مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية
ISSN 2170-0370/E-ISSN 8127-2710
المجلد 14،العدد01 – 2023 / ص ص:24- 34

سؤال الحداثة في تعليمية الفلسفة بالجزائر

The question of modernity in the teaching of philosophy in Algeria

وفاء برتيمة *

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة باتنة 1، philowafa25@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2021/04/29 ؛ تاريخ القبول : 2022/06/13 ؛ تاريخ النشر : 2023/01/31

الملخص

منذ منتصف القرن الماضي تقريبا عزمت الجهات الرسمية لقطاع التربية والتعليم و قطاع التعليم العالي والبحث العلمي على إحداث قفزة نحو المستقبل، تشخص عقبات الحاضر و تتجاوز انغلاق الماضي، من أجل حداثة المناهج والمواد المعرفية؛ للنهوض بقطاع التعليم بمختلف تدريجاته العلمية ،وذلك بقطع الصلة مع طرائق التعليم التقليدية والتوجه نحو مشروع أكثر فاعلية ومرونة ، وقد مس هذا التغيير والاستثمار الإصلاحي جل المواد التدريسية منها مادة الفلسفة -تأكيد على أهمية فلسفة الفعل التي تنقل المعلم والتلميذ معا من عالم التصور المجرد إلى مجال الخبرة التداولي ، فديداكتيك الفلسفة تجعل المتعلم محور مركزيا في الحوار و تعتبره شريك الفعل الفلسفي في تأسيس أرضية الدرس و أهدافه للكشف عن مهارة المتعلمين ومدى تكيفهم مع مقومات الفعل الفلسفي-المفهوم،أشكلة، حجاج-في دلالاته الوظيفية ؛لذلك تمحورت أهداف هذه الدراسة الموسومة ب: تدريسية الفلسفة في المنظومة المعرفية المستحدثة في الجزائر إلى التأكيد على تكامل المهام التعليمية بين الأطراف الفاعلة في صناعة الدرس وربطها بمجال الخبرة التداولية (المعلم،المادة المعرفية ،المتعلم أهمية نظام المقاربة بالكفاءات ونجا عته الميدانية ،و قد فرضت طبيعة الدراسة المنهج التحليلي كأداة تفكيك ونقد وبناء للمعارف وربطها بالنتائج العملية لموضوع الدراسة ؛وهذا من أجل الظفر بجملة أهداف حيوية تخص المجال التكويني للمتعلم و تجلياته السلوكية في ممارسة المتعلمين لمعطيات الدرس النظرية.

الكلمات المفتاحية: تعليمية؛ فلسفة؛ حداثة؛ مناهج؛ المعرفة

Abstract

Almost since the middle of the last century, the official authorities of the education sector, higher education and scientific research have decided to make a leap towards the future, that diagnoses the obstacles of the present, and goes beyond the closure of the past for the modernity of curricula and knowledge materials, to promote the education sector in various scientific phases, by severing the link with traditional teaching methods and moving towards a more effective and flexible project, and this change and reform investment has touched most of the teaching subjects, including philosophy - an emphasis on the importance of the philosophy of action that moves the teacher and pupil together from the world of perception Abstract to the field of deliberative experience, the field of philosophy makes the learner a central focus of the dialogue and considers him the partner of the philosophical act in establishing the ground of the lesson and its objectives to reveal the skill of the learners and the extent to which they adapt to the elements of philosophical action - concept, ashkela, pilgrims - in its functional connotations, so the objectives were centered This study, tagged with: Teaching philosophy in the knowledge system developed in Algeria to emphasize the integration of educational tasks between the actors in the lesson industry and linking it to the field of deliberative experience (teacher, cognitive material, learner) and the importance of the competency approach system and survived its field adjection The nature of the study imposed the analytical approach as a tool of dismantling, criticizing and building knowledge and linking it to the practical results of the subject of the study, and this is in order to achieve a number of vital objectives related to the formative field of the learner and its behavioral manifestations in the exercise of the data of the theoretical lesson.

Keywords: Education; philosophy; modernity; curricula; knowledge.

* وفاء برتيمة

مقدمة :

يندرج انشغالنا المعرفي حول حداثة تعليمية الفلسفة في الحقل التربوي التعليمي وطبيعة انعكاساته على البحث العلمي والتعليم العالي؛ سعت الجزائر منذ أزيد من عشرون -20-سنة على نحو حثيث من أجل اجتثاث العقبات والعوائق الابستمولوجية والمنهجية التي تتخلل طرائق التدريس وموادها المعرفية لكسر نمطية الأداء و السرد التاريخي للمعرفة، وقد هللت عقول عدة من الخبراء والنخبة لنوايا التغيير والتجديد على مستوى قطاع التعليم بمختلف مستوياته من أجل تحقيق حداثة روحية ومادية تراعي رفع مستوى الأداء لشركاء العملية التعليمية ومسايرة التقنية والتقدم مع الحرص على تنفيس البرامج والمقررات وتنويعها وانسجامها ،وأمام هذا التحدي الذي يهدف إلى كسر أغلال الطرق التقليدية اتجهت الجزائر إلى التنفيذ الإجرائي لمشروع إصلاح المنظومة المعرفية لمراعاة طموحات الأجيال وخدمتها ،وقد مس هذا كافة المواد التعليمية ؛ومنها: الفلسفة حيث تم إخراج الفلسفة في النظام المستحدث من ثوب التاريخ،أي السرد والتلقين و المفردات اللغوية إلى الممارسة الفعلية لها من خلال ربطها بالمجال التداولي وتقديم عامل الخبرة الأداتية وإنتاجية المعرفة في سبيل التجديد والإبداع والمحافظة على خصوصية الفلسفة المعرفية وشموليتها الوظائفية على اعتبار أنها أسلوب ولون من الحياة العقلية التي يجب أن تتزواج وقضايا الواقع،حيث يذلل فهمها للجميع، حيث تم دكدكتها،أي إخضاعها لمنطقها الطبيعي وهو ديدا كتيك (didactique) الفلسفة وفق شروط تراعي الكم والكيف و الإمكانيات التعليمة للأطراف الشركاء في التأسيس المعرفي و المنهجي لها،ومنه يتمشكل سؤال بحثنا في الآتي:كيف تمت عملية استحداث تدريس الفلسفة في النظام التعليمي المستحدث بالجزائر؟ هدفت الدراسة إلى الكشف عن النقلة النوعية في وسائل تعليمية الفلسفة ومدى تماشيها مع كم المقرر و كيفه وفق مخطط زمني هادف ، فرضت طبيعة البحث المنهج التحليلي حيث قمنا بتحليل الأفكار والنظريات الفلسفية والمواثيق البيداغوجية التي تكفل مواد الإصلاح التعليمي من أجل المقاربة بين ماضي الفلسفة وحاضرها التعليمي و خط تطلعاتنا في الأفق المعرفي بما يخدم الأجيال موضوعا ومنهج .

1.I- آليات تدريسية الفلسفة في المنظومة المعرفية المستحدثة: يؤكد خبراء التربية والتعليم و العلائق البيداغوجية على أن الهدف الأول والأخير من تعليمية أي مادة هي الطريقة الناجعة لتقديم درس تتفاعل فيه الأقطاب الثلاثة (معلم ،متعلم، الدرس) ولكن لنجاح هذه العملية التعليمية ينبغي مراعاة عدة مبادئ لضمان التدريس الجيد وهي:«أن يراعي المعلم الأهداف من الدروس بوضوح ويحددها، ويعد موضوع الدرس وينظمه في دفتره الخاص بكامل خطواته، ويلجأ -إلى إثارة ميول الطلبة ويحفزهم على العمل مما يضفي الحيوية والتجديد على التدريس ويساعد على نجاح العملية التعليمية من خلال تعزيز مثابرتهم الفردية والجماعية بهدف تنمية فعل التواصل المعرفي والأخلاقي بينهم وتنمية شخصيتهم في جوانبها الأساسية النفسية(عقل ووجدان) والاجتماعية والثقافية و القيمية، وكما ينبغي مراعاة الانتقال من المحسوس إلى المعقول ومن الجزئي إلى الكلي ومن المحلي إلى العالمي من خلال حث المتعلمين على مشاهدة أفلام وثائقية معرفية وفلسفية تستنطق انتباه

المتعلم كمشاهد ومحلل وناقد ومكتسب لخبرة معرفية ، وهذا التدرج هو عنصر:«التشويق»[1]،(رافع محمد،دس،صفحة52)،الذي يحرك دوافع الفضول وحب المعرفة والتعلم ؛كما ينبغي مراعاة الفروق الفردية أثناء عملية التعليم :«المعلم الناجح يراعي تفاوت تلاميذه من الضعيف مرورا بالمتوسط وصولا إلى الممتاز بطرق مختلفة كل بمنطقه، وهذا يقتضي تنويع طرق التدريس والوسائل التي تساعد على ذلك»[2]،(رافع محمد،دس،صفحة53)،واستخدام نفس الطرق هو فشل للعملية التعليمية، وبذلك تعتبر طرق التدريس من ضمن العوامل التي تساعد المعلم على أداء عمله التعليمي، ونحن نعلم أن طريقة التدريس هو مجموع خطوات أو مراحل يمر بها الدرس أو الحصة التعليمية، لكن المهم في هذه العملية هو تفاعل المعلم والمتعلم، ويكون الحوار بدرجة كبيرة أفقي لا عمودي (من المعلم إلى المتعلم) مع مراعاة منهج الحوار والكفاءات المختلفة للمتعلمين من أجل الوصول إلى الحد الأقصى للإشباع المعرفي وربطها بفلسفة الفعل من خلال الممارسة العملية أو الإجرائية حتى نحقق كفاية الهدف المعول عليها ونجاح الفكرة و أثرها المركب -عقلي ،وجداني ،اجتماعي،أخلاقي– وهذا الجهد المشروع يتوقف على إمكانيات المعلم البيداغوجية والتعليمية واستعدادات المتعلم النفسية درجة أولى ومؤهلاته المعرفية والثقافية.

إن معنى الديداكتيك –التعليمية- لا يتجلى في ممارسة المتعلم إلا من خلال تفعيل الخبرة التي تشمل التربية والبيداغوجيا والمنهج التجريبي الذي يكسب المتعلم الخبرة بفعل التطورات الرهيبة في ميدان العلم والأداتية حتى ينتقل المتعلم من الفهم النظري إلى محاولات ربطه بالواقع إجرائيا، إذ نجد في عام (1657) العالم التربوي "كامنسكي"(**kamenskis**) يشير في كتابه :الديداكتيكا الكبرى إلى أن التعليمية تشمل فن التعليم والتربية معا،إذا لا يمكن تصور طرف دون حضور الأخر فالتعليم يشكل ظهر التعليمية في حين التربية تشكل وجهها يقول:«الديداكتيك فن التعليم العام لجميع مختلف المواد التعليمية وهي ليست للتعليم فحسب بل فن لتعليم التربية»[3]،(الدريج ،2003،صفحة22)، وهذا مانجده مع **"جونديوي"(jon Dewey**1859-1952) الذي ربط التربية بالممارسة العملية والخبرة إذا لا يعتبر معيار الفكرة الناجحة مدى مطابقتها للواقع وخدمتها للفرد والمجتمع أي التربية عنده:« ليست إعداد للحياة فحسب وإنما هي الحياة نفسها »[4]،(الفارابي و آخرون ،1997،صفحة 77)،كون العملية التعليمية تجمع بين الفكر والممارسة ولا يمكن تصور ديداكتيك خارج واقع التمرس والتمرن والتدريب والمحاولة والخطأ إلى بلوغ الفكرة الناجحة في واقع المتعلمين؛يقول **"كانط"**:«إننا لا نعلم الفلسفة بقدر ما نعلم التفلسف»[5]،(غبار وآخرون،2013، صفحة4)،حيث عمل**"كانط"**خلال القرن(18م) علىبلورة فكرة عقلنة الفعل البيداغوجي؛ فقد دعا وهو ينتقد عقم التعليم المدرسي السائد في عصره إلى عقلنة

الأساليب البيداغوجية الموظفةفي التربية المدرسية كي تصير تربية فاعلة وقادرة على إنتاج إنسان فاعل أكثر منه مفعول به،يقول في هذا الصدد: «ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقولا ومنظما إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها»[6]،(غبار وآخرون،2013، صفحة5) ويتوقف هذا على إيجاد آليات وأدوات لتطوير الفعل التعليمي يوازن بين المحتوى المعرفي لطبيعة المادة التعليمية وإمكانيات تحققها أو مقاربتها للواقع؛وهذا لا يتم إلا من خلال عملية التربية التي وصفها المؤسسين الأوائل للبيداغوجيا أو التعليمية أو الديداكتيك بالفن لدقتها ونظامها وعلميتها الموضوعية كما ذكرناه سابقا؛ لذلك يلح**"كانط"**على ضرورة تحول البيداغوجيا إلى دراسة علمية:«فداخل فن التربية تتحول آلية التربية إلى علم وبدون ذلك لن يصبح فن التربية ٍ أبدا عملا مقننا ومتماسكا وسيصبح بإمكان كل جيل تقويض ما بناه الجيل السابق»[7]،(المنصف ،2006، صفحة57)، وتتجلى مهارة المتعلم في تطبيق خبراته المكتسبة من خلال تفعيل جملة خصائص مهمة ومركزية هي:

- **الفعل**: أي قدرة المتعلم على الفعل، وإنجاز نشاط بصورة جيدة، مع إدراكه لفائدة التعلم والنشاطات الأكثر توافقا مع المقاربة بالكفاءات (إنجاز مشاريع، إيجاد حلول لمشاكل معقدة، إعداد تقارير... الخ).
- **الفهم**: إذا كان مفهوم الكفاءة يركز على الأداء والإنجاز فإن الجانب الخفي في هذا الموضوع يتمثل في استيعاب المعارف وتوظيفها بشكل مناسب، فلا يمكن للمتعلم أن ينجز فقرة صحيحة من غير إلمامه بالقواعد.
- **الاستقلالية**: تتجلى مظاهر اكتساب المتعلم لكفاءة ما في النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء، وليس هناك من مؤشر يدل على حصول إدماج التعلم غير الاستقلالية.[8]،(بن بريكة ،1994،ص71)

2.ا- أهمية العملية التعليمية في تحقيق أهداف التعلم

هيكل الدرس الفلسفي: يقوم الدرس الفلسفي على عناصر أساسية لإدارة العملية التعليمية وهو :(الأستاذ المحاوِر والمتعلم المحاوَر)ويعد الحوار أداة للتنظيم العملية التعليمية والتعليمية وفق خصائصه التوليدية والتحليلية التي تعكس طبيعة الفلسفة العقلية وميزات التفلسف الذي يعد عصب الحوار، إذا يعبر عن جملة من الأسئلة ذات الصلة بالموضوع المراد البحث فيه وبطرق متنوعة تنوع قدرات المتعلمين وتباين مستوياتهم الثقافية ومواقفهم الإجرائية أو المهاراتية .

يعد السؤال في الدرس الفلسفي بمثابة تخصيب للعقل المتلقي نحو كسر الإبهام والدخول في عالم التكشف ودلالته المعرفية على اعتبار أن الفلسفة معرفة عقلية تبحث في كل الأشياء والموجودات للوصول إلى عللها الأولى وفق منهج استنباطي استدلالي عقلاني؛ وهذا يتوقف على جنس الأسئلة المطروحة والمثارة في صيغ متعددة

ومتفاوت حسب درجة التعقيد والشمول بين مشكلة وإشكالية تارة ولا يكفي الموجه في عملية بناء الدرس الفلسفي بالجواب، بل يعمل على تحويل كل إجابة مهما كانت طبيعتها وقيمتها لسؤال أخر، لأن مهمة الفلسفة توليدية إبداعية تواصلية واستمرارية، كما أن الأسئلة في الفلسفة هي من تدغدغ سبات الفكر نحو أنوار الحقيقة في معنى القول الشائع "لكارل ياسبرس" (Karl Jespers)(1883 – 1969) إن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة وينبغي أن تتحول كل إجابة إلى سؤال جديد،وهذا يبرهن على ماهية الفلسفة حسبه وهي:«عملية تواصل مستمر مع الكائنات، وأن ماهية الفلسفة تكمن في البحث عن المعرفة لا في امتلاكها، إلا أن الفيلسوف يخطئ عندما يخون هذه الأصالة وينحدر إلى مرتبة ومعرفة عقدية مقبولة في تعابير نهائية معدة للانتقال بالتعلم والتعليم كمذاهب مكتملة إن من يتفلسف يكون دائما على درب الحقيقة، فالأسئلة هي أكثر أهمية من الأجوبة وكل جواب دائما بمثابة سؤال جديد»[9]،(ياسبيرس،2007، صفحة 15)،كما يصف "هايدغر"(1889 – 1976) مرونة الفلسفة في التعامل مع معضلات الحياة بـ: «بيت الكائن»[10]،(الأهواني،1947، صفحة 9)؛وهذا تعبيرا على أنها وسيلة حيوية للتفاعل مع الأفراد والجماعات والمحيط مما يعكس مرونة الفعل الفلسفي وقابليته للتكيف والبحث عن سبل التغير والتجديد، في حين يرى باحث أخر التدريس بأنه :«عملية تعليمية يهدف منها المعلم المكوّن إلى إكساب المتعلم استراتيجيات التعلم التي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات ويعمل المتعلم المكونّ على استيعابها وتوظيفها وتقويمها ويختلف مستوى فاعلية التدريس باختلاف الإستراتيجية المتعبة »[11]، (بن بريكة ، 1994، صفحة 36).

3.1. مراحل العملية التدريسية:تمر العملية التدريسية بثلاث مراحل هامة هي : التخطيط،التنفيذ،التقويم يمكن شرحها في الآتي :{

أ-التخطيط : يمثل المرحلة التي تسبق التدريس وفيها يحدد المدرس الأهداف التعليمية ويحلل محتوى المادة المدرسّة ويدرس خصائص الفئة التي يُدّرسها ويخطط للتدريس بصفة عامة وفي هذا المنوال يسعى المعلم للإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية : لماذا أدرس ؟ ماذا أدرس ؟ ومن أدرس ؟ يعني رسم خطة الدرس نظري وإجرائيا

ب- التنفيذ: يمثل مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم من أجل تنفيذ العملية التدريسية بصورة فعالة ويسعى هنا للإجابة عن سؤالين أساسيين : كيف أدرس ؟ بأي وسيلة أدرس ؟

ج-التقويم: ويمثل العمليات التي من خلالها نقوّم مدى تحقق الأهداف التعليمية وذلك بقياس تقويم و أداء المتعلم ، وتقويم العملية التدريسية والتعليمية ككل ويسعى هنا للإجابة عن سؤال أساسي: ما مدى

تحقيق الأهداف التعليمية ؟}[12]،(بن بريكة ،1994،صفحة 42)، حيث يؤدي المعلم مهمة التدريس من خلال مداخل أو نماذج مختلفة ويتضمن كل مدخل مجموعة من الطرائق وتضم هذه الطرائق مجموعة كبيرة من المهارات.

4.1. مهارات المواد التعليمية: تشترك المواد التعليمية في العديد من المهارات وتنفرد كل مادة تعليمية بمهارات خاصة بها منها :

أ- مهارات خاصة بالتخطيط :[مهارة تحديد الأهداف التعليمية مهارة تحليل محتوى المادة التعليمية ، مهارة تحليل خصائص المتعلم مهارة تحضير وتخطيط الدرس]

ب-مهارات خاصة بالتنفيذ :[مهارة عرض الدرس ، مهارة إدارة المناقشة ، مهارة إدارة الفصل .....]

ج-مهارات التقويم : [مهارة إعداد أسئلة الامتحان ، مهارة ربط التقويم بالأهداف] [13]، (بن بريكة ،1994،صفحة 37)، لكن بمأن التعليمية هي فن استدراج التلميذ لاكتساب فكرة ما أو أداء عمل ما أو كفاية ما وكأن بذلك التعليمية تطرح سؤال: ما هي الطريقة المثلى لإنجاز درس ديداكتيك فلسفي؟وكون الخطاب الفلسفي يتميز بمواصفات تفرض إعادة النظر في الدرس الفلسفي والانتقال من الاعتقاد انه ركام من المعارف السكونية والجافة ؛وجب تلقينها مباشرة إلى المتعلمين إلى مرحلة بديلة ومغايرة يكون الدرس الفلسفي فيها عبارة عن إشكالات ومفاهيم ومنطق محاججة؟؛ كيف نجعل من المتعلم متفلسف حقا؟ أو بعبارة أخرى كيف نجعل المتعلم يمارس فعل التفلسف هذا يتم من خلال وسائل ديداكتيكية تقدم الكفاءة وتحقق الكفاية كغاية

2. الوسائل الديداكتيكية ودورها في عمليات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتحقيق الكفايات:

1.2 معنى الوسائل الديداكتيكية: :« وسائل ضرورية وهي جزء من العملية التعليمية التعلمية الكلية، المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ»[14]،(حمداوي ،2015، صفحة 66).

2.2 أنواع الوسائل الديداكتيكية: يمكن حصرها فيما يلي:{

*الوسائل اللفظية (الشرح- الأمثلة- السرد- الوصف- القياس- الأمثال- التشبيه- التوضيح- التفسير-البيان- الاستشهاد...)

*الوسائل البصرية(الخطاطات- الجداول- المبيانات-الصور- الخرائط- الأيقونات- المنحوتات- السبورة- الكتاب الكتب- الأشكال المادية- الرموز- اللوحات...)

*الوسائل التكنولوجية المعاصرة (الراديو- المسجلة- التلفزيون- الفضائيات- السينما- الحاسوب- الإعلاميات- السبيرنطيقا- البرمجيات- الأشرطة- الفيديو- أدوات التصوير-...)}[15]، (حمداوي ، 2015، صفحة 67).

3. **دورالمعالجة الديداكتيكية في الدرس الفلسفي التطبيقي (مقال، نص)**

1.3 : المقالة الفلسفية : «هي رؤية تحليلية تأليفية وبرهبانية نقدية لإشكالية نظرية أو عملية عامة يبرر طرحها تناقض مبادئها أو تهافت نتائجها أو تأكد برهانها أو صعوبة حسمها فلسفيا أو تراجع أهميتها ...ولا تعتبر المقالة الفلسفية ضربا من الكتابة العفوية التي توجهها انفعالات نفسية أو أحداث اجتماعية عارضة و إنما هي مقاربة إشكالية موجهة ومحددة وفق ما تقتضيه بنية الموضوع والعلاقة بين مفاهيمه والفرضيات التحليلية أو النقدية التي يدعوإلى إعادة فهمها أو توضيح حدودها »[16]، (الكلاعي،2005،صفحة10) ؛فالمقال الفلسفي هو نوع من الممارسة الفكرية لمقاربة إشكالية ومنهجية تختلف من موضوع لأخر حسب بنيته التعقيدية لذلك تتعدد المقالة الفلسفية بحسب نوع الوضعيات الإشكالية المطروحة هي أنواع الجدل ، المقارنة الاستقصاء بنوعيه الرفع والوضع أو الاستقصاء الحر ؛تهدف المقالة لتفعيل الممارسة الديداكتكية لفعل التفلسف لتمكين المتعلم من توظيف خبراته السابقة التي اكتسبها في الدرس النظري في انجاز المقالة لاختبار قدرته الفكرية المعرفية والمنطقية واللغوية والتعبيرية والأسلوبية ومدى احترامه لعامل الزمن في التحكم في توزيع معارفه المفاهيمية والتحليلية والتركيبية أو الاستنباطية.

2.3. النص الفلسفي و أبعاده الوظيفية

هو:« بناء نظري مفهومي وإشكالي منهجي يثير بمفاهيمه وبطرقه في الحوار أو ي الحجاج والاستنتاج قضية فلسفية عامة إما بغرض الكشف عن تهافت مبادئها وبالتالي إعادة فهمها وتأسيسها أو بغرض التفطين لأهميتها وراهنتيها.فكل نص فلسفي محكوم على هذا النحو بأغراض نظرية ونقدية معلنة كانت أو مضمرة ولا ينفصل النص بوجه عام عن النسق الذي ينتمي أو عن المؤلف الذي أقتطع منه، ولكنه لا ينحصر رغم ذلك ضمن الحدود التاريخية والنظرية للنسق بل يستجيب لراهن الإنسان وتعددانشغالاته»[17]،(الكلاعي،2005،صفحة142)، ؛ فالنص الفلسفي يمنح الطالب ممارسة ديداكتيكة حرة لكن ممنهجة وهادفة في التعامل مع حيثياته وعلائقه النسقية المختلفة ، فهو عبارة عن مادة معرفية خام تعبر عن أصل ومصدرية الفكرة من صاحبها ويهدف التمرس على طريقة معالجة النص الفلسفي لإكساب المتعلم مهارة تفكيك الفكرة وتأويلها ومقاربتها بغيرها من الأفكار سواء في حقل الاختلاف أو الإتلاف الدلالي والبر هاني أو الحجاجي، وهو:«فرصة

لإكساب المتعلم كفاءات متعددة منها القراءة الفلسفية كالتحليل السليم والاستماع إلى رأي الغير والروح النقدية الانطلاق منه كمشروع لبناءمقالة»[18]،(الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة لسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب ،2008/2007،صفحة 22)؛ يؤكد الكثير من الخبراء على دور المثال في الدرس الفلسفي النظري أو التطبيقي خاصة –النص- لأنه يمثل مرحلة نقل من الانغلاق السميانطيقي إلى الانفتاح الانطولوجي ذلك أن المثال يعتبر: « مكونا أساسيا من مكونات النص الفلسفي مثله مثل مكونات أخرى كالحجاج، والتحليل والتركيب، والتساؤل والنقد فالمثال تتحدد وظيفته في النص الفلسفي في مساعدة الفكر في سد نقص فيه، ويتمثل النقص هنا في التجريد والتعقيد مما يجعل المثال يلعب في هذا المستوى دور الإيضاح والتبسيط عن طريق التشخيص، إذ أن الصورة التشخيصية تلعب دورا أقوى من التجريد في عملية التبليغ»[19] ،(رويض ،2013، صفحة 3.)؛ بمعنى الانتقال بذهن المتعلم من الصورنة إلى مقاربات التمثيل الواقعي يقول"كوسيطا"(coussuta):«الانغلاق السيمانطيقي للحقل المفاهيمي الفلسفي هو مطلب منهجي غير أن الفيلسوف لا ينحبس مع ذلك داخل خطاب مجرد، إن البعد المرجعي المفهوم هو البعد الجوهري الذي يتيح الانفلات من التقابل الثنائي بين عالم التجريدات وعالم الحقائق الواقعية»[20]، (رويض ،2013، صفحة 31)؛ وهذا يتوقف على مدى استيعاب العملية الديداكتيكة في جوانبها الإجرائية ومنه يحظى النص **الفلسفي بأبعاد وظيفية متكاملة يمكن رصدها في** الآتي:

أ-الوظيفة الديداكتيكية وتتعلق بتيسير عملية الفهم وتسهيل عملية التبليغ والإفهام لدى المتلقي أو القارئ مما يعمل على تحقيق هدف فلسفي أساسي وهو تغيير أو تعديل وجهة النظر الابتدائية المفترضة لدى القارئ غير المتفلسفواستقطابه نفسيا وتمكينه من فهم النص الموجه إليه، ومن هنا فإن كل فلسفة تشغل التمثيل من أجل الإيضاح والشرح قصد تسهيل الفهم.

ب-الوظيفة الانطولوجية: من خلال الإحالة على الواقع المعيش بشكل كلي، فالأمثلة تقوم هنا بتقديم السند الأنطولوجي(الواقعي) للنص الفلسفي.

ج- الوظيفة الاكتشافية:هنا يتخذ المثال كمناسبة للصياغة المفاهيمية أي للتعميم، أو دمج الخاص في العام، يشتغل المثال هنا كأداة للاستقراء.

د- الوظيفة الاستدلالية أو الإثباتية أو وظيفة إثبات الصلاحية: وتكمن في محاولة الخطاب منح أطروحته طابع الصلاحية والحقيقة} [21]، (رويض ،2013، صفحة 32)؛نستنتج من خلال هذه الوظائف أن المثال ركيزة

.

ووسيلة تمثيلية لنقل الذهن من المجرد إلى الأثر المادي ولو مجازا وعليه تتحدد وظيفته في النص الفلسفي في:« مساعدة الفكر في سد نقص فيه، كما في عملية تقوية الاقتناع والتقبل لدى الآخر، كما يلعب دور الدعم والتأييد ودور التبليغ والإفهام »[22]،(رويض ،2013، صفحة 32)؛أي أن وظيفة المثال ليست تشخيصية بل تتعداها إلى التفسير والتبسيط ويرمز المثال إلى العينة أو الجزء الذي يرتقي من خلاله الذهن للاستدلال عن الكل أو العام لأن من خصائص المثال التوضيح والوضوح لفك إبهام التجريد وتحرير العقل في التحليل .

3.3. الأهداف الخاصة والعامة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات :

بما أن محور العملية التعليمية في نظام المقاربة بالكفاءات هو المتعلم في حين يلعب المعلم دور الموجه لمسار العملية التعليمية فإن الأهداف مشتركة أي تعني بالجانبين منها:«إفساح المجال أمام الطاقات كالقدرات الكامنة لتظهر وتنفتح على الحياة لتعبر عن ذاتها،ربط التعليم بالواقع و الحياة و هذا يكمن في تحويل المعرفة النظرية إلى المعرفة النفعية»[23]،(فريد ،2005، صفحة21)؛ أي التحفيز و خلق الدافع نحو التفاعل والتنافس والإبداع وتكييف كل ماهو عقلي مع مقتضيات الواقع وظروفه إجرائيا لأن المقاربة بالكفاءات مرتبطة بالواقع في المدخلات والمخرجات التعليمية» [24]، (حمداوي ،2015، صفحة 36) ؛ومنه فهي تساعد المتعلم على الاحتمالات ووضع الفروض و التنبوء بحل المشكلات فهي قاعدة ينطلق منها الهدف بمدى قدراته لتوظيفها في الواقع،«تنمية ملكات المتعلم القبلية واكتسابه مهارات بعدية ووجدانية وسلوكية»[25]، (حمداوي ،2015، صفحة 38) ؛ فهي تهدف إلى استغلال قدرات المتعلمين المختلفة وتكييفها مع الوضعيات الإجرائية حتى يكتسب المتعلم مهارات توظيف الفروض العقلية مع متطلبات واقعية وانفعالية .

«تهدف إلى ربط الفكرة بالواقع للبرهنة على مدى نجاحها وصدقها واستمرارها»[26]؛ وهذا ماتهدف إليه التربية الحديثة والمعاصرة التي تأثرت بالمبادئ البراغماتية في التدريس والتعلم والتربية بمعنى لا قيمة للمعرفة أو العلوم مالم تكن لهم نتائج ملموسة على مستوى الواقع والحياة الشخصية فمعيار صدق الفكرة هو مدى نجاحها في الواقع حسب شعارهم النفعي،تهدفإلى:«تشخيص ومعالجة المشكلات السيكولوجية للمتعلمين ، لأن نجاح المعلم في التعلم مرتبط بمدى الفهم السيكولوجي للمتعلمين»[27]،(حمداوي، 2013، ص 46)؛ أي على المعلم أن يحتوي المتعلمين فهما وشعورا لسيطرة على انفعالاتهم وتهذيبها وفق السبل المتاحة بالحوار والدعوة للمثابرة والمكافأة لضمان تصعيد المؤشر الايجابي التفاعلي لا الانفعالي بينهم وفهم من أجل: «إعطاء رؤية

حول مشاكل المجتمع بإنماء وعي التلاميذ حول المشاركة الفعالة في المشاريع الاجتماعية الإيجابية »[28]، (حمداوي،2013، صفحة 49)؛ أي إبراز الكفاءة الأدائية للمعلمين وتفعيلها لمعالجة الوضعيات الاجتماعية والعملية .

خاتمة:

نستنتج مما سبق تحليله في هذه الورقة البحثية جملة من النتائج نوجز منها: أن المتغيرات الايجابية في تعليم ديداكتيك الفلسفة أو تدريسية الفلسفة التعليمية أو الديداكتيك عبارة عن خطة إستراتجية تجمع بين التفكير والممارسة أو القدرة على الإبداع والقدرة على التنفيذ لتكيف مع مختلف المواقف الإجرائية معرفيا وعمليا وأخلاقيا وهي مصطلح تتداخل فيه عدة مصطلحات وظيفية كالبيداغوجيا، التربية ، وكلها تراعي الشروط الايجابية للتدريس والاهتمام بقدرات المتعلم في العملية التعليمية لتجاوز العوائق التي تقف أمام الاكتساب السليم والقويم للمعرفة بفهم عقلاني وخبرة نستطيع تكيفها مع الواقع ومعطياته الضرورية، وهذا ما تهدف إليه خطة إصلاح مواد التدريس في المنظومة المعرفية المستحدثة بالجزائر.

خاصة أن الديداكتيك كشق من البيداغوجيا وعلما مساعدا لها أو مرادف لها يهتم بكل ما هو تعليميتعلمي؛ أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ ودراسة كيفية تسهيل عملية التعليم ؛بمعنى دراسة التفاعل التعليمي– التعلمي بينهم ونتائجه واقعيا ،باعتبارهما شركاء في صناعة المعرفة وتمويلها واستثمارها باستغلال القدرات الفردية والجماعية ورغم هذه المزايا غير أن تشخيصها ميدانيا يثبت أن تدريسية الفلسفة مازالت بعيدة جدا عن آفاق المشروع الإصلاحي المقترح لجملة عوائق منوعة تنتظر مشرط الخبراء وأمانة العقلاء وأجيال تصنع التغيير لا ينظر لها كوعاء يصب فيه الجامع الغير مانع ،لازلنا ننتظر إستراتجية تقدم معرفة الفعل ورفع سقف المستوى المعرفي والعلمي بضوابط تحكم كل أطراف العملية التدريسية للنهوض بواقع الفلسفة المغلق نحو بديل منفتح ومتحرر من خلفيات الإيديولوجية .

- المراجع :

1. الأهواني، أحمد فؤاد.(1947). معاني الفلسفة. ط1، القاهر: دار إحياء الكتب العربية.
2. بن بريكة، عبد الرحمان.(1994). تصنيف طرائق التدريس ضمن كتاب الرواسي –قراءات في طرائق التدريس، تحرير محمد مقداد وأخرون .ط1، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
3. حمداوي، جميل .(2015). مكونات العملية التعليمية التعلمية . ط1. المغرب . شبكة الألوكة .
4. رافع محمد، سماح. (دس) . تدريس المواد الفلسفة في التعليم الثانوي (طرقه ووسائله، وإعداد معلميه) د ط.مصر: دار المعارف .
5. رويض، محمد .(2013). الأمثلة في درس الفلسفة . ضمن نشرة دورية تربوية لأساتذة الفلسفة، التواصل .ج4. المغرب.

6. سهيلة، محمد كاظمي الفتلاوي.(2006).المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل،ط1، عمان:دار الشروق.
7. عبد الحق، المنصف.(2006). رهانات البيداغوجيا المعاصرة -دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية - دط، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق.
8. عبد اللطيف، الفارابي ،وآخرون.معجم مصطلحات علوم التربية. دط، المغرب ، منشورات عالم التربية .
9. فريد، حاجي. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات . دط. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
10. الكلاعي، محي الدين .(2005) . طريقة المقال .قواعد منهجية في تحليل النص والمقالة الفلسفية .مراجعة التيجاني القماطي.ط2. تونس:دار محمد علي للنشر .
11. محمد ،الدريج(.2003). مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية.ط1،الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
12. مليكة غبار، وآخرون.(2013). التواصل الفلسفي -نشرة تربوية فكرية لأستاذات وأساتذة الفلسفة- ع4، المغرب
13. الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة لسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب،(2007،2008) الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
14. ياسبيرس، كارل.(2007). تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية. ترجمة عبد الغفار مكاوي. ط1. بيروت،دار التنوير.