوى المادّة بالنّسبة لطلبة ماستر غربيّة حديثة ومعاصرة وهو المحتوى نفسه الموجهة لطلبة ماستر فلسفة عربيّة إسلاميّة

-المحوّر الأوّل: تعليمية تداوليّة تعليميّة الفلسفة 49

أ- ضبط مصطلح التّدوالية 49

* الدّلالة الواسعة

ب- ضبط مصطلح الدّيداكتيك 51
*الدّيداكتيك العامّة.....52
* ديداكتيك المواد 52
-المحور الثّاني: تاريخية تعليمية الفلسفة 55
-المحور الثّالث: أخلاقيات درس الفلسفة.....61
-المحور الرّابع: تعليميّة الفلسفة وآليات ممارستها 63
-المحور الجانب التّطبيقيّ في تعليميّة الفلسفة 67
-أوّلا: ثوابت الدّرس النظريّ 68
-ثانيا: أهم الخطوات المنهجية في تحليل نصّ فلسفيّ 69
-ثالثا: المقالات.....69
-رابعا: الإنتاج الفلسفيّ.....70
عرض لبعض ماجاء في كتاب اليونيسكو والموسوم ب: "الفلسفة، مدرسة للحرية"، مضاف إليه أفكار تذهب في الاتجاه نفسه.....71
الخاتمة 122

تمهيد:

يذهب بعض الباحثين في ميدان الدّيداكتيك أو التّعليمية كالأستاذ مارك رومان رومانفيل[1]، إلى أنّ كتاب جان آموس كومينيوس[2] و الموسوم ب" ديداكتيك الكبرى" الصادر سنة 1675، و قد أُرفق بعنوان فرعي، يعكس طموحا متمثّلا في إرساء فنّ تعليم كونيّ شامل و للكلّ؛ هو إعلان عن ميلاد الديداكتيك **باعتبارها تفكيرا منهجيا حول فنّ التّعلم و سبله**، و الكتاب كما يذكر الأستاذ مارك رومان رومانفيل، يقلّ نظيره، ما جعل البعض يُعلي من شأنه، إلى درجة وصفه بغاليلي التّربية، كتاب ثوريّ لأكثر من سبب، و دعوة صريحة لإرساء تربية نسقيّة، واقعيّ، و تقدّميّ، يولي الأهمية للآليات القاعدية للتعلّم[3]. جدير بالذّكر أن أفكار كومينيوس لم تجد بادئ ذي بدء الرّواج و الانتشار الواسع، و لكن سيحدث ذلك لاحقا، و هذا ما قد تنبّه إليه الفيلسوف ليبتز سنة واحدة بعد وفاة كومينيوس، حيث قال شعرا لا نثرا ثناء لما قدّمه هذا العالم:" قادم الأيام، يا كومينيوس ستعرف إشادة (تشريف) بك من قبل حشود النّاس، إشادة بمؤلفاتك، و أمانيك، و طموحاتك" ليتطوّر بعد ذلك، التّفكير الدّيداكتيكيّ، تباعا، وقد أُخِذ المشعل من قبل كوكبة من المفكرين، كروسو، وديوي، وباشلار، ومصلحين تربويين، أمثال بيستالوزي[4] Pestalozzi، و مونتيسوري[5] Montessori، ومع نهاية القرن التاسع عشر، و بداية القرن العشرين، أيقنت الدول الأوروبية بضرورة إجبارية التعليم الابتدائي، ما دعا القائمين على الشأن التربوي و التعليمي، في هذه الدول، إلى إنشاء مناهج و طرق ملائمة لتحقيق على أرض الواقع مبدأ التّعليم للجميع.

1-مفهوم التعليمية أو الديداكتيك: (لاحظ أنّنا نستعمل حينا مصطلح التّعليميّة، وحينا آخر، نستعمل مصطلح الديداكتيك، فلا بأس في ذلك)

أوّلا، التّحديد اللّغويّ:

- في اللغة اللاتينية: مصطلح التّعليمية هم محاولة لترجمة كلمة ديداكتيك، الإغريقية أصلا، didaskein و التي تعني التدريس، و إذا كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشّعر يتناول

---

[1] - أستاذ بجامعة نامير ولوفان ببلجيكا، متحصل على دكتوراه في علوم التربية، ويشغل مناصب إدارية بالجامعة، فهو المسؤول عن المصلحة التربوية، وهو أيضا مدير قسم التربية والتكنولوجيا، مهتم بقضايا رسوب الطلبة في الجامعة، وتغيّر ممارسات الأساتذة في الوسط الجامعي، من مؤلفاته " فن التّعليم".

[2] - عالم تشيكي، ولد سنة 1592، وتوفي سنة 1670، من مؤلفاته " باب اللغات مفتوح "، أوّل من نادى بضرورة تسلية الأطفال إلى جانب تعليمهم. (تبعا لما هو متعارف عليه في الغرب، فقد يكون العلامة ابن خلدون ألمح لأهمية الترويح في العملية التعليمية).

[3] - Marc Romainville, exquise d'une didactique universitaire, la revue francophone de gestion, numéro spécial consacré aux deuxième prix de l'innovation pédagogique en science de gestion, p01. ترجمة شخصية مع تصرّف واضح.

[4] - هو يوهان هنريش بستالوزيّ مفكر تربوي سويسري ومؤسس للبيداغوجيا المعاصرة، ولد سنة 1746، وتوفي سنة 1824.

[5] - ماريا مونيتسوري، طبيبة ومعلمة وعالمة نفس إيطالية، اشتهرت عبر العالم بفلسفتها في التعليم، ولدت سنة 1870، وتوفيت سنة 1952، من مؤلفاتها " اكتشاف الطفل ".

بالشّرح مذاهب فلسفية و معارف علميّة و تقنية، و قد تطورت دلالة الكلمة، ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس، و هكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يعنى بقضايا المتعلم، أقصد البيداغوجيا، على الرغم من أنّ البيداغوجيا يُحصر ميدانها بالمتعلم، و في المقابل، الديداكتيك، تعنى بالمادة المعرفية، و يستعمل مصطلح didactique في مجال العلاج النفسي، و تطلق كلمة didactogenie على الاضطرابات النفس- جسدية التي يثيرها المعلم في المتعلم . ويورد أيضا، مصطلح didacticiel والذي يحيل إلى شكل من التّعلم الذاتي بالاعتماد على جهاز الحاسوب، الذي يحتوي على تعليم مبرمج.

وقد يجد المهتم في بعض المعاجم وبعد القراءة، أنّ هناك من يطابق بين المصطلحين، مصطلح البيداغوجيا، ومصطلح الديداكتيك، ويجعلهما مفهوما واحدا، يحيل إلى فن التّعليم. وينبغي أن نشير أن مصطلح ديداكتيك وهو المصطلح الأكثر استعمالا، ليليه في المرتبة الثانية، مصطلح التّعليمية. حتى وإن كان البعض يرى أنّ اختيار لفظة تعليمية، اختيار غير سديد من ناحية قواعد اللّغة العربيّة، فاللفظة صفة، والأصح في نظر هؤلاء، اعتماد مصطلح " تعليميات " كما نستعمل مصطلح " لسانيات " ومصطلح الرياضيات والبصريات وهكذا.[1]

ثانيا، التّحديد الاصطلاحي:

المعنى الأوّل: استعمال تقنيات ومناهج تعلّم خاصّة بكلّ مادة تعليمية ما (الفلسفة مثلا). وتختلف هذه التّقنيات من مادة إلى أخرى، ويرجع ذلك، لاختلاف محتويات هذه المواد. فمثلا تعلّم اللغات يستعان بتقنية المحاورة، لتعليم الفيزياء، يحبذ اعتماد المقاربة التّجريبية، تعليم الاقتصاد يفضّل فيه دراسة الحالة، وهكذا دواليك.

المعنى الثّاني: وهو التّعريف المعاصر، الديداكتيك تدرس التّفاعلات التي قد تحدث في وضعية تعليمية/تعلميّة، بين معرفة معينة ومعلم يحوز على هذه المعرفة، وتلميذ متلقي لهذه المعرفة. وتقتصر هذه الدّراسة المادة المخصصة للتعلّم بمقتضى تصورات قبليّة وتُطرح كشرط ضروري لتفكير ابستمولوجي للمعلم حول طبيعة المعارف التي هو مقبل على تدريسها؛ مع الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلم بخصوص هذه المعرفة.

[1] - و لكن توخيا للدقة و البسط، فإنّ لفظة تعليمية، كبقية الألفاظ الواصفة، كلمة مشتقة – أو قد تكون جامدة.. - بزيادة ياء مشدّدة – هي ياء النّسب، وتلحقه تاء للدلالة على ما فيه من الخصائص والصّفات. و هذه التّاء هي تاء النّقل – التي تنقل الكلمة من الوصفيّة إلى الاسميّة .. و يصاغ المصدر الصناعي من الأسماء المشتقة مثل جاهل: جاهليّة .. و الأسماء الجامدة مثل حجر: حجريّة، و يصاغ أيضا من المصادر مثل سياسة: سياسيّة، و من الأسماء الأعجميّة مثل أفلاطون: الأفلاطونيّة، و من أسماء الاستفهام تستخلص مصادر صناعيّة مثل كم : كميّة ، و من الضمائر مثل هو : هويّة. عن : موقع ديوان العرب بتاريخ يوم الأربعاء 20 حزيران (20 يونيو) 2018. الدكتور فاروق مواسي، المصدر الصّناعي والاسم المنسوب للمؤنث. (جولة صرفيّة) .

و قد يتساءل المرء لماذا هذا التحوّل من تعريف كان، و تعريف صار الآن محل نظر و اهتمام، فما السّبب أو الأسباب، إن وجدت، يفسّر أو تفسّر، حاول بعض المهتمين بهذا السؤال، أن يجمل الأسباب، إلى سببين[1]، أمّا الأوّل يعود إلى النتائج البحثية في ميادين مختلفة متعلقة بالمواد الدراسيّة، و الثاني، الظّرف الاجتماعي-المؤسساتي. ولتبيان محتوى السبب أو العامل الأوّل، يكمن في أنه، وابتداء من النّصف الثّاني من سنوات السّبعينيات، من القرن المنصرم وعى الباحثون بظاهرة لم تكن لتخطر على بال أحد، وهي أنّ نسبة من الفرنسيين البالغين والذين أتموا مسارا دراسيا عاديا، وعلى الرّغم من هذا، يلاحظ عليهم ثغرات فظيعة في ميدان المعارف القاعدية. و بالاستئناس بالنتائج التي توصلا إليهما الباحثين الميدانيين الفرنسيين[2]، كابفار Kapfere و ديبوا Dubois ، فإنّ المتتبع قد لا يصدق الإجابات المقدمة من قبل هذه الفئة الممثلة، حول مواضيع يفترض أنّها معلومة، علما، و خاصة و نحن و في الوضع و التراكم المعرفي العلميّ الذي أحرزته الإنسانية في القرن العشرين، إجابات تعود بنا إلى أزمنة غابرة، كانت السّيادة المطلقة للخرافة، فالكثير من الفرنسيين من ذوي المستوى الدراسي، يعتقدون مثلا أنّ الأرض هي محور العالم، و الشمس تدور حولها، مثل هذه الإجابات، ترمي عرض الحائط أعمال علمية و معاناة أكيدة، و جهد كبير، لعلماء أمثال غاليلي. ويتمثل السّبب الثاني، ففي مستهل الثمانينيات من القرن المنصرم شهدت فرنسا رواجا لأفكار جديدة في ميدان التعليم والتربية، نذكر من بينها بيداغوجيا التّحكم في الأهداف السّلوكية، والتقويم التكويني. ومع ما قدّمه ديداكتيكيون من أعمال محترمة، سهل الأمر، على ممارسة بيداغوجيا فعليّة، ما دمت هي نتيجة لأعمال قد صدرت عن جهات تحوز على الخبرة والمعرفة النظرية.

- ديداكتيكيات: يذهب البعض إلى أنّ هناك أنواع ثلاثة من ديداكتيكيات، لكل واحدة سياقها الخاص ومشكلاتها الخاصة، الأولى، ديداكتيك الممارسة أو المطبقة، الثانية، ديداكتيك المعيارية، والثالثة ديداكتيك النّقدية الاستكشافية، والمشترك بين هذه الديداكتيكيات، التّعليم والتّعلّم وخصوصية المحتويات.

وفي ضوء ما تقدم نستخلص:

أ-التّعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة، ترتبط بالظّواهر التي تخصّ عملية التّعليم والتّعلّم، فتحدّد وتدرس وتخطط:

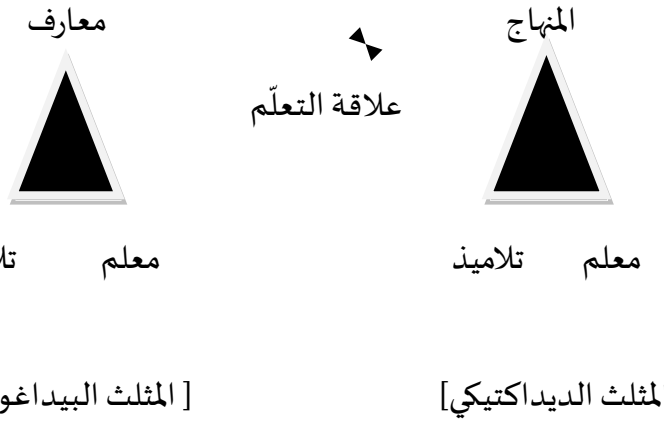
---

[1] - voir : la maitrise de. Ben kilani Chiraz, Zaied Mustapha, introduction à la didactique, Université de Tunis, institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, p3. ترجمة شخصية مع تصرّف واضح

[2] - أجري هذا الاستبيان، أو الدراسة الميدانية، أو قل الاستطلاع، سنة 1980، و تحديدا أشهر ثلاثة، بعد إطلاق صاروخ فضائي أو مركبة فضائية، (أطلق أوّل صاروخ فضائي أوروبي، من القاعدة الفرنسية "كورو بغيانا الجديدة " يوم 24 ديسمبر 1979) وُجّه إلى عيّنة تمثيلية للمجتمع الفرنسي، عددها 1100 شخص، كان مضمون هذا الاستبيان حول تصورات هؤلاء للمكان.

- ✓ الأهداف التّربوية والكفاءات ومحتوياتها-الاستراتيجيات وتطبيقاتها التّعليمية-التّعلّميّة.
- ✓ الوسائل التّعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف. التّقويم وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة والتّعديل.

وذلك بمقتضى الأبعاد الثلاثة لعملية التّعليم والتّعلّم: المعرفة، المتعلم، المعلم، معارف



ب-التّعليميّة علم من علوم التّربية له قواعده ونظرياته، يُعنى بالعملية التّعليميّة-التّعلميّة، ويُقدم المعلومات وكلّ المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسيّة من حيث المحتوى والتّخطيط لها وفق للحاجات والأهداف والقوانين العامّة للتعليم، وكذا، الوسائل وطرق التّبليغ والتّقويم.

2-خصائص التّعليميّة: نجمل هذه الخصائص في ست وبشكل مختصر:

- ✓ المتعلم مركز النّشاط التعليمي-التّعلميّ؛
- ✓ حثّ المتعلم على تنمية قدراته وتطويرها فيما يخص التحليل والاستقراء؛
- ✓ الانطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلم قصد بناء تعلمات جديدة؛
- ✓ تشخيص صعوبات التعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلم والتّحصيل؛
- ✓ اعتبار المعلم شريكا في اتخاذ القرار مع المتعلمين، فلا يستبد بآرائه؛
- ✓ منح قيمة كبرى للتقويم، وبالأخص التّقويم التّكويني للتأكد من فعالية النّشاط التّعليميّ.

3-التعليمية والفلسفة:

لبسط علاقة التّعليمية بالفلسفة، ارتأيت في هذه السانحة، عرض أهم ما جاء في نص الأستاذ أندري بيران و هو أستاذ فلسفة و مفتش المادة أيضا، ما يجعله في موقع قريب، و بالتالي العارف و الخبير، بالقضايا التعليمية و البيداغوجية؛ نص قام بترجمته الأستاذ عبدالعزيز سيعود، يستهل الأستاذ نصه

بتقديم تعريف مقتضب للديداكتيك، يقرن وجود هذا الضرب من ضروب الفن، بوجود معارف قد تعينت، حتى يتمكن من تلقينها أو تدريسها، و يبدو لي أنّ كلمة تدريس أنسب، لمسايرتها لمرامي الدّرس الفلسفي المعاصر، و بناء على ما تقدم، و لأنّ الفلسفة مادة من بين المواد التي تدرس في الطّور الثانوي، فإنها لا تخرج عن هذه المسلمة المقترحة، من قبل الأستاذ، " لوجود ديداكتيك فلسفة، يشترط قبلا، وجود معارف فلسفيّة، مادة تقدم باعتبارها فلسفة، شيء يدرك إدراكا، و يعرف على أنّه متميز عن باقي الأشياء، و الحال هذا، حريّ على الذي يتقدم ليتصدى لهذا الموضوع، أن يحلل مفهوم الفلسفة، و يجلي معناها، و ذلك لكي نتأكد فعلا، أنها معرفة ما، تحوز على خصوصية، ينشرها أهلها، و متى أقمنا الحجة و أثبتنا للفلسفة قضايا معلومة، حينئذ فالكلام عن ديداكتيك، سيستقيم ضرورة، و في المقام الأخير، كان هل بالإمكان تحديد شروط ديداكتيك التحديد الذي يسمح بالإحاطة بالفلسفة الصورية و المعرفية المناسبة تلج العقول بلطف و على مهل؟

لتكن البداية، من مستهل المغامرة، فكما يعرف ربما، أنّ لفظ الفلسفة يدل و من الناحية الاشتقاقية على محبة المعرفة أو الحكمة، أو ربط صداقة معها، مع بسط هذه الدلالة اللغوية التّاريخية، يجد المرء نفسه و قد أقحم في مفارقة، لا سبيل له من التملص منها، :" تعتبر المفارقة حجة غير قابلة للإبطال لكونها تحتوي على نتيجة تتناقض مع نفسها، و تستخدم أساسا للتحقق من اتساق نظرية، و يسلك في ذلك طريقين: يتحدّد الأوّل في التأكد من أنّ النّظرية لا تحتوي على مفارقة ما، أو تولدها. أمّا السّبيل الثّاني فيتم بأخذ مفارقة ما وإدماجها في النّظرية لمعرفة ما إذا كان بإمكان هذه الأخيرة حلها[1] فإذا كانت من خصائص معرفة ما قابليتها لتدرس من خلال التّعليم، فهل يمكن قبول تصور منهج له من المميزات التي تجعل منه منهجا يستند عليه في تدريس الصداقة أو الرغبة في، والبحث عن، أيّ تدريس النّقص بمعنى من المعاني؟ إنّه لأمر يستحيل إدراكه لأوّل وهلة، و مرة أخرى و لن تكون الأخيرة بكلّ تأكيد، سنتلمس أولى الإجابات، ليس من الفيلسوف فيثاغورس، القائل الأول بمحبة الحكمة، أو صداقتها، إنّما ملاذنا سيكون إلى أفلاطون، فهو الذي علّمنا مجابهة الشكّاك، و أقرّ بأنّ المعرفة هي التي يتعيّن البحث عنها و التّخلي أو ترك الرأي doxa جانب؛ و تجاوزه، في هذه اللحظة بالذّات انبثق التّفكير الفلسفي، و تجلّت ماهيته، وتبث رافضا، تعدد الآراء و سعي أصحابها من أن تتمكن من السّيطرة على العقول، آراء يشكّل العارض موضوعها، و المنفعة جذرها، و التقلّب l'inconstance، و التّناقض la contradiction مصيرها، فالفلسفة سعي نحو معرفة واحدة، ثابتة موضوعية، مبنية على العقل، و بالتالي كونية، و لأنها هي كذلك،

[1] - د. حسان الباهي، اللغة والمنطق – بحث في المفارقات -، المركز الثقافي العربي، دار الأمان للنشر، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، ص 157.

و ينبغي أن تكون بالفعل هكذا، فإنّها علم ابيستمي [لفظ إغريقي قديم يعني العلم يدرس مصطلح أو عبارة بالعودة إلى أصوله (ها) و جذوره (ها) هذا المعنى الأوّل، بينما المعنى الثّاني يعنى بالمعرفة، دراسة أصلية و علمية لما له معنى، كالفلسفة، أو اعتقاد ..] وليست doxa، كما ألمحنا إليه سابقا. وكما هو الشأن بالنسبة لباقي العلوم الأخرى، والتي يتميّز كل علم منها، بموضوعه الخاص، وبمنهجه المميّز، فها هي الرّياضيات، قد اتّخذت الافتراض الاستنتاجي منهجا يسوس القضايا الرياضية، وها هي العلوم الفيزيائية فضّلت التّجربة والملاحظة، ولدواعي موضوعية، منهجا مسيّرا للوقائع، وها هي العلوم التّاريخية، تبني الحوادث التاريخية، بالعودة إلى الوثائق، عودة ناقدة متفحصّة، فتميّز بين الحادثة التّاريخية الموضوعية، وتلك التي تخالطها الخرافة والأباطيل، والزيف المتعمد وغير المتعمد. وكما يُلاحظ، فإنّ الفلسفة، ولكي تؤسس معرفة خاصة بها، يستحيل عليها الاستنجاد بأي منهج من المناهج المذكورة أعلاه. ولأنّ الفلسفة هي تفكير تأملي بالماهية، كما يعتقد الأستاذ بيران، فإنها لن تدرّس إلا مع نهاية مسار التّعليم الثانوي. حيث حينئذ التلميذ قد حاز على قدرة مقبولة في إدراك قواعد منطقية، هي المسيّرة لمعارف تكون في متناوله. لذا، على المعلم وهو يقدّم درسه أن يحبب في نفوس التّلاميذ تأمل الأشياء، والذّهاب إلى العمق، وذلك بحثّهم على ممارسة الحكم والتّفكير التأملي من خلال الاحتكاك بالنّصوص الفلسفية الكبرى، أيّ في نصوص تتطلّب، حتى بالنسبة لأقلها صعوبة، قدرا معينا من المعارف المبنية بناء عقليا واضحا، وتحكما في اللغة، وهذا ما لا يمكن توفره عند أطفال صغار. ولا ينبغي أن يُفهم من هذا القول، بأنّ الفلسفة هي حكر على أناس دخلوا العقد الخمسين، كما صرّح بذلك أفلاطون. فالأمر غير متعلق بالسّن حصرا. ولكن بالتّكوين المكتسب، يمكننا القول بأنّ زمن الفلسفة منطقي أكثر منه كرونولوجي، ولأدل على هذا، تواجد في الأقسام النهائية في الطور الثّانوي، تلاميذ في سن 16، وآخرين قد بلغوا من العمر العشرين سنة، وقد يكون أحيانا الصّغار أكثر قدرة من الكبار على التّفلسف، إن كانوا أكثر تعلما من الكبار على التّفلسف.

لا نتعلم التّفلسف إذن، من خلال رصف المذاهب جوار بعضها البعض، ومن خلال استعراض المؤلفين الواحد تلو الآخر، ولكن يمكن إثارة التّفكير الحيّ للتلاميذ من خلال جعلهم يواجهون النّصوص الأصلية، لأنّها هي ذاتها تجل لتفكير حيّ على الدّوام. يرفض الأستاذ بيران أن تكون العودة إلى النّصوص الفلسفية الأصلية ذريعة، فعوض أن تكون حقا، دافعا نحو التفلسف، تستحيل أدوات قابلة للاستبدال لإكساب " الكفاءات "، أيّ رد النّصوص إلى مجرد دعامات للعمليات العقلية، فإننا حتما سنحجر على ديداكتيك الفلسفة، ليصير فقط، تقنيات شكليّة. إنّ اختزال النّصوص الفلسفيّة إلى مجرّد أدوات هو نسيان أنّه لا يمكنها أن تستثير التّفكير الحيّ للتلميذ، إلا إذا كانت هي نفسها حيّة بالنّسبة لمن يتحمّل عبء تدريسها للتلاميذ.

4-البنية التعليميّة للفلسفة:

يبدو لي، أن تقديم رؤية رجل ميدان، عندما يكون الأمر من طبيعة تطبيقية، كالبنية التعليمية لمادة الفلسفة التي تدرس بالطور الثانوي، لن يكون إلا تقديما مناسبا، ومن ثمة حصيفا. وعليه ارتأيت أن أبسط رؤية الأستاذ أوبليل مفتش مادة الفلسفة، رؤية قد استخلصت مقومات وجودها من واقع تدريس مادة الفلسفة بالجزائر طوال عشرين سنة وأكثر، وربما أزيد من ذلك قليل.

أوّلا: الدّرس الفلسفي: ثوابت ومحطّات الدّرس:

1-مدخل إلى الدّرس عن طريق أفكار تمهيدية، يُسلّم بها كلّ عقل، أو عن طريق مراجعة بهدف ربط السّابق باللاحق، وبهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها؛

2-وضع إشكالية (أو مشكلة) على رأس كلّ درس، والتّذكير بها، في كلّ حصّة تخدمها؛

3-التّصريح بالأهداف التي تبرر الدّرس أو الحصّة، ويصاغ هذا التّصريح بلغة الكفاءات؛

4-رسم خطّة الدّرس أو المشروع: بحيث تكون ماثلة أمام التّلاميذ المتعلمين، وتكون بمثابة الأرضية المحصنة لجريان الدّرس في تحليله، وفي مناقشته؛

5-الحرص على جعل كلّ خطوة من خطوات الدّرس، خادمة لما ييسر تحقيق كفاءة جزئية.

6-استخدام لغة فلسفية مناسبة، تراعى الوضوح في الأسلوب، والدّقة في الألفاظ وتضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم وتعريف الكلمات المفتاحيّة، والاستشهادية الأمينة والأمثلة المبينة، مع العلم بأنّ المثال لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدّليل، إلا في حالة التّصريح به بأنّه كذلك؛

7-إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، وإتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة؛

8-الانتهاء من الدّرس: باستنتاج أو خاتمة، ينتظر منه، تحقيق الكفاءات المنشودة في الوقت المخصص له.

ثانيا: النّصوص: أهم الخطوات المنهجية المتبعة في تحليل نص فلسفي:

1-تقديم النّص في شكله التّقني، تقديما يستجيب للمعايير العلميّة والبيداغوجية والجماليّة، كشكل الكلمات، وإبراز الأفكار الأساسية أو الفرعية بالرّجوع إلى السّطر، ووضعه في متناول المتعلم، بحيث تهون قراءته، وتسلم من جميع الأخطاء، ويرتقي بها الفهم، إلى التّحكم في جميع أفكاره،

2-تكليف المتعلمين بتحضير النّص، مع تعيين المهمة في ذلك، و في إطار ما وصله من منهجية، كأن يلزمهم بقراءته قراءة سليمة و معبّرة أو بتقديم له، في السّياق الفكري الذي يوافقه و بطرح الإشكالية في صورة تُشوّق القارئ أو المستمع، للتعرّف بكل إلحاح على الجواب، أو نُلزمهم بتقديم موقف المؤلف، تقديما يقوم على اكتشاف البنية و مختلف عناصرها المنطقيّة من حجج و أدلة: و من ضمن الأسئلة التي يفترض أن تطرح من قبل المتعلم، و هو بصدد تحليل نص من النّصوص الفلسفية:

- ✓ ما هو الموضوع الفلسفي الذي يطرحه المؤلف، وكيف يمكن التّعبير عن مشكلته؟
- ✓ ما هي إجابته أو موقفه أو أطروحته؟
- ✓ ما هو منطقها؟
- ✓ وما هي الأفكار التي يُدافع عنها؟
- ✓ هل يمكننا أن نتبناها أو نرفضها؟ ويتم ذلك في الفصل الأخير من السّنة الدّراسيّة
- ✓ ماذا نستنتج؟

ثالثا: المقالات:

1-يبدأ المتعلم في التّمرّس على تحرير المقالة تدريجيا منذ بداية السّنة الدّراسيّة؛

2-التّدرّب على وضع التّصميم قبل الشّروع في تحرير المقالة مع ضرورة العمل على تكييفه مع تقدم تحرير المقالة، والعكس بالعكس، لأنّ التّقدم في معالجة المشكلة يؤثر في التّصميم الأولي ويتأثر به،

3-التّركيز على محطات المقالة بالتّدرج ومن ذلك مثلا:

- ✓ فهم المشكلة التي يطرحها السؤال وإدراك صعوبة معالجتها – إدراك الصّعوبة قد يستوجب التوضيح أكثر – والشّعور بضرورة الإقدام على حلها؛
- ✓ تحرير المقدمات، وما تقتضيه هذه المقدمات من مراحل وشروط؛
- ✓ تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد؛
- ✓ فهم منطق الأطروحة في استدلالها، وحججها، واستنتاجاتها؛
- ✓ تحرير أطروحات في موضوعات شتى؛
- ✓ فهم الخواتم وتحريرها وتنويعها في الموضوع والسؤال الواحد؛
- ✓ تحرير مقالة كاملة، انطلاقا من سؤال، أو وضعية، أو نص. ويتم ذلك في الفصل من السنة الدراسيّة.

رابعا: الإنتاج الفلسفي: خطوات الرئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفي:

- ✓ قراءة لكامل الإنتاج الفلسفي (المنقذ من الضلال) من قبل المتعلم، بعيدا عن الأجواء العامة السائدة داخل القسم؛
- ✓ عرض في السّاعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف وإبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته؛
- ✓ إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف وتحرّكه؛
- ✓ على ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية؛ وعدد السّاعات المخصصة للنشاط التّعلمي، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، والتغلغل في نسقه؛ ومشاركته معاناة التّأمل محبة التّفلسف؛
- ✓ وفي الأخير، استخلاص النتائج من الاشتغال على مؤلف مثل مؤلف حجة الإسلام (المنقذ من الضلال)

خامسا: كيف يتم تقويم العروض؟

يمكن تقويم العروض وفق الآتي:

- ✓ حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة والثّراء واهتمامات المتعلمين؛
- ✓ ثراء التّوثيق والعلم باستثمار الوثائق البيبليوغرافيا؛
- ✓ الأمانة العلمية والصّدق في نقل المعطيات المستقاة من المصادر؛
- ✓ تجاوب حقيقي بين المتعلمين، وموضوع العرض؛
- ✓ سلامة اللّغة ووضوحها وفصاحة أصحاب البحث وبلاغتهم وطرافة الطّرح ومنهجية ومنطقه؛
- ✓ كون العرض مصدر اندفاعيّة وتحمس ومصدر اهتمام، يدعو إلى المناظرة ويثير المنافسة؛
- ✓ كونه يستوجب من أصحاب البحث مستوى عاليا من الجهد.[1]

5-ديداكتيك الكفاءات (في مفهوم الكفاءة).

أ-ضبط مصطلح الكفاءة: قدرة قد تكون نظرية أو عمليّة أو اجتماعيّة على توظيف المعارف لمواجهة وضعيات محدّدة. وهذه القدرة قد تكون سمعيّة أو بصرية أو حتى لمسية، لها علاقة بالحواس، كما قد تكون لها علاقة بمختلف الوظائف العقليّة، مثلا تحديد الكفاءة المرجو تحقيقها في محور الإحساس

[1] - من قلم الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان و الحياة .

والإدراك قد تكون: الانتباه إلى الحواس واستغلالها بصفة تلائم المتطلبات العلميّة والعمليّة وتربيتها قدر الإمكان، وكذلك توسيع مجال الإدراك. وهناك من يعرفها أيضا، على أنها، مفهوم افتراضي مجرّد لا يمكن أن يكون، إلا من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها المتعلم، وهي القدرة على المواءمة والملائمة مع الظروف والمواقف.

ب-مجال الكفاءة: تهتم بيداغوجيا الكفاءة أو الكفاية عند البعض، بالوضعيات:

- ✓ لأنّ الوضعية هي التي تجعل من الكفاءة وظيفة لا سلوكا؛
- ✓ وهي التي تحكم على أهليّة القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيّف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة؛

وتتجلى الكفاءة في المعارف المفاهيميّة (الذّهنية)، في نظام من المهارات العمليّة، ويمكن حصرها، كما يلي:

أوّلا، القدرات والمهارات .aptitudes et compétences

ثانيا، الإنجاز والأداء.

ثالثا، الوضعيّة situation، أو المشكل problème

رابعا، حل الوضعية بشكل فعّال وصائب.

ج-خصائص الكفاءة (الكفاية): نجملها في الخصائص الثماني الآتية:

- ✓ لكلّ كفاية سياق تكتسب وتنمو وتتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عدداً من الوضعيات؛
- ✓ الكفاية يستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية؛
- ✓ الكفاية تتطلب تعبئة وإدماج مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة؛
- ✓ الكفاية تتمركز حول المتعلم؛
- ✓ الكفاية ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات مُشكلة؛
- ✓ الكفاية تتجلى في الفعل، والإنجاز؛
- ✓ الكفاية أكثر تعقيدا من الهدف؛
- ✓ الكفاية تقوم وفق معايير محدّدة.

تلاحظ، عزيزي الطّالب، أنّه وإضافة لمصطلح الكفاءة، هناك مصطلح يرد مقترنا بالكفاية، واستزادة في توضيح هذا المصطلح، حري بنا، بسط مفهوم الوضعية، حتى تكتمل الصورة، فيسهل الفهم فالاستيعاب، فما المقصود من الوضعية، وما هي أقسامها؟

أ-تعريف الوضعية: من بين تعاريفها، نذكر مثلا، التعريف الذي ينص على أنّها مجموع الظروف المحيطة بالحدث، وهي واقعيّة ملموسة، يواجها المتعلم بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. وهناك من يعرفها على أنّها سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع قصد تحقيق هدف معين. وهي في بعدها الفلسفي تُحيلنا على الوقائع التّجريبية، ومن ثمة تشكل دعوة الذات إلى التّفكير العميق وجمع مداخل فعلها وانفعالها بالموضوع، وهي في المجال التّعليمي تنقسم إلى وضعيات، وضعية بنائية، ووضعية إدماج، ووضعية تقويم، وسنحصر القول في هذه السّانحة، على الوضعية المذكورة أوّلا:

- ✓ وضعية مشكلة-ديداكتيكية: وضعية في سياق تعليميّ-تعلّميّ ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم، تستهدف خلخلة بنيته المعرفية من أجل بناء التّعلمات الجديدة المرتبة بالكفاءة، وتتسم هذه الوضعية بأنّها:

* وضعية للاستكشاف، تكون في بداية الدّرس،

* تسمح بتعبئة مكتسبات مندمجة؛

* ترشد المتعلّم نحو إنجاز مهمة ذات دلالة تعليميّة-تعلميّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة أو أخلاقيّة.

* تحمل معنى ذاتي بالنسبة للمتعلم في حياته الخاصّة أو العامّة.

* تشكّل تحديا في مقاربتها، حيث يعجز عن إيجاد الحلّ، وبالتّالي يُحس بأنّه في أمس الحاجة إلى اكتساب كفاءة معينة لمقاربة الوضعية بطريقة فعّالة، وبذلك تتولد لديه رغبة التّعلم، وهذا ما يسمى بالوظيفة الديداكتيكيّة لهذا النّوع من الوضعيات، و هي وظيفة تحفيزية على فاعلية بناء التّعلمات المرتبطة بالكفاءة.

* ليس هذه الوضعية تمرينا وإنّما مقاربة لمشكل أو إشكالية ما.

أمّا مكونات الوضعية المشكلة فهي:

* السّند support: هو مجموع العناصر المادية المقدمة للمتعلّم من خلال ثلاثة عناصر هي:

- السّياق وهو المجال أو الإطار الذي تُمارس فيه الكفاءة، سياق تربوي، اجتماعي، سياسي، مهني.

- المرجعية: وهي المرجع الحديثة التي تتأسس عليها الوضعيّة، مرجع زمني، مرجع مكاني، مرجع حدثي، هناك من يُدمج المرجعية في المعلومات.

- المعلومات – الموارد: وتعني مجموع المعطيات التي سينطلق منها وبها المتعلم في مقاربة الوضعية، بجانب الموارد الدّاخلية والخارجية، والمعلومات هي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسية، أو مشوشة، معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم.

- الوظيفة، وهي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله، صياغة نص، توظيف مفاهيم.

- شروط الإنجاز: وهي حدود الوضعية التي يجب التّقيّد بها في الإنجاز نص من سبعة أسطر...

وفي مقابل هذا التّقسيم الرباعي للوضعيات، البعض من المهتمين بالقضايا البيداغوجية، يرتئي رأيا آخر، فيقترح تقسيما مغايرا، يستند على تصور الوضعية بخلاف ما ذُكر أعلاه:

- ✓ الوضعية المكانية: تكمن هذه الوضعية، في قدرة المتعلم على كتابة المقالة الفلسفية داخل القسم، وأن يكون قادرا على تحليل النص داخل القسم؛
- ✓ الوضعية الزّمنية: قدرة المتعلم على إنجاز أو كتابة مقالة في ظرف زمني لا يتعدى السّاعتين، والأمر يصدق أيضا على إنجاز أو تحليل نص فلسفي؛
- ✓ الوضعية الحالية: قدرة المتعلّم على استرجاع الدّرس الذي قدم في القسم خلال العشر دقائق الأخيرة من الدّرس، إمّا بطريقة شفوية أو كتابية، وبمراعاة الفوارق في القدرات بين المتعلمين، أو أتاح الظّرف طرح أو إثارة قضية مماثلة، لما تمّ التّعرّض له في الدّرس، من قبل متعلم من المتعلمين، وذلك بإيعاز من الأستاذ، ربع ساعة قبل الخروج من الحصّة؛ أو في بداية الحصّة الموالية؛
- ✓ الوضعيّة المهارية أو الحديثة: قدرة المتعلّم على ابتكار أو خلق تصورات جديدة، علاوة تلك، التي قدمت من المعلم في الحصّة، بغية تقديمها في الحصّة المقبلة، القصد منها، توسيع أفق المتعلم الإدراكي، وتعد هذه التّصورات بدائل عن الإشكاليات المطروحة؛

- ✓ الوضعية التواصلية: قدرة المتعلم على قبول آراء الآخرين المختلفة، دون تشنج أو امتعاض، والإصغاء إليها، بهدف تثمين روح النّقد لدى المتعلم. وأن يكون قادرا على التّواصل في ميدان المكتسب مع محيطه.[1]

وخصائص الوضعية تظهر في:

أولا، اعتبار الوضعية عائقا، يلزم تجاوزه،

ثانيا، الوضعية تستخلص من الواقع الحي، وتستجوب على أعقاب ذلك، بناء فرضيات ومسلمات من قبل المتعلم،

ثالثا، يتم التّعبير عنها بلغة واضحة الألفاظ، وتستوعب ذهنيا متى تلفظ بها، وتخلو من الزّوائد البيانية والبلاغية، التي لا طائل منها،

رابعا، العودة إلى مكتسبات معرفية قبليّة وقدرات ومهارات، كعامل مساهم في بناء الكفاءة المبتغاة، أو المعلن عنها مقدما،

خامسا، محاكاة الوضعية المبنية، لوضعية حيّة معيشة، قد يعيشها المتعلم في وسطه الاجتماعي، لتنبيه المتعلم أنّ يقوم به داخل أسوار المدرسة، ليس غريبا عن وقائع الحياة اليوميّة.

وفي الأخير، وتعزيزا لما فصلناه أعلاه، وبسطنا مجمله على هيئة رؤوس أقلام، والقصد من وراء كان دائما، وفي المقام الأول، والوحيد تيسير الفهم، وإثارة شهية الفضول وفتحها، في الاستزادة أكثر فأكثر. قلت تعزيزا لما جاء، بدا لي أنه قد يكون من المفيد جدّا، أن نطّلع على تجارب الآخرين، فيما تعلّق، بعنصر التّعلم بواسطة الكفاءات، فوقع اختياري على عمل، أراه يلبي الغرض، إلى حدّ ما، قد أنجزه أحد المهتمين بقضايا التّعليم، وهو أستاذ جامعي يُدرّس بجامعة جنيف السويسرية، أعني الأستاذ Philippe Perrenoud، فيليب بيرونو[2]، والمشارك بمداخلة في ملتقى من تنظيم جمعية كندية تعنى بالقضايا التربوية[3]، نُظّم سنة 2000، وكان عنوان المداخلة: المقاربة بواسطة الكفاءات: إجابة للرّسوب المدرسيّ؟ وكما هو جلي العنوان ارتضى صاحبه أن يكون بصيغة الاستفهام، ويعود هذا الاختيار في تقديرنا، أنّ ما

[1] - عن: تعليمية الفلسفة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الأستاذة ثريا الأبقع، فهيمة بوحفص، السنة 2008. بتصرّف

[2] - عالم اجتماع سويسري من مواليد سنة 1944، أستاذ بجامعة جنيف، من كتبه " تكوين المعلمين بين النظرية والتّطبيق".

[3] - Philippe Perrenoud, L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? , Actes du 20e colloque de L'AQPC, réussir au collégiale, Association Québécoise de pédagogie collégiale.

يدلي به سيكون في آخر المطاف مجرد تصور قابل للمناقشة، الأخذ والرد، والنتائج المقيّدة، هي نتائج نسبية، وهذا ما يفترض أن يكون عليه أيّ عمل يدّعي لنفسه "العلميّة". تبنى استراتيجية المقال، على أساس بتساؤل يصفه الأستاذ، بالتساؤل الجذري، فحواه، إذا كان القصد من البرامج الدّراسيّة، بناء كفاءات من قبل المتعلمين، واكتساب معارف أكثر اتساعا، وأكثر سدادا، وتدوم لوقت أطول، ومجنّدة أو حاشدة في الحياة وفي العمل.

إذا اعتبر ما ذكر أعلاه، يصنف في باب حاصل تحصيل، ووارد تجريدا، ويقحم في دائرة النوايا الحسنة، فإنّه يظل غير كاف، للبرهنة على أنّ المقاربة بواسطة الكفاءات، لن تكون مقاربة أكثر نخبوية، من تلك التي تُركز على المعارف، وأنّها ستجعل من "وظيفة" التلميذ أكثر دلالة، وأنها أيضا ستساعد التلاميذ الذين يشتكون من صعوبات، ومن الرّسوب، من التّصالح مجددا مع المدرسة.

في هذه الفقرة المركزّة يعلن الأستاذ أو يصرّح عن الدّافع الذي دفعه إلى كتابة المقال، و من خلاله يقترح مقترحات محددة، كفيلة في نظره إلى علاج مواطن الخلل و الهوان البنيوية، التي يعاني منها، النظام التعليمي، أتصور أنّه يقصد و ضمنيا، النظام الممارس في دول العالم في مجملها، فهو لا يعيّن دولة بعينها طوال المقال، و قد عدّد هذه المواطن، ذاكرا، قلة انخراط المتعلمين في العملية التعليمية، ضيق أفق المعارف الدراسية المقترحة و المطبقة حاليا، و قلة وجاهتها، و ضعف مقاومتها لعامل الزمن، و عدم تورطها في الحياة، و عزوفها على أن تكون عمليّة، ما يؤدي إلى ارتفاع نسبة الرسوب المدرسيّ، و أيضا التّسرّب، و حتى يُتمكن من تغيير الوضع المدرسة من وضع يُعاني إلى وضع أحسن، سواء على صعيد المعرفة الملقنة، أو على صعيد إعادة النظر في وضع التلميذ، أو على صعيد مؤهلات المعلم التي ينبغي توفرها، في حالة وجود رغبة أكيدة في معالجة الوضع الذي تعاني منه المنظومة التعليمية السّائدة، فإنّ المقاربة بواسطة الكفاءات تُقدم من قبل الأستاذ فيليب بيرونو، على أنّها الحل المناسب، لما تشتكي منه المدرسة.

ولبلوغ هذا المرمى، يستوجب أوّلا، وبحسب الأستاذ، إلى إسقاط الشبهة، لصيقة بالمقاربة بواسطة الكفاءات، والتي تفيد بأنّ هذه المقاربة، غير مكترثة بأهمية المعارف، بل هذه المقاربة تعمل على إعطاء قوة جديدة، وذلك بربط هذه المعارف بالممارسات الاجتماعيّة، وبوضعيات معقدة، وبإشكاليات، وبمشاريع. والحال هذا، فإنّ هذه المقاربة، لا تُقدم على أنّها المقاربة التي تتصدى لجميع أسباب الرّسوب المدرسي، ولكن ما هي قادرة على إنجازه، هو محاولتها دراسة إسهامات المعرفة والقصد من العمل المدرسي؛ ولكن لن يكون هذا ممكنا، أو قابل للتحقق، إلا عبر التساؤل عن علاقة المعلمين بالمعرفة، والمراد مما يقومون به:

تهدف إصلاحات البرامج التربوية إلى:

أ-البعض منها يهدف إلى عصرنة غايات التّعليم، حتى يصير أكثر اتساقا مع الاحتياجات المفترضة للأفراد والمجتمع؛

ب-والبعض الآخر، يهدف إلى تحقيق أهداف التّكوين، وأيضا ترمي إلى تعليم أكبر عدد من المتعلمين، وبطريقة ناجعة.

عادة ما يكون مطلب العصرنة، ومطلب البلوغ الحسن لأهداف التكوين، بينهما تداخل، فأحد المطلبين في نظر الأستاذ، يستلزم الآخر، التطلع إلى مدرسة أكثر نجاعة، قد يؤدي إلى التساؤل عن المنهاج المطبق، وبالعكس، أي تغيير جذري للبرامج يستوجب مناهج تعليمية جديدة، الميدان، سيخبرنا عن مدى نجاعتها.

والمقاربة بواسطة الكفاءات، وباعتبارها محاولة للعمل على عصرنة المنهاج أو البرنامج المطبق، تأخذ على عاتقها، أو بالأحرى تسعى إلى تحقيق مهمة مضاعفة، مركبة من مهمتين فرعيتين، المهمة الأولى، التأكيد على أهمية المعارف الملقنة، وضرورتها في العملية التّعليميّة-التعلمية؛ والمهمة الثانية، وهي التي تكتسي طابع الجدّة، أقصد القدرة على تحويل المعارف وتجنيدها، أو حشدها. و يلاحظ الأستاذ فيليب بيرونو، أنّ النّصوص الرّسميّة النّاظمة و الموجهة، بهذا الشأن، ليست دائما، بالوضوح اللازم، و السبب في ذلك، يعود إلى الطبيعة الضبابية للبعد السياسي، باعتباره مؤثرا بالغ التأثير في بناء المنهاج الدّراسي، فالأجدى و بمقتضى طبيعة هذا البعد، فإنّ الادعاء، بعصرنة المناهج، و تحسين مردودية المدرسة؛ في الوقت نفسه، و النّية و التّعبير، يختلف من نظام تربوي إلى آخر؛ و لكن، المحرك الرئيس لإصلاح مثل هذا، يكون في الإدارة في تطوير غايات المدرسة، لكي تتمكن من تأقلم أفضل مع الواقع المعاصر، في ميدان العمل، و في المواطنة، أو في الحياة اليوميّة.

إذا كان هذا صحيحا، سيتشكل لدينا انطباعا، يتمثل في أنّ سؤال الفوارق الفردية، والرّسوب المدرسي، لا يطرح باعتماد المقاربة بواسطة الكفاءات، وذلك عندما يقتصر على استبدال برامج قديمة، بأخرى جديدة، ومن غير المساس بالنّجاعة وعدالة النّظام التربوي من عدمها.

تظل هذه الرؤية للأشياء، ساذجة. إن علمنا أنّ الفوارق الاجتماعية التي تواجه المدرسة، ليست بمعزل عن المحتويات التّعليمية، ولا هي كذلك بمعزل عن الأشكال ومعايير التّميّز المدرسي، فكل برنامج جديد قابل لأن يحدث تغييرا على مستوى المسافة الفاصلة بين مختلف الثقافات العائليّة والمعيار

الاجتماعي، حيث بإمكان برنامج أو ذاك، توسيع هذا المسافة بالنسبة لبعض الطبقات الاجتماعيّة، أو يُقلّص منها بالنسبة للبعض الآخر منها.

بعبارة أخرى، فإذا كانت المقاربة بواسطة الكفاءات، لا تُقدّم على أنّها إصلاحا يطال النخبة وحسب، فإنها وابتداء، ترفض الفرضية التي تفيد بأنّ هذه المقاربة تسعى إلى توسيع أكثر هوة الفوارق داخل المدرسة، ولكن وفي الجانب المقابل، وعلى المستوى العملي، تُقبل الفرضية – بعد تمحيص – التي تفيد، بأنّ هذه المقاربة تُشجّع التّعلمات والنجاح المدرسي للتلاميذ الذين يعيشون ظروف معيشية صعبة.

ولأجل بيان هذه الفرضيات المتعارضة، وبسطها لفهمها أكثر، ينبغي وبطبيعة الحال، تحليل وبكيفية أكثر دقة طبيعة تغيير البرامج أو المناهج، المُحدث، يقترح الخطة الآتية، والتي سنعرض خطواتها، لنشرح بعد ذلك، الخطوة الأولى، فقط، قد نعود لباقي الخطوات مستقبلا، إن كان ذلك ممكن الحصول:

في الزّمن الأوّل، يحاول الأستاذ تحديد هذا التّغيير، والهادف إلى إحداث تغيير على مستوى الغايات وعلى مستوى المحتويات الدراسيّة، في حال تبني المقاربة بواسطة الكفاءات.

في الزّمن الثّاني، دراسة النتائج المرتقبة، على أعقاب هذا الإحداث، وذلك من ناحية المسافة الفاصلة بين الثّقافة المدرسيّة، ومختلف الثّقافات العائليّة للمتعلمين، أيّ بما تعلّق بالمرجو من وجود المدرسة، وفي الطّريق الذي ينبغي قطعه، وفي العقبات تعترضه.

في الزّمن الثّالث، فاعلية المنهاج تحققها، متعلق بتصورات الأساتذة وما ينجزونه داخل الأقسام، علاوة على مطالبهم أثناء تقويم.

في الزّمن الرّابع، فهم وتأويل للمنهاج الواقعي والممارس من قبل المتعلم، هو متوقف على درجة وشكل فردانية مسارات التكوين والبنى والممارسات، كما هو الشأن بالنسبة للمنهاج الصّوري.

1-تطوير كفاءات التّكوين العام:

لا شك أنّ التّكوين المهني، شغوف بتطوير الكفاءات، قد نختلف حول مستوى الاختبار المبتغى، ومرجعية الكفاءات، و طرق و مساعي التّكوين؛ لكن لا أحد بمقدوره الادعاء، بممارسة وظيفة، بالاعتداد على المعارف و حسب، حتى و إن كانت هذه المعارف ثرية، لأنّه ينبغي أيضا، توفر على كفاءات و قدرات، تسمح للمعارف بأن تحوّل و تجنّد، ضمن وضعيات مهنية، و يبدو واضحا، و مع مرور الأيام، أنّه من غير الممكن الاستناد على الممارسة فقط، فإذا كان من المفروض، إجراء تربصات و تجارب، فإنّه من المفروض وبالموازاة، توفر برنامج على درجة عالية من العلميّة، قد طُبع بطابع نظري-تطبيقي.

لا نكترث كثيرا، في ميدان التّكوين العام بأمر الكفاءات؛ لكن متى كنا بصددها، كنا نرمي من تطبيقها تنمية القدرات الفكرية الأساسية، دون الرّجوع إلى وضعيات وإلى ممارسات اجتماعية، وخاصّة، فإننا نُعفى من مقادير كبيرة من المعارف. تؤكد المقاربة بواسطة الكفاءات على أنّ المعارف لوحدها غير كافية، وأنّه هناك طرق أخرى للمعرفة والخبرة le savoir-faire، وعليه، فالأهم هو ربط المعارف بالوضعيات والتي في إطارها يتسنى للعمل السريان.

أنْ تفعل، يعني هنا، مواجهات وضعيات معقدة، أيّ أنْ تُفكر، و تُحلّل، و تؤول، و أنْ تستبق، و تقرر، و تنظم، و أنْ تُفاوض، نشاط مثل هذا، لا يقتصر فقط على مهارات محرّكة، و إدراكية أو لفظية، بل أيضا، على معرفة في المتناول، مجنّدة أو حاشدة، على نحو متميّز، و في الوقت المناسب، و لتكريس هذه الرؤية يستأنس الأستاذ فيليب بيرونو، بقول أحد الأساتذة المنشغلين بالقضايا البيداغوجية، الأستاذ Guy Lebotref، غي لوبوتراف[1] و الذي يقترح تعريفا للكفاءة:" إنّ الكفاءة ليست وضعا، أو معرفة مكتسبة، فهي لا تختزل إلى معرفة أو خبرة، و لا هي مكتسب تكويني، أنْ تمتلك معارف أو قدرات، لا يعني كونك كفء، قد تعرف تقنيات أو قواعد التسيير المالي، و لكن هذا لا يجعلك متمكنا من ممارستها في الوقت المناسب، و قد تكون على دراية بالقانون التّجاريّ، و بالرّغم من ذلك، تصوغ عقودا صياغة رديئة"[2]

تخبرنا التجربة، في كلّ حين أنّ أفرادا، يحوزون على معارف وقدرات، فإنّهم، لا يدرون تجنيدها، بطريقة موفقة، وفي الوقت المناسب أو الموات، وفي وضعية عمل. إنّ تحيين الذي نعرفه، وفي سياق فريد (يتميّز بعلاقات عمل، وثقافة مؤسساتية، وبمطبات، وإكراهات طريفة، وموارد ..) يؤشر على أننا قد انتقلنا إلى الكفاءة، والمنجزة بالفعل، ولا توجد قبله. فلا كفاءة إلا كفاءة في الفعل، ومن غير الممكن أن تعمل في الفراغ.

[1] - أستاذ جامعي فرنسي، درّس بجامعة شاربورغ، بكندا، حاصل على شهادة دكتوراه في العلوم الإنسانية ودكتوراه في علم الاجتماع، أعماله حول الكفاءة معروفة في الداخل الفرنسي، وفي الخارج، من كتبه " إعادة التّفكير في الكفاءة، تجاوزا للأفكار المسبقة، 15 مقترحا".

[2]- Philippe Perrenoud, L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? p 02. المرجع السّابق، ترجمة شخصيّة.

عادة ما ننسب الانتشار المذهل للكفاءات[1] في المجال المدرسي، للباع الذي عرفته في عالم الاقتصاد والعمل. وإذا كانت المؤسسات الاقتصادية، تُعنى بالموارد البشرية، فلقيمتها العالية، ومساهمتها القصوى في المنافسة العالمية، واستمرار المؤسسة في الوجود، لذا، لا يجب علينا بأيّ حال من الأحوال، شيطنة الكفاءة لدورها المحوري، ومن ثمة اختزالها إلى مجرد شعار للرأسمالية الجديدة المهيمنة.

يذكر الأستاذ "فيليب بيرونو"، أنّه وبالموازاة لما جاء أعلاه، سعى محاولا إبراز المقاربة بواسطة الكفاءات، في علاقة مع انشغال قديم للمدرسة، المتمثل في تحويل، أو نقل المعارف transfert de connaissances. فمنذ أن كان هناك بيداغوجيين، تساءلوا عن الغاية من الممارسات الدّراسيّة، وعن نقل المعارف. ولأجل هذا الغرض نظمت ملتقيات، كالملتقى الذي نظم سنة 1996، والذي شارك فيه مجموعة من البيداغوجيين، أمثال الأستاذ فيليب ميريو[2] Philippe Meirieu، والأستاذ ميشال دوفولاي Michel Develay وآخرين يعلم كلّ واحد أنّه لا يكفي أن يمضي أحدهم سنوات عديدة، في استيعاب معارف مدرسيّة، كيما يكون قادرا بطبيعة الحال Ipso facto، على استخدامها خارج المدرسة. المعلمون يعلمون أو على الأقل يشعرون بأنّ تقويم تجنيد المعارف في سياقات مختلفة، في السياق عام للتّعلّم، معناه مواجهة الكثير من العراقيل وخيبات الآمال أو المطبات، فلماذا هذا إذن؟ لأننا الرّسوب، إلى كلّ من لا يتحكّم أساسا في المعارف، وعوض ذلك، يتمكن من ذلك توهما، وذلك من خلال الجهد المبذول، والحافظة، والمراجعة المكثفة، وربما حتى الغش. ما يفضي مباشرة إلى الانخراط في حلقة مفرغة، نظرا لأننا لم نقدر التقدير الواجب عملية التحويل أو نقل المعارف، وقد أقدمنا على هذا، حتى لا نضيّع كل وهم طوال الدراسة، وعليه لا حاجة لنا للاشتغال عليه، أعني النّقل، ومع النهاية المسار الدّراسي يجد كل واحد نفسه، قد سقط من عليّ، إزاء مهام لا قِبل له بها.

صار ومنذ سنوات نقل المعارف يستعيد أهميته، وتثار حوله النّقاشات، حينا في علاقته مع إشكالية الكفاءات وتجنيد الموارد المعرفيّة، وحينا آخر من غير التّطرّق لهذه الإشكالية، وبحسب تصور

[1] - في لقاء أجرته معه مجلة MagRH، و هي المجلة التي تُعنى بقضايا الموارد البشرية و العلاقات الاجتماعية، أجاب الأستاذ "لوبوتراف" عن السؤال الأوّل، و المتعلق بتطبيق الكفاءة في فرنسا، حيث يذكر الأستاذ، و ابتداء من بدايات السبعينيات، و تحديدا قبل سنة 1973، لم تكن الكفاءة أداة عمل مطبقة، في سياسات تسيير الموارد البشرية، و التّكوين في فرنسا، بل الذي كان معمولا به آنذاك، المقاربة بواسطة الأهداف، و أصبح مصطلح الكفاءة مصطلحا أساسيا، نتيجة تأثير حدثين، الأوّل، مرسوم جاك دولور، (رجل سياسي فرنسي ولد سنة 1925، شغل منصب رئيس المفوضية الأوروبيّة، طوال عشر سنوات من سنة 1985 إلى غاية سنة 1995، من مؤلفاته،" المؤشرات الاجتماعية"). والذي صدر سنة 1971، المتضمن موضوع التّكوين المهني المستمر، الحدث الثّاني، ارتبط بالصدمة البترولية، لسنة 1973، وهي ظاهرة ارتفاع سعر البترول الخطير، والذي كان لها تأثير بالغ الخطورة، على النّمو الاقتصادي العالمي، وبحسب الاقتصاديين عاش القرن العشرين صدمتين، الأولى سنة 1973، التي ظهرت نتيجة حرب أكتوبر 1973، والتي دارت رحاها بين الجيوش العربية، وجيش الاحتلال الصّهيوني. والصدمة ثانية كانت سنة 1979.

[2] - باحث و كاتب و رجل سياسي فرنسي، من مواليد سنة 1949، مهتم بعلوم التّربية و البيداغوجيا، أستاذ بجامعة ليون، و يعد من دعاة إلى إقامة إصلاحات بيداغوجية، و هو منذ 2020، رئيس الجمعيّة التي تُعنى بالتّدريب على مناهج التّربية النّشطة، من مؤلفاته البيداغوجي بين القول و الفعل.

الأستاذ فيليب برونو، فإنّ النّقل والتّجنيد، وباعتبارهما استعارتين مختلفتين – لست أدري ما داعي الذي دفع بالأستاذ إلى اعتماد كلمة " الاستعارة"[1] للدلالة على النقل والتجنيد -، لتعيين مشكلة واحدة، مشكلة إعادة استثمار مكتسبات ضمن الوضعيات المختلفة لوضعيات التّكوين. ويذهب الأستاذ إلى أنّ استعارة النّقل، هي أقلّ مناسبة، بينما الاستعارة الأكثر مناسبة هي استعارة تجنيد الموارد المعرفية..

وفي الأخير، نجمل ما جاء في العنصر الأوّل من مداخلة الأستاذ فيليب بيرونو، لنقول أنّ لمصطلح النقل أهميّة كبرى، ولكن وللأسف، فإنّ هذه الأهمية لا نراها قد تعيّنت فعلا في المناهج المعتمدة في المدارس، ومازال مصير الكثير من المتعلمين، مصير الفشل والضّياع، ومازال لواقع قلة ناجحة، متحكمة في المعارف، أيام طويلة يكرّس فيها هذا الواقع النخبوي، والسّبب يعود بالأساس إلى عدم وعي المهتمين بالشأن البيداغوجي كفاية، بدور النّقل المعرفي في العمليّة التعليمية-التّعلميّة. والمطلوب استفاقة حقيقية من قبل جميع الفاعلين في ميدان التّعليم والتّربية، لأجل رفع التحدي، وبناء مدرسة تستجيب لمتغيرات الواقع الاجتماعي، وتنقل التلميذ من وضع المنفعل، إلى وضع الفاعل، ذي القدرة الكافية في تجسيد الأفكار النّظرية المنتقاة بعناية، على أرض الواقع المعيش.

[1] - جاء في اللسان (عور):" استعار: طلب العاريّة، واستعار الشيء واستعاره منه: طلب منه أن يعيره إياه.. واستعاره ثوبا فأعاره إياه" [الدّكتور محمّد أحمد قاسم، الدّكتور محيي الدّين ديب، علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، الطّبعة الأولى، 2003، ص192.] ويعرّفها الجرجاني:" اعلم أن الاستعارة في الجملة أن يكون لفظ، الأصل في الوضع اللّغوي معروفا تدلّ الشّواهد على أنّه اختصّ به حين وضع، ثمّ يستعمله الشّاعر أو غير الشّاعر في غير ذلك الأصل وينقله إليه نقلا غير لازم، فيكون هناك كالعاريّة" [المرجع نفسه، ص 193]. وفي اللغة الفرنسيّة، بعض المراجع تذهب تقريبا، إلى نفس ما ذهبت المراجع العربية إليه.

المراجع المعتمد عليها في إنجاز الجزء الأوّل من المنهاج أو المقرر

1-Marc Romainville، exquise d'une didactique universitaire، la revue francophone de gestion، numéro spécial consacré aux deuxième prix de l'innovation pédagogique en science de gestion

2- Etienne Kortky، la pensée éducative de Comenius، In: revue des études slaves, tome5, fascicule4, 1984

3-Ben kilani Chiraz, Zaied Mustapha, introduction à la didactique, Université de Tunis, institut supérieur de l'éducation et de la formation continue.

4-د. حسان الباهي، اللغة والمنطق – بحث في المفارقات -، المركز الثقافي العربي، دار الأمان للنشر، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب.

5-الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان والحياة.

6-تعليمية الفلسفة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الأستاذة ثريا الأبقع، فهيمة بوحفص، لسنة 2008.

7--Philippe Perrenoud, L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? , Actes du 20e colloque de L'AQPC, réussir au collégiale, Association Québécoise de pédagogie collégiale.

8-الدّكتور محمّد أحمد قاسم، الدّكتور محيي الدّين ديب، علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1 طرابلس، لبنان.

تمهيد:

تطرقنا في المرحلة السّابقة إلى جملة من الأفكار والتّصورات العامّة، يفترض أن تكون اللّبنة الأولى لعلم أو فن يُعنى بقضايا التّعليم والتّعلم بصفة عامّة وبخاصّة قضايا تعلّم مادّة مثل مادّة الفلسفة؛ مادّة نراها استثناء، ليست كمثل المواد الأخرى، ونحن عندما نقول بالاستثناء، يجب أن يفهم من الكلمة، أي إحالة استعلائية، أو تميّز فريد من نوعه، بل استثناء قد يجعل من تدريسها يبلغ وضعاً مفارقاً، يُحتّم على المُقبل عليها سواء كان معلماً أو متعلماً على حدّ سواء أن يكون على درجة من التّأهب والوعي الحادّ بالمهمّة الملقاة على العاتق، تستدعي زيادة على الواجبات العامّة الّتي ينبغي أن يعمل على إنجازها كلّ معلم أو متعلم، راغب في إنشاء معرفة وتبليغها من جهة، ومن جهة أخرى، استقبالها وتمثّلها؛ استعدادات خاصّة، أسّها إدراك ثاقب لمجريات الأحداث والنّوازل، ورأسها تجريد فائق ومقاربة كليّة لتلك الأحداث والنّوازل. والتّدبر في السبيل "الأمثل" السّبيل الفنيّ حتى، والّذي من خلاله يُتمكن من التّجسيد الفعليّ لمرامي التّفلسف وتحقيق المراد النّهائيّ للفلسفة الّذي نراه يتجلى في صور شتى، قد يكون الانصات أبهى هذه الصوّر في تقديرنا، إنصات للموجود، لحظة الارتماء في الوجود بالكليّة، وإنصات للوجود أثناء العودة إلى الموجود بالفردانيّة. وفي السّداسيّ نتابع المسير تحقيقا للمراد فطريق المعرفة يشق مرحلة بمرحلة، والبحث يستمر في حركته بكل تواضع وثقة، يُرى فيه العقل، يجمع يحلل، يركب يفكك، يميّز يُفصّل، يحكم وينقد، ثم ينتقل متابعا مستقصيا.

1-الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات[1]:

أ-تصوّر ميشال توزي:

لبيان هذا العنصر وبسطه، نستند على ما جاء في مقال كتبه أحد المهتمين بالديداكتيك الأستاذ ميشال توزي[2]، بعنوان استفهامي " مقاربة بالكفاءات[3] في الفلسفة؟" ونشره في مجلة: Rue Descartes، والصّادر سنة 2012. وقبل التّطرق إلى لبّ الموضوع، أدرك الأستاذ أنّه من غير الممكن إثارة موضوع تربوي، إلا بتعريج فالحديث عن الأسباب التي تجعل من هذا الموضوع أو غيره حتى، واقعا متحققا، وأعني بالأسباب، الأسباب السياسيّة حصرا، فالتّوجه نحو العمل على تنمية الكفاءات، هو توجه يقتضيه الظرف الراهن، توجه ذي دلالة يعكس تطور الأنظمة التربوية. والتي تقوم بمأسسة institutionnaliser، لهذه الكفاءات بالتدرج، ومن النتائج بالغة الأهمية والتي تنج عن هذا التوجه، التأثير على صياغة المناهج، وطريقة تقويم المعلمين، بالإضافة إلى الطّريقة التّعامل مع التلاميذ.

ومن تجليات تدخل السياسي في التّربوي، على الصّعيد الأوروبي تحديدا، يطلعنا ميشال توزي على ما قننه البرلمان الأوروبي، ومجلس الاتحاد الأوربي، من قوانين أو بالأحرى توصيات وتعليمات، تصب في إطار التّربية والتّكوين، توصيات وتعليمات من المتأمل أن تأخذ بها الدول المنتمية إلى الاتحاد الأوروبي. ومن بين هذه الدول نذكر مملكة بلجيكا، وتحديدا الجزء الناطق باللغة الفرنسيّة منها، التي أصدرت مرسوما

---

[1] - الفرق بين الكفاءة والكفاية، هو أنّ الكفاية تدل على مستوى أداء أو عمل معين، والقدرة على تصريف أموره بدرجة معينة، فهي تتعلّق بالجانب الكيفي، فالكفاية والكفاءة مستويان، أحدهما يمثل الحدّ الأدنى (الكفاية) والأمر الآخر يمثل الحد الأعلى (الكفاءة). المعلم الكفء: هو المعلم الذي تتطابق صفاته مع نموذج محدّد مسبقا، فيؤدي الأدوار المطلوبة والمتوقعة منه بكفاءة عالية. وتعرف الكفايات بأنّها: مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. أو مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والتّفس-حركية. وعليه، يفهم الفرق بينهما، ومن الناحية التربوية، على أنّ الكفاءة هي بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأنّ الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، وعلى ذلك يمكن القول أنّ الكفاية درجة دون الكفاءة، فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التّلميذ الممتاز له كفاءة. لذا، هناك من يُفضل استعمال مصطلح كفاية بدل الكفاءة في مجال التّربية. لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة وبالتّالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية، الأمر الذي ينجر عنه رسوبا مدرسيا. عن موقع إلكتروني " بيت " عن فارس الخليلي. وما جاء أعلاه وارد في مقال للدكتور مزياني الوناس – جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –
على موقع شبكة الألوكة نقرأ: قل: الكفاية ولا تقل: الكفاءة. إذا أردت القدرة. أوّلا ترد الكفاءة في المعاجم بمعنى المماثلة؛ لذا لا يصح استعمالها بمعنى القدرة على القيام بأعباء أمر ما. لكنها شاعت بمعنى الكفاء حديثا، وأقرها مجمع اللغة. وأجاز مجمع اللغة العربية بمصر استعمال الكفاءة، والكَفْء لمعنى الكفاية، والكافي. ويشيع على ألسنة المعاصرين نحو قولهم: فلان كفء أو من أهل الكفاءة، على حين أنّ نصوص اللغة والمعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو كاف أو من أهل الكفاية، وترى اللجنة أنّ معنى قول القائل: هو كفء، أو من أهل الكفاية أنّه يجانس العمل ويرتفع إلى مستواه. ولهذا ترى اللجنة أنّه لا مانع من استعمال الكفء حيث يستعمل الكافي: والكفاءة تستعمل الكفاية. واللجنة استخدمت المجاز في تسويغ المعنى الجديد.. ما يجعل البعض يعتبر هذا المسوغ ليس بالمسوغ القوي، فيرفضه ..

[2] - ديداكتيكي في الفلسفة فرنسي من مواليد 1945، أستاذ بجامعة بول فاليري بمدينة مونبليه، من كتبه " تعلّم التفلسف لتلاميذ الثانويات اليوم"

[3] " يكثر استخدام مفردة أَكِفَّاء – بكسر الكاف-للدلالة على معنى الجدارة والاستحقاق والقدرة العالية، وهذا خطأ لغوي شائع، لا يستقيم المعنى والمعنى الحقيقي لهذه المفردة؛ لأنّ أَكِفَّاء جمع لكلمة كفيف وهو الضرير الذي لا يُبصر، والصحيح أَكْفاء هي جمع كُفء كما ورد في معجم لسان العرب"

بتاريخ 24 –07-1997 حول الكفاءات، ينظم كيفية صياغة جميع المناهج، والمتضمن لتعريف الكفاءة:" مهارة تقوم على إبراز جملة مُنَظَمة من المعارف والخبرات والمواقف التي تسمح بتأدية بعض المهام"[1]. والمعروف عن مقاطعة الكيبيك الكنديّة، وكانتون جنيف، أنّهما متقدمان قانونيا في هذه المسألة. بالنسبة لدولة فرنسا، فمنذ شهر جويلية سنة 2006، وتطبيقا لمرسوم، أتيح للتلاميذ حيازة دفتر كفاءات، يصادق عليه مع نهاية الطور المتوسط. وصفوة القول، أنّ الفلسفة للتدبر من جهة، كمادة مدرسيّة، كبقية المواد حول المعايير الجديدة السائدة للكفاءة، ومن جهة أخرى، بصفتها مسعى تدبري نقدي حول التّطورات المجتمعيّة والمدرسيّة، لأجل التّفكير في براديغم جديد، تحديدا في الفلسفة التربيّة. ليتساءل آخر المطاف، حول مشروعية المقاربة بالكفاءات في الفلسفة، من عدمها؟ وهل بمقدور هذه المقاربة إثراء التفكير الديداكتيكي لهذه المادة؟ وهل لها جوانب إيجابية، بالنسبة للتلاميذ، وبالنسبة للمعلمين؟ وإن كانت مرغوب فيها، ما هي مخاطرها المحتملة، وكيف بالإمكان تحاشيها؟

كانت هذه هي التوطئة المقترحة من قبل الأستاذ ميشال لسؤال الكفاءة ضمن الأفق الفلسفي، في العنصر الأوّل يُخصصه إلى المسعى النّظري و التّطبيقي للمقاربة بالكفاءات، مستهلا، بسؤال دلالة كلمة كفاءة، ذاكرا تاريخ اعتمادها في العالمين، عالم التّكوين و عالم التّربية، و الذي يُعيّنه بالستينيات فيما يخصّ برامج التّكوين المهني، و في الثمانينيات من القرن المنصرم فيما يخصّ التّعليم الثانوي، تحديدا السنة الأولى، و لكن المثير للانتباه أنّ هذا المفهوم مازال محل جدل نقاش في ميدان البحث، خاصة إذا تعلّق الأمر بالعلوم التّربية. إنّ سؤال تعريف الكفاءة، سؤال مثير للجدل على صعيد علم النّفس المعرفة مثلا. فالبعض يتساءل عن مدى جدوى تقنينها، وإقحامها زمن كتابة المناهج أو البرامج، حيث يُقرن الفعل بالمضمون، لينتقل التساؤل حول استعمال الكفاءة داخل القسم. وباختصار، وفي ضوء ما ذكر يُستخلص أنّ مفهوم الكفاءة، غير قار أو ثابت، لذا ينبغي أن نحذر متى استخدمناه، سواء كان الحذر معرفيا أو كان الحذر منهجيا.

من الناحية الفلسفية، يواجه مفهوم الكفاءة بمفهوم الخلقة hexis أو habitus والذي يحيل إلى مجموعة من التّصرفات المستفادة اجتماعيا، والمهارات وطرق العمل، التي غالبا ما تتّخذ من المسلمات، والتي يتم الحصول عليها من خلال أنشطة وتجارب الحياة اليومية. ويعد مفهوم " الهابيتوس" من المفاهيم الرئيسية في فكر بورديو ويترجم في اللغة العربية بلفظ الخلقة أو السجيّة والتي تُوجّه السلوك، وهناك بعض المترجمين من يحتفظ باللفظ كما هو في اللغة الفرنسية ويكتبه بالحروف العربية. و لكن ما يلاحظه

[1] - Michel Tozzi, Une approche par compétence en philosophie ? , Rue Descartes, 2012/1(n°73), p22.

الأستاذ أنّ هذا المفهوم الفلسفي و الذي استخدمه أرسطو في مؤلفه الموسوم ب:" أخلاق نيكوماخوس"، يحيل إلى بعد أخلاقي إلى هذه الطبيعة الثانية، فأرسطو و من خلال هذا المؤلف يقترح علينا تصورا عاما لما تكون عليه الفضيلة، و التي تفترض ابتداء أن يكون الإنسان قد تحلى بملكات طبيعية، قصد إما العمل على تنمية خصال بعينه، أو اكتساب خصال أخلاقية أخرى، يتعلمها الإنسان بالتّعود و التّقليد، أي يأتي بهذه الأفعال رياضة، كما يحدث ذلك، في ميدان الرّياضة البدنية، ما يقتضي بذل الجهد و المثابرة والإقدام، و نبذ الكسل و التهوان لأجل بلوغ المراد، و الخصال الحميدة تختلف تبعا للوضعيات والاستعداد الذي تشترطه أو تحركّه ، فكلّ وضع يستدعي استبصارا ، كيما تُدرك خصوصيته، فيأتي التّصرف حينئذ على نحو سليم، إذ لا يكفي أن يكون الهدف نبيلا، حتى تكون الأفعال حسنة؛ و أرسطو يُقر بتداخل هذه العوامل، و من ثم من غير الممكن أن يكون أحدها كافيا لوحده لترسيخ هذه العادة الحسنة، كما أنّ كل فضيلة تستدعي فضيلة أخرى أو تنميها ، لأنّ الإنسان قادر على تطوير ما لديه بالخلقة، بفعل الاكتساب و تعلم فضائل جديدة. بينما الهابيتوس عند بيار بورديو، فهو لاشعوري الطبيعة.

يبسط الأستاذ ميشال توزي بعض التعريفات للكفاءة لباحثين خَبُروا قضايا التّربية والتّعليم:

أ-يذهب الباحث فيليب ميريو[1] Philippe Mérieu ، إلى أنّ الكفاءة: " إقران قسم من المشكلات المعينة بدقة، مع برنامج معالجة محدّد"[2]

ب – أمّا فيليب برنو[3] Philippe Perrenoud، فيعرّفها على أنّها: قدرة فعل فعّالة تتصدى لجملة من الوضعيات، المتحكم بها، لامتلاكنا المعارف الضرورية والقدرة على حشدها بسهولة وفي الوقت المناسب، لأجل تعيين وحل المشكلات الحقيقية"[4] .

[1]- كاتب ورجل سياسي وباحث فرنسيّ، من مواليد سنة 1949، يشتغل بالقضايا التربوية، من كتبه :l'obligation de résultats en éducation perspectives et enjeux internationaux،Évolutions

[2] - Michel Tozzi, Une approche par compétence en philosophie ? p 23.

[3] - عالم اجتماع ولد بسويسرا سنة 1944 من كتبه " المدرسة بين السلطة والصّراع"

[4] -Ibid., p23.

ج-مارك رومانفيل[1]، Marc Romainville يُعرّف الكفاءة على أنّها:" جملة ملتئمة ووظيفية من المهارات، مهارة عملية، ومهارة تواجد، ومهارة صيرورة، والتي تسمح بالتّصدي إلى فئة من الوضعيات، والتّكيف، وحل مشكلات، وتحقيق مشاريع".[2]

- وهناك من يعتبر الكفاءة مهارة الفعل، والتي تعود إلى حشد وتركيب فعّال لموارد متنوعة داخليّة وخارجيّة في إطار نسيج من الوضعيات[3]

- أنْ تكون كفؤ بحسب تصور الباحث فرانسوا ماري جيرار[4]، هو أن تكون قادرا على حشد موارد أكيدة بطريقة فعّالة، متى وجدت نفسك أمام وضعيات تتطلّب حلّ مشكلات وتأدية بعض المهام.

وفي ضوء ما تقدم، فإنّ الكفاءة هي ذكاء وضعيات، ومن ثمة فإنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة سوسيو-بنائية، ما يعني اعتبار نشاط التّلميذ أساسي لأجل التّعلم، تحديدا عندما يتعلّق الأمر بإعادة استثمار المعارف.

- ✓ و بعد هذا التقديم لمصطلح الكفاءة، و قد ضبط من قبل مهتمين بالموضوع، ينتقل الأستاذ إلى مرحلة ثانية، و هي مرحلة تدبر أو تفكير حول المحتوى المعرفي لهذه التعريفات، المرحلة الأولى، مرحلة استيعاب، و تكوين زاد معرفي، و أوّل شيء يراه مهما، هو تقديم حوصلة جامعة، أو إبراز العناصر المشتركة بين جميع هذه التعريفات المقترحة: حيث يؤكد على أنّ ما نحتفظ به من هذه المقاربة – احتفاظ نعتبره تعريفا للذي سوف نختبره أثناء إثارتنا للتعلّم الفلسفي- هو أنّ الكفاءة، متى اتصف بها أحدهم، تمكّن من حشد بطريقة مدمجة الموارد الداخليّة و الخارجيّة ليست الكفاءة فطرية ولكن يمكن تعلمها تدربا، إنّها مسعى امتلاك، مسعى تعلّم يستغرق وقتا.
- ✓ لا تتعارض الكفاءة مع المعارف، لقيامها على افتراض حشد أو تجنيد المعارف، فما معنى أن يكون تلميذ متمكنا من كتابة مقال فلسفي، إلا أن يكون ابتداء على اطلاع على ما أنتجه كتّاب، غير أن معارف نظرية، لا تفي بالغرض لوحدها، حتى نتمكن من تحديد دلالة الكفاءة، فبمقدوري أن أحفظ جدول الضرب أو قاعدة نحوية، وهذا ما يطلق عليه بالمعارف الإخبارية، savoirs

[1] - أستاذ بجامعة نامير ببلجيكا، رئيس قسم التربية والتكنولوجيا، ورئيس مصلحة البيداغوجيا بالجامعة نفسها، حاصل على دكتوراه في علوم التّربية، ومن كتبه:" فن التّعليم ".

[2] - Ibid., p23.

[3] - جاك ترديف، [أستاذ جامعي، مهتم بالقضايا البيداغوجية، تكوينه الأصلي علم النّفس العيادي – من غير يمارس هذا التخصص -من كتبه " تطور الكفاءات"] من جامعة شاربروك، اقتباس من متن محاضرة ألقاها يوم 27 أبريل سنة 2006، بذات الجامعة

[4] - تكوينه في علم النّفس والبيداغوجيا، درّس بالطّور الابتدائي، وبالطّور الجامعي أيضا، مُكوّن للبالغين، نائب مدير مكتب الهندسة للتّربيّة والتكوين، بمنطقة Louvain-la-Neuve، وهي مقاطعة ببلجيكا، من كتبه: "متفوق في الرّياضيات – دليل منهجي –"

déclaratifs ولكن من دون أن أقوم بعمليّة حسابيّة بطريقة صحيحة، أو أن أطبق قاعدة على جملة ما، وهذا ندعوه بالمهارة الإجرائية savoir-faire procédural. ترديد نظرية كاتب من دون وضعه في أفق السؤال المطروح، لا يعد مناسبا في مقال فلسفي. ينبغي إذن، التّمييز بين الكفاءة، والتي تستدعي " معرفة حيّة" ومعرفة لا سياقيّة، جامدة، بمعزل عن المهام وعن الوضعيات.

- ✓ تُنجز الكفاءة في الممارسة، وهذا الذي يميّزها عن المعرفة، فهي تربط بين المعرفة والقدرة المترتبة عنها، إنّها أداة تحرر، إنها معرفة مجنّدة أو حاشدة، تتجاوز تكرار إجراءات تمّ تلقينها.
- ✓ وعليه، ينبغي أن يتم هذا التّجنيد بحذر وفي الوقت المناسب.
- ✓ في خضم هذا التّجنيد تُستدعى العديد من الموارد، فتندمج، و تتمفصل، و قد تكاتفت، بحسب مقدار اندماجها الفردي و الجماعي، و للتمثيل على ما يذكر يعطي مثالا من خلاله يبين متى يكون المقال الفلسفي مقبولا، و يكون بالفعل مقبولا، بتضافر معارف لغوية، و معجميّة، و دلاليّة، و في معظم الأوقات دراية بالمفاهيم المعتمدة من قبل كل كاتب، و أيضا بالعودة ما استوعبه الطالب من الدروس المقدمة له، و من تجاربه الشخصيّة، و مهارته في الصّورنة و قدرته على المحاجة، و تحليل المثال، و من عادة [الهابيتوس] اكتسبها على تنظيم الأفكار.

ليست هذه الطّريقة في التّعلم بمنأى عن الانتقادات، بل لقد سجّل عليها بعض المهتمين بالقضايا التربوية و البيداغوجية مآخذ، تصل عند البعض إلى درجة وسمها، بالاحتيال و الخداع، فالقول أنّ هذه الطّريقة قد تكون ابتكار جديد، نشأ نشأته الأولى في البلاد الفرنكوفونيّة، في بلجيكا و الكيبيك و سويسرا رومونـد، قول مردود عليه، غير صحيح، و ذلك بحسب رأي الباحث نيكو هيرت[1] فإنّ الأبحاث النّظرية المتعلّقة بطريقة التّعلم بواسطة الكفاءات، يعود حقيقة إلى السّبعينيات في البلاد الانكلوسكسونية، كأعمال الباحثين هوستن و هاوسام، و التي صدرت سنة 1972، و في العام الموالي، صدرت أعمال شميدلر، و بارنس و كلينستاد، و اعتنت هذه الأبحاث بالأساس بالتّكوين المهني. وأيضا ومن خلال التّكوين المهني تمّ إدراج هذه الطّريقة في هولندا، وفي التّسعينيات من القرن الماضي، عمّ تطبيقها على كافة مستويات وأنواع التّعليم في هذا البلد. لكن ابتداء من بدايات 2000، تعرّضت هذه الطريقة للانتقادات لغموضها المرتبط بتعدد دلالات أو تأويلات مفهوم الكفاءة، ما دفع بالمجلس التربوي الهولندي سنة 2001، بالمطالبة بتقرير لخبراء يوضح فيه و يبرر استعمال مفهوم " الكفاءة "، و يمضي الباحث على هذا

[1] - ولد نيكو هيرت سنة 1954 بدوقية لكسمبورغ، باحث في القضايا التربوية، خاصّة ما ارتبط بالفوارق والتمييز داخل المدرسة، وتسليع التّعليم، ونقد المقاربة بالكفاءات، والتحليل الماركسي للوظائف، والتّناقضات والتّطورات التاريخية التي يشهدها التعليم في الدّول الرأسمالية المتقدمة. من مؤلفاته: " ماذا تعلّمت في المدرسة؟"

المنوال، موضحا تاريخ إدراج هذه الطريقة و المراسيم التي قننت لهذه الطريقة، في مقاطعات و دول، كمقاطعة الفلندر ببلجيكا، و في الدّول الانكلوسكسونية، بالنسبة لنا، و هذا السياق لا يهمنا كثيرا هذه الأمور، إنّما الذي يُمثّل الأهمية، هو هل هناك نقائص تُسجّل على هذه الطّريقة أم لا؟ يجيب نيكو هيرت بأنّ :" من بين المآخذ التي تسجّل عادة على المقاربة بالكفاءات أنها تُركن المعارف إلى وضع ثاني، و لا تقم وزنا للمضامين الخاصّة بالمواد المُدرسة .. وبالرغم من الإنكار الذي يبديه من يتبنى هذا الطريقة، فنحن نعتقد أنّ هذا النّقد ليس فقط مبررا، بل أساسيا"[1] وحتى يُقدّم إثباتات على صحة موقفه، يعيد نيكو هيرت إلى الأذهان ما نشره في كُرّاس، ردا على الذين يقولون بأنّ اعتماد مقاربة الكفاءات، هو تخلي عن المعرفة، وزير التربية البلجيكي الفرنكفوني السيّد بيار هازات Pierre Hazette، سنة 2001، حيث قال:" للمعارف دورا أساسي تلعبه. و تبقى موضوعا للتعليم، و لكن بالنّظر على أنّها " وسائل في خدمة أل"، "أدوات للحشد" . فما الفائدة من معارف لا تُستثمر أبدا، في وضعيات حياتية"[2]، ما قد يتوصل إليه القارئ، أنّ ما ذكره الوزير ينم عن استخفاف بالمعرفة وقيمتها الذاتية. يتابع الأستاذ نقده، فبعدما وجّهه للجانب السياسي، مُمَثلا في وزير التّربية بصفته مُشرّعا و مقننا لهذه الطّريقة، يوجه أسهم نقده، للمنظرين المروجين لها، فهؤلاء يعترفون صراحة التّمكن من المعرفة، لم يعد هدفا تعليميا، بل أضحت المعارف وسائل خادمة لتطور الكفاءات، و لتدليل على صحة ما يراه يقترح علينا تعريف الكفاءة لأحد المنظرين لهذه المقاربة، و أقصد الباحث برنو Perrenoud، و الذي يؤيد القول الذي يفيد بأنّ الكفاءات لا تولي الأهمية للمعارف و لا يمكن لها الاستغناء عنها، و لكن في نهاية المطاف يعترف مضطرا، إلى الاعتراف، بأنّه إن أردنا تطوير الكفاءات، علينا في المقابل أن نقلّل من تلقين المعارف، يمضي الباحث في تحليله الرافض لمنطق المقاربة بالكفاءات، ذاكرا أنّه إذا تعلّق وجود معرفة ما في المدرسة، إلا مدى استعمالها خدمة لتطوير كفاءة، أيّ في تحقيق مهمة ما، فإننا، سنقصي ابتداء معارفا ، لكونها و للأسباب مختلفة ليست موضوعا لمهمة في سياق دراسي، و لتقريب أكثر الفكرة التي يود إيصالها للقارئ، يقدّم الباحث حال تدريس مواد ذات حمولة معرفية معتبرة للتلاميذ، مثل الفيزياء و علم الفلك، فالمطلوب أن لا يُكوّن التلميذ تراكما معرفيا عن هذين العلمين، بل الطّامة الكبرى، أن لا علاقة للمضامين المعرفية التي يزخر بهما هذا النوع من المعارف العلميّة، و ما يُقدّم حقيقة للتلاميذ؛ المرجو من هؤلاء التلاميذ، هو كتابة مقالا حول، أو بطاقة معلوماتية حول، باللجوء إلى ما يتكرّم به الفضاء الأزرق، أو تحضير محاضرة بواسطة الصّور الشّفافة. ما يجعل بعض الأساتذة يشعرون بأنّ كلّ هذا مضيعة وقت، ولكن الباحث

[1] - Nico Hirtt, L'approche par compétences : une mystification pédagogique, L'école démocratique, n°39, p 16/34.

[2] - Ibid., p16/34.

يعتقد أنهم متوهمون، لأنهم غير مدركين أنّ الهدف من وراء كلّ هذا، ليس أن يتحكم التلاميذ أكثر في علوم مثل الفيزياء أو علم التّاريخ، إنما الهدف الأخير هو تعلّمهم كيف يشكلون ملصقات أو بطاقات معلومات، أو تكوين صفحات على الويب، أو عرض بواسطة برنامج باور بوينت لموضوعات لا يتحكمون فيها البتة. وندعو هذا تواصلا، وهذا ما يُطالب به سوق العمل. و ربما كان الأحرى بنا بصفتنا قُرّاء لما ورد في مقال الباحث نيكو هيرت، أن نُطلع المتلقي أو المتعلم، و بمناسبة ذكر عبارة " سوق العمل"، أنّ الباحث قد طرح و قبل ما كنا قمنا ببسطه أعلاه، سؤالا غاية في الأهمية، منطوقه: من هو المستفيد من تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس أو في مراكز التّكوين المهني، فيجيب في ما معناه، بمجرد أن نمعن النّظر قليلا في الخطاب المتيم لبعض البيداغوجيين للمقاربة بالكفاءات، يتكشف لنا كنه هذه المقاربة، و الذي يدفع دفعا المدرسة إلى أن تكون أداة طيّعة، خدمة للمردودية الاقتصادية و الرّبح. فأوّل شيء ملفت للنظر، العلاقة الوثيقة بين من جهة المقاربة بالكفاءات في مجال التّعليم، و من جهة أخرى البحث عن كفاءات خدمة للمنافسة الاقتصادية في ميدان المقاولة، و لأدل على صحة وجود هذا الرباط بين المجالين، استعانة المناهج المدرسيّة بمفاهيم اقتصادية مقولاتية، مثل " مجموعات مهام " "familles de taches " و"مرجعيات الكفاءات" "référentiels de compétence"، وتأكيداً على هذا الطّابع الاقتصادي الرأسمالي المتنامي في مراكز التكوين و في المدارس بالغرب، يعود إلى بيان هذا الأمر من قبل أساتذة جامعيين متحمسين لتّطبيق هذه المقاربة في مجال التّعليم، و يذكرهم بالاسم، و الجامعة التي يُدرّسون بها. وهم كريستيان بوسمان وفرانسوا-ماري جيرار وكسافيه روجيار، فعلى سبيل المثال تذكر كريستيان بوسمان، نظرا لأنه صارت الأعباء المالية ثقيلة على عاتق الشركات أو المؤسسات، سيكون من المفيد بالنسبة لهذه الشركات أن تدفع قدما المدرسة إلى تُحدث تغييرا على مستوى البرامج الدراسية، ليتحول إلى مناهج كفاءات. ولأظهر لهذه الضغوطات الممارسة الصادرة عن هذه الشركات الرأسمالية على المدرسة، من خلال مطالبتها السلطات التشريعية الأوروبية، بتخصيص ميزانيات مالية معتبرة لمشروع UNICAP، أي الوحدات المُرأسلة، Unités capitalisables، والذي يسعى إلى تحديد لكلّ فئة مهنية مرجعية كفاءات خاصة بها، وأن يُعاد توزيع التّكوين إلى وحدات مرئسلة تدريجيا. وما يلاحظ على هذا المشروع وغير من المبادرات المماثلة، أنّها تُركز على مرجعيات كفاءات مهنية، بخاصة تلك المهن التي تتطلب مستوى عالي، والتي تتجه صوب وضعيات مختلفة للغاية، كتأويل الصحيح لمشكلة ما، أو قراءة صحيحة لنمط عملياتي، أو البحث في كتاب مرجعي عن معلومات ذات فائدة لغرض محدد، والتفاعل بطريقة نقدية مع وضعية ما. و يتابع الباحث على هذا المنوال في إحصاء و تعيين الأساتذة المشهرين لهذه الطريقة، و التي مهما قيل من قبل بعض هؤلاء، من أنّ هذه الطريقة مستقلة عن العالم الاقتصادي، بحجة أنّ التدقيق في تواريخ نشر

الكتب التي تُعنى بهذه الطريقة لا يسمح لنا من التأكيد على أسبقية المؤسسات في تثمين الكفاءات، فإنّ حجتهم هاته تظل ضعيفة، فحتى و إنْ سلمنا بأنّ منظري طريقة التّعلّم بواسطة الكفاءات، قد طوّروا الطريقة بمعزل عن التدخل العامل الاقتصادي، إلا أن هذه الطريقة تحظى باهتمام بالغ من قبل الأوساط الاقتصادية، و ربما لهذا السّبب، الطريقة تلقى رواجا. يشير الأستاذ ميشال توزي و بعجالة إلى المآخذ التي تُسجّل على طريقة التّعلّم بواسطة الكفاءات، متحاشيا الرّد المباشر، ذاكرا أنّ الذي يشغله في هذا السّياق، ليس الحديث عن هذه الطّريقة بصفة عامّة، و لا إثارة مشكلة الكفاءة المستعرضة[1] الصّعبة، و لا أيضا التّطرق إلى مقاربة جون بياجيه العامّة. بل الذي عزم على تبيانه في مقاله، بصفته ديداكتيكيا في الفلسفة، هو النّظر إذا كانت هذه المقاربة بمقدورها متّى مورست أن تُساعد التّلاميذ على تعلّم التّفلسف.

في العنصر الثّالث من مقال الأستاذ ميشال توزي، يتكلّم عن المقاربة بالكفاءات عندما تطبق على صعيد التّعليم الثّانوي، تحديدا في بلده فرنسا، و في البداية يقترح (دلالة الكفاءة الفلسفية و قد ألحقت بالتلميذ، بمعنى آخر التفكير الديداكتيكي داخل المدرسة، من دون إغفال الحديث عن كفاءات أستاذ مادة الفلسفة، و ذلك لأجل التمكين لتطور هذه الكفاءات لدى التلميذ)، معتبرا هذه الكفاءة الفلسفية بمثابة " معرفة للتفلسف" أي القدرة على التفكير الذاتي، و هذا لا يعني البتة أن يكون تفكير التلميذ إبداعيا، إنّما المطلوب و بحسب الأستاذ ميشال توزي، صاحب تفكير خاص به، و أن يصير فكريا مستقلا، و أن يُطوّر تدبره، حول المسائل المطروحة، و هذا ما يفهمه الأستاذ من دلالة الكفاءة، و التي تعني حشد بطريقة مدمجة الموارد الداخلية و الخارجية باتجاه نوع من المهام المحددة و المعقدة و الجديدة، و حتى يبين وجاهة تعريفه الفلسفي للكفاءة، مضطر الأستاذ إلى تحليل عناصر التي يتألف منها هذا التعريف.

ب -أنواع الكفاءات:

أ-الكفاءات المعرفية: لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل يمتد إلى امتلاك كفاءات التّعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

[1] - وتُسمى أيضا بالممتدة أو الأفقية، تبنى هذه الكفاءة، من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التّعلمات أو النّشاطات، كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلمّات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد (معارف عمودية ومادة واحدة) أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المُتقاطعة في عدد معين من المجالات المعرفية، فتوظف تلك المعارف في عدد معين من المجالات المعرفيّة، فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في مجموعة من الوضعيات كدروس مختلفة متنوعة، تمارين. [عن خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، الجزائر،2005، ص 77].

ب – كفاءات الأداء: وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إنّها تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

ج-كفاءات الإنجاز أو كفاءات النّتائج: وتتمثل في إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطّلاب، ولذلك يفترض مثلا أنّ المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيّرات في سلوك المتعلّم.

د-الكفاءات الوجدانيّة: وهي المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقيّة، والمثل العليا، والمبادئ السائدة في أيّ مجتمع.

هـ-الكفاءات الاستكشافيّة: تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرّف على النّواحي المتعلقة بعمله.

وهناك من يُقدم تقسيم آخ لأنواع الكفاءات:

أ-كفاءة أساسية: كفاءة يتوقف عليها مواصلة التّعلّم في المراحل اللاحقة.

ب-كفاءة أفقية: compétence transversale وترتبط بالقدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسّلوكات المشتركة بين كلّ التّعلمات أو المواد والنّشاطات لمواجهة وضعيّة جديدة غير مألوفة والتّكيف معها، ولحلّ المشكلات وإنجاز المشاريع.

د-كفاءة مادة: compétence disciplinaire وترتبط بالقدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسّلوكات الخاصّة بمادة معينة لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة والتّكيف معها ولحل المشكلات وإنجاز المشاريع.

هـ-كفاءة مجال: compétence du domaineترتبط بالقدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسّلوكات الخاصّة بإحدى مجالات التّعلّم-اللغات، العلوم .. لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة والتّكيف معها ولحلّ المشكلات وإنجاز المشاريع، مثال عن مجال اللّغة؛ إنتاج نص موظفا أبنية لغوية.

و-كفاءة تميّز: compétence de perfection كفاءة لا تحول دون مواصلة التّعلم لمن لا يمتلكها بعد.

ز-كفاءة نهائية: compétence finale القدرة على الاستخدام الناجح داخل مادة معينة لمجموعة مندمجة من كفاءات المادة التي سبق تملكها لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة للتكيّف معها ولحل مشكلات وإنجاز مشاريع، وذلك في نهاية فترة ثلاثية؛ سنة، مرحلة.

2-الفلسفة والتّدريس بالكفاءات:

أ-ديداكتيك الدّرس الفلسفي:

يُسلم أرسطو أنّ تطورا ما يظهر لدى الفرد، تبعا لما هو عليه طبعه ومزاجه، لذا، فعلى معلم الفلسفة، أن يتعرّف على ذاته أوّلا، وأن يكتشف شخصيته، وأن يقدر مواهبه وكفاءاته، لكن هذا الانتباه للذات ليس بالأمر المتاح للجميع، فجميعنا غير مهيئين على الدوام للنظر لصورنا. كم هو شاق على المعلم أن يعيد قراءة درسه وتحليل مراحله، وفحص أفكاره وأدلته. وقد يحصل أن يُوفق المعلم عندما يتحقق من درسه، لكن لن يذهب بعيدا في هذا الأمر، كأن يحلل قدراته والاعتراف بعيوبه والقصور الذي يعتري شخصه وطرق تصرفه. ولو سلمنا أن بعض المعلمين يمتازون بهذه الشّجاعة في محاسبة الذّات، فهل ينجحون في تعليم التلاميذ الكفاءات المطلوبة؟

- **طرائق تدريس الفلسفة**: ما هي الطرائق التي ينبغي التّعويل عليها، في الدرس النّظري؟

يطرح أمام الأستاذ أكثر من طريقة واحدة، فيختار الطّريقة المناسبة لتحقيق كفاءات محددة قد ألحقت بكل محور، أو إشكال فلسفي، ولكن قد تكون الطّريقة التّوليدية هي الطّريقة الأكثر ترجمة لروح التّفلسف، وانعكاسا لما تكون عليه الفلسفة الحقة:

- ✓ **الطّريقة الحوارية أو التّوليدية :Maïeutique** وتعني أصلا، فن توليد النّساء؛ وتعني في الفلسفة بالطّريقة السّقراطيّة، فن حمل المخاطب إلى اكتشاف الحقائق التي يحملها في نفسه، وهذا عن طريق سلسلة من الأسئلة. فلقد كان سقراط لا يدعي أبدا، أنّه مدرس، بل كان يقدم نفسه، كزميل متعلم يضع نفسه دائما، على أهبة رحلة جديدة للكشف، وكداع للآخرين لكي ينضموا إليه، وكان منهجه يبدأ بمناقشة أيّ موضوع شائع ويسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة، مستعدا لإبدائه. وبتوالي الأسئلة، تنكشف الإجابات التي لا تتفق مع الإجابات الأولى. وهكذا، تمضي المناقشة حتّى يصل الضحية إلى حالة من الحيرة التّامة، ويضطر إلى الاعتراف بأنّه لا يعرف شيئا عن الموضوع الذي عبّر في البدء، عن رأيه فيه بكلّ ثقة. وبالنسبة إلى المتعلم الحاذق، تكون هذه النتيجة السّلبية، هي المرحلة الأولى فقط، في عملية التّربية، إذ تتداعى التحديدات الجديدة. وهذا معناه، التّدرج إلى تحصيل الحقيقة، عن تكوين التّصورات ..
- ✓ طريقة إشراك المتعلم: تقوم على المشاركة وعلى البحث والتّحليل، فالمتعلم مطالب هنا، بالمشاركة في بناء المعارف، فيتحفز على أخذ الكلمة أكثر مما يسمع، وعلى طرح الأسئلة أكثر مما يستقبل من معلومات، وعلى تقصي الإجابات الممكنة، أكثر من البحث عن

الإجابة الصّحيحة، وعلى بناء السبل، أكثر من تطبيق الوصفات. إنّ الأمثل هو أن يتحرّك المتعلمون في القسم، أكثر من الأساتذة وأنّهم في نهاية اليوم، يكونون أكثر تعبا.

- ✓ - دور الأستاذ: أن يتقدم كمجرد وسيط بين المتعلم والمعرفة، أو كمجرد دليل، ونعم الدليل، فيحثه على البحث والاختبار والتّفكير، ويحثه في أثناء المناقشات، على التّعبير والحجاج. إنّه صالح لأن يكون وسيطا ينشئ الروابط، ومتجولا يحسن التّنقل من منطق إلى آخر وهو يحدد تحديدا جد واضح، حقل الحرية الممنوحة.

* في الطريقة التّقليدية: يمثل الأستاذ الشخصية الحائزة على المعرفة الحقة، يمنح، ويصحح، ويهذب، أمّا مع المقاربة الجديدة المعتمدة، ينحصر دور المعلم في دور توجيه المتعلم، فيساعد على اكتساب كفاءات محدّدة.

* الحوار الفلسفي، يقتضي، انتقال من الفكر البسيط إلى الفكر النّقدي والحجاج الذي لا يمكن أن يتعيّن سلوكا في المتعلم إلا بشرط حيازة هذا الأخير، جملة من المعارف النّظرية، فضلا عن اكتساب مهارات فكرية معقدة.

* دور المعلم يكمن في خلق التّموقع، فيصغي ويستنفر، ويُوجه ويُحفّز

* ولأنّ سقراط النموذج الأوّل تاريخيا، في تعلّم التّفلسف، فإنّ المعلم اليوم و في أي وقت كان، الاستئناس بأسلوبه التّعلميّ، و ذلك نظرا، لتحقيق علاقة تفاعليّة خطيّة، بين المتعلم و المعلم، فتارة يتدخل المتعلم، و تارة أخرى يدلي المعلم بدلوه، دون إقصاء أو تهميش، ما يجعل المتعلم مدركا بقدراته واعيا بها، منخرطا فعلا في العمليّة التّعليمية-التعلميّة.

* يقتضي تعلّم التدبر الفلسفي في إطار الطّريقة الحوارية، العمل الجماعي، ما يساعد على إدماج المهمات، و المواد التّعليمية: فمنهجية المشروع، تستدعي المعارف السّابقة، و بالتساؤل عن ما " ماذا يجب أن أعرف؟ ، نلاحظ أن عددا من المتعلمين يجدون صعوبات جمّة في الاستيعاب و الحفظ، و يعود سبب ذلك، جهلهم كيفية التّصرف في مثل هذه الوضعيات، و عدم درايتهم استخلاص ما قُدّم لهم، و عدم قدرتهم على بلوغ ما بلغوها باعتماد طريقة أخرى، غير تلك التي تعلموها، أسئلة مثل هذه إن أدركت من قبل المتعلمين، حملتهم آخر مطاف، إلى تشكيل نظرة نقدية حول أساليب ما تمّ إنجازه، و اكتساب استراتيجيات مفيدة للتعلّم.

* يتجه المتعلم إلى العمل على إنجاز المشروع الذي يحمله في رأسه، فنراه يقارن بين رأيه، وآراء الآخرين، وينمي هويته في العمل الجماعي، ونراه يقوّم عمله طوال مراحل المشروع، فيُعيّن أين أصاب، وأين الصّعوبات، ولماذا ظهرت، وهكذا، وهو في كلّ هذا يثير أسئلة قد تسمح لزملائه ولأستاذه، بفتح آفاق من خلالها، يتمكنوا من مساعدته على التّفكير، والوقوف على الحلول.

* يساعد المشروع على إعطاء التّعلّم مدلوله، ويقرن الكثير بيداغوجيا الاكتشاف، بالرّضا العام، والرّوح الجماعيّة المؤسسة على التّحاور والتّشاور، أمّا المتعلم المتروك لأمره، فإنّه لا يتعلّم بيسر ولا بمنهجية ولا بنجاعة، ولا يكتسب الكفاءات الموادية، ولا تلك المقررة في مشروع الفريق.

وعليه، ينبغي الدّفع بالمتعلمين إلى الشّعور بأن كلّ واحد منهم، هو في الحقيقة عنصرا فعّالا، ومساهما في إنجاز المشروع، شريطة أن تثمن ثقافة التّعاون والتّعاضد.

- ✓ **الطريقة الإلقائية:**

أ-تعريفها: هي الطّريقة التّي يقدّم فيها، الدّرس كخطاب، على هيئة محاضرة، قد اتصفت بالتفكير المتماسك، والبنية المنطقية المحكمة، والمادة المعرفية الغزيرة، واللّغة السّليمة، يُتفوه بها بصوت بليغ، ونطق صحيح.

ب-شروطها ومزاياه: للأخذ بهذه الطّريقة، يجب على المعلم احترام الشروط الآتية:

* أولا، كتابة عناصر الدّرس في شكل تصميم وضبط للمصطلحات؛

* ثانيا، تدعيم الإلقاء، ببعض التّقنيات والفنيات كالتّشويق، وتلوين الصّوت، والإسماع بلغة سليمة وفصيحة، وأحيانا مسليّة؛

- ثالثا، أنْ يُقدم للتلميذ الهدف من الخطاب، مع طرح الإشكاليّة، واحتوائه على العقدة البيداغوجية؛

- رابعا، أن يجعل الأستاذ من هذه الطّريقة، أداة لتنمية الحافظة (الذاكرة) لدي التّلميذ؛

- خامسا، أن يحضر المعلم الدرس معرفيا، و ذلك بالعودة إلى الأصول؛

علاوة على هذه الشّروط، هو ورود مراحل الدرس ورودا متسلسلا، كل مرحلة تؤدي إلى مرحلة مقبلة، وهكذا دواليك، كأن الدّرس الواحد جسم قد التئمت أعضائه، فتناغمت، وكان يقول العالم

الأبلي، أستاذ عبد الرحمن بن خلدون:" ينبغي لطالب العلم، ألا يشتغل بما أشكَل، حتى يختم الكتاب؛ لأنّ أوّل الكتاب، مرتبط بآخره، فإذا حقق أوّل العلم وآخره، حصل فهمه، وإذا بالإشكال وقف، وكان مانعا له من الختم. وختم الكتاب أصل من أصول العلم، ومن لم يختم الكتاب في علم، واقتصر على أوله، لم يحصل له فهمه، ولا يحل له أن يقرأه".

من مزايا هذه الطّريقة، تبليغ المادة المعرفيّة، وتنمية «القدرة" على الإصغاء وتفعيل الملكات العقلية من خلال تتبع التّلميذ لعناصر الخطاب.

- ✓ **الطّريقة المقاليّة** (تدريس الفلسفة عن طريق بناء المقالة):

أ-تعريفها: يتم من خلال هذه الطّريقة تقديم الدّرس باعتماد خطة منهجية محدّدة، قد تكون حينا بمحاكاة الطّريقة الجدلية، وحينا آخر، بالاستعانة بطريقة المقارنة، وحينا ثالثا باتّخاذ الطّريقة الاستقصائية منهجا لتقديم الدّرس، ويقع اختيار الطريقة من قبل المعلم، بمساءلة طبيعة الموضوع الذي يود تقديمه، وكيفية مقاربته.

ب- فائدتها : ممارسة مهنة التدريس بصفة عامّة، و تدريس مادة الفلسفة بصفة خاصّة، يقتضي بطبيعة الحال، أن الذي أوكلت له هذه المهمة، عارفا ماذا يُدرّس، و لا يعقل، أن نُدرّس دون أن نكون على علم بالأهداف المرجو تحقيقها، و النهج الذي يقع عليه اختيارنا للتبليغ و التواصل، أو " العصا التي نتكئ عليها أثناء تقديم الدّرس" فهناك عوامل أو شروط متداخلة تتحكم فيه، منها طبيعة الموضوع و نوع الأهداف المرتسمة، و خبرة المعلم و شخصيّته، و مستوى التلاميذ و الدرجة المعرفية التي حققوها طوال مسارهم الدراسي السّابق، و متى تحقق ذلك، [علمنا أهمية الطّور الثانوي في العملية التعليميّة- التعلميّة، أو المسار الإجمالي للمتعلم، و مدى تأثير ما اكتسبه هذه المتعلم في هذه الطور، على تكوينه الجامعي المستقبلي، في حال ما حاز على شهادة البكالوريا، بل أزعم أنّ أثر هذا الطور و ما يشكله، لا يقتصر بالنسبة للمتعلم على الجانب التّعليمي و التربوي، بل يتجاوز هذا المستوى أو المنحى، إلى مناحي أخرى مرتبطة بتكوين شخصيّة المتعلم، و بالمحيط الذي يعيش فيه].

ج-علاقتها بالدّرس الفلسفي: تتجلى هذه العلاقة في مستويات ثلاثة هي:

* علاقة منهجية: المراد الأساسي من تقديم الدّرس لا يحصر في تقديم المعلومة، إنما صار اليوم يركز على الجانب المنهجي، وتقديمه على المادة المعرفية، فلا يهم كثيرا، إن كان المتعلم قد امتلأ رأسه بالمعلومات، إنما الأهم الدراية الحقيقية بالطريقة أو المنهج الذي أدى بهذا

الفيلسوف أو ذاك، إلى بناء نظرية، وتكوين موقف، وتحصيل معرفة. بعبارة أخرى، فإنّ الدرس يولي الأهمية القصوى إلى القدرات العقلية ونموها وتحويلها إلى كفاءات، كالنّقد والتّحليل والمقارنة والبحث، وأيضا فإنّ من مرامي الدرس دفع التّلميذ، إلى استخدام أسلوب الحجاج وأسلوب الاستدلال، لأجل تنمية ملكة التّفكير المحكم والتحليل المنطقي.

* علاقة عمليّة-سلوكية: ولأنّ الكلمة العليا اليوم في ميدان التربية والتعليم، هي لمنطق النجاعة، فعلى القائمين على هذا الميدان أن يتساءلوا مثلا عمن هو المتعلم الموفق؟ هل ذاك الذي يستوعب الدّرس استيعابا تاما، أم ذاك الذي ينجح في بناء مقالة فلسفية؟ إذا كنا نعلم أن التلميذ النّاجح في البكالوريا، هو التلميذ الذي تمكّن من كتابة مقالة تلتزم بالمعايير التي عرفها و خبرها طوال السنة الدراسية، الأستاذ الذي تغيب عنه هذه الحقيقة، أيّ أنّه عندما يقدم درسا باعتماد المقالة نهجا، فإنّه إنّما يساعد التلميذ على التمكن من كتابة المقالات، معززا بذلك ما يقوم به في الحصّص التّطبيقية، و متى لم يُدرك المعلم أهمية هذه السانحة كان كلّ ما يقوم به قليل الجدوى و الفائدة، فقد يهضم التلاميذ أحيانا، جميع الدروس، حفظا و استظهارا أو فهما و إدراكا عن طريق الشّرح و الإلقاء، و لكنهم يجدون صعوبة، في إنجاز مقالة. ما يؤدي آخر مطاف بالمتعلمين إلى الاكتفاء بكم من معلومات يُحفظ، ويرد متى طلب. من غير أن تحوّل قدراتهم الكامنة إلى عمل ملموس، فيتيهون بين الدروس، والنصوص، والكتاب من جهة، وبين المقالة من جهة أخرى، فلا يدركون جيدا، العلاقة بين هذا وذاك حيث لا تنسيق ولا تكامل.

* علاقة تسخيرية: لم يعد يكتفي المعلم بعرض الدروس، مهما كانت هيكلته ناجحة، بل يطلب منه البحث عن سبل تسخيرها لتوصيل محاور البرنامج، ولإعداد التّلميذ لإنجاز المقالة بوجه أخص. وانطلاقا من هذا المسعى البيداغوجي، يكون التلميذ. بدءا من فهمه للدرس، قد تقدم في الاطلاع على المسائل المقررة، وقد تهيأت له أسباب تحليل المقالات وبنائها. وعليه، يفترض أن يكون المعلم هو بذاته مدركا للعلاقة الوثيقة، التي تربط الدرس بالمقالة، ليبرز بعد ذلك هذه العلاقة للمتعلمين؛ إنّ المنطق التّربوي يقتضي مطالبة المتعلم بما تلقاه من دروس، أن يستثمرها، فيهتدي بدافع منها إلى كتابة مقالة، وإن لم يبلغ المعلم مع تلامذته إلى هذه الدرجة، فبمقدور هذا المعلم أن يحكم على مهمته بالفشل، لأن دروسه التي قدمها لم ترق إلى مستوى النجاعة المراد تحقيقها.

صفوة القول، المعلم غير مطالب بتعليم التّلميذ كيف يدرّس الفلسفة، إنما مرافقته ومساعدته على استثمار الدّرس لإنجاز مقالة وما تفترضه من كفاءات أو لحل وضعية مشكلة.

- **ب -ديداكتيك المقال الفلسفي**: أقصى ما نصبو إليه من تعليم الفلسفة قد يكون ربما أن نرى في لحظة ما أن المتعلم الذي تعهدنا، قد تمكّن أخيرا من إدراك مرحلة الكتابة والتّعبير، وحقق فعلا المرجو منه، فجسّد وبطريقته الخاصة، ما اكتسبه من معارف، ومارس مباشرة مهارات، قد امتلكها بالمجاهدة والمثابرة، والمتابعة والإصغاء. والحال أنّ أمر الكتابة الفلسفية لا يحضر لطالبه كلّما استدعاه، إنما عليه أن يغالبه ويطرحه أرضا إن تمكن، ففقرنا إلى هذا النّوع من الكتابة ظاهر لا يستدعي تقديم، وعجزنا لا حاجة لنا للبوح به، إنّ الإفراج عن العبارة الفلسفية تقتضي منا أن نسلك مسلك التدريب، وأن نهيأ أوّلا كل ما يلزم، حتى نخوض هذه التجربة والتي نطمح أن تكون إضافة وتعبّر أيّما تعبير عما نرغب فيه، وألا تلقى نفورا وتجاهلا من قبل المتلقي. فهو الحكم.

* مقدمة في الأسس النظرية للكتابة الفلسفية:

اعتقد الفيلسوف ديكارت أنّ "الصّواب – العقل - هو أعدل أشياء الكون توزيعا [بين النّاس]: إذ إنّ كلاً يعتقد أنّه قد أوتي منه الكفاية، بحيث إن أقل النّاس قناعة بكل الأشياء الأخرى قد ألفوا عدم الرّغبة في [الحصول] منه على أكثر ممّا لديهم "[1] غير أنّ هذا غير كاف في نظره فعلى المرء بعد ذلك أن يحسن التّصرف بهذه الملكة، و حسن التّصرف يتحقق للواحد منا إن كان صاحب طريقة واضحة المعالم، تنطلق من مقدمات لتصل حتما إلى نتائج. وقد عرّف ديكارت هذه الطريقة أو المنهجية، على أنّها مجموع العمليات الذهنية التّي يحاول من خلالها بلوغ الحقائق المستهدفة، مع القدرة على تفسيرها والتأكد منها. فالذي لا يعرف المنهج ولا يستخدمه بالنسبة لديكارت، هو أشبه بذاك الشّخص يُجهد نفسه في البحث عن الثّروة بالبحث عن متاع قد يسقط من عابر سبيل. إنّ المنهج هو القاعدة الإلزامية لكل إنتاج فلسفي أو علمي؛ وقد عرّف ديكارت المنهج على أنّه مجموعة من القواعد اليقينية البسيطة التي تكفل لمن يراعيها بدقة ألا يتوهم الصّدق فيما هو خطأ وألا يبدد جهده الفكري دونما هدف. وتمكن المنهجية الطّالب المتعلم من تجاوز الارتجالية، والالتزام بطريق واضح المعالم.

وللكتابة الفلسفية قواعد أساسية، على الطّالب أن يكون على دراية حقيقية بها:

[1] - ديكارت رينيه، حديث الطّريقة، ترجمة وشرح وتعليق عمر الشّارني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة1، 2008. ص، ص 40،41.

-أ قاعدة الوضوح: ينبغي أن يكون طرحنا للأفكار منذ البداية واضحا، حتى يتبين للقارئ الأهداف المقصودة والطريق المرصود لتحقيقها، وعلينا الإخبار عن نوع المنهج الذي ننوي تطبيقه، ونبرز أيضا بنية الحجج التي نعتمد عليه لتدعيم ما نذهب إليه، وفي كل هذا علينا توسل سبيل التشويق والإمتاع.

ب-قاعدة متوالية التّفكير: كلما تقدمنا في الإبانة والشرح، يجب أن نفعل ذلك وقد أظهر معرفة جديدة لم تكن لتعرف لو لا هذه حركة الفكر، التي يفترض أن يشعر بها القارئ المتتبع لما يذكر، فيعلم ونحن، آخر المطاف، الهدف النهائي، لمسعانا.

ج-قاعدة التّنظيم العامة: ويقصد بها، تلك الخطوات المتبعة في تحرير مقالة فلسفية، أو تحليل نص فلسفي، وهي:

- ✓ المقدمة: مرحلة أولى نحدّد فيها بدقة مضمون الموضوع، وأن نبرز المشكل المثار.
- ✓ صلب الموضوع: هذه المرحلة تمثل جسم التّمرين في الكتابة الفلسفية، والذي يضم إبانة تفضي إلى شرح المشكل الذي يثيره النّص، أو السؤال المطروح، ففي تحليل نص من نصوص الفلسفية يعد هذا شرحا لفكر صاحب النّص، ودراسة له، وبيان قيمته أو فائدته. وكذلك فائدة المشكل الذي يتضمنه، والنتائج المرتقبة للتحلي. وفي الحالتين، أيّ في حالة إنشاء مقالة فلسفية، ودراسة النص، فإنّ استعمال تصميم صارم ومضبوط أمر ضروري، وذلك قصد تنظيم سير الحجج وسيلانها.
- ✓ الخاتمة: مرحلة يتكشف لنا الطريق ومعالمه كلية، فيكون بحق ما أنجز على هيئة جسم مكتمل متناسق الأجزاء، يُتقبل من قبل القارئ. يتبين إذن أن التّشابك بين المقالة باعتبارها كتابة والكتابة باعتبارها إبانة وإعراب عن التّفكير، مما يجعل صعبا الفصل بين تدريب التّلميذ على الكتابة وعلى التّفكير في وقت واحد. والمقالة الفلسفية تأتي ههنا لتُصيّر الصعب أقل صعوبة، بصفتها ممارسة لعملية التّفلسف حيث تتساوق جملة مهارات من أجل بناء موقف تدبري حول موضوع من الموضوعات.

س: ما هي الكفاءات القاعدية المستهدفة في الكتابة الفلسفية؟

يذهب بعض المهتمين بالشأن التربوي إلى يجب أن تتم قراءة النّص وفق توجهات ثلاثة: هي أ-الأشكلة، ب-المفهمة، ج-البرهنة، بالإضافة إلى الصّياغة كشروط لكلّ عملية كتابة في الفلسفة شروط يتحدد سبيل إنجازها على أساس لحظات ثلاث هي: الفهم والتّخطيط والبناء

* الأَشْكَلَةُ: لحظة الدّهشة هي منطلق التّفلسف ودافعه، ومن خلاله يتم الانتقال من وضع الجهل، إلى مقام المعرفة، ومن الواضح أنّ الأَشْكَلةَ إنّما تتنزل ضمن هذا السّياق. إنّها تعبير عن حيرة إزاء مسألة ما، بل إنّها علامة فكر متقد يقصد المعرفة. والأَشْكَلَةُ هي الحركة التي تكشف عن المشكل الذي يطرح في النّص، أو المشكل الذي يطلب من المتعلم أن يكتب عنه مقالا فلسفيا، كما تكشف عن رهاناته، وهي أيضا إعادة بناء الإشكالية التي أثيرت من قبل صاحب النّص مثلا، لذلك تبدو جهدا فكريا خالصا، يبذل المتعلم مثلا، لإرغام النّص على الكشف عن مضمونه ومقاصده، وكلما تقدم المتعلم في هذا السياق، فأبان عن المحجوب، بدت له آليات كتابته وكيفياتها

* الحجاج: الحجاج أنواع وأصناف:

- حجج التتابع أو التّعايش: تبنى على العلاقات وعلى نظام السببية، وتحديد العوامل.

- الحجاج بالمثال أو بمشتقاته: للمثال وظيفة تدعيم استدلال معين، أو برهان معين، وهو لا يُشكل في أيّ حال من الأحوال الحجة، وبحسب تصور بيرلمان إلحاق الخلط بالحجة كما هي في الواقع، والذهاب نحو الحدث المبني على التّجربة الخاصّة، يعني الوقوع في خطإ بلاغي فادح. بداخل مناقشة فلسفية ما، يقوم المثال بتدعيم القاعدة التّي سبق توضيحها وتأكيدها، أو توضيح مفهوم ما وضبطه.

* المَفْهَمَةُ: إنّ مهمة رصد المفاهيم أو إثبات دلالاتها أو البحث في طبيعة العلاقة بينها، أو تتبع نمو مفهوم ما داخل سياق النّص، يستدعي سيرورة تفكير تتمكن وفق سلسلة متدرجة من المهام من تحديد مجال النّص الذي يحلل، أو الالتزام بمطلوب ما يكتب بشكل دقيق. وعليه، فإنّ المتعلم مطالب:

أولا، استخراج شبكة الكلمات المفاتيح؛

ثانيا، تقسيم هذه الشبكة وفق أبعاد دلالية إلى مجالات؛

ثالثا، البحث عن الروابط بين هذه المجالات (مقارنة-تفريق-تماهي-تناقض...)؛

رابعا، تحديد النواة التي تتحرك وفقها جميع المجالات؛

خامسا، استخلاص دلالة المفهوم من خلال تتبع التّحولات التي تفترضها سيرورة تشكله داخل النّص؛

ما قد نتوصل إليه كاستنتاج أن المقالة الفلسفية، سواء كان سؤالا فلسفيا قد طرح ابتداء، أو معالجة لمضمون النّص، هي بناء إشكالي، وبرهاني، ومفهوماتي. وإذا أدرك المتعلم المقبل على الكتابة الفلسفية، ما

ذكر آنفا، جاء التدريب على تحليل مقالة فلسفية، أو تحليل نص فلسفي، سلس في التأدية، وبالتالي مقبولا بالنتيجة،

ج-**التدريب على تحليل نص فلسفي**:

- لحظة الفهم أو التّشخيص: حتى يتحقق مطمح تحصيل الفهم الدقيق، فعلى المتعلم تتبع هذه الخطوات:

أ-تحديد المبحث وزاوية النّظر والسّؤال العام؛

ب-البحث في أطروحات النّص والكشف عن رهاناتها؛

ج-استخراج الكلمات المفاتيح واستخلاص المفاهيم الرئيسية منها؛

د-بناء الإشكالية الرّئيسية.

- **لحظة التّخطيط**: مرحلة تُبين عن مدى انتظام الحجج وتراتبيتها، بغية بناء موقف ما، وهي ما تعبّر عن زمنيّة النّص ومرحليته؛ ولذلك فإنّ لحظة التّخطيط تستلزم لحظة الفهم أيّ تتطلب وعيا بالمقاصد الأساسيّة لمطلوب النّص، ومن أهم المهارات المساهمة في لحظة التّخطيط:

1-تقسيم النّص إلى وحدات إشكالية؛

2-الكشف عن الخيط النّاظم لهذه الإشكاليات؛

3-استخراج دلالات المفاهيم سياقيا بالانتباه إلى نمو المفهوم داخل حركيّة النّص؛

4-إدراك طبيعة الحجاج في النّص؛

5-افتراض المرجعيات الفلسفيّة التّي تُدعم موقف صاحب النّص؛

6-محاورة النّص بمساءلته فيما يسكت عنه أو ما يستتبعه؛

-7 القدرة على تصور وبناء مقدمة؛

- 8 القدرة على تصور وبناء خاتمة.

- لحظة الإنجاز: تتطلب مهارتين:

-1 الاهتمام بأدوات الرّبط وبالاستنتاجات ..

-2 الاهتمام بالصّياغة العامّة للمقالة.

ثانيا: التّدريب على كتابة مقالة فلسفية:

- لحظة الفهم أو التّشخيص:

-1 تحديد دلالات المفاهيم وطبيعة العلاقة فيما بينها؛

- 2 الانتباه إلى البنية المنطقية (صيغة المساءلة – التركيب اللغوي.)؛

- 3 استخلاص المطلوب وتحديد رهاناته؛

- 4 الأشْكَلَةُ

- لحظة التّخطيط:

-1 العنصرة الإشكالية الواضحة والمشروعة؛

- 2 البحث في الحجج المدعمة لهذه العناصر؛

- 3 اختيار المرجعيات الفلسفية التّي يمكن توظيفها؛

-4 إنجاز مقدمة؛

- 5 إنجاز خاتمة.

- لحظة الإنجاز:

- 1 الانتباه إلى أدوات الرّبط وبناء الاستنتاجات؛

-2 الصّياغة النّهائية التّي تتخلّص من التّعثر أو عدم النّمو.

صفوة القول: يتبيّن لنا في ضوء ما تقدم، أنّ الكتابة المنهجية في الفلسفة، شرط أساسي وضروري، حتّى يُقبل النّص أو المقال، القبول الفلسفي، ويُعتد به؛ لذا لا بد من تدريب المتعلم على أسس الكتابة

الفلسفية والتّدرج بإكسابه المنهجية المناسبة، وتزويده بالمهارات التي تساعده على التّفكير الحرّ والخلاّق، وتُمكنه من بلوغ مرحلة الإبداع الفلسفي.

د -ديداكتيك الإنتاج الفلسفي:

الإنتاج الفلسفي: خطوات الرئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفي في سياق التّعليم الثّانويّ:

- ✓ قراءة لكامل الإنتاج الفلسفي (المنقذ من الضلال) من قبل المتعلم، بعيدا عن الأجواء العامة السائدة داخل القسم؛
- ✓ عرض في السّاعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف و إبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته؛
- ✓ إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف وتحرّكه؛
- ✓ في ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية؛ وعدد السّاعات المخصصة للنشاط التّعلمي، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، والتغلغل في نسقه؛ ومشاركته معاناة التّأمل محبة التّفلسف؛
- ✓ وفي الأخير، استخلاص النتائج من الاشتغال على مؤلف مثل مؤلف حجة الإسلام (المنقذ من الضلال)

هـ-ديداكتيك العروض الفلسفية:

كيف يتم تقويم العروض؟

يمكن تقويم العروض وفق الآتي:

- ✓ حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة والثّراء واهتمامات المتعلمين؛
- ✓ ثراء التّوثيق والعلم باستثمار الوثائق البيبليوغرافيا؛
- ✓ الأمانة العلمية والصّدق في نقل المعطيات المستقاة من المصادر؛
- ✓ تجاوب حقيقي بين المتعلمين، وموضوع العرض؛
- ✓ سلامة اللّغة ووضوحها وفصاحة أصحاب البحث وبلاغتهم وطرافة الطّرح ومنهجيتة ومنطقه؛
- ✓ كون العرض مصدر اندفاعيّة وتحمس ومصدر اهتمام، يدعو إلى المناظرة ويثير المنافسة؛
- ✓ كونه يستوجب من أصحاب البحث مستوى عاليا من الجهد.[1]

[1] - من قلم الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان والحياة.

المراجع المعتمد عليها في إنجاز الجزء الثّاني من المنهاج أو المقرر

1-Michel Tozzi, Une approche par compétence en philosophie ? , Rue Descartes , 2012/1(n°73)

2- Nico Hirtt, L'approche par compétences: une mystification pédagogique, L'école démocratique، n°39

3-خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، الجزائر،2005،

4-- ديكارت رينيه، حديث الطّريقة، ترجمة وشرح وتعليق عمر الشّارني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة1، 2008.

5-الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان والحياة.

الأستاذ قارئ محتوى مادّة تعليميّة الفلسفة والمتعلق بمستوى سنة أولى ماستر، تخصّص فلسفة عربيّة إسلاميّة وكذلك تخصّص فلسفة غربيّة حديثة ومعاصرة، يتبيّن له أنّ ذاك المحتوى هو نفسه المحتوى المخصّص لطلبة ليسانس –فلسفة عامّة – السّداسيّ الخامس، لذا، لا فائدة تذكر من إعادة تقييد ما قُيّد سلفا. وقد يتساءل البعض عن السّبب من وراء من تقديم المحتوى ذاته لمستويين مختلفين، فوجيه كما أتصوّر، كي يتمكّن طلابٌ جدّد سجلوا لأوّل مرّة في سنة أولى ماستر، لم يسعفهم الحظّ من متابعة وتلقي دروس في مادّة تعليميّة الفلسفة، متابعتها وتلقيها وهم الآن في هذا المستوى؛ ولكن، كان بالإمكان تلافي هذا التّكرار، وذلك بتقديم مادّة معرفية حول تعليميّة الفلسفة أوليّة، يؤخذ فيها بالحسبان هذا العامل الطارئ، أقصد طلبة جدد يلتحقون بالدّرس. وأعتقد أن المقام لا يسمح بأي حال من الأحوال طرح أي مقترح في هذا الإطار.

تمهيد

مارس فلاسفة عبر تاريخ الفلسفة ، وظيفة تدريس الفلسفة ، على اعتبار أنها نشاطا فكريا يذهب بعيدا في التجريد، يؤديه ثلة من النّاس الذين قد اجتمعت فيهم صفات و مؤهلات ذاتية و أخرى موضوعية ؛ و بين هؤلاء، الفيلسوف كانط، الذي وعى ، فأدرك ضرورة الاهتمام و الاشتغال بمسألة تدريس الفلسفة ، حيث عمل على رصد الشروط الضرورية لإنجاح الدرس الفلسفي بصفته محورا من محاور النقد المتعالي للعقل الخالص، و ليس بالقضية البيداغوجية الصّرفة، مؤمنا أنّه إن أنجز الدرس الفلسفي بحسب المعايير الفنية ، أيعن، فأثمر تنويرا في العقول ، ما يؤدي بمقتضى ذلك، إلى تحرر العقول و انعتاقها من نير الاستبداد و الطغيان. و عليه يمكن أن نطرح أسئلة ، نقيّد بعضا منها: مالمقصود بالتداولية ؟ ما المقصود بالتعليمية بصفة عامّة ؟ و ما هي خصائصها؟ ، و ما المقصود بتعليمية الفلسفة بصفة خاصة؟

المحور الأوّل: تداولية تعليمية الفلسفة

أ - ضبط مصطلح التداولية: إن كانت التداولية هي مجموعة من النظريات بمنطلقات متباينة ، غير أنها تشترك في القول على أنّ اللغة نشاط يمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد. و أول ظهور للتداولية جاء نتيجة رد فعل للتوجهات البنيوية و التي خلصت إلى تصورات صورية مبالغ فيها ، قد يكون اللساني الأمريكي" تشومسكي نعوم"[1] أشهر من قال بها. فأمثال هذا المفكر يذهب في وصفه للظواهر اللغوية بالاعتماد على التقابل المشهور الذي وضعه العالم السويسري المشهور " دو سوسير " و بحسب رأي اللساني الفرنسي " منقونو"، فإن مفهوم التداولية يحيل إلى فرع من فروع الدراسة اللسانية و إلى تصور معين للغة نفسها و التبليغ اللغوي يناقض تماما التصور البنيوي، حيث أنّ التّوجه التّداولي يعبر كل العلوم الإنساني، فلا يمثل نظرية بعينها بقدر ما يمثل نقطة لقاء لمجموعة من التّيارات تشترك في بعض الأفكار الأساسية و الرّئيسية.

و لمصطلح التداولية مقاربات عدّة لإدراك مغزاها، فمثلا نقرأ في مؤلف فرنسوا لاترافرس[2] و الموسوم ب:" التّداولية – تاريخ و نقد – أنّه من بين التعاريف ذائعة الصيت لمصطلح التّداولية، ذاك التّعريف الذي يحيل الدّلالة إلى المتكلم، و في المقابل هناك خصائص قد ارتبطت بالعبارة؛ أو الانكباب

[1] - من مواليد 07 ديسمبر 1928 ، فيلسوف ، و منطقي ، و مؤرخ ، و ناقد ، و ناشط سياسي أمريكي ، يوصف على أنه " أب اللسانيات الحديث " ، علاوة على أنه شخصية بارزة في الفلسفة التحليلية. يعود إليه الفضل في تأسيس نظرية النحو التوليدي، من كتبه اللغة و مشكلات المعرفة .

[2] - فيلسوف كندي ناطق باللغة الفرنسية يعمل بجامعة الكبيبك، مشتغل بفلسفة فينجشتاين، و باللسانيات العامة، و بفلسفة اللغة.

قصرا على العبارات الصّريحة. و هناك تعاريف حديثة العهد، تُعرّف التّداولية على أنّها دراسة اللغة في سياق ما، أو أنّها اللغة و قد ارتبطت بالاستعمال أو الاستخدام. يخلص الأستاذ فرانسوا لاترافس، إلى أنّ جميع هذه التّعاريف، إن كانت لها قيمة، فقيمتها تقتصر على القيمة الديداكتيكية، لا غير. و لهذا تظل هذه التعاريف غير كافية، متى حلّ زمن التّطبيق أو تحديد المصطلحات، و لكي يكون للقول قرار و قوة، حري بالأستاذ أن يُمثّل، فمثلا " الإحالة للمتكلم " و " السّياق " بالإمكان أن يُعيّنا ظواهر شتى و بدلالات مختلفة للغاية[1] ..

الدلالة الواسعة : إذا كانت وظيفة التّداولية هي تفسير آلية اللغة و ذلك بالرّجوع إلى شروطها المحسوسة، فالتداولية تضم جميع خصائص علاقات العلامات و استعمالاتها، استعمالات، لسانية ذات بعد اجتماعي، أو لسانية ذات بعد نفساني، أو استعمال تواصلي. و الدلالة الضيقة: تتمثل في انشغال التداوليين حصرا بمشكلات مرتبطة بنظرية المعنى.

بالرغم من أنّ مصطلح التداولية يكتنفه غموضا،لأسباب متعلقة بنشأته، و من مادته الأولى المكونة له؛ و لهذا فهو في دلالته، لا يقتصر على تعريف واحد وحيد، فهو يعني من بين ما يعنيه:" مجموعة من البحوث المنطقية اللسانية، و هي (التداولية) كذلك الدّراسة التي تُعنى باستعمال اللغة، و تهتم بقضية التلاؤم بين التّعابير الرمزية و السّياقات المرجعية و المقامية و الحديثة و البشريّة" [عن الموسوعة الكونية][2] . أمّا عن من أطلق هذا المصطلح و أشاعه أول مرة، فشارل موريس[3]، صاحبه، و ذلك سنة 1938، للدلالة مادة مكملة لعلم التراكيب اللغوية و علم الدلالة.

ب- ضبط مصطلح الديداكتيك أو "التعليمية" : تعود الكلمة إلى الفعل الإغريقي " ديداسكو " و الذي يعني " أُعلّم ، أُرْشِد" و تفيد الكلمة من الناحية الاشتقاقية المتعلق بالإرشاد أو التعلّم، و تحيل كلمة ديداكتيك إلى معنيين :

أ- المعنى الشائع أو العامي :

* تقنية السّمعي – الشفوي بغية تعليم اللغات.

* المسعى التجريبي بغية تعليم العلوم الفيزيائية .

[1] - François Latraverese, la pragmatique – histoire et critique – Pierre Margada éditeur 2, Galerie des princes, des princes, 100 Bruxelle. اقتباس بتصرف، ترجمة شخصية

[2] - فيليب بلانسيه، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى 2007، سورية، ص 18.

[3] - فيلسوف و سيميائي أمريكي ولد سنة 1903 و توفي سنة 1979، من مؤلفاته التيار التداولي في الفلسفة الأمريكية.

* دراسة الحالة بغية تعليم العلوم الاقتصادية .

ب – المعنى الحديث : مرتبط بتدبر أو تفكر المعلم إزاء:

* طبيعة المعارف المعدّة لتعلمها.

* الأخذ بعين الاعتبار لتصورات المتعلّم بالنسبة لهذه المعرفة.

تهتم الديداكتيك بمضامين المعرفة و كيفية ملائمتها- من قبل المعلم – لقدرات و فهم تلاميذه . و تعتبر الديداكتيك وضعيات التعلم و التعليم، انطلاقا من المضامين التي تُدرس.

يُجمل الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، كما أقدم عليه أعلاه ، إسهامات الديداكتيك في الأمور الأربعة الآتية :

- الأمر الأول يتمثل في تعليق إجراء الجزاء الاجتماعي إلى حين.

- الأمر الثاني يكمن في التقدميّة .

- الأمر الثالث متعلق بالشمولية أو الاستقصائية

- الأمر الرابع و هو تكافوء الفرص و محاربة العشوائية الملاحظة في مجالات التعلّم[1]

في مقال له موسوم ب: " بيداغوجيا، ديداكتيك عامة ، ديداكتيك المادة " يعرّف الأستاذ " سعيد تاسرا " الديداكتيك بأكثر تفصيل، مقارنة بالبيداغوجيا، حيث يذكر أنّ الكلمة من اللغة الإغريقية القديمة، فديداكتيكوس و التي تحيل إلى معنى المؤهل للتعلّم، و الكلمة مشتقة من الفعل " ديداسكو" أيّ تعلّم و إرشاد، مضيفا أنّ الديداكتيك تعطي الأولوية إلى علاقة المعرفة- المُقدّمة؛ على عكس البيداغوجيا التي تركز أكثر على المعلم . التلميذ قصد التربية. ليخلص أن بينهما علاقة تكامل، و هذا ما يُشاهد أثناء تأدية المعلم لمهامه التعليمية اليومية.

و الديداكتيك على نوعين :

*– الديداكتيك العامة : مجاله التعلّم و التعليم و ذلك في إطار مضمون معين. إنّ المسألة المركزية لكلّ ديداكتيك ترتبط بالمعارف و طرق تعليمها و تعلّمها ، و ذلك في سياق اجتماعي معيّن، و من دونه،فإنه من غير الممكن الحديث عن ديداكتيك، و يذهب الأستاذ سعيد أنّ نشأة التدبر الديداكتيكي يعود إلى نهاية

[1] - CORTES – TORREA DANIEL , Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle ,concepts , méthodes, outils, 2016 ترجمة شخصية و بتصرّف .

الستينيات و تحديدا مع إصلاح الرياضيات الحديثة ، و يتابع الأستاذ في عرضه، مقدما موقف الباحث " سمويل جوسيا"[1] ، فحواه أنّ لمصطلح الديداكتيك تاريخ ، لم تكن هذه الكلمة – أيّ الديداكتيك – محل إجماع بين المهتمين بقضايا التعليم ، بل كان هناك من يفضل لفظتي ابستمولوجيا- تجريبية عليها، أمّا الداعي الذي دفع بهؤلاء أن يختاروا تلك اللفظة المركبة، فهي تعني بحسب الديداكتيكي الفرنسي "غي بروسو "[2] تنظيم المعارف وفق وضعية ما. و لكن و في آخر الأمر، و لدواعي شتى استقر الاختيار على مصطلح ديداكتيك، و على أعقاب ذلك ذاع المصطلح و انتشر بفضل أعمال بروسو في مجال ديداكتيك الرياضيات، ليفرض بعد ذلك، على باقي المواد ذات الصلة القريبة من مادة الرياضيات، مثل ذلك، مثل ديداكتيك الفيزياء مع فرنسيس هالفاكس.

أمّا أهم مجالات البحث التي تتناولها الديداكتيك فالمسار (أيّ علاقة المعلم بالمضمون) ، و تحليل العملية التعليمية (علاقة التلميذ بالمعلم) و العلاقات البينية، بين هذه المجالات الثلاثة، تاريخيا هذه المجالات التدبرية تشكل ما ندعوه بالمثلث و الذي يستحيل في الأخير إلى مثلث ديداكتيكي.

*ديداكتيك المواد : يقصد بهذا النوع، استنادا إلى ما جاء في مقال لسمويل جوسيا ، موسوم ب: "مدخل إلى ديداكتيك العلوم و الرياضيات " دراسة الظواهر التعليمية، و شروط نقل ثقافة خاصة بمؤسسة ما (المؤسسات العلمية) و شروط امتلاك معارف من لدن معلم، ففي هذا النوع يتم التركيز على مسألة طبيعة المعرفة المدرسية التي نود تعليمها للناشئة؛ لذا فإننا نتكلم عن ديداكتيك الرياضيات، أو الفيزياء ، عن ديداكتيك اللغة الغربية، أو التاريخ، و عن ديداكتيك التربية البدنية ، أو الرياضة ، فنحن لا ندرس بالطريقة ذاتها الشعر و الرياضيات ، و لا ندرس بالطريقة نفسها أيضانظرية الموسيقى(السولفاج) كما ندرس الكمياء . و عليه، يكون من الضروري أن يتساءل الديداكتكيون عن خصوصية المعرفة التي تُدرس. تساؤل يكون بمثابة المنطلق لكلّ تدبر ديداكتيكي، علاوة على أنّه السمة التي بها يتميّز عن كلّ تدبر بيداغوجي،هذا الأخير الذي يُبنى بمعزل عن المعارف ، و يُلحق بمبادئ عامة من نوع " تكوين الفكر " وتكوين الرّوح النّقدية" .

بالنسبة للأستاذ جوسيا، فإنّ البيداغوجيا إنْ نُظِر إليها النظرة الديداكتيكية ، لن تكون حينئذ سوى إنتاج فكري مستقل عن المضامين المدروسة، و لكي يهب لما يذهب إليه لا يجد بدا من تقديم المثال و الذي يراه هو يفي بالغرض، قائلا أننا نسمع من يقول – يبدو أنّه يقصد البيداغوجيين – بوجوب أن

[1] - أستاذ علوم التربية ، بجامعة " بروفانس " تعتبر أعماله، ثورة حقيقية في ميدان التعليم بصفة عامّة.

[2] - ديداكتيكي فرنسي من مواليد 04 فبراير 1933 بمدينة تازه المغربية من مؤلفاته " الخطأ في الرياضيات من زاوية نظر ديداكتيكية " .

يكون التلاميذ فعّالين، ناشطين، ليتابع معلّقا أنّه من زواية نظر ديداكتيكية، فإن هذه العبارة هي تعبير عن مبدإ بيداغوجي ، لنفترض أننا بداخل قسم للسنة السادسة من التعليم الابتدائي – نظام كلاسيكي - و أثناء حصّة الرياضيات (الحساب) ، فجأة و دون سابق إنذار تقوم تلميذة من مقعدها ، و تبدأ بالجري داخل القسم في حركة دائرية، في هذه الحالة هذه التلميذة نشيطة قطعا، لكن المقصود بالنشاط في الرياضيات لا يتطابق مع النشاط الذي أقدمت عليه التلميذة. و ظيفة المثال الذي أعطاه الأستاذ جوسيا يكمن في أنّ التعاليم البيداغوجية ليست إلا خطابات عامّة ، يستحيل أن نقول عنها أنها صحيحة أو حتى كاذبة، و بالتالي هي عديمة الجدوى. و الحال على النقيض إن تعلّق الأمر بالديداكتيكين، فهؤلاء مثلهم، مثل الأطباء، فهم يبحثون قصد فهم مالذي يجعل هذه المادة أو تلك صعبة، و لهذا، نراهم يبذلون المجهودات بغية وضع مقاربات الهدف منها تجاوز هذه الصعوبات، و ذلك، من خلال القيام بعمل في الصميم يتناول مضامين العملية التعليمية- التعلميّة .

أمّا الأستاذ دانيال كورتاس توريا ، فلا يشاطر الأستاذ سمويل جوسيا الرأي ، بخصوص نشأة و بدايات التعليمية أو الديداكتيك ، حتى و إن قصد الأخير ، بداية ديداكتيك الرياضيات. فبحسب الأستاذ كورتاس فإنّ لكلمة ديداكتيك معنيين إثنين، و ذلك منذ ظهور الكتاب المؤسس" الديداكتيك الكبرى" للكاتب التشيكي يان أموس كومنسكي[1] و الصادر سنة 1657.

- المعنى الأوّل : يحيل إلى استعمال تقنيات و مناهج تعليم خاصة بكلّ علم، معنى ذلك، أنّ لكلّ علم أو فن تقنيات و مناهج تخصّه و تتماشى مع طبيعته ، فمثلا مسعى العلوم الفيزياء تجريبي ، و تعلّم اللغات يستدعي السمعي – الشفوي ، و تعلّم العلوم الاقتصاديّة تتطلب تقنية دراسة الحالة .

- المعنى الثاني : تدرس الديداكتيك التفاعلات التي يمكن أن تبنى في وضعية تعليمية – تعلميّة بين معرفة معينة ، و معلم متمكن من هذه المعرفة و تلميذ متلقي .

لا تكتفي الديداكتيك المعاصرة بدراسة المادة تبعا لبرنامج قد سطر من قبل ، بل تطرح التفكير الابستمولوجي للمعلم و المتعلق تحديدا بطبيعة المعارف الواجب تدريسها،كشرط ضروري، و أيضا، الأخذ في الحسبان تمثلات المتعلم اتجاه هذه المعرفة.

يُرجع الأستاذ دانيال توريا سبب الاهتمام المتزايد – في فرنسا على سبيل المثال – بالديداكتيك، إلى أولا، نتائج الأبحاث في هذا الميدان و التي شملت مختلف الاختصاصات ، من دون إغفال الظرف الاجتماعي

[1] - ولد في 28 مارس 1592 و توفي في 15 نوفمبر 1670، فيلسوف و نحوي و تربوي و رجل دين .

المؤسساتي بوصفه حاضنا و دافعا. فمنذ ثلاثين سنة (1975 – 1980) أو أزيد، أدرك الباحثون بوجوب اعتماد مقاربات جديدة تتكفل بإيجاد حلول ناجعة للمشكلات المزمنة التي تعاني منها المدرسة الفرنسية. نسبة الفرنسيين البالغين و الذين قد أنجزوا مسارا دراسيا عاديا، يشتكون من ثغرات جد خطيرة في مجال المعارف العامة . و لتمثيل على ذلك ، يقدم الأستاذ توريا تحقيقا أجراه كل من الباحث كابفر و ديبوا : يطلب من الفرنسين أن يصرحوا إن العبارة " الشمس تدور حول الأرض " جملة صحيحة أو خاطئة" . فجاءت نتائج التحقيق أو الاستبيان غير متوقعة، مدعاة إلى الانتباه و التساؤل:

1- الفئة الأولى : الجملة كلية صحيحة، نسبة القائلين بها : 30.5 بالمائة.

2- الفئة الثانية: احتمال أن تكون صحيحة، النسبة : 7.9 بالمائة.

3- الفئة الثالثة: احتمال أن تكون خاطئة، النسبة : 4.2 بالمائة.

4- الفئة الرابعة: تماما خاطئة، النسبة : 53.1 بالمائة.

5- الفئة الخامسة: لا يعلمون، 4.4 بالمائة.

ملاحظة: بمقتضى نسبة الإجوبة فهناك حوالي 14 مليون من الفرنسيين البالغين ، من يرى أن العبارة صحيحة. فعلا هذه النتائج مدعاة إلى الذهول و الاستغراب. و يكون الأمر أكثر إذهالا، و أكثر استغرابا، إن علمنا أنّ نسبة غير قليلة من الذين يعتبرون أنّ هذه الجملة صحيحة، هم من الذين أنجزوا دراسات ثانوية عامّة أو تفنية . و لأجل تبيان الأمر و استجلائه ، قدّم الأستاذ توريا نتائج ذات الاستبيان أو التحقيق و لكن أكثر تصويب ، يظهر فيه عامل التباين في المستوى التعليمي:

1- الابتدائي : 53.3 بالمائة.

2- ابتدائي عالي : 40.8 بالمائة.

3- تقني تجاري : 31.8 بالمائة.

4- ثانوي : 36.5 بالمائة.

5- عالي : 15.7 بالمائة.

بعدما أن أصيبا الباحثان بالذهول و الاندهاش، جراء هذه النتائج غير المتوقعة، تابعا تحريّاتهما ، فتبيّنا لهما، أنّ العديد من المفاهيم الأساسية لدى الطلبة و تحديدا في اختصاصاتهم هم غير متحكّمين بها. و بناء على ما تقدّم، أخذ الباحثون و الأساتذة على عاتقهم تحديد تصورات و تمثلات المتعلمين التي تقف عائقا أمام اكتسابهم لمعارف جديدة، فانشغال هؤلاء الأساتذة و الباحثين، يكمن في التفكير حول طبيعة هذه العوائق، و العودة إلى ابستمولوجيا لكل اختصاص، و فك عقدة خيط هذه المعارف.. إذن الديداكتيك المعاصرة تستند في مرجيتعها إلى مروحة عريضة من الأعمال الأكاديمية و التي يتساءل فيها أيضا عن العوائق الابستمولوجية في كل اختصاص على حدا..

المحور الثّاني: تاريخيّة تعليمية الفلسفة

من الواضح أنّ نشاطا تعليميا، كتعليم و تعلّم مادة الفلسفة، رهين وضع سياسي و اجتماعي معيّن، فمن غير الممكن أن نتصور درسا فلسفيا ينجز، إلا و كان هذا الدرس قبلا، قد ارتبط ارتباطا وثيقا بوضع تاريخي محدّد بصفته إطارا، و وضع سياسي-اجتماعي، فاعل، مؤثر، إن لم يكن موجه حتى، و هذا لا يمنع من القول، و على الرغم مما تقدّم، بأنّ للفلسفة من القوة الداخلية المعتبرة، ما يجعلها لا تنساق انسياقا كليّا، صوب لحظة زمنية بعينها، الآنية، فتمتصها امتصاصا، حتى تتماهى مع الظّرفية، و لكن من جانب آخر، على الذي يقارب موضوع مثل موضوع تدريس أن يضع نُصب عينيه،أنّ طبيعة الموضوع تجبره أن يمتثل لمقتضياته، و من مقتضياته، أن لا يتم التّطرق إليه، إلا و هو قد تعلّق بوضع معيّن قد تحدّد؛ وعليه، نجبر عن الكلام حول تاريخية تعليمية الفلسفة بالجزائر، الوطن المحتضن. فكيف ذلك يا ترى؟

الكلام يقع في نقطة يصب فيها، الوطني مع الكوني، أو العالمي، و قد تكون الفلسفة بالصفة والذات، الخطاب المجسّد لهذا التّوصيف المكاني المعلن ابتداء. لقد عرفت الجزائر و منذ القرن 10 الهجري، 16 الميلادي، انتشارا للنشاط التّعليمي بصفة عامّة، فقد ألّف علماء جزائريون في علوم عقلية، وقد أراها إرهاصا للفلسفة، أو على الأقل قدرة العقل غير الأوروبي – " المغاربي" - على تناول التّناول التّدبري، للقضايا المجرّدة، و المعاني التي لا يستغرقها تماما الظّرف. و برز في تلك الفترة التّاريخية، علماء للدّفاع عن المنطق، باعتباره المسيّر لحركة الفكر الفلسفي فيما أتصور، بل هؤلاء، اعتبروا أن المكلّف قبل أن يهتمّ بالعلوم الشّرعيّة،لزاما عليه الاطلاع و دراسة علم المنطق، العلم الوافد كما يقال، و الذي حُرّم، وعُدّ زندق، قال ابن صلاح:" الفلسفة أس السّفه و الانحلال، و مادة الحيرة و الضّلال، و مثار الزيغ والزندقة، و من تفلسف عميت بصيرته عن محاسن الشّريعة المؤيدة بالحجج الظاهرة، و البراهين البّاهر، و من تلبّس بها تعليما و تعلّما قارنه الخذلان و الحرمان، و استحوذ عليه الشّيطان.. وأماالمنطق فهو

مدخل الفلسفة و مدخل الشّر شر،و ليس الاشتغال بتعليمه و تعلّمه ممّاأباحه الشّارع، و لا استباحه الصّحابة و التّابعين، و الأئمة المجتهدين، و السّالف الصّالحين، و سائر من يقتدي به أعلام الأمة وسادته و أركان الأمة و قادتها، قد برأ الله الجميع من مغرة ذلك و أدناسه و طهّرهم من أوضائه[1] و من العلماء المغاربة الذين لم يذهبوا إلى ما ذهب إليه الإمام ابن صلاح، و عارضوه معارضة صريحة فيما تعلّق بقيمة المنطق و أهميته في إدراك مقاصد الشريعة الإسلاميّ، العلامة محمد بن يوسف السّنوسي، و الذي يقول في بهذا الصدد:" إنّ المُكلّف قبل أن ينشغل بالعلوم الواجبةشرعا. لابد أن يأخذه نصيبه الضروري من علم المنطق؛ ليتشغل بعد آلة العقل بالعلوم الشّرعيّة استفادة و إفادة علما و عملا. بنية خالصة [...] فقد يؤدي الجهل بالقواعد إلى الكفر و البدعة. و عليه أن يبادر بالنّظر فيمن يحقق له هذه العلوم، ويختاره للصّحبة عن الأئمة الزاهدين بقلوبهم المشفقين على المساكين الرّوفاء على ضعفاء المؤمنين". وهذا ما أكّد عليه المرحوم الدّكتور، أبوالقاسم سعدالله و قيّده في مصنفه تاريخ الجزائر الثّقافي، حيث قال:" و قد نسب إلى أحمد بن يونس القسنطيني أنّه كان مشاركا فيه و أستاذا، و ألّف أبوالمشدالي شرحا على جمل الخونجي في المنطق أيضا. و قد قيل أنّه قام بذلك ملخصا و محققا شروح من سبقوه عليهاابن مرزوق و سعيد العقباني و الشّريف التّلمساني و ابن واصل الحموي. فكان المشدالي على إطلاع واسع بهذه المادة، و لذلك استطاع أن يقوم بعمله الصّعب. و كان قد درس المنطق في القدس. و من الذين كتبوا في المنطق أيضا محمد بن يوسف السّنوسي الذي عُرف بكتابه (المختصر) و هو الكتاب الذي أصبح موضع تعاليق و شروح علماء، .. كما ألّف ابن القنفد عدّة تآليف في المنطق أيضا منها (إيضاح المعالي) و (تلخيص العمل)[2] ؛ و لم يتوقف الأمر عند هذا الحدّ، بل سعى بعض علماء الجزائر آنذاك، إلى المرافعة أمام نظرائهم في المشرق لصالح الأخذ بالمنطق، حتى و إن كان هذا العلم أو الفن قد وفد من دار الكفر، فعلى سبيل المثال دارت بين السيوطي العلامة النّجم بالدّيار المصرية، و العلاّمة المجاهد المقدام محمد بن عبدالكريم المغيلي[3] مراسلة حول مسألة الأخذ بالمنطق و بالعلوم الوافدة عامة،فإذا نهى السيوطي المسلمين من النّهل من جميع العلوم و على رأسها علم المنطق، فإنّ المغيلي على العكس من ذلك، أجاز استعماله و أباحه لعدم معارضته الشرّع الإسلامي، و بيّن ذلك بواسطة أبيات شعرية تعليمية، و كان بسلوكه هذا السبيل مدركا لأهمية تدريس هذا الفن و قيمته التعليمية، في أوساط الناشئة، فالتّعليم

[1] - فتاوى و مسائل ابن صلاح في التّفسير و الحديث و الأصول و الفقه و معه أدب المفتي و المستفتى، حققه و خرّج حديثه و علّق عليه : الدّكتور عبد المعطي آمين قلعجي، المجلد الأول، دار المعرفة، الطبعة الأولى، بيروت،لبنان، 1986، ص، ص 209، 210 .

[2] - أبو القاسم سعدالله، تاريخ الجزائر الثّقافي 1500 1830، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى،بيروت ، 1998، ص، ص 118، 119.

[3] - ولد سنة 790ه الموافق ل 1425م ، و توفي سنة 909ه الموافق ل 1504م، كان له دور كبير في نشر الإسلام في أدغال إفريقيا، كما اشتهر محاربته اليهود في منطقة توات (أدرار) من مؤلفاته لب اللباب في ردّ الفكر إلى الصواب في المنطق.

باعتماد شعرا وسيلة، مقاربة ذات فائدة ملاحظة، خاصة إذا كان المتعلم يحضى بحافظة أو ذاكرة حسنة، و عادة ما يكون المتعلم و هو في مقتبل العمر، حائزا على قدر معتبر من هذه الملكة المهمة في اكتساب المعارف و المحافظة عليها، هذا من جانب، و من جانب آخر، اعتماد الشيخ المغيلي الشّعر في توضيح المراد من المنطق، له من الوجاهة ما له، خاصّة في سياق الثّقافة العربية الإسلامية، التي تولي الشعر أهمية، و تضفي عليه قدرا من العلو و السمو، و تراه مفحما إذا تعلّق بناظمه، مصداقيته لا تضاهى، و ربما ارتأى الشيخ أن يعبر عن موقفه شعرا، فيبعثه رسالة لمن يُقدّر الشّعر، و يدرك أثره في النّفوس، و هو بدوره أقصد جلال الدّين السّيوطي، كان مجبرا أن يردّ على شيخنا بالسّلاح نفسه، أيّ بالشعر؛ يقول المغيلي:

سمعت بأمر ما سمعت بمثله * وكل حديث حكمه حكم أصله

أيمكن أن المرء في العلم حجة * وينهي عن الفرقان في بعض قوله

هل المنطق المعني إلا عبارة * عن الحق أو تحقيقه حين جهله

معانيه في كل الكلام فهل ترى * دليلاً صحيحاً لا يرد لشكله

أريني هداك الله منه قضية * على غير هذا تنفها عن محله

ودع عنك ما أبدى كفور وذمه * رجال وإن أثبت صحة نقله

خذ الحق حتى من كفور ولا تقم * دليلاً على شخص بمذهب مثله

عرفناهم بالحق لا العكس فاستبن * به لا بهم هداة لأجله

لئن صحّ ما ذكرتم فكم هم * و كم عالم بالشّرع باح بفضله"[1]

تماديا في هذا الاتجاه، و تأكيدا على وجوب الأخذ بالمنطق، و علاوة على نظم المغيلي المُثني على المنطق، نظّم العلامة و الشّاعر الجزائري، فارس المعقول و المنقول، الشيخ عبدالرحمن بن سيدي محمد

[1] - العلامة محمد بن عبدالكريم المغيلي الجزائري، لبّ اللباب في ردّ الفكر إلى الصّواب، تحقيق و تقديم و تعليق أبوبكر بلقاسم ضيف الجزائري، دار ابن حزم للنشر و التوزيع، الطّبعة الأولى، 1427هـ – 2007 ، ص،ص 08، 09.

بن عامر الأخضري[1] نظما سمّاه ب :" السُلّم المُرونق في علم المنطق"، نذكر أبياتا تحث على جواز الاشتغال به:

" و الخُلْفُ في جوازِ الاشْتِغَال * به على ثلاثة أقوال فابن الصّلاح و النّواوي حرّما * و قال قوم ينبغي أنْ يُعْلما و القولة المشهورة الصّحيحة * جوازه لكامل القريحه مُمَارسِ السّنة و الكتاب * ليهتدي به إلى الصّواب"[2] و إذا عدنا إلى واقع تدريس مادة الفلسفة بالجزائر، بعد استقلال البلاد سنة 1962، واستئنسنا بمقال تشريحي- أو قل تقريرا أشبه ما يكون بالمسح العام – للدكتور زواوي بغورة[3] تعرّض فيه لوضع المادة، تدرّس منذ عام 1962 و قد ارتبطت بتوجهات سياسية و اختيارت إيديولوجية، و برامج ومناهج، و نوعية من الأساتذة أجانب فمحليين، طبعت الفلسفة بطابع لربما لا يعبّر التعبير الحقيقي عن ماهية الفلسفة، و خطابها الإنساني و الكوني، مادة اعتمدت و منذ فترة اللغة العربية وسيلة للتعبير عن القضايا الفكرية، تلك القضايا تتجاوز السياقي الوطني و القومي بطبيعة الحال، و تسمو أيضا على المنجزات و التي تمكّن الفضاء العربي الإسلامي عبر صيرورته التّاريخية من انجازها أو تحقيقها؛ و في آخر هذا المسح، يقدّم الأستاذ أهم الملاحظات و التي خلص إليها و المترتبة عن فحصه لواقع الفلسفة بالجزائر:

الملاحظة الأولى: 1- هيمنة السياسي و تغوله على الفلسفي، بل أيضا العلمي بصفة عامة، و هذا ما أبان عنه التقرير الصّادر عن اللجنة الوطنية سنة 1992 :" الجميع يلاحظ سيطرة القرار السياسي على المعيار العلمي ، ما يؤدي إلى تدني المستوى الفكري و اللساني، لدى الطلبة في الفلسفة .."

الملاحظة الثانية : التسيير المثير للجدل للعلاقات بين الوسط الاجتماعي و المؤسسات التربوية (المدارس، الثانويات، و الجامعات) و الناتج عدم كفاءة و تراخي المسؤولين، المفضي إلى إضعاف هذه الصروح المعرفية، و تعريضها للتدخلات الآتية من الخارج. العشرية السّوداء التي عاشها الشعب الجزائري، ساهمت في زيادة تعفن الوضع أكثر، ما اضطر النّاس إلى التّشبث بالحياة أوّلا و قبل كلّ شيء، فالمحافظة على الحياة، على حياة النفس، و حياة الأقربين من الضروريات القصوى، و يذكر الأستاذ، و بفعل هذا المناخ الاجتماعي الخانق، شهدت المدرسة الجزائرية و نظرا للهيمنة الثقافية المتطرفة، طغى على البرامج المدرسية البعد الإسلاماوي، التعريبي، - لست أدري هل التّعريب باعتباره قرار سياسي في المقام الأوّل أي نعم، يعدّ عائقا معرفيا، أمام سريان الدّرس الفلسفي، الكوني و الإنساني، بطبيعتة، أم هناك أمر لا

[1] - ولد في 920 – 953 هـ / 1514- 1545 ، من مؤلفاته المختصر في العبادات على مذهب الإمام مالك.

[2] - عبدالرحمن ابن الصّغير الأخضريّ، السُلّم المُرُونق في علم المنطق، ملتقى أهل اللغة العربية،www.ahlalloghah.com .

[3] - أستاذ الفلسفة المعاصرة، يعمل بجامعة الكويت، من مؤلفاته، ترجمة لكتب للفيلسوف ميشال فوكو، ك:" يجب الدفاع عن المجتمع "

تدركه الأذهان البشرية العادية، إنما حضوة و حكرا على عقول تخرق العادة في الإدراك و الفهم، لنتمهل، و نلطف القول، و لا نسقط في الفخ الذي لطالما حذّرنا من وجوده السّلبي على حركة التدبر؟ - ..

الملاحظة الثالثة: أولوية الكم على النوعية، سواء أتعلّق الأمر بنوعية الدروس المقدمة، أو ارتبط الأمر معايير و كيفيات إجراء الامتحانات..

الملاحظة الرّابعة: مساهمة مبدأ ديمقراطية التّعليم هو كذلك في تكريس أولوية الكم على النوعية.

الملاحظة الخامسة: هيمنة الذاتي على الموضوعي، فيما يخص بدراسة المشكلات البيداغوجية، تحديدا، تلك المرتبطة بالإصلاحات و تقويم نتائجها.

الملاحظة السّادسة: غلبة الإيديولوجيّ والسّياسيّ على العلميّ، والذي يغطي محتوى برامج التّكوين البيداغوجيّ ويحول طبيعته، بغية تكريس النّظرة الأحادية. إن الفكر الأحادي أو الواحد، والذي عمل الحزب العتيد على جعله الصّورة الفكرية المهيمنة في المجتمع، يعد واحداً من العوائق الأساسية أمام انفتاح الفكر وحرية التّعبير. فضلا على هذا، فالجيل الأوّل من الفلاسفة الجزائريين ، لم يكونوا في الموعد، حيث أخفقوا في المهمة التي كانت ملقاة على عواتقهم، والمتمثلة في العمل على تحرير التّفكير الفلسفيّ من القيود المُكبلة لحركته، بل الأدهى من ذلك سعوا إلى التّقرب من السّلطة تملقا.

وفي ضوء هذه الملاحظات يقترح الأستاذ الزواوي بغورة حزمة من الاقتراحات عساه تصلح ما أفسدته الطّروحات التّربوية المؤدلجة:

-أولا، الرّجوع إلى النّصوص الفلسفيّة الأصليّة، والتّقليل من اللّجوء إلى نصوص لا تستوفي المعايير الفلسفيّة الأساسيّة؛

-ثانيا، انعتاق أستاذ مادّة الفلسفة من الوصاية الدّينية، حتّى يتمكن من مراجعة وإعادة بناء البرامج الفلسفة على المستوى الثانوي، والجامعيّ؛

-ثالثا، تحسين مضمون المقاييس المنهجيّة الفلسفيّة بحسب مقتضيات تاريخيّة ومنطقية؛

-رابعا، تعزيز تعلّم اللّغات الحيّة، تحديدا الإنجليزية والفرنسية، مع الأخذ بعين الاعتبار التّجربة الجزائرية في مجال اللّسانيات؛

-خامسا، خلق الشّروط الضّرورية لأجل مشاركة خبراء في مسابقات حل مشكلات البرمجة والتّكوين والتّوجيه لهذه المادّة؛

-سادسا، إنشاء مجلس وطني للفلسفة، كما هو موجود في معظم البلدان.[1]

المحور الثّالث: أخلاقيات الدّرس الفلسفيّ:

قسّم أفلاطون موضوع الفلسفة إلى ثلاثة مباحث أساسيّة: مبحث الوجود و مبحث ومبحث المعرفة ومبحث القيّم، باحتماع هذه المباحث تكتمل صورة الفلسفة، وبغياب مبحث من هذه المباحث يصيب الصورة التّشويه، وعلى الفيلسوف، الرّفيق المثاليّ للحكمة أن ينصب تدبره على القضايا الّتي تؤلف هذه المباحث، وفلاسفة الاغريق باعتبارهم قدوة، وعلى رأسهم أفلاطون قد أبلوا البلاء الحسن، حيث سلّطوا الضوء على هذه القضايا الإنسانيّة، وعملوا على تنوير العقول التّواقة للمعرفة. وهذا السّياق عمل أفلاطون وغيره من فلاسفة اللّحظة الأولى، على تبيان كنه القيّم وإدراك مقاصدها، سعيا إلى جعل الحياة البشرية يعمها الاحترام والتّقدير، ويسودها النّظام والانسجام، ويحكمها السّلم والوئام، وحتى نبلغ هذا المقام الإنسانيّ، والدّرجة الرّفيعة من التّدبر والحضور الفكريّ، يكون أمام العقل مراحل ينبغي اجتيازها، بوثيرة حثيثة لا تعرف الكلل والملل، ليرتقي السّلوك اليومي، فيقترب من الفكرة المُتصورة، اقترابا تشاهده أثاره ماثلة قدام العين، على أرض الواقع الإنسانيّ، وإذا المعلم ومع توالي الحقب والأزمنة، شخص قد حضي بتقدير، لما ترمز إليه شخصيته. ولكي لا يُتطاول على المعاني النبيلة الّتي تلحق بشخصّ المعلم، - والّذي قد يُرى للأسف بين الفينة والأخرى-، حفاظا على رسالة التّعليم والتّربية وسريان مفعولهما الإيجابيّ وتكريسا لحتميتهما الاجتماعيّة؛ حري بالأسرة التّربوية أن تعمل على ترسيخ جملة من المبادئ، مبادئ تلتئم لتصير ميثاقا أخلاقيا مُلزم لكلّ الأطراف، القصد من ورائه تسييج وحماية النّشاط التّربويّ التّعليميّ، ومنحه القوّة الكافية لبلوغ الكفاءات المرجو تحقيقها ؛ وقد يكون من أبرزها المساهمة في تنشئة مواطن صالح، فاعل في الوسط الاجتماعيّ، له من المؤهلات الجسدية والنّفسيّة والعقليّة، ما تجعله إنسانا متزنا، مقبلاً على الحياة بكلّ اقتدار، محبا لها؛ ولبلوغ الأهداف يجب:

أولا، توعية المعلم بأهميته المهنية ودوره الفعّال في بناء مستقبل بلاده؛

ثانيا، الإسهام من قبل جميع الجهات المعنية، في تعزيز مكانة المعلم العلميّة والاجتماعيّة؛

[1] - Zouaoui Beghoura, L'enseignement de la philosophie, - pratiques et discours, diagnostique de l'expérience Algérienne, revue-philosophique 1, 2011, Pp 119.120

ثالثا، تحفيز المعلم على أن يتمثل قيم مهنته وأخلاقها، ليجسدها أفعالا في حياته اليومية، وذلك من خلال الموازنة بين تدريب المعلم وتثقيفه، والعمل على حفظ حقوقه الّتي تعزز مكانته؛

وإسقاطات هذا الميثاق التّوافقيّ، يكون على الجانبين:

أ- التّعليمي:

- تنمية معارف المعلم منتفعا بكلّ جديد في مجال تخصصه فيما تعلّق بفنون التدريس ومهارته.

- مضاعفة الجهد من أجل تعليم طلابه وتقويم أدائهم.

- تعويد الطلاب على التّفكير العلميّ.

- تقدير المسؤولية وتقبل التّوجيهات وحسن التّصرف.

- احترام قواعد السّلوك والأنظمة وتنفيذها.

ب- التّربويّ:

- الاعتزاز برسالة التّعليم

- نشر القيم الأخلاقيّة والمبادئ الإنسانيّة (الحوار، التّعايش، التّسامح)

- توسيع نطاق الثّقافة وتنويع مصادرها التي تساعد الطلاّب على سعة الأفق.

- الحرص على تنظيم النّشاط المدرسيّ وتنفيذه.

- الإلمام بالأسس التربوية

- المحافظة على أوقات التّدريس.

- تنويع طرائق التّدريس واختيار الأسلوب والنّموذج المناسبين

المحور الرّابع: تعليمية الفلسفة و آليات ممارستها.

لمقاربة هذا المحور، أقترح، بعض الأفكار التي تبدو لي مهمة، و تخدم المحور، و الواردة في عمل الباحث و الأستاذ ميشال توزي[1]، و المتضمن في مقال هو في واقع الحال تقرير مقتضب قد قيّد هذا المقال في مجلة تُعنى بالقضايا البيداغوجية عن ما أبان عنه الأساذ في أطروحة الدكتوراه و الموسومة " نحو ديداكتيك تعلّم التفلسف"، التي ناقشها سنة 1992. يبدأ أستاذ مقاله، بطرح أسئلة ثلاثة، هي الموجهة و المنظمة للموضوع، و التي يراها هو محققة للمقصود، السؤال الأول: هل يُمكن لنا أن نحدّد ديداكتيكيا التفلسف باعتباره نشاطا قد ضمّ حركات ثلاث، حركة الاستشكال، و حركة المحاججة، و حركة الصّورنة، و قد ارتبطت بعلاقتنا بالعالم و بالغير و بأنفسنا؟ السؤال الثاني: هل يمكن الرهان على استبصار يعقد وصلا بين الأبحاث الحالية الخاصة بالتّعلّم في المدرسة من جهة، و خصوصية و مقاصد مادة الفلسفة من جهة أخرى؟ السؤال الثالث: ما هي وجاهة نموذج، يستند على تعلّم باعتباره اختبارا تدبريا، يتمفصل حول عمليات فكرية هي في الوقت نفسه متخصصة و مرتبطة بحركة فكر؟

ملاحظة هامة: جدير بالإشارة أن هذه الأسئلة، و التي يمكن أن تعبر عن انشغال، صادر عن واقع ذكر الأستاذ بالاسم، هو الواقع التعليمي الحالي، أيّ في مستهل التسعينيات – المقال نشر في الثلاثي الثاني من سنة 1993- و السبب الرئيس لهذا الانشغال- قد انبثق تحديدا من الفضاء الفكري-؛ يعود بحسب الأستاذ إلى أمرين:

1- الأمر الأوّل: التغيير على المستوى الكمي و النوعي، لتلاميذ الأقسام النهائية في الطّور الثانوي: بحسب الأستاذ توزي فقد تضاعف مرتين عدد التلاميذ الطور الثانوي في فرنسا، في ظرف زمني زمني يقدّر بعشرين سنة (من سنة 1970 إلى غاية 1990)، ما جعل الأستاذ يعتبر هذه الزيادة المشهودة، بمثابة الانقلاب أو " الثّورة" في تاريخ التعليم،لا سيما تعليم مادة الفلسفة،ففي ما مضى كانت الفلسفة مادة تدرّس لأقلية محظوظة اجتماعيا، و ذلك نظرا لوضعها الاقتصادي المرفه؛ أمّا في الزمن الحالي، صارت المادة في المتناول، فلم تعد حكرا على الخاصة، هذا الواقع التعليمي الجديد، دفع بالمهتمين بالقضايا التعليمية و البيداغوجية، التفكير في مقاربات جديدة ، مواكبة لهذا التغيير الحاصل، و لكي يمنح لما يذهب إليه، يستأنس الأستاذ بموقف الأستاذ أندري شرفال[2] ، الذي يرى أنّ مادة ما تعليمها مرتبط بعاملين اثنين، العامل الأول، هو تغيير الجمهور (التلاميذ) ، العامل الثاني، عامل تحيين أو تحديث

[1] - ديداكتيكي وفيلسوف فرنسي، ولد سنة 1945، من مؤلفاته:" تعلّم التّفلسف في الثانويات حاليا.

[2] - لساني ونحوي ومؤرخ فرنسي، ولد سنة 1931، من كتبه نذكر على سبيل المثال: " تاريخ النحو المدرسي".

المحتوى الدراسي و المتناسب مع تطور المعرفة. إذا كان بالنسبة للفلسفة يصعب كثيرا علينا الكلام عن تطور المعرفة الفلسفية، حتى و إنْ لا يمكن التّنكر إلى الإضافات الجديدة التي طرحتها الفلسفة المعاصرة على الساحة الفكرية، فإنّه في المقابل لا يمكن التغاضي عن أنّه و لحدّ الآن، و بعد مرور أكثر من عشرين قرن، مازال فكر أفلاطون مؤثرا، فاعلا، يستلهم منه علماء و أفكار، أفكارا و تصورات غاية في الجدّة و الابتكارية، على خلاف باقي المواد، التي شهدت قفزات معرفية معتبرة. و عليه فإنّ العامل الأوّل هو الذي يؤخذ بعين الاعتبار، عندما يتعلّق الأمر بمادة مثل مادة الفلسفة.

2- الأمر الثّاني: التّطور الحتمي لديداكتيكيات المواد: مع مستهل السبعينيات و ربما قبل هذا التّاريخ بقليل، بدأت الأبحاث الديداكتيكية في الظهور و الانتشار و الرواج، و ذلك استجابة لما كان يحدث على مستوى التعليمي، من إصلاحات متعاقبة طالت النظام التربوي، فتجددت المناهج و المحتويات التي ضمتها برامج دراسية، تجديد لم يستثني بطبيعة المنهج و المضمون الخاصين بمادة الفلسفة، على الرغم من وجود في بداية الأمر، صدودا و عدم قبول، من قبل الأساتذة، و هذا في تقديرنا أمر طبيعي بل صحيّ،

س: الانشغال و المشهد الحالي بفرنسا

إن توقفنا برهة لنتدبر الردود فيما تعلّق بضرورة إدخال إصلاح على المنهج و المضمون الذي تُدرّس من خلاله مادة الفلسفة، لوجدنا **أولا**، أنّ البعض ممن يهمه الأمر، يرفض هذا المقترح الإصلاحي، و رفض هؤلاء مركب، رفض للتجديد، و قبل هذا رفض أو الإقرار بوجود مشكلة أصلا، في تدريس مادة الفلسفة، و حتى إن سلمنا بضرورة تجديد ما ينبغي أن يُنجز أو يحدث، فالمهمة توكل لأصحاب الدّار، وليس للأغيار محل، الفلسفة تحتوي في ثناياها على بيداغوجيا تتكفل بالأمر، و إرثها الفكري زاخر بالقضايا البيداغوجية، علاوة على هذا، فإنها مادة تعمل على إيقاظ الحرية الفكرية. ومن ثمة، لا داعي البحث خارجا عن شيء، هو ابتداء متواجد بداخلها. حتى و لو فرضنا أو سلمنا بوجوب الاستعانة بمعارف خارج إطار المعارف الفلسفية، يحتمل أن يأتي بنتائج عكسية، تؤثر سلبا، فتشوه الطّابع العام لتعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، ومن ثمة تضيع الخصوصية التي ميّزت الفلسفة طوال قرون. **ثانيا**، من جانب آخر، هناك بعض المهتمين بالشّأن التّعليمي و التّربوي، من يتبنون أطروحة مختلفة، عن الأطروحة الأولى، أطروحة الرفض القطعي، فهؤلاء يقرون بضرورة بناء ديداكتيك فلسفة، الغاية منها، أو ظيفتها تقديم الدّرس الفلسفي في حلّة جديدة، تستجيب لتطلّعات حقبة، أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها حقبة التّطورات العلميّة و التقنيّة المذهلة، و حقبة الامتزاج و التّداخل و التّشارك بين جميع الميادين الفكرية. فزمن الانطواء و الانعزال قد ولى و انتهى؛ فلا يكفي في نظر هؤلاء، أن يكون الفكر (الفلسفة) ظاهرا،

كيما يدفعنا دفعا نحو التّدبر، إنّ دلالة الخطاب الفلسفي بالنسبة لتلاميذ في الطّور الثّانوي لا تختزله صورة المعلم الذي تصدر عنه المفاهيم الفلسفية صدورا، حتى و إن كانت الحقيقة و بحسب هيجل، هي ظهور المطلق في الخطاب، إن انبثاق المعنى بالنسبة للمتعلم أو التّلميذ،يتمظهر دوما، في حريته و علاقتها بالحقيقة. و على ضوء هذا، ينبغي أن يكون ديداكتيك الفلسفة، تكريسا لهذا النّهج،نهج حرية المتعلم في علاقة مع الحقيقة. **ثالثا**، ومن جانب آخر، هناك بعض المهتمين بالشّأن التّعليمي و التّربوي، من يرى بوجوب بناء ديداكتيك يرتبط آخر المطاف ارتباطا وثيقا، بالفلسفة، صدا لكل اختزال علماوي للفكر قد يطرأ، و إلى كلّ تبعية للفلسفة بالعلوم الإنسانية، و علوم التّربية على وجه مخصوص. **رابعا**، و في الأخير هناك و من بينهم الأستاذ ميشال توزي، من يعتبر الفلسفة مادمت مادة تدرس، حري بأصحابها أن يسمح بأن تكون مواجهة بين مقتضيات الفلسفة الخاصة و الأبحاث الراهنة في ميدان البيداغوجيا والديداكتيك.

فرضية ديداكتيك للتفلسف: -

تقوم فرضية ميشال توزي في الواقع على فرضتين فرعيتين متلاحمتين، الأولى رفض المسلمة القائلة، بوجود تطابقا أو عدم تطابق بين الفلسفة باعتبارها مادة للتدريس في الطّور الثّانوي، و الفلسفة باعتباره مادة بحث. الفرضية الثانية، فحواها، قبول بوجود بون واسع (و هو سبب الخلل الوظيفي) بين التفلسف إزاء تلميذ و تعليمه التفلسف، و بين تعليم فلسفي للمعلم و تعلّم التفلسف للتلميذ، و في هذا الفضاء المفكك، أين يمكن تطبيق الديدكتيك، في هذا الوضع، حري بنا أن نفكر في الوسائط الضرورية الواصلة بين التفلسف في حدّ ذاته و تعليم الفلسفة للغير،تعليمها و تعلمها، تستمع للفلسفة، تقرأ الفلسفة، و تبدأ بالتفلسف بنفسك؛ ديداكتيك الفلسفة آنذاك، ستعني تبصرا حول الشروط المتعيّنة لانبثاق فكر فلسفي ضمن إطار تعليمي (مدرسي).

يذكر الأستاذ ميشال توزي، أن عمله، و يقصد بذلك ما قد أنجزه في أطروحته،و التي جئنا على ذكرها أعلاه، انصبّ على التقاطعات الضرورية بين تعليم الفلسفة و تعلّم الفلسفة، من جانب، و من جانب آخر، بين التّعليم الفلسفي و الأبحاث في البيداغوجيا العامة، و من جانب ثالث بين ديداكتيك التفلسف و ديداكتيكيات المواد الأخرى..

أحصى الأستاذ 13 اعتراضا أو تحفظا، على تطبيق طريقة التّعليم بواسطة الأهداف في مادة الفلسفة، وخلص في النهاية إلى تبني مقاربة تقومية لطريقة التدريس أو تعليم الفلسفة، سمّاها بطريقة "

الأهداف الفلسفية و تقويمها" ، أي جاء اقتراحه اصلاحيا، لا ثوريا، و هذه الطريقة تكون في نظر الأستاذ، أكثر موافقة أو مناسبة لخصوصية مادة الفلسفة، مستعينا، بالنظرية المعرفية[1]، و التي تقوم على الفلسفة البنيوية في بعدها المعرفي؛ علاوة على هدا، فقد أثار الأستاذ ميشال توزي، مسألة التمايز البيداغوجي، باعتبارها مسألة هامة في تعليم الفلسفة، فبفضل توفر وعي علمي من قبل المعلم، قائم على أنّ هناك فروقات بين التلاميذ، يفترض أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء جريان الدرس الفلسفي، و من الحلول البيداغوجية العملية، المقاربة بواسطة وضعيات ديداكتيكية ملائمة.

و يمكن أن نلخص أهم أفكار الأستاذ ميشال توزي، فيما تعلّق بآليات ممارسة تعليمية الفلسفة:

1- الفلسفة بصفتها مادة تدرس لتلاميذ بالطّور الثّانوي؛ أليس الهدف من تدريسها، تعلّم التفلسف؟ الدعوة إلى الاستنارة بموقف كانط؛

2- التفلسف كعملية فكرية؛ ألا يمكن أن يتكشف ديداكتيكيا، من خلال عمليات فكرية؛ عمليات هي في الوقت ذاته، عمليات مستقلة، و متضامنة فيما بينها في خضم حركة الفكر:

أ- صورنة المفاهيم (المصطلحات): تتم هذه العملية باعتماد طرق عدّة، نذكرها كالآتي:

أولا، الإفصاح عن المعنى، توسلا، إمّا من خلال صور، أو استعارات، أو رموز، أو حتى أساطير؛ و تدعى هذه الطّريقة بالمقاربة المجازية؛

ثانيا، شرح و بسط معاني هذه المفاهيم؛ و تدعى هذه الطّريقة، بالمقاربة بواسطة الدلالات؛ ثالثا، طرح و شرح سؤال تمثلات هذه المفاهيم المباشرة أو المتعينة، عن طريق إفساح المجال لمواجهة بين المتعلمين فيما بينهم، و الأستاذ و المفكرين، و تسمى هذه الطريقة، بالمقاربة النقدية؛

رابعا، دلالات محمولات المفاهيم، و تسمى هذه الطريقة، بالمقاربة العملية، من النوع الأرس خامسا، التقصي الموسع حول معقولية هذه المفاهيم بالنظر إلى الواقع، و ذلك بالعودة إلى المجال التطبيقي المتعدد، و الذي يحيل إلى الوحدة الاستشكالية للمعنى، المقاربة الاستقصائية.

[1] - نظرية تعنى بالإطار النظري لفهم الذهن، ظهرت كرد فعل تجاه المدرسة السلوكية، و التي حملت على عاتقها شرح المعرفة، و قد أسسها العالم النفساني الأمريكي كورث لوفين (و لد سنة 1890، و توفي سنة 1947) و تذهب هذه النظرية إلى القول،بأنّ الإدراك الفردي للأحداث هو المحدد لسلوكاتهم، ومن ثمة، تؤكد هذه النظرية على أن البناءات العقلية تؤثر على تصرفات الأفراد

ب- استشكال السؤال، أو مَشْكَلَته، استشكال المصطلح، و ذلك ب:

أوّلا، طرح سؤال البداهة، الصورنة؛

ثانيا،استخراج من الأسئلة المطروحة، المشكلات الفلسفية؛

ثالثا، البيان عن هذه المشكلات بكيفية مفتوحة، تدبرية،و لكن ليست بالضرورة سجالية؛

رابعا، التقصي و البحث الحتيث عن الإجابات الممكنة أو المحتملة.

ج- حجاج[1] شك، أو أطروحة، و ما يترتب عنهما:

أوّلا، درجة المعقولية، ترمي إلى تشكيل قناعة كونية؛

ثانيا، أن يكون الحجاج منسجما الانسجام الداخلي، أي لا يحمل تناقضا منطقيا؛

ثالثا، تراتبية الحجاج تعود إلى وجاهة الأسباب المعلنة.

يجدر بالإشارة، أنّ الأهداف الأساسية لتعلّم التفلسف، ليست نشاطات صورية؛ بل أهداف تعبر عن مفاهيم و أسئلة، قد اقترنت بأبعادها المعرفية و الأخلاقية و الميتافيزيقية، و لكن ينبغي أن لا نغفل، بأنّ هذه الأهداف هي عمليات فكرية، نطالب التلاميذ تجسيدها على شكل مقالات تكتب، و قراءة نصوص فلسفية، و ممارسة مهام مدرسية متنوعة.

المحور الخامس: الجانب التّطبيقيّ في تعليمية الفلسفة :

على الطّالب، معلم الغد، إذا اطّلع على مجريات الدّرس الفلسفيّ، وكيفية ممارسته، بشقيه النّظريّ والتّطبيقيّ بالجزائر ، من المصدر إن جازت العبارة، أي من الأشخاص الّذين في الميدان، الممارسين، السّادة الأساتذة، وفي مقدمتهم السّادة "المفتشين" –أعتقد أن هذا النّعت غير مناسبة البتة، لذا لا يجب يرفق بقطاع التّربية والتّعليم- ، هؤلاء وبحكم موقعهم ومركزهم الإداريّ، ملزمون مهنيا وقبل هذا أخلاقيا، مرافقة الأستاذ المبتدأ على وجه الخصوص، التأهب الدّخول عالم التّعليم والتّربية ،

[1] - الحُجَّةُ، argument تحيل هذه الكلمة في اللسان اللاتيني إلى argumentacio، لفظ اشتق من الفعل argumentare و الذي يفيد إقامة الدّليل أو البيّة. في اللغة العربية، و بحسب لسان العرب لابن منظور:" مادة " ح ج ج" يقال حاجَجْتُه أحاجّه حِجَاجاً و مُحاجّة حتى حَجَجْتُه أيّ غَلَبْتُه بالحجج التي أدليت بها.. و الحجة البرهان. و قيل الحجة ما دوفع به الخصم، و قال الأزهري الحجة الذي يكون به الظفر عند الخصومة و هو رجل مِحْجَاج أي جَدِلٌ، و التّحاجُّ التّخاصمُ". و تعني اصطلاحا إلى كلّ قضيّة أو حكم جرى استعماله، بهدف اضفاء الشرعية أو تبريرية صدق حقيقة أطروحة ما في كليتها أو في جانب منها، بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة. فعملية قبول الحجج تستلزم عقليا، أيضا قبول الأطروحة التي تصدر عنها.

المرافقة الحقّة الفاتحة لأفاق جديدة، والّتي تأخذ بيد المعلم المبتدأ ومساعدته على تأدية مهامه في أجواء إنسانيّة مشجعة، برفق ولطف، بعيدا عن تلك الأجواء المشحونة بالسلبيّة و باعتماد لغة الوعيد، وتحاشي الترهيب بجميع صوره المربك للنفس الضّاغط عليها، وحتّى لا أطيل أكثر مما يقتضيه السّياق، أقدم تجربة لأحد الأساتذة المفتشيين، من خلالها نتعرّف على كيفية إنجاز درس نظريّ، فالخطوات المنهجية المتبعة في تحليل نصّ فلسفيّ، ثم بناء المقال الفلسفيّ، وبعد هذا تصوّر الإنتاج الفلسفيّ، وأخير، تقديم كيفية تقويم العروض.

أوّلا، ثوابت الدّرس ومحطاته:

1- مدخل إلى الدّرس عن طريق أفكار تمهيدية، يُسلّم بها كلّ عاقل، أو عن طريق مراجعة، بهدف ربط السّابق باللاحق ، بغية تقويم المكتسبات الّتي يقع الانطلاق منها؛

2- وضع إشكاليّة (أو مشكلة) على رأس كلّ درس، والتّذكير بها، في كلّ حصّة تخدمها؛

3- التّصريح بالأهداف الّتي تبرر الدّرس أو الحصّة، ويصاغ هذا التّصريح بلغة الكفاءات؛

4- رسم خطّة الدّرس أو المشروع، بحيث تكون ماثلة أمام المتعلمين، وتكون بمثابة الأرضية المحصّنة لجريان الدّرس في تحليل، ومناقشته؛

5- الحرص على جعل كلّ خطوة من خطوات الدّرس، خادمة لما ييسر تحقيق كفاءة جزئية؛

6- استخدام لغة فلسفيّة مناسبة، تتسم بالوضوح في الأسلوب، والدّقة في الألفاظ، وتضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم وتعريف الكلمات المفتاحية، والاستشهادية الأمينة، مع العلم بأنّ لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدّليل إلا في حالة التّصريح به بأنّه كذلك؛

7- إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، واتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة؛

8- الانتهاء من الدّرس باستنتاج أو خاتمة، ينتظر منه تحقيق الكفاءات المسطرة وفي الآجال المحدّدة

ثانيا، أهم الخطوات المنهجية في تحليل نصّ فلسفيّ:

1- تقديم النّصّ في شكله التّقنيّ، تقديما يستجيب للمعايير العلميّة والبيداغوجية والجماليّة كشكل الكلمات، وإبراز الأفكار الأساسيّة أو الفرعيّة بالرّجوع إلى الشّطر، وضعه في متناول المتعلم بحيث تهون قراءته، وسلم من جميع الأخطاء وترتقي بها إلى فهمه، إلى التحكم في جميع أفكاره؛

2- تكليف المتعلمين بتحضير النّصّ، مع تعيين المهمة في ذلك، وفي إطار ما وصله من منهجية، كأن نُلزمهم بقراءته، قراءة سليمة، ومعبّرة أو بتقديم له، في السّياق الفكريّ الّذي يُلائمه وبطرح الإشكاليّة في صورة تُشوّق القارئ أو المستمع، للتعرّف بكلّ إلحاح على الجواب، أو نُلزمهم بتقديم موقف الكاتب، تقديماً يقوم على اكتشاف البنية ومختلف عناصرها المنطقيّة من حجج وأدلة:

-ومن بين الأسئلة الّتي يفترض أن نطرح من قبل المتعلم، وهو بصدد نصّ من النّصوص:

* ما هو الموضوع الفلسفيّ الّذي يطرحه المؤلف، وكيف يمكن التّعبير عن مشكلته؟

* ما هي إجابته، أو موقفه، أو أطروحته؟

* ما هو منطقها؟

* و ما هي الأفكار الّتي يُدافع عنها؟

* هل يمكن أن نتبناها أو نرفضها؟ (يتمكن المتعلم من الإجابة على هذا النّوع من الأسئلة في في غضون الفصل الدراسيّ الأخير)

* ماذا نستنتج؟

ثالثا، المقالات:

1- يبدأ المتعلم في التّمرس على تحرير المقالة تدريجيا، منذ بداية السّنة الدراسيّة؛

2- التّدرب على وضع التّصميم قبل الشّروع في تحرير المقالة، مع ضرورة العمل على تكييفه مع التّقدم في تحرير المقالة، والعكس بالعكس، لأنّ التّقدم في معالجة المشكلة، يؤثر في التّصميم الأولي ويتأثر به؛

3- التّركيز على محطّات المقالة بالتّدرّج ومن ذلك مثلا:

أ- فهم المشكلة التي يطرحها السّؤال وإدراك صعوبة معالجتها ، والشّعور بضرورة الإقدام على حلّها؛

ب- تحرير المقدمات ، وما تقتضيه هذه المقدمات من مراحل وشروط؛

ج- تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد؛

د- فهم منطق الأطروحة في استدلالها أو حججها واستنتاجاتها؛

هـ- تحرير أطروحات في موضوعات شتى؛

و- فهم الخواتم وتحريرها وتنويعها في الموضوع والسّؤال الواحد؛

ز- تحرير مقالة كاملة، انطلاقا من سؤال أو وضعية أو نصّ ، وذلك في آخر الموسم الدّراسيّ، أقصد الفصل الثالث.

رابعا، الإنتاج الفلسفيّ: ما هي الخطوات الرّئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفيّ؟

1- قراءة لكامل الإنتاج (المنقذ من الضّلال) من قبل المتعلم بعيداً عن أجواء القسم.

2- عرض في حصّة الإنتاج الفلسفيّ للسيرة الذّاتية لصاحب المؤلف وإبراز المقاصد الّتي كانت وراء كتابته؛ وقد يكون من المفيد بسط الدّواعي الّتي كانت من وراء اختيار هذا الإنتاج الفلسفيّ دون غيره.

3- إبراز الإشكاليّة الّتي تنظم الكتاب وتحرّكه.

4- في ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية، وعدد السّاعات المخصصة للنشاط التّعلميّ، الغرض منه، مصاحب المؤلف في أفكاره، والتّغلغل في نسقه، ومشاركته معاناة التّأمل ومحبة التّفلسف.

5- في الأخير استخلاص النّتائج من الاشتغال على مؤلف حجة الإسلام، المنقذ من الضلال.

خامسا، كيف يتم تقويم العروض، وفق الزّوايا الثّلاثة الآتية:

1- حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة والثّراء واهتمامات المتعلمين؛

2- ثراء التّوثيق والعلم باستثمارها الوثائق البيبليوغرافية؛

3- الأمانة العلميّة والصّدق في نقل المعطيات المستقاة من مصادر البحث؛

4- التّجاوب الحقيقيّ بين المتعلمين، وموضوع العرض؛

5- سلامة اللّغة ووضوحها وفصاحة أصحاب البحث وبلاغتهم وطرافة الطّرح ومنهجية العرض ومنطقه؛

6- كون العرض مصدر اندفاعية وتحمس ومصدر اهتمام يدعو إلى المناظرة ويثير المناقشة؛

7- كونه يستوجب من أصحاب البحث درجة عاليّة من الجهد[1] (أن لا يكون استنساخا، قطع ولصق مثلا).

[1] - بقلم أوبليل – ميول تربوية من أجل الإنسان و الحياة.

عرض لبعض ما جاء في كتاب :" الفلسفة مدرسة للحريّة.." مع ورود أفكار أخرى مدعمة ومصوبة

La philosophie une école de la liberté

وأخيراً، أقترح عرض لأهم ما جاء في كتاب الفلسفة، مدرسة للحريّة،- استزادة ليس إلا-، الصادر عن منظمة الانيسكو، المنظمة الأممية، سنة 2007، اشراف مفيدة قوشه رئيس فرع الحماية البشرية ، ديمقراطية و فلسفة التابع بطبيعة الحال للمنظمة، و بالتعاون مع كل من فريال آيت أويحي ، و آرنو درويه ، و كريستينا بلالوفسكا، تمّ فيه التطرق إلى تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، بالإضافة إلى تقديم عرض حال عن واقع تدريس المادة عبر المعمورة ، و الآفاق المعقودة لتحسين تدريسها. في مستهل الكتاب يتحدث السيّد الأمين العام للمنظمة الياباني " كوشيرو ماتسيرا "[1] و قد استوقفه عنوان الكتاب، معتبرنّه يحيل إلى معنى قوي،و لوحده يُلخص ماهية الكتاب، الذي هو في الواقع دراسة أشرفت عليها الهيئة الأممية، والتي من مهامها الاعتناء بوضع تعليم الفلسفة في العالم بأسره .. ذاكرا أنّ أوّل دراسة أجريت حول وضعية المادة، تعود إلى سنة 1953، حيث انصب التركيز آنذاك حول دور الفلسفة في إيقاظ الوعي بالنسبة للمشكلات الأساسية التي تطرح في مجال العلم و المعرفة، و في بزوغ تفكير حجاجي متعلق بمستقبل الوضع الإنساني، و منذ ذاك طرأ على الفلسفة التغيّر، فانفتحت على العالم و لن يستمر الانفتاح و يثمر إلا بتعميم تدريس مادة الفلسفة في جميع الأقطار و ترقيتها، حتى في تلك البلدان كان يمنع تدريسها. تضمنت كلمة نائب مدير المنظمة الأممية المكلف بالعلوم الإنسانية السيّد" بيار ساني"[2] عرض للإنجازات التي حققتها الهيئة لصالح الفلسفة و ذلك منذ سنة 1946، و الاهتمام التي توليه لترقيتها، فعلى سبيل المثال و في المنطقة العربية، انعقد اجتماع لفلاسفة دار حول التعليم و البحث في الفلسفة بالعالم العربي و كان ذلك في 03 جويلية 1987 بمدينة مراكش المغربية سمح بعرض للمشهد الفلسفي في البلدان العربية أكان ذلك في المرحلة الثانوية و الجامعية. و الاجتماع كان مناسبة لعقد مائدة مستديرة احتفي فيها بالفيلسوف ابن طفيل و التذكير بمدى تأثير أفكاره على الفلسفة القرنوسطية.

متن الكتاب احتوى على فصول خمسة هي :

الفصل الأوّل: تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي:

الفلسفة و العقول الشابة: زمن الدهشة.

[1] - من مواليد 29 سبتمبر 1937 ديبلوماسي ياباني ، أمين عام منظمة الانيسكو من سنة 1999 إلى سنة 2009.

[2] - من مواليد 1949 ديبلوماسي سنغالي ، شغل أيضا من سنة 1992 إلى غاية سنة 2001 منصب الأمين العام لمنظمة الأمنستي و التي تعنى بحقوق الإنساني، و السعي إلى إخراج مساجين الرأي من الحبس.

* تمهيد: الطريق المنجز و القابل للإنجاز.

* موجز منهجي.

1- تساؤلات فلسفية مثارة بمعية الأطفال:

أ- سؤال التربواوية الفلسفية للطفولة :

سؤال فلسفي : علاقة الفلسفة بالطفولة ، و الطفولة بالفلسفة . *

* سؤال إتيقي : هل التربواوية الفلسفية للطفولة مرغوب فيها ؟

* سؤال سياسي : حق في الفلسفة ، و حق في التفلسف .

* سؤال نفساني : التربابوية الفلسفية للطفولة ، إمكانية .

* سؤال إرادة : التربواوية الفلسفية للطفولة ، مسلمة للممارسة، و انفتاح حول الممكنات.

* سؤال مقاربتي : بيداغوجي و ديداكتيكي .

* سؤال شكل تعلّم التفلسف : النقاش السبيل الأمثل .

- ترقية الممارسات ذات البعد البعد الفلسفي في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي.

- الفلسفة مع الأطفال.

- الفلسفة في المستويين ما قبل الابتدائي و الابتدائي في طائفة من الأرقام

الفصل الثاني: تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي: زمن التساؤلات.

* تمهيد : وجوه تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

* موجز منهجي.

- حضور الفلسفة في المدرسة : بعض السجلات.

- اقتراحات لأجل تعزيز تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي.

- عرض حال : مؤسسات و ممارسات .

- الفلسفة في المرحلة الثانوية في أرقام.

خلاصة : الفلسفة في المراهقة : قوة تحول إبداعية.

الفصل الثالث : تعليم الفلسفة في المستوى العالي: الفلسفة في النطاق الجامعي.

* تمهيد : إعداد و تعليم المعرفة الفلسفية.

* موجز منهجي.

- دينامية بين التعليم و البحث في الفلسفة بالجامعة.

- الفلسفة في مواجهة التحديات الصّاعدة : أسئلة و رهانات.

- تنوع و عالمية التّعليم الفلسفي.

- الفلسفة على المستوى العالي في أرقام.

- خلاصة : الفلسفة في صيرورة.

الفصل الرابع : اكتشاف الفلسفة بكيفية أخرى: الفلسفة في المدينة.

* تمهيد : الآخر الفلسفي.

* موجز منهجي.

- الحاجة إلى التفلسف.

- تعددية الممارسات الفلسفية.

- عشرون اقتراحا للمباشرة من أجل التفلسف.

- خلاصة : هل فلسفي ؟

الفصل الخامس: تعليم الفلسفة بمقتضى تحقيق الإنيسكو.

* تمهيد : عملية جماعية و شاملة.

* موجز منهجي.

- أهم النتائج الموضوعاتية.

- وسائل ، منهج ، و طرائق تنظيم.

- خلاصة : تحقيق مستجد.

- استبيان مباشرة من الإنيسكو.

في التمهيد الخاص بالفصل الأول تدخل مسألة تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي مدخلا قانونيا، فالمدونة القانونية المتعلقة بحقوق الطفل، و تحديدا بحق الطفل في بناء فكر شخصي، بمرافقة المدرسة لهذه العملية. فالمعاهدة الخاصة بحقوق الطفل و المصادق عليها سنة 1989، تنص في المادة 12 على حق الطفل في التعبير عن رأيه بكلّ حريّة، و في المادة 13، على حريّة التعبير ، و على حريّة التفكير في المادة 14 . نص المعاهدة يشتمل في ذات الوقت على الطابع السياسي و الفلسفي، فهو يقترح و لأول مرّة تصور جديد لما نعنيه بالطفل، هذا الطفل الذي يجب أنْ يحاط بالرعاية المستمرة و يحضى بالعناية الخاصّة، و بمقتضى هذه المدونة القانونية ينبغي أن يمارس النشاط التربوي. إنّ الطفل الذي يعامل المعاملة السيئة، لن يكون فاعلا و سيدا في حياته الخاصّة، والطفل الذي لا يساهم في المحافظة على نفسه، لن يكون إلا آداة طيّعة لما نريد فرضه عليه. استنادا إلى هذا التصور الجديد، تتبلور صورة الطفل المستقلة المكتملة و لأول مرّة في التاريخ و ذلك بمقتضى قانوني.

يحضى تعليم و تعلّم الفلسفة الخاص بالأطفال و لأول مرّة ، بمكانة خاصّة في الدراسات الصّادرة عن الهيئة الأممية و التي تعنى بقضايا التعليم و التربية و الثقافة عبر المعمورة، فالاجتماع الذي ضمّ خبراء في هذا الميدان سنة 1998، بمقر المنظمة باريس، تمّ فيه التأكيد على ضرورة أنْ تُقدّم المبادئ الفلسفية بالاعتماد على لغة بسيطة و في متناول الصغار، و جدير بالإشارة أنّ التقرير الذي صدر عن هذه المنظمة، بخصوص تعليم الفلسفة في سنتي 1994، و 1951، لم يتطرق البتة إلى ضرورة تعليم الفلسفة في مرحلتي ما قبل الابتدائي و الابتدائي، ففي سنة 1951 ، لم يكن للقائمين على هذه الهيئة و تحديدا أولئك المهتمين بمسألة تعليم الناشئة، اطلاع على الأعمال الأولى ل:" ماثيو ليبمان"[1] ، و التي لن يتم التعرّف عليها إلا

[1] - فيلسوف و تربوي و باحث أمريكي من مواليد 24 أوت 1923، و توفي في 26 ديسمبر 2010 من مؤلفاته " مدرسة الفكر " .

بحلول سنة 1969، أمّا لماذا لم يُستأنس بها، في سنة 1994 فالسبب يعود إلى أن الدراسة يومئذ لم تتصدى لهذه المسألة.

يزداد في الوقت الحالي عدد الأطفال الذين يزاولون تعلمهم للفلسفة، و يعود السبب في ذلك إلى أنّ المعلمين أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية، يوفرون الشروط التي تعمل على تهيئة فضاء فلسفي داخل المدرسة ، وفي الشارع، يفضي بالطفل إلى التقرّب من الاشكاليات الفلسفية.. و تخلص الكاتبة في نهاية تمهيدها أنّه، و إنْ كانت عملية تعليم أو تعلّم الفلسفة عند الأطفال نتائجها لا تظهر تلقائيا، فإنّه على المدى البعيد لا محالة تُقطف الثمار بعد ما أن تكون قد أينعت.

بعد هذا التمهيد، تقترح الكاتبة موجز منهجي يتضمن النقاط الآتية:

أوّلا على مستوى الدراسة : من حيث التعريف، مرحلة ما قبل الدراسة، هي زمن ما قبل التمدرس، أي قبل الدخول المدرسي الإجباري أو ما يسمى بمرحلة الحضانة مع مراعاة الاختلافات في تعريف هذه المرحلة من بلد إلى آخر.

ثانيا على مستوى الوجاهة و الوثوقية و شمولية الموارد: في هذا المستوى يُشدّد على تاريخ و سياق الدراسات المنجزة عبر العالم، فيما يخص تعليم الفلسفة ، فالأرشيف المتاح على نوعين، ما تعلّق باسهامات الخبراء، و ما ارتبط بوثائق المنظمة العالمية؛ بينما النوع الثاني ما تمّ استجلابه من مصدر غير تقليدي، و نعني به ما هو متصل بالشبكة العنكبوتية قصد توظيفه و استثماره في تحليل الفريق المعدّ لهذا العمل.

بعد هذه التوطئة، تجد الكاتبة نفسها مضطرة إلى سلوك السبيل الفلسفي في مقاربتها لموضوع تعليم الفلسفة و تعلّم التفلسف، و بداية الطريق يكون جملة من التساؤلات حول مدى مشروعية الممارسات الفلسفية من عدمها عند الأطفال، و التي يرمز لها بالحروف اللاتينية-PPE- ، و التي تحمل النقاشات أو السجالات في هذا الاتجاه أو ذاك؛ و عادة ما تكون هذه النقاشات أو السجالات قوية و حادّة، تسفر عنها مواقف قطعية، تصدر من جهة عن فلاسفة و أساتذة المادة، و من جهة أخرى، بعض مهنيي الفلسفة و أولئك الذين يُمارسون تدريس الفلسفة للأطفال، أكانوا فلاسفة أم لم يكونوا.

التساؤل الأوّل: سؤال التربوية الفلسفية عندالطفل (علاقة الفلسفة بالطفولة، و علاقة الطفولة بالفلاسفة) La question de l'educabilité philosophique de l'enfance الاصطلاح المقترح الخاص بتعليم و تعلّم الفلسفة عند الأطفال متنوع، فالفيلسوف " ليبمان " يستعمل الصيغة Phisophy for - children - و المرموز لها، ب: P4C و التي تغطي كلّ التعليم الابتدائي و الثانوي، و التقرير أو المحضر المتوج لأعمال اجتماع خبراء الإنيسكو في مارس 1998، تبنى الصيغة : "فلسفة للأطفال " ما آثار على عقب ذلك، إلى بروز نقاشات دارت حول دلالة اللفظ " الطفل " إن كان يدل على جمهور مثله مثل أي جمهور آخر و حسب؛ أو بالأحرى جمهور خاص ينبغي أن يُكيّف له ديداكتيكيا تعلّم التفلسف، حينئذ تكون هناك فلسفة خاصّة بالأطفال، و لأجل الطفولة، و أخرى للكبار (أو للمراهقين في حالة ما لا نطابق بين مرحلة ما قبل المراهقة و تلك التي تغطي المراهقة).

قد نتساءل لماذا لا نتكلم من باب أولى عن التلميذ، و على ضوء ذلك نُعيّن الطفل في سياق مؤسساتي مدرسي؟ هل لأنّ وراء مصطلح تلميذ الذي يتعلم معارف، الشخصية الأكثر شمولية من الطفل؟ أو لأنّ الطفل هو موضوع تربية و ليس فقط موضوع تعليم ؟ موضوع صاحب حقوق، و موضوع قانون ؟ هذا ما قد نذهب إليه بالعودة إلى نص معاهدة حقوق الطفل، التي ألمعنا إليها أعلاه، و التي من بين ما تقرّه الحريّات التي من شأن الطفل الاستفادة منها، فالتمتع بها قطعا، و هل أيضا لأنّ هناك علاقة خاصة تربط الطفل بوصفه رجلا صغيرا، بالفلسفة، و الطفولة بالفلسفة؟ كما جرت العادة، فإنّ الفلاسفة غير متفقين إزاء هذه المسألة، فالبعض، أمثال كارل ياسبرس[1] و ميشال أونفري[2]، يعتقدان أنّ الطفل فيلسوف بالفطرة، و ذلك من خلال طرحه لتساؤلات ذات الحمولة الوجودية الجذريّة، بينما البعض الآخر، يوظف مفهوم الطفل لغرض إبراز تاريخ الفلسفة، واصفا فترة ما قبل السقراطيين، بأنّها تمثل مرحلة الطفولة في تاريخ الفلسفة الغربية، غير أنّ هؤلاء لا يعتبرون الطفل فيلسوفا، لأنّ التفلسف هو بالذات خروجا من المرحلة الطفولة، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف ديكارت، ما يدعونا إلى السؤال عن الزمن الفلسفي، فبعض قراء أفلاطون، من يؤول أفكاره ،فيرى فيها معارضة لإقحام الأطفال في الدائرة الفلسفية، و هذا ماتنم عنه بعض مقتطفات من كتابه العُمدة " الجمهورية "؛ و البعض الآخر، من يذهب مذهبا معاكسا، معتبرا ما تضمه محاورة " الصّداقة" من بنات أفكار شباب، قام بها شباب.

- ماذا نقصد بالطفل ؟

[1] -كارل ثيودور ياسبرس بروفيسور في الطب النفسي، و أحد فلاسفة ألمانيا، و لد يوم في 23 فبراير 1883 و توفي في يوم 26 فبراير 1969، ينتمي إلى التيار المؤمن في الفلسفة الوجوديّة، من أشهر أعماله الباثولوجيا النفسية العامة.

[2] - فيلسوف فرنسي من مواليد 01 يناير 1959، من مؤلفاته " المادية " .

تقترح علينا الكاتبة بمناسبة الإجابة عن السؤال، تبني أفقين، الأفق الأول، أفق واسع يجمع بين الطفل في مقابلة مع الراشد، الأفق الثاني، أفق أقلّ شساعة من الأوّل، يقابل فيه أيضا الطفل معارضة المراهق، ترافق الأفق الأوّل أسئلة، عن المدة التي تُعهد إلى مرحلة الطفولة، و هل هي فقط مسألة عمر؟ أم هي رؤية و تصور للعالم ؟ أم هي قدرات عقلية ؟ أم أيضا هي تعبير عن مستوى في النضج نفسي؟ و هل تعكس طبقات اجتماعية و ثقافية ؟ و الدراسة التي نحن بصدد نقل و بسط بعض أجزائها إلى اللغة العربية، تأخذ بالتصنيف الثاني، أي اعتبار الطفولة مرحلة تنتهي تزامنا و بداية المراهقة. و بناء على ما تقدم يكون تعريف الطفولة و بحسب علماء نفس ، و علماء اجتماع ، و مؤرخين ، و لسانيين ، و علماء تربية ، و فلاسفة ، كل وفق تخصصه ، و بمقتضى تصوراته ، فإنْ اقتربنا من التعريف الفلسفي، و اخترنا فكرة فلسفية، كفكرة الموت، و تساءلنا عن كيفية إدراكها من قبل الأطفال البالغين من العمر الثلاث سنوات، و الذين هم بدورهم يقاربون موضوع الموت، من خلال طرح أسئلة ذات طابع وجودي و ميتافيزيقي، لماذا نموت؟ و كيف ظهرت الأشياء؟ و عن معنى الله ؟ و العالم ؟و الصداقة و الحبّ، و عن معنى أنْ نكبر و نشيخ و آخر مطاف نموت ؟ . بعد ثبيت هذه الأسئلة الطفولية، إن صحّ التعبير، تتساءل الكاتبة، هل طرح مثل هذه الأسئلة من قبل الأطفال، يجعلنا في مقام اعتبار الأطفال فلاسفة فعلا؟ الفيلسوف أبيقور[1] لا يرى زمنا تختص به الفلسفة و يكون مناسبا لها، بل كلّ المراحل العمريّة مناسبة لفعل التفلسف، والفيلسوف الفرنسي مونتاني[2] يتبنى تقريبا الموقف ذاته حيث يرى بوجوب الابتداء التفلسف مبكرا، غير أنّ ديكارت لا يشاطرهما الرأي، و يذهب إلى الاعتقاد بأنّ مرحلة الطفولة،زمن و فضاء ترتع فيه الأحكام المسبقة و تمرح، و التي تأخذ الفلسفة على عاتقها القضاء المبرم عليها.

بعد عرض هذه المواقف الفلسفية التقليدية المتباينة حول مسألة التفلسف الأطفال، أو بالأحرى قدرة الأطفال على التفلسف من عدمها، يتأتى للكاتبة الظرف المواتي لإبراز موقف أصحاب المبدأ القائل " الفلسفة لأجل الأطفال " المختصر بالحروف اللاتنية PPE، أي أصحاب الموقف المعاصر، موقف تنبثق عنه نتائج كبيرة، تستدعي البسط و التوضيح، فهل يا ترى يمكن اعتبار الطفل، هذا الناطق للسؤال الوجودي الميتافيزيقي، محاورا و متحدثا مقبولا بإزاء الراشد، و مساهما في بناء الرجل في الطفل، باعتباره موضوع تدبري، و مؤسسا لتفكير مستقل. تجيب الكاتبة، باتخاذها السبيل أدناه:

[1] - فيلسوف إغريقي و لد حوالي 341 ق. م و توفي حوالي سنة 270 ق.م ، معظم أفكاره يتم التعرّف عليها بواسطة بعض تلاميذته أو بعض المؤرخين، من بينها نصوص حفظها الفيلسوف ديوجين اللاريسي.

[2] - من مواليد 28 فبراير 1533، و توفي في 13 سبتمبر 1592 اشتهر بكتابة المقالات – المحاولات -

1- سؤال إتيقي: هل التربوية —éducabilitéالفلسفية للطفولة أمر مرغوب فيها؟

إن كان بعض الفلاسفة و علماء النفس و المعلمين و أولياء التلاميذ يذهبون إلى القول بأنّ بلوغ بالأطفال مرحلة التفكير المبكر، قد يفضي إلى نتائج تكون وبالا عليهم، و حجتهم التي يرفعونها للتدليل على ما يتبنونه، تتمثل في التساؤل عن جدوى دفع الأطفال و في مرحلة مبكرة و توريطهم التوريط النظري في مشاكل الحياة،و التي لا محيص ملاقاتها لاحقا، زمن رشدهم، لماذا الإجهاز على براءتهم، و ذلك بتركهم يشعرون بمأساة الحياة و تضييق الخناق على مخيلتهم بدفعهم باتجاه قوالب عقلية جامدة، و تقزيم أحلامهم، و سرقة طفولتهم؟

تنطلق " الفلسفة لأجل الأطفال" من مسلمة أو أكسيوم مفاده: لا ينبغي أسطرة الأطفال، واعتبارهم كائنات تحيا في برج عاجي. فالكثير من الأطفال عبر العالم يرزحون تحت نير أوضاع صعبة للغاية، من عبودية و مجاعة و امتهان و من زنا المحارم و الدعارة ، إن كانت هذه الأفات و الأمراض، نصيب العديد من دول العالم الثالث، فلا يعني هذا على الإطلاق، أنّ الأطفال في الدول الغنية بمنأى عن المشاكل الاجتماعية و الأسرية، فالكثير من هؤلاء، يعانون من تبعات طلاق الأبوين و الانفصال، و ما يترتب عنهما من تمزق للنسيج الاجتماعي. و من ناحية أخرى، فإنّ الأطفال جميعهم سواء أكانوا أبناء العالم الثالث أو العالم المتقدم، فإنهم و ابتداء من العام الثالث يثيرون سؤال الموت. و لأجل مواجهة هذا السؤال، يفترض أن يكون الأطفال برفقة أخصائيين نفسانيين يساعدونهم بالاستعانة بكلمات مخلصة مبعدة لكل شكل من أشكال المعاناة الناجمة عن مواجهة واقع الموت. علاوة على هذا، هناك تعلّم التفكير على الطريقة الفلسفية، الأكثر عقلانية، المحيطة بالمعيش الوجودي، و الذي يُمكِن من وضع تماسف بين الانفعال الداخلي و الوقائع التي تواجه ذاتا قلقة إزاء موضوع مفكر فيه. يكون المسعى عمليا أكثر، إنْ أُنجز داخل قاعة الدرس و مع تلاميذ، لكونه فرصة تسمح لكل تلميذ من التعبير عما يختلجه، و سببا في إخراجه من عزلته الوجودية، ما يجعله يدرك أنّ المشاكل التي يعيشها لا يعيشها بمفرده، بل هنالك من أقرانه من هو في الأوضاع ذاتها، ما يؤدي إلى إشاعة نوع من الأمان بدواخل التلميذ، و ترسيخ الشعور بالانتماء إلى وضع إنساني واحد، بوصفه عاملا على النمو في وسط الجماعة.

من فضائل الفلسفة، استعمالها وسيلة علاجية، كما ذهب إلى ذلك الحكماء قديما، لاهتمامها بالروح، لكن لا يعني هذا بحسب رأي الكاتبة مفيدة قوشه أن وجود الفلسفة محصور في الوظيفة العلاجية، فقصد الفلسفة يجافي فكرة الطبابة، و إن كان بعض الفلاسفة المعاصرين، من يرى أنْ لا مانع في اعتبار الفلسفة سبيلا من السبل الناجعة و الكفيلة بالقضاء على الأمراض النفسية التي يعاني منها

الإنسان المعاصر، تحديدا في الغرب. كالفيلسوف الفرنسي مارك صوطي[1]؛ باعتماد التفكر التدبري إزاء الحياة و الموت و أيضا إزاء مآسي الحياة، و أسباب السعادة، لذلك فإنّ المسعى الفلسفي في مثل هذه الأحوال، يكون مفيدا نظرا لفضائله المهدئة و العزائية .. و هناك من جانب آخر من يعتقد إنْ كان بعض الأطفال يطرحون الكثير من الأسئلة ، جزء منها مدعاة للقلق، فمن الأحسن أنْ تُقترح عليهم إجابات تبعث على الإطمئنان و تبث السكينة إزاء مشاكل الوجود. إن الإجابة على سؤال طفل بطريقة تقنية ، تاريخية، قانونية و علمية له ما يُسوغُه، لأننا بصدد فعل معرفة، فدور المدرسة نقل المعرفة للأجيال الصّاعدة .. و لكن أن نجيب بدلا عن الأطفال، فهذا من شأنه منعهم من أن يفكروا بأنفسهم، و بطريقة مستقلة، و بطبيعة الحال بمرافقة الكبار، فالواجب يُلزِم المعلمين اقتراح صيغ و وضعيات للصغار، تعمل على تطوير أدوات تفكيرهم، كل هذا من أجل فهم علاقتهم بالعالم و بالغير، و من ثمة توجيههم التوجيه الصائب.

2- سؤال سياسي: الحق في الفلسفة ، الحق في التفلسف.

في كلّ ممارسة فلسفية، هناك فلسفة سياسية و تحديدا في " الفلسفة من أجل الأطفال". فعلى سبيل المثال يقترح الفيلسوف " ماثيو ليبمان " خيار سياسي فلسفي يعمل على ترسيخ تعلّم الفلسفة والسياسة، و السبيل إلى ذلك يكون بيقظة الفكر التدبري- la pensée réflexive - عند الأطفال وسيلة تربية للإنخراط في السياسة. و السؤال المطروح هل رابط الفلسفة- الديقراطيّة رابط قابل للإنجاز في هذه الممارسة؟ تذهب السيدة "مفيدة قوشه" إلى أنّ هناك توتر حاد بين الفلسفة و الديمقراطية، يصل حينا إلى درجة التعارض بين الفلسفة و الديمقراطية و الشواهد التاريخية تُعزّز هذا المنحى التعارضيّ، مثال ذلك تجربة الفيلسوف سقراط مع النظام الديمقراطي اليوناني القديم. و تأكيدا على هذا المنحى أو الوجهة، بالإمكان إعداد ممارسات فلسفية لا تُقم وزنا للديمقراطية بل أكثر من ذلك معادية لها. هناك من يرى أنّ موقف "ليبمان" لا ينم عن ممارسة الفلسفة من أجل الفلسفة، و لا لأجل إشاعة قيمة تحررية للفكر، و لكن لقصد خارج عن نطاق الفلسفة، متمثل في الديمقراطية، ما يدفع بهؤلاء إلى استنتاج مفاده أنّ موقفا مثل موقف "ليبمان" هو موقف توظيفي للفلسفة لا غير يُقصي الفلسفة و يبعدها. يرد الفلاسفة الديمقراطيين على هؤلاء، من خلال اعتبار حجتهم المرفوعة حجة ضعيفة، فالحوار بوصفه ركيزة من ركائز الفلسفة هو أيضا جوهر الديمقراطية .. المؤيدون لموقف بناء نوع من الانسجام يطال ممارسة " الفلسفة من أجل الأطفال" على أرضية فلسفة سياسية، يرتكزون في مسعاهم على حقوق

[1] - فيلسوف فرنسي من مواليد 1947، توفي سنة 1998، من مؤلفاته " مقهى لسقراط – كيف يمكن للفلسفة أن تساعدنا على فهم العالم الحالي"

الإنسان و حقوق الطفل باعتبارهما:" فكرة ناظمة " أخلاقية سياسية من شأنها الدفع قدما نحو الأمام بهذه الممارسات الجديدة.

3- سؤال نفساني: التربوية الفلسفية للطفولة، إمكانية

إن سلمنا بأنّ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال" مرغوب فيه من الناحية الأخلاقية، مؤسس على حق التفلسف من الجانب السياسي، عندئذ علينا أن نقدّر إمكانية تحققه النفسية، تفترض الممارسة الفلسفية مع الأطفال أنّ هؤلاء قادرون على تعلّم التفلسف. غير أنّ اعتراضا أول كثيرا ما يتكرر موجه لدعاة الفلسفة من أجل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال باعتبارهم كذلك، هم غير قادرين على القيام بفعل التفلسف، فمستواهم العقلي لا يزال في درجة غير مُؤَهِلةٍ للقيام بنشاط منطقي، يمكّنهم بلوغ مرحلة الصورنة المنطقية. و بمقتضى هذا لا يمكن التطرق أو الحديث عن تربوية فلسفية للطفل بداع أسباب نفسية وراثية، و ذلك تبعا لموقف العالم النفساني "جون بياجي". و لأن الأطفال لم يبلغوا تلك المرحلة المؤهلة، فإنّ " ليبمان" يرجع إلى مرحلة ما قبل المنطقية، مرتكزا عليها، كيما يؤلف "رواياته الفلسفية" و المتماشية مع كل مرحلة عمرية؛ علاوة على هذا، فإنّ بعضا من الباحثين في مجال علم النفس التطوري يقللون من شأن بعض نتائج التي توصل إليها " جون بياجي" فهم يرون أنّ الإمكانيات المعرفية تتجلى لدى الأطفال في عمر مبكرة؛ خاصة حينما يوضع الطفل في وضعيات طبيعية مع أترابه، ولا يوضع في وضعية اصطناعية – مخبرية – تجبر الطفل على تقديم إجابات بمقتضى اختبارات ذكاء أعدّها باحثون مختصون. هناك اعتراض ثاني على إمكانية تعلّم الفلسفة من قبل الأطفال، مفاده أنّ الأطفال تعوزهم المعارف الضرورية التي تسمح لهم من القيام بنشاط تفكريّ فمن غير الممكن أن يكون الواحد ابيستمولوجيا، من دون أن يكون مُلما بالمعارف العلمية، و لهذا السبب اختير أن تدرس مادة الفلسفة آخر المرحلة الثانوية.

غير أنّ أصحاب " الفلسفة من أجل الأطفال" يعتبرون أن هذه الحجة لا تأبه بالمساعي العلمية المقامة ابتداء من المرحلة الابتدائية، و التي تمكّن الأطفال من التدبر، بالاستعانة بالمعلم، خاصة عندما تكون المناهج حركية، من خلال الاشتغال على العمليات و ليس فقط على نتائج علمية منصبة على التعلّم و التذكر. هذه الحجة تؤكد على الجانب المعرفي، غير أن اهتمامات الأطفال تتوجه بالأساس صوب القضايا الوجودية و الميتافيزيقية و الأخلاقية، و التي هي ميدان تفكيرهم، لارتباطها بتجاربهم الحياتية .

4- سؤال الإرادة : التربواوية الفلسفية للطفل، مسلمة للممارسة، و انفتاح ممكنات.

إنْ لم يَسْلَمْ مشروع " الفلسفة من أجل الأطفال " من الانتقادات و الاعتراضات، فإنّ هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن أستاذ الفلسفة سيكون غير مبال و لا مكترث بهذا المشروع، فبعد ذيوع " الفلسفة من أجل الأطفال" أضحى المشروع في أسوء تقدير له محطّ نظر الفلسفة.

يُلجأ عادة في علم النفس الاجتماعي و في علوم التربية لما يسمى "بأثر بجماليون" (في البيداغوجيا يقصد بأثر بجماليون effet pygmalion تأثير التوقعات على المسار الدراسي للطفل، فليس صحيحا دائما أنّ الأطفال المنحدرون من أوساط محرومة، نسبة نجاحهم تكون أقل في المدرسة بالمقارنة مع الأطفال المنحدرين من أوساط مرفهة لارتباطها فقط بنقائص أولئك الأطفال و أوساطهم). فكلما زادت نسبة اعتقاد المعلم، برسوب تلميذ، رسب هذا الأخير. و العكس صحيح، كلما زاد اعتقاد المعلم في أنّ تلميذه قادر على تخطي الصّعاب و العوائق، كان النجاح في الموعد .. و هكذا إنْ لازمنا الاعتقاد بأنّ الأطفال غير قادرين على التفلسف، فإنهم لن يبادروا بإظهار هذه الكفاءة، لانتفاء الشروط النفسية، كالثقة في الفريق البيداغوجي... مؤازرتنا لما هو وارد في التربواوية الفلسفية للطفل موقف تجريبي مهم و هو من الناحية الأخلاقية واعد. فالتربواوية الفلسفية للأطفال تهب الطفل الثقة في قدراته التدبرية، ما يؤدي إلى توسيع المنطقة الدانية و ذلك بحسب تصور عالم نفس الروسي "لاف فيقوشكي"[1]

5- سؤال التحدي: التربواوية الفلسفية للأطفال الذين يعانون من صعوبات أو من فشل دراسي

من بين التحفظات الحادة المعبّر عنها بشأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مسارهم الدراسي أو أولئك الذين هم في وضعية فشل دراسي، ذاك التحفظ المتعلق بمشكلة التحكم في اللغة من قبل هؤلاء جميعهم. فمن غير الممكن التفكير دون نطق صحيح، لعدم وجود تفكير دون لغة .. بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" يرون بأنّ اللغة و الفكر ينموان و يبرزان في زمن واحد، فلا وجود لأسبقية زمنية بينهما. فعندما نقول العالم بكلمات، نقول ذلك بالاستناد إلى مقولات فكريّة، الكلمة ليست شيئا، أيّ نعم تحيل إلى مرجع، و لكن بتجريده، فإنّه يعيّن مفهوما. فالطفل بالنسبة لأنصار " الفلسفة من أجل الأطفال" متى أراد التعبير عن فكرة لا مناص له من البحث في جعبته اللفظية، و التي ستصبح عدّة لفكره، و بناء على ما تقدم سيتحسن فكر الطفل بالاشتغال على اللغة و في المقابل ستتحسن لغته كذلك

[1] - من مواليد 1896، توفي سنة 1934، مو مؤلفاته مناهج بحث تدبرية و نفسيّة صدر سنة 1924.

بالاشتغال على الفكر. إنّ اعتماد الشفوي و التبادل اللفظي يسمح للذين يعانون من صعوبات على مستوى الكتابة، التعبير و إبداء آراء وجيهة، ما يؤدي آخر مطاف إلى إشاعة أفكارهم.

زيادة على ما ذكر أعلاه، هناك اعتراض آخر على " الفلسفة لأجل الأطفال" و تحديدا أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الدراسة أو الذين هم في وضعية فشل دراسي، مفاده أنّ هذه الفئات تنفر من كل ما له علاقة بالتجريد، و في الوقت ذاته نراهم منغمسين في الملموس متعطشين له. قد لا ندحض بسهولة وجاهة هذا الاعتراض، و لكن أيضا ليس بمقدورنا التغاضي عن أنّ الطفل الذي يعاني من صعوبات في الدراسة أو الذي هو في وضعية فشل دراسي، يتخبط في مشكلات في وسطه العائلي والاجتماعي، و قد تعمل المدرسة في هذه الظروف على عكس صورة سلبية له، ما قد ينجر عنه إقبال التلميذ على الانطواء و الانعزال وسيلة منه يتخذها كي يُنسى، أو قد يلجأ إلى استفزاز محيطه كوسيلة لإثبات وجوده، و ذلك من خلال جلب الانتباه. و هكذا، فبمقدور التلميذ الممارس لنشاط تدبري، بلورة شعور الاحترام و التقدير لذاته، ما يسفر عنه بناء علاقة انسجام و تآلف مع الآخرين، تنمو على أعقاب ذلك لغة داخلية يكون من شأنها تعزيز و إثراء التفكير التدبريّ

6- سؤال مقاربتي: بيداغوجي و ديداكتيكي.

بتبنينا " الفلسفة من أجل الأطفال " يكون حريّ بنا الإجابة عن سؤال بيداغوجي و هو كيف السبيل إلى ذلك؟ و ما هي الطرق و المناهج و الأدوات و المرجعيات الكفيلة بإنجاز هذا الهدف ؟ كيف نجعل من هذا النشاط – أي الفلسفة من أجل الأطفال- ديداكتيكيا أمرا ممكنا؟ كيف السبيل إلى جعله قابلا للتعليم من قبل المعلمين و في متناول التلاميذ ؟ تقترح الكاتبة مفيدة قوشة كإجابة على هذه التساؤلات رؤيتين:

الرؤية الأولى: تُحيلنا الكاتبة "مفيدة قوشه" لبسط هذه الرؤية إلى تجربة مهنية لبعض مفتشي المادة أقصد مادة الفلسفة بطبيعة، علاوة إلى ما توصل إليه ممثلو جمعيات تعليم الفلسفة بفرنسا تحديدا، فهؤلاء جميعهم يرون أن الفلسفة باعتبارها مادة تُدرس، تنطوي على ديداكتيك خاصّة بها، فمن خلال حركتها الداخلية توقظ الفكر، فنحن نتعلّم التفلسف باستماعنا إلى درس أو أثناء قراءة كتاب فلسفي، و كنتيجة للنشاطين ، نشاط الانصات و نشاط القراءة، نلج الفكر بفعل حركة فكرية قد تعيّنت. و بمزاولتنا للانصات و القراءة و استمرارنا في الإتيان بهما و مباشرتهما نُثبت الأقدام في ميدان الفلسفة، باعتماد الممارسة التدبرية وحدها للأستاذ أو الفيلسوف الكبير. تُرسخ هذه الرؤية نموذج التعلّم المعطاء

السخي، و يشترط لوقوعه، أن يكون الأستاذ ذا شخصية بالغة التأثير، جذّابة. هي أشبه إلى حدّ بعيد بشخصية شيخ الطريقة الصوفية و علاقته بمريديه، أي أتباعه. إن كانت هذه الرؤية يحتفى بها و يتبناها نموذج التعليم السقراطي، فإنّ نموذج تعليم يرنو إلى تعميم تعلم التفلسف لكافة الفئات الاجتماعية، يأبى الانخراط في مثل تلك الرؤى البائدة. تعلّم التفلسف للجماهير الواسعة، يستدعي من أستاذ فلسفة، أن يكون أستاذ فلسفة و أيضا أستاذ بيداغوجيا، يعمل جاهدا على جلب انتباه و اهتمام المتعلمين و متابعتهم عند قيامه بدرسه. ففي النموذج هذا من التعلّم الموجه إلى أبناء الطبقات الشعبيّة لا يوجد قطعا تلك المعايير اللسانية و الثقافيّة السائدة عند الذين هم يستفدون من تعليم فلسفي كلاسيكي، أعنى تعليم محتكر و موجه لفئات اجتماعية ميسورة الحال. تعلّم الفلسفة ذي الطابع الشعبي المعاصر يقوم على ديداكتيك جديدة، تنسجم مع نتائج الأبحاث العلميّة، ديداكتيك تضع في المقام الأوّل المتعلم، مهتمة بطرق تعلّمه و العوائق التي تقف حجرة عثرة أمام تكوينه؛ و تضع في المقام الثاني المعلم و ما يحيل إليه من معارف و نظريات تُعنى بكيفيات تقديم الدروس، حاصرة دوره في مساعدة المتعلمين و مرافقتهم كي يتمكنوا من تجاوز و تخطّي الصّعوبات الناجمة عن أحكامهم المسبقة. الرؤية الثانية تُعنى أكثر بتعلّم التفلسف لا بتعليم الفلسفة.

7- سؤال نمط تعلّم التفلسف: النقاش – الحوار– السبيل الأمثل:

يُفضّل بعض ممارسي " الفلسفة من أجل الأطفال " النقاش أو الحوار من جهة بين المعلم والمتعلمين و من جهة أخرى بين المتعلمين فيما بينهم، سبيلا لتعلّم الفلسفة. و عندما نتساءل عن أهمية وقيمة هذا السبيل على المستويين النظري و الواقعي، نلاحظ على أنّه السبيل الاكثر اعتمادا و من ثمة الأكثر انتشارا في العالم، على العكس من السبيل المؤسساتي الساري مفعوله في المستويين الثانوي والجامعي، حيث يغلب تقديم الدرس الإلقائي على نحو واسع. فهل غلبة الشكل الحواري النقاشي يعود إلى أسباب لا تمت بصلة مباشرة بالمادة، حينئذ سيكون الشكل عرضيا، أم على العكس من ذلك، الشكل متأتي بفعل عوامل محايثة قد ارتبطت بالمادة في حدّ ذاتها؟

هناك على مستوى التأثيل و المشروعية و المتعلق بالنقاش أو الحوار، تطرح بعض الانتقادات الحادة: قد يعتبر الشفوي في مقابل كتابة النصوص أو المقالة، ثانويا في التعليم الفلسفي؛ فعادة ما يكون النقاش أو الحوار سطحيا لا يفي بالغرض، بينما يمثل درس الأستاذ السبيل الجاد في إنجاز المطلوب، وللتدليل على وجاهة هذا الرأي، تقترح الكاتبة "مفيدة قوشه" ما تضمنته الأبحاث في علم النفس النمو،

تحديدا تحفظات العالم النفساني الفرنسي "جاك لوفين"[1] ، من بينها أنّ النقاش المبكر لا يسمح للطفل من بلورة فكره. و الضغط المفاهيمي أو الحجاجي لنقاش ذي مقصد فلسفي -D.V.P-[2] قد يأتي على المتعلم، فيجهز عليه، قبل أن تتشكل ذاته المفكرة، و الأمر لا يتوقف عند هذا الحدّ، بل لا يكفي أن يكون النقاش ديمقراطيا، لكي نتعلم الفلسفة. و عليه، فإن ارتقاء النقاش إلى مستوى النقاش الفلسفي، يستدعي اجتماع شروط مُشرعنة للنقاش، كي يصير فلسفيا مقبولا، تشتمل هذه الشروط على وحدة بحث تشاركية، تستلزم إتيقا نقاشية، كلّ ذلك ضمن إطار فعل تواصلي، كما يذهب إلى ذلك الفيلسوف "هابرماس"[3].

في حين أنّ دعاة النقاش بصفته شكلا من أشكال التعلّم، يلاحظون ابتداء أنّه لا ينبغي إضفاء الإطلاقية عليه، فهو إلا شكل من أشكال الممكنة و المُعدُّ للأطفال خاصّة أولئك الذين يعانون من صعوبات. حيث يتحول النقاش ههنا إلى عملية تفاعلية داخل مجموعة، و تبادلا للأحاديث يتم عن كثب حول موضوع معيّن، بمرافقة و تحت مسؤولية المعلم...

التساؤل الثاني: حول دور المعلم

1- سؤال التوجيه أو الإنقياد: قضية دور المعلم من القضايا الأكثر جدلا لدى جمهور الممارسين والمكونيين و الباحثين، فريق منهم و هم التوليديون – نسبة للطّريقة التي اعتمدها سقراط في محاوراته - :" سقراط : و فني في التوليد له الصّفات العامّة نفسها التي لفنهن و الفرق بيني و بينهن أنّي أُولد الرّجال لا النّساء، فإنّي أتولى النفوس لا الأجسام، و الخاصة المميّزة للفن الذي أُمارسه هو أنّه قادر على إثبات نوع التّفكير الناتج من الشباب هل شبح وهمي أم هو ثمرة الحياة و الحقيقة و أن لي النقص الموجود نفسه عند القابلات، إذ ليس في مقدوري أو أولد الحكمة، و اللوم الذي وجهه إلي الكثيرين صحيح، و هو أنّي إذ أوجه الأسئلة للغير، فإنّي لا أُقدّم رأيي الخاص في موضوع، لأنّي لا أمتلك الحكمة"[4]، و الكاتب والفيلسوف أوسكار برنيفيه[5] أحد هؤلاء، و الذين يتبنون كقاعدة، الصّرامة القصوى، و التي تُلْزم الأطفال الإجابة في سياق حواري تتباين فيه الإجابات بين مختلف التلاميذ؛ بفعل اتخاذهم طريقة توليد الأفكار، طريقة

[1] - عالم نفس وطبيب نفساني فرنسي من مواليد 1923، توفي سنة 2008. من مؤلفاته:" الفيلسوف الطفل مستقبل الإنسانية"

[2] - discussion à visée philosophique.

[3] - يورغن هابرماس فيلسوف و عالم اجتماع ألماني معاصر من مواليد 18 جوان 1929، من أهم منظري مدرسة فرانكفورت النقديّة ، من مؤلفاته " التحولات البنيوية الاجتماعية".

[4] - أفلاطون، ثياتيتوس أو عن العلم، ترجمة و تقديم ذكتوراه أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، ص ص 33 34.

[5] -كاتب و فيلسوف فرنسي ولد في 04 سبتمبر 1954 بمدينة وهران، من كتبه: أنا، من أكون؟

حُيّنت من قبل الأستاذ برنيفيه، حتى وافقت الأوضاع الجديدة، لا تلك التي سادت زمن أفلاطون، فلفظ maieutique مصدره الفعل maieuô و الذي يعني التوليد، أضحى بفعل التمديد دالا على فن التوليد المؤلم، توليد الرجال لا النساء، كما أسلفنا، و محاورة ثيناتيتوس -Théétète - :" قد كتبت بعد وفاة سقراط بحوالي 30 عاما أي حوالي عام 397 ق.م، و قد سميت المحاورة باسم ثياتيتوس العالم الرياضي الذي ظهر في هذه المحاورة مع سقراط، أمّا راوي المحاورة فهو إقليدس الميجاري، أكبر تلاميذ سقراط سنا و مؤسس الفلسفة الميجارية. روى إقليدس هذه المحاورة استجابة بطلب من صديقه تريزيون الذي كان مُشوقا لسماعه"[1] ، و تدور هذه المحاورة حول المعرفة، حيث يُحدّد المعنى الذي ينبغي أنْ يعطى للتوليد، تحديد و تعريف تطبيقي، و ذلك باعتماد وسيلة طرح الأسئلة على الغير، مع الإشارة البالغة أنّ سقراط، المعلم، لا يقدم أيّ إجابة، عن أيّ موضوع، مادام هو في حدّ ذاته لا معرفة بحوزته، إنّما هو إلا وسيط، يدفع بالغير بناء إجابات نابعة من أنفسهم، لا غير، و من يأتي إلى سقراط معرفة، غير حامل، كما هو الشأن بالنسبة للمرأة الحامل، فسوف يعود بخفي حنين، خاوي الوفاض، يستنتج ممّا تقدّم خاصيتين أساسيتين، الخاصية الأولى أنّ سقراط لا يحوز على معرفة، إنّما هو وسيط، مساعد على انبلاج المعرفة، من أحشاء المتعلم أي السائل، فسقراط لا يشتغل إلا مع أولئك الذين بداخلهم رغبة جامحة في المعرفة. والأستاذ برنفنيه و زوجته معه، تلمّسا سبيلا رغب سقراط تحقيقه، و حقّقه ممارسة في زمانه، و لهذا السبيل رهانات يسعى إلى تجسيده في الزمن الحاضر، زمان مختلف عن ذاك الزمان الذي مضى وانقضى، و لكن روحه لازالت باقية فالطريقة التوليدية تقوم في بعده الفلسفي على مطلب ثابت هو مبدأ التدبر أو ما يُسمى في اللغة الفرنسية، reflexivité و التي تنص على أنّ الفلسفة هي ابتداء، ممارسة، تسمح لنا من أن نعرف أنفسنا، و أن نكون مع أنفسنا في علاقة واعيّة، و أنْ نُقوّم أفكارنا بروية،لا ينشغل التّدبر الفلسفيّ فقط بالموضوع، إنّما يهتّم أيضا بالطّريقة التي يُعرض بها الموضوع، و هذا الذي يُمثّله البُعد الإبستمولوجيّ، و في أنّنا نحن الذين هنا و الآن، و هذا الذي يُمثّله البُعد التاريخيّ، و هكذا، فإنّ دور المُنشّط، هو أنْ يُحاول أن يكون مرآة عاكسة من خلال طرح السؤال و المعبّر عنه في ثنايا مختلف هذه الأبعاد أو المستويات: ماالذي يقوله عن الموضوع الذي يتمّ الحديث عنه، و ماالذي يقوله عن نفسه، أثناء تحدثه عن الموضوع؟ و لن يكون هذا المنهج فعّالا، إلا إذا لازمته معاناة تطلّع بها الذات، المُكابدة، لأجل بلوغ المعرفة،أنْ تُفكّر هو دائما أنْ تُحاور الذات أو تُحاور الآخرين، حوار يُعاش على أنّه مغامرة الفكر[2]. وفريق ثاني يُشاطر الفريق الأوّل، في توجهه الآمر، لكن لا يذهب إلى أبعد حدّ في الأمرية، لا يُراهن على

[1] - أفلاطون، ثياتيتوس أو عن العلم، المرجع السّابق، ص05.

[2] - La maïeutique socratique d'Oscar Brenifier. Philocité... اقتباس و ترجمة شخصية

التفاعلية، و يفضّل بدلا عنها الصّرامة، و من بين المُدافعين على هذه الرؤية الأستاذة آن لالان[1]، Anne Lalanne، الأولوية عند الأستاذة لالان في النشاط التعلمي،يكمن في الجانب المفاهيمي conceptualisation و ليس الجانب التربويّ المواطنتيّ، و الإطار الأمثل- في نظر الأستاذة – لممارسة النشاط التّعلميّ، يكون عبر الورشات، ميدان الاختبارات الدائمة للتلاميذ،فيه يتمكّن التلاميذ من استعمال فكرهم و وضع الكلمات على استدلالاتهم، فلا تكتفي هذه الورشات بتلبية حاجيات ترفيهية وتسلية طبيعية لدى الأطفال التلاميذ، و لكن لهذه الورشات وظيفة بيداغوجية منوطة بها. وتحرس عليها الأستاذة. الورشات فضاء يُشتغل فيه على اللغة و الفكر، اشتغال كفيل بتنظيم و ترتيب الأفكار المستخلصة من تجارب التلاميذ، كلّ هذا لأجل تحقيق واقعي و إعطاء معنى للمفهمة conceptualisation . للتلاميذ بحسب تصوّر الأستاذة تراكما، يمكّنهم من التّمييز أو التّفريق،لأجل بناء أفضل لحججهم بشكل عام. و الورشة بالنسبة للأستاذة، حيّز يُمارس فيه التّلاميذ، و بطبيعة الحال عندما يكون الأمر متعلّق بالفلسفة، تسمية أفكارهم و الإفصاح عنها لفظا، و التّعبير بالكلمة وسيلة لما يرونه و يسمعونه، ولتساؤلاتهم كذلك، الورشات الفلسفية فرصة سانحة، تدفع بالأطفال بعرض تجاربهم الحياتية الخاصة. إن المدرسة بوصفها ورشة عمل، هي فضاء من خلالها يَعْبر الطّفل من دائرته الخاصة، إلى الفضاء العمومي، كي يتحقق كإنسان حرّ. و بهذه الكيفية يلتقي البعد التّعليمي مع البعد التربوي، فيرتقي عقل التلاميذ رقيا[2]. ما الذي تعنيه و تقوله الأستاذة لالان بالفلسفة؟ في كتابها الموسوم ب:" الفلسفة في المدرسة، فلسفة في المدرسة" الصّادر سنة 2009، تقترح لبلوغ المراد من الفلسفة، ما الذي لا يمكن لا يمكن أن تكونه، و ما الذي تجهد أن تكونه، إنْ ركزّنا على الشطر الثاني، أيّ ما الذي تجهد أن تكونه، لقولنا في المقام الأوّل أنّ الفلسفة هي موقف فكري يتبدى في إطار وضعية مشكلة، مبنية على الفهم لغرض إعطاء معنى، و الفيلسوف باحث عن الكونية، معولا في ذلك على خلق المفاهيم، قصد انبلاج المعنى، و وضع نظام لمختلف التمثلات و التي يمتلكها الإنسان، و الفلسفة هي أيضا في نظر الأستاذة هو تفكير إنسان قبالة الطبيعة، بالمعنى الذي تكون فيه الأخلاق و قد اقترنت اقترانا بالإنسان في مقابل الطبيعة و الخالية من أي أخلاق، فمن غير الممكن أن نحيا دون تفكير، و دون وعي، و دون حرية. و إجمالا تُعرّف الفلسفة على أنّها ممارسة استدلالية، موضوعها الحياة، و العقل و أداتها، و السّعادة هدفها... أما المراد تحقيقه من الورشات هو تنمية فكر تدبري و بناء موقف نقدي لدى التلميذ بوصفه مواطن

[1] - أستاذة بالمعهد الجامعي لتكوين المعلمين بمدينة مونبلييه الفرنسية من مؤلفاتها الفلسفة في المدرسة

[2] Witschard Sandrine, Rôle et statut de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique en classe : singularité et spécificités Univ. Genève, 2016 http// :archive-ouverte.unige.ch اقتباس و ترجمة شخصيّة

المستقبل، و المدرسة هي بمثابة رابط بين الأسرة و المجتمع. تعمل على تحقيق هدفين، الأوّل هدف تربوي، و الثاني هدف تعليمي، اعتمادا على العقل، و في إطار هذه الورشات يتمكن التلاميذ من التفكير في تجاربهم و تصوراتهم الخاصة، و للورشة فائدة أيضا كذلك، حيث تسمح بالاشتغال على اللغة و على الضمني بالعودة إلى الحسّ المشترك، باستخدام العقل أداة. و من ثمة، فإنّ التّلميذ يختبر الطريقة التي من خلالها يمنح معنى لأراء، متسائلا عن المعنى و حدوده. و الهدف الأخير الذي يفترض قبلا أن تُحققه، هذه الورشات هو البحث الجماعي التشاركي عن المعنى. و التدبير الذي يستند عليه لتحقيق الأهداف المسطّرة، يكمن في النقاش، و الذي يجريه التّلاميذ في زمن مقداره بين العشرين و الخمس و أربعين دقيقة، مع الأخذ بعين الاعتبار سنّ التّلاميذ، و أن يتمّ بطريقة شفوية فقط، و هم جالسون و قد شكّلوا دائرة، لا وجود لقواعد خاصة منظمة للنّقاش، سوى قاعدة عامة متعارف عليها، و هي قاعدة الاحترام، قاعدة معمول بها في الظروف العادية داخل قاعات الدّرس. تختلف مواضيع النّقاش و تُرافق المرحلة العمرية للتلاميذ، فبالنسبة للتّلاميذ الأكبر سنا، يمكن الاشتغال على الموضوع (التيمة الواحدة) الواحد مقسّما إلى حصص ثلاث:

الحصّة الأولى: بناء الأفكار؛ الحصّة الثانية: المواجهة ؛ الحصّة الثالثة: هيكلة الأفكار. أما فيما يتعلّق بالدعائم، فالأستاذة لالان توصي بالانطلاق من أدب الأطفال، بالنسبة للأطفال الأضغر سنا، بينما الأطفال الأكبر سنا، فالوسيلة المعتمدة فطرح الأسئلة عليهم،أسئلة ذات صلة مع مواد، مثل مادة التّاريخ، أو مادة العلوم، أو أيّ مادة أخرى. و إنْ بدا ما هو مقترح من قبل الأستاذة تدبير بسيط، فإنّها تقترح أربع مراحل تُجسّد المسعى الفلسفي:

المرحلة الأولى: مرحلة الامتحان أو الاختبار: فيها يتمّ عرض المكتسبات المعرفية القبلية، أو الذي يعتقد التّلميذ أنّه يعرفه، إلى أن يصل في لحظة من اللحظات، إلى حدّ يتوقف عنده،و هو ما يعوق التفكير، ويمنعه من المواصلة في عملية المعرفة. العائق يخبرنا، عادة، التّلميذ يخونه فكره، فلا يعرف الأسباب الصّحيحة، و لا يمتلك المسوغات التقريبية، الكفيلة بتجاوز البداهة الظّاهرة، الماثلة أمام العين،

المرحلة الثانية: مرحلة تحيين المشكلة. بعد الاحتكاك بالمشكلة، فلا يكفي فقط طرح الأسئلة، ولكن التّدبر يقتضي الذهاب إلى الأبعد، و البحث عن ما تفترضه هذه المشكلة، ما الذي يريد التلميذ قوله، أو بالأحرى ماذا يعني. ينبغي أن يكون التلميذ في موقع يسمح له من النظر إلى المشكلة الأولى في الطّرح من زاوية خارجية، لاعتبارها انشغالا و منطلقا صوب البحث عن المعنى المحتجب. و هكذا، فإنّ

الاستشكال problématiser هو السّماح للطريقة النّقدية من التواجد، و أن تستخدم عقلك، و عادة ما يتجه المشكل الفلسفي و يدور حول أسئلة مرتبطة بالقيم و بالمعتقدات الشخصيّة.

المرحلة الثالثة: مرحلة البحث عن حجاج متناسق (منسجم): تقترح الأستاذة لالان أن يبتدأ بالبحث عن الألفاظ التي تُكوّن المشكلة، فعادة ما يُظن توهما، أن بناء تعريفات من الأمور البديهية السّهلة، و البحث يمر بعملية منطقية، تسمح بقبول كمحتمل أو وارد vraisemblable تلك التعريفات، غير أنّه لا يوصد الباب أمام تعريفات أخرى، إن امتثلت لقواعد المنطق.

المرحلة الرابعة: مرحلة بناء المفهوم، اقتراح تعريف تركيبي مصدره مختلف الاقتراحات المرتبطة فيما بينها. ووفق ما ذكر نحصل على التناسق المراد.

التّصور العام المقترح من قبل الأستاذة لالان يكتسي الطّابع الفلسفي الصريح، و ذلك لاستناده من الناحية المنهجية على المنهج الذي اشتّهر به الفيلسوف سقراط، و أعني المنهج التوليدي. و انشغالها الواضح بسؤال المفهوماتية أو المفهمة conceptualisation .

ينظر الفريق الثالث إلى مسألة دور المعلم، و قد وضع أحد ممثليه تصوره، و أعني جاك لوفين، في مفترق الطّريق بين الفلسفي و النفساني،فالوفين قد جمع بين تخصصّ علم النّفس و علم الأعصاب، ولأنّه مزدوج التّكوين، أعدّ ورشات تدبريّة حول الوضع الإنساني، و المعروف اختصارا ب ARCH منطلقا من المبدأ القائل أنّ الطّفل ليس ذاتا و فقط، و لكن أيضا، موضوعا و قد حاز على أشياء كثيرة. فالطفل ينتمي إلى عالم بإمكانه أن يفكر فيه بمفرده، يعتبر لوفين الطفل ذا شخصية كاملة، صاحب إرادة وتفكير، على الطّفل أن يبني هويته دون تدخّلات من قبل المعلم، حتى يكتّشف على أنّ له القدرة في أن يفكر -في الآن و في القهقري- في أمهّات القضايا.

و هكذا، يقوم الطفل بالعديد من التّجارب نتيجة مشاركته و أترابه، في ورشات التّدبر. كممارسة للأنا المفكر، مكتشفا أنّه محل تفكيره الخاص، و منخرط في المجتمع؛ و كما أشير إليه في السّابق، فإنّ الطّفل ليس بذاك الذي يحوز على وضعية أدنى مقارنة بوضعية البالغ، بل يتواجد في العالم مثله مثل البالغ، يتمتع هو أيضا بحقّ التّعبير عن رأيه حول الطّريقة يُدار بها العالم، و بطبيعة الحال، حق يُفصح عنه في إطار مدرسي.

ليست المدرسة ما قد نخاله، و نحن في المدرسة، علينا أن ينصبّ اهتمامنا بالحياة، بنوعية المستقبل، و بالمصير، و في مآل النّفس، و الأهل، أكثر باهتمامنا بالمدرسة، و حري بنا في نظر الكاتب،

الكفّ عن حوار الطرشان و اعتبار التلميذ طفلا. و المدرسة التي ينشدها هي تلك التي تسعى إلى ابتكار وتهيئة العوامل القصوى لنمو كلّ واحد في إطار جمعوي جماعي، قدر المستطاع، و الهدف الذي يُحرّك الورشات، السّماح للتّلميذ من أن يبني و ينمي فكره، و ممارسة قدرته على النّقاش، نقاش المشكلات الأساسية، التي تطرح على النّاس، و هو واحد من هؤلاء، و تدبير لوفين أو عذّته تتوقف على:

أوّلاالانطلاق ابتداء، من سؤال قوي (أخّاذ) يقترحه المعلم، يكتسي أهمية بالنسبة للآخرين، للتلاميذ بعد ذلك مباشرة، الإدلاء و بشكل حر عن أرائهم، من دون أن يتدخل المعلم البتة، في الزمن الثاني، مشاهدة مشهد فيديو من قبل المعلم و التلاميذ، محتواه النّقاش الذي كان قد دار أثناء بسط السّؤال أو المشكلة، فالتّعليق عليه عقب ذلك، يقترح لوفين أن يُجرى النقاش ضمن مجموعات، تتألف كلّ مجموعة بين 08 إلى 15 تلميذ، بالنسبة للأقسام الابتدائية؛ و بالنسبة للأقسام العليا، يجرى النقاش إمّا في أقسام كاملة،أو يُقسّم القسم الواحد إلى فوجين. و يتم النقاش و قد هيئت الطاولات و الكراسي على هيئة دائرية، حتى يتمكّن كل تلميذ من مشاهدة زميله و الانصات إليه، لأجل بناء فكر مشترك، بمساهمة فعلية من قبل الجميع. و ينبغي أن لا يتجاوز النقاش العشر دقائق، و هذا كاف لإبراز حركة الاستدلالات، و منح وقت أطول في تصور الكاتب غير مجدّ، سلبي، يؤثر على تركيز التّلاميذ فيُقلّله، و قد يؤدي إلى انفكاك وحدة المجموعة. بعد انقضاء العشردقائق لكل واحد الحريّة التّفكير، فالتّعبير، دون توزيع لأدوار، بل يكون الحديث على السجيّة، و لكن دون فوضى. تكون ورشات التدبر و بحسب لوفين وفي المرحلة الأولى قد تظافرت في تجسيدها نقاط:

النقطة الأولى: مقدمة: فيها يتم التعريف بالفلسفة، حيث يعلن المعلم للتلاميذ أنّهم بصدد فعل الفلسفة **faire** de la philosophie؛ الفلسفة التي هي تدبر حول قضايا يطرحها النّاس منذ القديم، و ما على المعلم إلا أن يفسح لهم المجال، لأجل التدبر، و أن يفصحوا عمّا يجول في بالهم، دون أن يرغمهم على ذلك، فيلزمهم على الإدلاء، ذاكرا أن لا وجود لإجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، لأولئك الراغبين في الإفصاح و البيان.

النقطة الثانية: في هذه المرحلة يُعلن المعلم عن الموضوع المراد التّطرق إليه، فيفسّر للتلاميذ أنّهم مقبلون على التّفكير في موضوع معين. و تدور المواضيع المثار بصفة عامّة حول كيف تدار العلاقات الإنسانية و الوجود. و مادام الموضوع قد فرض من قبل المعلم، يجب أن يُعطى للتلاميذ كل الوقت، لقبول أو رفض الموضوع المقترح، و تسمى هذه اللحظة باللحظة الانفعالية و الاندماج في الموضوع.

النقطة الثالثة: يُطلع المعلم للتلاميذ أنّ الوقت المخصص للنقاش و المداولة يستغرق عشر دقائق، من غير تدخل من قبل المعلم، أثناء مجريات النقاش، تُجرّد الإجابات و تُحصّل بطريقة سريّة، فمختلف الانطباعات المُقيّدة في تلك الإجابات، تُنظم و تُصنّف، و قد تكون من نوع الإجابات الواقعية، أو تأتي على هيئة ملاحظات. و أثناء عملية التنظيم و التّصنيف، يُبرز المعلم مواطن التشابه و مواطن الاختلاف الواردة في إجابات التلاميذ. تستوقف لوفين ظاهرة اللغة الداخلية عند التلاميذ، فيؤكد على أهميتها، ومن خلالها على التدبر الدّاخلي...

في المرحلة الثانية، يقترح المعلم على التلاميذ مشاهدة فيديو أو الاستماع إلى تسجيل صوتي لتلك النقاشات، هذه الطريقة في التعامل تسمح بإعادة التبدلات أو أيضا فتح في حينها النقاش بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة، يتطلّع لوفين و بعد استكمال تجربة العشر دقائق، الاشتغال على الفيديو، فيختبر التلميذ تجربة الكوجيتو. فيدرك أنّه حامل لفكر، هو الذي يُشكّله، و هو مصدره، ما يجعل بالتلميذ يظفر بالوضعية ذاتها التي يحوز عليها البالغ. و إجمالا و كما عبّر عنه أحد الأساتذة المكونيين الفرنسيين، أنّ الورشات و المقترحة من قبل جاك لوفين، لها الأثر الإيجابي على التلاميذ، فكما يقال أنّ الفكرة تشق طريقها -l'idée fait son chemin - ليست بالعبارة الجوفاء، فالمهم في هذه النقاشات ليس تتويجا في النهاية بمفهوم فلسفي، و لكن السّماح للأطفال من أن يعبّروا عن أفكارهم، و هم في الطّريق صوب هذا المفهوم أثناء تشكّله، و أيضا لمّا يُذكر من قبل الأخرين، تدبّر يقارب الأفكار، و أسئلة بسيطة في ظاهرها ولكن أساسية في جوهرها و في مغزاها، و كذا الوجود، فالزمن، زمن التّلاميذ، يكتشفون أثناءه أنّهم منضوون في مجموعة بحث، علينا تحاشي الدوغمائية، و السّماح لتدفق التّدبر (التّفكر) باستمرار حتّى و بعد تمام النّقاشات. من المآخذ التي قيلت في حق ما جاء به جاك لوفين.

وفريق رابع قد يكون الأستاذ جون فرنسوا شازران[1] أحد ممثليه، و الذي يرى أن المسعى الفلسفي يحثّ على ممارسة الحوار الفلسفي - و الذي يُماثل في الطّبيعة مع تجربة مقهى- فلسفة لصاحبها مارك سوتيه[2] - وسيلة مساعدة للتّلاميذ للتّعلم جماعة، إنطلاقا من تساؤلاتهم الخاصّة بهم، بالاستغانة من قبل تدخل خارجي و يُخيّل لي أنّه يقصد "المعلم" . يسمح مسعى الأستاذ جون فرنسوا شازران من توسيع

[1] - أستاذ فلسفة بثانوية فيكتور هيجو بمدينة بواتييه إلى غاية سنة 2015، حيث و بقرار قضائي منع من مزاولة مهنة تدريس الفلسفة، و ألزم أن يلتحق بثانوية غير ثانوية فيكتور هيجو، لارتكابه خطأ تربوي داخل قاعة الدرس، يتمثل في وصف صحافيي جريدة Charlie Hebdo بالأوباش، ينبغي الإشارة إلى أن الصحيفة و صحافييها تعرّضوا لهجوم إرهابي، انجر عنه قتلى. من مؤلفاته :" التّعلم تفلسفا"

[2] - فيلسوف و مترجم فرنسي ولد في 25 فبراير 1947 و توفي في 03 مارس 1998 مؤسس المقاهي الفلسفية في شهر ديسمبر 1992 بمقهى المنارات في ساحة لابستيد، حيث يلتقي جمع من النّاس كل يوم سبت على السّاعة الحادي عشر صباحا للنقاش و التحاور.

الممارسة الفلسفية إلى مستويات تعليمية أخرى غير المستوى النهائي ثانوي، مع مدّ جسور بين مختلف المواد التّعليمية، و الفلسفة بحسب تصور الأستاذ تساؤلا يخصّ و بالقدر الممارس في مسّعاه البيداغوجي، يتساءل عن كيف تكون البداية أثناء تقديم الدّرس الفلسفي للتلاميذ، متناولا أيضا الكثير من الأسئلة التّطبيقية، ككيفية تسيير الدّرس..

و الفريق الخامس، و الذي اهتمّ بالفلسفة مادة تُدرّس للفئات الصغرى، يكون أفضل ممثل له الفيلسوف ماثيو ليبمان، و اهتمام الفيلسوف ليبمان بتدريس الفلسفة للناشئة، لم يأت من فراغ، بل أملته ظروف قاهرة، فالفيلسوف أستاذ منطق، قد عاش وضعا لم يكن ليقبله ، وضع متعلّق بتدريس مقياس المنطق الذي أوكل إليه،فكل ما كان يُقدّمه إلى طلبته، لم يرق في نظره إلى المستوى المراد تحقيقه، أو قل لم يكن يجد الذهن الحاضر الذي يدرك و يفهم، أمّا سبب أو أسباب عدم بلوغ المرامي من تدريس مادة كمادة المنطق، فيرجع في رأي الفيلسوف إلى إلتحاق الطلبة إلى الجامعة متأخرين، بعد ما أن فعلت العادات اللسانية و النفسية فعلتها، و تغلغلت و تجذّرت في النّفوس، و من ثمّة فالالتحاقهم، يكون حيئنذ التحاق متأخر، لا يُمكّن أي أستاذ مهما كانت إرادته قوية، و مهما ما يبذله من جهود و مثابرة، أن يُحقق شيء له أثر حقيقي، و لأنّ الوضع ميؤس منه و لا مكان لإصلاح ما أفسده الزمن، رأى ليبمان أن لا حلّ إلا حلا وحيدا هو تدريس مادة الفلسفة – المنطق فيما يخصه - للأطفال في المرحلة الابتدائية، فالاعدادية بعد ذلك، بشرط أن يكون المحتوى المقترح للأطفال قد كُيّف ليتلائم فيأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية التي هم فيها، و الهدف من كلّ هذا جعل الأطفال يفكرون بطريقة نقديّة مستقلة، و أن يكون تفكيرهم الطّبيعي منهجيا و نسقيا، أيّ أن يكونوا أصحاب منطق، ليس فقط إزاء ورقة الاختبار، بل أيضا، في حياة كلّ يوم،مثال ذلك، عند أخذهم أحيانا لقرار، و هم في وضعية استثنائية. يستعجل فيها الحلّ. و بعبارة أخرى، فإنّ هدف ليبمان الأوّل، الوصول بالأطفال إلى تكوين حكم جيّد أو صحيح، من خلال تفكيرهم بأنفسهم، و لأجل أنفسهم، و للوصول إلى هذا الهدف طوّر ليبمان وسيلتين مهمتين: الأولى جملة من البرامج المدرسية، و الثانية مقاربة بيداغوجية جديدة، يطلق عليها بمجموعة البحث - communauté de -recherche

كتب ليبمان في مستهل سبعينيات القرن العشرين، قصة عنونها ب :" اكتشاف هاري ستوتلماير[1] – La décuoverte d'Harry Stottlemier – لتليها بعد ذلك قصص أخرى، هي في مستوى من مستويات

[1] - أو البحث عن الفلسفة إن كانت قصة في المقام الأول، فهي أيضا برنامجا دراسيا، يُعدّ قطب المسار الفلسفي عند الأطفال و الذي أقامه الفيلسوف بمساعدة البعض، فهاري يكتشف بالتدريج القواعد الأساسية أو الأولى للمنطق، مثل التحويل و تقييس standardisation للملفوظات. البرنامج الملحق يركّز على تعلّم مختلف صور الاستدلال القياسي، و مصطلحات المنطق اللاصوري بالإضافة إلى تطبيق عليه قضايا، كقضية الإتيقا، وقضية الجمال،=

الفهم، تمثل مقاربة الفليسوف حول تعلّم الفلسفة من قبل الأطفال،قاعدتها تقوم على قراءة قصصا، تفي بغرض تعلّم هذه المادة، حيث يُنظم القسم إلى مجموعة بحث، قصد ممارسة الحوار، فالأطفال هم الذين يقرأون القصة المبرمجة، ليتبع ذلك طرح أسئلة،ليدعون على أعقاب ذلك فتح مجال للبحث، واقتراح إجابات لتلك الأسئلة.[1] و مسعى ليبمان، استوحاه من فكرة لجون ديوي[2]و جيروم سايمور برمنار[3]، منطوقها أنّه بالامكان تعليم أي نظرية حتى و إن كانت معقدة، للأطفال، و ذلك بفضل سياقية مناسبة للمعارف، تبسط و تنشر الأفكار نشرا على الأطفال، فيتيقظّ الفضول و يتحرك، أفكار نجدها قد قيلت و قُيّدت في مؤلفات الفلاسفة، و يختبرها – في مقاربة ليبمان- الصغار قصصّا.

بعد قصة " اكتشاف هاري.." يكتب ليبمان قصصا، يشتغل عليها ليرفق بها برامج، و دليل خاصّ بكل قصّة، قد استوحى أفكاره من تاريخ الفلسفة:

أ- قصة ألفي Elfie: استدلال و فكر (مستوى الحضانة مع السّنة الأولى) : يسمح هذا البرنامج للأطفال أن يكونوا على وعي بعمليّة الاستدلال الملازم لنشاط الفكر، فيدركوا العلاقات بيم بين الموضوع و المحمول، وكيف تنشأ التمييزات و العلاقات، و متى أحاطوا بهذه الأشياء علما، اكتشفوا مع الطفلة ألفي، بالممارسة الكثير من التحديدات و التّعريفات الأساسية في الفلسفة، كالاختلاف بين الظاهر و الواقع، و الواحد والمتعدد، و الكل و الأجزاء، و بين التّشابه و الاختلاف، و الثّابت و المتغيّر، و يكتشف الأطفال أيضا، أنّ بعضا من هذه التّمييزات أو التحديدات، تتطلّبها كل عمليّة فكريّة و عمليّة.

ب- قصّة كيو و أغسطين - Kio et Augustine - : الاندهاش أمام العالم (خاص بالسّنة الثّانية و السّنة الثّالثة ابتدائي) ترتبط الطّفلة الكفيفة أوغسطين بعلاقة صداقة بطفل في عمرها، يُدعى كيو يسكن جارا لها، مع جدّه بضيعة، فالصّغير يسعى إفهام الصغيرة، كيف لمبصر إدراك العالم، و تسعى الصغيرة بدورها، و من جهتها، إفهام مبصر، كيف لكفيف إدراك العالم. و هكذا، فإنّ كل واحد منهما، و من

=وقضية الابستمولوجيا،و الميتافيزيقا، "اكتشاف هاري" هي أيضا بحث و نقاشات جماعية بين أعضاء القسم الواحد. يعدّ هذا البرنامج الأكثر ترجمة و الأكثر استعمالا في العالم، فمعظم الأبحاث الأمريكية في التّربيّة و المهتمة بالفلسفة للأطفال، تأخذ هذا البرنامج كموضوع بحث (ترجمت قصص ليبمان إلى حوالي 45 لغة)، و إنه نتيجة لاستعمال هذا البرنامج، حدث تقدم ذي وزن على مستوى القراءة، في الرياضيات و في الاستدلال علاوة على ذلك فإنّ ماثيو ليبمان قد أصدر نسخة مكيّفة – هاري برايم – خاصة بالبالغين الأميين. Marie Bolduc, Gilbert Talbot, Formation Fondamentale et philosophie de Matthew Lipman, rapport de recherche Cégep de Jonguière 2505, rue Saint-Hubert Jonguière G7X7W2. Pp13.14. ترجمة شخصية

[1] - Pierre Laurendeau,Des enfants pensent l'avenir, philosophie pour enfants et prévention, presses de l'université de Laval, collection : Dialoguer,2014,p03. ترجمة شخصيّة

[2] - فيلسوف و عالم نفس و مرب أمريكي، ولد في 20 أكتوبر 1859، و توفي 1952. من مؤلفاته كيف نفكر و كيف نحل المشاكل.

[3]- ولد في 01 أكتوبر 1915 و توفي في 05 جوان 2016، عالم نفس أمريكي، من مؤلفاته دراسة حول التفكير.

جانبه،إعادة تعريف لصديقه، المقصود بالجميل، و المقصود بالخير، و المقصود بالصّحيح، و حتى يُحققا هذه الكفاءات، عليهما أنْ يُقدّرا كلمات الآخر. و كيما يصلا إلى تفسير محدّد لتصوراتهما حول الأشياء، ترفق كلّ قصة بدليل —guide ملحق، تجمع فيه مخطّطات النّقاشات التّي تدور حول مفاهيم متعلّقة بالبيئة، و بحقوق الحيوانات، و بنوعية الحياة. و الدّليل يضمّ أيضا، تمارين لغرض تنمية أو تطوير المهارات الفكريّة، كالاستدلال التمثيلي، و التّفسيرات العليّة، و الاستدلال الافتراضي، و حلّ المشكلة، و في الأخير، فإنّه بفضل الدليل يدخل الطّفل إلى عالم شعر الطّبيعة.

ج- قصّة بيكسي (Pixie) أو البحث عن المعنى (خاص بالسّنة الرابعة و الخامسة ابتدائي) هذا البرنامج يسبق، دراسة المنطق، الدّراسة الواردة في قصّة اكتشاف هاري .. يقوم البرنامج على مقاربة العلاقات الملازمة للغة، كالمقابلات، أو المقارنات، و الاستعارات، و الالتباسات، و التناقضات، و الأقسام، و المقولات، علاوة على هذا، فالبرنامج يدفع بالأطفال إلى تعريف العلاقات في الأسرة، و في المدرسة،و ما المقصود بالعلاقات بمعزل عن إسقاطاتها الواقعية، و الهدف من البرنامج، تقريب علاقة اللّغة بالفكر الأساسيّة من أذهان الأطفال. و حثّهم على التّساؤل حول المعنى من الفكر و الروّح.

د- قصّة اكتشاف هاري ستوتلماير، La découverte d'Harry Stottlemeir ، أو البحث عن الفلسفة، (خاص بالسّنة الخامسة و السّنة السّادسة): تمّ التّطرق إليها أعلاه.

هـ- قصّة ليزا - Lisa- البحث عن الإتيقا (الأخلاق) (خاص بالسّنة الأولى ثانوي) : تواجه ليزا يتيمة الأب، مشاكل مع أترابها الفتيان و مع الكبار و تحديدا مع أمها و إجمالا مع الحياة، و لكي تتصدى لهذه المشكلات، فإنّ الكاتب يستعمل قواعد المنطق المستفادة من قصّة " اكتشاف هاري .." و التّطبيقات الأكثر خصوصية فيما ارتبط بالبحث الاتيقي. يحاول ليبمان من خلال هذه القصّة اقتراح منهج يمكن أن يكون أساسا لا ختيار إتيقي في وضعية معطاة دون تفضيل لأيّ اتجاه معين.

و- قصّة سوكي (Suki) أو لماذا و كيف نكتب؟ (خاص بالسّنة الثّانية و الثّالثة ثانوي) : يتمّ التّركيز في هذا البرنامج على البحث الجمالي و تحديدا ما كان في علاقة بالشّعر و فنّ الكتابة، أمّا سوكي فهي الأخت الكبرى لكيو، البطل الصّغير، صديق أوغسطين، و في القصّة هناك تواجد لهاري بطل آخر في قصّة أخرى، و البارع في المنطق، و الذي نكتشفه ههنا شاعرا، و كل القصّة سرد للمجهود الذي تبذله سوكي من أجل أن يهتم هاري بالكتابة، و التّلاميذ هم مدعوون ليكتشفوا الكتابة ممارسة، وسيلة مثلى للتّعبير عن الذات و عن الفكر، و عن العلاقة مع الآخرين، و كلّ ذلك يتمّ التّعرّف عليه من خلال سرد أحوال يعيشها هاري،

من ترددات و تأجيلات و إخفاقات متتالية. يضمّ الدليل المرفق مختلف الأغراض الشعرية، و يقترح على التلاميذ طرقا لتذوق الشّعر..

ز- قصّة مارك (Marc) البحث الاجتماعي (نهاية الدراسة الثّانوية) مع قصّة مارك و برنامجها الدّراسي، نكون قد أدركنا نهاية دورة الفلسفة الخاصّة بالمستوى الثانوي، و حان إذن إثارة سؤال علاقة بالعدل بالمجتمع، مارك مراهق، اتهمّ بجرم لم يقترفه،تدفع هذه الوضعية بالقاضي بمحكمة الأحداث،الاهتمام بالقسم الذي يدرسه به مارك، قسم يدرس به أيضا شخوص القصّص السّابقة، الذين حملوا على عاتقهم و بمعاونة أستاذة العلوم الاجتماعية،دراسة المؤسسات الاجتماعية، كمؤسسة الأسرة، فيقتربون من أولياء التلاميذ سائلين إياهم عن تصوراتهم حول المؤسسات الاجتماعية، و القواعد و القيّم، و تنظيم و تسيير المجموعات، و يتحينون بالمناسبة الفرصة لتّحريّ و التّقرب من قضيّة صديقهم مارك، ليصلوا بعد البحث إلى أنّ مارك بريء من التّهمة المنسوبة إليه، ما يؤدي بهم آخر مطاف إلى التساؤل حول طبيعة الجرم و حول البيروقراطية، و مشكلات المسؤولية، و السّيادة و السّلطة.[1]

يستخلص من فحوى مسعى ليبمان، تأكيده على أهمية الحوار، في العملية التّعليمية التي تحتضنها مجموعة البحث. و تكريسا لهذا المبدأ و تثبيتا له ، قد يكون من المناسب معرفة أو على الأقل الاطلاع على رؤية فيلسوف بالنسبة له الحوار أساسيا في البناء الفكري، بل فلسفته التأويلية ما هي في النهاية إلا مسوغا نظريا لأعماله أو دراساته، و عمله كأستاذ، فالممارسة عنده تأتي أوّلا، و أعني به الفيلسوف هانس غادامير، فكل انشغاله انصب دائما حول أن لا يقول أكثر من اللازم، و أن لا يضيّع نفسه في العمل على بناء بناء نظرية لا طائل منها، و تكون غير مبنية على التّجربة. فإن كان ليبمان يُشكّل الحوار عنده أداة ضرورية لنتعلّم أن نفكّر بأنفسنا، فإنّ غادامير يرى الحوار حركة أساسية للفهم الإنساني، و الاختلاف بينهما في هذا الأمر، أنّ هذا الأخير، يعتبره في لبّ فلسفته التأويلية، أمّا ليبمان فيرى الحوار قاعدة لسياق بيداغوجي، و كلاهما الحوار يساهم في تحديث الوضعية الابستمولوجية بطريقة فريدة من نوعها.

بالنسبة لغادامير، المعرفة المراد الإحاطة بها، باعتماد التأويلية، هي معرفة ذات طابع عمليّ، معرفة قد ارتبطت بوضعيات فردية كانت، أو تعلّقت بعوامل معينة، رست في طبيعة الفرد، و في كيف

[1] - يجب الإشارة إلى أنّ هذه المختصرات المقتضبة للغاية، قد قمت باقتباسها، فترجمتها التّرجمة الشّخصيّة، عن عمل كان قد قدّمته السيّدة آن أندري برجورون لنيل شهادة الماجستير سنة 2013من جامعة لافال بكندا، و العمل موسوم ب:" La compréhension dans le dialogue – l'herméneutique de Hans- George Gadamer et l'approche de philosophie pour les enfants de Matthew Lipma.

يفكر. الحوار عنده طريقة عيش. يوضح حركة الوعي، و الذي يأخذ معرفة الغير لنفسه، ليحولها بعد ذلك،فالحوار أساسي يتّصل بفكرة الفهم. و حركة الفهم الإنساني تُدعن إلى منطق جدلي، و الوسيط الذي تنمو فيه هذه الحركة، هي اللغة :" هي الوسيط الذي يحدث فيه الفهم و الاتفاق الجوهريان بين طرفين اثنين .. و اللغة كوسيط للفهم يجب أن يبدعها الوعي كوسيط واضح. و نمط العمليّة الواضحة هذا لا يستقيم، بلا ريب، معيارا في المحادثة"[1]. في الجزء الثاني من كتاب غادامير " الحقيقة و المنهج"، يعرض لمشكلة الوعي التّاريخي، و الذي يراه من مميزات الحقبة الحاضرة – أي تلك التي كان يعيش فيها- و من أهم تجليّات هذا الوعي العودة بفعل القراءة (و من ثمة الحوار) إلى التّراث الفكري الماضي، عسى هذه القراءة الحوارية إن صحت العبارة، تُقدّم لنا شيء ما. و متى تمّ تحقيق ذلك،لا جرم حينئذ، القول بأننا فهمنا الأثر الفكري المعيّن بالقراءة أي بالحوار:" إنّ الوعي التّاريخي امتلاك مكثف لذاته أكثر منه نكرانا للذات، الشّيء الذي يُميّزه عن جميع أشكال الحياة العقلية الأخرى. و مهما يكن رسوخ الأساس الذي تنبثق منه الحياة التّاريخية، فالوعي التّاريخي يستطيع مع ذلك أن يفهم تاريخيا قدرته الخاصّة على متابعة وجهة تاريخيّة. و من هنا، فالوعي التّاريخي بخلاف الوعي قبل تطوره المظفّر إلى وعي تاريخي، ليس التّعبير المباشر عن واقع حيّ، فالوعي التّاريخي لا يعود ببساطة يُطبّق معاييره الخاصّة عن الفهم على التراث الذي يتموقع فيه.. فالوعي التّاريخيّ يفهم نفسه بموجب تاريخه الخاص إنّ الوعي التّاريخيّ شكلُ للمعرفة الذاتية"[2]

و لعلنا إنْ لم نذكر، ما يأتي حالا لن نكون إلا مفرطين، و نكون قد أغفلنا ما لا ينبغي أن يغفل لجدّته، و لانخراطه في سياق الموضوع، فغادامير قد اتّخذ موقفا إزاء الحكم قبلي، يُخالف فيه الشائع من المواقف لدى جمهور عريض من المفكرين و العلماء، فهو يرى استحالة الاستغناء عن الأحكام القبلية، لسبب شديد البساطة و الوضوح، هو عدم قدرة الشّخص التّملص من وضعه الذي يعيش في ثناياه، ومن تقاليده، و من تربيته، و من تصوراته القبلية للأشياء، و بهذا الشّكل، فإنّ غادامير يُعيد لمفهوم الحكم القبلي اعتبارا، و قيمة في عملية الفهم، و إضفاءه المعنى الإيجابي عليه، حيث تكون الأحكام القبلية هي نقطة الانطلاق للفهم. و من ثمة يجب على المعلم أو الأستاذ أن لا يقلّل من شأن الأحكام القبلية و ما هو شائع في ثقافة الشّعب في العمليّة التّعليمية،بل عليه أن ينطلق من ما هو متعارف عليه و متداول و يبني عليه معرفة، بعد ما أن تجرّدت من الشوائب، و الأوهام، و التّي بيّنت الممارسة عدم صحتها، أو عدم نجاعتها.

[1] - هانز جورج غادامير، الحقيقة و المنهج – الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية – ترجمة د. حسن ناظم، علي حاكم صالح، راجعه عن الألمانية د. جورج كتوره، دار أويا للطباعة و النشر و التّوزيع و التّنمية الثّقافية، الطبعة الأولى،2007، طرابلس، الجماهيرية العظمى، ص506.

[2] - هانز جورج غادامير، المرجع السّابق، ص 331.

* التّدخل من عدمه على مستوى المحتوى أو المضمون- يُبنى التّعليم الكلاسيكيّ وفق براديغم[1] يُكرّس منطق التّعليم و النّقل، ففي هذا النوع من التّعليم تتجه مداخلات و تُركّز على المحتوى، أي تعطي المضامين الفلسفية الأهمية القصوى، و يتم ذلك بواسطة محاضرات تستنطق التّيارات و مختلف النّظريات الفلسفية؛ أو بعبارة أخرى، فإنّ مهمة المعلم تُعنى ببسط تاريخ الفلسفة، تبعا لما ترسّب من أفكار في ذهن المعلم حول الموضوع ذاته، و الهدف من وراء ذلك تقديم فكر حيّ، استنادا لتفسير النصوص فلسفيّة مقترحة، بوصفها نماذج براديغية، و علاوة على ذلك، فإنّ منطق التّعليم و النّقل فرصة سانحة لنقل الإشكاليات الفلسفية و تفسير و معرفة مثلا: لماذا هذا الفيلسوف اقترح هذا الحلّ دون ذاك حتى يُعطى التلاميذ معالم مساعدة، تكون بمثابة الانطلاقة على مسار تفكريّ خاص بهم.

أمّا إن تعلّق التّعلّم بالفئات العمرية الدُنيا، أقصد الفئات ما قبل الثانوية، و التي ربما قد لا يسعفها الوضع استيعاب الدّرس الفلسفي المتسم بالتّجريد زيادة، و التّعقيد الظّاهر، من الارتقاء إلى مستوى مقبول من الفهم، فهم نصوص لكبار الفلاسفة؛ ارتأى أهل "الاختصاص" من ذوي الخبرة، والمشهورين بالكُنية " الفلسفة لأجل الأطفال - PPE- تفضيل براديغم يقوم على مشْكلة، أقل تجريد، وذلك بتطور منطق التّعلم، الذي يُقدّم ثقافة السؤال على ثقافة الإجابة لدى الأطفال. ثقافة تسمح لهذه البراعم بالتّساؤل و البحث في إطار تدبريّ؛ لذا، فلا يمنعهم من النّقاش و تدارس القضايا فيما بينهم، و لا يحشو أدمغتهم بإجابات جاهزة، و عليه في المقابل، ترك الباب مُشرّعا، أمام الأسئلة ليكتشف التّلاميذ هم بأنفسهم الحلول الممكنة. و هذا ما نراه قد تجسّد في محاورة المأدبة[2] : الشّاب ألسيبياد على أهبة الاستعداد لتقديم جسده ثمنا، مقابل الحكمة، الذي يتوهم أنّ سقراط يحوز عليها، و أنّ له من السّلطات الفكريّة تجعله مؤهلا إلى تسليم الحكمة لمن أرادها، غير أنّ الواقع ليس ذاك الذي يشتهيه الشّاب، فنرى سقراط – لعدم قدرته تلبية المراد- يتهرّب مُحيلا الكلمة لأقتون؛ لاعتقاده أنّه لا يعرف، ومن لا يعرف لا يمكنه الادعاء حيازته الحكمة، فكلّ – كما يقول- كل ما أعرفه أنّي لا أعرف شيئا. و عليه – وتلكم هي المعضلة – ما السّبيل إلى نقل " لا معرفة فلسفية " إلا باستمرارنا تمريرها بصفتها رغبة،أيّ على المعلم العمل بجدّ و همّة على خلق جو فكريّ ملائم و عوامل مساعدة تجعل من رغبة البحث و السؤال متمكنة من التّلاميذ، فتسكنهم، كما يسكن الجنيّ الذات، ما يستلزم اضطرارا تحلي المعلم بخصلتين،

[1] - البراديغم تمثل أو تصور للعالم وطريقة ما لرؤية الأشياء، و هو أيضا نموذج منسق للعالم يبنى على أساس و عند الفيلسوف كون اكتشافات علمية كونيّة ظرفيّة تمنح لمجموعة من الباحثين، مشكلات نوعية و حلول.

[2] - المأدبة أو النّدوة من النّصوص الفلسفيّة المهمة للفيلسوف أفلاطون يعود تاريخها بين عامي 385-370 قبل الميلاد، تتألف بالأساس من سلسلة طويلة من الحورات الطّويلة تعالج طبيعة الحبّ و فضائله.

الخصلة الأولى التّواضع فيما تعلّق بامتلاك الحقيقة، و في تقديري الشّخصي على المعلم أن يُلازمه، فلا يفارقه قطّ، الشّعور الشّديد بالفقر المعرفيّ، و ينبغي على الأقل أن يعطي الانطباع بأنّه ذاك الشّخص الذي هو على الدوام في حالة بحث و تحري أمام الكم الهائل للألغاز التي يكتنف الوضع البشري، و المؤشر على سريان حالة البّحث و التحريّ و واقعيتها، الفضول الذي يُظهره بكلّ وضوح إزاء إجابات التّلاميذ وتصوراتهم، مقدّرا هذه الإجابات و مثمنا تصوراتهم، هذا من جهة، و من جهة أخرى، اقتضاء الحقيقة وإلزاميتها بصفتها رغبة، التي تُشكّل وضعا تشاركيا بين المعلم و التّلاميذ، مجافيا لكلّ دوغمائية، يتحرّك باستمرار و بتدرج، متكون نتيجة المجهودات الثنائية، و بفعل عمل نقديّ مسلّط على الآراء DOXA [1]

في المقابل يرى لفيف من الكتاب أنّ المعلم يمكن له التّدخل، إنْ التزم بطبيعة الحال ببعض الشّروط، فإنْ لا وجود لتساوي معرفي بين ما يعرفه المعلم و ما يعرفه التّلميذ، فإنّ هناك في المقابل تساوي على مستوى الرغبة في إتيان الحقيقة. لذا يجب على المعلم أن يُكيّف مداخلاته، و لا يوحي للغير بأنّه بصدد التّعبير عن أفكاره الخاصّة، لكي لا تتحول فتستحيل وسيلة ضغط و تسلّط على فكر التّلميذ، و هذا الذي كان يدعوه جون جاك روسو ب:" الحيلة البيداغوجية".

تتحرّك الإشكالية من ثمة، بين موقع مداخلة المعلم حول المحتوى، و مداخلة معدّلة تجعل من إيداء الموقف أمرا واقعا، دون أن تكون في الوقت نفسه بديلا لفكر التّلميذ.

التساؤل الثالث: سؤال تكوين المعلمين:

قد يلحظ المتتبع الحذق، أو حتى ذاك الأقل حذقا، أنّه متى وُسِّع نطاق تدريس مادة الفلسفة للفئات العمرية الصّغرى، المرحلة الابتدائية مثالا، فلا محالة مذاك الوقوع في شرك المفارقة، لجدّة ما سوف يُقترح على التّلاميذ من مادة معرفية فلسفية، و لِمَنْ تُوكل له مهمة خاصة تُلقى على عاتقه، فلا حول له و لا قوة، و إن قيل و بعد المعاينة الواقعية، أنّه يشكو ضعفا معرفيا في هذا الباب، فالأمر لا يدعو إلى الاستغراب البتة، نظرا لأنّ المسار التّعليمي لهذا المعلم، لم يكن بأي حال من الأحوال كفيل بأن يضمن له المادة العلمية في الاختصاص، و التي تؤهله لأداء المهمة بالصّورة المقبولة، و أي محاولة حينئذ لتدريس المادة، لن تكون إلا محاولة مبعثها التّطوع، و محركها بنية جمعوية لا مؤسساتية، نظرا لأنّ المادة لا زالت لحدّ السّاعة لم تنخرط بعد في جسم المقررات الوزاريّة الرّسميّة.

[1] - مصطلح الدوكسا يُعيّن في الفلسفة جملة من الأراء المنسقة جملة إلى حدّ ما، التي يعتريها حينا غموضا، و حينا آخر وجاهة، عادة ما تكون مقبولة، تُقيّم إيجابا أو سلبا، تؤسس عليها كلّ أشكال التواصل، ما عدا بطبيعة المقال، الأراء العلمية، خاصّة تلك تعتمد لغة الرّياضيات.

السؤال الأوّل: سؤال التكوين الأكاديمي على الطّريقة فلسفيّة.

لا يخفى على كلّ مطّلع، أنّ طلبة شعبة الفلسفة في عموم البلدان يتلقون تكوينا كلاسيكيايتمحور حول الأنساق الفلسفية الكبرى التي يحفل بها تاريخ الفلسفة الغربية. غير أنّ هناك في الأفق بديل يُرى فلسفيا على هيئة براديغم استشكالي يُركّزعلى الإشكاليات الفلسفية، في الواقع هذا النّوع من البراديغم تسعى دولا إلى تطبيقه و تنبيه في مناهجها الرّسمية في المرحلة الجامعية و المرحلة الثانوية، و الجزائر من ضمن هذه الدّول، و يسعى هذا البراديغم إلى جعل الطّلبة أهل مواجهة و أصحاب ألسن مُعبّرة، و التّوجه هذا، هو الذي تسعى " الفلسفة من أجل الأطفال " إلى تطبيقه و تكريسه ميدانيا. حتّى و إنْ مَثّل – التوجه – رؤية الأقلية.

فأمام معلمين يخونهم التّكوين الفلسفي المرجو، أو الذين كانت معرفة بقدر قليل، معرفة قد استقرّت في ذاكرتهم زمن الدّراسة الثّانوية، سيكون من الطّبيعي جدا أن تُقدّم لهم مادة دسمة أو تكوين فلسفي معتبر، من نظريات و نصوص و حتى مآثر فلاسفة كبار، نحن في هذه الحالة إزاء نقل مضمون، أيّ نقل أفكار، و نقل تراث، يلاحظ على هذه البيداغوجية مآخذ، قد يكون أهمها متمثل في أنّ امتلاك معارف لا يُعدّ هذا كافيا لبناء كفاءات، و الدّليل هو أن يكون المعلم في وضعية منْ يتعلّم التّفلسف و ليس فقط يتعلّم الفلسفة، ليتمكّن بعد ذلك أن يعلم هو بدوره الأطفال – ما السّبيل إلى التّفلسف. فالقضية بالنسبة للمعلم و أيضا بالنسبة للأطفال. ليس في الحيازة على كم معرفي فلسفي. نتباهى به. و مادام الأمر كذلك، فهل من الحتمي الالتزام بتكوين أكاديمي، و من يرى من جانب آخر أنّه يمكن الاستغناء عن التّكوين الأكاديمي، و هؤلاء هم أنفسهم ينقسمون إلى فئات، كلّ فئة تركن إلى موقف خاصّ، فالفيلسوف ليبمان و من سار في نهجه، يعتقد أنّ الأهم التّحكم في المجموعة البحثية، أمّا الفيلسوف لوفين فيرى ضرورة أن يكون الطّفل في وضعية تُسهّل له الانخراط في العمليّة التّواصلية، و فريق آخر يتساءل عن جدوى و طبيعة التّكوين الأكاديمي، فتعلّم التّفلسف بالنسبة للأطفال لا يقصد من ورائه تلقين أفكار فلاسفة أو كتاب، إنّما حثّهم على أن يكونوا أصحاب تفكير تدبريّ؛ في الضّفة المقابلة، الذين يرون ضرورة التّكوين الأكاديمي، يؤكدون على أنّه لا معنى للتّفلسف دون فلاسفة. لذا، فمن المنطقي أن يؤخر زمن التّفلسف. و هناك من يرى أنّ تعلّم الفلسفة يقتضي ابتداء السّماح للتساؤل من البزوغ و الظّهور، ثم بيانه في عبارة و مرافقته على أساس عمل نقدي يقوم به فريق تدبري – كوجيطاوي- .

السؤال الثاني : حول مهارة التفلسف، و ما السبيل لاكتسابها ديداكتيكيا؟

إذا كانت وظيفة التعليم تعني معرفة كيفية التدريس، فما ينبغي على الذي يتصدى إلى هذه المهمّة إلا أن يكون صاحب كفاءات بيداغوجية و ديداكتيكية؛ غير أنّ بعض الفلاسفة لا يتبنون هذه الرؤية، والاكتفاء لأجل أداء وظيفة التّدريس أو التّعليم، بسط المعرفة و إشاعتها، و متى ذلك تحقق ذلك، أُدرك المرادُ، و لأجل هذا كان التّكوين الأكاديمي ضروريا و كافيا، و غير هذا، لن يكون إلا بيداغوجية متطرفة، وتحوّل عن مسار التّعليم الفلسفي بفعل علوم التّربية؛ و بعض آخر من الفلاسفة، يرى أنّ القضية، قضية مركزية، لأنّ المعلم، مدرس الفلسفة للأطفال (PPE) يؤدي الوظيفة قاصدا إنجاز أمرين؛ الأوّل تدريس مادة الفلسفة، و ما يقتضيه ذلك، من تلقين معرفي؛ و الأمر الثاني تربوي، مرتبط بطبيعة تعليمية. يُنظر إلى قضية الكفاءات بمنظرين: الأول متعلق بتصور التفلسف و تعلّم التفلسف للأطفال بمراعاة قدراتهم العقلية، علاوة إلى دور المعلم، خاصّة علاقته بما يُعبّر عنه هؤلاء الأطفال. و الثاني متعلق بالمناهج المراد تطبيقها كان ذلك بطريقة الكتابة، أو عن طريق المشافهة.. إذا عرفنا التفلسف ديداكتيكيا على أنّه ممارسة لعمليات الفكر المتضامنة فيما بينها لغرض التفكر حول الواقع ؛ لذا، يجب على المعلم، تعليم التلاميذ صياغة المشكلات و الصّوْرنة و المحاجّة، و إذا تبنينا تصور معرفاتي cognitiviste، وجب حينئذ، الاشتغال أولا على آراء التلاميذ على اعتبارها تصورات إزاء العالم؛ و إن كنا أهل نظر بنيوي، أولينا أهمية على الطّريقة، و التي من خلالها سيبني التلاميذ رؤية أكثر تعقيدا المشكلة؛ أمّا كنا أهل نظر اجتماعي بنيوي، فترتيب لوضعيات ضمنها تتصادم آراء التلاميذ.

السؤال الثاني: التكوين البيداغوجي محلّ نظر.

بعض المهتمّين بالشّأن التعليمي، لا يحبذون تعلّم التفلسف، باتخاذ الحوار وسيلة لتحقيق المبتغى، و انتقادهم هذا يتوقف بالتّحديد عند نقطة صعوبة النقاشات متعددة الجوانب، بين أطفال هم أصلا لا ينتبهون، كما يلقي هذا الانتقاد أو المأخذ الضوء على ضحالته بالمقارنة مع فكر قد قُيّد. يجيب البعض أنّ ما قرروه من مأخذ لهو في الصّميم، لأنهم عدّدوا العقبات التي يستوجب تجاوزها في أفق تعليمي؛ و لأنّ لا يستمعون إلى بعضهم البعض حقا، يكون من الواجب تعليمهم إتيقا تواصلية، و لأنّهم أيضا حبيسوا أمثلتهم عفوا، ينبغي تعليمهم البحث عن مشتركات مفهوم يتضح بأمثلة تبينه، و الهدف من واء كلّ هذا هو تعلّم التفلسف في و عن طريق النّقاش.

إدارة نقاش ذي قصد فلسفي لا يحصل هكذا، و يرجع ذلك لمظهرين متداخلين في الوقائع و بطبيعة متمايزة، و هما: الإشكالية العامة المتعلقة بإدارة النقاش، و التي ذات توجه بيداغوجي و الأخرى و التي تُعطي توجها فلسفيا لهذا النّقاش يكون أكثر ديداكتيكية. و في الوقت نفسه فإنّ تنشيط نقاش بدوره لا يأتي هكذا، لأنّه يجب تولي إندفاعة المجموعة أو ديناميتها، و تسهيل إنجازها في آن واحد، و ذلك بضبطها ضبطا نفسانيا- اجتماعيا.

تمنح الممارسة الاجتماعية للديمقراطية مبادئ ناظمة، لإقامة فضاء عمومي مدرسي للنقاش. كتوفر فضاء للتعبير لكلّ واحد، خاصة للأقلية، لذا ينبغي على ذاك الذي يُسيّر النقاشات بين المتداخلين، أن يكون منصفا أثناء توزيع الكلمة، بين أولئك الراغبين في إبداء الرأي و التّحدث، و عليه أن يحرص أيضا على ترك أثر كتابي عن تلك النقاشات. تسمح هذه التدابير بتعلّم النقاش الدّيمقراطي، و تشجع التبادلات الجماعية ذات طابع فكري. تكمن كفاءة المعلم هنا، في مأسسة وظائفه و قواعده، و نوضع هذه التدابير، بحيث عليه أن يُفسّر وظائفية هذه التّدابير، و يكون من الأنسب بناء تلك التّدابير بطريقة جماعية داخل القسم . غير أن القصد الفلسفي يدفع بهذه التبادلات صوب وجهة خاصّة، تصيّر المجموعة كلا مفكرا، جماعة بحّاثة communaunté de recherche ، لأنّها – المجموعة- تشتغل على قضايا التلاميذ، و التي هي ألغاز كبرى تطرح على الإنسان، أو على الوضع الإنساني، la condition humaine ، فنحن هنا لسنا بصدد إقناع أو رفض، بل البّحث بالمعية، الاشتغال على موضوع علاقات المعنى، لا الاشتغال على موضوع علاقات القوى، بحيث يصير الآخر شريكا أساسيا استجلابا لوضوح أكثر، و ليس خصما. حتى لتصير أي معارضة هدية فكريّة، لا تعدي على شخص، و من ثمة ستكون كفاءة المعلم في إنماء إتيقا تواصلية، ضرورة فكريّة، و ثقافة السؤال و البحث الجماعي، و صرامة الطّريق. هذه الكفاءات هي التي ينبغي على المشرفين على التّكوين تطويرها. و لهذا عادة ما نجد كمنط يطبق على المعلمين، و ضعيات تعليمية مشابهة لتلك الوضعيات التي تقترح على التلاميذ، و هذا ما يدعى بمبدإ التشاكلي أو التناظري l'isomorphisme. ليتمكنوا من فهم مقصود التّكوين، و أن يختبروا هم بأنفسهم المنطق الداخلي والصّعوبات التي يتم مواجهتها و الاستراتجيات الكفيلة بتجاوزها.

صفوة القول: تعلّم التّفلسف للأطفال الصغار، لهو اختيار غاية في الأهمية، مثمر النّتائج إن تعهدته عقول مدركة واعية بالمآلات، يكون أساسا متينا لانبثاق وعي الأطفال و يقظتهم، و الدّنو أكثر فأكثر من الفكر التّدبري. و مشروع الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان و المعروف اختصارا ب: P.P.E يستمد مادته المعرفية من أبحاث و دراسات التيّ تُنجز في ميادين عدّة، كعلم النّفس التّطوري و المعرفي و الاجتماعي،

ومن علوم اللّغة أيضا، و كذلك من علوم التّربيّة؛ كلّ هذه الأبحاث و الدّراسات ترفع التّحدي و تراهن على إمكانية تعلّم فعل التّفلسف للناشئة، كان هؤلاء في مرحلة الحضانة، أو في مستوى الابتدائي، و الذين يُزاولون تعليمهم ضمن هذه المراحل التعلميّة الأولى، نشاطهم مرغوب فيه مرحبّ به لأسباب فلسفيّة وسياسيّة و إتيقيّة و تربويّة. واقع تطبيق مشروع الفلسفة في عدد من البلدان، واقع متقدم، غير أنّه وبطبيعة الحال، تعترضه عقبات، تحدّه من بلوغ مداه و تحقيق المبتغى، مع مراعاة خصوصيّة كل بلد وكل وضعيّة، و تعدديّة السّياقات الثّقافيّة و تاريخ الأنساق التّربوية و السّياسيّة المسيّرة لهذه المادة. والحال هذا، فإن كلّ مقترح بيداغوجي، ديداكتيكي في هذا الإطار يُعزّز مسعى الفلسفة للأطفال لن يكون إلا مرحبا به؛ لأنّ طرائق تعلّم الفلسفة متعدّدة، و الاستراتجيات المقدّمة متنوعة، أمّا أكثرها نجاعة، هي تلك التي تحتضن غنى الآخر فلا تُقصيه.

في الفصل الثّاني من كتاب الفلسفة مدرسة للحريّة، يُتطرق فيه إلى تعليم الفلسفة في المستوى الثّانوي، حيث يلاحظ أوّلا، أنّ هذه المرحلة، هي مرحلة التساؤل بامتياز، و قبل البسط و نشر حيثيات تعلّم عند المراهقين، يُقدّم للموضوع، بالتعرّض إلى نقاط، في هذا المقام نستل نقطة واحدة، نراها مناسبة، و التي تُفيد أنّ تعلّم الفلسفة في هذه المرحلة العمريّة يشكو من صعوبات قد تطرحها مادة مثل الفلسفة، و من قلق قد يشعر به القائمون بالشّأن التّربوي و التلاميذ على حدّ سواء. و في هذا الفصل ارتكاز على بعض الدراسات هي أقرب أن تكون وضعيات خاصّة نموذجية، تُساهم في الكشف عن هذه الصّعوبات و التّحري حول دواعي القلق، و من الأسئلة التي قُيدت في مستهل هذا الفصل و التي يبدو لي أنه سؤال جامع، هل هناك سبيل ما لاستخلاص مسار كلي ناظم لتعلّم الفلسفة بالنسبة لهذا المستوى من التّعليم؟

يصعب على المرء الجزم بخصوص تعلّم الفلسفة لشباب صاعد، فحينا يبدو تدريسها ينتقل تدرجا نحو تعليم جامعي، و حينا آخر يبدو أن الفلسفة بصفة عامّة تكتسح فضاءات جديدة داخل النّظام المدرسي، و لكن أيضا ينبغي الإشارة، أنّه أحيانا تُقدم الفلسفة على أنّها مادة تقنية تدرس لقصد مهني، و قد ارتبطت بمواد كالتربية المدنية، أو مختلف أنواع التّعليم الدّيني، و ذلك عندما يكون الأمر متعلق بتكوين عقول الشّباب. و نلاحظ في الوقت ذاته، ميل قوي، نحو إعطاء التّعليم حمولة عملية متنامية، هذا التّوجه لا يظهر فقط في وفرة المواد التّقنية في المدارس الثانوية، فحتى تلك المواد التي تُدعى بالمواد الإنسانية، أضحت متأثرة بهذا التوجه. في الثانويات، الفضاء التّاريخي لتعليم الفلسفة، يُوكل تشكيل الوعي، في بعض المرات إلى مواد الغالب عليها الصبغة العملية .. اعتماد هذا الطّرح في التّعليم لا مأخذ عليه في المطلق، و لكن، يبدو أنّه مبني على فخ، فخ يتواجد أيضا في الجامعة، و الذي يفيد بإمكانية

الحصول على أحسن تكوين للضمائر، بنشر مضامين جوهرية عوض إبراز الروح النّقدية عند التلاميذ، وكأن بأولئك الذين يؤكدون على خيار العملية، يرغبون في تبديل آلية الاقتناع أو القناعة المؤسسة على تنمية الملكات المنطقية، كالحكم الحرّ و الروح النقدية؛ بتعليمات إقناعية، تستخدم كرافعات- قوة، والتي يتعيّن على التّلاميذ حفظها من دون نقدها، لكن القدرة على نقد جميع الأفكار، حتى تلك الصّحيحة، ينبغي أن يتجسّد. إنّ القدرة على التّمرد عامل أساسي في تكوين الفكر لدى الشّباب، فالمواطن المذعن المطيع قد يكون مواطنا صالحا، و لكن من المحتمل أن يكون مواطنا سهل الانصياع، له قابلية للاستمالة بسرعة، منقاد في يوم من الأيام، نحو معتقدات تختلف عن تلك التي تربى عليها. جاء في توطئة في كتاب روجيه فرانسوا كوتيه[1] الموسوم ب:" مضامين التّعليم الثّانوي عبر العالم .. يبدأ الكاتب متسائلا عن وضع تعليم المراهقين في الثّانويات في الوقت الراهن، فيذكر أنّ الإجابة مبثوثة في معظم السياسات تابعة لكلّ وزارة تربية .. فلا حديث في أغلب الأحيان و بطريقة واضحة عن المعارف و الكفاءات التي يستوجب اكتسابها، و الهدف المراد بلوغه، و ما نوعية الفرد الذي نبحث عن تكوينه بواسطة هذه المضامين، هل هو الإنسان أم الفاعل الاقتصادي أو المواطن؟ أكيد أنّ الكثير من البلدان قد باشرت في إحداث إصلاحات متتالية طالت التّعليم الثّانوي، اهتمت خصيصا بالدرس فتناولت المناهج و الأنساق و البنى، غير أنّها أغفلت الاصلاحات التي لها علاقة مباشرة بالمضامين، و حتى و إن حدث أن جدّدت هذه البلدان في هده المضامين، ففي الكثير من الأحيان ما يكون هذا التّجديد سطحيا، فتظل المضامين على حالتها، أكاديمية، لا تُراعي الكفاءات، خاصة تلك المرتبطة بالحياة اليوميّة، أو ما يُطلق عليها باللغة الانكليزية ب:" Life Skills"[2].

بالنسبة لعنصر المنهجية و الذي يلي مباشرة المقدمة، فنقتصر على ذكر نقطة واحدة وردت، وهو ما تعلّق بموضوع المقاربات التي تتناول تعليم الفلسفة، و التي حُصرت في مقاربتين، الأولى نظرية المشكلات الفلسفية و التي تُعطي الأولوية للتحليل العقلاني و تطوير الملكات الفكرية و المنطقية من خلال تمارين وأعمال تطبيقية، وذات طابع نظري محض؛ و الثانية، مقاربة تاريخية، مرتبطة بالتّربية الفلسفية كالتّدبر ما يزخر به الإرث الفلسفي، و نورد فكرة مرتبطة ارتباط عضوي بما تقدم، فكما هنالك فوائد جمة يجنيها المتعلّم المتابع للدرس الفلسفي، هنالك أيضا أمر علينا إثارته متمثل في محدودية تعليم الفلسفة في

[1] - رجل تربية فرنسي و خبير عالمي في السّياسات التّربوية و أستاذ مبرز، و مدير مركزي وطني للتوثيق البيداغوجي المعروف اختصارا ب: C.N.D.P، و أستاذ بجامعة سوربون. له مؤلفات تدور حول السّياسات التّربوية، من مؤلفاته :" ابني يدخل الإعدادية"

[2] - Roger- françois Gauthier, les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, © UNESCO , 2006 ED2006/WS/64 , P02. ترجمة شخصيّة مع تصرف في النّص

المدرسة، فالملاحظ المتتبع لشأن الفلسفي يدرك أنّ هناك نقصا كبيرا في الدراسات حول مسألة فائدة الفلسفة البيداغوجية و وظيفتها و حدود تعليمها، و المعول أن يقدّم محتوى الفصل الثاني إضافة ما، قد تغطي بعضا من هذا النّقص.

1- حضور الفلسفة في المدرسة : جدل.

أ- التّعليم الفلسفي في المدارس بين الانتشار و التّراجع: لنساءل أوّلا، هل يمكن الحديث عن أزمة فلسفة في المرحلة الثّانوية، يعرض الكاتب في هذا العنصر إلى وضع تعليم الفلسفة عبر العالم؛ فيطلعنا على أنّ هناك الكثير من المواقف المرصودة، و التي تتناول قيمة الفلسفة بالدّرس، و التحليل، فهل هناك جدوى حقا من تعليمها أم الجدوى منعدمة بالمطلق؟

من الأراء أو المواقف، التي ترى أنْ لا جدوى من تعليم الفلسفة، و في المقابل يعلي من شأن المواد التّطبيقية و التقنية والاقتصادية، و تدعو إلى إلغاء أو بالأحرى حذف مادة الفلسفة من البرامج التّعليمية في الثّانويات، و قد يتغذى و ينمو هذا الموقف من واقع المقاومات الثقافية أو سياسيّة و التي تعمل على تقييد كلّ محاولة تسعى إلى تهيئة مكان أو موطأ قدم للفلسفة في ميدان التّعليم. و دولة مثل بلجيكا وتحت تأثير الطبقة السياسيّة المدركة لقيمة الفلسفة و الواعية بضرورة تعلّمها – و نخصّ بالذّكر الطّبقة السّياسية النّاطقة باللّغة الفرنسية أي مقاطعة ولونيا بالإضافة إلى العاصمة بروكسيل- تعمل على إقامة نوع من التّوازن بين تعليم الأخلاق الدّينية و الإتيقا اللائكية، مع البحث عن سبل تمكّن من مضاعفة أو حتى تعويض هذه الدروس بدروس فلسفة حقّة. في دول أخرى، كالدول الإفريقية، فإنّ تلك الصّعوبات ذات العلاقة بالتكوين الجامعي، ترتد سلبا على تكوين المعلمين، و الذي يعد إذاك عاملا مقللا من إنجذاب التّلاميذ و اهتمامهم بالفلسفة و العزوف عنها. في المملكة المتحدة و بعض المدارس في أمريكا تتشكّل مادة الفلسفة من آراء أو مواقف، في دولة كمبوديا و منذ سنوات قد خلت تقرر الوزارة الوصية سحب الدّرس الفلسفي من المقرر في المرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية، في جمهورية مولدافيا يستبدل الدّرس الفلسفي في الثانويات بدروس في التّربية المدنيةو الحقوق، يقوم عليها من غير الاختصاص، في روسيا الاتحادية لا تُدرس الفلسفة في المرحلة الثانوية. بعد هذه الإطلالة على وضع الفسفة في العالم، لا يظن أحد أنّ الحال هو غاية في الكتامة، فهناك دول تجتهد على التمكين لهذه المادة و نشرها، و من هذه الدول قد نذكر المغرب و تونس و خاصّة البرازيل .. و يمكن المضي على هذا المنوال في سرد أمثلة من هو مؤيد لتعليم الفلسفة و من هو معارض له..

2- تعليم الفلسفة بواسطة بعض المواد:

و طلبا لمزيد من التّوضيح حول قضية قيمة الفلسفة و ضرورة تعلّمها في المستوى الثّانوي من عدمه، نقترح على القارئ بسط تجربة بلجيكا في هذا المجال، لاعتقادنا أنّها من التّجارب التي يمكن أن تكون تجربة مُمَثِلة، يتعايش الرّأي المدافع و الرّأي المناهض جنبا إلى جنبا؛ فبعض الأطراف تدفع إلى التّمكين لفكرة تعويض الفلسفة بمادة تُعلّم الأخلاق الدّينية المستمدّة من التّعاليم الدّينية المسيحية (كاثوليكية، أرثودسكية) أو التّعاليم الدّينية اليهودية، أو التّعاليم الدّينية الإسلاميّة؛ و في المُقابل هناك من يرى أنّه من الأفضل أن تكون مادة الأخلاق المدرسة تكتسي الطّابع اللائكي. و بالعودة إلى إحدى المجلات البلجيكية المختصة في هذا الميدان و أعني مجلة entre-vues، و بعد قراءة لمقال من المقالات الواردة في هذه المجلة، يُلاحظ أنّ المدرسة في هذا البلد الأوربي، لا تُحضّر بالقدر الكافي التلاميذ، لقبول الآخر و العيش المشترك، و لا أيضا تعمل على تنمية الرّوح النّقديّة. و عليه قد يكون تعلّم الفلسفة من بين السبل التي إن كرست بوعي و قناعة، زال الإقصاء تدريجيا و عمّت فضيلة التّسامح، و ساد الوعي وانتشر التدبر، و أضحى الآخر مقبولا باختلافه. في تقرير قدّمته البرلمانية السيدة برنادات فاينت[1] Bernadette Wynants للبرلمان البلجيكي للمناقشة بتاريخ 19 ديسمبر 2000، حيث تمخض النقاش الدائر بين النّواب إلى بروز كتلتين، كتلة برلمانية غالبة، تدعو إلى مزيد من الفلسفة في التّعليم الثّانوي، و لكن اختلف أعضاء الكتلة في كيفية الاستزادة، فتولّد عن هذا الاختلاف اقتراحات كثيرة، أحيانا متضادة أو متعارضة حول كيفية تطبيق الاصلاحات المقترحة. و أهمّ ما جاء في تقرير السيدة فاينت الممثلة لتيار الخضر. ونحن عندما نقدّم بعض ما ترشّح عن التقرير، ليس للمحاكاة و التّقليد الأعمى، إنّما نفعل ذلك لاعتبارات مختلفة الطبيعة قد يكتشفها القارئ الحذق، و أهمّ هذه الاعتبارات و التي يراها الرائي ماثلة أمام عينه الحسيّة، حبّ الإطلاع و استزادة في المعرفة، قد تكون آخر مطاف رافد من روافد رؤية مستقبلية لتعلّم الفلسفة في البلدان العربيّة،و هذا هو المرجو فعلا. في المستهل نقرأ في التقرير أنّ الفلسفة ليس لها موضوع بحث خاص بها، فهي مسعى عام، تثير أسئلة حول الواقع، و حول مفهوم الواقع – على القارئ و هو يقرأ هذه الأفكار، أنها أفكار بلورتها عقول لا فلسفية ، عقول سياسيّة بالدّرجة الأولى، عقول ممثلة لفئات من المجتمع البلجيكي- و تفكير حول الواقع و الأدوات التي تستعمل للتفكير، و بهذا المعنى تتميّز الفلسفة عن الدّين، و الذي هو موقف إيماني، و عن الأخلاق و التي تتألف من جملة من القواعد أو أوامر

[1] - برلمانية بلجيكية من مواليد 12 جويلية 1959، متحصّلة على دكتوراه في علم الاجتماع.

للتنفيذ تبنى على الدّين أو غير مبنية على الدّين؛ و الفلسفة تتميّز أيضا عن التّربية المدنية (أو تربية المواطنة)، لأنّ المواطنة تستلزم حقوق و واجبات. [1]

شهد التّكوين الفلسفي و معه التّربية الأخلاقية و المدنية، عبر تاريخ التّعليم في بلجيكا تداخلا؛ و بغية أن يكون النّقاش بناء و قد تحلى بشمائل الهدوء و الروية، علينا أن ندرك جيدا الذي يميّز هذه المواد، فلا نقارب مسألة تدريس مادة الفلسفة في التّعليم الثّانوي، على أنّها مرافعة مادتية أو تمرين محاججتي منفصل عن تاريخ السياسة التربوية المنتهجة في المجتمع الفرنكوفوني البلجيكي، ينبغي أن تفهم الإشكالية من خلال سؤال الأهداف المعينة للتّعليم، و بالرجوع لهذه الأهداف وحدها، يتسنى لنا أن نحكم هل نعم أم لا الاستزادة من الفلسفة في التّعليم، و وفق أي الطرق، و ليس بدافع الحماس المادتي، أو لغرض حل مشاكل ما.

أبرز ما جاء في الفصل الأوّل من هذا التقرير:

1- ما هي الفلسفة : تشكّل الفلسفة تاريخيا المعرفة المرجعية، و كانت عند الإغريق المعرفة بامتياز، علاوة على الثيولوجيا و القانون و الطب، و مثّلت في عصر الأنوار التدبر و التجديد،أيّ نعم لم تنجو اليوم من سهام الانتقاد و محاولات الاغتيال، بدعوى أنّ الزمن الحالي هو زمن العلوم الدقيقة، و أنّ زمنها قد ولى و اندثر، و لكن لم يتحقق مراد البعض، لوجود اهتمام بالفلسفة، و هو في تعاظم واضح، و لأدل على ذلك النجاحات الباهرة التي تعرفها بعض المصنفات الفلسفية، مثل مؤلف جوستاين غاردر و الموسوم ب:" عالم صوفي" [2] و ظاهرة مقاهي فلسفية و التي كان وراء انتشارها الفيلسوف الفرنسي إيريك صوتيه، بالإضافة إلى تنظيم محاضرات و قراءة كتب لفلاسفة كبار خارج الإطار المدرسي، من دون أن نغفل أن بعضا من الفلاسفة أمثال هبرماس و كارل أوتو آبل[3] قد ساهموا في تجديد فلسفة شروط الحقيقة وصدقية مختلف حقول المعرفة و التي فشلت ما يسمى بالعلوم الدقيقة بأن تقول القول الفاصل الكلي حول الواقع.

[1] Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, publiée avec l'aide de l'administration de l'enseignement de la recherche scientifique de la communauté française, p05 ترجمة شخصيّة بتصرف

[2] - عالم صوفي بالنرويجية Sofies Verden رواية نشرت في عام 1991 تُرجمت إلى أكثر من خمسين لغة، تبنى هذه الرواية بالأساس على حوارات بين الطّفلة صوفي أمندسن صاحبة 14 عاما و رجل غريب يُدعى ألبرتو كولكس، الرواية مدخل إلى عالم الفلسفة.

[3] - فيلسوف ألماني ولد في 15 مارس 1922، و توفي في 15 ماي 2017، من مؤلفاته تحوّل الفلسفة .

2 – بأيّ الطّرق تُساهم الفلسفة في بلوغ الأهداف المعينة للتعليم:

عادة ما يكون فعل التساؤل و تبعا لتصورنا التّقليدي، نشاط يقوم به الأستاذ، و لكنه في واقع الأمر هو عملية تستنفر مجموع الموارد الفكرية، و على هذا فهو مكون بدرجة عالية، و لأنّه كذلك، اقترح الفيلسوف ماثيو ليبمان بإدراج الفلسفة في التّعليم الابتدائي و جعل من منهجه في معظمه جمعاً للأسئلة. إنّ تخصيص المعلم وقتا لتلاميذ لطرح الأسئلة، حتى يتمكن التلميذ من انبثاق فضوله، وسيلة للإفراج عن الإجابة، و تشجيعا له في الوقت نفسه علا التدبر. المسعى هذا يختلف كثيرا عن الوضعية الكلاسيكيّة، الذي يتم فيها طرح الأسئلة من قبل المعلم على التلاميذ، و هو عارف مسبقا محوى الإجابة في معظم الأحيان؛ طرح يعكس عادة الطريقة التي بها شخصيا المعلم بوصفه كبالغ يتعامل مع الأسئلة، وبذلك يكون المعلم التقليدي، مهملا لما يراه التلميذ مشكلة. هذا النوع من المعلمين، يراه ليبمان معلما مقررا !

جوارية المفهوم أو قُربه عند البالغ، و ما يبدو على أنّه مفهوم عند الطّفل، يدفع بالمعلم عادة إلى التّقليل من شأن تعلّم الصورنة conceptualisation، أو الاستهانة بالحركة الفكرية الذاهبة و الراجعة بين العام و الخاص، و التي هي عاملا مطورا للمقاربة الفلسفية. و بالمقابل هناك سوء فهم للبيداغوجيات النّشيطة، مثل الاستقراء السبيل من بين السبل للصورنة. إنّ تطور التمثل يتم عند الطفل من مرحلة اللاتمايز إلى التمايز و ليس العكس، و الفكر ينمو يتطور بالانتقال من الجنس إلى النوع إلى التنوع و ليس العكس.

من نتائج غياب مسعى فلسفي في التعليم، الاستخفاف بعملية الصورنة في حدّ ذاتها، فعلى سبيل المثال، و في ميدان تربية النّاشئة على التحليّ بالقيم الأخلاقية، و هي من المفاهيم الخاصّة، يذهب المعلم معتقدا على أنّ مفهوم القيمة يكتسب قبلا عند الطفل، و على ضوء هذا، يمر مباشرة إلى مرحلتي، بيان القيم وتوضيحها، و مرحلة تراتبية القيم،و هكذا، و على المنوال نفسه، تعلّم و تلفن مفاهيم أخرى، الحتمية، و المحمول، و الموضوع، و المضاق، و العدد، و المجموعة، و الجاذبية.

علاوة على أنّ المسعى الفلسفي، يعمل على تطوير العملية المعرفانية المتعلقة بالصورنة، فإنّه أيضا يُشجع الغاية من المكتسبات، و في الوقت نفسه، يدعو المكونين و المتعلمين الانكباب على المعنى التي تأخذه المفاهيم الانسياق وراء تعريفات تُحفظ لترد بعد ذلك. و المقاربة الفلسفية تسمح كذلك التشجيع على اكتساب فكر صوري بالغ الفائدة في الزمن الراهن كيما ينخرط الشباب الانخراط السياسي، بحملهم

على تطوير حكم أخلاقي عند الطّفل، كما يرى ذلك العالم النفساني الأمريكي لورانس كولبرج[1] أيّ ليس فقط حكما حرا ، و لكن حكم بمسوغات تعود إلى مبادئ:" أعمال هذا العالم تنخرط في أفق كان عالم النفس السويسري بياجي قد فتحه بالحكم الأخلاقي عند الطفل؛ فإن كانت أعمال جون بياجي تتمحور حول تطور الحكم الأخلاقي عند الطفل، فإنّه في المقابل أعمال كولبرج تدور في الوقت نفسه حول الطفل و المراهق و البالغ .. فإنْ كان تطور الحكم الأخلاقي عند الطفل بالنسبة لبياجي هو أشبه ما تكون بعملية إبعاد عن المركز تسمح للطفل بالمرور بثلاث مراحل كبرى للنمو: اللاتمايز anomie، اللاتجانس hétéronomie، الاستقلال autonomie، فهو عند كولبرج تقابل هذه المراحل، المراحل: الأولى ما قبل المتعارف عليه، المرحلة الثانية: المتعارف عليه؛ و الأخيرة ما بعد المتعارف عليه"[2]

إنّ مجتمعاتنا و بالأخص أنظمتنا التضامنية و التي من خلالها يُتعرّف على المواطن دون أن يكون معروفا، يفرض على المواطنين القدرة على أخذ موقف غاية في الاستقلالية لأجل الفصل كالانخراط بحرية أو الامتثال إلى القواعد الضريبية أو ملأ طواعية الواجبات بخصوص التأمين الاجتماعي؛ و يدركوا أنّهم هم و أقاربهم المستفدين الأوائل.

التدبر: الطريقة المعتمدة حاليا في التّعليم و منذ فترة، تقوم على مطالبة التلاميذ بأن يجيدوا الحساب وأو يقوموا بتمارين، بدل أن يتركوا يتدبرون؛ و الفلسفة اليوم و بعد إعادة اكتشافها، تعد وسيلة مثلى لتطوير أو تنمية التدبر و الصورنة. إنّ التدبر سبيل التساؤل و جرّد المعلومات التي بحوزتنا ثم إعادة ربطها، و عزل الغامضة منها،و مسلك منطقي بمقتضى مراحل معقلنة، و حل و التأكد من صحة المتحصل عليها. هذا المسعى يشترط الفهم لا التنفيذ، فهم يقوم على معنى ما ننشؤه، لماذا و كيف ننشؤه؟ معنى يدفع بالتلميذ على التّعلم و الإرادة في الاستزادة؛ و في المقابل، التلاميذ الذين لا يفهمون ما يُطلب منهم و ما الداعي بالإتيان به أو القيام به، أو يُناصبون العداء للمدرسة علنا أو أخطر من ذلك يُقدمون على ذلك، بطريقة غير مباشرة، من دون الشعور بذلك من قبل المعلمين و أولياء الأمور. الكثير من المسؤولين التربويين أو المعلمين يتساءلون عن أسباب ضعف بعض التلاميذ في دراستهم، جزء من الإجابة يكمن في غياب التدبر بوصفه طريقة للتعليم، من نتائجه تعطيل يقظة بعض التلاميذ و كبحها..

[1] - ولد في 25 أكتوبر 1927 و توفي 19 يناير 1987، يعد من بين الثلاثين عالم نفساني الأكثر أهمية في القرن العشرين يُبنى عمله على أساس نظرية مراحل اكتساب الشخصية العالم النفساني السويسري جون بياجي(و لد بياجي في 09 أوت 1896، و توفي في 16 سبتمبر 1980).

[2] - Claudine Leleux, théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) dans Jean-Marc Ferry et Boris Libois (dir), pour une édition postnationale, Bruxelles,2003, éditions de l'Université de Bruxelles, co // philosophie et Socrate. P111.

وهكذا، عندما نولي أهمية أكثر – و نحن محقون في ذلك- بالتحكم في نواصي اللغة و الحساب في المدرسة الأساسية، فإننا من ناحية أخرى، لا نتصدى بما فيه كفاية،لأخطاء الاستدلال، فلا ندفع بالتلاميذ إلى التفكير، إلا فيما نذر. الاستدلال و التدبر كلاهما كفاءتان تستعملان طوال المشوار الدراسي؛ و الفلسفة من المواد التي يكثر فيها استعمال كل من الاستدلال و التدبر، و هي أيضا و نظرا لطبيعتها تساهم في تشكيل الروح العلمية بشقيها النظري و التطبيقي..

الحكم: يواجه النّاس طوال اليوم الواحد الفصل في قرارات و خيارات مجهولة المآلات، و لا هي حاصل تحصيل، حتى لتصير المرجعيات التقليدية عديمة المصداقية، على الأقل على مستوى تمثلها عند الأفراد، فلا تقبل اليوم، بسهولة الانصياع .. تعلّم القدرة على الحكم، و الاختيار، و الفصل إزاء مسائل الحياة، هو مشاركة إذن، لأمر أخلاقي و سياسي أيضا، ما يجعل بمقدور المواطنين المشاركة في الحياة العمومية، و أن يتزودوا بتشريع يستجيب لتطلعاتهم..

كفاءات، التساؤل، و الصورنة، و الحكم، و التدبر، و المتعلقة بمقولتي الزمان و المكان، تسمح ببلوغ الأهذاف العامة للتعليم الأساسي و التعليم الثانوي، و المنصوص عليها بمرسوم وزاري (بلجيكي):

الهدف الأول: تعزيز الثّقة بالنفس و تنمية شخصية كل تلميذ؛

الهدف الثاني: الدفع بالتلاميذ للامتلاك المعارف و اكتساب الكفاءات التي تجعل منهم قادرين على التّعلم في جميع محطّات حياتهم و أخذ مكانة نشيطة في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية؛

الهدف الثالث: تحضير التلاميذ على أن يكونوا مواطنين مسؤولين، بمقدورهم المساهمة في تطور مجتمع ديمقراطي متضامن، متعدد مفتوع على الثقافات الأخرى؛

الهدف الرابع: ضمان لكافة التلاميذ فرص متساوية للتحرر الاجتماعي.

في الواقع، تسمح كفاءات التساؤل و الصورنة و الحكم، و التدبر، بمقتضى مقولتي الزمان والمكان، بتطوير الاستقلال الفكري و الأخلاقي للمتعلمين، و بناء نتيجة هذا هويتهم. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذه الكفاءات تُحضر التلاميذ لمسؤولياتهم بصفتهم مواطنين بإمكانهم ممارسة حريتهم ضمن إطار يتم فيه احترام التعددية الأخلاقية، مع إدراك مسوغ العدالة الاجتماعية في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات، زد على هذا، فإنّ هذه الكفاءات تشكل قاعدة لكل تعلّم مستقبلي؛ لذا، ينبغي أن يحوز كل تلميذ على فرص متساوية لكي يكتسب هذه الكفاءات.

ليست هذه الكفاءات في واقع الأمر، حكرا على مادة الفلسفة، بل هي اشتراك مع باقي المواد التي تدرس في التعليم الثانوي، و لكن ينبغي التنويه بأنّ لا مادة من هذه المواد بقادرة على تطويرها جميعا، إلا بطبيعة الحال، الفلسفة لما امتازت به طبيعتها؛ فمثلا كفاءة التساؤل، هي مقيّدة في مادة الرياضيات بوضوح باعتبارها هدفا ديداكتيكيا، و هي كذلك مقيدة فيما تعلّق باليقظة العلمية، و في يقظة التكوين التاريخي. لا تذكر كفاءة الصورنة بجلاء كهدف ديداكتيكي إلا في تكوين اليقظة العلمية. كفاءة التدبر، تذكر كهدف ديداكتيكي في اليقظة العلمية، و في التكوين مادة الرياضيات. كفاءة الحكم (حكم القيم و المعايير) لا يأتي ذكرها بوضوح كهدف ديداكتيكي بالمعارضة لحكم الوقائع في اليقظة العلمية. كفاءة التموقع في الزمان، كهدف ديداكتيكي في مرّات كثيرة في مادة اللغة الفرنسية، و في يقظة التكوين التّاريخي. كفاءة التموقع في المكان تذكر بجلاء كهدف ديداكتيكي في العديد من المرات في تكوين لمادة الرياضيات، وفي يقظة للتكوين لمادة الجعرافية[1] .

هذا بعض ما جاء في تقرير النائبة السيدة برنادات فاينت، و هو بعض جدّ ضئيل، ظهر لنا في لحظة من اللحظات أنّه مفيد. و الآن و قد وصلنا إلى هذا هذا الحد، نقفل راجعين إلى كتاب الذي أصدرته المنظمة الأممية، الأنيسكو، " الفلسفة .. مدرسة للحرية" و تحديدا إلى الفصل الثاني و المخصّص لتعليم الفلسفة في المستوى الثانوي، و على وجه مخصوص إلى العنصر الثاني و الذي جاء بعنوان اقتراحات لأجل تقوية تعليم الفلسفة في المستوى الثانوي، فوردت تفاصيل هذا العنصروفق هذه الصورة:

أ- بناء الروح النقدية: بالرغم من الاختلافات الطفيفة في الإجراءات البيداغوجية، فإنّ مسعى تعلّم الفلسفة و في وضعية يبدو متطابقا نسبيا في شكله مهما بلغ المتعلم من عمر. بالطبع هذا المسعى يتخذ صفة ما تبعا لعمر المتعلم: فالطّفل الصّغير يرى بزوغ فكره قد تجدّر في حساسيته و في خياله؛ بينما المراهق فيُواجه أزمته الشّخصيّة، و الشّأن نفسه بالنّسبة للبالغ. المراهق يسأل كرها، و يُعارض ليُثبت نفسه، أو بعبارة سارترية الأنا يتأكد بالتّعارض، le moi se pose en s'opposant، و لهذا النمو أو إن شئت لهذه الثّورة، نتائج ذات مغزى، يجب أخذها بعين الاعتبار في ترتبية، و الولوج إلى مرحلة المراهقة، ترافقه أزمة على مستوى إدراك الأنا، و الذي يقدم على إحداث تغيير يطال هيئاته النفسية، ضمن علاقة معقدة بين زمن قد ولى وانفرط، و إغراءات الوسط الحالي، هذا من ناحية، و من ناحية أخرى، فإنّ إدراك الغير، أكان إدراك صديقا، أو مهددا – صور السلطة، سلطة الأولياء أو المعلمين أو حكم الأتراب- يصير

[1] -Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, publiée avec l'aide de l'administration de l'enseignement de la recherche scientifique de la communauté française. المرجع السابق ترجمة شخصية مع اقتباس

محددا لكيفية التموقع أو ردّ الفعل. و في هذا السّياق الإنساني تطرح مقترحات تعلّم التّفلسف. مقترحات تأتي إجابة على أسئلة صريحة أو ضمنية، يطرحها المراهق و قد اصطبغت بانفعاله، المتفاجئ بتحولات تمس جسده و صوته و جنسانيته. فما الذي يحدث لهذا الأنا الذي لا يتوقف من التغيّر، من هو هذا الآخر الذي أصيره؟، من أكون؟، و الذي أتطلّع أن أصيره؟ هذه الأسئلة النابعة من دواخلي، تهزني في مشاعري بوصفي ذاتا فريدة تختبر عزلتها التي تستوعبها، فتزعزعني، و تُفسّر ردّة فعلي إزاء الوسط الخارجي (عدوانية و انطوائية حول الذات). تطرح العلاقة بالمعرفة بالنسبة للمدرسة مشكلة، لأنّ إضاعة المعالم المعرفية الحامية من عقبات التي يعرفها التّعلم و من احتمال الرسوب، و الذي يُقلل من تقدير الذات لنفسها و التي هي ابتداء تعاني من نُقص في الاعتداد بالنّفس، و من قلة تماسك لفرد – المراهق- هو في عز النمو أو التحول..

وبناء على ما تقدم، فكيف السبيل إلى جعل المراهق يتساءل بطريقة معقولة، باعتباره حرية باطنية، مرافقة للسؤال، و هو على أهبة البحث (الموقف الفلسفي)، كيف نُكوّن هذا الفرد المسؤول (وليس السائل) في وجوده ذاته، تساؤل براني مربك (صادر عن جسد مشعور به على أنه غريب، أجنبي)، والذي يرجو إسكاته، أو على الأقل تهدئته؟ كيف ننمي التساؤل عند ذاك الشّاك في نفسه، الباحث عن يقنيات دون جدوى؟ ما هو المسعى البيداغوجي و الديداكتيكي للتربوي المرافق للمراهق في رحلته، من سؤال يفرض عليه إلى سؤال هو يقترحه و من انفعال يحتمل نحو مفهوم يبنى؟

بعد هذا العنصر، يُفسح المجال و البسط إلى قضية أراها غاية في الأهمية، قضية عملية يجد أستاذ مادة الفلسفة أثناء قيامه بالدّرس، أو قل أثناء تأديته عمله، ممزقا، هل يُركّز على الجانب المعرفي، فينتقي نصوصا فلسفيا انتقاء يُغطي المطلوب، و يحقق المراد؛ أم يُقارب المواضيع الفلسفية المقاربة التّاريخية، و إن استأنسنا بما هو سائد و ممارس في بعض البلدان، نجد مثلا إيطاليا، تُعلّم الفلسفة على أنّها تاريخا للفكر، فيأتي الدرس الفلسفي، على هيئة عرض لفلسفة فلاسفة، من فلسفة الحكيم طاليس إلى الفلاسفة المعاصرين. في سنة 2003 نُظم ملتقى تناول القائمين عليه موضوع تعليم الفلسفة، نظمته الجمعية الفلسفية الإيطالية المشهورة اختصارا ب:" S.F.I"، كان هذا اللقاء الفكري فرصة سانحة لعرض ما تمّ تحقيقه فيما يخصّ تعلّم الفلسفة في البلد، و الآفاق المستقبلية، و على أعقاب هذا الملتقى، و بعد إنقضاء فترة من الزّمن، شُكّلت لجنة تُعنى بإصلاح المناهج المدرسيّة في المستوى الثّانوي، سُميت هذه اللجنة باللجنة بروكا نسبة لمقررها أو منسقها، حيث لاحظت أن سنوات التسعينيات، قد شهدت انعطافا، جاء بالجديد على مستوى المضامين و الطرائق التعليمية الخاصة بمادة الفلسفة؛ أثناء ذاك الملتقى أكد

الأستاذ ماريو دو بسكويل، Mario de Pasquale، العضو بالجمعية الفلسفية، أنّ النّقاش في هذه العشر سنوات الأخيرة حول ديداكتيك الفلسفة، قد أظهر للعيان أن التّعارض بين المقاربة باعتماد طريق التّعلم بواسطة الإشكاليات، و المقاربة التّاريخية، هو في واقع الحال تعارض خاطئ. لأنّ الإشكاليات الفلسفية تنشأ من بعد تاريخي، و تدبر الفلاسفة في القديم نمى من رحم المشكلات. و من الجلي أن تعلّم الفلسفة لا يمكن بأيّ حال من الأحوال، الاستغناء عن معرفة تاريخية، خاصة عندما يكون الأمر متعلق بنقاش و حل مشكلات العصر، صحيح أنّه لا يمكن تعلّم تاريخ الفلسفة الموسوعي، و الاقتصار فقط على دراسة المذاهب التّاريخية، و صحيح أيضا و بالمقابل، لا يمكن مواجهة المشكلات الفلسفية و مناقشتها من قبل التلاميذ، بمعزل عن دراسة أهم الفلسفات، و من دون اكتساب الوسائط المفهوماتية و التّاريخية و التي تُسهّل عليهم التمكن من المعنى و الإحاطة به. و فحوى المقترح الجديد الاصلاحي باختصار و الخاص بالممارسات البيداغوجية التّقليدية، يكمن في أنّه إن كان الدّرس الفلسفي، يُنجز على أنّه تجربة تجري في مقام الفهم و البيان العقلاني و المَشْكَلة؛ فلماذا لا يمكن للتجربة الفلسفية الانفتاح على ميادين معرفية، هي بدورها موجهة نحو ترقية الفهم،و نحو البحث عن المعنى، كان ذلك باتخاذ أفق تساؤلي وسيلة؛ أو مقاربات معرفية للتحري و البحث؟ .. ينبغي أن تبقى أشكال البحث الفلسفي وثيقة الصلة بالفكر و المسار العقلاني للبحث في حدّ ذاته. يرتكز الجهد الفلسفي على ترجمة الإشكاليات النابعة من صميم الوقائع الحياتية، باستعمال لغة فلسفية عريقة معلومة. و المطلوب أنْ يتعلّم الطلاب التعرّف على هذه الإشكاليات، و أنْ يناقشوها، و العمل على حلّها داخل القسم، متخذين الواقع منطلقا، بالاستحواذ على مضامين و أشكال التفلسف، التي يجدها الطلاب عند اقترابهم من أبحاث الفلاسفة (مركزية التّقليد الفلسفي) المشهورة من خلال أعمال هؤلاء (مركزية النّص الفلسفي). يستوجب ترجمة هذه الأسس النظرية إلى ممارسة ديداكتيكية، و ممارسات التّقليدية، و تجاوز العقبات الكأداء بين مجالات التّجربة الغنيّة بمعارف مختلفة، و ميل إلى ترقية تجارب فلسفية وازنة في ثناياها يتقدّم البحث من خلال آفاق بحثية متعددة و الكثير من النقاشات و التّعدّد اللغوي. تبرز أشكال البحث في الفلسفة نتيجة لمساهمة قد صدرت عن مواد أخرى، ما يُمكّن من أن تصير مقترحات حلّ المشكلات و المراقبة بطريقة معقولة، قابلة للنقد و المناقشة، كلّ ذلك يتمّ في إطار تواصل حجاجي بين مختلف المواد؛ فالبرامج الفلسفية الجديدة و بحسب الأستاذ ماريو دو بسكويل، تدعو إلى تعميم تعليم الفلسفة على جميع الشّعب في التّعليم الثانوي، حتى تلك الشعب التقنية و الاقتصادية و المهنية، و الدّاعي إلى ذلك، الطّابع المعقّد والتحولات المتسارعة التي تميّز الحبقة المعيشة؛ و بتعميم تعليم الفلسفة على جميع الشعب دون استثناء، نكون بذلك منحنا الطلاب سندا مُدعما أساسيا في تحولاتهم و كذلك مساعدتهم على توجيه

أنفسهم بأنفسهم، و على فهم الواقع الفهم الصّحيح، و أن يتفكروا، و أن يُمشْكِلوا الوضعيات، و أن يمتلكوا وعيا بالقيم، و أن يعيدوا تشكيل المعرفة باستقلالية إجمالا، و أن يسمح لهم باستشراف المستقبل، أكان عند أخذهم لقرارات، و التي يجب أخذها بغية توجيهم في دراساتهم، أو في أنشطتهم المهنية. إنّ حضور الفلسفة و تعميمها على جميع الشعب و التّخصّصات من شأنه أن يوقظ في نفوس الطّلاب موقفا نقديا و حسّا استشكاليا..

يدعو الأستاذ ماريو دو بسكويل أساتذة الفلسفة بإيطاليا الاستئناس بالتّجربة الفرنسية، فيما يخصّ تعليم الفلسفة للناشئة، و التي قد نجملها في العبارة الآتية، و التي يجب أن تكون محل نظر و تدبر بالنسبة لنا جميعا، و التي تقول: إن كان صحيحا أن تعلّم التّفلسف يمضي بنا صوب تعلّم التّفكير، فإنّه في المقابل، غير صحيح ضرورة، القول بأن تعلّم التفكير يدفعنا لا محالة إلى تعلّم التّفلسف؛ و الزملاء في فرنسا في رأي ماريو دو بسكويل، غامروا حينما أقدموا على استبدال تعليم الفلسفة باتخاذ الخطابة – يقول أرسطو :" الخطابة تُناسب الجدل، لأنّ كليهما يتناول أمورا تدخل – على نحو ما – في نطاق معرفة النّاس جميعا، و ليسا مقصورين على علم خاص بعينه. و لهذا فإنّ النّاس جميعا يُشاركون – بدرجات متفاوتة – في كليهما، لأنهم جميعا، إلى حدّما، يُحاولون نقد قول أو تأييده، و الدفاع عن أنفسهم أو الشكوى (من الآخرين). و غالبيتهم يفعلون ذلك إمّا حيثما أتفق، أو عن ممارسة ناشئة عن العادة. و لمّا كان كلا الطّرفين ممكنا، فإنّ من الممكن معالجة الموضوع على نحو منسق إذ من الممكن الفحص عن السّبب الذي من أجله يبلغ البعض غرضهم بالممارسة، و البعض الآخر بالاتفاق و سيجمع الكل على أن مثل هذا الفحص هو مهمة الفن"[1] - الحجاجية تكلفا،بتعليم الفلسفة الفلسفانية philosophie philosophante لتلاميذ يجهلون أجزاء من الإرث الفلسفي، أو تعوزهم الأدوات لأجل قراءة و فهم خطاب فلسفي كان مشافهة أو كتابيا. لذا، ينبغي أنْ ضمن الأولويات،العمليات التطبيقية، و التي بها الطلاب يتعلمون و ينتجون المضامين و أشكال المعرفة الفلسفية مستندين على الفلسفة الحية، التي هي بحوزتهم و المرتبطة بالإرث الفلسفي.

آخر عنصر يتطرق إليه في الفصل الثاني و الذي خُصّص كما قلنا إلى مسألة تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، هو الوضع العام لتدريس مادة الفلسفة عبر العالم، و نحن لن تناول الوضع العام لجميع الدول و المناطق جاء ذكرها، إنّما سننقل فقط ما جاء ذكره عن الوضع في العالم العربي الجزائر خاصّة، مستندين في ذلك على مقال للأستاذ عبد المالك حمروش، عميد مفتشي مادة الفلسفة بالجزائر،

[1] - الخطابة لأرسطو، ترجمة د. عبد الرحمن بدوي، دار الرشيد للنشر، سلسلة الكتب المترجمة، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، 1980. ص23.

ألمح إليه في هذا الفصل الثاني، و نحن من جهتنا لن نفوت الفرصة، فنبسطه بسطا، تقديرا و اعترافا بالمجهودات التي بذلت من قبل الرعيل الأول من أساتذة مادة الفلسفة في الجزائر، و الأستاذ حمروش واحد من هؤلاء السّادة الكرام. و المقال وارد و مقيّدفي مجلة DIOTIME ديوتيما و التي تهتم بديداكتيك الفلسفة - ديوتيما كاهنة تلعب دورا هاما في محاورة أفلاطون المائدة أو المأدبة أو سيميوزيوم، رائعة من روائع الفكر العالمي، تستكشف معنى الحبّ الحقيقي و أسراره و يشترك فيها كل من أغاثون، فيدروس، أريكسيتماخوس، بوسانياس، و ارستيوفانيس. يعطي كل واحد منهم رأيه فيما يظنه الحب. ثم يأتي دور سقراط ليرى ما قالته له النبيّة ديوتيما من ماتيينا شارحة المراتب المختلفة لهذا البحث السامي. تبدأ بتعريف طبيعة الحب و ولادته و تقول: إنّ أوّل مرتبة من مراتبه هي حب جسم جميل أو أجسام جميلة وهو حب محدود، و شتّان بين هذا الجمال و الجمال الرّوحي، الذي هو أثمن بكثير من جمال الأشكال الخارجية، ثم ينطلق الإنسان من حب النّفوس إلى حب الأعمال و تنظيم الدّول و حب القوانين، و يرتقي صعدا إلى حب العلوم،و بارتقائه من قمة إلى أخرى ينسى الاسترقاق الذي حصره على جسم واحد أو نفس واحدة أو عمل واحد. و من تلك القمة التي وصلها يُرسل ببصره إلى محيط العالم بأجمعه و يبقى في هذا التأمل مدّة طويلة يتغدى منه لينشئ فلسفة متسعة الأفق في أفكارها و كلماتها. و هكذا تقوى نظرته بعد أن دعمت على هذا النّحو، على تحمّل ومضة الكشف الأخير. أما ما يدركه الإنسان في هذا التنوير الفجائي فهو الجمال الواحد الأسمى، جمال أخّاذ سرمدي قبل كل شيء، لا يعرف الولادة أو الموت، و لا النمو والفساد، جمال محض إنّه جمال إذا ما رأيته مرّة، فلن ترى بعده باحثا عن مقياس الذّهب، و الأثواب، وجمال الأولاد و الشّباب، و الذي حضوره سيسلب لبك. إنّه الجمال الإلهي، أعني الجمال الصّافي و النقي غير المزيف، جمال غير ملوث بأدناس الجسد، جمال يرتشف من يتأمله من الفضيلة الحقّة لا من شبح الفضيلة، فيصبح خليلا للإله و ينفذ إلى الخلود رغم كونه فانيا[1] - من حيث الشكل يقسّم الأستاذ مقاله في الجزء الأول يتحدث فيه عن وضع تدريس أو تعليم الفلسفة في الوطن العربي، الجزء الثاني يتكلم فيه عن وضع الفلسفة في الجزائر حصرا؛ فيتحدث في البداية، عن درس فلسفي لم يعرف أي تطور و لا تغيّر في البلدان العربيّة منذ العهد الاستعماريّ؛ فلا بلد عربي تمكّن من تأسيس بيداغوجية مطابقة للفكر الفلسفي العربي و واقعه، أتساءل هل يوجد فكر فلسفي عربي ناشئ عن واقع متعيّن، يشترط متى وجد تأسيس بيداغوجية، أزعم أنّه متى وجد فكر أدرك مستوى الفلسفي، انبثقت عنه بيداغوجية، بل أكثر من ذلك صدر عنه مشروع متكامل لبناء مجتمع، ينطلق من إدراك حقيقي للمعيش و قراءة واعية للموروث الثقافي.

[1] - أفلاطون، المحاورات الكاملة، المجلد الأول – الجمهورية-نقلها إلى العربية شوقي داود تمراز، الأهلية للنشر والتّوزيع. بيروت. 1994.ص،ص 19 20.

يلاحظ الأستاذ حمروش أن عزوف الطلاب عن الدرس الفلسفي و عدم الاكتراث به أكثر عند طلاب الشّعب العلمية – من جانبي بوصفه أستاذ لمادة الفلسفة في مرحلة الثانوية و لمدة زمنية طويلة، كنت أرتاح كثيرا حينما يحن موعد حصة المادة مع الشّعب العلمية و الرياضية، نظرا لتواصل الطلاب الإيجابي و تفاعله معي و أنا أقدّم الدرس، فاسترسل في الحديث و تبنى جسورا و يحتدم النقاش و يتباين و يختلف و يتفرّع، لتنقضي السّاعة و نحن لم نخرج و لم نتم العنصر الواحد، فلا نشعر بكلل أو ضجر و نضرب موعدا آخر نكمل فيه ما لم يكتملْ- و ينجر عن هذا العزوف تكوين فلسفي ضحل و عقيم؛ و علّة ذلك في نظر الأستاذ التّكوين الضّعيف الذي يلقاه الطّلاب في مرحلة التّعليم الثّانوي، ألا يمكن القول أن علّة العلّل في تكوين التلاميذ القاعدي الضّعيف في المرحلة الابتدائية، و قد أقول أيضا أنّ الأزمة أعظم وأشمل، أزمة بأبعاد متعددة مرتبطة بصيرورة المجمتعات العربية التي تتواجد في هذه اللحظة التاريخية في دورة الانحطاط و الهوان، و إن صدق هذا التفسير و صحّ، فالأزمة ظاهرة طبيعية، ينبغي التعامل معها التعامل الطبيعي المناسب، و من معايير المناسبتية، إقصاء مبدأ المقارنة بين هذه المجتمعات و المجتمعات الغربية، لأنّ المقارنة لا تستقيم ههنا. يرى الأستاذ حمروش، أنّ الطّالب في الجامعة – أستاذ المستقبل - لا يُوضع في وضعية تجعل منه ذاك الطّالب المتصدي بالفعل للمشكلات العميقة و للإشكاليات التي تفضي إلى أبحاث و تحليلات عالية الدرجة، قادرة أن تناقش ما يُقدّم عالميا. و عوض هذا تخرّج الجامعة الجزائرية أساتذة غير أكفاء، يعوزهم التدبر ، و تغيب عنهم الروح الفلسفية، فيُجنى ما لا يرجى، الفشل والرسوب، و الذي نلاحظه ماثل أمام العين كلّ سنة مع موعد المسابقات.

المتوفر حاليا من إصدرات و نشريات بحسب الأستاذ (للإشارة مقال الأستاذ حمروش نشر سنة 2001) لا يرقى إلى مستوى البحث و الفكر الفلسفي المتحقق في الغرب؛ لا داعي أن نكرر مرة ثانية أن المقارنة لا تسقيم بين الغرب و الشرق. في الجزء الثاني من المقال يتطرق الأستاذ إلى وضع تدريس الفلسفة في الجزائر؛ إنّ الدرس الفلسفي في الجزائر يعاني من الصعوبات و العقبات نفسها التي يعاني منها الدرس الفلسفي في باقي الدّول العربيّة، و ربما تكون المعاناة في الجزائر أعمق و الإصابة أبلغ، فالزملاء في الوطن العربي كما يقول الأستاذ، يسعون إلى ترجمة ما ينجز في الغرب من بحوث و تحليل الإشكاليات، و دراسة ونقد ما يصدر من مصنفات فلسفية، و يبذلون مجهودات محترمة فيما تعلّق من تحقيقات و تعليقات خاصّة بالفلسفة الإسلامية. و يستطرد في ذكر ما يقدمه الجيران في المغرب و في تونس و المشارقة و منذ الستينيات من أعمال قصد تصحيح الوضع، سواء على المستوى البيداغوجي أو على مستوى الديداكتيكي، إلى أن وصلوا إلى بلورة إشكالية تسمح للدرس الفلسفي في الوطن العربي أن يكون منفتحا

على العالم بشكل منظم؛ و أن يشاركوا و لو سطحيا في إنتاج البيداغوجي و الديداكتيكي، لو قبلنا بهذا المنتوج السطحيّ، لكرسنا الرداءة، و زدنا الوضع سوء. أمّا في الجزائر فنعيش انعزالا شبه تام، بالنسبة لما يجري في الغرب أو في الوطن العربي، فلا إبداع فلسفي، و لا تطور في المجال البيداغوجي و الديداكتيكي، والحاصل المرئي، أفق مسدود ، لأن الإنطواء أو الانعزال لا يفرخ إلا جمودا، و العالم من حولنا في تطور وازدهار. و لأدل على صحة ما يذكر بحسب الأستاذ النتائج الكارثية في امتحان البكالوريا منذ بضع سنين، يستدرك الأستاذ قائلا أنّ المشكلة أخطر، فلا ينبغي الاختباء خلف الفلسفة، و اعتبارها هي المسؤولة لوحدها عن هذا الوضع المتردي، و عن هذا الرسوب المدرسي، بل تساهم في الأمر مواد أخرى، و في زيادة اشتعال هذا البركان السوسيولوجي الذي يأتي على الحياة اليومية في جميع المجالات و على جميع الأصعدة؛ و المفارق الغريب عدم اكتراث الرأي العام و الطّبقة السياسية، و التي لا تتحدث، عن المردود التربوي (الكمي و الكيفي)، بل تُفضّل الاهتمام بالإيديولوجيات (تبعا لرؤى و قناعات مختلفة) و التي في رأي الأستاذ هي أسباب هذه الكارثة.[1]

مجمل القول: الفلسفة في سن المراهقة قوة تحوّل إبداعي.

عادة ما نلحق بالفلسفة قدرتها على تعليمنا التّفكير؛ و لكن ليغترنّ أصدقاء الفلسفة، فيذهبون في الاعتقاد أنّها المادة الوحيدة على تأدية هذه الوظيفة، بل هناك مواد أخرى تقوم بهذه الوظيفة على أتمّ وجه كالرياضيات مثلا، و درس النّحو التكويني، و إزاء هذه المواد القوية، و التي تُعلّم التحليل المنطقي، يجد التّدبر الفلسفي نفسه مهتما أكثر بنقد المعارف و أنساق القيّم؛ فقوة الفلسفة البيداغوجية تكمن في البنى النقدية (تعلّم كيفية استعمال البنى النقدية و في تراكمها المعرفي). هذا التعلّم و الذي هو بالأساس في المقدرة على نقد الثقافة، ما يجعل الفلسفة وسيلة قوية للتكوين و تغيير الشّخصيّة، و هي تقوم بهذا الدور، عليها الاحتراس و الحذر، حتى لا تسقط في المحاذير، إنّ مقاربة قضايا مثل أنساق القيم و العادات و البنى الابستمية، ليس بالأمر الهين في مرحلة عمرية، هي مرحلة تقوية الشّخصية. و عليه، يكون من الأجدى تعميم تعليم الفلسفة و نشرها على مراحل عمرية ما قبل سن المراهقة. و بهذا المعنى، ينبغي أن يكون الأثر التفكيكي للفلسفة على دوام رديفا يعمل على تكريسه على أرض الواقع، أهل الاختصاص، و أولياء التلاميذ. الفلسفة عليها أن تكون دائما نقدا لثقافة المجتمع، و متى كانت كذلك،

[1] Diotime n°10, revue internationale de didactique de la philosophie, Abdelmalek Hamrouche, Doyen de l'inspection générale, Algérie : l'enseignement de philosophie, (juin 2001)

صارت أداة انفتاح نقدي لا أداة انعزال ثقافي وتطرف فكري، فقوة الفلسفة تكمن في قوتها المعرفية، في التفكيك النقدي التي تجريه على أنساقنا الاعتقادية و القيمية.

الخاتمة

طوال العمل حاولنا إبراز أهمية وقيمة تعليمية الفلسفة، في جعل فنّ التّفلسف فنا قابلا للتّعلّم وفق تصوّرات ورؤى القصد من ورائها في مطلق الأحوال جعل الفلسفة مادّة في متناول اليد أو بالأحرى العقل الميّال بطبيعته إلى الاستزادة المعرفيّة حول قضايا هي بالمنطلق وبالمحصلة، قضايا إنسانيّة؛ ولأنها هي حقا كذلك فهذا يكفي لكي يُقترب منها فيُهتم بها . فما تمّ التّعرض وله طرحه، مقترحات تظل بالرّغم من قيمتها قابلة للمناقشة والنّقد، ومن جانبي فإذا كان ينبغي أن يطرح السّؤال، فيطرح تحديدا أو على وجه مخصوص في توفيقي أو عدمه توفيقي في كيفية تقديم تلك المقترحات، أو قل التّصورات والرؤى، أي في الطّريقة والمنهجية المتبعة في البيان عن الشّيء، حتّى وإن حدث بين الفينة والأخرى، أن تورطت في إبداء رأي بخصوص مسألة من المسائل، تبيّن لي لحظتها أنّه ينبغي أن أدلي بدلو كما يقال عادّة، فمازلت أعتقد أنّ الفلسفة"للتعلّم" والارتقاء بها في قطاع التّربية والتّعليم، زيادة على فتح ورش تفكير تُعنى بالمادّة من النّاحية المنهجية و النّاحية المعرفية، ودورات تكوينية يلتئم فيها "الخبير " المشتغل على إشكاليات تعليمية أو بيداغوجية أو تربوية، وتربصات تُسيّر كيفية جريان النّشاط التّعليميّ-التّعلّميّ يعقدها السّادة "المفتشين" مع أساتذة، وزيارات ميدانية "تفتشية" للمعاينة والمتابعة و"المراقبة". ينبغي التّساؤل :هل توفرت العوامل الموضوعيّة القبليّة؛ والتّي سوف تجعل من فعل التّفلسف فعلا قابلا للتحقق مستقبلا عندما يحين الوقت أو الموعد في بث وإشاعة الدّرس الفلسفيّ في أوساط تلاميذ الطّور الثّانويّ؛ ويمكن أن نختزل تلك العوامل الموضوعيّة دون التّطرق إلى العوامل الذّاتيّة، في عامل واحد، أراه يتمثل في بناء جميع المناهج أو البرامج الدّراسيّة ابتداء من المرحلة الابتدائيّة إلى غاية المرحلة الثّانوية على أساس يتقاطع فيه التّدبر المجرد للمواضيع والاستقصاء المتتبع للمتغيّرات الّتي تطرأ على الوقائع. إنّ الذين ينشؤون أو يبنون -ولا أرغب في القول الّذين يستوردون تجارب "الغير" دون نظر وتمحيص-، ملقاة على عاتق كلّ واحد منهم مسؤولية غاية في الخطورة، نتائجها لا تقتصر فقط على الراهن بل تمتد فتتوغل في زمن المستقبل أحقابا. وفي اعتقاد أنّه إذا كنا على وعي تامّ، بأنّ مقاربة أي موضوع مهما كان، يكون من المناسب أن يُقارب من قبل ذات تمّ زحزحة أناها من المركز ، لتتمكن من إدراك الواقع إدراكا يحيط بالموضوع المثار إحاطة تسمح برؤيته من أكثر جانب، وتفتح آفاق وجديدة قد لا تخطر على البال إذا لم نتمكن من إجراء تلك العمليّة، أقصد عمليّة الزحزحة فعلا، ولا نتوقف عند هذا الحدّ، بل أزعم بأنّ أي مقارب لموضوع من المواضيع، مثال موضوع تعليمية الفلسفة، قد أدرك هذا الوضع، يفتح أمامه مجالا من الأسئلة، لم تكن لتحدث لو هذا الانفلات الناجح من قيود الأنا ومقتضياته. وحتّى لا يفهم القول على أنّه دعوة للتخلي على خصوصية

الشّخصيّة، أرد بسرعة أن الأمر، لا يغدو أن يكون هروبا مؤقتا، تفرضها مقتضيات البحث "العلميّ" زمن الدّرس والتّحليل.

وفي الأخير، ينبغي الانتباه إلى أمر غاية في الأهميّة بل الخطورة، سيؤثر بكيفية من الكيفيات على مسار وطبيعة المعرفة العلميّة والبحث العلمي كما هو متمثّل حاليا، أي في بداية العقد الثّاني من القرن الواحد والعشرين، أقصد التّغيرات والأحداث المتسارعة طرأت نوازلا على الميدان الصّحيّ والاقتصاديّ والجيوسياسيّ خاصّة؛ إنّ هذه التّطورات الكبيرة التّي يعيشها العالم اليوم، والّتي تبلغ درجة التّهديد لحياة البشر ، أكيد أن يكون لها التأثير في بلورة تصورات لما تكون عليه المعرفة العلميّة والمعرفة الأدبيّة والمعرفة الفنية والمعرفة الفلسفيّة ، مستقبلا؛ فقد يحدث انقلابا كليا على تصورات وقيّم ورؤى، ساهمت بنسبة كبيرة في تشكيلها وإخراجها الخضارة الغربيّة في شقها الأنكلوسكسوني .. إنّ غداً لناظره قريبُ

المراجع المعتمد عليها في إنجاز الجزء الثّالث من المنهاج أو المقرر:

1- François Latraverese, la pragmatique – histoire et critique – Pierre Margada éditeur 2, Galerie des princes, des princes, 100 Bruxelles.

2- CORTES – TORREA DANIEL, Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle, concepts, méthodes, outils, 2016

3-فتاوى ومسائل ابن صلاح في التّفسير والحديث والأصول والفقه ومعه أدب المفتي والمستفتي، حققه وخرّج حديثه وعلّق عليه: الدّكتور عبد المعطي آمين قلعجي، المجلد الأول، دار المعرفة، الطبعة الأولى، بيروت لبنان،

4-أبو القاسم سعدالله، تاريخ الجزائر الثّقافي 1500 1830، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى بيروت، 1998

5-العلامة محمد بن عبد الكريم المغيلي الجزائري، لبّ اللباب في ردّ الفكر إلى الصّواب، تحقيق وتقديم وتعليق أبوبكر بلقاسم ضيف الجزائري، دار ابن حزم للنشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، 1427هـ –

6-عبد الرحمن ابن الصّغير الأخضريّ، السُلّم المُرونق في علم المنطق، ملتقى أهل اللغة العربية، www.ahlalloghah.com .

7- Zouaoui Beghoura, L'enseignement de la philosophie, - pratiques et discours, diagnostique de l'expérience Algérienne, revue-philosophique 1, 2011

8-أفلاطون، ثياتيتوس أو عن العلم، ترجمة وتقديم دكتوراه أميرة حلمي مطر، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة

9- Witschard Sandrine, Rôle et statut de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique en classe : singularité et spécificités Univ. Genève, 2016 http// : archive-ouverte.unige.ch

10- Marie Bolduc, Gilbert Talbot, Formation Fondamentale et philosophie de Matthew Lipman, rapport de recherche Cégep de Jonquière 2505, rue Saint-Hubert Jonquière G7X7W2

11-- Pierre Laurendeau,Des enfants pensent l'avenir, philosophie pour enfants et prévention, presses de L'université de Laval, collection : Dialoguer, 2014

12-هانز جورج غادامير، الحقيقة والمنهج – الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية – ترجمة د. حسن ناظم، علي حاكم صالح، راجعه عن الألمانية د. جورج كتوره، دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع والتّنمية الثّقافية، الطبعة الأولى،2007، طرابلس، الجماهيرية العظمى

13 Roger- François Gauthier, les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, © UNESCO, 2006 ED2006/WS/64 –

14- Entre-vues, revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale, publiée avec l'aide de l'administration de l'enseignement de la recherche scientifique de la communauté française

15-Claudine Leleux, théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) dans Jean-Marc Ferry et Boris Li bois (dir), pour une édition post nationale, Bruxelles, 2003, éditions de l'Université de Bruxelles, Co // philosophie et Socrate

16-الخطابة لأرسطو، ترجمة د. عبد الرحمن بدوي، دار الرشيد للنشر، سلسلة الكتب المترجمة، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، 1980.

17-أفلاطون، المحاورات الكاملة، المجلد الأول – الجمهورية-نقلها إلى العربية شوقي داود تمراز، الأهلية للنشر والتّوزيع. بيروت.

18- Diotime n°10, revue internationale de didactique de la philosophie, Abdelmalek Hamrouche, Doyen de l'inspection générale, Algérie : l'enseignement de philosophie, (juin 2001).

19-La philosophie une école de la liberté enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher : état des lieux et regards pour l'avenir, édition UNESCO.2007.