# الفلسفة في التعليم الثانوي

## من مقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات

أ.عتوتي زهية (*)

**مقدمة :**

لقد شكلت فلسفة التربية والتعليم هاجس المنظرين والفاعلين التربويين على اختلاف مشاربهم وتعدد مدارسهم، وفي هذا السياق قدمت مقاربات متباينة في منطلقاتها وغاياتها في بعدها التأسيسي القائم على نتائج دراسات نفسية راهنت على الرأسمال البشري فاستثمرت في تطوير المدرسة بما هي فعل تربوي يعد بالكثير. من هنا "يقدم علم النفس التربوي إسهاما واضحا في المنهج من خلال نظريات التعلم المتعددة التي عالجت هذا المفهوم من زوايا مختلفة، والظروف التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الفعال ومن هذه المفاهيم التكرار والممارسة والدافعية وغيرها" وبالتالي فنظريات التعلم عرفت تحولات وإصلاحات ناجمة عن انفتاح الفكر على نتائج العلوم المختلفة وانفتاحا على مواقف فلسفية عكست منطق التغير والصيرورة لا الثبات والسكينة. "فحتى الحرب العالمية الثانية بقيت الأهداف التربوية والمناهج تدور حول صياغات دقيقة، وكان للكتابات بوبيت *Bobitt* 1918 ورالف تايلور *Tyler* 1929 الأثر البالغ في توجيه الحركات التربوية في كيفيات بناء المناهج وأسس تحديد الأهداف التربوية"[(2)] انطلاقا من هذه المراجعة التقييمية لمنطلقات الفعل التربوي تزايد الاهتمام بمجال التربية والتكوين، حيث أن هذا المجال قد أضحى يشكل بفعل طبيعته المورد الرئيس لكل تنمية متوخاة، وفي هذا السياق نمير بين مقاربتين أساسيتين، مقاربة التدريس بالأهداف، في مقابل مقاربة التدريس بالكفاءات.

**أولا : المقاربة بالأهداف :**

في محاولتنا التطرق للمقاربة الأولى في تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، فنحن نحددها من حيث بعدها اللغوي، فالهدف لغويا معناه القصد أو المرمى أو الغرض الذي نسعى لتحقيقه، وفي الاصطلاح التربوي، يعبر به عن مجموع السلوكيات والتغيرات والانجازات التي يراد تحقيقها عند تعلم ما، يستنتج من ذلك أن الغرض من التعلم إنما يتحقق من خلال مجموعة من الأهداف التي تظهر في ممارسات سلوكية معينة. واضح هنا امتدادات علم النفس السلوكي تربويا من خلال آلية المنعكس القائم على المثير والاستجابة.

بالنسبة لتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، نلاحظ أن بيداغوجية الأهداف واردة في التقديم للبرنامج الصادر في ماي 1993 بما يلي: "إن التطورات المستمرة والسريعة للقضايا التربوية تفرض على المناهج التعليمية مواكبة المستجدات، وفي هذه العملية الأولى لم تمس المحتويات بصفة أساسية بل أعطيت أهمية كبرى للأهداف"، وتحدد الأهداف في برنامج الفلسفة للسنة الثانية 1992 في شقها المعرفي بـ:

ا-اطلاع التلميذ على التراث الفلسفي الإنساني والإسلامي بخصوصياته
ب- التعرف على الأصول الفلسفية للثوابت الوطنية.
ج- توعية التلميذ بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة وتنظيم المجتمع .
د-اطلاعه على الأنظمة الاقتصادية والسياسية السائدة وأبعادها.
هـ- اطلاعه على الصراع الثقافي والايدولوجي السائد في العالم المعاصر.

كما حدد البرنامج الأهداف المنهجية من حيث أنه يهدف إلى:
أ-تنمية القدرة على طرح المشاكل الفلسفية.
ب- القدرة على الفهم والتعبير والاستدلال الصحيح.

ج- القدرة على التحليل والتركيب والتصنيف والتنظيم والتعليل .

د- القدرة على النقد وإصدار الأحكام .

نلاحظ أن مفهوم القدرة قد وظف في هذا التقديم غير أن هذه القدرات المرغوب التوصل إليها كثير ما تكون مغلقة بأفق الهدف المسطر من طرف المعلم المقرر للحصة التعليمية والمتحكم الأساسي فيها، وهنا يتطلب "التعريف للمنهج المدرسي من منفذيه أن يهتموا بالمعلومات والمعارف على اعتبار أنها غاية في حد ذاتها، مع ضرورة إتقان المتعلمين لها بشتى الوسائل,حتى لو كانت لا تتماشى مع حاجتهم واهتمامهم وميولهم وقدراتهم "3وبناءاعلى تسيير الحصة التعليمية من طرف المعلم على أساس أنه الفاعل وليس المشارك، فإن القدرة على النقد وإصدار الأحكام تضعف أمامه بما لا يناسب الأفق العام المرسوم مسبقا في ذهنه .وبالتالي "فإننا نجده يشجعهم على حفظ المادة الدراسية دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه، وحتى إذا تم ذلك الربط فإنه لا يكون كافيا أو سليما كما ينبغي"[4] ومن هنا فتنمية الحسن النقدي كفاءة يمكن تنميتها وتصويبها لا قمعها واستغرابها، فالرهان تنمية قدرات ليس من منظور الهدف السلوكي المنتظر بل من حيث التأسيس لإنماء القدرة بوصفها مهارات عبر وضعيات مختلفة "إن بيداغوجية الأهداف هي بنية معرفية ترتكز على منظور سيكولوجي تبسيطي لشخصية الكائن الإنساني، كما أن هذه السيكولوجية لا تهتم إلا بما هو ظاهر، وفق قوانين الارتباط والتكرار"[5]، وما هو ظاهر يختلف عما هو كامن، إن الهدف السلوكي يركز على الظاهر للعيان وليس على المعرفة البنائية بما هي عملية متواصلة تشاركية بين أطراف, إن إستراتيجية التدريس بالأهداف والتي تتحرك ضمن فلسفة أن الأفراد صفحات بيضاء يمكن ملؤها بما يرغب فيه المجتمع وهذا "تحت وطأة توجه إيديولوجي، يتأسس على ترويض الأنفس والعقول عن طريق بيداغوجية ملائمة لهذا المدى".[6]

**ثانيا - المقاربة الكفاءات:**

إن التوجهات الحديثة للمواطن الصالح كما تبنتها منظمة اليونسكو، لا تتحدث وفق أفق المنعكس الشرطي ووفق أفق الأهداف بما هي تحقيق تغيرات في سلوك عام يراد بلوغه والتي اعتبرت المقياس الحقيقي الذي نقيس به قدرات المتعلمين ومهاراتهم. "الحال أن وظيفة الفلسفة الأساسية في المدرسة تكمن في انتقاد المعارف وأنساق القيم أكثر مما تكمن في تعليم الاستدلال"[7] يضيف البيان على أهمية الحس النقدي في المدرسة من خلال وظيفة الفلسفة "تجد الفلسفة كل قوتها المعرفية في التفكيك النقدي الذي تعلم كيفية تشغيله على كل منظومة من منظومات اعتقادنا وقيمنا".[8]

إذن في ظل تسارع ثقافة العولمة والتغيرات التي شهدها العالم على المستوى الاقتصادي والسياسي والثقافي لم تكن فلسفة التربية والتكوين، بعيده عن هذا التحول في ربط التعليم بأساس عملي وبممارسة من خلال نقل مفهوم الكفاءة من سياقه المقاولاتي إلى وضعية تعليمه بناء على ما أصبح يعرف بمقاربة التدريس بالكفاءات" ضمن هذالمناخ من النمو والتطور عرفت التربية مؤخرا تجاوز بين نموذج المعرفة الوضعية التي تعتبر الأفراد صفحات بيضاء يمكن ملؤها بما يرغب المجتمع فيه، وبين النموذج المعرفي الذي هو على خلاف ذلك، ينظر إلى الإنسان كطاقة وإمكانات"[9] لم يكن هذا ببعيد عن انفتاح هذه الإصلاحات على السياق التطوري للعلوم المختلفة لاستثمارها في بناء معالم لفلسفة التربية متأثرة بالطرح البرغماتي للفعل التربوي، كما دعا إليه رواد هذه الفلسفة، تشارلر بيرس، ووليم جيمس وحون ديوي إذ ينبغي لانفتاح المدرسة أن يرتبط بين ما يجري داخلها ارتباطا قويا بما يدور خارجها، حيث لا يمكن أن تنجح المدرسة في عملها إذا كانت منعزلة عن المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تقع داخله، وهنا يتبلور دور المعلم في تقريب الواقع التدريسي داخل القسم لما يجري في

الواقع المحلي والعالمي، وهكذا فإن "المقاربة بالكفاءات تمد المتعلمين قوة متجددة بربطهم بما هو عملي اجتماعي، بوضعيات معقدة، بمشاكل ومشاريع".[10]

لقد بدأت آلية المقاربة بالكفاءات في الظهور كممارسة بيداغوجية لأول مرة في كندا وانتقلت إلى فرنسا في التسعينات لحل مشكلة الفشل المدرسي في الثانويات الفرنسية ومن تم تبني العديد من الدول المقاربة في حقل التربية والتعليم ومن بينها الجزائر.

تستند هذه المقاربة إلى النظرية البنائية التي مفادها أن الطفل لا يولد صفحة بيضاء ولا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها. "يأتي مفهوم الكفاءة ضمن المقاربات البيداغوجية ذات النسق المفتوح، ويعتبر الفرد ممتلكا لكفاءة ما متى استطاع التصرف واتخاذ القرار الملائم للخروج عن وضعية مشكلة"[11] فنحن حينما نتحدث عن كفاءة المتعلم نقصد بذلك مدى قدرته على تجنيد مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما. "إن أجرأة المقاربة بالكفاءات من خلال هذه المناهج هو العمل على تحويلها إلى ممارسات واقعية وفعلية وذلك من خلال محتويات وأنشطة وأساليب تقويم"[12] ولذا أصبح كتاب الدروس للفلسفة يحمل عنوان "مشكلات فلسفية" مقسم إلى إشكاليات عامة تتفرع إلى مشكلات جزئية توزع عبر حصص نظرية وأخرى تطبيقية. نستشهد في هذا السياق بالإشكالية الثانية المندرجة في كتاب إشكاليات فلسفية للسنة الثانية وللسنة الثالثة ثانوي للشعب الرياضية والعلمية.

**ثالثا :تطبيق :** في الإشكالية الثانية "في الفكر بين المبدأ والواقع."

كيف يمكن للفكر الثابت أن ينطبق مع نفسه، وكيف يمكنه أن ينطبق مع الواقع المتغير؟

**المشكلة الأولى**: متى ينطبق الفكر مع نفسه؟ هل حصول هذا الانطباق كاف لضمان وفاق جميع العقول؟ وهل يكفي أن نعرف قواعد المنطلق الصوري حتى نكون في مأمن من الأخطاء؟

**المشكلة الثانية**: كيف ينطبق الفكر مع الواقع؟ وكيف يصل إلى هذا الانطباق، إذا عرفنا أنه قبل الخوض في دراسة الطبيعة، يأخذ بأحكام مسبقة غير مؤكدة علميا؟ كيف يستطيع بهذا الأسلوب المنطقي أن يضمن لنا الوصول إلى الحقيقة؟[13]

يكون مدخل الدرس باستعراض وضعية مشكلة حياتية من صميم الواقع اليومي، ليستتبع بتحليلها والتعليق عليها، فتكون بذلك مؤشر لحركية الدرس، أما الوضعية الإدماجية فتحيل المتعلم إلى مساءلة مشكلة وعائق يومي، مطالب بتفكيكه وحله، وليس مجردا استظهار وحفظ ما لقن وإعادة نسخه حين الاختبار " لم يعد المهم هو ما يجب أن يعرفه المتعلم، بل هو التصرف بما يعرف"[14]، فالتصرف وفق منطق الكفاءة لا يتحدد باكتساب مجموعة موارد تتأسس في جملة معارف ومهارات ثقافية بل المطلوب أكثر من ذلك وهو حسن تركيبها ودمجها لحل وضعية معينة، فيمكن أن توجد المعرفة وبالمقابل تغيب الكفاءة "لقد انتهى الأمر بالمدرسة، من فرط تمديد التمدرس وتكديس سنوات المقررات التي كونها لم تعد سوى لنفسها .. إن فكرة الكفاءات لا تعني شيئا أخر غير الرغبة الجامحة في أن نجعل من المعارف المدرسية أدوات للتفكير والممارسة"[15] لذا فالوضعية المشكلة أساسية في حركية الدرس، يمكن في هذا الإطار الاستشهاد بالوضعية المشكلة المندرجة ضمن المشكلة الأولى "انطباق الفكر مع نفسه " وبالتالي الحذر من انزلاقات ما نعتقد أنه تفكير منطقي.

عرض وضعية مشكلة:

يحكي محمد المغيلي(**) حكاية في مناظرة أهل السنة للمعتزلة دعا إليها بعض الملوك، فلما اجتمع الناس، جاء رئيس أهل السنة (س)، وأخذ نعله بيده وجاز على الناس حتى انتهى إلى مكان المناظرة.
فقال رئيس المعتزلة(م): انظروا إلى جهل هذا الرجل الذي يزعم أنه على حق,كيف يمر بنعله في هذا المكان العظيم؟

س: خفت على نعلي من المعتزلة، فإنه بلغن أنهم كانوا يسرقون النعال في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم.

م: لم تكن المعتزلة في عصر رسول الله صلى الله عليه وسلم.

س: صدقت، بل في عصر أبي بكر.

م: أنظروا كذبه، لم تكن المعتزلة في زمن أبي بكر.

س: بل في زمن عمر.

م: ولا في زمن عمر.

س: لعل في زمن عثمان أو في زمن علي.

م: ما أكذبك ! لم تكن المعتزلة زمن عثمان ولا في زمن علي .

س: (متجها لمن حضر): سمعت كيف أقروا على أنفسهم بالضلال ! مذهب لم يكن في عهد رسول الله(ص) ، ولا في عهد أصحابه من أين جاؤوا به، إنما هو بدعة، وكل بدعة ضلالة، وكل ضلالة في النار.[16]

السؤال الذي يفرض نفسه عبر هذه الوضعية هو هل الاستنتاج الذي خلصت إليه المناظرة مؤسس؟

للإجابة على ذلك يتم التدرج لتحليل ملخص نتائجها وذكر المؤاخذات والانزلاقات للوصول إلى ضرورة الاطلاع على أسس المنطق لتجاوز هشاشة أسلوب المناظرة والتغاضي فيها عن قضايا منطقية بهذا فإن بعد الكفاءة لدى المتعلم يحضر في تمكينه من تحليل الكثير من الاستنتاجات السابقة والآنية التي يعيشها وينخرط فيها للكشف عن عيوبها وأخطاءها "إن عددا هاما من التلاميذ الذين يتمثلون المعارف المدرسية بشكل جيد يظلون عاجزين عن الاستفادة منها وتوظيفها في سياقات أخرى يجوز القول بأن نقل المعارف لم ينجح ولم يتم"[17] وهذا لا يتحدد إلا عبر أنواع من الكفاءات، منها الكفاءة القاعدية وهي الأساس الذي تبني عليه كل الكفاءات والكفاءة المرحلية تبنى من خلال ما ينجز خلال محاورة محددة ,بينما الكفاءة الختامية مرتقب تحصيلها في نهاية السنة أو فصل"إن قراءة البرنامج في ضوء المقاربة بواسطة الكفاءات، تستوجب منا التشبع بفلسفة هاته المقاربة، والانطلاق من تعيين مجمل الكفاءات المراد تحقيقها في سلوك المتعلمين نحو ضبط المضامين المعرفية وتحديد سبل توصيلها"[18] ولذلك تتحدد الكفاءات في منهاج السنة الثانية آداب وفلسفة 2006-2007 بما يلي:

- الكفاءة الختامية الأولى: يسعى المتعلم إلى التحكم في آليات الفكر النسقي.
- الكفاءة الختامية الثانية: يسعى إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة، الارتقاء إلى محاولة حلها.

بينما تتحدد الكفاءات المحورية في:

1- إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين .
2- التحكم في آليات التفكير المنطقي.
3- التعبير عن المعرفة في روح شمولية.
4- اكتساب الفهم السليم والحوار المؤسس.

5- إبراز الكفاءة في تبني المذهب ورفعه.
6- الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة.
لكن هذا الطموح البنائي لا يتأتى إلا من خلال "تجاوز فلسفة التلقين ومركزية الأستاذ، والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية، وتحويلها إلى سلوكات عملية نافعة".

لهذا يمكننا أن نميز بين إستراتجية الأهداف وإستراتيجية الكفاءة من خلال المقابلة التالية.

**1- المقاربة بالأهداف:**

التعلم ⟵ تنمية سلوكات اعتمادا على محتويات.

المعارف ⟵ مجموع الأهداف.

المعلم ⟵ مدرب.

المتعلم ⟵ رد الفعل.

التعلم ⟵ بلوغ الأهداف.

التقويم ⟵ عينة من الأهداف

**2- المقاربة بالكفاءات:**

التعلم ⟵ تنمية قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة منسجمة من الموارد لحل وضعية، مشكلة.

المعارف ⟵ مجموع الكفاءات.

المعلم ⟵ منشط

المتعلم ⟵ فاعل

التعليم ⟵ إنماء الكفاءات

التقويم ⟵ إنتاج.

بهذا نلاحظ أننا عبر المقاربة الثانية نسعى إلى نقل مصدر السلطة المعرفية من المعلم، ليصبح منشطا للفعل، التربوي ومعولا بالأساس على فاعلية المتعلم "إن التدريس والتقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات هو التجسيد الواقعي للمعرفة المكتسبة والمهارات المبينة بالتكوين، والخبرات المترسخة عبر التجارب والوضعيات والمواقف المتباينة والمتشابهة"[19] لكن هذا لا يتأتى إلا من خلال الإستراتجية محكمة يعهد بها إلى حكمة المربي، الواعي بأبعاد المهمة الموكلة إليه، فضلا عن تشارك جهود الفاعلين التربويين سعيا إلى:

1- تفعيل محتويات المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة مع التخفيف منها والاهتمام بالأولى .

2- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

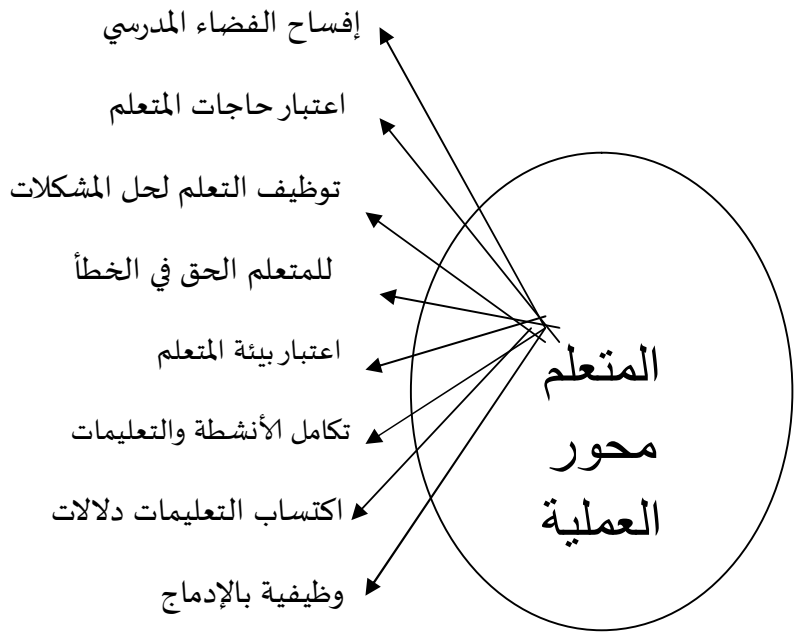
3- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه وتحفيزهم للعمل.

4- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة بنائية وظيفية.

5- دمج المعلومات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مدمج وشامل لمختلف مجالات الشخصية.[20]

ومن هنا تتجاوز المقاربة بالكفاءات مقاربة الأهداف من حيث أنها بيداغوجية للإدماج وليس للتجميع وهذا عبر تجنيد الموارد بشكل منسجم لحل وضعية مشكلة.

لهذا فإن بيداغوجيا الكفاءات تقتضي بعض الثوابت منها:




لذلك حرصنا على أن يرتبط التصريف الديداكتيكي ببعض المهارات تستثمر فيه بشكل أمثل خصوصية مرحلة تدريس الفلسفة في الطور الثانوي لأن "تدريس الفلسفة في هذه المرحلة المدرسية يأتي استجابة لوضع نفسي اجتماعي يعيشه الشاب في هذه الفترة من عمره"[21] من خلال حسن توجيه خاصية السؤال التي ينخرط فيها المراهق " إن المراهق شخص يسأل رغما عنه، يعارض لكي يثبت ذاته، ولكن يطمئن ويطفئ حريق السؤال، الرهان هو كيف نجعل إنسانا قادرا على أن يتساءل بطريقة عقلية من حيث هو متمكن من حرية داخلية"[22]، هذه المهارات الديداكتية حصرنها فيما يلي:

1- قراءة المناهج قراءة شمولية نسقية، بحيث يكون المنهاج ماثلا أمام المعلم كبنية منطقية.

2- قراءة المنهاج انطلاقا من الكفاءات إلى المحتويات، فنركز أولا على الكفاءة المرغوب التوصل إليها لننقل إلى المحتوى المعرفي الذي يحققها.

3- توظيف الكتاب المدرسي بإعادة بناء عناصر محتوياته المعرفية وفق الكفاءات المقررة .

4- تحليل خصائص المتعلمين واستعداداتهم للتعلم، فالقسم لا يجمع تركيبة متجانسة من التلاميذ، الأستاذ الفطن هو من يحسن استثمار هذا التمايز بشكل أمثل ويحسن توجيهه .

5- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للكفاءة المطلوب بلوغها فضلا عن حسن استثمار المصادر والمراجع.

6- تحديد رزنامة الواجبات المنزلية الدورية وحرص المربي الدائم على انجاز البطاقة التقنية للدرس وهي مؤشر لحركة السؤال والجواب المتوخي عبر الحصة التعليمية[23]

من هنا تنخرط تعليمة الفلسفة عبر هذه المقاربة من خلال أنشطة تعليمية مختلفة، تتلخص في أهداف الدرس الفلسفي، أهداف دراسة النص ,أهداف للمقال وأخرى للعرض والإنتاج الفلسفي مصاغة بلغة الكفاءات، وبالتالي يصبح ما هو منتظر من الدرس الفلسفي ليس إعادة لنظريات فلسفية في سياق تتابعها التاريخي ودونما انفتاح على الراهن واليومي، إذ يلاحظ أن الكثير من التلاميذ ينجح في فهم المشكل المطروح لكن عبر الممارسة اليومية يجد صعوبة في ربط ذلك بمحريات وضعياته المختلفة "إن عددا هاما من التلاميذ الذين يمثلون المعارف المدرسية بشكل جيد، يظلون عاجزين عن الاستفادة منها وتوظيفها في سايقات أخرى، بحيث يجوز القول بأن نقل المعارف ينجح ولم يتم"[24] وبالتالي فما تسعى إليه تعليمية الفلسفة عبر هذه المقاربة هو تحقيق هذا الانفتاح للمدرسة على خارجها . "لاشك أن تدريس الفلسفة وممارستها يستحقان التجديد ، ولا سبيل إلى فرض هذا التحفز نحو المجهود الفلسفي باعتماد شكل جامد من التعليم"[25]، ورغم أن تقديم البرنامج فيه دعوة للأخذ وتطبيق هذه المقاربة خصوصا بالنسبة لتعليمة الفلسفة " الفلسفة كنشاط فكري، لا تجد كبر صعوبة في الأخذ بإستراتجية المقاربة بواسطة الكفاءات، ما دامت

هذه الفلسفة، تشكل المجال الخصب لتحقيق ما لا تحققه المواد التعليمية الأخرى"[26]، غير أننا نحصي مجموعة من العوائق قد اعترضتنا في هذا الطموح، حين العودة إلي أسس الكفاءات مقارنة مع خصوصية بعض الشعب نوردها فيما يلي سعيا إلى محاولة استدراكها لاحقا، وليس مبعث ذلك إلا يقينا بانفتاح هذه البيداغوجية لتحقيق أهدافها المعلنة من خلال معرفة حدود تطبيقاته ميدانيا.

فرغم أهمية تطبيق هذه المقاربة إلا أننا نلاحظ ميدانيا وجود مجموعة من الصعوبات والعوائق التي تعترضنا في التدريس وفق هذه المقاربة ومن هنا نتساءل: هل هناك تطابق بين الكفاءات المدرجة في المنهاج ( الخاصة – المحورية - الختامية ) وبين الواقع الميداني التطبيقي اليومي في الصف؟ وما السبل التي بإمكاننا أن نتجاوز وفقها بعض هذه العوائق؟ هذا ما حاولنا أن نقدمه كتصور خاص انطلاقا من تجربتنا مع هذه الأقسام وقد اخترنا شعبتين كعينةوهما شعبة التسيير والاقتصاد وشعبة العلوم التجريبية . على اعتبار أن الفلسفة مادة جديدة في مسار التلميذ التعليمي هذا وقد أدرجنا انشغالنا في شكل استفهامات أعقبناها بتصور يبدو لنا ممكنا.

**مدى توافق المنهاج مع التوقيت:**

لقد عمدت برامج الفلسفة الجديدة انطلاقا من السنة الدراسية2007-2008 وما تلاها في مرحلة لاحقة إلى تغيرات إما في الحجم الساعي لبعض الشعب مثال (تسيير واقتصاد_- تقني رياضي ولغات أجنبية) أو بحذف بعض المشكلات الجزئية' رغم ذلك فإننا نتساءل:هل يتناسب الحجم الساعي الأسبوعي الحالي للمنهاج مع الكفاءات المطلوب التوصل إليها؟ والمحددة في مايلي:

أ-شعبة التسيير والاقتصاد:عدد الإشكاليات المطروحة: المشكلة والإشكالية- المذاهب الفلسفية (المذهب العقلي – المذهب التجريبي- المذهب البرغماتي

– المذهب الوجودي)-فلسفة العلوم(فلسفة الرياضيات- فلسفة العلوم التجريبية والبيولوجية-فلسفة العلوم الانسانيةأ-التاريخ ب-علم النفس ج -علم اجتماع).بينما يقدر الحجم الساعي الأسبوعي بساعتين.إننا نعتقد أن هذا التوقيت لا يخدم الكفاءات المطلوب التوصل إليها والمحددة مثلا في **إشكالية المذاهب:**

الكفاءة المحورية والكفاءة الخاصة:نلاحظ أنها محددة بما يلي:أ- إدراك إشكالية المذهب ومنطقه ونسقه ومحتوى أطروحته واستثمار ذلك في محاولة تحرير المقالات.لكن التحرير والإنشاء الفلسفي محدد بالمقابل بحجم ساعي في إشكالية المذاهب الأربع بمقالة فردية وأخرى جماعية (ساعتين) فقط وهذا ما لايتناسب مع منطق التحرير.

**الكفاءة الختامية**: إنها محددة في المنهاج بممارسة التأمل الفلسفي في القضايا الفكرية عموما والعلمية خصوصا غير أن العمل كثيرا ما يتوقف عند حدود التعامل مع مخططات الإجابة على مستوى المقال بأنواعه أو النص وعادة ما يحتاج المتعلم إلى التمرين أكثر على طرق المقال الفلسفي الذي كثيرا مايخلط بين مراحله وهذا ما لايضمنه الحجم الساعي بشكل أفضل.

**ملاحظة**: لوحظ هذا عند بعض التلاميذ المتوسطين وخاصة الضعفاء- نعالج في هذه الشعبة نفس منهجية وطرق تحليل المقال بأنواعه الجدل – المقارنة- الاستقصاء بنوعيه فضلا عن تحليل النص كما تقدم للقسم الأدبي بحجم ساعي سبع ساعات والذين تمرنوا عليها سابقا في السنة الثانية بأربع ساعات- اذ نطالب بالإلمام بها كذلك في هذه الشعبة.

**شعبة العلوم التجريبية**: كذلك في هذه الشعبة نلاحظ كثافة المشكلات الجزئية مقارنة مع الحجم الساعي ثلاث ساعات وكذلك الأمر بالنسبة للمشكلات المطروحة إذ على الرغم من أن برنامج الشعبة يكفل التنوع في

أطروحاته لكن غالبا ما نعاني من هذا العائق وفي هذا السياق نأخذ عينة وهي الإشكالية الثانية وعبر المشكلة الأولى والممثلة في:ا- انطباق الفكر مع نفسه الكفاءات المطلوب تحقيقها تبدوا فيما يلي:ضبط المفاهيم المنطقية- التحكم في البرهنة-استخدام القياس في مجاله وسياقه- اكتساب الفهم السليم والحوار المؤسس من خلال تطابق الفكر مع نفسه،بينما يجد التلميذ صعوبة في استيعاب المنطق الصوري بمباحثه المتعددة في حجم ساعي يقدر بساعتين نظريتين.

هل يتناسب مستوى التلاميذ المعرفي مقابل ماتتطلبه المادة من مقومات فكرية تسعى الكفاءات الخاصة والمحورية والختامية إلى تحديدها ؟:

إذا كان التلميذ يبذل جهدا كبيرا في التركيز والاهتمام بالدرس الفلسفي فانه غالبا مايستوعب محتوى الإشكاليات المطروحة ولكن نلاحظ أن التعثر كثيرا ما يبدو في التعامل مع السؤال الفلسفي بشقيه النص والمقال.

**أ-النص:** إذا اعتبرنا أن النص الفلسفي يشكل أفقا رحبا لاكتساب المتعلم كفاءات متعددة منها المطالعة الفلسفية, التحليل السليم وتطوير الحس النقدي لكننا نلاحظ أن مستوى تلاميذنا اللغوي والنقدي وضعف القدرة التحليلية التركيبية كثيرا ما يحول دون ذلك.

**ملاحظة:** مقارنة بين نتائج الفرض الأول ونتائج الاختبار الأخير بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة نلاحظ تطورا على مستوى هذه الكفاءات نرجعه إلى التمرين المستمر الذي يكفله الحجم الساعي.

**ب-:المقال الفلسفي:** من بين أهداف المقال الفلسفي إبراز كفاءة المتعلم في:

**ا-استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية:** ذلك أن الضعف اللغوي كثيرا ما ينجر عنه ضعف في الموضوع الفلسفي ويكون عائقا أمام الإنشاء الفلسفي وهذا ما ينعكس على تراجع كفاءة النقد والتقييم إذ يشعر التلميذ بصعوبة

في تحصيل هذه الكفاءة لاسيما المبتدئون منهم في دراسة المادة لأن قدرة الاستيعاب لديه كانت على مر تاريخه المعرفي تقيس قدرة البعد ألاسترجاعي(الحفظ) أكثر من المناقشة والتجاوز.

كيف يمكن تجاوز هذا العائق ؟ :يتحدد ذلك في رأينا من خلال:

1-تفعيل المطالعة في بعدها الأدبي وفي بعدها الفلسفي والحرص على ذلك فلا يمكننا فصل تراجع المستوى عن تراجع المطالعة في شتى المستويات.

2- تجاوز الحل الكارثي والذي يبرز في حفظ المقالات المطبوعة والجاهزة التي عادة ما يلجأ إليها التلميذ نظرا لضعف مستواه والبديل في رأينا هو تعلمه مهارة التحليل والتفكيك وإدراك حدود الأطروحة وبالتالي تطوير الروح النقدية والتأملية في أعماقه لكن هذا لا يكفله إلا وعي المعلم لهذا البعد وكذا حجم ساعي مناسب وعدم كثافة المشكلات المطروحة.

ما مدى تقبل التلميذ للمادة وبالتالي نجاحنا في بلوغ الكفاءات المنشودة؟ :

1-يلاحظ المدرس للتلاميذ المنتمين للشعب التالية آداب وفلسفة- علوم تجريبية –تسيير واقتصاد اختلافا واضحا في الإقبال والتعامل مع المادة وهذا ما تحدده العوامل التالية:

أ-المعامل الذي يحدد هذا التعامل والذي يختلف في الشعب المذكورة من اثنين إلى ستةفي شعبة أداب وفلسفة السنة الثالثة.

ب-الفلسفة تعتبر مادة غريبة ومجهولة بالنسبة للشعب النهائية التي لم يحض التلميذ فيها بإمكانية دراستها في السنوات السابقة مما يجعله كثيرا ما ينفر على هذه المادة الدخيلة على مساره الامتحاني وبالتالي فالتفكير في إدراج حصة تمهيدية في السنة الثانية يصبح أكثر من ضرورة.

ج- توزيع الحصص الأسبوعية في التوقيت الأسبوعي للقسم غالبا ما يجعل المواد ذات المعامل الأقل مسائية أو في نهاية الفترة الصباحية وبالتالي فكثيرا ما تخصص مادة الفلسفة ضمن الحصص المدرجة في نهاية الفترة اليومية بالنسبة للشعب العلمية والتسيير والاقتصاد مما يقلل من إقبال التلميذ علي إنجاح الكفاءات المرغوب تحقيقها.

د- إن كثرة عدد التلاميذ في القسم والذي قد يتجاوز الأربعين تلميذا لا يمكن الأستاذ من الوصول إلي ثمرة الدرس من خلال حوار مؤسس مع تلاميذه ,فهذا كثيرا ما يعيقه في التوصل إلى بلوغ الكفاءات المرجوة والبديل تقديم الدرس في شكل نظريات ومعلومات جاهزة ضمانا لإنهاء البرنامج وحفاظا على الهدوء.

كيف نشجع التلميذ علي الإقبال علي المادة والتوصل بشكل أفضل إلي تحقيق الكفاءات المبتغاة ؟ في اعتقادنا بإمكاننا ذلك من خلال :

1-زرع الثقة في نفس التلميذ بقدراته ومهارته القابلة للتطوير وبالتالي بناء تحليل فلسفي متوافق ومتجانس.

3- من الضروري أن يقتنع التلميذ أن الدرس الفلسفي إنما يهدف إلى تمتين العلاقة والتداخل بين جميع الأنشطة التعليمية وبالتالي فالفلسفة تمكنه من استثمار معارفه التي التي درسها أويعيشها لتعزيز أو إبطال أطروحة فقد يستثمر ما درسه في التاريخ حول مجازر الاستعمار لتعزيز البعد الميكيافلي في السياسة, كما لا يمكنه تحديد الارتباط بين النتيجة والمقدمات دون استثمار درس في الرياضيات مثال(حل الدوال بدءا بحساب مجموعة التعريف إلي رسم المنحنى البياني فالحجج يملكها التلميذ لكن علينا توجيهه لكي يحسن صياغتها في إنشاءه.

4- وأخيرا نعتقد أن تلميذنا لا يمكن أن يتقبل مادة الفلسفة إلا إذا تقبل أستاذ الفلسفة في بعده الإنساني والمعرفي فمن الضروري أن يكون أستاذ

**الفلسفة متميزا تميز الخير والجمال ليس من منطلق المثل الأفلاطونية بل من منطلق التفوق في التأسيس لعلاقة فضلى مع المتلقي.**

**(*) أستاذة التعليم الثانوي، ثانوية بن زيان الشعاعي، سيدي علي ،مستغانم**

## الإحالات :


1- أ.د.جودت أحمد سعادة، أ.د عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2011، ص191.

2- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنمية، المكتب الجامعي الحديث، السكندرية 1997، ص26.

3- المصدر نفسه، ص32.

4- المصدر نفسه، ص32.

5- أ.د جودت أحمد سعادة، أ.د عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرس المعاصر، ص166.

6- كريستيان بوسمان، فرانسوا زماري، جزافي روحي وآخرون، ترجمة عبد الكريم غريب، أي مستقبل للكفايات، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ص3.

7- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، الفلسفة مدرسة للحرية، باريس ، 2009، الطبعة الأولى، ص200.

8- المصدر نفسه، ص89.

9- كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ص3.

10- *Philipe perrenoud.28 -12-2013-L'approche par compétences une réponse a l'echec scolaire-www.unige.ch\fapse\sse\teachers\perrenoud.*

11- أ. حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر ، ص7.

12- المصدر نفسه ص28

13- جمال ين الدبوقلي حسن، حسين بن عبد السلام وآخرون، إشكاليات فلسفية السنة الثالثة ثانوي للشعب رياضيات، علوم تجريبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص41.

14- كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ص5.

15- كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ص19.

16- (**)- ولد بتلمسان في بداية القرن 15، صاحب مصباح الأرواح في أصول الفلاح، وله في منطقة توات (ولاية أدرار) مشاحنات ضد اليهود، ووقع بينه وبين جلال الدين السيوطي نزاع في علم المنطق، توفي بـ "توات" ودفن بها 1503م.

17- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون، إشكاليات فلسفية، ص44-45.

18- كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ص27.

19- مديرية التعليم الثانوي التقني، المنهاج والوثيقة المرافقة 2006- 2007- ص21.

20- جوالبم دولز، ادمي أولاني وآخرون، ترجمة عز الدين الخطابي، عبد الكريم خطابي، لغز الكفايات في التربية منشورات عالم التربية، الدار البيضاء ، ط1، ص27.

21- أستاذة (د- س) تاريخ التصفح 12/28/ 2013 ,تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، *www.djelfa.info.vb/show/hread-php*

22- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، الفلسفة مدرسة للحرية، باريس 2009ص17.

23- المصدر نفسه، ص46.

24- توصيات الملتقى التكوين ليوم 2013/02/19 بثانوية لطفى لمادة أساتذة التعليم الثانوي حول: "آليات تحضير الدروس وإعدادها".

25- كريستيان بوسمان وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ص27.

26- اليونيسكو، الفلسفة مدرسة للحرية، ص17.

27- مديرية التعليم الثانوي التقني، المنهاج والوثيقة الرافقة ، ص16.