التمثلات الاجتماعية: وتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، مقاربة ديداكتيكية

Representation: Teaching philosophy at the secondary level, Didactic Approach

الفرفار العياشي
Elfarfar elayachi
- جامعة القاضي عياض، المغرب
elfarfarelayachi@gmail.com

تاريخ الاستلام: ../../2020 تاريخ القبول: ../../2020
تاريخ النشر: ../../2020

ملخص:

ترتبط عملية استثمار التمثلات في المجال التربوي بإشكالية عامة تتحدد ملامحها في إدراك تأثير التمثلات -كمعارف قبيلة ونماذج تفسيرية وبنيات ذهنية تساعد الفرد على فهم واقعه المادي والاجتماعي-على سيرورة اكتساب المعارف وبنائها، اقتناعا أن التلميذ لا يأتي غلى المدرسة فارغ الذهن، وإنما يحمل معه تجربته الخاصة في الحياة الاجتماعية في صيغة تمثلات ذهنية، ومعارف قبلية حول واقعه الطبيعي والاجتماعي والثقافي.

إن وقوفنا عند هذا الأشكال في المدرسة المغربية، يجعل من البحث فيه رهانا معرفيا و ديداكتيكيا من اجل البحث في افق الفهم وايجاد صيغ المناسبة لرفع من منسوب الفعالية الديداكتيكية لتدريس الفلسفة.

كلمات مفتاحية:

التمثلات، الاكتساب، العوائق المعرفية، الديداكتيك

Abstract:

The process of investing representations in the field of education is related to a general problem which is determined by the perception of the nature and effect of representations - such as tribe knowledge ، explanatory models and mental structures that help the individual to understand his physical and social reality - on the process of acquiring and building knowledge convinced that the student does not come to school empty-minded ، but carries with him His own experience of social life in the form of mental representations، and tribal knowledge about his natural، social and cultural reality.

Our standing at these forms in the Moroccan school, and our examination of it imposes a cognitive bet in order to research it and explore the nature of the forms in the horizon of understanding and find appropriate formulas to raise the level of educational activity during educational practice based on good investment social representations about the nature of philosophy.

Keywords:

Representations, Acquisition, cognitive obstacle, Didactics.

مقدمة:

اصبح الاهتمام بالتمثلات الاجتماعية -كنسق من المعارف القبلية حول موضوع معين - ودراستها ضرورة لتحديد الخيار البيداغوجي المناسب لتدريس مادة معينة، غير أن دراسة التمثلات ليس بالمهمة السهلة نظرا لطبيعة المفهوم المعقدة.

سيكون من الافضل استحضار قصة تاريخية ذات دلالات عميقة حول العلاقة بين التمثل الاجتماعي وطبيعة الفلسفة، وهي قصة الفيلسوف جول لاشوليي Jules Lachelier الذي تم تعينه في أكتوبر 1860 استاذا لمادة الفلسفة بإحدى ثانويات مدينة تولوز حين بدأ درسه بطرح السؤال الأساسي ما هي الفلسفة؟ بعد تلقيه مجموعة إجابات انتظر تلاميذه الجواب النهائي، لكنهم فوجئوا حين أجاب لاشوليي انه لا يعرف كان الجواب صدمة للجميع سرعان ما ثار أباء وأولياء التلاميذ احتجاجا على أستاذ الفلسفة الذي لا يعرف حتى تعريف ماته.

قصة المفكر جول لاشوليي تثير السؤال هل يمكن اعتبار هذه القصة حدثا خاصا، غير قابل للتعميم ام انها قصة تكاد تكون عامة ترافق الدرس الفلسفي، تتكرر يوميا في كل زمان ومكان، سؤال يبدو إشكاليا وصعبا والإجابة عنه تتطلب مجهودا علميا يسعى غلى تقديم إجابة عميقة ومقنعة حول هذا الإشكال.

اولا: اشكالية الدراسة.

لكل بحث إشكالية خاصة تشكل محوره الرئيسي والاساسي الذي تبني عليه كل الفرضيات المكونة له، فتحديد

الإشكالية لا يقل صعوبة من إيجاب حل لها، فتحقيق ابحاث ميدانية مثمرة رهين بتحديد وصياغة الإشكاليات صياغة دقيقة، تساهم في توجيه البحث وتحديد أهدافه بدق.

إشكالية الدراسة تتحدد وتبني على سؤال مركزي واساسي: كيف تؤثر التمثلات الاجتماعية علي اكتساب المعارف الفلسفية؟

سؤال يحاول تحديد علاقة التفاعل بين فعل الاكتساب المعارف الفلسفية، سؤال يحاول تحديد علاقة التفاعل بين فعل الاكتساب كنشاط تربوي من جهة والسياق الاجتماعي للفعل التعليم، بمعنى أدق كيف تؤثر البنيات الذهنية ذات الحمولة الاجتماعية المحمولة من طرف التلاميذ على فعل الاكتساب، هذا السؤال الاساسي نتفرع عنه بمجموعة أسئلة فرعية تغطي كل جوانب الإشكالية وهي كالتالي:

ما هو مضمون التمثلات الاجتماعية المحمولة لدى التلاميذ حول الفلسفة

ماهي علاقة هذه التمثلات بالسياق السوسيو تقافي والسوسيو اقتصادي لأسر التلميذ؟

طبيعة مردودية التلاميذ الحاملين لتمثلات سلبية أو ايجابية من الفلسفة.

ما هو الخيار الديداكتيكي الملائم اتعامل تربويا مع التمثلات المحمولة من طرف التلاميذ ؟

هذه الاسئلة الفرعية المكونة والمؤسسة لإشكالية البحث تحاول تحديد موضوع الإشكالية التي تحدد العلاقة قائمة بين متغير مستقل(التمثلات الاجتماعية، ومتغير تابع وهو فعل اكتساب المعارف الفلسفية.

وبالتالي دراسة العلاقة التفاعلية بين التمثلات الاجتماعية المحمولة لدى التلاميذ على فعل الاكتساب أي استحضار العامل الاجتماعي والثقافي وتأثيره على النشاط التربوي، والمتمثل في اكتساب المعارف الفلسفية وبالتالي تحديد طبيعة العلاقة السوسيو تربوية الخاصة باكتساب المعارف الفلسفية.

يعتقد العديد من الباحثين ان تحديد الإشكالية لا يقل صعوبة عن يجاد حل لها، بل أن اكتشاف الاشكالية أصعب أحيانا من اكتساب الحل كما أعتقد ذلك تشارلز داروين C. Darwin وهو ما اكده الفيلسوف الأمريكي جون ديوي j.Dewey أنه بصياغة المشكلة تصبح بقية الإجراءات سهلة (زايد 1991 ص 105)، لان الصياغة الدقيقة للمشكلة تمكن من وضع فرضيات مناسبة قصد اختيارها ميدانيا.

ثانيا :فرضيات الدراسة.

إن إشكالية بحثي تتحدد في تأثير التمثلات الاجتماعية على اكتساب المعارف الفلسفية لذا يمكن اقتراح مجموعة من

الفرضيات التي تبدو مناسبة كأجوبة تفسيرية مؤقتة لتساؤلات الإشكالية، على اعتبر أن الفرضية هي خطوة أساسية في منهج البحث العلمي لإيجاد إجابة مقنعة ومؤكدة ميدانيا ومدعمة إحصائيا وتمنح للباحث فرصة: اقتراح عدة تفسيرات تلائم الأشكال المطروح وثانيا: توجه عمل الباحث إلى جوهر الاشكالية، فالفرضية تعني من الناحية الاشتقاقية الشيء الأقل من الاطروحة thèse أو الاطروحة التي لم تدعم بعد تجريبيا أو إحصائيا مما يعني أو إجابة مؤقتة للإشكالية المطروحة، فالفرضية عموما هي ما يعتقد أنه إحصائيا مما يعني أنها عبارة إجابة حقيقية في غياب أدلة مقنعة، مما يدفع الباحث إلى البحث والتجريب رغبة في اختيار هذه الفرضيات بحيث يصبح الواقع هو مقياس الحكم عليها وبالتالي تدعيمها وتثبتها أو تفنيدها وتجاوزها.

وفق المعطيات الآتية الخاصة بطيعة الفرضيات واحتراما لخصوصية الفرضية العلمية بأن تكون قابلة للتطبيق وترتبط بالإشكالية الخاصة بالبحث وتنسجم مع خصوصية الوسط الثقافي لمنطقة البحث، ثم تحديد مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة ريثما يتم تأكيدها أو تفنيدها احتكاما إلى البحث الميداني .

وقد قسمت فرضيات البحث إلى فرضيات عامة وفرضيات وإجرائية.

2-1 الفرضيات العامة

الفرضية الاولى : التمثلات الاجتماعية القبلية لدى التلاميذ وذات الموقف السلبي من الفلسفة تشكل عائقا معرفيا أمان اكتساب جيد للمعارف الفلسفية.

الفرضية الثانية: التمثلات الاجتماعية الايجابية من الفلسفة تشكل حافزا ودعما لا كتساب جيد للمعارف الفلسفية.

الفرضية الثالثة: التمثلات الاجتماعية حول الفلسفة لا تؤثر على عملية اكتساب المعرف الفلسفية كيفما كانت طبيعة التمثلات من الفلسفة.

إن الفرضيات العامة السابقة وما تتضمنه من إشكاليات وقضايا من أن نستشف الفرضيات الاجرائية التالية:

2-2 الفرضيات الاجرائية:

إن التمثلات الاجتماعية القبيلة التي يكونها التلاميذ حول الفلسفة تختلف باختلاف الجنس والانتماء الاجتماعي والشعبة والمستوى.

التمثلات الاجتماعية السلبية تقلل من مستوى اكتساب المعارف الفلسفية وتمثلات الاجتماعية الايجابية ترفع من مستوى اكتسابها.

بعد تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات التي تبدو ملائمة لإشكالية البحث ولو بشكل مؤقت، لا بد من ضرورة رصد وتحديد الاهداف الخاصة بهذا البحث، فعلم الاجتماع لا يستحق نصف ساعة من الدراسة ما لم يساهم في تفسير ظاهرة

اجتماعية على حد تعبير إميل دور كأيهم Durkheim Emile فالبحث يروم إلى تحقيق الاهداف الآتية وهي على نوعية:

ثالثا : اهداف الدراسة

التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بالفلسفة كنمط خاص من المعرفة، وإعادة الفاعلية والاعتبار للفلسفة بعد عقود من التهميش.

دراسة طبيعة التمثلات الاجتماعية من حيث مصدرها وطبيعتها كمساهمة في سوسيولوجيا الثقافية.

دراسة طبيعة العلاقة بين التمثلات الاجتماعية وفعل اكتساب المعارف الفلسفية من زاوية نفسية اجتماعية.

دراسة كيفية وطريقة اكتساب المعارف الفلسفية وتحديد الخيار التربوي الملائم للعامل مع التمثلات الاجتماعية حول مادة الفلسفة.

فقيمة البحث تتحدد بمدى تحقيق الأهداف المسطرة والمعلنة، تحقيق هذه الأهداف رهين باحترام منهجية البحث العلمي، وخصوصا منهجية البحث الاجتماعي مما يفرض تحديد أدوات البحث كعدة تتيح إنجاز البحث ونقله من مستوى التصور إلى مستوى التطبيق.

رابعا: أدوات البحث:

في البحث الميداني ذو الصبغة الاجتماعية يلجأ الباحث إلى الميدان مستعينا بمجموعة من الأدوات رغبة في الحصول على

مجموعة من المعلومات التي تساعد في عملية التفسير وتحليل الظاهرة المدروسة، وتتعدد هذه الادوات بحسب طبيعة المنهج المعتمد وحجم العينة نوع المشكلة

لإنجاز البحث تم اخيار : الاستمارة المقابلة.

اولا: الاستمارة:

فالاستمارة كواسطة بين الباحث والمبحوث وتستعمل غالبا لجمع معلومات لها ارتباط بمشاعر الافراد ودوافعهم وعقائدهم نحو موضوع نحدد مسبقا، وكذلك الحالات التي لا يمكن جمع معلومات فيها عن طريق الملاحظة، فالاستمارة عبارة عن مجموعة اسئلة مرتبطة لموضوع معين ونجاح الاستمارة كأسلوب في جمع البيانات رهين ومشروط بدقة الاسئلة وأن تثير حساسية عند المستجوب، ويمكن اعتماد نوعين من الاسئلة لبناء الاستمارة:

الأسئلة المغلقة أو الموجهة : وفيها تكون الإجابة محمدة من قبل ولا تسمح للمبحوث، بالعبير عن رايه، ويمكن اعتماد الاسئلة النصف الموجهة كطريقة تجمع بيم الاسئلة المغلقة والاسئلة المفتوحة.

وسيراعي في بناء اسئلة الاستمارة الخاصة بموضوع البحث، والارتباط بأهداف البحث وفرضياته وتراعي خصوصية المبحوثين وتفادي الغموض وتجنب الاسئلة المحرجة والإيجابية، وبناء أسئلة تثير الحافزية لديهم بان تكون مثيرة لاهتماماتهم،

وستبنى اسئلة المحرجة والإيجابية، ومتغيرات الجنس والانتماء الاجتماعي والشعبة والمستوى الدراسي للتلاميذ، ويكون الهدف من الاستمارة حول معرفة تمثلات التلاميذ الاجتماعية حول الفلسفة كمضمون وكطريقة للتفكير، وكذلك معرفة تمثيلاتهم حول وظائف الفلسفة وعلاقتها بالدين والحياة.

ثانيا المقابلة:

تستخدم المقابلة كأداة لجمع معطيات وبيانات وهي اسلوب فعال في حالة حسن استخدامه وهي أسلوب للبحث يلائم خصوصية ثقافية عند غالبية الناس حيث يميلون إلى التعبير عن أفكارهم شفويا، ويتطلب تطبيق المقابلة مراعاة عدة شروط : مرافقه ما يقوله المستجوب وإعطائه الحرية في الحديث وعدم معارضته أو توجيه النصح له وتفادي الخطاب السلطوي مع ضرورة تفادي الأسئلة الإيحائية، ويمكن اعتماد المقابل الفردية أو المقابلة الجماعية في شكل ندوة أو مائدة نقاش.

وستعتمد المقابلة كأداة للبحث ولجمع المعلومات في إطار مقابلة مباشرة مع التلاميذ ومحور هذه المقابلات هو معرفة نظرة وتمثلات للفلسفة.

خامسا: منهج البحث:

بعد الإشارة إلى أدوات البحث يبدو محببا وفضلا الحديث لو بشكل موجز إلى المنهج المعتمد والمؤطر للبحث، وقد ثم اختيار المنهج الوصفي باعتباره الملائم للدراسات الاجتماعية

عن باقي المناهج خاصة المنهج التجريبي والمنهج المقار، فالمنهج الوصفي يتكيف مع ظروف الظاهرة الاجتماعية المتسمة بعد الثبات والاستقرار.

يقر بيست Best أن البحث الوصفي يهتم بالظروف والعلاقات القائمة والمعتقدات ووجهات النظر والقيم والاتجاهات عند الناس، ويهتم المنهج بدراسة العلاقة بين ما هو كائن وبين بعض الاحداث السابقة والتي تكون قد أثرت في تلك الاحداث (أبراش: 1999،ص 151).

فالبحث الوصفي يقوم الباحث بجمع المعلومات الخاصة بالظاهرة المدروسة والقيام بتحليلها وفق خطوات محددة: تحديد الظاهرة- اكتشاف الطرقة الملائمة للقياس الكمي والاحصائي فحص العوامل المؤثرة في تنظيم الظاهرة.

ويعتمد المنهج الوصفي على جمع المعلومات وتحليل البيانات المحصل عليها عن طريق أدوات بحثية كالمقابلة والاستمارة وتحليل مضمون إنشاءات التلاميذ حول موضوع معين.

فبعد تحديد العينات وإعداد الاستمارات المناسبة ويمكن اتباع الوصف التحليلي حيث يتم تحليل الاسباب والتي غالبا ما تتضمن متغيرين أو أكثر وبالتالي تحديد الاسباب المسؤولة عن حدوث الظاهرة أو التأثير فيها.

اخيار المنهج الوصفي اعتبارا لكونه الاكثر ملائمة للظاهرة الاجتماعية وأن كان المنهج التجريب هو الاقرب إلى منهاج البحث العلمي، فإن تطبقه في نطاق الدراسات.

الاجتماعية مشوب بالحذر لأنه من السهل حصر العوامل المؤثرة في ظاهرة معينة، وحتى وأن تمكن الباحث من ذلك فإنه لا يضمن عدم حدوث ومتغيرات تؤثر على الظاهرة على اعتبار تغير الظواهر الاجتماعية.

سادسا: عينة البحث

نظرا لكب حجم مجتمع الدراسة والمتمثل في كافة تلاميذ المؤسسات الثانوية بإقليم قلعة السراغنة للموسم الدراسي 2015 حيث يضم الإقليم 11 ثانوية تأهيلية يدرس فيها 8846 تلميذا، مما يعني صعوبة دراسة كل أفراد مجتمع الدراسة، لذا يتم اللجوء إلى اسلوب التعيين والاكتفاء بعينة للبحث يراعي فيها التمثيل الصحيح، وقد تم اختيار ثلاث مؤسسات كنطاق للبحث وروعي في عملية الاختيار العوامل الآتية :

العامل الجغرافي والسيوسو ثقافي للمؤسسات: حيث تم احتيار مؤسسات تقع بمجال الحضري ومؤسسات تقع بالمجال القروي.

طبيعة المؤسسات : حيث تم اخيار مؤسسات كعينة ومجال للبحث بحسب طبيعة كل مؤسسة : مؤسسات التعليم

العصري ومؤسسة التعليم الشرعي على اعتبارها مؤسسة تعرف سيادة الخطاب الديني والتراثي.

أما اختيار العينات الممثلة فتم وفق معاير: المستوى الدراسي، الجنس والمستوى السوسيو ثقافي لأسر التلاميذ.

وتجر الإشارة إلى وجود تداخل وتشابك بين المعايير لتحديد عينة البحث ولتجاوز هذه الإشكالية تم اختيار معيار المستوى الدراسة للتلاميذ كمعيار رئيسي وداخله يتم توزيع العينة حسب المعايير الأخرى كمعيار الجنس والشعبة والانتماء الاسرى للتلاميذ.

وقد تم اختيار العينة الطبقية المنتظمة وتحديد عينات البحث نظرا لعدم تجانس مفردات مجتمع الدراسة واختلافهم حسب الجنس والشعبة الوسط الاسري، وستكون عينية البحث المتكون من 150 تلميذ وسيتم توزيعهم حسب الجدول التالي:

الجذع المشترك	السنة الأولى ثانوي	السنة الثانية ثانوي
50مفردة	50 مفردة	50مفردة

تتوزع عينة البحث المحددة حسب المعايير التالية: - الجنس – المستوى الدراسي وضعية الأسرة التعلمية	تتوزع عينة البحث المحددة حسب المعايير التالية: -الجنس- المستوى الدراسي ووضعية الأسرة التعلمية	تتوزع عينة البحث المحددة حسب المعايير التالية : -الجنس- المستوى الدراسي ووضعية الاسرة التعلمية

سابعا : مفاهيم الدراسة

1-7 مفهوم التمثلات

الدلالة اللغوية للمفهوم:

قبل الشروع في معالجة ودراسة مختلف أبعاد المفهوم وتحديد طبيعته، يستحسن التطرق والاستعانة بالمقاربة اللغوية كنقطة مرور أساسية نحو دراسة نظرية وفق مقاربات نفسية واجتماعية مختلفة، على اعتبار أن التحديد اللغوية للمفهوم يشكل مدخلا أساسيا في سيرورة معالجة ومراقبة مفهوم معقد كمفهوم التمثلات الاجتماعية.

تعريف معجم لسان العرب:

يعرف أبن منظور التمثل ب: "التمثل من مثل الشيء أي صوره حتى كانه ينظر إليه، وامثله أي تصوره، ومثلث له تمثيلا

إذا صورت له مثاله بكتابة أو غيرها، وتمثيل شيء بشيء يعني التشبيه"

تعريف معجم جميل صليبيا:

" التمثيل والتمثل متقاربان وهما معا يشتركان في امرين :

أحدهما صورة الشيء في الذهن والآخر قيام الشيء مقام الشيء

تعريف قاموس لاروس :

" التمثل Représentation تعني حضور الشيء، ومتوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة اثناء الكلام ".

فكلمة التمثلات وفق التحديدات اللغوية السابقة تعني حضور صورة ذهنية كبديل لشيء الاصلي بواسطة مجموعة رموز معينة، وهو ما تؤكده دلالة التمثلات في التحديد الاستفاقي لكلمة Représentation باعتبارها أصل وجذر المفهوم وتعني الفعل الذي يتم به تقديم موضوع او شيء امام العين أو الذهن:

غير أن المقاربة اللغوية رغم أهميتها تبقى غير كافية للإحاطة بمفهوم أصبح مركزيا في كل الدراسات الإنسانية والاجتماعية، مما يستدعي تنويع قنوات البحث لإضاءة وتحديد المفهوم بشكل ملائم، وهو ما يعني الاستعانة بالمقاربة التاريخية

للوقوف على ولادة المفهوم ونشأته وتتبع مراحل تطوره. ويمكن الاطلاع على دلالة التمثلات النفسية والاجتماعية ضمن المقاربة النظرية المشار إليها سابقا في إطار المقاربة النظرية .

2-7 : مفهوم الاكتساب

يعتبر مفهوم الاكتساب من المفاهيم الأساسية في المجال البيداغوجي ويمكن اعتباره كمرادف للتعلم أي فعل اكتساب المهارات والكفايات كسيرورة لأخذ المعلومات وبنائها وبرمجتها وضبطها داخل وضعية الفصل الدراسي.

ويعتبر فعل الاكتساب كتغير لكفايات الفرد وقدراته المعرفية التي يكتسبها بواسطة التفاعل مع المادة والمدرسة ويمكن اعتبار فعل الاكتساب كفعل معقد يستوجب مزيدا من المراجعة على ضوء مستجدات البحث السيكولوجي في بعده المعرفي.

3-7: مفهوم العوائق المعرفية:

يمكن النظر إلى العوائق التربوية كل الحواجز التي تعرقل التفاعل الايجابي بيم التلميذ وعملية التعلم وتشمل الحواجز النفسية واللغوية والاجتماعية.

فالعائق صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره ويمكن ان تعثر نعمله وللعائق البيداغوجي مظهران:

مظهر ايجابي حيث يتخذ صيغة عدم توازن بسيط مما يثير المتعلم ويساعده تحقيق التوازن / التعلم.

مظهر سلبي يتمثل في حاجز أو عائق يمكن ان يعطل التعلم أو يقلص من وثيرته.

وهناك أربع عوائق تعليمية : عوائق اقتصادية واجتماعية، وعوائق مرتبطة بشخص التلميذ وعوائق أبستمولوجيا متعلقة بموضوعة المعرفة.

أما العوائق الاجتماعية فتتمثل في الثقافية السائدة داخل المجتمع والإيديولوجية المسيرة للفرض والتي تعمل على صياغة افكاره توجهاته من خلال الثقافة اليومية ووسائل الاعلام وكل العوامل المؤثرة على ذهنية التلميذ ويمكن اعتبار العامل التيولوجي والمتمثل في بعض المعتقدات والأعراف والاحكام المسبقة عوائق أمام التعلم والاكتساب الحقيقيين.

4-7مفهوم الديداكتيك :

لديداكتيكا مشتق من الكلمة اليونانية Didaktikos، وتعني فن التدريس او طريقة التدريس ظهر مصطلح الديداكتيك La didactique في النصف الثاني من القرن العشرين. ومن خلال التعاريف التي وضعت له في القواميس؛ كان معناه: فن التدريس أو فن التعليم. ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم، دون تحديد دقيق لوظيفته (أوزي2006. ص140

اعتبره لالاند A.Laland "فرعا من فروع البيداغوجيا، موضوعه التدريس" (الفارابي، 1994: ص 68).

وعلى العموم يعرف الباحثون الديداكتيك بأنه "استراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية(مكسي، 2003. ص35).

الديداكتيك إذن حسب هذا التعريف استراتيجية تعليمية، بمعنى أنه خطة، ترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية. وتواجه هذه الاستراتيجية مشكلات المتعلم. وذلك عن طريق التفكير في هذا الأخير، لهدف تسهيل عملية تعلمه، الشيء الذي لا يمكن أن يتم إلا باستحضار حاجيات التلميذ، وتحديد الطريقة المناسبة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية، والمساعدة على ذلك، الشيء الذي يتطلب الاستعانة بمصادر معرفية أخرى، مثل: السيكولوجيا، لمعرفة هذا الفعل وحاجاته، والبيداغوجيا، لتحديد الطرق الملائمة، ويرمي هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف، تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج

التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية، والمواقف الوجدانية، والمهارات الحس- حركية للمتعلم .

إجمالا يمكن الإقرار أنه لا يمكن الحديث أو معالجة مفهوم التمثلات بطريقة مجردة ومعزولة عن سياقها الاجتماعي بإلغاء فاعلية الفرد الذهنية في بناء توظيف هذه التمثلات كبنيات ذات طبيعة مزدوجة بين الفردي الاجتماعي ولهذا السبب اعتبر موسكوفيسي أن التمثلات تضل موضوعا من اختصاص علم النفس الاجتماعي ومن ثم توظيفها في مجالات أخرى، على اعتبار أنها " مجموعة معارف عملية فالتمثلات هي نماذج تفسيرية للواقع وللظواهر المركبة والتي لها معان ودلالات اجتماعية". (اوزي: 1988 ص64)

فأهمية المفهوم الاساسية تتحد في فهم وتفسي توجيه السلوكات هو ما جعلها تحظى باهتمام كبير في مختلف فروع المعرفة الإنسانية، وبذلك اصبحت مفهوما مترحلا وهو ما أضفى عليها صفة التعدد الدلالي ولأتجانس نخاصتين مميزتين للمفهوم (أحمد اوزي: 1988 ص64

ثامنا : طبيعة تمثلات التلاميذ حول ماد ة الفلسفة بمجال الدراسة

بناء على العدة المنهجية المحددة اعلاه ثم جمع مجموعة من المعطيات بناء على تقنية المقابلة و الاستمارة لاسيما حول طبيعة

تمثلات التلاميذ من مادة الفلسفة و التي كانت على الشكل التالي:

واستقراء للنتائج المحصل عليها يتضح أن التمثلات حول طبيعة الفلسفة تتوزع بنسب مختلفة وفق المعايير السابقة و المحددة في : الجنس و المستوى و الشعبة ووضعية الاسر.

وقد تم رصد الملاحظات الآتية:

- اختلاف التمثلات وفق المعايير المذكورة.
- هيمنة التمثلات السلبية حول الفلسفة.
- أعلى نسبة سجلت بالجذع المشترك وشعبة الآداب الشرعية.

اعلى نسبة بالنسبة للتمثلات الايجابية حول الفلسفة سجلت لدى شعبة العلوم الرياضية.

ولعل التمثل السلبي حول مادة الفلسفة والمسجلة بشعبة الآداب الشرعية وبالجذع المشترك قد تتحكم به عدة أسباب يصعب الإحاطة بها وإن كان من باب الافتراض الحديث عن الحاجز النفسي بين تلاميذ الشعبة ومادة الفلسفة حيث طبيعة التدريس بهذه الشعبة تعرف حضور البعد الديني وهيمنة الثقافة الفقهية والشرعية، وهو ما قد يخلق حواجز نفسية ومعرفية بين تلميذ الشعبة ومادة الفلسفة،. أما حضور التمثلات السلبية بالجذع المشترك قد يكون بسبب جدة المادة وغربتها وهو ما يعني أن التلميذ في هذا المستوى مازال يحمل معه تمثلاته الاجتماعية

المحمولة ومن وسطه الاجتماعية، وتغيير هذه التمثلات يحتاج إلى مزيد من الوقت للاطلاع على طبيعة المادة واكتشافها من الداخل.

بعد تجميع التمثلات الاجتماعية المحمولة عن التلاميذ سواء حول طبيعة الفلسفة ووظيفتها ثم استنتاج بناء على معطيات إحصائية أن هذه التمثلات ذات الطبيعة الإيجابية من الفلسفة مرتفعة حيث سجلت نسبة % 71.34 الخاصة بطبيعة الفلسفة، هذه التمثلات الإيجابية أو السلبية تختلف وفق معايير الجنس والمستوى والشعبة الوضعية التعليمية لأسرة التلاميذ.

حضور التمثلات الإيجابية سواء حول طبيعة الفلسفة أو وظيفتها، وبهذه النسب الدالة يفرض ضرورة التوقف من أجل إعطاء تفسير لهذا التفاعل الإيجابي بين التلاميذ ومادة الفلسفة قد يكون ولو من باب الافتراض اكتشاف التلاميذ لطبيعة المادة وإمكانات الدرس الفلسفي، كفضاء للحوار والتعبير والمسائلة ومراجعة المفاهيم ومناقشة الافكار الوثوقية يلائم ويناسب خصوصية التلاميذ، وهو في مراجعة المراهقة كمرحلة تتميز بسيادة نوع من التوترات النفسية المصحوبة بالرغبة العارمة لمعرفة كل الاشياء وحل ألغاز محيطه ومحاربة كل ما هو غامض، ما يدعم هذا الطرح الافتراضي هو أن اعلى نسبة من التمثلات الايجابية سجلت عند تلاميذ لحلق تفاعل إيجابي وحقيقي بين

التلميذ وفضاء الفلسفة وذلك لإتاحة فرصة من الوقت للتلميذ حتى يستكشف عوالم الدرس الفلسفي.

تاسعا: العلاقة بين التمثلات حول مادة الفلسفة والاكتساب المعرفي

انسجاما مع طبيعة المنهج المعتمد واحتراما لخطوات البحث المحددة والمفصلة في الإطار المنهجي يخصص هذا الفصل لتجميع المعطيات المحصل عليه لدراسة وفحص الفرضية الثانية كإجابة مؤقتة خاصة بإشكالية البحث مع استحضار مضمون الفرضية، فإن التمثلات السلبية المحمولة لدى التلاميذ تؤثر سلبا على اكتساب المعارف الفلسفية وأن التملات الاجتماعية الإيجابية تساعد في تحقيق اكتساب جيد للمعارف الفلسفية.

تم تجميع المعطيات بعد الاطلاع على نتائج التلاميذ من خلال سجل التنقيط الخاص بأساتذة المادة وتم توزيع هذه النقط إلى ثلاث فئات متساوية لمعرفة درجات الاكتساب في علاقتها بطبيعة التمثلات سواء الإيجابية أو السلبية وتسهيلا لعملية التجميع والتفريغ للمعطيات ورغبة في التحكم في عملية تحليل النتائج تم توزيع هذه المعطيات وفق معايير مختلفة: الجنس والمستوى، الشعبة والوضعية الاسرية التعليمية للتلميذ، علما أن عدد التلاميذ الحاملين لتمثلات إيجابية من الفلسفة هو 123 تلميذا وعدد التلميذ الحاملين لتمثلات سلبية هو 65 تلميذا

والملفات 22 استمارة وتوزعت درجات التحصيل وفق المعطيات الآتية:

الجدول الخاص بدرجة التحصيل في مادة الفلسفة وفق طبيعة التمثلات الاجتماعية.

درجة الاكتساب أو النقط المحصل عليها	2.5	5.9	9.16
التمثلات الإيجابية حول الفلسفة	27	43	53
التمثلات السلبية	30	32	05

يمكن استنتاج مجموعة ملاحظات:

علاقة التمثلات الإيجابية بفعل الاكتساب تحدد وفق النسب الآتية:

21.9% من ذوي التمثلات الإيجابية لهم تحصيل ضعيف جدا يتراوح ما بين [2.5]و 34.9% لهم تحصيل دون المتوسط [5.9] ونسبة 43.08 لهم تحصيل مقبول [9.16].

علاقة التمثلات السلبية بفعل الاكتساب تتحدد وفق النسب الآتية:

44.7% لهم تحصيل ضعيف جدا و 47.7% لهم تحصيل دون المتوسط و 4.06% لهم تحصيل مقبول [9.14].

تبرز النتائج المحصل عليها وجود علاقة بين طبيعة التمثلات ودرجة الاكتساب وهو ما يتضح من خلال نسبة 43.08%

من ذوي التمثلات السلبية هم فقط معدل مما يعطي مؤشرا دالا على وجود ترابط بين التمثلات السلبية ونسبة اكتساب المعارف الفلسفية، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمثلات السلبية كبنيات ذهنية محمولة لذى التلميذ وفعل الاكتساب للمعارف الفلسفية.

صحيح أن فعل التعلم والاكتساب هو فعل معقد ومتداخل الابعاد يحضر فيه البعد النفسي والتربوي والمعرفي والبعد الاجتماعي، وهو ما يعني ضرورة استحضار مقاربة متعددة الابعاد لدراسته.

غير أن هذا البحث وحين يتم التركيز على البعد الاجتماعي في علاقته بالاكتساب فليس إغفالا أو إهمالا لهذه العناصر الاساسية، وإنما لدراسة العلاقة بين متغيرين اساسين التمثلات وفعل الاكتساب.

فتأثير التمثلات السلبية في تحقيق مستوى اكتساب ضعيف مع تحييد باقي التغيرات النفسية والبيداغوجية والمعرفية، على اعتبار أن التمثلات الاجتماعية تشكل عائقا معرفيا وحاجزا نفسيا أمام إيجابي مع الفلسفة ومما يعني حضور المجتمع وخصوصيته في قلب المؤسسة التعليمية.

اقتناعا أن التلميذ لا يأتي غلى الفصل فارغ الذهن، وأن عملية التعلم تعني وفق هذا التصور لا تعني دائما ملأ الدماغ وشحنه بمجموعة بمعارف، فالتلميذ وفق تصور باشلار G. Bachlard

يأتي إلى الفصل وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم، هو ما يعني وجود خيط يقود إلى جواب أو تفسير افتراضي لتأثير التمثلات السلبية في نسبة الاكتساب للمعارف الفلسفية، وذلك بأن التلميذ في وضعية الدرس الفلسفي يعيش حالة من الصراع بين ثقافتين: الثقافة المحمولة من وسطه الاجتماعي كتمثلات سلبية حول الفلسفة،

وخصوصية الدرس الفلسفي كنمط من الفكر يمتاز بخصائص النقد والمساءلة والتفكيك والشك في المعارف الجاهزة مع إمكانية هدمها وتفكيكها ومناقشة مألوف والمقدس والنش في غير المفكر فيه.

داخل هذه الوضعية ووفق النتائج المحصل عليها يبدو أن التلاميذ الحاملين لتمثلاث سلبية لم يتخلصوا من قوة معتقداتهم الاجتماعية حول الفلسفة وبالتالي الدرس الفلسفي لم يستطيع تصحيح هذه التمثلات وإزالة الحواجز النفسية الاجتماعية بين التلميذ والفلسفة وهو ما تؤكده نسبة التحصيل المتدني التي بلغت 95.38% عند الحاملين لتمثل سلبي.

ويمكن تفسير النسبة الباقية من حاملي التمثلات السلبية والحاصلين على نتائج مقبولة بأن هذه النسبة استطاعت التخلص من تمثلاتها السلبية، السلبية، وهو ما سمح بتفاعل إيجابي مع الدرس الفلسفي وبالتالي تحقيق نتائج مقبولة.

بالوقوف على تحصيل درجة اكتساب التلاميذ الحاملين لتمثلات إيجابية تمت ملاحظة ذات دلالة تفرض نفسها حيث 56.8% من حاملي التمثلات الإيجابية لم يحصلوا على نتائج مقبولة وهو ما يستدعي إيجاد تفسير لهذه الحالة، وأن كانت نسبة الدين حصلوا على نتائج مقبولة بلغت 43.08%.

أمام هذه الوضعية كيف أن تلميذا يحمل تمثلا إيجابيا للفلسفة ولكن نتائجه لا تعكس طبيعة تمثله حين يحصل على نتيجة ضعيفة.

وبالرجوع إلى استمارات التلاميذ وبعض المقابلات المسجلة ثم تسجيل بعض العبارات الدالة والتي تقود إلى معرفة بعض أسباب حالة التحصيل الضعيف لمن يحمل تمثلا إيجابي عن للفلسفة: أستاذ الفلسفة يشرح بطريقة غامضة، الاستاذ كلامه غير مفهوم.

استقراء لهذه التعليقات تقود إلى الافتراض ان علاقة التلميذ بالفلسفة تتحقق عبر واسطة الاستاذ، وهو ما يعني أن الولوج إلى عالم الفلسفة والتفاعل معه إيجابا يكون عبر بوابة الاستاذ فالتلميذ لا يهتم بالفلسفة وقضاياها وإجاباتها، وإنما ينتظر إجابات وتصورات استاذ الفلسفة.

فالعلاقة ليست مباشرة، وغنما تحقق عبر واسطة الاستاذ وهو ما يعني حضور هذا الاخير كحلقة اساسية في فعل الاكتساب.

أميل دوركايم يعتبر أن علم الاجتماع لا يستحق نصف ساعة من الاهتمام ما لم يقدم خدمة للمجتمع، وهو ما يعني أن قيمة أي بحث تتحدد في نتائجه القابة للاستثمار والتوظيف.

وفق هذه الرؤية تحدد اهداف البحث المتمثلة في توضيح طبيعة العلاقة بين التمثلات الاجتماعية وفعل الاكتساب، بما يتيح تحديد الخيار البيداغوجي السليم والملائم للتعامل مع هذه التمثلات الاجتماعية المحمولة لدى التلميذ كبنيات ذهنية حول موضوع فلسفي معين، فإيجاد نموذج تفسيري للعلاقة المعقدة والإشكالية بين التمثلات واكتساب المعارف الفلسفية ليس إلا وسيلة لغاية أساسية ومركزية هي البحث من صيغ وطرق تحسين ظروف الاكتساب مما يتيح إعادة الفاعلية للدرس الفلسفي كجهد تربوي يهدف إلى المساهمة في تحقيق الإصلاح المنشود

الامر يعني ضرورة الاهتمام بإصلاح تدريس الفلسفة كعنصر ضروري لنجاح فلسفة الإصلاح على اعتبار أن الفلسفة تعتبر بوابة حقيقية لتكوين التلميذ المواطن بعيدا عن أية مقاربة اختزالية، بالتالي تجاوز إصلاحات 1980ذات الترعة الإجرائية عن طريق الاستفادة من إمكانيات الدرس الفلسفي حيث الاهتمام بالتلميذ / الفرد في شموليته وكليته وإعداده لما بعد المهنة وليس للمهنة فقط وغنما تتحدد في ما يلي :

التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بالفلسفة كنمط خاص من المعرفة وإعادة الاعتبار لها إضافة إلى دراسة طبيعة التمثلات

الاجتماعية من حيث مصدرها وطبيعتها مع التركيز على دراسة تأثير التمثلات في فعل الاكتساب علما ان نتائج هذا البحث تبقي مشروطة بسياقه الزماني والمكاني أي يجب اعتبار تاريخ 2005 بمنطقة قلعة السراغنة كنطاق لإجراء هذا العمل.

وفيما يخص دراسة وتفسير علاقة وتأثير التمثلات في فعل الاكتساب فقد تم اعتماد جميع المقاربات النفسية والاجتماعية وبمختلف نماذجها، وهو معطى يجب التوقف عنده للإشارة إلى أن الإشكالية ظاهرة تربوية متداخلة العناصر والابعاد وهو ما يضفي على موضوع البحث طابع الصعوبة، حيث لا تنفع الإجابات المتسرعة ولا يفيد التهافت نحو إعطاء إجابة نهائية مما يعني أن موضوع التمثلات في علاقته بفعل الاكتساب موضوع جيد يستحق المزيد من الاهتمام والبحث، وإن كان هذا لا يعني الرغبة في التغطية عن نقص في عملية البحث وإنما احتراما لمنهجية وتقاليد البحث العلمي حيث ضرورة الإشارة طبيعة الظاهرة المدروسة والإشكالات المرتبطة بها.

وقد سجلت عدة ملاحظات دالة فرضت نفسها من خلال قوة الارقام المحصل عليها حيث سجلت التمثلات الاجتماعية الإيجابية حول طبيعة الفلسفة نسبة 71.31%.

88.54% حول وظيفة الفلسفة وهو ما يعطي مؤشرا دالا على تحول كبير في علاقة التلميذ مع الفلسفة، عن لم نقل انقلابا في مستوى هذه التمثلات حيث أصبحت الفلسفة موضوع

ترحيب واهتمام وبالتالي سيادة مناخ إيجابي حولها وهو ما يستلزم استثمار هذا المناخ الإيجابي في شكل حمولة ذهنية من التمثلات الإيجابية، لبلورة منهجية عمل صحيحة لبناء عمل ديداكتيكي يحقق الرفع من مردودية العمل وتحسين ظروف الاكتساب والاستفادة من إمكانيات الدرس الفلسفي، كلحظة أساسية وحاسمة لبناء شخصية التلميذ وتنمية وعيه وزيادة درجة حسن النقدي حيث يستطيع الولوج إلى عالم الرشد والدخول إلى عالم الكبار، وهو يملك مؤهلات ثقافية تتيح التفاعل الإيجابي مه هذا العالم .

فهذه المرحلة لم يبق التلميذ طفلا وليس برجل ولعل مهمة التربية في هذه المرحلة الحاسمة والأساسية هي تقديم عون لتلميذ حتى لا يعود في حاجة إلى أي عون أن يصبح راشدا ومستقلا، وهو ما تؤكده المذكرات الوزارية رقم 189و 411و118ومنهما نستخلص أهداف الفلسفة في زرع ملكة التحليل والنقد عند التلميذ وتمكينه من موافق واعية ومسؤولة وتزويده بثقافة فلسفية متعمقة مع تعويده على طرح إشكاليات عميقة تساعده على فهم واقعه، وتتيح له تحقيق استقلاليته التي ستحدد ملامحها في قدرته على استخدام عقله وتوجيه سلوكه وفق مصالحه وهو ما عبر عنه كنط Kant أن سن الرشد هو الخروج من عصر الوصاية على اعتبارها حالة يعجز فيها الإنسان عن استخدام عقله وهو ما يدعو إليه الميثاق من خلال إعداد التلميذ للمجتمع والحياة يؤمن

بالمشاركة الجماعية والتسامح والانفتاح واحترام خصوصية الآخر والتعامل الإيجابي مع الغير وسط متعدد الثقافات.

تحقيق هذه الاهداف رهين باستثمار إمكانيات الدرس الفلسفي، كفضاء للحرية ويسمح بمساحة من التعبير وممارسة حق الاختلافات وشريطة احترام منهجية العمل والإيمان بترسيخ مبادئ علم النفس واستثمار مبادئ التربية الحديثة المؤسسة على مبادئ الحاجة الميول والاهتمام.

غير أن وجود تمثلات إيجابية لا يعني حتما تحصيل إيجابي للمعارف الفلسفية وهو ما اكدته نتائج البحث حيث: نسبة 58% من حاملي التمثلات الإيجابية لم يكن تحصيلهم إيجابيا، بينما سجلت عن بعض حاملي التمثلات السلبية نتائج مقبولة وما يعني وجود مجموعة من العوامل الاخرى المتدخلة في عملية الاكتساب، على اعتبار أن فعل التعلم.

الاكتساب هو فعل معقد يتداخل فيه النفسي والاجتماعي والبيولوجي والبيداغوجي، وهو ما يستلزم استحضارها لتحقيق فهم شامل وعميق غير أن هذا البحث ووفق تصور منهجي يهدف إلى البحث عن علاقة التمثلات الاجتماعية بفعل الاكتساب، أي دراسة تأثير العامل الاجتماعي على فعل الاكتساب لا يعني إلغاء للعناصر الاخير ونما تحييدها رغبة في حصر العلاقة بيم متغيرين تسهيلا لدراسة علاقة التفاعل والتأثير.

ضمن هذه الرؤية هناك طريقتان للتعامل مع التمثلات الاجتماعية لتحديد وصياغة الاختيار البيداغوجي الخاص بالدرس الفلسفي.

الخيار الأول: إغفال هذه التمثلات لحظة إعداد الدرس وهو ما يعني اعتماد صورة نمطية للتلاميذ وإسقاط كل الفروقات الفردية وتكريس كل لبيض في سلة واحدة وهو ما يعني تجاهلا مطلقا لنتائج علم النفس خاصة علم النفس الفارقي.

الخيار الثاني: الاهتمام بالتمثلات الاجتماعية المحولة لدى التلميذ ودراستها وتفسيرها رغبة في الاشتغال عليها استثمارا أو تفكيكا فإن كانت هذه التمثلات عائقا يجب هدمها وتجاوزها، وإن لم يكن كذلك يمكن الاشتغال عليها وإدماج المعلومات الجديدة على أساس المعلومات القبلية، غير أنه خاصة بجدا تراعى فيها خصوصية الفلسفة كمادة لها طقوسها الخاصة، وهو ما يعني ضرورة تبني خيارا ديداكتيكيا يحترم تمثلات التلاميذ ويراعي طبيعة المادة المدروسة.

فإنه وفق رؤية شخصية أن بناء منهجية فعالة لا بد أن يتم استحضار التمثلات الاجتماعية في قلب الفعل الديداكتيكي، وهو ما يعني أن التلاميذ غير ملزمين بالتخلي عن معارفهم السابقة حول موضوع الدرس الفلسفي: اللغة – الحقيقة – العقل – السعادة – النظرية- الفن – الثقافية – الطبيعة- الغير- الحق – والفاعل-. كمواضيع مقررة وإنما أن يقتنع التلميذ أن الدلالات

الاجتماعية حول هذه المفاهيم غير كافية لتأطير وتقديم إجابات كافية وعميقة لبعض التساؤلات الإشكالية بالموضوع المدرسة، وهو يضع التلميذ والأستاذ معا في وضعية البحث عن مقاربة جديدة لتأطير هذه المواضيع، مما يعني الانتقال من مستوى الدلالات كبنيات ذهنية محمولة عند التلميذ حول موضوع معين تشكل نقطة .

انطلاقه يجب الاشتغال عليها واستثمارها، إلى مستوى الإشكالية فلسفيا. فالانتقال إلى مستوى ثاني من المعالجة لا يعني حتما تجاوز وإلغاء التمثلات الاجتماعية كجزء من ثقافة تلميذ تشكل جزء من تاريخية وإن الاحتفاظ بهذه التمثلات ودفع التلميذ إلى الاقتناع بعدم كفايتها تقديم إجابات مقنعة، فبناء منهجية بهذا الشكل يحقق مجموعة مزايا أهمها.

عاشرا : نتائج الدراسة .

أما النتائج العامة المتوصل إليها فقد كانت كالتالي:

اختلاف التمثلات الاجتماعية عند التلاميذ وفق معايير الجنس الشعبة المستوى والوضعية التعليمية للأسرة.

التمثلات السلبية تجاه الفلسفة تقلل من مستوى اكتساب المعارف الفلسفية مع وجود نسبة من حاملي التمثلات السلبية والحاصلين على درجات اكتساب جيدة.

التمثلات الإيجابية حول الفلسفة تساعد على اكتساب جيد للمعارف الفلسفية حيث سجلت نسبة 43% من الحاملين للتمثلات الإيجابية على نتائج جيدة .

وإن اختلفت نسبة التحصيل وفق معايير الجنس، المستوى، الشعبة والوضعية التعليمية.

صعوبة إعطاء تفسير نمطي وموحد لطبيعة العلاقة بين التمثلات وفعل الاكتساب وهو ما يتضح في الجداول 9/8/7 والرسوم البانية 3و4و5 .

ضمن هذا المجهود كان هذا البحث المتواضع رغبة في خلق قيمة مضافة مع إمكانية إيجاد عنصر التكامل مع الأبحاث المتوفرة حول ذات الموضوع.

ويمكن تسجيل عدة ملاحظات واستنتاجات يمكن اعتبارها فاكهة هذا البحث:

صعوبة الانتقال من مستوى النظرية إلى مستوى التطبيق خاصة في الابحاث العلمية.

صعوبة مقاربة مفهوم التمثلات لطبيعته الإشكالية ولتعدد ابعاده.

احدى عشر : توصيات الدراسة

تداخل المقاربات لتفسير نتائج البحث حيث كل مقاربة سواء نفسية أو اجتماعية تغطي جزاء من نتائج البحث مثلا لدراسة وتفسير نتائج التمثلات حول طبيعة الفلسفة تم اعتماد

المقاربة اليوسيولوجية لبورديو ودوركايهم، في حين تم الاعتماد على المقاربة النفسية لتفسير التمثلات الاجتماعية حول وظيفة الفلسفة.

تفادي اية مقاومة من طرف التلاميذ حيث في حالة اعتماد تقنية التفكيك وهدم المعارف السابقة قد يبدي التلاميذ مقاومة عنيف.

تفادي الصراعات الوهمية بين الفلسفة والخطاب الديني حيث عدم رفض التمثلات يخلف في الدروس التي تعرف تماشيا بين الفلسفة والدين، درس الفاعل نموذجها.

احترام التلميذ من خلال احترام تمثلاته يحقق التلميذ نوع الثقة وعدم خلق أي حرج نفسي له.

جعل الفلسفة جزء من واقعها الاجتماعي من خلال احترام التمثلات كشيمات وبنيات ذهنية ذات أصل اجتماعي ، وهو ما يتيح للتلميذ لحظة الدرس الفلسفي ان يعيد اكتشاف معارفه الاجتماعية وقراءتها من زاوية مغايرة تمكنه من استكشاف غني وتوع ثقافته، وهو ما يجعل الفلسفة نشاطا يوميا وليس فكرا مجردا.

فالتعلم الحقيقي لا يعني دائما إضافة معلومة جديدة ففي سياق التعلم الإيجابي يمكن توضيح ما كان مبهما وتعميق الفهم ما كان يبدو بديهيا ومألوفا، مما يتيح للفرد واستكشاف عمق

فكرة كان يحملها دون أي يحيي دلالتها أو دون أن يدرك مدى خطورتها.

وبهذا يصبح الدرس الفلسفي وسيطا بين التلميذ وثقافته من حيث تتاح للتلميذ فرصة إعادة اكتشاف خصوصية ثقافته وتعميق والفهم حول مجموع الظواهر الاجتماعية والثقافية ذات الطبيعة السميائية على اعتبار أن الإنسان كائن رامز يحيا داخل عالم رمزي، وبذلك يكون الدرس الفلسفي أكثر وظيفة وهو ما يرفع حافزية التلاميذ الحاملين لتمثلات سلبية، ودفعهم إلى التخلي عن تمثلاثهم وآرائهم السلبية من الفلسفة مما يحسن ظروف الاكتساب شريطة احترام منهجية تدريس الدرس الفلسفي، مما يجعل الفلسفة حقا عموميا أو بتعبير در يدا درسا الفلسفة للجميع، أي إتاحة فرصة الاستفادة من إمكانات الدرس الفلسفي أمام التلاميذ حتى أولئك الذين ينظرون إليها نظرة احتراس وحذر.

يمكن إيراد بعض التوصيات المرتبطة بهذا البحث:

- ضرورة دراسة هذه التمثلات مما يساعد على اختيار الشكل والمنهج المناسب التعامل معها، فليست هناك منهجية ثابتة كوضعية قارة كل منهجية تبني وفق وضعية ومناخ القسم وطبيعة التمثلات المحمولة عند التلاميذ.
- ضرورة الرفع من معامل المادة على اعتبار أن التلميذ يتعامل مع المواد تعاملا نفعيا من حيث البحث عن النقطة يشكل أهم الاوليات.

▪تغيير منهجية الدرس الفلسفي بينما يتيح خلق تكامل بين اطروحتي كنط وهيجل حيث تدريس الفلسفة لا بد أن يزاوج بين الاهتمام بالأفكار والنظريات، والإلمام بتاريخ الفلسفة وبين طريقة التفكير أن تعليم الفرد مجموعة مهارات للتحليل والنقد (كانط).

▪ضرورة اغناء المقرر الدراسي الخاص بالفلسفة في جميع المستويات بدروس الفكر الفلسفي حيث لا يعقل أن نشكل نسبة دروس الفكر الاسلامي نسبة 11.1% من نسبة المقرر.

▪يستحسن اعتماد بعض المؤلفات الفلسفية كمؤلفات اجبارية مثل مؤلف حي بن يقضان لتدريس محور الطبيعة والثقافة مما يتيح للتلميذ التعامل المباشر مع النص الأول الأصيل.

▪ضرورة توسيع وعاء الخير الزماني المخصص لمادة الفلسفة وجعله مساريا لباقي المواد الرئيسية بالشعبة الادبية في 6 ساعات سبوعا وجعله في 4 ساعات عند الشعب العلمية.

خاتمة:

الفلسفة هي حق عمومي، مادامت درسا في الحياة تستطيع تمد الجسور بين المدرسة والمجتمع، فالدرس الفلسفي ينظر إلى التلميذ كمواطن وإلى المدرسة كفضاء عمومي يجب أن تتوفر فيه الشروط الاساسية لإعداد التلميذ للحياة من خلال تنمية قدراته الفكرية والمعرفية ومنحه عونا حتى يصل إلى مرحلة لا

يعود في حاجة إلى أي عون بأن يصبح راشدا وقادرا على استخدام عقله دون توجيه من أحد وبعيدا عن اية وصاية، فالدرس الفلسفي يرتبط بالتجربة اليومية للفرد فكل الدروس الفلسفية المقررة بالثانويات المغربية: الحقيقة، الشغل، السعادة الشخصية، الغير الفن، العدالة، الفاعل، للغة، القنية كلها مواضيع تعاش كالانشغالات يومية ونكطاب يومي سواء بشكل صريح او بشكل مضمر.

فحاجة التلميذ إلى الفلسفة هي نفس حاجة الاعمى إلى مرشد كما حدد ذلك ديكارت أن تعيش بلا فلسفة معناه ان تظل مغمض العينين ولا تحاول فتحهما، فالتفكير السليم يساعد على العيش السليم، وغياب الفكر معناه حضور التكفير كإلغاء لكل إمكانات الذات الخلافة وكفر بطاقات الإنسان المتجددة، فالفلسفة تساعد الإنسان على التواجد فوق أرض العقل والمنطق واحترام خصوصية الآخر، ونبد الموثوقية والدغمائية والإيمان بالحياة كقيمة يجب أن تحترم وتعاش.

إن كان من المسلم به الاعتراف والتسليم بأهمية الفلسفة والحاجة إليها، فإن الرهان الحقيقي هو كيفية تحقيق الفاعلية للدرس الفلسفي والرفع من درجة حافزية التلاميذ للتفاعل والانخراط في مسلسل الدرس الفلسفي انخراط فعالا.

تحقيق هذا الرهان رهين بتوفير شروطه واحترامها، وإن أهمها تخليص الدرس الفلسفي من نبدأ الضرورة، بن لا يبقى

التلميذ اسير اكراهات مؤسسية: النقطة، الامتحان، الميزة، النجاح، وتعويضه بمبدأ الحاجة، أي كيف نجعل الفلسفة حاجة يومية بالمؤسسة المغربية هذا هو الرهان الحقيقي الذي يجب الانشغال به والاشتغال عليه.

المراجع:

- اوزي. أحمد، (1988): الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية للصورة الطفل المغربي من خلال الروية، بطبعة النجاح ط 1.
- أوزي. أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الرباط. مجلة علوم التربية. 2006. ص140
- زايد. أحمد، (1991): نحو سوسيولوجيا نقدية لدراسة المشكلات الاجتماعية بيرت مجلة المستقبل العربي عدد 146 ابريل ص 105
- أبراش ابراهيم: المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية طبعة 1999، بابل للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن منظور: لسان العرب م 11، دار صادر، بيروت.
- صليبيا. جميل، (1981): المعجم الفلسفي: دار الكتاب للباني الجزء الاول، بيروت.

- علمي ادريس عبد الرحمان: قيمة ووظيفية التمثلات في الانشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية المجلد الثالث العدد 64
- مكسي محمد، (2003): الدليل البيداغوجي ـ مفاهيم مقاربات. منشورات صدى التضامن. ط. ص35
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، (1994)، معجم علوم التربية ـ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية. عدد 9 و10. مطبعة النجاح الجديدة.

- Moscovici, (1973), *Introduction à la psychologie* sociale, Larousse, T2, Paris.