

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي

مقاربة تشخيصية تقويمية، لاساتذة ومفتشي مادة الفلسفة الثانية باكالوريا آداب أنموذج

تأليف:

إبراهيم الوثيقي



إبراهيم الوثيقي

- من مواليد مدينة الريصاني، إقليم الرشيدية،
س 1987/08/20
- باحث بسلك الدكتوراه، بجامعة محمد
الخامس الرباط، معهد الآثار والتراث
- حاصل على ماستر تخصص " تدريس العلوم
الاجتماعية والتنمية " كلية علوم التربية
الرباط، م 2014-2016
- خريج المدرسة العليا للأساتذة، مدينة فاس
شعبة الإجازة المهنية تخصص، الفلسفة " م
2013-2014
- حاصل على الإجازة بشعبة " علم الاجتماع
والأنثروبولوجيا " جامعة سيدي محمد بن عبد
الله كلية الآداب فاس-سايس، م 2012-2013
- فاعل جمعوي، بالعديد من الجمعيات المهتمة
بالشباب والطفولة والتنمية بالمغرب



المركز الديمقراطي العربي

Democratic Arab Center

Strategic, Political & Economic studies



طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي

مقاربة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة
الثانوية باكوريا آداب أنموذجا

العنوان بالإنجليزية

Methods of teaching a philosophical lesson, with a qualifying secondary wire

Corrective diagnostic approach for philosophy professors and
inspectors

"Second Baccalaureate Etiquette of Form"

تأليف: إبراهيم الوثيقي

تصميم الغلاف وترتيب الكتاب:

المصطفى بوجعوب، عضو المركز الديمقراطي العربي

الطبعة الأولى 2020



رئيس المركز: أ. عمار شرعان

المؤلف: إبراهيم الوثيقي

عنوان المؤلف: طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة
تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة "الثانية باكالوريا آداب أنموذجاً"

رقم تسجيل الكتاب : VR.3383-6400.B

عدد صفحات الكتاب: 131 صفحة

الطبعة : الأولى 2020

الناشر:

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

برلين _ ألمانيا

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة
المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة: للمركز الديمقراطي العربي

برلين - ألمانيا.

2020

All rights reserved No part of this book may by reproduced. Stored in a
retrieval System or tansmitted in any form or by any meas without prior
Permission in writing of the publishe

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

Germany:

Berlin 10315 GensingerStr: 112

Tel: 0049-Code Germany

030- 54884375

030- 91499898

030- 86450098

mobiletelefon : 00491742783717

E-mail: book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين – ألمانيا

5	تقديم عام.....
7	الفصل الأول.....
7	الإطار المنهجي للبحث.....
8	مبررات إختيار الموضوع.....
8	مبررات ذاتية:.....
8	مبررات موضوعية:.....
8	أهمية البحث.....
9	أهداف البحث.....
10	إشكالية البحث.....
11	فرضيات البحث.....
12	حدود البحث.....
12	منهج البحث.....
13	أداة البحث:.....
13	المفاهيم الميكلت للبحث.....
13	مفهوم التدريس:.....
13	مفهوم الطريقة:.....
14	طرق التدريس.....
14	الثانية باكوريا.....
14	الدراسات السابقة حول الموضوع.....
21	الإطار النظري.....
21	(مسار الدرس الفلسفي بالمغرب وطرق تدريسه).....
23	مقدمة.....
24	المبحث الأول: التحليل الإجرائي للمفاهيم.....
24	تعريف طرق التدريس:.....
26	الطرق البيداغوجية.....
26	إشكالية التعريف.....
28	مفهوم التدريس.....
29	مفهوم التربية.....
31	المبحث الثاني: إختلاف المواقف والإتجاهات في طرق تدريس مادة الفلسفة.....
31	المطلب الأول: بيداغوجيا وديداكتيك الفلسفة.....
34	المطلب الثاني: بيداغوجيا أفلاطون أو بيداغوجيا الحقيقة.....
35	المطلب الثالث: البيداغوجيا الكانطية أو علاقة التفلسف بالحريية.....
37	المبحث الثالث: طرق تدريس الدرس الفلسفي ومسارها التاريخي.....
39	المطلب الأول: طرق تدريس الدرس الفلسفي التقليدي.....
39	الطريقة الحوارية وأسباب إختيارها لبناء الدرس الفلسفي:.....
39	• الطريقة التوليدية- Maoutique.....
42	المطلب الثاني: وضعية تدريس الفلسفة بالمغرب:.....
43	المطلب الثالث: طرق تدريس الدرس الفلسفي الحديث.....
47	طرق التدريس بالمجزوءات.....
49	طرق التدريس الاستنباطية.....
49	طرق التدريس الاستقرائية.....
50	طريقة التدريس على شكل المحاضرة.....
50	طريقة التدريس بواسطة العروض العملية.....
51	طريقة التدريس بإستراتيجية القصص والحكايات.....
51	مدى قابلية الفلسفة للتعلم.....
52	الإستراتيجية الكانطية، أو تعلم التفلسف.....
53	هيجل وطرق تعلم الفكر الفلسفي.....
55	موقف مشيل طوزي.....
59	بيداغوجيا الكفايات ووظيفة مدرس الفلسفة.....
60	الانتقادات التي وجهت لبيداغوجيا الكفايات.....
61	علاقة بيداغوجيا الأهداف ببيداغوجيا الكفايات.....
61	أسئلة الفلسفة وهانات تدريسها.....
62	الفلسفة عند الفيلسوف، ومدرس الفلسفة.....
64	خلاصة.....
65	الفصل الثالث.....
65	الدراسة الميدانية للبحث.....

تقديم عام

يطرح الدرس الفلسفي العديد من القضايا الكبرى التي لازالت تشغل بعض الباحثين والدارسين للفلسفة ليس في المغرب بالذات، بل وفي كل أنحاء العالم. حيث ثم التطرق في عدة دراسات إلى أبحاث سابقة، اهتمت بواقع تدريس الفلسفة بالمؤسسات التربوية، وواقعها كفكر شمولي يصب في كل دوالب المجتمع وبنياته السياسية والاجتماعية، والاقتصادية. يستفيد منه كل إنسان محب للحكمة وشغوف بالمعرفة، لكن ما نود التأسيس له في بحثنا هذا ليس هذا البعد الأكثر شمولية وتعقيدا؛ بل محاولة كشف اللثام والغموض عن الدرس الفلسفي وطرق تدريسه وأهم المرتكزات والأسس التي ينبنى عليها داخل العملية التعليمية التعلمية، وما يلزمها من مدرس ومواد مدرّسة، وفئة من التلاميذ الذين يتلقون هذه المعرفة حسب مستواهم بالسلك الثانوي التأهيلي خصوصا.

كثيرا ما نرى أن الباحث في العلوم الإجتماعية، ينساق نحو معرفة ماهي السبب والطرق لبلوغ الغايات الكبرى في الرفع من جودة تخصصه، سواء كان مؤرخا أو جغرافيا، أو دارسا للإقتصاد... إلخ، لكن قليلا ما نرى الحديث عن بيداغوجيا وديداكتيك مادة الفلسفة داخل هذه العلوم، هذه مشكلة سنحاول الكشف عنها، وإبراز أهم الأسباب والمعيقات وراء ذلك قدر الإمكان. إذن بعد الآن نكون قد تمكنا ولو بقليل وضع أي قارئ ومطلع على هذا البحث في كنه الإشكالية، التي تثقل كاهلنا جميعا وتتطلب منا الجهد الكبير بل والصبر والأناة بغية إبراز معالمها الكبرى وتوضيح أهم القضايا التي نريد معالجتها، ولهذا نأمل في الأخير الإجابة على أكبر قدر ممكن من التساؤلات التي تندثر وتنبعث من جديد، وهذا ليس غريب عنا لأنّ الفلسفة في جوهرها بنت الدهشة كما يقول الفيلسوف "أرسطو" بل تجعل دارسها يعيش دائما تحت تساؤل جديد وإجابته تكون هي الأخرى تساؤل أكثر جدّة وهكذا لا يمكن الحديث عن إجابة قطعية من داخل الفلسفة لكونها دائما وراء البحث المستمر.

وفي هذا الصدد، فإنّ ما نود الإشتغال عليه في بحثنا، لا يأخذ الفلسفة من البعد الإستمولوجي فحسب، بل ما يهمننا هو القيام بدراسة تحليلية لمضامين المرجعيات والبنى الخفية المتحركة في مسار الدرس الفلسفي بالمغرب، وخاصة من الجانب البيداغوجي التربوي؛ أي إبراز أهم الخطوات والمراحل التي حاول أن يقطعها داخل السلك الثانوي التأهيلي، باعتباره المستوى الذي تدرّس فيه الفلسفة لدى فئة عريضة من التلاميذ الذين في الغالب تكون لديهم تمثلات قبلية من طرف المجتمع على هذه المادة والتي تتطلب من كل باحث أو دارس لهذا المجال محاولة الكشف عنها وتحليل بعدها التربوي،

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

والإجتماعي، ومعرفة أهم الأسباب الخفية التي تجعل من المتمدرس يحتاط من هذه المادة دون غيرها، إذن ما السبيل وراء تدريس الفلسفة...؟

يختلف الكثيرون ويحترار البعض الآخر في الإجابة عن هذا التساؤل، لكن هل إجابة البعض قد تكون مقنعة دون الآخرين؟ أم من الصعب إعطاء جواب كافي، لأنه سؤال يتطلب من كل فرد أن يجيب عنه وفقاً لنظريته الخاصة، ووفق بعده الثقافي، والإبستمولوجي الذي تلقاه منذ صغره، لكن مانسعى إلى توضيحه هو إشكال لايزال عالق بكل متعلم للعلوم الإجتماعية وهو أن المدرس (أ) أفضل من المدرس (ب)، سواء من داخل نفس المادة المدرسة أو ميزة تفضلية بين المواد من داخل هذه العلوم، ولهذا وجب علينا نحن كباحثين داخل العلوم الإجتماعية: معرفة مكامن القوة والضعف، بل والدخول مع فئة المبحوثين في دراسة ميدانية معمقة للخروج ولو بقسط قليل بمعلومات علمية ودقيقة توضح لنا أهم الميكانيزمات المتحكمة وراء هذا التفضيل بين المدرسين، والمواد المدرسة في طرق التدريس التي تختلف من مدرس لآخر، أم في ضعف تكوين مدرس دون غيره في توضيح مبتغى البرامج التعليمية التعليمية أو في طبيعة المحيط الثقافي الذي ترعرع فيه المدرس والمتعلم...إلخ .

في هذا البحث المعنون " طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية الثانية باك لوريا أنموذجاً " الذي نسعى من خلاله ما أمكن برصد أهم المقاربات والمناهج التربوية الحديثة؛ التي تهتم بقضايا علوم التربية والتعليم عامة، والدرس الفلسفي داخل المدرسة المغربية خاصة، وذلك بشكل موجز ومركز ما أمكن وكل هذا؛ لتسهيل الطريق للباحثين الذين سيواصلون الركب في ذلك.

حاولنا جمع كل المعطيات النظرية والميدانية الخاصة بموضوع الدراسة، ضمن أربعة فصول، يضم الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث والفصل الثاني يحمل عنوان مسار الدرس الفلسفي بالمغرب، ثم يليه الفصل الثالث الذي يتضمن الدراسة الميدانية الخاصة بكل من أساتذة ومفتشين مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي بمدنتي (سلا، الرباط) وفي الأخير الفصل الرابع خصصناه للمقترحات والتوصيات المتعلقة بموضوع الدراسة. إن أي عمل فردي يبقى نسبياً ومحدوداً، مما يتطلب من الباحثين وكل فاعل تربوي؛ مضاعفة الجهد الذاتي في البحث والرصد والتأمل النقدي، ومتابعة كل المستجدات المعرفية المتعددة باستمرار، حيث إن عالمنا اليوم هو عالم التعدد المعرفي السريع.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

مبررات إختيار الموضوع

مبررات ذاتية :

تعرف الطرق المعتمدة في تدريس الدرس الفلسفي، مجموعة من الخصوصيات تختلف طبيعتها من مدرس إلى آخر ومن مؤسسة إلى أخرى، وهذا يرجع إلى طبيعة المرحلة ذاتها وطبيعة الفرد وبيئته، وهذا الاختلاف بين مدرسي مادة الفلسفة وكذلك متعلميها يرتبط بجوانب النمو لدى الفرد سواء الاجتماعية أو العقلية، بل والإنفعالية الوجدانية دون الحياد عن التفاعل بين هذه الجوانب من جهة وبينها وبين الحياة العملية للفرد من جهة أخرى سواء تعلق الأمر بمرحلة الطفولة، أو مرحلة الشباب ولكن تشكل مرحلتى الطفولة والمراهقة عند التلميذ بصفة خاصة مرحلة أساسية في ما يخص الجانب التعليمي، لكونها تمثل الأرضية الأساسية للتعليم والتعلم بالنسبة للمتعلم، ومنه يمكن إجمال الأهداف المتوخاة من هذا البحث الذي نحن بصدد إعداده في الإحاطة بمختلف الطرق التعليمية التعليمية التي يعتمد عليها مدرسي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، الثانية باكالوريا أنموذجا.

مبررات موضوعية:

تنحصر أهمية هذا البحث في كونه حاجة ضرورية لتنمية المهارات والقدرات، والكفايات لدى تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، وخاصة الثانية باكالوريا. إذ في الغالب نجد أغلب الباحثين يؤكدون أن تدرس الفلسفة عامة، والدرس الفلسفي خاصة، يبني على قضايا أخرى مرتبطة بالحياة المعيشية، وكذا رد الإعتبار للفلسفة كمادة مدرّسة بعد أن تمّ إلغائها داخل البرامج التعليمية بالمغرب خلال فترة السبعينيات، واليوم نرى الكل ينادي بإصلاح البرامج التعليمية التي يصعب بالأساس في تجويد طرق التدريس وتطوير الممارسة الصفية .

أهمية البحث

أولاً: إن أهمية بحثنا يمكن حصرها في مايلي؛ في تعدد الرؤى والمعارف حول طرق تدريس الفلسفة التقليدية منها والحديثة بالسلك الثانوي التأهيلي .

ثانياً: قد يفيد الباحثين؛ على تخطيط منهج تدريس الفلسفة، وصياغة مقرراتها في ضوء المداخل المقترحة (بناء التعلّمات والوضعية المشكلة ...).

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

ثالثاً؛ قد يساعد مدرسي ومفتشي الفلسفة في معرفة الإتجاهات الحديثة قصد استثمارها في العملية التعليمية التعلمية.

رابعاً؛ تنمية التفكير الإبداعي للتلاميذ وجعلهم محورا أساسيا في بناء الدرس الفلسفي .

خامساً؛ إقتراح نماذج تطويرية تتعلق بتحسين الممارسة الصفية مما ينعكس إجابا على بناء التعلّيمات بالنسبة للتلاميذ.

سادساً؛ يكون هذا البحث كمرجع تنبني من خلاله بعض المكتسبات التي تكون رهن إشارة الطلبة الباحثين للإفتتاح أكثر على معظم القضايا المتعلقة بتدريس الفلسفة .

أهداف البحث

أولاً؛ معرفة خطوات إنجاز الدرس الفلسفي، وطرق تدريسه لدى تلامذة السلك الثانوي التأهيلي.

ثانياً؛ تشخيص بعض الصعوبات التي تعيق قابلية التلاميذ لتعلم الفلسفة.

ثالثاً؛ إعطاء مقترح تطويري لتجويد تدريس الدرس الفلسفي في بعده التفاعلي .

رابعاً؛ معرفة مدى حضور الجانب البيداغوجي، والتربوي داخل الدرس الفلسفي .

خامساً؛ التعرف على قيمة توظيف الدعامات الديدانكتيكية بالدرس الفلسفي .

سادساً؛ ملامسة الغايات والمرامي الكبرى التي يسعى الدرس الفلسفي ببلادنا غرسها لدى التلاميذ لمادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي .

سابعاً؛ التعرف على طبيعة المشاكل التعليمية التي تعترض المدرسين من قبل تمريرهم للفلسفة

كمادة عاملة داخل البرامج التعليمية، ومجمل الأطر المرجعية والبيداغوجية التي تعطي الخطاطة

الأولية لكيفية تدريس الدرس الفلسفي بمستوى السلك الثانوي التأهيلي، في مقابل مراعاة كفيّة

ومدى حضور أو قصور في فهم المدرسين لهذه الأطر والمرجعيات.

إشكالية البحث

تعد مسألة منهجية تدريس الفلسفة إحدى القضايا المطروحة في حقل التعليم الثانوي التأهيلي، إذ عرف هذا التعليم تحولات متعددة، من حيث الممارسين والمشرفين عليه، ومن حيث محتوياته وطرقه، وظلّ سؤال طرق تدريس الدرس الفلسفي مطروحاً على الرغم من التجارب والإجتهادات، التي تبلورت كجواب على سؤال منهجية تدريس الفلسفة، فإن هذا السؤال لا يزال يطرح حالياً، كيف ندرس هذا الدرس أو ذاك؟

بهذه الصيغ وما يماثلها، يطرح سؤال الطرق التي ينبغي اعتمادها في تدريس الدرس الفلسفي، وهو يعكس عدم بلوغ هذا الدرس مستوى المنهجية التي ينشدها، كما يعكس حاجته إلى المزيد من البحث النظري، والتربوي، من أجل صياغة الأسلوب التعليمي التعليمي للفلسفة الذي يطابق روحها ومنطقها التّفكيري وهكذا، قصد تحقيق هذا المستوى المنشود وتحصيل هذا الأسلوب المفقود، اتجه أهل التعليم الفلسفي عندنا إلى تدريب التلاميذ بواسطة نصوص الفلاسفة، تقريبا للغتهم وفكرهم، كما تمّ الاتجاه إلى بعض التجارب الديدانكتيكية الأجنبية؛ للقول بأن تدريس للفلسفة يعتمد على صياغة، الإستشكال (Problématisation) والمفهمة (Conceptualisation) والحجاج (Argumentation)، نعم إنّ سؤال الفلسفة هو سؤال يتجدد وكل جواب في تاريخ الفلسفة يتحول إلى سؤال، ولكن سؤال منهجية تدريس الفلسفة وطرق تدريسها هو أمر في حاجة إلى جواب؛ وما نلاحظه حالياً من خلال الممارسة الفصلية لتدريس الفلسفة وتعلمها للتلاميذ هو تعدد طرق التدريس التقليدية والحديثة؛ أي هناك من من لا زال يعتمد التدريس بالأهداف كما كان وارد في صنافة بلوم Blom وهناك من يعتمد منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات المعتمدة حالياً في تدريس الفلسفة، وباقي المواد الأخرى، وهذا المد والجزر يؤثر على بناء التعلّيمات والمخرجات النهائية بالنسبة للمتعلّمين، وبالتالي يصعب الحديث عن تدريس وتعلم الفلسفة، وبما أن هذه المادة تفيد الأجيال من الشباب المتمدرس في الحياة اليومية تنتابنا مجموعة من التساؤلات من قبيل:

ما هو واقع حال تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟ وماهي أهم الطرق المعتمدة في تدريس وتعلم الفلسفة بهذه المرحلة؟ وإلى أي حد يكون لها إنعكاس إيجابي على بناء التعلّيمات، في إرتباط بالمعيشة اليومية لهؤلاء عندما ينهون مسارههم الدراسي؟

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

إذا كان تدريس الفلسفة بمستوى السلك الثانوي التأهيلي يعتمد على عدة منهجيات وطرق في تدريس الدرس الفلسفي، فما هي طرق التدريس التي ينبغي اعتمادها، وتعميمها على جل مدرسي مادة الفلسفة؟ لتبسيط وتوضيح الخطاب الفلسفي الذي يتضمنه المنهاج المقرر ونجاح كل الأهداف والغايات التي يريد تحقيقها عند نهاية كل مجزوءة مدرسة؟

في ظل الأوضاع المعاصرة التي يعرفها الحقل التربوي من مختلف بيداغوجيات التدريس ومنها بيداغوجيا (المضامين، الأهداف، والكفايات...)، هل يمكن أن يقتصر مدرسي مادة الفلسفة على الطرق التقليدية في تدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي؟

● إن تدريس الفلسفة لازال يطرح عدة مفارقات تربوية، فهناك من يحدّد تدريس الدرس الفلسفي، بعيدا عن الجانب التربوي البيداغوجي، وفي المقابل هناك من يرى ضرورة حضور الشق البيداغوجي والتربوي في التدريس، اذن ماهو التيار الذي يحمل داخل تصوره الطرق الفعالة التي تساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ بشكل واضح ومتكامل يستجيب لمتطلبات الأطر المرجعية التي تضع مقومات وأسس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي؟

● يتحدث الكثير من الباحثين في المجال التربوي من خلال مؤلفاتهم بمختلف أشكالها ومرجعياتها عن المشاكل التي يعرفها تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، ومن هؤلاء من يحاول تقديم بعض الحلول للرفع من مستوى تدريس الفلسفة بهذا المستوى، لكن ماهي المرجعيات الأساسية التي ينبغي تمحيصها والإهتمام بها من قبل مدرسي ومفتشي الفلسفة، للرفع من قدراتهم وكفاياتهم في تمكّنهم من اختيار طرق التدريس الفعالة التي تمكن التلاميذ من فهم وتحصيل مبنغى الدرس الفلسفي؟

فرضيات البحث

● الفرضية العامة :

إن آراء مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة التي تنقسم إلى إتجاهين؛ إتجاه يؤكد على أن الفلسفة تمتلك بيداغوجيتها الخاصة بها، وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى ديداكتيك والموقف الثاني يعتبر أن التدخل البيداغوجي والديداكتيكي، ضروري داخل مادة الفلسفة كل هذا يجعل من الفلسفة كمادة مدرسة تعيش هوة بين طرق التدريس التقليدية، والحديثة.

طرق تدريس درس الفلسفة، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

• الفرضيات الفرعية :

- ✓ لزال تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي يعتمد طرق تقليدية .
- ✓ لايعتمد مدرسي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، الطرق الحديثة " الفعالة " في تدريس الدرس الفلسفي بالشكل المطلوب داخل الحقل التربوي الذي يؤطر المقومات والأسس التي ينبني عليها المقرر المعتمد في التدريس بهذا المستوى .
- ✓ يبدو أن "غموض العبارة" و"تعقيد المصطلح" و"تجزئ المنهجية" داخل مادة الفلسفة هي أمور حالت دون نجاح طرق تدريس الدرس الفلسفي بشكل متكامل.

حدود البحث

(أ) الحدود الموضوعاتية:

نتناول في هذا الموضوع، طرق تدريس الفلسفة المعتمدة حاليا في الممارسة الصفية وبالضبط بالتعليم الثانوي التأهيلي الثانية باكالوريا " أنموذجا " .

(ب) الحدود الزمنية:

يعد البحث الذي نشتغل عليه عبارة عن مشروع لنيل شهادة الماستر في علوم التربية موسم (2016/2015) وحدة ماستر تدريس العلوم الإجتماعية والتنمية.

(ج) الحدود المجالية:

- يتموضع موضوع بحثنا هذا في بعده المجالي " نيابة سلا " مدرسي (مادة الفلسفة) .
- المفتشين التربويين (تخصص فلسفة) بمركز تكوين المفتشين الرباط .

منهج البحث

حسب طبيعة البحث، الذي هو قيد الدراسة ومن خلال تشخيص ووصف واقع تدريس الفلسفة، بالسلك الثانوي التأهيلي، سنستخدم المنهج الوصفي التحليلي، لجرد وإستخراج مجموعة من

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

المعطيات التي لها علاقة بالدرس الفلسفي، وتحويلها إلى جداول إحصائية، سيتم وضعها والتعليق عليها، وتفسير معطياتها الإحصائية .

أداة البحث:

من أجل الحصول على معطيات دقيقة، وبيانات إحصائية تمكننا بالفعل من التحكم في الموضوع المدروس، سنعمد تقنية الإستمارة للإحاطة بالموضوع من كل جوانبه، والتمكن من استقصاء المعطيات الكافية التي نتوخى بلوغها في نهاية هذا العمل.

المفاهيم المهيكلة للبحث

مفهوم التدريس:

التدريس؛ هو نشاط تعليمي تعليمي يقوم به المدرس، للإكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات، والقيم والسلوكات لتوظيفها في وضعيات مختلفة. هذا المعنى له إرتباط بالمعنى اللغوي لأن التدريس كذلك يقوم على القراءة، والحفظ، والإفهام. وفي هذا المستوى يحتاج إلى الدقة في التخطيط والضبط، وفي التنفيذ والتقييم.¹

مفهوم الطريقة:

الطريقة؛ هي العمليات المنظمة من طرف المدرس في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعونة التلاميذ كما يوضح ذلك "Decorte ويعرف المعجم الخاص بالبيداغوجيا الطريقة البيداغوجية بأنها؛ مجموعة منظمة ومتناسقة من التقنيات والوسائل التي نستعملها من أجل الوصول إلى هدف محدد لتسهيل العمل التربوي . l'action éducative

ترتكز الطريقة البيداغوجية دائماً على فكرة محددة حول الإنسان والمجتمع، والعلاقات المتوخاة كما يميز المعجم نفسه بين الطريقة، والإستراتيجية التي هي كذلك مجموعة من الوسائل والتقنيات الهادفة إلى تحقيق هدف ما، لكنها خاصة وغير منظمة وليست عامة ومنظمة كالطريقة، وهذا يعني أن الطريقة الإستقرائية مثلاً هي نفسها سواء في المغرب أو في أمريكا، لكن

¹ لسان العرب لابن منمنظور الطبعة الأولى (1) سنة 1990 داربيروت ص 6-76

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنةً تشخيصيةً تقويميةً، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

الإستراتيجية التي يطبقها المدرس أو المتعلّم ضمن هذه الطريقة قد تختلف من شخص إلى آخر.

طرق التدريس

طرق التدريس في شموليتها يقصد بها؛ المنهجية التي يقوم بها المدرس قصد الوصول إلى الغاية أو الهدف المتوخى من الدرس وهي تتطلب؛ الترتيب والتنسيق والتسلسل للأفكار والأعمال والتقنيات، وبما أنها تحتوي مجموعة من الإجراءات والتدابير التي تفترض التنظيم وبمعنى أدق تحتاج إلى تخطيط المدرس بشكل مسبق قبل المباشرة بتنفيذ الدرس ومن واجب المدرس توظيف خبراته ومعارفه مع التقنيات العلمية للوصول إلى كفاية الدرس المخطط لها من قبل، وتنحصر أهمية الطريقة في إيصال المعارف والمعلومات، والمهارات إلى المتعلم ويمكن إختصار أهميتها بقول أب الفلسفة الحديثة "رونيه ديكرت " "...أحرى بنا ألا نفتش عن الحقيقة من أن نفتش عنها بأية طريقة كانت..."².

الثانية باكالوريا

تعد هذه المرحلة التعليمية بالسلك الثانوي التأهيلي مرحلة لتأهيل التلاميذ لتعلم الفلسفة بناء على التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة، وممارسة التفكير الفلسفي المستقل نسبياً، إنطلاقاً من مفاهيم، وقضايا فلسفية، وذلك وفقاً للحظات الثلاث التي كان معمولاً بها في البرنامج السابق، المفهمة، الأشكلة والمحاكاة. هذا مع الإبقاء على النصوص الفلسفية حاضرة في هذا المستوى بوصفها دعائم بيداغوجية وموارد مساعدة على التفكير الفلسفي المستقل القائم على البناء وتوظيف الكفايات التواصلية والإستراتيجية والمنهجية، والثقافية بصورة متكاملة تتيح بروز الشخصية والقدرات الذاتية للتلاميذ.³

الدراسات السابقة حول الموضوع

² - الدكتور السليمان العربي؛ المعين في التربية (مراجع للإمتحانات المهنية، ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية) دار النشر المطبعة الوراقة الوطنية، الطبعة الثامنة تاريخ الإصدار 2015 ص (169-170-171).

³ . وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية الخاصة : بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي نونبر 2007 (ص 5) .

1. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سلسلة الكتاب الجامعي رقم 10 :

عنوان الكتاب ، طرائق التفلسف .

المؤلف : الدكتور الطاهر الطاهر وعزيز

مطبعة : دار أبي رقرق للطباعة والنشر الطبعة 2015.

قسم الكاتب هذا الكتاب إلى ست فصول :

الفصل الأول : المنهج في الفلسفة .

الفصل الثاني: أصل المنهاج الفلسفي.

الفصل الثالث : تعدد المناهج الفلسفية.

الفصل الرابع : مناهج الإكتشاف

الفصل الخامس: مناهج البرهان والإقناع .

تحدث الكاتب في هذا الكتاب عن المنهاج في الفلسفة خاصة عند اليونان وخلص بفكرة مفادها أنه لا يكفي في تحديد المنهاج المستعمل في التفلسف؛ أن يقال بأن الفلاسفة يعتمدون العقل للتجريد، أو التأمل وماشابه ذلك مما لا يفيد في تمييز الفلسفة عن سائر أشكال العلم والفكر وخلص بفكرة مفادها أن التأمل لا يصبح في الحقيقة منهجا إلا إذا صاحبه قواعد تنظم سيره، من أوله إلى غايته، شأنه في ذلك شأن كل أفعال العقل.

خصّص الشق الثاني من هذا الفصل حول عنوان يحمل عبارة منطق الفلسفة يقدم فيه؛ تعاريف للفلسفة بوصفها الحكمة التي تحمل عدة معاني، مع بعض الفلاسفة كـ " فديريك هيغل " في تحليله النسقي لهذا المفهوم، عبر مراحل تاريخ الفلسفة من اليونان إلى غضون الفلسفة الحديثة؛ مع " باروخ سبنوزا " ومن عاصره وخرج بفكرة يقول من خلالها أن هناك أصل واحد للنظر الفلسفي مع تعدد وتنوع في طرائق التفلسف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

لقد تحدث الكاتب كذلك عن تعدد المناهج في الفلسفة كالمناهج الضمنية، والمناهج الصريحة، وأسرف في توضيح طرائق الإقناع والبرهان والإكتشاف ثم تطرق إلى البنية المنهجية للفلسفة إضافة إلى حديثه عن مناهج التعليم والتبليغ كالتهيئة والحوار، والأسطورة، والشعور وخلص الكاتب بفكرة في هذا الكتاب وهي أن إستجلاء طرائق التفلسف هو في حد ذاته؛ جهاز معرفي ومنهجية يحصد الأفكار وشحد الذاكرة وإجتراح المتون، بل والتحفيز على الإنتاج بعد الإستهلاك والإبداع بدل التقليد والسعي وراء إثراء الفكر الإنساني.

2 كتاب مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب حول الفلسفة والبيداغوجيا

الكاتب: عز الدين الخطابي

تقديم: عبد الكريم غريب

يندرج هذا الكتاب ضمن منشورات علوم التربية.

الطبعة الأولى : (1422-2002 م) .

فصول الكتاب:

القسم الأول: فلسفة تدريس الفلسفة

الفصل الأول : الحق في الفلسفة .

الفصل الثاني :بيداغوجية الفلسفة، من التأسيس إلى الإختلاف .

الفصل الثالث : الفلسفة والتواصل.

القسم الثاني: تدريس الفلسفة بالمغرب

الفصل الأول : الدرس الفلسفي كمجال للتعلم الذاتي.

الفصل الثاني: برنامج مفاهيم ، مرجعياته الفلسفية والبيداغوجية .

الفصل الثالث : تدريس الفلسفة بالمغرب .

ملخص حول الكتاب

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

يحاول الباحث التربوي بقسم الفلسفة؛ عز الدين الخطابي من خلال هذا الكتاب، أن يوضح للقرّاء الإتجاهات الفلسفية التي حصرها ضمن إتجاهين أساسيين .

الإتجاه الأول : يقول كدراسة عامة القضايا الفلسفة لها علاقتها؛ بمجال التعليم والتّعلم ويعتبر الفلسفة بأنها تمتلك بيداغوجيتها الخاصة، وهي ليست بحاجة إلى ديداكتيك وليس من الضروري أن يخضع تدريسها للجانب البيداغوجي والتربوي .

الإتجاه الثاني: يعتبر التدخل البيداغوجي والديداكتيكي ضروري من أجل تنظيم نقل المعارف وتوجيه تفكير المتعلم، نحو أهداف محددة؛ إذن الفلسفة لا يمكنها أن تظل بمنأى عن التطورات التي عرفت نظريات التربية، والتعلم فضرورة التجديد تفرض نفسها لكي يظل تدريس الفلسفة ممكناً وفعالاً .

لقد إعتدنا هذا الكتاب كدراسة من بين الدراسات السابقة؛ التي يجب إعتماها في هذا البحث، لكونه يوضح المسار الذي قطعه الدرس الفلسفي منذ الفيلسوف " أفلاطون " إلى " كانط " و " هيغل " وغيرهم من الفلاسفة الذين أبدعوا منذ القدم في إقحام الفلسفة ضمن؛ سياقها التربوي والبيداغوجي خلال الممارسة الفصلية للمدرس، والفصل بين الفلسفة كفكر شمولي، والحديث عن التفلسف في بعده التربوي التّعليمي التّعلّمي، ثم الغاية القصوى التي حاول الكاتب إبرازها في هذا الكتاب هو حديثه في القسم الثاني عن تدريس الفلسفة بالمغرب معززا طرحه بالدرس الفلسفي وخصوصياته لدى الفيلسوف الفرنسي " جان فرنسو ليوطار " الذي حصر تعلم الفلسفة إنطلاقاً من فعل؛ التفلسف هذا المفهوم الذي إستقاه من مقولة كانط " لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف " .

3- كنان مسائل فلسفية ديداكتيكية

الكاتب : الدكتور محمد قشيش

دار النشر: مطبعة مرجان

الطبعة الأولى: (2009) .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

يتضمن هذا الكتاب؛ مسائل فلسفية وديداكتيكية وهي عبارة عن؛ مقالات في موضوعات متنوعة، شارك بها في ندوات علمية في مناسبات مختلفة. سبق وأن نشرت كلها متفرقة في مجالات علمية متخصصة في مناسبات مختلفة ك (مجلة فكر، مدارات فلسفية، مجلة الصور، مجلة وليلي، وفي بعض الملاحق الثقافية). جمعها في كتاب واحد لتمكين القارئ المهتم من المواد التي قد تساعده في متطلباته من أهم ما تتضمنه هذه المقالات، والندوات العلمية؛ التطرق إلى منزلة النص الفلسفي في تدريس مادة الفلسفة بالنصوص كمسار مهم للمادة.

إستعان الباحث بكتاب في "رحاب الفلسفة" وخرج بفكرة مفادها أن هذه النصوص وسيلة وأداة تقدم إجابة ممكنة على إشكال المجزوءة أو الإشكالات الجزئية الخاصة بكل محور على حدة. تطرق الكاتب في مقالة أخرى إلى المشاكل التي يطرحها التدريس بالنصوص يقول إن الهدف من فحص هذا الموضوع هو المساهمة في التنبيه إلى بعض أوجه الخلل في الشكل الذي يتم به التدريس بالنصوص أو الإشتغال عليها في درس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي .

● بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية تحت عنوان "تدريس الفلسفة بالكفايات واثارها على تعلم التفكير النقدي مستوى " الثانية باكالوريا نموذجا "

- تحت اشراف الدكتور:علال بل العزمية .

- إعداد الطالب : عبد الله بريزي .

- السنة الدراسية : 2010/2011

ملخص هذا البحث:

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن آثار تدريس الفلسفة بيداغوجيا الكفايات في التعليم الثانوي التأهيلي على تعلم التلاميذ القدرة على التفكير النقدي في الكتابة الإنشائية الفلسفية. لهذا إعتد الباحث في هذه الدراسة على مقارنة وصفية، تقييمية متمركزة أساسا حول الإشتغال على تحليل مضمون الوثائق الرسمية (منهاج الفلسفة والمذكرة رقم (159 الخاصة بالتقويم) ومن أجل بلورة الهدف أعلاه اعتمد كذلك على عينة من إنجازات التلاميذ الكتابية، الخاصة بفروض المراقبة المستمرة في مادة الفلسفة بالسنة الثانية بكالوريا، وتتكون من ثلاثمائة تلميذ وتلميذة، ومن ثلاثة مسالك وزعت العينة الى ثلاثة مجموعات متساوية، أي مائة تلميذ وتلميذة عن كل مسلك. هذا بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه موجهة مع عينة من مدرسي ومفتشي المادة من أجل الإلمام بموضع البحث قدر الإمكان، ولقد حاول الباحث في تحليله لمضامين هذه المقابلات المزاجية بين التحليل الكمي والكيفي انسجاما مع أهداف البحث وأسئلته.

لقد أسفرت نتائج هذا البحث بشكل عام عن ضعف مهول في تعلم التلاميذ المفحوصين للقدرات الفكرية العليا عامة والقدرة على التفكير النقدي خاصة، كما أكدت نتائج هذه الدراسة أن أغلب التلاميذ يميلون على العموم إلى إعمال الذاكرة والحفظ تبعا للطرق التقليدية المعتمدة في التدريس، وهذا يتنافى مع المقومات والمبادئ التي استندت عليها بيداغوجيا الكفايات، وكشفت النتائج كذلك عن انفصال بين الكفايات المعلنة في منطوق منهاج الفلسفة وبين واقع تدريسها في التعليم الثانوي التأهيلي.

تبين أن النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة بأن التدريس بالكفايات لازال يكتنفه الغموض ولم يحقق الهدف الرئيسي من تدريس الفلسفة المتمثل في اكساب التلاميذ القدرة على التفكير النقدي، مما يستدعي مراجعة جذرية ومتابعة علمية، ميدانية من قبل متخصصين في علوم التربية عامة وفي بيداغوجيا الكفايات خاصة.

تطرح هذه النتائج مجموعة من التساؤلات حول طرق التدريس والمناهج المدرسية وكذلك حول أشكال التقييم ومعاييرها في مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، ويوضح الباحث أن من بين المفارقات التي يطرحها التدريس ببيداغوجيا الكفايات ،هي أن الخطاب المدرسي الرسمي يتبنى مقاربات بيداغوجية جديدة وطموحة، لكن واقع التدريس وشروطه يقوم على الطرق

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

التقليدية، فبكل الأبعاد المشكلة للعملية التعليمية التعلمية. ويضع في آخر الدراسة التي قدمها التساؤل التالي، إذا لماذا نطالب التلميذ (ة) باكتساب القدرات الفكرية العليا، ومناهجنا تركز على الكم المعرفي، والتقييم كذلك يوجه للذاكرة والحفظ، وطرق التدريس التقليدية ؟

وانطلاقاً من هذا التساؤل الذي ختم به الباحث عبد الله بريزي دراسته، نسعى من خلال هذا البحث إلى تفكيك هذا التساؤل وإعطاء إجابة دقيقة وواضحة تضيف ماوقفت عنده الدراسات السابقة الذكر، وذلك بمحاولة معرفة الاختلافات التربوية والمنهجية التي تقف وراء تطور الطرق الناجعة لتدريس الدرس الفلسفي بمستوى السلك الثانوي التأهيلي .

الإطار النظري

(مسار الدرس الفلسفي بالمغرب وطرق تدريسه)

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

المبحث الأول : التحليل الإجرائي للمفاهيم

1 مفهوم الطريقة.

2-1 مفهوم التدريس.

2-2 مفهوم الدرس.

2-3 مفهوم التقويم.

المبحث الثاني : علاقة البيداغوجيا بالفلسفة

المطلب الأول : بيداغوجيا وديداكتيك الفلسفة .

المطلب الثاني : بيداغوجيا أفلاطون وبيداغوجيا الحقيقة .

المطلب الثالث : البيداغوجيا الكانطية وعلاقة التفلسف بالحرية.

المبحث الثالث : طرق تدريس الدرس الفلسفي ومساره التاريخي بالسلك الثانوي التأهيلي

المطلب الأول: طرق تدريس الدرس الفلسفي التقليدية.

المطلب الثاني: نماذج من الفلاسفة والمفكرين وآراؤهم في التربية.

المطلب الثالث : طرق تدريس الدرس الفلسفي الحديثة (الثانية باك لوريا).

خلاصة الفصل

مقدمة

لقي الفكر التربوي في السنوات الأخيرة، تحولات تربوية مهمة وانتقادات حادة لطرق التدريس التقليدية المتبعة في مراحل التعليم المختلفة، ومن هذه التحولات نجد الإهتمام المتزايد بتنمية القدرات الفكرية لدى التلاميذ، ولهذا تدعو أساليب التربية الحديثة إلى اعتبارها هدفا رئيسا في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، وفي باقي المواد الدراسية، وخاصة مايتعلق منها بتعليم التلاميذ التفكير النقدي باعتباره أحد الكفايات الممتدة، والمستعرضة بين جميع المواد، وفي هذا السياق يهدف منهاج مادة الفلسفة إلى التربية الفكرية، وتمكين التلاميذ من تملك الحس النقدي المبني على أسس علمية ومنطقية وذلك لتجاوز كل طرق التدريس التي تتسبب للتلاميذ بالتعب والملل داخل الفصل الدراسي والمتمثلة في " الحفظ " و "التذكر " وفي المقابل، الإهتمام بتربية التلاميذ وتعليمهم على كيفية صياغة وصقل "السؤال" و"الشك" و"التصور" و"التخيل" و"الإستدلال" و"التحليل" و " المقابلة " و"التركيب" و " النقد" و"التقييم" ...إلخ. وهذا لايتأسس بالفعل، إلا بالعودة إلى بعض الفلاسفة الذين أصّلوا لبناء التفكير العلمي والمنهجي، لصياغة المعارف الفلسفية مع بعض الفلاسفة، كالفيلسوف الفرنسي " رونييه ديكارت" أو عند بعض علماء التربية كالمفكر " بلوم " Blom والذي أشتهر بصنافته المنطقية تركيب وبناء المعارف وفق خطاطة نسقية تمكن الأساتذة من إضفاء طابع العلمية والإختزال، والتبسيط ومردودية التحصيل لدى التلاميذ بكلفة أقل ووقت ضئيل، كل هذا يمكن المتعلمين من الإستيعاب والفهم والتّخزين بشكل جيد. لأن المتعلم في ظل المناهج الحديثة ينتظر منه أن يصبح عنصرا إيجابيا يتفاعل مع المادة المعرفية التي تلقى أمامه؛ باعتباره قد يقابل هذه المعرفة بالشك أو النقد أو التساؤل، أو التأييد أو الدحض ...إلخ، وليس وعاء لملءه وشحنه بمختلف المعارف من شتى المرجعيات والمناهج المختلفة .

إن الوقوف عند طرق تدريس الدرس الفلسفي رهين بمعرفة مساره التاريخي بالمغرب ثم الوقوف عن بعض المفاهيم التي تهيكّل هذا الموضوع، من أبرز معالم هذا المسار سنتطرق في هذا الفصل إلى المواقف والإتجاهات التي تختلف وجهة النظر من خلالها؛ في تدريس مادة الفلسفة ونعتمد في الأخير إلى إعطاء مقارنة بين طرق التدريس القديمة والحديثة التي تعتمد في تدريس مادة الفلسفة للتلامذة الثانية باك لوريا .

المبحث الأول: التحليل الإجرائي للمفاهيم

تعريف طرق التدريس:

تعد منهجية تدريس الفلسفة، من بين القضايا المطروحة في حقل ديداكتيك الدرس الفلسفي لتلاميذ السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب.

إن تدريس الفلسفة وفق البيداغوجيات الخاصة بها يشكل موطن تساؤل ونقاش حاد من خلال معرفة الوسائل الديداكتيكية ومختلف الأساليب والمنهجيات؛ التي ينبغي على مدرسي الفلسفة بمستوى السلك الثانوي التأهيلي، إعتادها لتبسيط المعارف وتجزئتها لفئة التلاميذ من المعرفة العاملة إلى المعرفة المدرسة، وتزليلها المادة من الفكر المجرد إلى الفكر المحايث لواقع التلميذ، ومحيطه السوسيو - تربوي؛ وهذه عملية تربوية تتطلب من مدرس الدرس الفلسفي تجويد أساليب ومنهجيات وطرق التدريس؛ التي يعتمد عليها بالفصل الدراسي مع المتعلمين لكن هذا لن يتحقق إلا بفعل تجارب وإجتهادات الباحثين، والخبراء في المجال التربوي في رسم خريطة واضحة المعالم، للأسس والبنى المنهجية التي يجب أن يحتكم لها الدرس الفلسفي، في غياب ذلك نجد تساؤلات عريضة تقف أمام مدرسي مادة الفلسفة يمكن تلخيصها في التساؤل التالي (ما هي منهجية تدريس الفلسفة ؟) وكان هذا التساؤل بمثابة الهاجس؛ بل والقلق الذي جعل العديد من مدرسي والمفتشين الباحثين في مجال الفلسفة يقدمون تصورات متعددة ومختلفة، حول هذه المنهجيات التي تتعارض من تيار إلى آخر ومن مدرس إلى غيره، لكن رغم هذا الاختلاف فهناك بعض عناصر الترابط والتي تهدف بالأساس من داخل عملية تدريس الدرس الفلسفي إلى تبسيط المعارف المتمثلة في المفاهيم والتصورات والمواقف التي تتضمنها المقولات والنصوص الفلسفية .

طرق التدريس في شموليتها يقصد بها، المنهجية التي يقوم بها المدرس قصد الوصول إلى الغاية أو الهدف المتوخى من الدرس وهي تتطلب الترتيب والتنسيق، والتسلسل للأفكار والأعمال والتقنيات وبما أنها تحتوي مجموعة من الإجراءات والتدابير؛ التي تفترض التنظيم وبمعنى أدق تحتاج إلى تخطيط المدرس بشكل مسبق قبل المباشرة بتنفيذ الدرس، ومن واجب المدرس توظيف خبراته ومعارفه مع التقنيات العلمية للوصول إلى كفاية الدرس المخطط لها من قبله، وتنحصر أهمية الطريقة في إيصال المعارف والمعلومات والمهارات؛ إلى المتعلم ويمكن إختصار أهميتها بقول

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

أب الفلسفة الحديثة " روني ديكارت " "...أحرى بنا ألا نفتش عن الحقيقة من أن نفتش عنها بأية طريقة كانت...".

تعرف طرق التدريس : بأنها مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية ومتجانسة تستجيب لهدف محدد، ولا يمكن الحديث عن الطريقة في نظره إلا عندما يتحقق قدر من التلاؤم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات؛ لأن الطريقة لها خطوات منظمة تجعلها تحقق هدفها المحدد سلفاً، ومن هنا فطريقة التدريس هي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس، لجعل التلاميذ يحققون أهدافاً تربوية محددة وكل هذه الأنشطة ترتبط بسلوك التلميذ ونشاطه لأن التدريس في شموليته هو؛ مجموعة أداءات يستخدمها المدرس لتحقيق سلوك متوقع للمتعلمين، إن الأساس الذي تقوم عليه طرق التدريس هو إيصال المعلومات من المدرس إلى المتعلم، إلى جانب الأهداف التربوية الأخرى، وهنا ينبغي للمتعلم كما يؤكد (Gallisson) أن يراعي الفرق الموجودة بين المتعلمين والمتمثلة أساساً في قدراتهم، ومهاراتهم وهذا ما تركز عليه النظرة الحديثة في طرق التدريس التي يمكن اعتبارها آليات منهجية تهدف إلى تنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير سلوكه التربوي وكل هذا يندرج ضمن؛ طبيعة المعرفة والأداء الذي ننتظره من التلاميذ مستقبلاً، تنحصر هذه النظرية في كون التعلم يحدث نتيجة التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية المحيطة به ومن واجب التلميذ إستحضار هذه الظروف والإستجابة لها والتفاعل معها وأخيراً يمكن القول أن طريقة التدريس ترتبط إرتباطاً وثيقاً بين المادة التعليمية والمتعلم، ضمن سياق الأهداف التربوية التي تم تسطيرها من قبل لأنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأكثر من ذلك التحقق من الأهداف الكلية والجزئية التي يطمح المدرس الوصول إليها من خلال مادته المدرسة وهذا لن يسلك مساره الصحيح إلا بفعل التنظيم والرفع من كفاية وأساليب التدريس، التي تنظم مجال التعلم وتبسيط معالم العملية التعليمية التعامية للتلاميذ .

بعد الحديث عن طرق التدريس وفق تصور " كالسون" Gallisson الذي أعطى نظرة شاملة تؤسس البعد المفاهيمي والتصورات العامة التي يمكن معرفتها عن طرق التدريس نحاول بعد ذلك مقارنة هذا المفهوم من الناحية التربوية والبيداغوجيا .

الطرق البيداغوجية

إشكالية التعريف

عندما نرجع إلى الأدبيات التربوية، نجد أن مفهوم الطريقة البيداغوجية قد أستعمل بمعان ودلالات متباينة إلى حد لم يعد معه بالإمكان، حصر مدلولها بصورة دقيقة، ويرجع أفانزين "Avanzini" إشكالية تعريف الطريقة البيداغوجية إلى تنوع وإختلاف الإتجاهات التربوية والأطر المرجعية التي تؤطر المادة المدرسة .

مفهوم الطريقة قد يشير، على الأقل إلى خمسة معان مختلفة كميؤكد كنورس knors، هي تنظيم التعليم وتنظيم المنهاج وتنظيم الدرس، وشكل العمل الديداكتيكي وإنجاز الدرس. وقد يزداد التحديد تعقيدا وصعوبة عندما نضيف إلى هذا الإستعمال المتعدد لمفهوم الطريقة البيداغوجية بعض المفاهيم القريبة منه من حث الدلالة ومن هذه المفاهيم مفهوم التقنية ومفهوم الأسلوب التعليمي ومفهوم النموذج التربوي ومفهوم المنهجية، وعموما نقترح بعض التعاريف :

- الطريقة البيداغوجية: أسلوب عام للتدريس؛ وهي كذلك أسلوب تدريس مادة معينة.
- الطريقة البيداغوجية: شكل من أشكال العمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية التعلمية يجمع بين المدرس والمتعلم في تفاعل مستمر سعيا وراء بلوغ هدف محدد "Gasston Mialaret".
- الطريقة: هي العمليات المنظمة من طرف المدرس في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعينة التلاميذ.
- ويعرف المعجم الخاص بالبيداغوجيا، الطريقة للبيداغوجية بأنها مجموعة منظمة ومتناسقة من التقنيات والوسائل التي نستعملها من أجل الوصول هدف محدد هو تسهيل العمل التربوي l'action éducative .

وترتكز الطريقة البيداغوجية دائما على فكرة محددة حول الإنسان والمجتمع والعلاقات المتوخاة كما يميز المعجم نفسه بين الطريقة والإستراتيجية، التي هي كذلك مجموعة من الوسائل والتقنيات الهادفة إلى تحقيق هدف ما، لكنها خاصة وغير منتظمة وليست عامة ومنظمة كالطريقة. هذا يعني أن الطريقة الإستقرائية مثلا هي نفسها سواء في المغرب أو في أمريكا، لكن

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

الإستراتيجية التي يطبقها المدرس أو المتعلم ضمن هذه الطريقة قد تختلف من شخص إلى آخر.

المعنى الأول : تعني الطريقة كل إتجاه بيداغوجي، يبحث عن دعم بعض الغايات التربوية فيؤدي إلى إقتراح مجموعة من الممارسات مثل " طرق تقليدية "، " طرق حديثة "، " طرق فعالة ". وما يوحد بين هذه الطرائق هو كونها تعمل على توظيف وضعيات ووسائل مختلفة، تكون تابعة لمشروع تربوي واضح مثل ذلك نجد أن تقنيات فريني " Freinet " تتمحور حول عدة أنشطة تتمركز حول إقتناع أساسي يتمثل في أن نمو الطفل يتحدد من خلال إلتزامه بأعمال يدرك معناها جيداً، وتصل به إلى تنفيذ أنواع من التعلم تكون أهدافها واضحة بالنسبة إليه .

المعنى الثاني : تستعمل عبارة " طريقة بيداغوجية " للدلالة على نوع من الأنشطة التي تهدف إلى إتاحة بعض أنواع التعلم، أو تهدف إلى تنمية بعض القدرات، من خلال التعليم المبرمج إن الشئ الموحد في هذه الطريقة هو طبيعة النشاط في خصوصيته البيداغوجية، حيث يستدعي هذا النشاط وضعيات ووسائل محددة فالتعليم المبرمج مثلاً ، هو طريقة من حيث إستدعاءه لتشخيص فردي وقبلي يساهم في وضع تدرجات خطية .

المعنى الثالث : تستعمل عبارة طريقة بيداغوجية للإشارة إلى وسائل خاصة ذات إستعمالات مضبوطة ترتبط بأهداف محددة جداً. من هنا يمكن أن نتحدث عن الوضعية المشكلة " Situation-problème "، أو عن مشاكل مفتوحة " Problèmes-ouverts " ويمكن للمدرس أن يستعمل هذه الطريقة مثلاً خلال بعض مراحل إنجاز البرنامج الدراسي عندما لايفرض أي أسلوب في العمل، ويقتصر فقط على مجموعات عمل للمناقشة والحوار وتعارض الأفكار، وتقديم الحجج والتمرن على الإقناع، وإنتاج المعارف وتعبئتها في الوضعيات والسياقات المختلفة⁴.

⁴ - الدكتور السليمان العربي المعين في التربية (مراجع للإمتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية ...) دار النشر المطبعة الوراثة الوطنية ، الطبعة الثامنة تاريخ الإصدار 2015 ص (169-170-171) .

مفهوم التدريس

قبل الوقوف على تفسير مفهوم علم التدريس لا بدّ أن نعرف بالتدريس من خلال معناه اللّغوي والإصطلاحي ثم ننتقل إلى؛ تعريف علم التدريس في شموليته .

التدريس من الجانب اللغوي:

ينشق أصل كلمة تدريس من الدرس وتعني الإنمحاء ومنه "درس الشيء يدرس دروساً وهذا أصل الكلمة في إستعمالها الأول، ولما كان ما إنمى يحتاج إلى إضهاره وبذل الجهد للإستخراجه، سمي ما بذل في جهد القراءة والحفظ والفهم، ومن خلال ماسبق فالتدريس من الناحية اللغوية هو بذل الجهد للقراءة والحفظ والفهم أو الإفهام⁵ .

التدريس من الجانب الإصطلاحي:

التدريس: هونشاط تعليمي تعلّمي يقوم به المدرّس لإكساب المتعلّم مجموعة من المعارف والمهارات، والقيم والسلوكات لتوظيفها في وضعيات مختلفة، وهذا المعنى له إرتباط بالمعنى اللغوي لأن التدريس كذلك يقوم على القراءة، والحفظ، والإفهام. وفي هذا المستوى يحتاج إلى الدقة في التخطيط والضبط في التنفيذ والتقويم، وهنا يمكننا التمييز بين مستويين من التدريس:

المستوى الأول: في التدريس يعتمد على المعرفة بدون تأهيل في الجانب البيداغوجي، وهذا النوع من التدريس يتسم بالإرتجال والعشوائية، لأنه يمارس بدون قواعده وأسس ووسائله، وهذا النوع من التدريس نجده لدى مدرسي التعليم العالي على الخصوص لكون هؤلاء يعتمدون في الغالب على المؤهل العلمي المعرفي المتعلق بالتخصص .

المستوى الثاني: يعتمد هذا الجانب على التأهيل البيداغوجي الذي تتولاه مراكز التكوين التربوي بشتى مستوياتها، وهذا يشمل الطور الإبتدائي والثانوي بسلكيه؛ الإعدادي والتأهيلي.

⁵ - لسان العرب لابن منمنطور الطبعة الأولى (1) سنة 1990 دار بيروت ص 6- 76

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

يراد بعلم التدريس، الدراسة العلمية التطبيقية، المعيارية، المتعلقة بالأهداف التربوية والعلاقة بين المتعلم والمدرس والمادة المدرسة، وطرق التدريس والوسائل البيداغوجيا، وطرق التقويم والدعم.⁶

مفهوم التربية

ينتمي مفهوم التربية إلى سوسيولوجيا التربية، رغم تعدد التعاريف لهذا المفهوم فهو لديه إرتباط بمفهوم التنشئة الإجتماعية من جهة أخرى، ورغم تعدد الرؤى حوله إلا أنه بمثابة ظاهرة إجتماعية لها جوانبها الإجتماعية والسيكولوجية والثقافية لكن إذا حاولنا التأسيس للبعد البنائي للتربية باعتبارها نظاماً إجتماعياً، والبعد الوظيفي للتربية بالنظر إليها كبعد وظيفي للثقافة والمجتمع والفرد، هنا نستحضر مساهمة السوسيولوجي الفرنسي " إميل دوركايم " Emille Dorkheim باعتبارها المؤسس الفعلي لسوسيولوجيا التربية وذلك من خلال مؤلفه " éducation et sociologie " ، فالتربية هي فعل شامل وعام لاتوجد فترة من الحياة الإجتماعية، ولاتوجد لحظة عابرة إلا ويتم فيها تلقين فيها مجموعة من المعارف والإرشادات والتوجهات للأجيال الشابة، حيث تلتقي منها تأثيراً تربوياً مستمراً عن طريق التعليم.⁷

يتصور دوركايم التربية كفعل إجتماعي أو كعملية إجتماعية تاريخية في إطار ثلاث مستويات مترابطة الغايات يستهدفها المجتمع من التربية في فترة تاريخية محددة، والنظام التربوي الذي يقوم بترسيخها ، والوسائل المعتمدة داخل هذا النظام لتحقيقها ويمكن تحديد التربية أيضا حسب دوركايم، أنها بمثابة ذلك " الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة؛ التي لم تصبح بعد ناضجة للحياة الإجتماعية وموضوعها هو إثارة وتنمية عدد من الإستعدادات الجسدية والفكرية، والأخلاقية عند الطفل؛ والتي يتطلها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه. إذن يمكن القول أن التربية لها عدة أشكال متنوعة، ولها تجليات ومجالات مختلفة، وذلك حسب إختلاف الوسط أو المحيط الإجتماعي للأفراد ونوعية الوسائل والميكانيزمات المتخذة لتطبيقها.

⁶ معجم علوم التربية ، غريب عبد الكريم ومن معه ص 102 ، المعجم الموسوعي الدكتور أوزي أحمد ص 64 .

⁷ E.Durkheim .1922 Education et sociologie/p69.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

وفي هذا الصدد يقول " إمييل دوركايم " السوسيلوجي الفرنسي ليس هناك مجتمع له نظام تربوي إلا ويمثل طابعا مزدوجا فهو في الآن ذاته واحد ومتعدد، متعدد بمعنى خاص، ويمكن القول أن التربية تعود إلى أنواع التنشئة الإجتماعية المختلفة بقدر ما في هذا المجتمع من سياقات مختلفة فإذا كان المجتمع يتكون من طوائف، فإن التربية تختلف من طائفة إلى أخرى. وحتى اليوم نرى التربية تختلف باختلاف المناطق والطبقات الإجتماعية، وغيرها من المکانیزمات المتحكمة في عامل التربية لكن رغم ذلك يقول دوركايم أن التربية تتمثل في التنشئة الإجتماعية، المنظمة لجيل الصغار من قبل الراشدين.

la pédagogie : البيداغوجيا

غالبا في إستعمالاتنا المتداولة لمفاهيم الحقل التربوي ما يتم الخلط، أو عدم التمييز بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا، وللمأسسة الفرق الدلالي بينهما نستحضر بعض التعاريف لمفهوم البيداغوجيا.

يعتبر هاريون " Harion " البيداغوجيا علم التربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية، ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل معجم (lalande)، أما " Foulquié " فيرى أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري، وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم، قبل كل شيء بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم .

يشير مفهوم البيداغوجيا في الغالب إلى معنيين، تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة وبهذا المعنى نتحدث عن البيداغوجيا النظرية أو البيداغوجيا التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية، ونستعمل للإشارة إلى توجه " orientation " أو إلى نظرية بذاتها تهتم بالتربية من الناحية المعيارية " normative " ومن الناحية التطبيقية وذلك باقتراح تقنيات وطرق للعمل التربوي وبهذا المعنى نستعمل المفاهيم التالية المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية ويمكننا أن نضيف كذلك، للتمييز بين التربية والبيداغوجيا، أن البيداغوجيا حسب أغلب تعريفاتها بحث نظري، أما التربية فهي ممارسة وتطبيق .⁸

⁸ الصدوقي محمد ، المفيد في التربية (تثقيف ، تكوين التبرئ للإمتحانات والمباريات المهنية) ص (8-9) .

المبحث الثاني : إختلاف المواقف والإتجاهات في طرق تدريس مادة الفلسفة

يثير التفكير في بيداغوجيا الفلسفة، قضايا وإشكالات عديدة يمكن تلخيصها عبر التساؤلات التالية هل هناك ضرورة لقيام بيداغوجيا للفلسفة أم أن لهذه الأخيرة بيداغوجيتها الخاصة بها ؟ وهل يمكن أن يخضع تدريس الفلسفة لنفس القواعد التعليمية التي تخضع لها المواد الأخرى ؟ ثم هل يتضمن الخطاب الفلسفي ما يمكن أن يساهم في إغناء النقاش الدائر حول البيداغوجيا والمؤسسة وحول تنظيم أشكال التواصل بين منتج الخطاب (الفلسفي) ومتلقيه ؟

تتفرع عن هذه الأسئلة إلعناصر مثيرة للجدل والإختلاف بين المهتمين بالفلسفة وتدريسها ومن ضمنها مسألة خصوصية الفلسفة المتمثلة في طبيعتها الشمولية والفلسفة كمادة مدرسية، مسألة خصوصية الفلسفة المتمثلة في طبيعتها الإشكالية والتساؤلية والنقدية ومسألة الضرورة الديدانكتيكية وعلاقتها بفعل التفلسف، فكيف ستمفصل هذه العناصر ضمن الخطابات حول البيداغوجية والفلسفة.

المطلب الأول: بيداغوجيا وديداكتيك الفلسفة

سننطلق من كون البيداغوجيا هي بالمعنى الإجمالي فن التربية، أما إذا تطرقنا إليها في معناها الحصري فإنها تعني " الطريقة التأملية والمؤسسية لتعليم المعرفة وإكساب مهارة. لذلك فإن فعاليتها ستتلور داخل فضاء المدرسة، التأمل في فعل المعرفة والتعلم هو الذي سمح بطرح أسئلة دقيقة مثل مامعنى التعلم وكيف يحصل ؟، ماهو التدريس وماهي مواصفاته ؟، مامعنى الرغبة في المعرفة وفي الفهم ؟، من هو المتعلم وهل يتم التركيز في فعل التعلم على قدراته أو معارفه التي إستقاها من ميادين أخرى أم على فكره . إذن هذه كلها أسئلة تندرج ضمن مايعرف باستراتيجيات التعليم وطرائقه. لذلك فإن الحديث عن علاقة البيداغوجيا بدرس الفلسفة هو في جوهره " تساؤل عن طرق التعليم الموظفة، التي يمكن أن توظف في إطار هذا الدرس . وبما أن أية معالجة لطرق التدريس لاتنفصل عن إجراءات وممارسات المدرس .

إذن فالتفكير في علاقة الدرس الفلسفي بالبيداغوجيا، وفي حضور البعد البيداغوجي كبعد أساسي من أبعاد تدريس الفلسفة، سيعيدنا إلى نقطة البداية والتساؤل حول مايمكن للبيداغوجيا أن تقدمه لدرس الفلسفة ؟ وأي تصور للفلسفة ولدرسها يمكن تبنيه إذا ما نحن إنطلقنا من إمكانية

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

قيام ديداكتيك الفلسفة ؟ ثم أليعني هذا الأمر سقوطاً في النزعة البيداغوجية التي تلح على ضرورة إستلهاً معطيات النظريات البيداغوجية المعاصرة، وإعتبارها كموجه لتدريس الفلسفة، متغاضية عن خصوصية وحيوية هاته الأخيرة ؟⁹

إذا كان أصحاب الموقف الرافض لكل بيداغوجيا خارجية عن الفلسفة، ينطلقون من كون هذه الأخيرة لا تحتاج إلى نظريات بيداغوجية، فهم يتهمون هذه النظريات بكونها تقنية تستعمل في خدمة غايات خارجية عن العقلنة الفلسفية، تقنية تحكمها وجهة نظر مترابطة تتعارض مع الماهية النقدية لهذه العقلنة الفلسفية كما أنهم يعتبرون بأن البيداغوجيا غير مجدية، عملاً بالأطروحة المشهورة والتي مفادها أن الفلسفة تمتلك بيداغوجيتها الخاصة بها وهو ما يؤدي إلى رفض كل إهتمام ديداكتيكي بإعتباره يتناقض جدياً مع طبيعة تدريس الفلسفة، فالفلسفة ليست مجموعة من الملفوظات الوحيدة المعنى أو من المضامين الجاهزة بل هي مقارنة إشكالية للقضايا، ومحاولة موضعتها ضمن معارف وصفية أو حسب مراقي وقدرات، هو إختزال لفعاليتها وطمس للجانب النقدي فيها .

مقابل ذلك، ينبري الموقف المتحمس لبيداغوجيا تتأسس وتتطور خارج خطاب الفلسفة، بحجة تكملة النقص الذي تعاني منه هذه الأخيرة على مستوى تدريسها، ذلك أن معنى الخطاب الفلسفي بالنسبة للتلميذ، لا يتلخص في العرض المفاهيمي الشارح للمدرس، حتى ولو إعتبرنا مع هيغل بأن الحقيقة هي مظهر الخطاب . فالمعنى بالنسبة لمن يتعلم التفلسف، ينبثق دائماً من علاقة حرته بالحقيقة، لذا فإن إخضاع الدرس الفلسفي للديداكتيك، هو توسط لبلوغ هذا الهدف. هذا التعارض بين المواقف هو الذي حدا بمشيل توزي Michel Tozzi إلى الدعوة لحوار هادئ بين المتحمسين والرافضين لبيداغوجيا الفلسفة، وإلى التأمل إلى المشاكل التي تثيرها العلاقة بين الخطاب الفلسفي وديداكتيك الفلسفة بين قول الفيلسوف وقول مدرس الفلسفة. لذلك وضع طوزي فرضية ديداكتيك للتفلسف قائمة على التمييز بين التفلسف أمام التلميذ وتعليمه التفلسف، فداخل هذه الهوة بين التعليم والتعلم تتحدد ديداكتيك الفلسفة، وعلى إمتدادها " يجب التأمل في الوسائط

⁹ - مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب حوار الفلسفة والبيداغوجيا تأليف عز الدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، الطبعة 2002 ص (27-28).

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

الضرورة بين التفلسف الذاتي وتعليم الفلسفة للآخرين، تدريسها وتعلمها، سماع أو قراءة الفلسفة وبداية التفلسف الذاتي.

إن مدرسي الفلسفة مطالبون إذن بالإهتمام بهذه الأخيرة كمادة تدريسية وليس فقط ككيان معرفي قائم بذاته ومتعالٍ عن باقي المواد الأخرى. ذلك أن الإشكالية البيداغوجية لتدريس الفلسفة لا تمنع مشروعيتها إلا عبر مساءلة المدرسين الديداكتيكية لممارساتهم، إضافة إلى ذلك، فإن الفلسفة لا يمكنها أن تضل بمنأى عن التطورات التي عرفتها نظريات التربية والتعلم، والتي إنعكست على ديديكتيك المواد المدرسة وأعدت النظر في إستراتيجيات وتقنيات تعليمها وأساليب تقييمها. وفي هذا الإطار يتحدث طوزي عن البعد العلمي لديداكتيك الفلسفة، التي تركز على تعلم التلميذ أكثر من تركيزها على خطاب المدرس، ذلك أن تعلم التفلسف، والمتمثل في تنمية مهارات أساسية لدى التلميذ تتلخص في "الأشكلة والمفهمة والحجاج"، يخضع لتوسط مجموعة من المواقف الديداكتيكية التي لا يشكل خطاب المدرس سوى شكلاً من أشكالها الممكنة."

إن ديديكتيك الفلسفة باعتبارها "براكسيولوجيا Praxeologie ستتجه نحو الفعل وإتخاذ القرار والعمل، وهي كفعالية بيداغوجية تتضمن بعداً أكسيولوجياً أيضاً لأنها توظف قيماً محددة عبر ممارستها. وتستند هذه الفعالية على مشروعية ثلاثية الأبعاد؛ إجتماعية وفلسفية، وسياسية وبيداغوجية .

- أولاً: نجد مشروعية الباحث كفاعل إجتماعي تستجيب أبحاثه لحاجيات ومتطلبات الممارسين في حقل الفلسفة، والذين يعتبر تكوينهم الفلسفي غير كاف لاكتساب الفعالية البيداغوجية المتوخاة .
- ثانياً: هناك مشروعية مدرس الفلسفة الذي يجب عليه المساهمة في إنفتاح التلميذ على الفكر العقلاني وتعويدته على التحلي بالمواطنة الواعية .
- ثالثاً: هناك مشروعية البيداغوجي والديداكتيكي الذي يضع متعلم الفلسفة في مركز إهتمامه الأخلاقي، متخذاً كقاعدة إكساب كل تلاميذه تربية فلسفية، إن الفعالية البيداغوجية ستتيح للحوار بين الفلسفة والحقول الأخرى (علوم التربية، نظريات التعلم....) وستسمح بتجاوز الحذر المتبادل بين هذه الأطراف، وبذلك ستصبح ديديكتيك الفلسفة عبارة عن مجال للإلتقاء وتبادل الأفكار بين علوم ستتخلى بفعل بعدها الأكسيولوجي والبراكسيولوجي، عن الرغبة في إقصاء الفلسفة، لن يمكنها من

الآن فصاعدا- كمادة مدرسة - أن تزوي في برج متعال عن المواد الأخرى لأنها ستحرم نفسها من غنى الفكر المركب الذي لا يحيا إلا بفضل تداخل وتكامل المواد الدراسية .

يبدو جليا ان تدريس الفلسفة في حاجة إلى بيداغوجيا؛ تأخذ بعين الإعتبار خصوصية المادة وحاجاتها إلى حقول معرفية متنوعة، تسمح لها بتحقيق هذا التعايش الصعب، تعايش الحرية (المتثلة في فعل التفلسف أي ممارسة التفكير النقدي التساؤلي) والضرورة (أي ضرورة المؤسسة المدرسية والالتزامات الديدانكتيكية التي يطرحها تعلم وتعليم الفلسفة) .¹⁰

المطلب الثاني: بيداغوجيا أفلاطون أو بيداغوجيا الحقيقة

إن نقطة إنطلاق البيداغوجيا الأفلاطونية، كما هو معلوم، تتمثل في الحوار السقراطي، لكن هذه البيداغوجيا ستتجاوز الطريقة السقراطية عبر التأكيد على " الممارسة التأملية للفرد، تحت إشراف المدرس القادر على توجيه نظرتة نحو وحدة تشمل تعددية الأشياء، وإنمحاءه أمام الحقيقة، لتأتي بعد ذلك المؤسسة الأكاديمية التي تقدم المعارف النظرية، وتلقن الفلسفة باعتبارها نهاية مسار المعرفة برمتها أما على المستوى العملي، فيتجلى طموح الفلسفة في تسيير شؤون المدينة السياسية والإجتماعية وبعد ذلك إنتقل أفلاطون من مشهد الحوار السقراطي إلى مشهد آخر وهو الديدانكتيك، مشهد يمكن نعتة ببيداغوجيا الحقيقة، لأنه لايقدم معرفة جاهزة ولا يعلم محتوى معيناً، بل يساعد على إكتشاف حقائق تعتبر في متناول الجميع. إن فعل التوليد السقراطي للأفكار (المايوتيقا)، قد قطع الصلة مع التعليم ما قبل السقراطي إذ يستبدل سقراط القول المتعالي الصادر عن " المعلم " بالبحث المشترك الذي يستهدف الوصول إلى الحقيقة، فالمدرس الجديد أصبح متجسدا في الإستعمال الجيد للغة البيذاتية والمفهمة الدقيقة والصرامة المنطقية، لقد أصبح الفيلسوف محاورا لمواطنيه أي متقبلا للأراء والمواقف المخالفة له.

أصبحت الجماعة (المدينة) بفعل ممارسة الحجاج والنقاش. لم يكن هدف سقراط إذن، هو الإنتصار لرأي محدد، فقد كان يطرح السؤال ويرفض بالمقابل إعطاء الجواب، لذلك يمكن إعتباره مؤسساً لبيداغوجيا تساؤلية، تتموقع في خط المساءلة والإندهاش أمام الحقيقة، أي في موقع التفلسف بامتياز ولعل من بين أسباب محاكمة سقراط القلق الذي ولده هذا الخطاب التساؤلي، الذي لايتوفر على أجوبة أو أمكنة محددة، وهو ماسيدفع أفلاطون إلى وضع حدا للأسئلة وللتأملات

¹⁰ المرجع نفسه (ص 28 إلى 34) بتصرف .

اللامتناهية " حيث سيجد مفهوماً جديداً للحقيقة باعتبارها بحثاً دياكتيكياً في الوجود الموضوعي، إن هدف اللغة الفلسفية هنا سيصبح هو وضع خطاب واضح حول الحقيقة بتوجيه من المعلم، عبر عملية الإرتقاء بالمعرفة من الحسي على المثالي عن طريق الجدل الصاعد، يفقد الفرد راهنيته ويموت - مجازياً- كي يتماهى مع عالم الحقائق الثابتة والجوهرية.

المطلب الثالث : البيداغوجيا الكانطية أو علاقة التفلسف بالحرية

يعتقد الفيلسوف الألماني كانط، بأن فعل التفكير هو إستخدام العقل هذا الإستخدام الذي يقوم أساساً على مبدأ الحرية. لذلك فإن التعلم بالنسبة للعقل هو ممارسة للحرية، سيرفض كانط كل ما من شأنه أن يخضع عملية تدريس الفلسفة لشروط مخالفة لتلك التي إختارها الفلسفة بحرية .

إن تعلم التفكير وممارسته، ليس تعلماً لمحتويات أو لأنساق، إنه إستعمال نقدي للعقل، وتجاوز لكل الصيغ الدوغمائية التي أسسها العقل نفسه هذا الإستعمال النقدي للعقل هو حوار، وباعتباره كذلك فإنه يحدد الفضاء المؤسسي للفلسف، إن هذا الفضاء لا ينفى الصراع، بل ينفى فقط وببساطة، الإختلافات التي تتحول إلى حرب كلامية وإلى عنف يقضي على إمكانية قيام جماعة العلماء مكان الصراع وليس مكان العنف والحرب .

أما جاك دريدا فيرى من جهته، بأن مقولة كانط هاته تسمح لنا بوضع تمييز داخل الفلسفة ذاتها بين " التاريخانية المدرسية " والعقلانية "، إذ بإمكان التلاميذ أن يتعلموا ويستظهِروا مضامين، هي عبارة عن أنساق فلسفية، وفي هذه الحالة يمكن لأي كان أن يعتبر تلميذاً بغض النظر عن سنه، فبإمكاننا كما يقول كانط، أن نحافظ مدى الحياة على علاقة تاريخية - أي مدرسية - مع الفلسفة التي لن تصبح سوى تاريخاً لعرض المواقف الفلسفية .

وهذا التمييز داخل الفلسفة لا يصدق بالمقابل على مادة الرياضيات، التي يمكن معرفتها عقلياً وتعلمها كذلك، فمن بين كل العلوم العقلية "يمكن للرياضيات وحدها أن تعلم بطريقة عقلية، في حين لا يمكن تعلم الفلسفة (اللهم إذا كان ذلك بشكل تاريخي). أما بخصوص العقل، فلا يمكن أن نتعلم سوى التفلسف.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

ويشير الفيلسوف جاك دريدا إلى أن بإمكاننا الوقوف عند لحظتين ضمن هاته المقولة الكانطية، حيث تتمثل اللحظة الأولى؛ في أننا لا يمكننا تعلم الفلسفة بل يمكننا تعلم التفلسف فقط، وتتمثل اللحظة الثانية، في أننا لا يمكننا سوى تعلم التفلسف، سوى التعلم، لأن الفلسفة ذاتها في تناولنا، ونحن نحاول الإقتراب منها، لكن ليس باستطاعتنا تملكها.

هكذا يمكننا أن نستنتج بأن ماهية الفلسفة تنفي كل إمكانية لتدريسها، أما ماهية التفلسف فتستوجب ذلك. فما يوجد هو فعل التفلسف وفكرة الفلسفة، وهناك أيضا ذوات يمكنها تعلم التفلسف وتعليمه للأخرين، هناك أساتذة وتلاميذ ومؤسسات، لكن ليس هناك فلاسفة ولا فلسفة رغم وجودهم حضوريا، وهنا تواجهنا مجموعة من الأسئلة وهي كيف نقرّ بأن الفلسفة غير قابلة للتعلم من منطلق، أنه لا توجد فلسفة نسقية صالحة للجميع، ونؤكد من جانب آخر على أن بإمكانها أن تتواجد داخل فضاء المؤسسة كتفلسف وأنه من الممكن بالتعالي تعلمها ؟ .

إن كانط سيقدم لنا أجوبة عن هذه الأسئلة، متفرقة عبر مؤلفاته المتضمنة لبيداغوجيته الفلسفية، مثل " نقد العقل الخالص" و " المنطق" و " صراع الكاليات" وتتخلص هذه الأجوبة في كون الفلسفة هي أساسا تأمل نقدي في هويتها ذاتها وإختزال هذه الهوية ضمن مادة مدرسية وجامعية، هو نفي لطابعها التأملي ولخاصيتها النقدية لكن تدريس الفلسفة - كتفلسف - يستوجب حضور المؤسسة، بل هو ضروري للمؤسسة المدرسية ذاتها، طبعا لا يمكن تدريس الفلسفة كنسق متكامل دون السقوط في الدوغماتية، والقضاء على خاصية التفلسف؛ المتمثلة في التأمل النقدي الحر، لذا سيركز كانط على ضرورة تعلم " الحرية العقلية" التي تمهد للتفكير في ماهو كوني وشمولي.

تدريس مالا يمكن تدريسه

حسب مقولة كانط المشهورة " لا يمكن أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا فقط تعلم التفلسف" وهي المقولة التي تطرح في إطارها إشكالية العلاقة بين الفلسفة وإمكانية تدريسها، لقد إستخلص دريدا من خلال قراءته للمقولة الكانطية هاته، مجموعة من الملاحظات نوردتها بإيجاز.

يتعلق الأمر حسب دريدا بوضعية متميزة تسم الفلسفة، وهو أنه من الممكن تدريسها بدون تعلمها، فإذن هذا التدريس، تدريس لما لا يمكن تدريسه، هكذا فإن أستاذ العقل الخالص، يدرس مادة الفلسفة بدون أن يعلمها فهو لا يعلم مضامين أو أنساق فلسفية، بل يعلم فقط كيفية التفلسف، أي طريقة التأمل النقدي الحر في القضايا المطروحة للنقاش. وهذا التمييز بين تدريس

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

طريقة التفكير الفلسفي من جهة، ومضمون الفلسفة من جهة أخرى هو الذي يثير إشكالية حضور هذه الأخيرة بالمؤسسة المدرسية، بل وإشكالية حضور المدرس نفسه، الذي يعتبر " مشرّعاً للعقل " فأستاذ الحقيقة هذا لا يوجد في الحقيقة، لوجود له هاهنا بالمعنى الذي يحدده هايدغر للوجود هنا كدازين " Dasein " ولا مكان محدد له ولمادته.¹¹

إذن بناء على ما سبق يمكن القول أن المواقف حول تدريس الفلسفة قد إنقسمت إلى إلتجاهين : الإلتجاه الأول: يعتبر بأن الفلسفة تمتلك بيداغوجياتها الخاصة، وهي ليست في حاجة إلى ديداكتيك. وليس من الضروري أن يخضع تدريسها لوصف هذه الأخيرة بل يجب أن تحافظ على مسافة نقدية في إلتجاهها.

الإلتجاه الثاني: يرى أن التدخل البيداغوجي والديداكتيكي ضروري، من أجل تنظيم ونقل المعرفة وتوجيه تفكير المتعلم نحو أهداف محددة، إذ أن الفلسفة لا يمكنها أن تظل بمنأى عن التطورات التي عرفت نظريات التربية والتعلم، فضرورة التجديد تفرض نفسها لكي يظل تدريس الفلسفة ممكناً وفعالاً. وهذا ما سنقف عنده خلال المعطيات الآتية .

المبحث الثالث : طرق تدريس الدرس الفلسفي ومسارها التاريخي

لم تثر الفلسفة مند نصف قرن من الزمان، مثلما تثير من إهتمام اليوم، حيث نجد أطباء وحقوقيين، مثلاً يلتفتون لها لمحاولة توضيح المسائل المتعلقة بالأدبيات، والأخلاقيات السياسية التي طرحها "الهندسة الوراثية"، والفيزيائيون -الفلكيون والكيميائيون- البيولوجيون بإعادة إكتشافهم لمشكلات تهم (أصل الكون، أصل الحياة) هؤلاء يدركون أصلها ومعناها، وما يؤكد ذلك حين يفتح أخصائيون "علوم الأعصاب" والذكاء الإصطناعي، كما يقال، منظور "علم الفكر" جديد فإنهم يعرفون بأنهم ورثة طموح قديم جداً.

تظهر صفة الفيلسوف إلى هذا الحد جديدة بالإحترام حتى أن كثيراً من الكتاب والصحافيين، يعتقدون أن عليهم بالمناسبة أن يتصفوا بها لتقديم أفكارهم عن العالم إلى وسائل الإعلام، وبشكل مفارق إن أولئك الذين تتعلق مهنتهم بتدريس الفلسفة يبدون في معظمهم وفي ذات الوقت، عرضت

¹¹ المرجع نفسه ص (من 35 إلى 44) بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

لقلق عميق فكل مشروع للإصلاح يثير من جانبيه موجة شك عارمة يمكنها أن تتحول إلى الهلع والرفض العنيف، لأن قناعتهم تعبر عن نفسها في أنهم إن لم يكونوا قد حكم عليهم بالفناء سلفاً، فعلى الأقل أنهم لم يعودوا يستفيدون من الإعتبار الذي يظهر لهم أنه لازم لهم، ألا يجب أن نبحث عن الدوافع الحقيقية والواقعية لهذا القلق في المفارقة التي نشير إليها من خلال هذا البحث المتواضع ؟

إن تدريس الفلسفة قد وجد نفسه على سبيل المثال ضحية الفصل الفض والمشووم الذي تم فرضه تدريجياً منذ الثانوي بين الدراسات العلمية والدراسات الأدبية. والفلسفة تتعين فيه بكونها تنكشف عاجزة عن الإستجابة للطلبات التي توجه إليها، مجازفة بخداع الكثير من التلاميذ، والحال أن هذه الطلبات إنما توجه إليها بكيفية مشروعة وبمقتضى الفكرة التي تم تكوينها عنها منذ ألقى سنة بكونها نمط أصيل من التفكير يربط معاً مسائل تتعلق بالمعرفة (العلوم والتقنيات في المقام الأول) والمدينة (السياسة والقانون) ضمن منظور شمولي يسمح بمقاربات المشكلات الدينية ومشكلات واقع الفن من زاوية التفكير النقدي .

إن مستقبل الفلسفة يتعلق بـ(المعرفة) فكثير من الباحثين، ومن بين الأكثر أهمية وشهرة، يشعرون بضرورة إعادة التأكيد على الحرية الأساسية للبحث النظري الأساسي، ضداً على التوجه الراهن الذي يود أن يخضع تطوره لغايات تكنولوجية صدفية. إنهم يدعون إلى إعادة إكتشاف الحجاج الفلسفي في المكان الذي لم ينقطع فيه أبداً، في الواقع الذي نعيشه في الحاضر والذي يتطلب إعتقاد بيداغوجيا وأساليب وطرق فعالة في تدريس التلاميذ الفلسفة، وهذا بالفعل ينبغي فيه الرفع من جودة البرامج التعليمية لمادة الفلسفة؛ وهذا يستوجب تدريس العلوم إلى جانب الشق الأدبي الخاص بمادة الفلسفة .

تمكين التلاميذ من إكتساب تفكير علمي وتاريخه بشكل نسقي والإبتعاد عن التعلم الرتيب، الملحق مذهبياً لممارسة المعادلات والصيغ، والدراسات القانونية والإقتصادية مثل الدراسات الطبية والتكنولوجية، ومجموع العلوم الإجتماعية والإنسانية، بإعادة مساءلة أفكارها، قد تجني منها الفائدة الفكرية والعملية. بل والأكثر من ذلك يجب؛

إعادة النظر في تكوين الأساتذة وثقافتهم وتمكينهم من إكتساب المعرفة الدقيقة للنصوص الفلسفية الكبرى والأساسية، والتحكم في الحجاج بكل أشكاله وإنتتاح دراساتهم على الدراسات الخارجية

والعودة إلى فكر الفلاسفة الكبار والإبتعاد عن كل أشكال التفكير التأملي، وعدم خلق الدوغمائية والسلطوية على المعارف ثم من أساليب الرفع من فعالية الدرس الفلسفي، ومن الضروري على أساتذة الفلسفة التحرر من الشك الذي لايعترفون به لأنفسهم في عمق قلقهم الحاضر. وهم أحرار، بعد ذلك في أن يعيدوا على قواعد جديدة متمثلة في تحسين أساليب ومناهج وطرق تدريس الدرس الفلسفي كما سنوضح ذلك .¹²

المطلب الأول: طرق تدريس الدرس الفلسفي التقليدي

الطريقة الحوارية وأسباب إختيارها لبناء الدرس الفلسفي :

تعرف عند التربويين بالطريقة الحوارية ومن تسميتها ندرك أنها تقوم على مبدأ التعليم بالحوار وهي بهذا طريقة تركيبية تجمع بين الإستقراء والقياس والإستنباط والمحادثة وتترك للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في الحصة من خلال الإجابة عن الأسئلة الإختيارية الشفوية التي يطرحها المعلم أولاً؛ كمدخل للموضوع ، وثانياً؛ كلما كان المعلم ناجحاً في إختيار الأسئلة وأسلوب طرحها فيزداد تشوق الدارسين للموضوع، بخاصة عندما يشتركون في الإجابة عن بعض الأسئلة من واقع معلوماتهم العامة ، وهذا يمنح الدارس ثقة كبيرة بنفسه ويدعوه بالتالي إلى التجويد والإنتباه مما يؤدي إلى حركة تنافسية في الحصة، لكي يعود مردوده العام على مستوى الإستيعاب عند الجميع.

• الطريقة التوليدية " Maoutique "

المقصود بها أصلاً، في الفلسفة السقراطية، فنَّ حمل المخاطب إلى اكتشاف الحقائق التي يحملها في نفسه، وهذا عن طريق سلسلة من الأسئلة. فلقد كان سقراط (399.ق.م.) لا يدعي أبداً، أنه مدرس، بل كان يقدم نفسه، كزميل متعلم يضع نفسه دائماً، على مبدأ رحلة جديدة للكشف، وكداع للآخرين لكي ينضموا إليه وكان منهجه، يبدأ بمناقشة أيِّ موضوع شائع، ويسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة، مستعداً لإبدائه. وتوالي الأسئلة، تنكشف الإجابات التي لا تتفق مع الإجابات الأولى.

¹² - دومنيك لوكور، ترجمة محمد هشام كتاب: في ماتفيد الفلسفة إذن؟ من علوم الطبيعة إلى العلوم السياسية ، دار النشر إفريقيا الشرق ، الطبعة 2011 ص (من 9 إلى 12) .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنةً تشخيصيةً تقويميةً، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكورياً أداباً نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

و هكذا، تمضي المناقشة حتى يصل إلى حالة من الحيرة التامة، و يضطر إلى الاعتراف بأنه لا يعرف شيئاً عن الموضوع الذي عبر في البدء، عن رأيه فيه بكل ثقة. و بالنسبة إلى المتعلم الحاذق، تكون هذه النتيجة السلبية، هي المرحلة الأولى فقط، في عملية التربية، إذ تتداعى التحديدات الجديدة و هذا معناه، التدرج إلى تحصيل الحقيقة، عن طريق تكوين التصورات. و هي الطريقة التي بمقتضاها، يسير الفيلسوف بمحدثيه من فروض ظاهرة الصحة إلى إبطالها، و يحمله بالتالي، إلى وضع فروض جديدة لتوليد الحقيقة.

إشراك المتعلم

إن هذا الأسلوب الديدانكتيكي يقوم على المشاركة، و ليس على الملاحظة المتحجرة، على البحث و التحليل، و ليس على الوصف و المعاينة، أي مشاركة المتعلم في بناء المعارف، فيتحفز على أخذ الكلمة أكثر مما يسمع، و على طرح الأسئلة أكثر مما يستقبل من معلومات، و على تقصي الإجابات الممكنة، أكثر من البحث عن الإجابة الصحيحة، و على بناء السبل، أكثر من تطبيق معايير التدريس. إن الأمل هو أن يتحرك المتعلمون في القسم، أكثر من الأساتذة و أنهم في نهاية اليوم يكونون أكثر دافعية و قابلية للتعلم.

دور الأستاذ

إن الأستاذ يجب أن يتقدم كمجرد وسيط بين المتعلم و المعرفة، أو كمجرد دليل، فيحثه على البحث و الاختبار و التفكير، و يحثه في أثناء المناقشات، على التعبير و الحجاج. إنه صالح لأن يكون وسيطاً ينشئ الروابط، و متجولاً يحسن التنقل من منطلق إلى آخر. و هو يحدد تحديداً جديداً واضحاً. (أ) - ففي المقاربة التقليدية، فإن الأستاذ، كان هو الشخص الذي يعرف و يعطي و يصحح. أما الآن، فينبغي أن يكون هو من يوجه المتعلم إلى اكتساب كفايا و قدرات و مهارات . (ب) ثم إن الحوار الفلسفي، يفترض مسبقاً، انتقال الفكر البسيط إلى الفكر النقدي و الحجاج الجدلي، و هو حجاج يفترض ترتيبات، و مهارات فكرية معقدة. إن دوره هو أنه يخلق التموّج، فيصغي و يستفز، و يوجه و يحفز.

إمكانات التوليد السقراطي

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و السياسية و الاقتصادية برلين - ألمانيا

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

ينطوي هذا الأسلوب التعليمي في المجال البيداغوجي، على مغزى من حيث إنه يسمح للعلاقة بين التعليم والتعلم. وهي علاقة معروفة تقليدياً بالخطية. بأن تصبح دائرية، ومن ثمة، تمنح " القدرة " للمتعلمين، وتساعدهم على اكتساب الوعي بمسؤولية أكبر، أمام تعلماتهم. فعندما ينتظر الأستاذ من المتعلمين، إجابات متجانسة بل جاهزة، مأخوذة من كتاب مدرسي أو من فكرة، سبق الأخذ بها في عالم الراشدين، فإن المتعلمين يخسرون جزءاً من التحفيز الذاتي. إلا أنه عندما يكون إبداعهم، وحكمهم، وتجاربهم الحياتية أعمالاً محترمة، لا بل مطلوبة أيضاً، فإنهم يحصلون على الفائدة ويطمحون إلى تجاوزات ذواتهم. وعندئذ، تنتعش قدراتهم الفكرية والحوارية التي يملكونها، وتتجدد.

(أ) - إن تعلم التفكير الفلسفي في إطار الطريقة الحوارية، يقتضي أيضاً العمل الجماعي، وهو سلوك تدعو إليه بيداغوجيا المشروع؛ لأن المشروع يساعد بذلك، على إدماج المهمات، والمواد التعليمية؛ فمنهجية المشروع، تستنجد باستحضار المعارف السابقة، وبالتساؤل عن « ماذا يجب أن أعرف؟ ». فهناك عدد من المتعلمين لا يحفظون، لأنهم يجهلون كيف يتصرفون. فالأسئلة: "كيف سلكتُ للوصول إلى ما صنعت؟" و"ماذا أخذتُ من كل هذا؟" أو "هل انني قادر على أن أصنع هذا، بطريقة أخرى؟" هي أسئلة، تدفع المتعلمين شيئاً فشيئاً، إلى حمل نظرة نقدية إلى أساليب صنعهم واكتساب استراتيجيات مفيدة للتعلم.

إن المتعلم يتجه طبيعياً، إلى العمل لإنجاز المشروع الذي يحمله في رأسه. إنه يوازن بين آرائه، وآراء غيره، وينمي هويته في العمل الجماعي، ويقوم عمله طوال المشروع، فيحدد أين الصواب، وأين الصعوبات، ولماذا، حتى يرى كيف يتقدم، وماذا يجب عليه أن يصحح، وكيف يطرح الأسئلة التي تسمح لأصدقائه ولأستاذه، بأن يساعده على التفكير، والوقوف على الحلول؟

(ب) - إن المشروع يساعد على إعطاء التعلم مدلوله. ويقرن الكثيرون بيداغوجياً الاكتشاف، بالرضا العام والروح الجماعية المؤسسة على التحاور والتشاور، أما المتعلم المتروك لأمره، فإنه لا يتعلم بيسر ولا بمنهجية ونجاعة، ولا يكتسب الكفايات المدرسة، ولا المقررة في مشروع الفريق. فلا بد من الوصول إلى تحسيس المتعلمين، بأنهم يشكلون قسماً، وأن لكل واحد مساهمة يقدمها.

(ج) - ومن جهة المتعلمين، وبقصد محاربة فشلهم وصعوباتهم المدرسية، يتعين الاهتمام بطرقهم في

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

التعلم، وهذا لفهم أين وصلوا، وما هي الأشياء التي تعرقلهم وبهذه الإرادة، ولفائدة المدرسين، يتم الحث على العمل بالكفايات، لأن ذلك، يحملهم على انشغالهم بمشاريع المتعلمين، في وضعية التعلم.

(د). وهذا النوع من التعلم، يساعد من جملة ما يساعد، على الفكر النقدي وحل المشكلات والعمل مع الفريق و التكفل الجماعي. وهذا النوع من الأنشطة، بإمكانه، أن ينمي لدى المتعلمين، قيما و سلوكات، تساهم في إرساء المجتمع الديمقراطي.

المطلب الثاني: وضعية تدريس الفلسفة بالمغرب:

لايمكننا فهم بعض المشاكل النظرية، من الناحية التربوية التعليمية وعلاقتها بتدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، بدون أن نأخذ بعين الاعتبار وضع الفلسفة في التعليم العالي، والأشكال التي التي تدرس بها والمضامين التي تشكل مادتها. فيما أن التعليم العالي هو الإطار الذي يتكون فيه مدرسو التعليم الثانوي، فإن طبيعة تكوينهم بمميزات و حدودها في نفس الوقت تؤثر في الممارسة التي يقومون فيها بدورهم بتكوين أشخاص آخرين من أجل تهيئهم للإلتحاق بالتعليم العالي، في مقابل فإن مشاكل الفلسفة في التعليم العالي، ليست منفصلة تماما عن شروط التعليم الذي يكون الطلبة قد تلقوه في التعليم الثانوي، ولكن تبقى المشاكل التربوية توجد حين يكون هناك واقع تربوي ضعيف، أي حيث يكون هنالك تلقين للمعارف من جانب وتلقي لها من جانب آخر.

يبدو دائما أن فائدة الطريقة التي يتم بها الإلقاء بين الملقن والمتلقي، قد تتسبب في تحليل مشاكل تدريس الفلسفة الذي ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الترابط الموجود بين المستويين اللذين تدرس فيهما الفلسفة، وقد تبرز دراسة إشكال الترابط الموجود في لحظة من لحظات التحليل الموضوعي الشامل ولكننا نرى أن الممارسة التربوية، بشكلها وصيغتها، قد تكون مصدرا لبعض المشاكل بالنسبة للباحث، كما قد تدفع إلى قيام بعض المشاكل المنهجية ولهاذا يجب أن تكون هناك دراسات تعمل على البحث عن المشاكل المنهجية أو النظرية التي في الغالب لا يكون لا يكون إلا الممارسة التربوية.¹³

¹³ إجتماع الخبراء " مراكش المملكة المغربية 6/ 9 يوليو 1987 ثم جمع هذه المساهمات العلمية ضمن كتاب " تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي "مقالة للدكتور الوقيدي محمد بعنوان " وضعية تدريس الفلسفة بالمغرب " طبع الكتاب بمعونة لينسكو، الطبعة الأولى 1990 ص (253-263) بتصرف.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

لا ينحصر معنى الفلسفة في الإستخدام السائد لها في التعليم الفلسفي على معناها الضيق كاختصاص بل يتعداه إلى العلوم الإنسانية. فدروس الفلسفة التي يتلقاها التلميذ في التعليم الثانوي التأهيلي، تتعلق ببعض المشكلات الفلسفية كتصنيف الفلسفة وتنميطها كمشكلة الوجود والأخلاق والمعرفة والحقيقة وتاريخ الفلسفة. غير أن هذه الدروس تشمل أيضا بعض الفصول التي تعود إلى مجال العلوم الإنسانية وخاصة علم النفس وعلم الإجتماع وعلم اللغة، وحتى حين كان يقع نقد الكتب المدرسية الموجودة؛ فإن هذا النقد كان موجها إليها من طرف الذين يعدون الكتب والمقرارات الجديدة الخاصة بالمادة.

لكن قليلا ما إنتبه إلى الدور السلبي للكتاب المدرسي وخاصة على الصعيد التربوي، حيث يوجد ضمن ذلك ظاهرة الإعتماد الحرفي على هذه الكتب ومطالبة التلاميذ للأستاذ بمتابعة هذه الكتب والسير على طريقتها في طرح الإشكالات، وهذا يساعد على وجود التلميذ الذي يميل إلى الحفظ أكثر مما يميل إلى التفكير وإلى إتخاذ موقف المبادرة في تحليل المشاكل المطروحة. والبديل في نظرنا عن هذا التأليف المدرسي هو إعطاء مزيد من الحرية لأساتذة الثانوي والعالي للتأليف في موضوعات المقررات المدروسة. ولانجد مانعا ولاضرا في أن نتناول عددا من المؤلفين نفس الموضوعات لما في ذلك من إغناء للكتاب الملائم للمقررات.

منذ السبعينيات عرف التأليف الفلسفي المغربي درجة أخرى ففصل الرابط الثام بينه وبين التدريس، أصبح هذا الإرتباط غير مباشر وأصبح الكتاب المغاربة في الفلسفة مساهمين في إغناء الفكر الفلسفي العربي بعد أن كان دورهم في البداية ينحصر في التلقي والإستفادة ومن جهة أخرى ساهم هذا التأليف الجامعي والفكري في الرفع من من مستوى الدرس الفلسفي في المغرب .

المطلب الثالث : طرق تدريس الدرس الفلسفي الحديثة

توضح العديد من الدراسات والبحوث التي تهتم بقضايا التربية والتعليم بالعالم العربي، أن هناك تدني القدرات والمهارات لدى العديد من التلاميذ، حيث بينت أساليب وإستراتيجيات التدريس والتعليم المتبعة في المدارس العربية، أنها لازالت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على التلقين، الذي يكاد يكون هو النمط التعليمي الوحيد المتبع في معظم المدارس العربية عامة، وهذا ما يؤدي إلى إعتماد

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

التلميذ على التريديد والحفظ¹⁴ والإستظهار، ولا يبقى مجالاً للتساؤل والبحث والفهم والنقد مما يضعف القدرة على التجديد والتعلم الذاتي، وحل المشكلات، إنها طريقة لاتنهي شخصية المتعلم ولاتساهم في تطوير تعلمه، وتفكيره، بل تضعف كفاياته وتلغي كيانه وتعلمه كما بينت دراسات أخرى أن التقييم في معظم المدارس العربية، لا يزال يعتمد على قياس قدرة التلميذ (ة) على التذكر والفهم، وإهمال القدرات العقلية كالتحليل والتركيب والتقييم، بالإضافة إلى إهمال المهارات والمجال الإنفعالي للمتعلم في جميع مستويات التعليم .

من بين الأهداف التربوية التي تؤسس لها هذه الدراسات حول طرق المعتمدة في تدريس الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، هو جعل الكفايات والقيم ومواصفات المتعلم مداخل أساسية، للمناهج التربوي للفلسفة حسب طبيعة وخصوصية الفلسفة كفكر كوني، والعمل على ترجمة ذلك إلى سلوكات ومواقف فلسفية، ومساعدة المتعلم على التجريد والتفكير الشمولي والسمو بالذات إلى ما هو إنساني وكوني، والإرتقاء من اليومي والعرضي إلى مراتب الجوهرية مع مراعاة النمو النفسي والعقلي للمتعلم. وكمثال على هذه الدراسات التي أحال عليها الباحث " البريزي عبد الله " في بحثه كما هو موجود في الإحالة أسفله نجد :

✓ السورطي يزيد (2009): السلطوية في التربية المعاصرة، سلسلة عالم التربية الكويت ص (17).

Ben ELazmiak ; allal ; (2002) : Stratégies D'apprentissage et Evaluaion du Système D'enseignement (Cas de l'enseignement Secondaire Au Maroc) thèse du Doctorat état en Sciences de l'éducation ; faculté des Sciences de l'éducation ; rabat .

طريقة تدريس الدرس الفلسفي بالنصوص بالسلك الثانوي التأهيلي

مسائل فلسفية وديداكتيكية للدكتور الباحث " محمد قشيقش "

يوضح الدكتور الباحث المغربي "محمد قشيقش" أن مسألة تدريس الفلسفة بالنصوص مكسبا

¹⁴ بريزي عبد الله ، تدريس الفلسفة بالكفايات وأثارها على تعلم التفكير النقدي ، المستوى الثانية باك لوريا نموذجاً، بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، بإشراف الدكتور علال بن العزيمة جامعة محمد الخامس السويسي كلية علوم التربية الرباط ، (2010-2011) ص (5-6) بتصرف.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

مهما للمادة، وإذا كان الأمر كذلك، كيف تتصور الكتب المدرسية من خلال استعمال النصوص في السنة الثانية من سلك البكالوريا؟ وهل ينسجم هذا التصور مع المستهدف من تدريسها؟ أي ما يراد ترسيخه من كفايات لدى التلميذ، ودرجات ممارستها لدى المتعلم المنشط باصطلاح التعليم بالكفايات؟ ومدى تحقق الكفايات المنتظرة في آخر السنة من الكتاب المدرسي؟ وما طبيعة العوائق التي تواجه مدرس الفلسفة لحظة الإنجاز؟ وما هي مسالك التجاوز؟

يجيب الأستاذ قشيقش على هذه التساؤلات انطلاقاً من أسلوب المقارنة بين كتب مادة الفلسفة المدرسية المقررة حالياً، مؤكداً في مستهل القسم الثاني من كتاب «مسائل فلسفية وديداكتيكية» على مبدأ مشترك مفاده أن مؤلفي الكتب المدرسية اعتمدوا تصوراً متكاملًا ومرجعيات ديداكتيكية واحدة حددها دفتر التحملات، مما يفترض مبدئياً الانطلاق من تصور واحد في بناء مجزوءات الكتاب المدرسي، لكن واقع الإنجاز عكس ذلك.

وفي توضيح الباحث أهم نتائج وخلصات المقارنة بين الكتب المدرسية في رحاب الفلسفة؛ اعتبر النص وسيلة وليس غاية، وقد تم العمل بهذا التصور على ضوء القواعد العشر المعلن عنها بصراحة في باب «كيف أستعمل كتابي» بما هي كفايات أساسية ومهمة مستهدفة من تدريس الفلسفة. كما يؤكد هذا التصور على توظيف النصوص لمعالجة إشكالات عامة، وأخرى جزئية أو فرعية خاصة بكل محور على حدة، والإقرار بوجود إشكال ناظم لمفاهيم المجزوءة.

قد لاحظ الأستاذ محمد قشيقش على هذا التصور ما يلي:

فمن جهة تصور لا يخلو من عوائق قد تحول دون تمثله والعمل به في لحظة بناء الدرس وإنجازه في الفصل، ومن جهة أخرى غياب الوضوح والدقة في صياغة الإشكالات بسبب كثرة الأسئلة التي تشوش على المتعلم، وتفتقر إلى «رابط نسقي ومنطقي». وفي سياق هذه الملاحظات يقول الأستاذ محمد قشيقش: «مهام المدرس الاشتغال على هذه الكفايات لرفع قلق التصور بإخضاع الاقتراحات الواردة في الكتاب للتحليل والنقد»¹⁵.

كتاب منار الفلسفة للثانية باكالوريا، استعمال النص غاية وليس وسيلة

¹⁵ الدكتور قشيقش "مسائل فلسفية وديداكتيكية" مطبعة مرجان مكناس، الطبعة الأولى 2009 ص (98-111).

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

تتكرر في الكتاب عبارة تأطير النص، ويتساءل محمد قشيش ما طبيعة هذه الفقرة في الكتاب المدرسي؟ هل المقصود هو تأطير النص في إشكال المحور، أم في النسق الفلسفي للفيلسوف؟ أضف إلى ذلك عدم وجود انسجام وتناسب بين التأطير النص الفلسفي، مما يتعارض تماماً مع ما صرح به في موضوع «أهداف تدريس الفلسفة» إذا كان كتاب «رحاب الفلسفة» اعتبر النص وسيلة وليس غاية، وكتاب «منار الفلسفة» اعتبره غاية وليس وسيلة، فماذا يمكن القول عن كتاب «مناهج الفلسفة»؟

بعد التقديم العام المتعلق بالكفايات المستهدفة، وعنصر «دعامات بيداغوجية»، وتقديم المجال الفلسفي للوضع البشري، وتقديم المسألة الأساسية في كل محور من محاور الجزء، وغير ذلك، لاحظ الأستاذ قشيش أن المستهدف هو إشكال النص وليس إشكال المفهوم، وبالتالي هل يتعلق الأمر بتحليل النصوص في ضوء إشكالات المفهوم أم تحليل إشكالات كل نص على حدة؟ وتركيبات غير دقيقة (ص105).

وفي الأخير خلص الكاتب إلى عدة بدائل لتجاوز قلق التصور منها؛ ضرورة قراءة النص في ضوء إشكالية محددة، وضرورة التعامل بالنص الوسيلة - الأداة - وليس النص الغاية، وهذا هو المطلوب في التقويم الإجمالي في الاختبار الموحد في السنة الدراسية كما هو منصوص عليه في المذكرات الوزارية الخاصة بالمراقبة المستمرة والمراقبة في التقويم الإجمالي للنص كما توضح ذلك الصفحة (105-106).

يعد التدريس بواسطة النصوص الفلسفية، ركناً أساسياً، من أركان الدرس الفلسفي. فيه يتجه الدرس إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، لكون المتعلم يجد في النص الفلسفي، مادة هذا التواصل ويجعل منه وسيلة لتحقيق الأنشطة التفكيرية، المعرفية والمنهجية التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم .

يمكن القول إن طريقة التدريس بالنصوص، تجعل المتعلم يرتبط بالخطاب الفلسفي، كمضمون معرفي وطريقة للتفكير، وهو إتجاه يستدعي أسلوب التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفة (النص)، كما أنه ينمو ويكتمل به، وهذا الأسلوب يسمح بوضع المتعلمين في موقف تواصل تفكيري مع مادة الفلسفة.¹⁶

¹⁶ - الإنتصا رعبد المجيد ، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة السلسلة البيداغوجية (2) ط. الأولى

(1997) دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء، ص (47-50) بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

إذن حينما توضع المادة الفلسفية للتعليم والتعلم، في صورة نص يصبح مهما جدا بل وضروريا ببحث المدرس في الكيفية التي يبني بها خطاب النص وأن يوجه تفكير المتعلم إلى فهم وضع القضايا المطروحة داخل النص، وإدراك تسلسلها بالصورة التي يقدمها المؤلف "الفيلسوف" ومختلف مظاهر البناء الإستدلالي للنص " مقدمات، إستنتاجات، حوار، حجج، أمثلة وغير ذلك مما يساهم في برهنة الفيلسوف، وفي السلم الحجائي لخطابه، بحثا عن توفير مبدأ الصلاحية لهذا الخطاب .

المشاكل التي يطرحها التدريس بالنصوص:¹⁷

ومن ضمن هذه المشاكل، قراءة المدرس للنص في غياب السؤال الموجه، قراءة النص في ضوء سؤال لا علاقة له بإشكالية الدرس، والاشتغال بالنص باعتباره غاية في ذاته، وغياب شبه تام للاشتغال على النص باعتباره أداة ووسيلة لمقاربة الإشكالية المركزية في الدرس وعناصرها الجزئية، وصعوبة كبيرة في تشغيل المتعلمين على النص وبه. كما تناول الدكتور "محمد قشيش" تصور التوجيهات التربوية الرسمية، ونموذجين من المرجعيات النظرية غير الرسمية، ومنزلة النص ودوره في درس الفلسفة، ومن أهم الخلاصات والنتائج التي خلص إليها في هذا السياق، من جهة انطلاقا من المفهوم الجديد لدرس الفلسفة الذي يسعى إلى ترسيخ القراءة والكتابة الفلسفتين لدى التلميذ، جعل من النص مادة أساسية للاشتغال معرفيا وتربويا .

طرق التدريس بالمجزوءات

من بين المرتكزات التي حظيت بها وزارة التربية الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين في المغرب، العمل على سياق التنظيم المجزوءاتي للتعلم L'enseignement-modulaire في التعليم الثانوي التأهيلي، نظرا لكون هذا التنظيم يتلاءم مع المقاربة البيداغوجية التي تتخذ من الكفايات مدخلا لها وبهذا يعد التدريس بالمجزوءات مقاربة مفتوحة لفعل التعلم يتيح المرونة والوضوح ويعطي للمتعلم حرية الفعل النقدي وهذه المقاربة تعد بمثابة إستراتيجية تربوية وبيداغوجية حديثة العهد، في واقع الأمر. وتعد كذلك من الوسائل الملائمة لإحترام الفروق الفردية والجماعية داخل الأسلاك أو

¹⁷ - منتديات الحكمة التعليمية ، بتصرف - <http://tercha.forumalgerie.net/t3767>

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

الشعب التعليمية وتساعد هذه الإستراتيجية المتعلمين على السير وفق إيقاعاتهم الخاصة وفقاً لميولاتهم وذلك بغية تحقيق أقصى المستويات الممكنة للكفايات المنشودة داخل المنظومة التربوية.¹⁸ إن التدريس بواسطة المجزوءة ينبنى على الأسلوب البيداغوجي الملائم لإحترام الفروق الفردية والجماعية بين فئة المتعلمين داخل الفصول الدراسية .

جدول يوضح: توزيع المجزوءات بناء على برنامج الفلسفة الخاص بالسنة الثانية باك لوريا حسب المسالك

المفاهيم	المجزوءات	المسالك
<ul style="list-style-type: none"> - الشخص-الغير. - النظرية والتجربة - الحقيقة . - الدولة - الحق والعدالة - الواجب - الحرية 	<ul style="list-style-type: none"> - الوضع البشري - المعرفة - السياسة - الأخلاق. 	<ul style="list-style-type: none"> مسلك الآداب والعلوم الإنسانية
<ul style="list-style-type: none"> - الشخص - الغير - التاريخ - النظرية والتجربة - الحقيقة - العلوم الإنسانية. - الدولة- العنف -الحق والعدالة - الواجب- السعادة- الحرية 	<ul style="list-style-type: none"> - الوضع البشري - المعرفة - السياسة - الأخلاق 	<ul style="list-style-type: none"> مسلك التعليم الأصيل والعلوم الإنسانية

¹⁸- الإنتصار عبد المجيد ، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة مرجع سابق (ص 49-50).

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

<p>نفس المفاهيم الواردة في مسلك التعليم الأصيل نفس المفاهيم الواردة في مسلك التعليم الأصيل¹⁹</p>	<p>نفس المجزئات</p>	<p>مسلك العلوم الرياضية مسلك العلوم التجريبية والعلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة والأرض مسلك الإقتصاد . مسلك التكنولوجيا . مسلك الفنون .</p>
---	---------------------	--

طرق التدريس الإستنباطية

تعتمد هذه الطريقة في التدريس على صورة من صور الإستدلال، حيث ينتقل التدريس بواسطتها من الكل إلى الجزئ؛ أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وتقوم الفكرة بقدرة التلميذ على إستخدام القواعد لحل مواقف خاصة أو حالات خاصة ويمكن للمدرس إستخدام الطريقة الإستنباطية بالشكل الآتي :

- يعرض المدرس القاعدة العامة (قانون- نظرية- مسلمة...) على التلاميذ ويشرح لهم المصطلحات والعبارات المنظمة والمنسجمة مع القاعدة العامة .
- يقيم المدرس عدة مشكلات متنوعة (أمثلة) ويوضح كيفية إستخدام القاعدة في حل تلك الأمثلة .
- يكلف التلميذ بتطبيق القاعدة في حل بعض المشكلات.

طرق التدريس الإستقرائية

تركز هذه الطريقة في التدريس على صورة من صور الإستدلال، حيث يكون سير التدريس من الجزئيات إلى الكل، والإستقراء هو عملية يثم عن طريقها الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة

¹⁹ - بريزي عبد الله " تدريس الفلسفة بالكفايات وأثارها على تعلم التفكير النقدي مستوى الثانية باك لوريا نموذجاً، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية علوم التربية تحت إشراف الدكتور علال بل العزيمة سنة (2010-2011) ص (68-69) بتصرف .

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الوثيقي

عدد كاف من الحالات الفردية، ثم إستنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات وبعد صياغتها في صورة قانون أو نظرية، ويمكن للمدرس إستخدامها على الشكل الآتي :

- يقدم المدرس عددا من الحالات الفردية التي تشترك في إشكال فلسفي ما.
- يساعد المدرس التلاميذ في صياغة عبارة عامة، تمثل تجربة للخاصية المشتركة في الإشكالات الفلسفية، داخل النصوص الفلسفية على سبيل المثال .

طريقة التدريس على شكل المحاضرة

تعتمد هذه الطريقة على قيام المدرس بإلقاء المعلومات على التلاميذ، مع إستخدام السبورة في بعض الأحيان لتنظيم بعض الأفكار وتبسيطها ويقف التلميذ موقف المستمع، الذي يتوقع في أي لحظة أن يطلب منه المدرس إعادة جزء من المادة أمام زملائه، لذا يعدّ المدرس في هذه الطريقة محور العمليّة التّعليمية التّعلمية ويرى كثير من التربويين أنه بإمكانيات المدرس أن يجعل منها طريقة جيدة، عند إتباع مجموعة من النقط التالية:

- إعداد الدرس اعدادا جيدا.
- التركيز على توضيح المستوى العملي بعيدا عن نقله.
- تقسيم الدرس إلى أجزاء وفقرات.
- الإبتعاد عن الإلقاء بنفس الطريقة لمدة طويلة .

طريقة التدريس بواسطة العروض العملية

تعتمد هذه الطريقة على أداء المدرس للمهارات أو الحركات موضوع التعلم، أمام أعين التلاميذ للقيام بهذه الأداءات لتنفيذ المهارة موضوع التعلم ولضمان نجاح العروض العملية في تحقيق أهداف الدرس، ينبغي على الأستاذ الأخذ بمجموعة من الإعتبارات منها :

- خلق عنصر التشويق، في عرض المهارات التدريبية لضمان إنتباه التلاميذ.
- إشراك التلاميذ بصفة دورية، في كل ما يحتويه العرض أو بعضه .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

- خلق بنية مناسبة ومنظمة للتعلم، بشكل يسمح للتلاميذ برؤية الأستاذ عند تقديم العروض العملية على إعتبار أن هذه العروض تعتمد على حاسة النظر.
- إعطاء الفرصة للتلاميذ بالقيام بالعرض وتنفيذه مع ملاحظته وتقويمه.²⁰

طريقة التدريس بإستراتيجية القصص والحكايات

- يمكن إستخدام هذه الطريقة داخل الدرس الفلسفي وذلك بتحويل موضوع التعلم إلى قصة بأسلوب يحفز التلاميذ على التعلم أكثر، ويكون هذا إما في بداية الحصة لجذب إنتباه التلاميذ نحو موضوع التعلم وهذه الطريقة تتطلب من المدرس مجموعة من المهارات منها .
- القدرة على تحديد الدروس، التي يمكن إستخدام القصص لتنفيذها.
- بناء قصة حول موضوع التعلم .
- العرض بطريقة مشوقة للتلاميذ .
- التأكيد على تحقيق الهدف الأساسي من موضوع التعلم، وعدم إثقال المدرس التلاميذ بالقصة بعيداً عن أهداف التعلم الأساسية.
- القدرة على تقويم التلاميذ بشكل قصصي.²¹

مدى قابلية الفلسفة للتعلم

تنطلق هذه المفارقة من مسألة تبليغ الفلسفة وإيصالها إلى المتلقي، وهي مسألة تحيل على نقاشات فلسفية قديمة برزت بالخصوص مع أفلاطون ضمن مقولات النضج الفلسفي و سن التفسف عبر تاريخ الفكر الفلسفي وسياقه المعرفي مع كانط وهيغل ونيتشه، وصولاً إلى "شاتلي وجيل دلوز، وجاك دريدا"، إن كل هاؤلاء الفلاسفة حاولو النظر إلى الفلسفة، في علاقتها بالمؤسسة كإنتاج

²⁰ - شاهين عبد الحميد "إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجية التعلم وأنماط التعلم: الدبلوم الخاص في التربية "مناهج وطرق التدريس " (2010-2011م) جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمهور ص (30-31-32) بتصرف

²¹ المرجع نفسه ص (32) بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

للمعارف والحقائق، وأيضا علاقة حرية الفرد في التفكير وإصدار الأحكام، بالضرورة البيداغوجية والديداكتيكية، وسنقتصر على نموذجين أثارا بشكل عميق مثل هذه القضايا، وذلك ضمن إستراتيجيتين مختلفتين في تبليغ الفلسفة لكي تراهن الإستراتيجية الأولى على تعلم التفلسف، وتراهن الإستراتيجية الثانية على تعليم الفلسفة.

إن الأمر يتعلق هنا بالفيلسوفين الألمانين، "إمانويل كانط، وفردريك هيغل" إذن لنقف عند الحجج التي إعتدها كل فيلسوف لتبرير موقفه.²²

الإستراتيجية الكانطية، أو تعلم التفلسف

لقد إنطلق إيمانويل كانط من التميز بين التفلسف وفكرة الفلسفة، إذ إعتبر أن فكرة الفلسفة كنسق مكتمل ليست سوى فكرة لعلم ممكن، أما فعل التفلسف فإنه موجود حقيقة، وهو ينتصر عن كل نزعة دوغمائية، لهذا يقول أنه لايمكننا تعلم الفلسفة لأن مايمكن تعلمه هو من يكون قادرا على إستخدام ودمج كل المعارف كأدوات لتحديد الغايات الأساسية للعقل الإنساني من الحجج، التي نعرضها بشكل موجز، هكذا يعتبر فعل التفكير هو إستخدام لملكة العقل. هذا الإستخدام الذي يقوم أساسا على مبدأ الحرية لذلك فإن التعلم بالنسبة إلى العقل هو ممارسة الحرية.

يرفض كانط تبعا لذلك كل من يخضع عملية تدريس الفلسفة لشروط مخالفة لتلك التي إختارتها الفلسفة بحرية، لأن تعلم التفكير وممارسته لمحتويات وأنساق الفكر الفلسفي، يعد بمثابة إستعمال نقدي للعقل وتجاوز كل الصيغ الدوغمائية التي أسسها العقل نفسه وهذا الإستعمال النقدي للعقل هو حوار يحدد الفضاء المؤسساتي للتفلسف كمكان للصراع الفكري وليس مكان للحرب والعنف، ولايسمح هذا التحديد بوضع تصور دقيق حول مايجب أن يكون عليه تدريس الفلسفة ولهذا يمكن القول أن كانط حاول ان يخرج بملاحظتين أساسيتين حول هذا التصور الذي ينبنى على مقولته الشهيرة "إننا لانتعلم الفلسفة، بقدر ما نتعلم التنفلسف".

الملاحظة الأولى : إن كانط يميز بين التفلسف كفعالية عقلية والفلسفة كمعرفة .

الملاحظة الثانية : إن الفلسفة هي في أساسها شيء أخر غير كونها مادة مدرسة ولايمكننا تعلمها.

²² - بريزي عبد الله " تدريس الفلسفة بالكفايات وأثارها على تعلم التفكير النقدي مستوى الثانية باكالوريا

نموذجا، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية علوم التربية الرباط، مرجع سابق ص (14-37). بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

ويرجع هذا التحديد إلى تميز كانط بين المفهوم المدرسي للفلسفة Concept Scolastique ومفهومها الكوني Concept Cosmique ففي المدرسة يعني التفلسف تمريناً عقلياً يتطلب الأناة والصبر، وهو ما يسمي عند كانط كما عند أرسطو بالديالكتيك، أما الفلسفة فإنها مطالبة بتحمل مسؤولية أخرى فهي لا تحدد ما معنى التفكير فقط، بل تقاس بمثال إنه مثال الفيلسوف النموذج L'Idéal du philosophie الذي يعتبره كانط مشرّع العقل الإنساني .

ويلاحظ جاك دريدا بهذا الصدد أن مقولة كانط تسمح بوضع تمييز داخل الفلسفة ذاتها بين "التاريخانية المدرسية" والعقلانية إذ بإمكان التلاميذ أن يتعلموا ويستظهروا مضامين هي عبارة عن أنساق فلسفية .

إن البحث عن قضايا في التعليم الفلسفي، راجع لدى كانط لإهتمامات بيداغوجية محدودة وخالصة لكونه يعتبر قضية التعليم الفلسفي؛ إحدى محاور النقد المتعالي للعقل الخالص وليس مجرد قضية بيداغوجية، ترجع لنظريات التربية وحددها إنطلاقاً من تميزه بين موقفين يكون لهما أثر حاسم في صيرورة التعليم الفلسفي.

الأول : يرى في الفلسفة عملاً مجهداً ومتعباً، حيث لا بد من إعمال الفهم العقلي، تحليلاً وتركيباً بواسطة المفاهيم وهذا ما يسمي عنده بالنمط المدرسي Mode Scolaire لأنه يرى في الفيلسوف مجهوداً تعليمياً أما الموقف الثاني : فيرى في الفلسفة أثراً عبقرياً يتوقف على الموهبة، وهذا كله نتج عن تجربة كانط في مهنة التدريس التي مكنته من معرفة ما ينبغي تدريسه للتلاميذ، رؤيته في التدريس التي تنحصر في تربية عقول الشباب المبتدئين في تعلم الفلسفة، تربية تراعي مبدأ التدرج وزرع الإستقلال الذاتي والتحرر والتحلي بالقيم كلها مبادئ تمكن المتعلمين من ترويض وحسن إستخدام العقل والسعي صوب طريق العمل والتفكير الشخصي في كل أنماط الحياة وتقلباتها .

هيجل وطرق تعلم الفكر الفلسفي

على خلاف الموقف الكانطي نجد الفيلسوف الألماني فردريك هيجل يتخذ موقفاً نقيضاً للتصور الذي بناه إمانويل كانط حول إستراتيجيات وطرق تدريس الفلسفة وتعلمها، ويكتب الأستاذ الباحث "عبد الرحمان بدوي" عن هيجل حديثه هذا الفيلسوف عن كانط بالعبارات التالية "...لقد إرتكب كانط خطأ فادحاً عندما أكد أن المرء لا يتعلم الفلسفة بل التفلسف كما لو أن المتعلم يتعلم حرفة النجارة ويصنع كرسي أو مائدة أو باب، وفي نفس السياق يثم التميز في العادة بين المذهب

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

الفلسفي وعملية التفلسف ذاتها، فالحديث عن موضوع التعليم في الفلسفة ليس هو محتوى الفلسفة ذاتها وإنما هو التفلسف؛ أي صورة الفلسفة، وبهذا يرى هيغل أن السعي وراء تعلم التفلسف في غياب محتوى الفلسفة سيؤدي إلى تكوين أذهان فارغة، لأن فكر المتعلم ناقص ومتعثر مليء بالأوهام، إن تعلم الفلسفة بملاء فراغات، ويجعل الحقيقة تحل محل الفكر الوهبي.

إن تدريس الفلسفة سوف يمكن التلميذ أن يضع المسائل الفلسفية في سياقها الحضاري المناسب وتاريخ الفلسفة هو بمثابة الفضاء الذي بتنفس داخله الفكر، وبالتالي فإن هذا التاريخ سيوفر للمتعملم إمكانية التساؤل وطرح المشكلات الفلسفية الأساسية وفي هذا السياق كتب "بتراند راسل" في مقدمة كتابه "حكمة الغرب" من الصعب أن نمارس التفكير الفلسفي بالتفلسف؛ اعتماداً على مفاهيم أو قضايا عامة.²³

يتكون الفكر التربوي لدى هيغل، من خطاب وتقارير ألقاها وحررها عندما كان يدير ثانوية "نوربرج بألمانيا" وهي ثانوية تسير بعكس تيار الطرق التربوية الجديدة التي كانت رائجة في عصره، إن المبدأ الأساسي الذي ينبني عليه الفكر التربوي لهيغل وطرقه في تدريس الفلسفة، هو أن الفكر يجب أن يبدأ بالطاعة وذلك لمحاربة الرغبة المفرطة المؤذية، أي الرغبة في السير بالتلميذ نحو تفكير شخصي، وهذا يحدث إذا تركنا الطفل يحاكم على هواه ولم يدخل أي إنضباط.²⁴

يقول هيغل؛ يجب إستئصال كل النظريات الصادرة عن النزوة، وكل هذه الأفكار والتأملات التي يمكن أن يمتلكها ويصنعها صغر السن، وعلى المدرس في تعامله مع التلاميذ أن يقوم بتعليم المتعلمين ما وضعه كبار المفكرين وتدريبهم على إعادة التفكير في كل ما خلفه المفكرين الكبار والفلاسفة من معارف وفي تعامل المدرس بهذه الطريقة في التدريس يكون قد تمكن من ملء ذهن المتعلمين بأفكار، بشكل طبيعي وهنا نجد هيغل يحارب كل طرق تعليم الفلسفة للتلاميذ بالسلك الثانوي التي تبدأ بكل ما هو جاهز أي كما يعبر عنه "المشخص المحسوس" ولهذا نجد دائماً يدعو إلى جعل التلميذ يعرف ويعي كل ما هو مجرد، ويستعمل تفكيره المنطقي ليكتشف معاني الإستدلال

²³ المرجع نفسه ص (36) بتصرف .

الزيني إبراهيم، "هيغل"، "سلسلة عباقرة صنعوا التاريخ الناشر كنوز النشر والتوزيع، 2013، ص (74-75)

²⁴ بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

والفهم الخاص، وهذا لا يثم الوصول إليه عند هيغل إلا بعد تمكن التلميذ من كفايتي الصرف والنحو، لكونهما كما يقول الفيلسوف هما الأكثر نبلا وشمولا في تثقيف الذهن أي دراسة لغة تتطلب من الذهن جهدا تحليليا وإستدلاليا يستطيع المتعلم أن يكونه عن صورة ماهية الذهن الكلية .

موقف مشيل طوزي

حاول مشيل طوزي ومن معه تأسيس بيداغوجية الفلسفة إنطلاقا من كفايات وتقتضي ضرورة الإنتقال من ممارسة عفوية تلقائية، إلى ممارسة واعية؛ تكون قابلة للنقل والتداول، أكثر من الممارسة السابقة ومن بين ماركز عليه طوزي أنه دعا إلى حوار هادئ بين المتحمسين والرافضين لبيداغوجيا الفلسفة وإلى التأمل في المشاكل التي تطرحها العلاقة بين الخطاب الفلسفي وديداكتيك الفلسفة، بين قول الفيلسوف ومدرس الفلسفة ومن هذا المنطلق فعلى مدرس الفلسفة بالإهتمام بالفلسفة كمادة تعليمية ليس كيان معرفي قائم بذاته ومتعالي عن باقي المواد الأخرى كما أن الفلسفة لا يمكن أن تبقى في منأى عن التطورات التي عرفت نظريات التربية الأخرى وفي هذا السياق، يتحدث طوزي عن البعد العلمي والتعليقي لديداكتيك الفلسفة التي تركز على المتعلم أكثر من المدرس لأن تعلم التنفلسف المتمثل في تنمية مهارات أساسية لدى التلميذ تتلخص في (الأشكلة، والمفهمة، والحجاج) ويرى مشيل طوزي أن تعلم التفلسف يقتضي ثلاث سيرورات.²⁵

- البناء المفاهيمي : la conceptualisation وذلك بتحديد معنى المفاهيم قصد الدرس مثل المفاهيم التالية: (الحق ،الواجب، العقل ، الحقيقة ...) إلخ .

- الإستشكال la problématisation وهو القدرة على التساؤل فلسفيا حول المفاهيم وإدراك ماتنطوي عليه مفارقات وتناقضات.

- الحجاج l'argumentation تقديم براهين ومبررات تشبث وتدحض المواقف والأطروحات التي تجيب عن الإشكال المطروح داخل الدرس الفلسفي.

الطرق البيداغوجية الحديثة في تدريس الدرس الفلسفي

²⁵ - بريزي عبد الله " تدريس الفلسفة بالكفايات وأثارها على تعلم التفكير النقدي مستوى الثانية باك لوريا نموذجاً، بحث لنيل شهادة الدكتوراه ،كلية علوم التربية الرباط ،مرجع سابق ص (37)بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

ثم إعتاد الطرق الحديثة في تدريس الفلسفة بمستوى السلك الثانوي التأهيلي ، كمحاولة لتجاوز سلبيات الطرق التقليدية، وكل هذا من أجل تحرير التلميذ من هيمنة المدرس المعرفية، وجعله طرفاً شريكاً في العملية التعليمية التعلمية .

أ) تدريس الدرس الفلسفي وفق بيداغوجيا الأهداف

ساهم الباحث التربوي ، "ماجرج" Mager في وضع تقنيات التحديد الإجرائي لبداغوجيا الأهداف، وذلك من أجل تجاوز التقنيات التقليدية وخلق تقنيا ووسائل حديثة ناجعة تساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية، ولهذا كان هذا الباحث من المدافعين عن التدريس بواسطة الأهداف، وردّ هذا إلى عدة مميزات تتميز بها هذه البيداغوجيا والمتمثلة في إختيار مكونات التدريس الفعال التي تنحصر في محتوى وطرق ووسائل وأدوات التقييم، والعمل على فردانية التعلم؛ أي قياس الفوارق المهارية والمعرفية وغيرها الموجودة بين التلاميذ من حيث مقارنة ذلك بالأهداف التي تم تسطيرها خلال إعداد الدرس كما تساعد هذه الأهداف على تقييم إنجازات التلاميذ، سواء في بداية الدرس أو في وسطه أو نهاية الحصة الدراسية، ويرى ماجرج كذلك أن تحديد الأهداف يساعد التلميذ معرفة الرؤية التربوية التي ينساق حولها الدرس بدقة ووضوح.²⁶

تتطلب الصياغة الإجرائية للأهداف كما يوضح الباحث " ماجرج " الإنتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة ويعرف كل مستوى على حدى .

الاهداف العامة : هي مجمل الصيغ الصادرة عن الدوائر الرسمية الواردة بخصوص مادة من المواد، تنجز في مستوى من المستويات وتتطلب من المدرس أن يشتق منها الأهداف الخاصة لدروسه يقول الباحث التربوي "هاملين" عن الهدف التربوي " إنه هدف تربوي لقيط ، سيئ الإجرائية، لأنه لن يستوفي إلا بالتقريب شروط الصياغة الإجرائية الموضوعية من طرف تقني التربية "

إن من بين الأهداف العامة التي يراهن عليها الدرس الفلسفي داخل بيداغوجيا الأهداف هو تمكين المتعلمين من معرفة البنية الحجاجية والإشكالية والمفاهيمية للنصوص الفلسفية مع صياغة إشكال فلسفي وأطروحة جامعة لهذا النص الذي تم تناوله داخل الفصل الدراسي كما هو مقرر من داخل الأطر المرجعية، الخاصة بمادة الفلسفة .

²⁶ أحبادو ميلود " تحديد اهداف التربية ". مجلة الدراسات النفسية والتربوية. العدد الثاني ص 12

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

الأهداف الوسطى : هي الأهداف التي تقع بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة، فهي من جهة أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة ، ومن جهة ثانية غير محددة، بمافيه الكفاية حتى ترتقي إلى مستوى الدقة المطلوبة ومن أمثلة الأهداف الوسطى جعل التلميذ قادرا على تحليل نص فلسفي .

الأهداف الخاصة: هذه الأهداف تعبر عن المستوى الذي يهيم المدرس، ويرتبط هو بممارسته الفصلية فهنا يتدخل المدرس لتحديد أهداف الدروس التي يشتغل عليها إنطلاقا من عاملين:

1- الأهداف العامة التي تُوَطر أجزاء المادة المدرسية .

2- تحليل المضامين المتعلقة بجزئيات كل درس على حدة.

يتضح من خلال بيداغوجيا الأهداف أن دور المدرس في الطريقة التقليدية يمثل مركز العملية التعليمية التعليمية، وهذا الدور يتغير مع تفعيل وأجراً بيداغوجيا الأهداف؛ التي تحصر وظيفة المدرس في تنظيم الدرس وفق الجهد الممكن ووفق الأهداف، بدلا من مجهودات قد تخرج عن الإطار العام للدرس وتعود على المتعلمين بنتائج سلبية.

إذن مانستشفه من خلال هذه البيداغوجيا أنها تمكن المدرس من تنظيم مسار التعلم لدى التلاميذ لكون الأستاذ يكون في هذه الحالة بمثابة مصدر للتعليم، من بين مصادر أخرى يقوم فيها بتشخيص الوضعيات والحاجيات المراد تغطيتها وتخطيط التعليم، وتنظيمه رفقة التلاميذ لكن في هذا المسار من التعلم تضييع مجموعة من الكفاءات والقدرات إذا لم يضبطها بتنظيم محكم يقود إلى تحقيق أهداف واضحة وقابلة للتنزيل بكل وضوح .

الجيد في بيداغوجيا الأهداف كذلك أنها تحول وظيفة التلميذ من مستهلك للمعارف المعدة من قبل الأستاذ إلى تلميذ فعال ونشيط وله إمكانية القيام بتقييم ذاتي لعمله ومعرفة المسافة التي تفصله عن باقي زملائه المتعلمين .

إن التدريس بواسطة بيداغوجيا الأهداف يمكن المدرس من ضبط وسائل تشغيل التلاميذ وتوضيح المهام وعدم ضياع جهده ويعمل المدرس إلى التقييم المستمر، بحيث يقوم به بعد كل درس أو محو أو مجزوءة ، ويتم تقييمه بالأساس ماكتسبه وما لم يكتسبه لدى التلاميذ وأن يصبح التعليم

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

مساعد على إجراء تغييرات التعلم وتغيير في الوسائل والأدوات الغير الناجعة ولا يقتصر التقييم على التلميذ فقط، وإنما تقييم الأهداف والطرق والأشكال والوسائل التي تم إعتماها في التدريس.

نقد بيداغوجيا الأهداف

عرفت بيداغوجيا الأهداف إهتماما كبيرا خلال مرحلة السبعينات من القرن العشرين، لكن أصبحت هذه النظرية تواجه نوعين من النقد، نقد داخلي متأتي عن سوء فهم الفلسفة التي تعتمد عليه ومن الصعب الإعتداد أساسا على التقنية داخل الممارسة التربوية، ونقد خارجي خاص بمنجزاتها ومخرجاتها التربوية .

إن نقد بيداغوجيا الأهداف بالأساس راجع إلى الغلو في تطبيقها من لدن بعض الممارسين ، (عن طريق إستعمال الأهداف الإجرائية مثلا) التي أفرزت بعض المشاكل ساهمت في إزعاج العديد من المدرسين والمشرفين بل ومأطرين أطر وهيئات التعليم وإضافة إلى ذلك نجد الباحث "دولاندشير" Dollandicher يحلل المشاكل التي أفرزها التطبيق المفرط لبيداغوجيا الأهداف من طرف مدرسين يجهلون الأسس التي إنبتت علمها وهذا ناتج عن عاملين أساسين حرص المؤسسة التربوية على ترشيد عملها وزيادة كفايته من ناحية ،وتقدم المباحث السيكلوجية الحديثة من جهة أخرى ولكن تبعا لانعدام التكوين الكافي للمدرسين في هذا الميدان، فقد أحدث دخول بيداغوجيا الأهداف إلى المدرسة زوبعة ونتج عن ذلك تفكيك الأهداف الإجرائية وتنظيمها وسيلة لتحقيق تربية سلطوية داخل العملية التعليمية التعلمية .²⁷

ب) بيداغوجيا الكفايات وإستراتيجيات تدريس الفلسفة

تعرف الكفايات بكونها القدرات على توظيف مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والأداءات والإتجاهات، التي تمكن من إنجاز مختلف المهام ومواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات وتنقسم إلى نوعين:

الكفايات النوعية: وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بسياق أو مجال تربوي وتكويني وتسمى في اللغات الأجنبية " Compétences diciplinaires spécifique " وهي الكفايات التي توظف

الدكتور شبشوب أحمد " دفاتر في التربية "سلسلة علم التدريس (مدخل إلى الديدكتيك العام) منشورات رمسيس

²⁷الرباط العدد 4 يونيو 1997 ص 39

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة، ويسمى كذلك هذا النوع من الكفايات بالكفايات الخاصة؛ أي الكفايات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد أو (بسياق معين) وهي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام، يعرف النظام التربوي البلجيكي الكفايات النوعية كمرجعية تقدم بشكل مهيكّل ومنظم، الكفايات التي ينبغي إكتسابها في مادة دراسية معينة أي الخاصة بمادة معينة²⁸

ويمكن ربط الكفايات النوعية، بنوعية معينة من المحتويات العلمية والمعرفية .

ترتبط الكفايات النوعية، داخل الدرس الفلسفي بثلاث عناصر أساسية وهي (المناقشة الفلسفية، القراءة الفلسفية ، الكتابة الفلسفية).

الكفايات الممتدة : هي الكفايات التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى مجالات ووضعيّات جديدة، وكلما كانت المجالات والوضعيّات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاية واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية، كلما كانت درجة إمتداد هذه الكفاية كبيرة²⁹.

يمكن الإشارة إلى الكفايات الممتدة من داخل الدرس الفلسفي، وتميره لفئة التلاميذ من خلال، الكفايات المنهجية التي تمكنهم من التحليل والمناقشة وإبراز عناصر الأطروحة، وفعالية التواصل الفلسفي مع المدرس إلى جانب تملك الحس النقدي والتمكن زرع قيم التسامح بين أفراد المجتمع .

بيداغوجيا الكفايات ووظيفة مدرس الفلسفة

تضع بيداغوجيا الكفايات دور ووظيفة المدرس على شاكلة تدخلات موازية مع حاجات المتعلمين، ولتحقيق هذه الوظيفة الجديدة يجب على المدرس أن يكون ملماً وعارفاً بمجموعة من الكفايات الضرورية التي يمكن أن تساعد على نجاح معرفة المتعلمين معرفة جيدة، وهذا يتطلب من المدرس أن يكون على علم بجميع المستجدات المرتبطة، بميدان التربية وعلم النفس وطبيعة مكتسبات المتعلمين السابقة المتمثلة في :

²⁸ - الدريج محمد "المعايير في التعليم" نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الطبعة الأولى 2007 ص(244-245) بتصرف .

²⁹ الدريج محمد "المعايير في التعليم" نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم ، مرجع سابق ص 245 بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

- الإمام الجيد بمقررات التعليم على مدى المستويات الدراسية.
- تخطيط دقيق للكفايات المنشودة الرئيسية والفرعية والأهداف المرتبطة بها .
- ترجمة أهداف التعلم، إلى وضعيات وأنشطة قابلة للإنجاز.
- الإعداد الوظيفي لأنشطة التعلم .
- العمل على تمثيلات المتعلمين .
- تحليل أخطاء المتعلمين، واعتبارها مرحلة أولية للفهم وأداة ضرورية لناء الكفايات.
- توظيف مجموعة مختلفة من الإستراتيجيات البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية بما في ذلك تنمية روح العمل الجماعي .
- تنظيم الفصل الدراسي تنظيماً جيداً بكيفية تسمح للمتعلمين بالتعبير عن قدراتهم.

وإجمالاً يمكن القول أن نجاح التدريس بالكفايات مرتبط ارتباطاً كبيراً، باستعدادات المتعلم وإمكانياته، كما يرتبط ذلك بوظيفة المدرس وتدخله في مختلف عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم، وتتطلب هذه العملية من المدرس عقلنة الفعل التربوي وجعله يتمحور حول المتعلم وليس حول المضمون أو البرنامج، وتسهيل عمل المدرسين وجعله يتمحور حول المتعلم وليس حول المضمون أو البرنامج ثم تجعل هذه البيداغوجيا كل ما كان غامضاً ومهماً في البيداغوجيات السابقة، أكثر وضوحاً ودقة، بالنسبة للمدرس والمتعلم وتسهل التواصل بين الفاعلين التربويين (متعلمون، مدرسون، إدارة، مفتشون وأباء...) فالكل يعرف الغاية المقصودة، ووسائل العمل وأليات التقويم.

الانتقادات التي وجهت لبداغوجيا الكفايات .

يرى البعض أن بيداغوجيا الكفايات، ذات تصور ضيق وتختزل التعليم في ماهونفعي، وتعمل على تكوين متعلمين آليين، وتضييق من أفاق المتعلم³⁰.

³⁰ الهروشي عبد الرحيم "بيداغوجيا الكفايات" طبعة يناير 2001 ص 34 بتصرف .

يتخوف البعض من السقوط في مجال تعليمي ميكانيكي، خالي من المرونة، ومن العفوية لكن تخطيط التعلم، وتحديد أهدافه وتكييف وسائله وفق أهدافه، وتقويمه ليعني أن نجعل من التعلم، فعلاً يتسم بالألية الميكانيكية الخالية من العفوية والمرونة.

وإجمالاً هذه الانتقادات غير مؤسسة تربوياً وليس هناك مبرر كاف ومقنع لكي يحول دون تطبيق هذه البداغوجيا في بعض التكوينات .

علاقة بيداغوجيا الأهداف ببيداغوجيا الكفايات

يمكن تحديد هذه العلاقة إنطلاقاً من ماذهب إليه الدكتور "محمد الدريج" في قوله " لايشكل مدخل الكفايات في التعليم، منظوراً مستقلاً عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن مايعرف بصفة عامة ببيداغوجيا الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البداغوجية يعمل على تجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من إنحراف، وجعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنحرف بالفعل التربوي إلى فعل آلي تكراري، وإلى رد فعل إشرطي، بعدم الخصوصية والتميز، ويستبعد التفكير الإبتكاري"³¹

أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها

لم يثم الإهتمام بديداكتيك الفلسفة إلا خلال التسعينات من القرن الماضي، عكس ما عليه ديداكتيك المواد الأخرى والتي ظهرت في المغرب مند السبعينات، إذ هناك البعض الذين يعتقدون أن الفلسفة تعتمد على بيداغوجياتها الخاصة بها، باعتبارها موقظة للعقول ومولدة للنفوس ومن خلال ذلك فهي لا تحتاج إلى ديداكتيك. هناك طرق في تدريس الفلسفة تحول دون تعلم التلاميذ لفعل التفلسف حسب هذا المنظور، فالأمر يتطلب من الباحثين تبني وضعيات مناسبة تسمح بوضع التلاميذ في صلب النشاط المتفلسف سواءاً بالنسبة للتمارين الكتابية أو الشفوية بالنسبة لقراءة النصوص من طرف التلاميذ وليس من طرف المدرس أو بالنسبة للمناقشة الجماعية.

لهذا نجد رد الإعتبار للدرس الفلسفي، وذلك باعتماد جملة من التمارين من أجل تطوير كل هذه الكفايات وكمثال على ذلك تخصيص تمارين "للمفهمة" إنطلاقاً من التفكير في اللغة من إنبثاق التلاميذ ومواجهة سوسيو- معرفية، للأراءهم مع بعضهم البعض، ومواجهتهم مع المدرس والكتاب

³¹ الدريج محمد "الكفايات في التعليم، العدد 16، منشورات رمسيس أكتوبر 2000 ص 25 بتصرف .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنةً تشخيصيةً تقويميةً، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

المدرسي في أن واحد، تخصيص تمارين الأشكلة قصد مساءلة إثبات مسبق أو بدهاة مزعومة أو سؤال مع توضيح إفتراضاته ونتائجه، ثم تخصيص تمارين للحجاج قصد تطوير منطق التفكير الذي يمكن التلاميذ من إكتشاف عناصر الأطروحة التي يدافع عنها النص الفلسفي المدرّس.³²

الفلسفة عند الفيلسوف، ومدرس الفلسفة

ينحصر التفكير الفلسفي عند الفيلسوف، في حلمه بمجتمع أفضل، من داخل كتاباته الفلسفية التي تسعى وراء البحث عن أفضل إنسان داخل المجتمع؛ ذو حياة سعيدة وكذلك نجد مدرس الفلسفة، حلمه يتضاعف عندما يعتقد أنه فيلسوف وحينما يتمثل بمكانة أرحب للفلسفة وذلك باستقبال وإقبال على الفلسفة المدرّسة من قبل المؤسسة ومن طرف دارس الفلسفة أي متعلمها، إذ هذا التمثل يجمع بين الفيلسوف ومدرس الفلسفة الذي يسعى إلى إبراز تنبيهين أساسيين :

أولاً : ضرورة ربط تدريس الفلسفة، بأسئلة الفلسفة وفي الآن ذاته إستحضار أسئلة غير فلسفية ومشاكل غير فلسفية بصدد الحديث عن تدريس الفلسفة، إن الدعوة إلى ربط أسئلة التدريس بأسئلة الفلسفة؛ هي دعوة إلى جعل الديداكتيك جواباً عن أسئلة فلسفية وليس عن أسئلة بيداغوجية صرفة عامة .

ثانياً : تدريس الفلسفة دون رهانات وكل إدعاء معاذ لذلك يسقط في أسوأ الرهانات، ويحول درس الفلسفة إلى مجرد سخرة، ليس المقصود هنا الكشف عن رهانات الغايات والمرامي التي تريد تحقيقها مادة الفلسفة، بل رهانات الأهداف والأغراض إنها دعوة إلى تخلص درس الفلسفة من الرهانات البسيطة التي تختزل في النقطة (النتيجة)....إلخ، أي تحويل تدريس الفكر الفلسفي من نسق مغلق، يستهدف في حد ذاته إلى إنفتاح يجذب هذه الرهانات إلى أسئلة فلسفية ستعرض لثلاث رهانات .

إذا كان هيغل يعتبر الفلسفة علماً، فكانت يرى أنها مجرد علم ممكن وإذا كان هيغل يرى أن تعلم الفلسفة يعني تعلم محتواها من خلال تاريخ الفلسفة، فإن كانت يرى أن الفلسفة هي عبارة عن

لزرع عزيز "أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها" (التبليغ، التفلسف، الكتابة) الطبعة الأولى 1997 ص (3-4) بتصرف

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

أنساق فلسفية تعكس محاولات في التفلسف وذلك من أجل القول بأن كانط يرى أن مايمكن تعلمه هو التفلسف .

طرق التبليغ في درس الفلسفة وإختلاف إستراتيجياتها

يجب أن يكون منهج المحتوى الفلسفي، أي طريقة التبليغ تعتمد تدريجيا على المجرد والديالكتيك، ثم وصولا إلى الفكرالفلسفي الخالص بحيث يصبح المجرد والديالكتيك تمهيدا أوليا وصولا إلى تكوين المنهج الهيجلي على الإنطلاق من المجرد لأنه طريق عملي، واضح وضروري يقرب كل التمثلات لذا فهو ضروري لتعلم الفلسفة هكذا يرفض هيجل طريقة الإنتقال من الحسي للوصولف إلى المجرد، بهذا المعنى رفض هيجل التفلسف عن طريق الأسطورة، إن مايمهنا في كل ذلك هو أن التبليغ في درس الفلسفة، متمركز حول إستراتيجية تعلم الفلسفة المدرسية، وجعلها متلائمة مع سن التلاميذ ومع سيرتهم الداخلي ومرتبطة بالوجود الذي هيمن على هذا التصور باعتباره يخطط لطبيعة المحتوى، والبرامج وطبيعة وضع منهج وطريقة تبليغ مادة الفلسفة للتلاميذ.

إذا كان هيجل فيلسوفا ديداكتيكيا، يضع فلسفته لديداكتيك تدريس الفلسفة، ليس فقط في التعليم الأولي بل حق في التعليم العالي فذلك ما جعله حتى يضع الشروط التالية:

" أن يكون تدريس الفلسفة يتوفر على خاصيتي الوضوح والعمق، وأن يخضع لتطور وتدرج يناسب مع التفاصيل ومع الحصص الزمنية، كما يجب أن يتبع خطاظة محددة ومنهجية تنبني على ثلاث بيداغوجيات هي كالتالي :

1 هل نريد تبليغ الحقيقة للتلميذ، ونريد أن يبلغنا إياها في ضل هذا الإشكال نكون محط

بيداغوجية الحقيقة التي تنبني على إستراتيجية تعلم الفلسفة"³³.

2 هل نريد تبليغا السؤال، وإقحام التلميذ فيه، وجعله يدرك مدى تعقده وصعوبته، نكون في هذه

الحالة أمام بيداغوجية المشكلات (الوضعية المشكلة) وهنا نكون قد بدأنا نقحم التلميذ ضمن إستراتيجية تعلم التفلسف .

³³ المرجع نفسه (لزرقي عزيز) "أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها" (التبليغ، التفلسف، الكتابة) ص (28-29) بتصرف .

3 نريد مد التلميذ بمنهج يمكنه ذاتياً، من الوصول إلى الحقيقة، كل هذا يدخل في تمكين التلميذ من إستراتيجية تعلم التفلسف، بطرق منهجية ومحكمة تتأطر باستراتيجية تعلم التفلسف العامة .

خلاصة

لقد تبين من خلال المعطيات النظرية التي يتضمنها هذا الفصل، أن الدرس الفلسفي وطرق تدريسه، مر على عدة مراحل تاريخية إنتقالاً من مرحلة السبعينات من القرن الماضي إلى مرحلة التسعينات إلى حدود هذا العصر الراهن، وخلال هذه المراحل ضل الصراع قائم بين جل الباحثين ومفكرين، المهتمين بقضايا تدريس الفلسفة حول إبراز المفارقة التي تضع الفلسفة كمادة مدرسة بمستوى السلك الثانوي التأهيلي، بين تيار يدعو إلى إبعاد مادة الفلسفة عن السياق البيداغوجي والتربوي وهناك في المقابل، نجد تيار من المفكرين والباحثين بل ومدرسي المادة يلحون باستمرار على إحترام المعايير البداغوجية والديداكتيكية للمادة لكونها مادة مثلها مثل باقي المادة المدرسة وهؤلاء يرون أن هناك فرق شاسع ما بين الفلسفة كفكر شمولي، والفلسفة كمادة مدرسة، إستناداً لما أثبتته الفيلسوف إمانويل كانط إلى جانب الفيلسوف جاك دريد وبعض الباحثين في بيداغوجيا وطرق تدريس الفلسفة كـ "مشيل وطوزي" وغيره، وللتوضيح أكثر والتحقق من هذه الإشكالات الفلسفية، في هذا العصر وطبقاً لموضوع البحث الذي نحن بصدد الإشتغال عليه سنحاول من خلال الفصل الثاني الذي يتضمن المعطيات الكمية والنوعية الخاصة بالدراسة الميدانية أن نوضح أكثر السياق الذي تتجه نحوه هذه المفارقة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية للبحث

تقديم

المبحث الأول:

التذكير بمنهجية البحث

- ❖ الإشكالية.
- ❖ الفرضية العامة.
- ❖ منهج البحث
- ❖ أداة البحث.
- ❖ عينة البحث.

المبحث الثاني :

التحليل الإحصائي والوصفي لنتائج الدراسة الميدانية.

- ❖ الجداول.
- ❖ المبيانات.

المبحث الثالث :

- ❖ آراء المفتشين حول أهم المقترحات التطويرية الواجب اعتمادها لتحسين طرق تدريس الفلسفة.
- ❖ آراء الأساتذة حول أهم المقترحات التطويرية الواجب اعتمادها لتحسين طرق تدريس الفلسفة.

خلاصة الفصل.

تتجسد مقومات البحث العلمي المتكامل داخل العلوم الإجتماعية، في تعزيز مقومات الدراسة المتعلقة بالجانب النظري لأي بحث كيفما كان نوعه، بالشق الميداني الذي يحاول من خلاله الباحث التحقق من الدراسة التي يقوم بها مع إحترامه للمكون المنهجي الذي حاول من خلاله وضع أسس موضوع الدراسة .

نسعى من خلال الشق الميداني للبحث، الذي نحن بصدد الإشتغال عليه، التذكير بمكونات الشق المنهجي والمتمثلة في الإشكالية والفرضية وأداة ومنهج وعينة البحث التي اخترناها كعينة تمثيلية لمجتمع البحث المدروس، لقد كان إختيار هذه الخطوات قصد ربط الشق النظري للموضوع المدروس بالجانب التطبيقي الذي جعلنا نختار المنهج التحليلي الوصفي، كمنهج ملائم لموضوع الدراسة التي تقتضي الوقوف عند العديد من المعطيات الكمية والنوعية، ثم تجميعها من خلال الأجوبة التي قدمها المبحوثين عبر تقنية الإستمارة وبناءا على هذه المعطيات وتحليلها ثم وصف مكوناتها العامة والخاصة، توجب علينا تقسيم عينة البحث إلى فئتين، فئة تقتصر على "المفتشين المتدربين" بمركز تكوين المفتشين الرباط، وفئة من "الأساتذة المدرسين التابعين لنيابة سلا" كان ذلك بناءا على طبيعة الموضوع المدروس والذي يتجه بالأساس حول معرفة آراء "مدرسي الفلسفة" و "المفتشين المتدربين" الذي سبق وأن تلقوا خبرة التدريس بصفة عامة وطرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيل بالخصوص، وذلك كدراسة تربوية تقويمية تستهدف مستوى الثانية باكالوريا " تخصص الآداب والعلوم الانسانية" والتي وقفنا من خلالها على أهم طرق التدريس التي ينفجها كل من مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة، وما سيوضح ذلك النتائج والمعطيات الكمية والنوعية التي يتضمنها هذا الفصل، وقد تم تفسير هذه النتائج وتحليلها على شكل جداول، ومبيانات مذيلة بنتائج نصف من خلالها البيانات المتوصل إليها بعد تفرغ وتبويب كل هذه النتائج.

وفي الأخير قمنا بتقديم حصيلة التوصيات والإقتراحات التطورية، التي يرى كل من أساتذة ومفتشين الفلسفة، أنها أساسية وضرورية في تدريس الدرس الفلسفي مستقبلا.

المبحث الأول : التذكير بمنهجية البحث

إشكالية البحث:

إذا كان تدريس الفلسفة بمستوى السلك الثانوي التأهيلي، يعتمد على عدة منهجيات وطرق في تدريس الدرس الفلسفي، فما الطرق التي ينبغي اعتمادها وتعميمها على جل مدرسي مادة الفلسفة ؟ لتبسيط وتوضيح الخطاب الفلسفي الذي يتضمنه المنهاج المقرر ونجاح كل الأهداف والغايات التي ينبغي تحقيقها عند نهاية كل مجزوءة مدرسة ؟

الفرضية العامة :

إن أراء مدرسي مادة الفلسفة التي تنقسم إلى اتجاهين، اتجاه يؤكد على أن الفلسفة تمتلك بيداغوجيتها الخاصة بها وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى ديداكتيك والموقف الثاني يعتبر بأن التدخل البيداغوجي والديداكتيكي ضروري داخل مادة الفلسفة، كل هذا يجعل من الفلسفة كمادة مدرسة تعيش هوة بين طرق التدريس التقليدية والحديثة.

منهج البحث :

حسب طبيعة البحث الذي هو قيد الدراسة ومن خلال تشخيص ووصف حال تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي سنعتمد المنهج الوصفي التحليلي، لجرد واستخراج مجموعة من المعطيات التي لها علاقة بالدرس الفلسفي، وتحويلها إلى جداول إحصائية ومبيانات سيتم وضعها والتعليق عليها وتفسير معطياتها الإحصائية.

أداة البحث:

من أجل الحصول على معطيات دقيقة ومبيانات إحصائية اعتمدنا استخدام أداة الاستمارة (الإستبيان) للإحاطة أكثر بالمجتمع المدروس، لدى مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وهيئة المفتشين المتدربين بمركز تكوين المفتشين الرباط، وذلك من أجل التحكم في الموضوع من كل الجوانب، والتمكن من معطيات البحث الكمية والنوعية.

عينة البحث:

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

عند اختيارنا لعينة البحث حاولنا تقسيمها إلى فئتين، فئة خاصة بالأساتذة المدرسين وتضم (40) مبحوث تتوزع بالعديد من الثانويات التابعة " لنيابة سلا " (أنظر الملاحق) كعينة عشوائية (عنقودية)، والشق الثاني من العينة استهدفنا من خلالها المفتشين المتدربين بمركز تكوين المفتشين الرباط كعينة غير عشوائية (قصدية) تظم (28) مبحوث، وكان الهدف من ذلك المقارنة بين فئتي العينة المدروسة للخروج بمعطيات بحثية تلائم موضوع البحث.

1- التحليل الإحصائي والوصفي، لنتائج الدراسة الميدانية الخاصة بعينة المفتشين المتدربين، بمركز

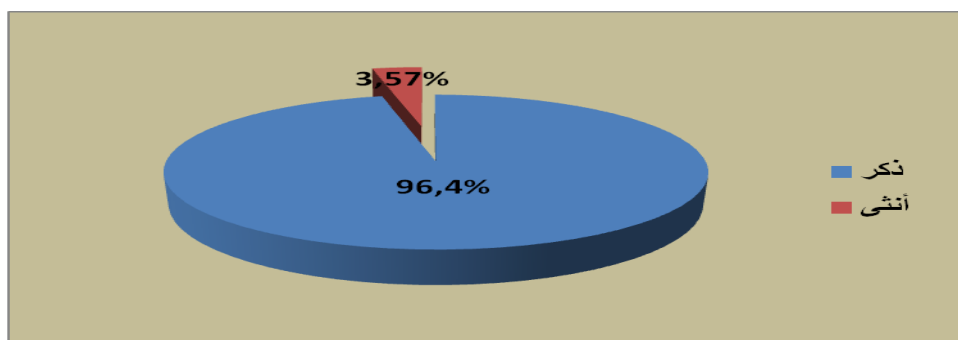
(تكوين المفتشين الرباط)

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين – ألمانيا

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	27	96,4 %
إناث	1	3,57 %
المجموع	28	100%

المبيان رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس



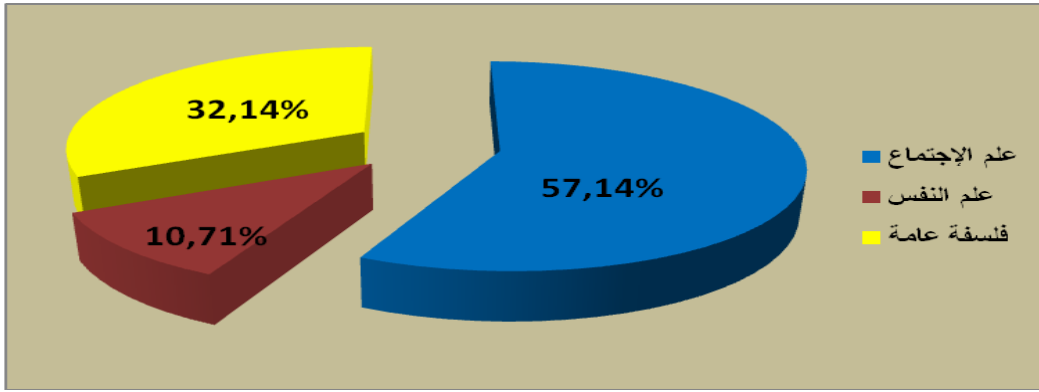
يلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (96,4%) من أفراد عينة المفتشين المتدربين ذكور، مقابل نسبة (3,57%) إناث وهذا يدل على أن فئة الذكور تحتل نسبة كبيرة جدا مقارنة مع فئة الإناث، وقد تبين من خلال العينة المدروسة أن السبب الرئيسي الذي يجعل الإناث لا يلجن مراكز تكوين المفتشين نظرا لظروفهن الاجتماعية التي لا تسمح لهن في التنقل بعيدا عن الأسرة وهذا ما يجعلهن يفضلن الإستمرار في مهنة التدريس.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (2): توزيع المبحوثين حسب التخصص

المجموع	فلسفة عامة	علم النفس	علم الاجتماع
28	09	03	16

المبيان رقم (2): توزيع أعضاء هيئة التدريس، بمادة الفلسفة حسب تخصص الإجازة



يلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (57,14%) هم تخصص علم الاجتماع وهي الفئة الغالبة في العينة، وتلها نسبة (32,14%) تخصص فلسفة عامة بسلك الإجازة، وفي الترتيب الثالث نجد فئة (10,71%) تمثل نسبة الحاصلين على الإجازة بشعبة علم النفس.

الجدول رقم (3): يوضح توزيع المبحوثين حسب عدد سنوات تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

عدد سنوات التدريس	عدد المبحوثين
07	05
06	02
04	04
09	03
10	05
11	01
14	01
15	01
16	01
20	01
19	01
مجموع سنوات التدريس	مجموع المبحوثين
131	28

يلاحظ من خلال الجدول، أن عدد سنوات التدريس التي مرّ منها أفراد عينة المفتشين المتدربين، تتراوح ما بين خمس سنوات وعشرين سنة من الخبرة في مهنة التدريس، وذلك حسب توزيع أفراد العينة على عدد سنوات التدريس، كما يوضح الجدول أعلاه، كل هذا مكّتهم من الإلتحاق بهيئة التفطيش بمركز تكوين المفتشين بالرباط.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (4): يبين فئة المبحوثين الذين سبق لهم أن تلقوا تكويناً بيداغوجياً وتربوياً في طرق تدريس الفلسفة

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

فئة المبحوثين الذين لم يتلقوا التكوين	فئة المبحوثين الذين تلقوا التكوين	طبيعة التكوين
01	22	بالمدارس العليا للأساتذة
	02	كلية علوم التربية الرباط (ديداكتيك الفلسفة)
01	02	تكوين تحت تأطير مفتشي النيابات على شكل : لقاءات تربوية، وندوات حول بيداغوجيا تدريس الفلسفة لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي.
المجموع	02	28
	26	

يوضح الجدول، أن عدد أفراد العينة الذين يعترفون بأنهم سبق أن قاموا بالتكوين في طرائق تدريس الدرس الفلسفي 26 فرداً، وتوزع هذه الفئة على ثلاث محطات للتكوين في طرق التدريس:

المحطة الأولى: تضم المدارس العليا للأساتذة 22 فرداً من فئة 26 مبحوثاً، بينما المحطة الثانية تضم كلية علوم التربية بالرباط مبحوثين، والمحطة الأخيرة تضم مبحوثين يرجعون تكوينهم في طرق

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

التدريس إلى مختلف الأنشطة المتمثلة في اللقاءات والعروض التربوية التي كان يسهر على تنظيمها كل من مفتشي النيابات، للأساتذة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي.

بينما يتضح أن مبحوثين، من أفراد العينة التي تضم 28 مبحوث يصرحون من خلال الإستبيان الموجه لهم أنهم لم يتلقوا تكويناً في طرق تدريس الدرس الفلسفي نظراً لعدم اقتناعهم بتكوين المدارس العليا للأساتذة أو طبيعة المسار المهني الذي لم يسمح لهم بذلك.

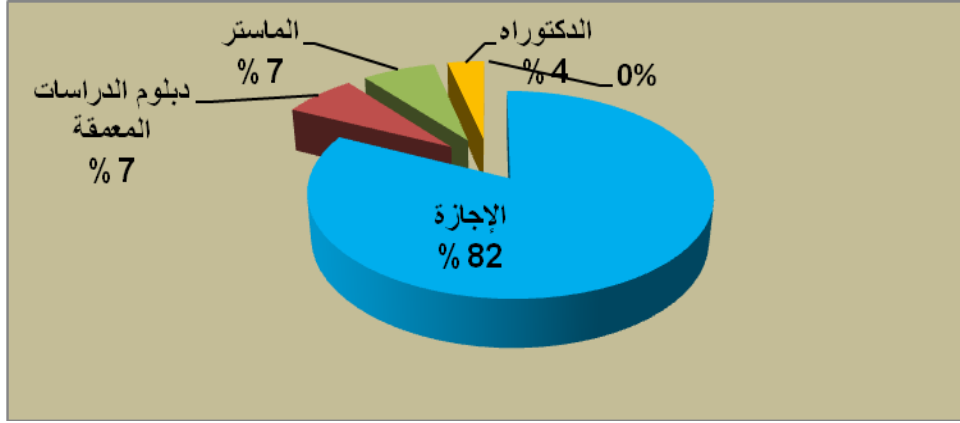
الجدول رقم (5): توزيع المبحوثين حسب الشواهد الأكاديمية المحصل عليها

الشواهد الأكاديمية المحصل عليها		عدد المبحوثين
موزعة حسب التخصص لكل مبحوث	إجازة	23
تاريخ الزمن الراهن	01	02
فلسفة عامة	01	
لم يحدد موضوع الدراسات المعمقة	دبلوم الدراسات المعمقة	02
بكلية علوم التربية	الدكتوراه	01
28		المجموع

المبيان رقم (3) : توزيع المبحوثين حسب الشواهد الأكاديمية

المحصل عليها

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي



يلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرفق له، أن نسبة (82%) هم الفئة الغالبة من المبحوثين، الذين يتوفرون على شهادة الإجازة على الأكثر، بينما تليها نسبة (7%) الذين حصلوا على دبلوم الدراسات المعقمة، وتليها نسبة (7%) الحاصلين على شهادة الماستر وفي الترتيب الأخير نجد نسبة (4%) والتي تقدر بفرد واحد من فئة 28 مبحوث حاصل على شهادة الدكتوراه بكلية علوم التربية.

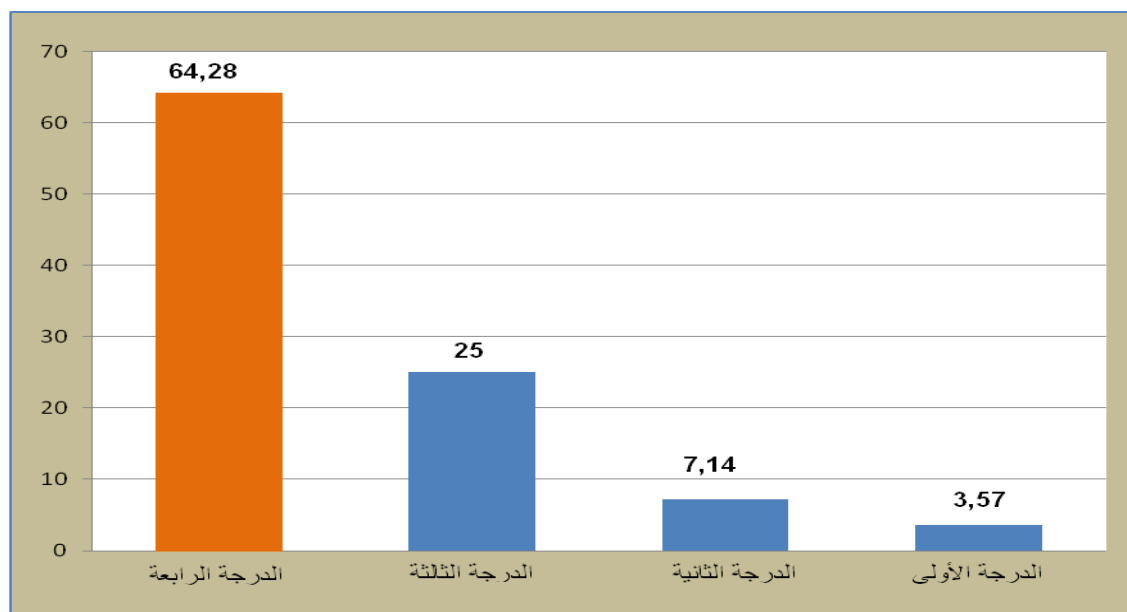
ومن خلال هذه النسب يتضح أن نسبة درجة الشواهد الأكاديمية المحصل عليها من قبل المبحوثين، تقتصر بشكل كبير على شهادة الإجازة، بينما نسبة شواهد الدراسات العليا تحتل نسبة ضعيفة، وهذا يدل على أن ضعف التكوين وامتلاك الخبرة الكافية بمهنة تدريس الفلسفة، قد يكون مردّه في الغالب إلى عدم مسايرة التكوين الأكاديمي بمختلف مراحلها.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (6): توزيع المبحوثين حسب درجة سلم المهنة

أساتذة السلك الثانوي التأهيلي تخصص (الفلسفة)			
الدرجة الممتازة	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى
01	02	07	18
28			مجموع المبحوثين
عدد الأساتذة			

المبيان رقم (4): توزيع المبحوثين حسب درجة سلم المهنة



نلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (64.28%) وهي الفئة العريضة من المبحوثين الذين ينتمون لفئة "المفتشين المتدربين حاليا" من الدرجة الأولى حسب السلم المهني التراتبي الذي تضعه وزارة التربية الوطنية حسب الكفاءة المهنية، وصفة الأقدمية

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين - ألمانيا

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

للمدرسين بالسلك الثانوي التأهيلي، وتليها الدرجة الثانية بنسبة تقدر ب (25%)، والدرجة الثالثة تعرف تراجعاً وتقدر بنسبة (7.14%) بينما فئة الدرجة الممتازة تعرف تراجع مهول وتقدر بنسبة (3.57%) من أفراد العينة.

الجدول رقم (7) : يوضح أهم طرق التدريس التي يمكن الاستعانة بها لبناء الدرس الفلسفي

طرق التدريس	موافق جداً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإلقاء	03	16	05	00	02	26	2.31	0.97
	10.7%	57.1%	17.9%	00%	7.1%	92.9%		
المناقشة	21	07	00	0	0	28	1.25	0.44
	75%	25%	0	0	0	100%		
حل المشكلات	15	11	02	00	00	28	1.54	0.64
	53.6%	39.3%	7.1%	0	0	100%		
طريقة المشروع	9	15	2	1	0	27	1.81	0.74
	32.1%	53.6%	7.1%	3.6%	0	96.4%		
التعليم المبرمج	1	06	9	4	1	21	2.90	0.94
	3.6%	21.4%	32.1%	14.3%	3.6%	75%		

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

				%		%		
0.80	2	26	01	00	2	18	5	استخدام الحاسوب
		92.9%	3.6%	0	7.1%	64.3%	17.9%	
0.69	1.96	24	00	1	2	16	5	التعليم التعاوني

نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة (75%) من أفراد العينة أكدوا أنهم موافقون جدا على استخدام طريقة المناقشة في تقديم الدرس الفلسفي، لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي آداب. نسبة (17.5%) مبحوث أكدوا على طريقة استخدام الحاسوب، بصيغة موافق جدا كما يوضح الجدول أعلاه، ثم هناك نسبة (64.3%) يحبذون استخدام الحاسوب كطريقة حديثة في التدريس بصيغة موافق.

يمكن القول حسب المعطيات الرقمية الواردة في الجدول أعلاه، والتي تحيلنا على عدد أفراد العينة الذين أجابوا على كل اختيار من الاختيارات المقدمة لهم، أن أغلب مدرسي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي لازالوا يحبذون استخدام طرق التدريس التي تعتمد على المناقشة، وفي الآن ذاته يطمحون بإلحاح إلى إدخال طرق التدريس التي تعتمد تقنيات حديثة متمثلة في استخدام الحاسوب، والتعليم المبرمج " وهذا يدل على أن أفراد العينة يميلون إلى استخدام الطرق الحديثة التي تعتمد على تقنيات ووسائل جد فعالة لتبليغ المعرفة وتبسيطها للمتعلمين.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (8): يوضح طرائق التدريس الفعالة آراء الدرس التي ينبغي الاعتماد عليها

كإستراتيجيات واضحة لنجاح أهداف الدرس الفلسفي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموع	لا أمارسها	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	طرائق التدريس
0.93	2.92	24	2	2	13	06	01	الإلقاء
		88.9%	7.4%	7.4%	48.1%	22.2%	3.7%	
0.74	1.69	26	00	0	4	10	12	المناقشة
		96.3%			14.8%	37%	44.4%	
0.89	1.89	27	00	1	6	9	11	حل المشكلات
		100%	00	11.1%	48.1%	22.2%	14.8%	
0.90	2.58	26	00	3	13	6	4	طريقة المشروع
		196.3%	00	11.1%	48.1%	22.2%	14.8%	
1.14	3.82	22	8	6	4	4	00	التعليم المبرمج
		81.5%	29.6%	22.2%	14.8%	14.8%	0	
0.83	2.88	25	1	3	14	6	1	استخدام الحاسوب
		92.6%	3.7%	11.1%	51.9%	22.2%	3.7%	

نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة (44%) من أفراد العينة أكدوا أنه في الغالب يثم تقديم الدرس الفلسفي بناء على طريقة المناقشة، ويلمها طريقة حل المشكلات في الغالب بنسبة (37%) من أفراد العينة التي تقدر ب(28) مبحوث، على استخدام طريقة

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

التعليم المبرمج، و(11) من أفراد العينة يربطون نجاح الدرس الفلسفي باستخدام طريقة الإلقاء إلى جانب طريقة المشروع والتعليم المبرمج.

يتضح من خلال المطيات الرقمية الواردة في الجدول أعلاه، أن الفئة الغالبة من أفراد العينة تنحاز بشكل مباشر وراء استخدام طرائق تدريس الفلسفة وفق الطرق الحديثة والمتمثلة في المناقشة وطريقة حل المشكلات، واستخدام الحاسوب في التدريس إذا أردنا بالفعل تحقيق غايات وأهداف الدرس الفلسفي، بشكل فعال.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (9): الصعوبات التي كان يواجهها "المفتشون المتدربون" عند تدريس

مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي

الجمع	لا اوافق بشدة	موافق بشدة	لا اوافق	محايد	موافق	الصعوبات
26	0	01	03	08	14	ضعف قدرات ومعارف التلاميذ
28	03	04	03	09	08	إدماج المقررات الدراسية
28	01	09	07	0	10	عدم كفاية الحيز الزمني لتدريس الفلسفة
18	01	01	04	07	15	ضعف البرامج التكوينية الخاصة بالأساتذة
26	01	03	09	02	12	ندرة الوسائل الديداكتيكية
26	03	02	06	03	12	عدم توفر الفضاء الملائم

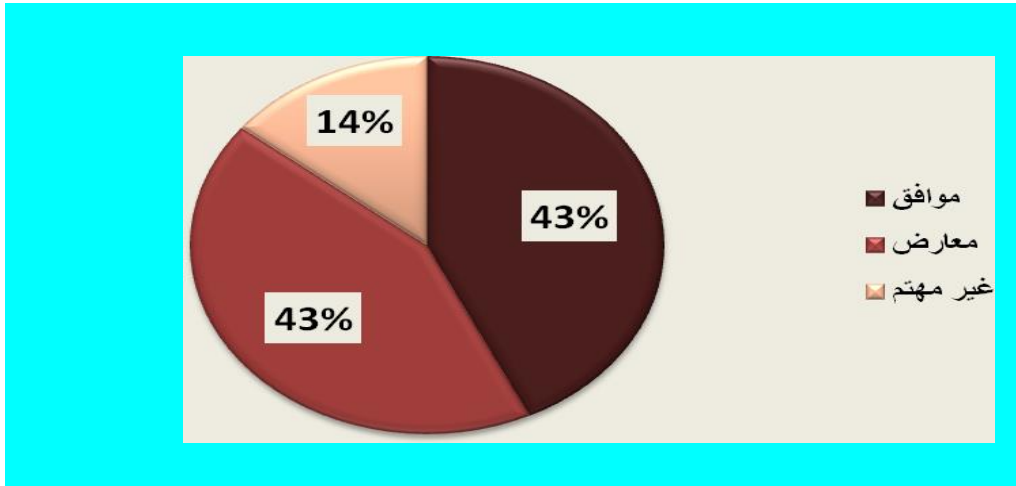
نستنتج من خلال الجدول، أن الفئة الغالبة من المبحوثين ترجع أهم الصعوبات التي كانت تعترضهم أثناء تدريس الفلسفة، تعود بالأساس إلى ضعف البرامج التكوينية التي كانوا يتلقونها لتطوير كفاياتهم البيداغوجية، في التدريس وتقدر هذه الفئة ب (15) مبحوث من العينة الإجمالية

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

التي تضم (28) مبحوث، ويليها ضعف قدرات ومعارف التلاميذ تقدر ب (14) مبحوث من أفراد العينة، تليها ندرة الوسائل الديدانكتيكية اللازم توفرها لتعدد وسائل وطرق تدريس الدرس الفلسفي عدم توفر الفضاء الملائم، لذلك تفاعل مع هذه الاختيارات التي تحتل الرتبة الثالثة (12) فرداً من أفرأ العينة. وهناك باقي الصعوبات كما هو وارد في الجدول تحتل الرتب الأخيرة من التصنيف حسب اختيارات المبحوثين.

إذن ما يمكن أن نستنتجه من هذا الجدول ضعف البرامج والدورات التكوينية للأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة، يشكل أولى الصعوبات التي يتلقاها مدرسي هذه المادة في تطوير قدراتهم ومهارتهم، بل وكفايتهم لبلوغ الأهداف القصوى لنجاح العملية التعليمية التعلمية، بكل مكوناتها وهذا بالفعل ينعكس على التلاميذ. في الغالب ما تكون قدراتهم ومعارفهم ضعيفة حول المحتوى وهذا يعود بالسلب على الرهانات التي تراهن عليها مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي.

المبيان رقم (5): يوضح مدى موقف هيئة التفتيش من إعتادة الطرق التقليدية خلال تدريس الدرس الفلسفي

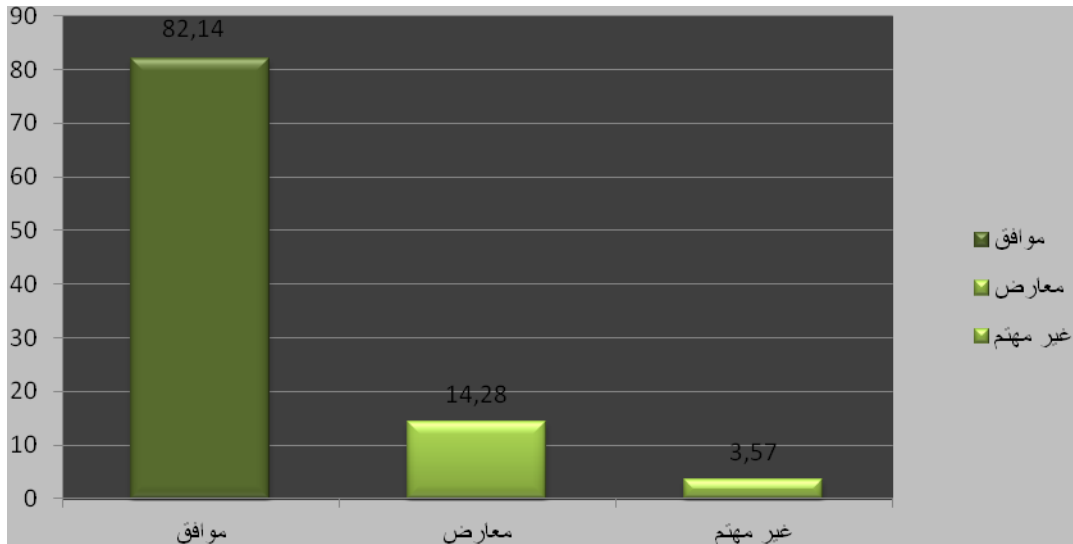


يتضح من خلال المبيان، أن نسبة الذين أكدوا عن مواقفه في اعتماد الطرق التقليدية في تدريس الفلسفة (الإلقاء والتلقين...) يحتلون نفس المبحوثين الذين ينفون ذلك ويلحون على تجاوز

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

هذه الطرق وذلك بنسبة (43%) بينما نسبة (14%) غير مهتمين بكلتا الحالتين، هذا يدل على أن هناك توافق بين آراء البيداغوجيا التقليدية في التدريس وآراء من يرغبون في تجاوز هذه البيداغوجيا بخلق طرق فعالة ونشطة والذين وضحو عدم اهتمامهم بذلك حسب منظورهم؛ يصعب الفصل بين بين الطرق الحديثة والتقليدية، في التدريس وهذا يجب استخدام كليهما لكونها ضروريان في بناء الدرس الفلسفي.

المبيان رقم (6): يوضح مدى إمكانية إخضاع الدرس أو عدم إخضاعه للشق البيداغوجي والتربوي



طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا أداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

يتضح من خلال المبيان أن نسبة (82%) من هيئة المفتشين صرحوا بموافقتهم على إخضاع الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي للشق البيداغوجي، وهذا استنادا على ملاحظتهم التي أكدوا على ذلك والتي تنساق بكون الفلسفة هي مادة دراسية شأنها شأن باقي المواد الدراسية وبالتالي لا يمكن أن تكون استثناء بل ينبغي التعامل معها بطرق منهجية تراعي الجانب البيداغوجي والتربوي وإذا لم يتمكن مدرسي الفلسفة من ذلك سيثم عزل مادة الفلسفة عن باقي المواد الأخرى، وفي المقابل هناك فئة تعارض هذا الطرح تقدر بنسبة من المبحوثين تقدر بـ (14%) ترى بأن الفلسفة كمادة مدرسة لا ينبغي إقحامها ضمن باقي المواد التي تستند إلى الجانب البيداغوجي لكونها لها بيداغوجية مستقلة عن باقي المواد المدرسة، بينما هناك نسبة من عينة المفتشين أكدوا عن عدم اهتمامهم بالشق البيداغوجي الخاص بمادة الفلسفة لكون الفلسفة كفكر حر تختلف بشكل مطلق عن الفلسفة كمادة مدرسة وتقدر نسبة هؤلاء بـ (4%).

المبحث الثالث

1- آراء المفتشين حول أهم المقترحات التطويرية الواجب اعتمادها لتحسين طرق تدريس الفلسفة

إن من أهم المقترحات التطويرية التي تلاحظ هيئة المفتشين أنها مناسبة للارتقاء بتدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي وخاصة الثانية باك لوريا نجد:

- اعتماد المفاهيم والنصوص الفلسفية لبناء الدرس الفلسفي.
- يجب على مدرسي مادة الفلسفة، مقارنة النوع وليس الكم.
- التدرج في بناء الدرس الفلسفي، والذي يقتضي من المدرس الانتقال من البسيط إلى المعقد.
- ترك المجال لإبراز المواهب الثقافية للتلاميذ والأساتذة وذلك من خلال إبداعاتهم ومهارتهم في القيام بعروض فنية أو مسرحية لها علاقة بمواضيع التدريس المقدمة.
- اعتماد وتطبيق الإطار المرجعي الخاص بمادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي والعمل بمقتضياتها كما أنزلت

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

- العمل على طرق تدريس حديثة، وخاصة الاستناد إلى بيداغوجيا المشروع بكونها الطريقة الملائمة للتدريس مع محاولة الاهتمام بالمصوغات الخاصة بمادة الفلسفة وتكييفها مع طبيعة الدرس وتحينها إن أمكن ذلك.

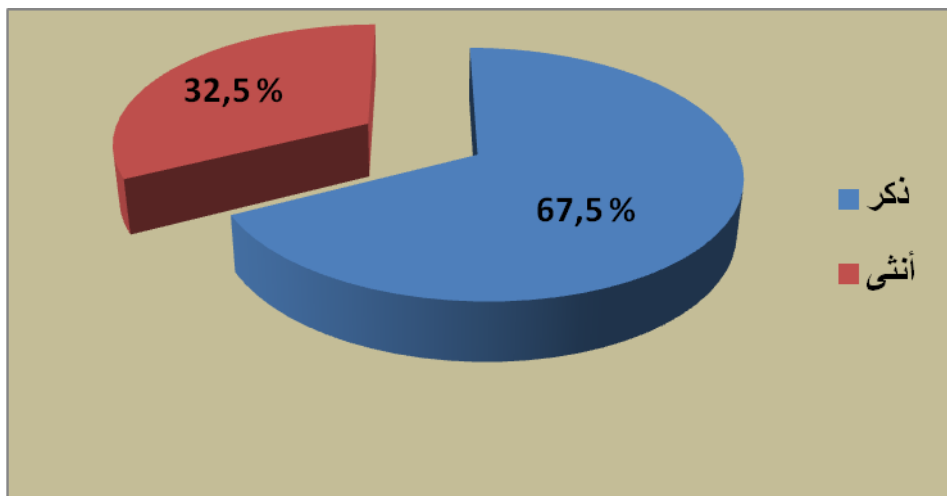
- خلق آلية النقاش والحوار وتقبل رأي الأخر من بين الأليات الواجب تطويرها للتلاميذ ومراعاته بشكل ضروري بالنسبة للمدرسين.

2- التحليل الإحصائي والوصفي لنتائج الدراسة الميدانية الخاصة بعينة الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة بناية سلا.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	27	67.5 %
الإناث	13	32.5 %
المجموع	40	100 %

مبيان رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس



طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

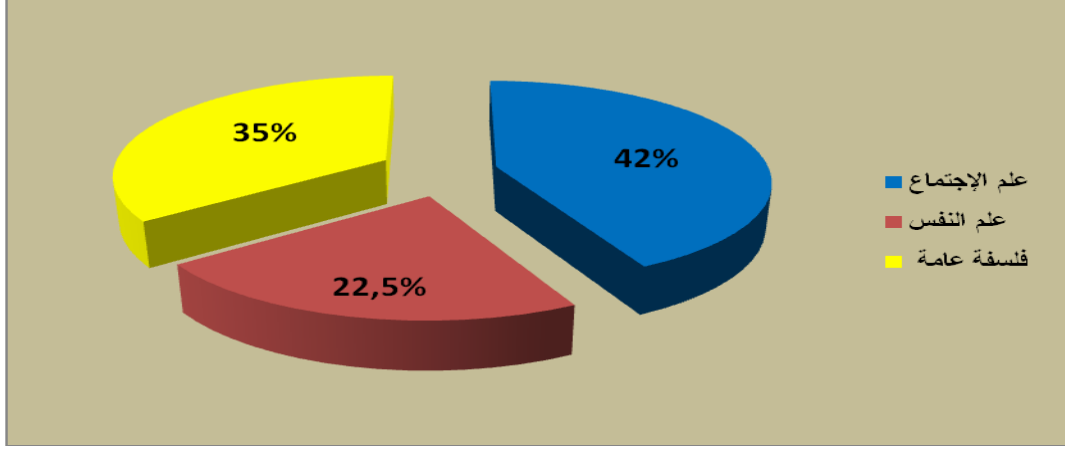
يلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (67.5%) من أفراد عينة الأساتذة ذكور مقابل (32.5%) إناث وهذا يدل أن فئة الذكور تحتل نسبة كبيرة جداً من فئة الإناث.

الجدول رقم (2) : توزيع عدد الأساتذة حسب التخصص "بسلك الإجازة"

المجموع	فلسفة عامة	علم النفس	علم الاجتماع	فئة المبحوثين
40	14	03	17	عدد الأساتذة حسب كل تخصص

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الويثقي

المبيان رقم (2): يمثل نسبة توزيع عدد الأساتذة حسب التخصص "بسلك الإجازة"



نلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (42%) ينحدرون من شعبة علم الاجتماع وهي الفئة الغالبة في العينة، وتليها نسبة (35%) تخصص فلسفة عامة، وفي الترتيب الثالث نجد فئة (22%) تمثل نسبة الحاصلين على الإجازة بشعبة علم النفس.

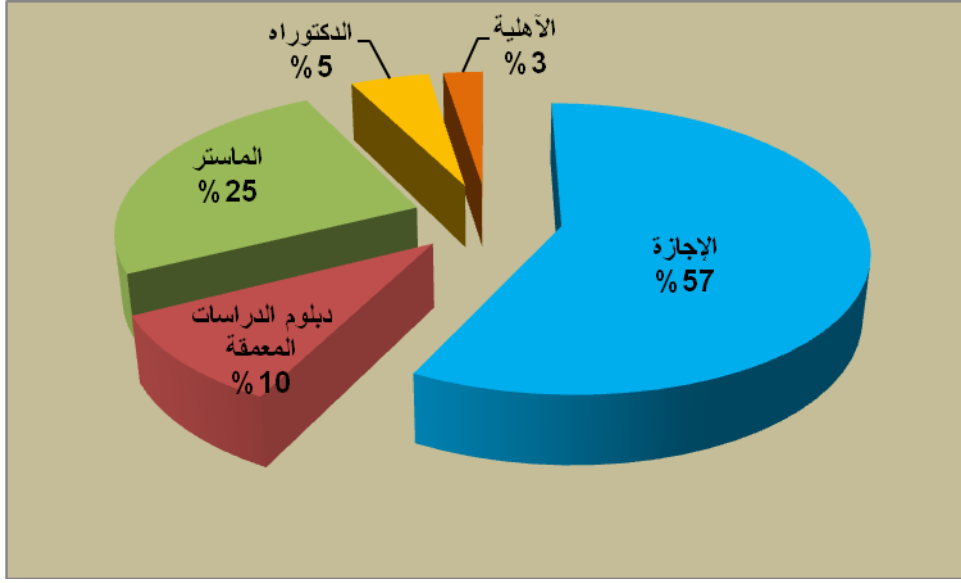
الجدول رقم (3): توزيع المبحوثين حسب الشواهد المحصل عليها

الإجازة	دبلوم الدراسات المعمقة	الماستر	الدكتوراه	الأهلية	عدد المبحوثين
23	04	10	2	1	

المبيان رقم (3) : يقدم نسبة توزيع المبحوثين حسب الشواهد المحصل عليها

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين - ألمانيا

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي



يلاحظ من خلال معطيات الجدول والمبيان المرافق له، أن نسبة (57%) هم الفئة الغالبة من الباحثين، الذين يتوفرون على شهادة الإجازة على الأكثر، بينما تليها نسبة (25%) الحاصلين على شهادة الماستر وتليها نسبة (10%) الذين حصلوا على دبلوم الدراسات المعمقة، ثم نسبة (5%) الحاصلين على الدكتوراه، وفي الترتيب الأخير نجد نسبة (3%) والتي تقدر بفرد واحد من فئة 40 مبحوث حاصل على شهادة الأهلية في تدريس الفلسفة.

ومن خلال هذه النسب يتضح أن نسبة درجة الشواهد الأكاديمية المحصل عليها من قبل الباحثين، تقتصر بشكل كبير على شهادة الإجازة، بينما نسبة شواهد الدراسات العليا تحتل نسبة ضعيفة، وهذا يدل على أن ضعف التكوين واكتساب الخبرة الكافية بمهنة تدريس الفلسفة، قد يكون مرده في الغالب عدم مساهمة التكوين الأكاديمي بمختلف مراحل.

الجدول رقم (4) : توزيع الباحثين حسب درجة سلم المهنة

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

أساتذة السلك الثانوي التأهيلي " الدرجة الممتازة "			أساتذة السلك الثانوي التأهيلي " الدرجة العادية "			
المجموع	درجة التبريز	مرشد تربوي	الدرجة الثالثة	الدرجة الثانية	الدرجة الأولى	درجة المهنة
40	02	01	01	35	01	عدد الأساتذة
100%	5%	2.5%	2.5%	87.5%	2.5%	النسبة المئوية

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة (87.5%) من أفراد العينة ينتمون إلى الدرجة الثانية من السلم المهني، وهي الفئة الغالبة كما يوضح الجدول، بينما نسبة الدرجة الممتازة تضم (5%) وفي الأخير نجد درجة التبريز يتوفر عليها فقط فردين من أفراد العينة وتقدر بنسبة (5%)، إذن نستنتج أن الفرق الشاسع بين نسب درجة المهنة لدى مدرسي الفلسفة بالسلك الثانوي رهين بمستوى الكفاءة المهنية في الغالب التي يتوفرون عليها، ومن خلال هذه المعطيات يمكن القول أن جل مدرسي الفلسفة لا زالوا ينضمون إلى مستويات عادية حسب درجة السلم المهني، الذي يتوفرون عليه وهذا يدل على عدم توفرهم على شواهد عليا تثبت كفاءتهم المهنية وتنعكس على مستوياتهم المهنية بمهنة التدريس.

الجدول رقم (5) : توزيع المبحوثين، حسب عدد السنوات التي قضوها في تدريس مادة الفلسفة

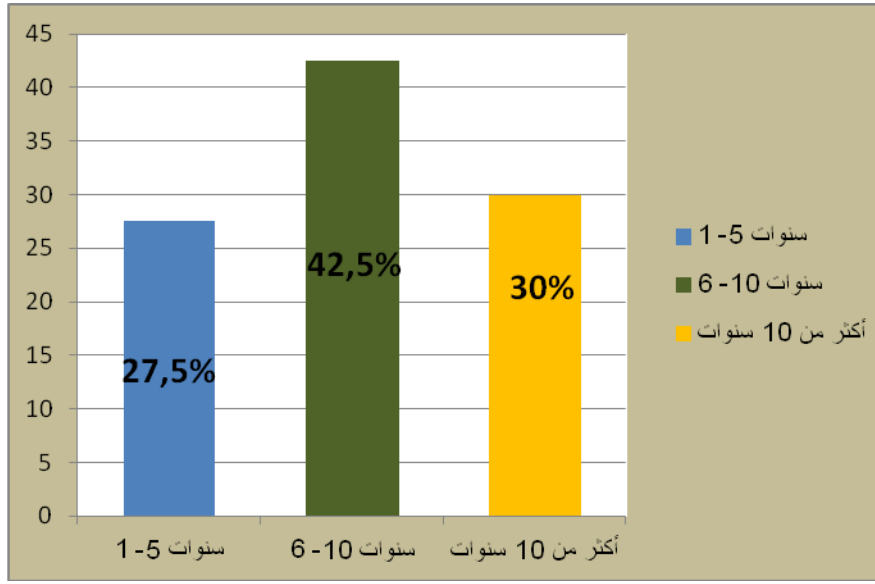
عدد سنوات التدريس	عدد المبحوثين
14	1
15	1

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

16	1
11	1
8	1
27	1
26	1
24	1
30	1
29	1
7	1
2	2
6	2
10	2
22	3
4	3
5	6
6	11
مجموع سنوات التدريس	مجموع المبحوثين
264	40

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

المبيان رقم (4): توزيع الأساتذة، حسب عدد السنوات التي قضوها في تدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي



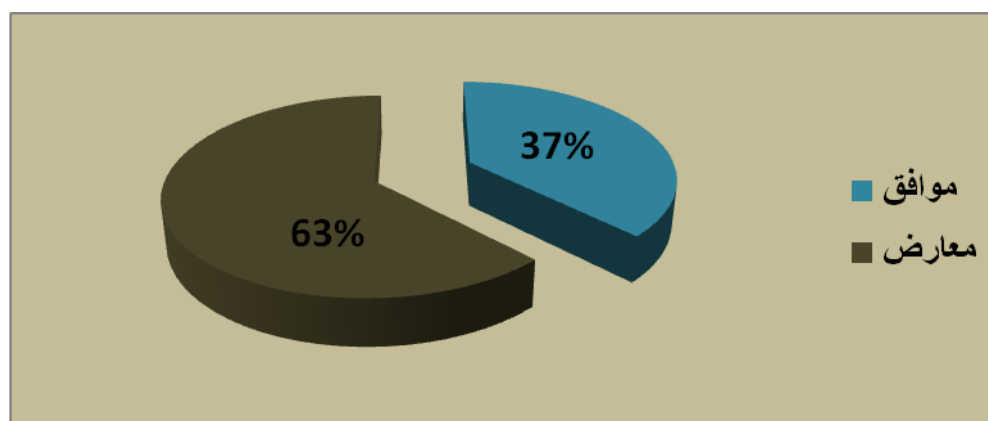
يتضح من خلال معطيات الجدول والمبيان المرفق له، أن نسبة (42%) تتراوح عدد سنوات اشتغالهم بتدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، ما بين ستة وعشر سنوات، وهي الفئة الغالبة بين أفراد العينة، وتليها نسبة (30%) يزيد اشتغالهم بتدريس مادة الفلسفة، أكثر من عشر سنوات بينما نسبة (27.5%) تحتل المرتبة الأخيرة وتتراوح مدة التدريس لهؤلاء ما بين سنة وخمس سنوات.

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

الجدول رقم (6): عدد المبحوثين الذين سبق لهم أن تلقوا التكوين البيداغوجي في طرق تدريس الفلسفة

السبب في عدم التكوين		عدد المبحوثين الذين لم يقوموا بالتكوين	عدد المبحوثين الذين قاموا بالتكوين
التوظيف المباشر	02	08	32
يقرون بأنهم لم يتلقوا تكويناً في طرق التدريس	05		
الخدمة المدنية، خارج التخصص	01		

المبيان رقم (5): يوضح رأي الأساتذة المدرسين حول استخدام طرق التدريس التقليدية



يتضح من خلال المبيان، أن نسبة (63%) من عينة الأساتذة المدرسين يعارضون على استخدام طرق التدريس التقليدية بينما نجد أن نسبة (37%) يوافقون على ذلك، وهذا يحيلنا حسب المعطيات الواردة في المبيان أعلاه أن رأي الأساتذة المدرسين ينساق بشكل كبير حول استخدام الطرق الحديثة لتدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، والإبتعاد ما أمكن عن طرق التدريس التقليدية بإدخال أساليب وطرق تواكب التطور التربوي والبيداغوجي.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الوثيقي

الجدول رقم (7) : طبيعة التكوين الذي اجتازه أساتذة الفلسفة حول طرق تدريس الدرس الفلسفي

المجموع	النسبة التي تضم الفئة التي لم تتلقى التكوين	نسبة التكوين الإجمالية	مكان اجراء التكوين			عدد الأساتذة الذين استفادوا من التكوين في طرق التدريس
			تحت تأطير المفتشين التربويين	كلية علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة	
40	08	32	09	08	15	
100%	20%	80%	22.5%	20%	37.5%	النسبة المئوية

يتضح من خلا المعطيات الواردة في الجدول أن نسبة (80%) يصرحون بأنهم استفادوا من التكوين في طرق التدريس، وذلك بكل من المدارس العليا للأساتذة وكلية علوم التربية الرباط ومختلف الدورات التكوينية ذات الأنشطة التربوية التي يسهر على تنظيمها هيئة التفتيش، بينما هناك في المقابل نسبة (20 %) هم الذين يعترفون بأنهم لم يسبق لهم أن قاموا بتكوين في طرق تدريس الفلسفة وذلك يرجع إلى بعض الأسباب كما يوضح الجدول أعلاه.

بناء على المعطيات التي يوضحها الجدول يتبين أن هناك إمام كبير بالتكوين التربوي والبيداغوجي الخاص بتدريس الفلسفة لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي من قبل فئة عريضة من الباحثين الذين ربطوا تكوينهم بالمدارس العليا للأساتذة بنسبة (37.5%) من النسبة الإجمالية التي تقدر ب (80%) للذين خضعوا للتدريب النظرية والميدانية قبل الالتحاق بمهنة التدريس.

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

الجدول رقم (8) : طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في بناء الدرس الفلسفي حسب آراء المبحوثين

طرائق التدريس	موافق جدا	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإلقاء	7	22	4	5	2	40	2.33	0.071
	17.5%	55%	10%	12.5%	5%	100%		
المناقشة	28	11	0	0	0	40	1.28	0.456
	70%	27%	0	0	0	97.5%		
على شكل المشكلات	22	11	1	00	1	35	1.49	0.818
	55%	27.5%	2.5%	0%	2.5%	87.5%		
طريقة المشروع	10	14	8	0	1	33	2.03	0.918
	25%	35%	20%		2.5%	82.5%		
التعليم المبرمج	03	06	13	03	02	27	2.81	1.039
	7.5%	15%	32.5%	7.5%	5%	67.5%		
استخدام الحاسوب	9	17	5	1	03	35	2.20	1.132
	22.5%	42.5%	12.5%	2.5%	7.5%	87.5%		
التعليم التعاوني	7	14	9	0	1	31	2.16	0.898
	17.5%	35.5%	22.5%	0	2.5%	77.5%		
المحاضرة	05	13	02	12	03	35		

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

1.278	2.86	87.5%	7.5%	30%	5%	32.5%	12.5%	
-------	------	-------	------	-----	----	-------	-------	--

نلاحظ من خلال الجدول، أن نسبة (70%) من أفراد العينة أكدوا أنهم موافقون جدا على استخدام طريقة المناقشة في تقديم الدرس الفلسفي، لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي آداب، وتليها استخدام طريقة حل المشكلات بنسبة (55%) بصيغة موافق جدا، بينما تحتل طريقة استخدام الحاسوب نسبة (22%) من داخل العينة المدروسة واستخدام التقنيات الحديثة المتمثلة في طريقة استخدام الحاسوب.

نجد حسب المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أن هناك تفاوت بين درجة استخدام طرق التدريس حسب رأي كل مبحوث، لكن نجد طريقة المناقشة تحتل الدرجة الأولى بين اختيارات المبحوثين إلى جانب توظيف طريقة حل المشكلات.

الجدول رقم (9) : أهم الصعوبات التي يواجهها مدرسي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي

التأهيلي

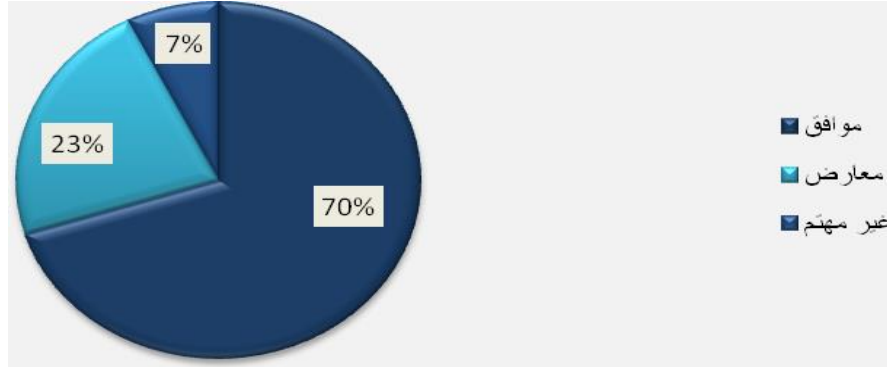
المجموع	لا أوافق بشدة	موافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	الصعوبات
38	0	2	6	02	28	ضعف قدرات ومعارف التلاميذ
25	01	02	06	06	10	إدماج المقررات الدراسية
34	0	0	03	01	31	عدم كفاية الحيز الزمني
29	01	00	06	06	16	ضعف البرامج التكوينية للأساتذة

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

32	01	02	04	07	18	ندرة الوسائل الديداكتيكية
35	01	03	04	06	21	عدم توفر الفضاء الملائم

نستنتج من خلال المعطيات التي يتضمنها الجدول، أن الفئة الغالبة من المبحوثين ترجع أهم الصعوبات التي كانت تعترضهم أثناء تدريس الفلسفة، تعود بالأساس إلى ضعف قدرات ومعارف التلاميذ وتقدر هذه الفئة بـ (28) من العينة الإجمالية التي تضم (40) مبحوث، ويليها عدم كفاية الحيز الزمني المخصص لإجراء الدرس الفلسفي معية التلاميذ وتقدر بـ (31) ونجد 21 من أفراد العينة يرجعون الصعوبات التي تتخللهم أثناء التدريس، إلى عدم توفر الفضاء الملائم بكل المعدات والوسائل الديداكتيكية لبناء وتفعيل الدرس الفلسفي ثم هناك في المقابل ضعف البرامج التكوينية لمدرسي الفلسفة هي كذلك من بين الصعوبات التي يجب تجاوزها كما أكد ذلك 16 مبحوث من أفراد العينة.

المبيان رقم (6): يوضح مدى إمكانية إخضاع الدرس أو عدم إخضاعه للشق البيداغوجي والتربوي



يتضح من خلال المبيان أن نسبة (70%) من الأساتذة المدرسين صرحوا بموافقتهم على إخضاع الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي للشق البيداغوجي، وفي المقابل هناك فئة تعارض هذا الطرح تقدر بنسبة (23%) من المبحوثين ومن خلال هذه المعطيات يتبين أن نسبة الموافقة على استخدام بيداغوجيا الفلسفة والعمل بها خلال التدريس كانت حاضرة لقوة وهذا يعطي نظرة شمولية عن أهمية الجانب البيداغوجي والتربوي في تحسين طرق تدريس الفلسفة.

2- آراء الأساتذة حول أهم المقترحات التطويرية الواجب اعتمادها لتحسين طرق تدريس الفلسفة

من أهم المقترحات التطويرية التي تلاحظ هيئة المفتشين أنها مناسبة بالارتقاء بتدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي وخاصة الثانية باك لوريا نجد:

- توفير خزانة مدرسية، تضم الكتب والأرشيفات التي تخص مادة الفلسفة وتساعد التلاميذ على التكوين الذاتي.
- التخفيض من عدد التلاميذ داخل الفصل.
- توفير الحيز الزمني الكافي لبناء وتفعيل الدرس الفلسفي.

طرق تدريس درس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنةً تشخيصيةً تقويميةً، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

- تقليص عدد الدروس التي تتضمنها المقررات الدراسية الخاصة بمادة الفلسفة.
- إذماج التكوينات الحديثة في درس الفلسفي والمتمثلة في إدخال برامج إلكترونية وطرق فعالة في التدريس.
- القيام بالتكوين المستمر للأساتذة، في ما يخص الشق البيداغوجي والتربوي وهذا أكد عليه الكثير من المبحوثين.
- تحفيز التلاميذ على القيام بعروض تفصح عن غموض الإشكال الفلسفي الذي لازال يشكل حيرة للتلاميذ.
- عصرنة أشكال التقويم وذلك بالاهتمام أكثر بالاختبار الشفوي.
- تخصيص ساعات إضافية للعمل التطبيقي وتوفير الوسط التربوي الملائم لذلك.
- الرفع من فعاليات التكوين المتبادل بين المدرسين وذلك من خلال اللقاءات التربوية من داخل المؤسسة وخارجها.

خلاصة

لقد خلص البحث في نهاية شقه التطبيقي، من هذه الدراسة إلى جانب المعالجة الإحصائية وتفرغ معطياتها، لإجابات أفراد العينة التي يمثلها أساتذة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي التابعين لنيابة سلا، والمفتشين المتدربين بمركز تكوين المفتشين الرباط، بقسم الفلسفة، إلى أن هناك نوع من التداخل والتقاطع بين أساتذة الفلسفة والمفتشين المتدربين في ما يخص تصوراتهم حول طرق تدريس هذه المادة بالسلك الثانوي التأهيلي القائمة على طريقة المناقشة التي تعد من أهم الطرق التي ينبغي استخدامها عند تدريس الفلسفة للمتعلمين إلى جانب حث المبحوثين على ضرورة استخدام التقنيات الحديثة في بناء درس الفلسفي، ثم نجد هناك تصورات تصب حول محدودية التعامل بالطرائق الميدانية والبحثية والإشكالية التي تبقى في أسفل الترتيب من حيث درجة التطبيق، وفي تدريس مواضيع الفلسفة بمختلف أشكالها.

إلى جانب ذلك خلصت الدراسة الميدانية إلى تقاطع في وجهات نظر أفراد العينة التي تؤكد على أن هناك جملة من الصعوبات والمعيقات، لكونها تحد من فعالية التدريس بطرق فعالة تساهم في تدريس مادة الفلسفة على مستوى العمل الميداني والبحث العلمي، وقد أعطى المبحوثين عدد من المقترحات التي يمكن أن تساهم في سد بعض الثغرات والصعوبات، والتمكن من الرقي بتدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وذلك بتفعيل وأجراً كل التوصيات والمبادئ التي تنادي بها

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

المستجدات والمتعلقة بمناهج وطرق تدريس هذه المادة وقد انصب تركيز جل الباحثين حول الأمور التي تتعلق بدوافع التغيير والدعوة المعنوية وتوفير المؤهلات العلمية وإعادة النظر في البرامج التربوية وأنواع التقويم الخاصة بمادة الفلسفة.

وخلاصة لما سبق فقد كانت مختلف المقترحات، والتصورات التي تقدم بها أفراد العينة، لها علاقة بالجوانب البيداغوجية والإيستمولوجية التي ينبغي تفعيلها بغية تجويد طرق تدريس الفلسفة لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي.

الفصل الرابع

مقترحات وتوصيات البحث

تقديم

المبحث الأول : الاستجاب السقراطي وطرق التدريس عند السفسطائيين

المطلب الأول: الطرق الاستجابية في تدريس الفلسفة

المطلب الثاني: الحركة السفسطائية وطرق تدريس الفلسفة

المبحث الثاني : متطلبات طرائق التدريس في التربية الحديثة

المطلب الأول: طرق التدريس في المنظومة التقليدية

المطلب الثاني: أهمية طرق التدريس الحديثة ووظائفها

المبحث الثالث: التحليل النفسي ودوره في بناء طرق التدريس والتقنيات التعليمية

المطلب الأول: المهام التربوية لمدرسي الفلسفة

المطلب الثاني: مناقشة نتائج البحث على ضوء الفرضيات

المبحث الرابع: طرق التدريس الحديثة (مقترحات تطويرية)

- طريقة حل المشكلات:

- طريقة المشروع .

- طريقة التدريس الجمعي.

- طريقة المحادثة الجماعية.

- طريقة التدريس الفردي.

خلاصة

خاتمة البحث

التوصيات

مقدمة

لقد تبين لنا خلال تحليلنا لمواقف مدرسي ومفتشي الفلسفة، بالتعليم الثانوي التأهيلي، أن هناك ثلاثة مواقف متباينة حول علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا؛ فهناك موقف يلح على ضرورة انفصال الفلسفة واستقلالها عن البيداغوجيا؛ بدعوى أن هذه المادة لها بيداغوجية خاصة بها، وفي المقابل هناك موقف يدافع على ضرورة إخضاع الدرس الفلسفي المدرسي إلى مقاربات بيداغوجية وطرق التدريس بخطى ديداكتيكية، ثم نجد موقفاً توفيقياً بين الموقفين يؤكد من جهة أن الفلسفة بشكل عام متعالية عن علوم التربية لكونها تدعو إلى تجاوز كل ما هو ثابت، ومن جهة أخرى يدافع أصحاب هذا الموقف إلى انفتاح الدرس الفلسفي على النظريات التربوية التي تراعي الجانب البيداغوجي والديداكتيكي، وفي الآن ذاته ينبغي على مدرسي الفلسفة الحرص على الطبيعة النقدية والمساءلة الحرة الخاصة بالمعارف الفلسفية المدرسة وعدم إقحام المادة في التنميط والاختزال.

انطلاقاً من مختلف هذه المواقف المتعلقة بتدريس الفلسفة وربطها بالجانب البيداغوجي والتربوي، ارتأينا أن نوجه المسار العام لهذا الفصل الأخير وفق السياق العام للبحث وذلك عبر تحديد بعض المتطلبات الضرورية توفرها لدى مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة، والتي لا تخرج عن التربية الحديثة لكون هذه الأخيرة تدعو في سياقها النظري إلى تجاوز كل أشكال واستراتيجيات وطرق التدريس، لكونها تميل إلى الاختزال والتقنين والتنميط في بناء الدرس الفلسفي لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي، وهذا ما جعلنا نعرض من جديد بعض طرق تدريس الفلسفة؛ التقليدية والحديثة، لكن هذه المرة سنحاول توضيح بعض الخطوات الإجرائية التي قد يستند إليها مدرسو الفلسفة كمقترحات تطويرية أثناء التدريس، وهذا لا يتمكن منه أي مدرس إلا بفعل معرفة متطلبات وغايات وأهداف، بل والمراحل الواجب إحترامها خلال استخدام طريقة التدريس دون غيرها .

تبقى جل هذه المتطلبات الخاصة بطرق تدريس الدرس الفلسفي ناقصة، إن لم تخرج عن شقها النظري وتستمد مناهج التدريس في شموليتها، بل وتمتج جل معطياتها التي تضع في طياتها اقتراحات وحلول على شكل كتب أو مقالات، أو محاضرات وعروض... تربوية تضع كل مدرس لهذه المادة أمام المستجدات التربوية والعلمية الخاصة بتطوير طرق التدريس بصفة عامة، والدرس الفلسفي بصفة خاصة، ولهذا حاولنا من خلال المبحث الأخير لهذا الفصل الوقوف عند أهم هذه المقترحات التطويرية لوضع كل المهتمين بطرق التدريس أمام بعض النماذج الغربية التي عرفت تطورا فعالا في تدريس الفلسفة وأصبحت بمثابة نماذج عالمية راقية يحتذى بها داخل المنظومة التعليمية الراهنة.

المبحث الأول: الاستجواب السقراطي وطرق التدريس عند السوفسطائيين

المطلب الأول: طرق التدريس الاستجوابية

- الطريقة الاستجوابية:

تعد الطريقة الاستجوابية المعتمدة غالباً على سؤال المدرس وأجوبة التلاميذ، وهي من أكثر الطرق التربوية في فصولنا الدراسية، مثلاً يتوق أغلب المتعلمين إلى تحقيقه، ظناً منهم؛ أن الطريقة الاستجوابية تنبني على تصور جديد للمتعلم حول المعرفة المدرّسة، وهذه الطريقة تتخذ جدواها من "سقراط وأفلاطون".

1- الاستجواب السقراطي

يتحدث أفلاطون في حواراته عن الطريقة التي كان يعتمد عليها أستاذه سقراط للوصول إلى اكتشاف الحقيقة، وتتمثل أساساً في إلقاء الأسئلة على المتعلمين قصد توليد الحقائق من أفكارهم، ونجد في حوار "العبد مينون" نصاً كلاسيكياً حاول فيه سقراط عن طريق مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى العبد مينون، أن يجعل هذا الأخير يكتشف الأجوبة عن الأسئلة الموجهة له.

وفي هذا الإطار، يتبين أن الطريقة التوليدية التي كان ينهجها سقراط في دروسه، أي طريقة توليد الأفكار في ذهن المتعلم عن طريق الأسئلة التي تطرح عليه تعتمد بدورها على تصور فلسفي للإنسان والمعرفة.

2- الطريقة الاستجوابية عند "جان جاك روسو"

"إن من بين الأسس التربوية التي ينبغي استحضارها من قبل المدرس، العمل على تحفيز همة تلميذه للبحث، وأن يعينه على اكتشاف الحقائق بنفسه، وذلك بوضعه في الطريق الموصلة لذلك عوض إرغامه على إتباع خطاب المدرس بصفة سلبية، إن هذه الطريقة من شأنها أن ترغم

التلميذ على التعلم بنفسه، وعلى استعمال عقله لا عقل الآخرين، إذن الطريقة الاستجوابية في التاريخ التربوي تساعد كل من المدرس والمتعلم على تجنب سلبيات التعلم".³⁴

المطلب الثاني: الحركة السوفسطائية وطرق تدريس الفلسفة

برز السوفسطائيون في القرن الخامس قبل الميلاد، واعتبروا بحق آباء مهنة التدريس؛ فقد قاموا بنشر المعرفة والمعلومات عن طريق إلقاء الخطاب والمحاضرات. وكانوا يهدفون إلى تعليم الناشئة فن الخطابة لأجل إعدادهم للحياة السياسية والعملية بشكل خاص ومتطلبات الحياة العملية المتغيرة والمعقدة بشكل عام.³⁵

نستنتج أن طرق تدريس الفلسفة بالنسبة للسوفسطائيين تقوم على :

- أ- وضع الهدف العام للتعلم مع إعداد المتعلم للحياة السياسية خاصة؛
- ب- الهدف الخاص يتضح من خلال، تعليم الناشئة فن الخطاب.

وهكذا يتضح أن طرق التدريس وتلقين المعارف لدى السوفسطائيين، تتجه نحو تحقيق جملة من الأهداف ذات المعايير التي ينبني عليها تيارهم، والتي تتأسس عامة على تمكين وتزويد المتعلمين بقدرات ومعارف ومهارات، بل وكفاية التواصل وإقناع الآخر بصحة ما يقولون وهذا ليس أمراً هيئنا بقدر ما يتطلب مجهوداً جباراً، ولهذا نجدهم اهتموا أساساً بالذات الإنسانية بعيداً عن المعرفة المجردة.

وتمر مراحل الدرس في التمكن من إجابة المدرس عن الأسئلة التي تلقى عليه من قبل التلاميذ، وهذا الاستجواب مع التلاميذ بجنهم من انعدام الفهم الذي غالباً ما يرافق الدروس الملقاة بالطريقة التلقينية، ذلك أن المدرس الذي يكتفي بتلقين المعارف لا يعرف جيداً أن تلاميذه فهموا

³⁴ جان جاك روسو في كتابه (إميل في التربية ص 242) عن الدكتور، شبشوب أحمد كتاب " مدخل إلى الديدكتيك (الديدكتيك العامة) مرجع سابق ص(62).

محمد بن الحسن الزهراوي " بنية الدرس في مادة الفلسفة "إستقصاء تركيب سلسلة نسق الإرتقاء بتدريس مادة الفلسفة (ط، 2011) إفريقيا الشرق.³⁵

الدرس أم لم يفهموه، وبذلك فإن من خلال طرق التدريس الاستجوابية بالنسبة لمدرسي الفلسفة، يمكنهم ذلك من معرفة مدى فهم التلاميذ للدرس الفلسفي وما هي أهم الصعوبات التي لازالت عالقة بهم في الفهم والتحليل والمناقشة.

إذن من هذا المنظور يمكن القول أن الطرق الاستجوابية في تدريس الدرس الفلسفي تدخل في سياق الطرق النشيطة والفعالة، التي تهدف بالأساس إلى جعل المتعلم فاعلا أساسيا داخل الفصل، ومركز العملية التعليمية التعلمية، أما المدرس فيقتصر دوره على مساندة خطة التلاميذ، والحرس على السير المنطقي للدرس، وتشجيع حب الإطلاع لدى المتعلم وتوجيه البحث لبناء العملية التعليمية التعلمية بشكل متكامل.

من مقومات المدرس الفعّال، توجيه العمل نحو النشاط الفعلي للمتعلمين، لأن هذا النشاط المنطلق من مشاكل حقيقية هو الكفيل بدفع المتعلم إلى البحث والقيام بالعمليات الفكرية واليدوية اللازمة لارتقائه إلى مستوى أحسن؛ وهذا ما يطمح أي عمل تربوي تحقيقه.

المبحث الثاني: متطلبات طرق التدريس في التربية الحديثة

المطلب الأول: طرق التدريس في المنظومة التقليدية³⁶

نقصد بالمنظومة التقليدية، مختلف الممارسات التربوية التي تجعل التربية عملية تعليمية، أي عملية تهدف إلى تمرير مجموعة من المعارف والقيم و الرموز إلى التلاميذ، وهنا يمكن تقسيم الطرائق التقليدية إلى العناصر التالية:

أ- الطرق التقليدية

✓ العمل التربوي:

تعتمد الطرق التقليدية أولاً على تصور مميز للعمل التربوي، فالتربية مثلاً قد تكون تهجيناً للمتعلم قصد جعله يتلاءم مع ملامح المجتمع الذي يريد أن ينحته، ويقول "جان كلود فيليو" في هذا الصدد "تعتمد التربية التقليدية على الفرضية القائلة بأن المجتمع ثابت وغير متطور، لذلك نراها تحاول تكوين أطفال قادرين، عند بلوغهم مرحلة الرشد، على التكيف مع قيم هذا المجتمع ومن هنا جاء لجوء التربية التقليدية، إلى تلقين التلاميذ مضامين جاهزة ومضبوطة بصفة مسبقة أي تلقين المتعلمين مجموعة من المعارف والقيم والرموز التي تعتقد أنها صالحة لجعل الفرد يتلاءم مع وسطه الاجتماعي الذي يعيش داخله".³⁷

التلاميذ:

إن التربية التقليدية يكون انعكاسها على التلميذ عندما يفترض من خلالها المدرس أن المتعلم صفحة بيضاء، وأن يأتي إلى الفصل بدون معارف سابقة وهذا ما يمرر سلوك التلقين الذي تقاربه الطرق التقليدية والذي يفرض على التلاميذ موقفاً سلبياً منفعلاً، وبهذا الشكل نجد أن الطرق التقليدية تجعل التلميذ يعتمد على ذاكرته في مختلف عمليات التعلم يقول "بالماد" في هذا الصدد "أن الأهمية التي تقترحها الطرق التقليدية في التدريس تتمثل في:

³⁶ الدكتور، شبشوب أحمد كتاب "مدخل إلى الديداكتيك (الديداكتيك العامة) سلسلة علم التربية منشورات

رسميصة الرباط، (ط، الأولى 1997) ص (57-58-59) بتصرف

³⁷ الدكتور، شبشوب أحمد كتاب "مدخل إلى الديداكتيك، نفس المرجع (ص58-59).

المراقبة التقليدية: وذلك بدعوة التلاميذ إلى إعادة ما لقنه المدرس، ودعوته لحفظ ما قام بشرحه وتوضيحه، هذا من ناحية و من ناحية أخرى، فإن الطرق التقليدية تنظم علاقة التلاميذ في الفصل على مبدأ المنافسة وهذه النزعة تولد للتلاميذ نزعة التملك والميل إلى التقليد.

المدرس:

يحظى المدرس في مختلف الطرق التقليدية بمكانة مميزة تجعل منه المصدر الوحيد للمعارف والقيم والرموز التي تلقن للتلميذ؛ أي أن التنظيم التقليدي للفصل يركز على سلطة المدرس العلمية والمعنوية، وتكون نظرتة إلى المتعلم نظرة على أنه كائننا منفعلا لا يتمتع بالملكات العقلية الضرورية لتركيز سلوكه، وهي وضعية تجعل المدرس المنظم الشرعي للأعمال والسلوكات داخل الفصل، وذلك اعتمادا على المنهاج المدرسي.³⁸

المطلب الثاني: أهمية طرق التدريس الحديثة ووظائفها.

إن أهمية طرق التدريس الحديثة، تتضح من خلال استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي ترمي إليه غايات وأهداف مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وهنا لا بد أن يأخذ المدرس بيد التلميذ من حيث المستوى الذي وصل إليه بغية تحقيق الهدف المنشود، ولكي يحقق هذا ينبغي عليه تنويع طرق التدريس وأساليب التبليغ التي يلم بها.³⁹

إذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة، لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة. ومن الأسباب التي جعلنا نعني بالطريقة في التدريس نجد:

أولاً؛ أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح ينبغي أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحداً، فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة¹.

³⁸ الدكتور، شبشوب أحمد كتاب " مدخل إلى الديداكتيك (الديداكتيك العامة) المرجع نفسه (ص59) بتصرف .

³⁹ - صالح عبد العزيز: في طرق التدريس، التربية الحديثة مادتها، مبادئها، وتطبيقاتها العلمية الجزء الثالث ط الرابعة دار المعارف بمصر (ص 199-200).

ثانياً؛ إن الطريقة الناجحة يجب أن تقدم على أساس علمي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه. ومن بين الأسس والمميزات التي يجب أن توفر في الطريقة الجيدة:

- 1- توضيح أهداف الدرس أمام التلاميذ؛
 - 2- رد الاعتبار للمحفزات و الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى العمل؛
 - 3- استغلال مظاهر نشاط التلاميذ وتكييفه مع موضوع الدرس؛
 - 4- من الضروري أن نبعث قدرة التلاميذ بالحكم على نتائج التعلم وتمكينهم من دراسة النتائج التي وصلوا إليها¹.
 - 5- إذا أردنا نجاحاً لطريقة التدريس المعتمدة من قبل المدرس؛ على هذه الطريقة أن تحرك الدافع الباطني للتلاميذ وأن يولد لديهم الاهتمام بالمادة المدرسة وهذا ما ينبغي على المدرس توضيحه وشرحه من خلال دروسه الفلسفية، وذلك ببذل الجهد الكافي من قبل التلاميذ، للفهم والتحليل والمناقشة وبناء الإشكالات الفلسفية، لهذا نجد أن هناك عدة طرق يمكن بها تحريك هذا الدافع من بينها:
- أولاً؛ تعريف التلميذ أهمية المادة المدرسة، وما الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، فمثلاً إذا تمكن التلميذ من رؤية العلاقة بين ما يدرسه في المدرسة وبين النجاح في بعض مظاهر النشاط خارج جدران المدرسة ذلك الذي يهدف المدرس إلى تحقيقه من أعماق نفسه.
- ثانياً؛ ينبغي على المدرس أن يجعل التلميذ يتمكن من السيطرة على المادة المدرسة، طالما كانت هذه المعلومات موصلة إلى الهدف المنشود.

ثالثاً؛ هناك طريقة أخرى لاستشارة الدوافع الباطنية، وذلك عن طريق عرض المشكلة المتوقعة، فتستعصي إذا كان الهدف المراد الوصول إليه هو تكوين اتجاه عقلي القائم على الإدراك والفهم.

رابعاً؛ تعرف العملية التعليمية التعلمية، طريقة ثالثة للحصول على الدوافع الذاتية وذلك عن طريق تبيان المدرس للتلميذ، بأن المادة التي يدرسها تمكنه من استخدام قدرات أخرى لديه، وبمعنى هذا أنه يجب على المدرس أن يطلع التلميذ ويمكنه من استخدام قدرات في مادته التي قد اكتسبها من مواد أخرى، كما يوضح له أيضاً أن القدرات الجديدة التي تتكون لديه يمكن أن تستغل في ميادين أخرى.⁴⁰

لهذا، من الضروري على المدرس أن يعي الأهداف والمادة، وينمي طريقته في بناء وعرض الدرس الفلسفي، حيث يجعل التلميذ يلتفت إلى القدرات المكتسبة من الميادين المختلفة التي يمكن ربط بعضها ببعض، واستغلالها بطريقة مفيدة من أجل بلوغ الهدف وتحقيق غاياته ومراميه.

وهنا نجد "هريارت" الذي قد وضع طريقة على أسس سيكولوجية لجأ من خلالها إلى تحديث استراتيجيات التعلم وذلك وفق أربع خطوات يقول بواسطتها يتمكن المدرس من سيردقة الدرس وهذه الخطوات الأربع هي كالتالي:⁴¹

أولاً: التمهيد والإعداد؛ وفي هذه الخطوة يبدأ المدرس درسه بحقائق يعتقد تماماً أنها معروفة لدى التلاميذ، وبعبارة أخرى يبدأ بمعان واضحة لدى التلميذ مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوفة عنده.

ثانياً: العرض؛ وفي هذه الخطوة يعرض المدرس حقائقه الجديدة التي يود أن يعلمها للتلاميذ.

ثالثاً: الربط؛ وقد تكون هذه المرحلة أهم الخطوات الأربع، فالمدرس فيها يتقدم بعقلية المتعلم إلى مقارنة الخطوتين السابقتين، وكلما تمكن المدرس من ربط الجديد بالقديم، ضمن عنصر التمثيل السيكولوجي.⁴²

⁴⁰ صالح عبد العزيز، المرجع نفسه (200-201) بتصرف.

⁴¹ صالح عبد العزيز، المرجع نفسه ص(204) بتصرف / نظرية هريارت السيكولوجية وليدة علم النفس الترابطي كانت تعرف باسم "نظرية الكتل التآلفة" ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الإنسان الحقائق القائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة عن صالح عبد العزيز، أنظر المرجع أسفله)

رابعاً: التطبيق؛ وفي هذه المرحلة من المحتمل أن يطلب المدرس من تلاميذه تطبيق ما سبق ذكره على مشاكل جديدة، فمرحلة التطبيق، إذن مرحلة يساعد المدرس من خلالها التلميذ على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقاً للقاعدة الجديدة أو للتعميم السابق فهمه.

لقد حث "هبرارت" بخطواته السابقة المدرس بوسيلة فعالة من وسائل العرض، كما أنه قد فكر في الطريقة التي بها يبعث في الدرس الحياة، وهو في ذلك قد أبرز عبقرية عظيمة، فقد بدأ من نفس البداية التي بدأ بها الفيلسوف الفرنسي "جان جاك روسو" و"بستالوتزي" فقد بدأ بميول المتعلمين و جذب انفعالاتهم يقول هذه العملية التربوية هي طريقة تحرك النشاط لتمام عملية التعليم والتعلم، والعادة السائدة لدى المدرسين أنهم يختبرون القدرات المعرفية وميول التلاميذ كي يتعلموا، ولكن "هبرارت" كان يعتقد أن العكس صحيح، فالتلاميذ لابد أن يتعلموا شيئاً حتى يتكون لديهم الحافز والرغبة حول تعلم أشياء أخرى، فالميل أو الاهتمام بعبارة أخرى هو الترابط الذي بواسطته تجذب الأفكار وتتيح عملية التمثيل العقلي.⁴³

المبحث الثالث: دور التحليل النفسي في بناء طرق التدريس والتقنيات التعليمية

دور التحليل النفسي في بناء طرق التدريس

إن الانعكاسات التربوية كما تؤكد الدراسات النفسية والتربوية، لا يمكن إدراك تجلياتها إلا من خلال المدى الطويل إذا أردنا الوقوف عند طرق التدريس التي حاول "جان بياجيه" الوقوف عندها والتي يمكن اختزالها في طريقتين :

الطريقة الأولى: " تتسم هذه الطريقة بعودة غير متوقعة إلى عوامل الفطرة والنضج الداخلي من عوامل فطرية نابعة من النضج الداخلي وقد أثر في ذلك اللغوي "تشومسكي chomsky" الذي

⁴² صالح عبد العزي ، مرجع سابق (ص 204) بتصرف .

⁴³ صالح عبد العزي ، مرجع سابق ص (205) بتصرف .

يؤمن رغم العمليات التبادلية والتقنية والوراثية جزئياً، فهناك نواة فطرية ثابتة تتمم التراكيب للإنطلاق بالكلام كعلاقة الناطق بالمنطوق التي نخلق علاقة إجتماعية أثناء التعلم".⁴⁴

الطريقة الثانية: تتخذ هذه الطريقة طبيعة نبوية لكن تختلف عن الطريقة الأولى بكونها تركز على البعد الفطري وعلاقته بالمكونات الداخلية للذات المتعلمة بمكوناتها الخارجية ومدى فعالية هذه المكونات مع الوسط الذي ينتمي إليه المتعلم، إذن من خلال هذه الطريقة ينبغي على المدرس، أثناء بناء الدرس بمعونة التلاميذ، استحضار كل المكونات النفسية وأثرها على البنية الخارجية التي تتمظهر على شكل سلوكيات.

المطلب الأول: المهام التربوية لدى مدرسي الفلسفة

تكمن أهمية هذه المهام في خلق وضعيات تدهش المتعلم وتحفزه، وتجعل من فعل التفكير الفلسفي فعلاً ضرورياً وليس مجرد مناقشة لقضايا مجردة تمثل مسار التفكير الفلسفي الذي عرف به تاريخ الفلسفة، أو جملة المشاكل التي لا يدركها سوى مدرس المادة من ناحية النشأة والرهانات التي تقوم عليها. ومن هنا يمكن أن ينحصر دور مدرسي الفلسفة عامة في إثارة الدهشة والتساؤل لدى التلاميذ، ويكون ذلك انطلاقاً من ربطهم بمعارف حية يجدون فيها إجابات عن الحيرة ومجمل الإشكالات والتساؤلات النابعة من حياتهم.

إذا كان مدرس الفلسفة يمثل وسيطاً بين الفيلسوف والمتعلم، فهذا يتضح من خلال ما يقوم به من تحويل ديداكتيكي للمعرفة الفلسفية وجعلها قابلة للتعلم، عن طريق تحويل الفلسفة من مستوى النصوص الفلسفية إلى مستوى الحياة الفعلية للمتعلم، وذلك باعتماد الأمثلة وخلق وضعيات مشكلة، وتفجير النصوص وجعلها منفتحة على الحياة في كل أبعادها.

إذن الهدف المتوخى من كل هذا هو الرقي بطرق تدريس الدرس الفلسفي بمستوى السلك الثانوي التأهيلي، وذلك بنزع الطابع المجرد عن المعرفة الفلسفية، ونزع الغرابة التي يعيشها

غاستون ميلاربه، علم النفس التربوي، ترجمة رباب العابد، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

⁴⁴ والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، أبوضبي، ط 2009 ص (58) بتصرف .

الدرس الفلسفي بالنسبة للتلاميذ، وخلق دافعية ذاتية لديهم من أجل الاعتياد على مادة الفلسفة، كحاجة إنسانية ملحة وضرورية واحترام خصوصيتها الفكرية والمنهجية والمعرفية وهكذا فعلاقة الدرس الفلسفي بالحياة، تثير أهمية المعنى داخل فعل التعلم، فإذا لم يدرك التلميذ معنى ودلالات التعلمات، فإن دافعية التعلم تتضاءل لديه، ناهيك عن قدراته على التعلم الذاتي أو الإبداعي، فالذات المتعلمة تبحث دائما عن إجابات وفق الأسئلة المطروحة عندها والنابعة من انتظاراتها الخاصة.

إن مهمة مدرس الفلسفة يجب أن تكون منبثقة من الفلسفة نفسها، كما أنها مهمة مرتبطة بالاختيارات الأساسية⁴⁵. لتعليمها، وهذا يعني أنها مهمة لا تملأ قبل المؤسسة التعليمية، بالرغم مما تعرضه لدى المؤسسة من انضباط لزم الحصة الدراسية، والتزام بمواعيد لإنهاء الدروس، وإنجاز لأشكال التقويم المختلفة.

إن فضاء القسم منبر أساسي يمكن لمدرس الفلسفة أن يؤثر من خلاله في المجتمع، ولن يكون ذلك إلا بإخراج الدرس الفلسفي من مجرد تقنيات في خدمة المؤسسة، إلى درس مفعم بروح الفلسفة وقادر على تحويل الممارسة الفلسفية إلى ثقافة مدرسية ومجتمعية معممة، وتحقيق هذه المهمة مرتبط بالدور المحوري الذي يلعبه الاشتغال على النصوص في تدريس الفلسفة، فالنص الفلسفي يتيح إمكانية مهمة من شأنها أن تجعل الدرس الفلسفي فعالا، وذات تأثير إيجابي في شخصية المتعلم لأنه يسائل ذات المتعلم ويمده بقيم الحياة الفلسفية، ذلك أن النصوص الفلسفية تسمح للمتعلم بالتمرن على التفكير الفلسفي واكتساب آلياته الرئيسية، كما أنها تمكنه من وضع تمثلاته الاجتماعية أمام منظور نقدي، بحيث تسمح له بمراجعة التمثلات التي تلقاها عبر التربية عن طريق تعريضها للنقد والمساءلة وهكذا فالدرس الفلسفي يستطيع،

⁴⁵ - الشية محمد "قضايا في تدريس الفلسفة وفي الإنشاء الفلسفي" (ط الأولى 2015 نثر عالم الكتب الحديث لنشر

والتوزيع (ص 14-13) بتصرف.

اعتمادا على مقوماته، أن يمد الجسور بين المدرسة والحياة. وبالتالي يصبح بإمكان هذا الدرس أن يعيد تصور وإنتاج فكرة المدرسة وفق شروط الحياة ومتطلباتها⁴⁶.

المطلب الثاني: مناقشة نتائج البحث على ضوء الفرضيات

من خلال مناقشة نتائج البحث، في ضوء الفرضيات التي تم تمحيصها، تبين بالملاموس؛ أن جل مدرسي مادة الفلسفة الذين يقدرّون بنسبة (70%) من أفراد العينة الخاصة بأساتذة الفلسفة، لا زالوا يميلون بشكل كبير إلى حصر بنيات الدرس الفلسفي ضمن الطرق التقليدية، كـ (طريقة التلقين، طريقة المناقشة "الحوار"...) وهذا راجع بالأساس كما يصرّحون إلى عدة صعوبات وإكراهات بيداغوجية وديداكتيكية داخل الفصل وخارجه كما توضح ذلك مخرجات الدراسة الميدانية .

وفي محاولة منا للتحقق من صحة الفرضية التي كنا قد عرضنا من خلالها سابقا أن مدرسي الفلسفة لا يستخدمون الطرق الفعالة بالشكل المطلوب أثناء تدريسهم لمادة الفلسفة داخل الحقل التربوي، قد تبين لنا فعلا عبر نتائج الدراسة الميدانية أن ذلك راجع بالأساس إلى ضعف تلقي مدرسي الفلسفة للبرامج التكوينية الخاصة بمناهج واستراتيجيات وأساليب وطرق تدريس الفلسفة، ونخص بالذكر هنا الطرق الحديثة.

وبناء على نتائج الدراسة نفسها خلصنا إلى صحة الفرضية التي تقول بأن غموض العبارة وتعقيد المصطلح وتجزئ المنهجية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة كلها عوامل تحول دون نجاح طرق تدريس الدرس الفلسفي بشكل متكامل، ولهذا نجد فئة عريضة من مفتشي مادة الفلسفة انطلاقا من مخرجات الدراسة الميدانية يطالبون بإخضاع الدرس الفلسفي إلى الشق البيداغوجي والتربوي بنسبة تصل إلى (80%) من مجموع العينة، إذن في عدم مراعاة الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية الخاصة بمادة الفلسفة يرى كل من مفتشي ومدرسي الفلسفة، أن مدرسوا المادة غالبا ما يقعون في تجزئ مقومات المنهجية،

⁴⁶ - الشية محمد "المرجع نفسه".

المسطرة داخل الأطر المرجعية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي.

يمكن القول بعد مناقشة فرضيات البحث ومقارنتها مع نتائج الدراسة الميدانية، أنه ثم التحقق من صدق الفرضيات، انطلاقاً من المعطيات الكمية والنوعية المتعلقة بالشق التطبيقي لهذه الدراسة، لكن رغم اختلاف آراء كل من مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة حول طرق تدريس الدرس الفلسفي وربطه بالجانب البيداغوجي والديداكتيكي، إلا أن الفئة العريضة منهم تؤكد على ضرورة جعل كل من الدرس الفلسفي والأساليب البيداغوجية والديداكتيكية وحدة متكاملة لا تقبل التجزيء.

المبحث الرابع: طرق التدريس الحديثة (مقترحات تطويرية)

1- طريقة حل المشكلات

أهمية المشكلة في الحياة: يقول "أفريل" في كتابه "عناصر علم النفس التربوية" إن الحياة الجديدة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون مشاكل معناها نصف حياة، وهذا لا يمكن للفرد العيش بدون أن يواجه مشاكل،⁴⁷ فإذا كان حل المشاكل يشكل جزء هاماً من دستور هذه الحياة، أصبح من واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة تمكن أبناءها من حل المشاكل التي تعترضهم في المستقبل وفي حياتهم اليومية، وهذه الطريقة هي مميزة لأي جهد مبذول في عملية التفكير، وهذا ما يميزها عن الطرق التقليدية، وجميع العمليات التربوية تتطلب التفكير، أو تتطلب حل المشكلة، وأول ما يجب أن يبادر في ذلك المدرسين، هو كيف يمكن منع استخدام طريقة التفكير داخل جدران الفصل الذي سادت فيه الطرق التقليدية القديمة.

إن طريقة حل المشكلات تتطلب العمل المدرسي بشكل يمكننا من أن نقوم أمام عقل التلميذ مشكلة تتحداه، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل في المستوى العقلي.

⁴⁷ صالح عبد العزي ، مرجع سابق ص(206)) بتصرف .

وطريقة المشكلة قد يقوم بها فرد أو مجموعة، وفي حالة ما تقوم بها جماعة من التلاميذ يجب أن تؤكد ضرورة التعاون، وتحمل المسؤولية، فعن طريق المناقشات يمكن تحديد المادة وترجمتها والوصول بها إلى نتائج، قد يتمكن الأفراد من العمل مستقلين عن بعضهم في حل المشكلة، ويمكنهم من خلال ذلك الحصول على نتائجهم الفردية بتوجيه من المدرس.

وأخيرا، نلاحظ أن "جون ديوي" قد اهتم اهتماما بالغا بطريقة المشكلة من الناحية الإجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حي اجتماعي، رأى أنها تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقلة إذا كانت نفسها مجتمعا مصغرا يسوده التعاون فقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التي تربط المدرسة بالبيت والمجتمع ككل.⁴⁸

2- طريقة المشروع

"إن فكرة المشروع لم تكن من مبتكرات "كلياترك"، بل كانت مستخدمة في تدريس المناهج الزراعية، فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا في مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل، فالمشروع في حد ذاته مشكلة من المشاكل التي تكون في وضعها الطبيعي للعمل وتبدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على هذه المشكلة"⁴⁹.

يوفق "كلياترك" بين الطريقة القديمة وبين الطريقة الحديثة، ويصل إلى أن التعلم لا يحدث منفردا فهناك ما يطلق عليه إسم التعلم المصاحب، فإذا كان تلميذ يتعلم الحساب فإنه يتكون لديه في نفس الوقت الميل أو الابتعاد عن هذه المادة وبالميل تتكون عنده عادات أو مواقف أو اتجاهات نحو تلك المادة وغيرها"⁵⁰.

3- طريقة التدريس الجمعي (التعليم التعاوني)

⁴⁸ المرجع نفسه (ص58).

⁴⁹ صالح عبد العزي ، مرجع سابق ص (215) بتصرف .

⁵⁰ صالح عبد العزي ، مرجع سابق ص (216) بتصرف .

تقصد بطريقة التدريس الجمعي ذلك "النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد والجماعة ومثل هذا التعريف يشمل التعليم في الفصل ومظاهر النشاط الفردي التي يساهم فيها جميع التلاميذ، ويهدفون إلى غاية واحدة؛ وبعبارة أخرى يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة، بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة، فيتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها على أن المعنى سيزداد وضوحا كلما تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعي، ومن هذه المظاهر.⁵¹

فقد يتعاون كل من التلاميذ والمدرس في وضع الخطط التي بواسطتها يمكن الوصول إلى الأهداف المرسومة لو أن البعض قد لا يتفق على مساهمة التلاميذ في معرفة الأهداف النهائية؛ لأنهم ليسوا في حاجة إلى ذلك، إلا أننا نعتزف بأن التلاميذ لا بد أن تكون لديهم أفكار، واضحة عن الأهداف والطرق والوسائل التي تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المباشرة.

إن تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي، قد لا يتمكنون من فهم الأهداف المتوخاة من وراء قدرتهم على قراءة النص الفلسفي، أو تسليحهم بالقيم التي يتضمنها الخطاب الفلسفي، كل هذا يقوم بإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين، لكن من واجب المدرس كذلك أن يوضح لهم بأن القراءة ستمكنهم من حيث متابعة دراستهم والشعور بلذة الإطلاع، وتوسع الأفق العقلي لديهم وبعد سنحاول أن نوضح العوامل المتحكمة في التعليم الجمعي (التعليم التعاوني) وهي:

أولا التخطيط وتتطلب هذه المرحلة:

- 1- تحديد الأهداف؛
- 2- تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من الوصول إلى هذه الأهداف؛
- 3- تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية؛
- 4- تقويم الطريقة ومعرفة أثرها في التلاميذ؛

⁵¹ المرجع نفسه (ص 59) .

5- إشراك كل من المدرس والتلاميذ في إجراء عملية التنظيم بحيث يتحقق تنفيذ التخطيط، فمهمة المدرس هي التفكير في تنظيم العمل اليومي الذي يتناسب وقدرة التلاميذ، أما مهمة التلاميذ تكمن في شد الانتباه والتتبع مع المدرس أثناء شرح الدرس، والتفكير فيما يحتاجون إليه في المستقبل القريب وتنظيم عملية الحصول على المعرفة، فينظم التلاميذ أنفسهم بحيث يتمكنون من استخدام الكتب والأدوات الدراسية.

ثانياً؛ التعاون بين تلاميذ الفصل إستراتيجية للوصول إلى الحقائق العملية.

ثالثاً؛ ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجاتهم.⁵²

إن رسم مثل هذه الخطة أو التخطيط يتطلب؛ تعاون المدرس مع التلاميذ، كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة، أو لتدسيق معرض أو مثل هذا النوع من العمل بمختلف الأنواع السابقة، إذا أنه يتطلب مجموعة من المهارات الواجب توفرها في التلاميذ.

إن اختلاف قدرات التلاميذ لابد أن يكون في الحسبان فإذا كان الموقف يستدعي أن يقوم أحد التلاميذ بتمثيله فيجب أن يختار المدرس من بينهم من يمكنه القيام بإلقاء قصة معينة أو تمثيلها على أحسن وجه، وهذا يتطلب من المدرس إعطاء الفرصة لجميع التلاميذ للمساهمة في هذا العمل بغية تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتشجيعهم على التعلم الجماعي.

إذا كان التنظيم عنصراً هاماً من عناصر التعليم فأهميته إنما تكون أعظم في التعليم الجماعي، وهذا لا ينطبق على المدرسين فحسب، ولكنه على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة وأخيراً يوضح المدرس تقدير عمل تلامذته، وكيف تمكن من الوصول بمعيتهم إلى الأهداف التي وضعها كخطة لبناء الدرس .

يتطلب التعليم الجماعي من المدرس الوقت والمجهود وبعض الصعوبات الفردية، لكن رغم هذا كله على المدرس، تجاوز ذلك بمعية تلامذته لبلوغ أهداف خطة الدرس بنجاح.

⁵² المرجع نفسه (ص 59).

4- طريقة المحادثة الجماعية (طريقة المناقشة)

في هذه الطريقة يلجأ المدرس إلى تنظيم الفصل على شكل هيئة سياسية " كالبرلمان " بحيث يتيح لكل تلميذ فرصة المساهمة في النشاط، ولقد جعل هذا لكل تلميذ أهمية عظيمة وجعله يتشجع ويساهم بحرية في أنشطة التعلم التي تتخذ أساليب وإستراتيجيات متنوعة تسمح للتلاميذ بالمساهمة الفعالة في الدرس، ولهذا فطريقة اشتغال المدرس في هذه الحالة تكون بالصيغة الجماعية، التي تولد للمتعلمين جو المنافسة وتقبل آراء الآخرين من المتعلمين كيفما كانت .

5- طريقة التدريس الفردي (طريقة التعلم الذاتي)

في مستهل هذا القرن الماضي تعرضت طريقة المحادثة الجماعية لبعض الانتقادات، لأنها كانت لا تتيح الفرصة لتحقيق الفروق الفردية بين التلاميذ، وفي طريقة التدريب الشفهي التي بدأها "بستالوتزي" وتتبعها "هريارت" كان المدرس يعرض الدرس أمام جميع التلاميذ، فكان هذا النمط في التدريس مضافاً إليه امتحانات آخر العام الدراسي أمراً غير مقبول أو مستساغ لدى بعض المربين، وعن طريق ما وصل إليه علماء النفس النتائج الخاصة بسمات الخصائص الفردية نجد بداية الاهتمام بالطرق الفردية في التعليم قد ظهرت في المدارس.⁵³

✓ مواطن القصور في هذه الطريقة

التلميذ من خلال هذه الطريقة لا يتمكن من التفرغ لأي عمل آخر، إلا بعد أن يفرغ من القيام بما تعهد به في تعاقد التربوي، كما تحولت الفصول إلى المعامل أو على شكل قاعات ومؤتمرات وينتقل المدرسون إلى مستشارين.

إن استجابة درس الفلسفة إلى التربية الفكرية المتوخاة منه تقتضي استلهاً طرق التفكير وأسلوب الكتابة كما ينهجها الفيلسوف، ومطابقة ديداكتيك الدرس الفلسفي لهما.⁵⁴

⁵³ صالح عبد العزي ، مرجع سابق (ص 222) بتصرف .

⁵⁴ - المرجع نفسه .

إن من بين الأهداف التي ينبغي أن يراهن عليها مدرسو الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، هي أن طرق تدريس الفلسفة يجب أن تتخذ بعد التفكير المنطقي، والسعي وراء تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم ونقله من التفكير النقدي، إلى إكتساب مهارات الطرح الإشكالي واتخاذ المواقف وتقييم الأفكار والوقائع (ص5) ⁵⁵.

خلاصة:

يتضح من خلال أهم هذه المقترحات التطويرية التي تكشف عن خصائص وأساليب واستراتيجيات طرق التدريس التقليدية والحديثة، أن طرق التدريس لا يمكن أن تحقق نجاحا متكاملًا داخل العملية التعليمية التعلمية، إلا بمراعاة أهمية ومردودية هذه الطرق وتكيفها مع كل الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية التي تحيط بالمتعلمين، وفي المقابل من واجبات مدرسو الفلسفة وجل المهتمين بها فصل الأسلوب العام الذي يرتبط بحقل التدريس، وتدريس الفلسفة خاصة، لأن تدريس هذه المادة، بالمعنى المعاصر لكلمة " فلسفة "، لا يقصد إثبات حقائق معطاة وإنما ينبغي أن يتجه إلى تزويد المتعلم بالآلية التفكيرية التي يمارس بها الفيلسوف إنتاجه لمفاهيمه وأطروحاته واستدلالاته وحججه، بعبارة أخرى؛ إن طرق التدريس العالة هي التي توجه ذهن التلاميذ إلى البرهان الحجائي الذي يتضمنه الخطاب الفلسفي وتمكينهم من آلية تحليل ومناقشة ونقد الإشكالات الفلسفية التي تعترضهم أثناء التعلم .

⁵⁵ - المرجع نفسه .

خاتمة البحث

من بين الأسس التي حاولنا في هذا البحث التركيز عليها، موازنة مع الشروط الموضوعية والذاتية التي تتأسس عليها هذه الدراسة وفق مقارنة تربوية، تقويمية لواقع تدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، انطلاقاً من آراء مدرسي ومفتشي الفلسفة لطرق تدريس الدرس الفلسفي .

حاولنا من خلال هذا العمل تقديم استبيان للمبحوثين نهدف من خلاله معرفة آراء ومواقف كل من مدرسي ومفتشي مادة الفلسفة، حول أهم الإجراءات والتدابير التربوية الواجب اعتمادها للرفق بطرق تدريس الدرس الفلسفي.

ثم قمنا في مرحلة ثانية بتجميع معطيات البحث، الكمية والنوعية وتفرغها اعتماداً على المنهج الوصفي التحليلي، وبعد وصف وتفسير هذه النتائج تبين بالملامح أن جل مدرسي مادة الفلسفة لازالوا حبيسي الطرق التقليدية، ولكن على الرغم من ذلك؛ نرى أنهم يطمحون إلى استخدام الطرق الحديثة "الفعالة" في حالة تجاوز جل الصعوبات والمعوقات التربوية، التي تحول دون استخدام هذه الطرق،

أما آراء المفتشين المتدربين بمركز تكوين المفتشين الرباط، نجدهم يلحون بشكل كبير على الرفع من فعالية التكوين المستمر لأساتذة الفلسفة، وذلك باعتماد مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية حديثة تراعي كل مكونات العملية التعليمية التعلمية، إذا أردنا بالفعل تمكين التلاميذ من فهم وتحليل ومناقشة ونقد الإشكالات الفلسفية التي يتضمنها المقرر المدرسي.

إذا كان الإطار النظري، يرصد بالأساس مسار الدرس الفلسفي وطرق تدريسه بالمغرب، كمقاربة تاريخية بالأساس، هذا من أجل إعطاء نظرة شمولية عن طرق التدريس الخاصة بتدريس مادة الفلسفة، التي نراعي من خلالها أهم الاستراتيجيات والكفايات المستمدة من تجارب بعض الفلاسفة ك (أفلاطون – كانط – هيغل ...إلخ)

وكذلك بعض الباحثين في علوم التربية ك (غاستون ميالريه، بلوم، كالسو...إلخ) فقط من أجل معرفة المسار التاريخي الخاص بطرق وأساليب تدريس الفلسفة.

لقد حاولنا من خلال الفصل الثالث مناقشة نتائج البحث الميداني وذلك بذكر أهم ما توصلنا إليه من خلاصات ونتائج ثم عملنا انطلاقا من الدراسات التي اطلعنا عليها، ولم تكن إجابات كل المبحوثين سوى إجابات محصورة في حدود معينة تؤطرها أسئلة البحث وإخبار بصدق الفرضيات التي انطلقنا منها.

إن التواضع العلمي يفرض علينا الإقرار، إخلاصا لأخلاقيات البحث العلمي وما توصلنا إليه من نتائج وخلاصات ومقترحات تطويرية خلال هذا العمل المتواضع القابل للنقد من قبل جل الباحثين في إشكالات ومشكلات تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، ونتمنى انطلاقا من أهدافنا ومطامحنا العلمية البعيدة المدى أن نفتح بهذه الدراسة المتواضعة والمحدودة في الزمان والمكان، مشروع بيداغوجي حول بعض القضايا التربوية التي تهتم نظامنا التعليمي والتربوي عامة، وطرق تدريس الفلسفة خاصة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الميدانية واعتماداً على مناقشتها على ضوء العديد من الدراسات نقدم التوصيات التالية:

- ✓ إتاحة التواصل بين مدرسي ومفتشي الفلسفة، وتبادل الأفكار والتجارب فيما بينهم.
- ✓ طبع وتوزيع جل الوثائق ذات العناصر البيداغوجية (النصوص الفلسفية، المقالات...)، والمرجعيات الخاصة بتدريس الفلسفة التي من شأنها أن تساعد مدرسي الفلسفة وخاصة الجدد منهم في عملهم.
- ✓ تزويد التلاميذ بأدوات العمل الملائمة (ملفات، مقررات، نصوص لفلاسفة، ملخصات، مقالات...) التي لها علاقة بالمادة المدرسة.
- ✓ إعادة النظر في الجدولة الزمنية الخاصة بمادة الفلسفة، وتكييفها مع عدد مجزئات المقرر المعتمدة .
- ✓ التخفيف من الاكتظاظ الموجود في العديد من الفصول الدراسية.
- ✓ التفكير أكثر من قبل الباحثين الأكاديميين وكل الجهات التي تسهر على تنظيم المنظومة التربوية بالسلك الثانوي التأهيلي، في أهم الإصلاحات التربوية التي يجب اعتمادها كآليات أساسية لتجاوز كل التعثرات والصعوبات المنوطة بتدريس الفلسفة .
- ✓ ضرورة تكوين مدرسي الفلسفة، تكويناً بيداغوجياً وديداكتيكياً وكل من هو مقبل على تدريس الفلسفة، وذلك بإكسابهم مؤهلات ومهارات وقدرات للقيام بهذه المهمة باعتبارها ممارسة تربوية واعية وسليمة.
- ✓ الحفاظ على وحدة البرامج التعليمية، وتماسكها تماسكاً تربوياً بشكل منطقي.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب أنموذجاً - إبراهيم الويثقي

✓ تزويد الفصول الدراسية بوسائل وتقنيات حديثة ك (الحاسوب، السبورة التفاعلية، المسلاط الضوئي...).

✓ على مدرسي الفلسفة، تعزيز مكاسب التحليل والنقد، والشك المنظم، مع صياغة الأسئلة الملائمة لدى المتلقي، وتمكينه من إمتلاك الحس النقدي والتحلي بقيمة التسامح واحترام الآخرين.

كل هذه الوسائل يستطيع بواسطتها المدرس مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ أثناء التعلم، وهذا يساعده على استنباط أحسن طرق التدريس التي يجب عليه استخدامها لتجاوز كل الصعوبات والتعثرات التي يعرفها التلاميذ خلال التعلم.

ببليوغرافيا البحث

المراجع المعتمدة باللغة العربية :

• كتب

- 1- الدكتور السليمان العربي المعين في التربية (مراجع للإمتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية (...).
- 2- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ، التوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (نونبر 2007).
- 3- معجم علوم التربية ، غريب عبد الكريم ومن معه ص 102 ، المعجم الموسوعي الدكتور أوزي أحمد .
- 4- محمد فاوبار، المدرسة والمجتمع وإشكالية لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2011 .
- 5- الصدوقي محمد ، المفيد في التربية (تثقيف ، تكوين التيرئ للإمتحانات والمباريات المهنية).
- 6- مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب حوار الفلسفة والبيداغوجيا تأليف عز الدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، الطبعة 2002 .
- 7- دومنيك لوكور، ترجمة محمد هشام كتاب: في ماتفيد الفلسفة إذن؟ من علوم الطبيعة إلى العلوم السياسية ، دار النشر إفريقيا الشرق ، الطبعة 2011.
- 8- إجتماع الخبراء " مراكش المملكة المغربية 6/ 9 يوليو 1987 ثم جمع هذه المساهمات العلمية ضمن كتاب " تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي "مقالة للدكتور الوقيدي محمد بعنوان " وضعية تدريس الفلسفة بالمغرب " طبع الكتاب بمعونة الينسكو، الطبعة الأولى.
- 9- الدكتور قشيقش " مسائل فلسفية وديداكتيكية " مطبعة مرجان مكناس ، الطبعة الأولى 2009
- 10- الهروثي عبد الرحيم "بيداغوجيا الكفايات " طبعة يناير 2001 .
- 11- لزرق عزيز "أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها " (التبليغ، التفلسف، الكتابة) الطبعة الأولى 1997.
- 12- صالح عبد العزيز: في طرق التدريس، التربية الحديثة مادتها، مبادئها، وتطبيقاتها العلمية الجزء الثالث ط الرابعة دار المعارف بمصر .
- 13- الشية محمد "قضايا في تدريس الفلسفة وفي الإنشاء الفلسفي" (ط الأولى 2015 نثر عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع .

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باك لوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

14- غاستون ميالاريه ،علم النفس التربوي، ترجمة رباب العابد، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، أبوضبي، ط 2009 .

• المراجع المعتمدة باللغة الفرنسية :

1-E.Durkheim .1922 Education et sociologie/p69

2-Ben ELazmiaK ; allal ;(2002) : *Stratégies D'apprentissage et Evaluaion du Système D'enseignement (Cas de l'enseignement Secondaire Au Maroc)thèse du Doctorat détat en Sciences de léducation ;faculté des Sciences de l'éducation ;rabat*

• معاجم :

1- لسان العرب لابن منمنظور الطبعة الأولى (1) سنة 1990 دار بيروت.

• المجالات التربوية :

1- الإنتصار عبد المجيد ، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة السلسلة البيداغوجية (2) ط الأولى (1997) دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء..

2- الزيني، إبراهيم "هيغل"، " سلسلة عباقره صنعوا التاريخ الناشر كنوز النشر والتوزيع ، 2013 .

3- أحبادو ميلود " تحديد اهداف التربية " . مجلة الدراسات النفسية والتربوية. العدد الثاني .

4- الدكتور شبشوب أحمد " دفاتر في التربية "سلسلة علم التدريس (مدخل إلى الديدكتيك العام) منشورات رمسيس الرباط العدد 4 يونيو 1997 .

5- الدريج محمد "المعايير في التعليم "نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع ،الطبعة الأولى 2007.

6- الدريج محمد "الكفايات في التعليم، العدد 16، منشورات رمسيس أكتوبر 2000 .

7- محمد بن الحسن الزهراوي " بنية الدرس في مادة الفلسفة "إستقصاء تركيبى سلسلة نسق الإرتقاء بتدريس مادة الفلسفة (ط، 2011) إفريقيا الشرق.

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكالوريا آداب أنموذجا -..... إبراهيم الويثقي

• أطاريح جامعية :

- 1- بريزي عبد الله ، تدريس الفلسفة بالكفايات وأثارها على تعلم التفكير النقدي ، المستوى الثانية باكالوريا نموذجا، بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، بإشراف الدكتور علال بن العزيمة جامعة محمد الخامس السويسي كلية علوم التربية الرباط ، (2010-2011).
- 2- شاهين عبد الحميد " إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجية التعلم وأنماط التعلم: الدبلوم الخاص في التربية "مناهج وطرق التدريس " (2010-2011م) جامعة الإسكندرية كلية التربية بدمهور .

• المواقع الإلكترونية :

✓ (منتديات الحكمة التعليمية ، بتصرف)

✓ <http://tercha.forumalgerie.net/t3767-topic#ixzz405d5D5Rj>.

1- فهرس الجداول والمبيانات، الخاص بعينة المفتشين

• فهرس الجداول .

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	68
2	توزيع المبحوثين حسب التخصص	69
3	توزيع المبحوثين حسب عدد سنوات تدريس الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي	70
4	فئة المبحوثين الذين سبق لهم أن تلقوا تكوينا بيداغوجيا وتربويا في طرائق تدريس الفلسفة.	72
5	توزيع المبحوثين حسب الشواهد الأكاديمية المحصل عليها	73
6	توزيع المبحوثين حسب درجة سلم المهنة	75
7	أهم طرائق التدريس التي يمكن الاستعانة بها لبناء الدرس الفلسفي	76
8	طرائق التدريس الفعالة آراء الدرس التي ينبغي الاعتماد عليها كإستراتيجيات واضحة لنجاح أهداف الدرس الفلسفي.	78

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب نموذجاً - إبراهيم الويثقي

80	الصعوبات التي كان يواجهها "المفتشون المتدربون" عند تدريس مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي	9
----	---	---

● فهرس المبيانات :

رقم المبيان	عنوان المبيان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	68
2	توزيع المبحوثين حسب التخصص بسلك الإجازة	69
3	توزيع المبحوثين حسب الشواهد الأكاديمية المحصل عليها	74
4	توزيع المبحوثين حسب درجة سلم المهنة	75
5	موقف هيئة التفتيش من اعتماد الطرق التقليدية خلال تدريس الدرس الفلسفي.	82
6	إمكانية إخضاع الدرس أو عدم إخضاعه للشق البيداغوجي والتربوي	83

2 - فهرس الجداول والمبيانات، الخاص بعينة أساتذة الفلسفة.

- فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	85
2	توزيع عدد الأساتذة حسب التخصص "بسلك الإجازة"	86
3	توزيع المبحوثين حسب الشواهد المحصل عليها.	87
4	توزيع المبحوثين حسب درجة سلم المهنة	72
5	توزيع المبحوثين، حسب عدد السنوات التي قضوها في تدريس مادة الفلسفة	90
6	المبحوثين الذين سبق لهم أن تلقوا التكوين البيداغوجي في طرق تدريس الفلسفة.	93
7	طبيعة التكوين الذي اجتازه أساتذة الفلسفة حول طرق تدريس الدرس الفلسفي	94
8	طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في بناء الدرس الفلسفي	95

طرق تدريس الدرس الفلسفي، بالسلك الثانوي التأهيلي مقارنة تشخيصية تقويمية، لأساتذة ومفتشي مادة الفلسفة-الثانية باكوريا آداب أنموذجا - إبراهيم الوثيقي

	حسب آراء المبحوثين.	
96	أهم الصعوبات التي يواجهها مدرسي مادة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي.	9

- فهرس المبيانات :

الصفحة	عنوان المبيان	رقم المبيان
85	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	1
87	نسبة توزيع عدد الأساتذة حسب التخصص "بسلك الإجازة"	2
88	نسبة توزيع المبحوثين حسب الشواهد المحصل عليها	3
92	توزيع المبحوثين، حسب عدد السنوات التي قضوها في تدريس مادة الفلسفة	4
93	آراء الأساتذة المدرسين حول استخدام طرق التدريس التقليدية	5
98	مدى إمكانية إخضاع الدرس أو عدم إخضاعه للشق البيداغوجي والتربوي	6



□ إصدار

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية
والسياسية والاقتصادية

برلين – ألمانيا

إن الآراء والأفكار التي يحملها المؤلف لا تحمّل بالضرورة وجهة نظر
المركز الديمقراطي العربي فمؤلف الكتاب يتحمل مسؤولية مضامينه.

□ الطبعة الأولى

2020