محور بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية

واقع تعليمية الفلسفة في الجزائر(دراسة وصفية تحليلية)

بقلم

د. سمير جوهاري (*)

ملخـص

من بين الاهتمامات التي يشهدها العالم في العقود الأخيرة، الاهتمام بديداكتيك المواد، من خلال جهود الباحثين والمختصين في الديداكتيك في مختلف بلدان العالم؛ وذلك لتطوير التدريس والتفكير في مشكلاته، كموضوع رئيسي في العملية التعليمية/التعلمية حتى يؤتي هذا التدريس ثماره، ومن بين المواد التعليمية التي تحظى باهتمام ضمن المنظومة التربوية الجزائرية مادة الفلسفة؛ وذلك من خلال ما تتضمنه من المواضيع المتنوعة التي تدرس للتلاميذ، والمشكلات الفلسفية التي تطرق إليها كبار الفلاسفة، وتسعى هذه الدروس والنصوص إلى تحقيق بعض الأهداف البيداغوجية العامة التي سطرتها منظومة الإصلاح التربوي ببلادنا، إضافة إلى تنمية مهارات فعالة ونافعة لدى التلاميذ قابلة لأن تتحول إلى كفاءات بفضل استثمار عقلاني مدروس. ونحاول في هذا المقال وصف وتحليل لواقع تعليمية الفلسفة في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، الفلسفة، تعليمية الفلسفة.

مقدمة

يحتل قطاع التربية والتعليم مكانة مهمة بالنظر للتأثيرات التي يحدثها في المجتمع، الهادفة إلى تحقيق التطور والتقدم في جميع المجالات الاجتماعية، الثقافية، والاقتصادية، وغيرها. لذا

(*) أستاذ محاضر(ب) بقسم العلوم الاجتماعية جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج.
samirdjouhari@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2017/12/14 تاريخ القبول: 2018/09/30

نجد أن الميدان التربوي والتعليمي يحظى باهتمام كل الدول دون استثناء. طبعا بدرجات متفاوتة ومختلفة، حيث إن هذه الدول تبذل مجهودات كبيرة لتحقيق التقدم المرجو، والالتحاق بالركب الحضاري، وعليه فإن الاهتمام بالتعليم، وجعله إلزاميا وإجباريا، يعد أكبر التغيرات الثقافية التي يشهدها العالم منذ عقود كثيرة، والجزائر كغيرها من البلدان أولت عناية كبيرة لقطاع التربية والتعليم من خلال القيام بإدخال جملة من الإجراءات والتعديلات على منظومتها التربوية في كل المراحل التعليمية، والتي شملت المناهج وطرق التدريس، برامج إعداد المعلمين والأساتذة، والتوجيه التربوي وغيرها ... إلخ. ومن بين التغيرات التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر إدراج التدريس بالكفاءات في جميع الأطوار التعليمية/التعلمية، التي تهدف إلى إكساب التلاميذ مفاهيم ومعارف ومهارات يوظفها في حل وضعيات مشكلات، وتهدف أيضا برامجها إلى إعداد مواطن قادر على مواجهة المشكلات الحياتية بكفاءة عالية. وأيضا من بين الاهتمامات التي يشهدها العالم في العقود الأخيرة، الاهتمام بديداكتيك المواد، من خلال جهود الباحثين والمختصين في الديداكتيك في مختلف بلدان العالم؛ وذلك لتطوير التدريس والتفكير في مشكلاته، كموضوع رئيسي في العملية التعليمية حتى يؤتي هذا التدريس ثماره، ومن بين المواد التعليمية التي تحظى باهتمام ضمن المنظومة التربوية الجزائرية مادة الفلسفة، وذلك من خلال ما تتضمنه من المواضيع المتنوعة التي تدرس للتلاميذ، والمشكلات الفلسفية التي تطرق إليها كبار الفلاسفة، وتسعى هذه الدروس والنصوص إلى تحقيق بعض الأهداف البيداغوجية العامة التي سطرتها منظومة الإصلاح التربوي ببلادنا. كذلك تنمي مهارات فعالة ونافعة لدى التلاميذ قابلة لأن تتحول إلى كفاءات بفضل استثمار عقلاني ومدروس، مما يتطلب من الأستاذ كفاءات ومهارات عالية تتعلق بممارسة الفعل الفلسفي بكل ارتياح داخل القسم. ويأتي هذا المقال لإطلاعنا على واقع تعليمية الفلسفة في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى العناصر التالية: مفهوم تعليمية الفلسفة، الوضعيات الديداكتيكية في تعليم الفلسفة، طرائق تدريس الفلسفة والوسائل المساعدة في تدريسها، التقويم في مادة الفلسفة، وفي الأخير خاتمة.

المحور الأول: مفهوم تعليمية الفلسفة

المتمعن في هذا المفهوم يلاحظ أنه يتكون من مصطلحين التعليمية والفلسفة، لذا أراد الباحث في هذا المقال التطرق إلى كل مفهوم على حدة من أجل إعطاء معنى ودلالة كل مفهوم.

1- التعليمية (الديداكتيك): ونقصد بها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعليم التي يعيشها الأستاذ لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي.[1]

ويورد عبد الكريم غريب تعريفا للديداكتيك مفادها أنها تمثل شقا من البيداغوجيا موضوعه التدريس، ويستعمل لفظ ديداكتيك أساسا كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنه لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، بل هي بمعنى أدق نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية حسب رأي لاكومب lacomb وديقلي DEVELE. ويكتسي لفظ ديداكتيك معنيين أحدهما عام ومشترك والآخر يتميز بحداثته؛ فالأول يحيل على استعمال تقنيات وطرق التدريس الخاصة بكل مادة دراسية، أما المعنى الثاني فهو يفيد أن الديداكتيك هي دراسة التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية تعليم/تعلم بين دراية محددة ومدرس ممتلك لهذه الدراية وبين تلميذ متقبل لهذه الدراية.[2]

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك DIDACTIQUE مشتقة من الأصل اليوناني وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك. وكلمة ديداسكو DIDASKO وتعني أتعلم، وكلمة ديداكسن وتعني التعليم.[3]

وتعرف أيضا بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ؛ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس-الحركي."[4]

ونقصد بها في هذا المقال الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة للعملية التعليمية/التعلمية من مناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم، والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية.

ومجال البحث التربوي في التعليميات، لا يقتصر على كيفية نقل المعارف والمفاهيم إلى المتعلم، وإنما مجال دراستها أوسع، تتفاعل فيه عناصر المثلث الديداكتيكي: المعلم، المتعلم، المعرفة.

2- في دلالة مصطلح الفلسفة: من المعلوم أن المعنى الاشتقاقي لكلمة الفلسفة (PHilosophie) يعود إلى لفظين يونانيين هما فيلو (philo) وتعني محبة، وصوفيا (sophia) وتعني الحكمة، فيكون المعنى أن الفلسفة هي محبة الحكمة. ومن بين ما تشير إليه الحكمة في العربية النظر الصحيح والعمل المتقن وصواب الأمر وسداده ووضع الشيء في موضعه.

ويعد الفيلسوف اليوناني فيثاغورس phythagoras (572-500 ق.م) أول من وضع معنى محددا لكلمة الفلسفة[5]، وتعني الفلسفة كما جاء تفسيرها في المعجم الوسيط دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا. وكانت تشمل العلوم كافة، واقتصرت في هذا الزمان على ميادين إنسانية عقلية محددة.[6] أما في المعجم الفلسفي فجاءت لفظة الفلسفة تدل على تلك المعرفة التي تتميز بالشمول والوحدة والتعمق في التفسير والتعليل.[7]

ومن الناحية الاصطلاحية فلقد اتخذ مصطلح الفلسفة عدة معانٍ، حيث لم يتفق المشتغلون بالفكر الفلسفي على معنى واحد وموحد لما يسمى الفلسفة، وهذا راجع إلى العديد من الأسباب والطروحات تبعا لعصور تاريخ الفكر الفلسفي.

فتدل الفلسفة عند سقراط socrate (469-399 ق.م) على دراسة الأمور الإنسانية التي تخص الإنسان ودراسة الأخلاق والسياسة. أما أفلاطون platon (427-340 ق.م) فقد سار على نهج أستاذه سقراط، ومع ذلك جعل الفلسفة تستوعب كافة الموضوعات، فأصبحت الفلسفة عنده هي: اكتساب العلم، وموضوع العلم عنده هو الوجود الحقيقي الثابت الضروري.[8]

وهناك من يعرفها بأنها: "صناعة الصناعات وحكمة الحكم." وأيضا من يعرفها بأنها: "العلم بالموجودات بما هي موجودة." ... إلخ من التعاريف.

فالفلسفة إذن عبارة عن نشاط عقلي نقدي منظم ومميز، يهدف إلى تحليل الموجودات المحسوسة واللامحسوسة في الوجود: الكون، الحياة، الطبيعة، وما بعد الطبيعة. وهي المادة الدراسية المبرمجة في التعليم الثانوي الجزائري لتحقيق أهداف، وتعلم محتويات محددة.

وعموما الفلسفة هي النظرة الشاملة للكون أو الوجود، ولهذا المعنى العام يمكن القول

إن لكل عصر فلسفة خاصة، بل لكل إنسان فلسفته الخاصة.

3- تعليمية الفلسفة: أبدت ديداكتيك الفلسفة ظهورها الأول سنة 1993 كما يذكر ذلك فليب سارمجان (phillippe sarremejane)، وهو ما يؤكده ميشال توزي (Mechel tozzi) عندما يقول: "إن تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة، يعني "ديداكتيك تعلم التفلسف" هو شيء حديث جدا؛ إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينيات، عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى، والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينات.[9]

وبالجزائر أطر ميشال توزي MICHEL TOZZI (وهو أول من نادى بديداكتيك تعلم التفلسف، وهي دراسة أجراها لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول: "نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف" في سنة 1992) ملتقى حول ديداكتيك الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998. وبالموازاة نظمت العديد من الملتقيات حول ديداكتيك المواد عموما، وديداكتيك الفلسفة خصوصا، في بعض المؤسسات الجامعية الجزائرية. منها عقد ملتقى حول الفلسفة والتعليمية بقسم الفلسفة بجامعة وهران يومي 9 و10 أفريل 2001، كما نظمت المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ملتقى حول تعليمية الفلسفة يومي 11 و12 ماي 2003. ومن حيث الدراسات الأكاديمية حول تدريس الفلسفة بالجزائر، قام آكلي قوقام بدراسة نظرية وميدانية لنيل شهادة الماجيستير بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر حول: "المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي -مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية-." وهذا إنّ دل على شيء إنّما يدل على اهتمام الباحثين والمختصين بتعليم الفلسفة بموضوع ديداكتيك الفلسفة في الجزائر.

ولقد جاء في معجم علوم التربية أن تعليمية الفلسفة هي: "دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها."[10]

يتضح لنا من هذا التعريف أن تعليمية الفلسفة تهتم بدراسة الوضعيات التعليمية/التعلمية، والتفكير في حل المشكلات التي تثيرها هذه المادة من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات تدريسية مختلفة ومتنوعة.

انطلاقا من هذا الطرح يمكن لنا أن نطرح التساؤل الآتي: كيف تدرس ديداكتيك

الفلسفة الوضعيات التعليمية/التعلمية.

المحور الثاني: الوضعيات الديداكتكية في تعليم الفلسفة

في تعريفنا لتعليمية الفلسفة وجدنا أنها تهتم بدراسة الوضعيات التعليمية/التعلمية والتفكير في مشكلات تعليم مادة الفلسفة؛ لهذا نحاول في هذا المقال التطرق إلى معنى دلالة مصطلح الوضعية التعليمية قبل الانتقال إلى أهم النشاطات التي يمارسها مدرس الفلسفة داخل الفصل مع تلاميذه.

1- الوضعية التعلمية: تعرف الوضعية التعلمية بأنها: "موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى." وتعرف أيضا بأنها: "مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته."(11)

وقد قال فليب ميريو (Meirrieu. PH, 1991) معرفا الوضعية-المشكل هي: "وضعية تعلمية يقترح فيها نشاط لا يمكن أن يقوم به الفرد بطريقة جيدة بدون أن يحقق تعلما دقيقا. وإن هذا التعلم الذي يعتبر الهدف الحقيقي من الوضعية-المشكل يتم بعزل العائق أمام إنجاز النشاط ... وككل وضعية تعلمية فإن الوضعية-المشكل يجب أن تبنى بالاعتماد على تقييم تشخيصي ثلاثي (الحوافز، الكفاءات، والقدرات)."(12)

والوضعية-المشكلة بشكل عام هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. ويمكن القول إن الوضعية-المشكلة تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يوظفها تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها في البداية واضحا.

وأخيرا نشير إلى أن مفهوم الوضعية-المشكل هو وضعية تعليمية-تعلمية تهدف إلى تمكين التلاميذ من امتلاك معلومة جديدة (معرفة، معرفة الفعل، معرفة التصرف، طريقة، تفكير ...)، وتركز على تصور اجتماعي بنائي للتعلم.

وعند صياغة الوضعية التعلّمية يجب مراعاة عدة شروط، نذكر منها:(13)

- صياغة الوضعية بوضوح.
- ارتباطها بما هو ملموس لكي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء

فرضياتها.

- تغليب الطابع الإشكالي عليها؛ إذ يجب أن تصاغ الوضعية في صورة لغز يتطلب من المتعلمين حله.
- الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع التلميذ وتجري في مدار اهتمامه، وذلك من أجل تحفيزه على الإسهام الفعال في حل الوضعية؛ لأنه بهذه الشروط يعتبرها مرتبطة به وليست مفروضة عليه.
- الحرص على عدم تبسيط الوضعية لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنه يواجه بالفعل مشكلة يطلب منه حلها، وكذلك الحرص على ألا تكون الوضعية صعبة (تتجاوز مستوى التلميذ المعرفي والعقلي والسوسيو-ثقافي ...) ينفره من التفكير في حلها.

ويقترح عبد الكريم غريب (2010) تصنيف الوضعية-المشكلة كالتالي:

أ) الوضعية-المشكلة الديداكتيكية: وهي الوضعية التي ينظمها المدرس لكل أفراد الفصل، في سياق تعلم معارف ومهارات جديدة. ويحددها رينال Raynalوريوينير Rieunier (1997)بكونها: "الوضعية البيداغوجية التي يصوغها المدرس من أجل خلق فضاء تأمل وتحليل مشكلة يتعين حلها أو عائق يجب تخطيه، وهي أيضا إتاحة فرصة أمام التلاميذ كي يفهموا تصورات جديدة حول موضوع محدد، انطلاقا من هذا الفضاء المشكلة Espace problème."ويسمي دي كتيل Deketele هذه الوضعية بوضعية الاستكشاف. وتستجيب للمبدأ الذي يكتسب التلاميذ بواسطته المعارف والمهارات التي ساهموا في بنائها، واستطاعوا التفكير فيها، كما أنجزوا بحثا حولها. وهي تتخذ كسيرورة Processusلتجديد التعلم وتحسينه، وتندرج ضمن هذا النوع، التحديات التي تطرح على التلاميذ، والألعاب والمشاريع، ومجموع الأنشطة المعدة لتحفيز المتعلمين.(14)

ب) الوضعية-المشكلة المستهدفة: تمثل الوضعية-المشكلة المستهدفة صورة ما نتنظره من التلميذ؛ أي أنّها وضعية مستهدفة، ويسميها البعض "وضعية الإدماج" أو "وضعية الاستثمار"، ويتم اللجوء إلى هذا النوع من الوضعيات في نهاية التعلم أو في نهاية مجموعة من التعلمات كتتويج لها؛ أي أنها تشكل في الوقت نفسه فرصة لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات ومراجعة قدرته فيما يتعلق بمفصلة (ربط) عدة مكتسبات.(15)

ولا ترتكز الوضعية-المشكلة المستهدفة على تجميع تمارين قصيرة ومراجعة بسيطة، وإنّما على وضعية معقدة تستوجب من التلميذ مفصلة وتوظيف معارف ومهارات درسها في فترة سابقة. ومن ثم يمكن نعتها (وصفها) في الآن نفسه بأنّها وضعية مشكلة في شكل سيرورة processusوتستثمر لتعلم الإدماج، وبأنّها وضعية-مشكلة منتوج produit تستعمل كعلامة على ما يجب أن يضبطه التلميذ.(16)

وتنحصر أهم النشاطات التي يقوم بها مدرس الفلسفة داخل الفصل مع تلاميذه في ثلاثة نشاطات هي: الدرس الفلسفي، المقال الفلسفي، دراسة النص الفلسفي.

أ- الدرس الفلسفي: من الأسئلة التي تتبادر إلى ذهن أستاذ الفلسفة في قاعة الدرس خصوصا لدى المبتدئ هي: كيف نجري درسا فلسفيا في قاعة الدرس؟ وكيف نتصور وضعية تعليمية/تعلمية لدرس الفلسفة؟ إن العملية التعليمية التعلمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلمين، يكون موضوع لقائهم هو درس في الفلسفة. لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط، إذ توجد اختلافات في المستويات الدراسية، وفي الشعب التي تدرس فيها مادة الفلسفة. كما يجب أن نميز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج، فهناك اختلافات في الوضعيات بين المحاور الأولى والمحاور الوسطى والمحاور الأخيرة، وذلك بحسب المواضيع من حيث السهولة أو الصعوبة، ومن حيث البساطة أو التعقيد، وغير ذلك. بل إن الفرق موجود حتى بين مطالب المحور الواحد. كما نسجل اختلافات أخرى بحسب الفروق الفردية، من حيث السن، الجنس، القدرات، اختلافات بحسب عدد التلاميذ في القسم الواحد وبحسب التوقيت. ومجمل القول إن كل هذه العوامل والمتغيرات ستؤثر على الوضعيات الديداكتيكية التي ينظمها الأستاذ.

إن الدرس الفلسفي هو عملية تشريح لقضية فلسفية، أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل والتقصي في جذور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا، ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت نفسه محاولة لممارسة النقد اتجاه تلك المواقف، بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤديها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل. وفي هذا من المنتظر أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة ومستمرة للفكر داخل القسم،

يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة، فاعلية ونشاط لا تخلوان من إبداع.[17]

وإن كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات والمعارف الجاهزة كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات (التصورات الفلسفية) والأقوال والآراء التي اقترحوها، كإجابات لإشكاليات فلسفية وكبراهين وحجج دعموا بها مواقفهم، وإن كانت هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ والتخزين، وإنما هي مرجعية يستدل بها التلميذ أو الباحث عند التعبير لتبرير المواقف والحجج.

ب- المقال الفلسفي: المقال الفلسفي هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدما من خلال قدراته العقلية والفكرية، وإمكاناته المتنوعة، فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية متعلم الفلسفة، والتعرف على قدراته وعلى مدى تعلمه التفكير السليم، من تحليل، تركيب، استنتاج، برهنة، ونقد، كما نسبر من خلاله قدرة التلميذ على التذكر، وسعة خياله، وحجم وقيمة معلوماته، وسعة اطلاعه.[18]

وما يمكن قوله هو أنه نستطيع أن نعرف من خلال المقال الفلسفي قدرة المتعلم على التفلسف، كيف يستطيع طرح المشكلات وكيف يواجهها لمحاولة معالجتها، وبالتالي كيف يتمثل عناصر الخطاب الفلسفي. إن المقال الفلسفي ليس إعادة أو استحضارا لمعلومات الدرس، لمعلومات محفوظة ومخزنة في الذاكرة، وإنما هو استثمار لمضامين الدرس الفلسفي، ولكل المكتسبات القبلية، المعرفية والمنهجية، بل واللغوية التي بحوزة المتعلم.

فالمقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلم عن مدى استيعابه للدرس الفلسفي، وهو في الآن نفسه إحدى أدوات التقويم التربوي في الفلسفة. وهو أيضا هدف من أهداف تدريس الفلسفة ومن تدريس التفلسف. فالذي لا يحسن التعبير الفلسفي، لم يدرك بعد فحوى الفلسفة والتفلسف. إن كاتب المقالة الفلسفية ليس بالضرورة أن يكون فيلسوفا، لكنه على الرغم من ذلك مؤهل لأن يكون فيلسوفا. إنه بعبارة أخرى مشروع فيلسوف.[19]

إن المقال الفلسفي كإنتاج صغير، قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير، والفرق الأساسي على ما يبدو لنا هو في الاستمرارية، وفي حجم الإنتاج الفلسفي بالنسبة لهذا الأخير. إن المسألة لا تتعلق بالمعنى الذي هو للفلسفة كتخصص، إنما يتعلق التفلسف بتلك القضايا والمواضيع التي يتناولها الإنسان بالتفكير والتحليل والنقد، وبالتالي يضحى التفلسف منهجية في التفكير. إن الأمر لا يتعلق بالمضامين المعرفية أو الأيديولوجية، وإنما

يتعلق أساسا بطرائق التفكير وأساليب الاستدلال.

ج- النص الفلسفي: يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية -حاليا- ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي. فيما يتجه هذا الدرس إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، فإنه يجد في النص الفلسفي مادة هذا التواصل، ويلقى فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية، المعرفية والمنهجية، التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم.(20)

إن دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المعنيون بتدريس الفلسفة؛ لأنها أفضل مناسبة لإثارة نشاط المتعلمين وجعلهم أكثر فاعلية، يشاركون في سير الدرس، ويحققون الهدف من تدريس هذه المادة.(21)

ويرى البعض أن هناك صعوبات في استخدام طريقة النصوص في التدريس منها:

- تتطلب دراستها وقتا طويلا يأتي على حساب المنهاج المقرر، إلا إذا كانت دراسة النصوص من صلب المنهج، وتعد واحدة من مفرداته الملزمة.
- تربك الأستاذ في البحث عنها وانتقائها، إلا إذا كانت قد عينت من قبل واضعي المناهج، وأدخلت في الكتاب المدرسي أو ملحق له كجزء أساسي فيه.
- موقف المتعلمين السلبي من النصوص؛ لأنها تحتاج إلى جهد ومهارة، خاصة إذا كان هؤلاء قد اعتادوا على تلقي معلومات جاهزة.(22)

وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإنه لا ينبغي تدريس الفلسفة بعيدا عن تناول نصوص أصحابها التي هي بمثابة وسيلة للولوج إلى عقل الفيلسوف، والتعرف على طريقته في التفكير التي قادته إلى بناء نظامه المتكامل الراقي الذي يعلم دقة التفكير والتعبير وتسلسل الأفكار وحبكة الكلام وتعليل النتائج وحسن استخدام عمليات التفكير، وكلها من الأمور الأساسية التي تلح عليها التربية عامة وأهداف تدريس الفلسفة خاصة.(23)

وهناك جملة من الفوائد في تعامل التلميذ مع النصوص الفلسفية يمكن أن نشير إلى أهمها:

- يعد النص مناسبة ثمينة يتعلم التلميذ أثناءها لغة الفلسفة ومصطلحاتها عامة ومصطلحات صاحب النص الذي يقرأ له خاصة.

- يتعرف التلميذ على فكر الفيلسوف مباشرة دون وسيط، مما يبعد ذاتية المدرس وإقحام وجهة نظره وفرض أفكاره.
- تثري معلومات التلميذ من خلال النصوص التي يقرأ.
- تزود التلميذ بمنهجية التفكير السليم التي تسهم في تنظيم تفكيره والتعبير عما يجول به.
- تربي التلميذ على حب القراءة وحسن المطالعة، وتغريه بالمضي للاستزادة حول ما يقرأ.(24)

هكذا يتضح لنا، أن التعامل مع النصوص ليس غاية في ذاتها، إنما هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة، إذ بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن التلميذ يحاول التدرب على ملكة النقد، لهذا يجب عليه أن يقرأ النصوص قراءة ناقدة دائما، تتناول فحص اللغة التي كتب بها النص، وفحص مضامينه؛ لأنه لا يمكن فهم النص إلا بتحليله تحليلا لغويا وتحليلا معنويا، فتكون القراءة المطلوبة من الأستاذ أو التلميذ هي القراءة التحليلية التي تتعرف على المباني، وتنفذ إلى دلالتها، وتدرك المعاني وتكشف عن علاقاتها.

لهذا ينبغي للأستاذ أو التلميذ أن يطلب في قراءته للنصوص: ضبط المشكلة، ضبط موقف صاحب النص من المشكلة، ضبط حجة صاحب النص.(25)

والملاحظ على تدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، هو عزوف التلاميذ عن تناول النص الفلسفي، واعتبار اختياره في امتحان البكالوريا خاصة عملية انتحارية -إن صح هذا التعبير-؛ نظرا للعلامات المتدنية التي يتحصل عليها من يختار النص في الامتحان. والذي يعود سببه في اعتقادنا إلى التقنيات المعرفية والمنهجية والإمكانات العالية والمتنوعة التي يحتاج إليها تحليل النص الفلسفي أكثر مما تحتاجه المقالة الفلسفية.

كل ما سبق ذكره يحتاج إلى سعة الاطلاع من طرف من يتصدى لتحليل النصوص الفلسفية، سواء كان تلميذا أو أستاذا. أما الجانب المنهجي في معالجة النص الفلسفي، فيقصد به تنسيق عناصر التحليل كالمقدمة، العرض، والخاتمة.

فالنص المعالِج هو نص آخر يقابل النص الأصلي لصاحب النص، لكنه نص أبدعه من قام بتحليله. كما أن في تحليل النص يوظف التلميذ معارفه وتجاربه الشخصية التي تم

اكتسابها من مطالعاته الشخصية، ومن خلال المواد التي درسها في كل المراحل الدراسية، فالنص الفلسفي ينبغي أن يملأ كل فضاء تعليم الفلسفة، دروسا وتطبيقات. فالنص هو الدرس الفلسفي كما أنه التمرين والامتحان في الفلسفة، وأن الجهود ينبغي أن تتجه إلى التغلب على الصعاب التي تقف عائقا في طريق استغلال أمثل للنصوص الفلسفية، وإلى التفكير في كيفية بناء درس انطلاقا منها.

المحور الثالث: طرائق تدريس الفلسفة والوسائل المساعدة على ذلك

يعتمد تدريس الفلسفة في ظل التدريس بالكفاءات على طرائق تدريس مناسبة وفعالة وملائمة للنظرية البنائية والتي تعين المتعلم على أن يتعلم بنفسه، وذلك من خلال تنمية قدراته على التفكير، وتجعل منه مركز النشاط في العملية التعليمية/التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، ويمكن أن نجمل ذلك فيما يلي:

1- طريقة حل المشكلات: تعتبر من بين أهم طرق التدريس النشطة التي بدأت تفرض نفسها على مستوى الممارسة؛ نظرا لتوافقها مع المستجدات التربوية، وتحديدا نموذج التدريس بالكفاءات الذي تم الشروع بالعمل به ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004. وتتلخص هذه الطريقة في كونها تضع المتعلم أمام مشكل لا يتوفر على أدوات حله منذ البداية، مما يدفعه للبحث عن الحل، ومن خلال ذلك بناء معرفته بنفسه. وتتطلب الطريقة اتباع الخطوات التالية:[26]

- الإحساس بالمشكلة: وتهدف إلى إثارة الحوافز الداخلية للتلاميذ وتحسيسهم بوجود مشكلة.

- تحديد المشكلة: يتم العمل في هذه المرحلة بالتعبير عن المشكلة وصياغتها.

- صياغة الفرضيات: تعتبر من أهم مراحل الطريقة؛ كون التلاميذ يقترحون الحلول الممكنة والمؤقتة للمشكلة التي تم تحديدها. وهي مرحلة تنمي القدرة على التفكير والتأمل والقيام بعمليات التجريد وتحديد المتغيرات.

- اختيار الفرضيات: تساعد هذه المرحلة على إكساب التلاميذ عادة التجريب والبحث عن الأدلة والمراجعة الدائمة للأفكار والقدرة على الربط بين النظري والتطبيقي.

- الإعلان عن النتائج: تساعد على إكساب المتعلمين القدرة على تنظيم المعطيات

والربط بينها واستنتاج الخلاصات والدفاع عنها.

– التعميم: إنها مرحلة البحث عن الامتدادات والتفكير في إمكانيات تطبيق ما تم التوصل إليه في وضعيات جديدة.

وتعتبر هذه الطريقة ذات أهمية بالنسبة لتدريس المواد الفلسفية؛ لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها. فالمواد الفلسفية في جوهرها عبارة عن سلسلة متشابكة من المشكلات التي تتفاوت من حيث العمق والاتساع والأهمية.(27)

2– طريقة التعيينات: ظهرت هذه الطريقة ضمن التيار الحديث للتربية، ويطلق عليها أيضا بطريقة "دالتون". جوهرها هو تعامل الأستاذ مع التلميذ، إذ إن هناك ما يشبه التعاقد بينهما، باعتبار أن التعيين هو موضوع تعاقد بين المدرس وكل تلميذ. وبمقتضاه يتعهد التلميذ بإنجاز ما يوكل إليه من أعمال في هذا التعيين خلال مدة محددة. كما يطلق عليها كذلك "طريقة المعامل"؛ لأن الدراسة تتم فيها من خلال العمل في معامل خاصة بكل مادة على حدة داخل المؤسسة التربوية. ويمكن استخدام طريقة التعيينات في تدريس بعض موضوعات الفلسفة والمنطق البسيطة والمثيرة لشوق الطلبة، مثل دراسة نص فلسفي سهل أو تلخيص أحد فصول الكتاب المقرر أو غيرها من الكتب الفلسفية البسيطة، ثم مناقشة الطلبة في محتوياته.(28)

3– طريقة المشروعات: هي كبقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية؛ حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية. وبخصوص المواد الفلسفية نجد أن طريقة المشروعات تصلح لتدريس العديد من موضوعات علم النفس ذات الطابع التجريبي العملي، أكثر من موضوعات المواد الفلسفية الأخرى ذات الطابع النظري المجرد. وتعزى هذه الطريقة إلى "كلبا ترك"Kal Patrec من حيث هي نشاط متحمس، هادف يجري في محيط اجتماعي، ويعني ذلك أن المشروع في صورته المثلى يجب أن يساعد على قيام علاقات اجتماعية بين المتعلم وأقرانه من جهة، وبين هؤلاء وغيرهم من الأفراد والمؤسسات الاجتماعية من جهة أخرى، وأن يتيح للمتعلم الفرصة للوعي بقيمة هذه العلاقات ومغزاها.(29)

والملاحظ عندنا أن الطرائق المستعملة في تدريس الفلسفة من طرف الأساتذة ما تزال تعتمد على الطرائق التقليدية كطريقة الإلقاء أو المحاضرة، وهذه ليست بالفعالة ولا تجعل

من المتعلم محور العملية التعليمية؛ لأن تدريس الفلسفة الذي نقصده ليس هو تدريس المعارف الفلسفية، وهذا ما أكده راسل Raslet بقوله: إن مهمة تدريس الفلسفة ليست في تحصيل مجموعة من الحقائق مثل سائر العلوم، بل في البحث فيما لم يتيسر الحصول على جواب عنه من مسائل.

ويتطلب تدريس الفلسفة توفر وسائل تعليمية فعالة تساعد على تذليل الصعوبات التي يعانيها مدرسو الفلسفة. ولعل من أهم أنواع هذه الوسائل التعليمية:

1- الخبرات المباشرة: إن تعليم الكثير من موضوعات الفلسفة والمنطق والمسائل النفسية والاجتماعية، لا ينبغي أن يقتصر الأمر فيها على استخدام الكتب وسماع المحاضرات، وإنما من الضروري ممارسة مثل هذه الموضوعات. ولعل هذا ما يجعل بعض الخبراء يضع الخبرات المباشرة في مقدمة الوسائل التعليمية في المواد الفلسفية. ونقصد بها الاحتكاك المباشر بالواقع، والاطلاع عليه مباشرة.(30)

2- اللوحات التعليمية: تعد السبورة أهم لوحة تعليمية، فهي وسيلة دائمة الوجود في القسم، يستعين بها الأستاذ لتوضيح شتى محتويات الدرس، ولكتابة الملخص السبوري يجب على المدرس أن يستخدمها دائما أثناء الشرح وطوال عملية التدريس، حتى لا يكون كلامه نظريا والشرح مجردا، وغالبا ما يلجأ المدرس إلى قسم السبورة إلى قسمين؛ يسجل في أحدهما المفاهيم والمصطلحات الفلسفية، أو المنطقية، أو النفسية، وأسماء الفلاسفة والأعلام البارزين، ويسجل في القسم الآخر الأفكار الرئيسية لموضوع البحث.(31)

3- الكتاب المدرسي والقراءات الخارجية: يتلقى التلميذ معارفه واتجاهاته في المدرسة من مصدرين أساسيين: المدرس والكتاب، ومع تسليمنا بالمركز الذي يشغله المدرس في هذا الصدد، إلا أننا لا نستطيع إلا أن نؤكد الدور الهام الذي يلعبه الكتاب في عملية التربية والتعليم، فبداية عملية التعليم بالنسبة للتلميذ تكون من المعلم، أما الكتاب المدرسي فهو الذي يبقي عليها مستمرة بين التلميذ ونفسه إلى أن تتحقق غايتها وأهدافها.(32)

بالإضافة إلى هذه الوسائل، هناك وسائل أخرى لا تقل أهمية عن الوسائل المذكورة، كالخرائط، الصور، الزيارات إلى المتاحف والمعارض ... وغيرها.

المحور الرابع: التقويم في مادة الفلسفة

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها. وقد أصبح التقويم معنيا -أكثر من أي وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

والواقع أن التقويم ليس النقطة، بل التقويم هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار. وبعبارة أوضح هو: "عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة."(33)

وبناء على هذا التعريف يمكن القول إن تقويم الكفاءة هو تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم معارف. لكن التقويم الجاري العمل به في الفلسفة، يقتصر على منح المدرس علامة للمتعلم بعد القيام بمراقبة أو فرض أو اختبار وفي الواجبات المنزلية، وفي الأعمال التطبيقية في القسم، وفي امتحان البكالوريا، ويكون بامتحان التلميذ من خلال المقالة الفلسفية وتحليل النص الفلسفي. وهي العملية التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي/التعلمي.

لكن الملاحظ على تقويم التلميذ في مادة الفلسفة في المدرسة الجزائرية هو اعتماد اختبار المقال الفلسفي وحده في تقويم تحصيل التلميذ، وهذا معيار غير كاف للحكم على كفاءة تلميذ ما؛ لأن أستاذ الفلسفة لا يمارس إلا نوعا واحدا من أنواع التقويم؛ وهو التقويم الذاتي، دون أنواع التقويم الأخرى المسماة بالاختبارات الموضوعية. ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي/التعلمي، وعليه القيام ببناء تعلماته بنفسه، والتمكن من اكتساب المعارف عامة، والكفاءات بصفة خاصة، المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف "محتويات المواد"، ومعارف فعلية "فكرية أو نفس-حركية"، ومعارف سلوكية "اجتماعية، وجدانية"، من خلال أنشطة تعليمية/تعلمية، فإن عملية تقويم تعلمات المتعلم تركز على:(34)

- توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته.
- تحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس وإنجازها في

وضعيات التعلم.

- تحديد مؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم، ويترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما.

بناء على ما تقدم، فإن التقويم مسيرة متعددة الأبعاد متكاملة العناصر، وهي أبعد من أن تكون مجرد "رقم" نبوح به إلى أوراق متعلمينا في شيء من التجرد أحيانا، وكثير من الانطباعية حينا آخر، نحاكم به المتعلم دون أن يحرك في النفوس شيئا من مراجعة أنشطة التعلم أو التقويم.

وقبل البدء في عملية التقويم لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب أن يقوم بها الأستاذ حتى يستطيع القول بأنه قام بعملية التقويم بالكفاءات، وتتحدد هذه الخطوات بالإجابة عن التساؤلات التالية: ماذا أقوم؟ متى أقوم؟ وما هي الوسائل المعتمدة في التقويم؟

– ماذا أقوم؟: بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلات أو الخروج من الوضعية، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى الموارد الداخليةRessources Internes وتتعلق بالمعارف Savoirs والمعارف الفعلية Savoirs Faire والمعارف السلوكية Savoirs être، وموارد خارجية Ressources Externes وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها، وتمثل جزءا من الكفاءة (وثائق، سندات، مخططات، قواميس)، ويتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة معقدة.(35)

– متى أقوم؟: إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليس خارجا عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي يطبق فيها، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

أ– التقويم التشخيصي: والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية

السابقة، وفي حالة عدم التحكم فيها يعد الأستاذ أنشطة العلاج وتدارك النقائص.

ب- التقويم التكويني: والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم.

ج- التقويم التحصيلي: والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة.(36)

إن تقويم الكفاءة في مادة الفلسفة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة والتعقيد، إذ يعتبر فيليب بيرنو التقويم مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات؛ لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم، وباعتبار أن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة، فإن الحكم بالنجاح أو الفشل يكون في غاية الصعوبة(37)، وهو ما يجعل الكثير من أساتذة الفلسفة يلجأون إلى استعمال أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات، أو كما يسمى في مجال الفلسفة بالتفلسف. لذا فتقويم كفاءة التلاميذ في مادة الفلسفة يتطلب من الأساتذة استخدام عدة وسائل منها:

1- شبكات التقويم : Grille D'évaluation وهي أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليمية معينة؛ قصد تحقيق أغراض تقويمية. وينبغي عند إعداد شبكة تقويم أن تؤخذ بعين الاعتبار عدة جوانب تتمثل في: تحديد المهمة، ضبط المؤشرات (المعالم)، تحديد معايير التقويم، إعداد سلالم التقدير.(38)

2- نشاط الإدماج :L'intégration من بين تعاريف الإدماج نذكر تعريف المجلس الأعلى للتربية في كيبك؛ حيث عرف الإدماج بما يلي: "يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة وملموسة."(39) وحدده كزافي روجيرس (Roegers. x, 2001) محاولا إضفاء دلالات بيداغوجية عليه، باعتباره: "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى."(40)

كما يعرف أيضا بأنه: "نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات

التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي إذن لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات."[41]

وقد حدد عبد الكريم غريب (2006) ثلاثة مراحل للإدماج كما يلي:[42]

- تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
- إعادة بناء العالم الداخلي؛ لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.
- توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة.

وبناءً على ما سبق ذكره يعتبر الإدماج من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، وهو يدل على بناء المعرفة وربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم دمجها من طرف المتعلم في وحدات المادة الواحدة وفي مختلف المواد. أما الإدماج في تدريس مادة الفلسفة فيكون عن طريق توظيف مكتسبات التلاميذ السابقة وربطها ببعضها البعض في إنجاز مشروع مقال فلسفي أو تحليل نص فلسفي.

إضافة إلى ما سبق التطرق إليه حول تعليمية الفلسفة في هذا المقال، نريد القول بأن الأستاذ أو الفيلسوف -إن صح هذا التعبير- يتخبط في بعض المشكلات في تدريس الفلسفة في الجزائر منها ما يلي:

- ✓ ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها.
- ✓ ضعف المعارف العلمية كما وكيفا لدى الدارسين إلى درجة أنه أصبح سببا في توجههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي وإلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجامعة. ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة الكلية.
- ✓ إن الدارس للفلسفة باللغة العربية لا يعرف شيئا عن كثير من أمهات الفلسفة التي تركها الفلاسفة الأصلاء في اللغات الأخرى في القديم وفي الحديث.

- ✓ جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يوجد في ميادين البحث الفلسفي، أو عدم وظيفتها؛ لأن برامج الفلسفة في التعليم الثانوي يجب أن تلتقي في ثلاثة اعتبارات، هي: طبيعة المضامين ومقدارها، وكفاءة المدرس على تبليغها، واستعداد الدارس لاستيعابها، وإذا أهمل واحد من هذه الاعتبارات تعرقلت وظيفة الفلسفة.
- ✓ صعوبات تتعلق بطبيعة المادة، وتتمثل في الطبيعة المجردة للفلسفة، مما قد يزيد في غموضها، إن لم يستعن المدرس بوسائل حسية لتقريب الفهم للمتعلم، كما أن تعدد الآراء والمذاهب الفلسفية قد يربك دارسها ويجعله عاجزا على اتخاذ مواقف واضحة من بعض القضايا المطروحة.
- ✓ صعوبات يتعلق بعضها بالمدرس، وبعضها يعود إلى الأهداف المحددة وإلى البرامج الدراسية المسطرة، وإلى الكتب المدرسية المقررة.(43)

خاتمة

حتى تستطيع التربية أن تستهل التطلع العربي للتطور والتنمية يجب أن تحدد معالم الفلسفة التربوية التي تترجم أهداف هذا الاتجاه، كما أنه يلزمها أن تعكس الواقع العربي المعاش، وأن تعمل على توفير التواجد والدوام بالنسبة للإنسان العربي وتطلعه للمستقبل وتغلبه على التحديات. لكن ما ينبغي أن نضعه نصب أعيننا أكثر من أي وقت مضى، هو أن هذه الأمة قد أبدعت علمها الخاص بنفسها وطريقتها الخاصة في تعليم نفسها، وأن أي تجديد في تعليم الفلسفة ينبغي أن يستلهم جهود الأسلاف ويوظف ما تركوه من تعاليم وآداب في هذا الشأن، وأي نسيان لجهودهم هو بمثابة عويل في الصحراء. كما أن نمط المقاومة الوحيد للإنسان العربي المسلم هو الخروج من القصور الذي أذنبه في حق نفسه؛ وذلك عن طريق تعلم التفلسف وتدبر وجوده في العالم من جهة اعتباره ونظره وتفكره.

في نهاية المطاف حري بنا أن نعمل على ضبط الطريقة التعليمية بشكل لا يكون الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعرفة والمتعلم في وضعية المتلقي المستهلك، ولا يكون البرنامج معدا بشكل مسبق وقد أكل عليه الدهر وشرب، بل ينبغي المحافظة على حرية التفكير لدى الأستاذ أثناء بناء الدرس ولدى التلميذ، وضرورة احترام القاعدة البيداغوجية الذائعة الصيت التي ترى أنه لا توجد فلسفة نتعلمها، فكل ما نتعلم هو التفلسف، وينبغي

كذلك أن نحترم أمهات الكتب الفلسفية وألا نعتدي على النصوص الفلسفية الأصلية؛ فشجرة الفلسفة عند أفلاطون وأرسطو والفارابي وابن رشد ما زالت لم تذبل أوراقها بعد، وفتوحات كانط واسبينوزا وبرجسن ودولوز بقيت تثير فينا العجب العجاب، فلماذا هذا الاستعجال على قبرها!

ومجمل القول، إننا نعتقد بأن أستاذ الفلسفة بتدريسه الجيد لهذه المادة، قد يفتح آفاقا واسعة للبيداغوجيا وللديداكتيك خاصة، وسيقدم خدمات جليلة، ليس لتحقيق أهداف الفلسفة فقط، بل لكل المواد التعليمية الأخرى في إطار منظومة تعليمية متكاملة.

وللمساهمة في تجويد تدريس الفلسفة في العالم العربي عامة والجزائر خاصة نوصي باعتماد المداخل التالية عند صياغة منهاج الفلسفة:

- الاهتمام بالقدرات الفكرية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والنقد أثناء صياغة المنهاج ومحتوى المقررات المدرسية.

- تعليم المتعلم كيف يفكر وكيف يتعلم وكيف يحل المشكلات ويتخذ القرارات بذاته أثناء إنجاز الدرس.

- تنويع أدوات التقويم بدل التركيز على الامتحان كوسيلة واحدة، وتوجيه الأسئلة التي تختبر القدرات الفكرية بدل مخاطبة الذاكرة والحفظ.

- إعداد شبكة موحدة للتقييم في مادة الفلسفة تضمّ معايير ومؤشرات موضوعية قابلة للقياس.

- تكوين الأساتذة على استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية ومنهاج تعليم مهارات التفكير النقدي والإبداعي.

- تشجيع البحث العلمي التربوي الذي يهتم بمتابعة وتقييم المناهج الدراسية والكتب المدرسية والمقاربات البيداغوجية.

الهوامش:

(1) معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) سلسلة علوم التربية: الفرابي وآخرون، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط2، 1999، ص63.

(2) بيداغوجيات الإدماج (المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسة الإدماجية): عبد الكريم غريب، المغرب، منشورات عالم التربية، 2010، ص7، 8.

(3) سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2003 ص 09.

(4) تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس): محمد الدريج، الرياض، دار عالم الكتب، ط1، 1994، ص03.

(5) فلسفات التربية: ابراهيم ناصر، عمان، دار وائل، 2001، ص22.

(6) المرجع نفسه، ص30.

(7) المعجم الفلسفي: جميل صليبا، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط1، ج2، 1979، ص160.

(8) فلسفات التربية: ابراهيم ناصر، ص23، 24.

(9) ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة: حسين بوداود، جامعة الأغواط، مجلة دراسات، عدد 04 ، 2006، ص 54.

(10) معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك): الفرابي وآخرون، ص 70.

(11) بيداغوجيا الكفاءات: محمد الطاهر واعلي (2006)، الجزائر، ص 42.

(12) Apprendre…oui, mais comment: Meirrieu. PH, paris, E S F éditeur, 8éme édition,1991, p190.

(13) المقاربات والبيداغوجيات الحديثة: بخات رحيمو وآخرون، المملكة المغربية، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006، ص25.

(14) Compétence et Pédagogie d'intégration: Abdelkrim Gherib, Casablanca, Maroc, imprimerie Najah EL Jadida, 1ere édition, 2010, p130.

(15) التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات: كزافي روجيرس ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، المغرب، منشورات عالم التربية، 2007، ص34.

(16) بيداغوجيا الإدماج (الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة): كزافي روجيرس وآخرون ترجمة لحسن بوتكلاي، المغرب، منشورات عالم التربية، ط2، 2009، ص153.

(17) ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة: بوداود حسين، ص61.

(18) ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة: بوداود حسين، ص62.

(19) المعجم الفلسفي: جميل صليبا، ص173، 174.

(20) تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر: حسين بوداود، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006. 2007.

(21) طرائق تدريس الفلسفة: كهيلا بوز، دمشق، منشورات جامعة دمشق، ط4، 1998. 1999، ص273.

(22) طرائق تدريس الفلسفة: كهيلا بوز، ص274. 277.

(23) المرجع نفسه، ص 278.

(24) طرائق تدريس الفلسفة: كهيلا بوز، ص274.

(25) ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري، قراءة في المفهوم والنشأة: حسين بوداود، ص66.

(26) التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم: أحمد أوزي وأخرون، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 2007، ص28.

(27) تدريس المواد الفلسفية: سماح رافع محمد، مصر، دار المعارف، 1997، ص72.

(28) تدريس المواد الفلسفية: سماح رافع محمد، ص79. 85.

(29) المرجع نفسه، ص ص200. 201.

(30) تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر: بوداود حسين، ص118.

(31) المرجع نفسه، ص118.

(32) تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر: بوداود حسين، ص 118.

(33) التدريس والتقويم بالكفاءات: سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص19.

(34) التقويم التربوي البديل: صلاح الدين محمود علام، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2004.

(35) التقويم في المقاربة بالكفاءات: محمد الطاهر واعلي، مجلة دراسات، جامعة الأغواط، العدد 04، 2006، ص219.

(36) الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات: نورة بوعيشة، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008، ص110. 111.

(37) التقويم في المقاربة بالكفاءات: لخضر لكحل، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، عدد 11، 2009، ص125.

(38) التقويم في المقاربة بالكفاءات: محمد الطاهر وعلي، ص222.

(39) Une pédagogies de l'intégration (compétences et intégration des acquis dans l'enseignement): Roegers. X, Bruxelles, de Boeck université, 2ème édition, 2001, P24.

(40) Roegers, X.(2001), IBID, p22.

(41) بيداغوجيا الإدماج (الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة): كزافي روجيرس ترجمة لحسن بوتكلاي، ص91.

(42) التقويم في المقاربة بالكفاءات: لخضر لكحل، ص 132.

(43) تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر: بوداود حسين، ص125. 127.

The reality of philosophy didactic in algeria (Descriptive analytical study)

Dr. Samir Djouhari
Department of Social Sciences, Bordj Bou Arreridj University.

Abstract:

One of the world's most imprtant concerns in recent decades is the interest in didactic materials, through the efforts of researchers and specialists in didactics in different countries of the world. In order to develop teaching and thinking about its problems, as a main subject in the educational learning process so that this teaching pays off.

Among the educational materials that are of interest within the educational system of algeria is the philosophy, through the various topics that are taught to students and the philosophical problems addressed by the great philosophers. These lessons and texts seek to achieve some of the general pedagogical objectives set by the educational reform system in our country. As well as develop effective and useful skills for students can be transformed into competencies thanks to rational investment and thoughtful.

In this article we attempt to describe and analyze the reality of the teaching of philosophy in algeria.

Key words: didactic, philosophy, philosophy didactic.