تمثلات المُدَرسين المغاربة حول مكانة الموارد الجمالية في درس الفلسفة

"بحث ميداني في سوسيولوجيا التربية"

Representations of Moroccan Teachers about the Value of Aesthetic Resources in Philosophy Lessons

« A Field Reasearch in the Sociology of Education »

حمزة الأندلوسي

Hamza ANDALOUSSI

جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء المغرب، hamza.andaloussi-etu@etu.univh2c.ma

تاريخ الاستلام: 2022/02/10 تاريخ القبول: 2022/06/24 تاريخ النشر: 2020/12/31

الملخص:

ينتمي هذا البحث الميداني إلى حقل سوسيولوجيا التربية، ونَرُومُ من خلاله تقييم مدى حضور الموارد الجمالية والفنية في مُمَارَسَات مُدَرِّسِي مادة الفلسفة في الثانوي التأهيلي بالمغرب، وذلك من أجل النظر فيما إذا كانت الأطر النظرية والمرجعية في مادة الفلسفة قابلة للتطبيق في الفصول التعليمية أم لا؛ إذ تَنُصُّ هذه الأطر النظرية الماثلة في كُتَيِّب توجيهات المادة على أهمية استدعاء الموارد الجمالية والفنية كدعامات بيداغوجية في عملية التدريس. لقد اعتمدنا لأجل هذا الغرض على منهجية كَمِّيَة تَقُومُ على الاستمارة كأداة لمساءلة الأساتذة المبحوثين، وعلى التحليل الإحصائي كأداة لبناء الاستنتاجات والتوصل إلى خلاصات علمية رصينة؛ أما من جهة النتائج، فقد انتهى بحثنا إلى محدودية حضور الموارد الجمالية والفنية في الممارسات الفصلية لأساتذة مادة الفلسفة، ومَرَدُّ ذلك راجع إلى عوائق لوجِستيكية كغياب السبورة الالكترونية الذكية أو غياب العارض الضوئي مثلا، وإلى تمثلات سلبية عند شرائح عريضة من الأساتذة تُجاه الفنون والجماليات، إذ يَعتبر كثير من المبحوثين أن الموارد الفرجوية-الحسية تنزل بمستوى الدرس الفلسفي إلى مرتبة الابتذال والسطحية والشعبوية.

الكلمات المفتاحية: سوسيولوجيا التربية؛ تمثلات المدرسين؛ التعليم والفنون؛ تدريس الفلسفة؛ الموارد البيداغوجية.

***Abstract*:**

This scientific paper belongs to the field of sociology of education, and through it we aim to evaluate the presence of aesthetic and artistic resources in the practices of teachers of philosophy in the qualifying secondary school in Morocco, in order to consider whether the theoretical and reference frameworks in the subject of philosophy are applicable in educational classrooms or not. These theoretical frameworks present in the Ministerial Directive Book for Philosophy indicates the importance of invoking aesthetic resources as pedagogical supports in the teaching process. For this purpose, we have We have adopted a quantitative methodology based on the questionnaire as a tool for questioning the Teachers, those who are the subject of research, and on statistical analysis as a tool for building conclusions. As for the results, Our research concludes that the presence of aesthetic and artistic resources is limited In the classrooms of philosophy teachers, and this is due to logistical obstacles such as the absence of the Interactive whiteboard or the absence of the projector,… and to negative representations of large segments of teachers towards arts and

aesthetics, as Many respondents consider that aesthetic resources cause philosophy lessons to be trite, not serious and shallow.

***Keywords*:** Sociology of Education; Teacher Representations; Education & Arts; Teaching Philosophy; Pedagogical Resources.

مقدمة:

قد لا يستقيم الحديث عن خصوصية الفلسفة كمادة تعليمية تعلمية دون أن نشير منذ البداية لطبيعة هذه الأخيرة المعقدة. لأن الدرس الفلسفي في إطار تعليمه يستوجب العمل وفق ديداكتيك يَضْمَنُ حُسْنَ تصريفه وكذا ملاءمته مع التطلعات المأمولة من الناشئة، ولهذا السبب نجد معظم المدرسين يعانون من فقر تطويع المعارف من سياقها العالِم الى سياقها المدرسي؛ بمعنى آخر من سياق المعرفة في صبغتها الأكاديمية الى المعرفة الواجب تدريسها، وهي تلك التي نَصَّت عليها الكتب المدرسية والبرامج التوجيهية المؤطِّرة لها.

فالديداكتيك كفن للتدريس موضوعه الرئيسي هو نقل المعارف، وهذا يتطلب جهدا كبيرا من المُعَلم باعتباره الوسيط بين المعرفة الخالصة والمتعلِّم، لذا فإن معظم الآليات والدعامات التي يُمْكن الاستناد عليها تقتضي حنكة في الانتقاء ودقة عالية في الاختيار، تجنبا لتشويه المضامين المعرفية ومن ثمة عرقلة سير العملية التعليمية التعلمية؛ ومن بين هذه الآليات والدعامات التي أثارت انتباهنا ودفعتنا بشكل فعلي إلى الشروع في هذا العمل -الذي نبتغي من خلاله معالجة عملية النقل الديداكتيكي- هي الموارد الفنية والجمالية، لِمَا لها من دور في شد انتباه المتعلم، وكذلك تطوير حسه الفني والجمالي. وعموما، تتجلى أهميتها في نمو الإدراك الفني، والفهم والوعي للأشياء التي يراها المتعلم ويلمسها، بفهم المدلولات الرمزية البصرية وكذا اكتساب المهارات والمعلومات، التي تُكَوِّنُ وعياً مرتبطاً بانعكاسات الممارسة التشكيلية فنياً وجمالياً، ثم إتاحة الفرصة للعوامل العقلية بأن تعمل من خلال الفن لإصدار الأحكام الجمالية وصقل الذوق لتنمية السلوك الفني. والحال أن ذلك لا يتأتى في درس الفلسفة إلا بوعي المُعَلِّم بمدى قدرة هذه الموارد على استنطاق تمثلات المتعلمين، والدفع بهم للانخراط في بناء شخصية قادرة على تذوق المواضيع وإبراز الأسلوب، وكذا ممارسة التعبير الفني. يرنو هذا الاستثمار في الموارد الجمالية إذن إلى تقديم مفاهيم قادرة على تنشيط الوعي والإحساس وتمكين المتعلم من الإدراك الشامل للعالَم المحيط به. ومما لا ريب فيه أن العصر الراهن هو عصر الصورة بامتياز، حيث يتفاعل المتعلِّم مع عدد من المنتوجات –الإعلامية خصوصا-، وبالتالي ما على المُدَرِّس إلا محاولة توظيف هذه الأخيرة بما يَخْدُمُ الدرس الفلسفي بشكل ملائم يقيه من الوقوع في مطبات الابتذال المعرفي.

إشكالية الدراسة:

إننا نسعى من خلال بحثنا إلى النظر في التمثلات التي يَحْمِلُها مُدَرِّس الفلسفة حول الجماليات، يُحَرِّكُنا في ذلك دافع الكشف عما قد يَحُولُ دون نيل الموارد الفنية والأدبية مكانةً اعتبارية في الممارسة التعليمية للمُدَرِّس. وتتمثل التساؤلات التي نَرُومُ عبر هذا البحث الإجابة عنها في الآتي: **هل يعتمد أساتذة مادة الفلسفة على موارد فنية في فصولهم الدراسية؟ ما القيمة التي تَحُوزُهَا الموارد الجمالية في نظر أساتذة الفلسفة؟ وكيف يتمثلون مسألة فاعلية الموارد الفنية في تَيْسِيرِو إنجاح عملية النقل الديداكتيكي؟**

أهمية الدراسة وأهدافها:

- إلقاء الضوء على الممارسة التعليمية في جانبها الاستطيقي، فالمدرس وإن كان متمكنا من المضامين الابستمولوجية والمعرفية، يظل مع ذلك في حاجة إلى طرق يحاكي من خلالها الجانب الفكري والوجداني للمُتَعَلِّم.
- تبيان الدور الذي تكتسيه الموارد الفنية في تقريب المعارف للمتعلمين وجعلهم أكثر استعدادا للتلقي والبناء (أي المشاركة في عملية تعلمهم).
- تخفيف وطأة التصورات الفلسفية وجعلها أكثر انسجاما مع البنية الذهنية للمتعلمين بشد انتباههم وضمان فهمهم.
- لقد كانت جِدَّة الموضوع سببا رئيسيا في الاشتغال عليه، فمعظم الفاعلين التربويين لا يولون أهمية لِما هو جمالي فني، إما لأنهم لا يمتلكون حسا فنيا وإما لتمثلاتهم السلبية حولها باعتبارها مجرد آليات ثانوية لا يُمْكنها تفعيل عملية التلقي وبناء المضامين الفلسفية.
- تشجيع الأساتذة الجدد على العمل من خلال هذه الموارد لِمَا لها من دور في بناء شخصية المتعلِّم.

تحديدات نظرية:

أولا: تصور المنهاج الدراسي الخاص بمادة الفلسفة للموارد الفنية والأدبية:

يَرْفَعُ منهاج تدريس الفلسفة عددا من الرهانات التي تروم تمكين المتعلِّم من خلق مسافة تفصله عن سوابق الرأي وشائع العموميات من الأفكار الرائجة في المجتمع. وتُمَثل الجماليات في هذا الصدد أداةً بوجهين سلبي وإيجابي، ويتعلق الوجه الأول بعائق التلقي الساذج لوسائل الإعلام البصرية خصوصا، فهي ذات هالة إغرائية تخاطب العواطف فتفرض على المتلقي سلطتها في غياب أعمى للبصيرة النقدية.

في المقابل، يُعَدُّ التشبع بقيم الجمال أحد المرامي التي يستهدف منهاج مادة الفلسفة تحقيقها، والنهوض بالذائقة الفنية لدى المتعلمين يُشَكِّلُ في هذا السياق منحى ضروريا حسب التوجهات المُعتمَدة، من خلال الحرص على التوصية باعتماد دعامات بيداغوجية جذابة وصياغة وضعيات حافزة لانخراطهم في ممارسة التفكير القائم على الابتكار والخيال خصوصا في سيرورة البناء الذاتي للتعلم.

إن اعتماد المنهاج لمبدأ التدرج يضع لتوظيف الموارد الجمالية مُسَوِّغَات معقولة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلِّم العمرية والنفسية على وجه التحديد. فبرنامج الجذع المشترك مثلا، يوصي باستخدام التقنيات الحديثة، والتي تَكُونُ بصرية في عمومها، كما يوصي أيضا باستخدام فائض الجرعة من الأمثلة التشخيصية القادرة على دفع المتعلِّم إلى التفاعل الإيجابي مع المضامين المطروحة، فعناصر الجذب الجمالي تَحْضُرُ إذن كمُغْرَيَات أداتية تبتغي خلق حالة الاستئناس بالمعطيات الفلسفية (المنهاج التربوي، 2007، ص 22).

تُعَرَّفُ الفلسفة وفق منهاج التدريس كمعرفة شمولية مُرَكَّبَة من مختلف المعارف الأدبية والعلمية والفنية، وهذا الأمر يَفتح إمكانيةً تُتيح للمُدَرِّس الاعتماد على مُعِينَات ديداكتيكية ذات طبيعة فنية، كاللوحات التشكيلية، الموسيقى، مقطع من فيلم...الخ، تحت شرط خدمتها للكفايات المستهدَفة في حصة مُعَيَّنَة.

في سياق آخر، تُرَكز الكفايات التواصلية والمنهجية على جوانب فنية عديدة، فالقول بكتابة فلسفية إبداعية يفتح آفاقا للتحرر من إعادة إنتاج خطاب استظهاري صرف نحو إنتاج خطاب يتسم بروح الفرادة والتميز، إذ أن الإخراج

الجيد للمنتوج الإنشائي يُمَثِّلُ استحضارا فاعلا للعنصر الاستطيقي من خلال جمالية الخط والأسلوب؛ كما أن عملية تنمية القدرات الخيالية والإبداعية يتطلب من المُدَرِّس أن يكون ذو كفاءة في استدعاء حقول خارجية لمعارف رافدة للتفكير الفلسفي، من مثال الثقافة الشفوية، القصة، الشعر، المسرح،...الخ.

والواقع أن درس الفلسفة لا يبتغي جعل المتعلِّم فيلسوفا، إنه بالأحرى يرمي إلى مساعدته على تنمية ميوله ومواهبه وتحقيق ذاته فيما يحبه من أعمال، والرهان من منطلق هذا الاعتبار يتطلب تنقلا (ذهابا وإيابا) ناجعا من مستوى المفاهيم المُجَرَّدَة إلى مستوى الوقائع المُشَخَّصَة والعكس، وذلك وفق منظور يشترط تبسيط المضامين لتسهيل الاشتغال عليها؛ فالموارد الجمالية تلعب دورا فاعلا في عملية التبسيط، حيث تستطيع توسيع الأفكار والأطروحات والنظريات، من حيث بَعْثِهَا لفاعلية حسية حافزة وشائقة، قد تفتح عين المتعلمين على الخطاب الفكري وتجعله في متناولهم. وقد جاء في المنهاج: *"أصبح المتعلم في حاجة الآن إلى استخدام تجربته الحسية والذهنية للتفكير في إشكال فلسفي، من خلال توظيف أفلام وأشرطة تسجيلية... كل هذا أصبح الآن ضروريا شريطة وضع الوسائط في سياقها الوظيفي الذي يخدم أساسا الكفايات المستهدفة في منهاج مادة الفلسفة"* (المنهاج التربوي، 2007، ص 14).

ثانيا: حول الموارد الجمالية التي يُمْكن استثمارها في درس الفلسفة:

نروم من خلال هذا المحور تسليط الضوء على عدد من الموارد الفنية والأدبية، حيث نتوخى إبراز مميزاتها والكشف عن بعضِ مَا من شأنه أن يُمَثِّلَ إمكاناتٍ فعالة للتوظيف في درس الفلسفة، كالحديث عن مُقَوِّمَات تدفع نحو استثارة الذهن وتنمية مهارات التأويل والتفكير الإبداعي.

أ- الصورة: من التلقي السلبي إلى الفعالية التأويلية:

تتجذر إشكالية الصورة فلسفيا منذ اليونان، وتحديدا عند الوقوف على مفهوم المحاكاة كما تناوله كل من أفلاطون وأرسطو، وقد استعمله الأول للدلالة على النقل المباشر لأحداث أو أفعال في الواقع، ومن ثم فهو يعطيه حمولة قدحية، حيث تَصير المحاكاة من وجهة النظر هذه صفة مشينة للشعر والفن عامةً، باعتبارهما أشكالا تُنتج ضبابية تَغيب معها الحقيقة أو تبتعد عنها؛ يقول أفلاطون في هذا الصدد: *"فإذا نزعت عن الشعر قالبه الشعري، فلا شك أنك تستطيع أن تراه على حقيقته، عندما يتحول إلى نثر"* (أفلاطون، ترجمة زكرياء، 1974).

و تتعارض هذه القيمة القدحية التي يُعطيها أفلاطون للمحاكاة مع الطرح الأرسطي، فهذا الأخير يَعتبرها آلية تربوية تُهَيِّءُ الإنسان لتَقَبُّلِ المعارف، كما ترتبط بشعور اللذة الناجم عن حصول المعرفة والتعلم لدى الإنسان (أرسطو، ترجمة بدوي، 1974)؛ كما أن الأعمال الشعرية والأدبية لا تنحصر في محاكاة الواقع حرفيا، لأنها مادامت ذات طبيعة تتحدد وتختلف باختلاف الموضوعات والأسلوب؛ فستعكس قيمةً جمالية تروي ما يُمْكِنُ أن يقع وليس ما وقع فعلا، لهذا يَمْنَحُ أرسطو الشعر مثلا مقاما أسمى من التاريخ: *" لأن الشعر بالأحرى يروي الكلي، بينما التاريخ يروي الجزئي"* (أرسطو، ترجمة بدوي، 1974).

وما دامت الصورة تعكس ذاتية ومُخَيَّلَة مؤلفها، فهي لن تتحلى طبعا بخصائص الموضوعية التي تَسِمُ التفكير العقلاني، وهذه الدعوى تطرح تعارضا بين العلم ذي الصبغة الموضوعية والفن ذي الصبغة الذاتية. رغم ذلك، هناك تَوَجُّهَات نظرية تقول بإمكان التكامل بين الاثنين، على غرار ما يطرحه نيلسون كودمان: *"إن العلم والفن لا يتناقضان، وذلك لأن النشاط المعرفي يكسبنا مضمونا معرفيا إلى جانب إحساسنا المرافق بالفهم"*. (Goodman, 1941). عموما، لا

يَلعب حضور الجانب الحسي في التلقي دورا سلبيا إلا إذا تعلق الوضع بإغواءٍ يجعلنا ننغمس بصريا -بإفراط- في سيل من الصور. تقول الباحثة ماري جوزي موندزاين في هذا الصدد: *"أن نكون نحن وما نشاهده شيئا واحدا، فهذا أمر مميت، وما ينقذ من الموت هو دائما إرساء مسافة مُحرِّرَة"* (Mondzain, 2005).

إن الخلاص إذن من مزلق التماهي "المُطْلَق" مع الصورة يَفْرِضُ أن تكون عَيْنُ الرائي "يقِظة" لِما تُشاهده، فالمسألة تتطلب حضورا لفكرة قبلية لدى المتلقي، مضمونها أن الواقع الذي يَظْهَرُ في الفن ليس هو حقيقة ما يوجد فعلا على أرض الواقع. بتعبير آخر، لا يُمْكن تلافي المزلق إلا من خلال السلوك المتمرس على التفكير النقدي أثناء المُشاهدة أو أثناء تلقي الفن؛ وهذا ما يَتَوَاءَمُ تماما مع التوجيهات الرسمية التي جاء بها منهاج الفلسفة: *"ويعني أن هذا المنهاج يضع أمام التلميذ(ة) إمكانية (...) التحرر من سلبية التلقي الذي تضعه فيها وسائل الإعلام وخاصة منها البصرية المعتمدة على الصورة"* (المنهاج التربوي، 2007، ص 3).

إن الوظيفة التي يُمْكِنُ أن تلعبها الصورة تتمثل في القدرة على شحذ انتباه المتعلمين عبر استثارتها لحاسة البصر لديهم، كما أنها تُمَثل من زاوية أخرى أرضية تَسمح باستخراج تمثلاتهم عبر التأويلات التي يُضفونها على عناصرها. بعبارة أخرى، إن البعد الجمالي في اللوحة يوقظ لدى المتلقي الحساسية والعقل والإرادة؛ لهذا يُعَدُّ الاشتغال على قراءة الصورة وتأويلها نشاطا يَسمح بتملك المتعلِّم لكفايات ثقافية تُمَكِّنُه من توسيع زوايا نظره للموضوعات، وذلك لأنه سَيَكْسَبُ بالتراكم دراية بالفن وقيمه، وعناصره، وتاريخه، كما سيُصبح على وعي ببيئته الاجتماعية وتراثه، من خلال معرفته للرموز والدلالات والمعاني الإيحائية وفك طلاسمها (رفقي، 1998).

ب- الموسيقى: المزاوجة بين لذة النغم وعقلانية الدرس الفلسفي:

تُفْرِزُ الموسيقى تأثيرا يلامس وجدان المُستمِع إليها، حيث تبعث فيه جملة من أحاسيس اللذة والاستمتاع، لكن ماذا لو أردنا تحقيق هذه المتعة في درس الفلسفة؟ هل يُمْكِنُ المزج بين عقلانية الدرس الفلسفي ولا-عقلانية التعبير الموسيقي؟ يتطلب الجواب عن هذا السؤال تحديد طبيعة العمل الموسيقي في ذاته، والحال أن الموسيقى سَتَعْكِسُ لنا الخاصية اللا-عقلانية إذا كان تفاعلنا معها كمُسْتَمِعِين ينبني على الإحساس الوجداني فقط. لهذا، لا يجب أن نَحْصِرَ حكمنا على الموسيقى انطلاقا من الآثار النفسية التي تتركها فينا كمُسْتَمِعِين، بل يجب على المتأمل والمتفلسف أن يتذوق الموسيقى كذلك كخطاب رياضياتي، وكتركيب تتناسق فيه الألحان وتترابط. وفقاً لهذا المنظور، لا يُمْكِن للموسيقى أن تنشأ من نشاز الأصوات، بل يجب أن تنبثق من تراكب وتناسق رياضياتي بين الأنغام؛ وهذا هو صلب التفسير الفيتاغوري للموسيقى باعتبارها خطابا فنيا عقلانيا (Benidir, 1998).

إن الموسيقى حسب هذا التحليل فن لا-عقلاني يَضُمُّ بين ظهرانيه العقلانية، وبما أن الموسيقى تتضمن إيحاءات ذات دلالة ثقافية وجمالية، فهي صالحة لأن تُوَظَّف كدعامة بيداغوجية تُحَفِّزُ المتعلمين وتجتذب انتباههم؛ وسيكون من الأجدى جدا أن يتم استثمار المقاطع الموسيقية خصوصا أثناء وضعيات الانطلاق أو أثناء طرح وضعيات مُشْكِلَة في مُسْتَهَل الدروس.

ج- الرواية: إمكانية التعلم المبني على مشكلات حياتية:

تقوم الرواية على السرد والوصف، كما تستحضر الحوارات أيضا؛ وهي عرض لفكرة، أو تسجيل لصورة أو بسط لعاطفة، مما يَرْسُمُ قطاعا خاصا من المجتمع في ملابسات متباعدة لأناس يروحون ويجيئون في متن قصصي. إن الرواية ببساطة حكايةٌ لأحداث مُتَخَيَّلَة تجري على مسرح الحياة (السكوت، 2000).

من جانب أعمق، تُعْتَبَرُ الرواية عملا ممتدا وفسيحا قد يصل إلى عدة أجزاء، بحيث يُصَوِّرُ أحداثا متعاقبة، قد تمتد حتى تتسع لعدة أجيال. وتتلخص عناصر الرواية ومقوماتها في الحادثة، والسرد أو الحوار، والبناء الفني، والشخصيات، والزمكان، والفكرة. ومن فروع الرواية نجد فرع الرواية التاريخية التي يعتمد الكاتب فيها على أحداث التاريخ الماضية، فأحداث التاريخ تشجع الكاتب على أن يتخذ منها مادة للقصة، وذلك لطواعية حقائقها للرمز والإيحاء والإشارة، وغيرها من أدوات التعبير التي تُسَيِّرُ طبيعة الأدب. وتُقَسَّمُ الرواية في العادة إلى قسمين، أولٌ يتميز بخاصة السرد الحكائي، ويَقُومُ على وصف العالم الخارجي إضافةً إلى العوالم النفسية للشخصيات، كما يَبْحَثُ في رَسْمِ علاقات موضوعية بين الأحداث في دَرْبِ تشكيل حبكة القصة. أما النوعية الثانية، فهي تلك المتعلقة بالميتا-حكاية (الرواية الفلسفية)، وتنزح نحو الخوض في قراءة نقدية للظواهر بالموازاة مع السرد الحكائي لتفاصيل الأحداث. يُمْكِنُنَا في هذا الصدد ضرب المثال بالفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر، صاحب العملين الشهيرين *"الغثيان والجدار"* ، كما نشير أيضا إلى أعمال الروائي والفيلسوف ألبير كامي، والذي يُعَدُّ اسما فرنسيا بارزا في عالم الرواية الفلسفية (حميد، 2014).

لَرُبَّمَا يقع تفضيل الرواية الفلسفية على غيرها كدعامة اشتغال في درس الفلسفة نظير الوهج الاستشكالي والعمق الفكري في تناول القضايا المبثوثة في صلب أحداث القصة، إلا أن مثل هذا الزعم لا يُقْصِي إمكانية الاعتماد على الروايات غير فلسفية، إذا ما كانت تَحمل مُقَوِّمَات تجعلها ملائمة للاعتماد في الحصص الدراسية.

وعموما، يُمَثل الاشتغال بالنص الأدبي فرصةً مواتيةً لتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك لاعتباره حقلا مُوَاتِياً يفتح إمكانات إثارة تفكيرهم وتَحَدِّيه، فَطَرْحُ المواقف التي يَعْرِضُهَا النص للنقاش من خلال أسئلة مثل (كيف؟ لماذا؟ إلى أي حد؟ هل تتفق؟) تَخْلُقُ جوا مثيرا للتفكير من أجل أن يُصْبِحَ التَّعَلُّمُ حيا ومُنْتِجاً (إبراهيم بسام، 2009). وتتمثل المهارات المتوخى أن يستدمجها المتعلِّم لحظة اشتغاله على نص روائي في:

- ***الطلاقة:*** تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة، وهذه تُمَثل الجانب الكمي للإبداع.
- ***المرونة:*** يُقْصَد بها توليد الأفكار غير المتوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة.
- ***الأصالة:*** تعني القدرة على إنتاج أفكار غير متوقعة والنفاذ إلى ما وراء المألوف منها، والتفرد والتميز بها (العتوم، 2009).

كخلاصة لما قيل، فالاشتغال على النصوص الروائية يتطلب فهما واستيعابا للنص، وإدراكا للعلاقات بين الألفاظ اللغوية المُكَوِّنَة لها والاحساس بها، ومن ثم تمثيلها في معان داخل الذهن؛ لهذا يُعْتَبَرُ توظيف مثل هذه الوضعيات مُحَفِّزاً على إبداع حلول فريدة ومميزة (عبد الهادي وآخرون، 2005).

د- الكاريكاتير: مفارقات إشكالية في قالب هزلي:

إن كلمة كاريكاتير تأتي من الكلمة الفرنسية "كروكي" Croquis، وهي أول مرحلة في تنفيذ الرسم. وتعني وضع الخطوط الأولية لتحديد إطارات أجزاء الرسم والتي تُؤَدَّى بشكل سريع بلا تمعن ودقة، لأنها عملية بدء سابقة عن مرحلة أكثر دقة في الإحكام والتناسب بين المكونات (هجرس والسيوفي، 2005). وعَرَّفَه ممدوح حمادة بأنه تسمية تُطْلَق على التشكيل الذي يَحْمِلُ مضمونا ساخرا أو ناقدا يحتوي على مفارقات كوميدية، ويُنَفَّذُ الرسم بخطوط مُبَالَغٍ فيها وهي مأخوذة من الكلمة الإيطالية "كاريكاتورَا" Carricatura، والتي تعني المبالغة أو التحامل (ممدوح، 1999).

ويسعى هذا الفن إلى إظهار خصائص شخص أو نقائصه، بهدف الحصول على تأثيرات سلبية ومضحكة. وتُسْتَخَدَمُ في بناء الكاريكاتير أدوات تعبير مختلفة منها: الخط، اللون، والظل؛ وتتكون عناصر عمل الكاريكاتير من: الخط، الكتلة، الفراغ، اللون، الحركة، المفارقة، المبالغة، الموضوع، الهدف والتعليق (Morris, 1987).

ينقسم الكاريكاتير إلى عدة أنواع تبعاً للمضمون الذي يعالجه، وتتمثل في أربعة محاور: الكاريكاتير السياسي، الكاريكاتير الاجتماعي، كاريكاتير البورتريه Portray، والكاريكاتير الفكاهي. وتَحْمِلُ كل هذه الأنواع حسب "هانسن" رسالة يُمْكِنُ أن تُفْهَم بطريقة مباشرة وسهلة، لما تحتويه من إشارات وإيماءات مُبَسَّطَة قادرة على تشكيل وعي مُسْبَق لدى القارئ عن قضية ما في هذا العالَم، بحيث تَكُونُ الصورة جاهزة للاستدعاء عند الحاجة لتبرير أي عمل (Hansen, 1998). وما دام هذا الفن يَكْشِفُ عن تناقضات الواقع الاجتماعي ومفارقاته، فهو يُحِيلُ إلى تَضَمُّن الخاصية "الاستشكالية" فيه، مما يُعَدُّ معطى مناسباً يَسْمَحُ بإمكانية توظيفه في درس الفلسفة عندما يتعلق الأمر بالوضعيات المُشْكِلَة.

هـ- القصص المصورة: إمكانية أخرى لشحذ انتباه المتعلم:

تُعتبر القصص المصورة أحد الأنواع الأدبية التي تعتمد على الصور والرسوم إلى جانب حضور النص المكتوب، وإذا ما بحثنا في خاصتها ذات الفاعلية، فبالإمكان القول أنها تُسَاعِدُ في نمو الحس الجمالي وتذوقه لدى القراء، بالإضافة إلى بعدها الترفيهي المقترن بمشاعر الفرجة التي تبعثها جَرَّاءَ قالب الحكي الشيق. يقول الباحث في علم النفس الاجتماعي مصطفى حجازي: *"الرسم أو الصورة حضارة كاملة بأسلوبها وقيمها وتوجهاتها ورموزها. فالصورة أبلغ تعبيرا وأكثر تعقيدا وأكثر نفاذا إلى اللاوعي من النص المكتوب؛ إنها تدق أبوابا غير شعورية فتجعل المتلقي يسقط ذاته على القصة المصورة. فهي توضح النص وتمنح الشخصيات ملامحها ووجودها وهويتها من خلال الموضعة في الزمان والمكان والخصائص وتفاصيل الإطار الحياتي"* (حجازي، 1990). إن القصة المصورة من هذا المنظور تمتلك مقومات تتيح للمتعلم تطوير مهارات التفكير والقراءة الإبداعية، وذلك لأنها تتطلب القدرة على ربط المعاني بالأفكار، وربط الصورة بالنص، وهذه عملية ذهنية معقدة من الناحية التركيبية أكثر بكثير من مجرد الاستماع إلى القصص شفويا. لهذا تجمع القصة المصورة بين إمكانات شحذ انتباه المتعلمين واستثارة تفكيرهم.

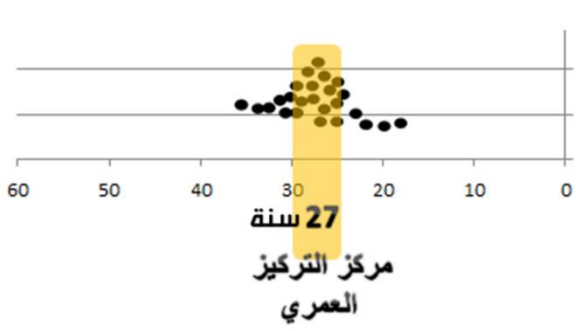
إجراءات الدراسة الميدانية

مجتمع وعينة الدراسة:

أَسْفَرَ اعتمادنا على التوزيع العشوائي للاستمارة عبر الشبكة العنكبوتية إلى تحصيل فئة شابة من الأساتذة المبحوثين، إذ بلغ المتوسط الحسابي 28 سنة. وقد تم توزيع ما مجموعه 2000 استمارة (1000 للذكور ومثلهم للإناث)، في مقابل تسلمنا لـ 138 إجابة فقط (91 ذكور و47 إناث).

نُعَلِّلُ اعتمادنا على استمارة إلكترونية انطلاقا من مرجعية نتبناها، حيث نرى في "المُبْحِر الرقمي" مبحوثا متجاوبا بشكل فعال، وذلك لتمتعه بخصائص "سبرانية" حافزة، حيث يستقبل المعلومة بسرعة فائقة، مُعْتَادٌ على الولوج العشوائي (كالضغط على روابط خارجية من صنف "النص التشعبي hypertext")، كما أنه مُتَمَكِّن من الاشتغال بكفاءة عند الاتصال بالشبكة؛ وهو الأمر الذي يجعل من الأرضية التي توفرها وسائط التواصل الاجتماعي مجالا حركيا حيا، ومُتِيحاً لإمكانية وسهولة المُشاهدَة ومُشاركة المحتوى، تماماً كما أشار الباحثان هورست وميلر في توصيفهما: الوسائط الاجتماعية على الانترنت مرتع لـ*"تبادلات اجتماعية فائقة الاجتماعية Hypersocial Social Exchange"* (Horst & Miller, 2020).

خصائص العينة المبحوثة:



مبيان رقم1: تحديد المجال العمري الذي تنتمي إليه العينة (من إعداد الباحث)

مبيان رقم2: توزيع متكافئ للاستمارة على المبحوثين الذكور والإناث (من إعداد الباحث)

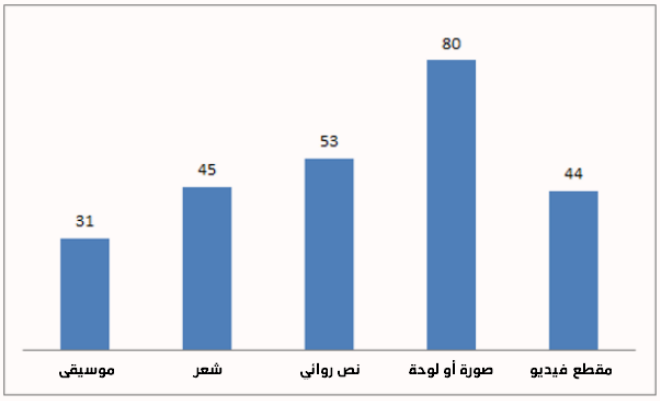
التخصص الجامعي	النسبة المئوية
الفلسفة	52%
السوسيولوجيا	45%
علم النفس	45%

جدول رقم1: العينة المبحوثة حسب متغير التخصص الجامعي (من إعداد الباحث)

معطيات إحصائية حول خصائص العينة المبحوثة من الأساتذة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: مكانة الموارد اللا-فلسفية في ممارسة المبحوثين:



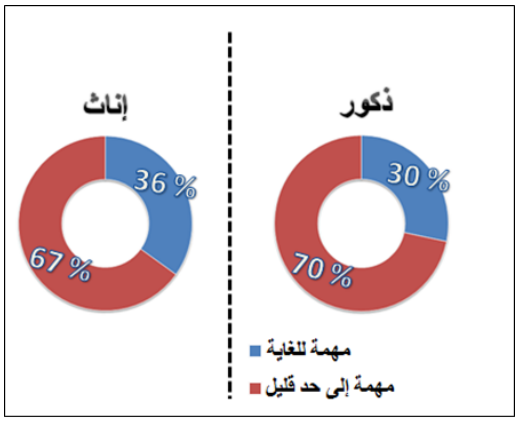
مبيان رقم 3: النسب المئوية العامة
لاستخدام الموارد الفنية والجمالية من طرف الأساتذة المبحوثين
(من إعداد الباحث)

تَستعمل العينة المبحوثة الصور كمورد أول مقارنةً ببقية الموارد الأخرى، وربما نجد لهذه الصدارة تفسيرا يقترن بقوة حضور الصور في الكتب المدرسية، خصوصا تلك التي تُرَافِقُ النصوص الفلسفية، والحال أن استئناس المُدَرِّس بصور الكتاب المدرسي يجعل من هذه الصور عنصرا ذا قبولية في التشغيل.

تأتي بعد الصور على الترتيب النصوص الروائية والشعرية، ثم بعد ذلك مقاطع الفيديو والموسيقى؛ فبينما تتوفر النصوص الروائية والشعرية كموارد جاهزة في الكتب المدرسية، تتطلب مقاطع الفيديو والموسيقى في المقابل اجتهادا من طرف المُدَرِّس في الإتيان بها، وكذا ضخها داخل الحصة بما يَسْمَحُ بتحقيق المرامي المُسْتَهْدَفَة دون إسهاب أو إطناب، خصوصا في ظل ضيق الحيز الزمني المُتَاح أمام المُدَرّسِين.

يتراءى تأويل آخر يُفَسِّرُ تدني ترتيب كل من الفيديو والموسيقى؛ نتكلم في هذا السياق عن توجس بعض المُدَرِّسين من كل ما هو بصري، حيث يضع هؤلاء المبحوثين الموارد البصرية في خانة التسلية والترفيه، في تعارض وتقابل مع خانة الجد والعمق الفكري. وتتمحور المسألة هنا حول سلم قيمي يتبناه بعض الأساتذة، إذ تعتقد شريحة منهم أن فصل الفلسفة "نخبوي"، ويتطلب من التلميذ أن يكون في كامل الجدية وكامل التركيز، كما يفترض هؤلاء المبحوثون أن معارف التلاميذ سطحية وتافهة يستقونها من ثقافة الصورة والشاشة على هواتفهم. والحال أن مِثْلَ هذه التمثلات -التي أدلت بها عينة من المبحوثين- قد تُعَزِّزُ لدى المتعلمين اعتقادا سلبيا حول الفلسفة، باعتبارها مادة دراسية مفصولة عن المجتمع، ومفصولة عَمَّا يجري من أحداث ووقائع تتحدث عنها وسائط التواصل الاجتماعي مثلا. وما يزيد الطينة بلة، يتمثل في الممارسة التعليمية الكلاسيكية لبعض الأساتذة، أولئك الذين يتقصمون دور"أستاذ الفلسفة العميق والجدي"، من خلال إظهار وجه عابس وواجم، ومن خلال استرساله في خطاب شفهي معقد، تعتريه كثير من المفاهيم الفلسفية الصعبة والغامضة، دون التغاضي عن سلبية استثمار لغة الجسد في عملية الشرح والإفهام، إذ يقف بعض الأساتذة بشكل ساكن أمام التلاميذ دون توظيف يُذكر للإيماءات والإشارات الجسدية المُساعِدة. إنها عوائق فكرية وسلوكية

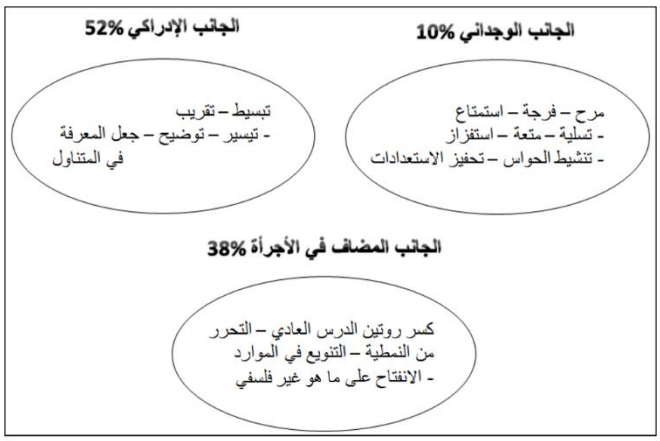
تَحْضُرُ في ممارسة شريحة من المدرسين، وتُساهم بشكل انتكاسي في تحويل فصل الفلسفة إلى "حصة ميتة" بدل أن يكون "حصة مرحة".



مبيان رقم 9: مقارنة بين الذكور والإناث على مستوى تمثلاتهم لأهمية توظيف الموارد الجمالية في الدرس الفلسفي (من إعداد الباحث)

لا تُعلي العينة المبحوثة من شأن الموارد الفنية والأدبية حَدَّ الأهمية البالغة، وتعليل هذا الأمر مقترن في الغالب بالمنظور البراغماتي لهؤلاء المدرسين، والذين يعتبرون هذه الموارد وسيلةً لا غاية؛ غير أن ما شد انتباهنا عند ربطنا للمتغير المعني بـ"الأهمية" بمتغير "النوع الجنسي"، يَتَمَثَّلُ في بروز تفاوت "طفيف" بين الإناث والذكور، فالمُدَرِّسَات أكثر ميلا إلى تقدير قيمة الموارد البصرية كالصور واللوحات مقارنة بنظرائهن من المدرسين الذكور. والحال أن هذه النتيجة بالإمكان تفسيرها عبر مدخل التنشئة الاجتماعية للمرأة المُدَرِّسَة، فالنساء يَخْضَعْنَ منذ الطفولة إلى تربية أسرية وتوجيه إعلامي يُحَدِّدُ نظرتهن للأشياء وللعالَم، إذ تنشأ المرأة على تقدير بهاء الجسد وجاذبية الشكل، وعلى ثقافة التزين والجمال، لهذا لن يكون من المستغرب أن نجد التلميذات أكثر اهتماما بزينة دفاترهن مقارنة بالتلاميذ الذكور؛ وبالمثل، لن يكون مستغربا كذلك أن تهتم المُدَرِّسَات بالموارد الجمالية أكثر من أقرانهن الرجال.

في سؤال لاحق، طلبنا من المبحوثين التموقع (إما مع أو ضد) مع التعليل إزاء استخدام الموارد الفنية، بحيث لم يتم إحصاء أي حالة تقول بضرورة الاستبعاد التام للموارد الجمالية؛ غير أن النظر في المقابل إلى التعليلات التي يَسُوقُها المُدَرِّسُون المبحوثون عند تفسيرهم لقيمة تلك الموارد يَكْشِفُ عن ثلاثة حقول:



ترسيمة رقم 1: الجوانب الإيجابية المتوخاة من توظيف الموارد الفنية والجمالية حسب الأساتذة المبحوثين (من إعداد الباحث)

تُرَكِّزُ التعليلات التي ساقها المبحوثون على جوانب إدراكية، وتتعلق بكفاءة هذه الموارد في تمكين المتعلمين من المعارف الفلسفية بشكل مُبَسَّط؛ كما يُشير المبحوثون كذلك إلى قيمة الجانب الشكلي-الجذاب الذي يُمَيِّزُ الجماليات والفنون، إذ تَعْتَبِرُ عينة لا بأس بها من المبحوثين بأن هذه الموارد تضفي روحا جديدة على درس الفلسفة، حيث تُساهم في كسر رتابة الدروس ونمطيتها.

يُقِرُّ أغلب الأساتذة المبحوثين بعدم توظيفهم للموارد الفنية إلا فيما نَدَر، ويُعَللون جوابهم بضيق الحيز الزمني لحصص الفصول الدراسية، وربما يكون هذا التعليل مجرد دفاع زائف يُغَطِّي خلفه نزعة كسلٍ تَسِمُ كثيرا من الأساتذة، والذين يُفَضِّلُون الركون إلى نمط من التدريس اعتادوا عليه دون تجديد أو إبداع. إن توظيف الموارد الجمالية في فصول الفلسفة يتطلب من المُدَرِّس جهدا وعملا إضافيا في تحضير هذه الدروس خارج الفصول الدراسية. لَرُبَّما يتكاسل كثير من الأساتذة عن الإقدام على هذه الاجتهادات لغياب التحفيزات المادية من طرف الوزارة الوصية، وعدم إقرار سياسة جديدة تربط الترقية بالمردودية داخل الأقسام. من جانب آخر، يُمْكِنُ تأويل أسباب هذا التهميش الذي يطال الموارد الجمالية بتَمَثُّلٍ سلبي يَحْمِلُه الأساتذة بخصوصها، إذ يَنْظُرُ الكثيرون إلى هذه الموارد كأكسسوارات دخيلة تُؤَثِّثُ فضاء القسم. إن النقاش حول الموارد التكنولوجية مثلا داخل الأقسام، من قبيل العارض الضوئي أو التلفاز الذكي التعليمي، تتضاربه آراء مؤيدة ومعارضة، وكثيرٌ من الأساتذة المعارضين في هذا الصدد ينزعون بشكل "لاواعٍ" إلى ازدراء هذه التقنيات، وفي ازدرائهم إحساسٌ ضمني بالخطر منها، فالمُدَرِّسُ الكلاسيكي كان في السابق يستفرد بإعجاب التلاميذ عندما ينظرون إليه وهو "يَخْطُبُ فيهم بلغة صوتية فخيمة"، أما مع وجود التلفاز والعارض الضوئي، واللذان يعكسان ألوانا وأشكالا جذابة، فلا شك أن التلاميذ سَيَزِيغُون بنظرهم نحو هذه الموارد أكثر مما يَنْظُرُونَ باهتمام إلى أستاذهم. إننا أمام مُعَارَضَة قِوَامُها "غيرة لاواعية" لبعض الأساتذة من هذه الموارد الجمالية.

في سياق آخر، وعند اضطلاعنا على الإحصائيات المرتبطة بتصنيف الموارد المعنية من الأكثر إلى الأقل قيمة، تم استيضاح فكرة مفادها أن الصورة بأنواعها أكثر حجزا للصفوف الأمامية في مقابل تدني الموارد الأقل حضورا في الكتب المدرسية والأكثر شعبوية.

	المورد	المركز
طغيان ما هو مألوف في الكتاب المدرسي	اللوحات التشكيلية	1
	الكاريكاتور	2
	الصور الفوتوغرافية	3
حضور تجريدي مجرد من الحسي البصري	الشعر	4
	الرواية	5
	الموسيقى	6
حضور حسي تجسيدي شعبوي (محايث للمعيش اليومي) Pop-art	الفيديو	7
	المقالة الصحفية - أغنية فيديو	8
	القصة المصورة	10

جدول رقم 2: أنواع الموارد الجمالية والفنية وترتيبها من الأكثر استعمالا إلى الأقل استعمالا (من إعداد الباحث)

يُمْكِنُ تفسير الحظوة التي يتمتع بها مورد الصورة بعامل أُلْفَة المُدَرِّسِين معها، وذلك جراء التداول المتكرر للكتب المدرسية الحافلة بالصور كموارد تستدعي الحواس البصرية في عملية التفاعل مع المضامين. ويَعْكِسُ التدرج من التشكيلي إلى الفوتوغرافي انتقالا نازلا من الموارد ذات الطبيعة المتعالية والمُتَرَفِّعَة عن المحاكاة إلى الموارد ذات الطبيعة المُحاكية للواقع. إن هذا الترتيب يَعْكِسُ منظورا يُعلي من قيمة المورد كلما اقترب من ماهية الفلسفة المُجَرَّدَة، فاللوحة التشكيلية مثلا تعكس عددا من الدلالات الرمزية، والتي تُمَثِّلُ انفعالات الفنان مع ما يرسمه، إنها نافذة تعكس شخصية الفنان ورغباته؛ نتحدث في هذا الصدد عن مضمون بصري يضم في ثناياه عالما رمزيا وفكريا، لهذا ففك المُتَعلِّم لشيفرة دلالته يتطلب جهدا تحليليا-تأويليا، وذلك على خلاف سذاجة التسليم ومُسْبَقَات الحُكم (سيرنج، 1992). يُفَضِّلُ المُدَرِّسُون إذن اللوحات التشكيلية لأنها تدفع التلاميذ إلى إعمال عقولهم والتفكير في المعاني التي تَكْتَنِهُهَا صور أو لوحات لمُثَقَّفِين يَحْمِلُون في الغالب حِسّاً نقديا تُجاه قضايا العالَم. فيما يتعلق بالكاريكاتير، يتبدى هذا الجنس الفني من منظور الأساتذة المبحوثين أداةً جيدة تصلح لخدمة البناء الإشكالي أثناء بداية الدروس.

فيما يخص الرواية، الشعر والموسيقى الآلية (كالموسيقى الكلاسيكية مثلا)، فهذه الموارد تبدو لنا على مستوى من التجريد والبعيد عن التطابق الكلي مع الواقع، وهذا ما يُبَرِّرُ وجودها في مرتبة أعلى من موارد شعبية كالقصة المصورة أو الأغاني الشعبية مثلا، وهذه الأخيرة مُحَايِثَة للواقع ومُحَيَّنَة باستمرار، ما يجعلها لا تَرْقَى إلى مَصَافِّ الموارد الفنية المتعالية عن النزعة الاستهلاكية.

يُظْهِرُ المبحوثون إذن رؤيةً ذات سلم قيمي تُعلي من شأن الفن كلما ابتعد عن الإغداق في محاكاة الواقع، إلا أن هذا التدرج الصاعد من الحسي نحو المُجَرَّد لا يتلاءم مع الموارد المُستهلَكة من طرف التلاميذ والأكثر رواجا بينهم، كالمانغا Manga مثلا (القصص المصورة اليابانية)، وهذه الأخيرة ذات تصنيف متأخر حسب ما أَوْرَدَهُ المبحوثون، أي أن الأساتذة أبعدُ ما يكون عن استخدامها كدعامة بيداغوجية في فصول الفلسفة. تقودنا هذه النتائج إلى بناء خلاصة مؤداها أن تمثلات المُدَرِّسِين سلبية عندما يتعلق الأمر بأذواق التلاميذ في المطالعة، فالأساتذة المبحوثون ينطلقون من حكم مسبق مفاده أن ما يقرأه التلاميذ ضعيف من ناحية القيمة المعرفية والفكرية، لهذا لا جدوى من الاقتراب مما يحوز على اهتمامهم كاستخدام مقاطع من قصص مصورة أو مقاطع من رسوم متحركة. إن نظر الأساتذة المبحوثين إلى الفلسفة

"نخبوي"، بحيث ينزعون كنتيجة إلى احتقار الموارد الفنية الشعبية وإعلاء قيمة الموارد الفنية "النخبوية"، ولا أدل على ذلك أكثر من قول أحد الأساتذة المبحوثين: *"تتقاطع الفلسفة مع الرواية، لكنها لا تتقاطع مطلقا مع مضامين القصص المصورة السطحية، والمخصصة للأطفال"*.

في معرض سؤالنا عن مدى قدرة الموارد الجمالية على زحزحة تمثلات المتعلمين العامية، تم استخلاص النتائج التالية:

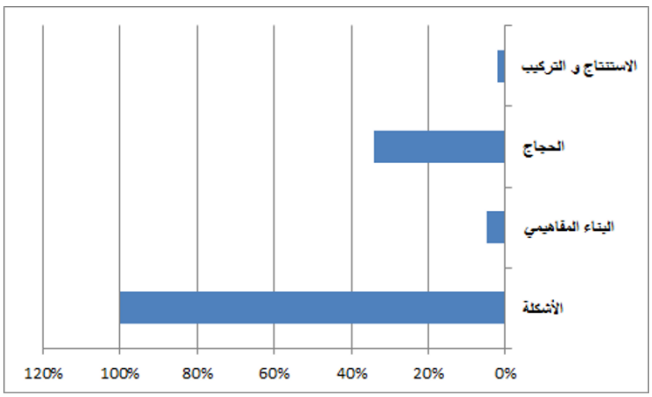
مستوى الفعالية	النسبة المئوية
فعالة	50%
متوسطة الفعالية	50%
غير فعالة	0%

جدول رقم 3: منظور الأساتذة المبحوثين حول فعالية توظيف الموارد الجمالية والفنية (من إعداد الباحث)

يُجْمِعُ الأساتذة المبحوثون على أن الموارد الجمالية والفنية لا يُمْكِنُ أن تكون بلا قيمة إطلاقا، إلا أنهم يختلفون حول مدى فعاليتها في خدمة درس الفلسفة، والحال أن القول بفعالية مهمة عند إقحام المقاربة الجمالية في التدريس لا يَجِدُ صَدى بالغا عند نصف العينة من المُدَرِّسين المبحوثين، وتبرير ذلك حَسَبَهُم مرتبطٌ بضرورة توفير الشروط المواتية والضرورية لنجاعة العملية التعليمية التعلمية قبل النظر في الشروط الثانوية الأخرى، إذ لا يُمْكن الحديث عن استحضار الأبعاد الجمالية في درس الفلسفة، وكثيرٌ من الثانويات العمومية لا زالت تَشْهَدُ اكتظاظا كبيرا في أعداد التلاميذ، ولازالت تفتقر إلى التجهيزات الإلكترونية الكافية، ضِفْ إلى ذلك هزالة أجور المدرسين، والتي لا تشجعهم على العطاء والإبداع داخل فصولهم الدراسية. ينضاف إلى ما سبق عامل آخر، ويتمثل في التوجس الذي أبداه بعض الأساتذة المبحوثين من الصور والجماليات عموما، إذ يعتبرون أن استحضار مثل هذه الموارد يُهَدِّدُ بإخراجِ دروسٍ سطحية يطغى عليها الجانب الشكلي وتخفت فيها مكانة المضامين الفلسفية المُجَرَّدَة.

ثانيا: تمثلات بخصوص أجرأة الموارد الجمالية والفنية في دروس الفلسفة:

ترى العينة المبحوثة في لحظة الأشكلة مدخلا تمهيديا يَعْرِضُ واقعا ملموسا ويتضَمَّن مفارقات وتقابلات مُستفِزة، لهذا فلحظة الأشكلة محطة نموذجية تَصْلُحُ لتوظيف الموارد الفنية والأدبية، باعتبارها دعامات بيداغوجية تَحْمِلُ بين ظهرانيها إشكالات جاذبة للانتباه. لقد نالت لحظة الأشكلة إذن إقرارا كليا (من طرف العينة قاطبة) بملائمة تُرْبَتِهَا لإنتاجات غير فلسفية تمتح من الجمالي قصد إبراز المفارقات:



مبيان رقم 4: مدى صلاحية توظيف الموارد الجمالية والفنية في كل لحظة من لحظات الدرس الفلسفي (من إعداد الباحث)

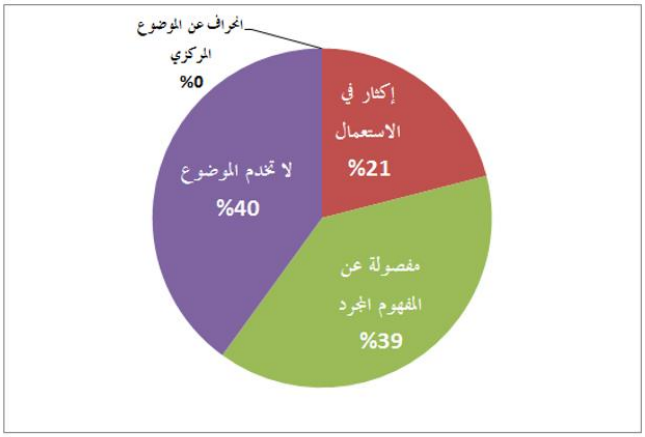
تتوارى الموارد غير الفلسفية عند لحظة المفهمة، ومَرَدُّ ذلك منطقي، ما دام النص الفلسفي أرضيةً مركزيةً في عملية البناء المفاهيمي، بينما في المقابل ترتفع النسبة إلى 34% في لحظة الحِجَاج، و يُمْكِنُ اعتبار محطة الوقوف عند حُجَجِ النص أو بنيته الحجاجية بمثابة مساحةٍ مناسبةٍ تَسْمَحُ للمُدَرِّس باستعراض أمثلة ثقافية توضيحية، قد يستشهد فيها بفنان يناضل من خلال لوحاته، أو بفيلم يعكس ظاهرة اجتماعية ما، الخ... كما لا يجب إغفال وجود بنيات حِجَاجِيَّة ذات طبيعة بلاغية-جمالية، كتوظيف بعض الفلاسفة لتشبيهات واستعارات وكنايات؛ بحيث تضفي هذه الأساليب طابعا جماليا على القيمة الاستدلالية لنص مَعَيَّن (لهويمل، 2011). إن لحظة الحِجَاج إذن تَنْفَحُ بحس جمالي على مستوى الأمثلة الفنية التي قد يُقَدِّمُها الأستاذ (المُتَمَكِّن من تاريخ الفن)، وكذلك لَمَّا يكون التلاميذ إزاء تحليل نص فلسفي يتضمن صوراً بلاغية-جمالية.

في سياق آخر، يؤكد السواد الأعظم من المبحوثين بأن الموارد الفنية والجمالية تملك سلطانا جذابا على المتعلمين، فقدرة هذه الموارد على استثارة الذهن والحواس يُسَهِّلُ من مهمة المدرسين، فهذه الموارد تخلق لدى التلاميذ الفضول والاهتمام بضامين الدروس الفلسفية. تماشيا مع السياق ذاته، ترى عينة المدرسين المبحوثين بأن قيمة الموارد الفنية والأدبية ترتفع كلما كانت هناك حاجة إلى إنزال الأفكار الفلسفية إلى دنيا المتعلم. وفيما يتعلق بإحجام المبحوثين عن توظيف هذه الموارد أثناء لحظة البناء المفاهيمي (2% فقط من أَقَرَّت بإمكانية استثمار هذه الموارد أثناء لحظة المَفْهَمَة)، فقد علل غالبية الأساتذة المبحوثين إعراضهم هذا بالإكراه الزمني، بحيث يَعتبرون برنامج الفلسفة السنوي ثقيلا ومكثفا، ولا يَسمح بالتوسع والتفصيل أثناء تحليل النصوص، كما لا يَسمح بالانفتاح على موارد أخرى غير النصوص الفلسفية؛ وقد أضاف المبحوثون بالقول أن إكمال البرنامج السنوي للمادة كثيرا ما يَفْرِضُ على بعض الأساتذة التخلي نهائيا عن توظيف النصوص الفلسفية، فما بالك بالموارد الفنية والجمالية.

على نحو مغاير، نرى أنه من الواجب التوقف عند إحصائية مثيرة، نتكلم في هذا الصدد عن أولئك القائلين بصلاحية توظيف الموارد الجمالية عند لحظة البناء المفاهيمي (وعددهم 17 مبحوثا، ويمثلون نسبة 5% من مجموع الأساتذة المبحوثين)، وميزة هؤلاء أنهم أصحاب شواهد جامعية في شعبة السوسيولوجيا، مِمَّا يُحِيلُ إلى استنتاج مفاده أن خريجي هذا التخصص العلمي أكثر انفتاحا على الفنون والأدب عند ضرب الأمثلة الحية، كالاستدلال بأعمال روائية، وقائع

سياسية، رياضية، فنية، الخ... وَهُم بذلك يَعْمَدُونَ إلى الإعلاء من قيمة الموارد الفنية والأدبية، والتي تَسْمَحُ بربط جسور الصلة بين المفاهيم الفلسفية المُجَرَّدَة والواقع المعيش.

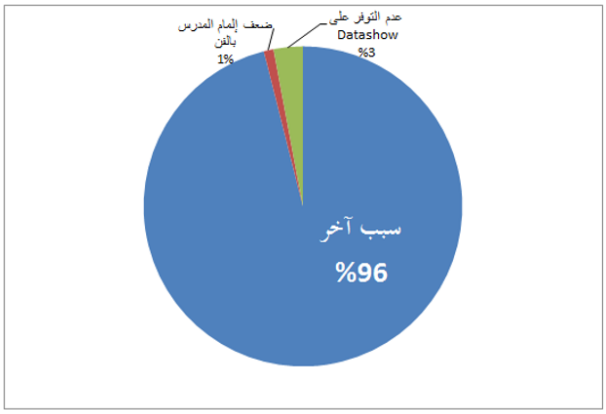
في سياق آخر، قُمْنَا بسؤال الأساتذة المبحوثين عن مواقفهم بخصوص القيمة السلبية التي من المُمْكن أن تحوزها الموارد الجمالية والفنية في درس الفلسفة، وقد جاءت أجوبتهم على النحو التالي: أدلت العينة بموقف مؤداه أن هذه الموارد قد تُوقِعُ درس الفلسفة في الإسفاف والابتذال، وذلك إذا لم تتناسب هذه الموارد مع موضوع الحصة (40%)، أو حينما يتم تقديمها للمتعلمين دون ربطها بالمفهوم الفلسفي المركزي في الدرس (39%). في ذات الصدد، يرى الأساتذة المبحوثون بأن الإكثار من استعمال هذه الموارد يأتي بأثر عكسي، إذ بَدَلَ تبسيط المعرفة الفلسفية وجعلها في متناول التلاميذ، تُصْبِحُ هذه المعرفة الفلسفية في نظر التلاميذ تافهة وسطحية.



مبيان رقم 5: المزالق السيئة في استخدام الموارد الجمالية والفنية حسب الأساتذة المبحوثين (من إعداد الباحث)

يَظْهَرُ من خلال النتائج المُسْتَخلَصة أن التمثلات التي يَحْمِلُها المُدَرِّسُون المبحوثون حول مخاطر استعمال الموارد الفنية والأدبية، تتعلق أساسا بنجاعة النقل الديداكتيكي الذي يُمَارِسُه الأستاذ عندما يروم تحويل الفكر الفلسفي الخام إلى فكر فلسفي مَدْرَسَي في متناول المتعلمين. والحال ان المُدَرِّسِين ينزعون إلى تسويق صورة مثالية عن أنفسهم، باعتبارهم "أساتذة أكفاء"، فلا أحد من العينة المبحوثة اعْتَرَفَ مثلا بأنه "قاصر" أو "غير متمكن" من كفاءة استدعاء هذه الموارد الفنية والجمالية، كما تتحاشى العينة المبحوثة اتهام أساتذة آخرين بهذا الضعف، لهذا تتبدى أجوبة أغلب المبحوثين بعيدةً عن أن تُشِيرُ إلى ضرورة حصولهم على تكوين مستمر يرفع من جودة ممارستهم الفصلية.

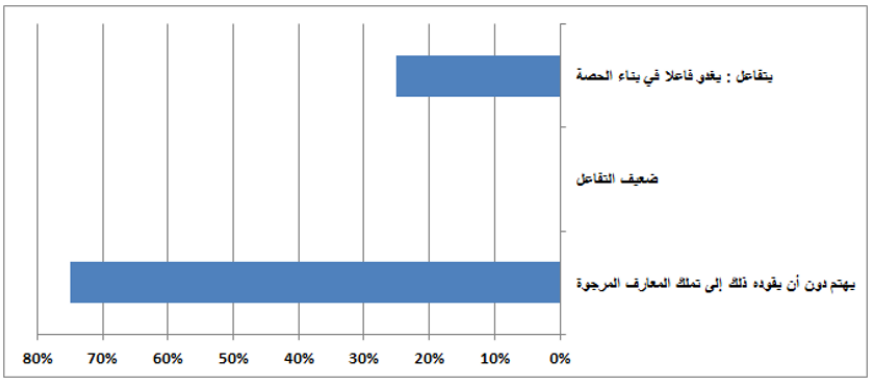
إن التصور الذي يحمله المُدَرِّسُ عن شَخْصِهِ باعتباره خارجا عن دائرة المسؤولية يتعزز أكثر لدينا عند معاينة إحصائية تتصل بسؤال طرحناه على المبحوثين: *ما هي العراقيل التي تَحُول دون القدرة على توظيف الموارد الجمالية بالشاكلة التي تجعلها ذات فعالية؟*



مبيان رقم 6: الإكراهات التي تحول دون قدرة الأساتذة المبحوثين على توظيف الموارد الجمالية والفنية بشكل فعال
(من إعداد الباحث)

يَكْشِفُ هذا المعطى الإحصائي عن أن المُدَرِّسِين المبحوثين يُخْلُونَ مسؤوليتهم من مشكلات التعليم وعوائق التدريس الفعال، فقد تفادى الجميع تقريبا الإقرار بأن هناك فئة من الأساتذة القاصرين في معارفهم حول الفنون، والذين لا يوظفون الموارد الجمالية لجهلهم بها؛ وما يؤكد هذا الاستنتاج أن نسبة اختيار المبحوثين لخيار "ضعف إلمام المدرس بالفن" لم تتجاوز (1%)، وهي نسبة شبه معدومة. وحسب تمثلات المبحوثين دائما، فغياب الجماليات والوسائل الرقمية (بصريةً كانت أو سمعية) ليس بالأمر الجَلَلِ والمَعِيب، فقد فَضَّلَت العينة المبحوثة استعراض أسبابٍ أخرى تبدو من وجهة نظرهم ذات أولوية في تفسير تردي الممارسة التعليمية التعلمية داخل فصول الفلسفة؛ وما يؤكد هذا التوجه، هو الإقبال الكبير على خيار "سبب آخر"، والذي نال حصة الأسد من مجموع نسب الإجابات بحوالي (96%).

لقد أبان المُدَرِّسُون المبحوثون عن تعطش شديد للحديث عن المشاكل التي يواجهونها في خِضَمِّ ممارستهم الميدانية؛ وتعكس ردودهم رفضا لوضع موسوم بالبؤس من منظورهم، يتعلق الأمر في هذا الصدد بضعف استجابة الإدارة المدرسية للمبادرات التي يقترحها المُدَرِّسون، إذ نادرا ما تتحمس الإدارة لتنظيم أنشطة فنية أو أدبية، كما أن المُدَرَاء لا يمتلكون الكفاءات المقاولاتية اللازمة لعقد شراكات اقتصادية تسمح بتوفير الوسائل التعليمية الحديثة، وهذا ما يجعل التمويلات الواردة على المؤسسات التعليمية محصورة فيما تقدمه وزارة التعليم من أغلفة مالية محدودة. ينضاف إلى ما سبق عاملُ ضيقِ الحيز الزمني في تدبير الفصول، حيث يَفْرِضُ هذا الإكراه على المُدَرِّسين الإسراع في إنهاء البرنامج الدراسي السنوي أكثر مما يُتيح لهم فرصة التعمق في متون الأطاريح الفلسفية وربط جسورٍ بينها وبين عوالم الفن والأدب والتاريخ والعلوم.



مبيان رقم 7: تقييم الأساتذة المبحوثين لمردود المتعلمين ومدى تفاعلهم الإيجابي مع الموارد الجمالية والفنية
(من إعداد الباحث)

يَحْكُمُ التصور الميكانيكي نظرة المبحوثين للمُتَعَلِّم، فرغم أن الأساتذة المُستجوَبين يُقِرُّون بأن الموارد الجمالية قادرة على اجتذاب التلاميذ وإثارة حواسهم، إلا أن هذه الإثارة مُجَرَّدُ استجابة وجدانية تقف عند هذا الحد فقط، ولا تسمح الموارد الجمالية -حسب المبحوثين دائما- بتحريك الميكانيزمات الذهنية للتلاميذ (كالقدرة على التحليل، والمقارنة، والاستنباط،...)؛ بمعنى آخر، إن الوسائل الفنية والأدبية من منظور الأساتذة لا تستطيع المُسَاعَدة في تمكين المتعلمين من كفايات مادة الفلسفة إلا في حدود ضيقة جدا، فالأساتذة يعتبرون البنية المعرفية للتلاميذ هشةً (ضعف في تكوين التلاميذ منذ المراحل الابتدائية)، وهذه الهشاشة لا تسمح -على النحو المأمول- للتلاميذ بإدراك العلاقات بين الموارد الجمالية والتشخيصية، ومفاهيم الفلسفة وأطروحاتها.

في هذا السياق، نستنتج بأن العينة المبحوثة تَحْمِلُ حكما سلبيا تُجاه المتعلمين، إذ يتم وصم هؤلاء التلاميذ بالضعف والقصور المعرفي والذهني. وقد نتفق نسبيا مع رأي الأساتذة المبحوثين، فلا يُمْكن إنكار وجود أعطاب بنيوية على مستوى خطاطات المعرفة الذهنية لدى المتعلمين، إلا أن المسار الدراسي المتعثر لفئات منهم لا يُمْكِنُ رده إلى مشكلات تتصل بالمتعلِّم نفسه، وإلى أسرته ومحيطه الاجتماعي فقط، بل يتحمل المدرسون كذلك جزءا من المسؤولية عندما يتعلق الأمر بعطاء المتعلِّم، فللمُدَرسين القدرة على التقويم ومعالجة التعثرات بنسب متفاوتة، لهذا فمسؤولية الأساتذة قائمة ولا يُمكن تحاشيها أيضا (Trochim, 1999). من خلال هذا التحليل، نَخْلُصُ إلى استنتاج مؤداه أن أجوبة المدرسين تعكس ميلهم نحو سحب مسؤوليتهم من العملية التعليمية التعلمية، وهذا التمثل الذي يحمله المدرسون لا يخلو من إشكاليات، إذ يُعيق "التهرب من المسؤولية" إمكانية أن يُطَوِّرَ الأستاذ من أدائه التدريسي عبر ممارسته لنقد ذاتي بناء.

خلاصات:

تَكْشِفُ دراسة تمثلات الأساتذة عن موقفهم "المتوسط" من الموارد الفنية والأدبية، إذ يعتبرونها وسائلَ ذات صلاحية -ناجعة نسبيا- في تمكين المُتَعَلِّم من كفايات الدرس الفلسفي. واللوحات الفنية إضافة إلى الصور الفوتوغرافية تُعَدُّ أكثر الموارد تقديرا وتقييما من طرف المبحوثين، فحضورها الدائم في الكتب المدرسية يَخْلُقُ عند المُدَرِّسين حالة من الألفة معها، فالصور غالبا ما تُصاحب نصوص الفلسفة في الكتب المدرسية، مما يعطي الانطباع بأن الصورة مهمة وفعالة في الدرس الفلسفي.

وعموما، تُعَدُّ باقي الإنتاجات ذات البعد الجمالي محكومة في نظر المُدَرّس بمنطق ذي سلم قيمي، يُعْلِي من شأن المورد كلما تسامى عن حسية الواقع، بينما في المقابل يتم تبخيس الموارد الشعبية Pop-art على اعتبار أنها ذات قيمة استهلاكية. كما يجب الإقرار بأن المَدَرّسِين المبحوثين لا يهتمون باستحضار مثل هذه الموارد في وضعيات تمرينية تستهدف الكشف عن مدى قدرة المتعلم على ممارسة تفكير نقدي فيها، بعبارة أخرى، لا تُعَبّرُ التمثلات المُسْتَقَاة عن نزوع للمَدَرّسِين نحو إكساب المُتَعَلّم ذوقا فنيا، أو إكسابه مهارة التأويل في قراءته للعمل الفني؛ وغياب هذا الاهتمام يُبَرّرُه الأساتذة المبحوثون بأن الموارد الجمالية مجرد وسائل لا غايات في حد ذاتها.

في سياق آخر، كَشَفَت نتائج البحث عن اهتمام أكبر للإناث بما هو جمالي مقارنة بالذكور، ويُرَدُّ هذا الاختلاف الطفيف إلى تنشئة جندرية خاصة بالمرأة، إذ تتربى الأنثى منذ الطفولة على تقدير الجمال والاهتمام بثقافة التزين والتزويق، لهذا فالرأسمال الجمالي عند المرأة داخل المجتمع يحظى بالوجاهة عندها مقارنة بالرجل، ولا أدل على ذلك أكثر من اعتناء المرأة بجسدها وممتلكاتها. وسواء تعلق الأمر بالمُدَرّسات الإناث أو المُدَرّسين الذكور، فقيمة الموارد الجمالية من مستوى أفقي (نقصد به تتابع الحصص الدراسية في الزمن: حصة 1 ثم حصة 2 ثم حصة 3...) تتعلق بكَسْرِها لحالة النمطية، حيث تُتيح للمُدَرّسين فرصة الانفتاح على أفكار من خارج متون النصوص الفلسفية؛ إلا أن هذه الفسحات لا تعدو أن تكون سوى حالات استثنائية وقليلة، فمن النادر حقا العثور على مُدَرّس يهتم بإضفاء روح الفرجة والتسلية على فصوله عبر توظيف هذه الموارد.

وفيما يخص المستوى العمودي (نقصد به مجموع الخطوات المنهجية في بناء درس الفلسفة: الأشكلة والمفهمة والمُحَاجَّة)، تُعْتَبَرُ الأشكلة أمثل لحظات الدرس الفلسفي صلاحيةً في توظيف الموارد غير الفلسفية، على اعتبار الأشكلة حقلا يستفز الذهن من خلال المفارقات والتقابلات المُضَمَّنَة فيها، لهذا فموارد من قبيل الكاريكاتير أو الرواية أقدرُ على حمل تلك المفارقات بما يُحَقّقُ غاية الكشف عن الإشكاليات. من ناحية أخرى، تَرَى عينة المبحوثين بأن إيجابيات الوسائل البصرية والسمعية تتمثل في مُساعدتها على تقريب التصورات الفلسفية إلى ذهن المتعلمين، وجعلها في متناولهم. والحال أن فعالية هذه الموارد يَحْصِرُها المُدَرّسُون في لحظة الأشكلة بالدرجة الأولى، ثم في لحظة الحِجَاج بدرجة ثانية؛ بينما لا تَصْلُحُ هذه الموارد حسب المبحوثين للتشغيل في لحظة المفهمة، لأنها لحظة تتطلب توظيف النص الفلسفي كدعامة مركزية أثناء تحليل الأطروحة وبناء المفاهيم، مما يعني أن مركزية النص تتسبب كنتيجة في تهميش الموارد الجمالية.

وختام القول، أَفْرَزَت نتائج هذا البحث عن تمثلات-لمُدَرّسِين شباب- تَكْشِفُ عن حدود العلاقة المُمْكِنَة بين الفن والفلسفة عموما، وكيف يُمْكِنُ أن تَخْدِمَ الفنون درس الفلسفة خصوصا، بِجَعْلِه أكثر تحفيزا على الابداع والابتكار؛ وفي قول نيتشه كفاية الحديث: *"الفن، ولا شيء غير الفن. لدينا الفن لكي لا نموت بسبب الحقيقة"* (نيتشه، ترجمة الناجي، 2011).

قائمة المراجع

- إبراهيم، عبد الله بسام. (2009). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة.
- أرسطو. (1973). *فن الشعر* (ترجمة عبد الرحمان بدوي). بيروت: دار الثقافة.
- أفلاطون. (1974). *الجمهورية: الكتاب الثالث* (ترجمة فؤاد زكرياء). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- السكوت، حمدي. (2000). *الرواية العربية: بيبليوجرافيا ومدخل نقدي؛ المجلد الأول*. القاهرة: قسم النشر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- العتوم، عدنان يوسف، (2009). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جويو، جان ماري. (1948). *مسائل فلسفة الفن المعاصرة* (ترجمة سامي الدروبي). القاهرة: دار الفكر العربي.
- حجازي، مصطفى. (1990). *ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة*. الرباط: المجلس القومي للثقافة.
- رفقي، علي أحمد. (1998). *التذوق والنقد الفني* (ط.2). الرياض: دار المفردات للنشر والتوزيع والدراسات.
- سيرنج، فيليب. (1992). *الرموز في الفن والأديان والحياة* (عبد الهادي عباس). دمشق: دار دمشق.
- لهويمل، باديس. (2007). التداولية والبلاغة العربية. *مجلة المَخْبَر: أبحاث في اللغة والأدب والجزائري*، 1(7)، 155-177. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/30004
- ممدوح، حمادة. (1999). *فن الكاريكاتير في الصحافة الدورية*. دمشق: عشتروت للطباعة والنشر.
- نبيل، عبد الهادي وآخرون. (2005). *مهارات في اللغة والتفكير* (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نيتشه، فريدريك. (2008). *مولد التراجيديا* (ترجمة عبيد شاهر حسب). اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
- نيشته، فريدريك. (2011). *إرادة القوة: محاولة لقلب كل القيم* (ترجمة محمد الناجي). الدار البيضاء: دار إفريقيا الشرق.
- هجرس، شوقية.، والسيوفي، مختار. (2005). *فن الكاريكاتير*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- وزارة التربية الوطنية. (2007). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. مديرية المناهج.
- Benidir, A. (1998). *Initiatique à la musique Arabo- Musulmane*. Beirut : AL Bouraq.
- Hansen, A., Cottle, S., Negrine, R., & Newbold, C. (1998). *Mass Communication, Research Methods*. Basingstoke : Macmillan.
- Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*, Paris : La Découverte.
- Horst, H. A., & Miller, D. (Eds.). (2013). *Digital Anthropology*. New York : Taylor and Francis.
- Goodman, N. (1990). *A Study of Qualities*. New York : Garland.
- Mondzain, M. J. (2005). *Image, Icon, Economy : The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary*. Stanford : Stanford University Press.
- Morris, W. (1987). *The Americain Heritage Dictionnary of the English Language*. Boston : Houghton Miffline company.
- Stravinsky, I. (1975). *An Autobiography*. London : Calder and Boyars.
- Trochim, W. (1999). *The Research Methods Knowledge Base* (2nd ed.). New York : Cornell Custom Publishing.