وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبوبكر بلقايد – تلمسان –

كلية العلوم الإنسانيّة و العلوم الاجتماعيّة

قسم العلوم الإنسانيّة

شعبة الفلسفة

دروس في تعليميّة الفلسفة 2

لطلبة الليسانس السنة الثّالثة - السّداسي السّادس-

عمل: الأستاذ غوزي مصطفى

1- الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات[1]:

لبيان هذا العنصر و بسطه، نستند على ما جاء في مقال كتبه أحد المهتمين بالديداكتيك الأستاذ ميشال توزي[2]، بعنوان استفهامي " مقاربة بالكفاءات[3] في الفلسفة؟" و نشره في مجلة: Rue Descartes ، و الصّادر سنة 2012. و قبل التّطرق إلى لبّ الموضوع، أدرك الأستاذ أنّه من غير الممكن إثارة موضوع تربوي، إلا بتعريج فالحديث عن الأسباب التي تجعل من هذا الموضوع أو غيره حتى، واقعا متحققا، و أعني بالأسباب، الأسباب السياسيّة حصرا، فالتّوجه نحو العمل على تنمية الكفاءات، هو توجه يقتضيه الظرف الراهن، توجه ذي دلالة يعكس تطور الأنظمة التربوية. و التي تقوم بمأسسة institutionnaliser، لهذه الكفاءات بالتدرج، و من النتائج بالغة الأهمية و التي تنج عن هذا التوجه، التأثير على صياغة المناهج، و طريقة تقويم المعلمين، بالإضافة إلى الطّريقة التّعامل مع التلاميذ.

و من تجليات تدخل السياسي في التّربوي، على الصّعيد الأوروبي تحديدا، يطلعنا ميشال توزي على ما قننه البرلمان الأوروبي، و مجلس الاتحاد الأوربي، من قوانين أو بالأحرى توصيات و تعليمات، تصب في إطار التّربية و التّكوين، توصيات و تعليمات من المتأمل أن تأخذ بها الدول المنتمية إلى الاتحاد الأوروبي. و من بين هذه الدول نذكر مملكة بلجيكا، و تحديدا الجزء الناطق باللغة الفرنسيّة منها، التي أصدرت مرسوما بتاريخ 24 –07-1997 حول الكفاءات، ينظم كيفية صياغة جميع المناهج، و المتضمن لتعريف الكفاءة:" مهارة تقوم على إبراز جملة مُنَظّمة من المعارف و الخبرات و المواقف التي تسمح

---

[1] - الفرق بين الكفاءة و الكفاية، هو أنّ الكفاية تدل على مستوى أداء أو عمل معين، و القدرة على تصريف أموره بدرجة معينة، فهي تتعلّق بالجانب الكيفي، فالكفاية و الكفاءة مستويان، أحدهما يمثل الحدّ الأدنى (الكفاية) و الأمر الآخر يمثل الحد الأعلى (الكفاءة) . المعلم الكفء :هو المعلم الذي تتطابق صفاته مع نموذج محدّد مسبقا، فيؤدي الأدوار المطلوبة و المتوقعة منه بكفاءة عالية. و تعرف الكفايات بأنّها : مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. أو مجموع الاتجاهات و أشكال الفهم و المهارت التي من شأنها أن تيسر للعملية تحقيق أهدافها العقلية و الوجدانية و النّفس-حركية. و عليه، يفهم الفرق بينهما، و من الناحية التربوية، على أنّ الكفاءة هي بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأنّ الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، و على ذلك يمكن القول أنّ الكفاية درجة دون الكفاءة، فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة. لذا، هناك من يُفضل استعمال مصطلح كفاية بدل الكفاءة في مجال التّربية. لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة و بالتّالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية، الأمر الذي ينجر عنه رسوبا مدرسيا. عن موقع إلكتروني " بيت " عن فارس الخليلي . و ما جاء أعلاه وارد في مقال للدكتور مزياني الوناس – جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –
على موقع شبكة الألوكة نقرأ : قل : الكفاية و لا تقل : الكفاءة . إذا أردت القدرة . أوّلا ترد الكفاءة في المعاجم بمعنى المماثلة ؛ لذا لا يصح استعمالها بمعنى القدرة على القيام بأعباء أمر ما. لكنها شاعت بمعنى الكفاء حديثا، و أقرها مجمع اللغة. و أجاز مجمع اللغة العربية المصري استعمال الكفاءة، و الكَفء لمعنى الكفاية ، و الكافي. و يشيع على ألسنة المعاصرين نحو قولهم : فلان كفء أو من أهل الكفاءة، على حين أنّ نصوص اللغة و المعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو كاف أو من أهل الكفاية، و ترى اللجنة أنّ معنى قول القائل: هو كفء، أو من أهل الكفاية أنّه يجانس العمل و يرتفع إلى مستواه . و لهذا ترى اللجنة أنّه لا مانع من استعمال الكفء حيث يستعمل الكافي: و الكفاءة تستعمل الكفاية. و اللجنة استخدمت المجاز في تسويغ المعنى الجديد.. ما يجعل البعض يعتبر هذا المسوغ ليس بالمسوغ القوي، فيرفضه ..

[2] - ديداكتيكي في الفلسفة فرنسي من مواليد 1945، أستاذ بجامعة بول فاليري بمدينة مونبليه، من كتبه " تعلّم التفلسف لتلاميذ الثانويات اليوم"

[3] " يكثر استخدام مفردة أَكِفَّاء – بكسر الكاف- للدلالة على معنى الجدارة و الاستحقاق و القدرة العالية، و هذا خطأ لغوي شائع، لا يستقيم المعنى و المعنى الحقيقي لهذه المفردة؛ لأنّ أَكِفَّاء جمع لكلمة كفيف و هو الضرير الذي لا يُبصر، و الصحيح أَكْفاء هي جمع كُفء كما ورد في معجم لسان العرب"

بتأدية بعض المهام"[4]. و المعروف عن مقاطعة الكيبيك الكنديّة، و كانتون جنيف، أنّهما متقدمان قانونيا في هذه المسألة. بالنسبة لدولة فرنسا، فمنذ شهر جويلية سنة 2006، و تطبيقا لمرسوم، أتيح للتلاميذ حيازة دفتر كفاءات، يصادق عليه مع نهاية الطور المتوسط. و صفوة القول، أنّ الفلسفة للتدبر من جهة، كمادة مدرسيّة، كبقية المواد حول المعايير الجديدة السائدة للكفاءة، و من جهة أخرى، بصفتها مسعى تدبري نقدي حول التّطورات المجتمعيّة و المدرسيّة، لأجل التّفكير في براديغم جديد، تحديدا في الفلسفة التربيّة. ليتساءل آخر المطاف، حول مشروعية المقاربة بالكفاءات في الفلسفة، من عدمها؟و هل بمقدور هذه المقاربة إثراء التفكير الديداكتيكي لهذه المادة؟ و هل لها جوانب إيجابية، بالنسبة للتلاميذ، و بالنسبة للمعلمين؟ و إن كانت مرغوب فيها، ما هي مخاطرها المحتملة، و كيف بالإمكان تحاشيها؟

كانت هذه هي التوطئة المقترحة من قبل الأستاذ ميشال لسؤال الكفاءة ضمن الأفق الفلسفي، في العنصر الأوّل يُخصصه إلى المسعى النّظري و التّطبيقي للمقاربة بالكفاءات، مستهلا، بسؤال دلالة كلمة كفاءة، ذاكرا تاريخ اعتمادها في العالمين، عالم التّكوين و عالم التّربية، و الذي يُعيّنه بالستينيات فيما يخصّ برامج التّكوين المهني، و في الثمانينيات من القرن المنصرم فيما يخصّ التّعليم الثانوي، تحديدا السنة الأولى، و لكن المثير للانتباه أنّ هذا المفهوم مازال محل جدل نقاش في ميدان البحث، خاصة إذا تعلّق الأمر بالعلوم التّربية. إنّ سؤال تعريف الكفاءة، سؤال مثير للجدل على صعيد علم النّفس المعرفة مثلا. فالبعض يتساءل عن مدى جدوى تقنينها، و إقحامها زمن كتابة المناهج أو البرامج، حيث يُقرن الفعل بالمضمون، لينتقل التساؤل حول استعمال الكفاءة داخل القسم. و باختصار، و على ضوء ما ذكر يُستخلص أنّ مفهوم الكفاءة، غير قار أو ثابت، لذا ينبغي أن نحذر متى استخدمناه، سواء كان الحذر معرفيا أو كان الحذر منهجيا.

من الناحية الفلسفية، يواجه مفهوم الكفاءة بمفهوم الخلقة hexis أو habitus و الذي يحيل إلى مجموعة من التّصرفات المستفادة اجتماعيا، و المهارات و طرق العمل، التي غالبا ما تتّخذ من المسلمات، و التي يتم الحصول عليها من خلال أنشطة و تجارب الحياة اليومية . و يعد مفهوم " الهابيتوس" من المفاهيم الرئيسية في فكر بورديو و يترجم في اللغة العربية بلفظ الخلقة أو السجيّة و التي تُوجّه السلوك، و هناك بعض المترجمين من يحتفظ باللفظ كما هو في اللغة الفرنسية و يكتبه بالحروف العربية. و لكن ما يلاحظه الأستاذ أنّ هذا المفهوم الفلسفي و الذي استخدمه أرسطو في مؤلفه الموسوم ب:" أخلاق نيكوماخوس"، يحيل إلى بعد أخلاقي إلى هذه الطبيعة الثانية، فأرسطو و من خلال هذا المؤلف يقترح علينا تصورا عاما لما تكون عليه الفضيلة، و التي تفترض ابتداء أن يكون الإنسان قد تحلى بملكات طبيعية، قصد إما العمل على تنمية خصال بعينه، أو اكتساب خصال أخلاقية أخرى، يتعلمها الإنسان بالتّعود و التّقليد، أي يأتي بهذه الأفعال رياضة، كما يحدث ذلك، في ميدان التّرياضة البدنية، ما يقتضي بذل الجهد و المثابرة و الإقدام، و نبذ الكسل و التهوان لأجل بلوغ المراد، و الخصال الحميدة تختلف تبعا للوضعيات و الاستعداد الذي تشترطه أو تحرّكه ، فكلّ وضع يستدعي استبصارا ، كيما تُدرك خصوصيته، فيأتي التّصرف حينئذ على نحو سليم، إذ لا يكفي أن يكون الهدف نبيلا، حتى تكون الأفعال حسنة؛ و أرسطو يُقر بتداخل هذه العوامل، و من ثم من غير الممكن أن يكون أحدها كافيا لوحده لترسيخ هذه العادة الحسنة، كما أنّ كل فضيلة تستدعي فضيلة أخرى أو تنميها ، لأنّ الإنسان قادر على تطوير ما لديه بالخلقة، بفعل الاكتساب و تعلم فضائل جديدة. بينما الهابيتوس عند بيار بورديو، فهو لاشعوري الطبيعة.

يبسط الأستاذ ميشال توزي بعض التعريفات للكفاءة لباحثين خَبُروا قضايا التّربية و التّعليم :

---

[4] - Michel Tozzi, Une approche par compétence en philosophie ? , Rue Descartes , 2012/1(n°73), p22.

أ- يذهب الباحث فيليب ميريو[5] Philippe Mérieu ، إلى أنّ الكفاءة: " إقران قسم من المشكلات المعينة بدقة، مع برنامج معالجة محدّد"[6]

ب – أمّا فيليب برنو[7] Philippe Perrenoud ، فيعرّفها على أنّها: قدرة فعل فعّالة تتصدى لجملة من الوضعيات، المتحكم بها، لامتلاكنا المعارف الضرورية و القدرة على حشدها بسهولة و في الوقت المناسب، لأجل تعيين و حل المشكلات الحقيقية"[8]

ج- مارك رومانفيل[9]، Marc Romainville يُعرّف الكفاءة على أنّها:" جملة ملتئمة و وظيفية من المهارات، مهارة عملية، و مهارة تواجد، و مهارة صيرورة، و التي تسمح بالتّصدي إلى فئة من الوضعيات، و التّكيف، و حل مشكلات، و تحقيق مشاريع".[10]

- و هناك من يعتبر الكفاءة مهارة الفعل، و التي تعود إلى حشد و تركيب فعّال لموارد متنوعة داخليّة و خارجيّة في إطار نسيج من الوضعيات[11]

- أنْ تكون كفؤ بحسب تصور الباحث فرانسوا ماري جيرار[12]، هو أن تكون قادرا على حشد موارد أكيدة بطريقة فعّالة، متى وجدت نفسك أمام وضعيات تتطلّب حلّ مشكلات و تأدية بعض المهام.

و على ضوء ما تقدم، فإنّ الكفاءة هي ذكاء وضعيات، و من ثمة فإنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة سوسيو-بنائية، ما يعني اعتبار نشاط التّلميذ أساسي لأجل التّعلم، تحديدا عندما يتعلّق الأمر بإعادة استثمار المعارف.

و بعد هذا التقديم لمصطلح الكفاءة، و قد ضبط من قبل مهتمين بالموضوع، ينتقل الأستاذ إلى مرحلة ثانية، و هي مرحلة تدبر أو تفكير حول المحتوى المعرفي لهذه التعريفات، المرحلة الأولى، مرحلة استيعاب، و تكوين زاد معرفي، و أوّل شيء يراه مهما، هو تقديم حوصلة جامعة، أو إبراز العناصر المشتركة بين جميع هذه التعريفات المقترحة: حيث يؤكد على أنّ ما نحتفظ به من هذه المقاربة – احتفاظ نعتبره تعريفا للذي سوف نختبره أثناء إثارتنا للتعلّم الفلسفي- هو أنّ الكفاءة، متى اتصف بها أحدهم، تمكّن من حشد بطريقة مدمجة الموارد الداخليّة و الخارجيّة لأجل إنجاز ضمن نشاطه نوع محدّد من المهام في وضعية

---

[5]- كاتب و رجل سياسي و باحث فرنسيّ، من مواليد سنة 1949، يشتغل بالقضايا التربوية، من كتبه l'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux

[6] - Michel Tozzi, Une approche par compétence en philosophie ? p 23.

[7] - عالم اجتماع ولد بسويسرا سنة 1944 من كتبه " المدرسة بين السلطة و الصّراع"

[8] -Ibid., p23.

[9] - أستاذ بجامعة نامير ببلجيكا، رئيس قسم التربية و التكنولوجيا، و رئيس مصلحة البيداغوجيا بالجامعة نفسها، حاصل على دكتوراه في علوم التّربية، و من كتبه :" فن التّعليم ".

[10] - Ibid., p23.

[11] - جاك ترديف، [أستاذ جامعي، مهتم بالقضايا البيداغوجية، تكوينه الأصلي علم النّفس العيادي – من غير يمارس هذا التّخصص - من كتبه " تطور الكفاءات"] من جامعة شاربروك، اقتباس من متن محاضرة ألقاها يوم 27 أفريل سنة 2006، بذات الجامعة

[12] - تكوينه في علم النّفس و البيداغوجيا، درّس بالطّور الابتدائي، و بالطّور الجامعي أيضا، مُكوّن للبالغين، نائب مدير مكتب الهندسة للتّربيّة و التكوين، بمنطقة Louvain-la-Neuve، و هي مقاطعة ببلجيكا، من كتبه : "متفوق في الرّياضيات – دليل منهجي –"

معقدة و جديدة، و توخيا للتوضيح، يقدّم الأستاذ مثالا: إن اعتبرنا أنّ تلميذا -في المستوى النّهائي الثانوي-، بأنّه كفؤ في الفلسفة، فمعنى ذلك، أنّه قادر على كتابة مقال فلسفي يوم الامتحان. و عليه:

- ✓ ليست الكفاءة فطرية و لكن يمكن تعلمها تدربا، إنّها مسعى امتلاك، مسعى تعلّم يستغرق وقتا.
- ✓ لا تتعارض الكفاءة مع المعارف، لقيامها على افتراض حشد أو تجنيد المعارف، فما معنى أن يكون تلميذ متمكنا من كتابة مقال فلسفي، إلا أن يكون ابتداء على اطلاع على ما أنتجه كتّاب، غير أن معارف نظرية، لا تفي بالغرض لوحدها، حتى نتمكن من تحديد دلالة الكفاءة، فبمقدوري أن أحفظ جدول الضرب أو قاعدة نحوية، و هذا ما يطلق عليه بالمعارف الإخبارية، savoirs déclaratifs و لكن من دون أن أقوم بعمليّة حسابيّة بطريقة صحيحة، أو أن أطبق قاعدة على جملة ما، و هذا ندعوه بالمهارة الإجرائية savoir-faire procédural. ترديد نظرية كاتب من دون وضعه في أفق السؤال المطروح، لا يعد مناسبا في مقال فلسفي. ينبغي إذن، التّمييز بين الكفاءة، و التي تستدعي " معرفة حيّة" و معرفة لا سياقيّة، جامدة، بمعزل عن المهام و عن الوضعيات.
- ✓ تُنجز الكفاءة في الممارسة، و هذا الذي يميّزها عن المعرفة، فهي تربط بين المعرفة و القدرة المترتبة عنها، إنّها أداة تحرر، إنها معرفة مجنّدة أو حاشدة، تتجاوز تكرار إجراءات تمّ تلقينها.
- ✓ و عليه، ينبغي أن يتم هذا التّجنيد بحذر و في الوقت المناسب.
- ✓ في خضم هذا التّجنيد تُستدعى العديد من الموارد، فتندمج، و تتمفصل، و قد تكاتفت، بحسب مقدار اندماجها الفردي و الجماعي، و للتمثيل على ما يذكر يعطي مثالا من خلاله يبين متى يكون المقال الفلسفي مقبولا، و يكون بالفعل مقبولا، بتضافر معارف لغوية، و معجميّة، و دلاليّة، و في معظم الأوقات دراية بالمفاهيم المعتمدة من قبل كل كاتب، و أيضا بالعودة ما استوعبه الطالب من الدروس المقدمة له، و من تجاربه الشخصيّة، و ممارته في الصّورنة و قدرته على المحاجة، و تحليل المثال، و من عادة [الهابيتوس] اكتسبها على تنظيم الأفكار.
- ✓ نقصد بالموارد الدّاخلية المعارف و المهارة العمليّة أو الخبرات، savoir-faire و المهارة الوجودية، savoir-être ، و التجارب الحياتية، و يمكن أن تكون هذه الموارد معرفيّة، و اجتماعيّة، و جسدية. الموارد الخارجية نعني بها من جانب التلميذ ما يقدمه الأستاذ، و الرّفقاء، و الدّرس، و النّص، كتاب، الأداة، الفضاء الأزرق، و يمكن للموارد الخارجيّة، أن تكون بشرية أو مادية.
- ✓ ليست الكفاءة هدفا،بالمعنى المتعارف عليه في البيداغوجيا، لأنها لا تفتت بشكل مسيء المعرفة أو المهارات العمليّة، و تستدعي دائما مهمة معقدة، غير مجزئة و التي تعطي و تشكّل على وجه العموم معنى و غاية لنشاطات مدرسيّة، و يمكن لها و من خلال التحفيز، المساهمة في التقليص من الرّسوب المدرسي.
- ✓ لا يُنظر إلى الكفاءة على أنّها إنجاز، فمرجعيتها النّظرية بنيوية، لا سلوكيّة، تفتح المجال للعمليات العقليّة بالنّشاط. المقاربة بالكفاءة تهدف الاستعاضة عن براديغم بيداغوجيا، و المعروفة اختصارا ب: P.P.O، و التي أبانت عن محدوديتها النّظرية، و انحرافاتها التّطبيقية. و يذكر الأستاذ ميشال توزي، أنّه قيّد 15 اعتراضا على تطبيق على هذه البيداغوجيا في الفلسفة في ثنايا أطروحة الدّكتوراه و التي ناقشها سنة 1992.
- ✓ بالإمكان أن تتطور الكفاءة ذاتيا، أو أن تصير هي نفسها موردا لكفاءة أخرى.
- ✓ ليست هذه الطّريقة في التّعلم بمنأى عن الانتقادات، بل لقد سجّل عليها بعض المهتمين بالقضايا التربوية و البيداغوجية مآخذ، تصل عند البعض إلى درجة وسمها، بالاحتيال و الخداع، فالقول أنّ هذه الطّريقة قد تكون

ابتكار جديد، نشأ نشأته الأولى في البلاد الفرنكوفونيّة، في بلجيكا و الكبيبك و سويسرا روموند، قول مردود عليه، غير صحيح، و ذلك بحسب رأي الباحث نيكو هيرت[13] فإنّ الأبحاث النّظرية المتعلّقة بطريقة التّعلم بواسطة الكفاءات، يعود حقيقة إلى السّبعينيات في البلاد الانجلوسكسونية، كأعمال الباحثين هوستن و هاوسام، و التي صدرت سنة 1972، و في العام الموالي، صدرت أعمال شميدلر، و بارنس و كلينستاد، و اعتنت هذه الأبحاث بالأساس بالتّكوين المهني. و أيضا و من خلال التّكوين المهني تمّ إدراج هذه الطّريقة في هولندا، و في التّسعينيات من القرن الماضي، عمّ تطبيقها على كافة مستويات و أنواع التّعليم في هذا البلد. لكن ابتداء من بدايات 2000، تعرّضت هذه الطريقة للانتقادات لغموضها المرتبط بتعدد دلالات أو تأويلات مفهوم الكفاءة، ما دفع بالمجلس التربوي الهولندي سنة 2001، بالمطالبة بتقرير لخبراء يوضح فيه و يبرر استعمال مفهوم " الكفاءة "، و يمضي الباحث على هذا المنوال، موضحا تاريخ إدراج هذه الطريقة و المراسيم التي قننت لهذه الطريقة، في مقاطعات و دول، كمقاطعة الفلندر ببلجيكا، و في الدّول الانجلوسكسونية، بالنسبة لنا، و هذا السياق لا يهمنا كثيرا هذه الأمور، إنّما الذي يُمثّل الأهمية، هو هل هناك نقائص تُسجّل على هذه الطّريقة أم لا؟ يجيب نيكو هيرت بأنّ :" من بين المآخذ التي تسجّل عادة على المقاربة بالكفاءات أنها تُركن المعارف إلى وضع ثاني، و لا تقم وزنا للمضامين الخاصّة بالمواد المُدرسة .. و بالرغم من الإنكار الذي يبديه من يتبنى هذا الطريقة، فنحن نعتقد أنّ هذا النّقد ليس فقط مبررا، بل أساسيا"[14] و حتى يُقدّم إثباتات على صحة موقفه، يعيد نيكو هيرت إلى الأذهان ما نشره في كُرّاس، ردا على الذين يقولون بأنّ اعتماد مقاربة الكفاءات، هو تخلي عن المعرفة، وزير التربية البلجيكي الفرنكوفوني السيّد بيار هازات Pierre Hazette، سنة 2001، حيث قال :" للمعارف دورا أساسي تلعبه. و تبقى موضوعا للتعليم، و لكن بالنّظر على أنّها " وسائل في خدمة أل" ، " أدوات للحشد" . فما الفائدة من معارف لا تُستثمر أبدا، في وضعيات حياتية"[15]، ما قد يتوصل إليه القارئ، أنّ ما ذكره الوزير ينم عن استخفاف بالمعرفة و قيمتها الذاتية. يتابع الأستاذ نقده، فبعدما وجّهه للجانب السياسي، مُمَثلا في وزير التّربية بصفته مُشرّعا و مقننا لهذه الطّريقة،يوجه أسهم نقده، للمنظرين المروجين لها،فهؤلاء يعترفون صراحة التّمكن من المعرفة، لم يعد هدفا تعليميا، بل أضحت المعارف وسائل خادمة لتطور الكفاءات، و لتدليل على صحة ما يراه يقترح علينا تعريف الكفاءة لأحد المنظرين لهذه المقاربة، و أقصد الباحث برنو Perrenoud، و الذي يؤيد القول الذي يفيد بأنّ الكفاءات لا تولي الأهمية للمعارف و لا يمكن لها الاستغناء عنها، و لكن في نهاية المطاف يعترف مضطرا، إلى الاعتراف، بأنّه إن أردنا تطوير الكفاءات، علينا في المقابل أن نقلّل من تلقين المعارف، يمضي الباحث في تحليله الرافض لمنطق المقاربة بالكفاءات، ذاكرا أنّه إذا تعلّق وجود معرفة ما في المدرسة، إلا مدى استعمالها خدمة لتطوير كفاءة، أيّ في تحقيق مهمة ما، فإننا، سنقصي ابتداء معارفا ، لكونها و للأسباب مختلفة ليست موضوعا لمهمة في سياق دراسي، و لتقريب أكثر الفكرة التي يود إيصالها للقارئ، يقدّم الباحث حال تدريس مواد ذات حمولة معرفية معتبرة للتلاميذ، مثل الفيزياء و علم الفلك، فالمطلوب أن لا يُكوّن التلميذ تراكما

---

[13] - ولد نيكو هيرت سنة 1954 بدوقية لكسمبورغ، باحث في القضايا التربوية، خاصّة ما ارتبط بالفوارق و التّميز داخل المدرسة، و تسليع التّعليم، و نقد المقاربة بالكفاءات، و التحليل الماركسي للوظائف، و التّناقضات و التّطورات التاريخية التي يشهدها التّعليم في الدّول الرأسمالية المتقدمة. من مؤلفاته : " ماذا تعلّمت في المدرسة؟"

[14] - Nico Hirtt, L'approche par compétences: une mystification pédagogique, L'école démocratique, n°39,p 16/34.

[15] - Ibid., p16/34.

معرفيا عن هذين العلمين، بل الطّامة الكبرى، أن لا علاقة للمضامين المعرفية التي يزخر بها هذا النوع من المعارف العلميّة، و ما يُقدّم حقيقة للتلاميذ؛ المرجو من هؤلاء التلاميذ، هو كتابة مقالا حول، أو بطاقة معلوماتية حول، باللجوء إلى ما يتكرّم به الفضاء الأزرق، أو تحضير محاضرة بواسطة الصّور الشّفافة. ما يجعل بعض الأساتذة يشعرون بأنّ كلّ هذا مضيعة وقت، و لكن الباحث يعتقد أنهم متوهمون، لأنهم غير مدركين أنّ الهدف من وراء كلّ هذا، ليس أن يتحكم التلاميذ أكثر في علوم مثل الفيزياء أو علم التّاريخ، إنما الهدف الأخير هو تعلّمهم كيف يشكلون ملصقات أو بطاقات معلومات، أو تكوين صفحات على الويب، أو عرض بواسطة برنامج باور بوينت لموضوعات لا يتحكمون فيها البتة. و ندعو هذا تواصلا، و هذا ما يُطالب به سوق العمل. و ربما كان الأحرى بنا بصفتنا قُرّاء لما ورد في مقال الباحث نيكو هيرت، أن نُطلع المتلقي أو المتعلم، و بمناسبة ذكر عبارة " سوق العمل"، أنّ الباحث قد طرح و قبل ما كنا قمنا ببسطه أعلاه، سؤالا غاية في الأهمية، منطوقه: من هو المستفيد من تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس أو في مراكز التّكوين المهني، فيجيب في ما معناه، بمجرد أن نمعن النّظر قليلا في الخطاب المتيم لبعض البيداغوجيين للمقاربة بالكفاءات، يتكشف لنا كنه هذه المقاربة، و الذي يدفع دفعا المدرسة إلى أن تكون أداة طيّعة، خدمة للمردودية الاقتصادية و الرّبح. فأوّل شيء ملفت للنظر، العلاقة الوثيقة بين من جهة المقاربة بالكفاءات في مجال التّعليم، و من جهة أخرى البحث عن كفاءات خدمة للمنافسة الاقتصادية في ميدان المقاولة، و لأدل على صحة وجود هذا الرباط بين المجالين، استعانة المناهج المدرسيّة بمفاهيم اقتصادية مقولاتية، مثل " مجموعات مهام " "familles de taches " و " مرجعيات الكفاءات" "référentiels de compétence" ، و تأكيداً على هذا الطّابع الاقتصادي الرأسمالي المتنامي في مراكز التكوين و في المدارس بالغرب، يعود إلى بيان هذا الأمر من قبل أساتذة جامعيين متحمسين لتطبيق هذه المقاربة في مجال التّعليم، و يذكرهم بالاسم، و الجامعة التي يُدرّسون بها. و هم كريستيان بوسمان و فرانسوا- ماري جيرار وكسافيه روجيار ، فعلى سبيل المثال تذكر كريستيان بوسمان، نظرا لأنه صارت الأعباء المالية ثقيلة على عاتق الشركات أو المؤسسات ، سيكون من المفيد بالنسبة لهذه الشركات أن تدفع قدما المدرسة إلى تُحدث تغييرا على مستوى البرامج الدراسية، ليتحول إلى مناهج كفاءات.. و لأظهر لهذه الضغوطات الممارسة الصادرة عن هذه الشركات الرأسمالية على المدرسة، من خلال مطالبتها السلطات التشريعية الأوروبية، بتخصيص ميزانيات مالية معتبرة لمشروع UNICAP، أي الوحدات المُرأسلة، Unités capitalisables، و الذي يسعى إلى تحديد لكلّ فئة مهنية مرجعية كفاءات خاصة بها، و أن يُعاد توزيع التّكوين إلى وحدات مرسلة تدريجيا.. و ما يلاحظ على هذا المشروع و غير من المبادرات المماثلة، أنّها تُركز على مرجعيات كفاءات مهنية، بخاصة تلك المهن التي تتطلب مستوى عالي، و التي تتجه صوب وضعيات مختلفة للغاية، كتأويل الصحيح لمشكلة ما، أو قراءة صحيحة لنمط عملياتي، أو البحث في كتاب مرجعي عن معلومات ذات فائدة لغرض محدد، و التفاعل بطريقة نقدية مع وضعية ما. و يتابع الباحث على هذا المنوال في إحصاء و تعيين الأساتذة المشهرين لهذه الطريقة، و التي مهما قيل من قبل بعض هؤلاء، من أنّ هذه الطريقة مستقلة عن العالم الاقتصادي، بحجة أنّ التدقيق في تواريخ نشر الكتب التي تُعنى بهذه الطريقة لا يسمح لنا من التأكيد على أسبقية المؤسسات في تثمين الكفاءات، فإنّ حجتهم هاته تظل ضعيفة، فحتى و إنْ سلمنا بأنّ منظري طريقة التعلّم بواسطة الكفاءات، قد طوّروا الطريقة بمعزل عن التدخل العامل الاقتصادي، إلا أن هذه الطريقة تحظى باهتمام بالغ من قبل الأوساط الاقتصادية، و ربما لهذا السّبب، الطريقة تلقى رواجا. يشير الأستاذ ميشال توزي و بعجالة إلى المآخذ التي

تُسجّل على طريقة التّعلّم بواسطة الكفاءات، متحاشيا الرّد المباشر، ذاكرا أنّ الذي يشغله في هذا السّياق، ليس الحديث عن هذه الطّريقة بصفة عامّة، و لا إثارة مشكلة الكفاءة المستعرضة[16] الصّعبة، و لا أيضا التّطرق إلى مقاربة جون بياجي العامّة. بل الذي عزم على تبيانه في مقاله، بصفته ديداكتيكيا في الفلسفة، هو النّظر إذا كانت هذه المقاربة بمقدورها متّى مورست أن تُساعد التّلاميذ على تعلّم التّفلسف.

في العنصر الثّالث من المقال الأستاذ ميشال توزي، يتكلم عن المقاربة بالكفاءات عندما تطبق على صعيد التعليم الثانوي، تحديدا في بلده فرنسا، و في البداية يقترح (دلالة الكفاءة الفلسفية و قد ألحقت بالتلميذ، بمعنى آخر التفكير الديداكتيكي داخل المدرسة، من دون إغفال الحديث عن كفاءات أستاذ مادة الفلسفة، و ذلك لأجل التمكين لتطور هذه الكفاءات لدى التلميذ)، معتبرا هذه الكفاءة الفلسفية بمثابة " معرفة للتفلسف" أي القدرة على التفكير الذاتي، و هذا لا يعني البتة أن يكون تفكير التلميذ إبداعيا، إنّما المطلوب و بحسب الأستاذ ميشال توزي، صاحب تفكير خاص به، و أن يصير فكريا مستقلا، و أن يُطوّر تدبره، حول المسائل المطروحة، و هذا ما يفهمه الأستاذ من دلالة الكفاءة، و التي تعني حشد بطريقة مدمجة الموارد الداخلية و الخارجية باتجاه نوع من المهام المحددة و المعقدة و الجديدة، و حتى يبين وجاهة تعريفه الفلسفي للكفاءة، مضطر الأستاذ إلى تحليل عناصر التي يتألف منها هذا التعريف.

أنواع الكفاءات:

أ- الكفاءات المعرفية: لا تقتصر على المعلومات و الحقائق، بل يمتد إلى امتلاك كفاءات التّعلم المستمر، و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

ب – كفاءات الأداء : و تشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إنّها تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

ج- كفاءات الإنجاز أو كفاءات النّتائج: و تمثل في إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطّلاب، و لذلك يفترض مثلا أنّ المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيّرات في سلوك المتعلّم.

د- الكفاءات الوجدانيّة: و هي المتصلة بالاستعدادات و الميول و الاتجاهات و القيم الأخلاقيّة، و المثل العليا، و المبادئ السائدة في أيّ مجتمع.

هـ- الكفاءات الاستكشافيّة: تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرّف على النّواحي المتعلقة بعمله.

و هناك من يُقدم تقسيم آخ لأنواع الكفاءات:

أ- كفاءة أساسية: كفاءة يتوقف عليها مواصلة التّعلّم في المراحل اللاحقة.

ب- كفاءة أفقية: compétence transversale و ترتبط بالقدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف و المهارات و السّلوكات المشتركة بين كلّ التّعلمات أو المواد و النّشاطات لمواجهة وضعيّة جديدة غير مألوفة و التّكيف معها، و لحلّ المشكلات و إنجاز المشاريع.

---

[16] - و تُسمى أيضا بالممتدة أو الأفقية، تبنى هذه الكفاءة، من تقاطع المعارف و المهارات و السلوكات المشتركة بين التّعلمات أو النّشاطات، كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلمّات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد (معارف عمودية و مادة واحدة) أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المُتقاطعة في عدد معين من المجالات المعرفية، فتوظف تلك المعارف في عدد معين من المجالات المعرفيّة، فتوظف تلك المعارف و السلوكات و المهارات في مجموعة من الوضعيات كدروس مختلفة متنوعة، تمارين. [عن خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، الجزائر،2005، ص 77].

د- كفاءة مادة: compétence disciplinaire و ترتبط بالقدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف و المهارات و السّلوكات الخاصّة بمادة معينة لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة و التّكيف معها و لحل المشكلات و إنجاز المشاريع.

هـ- كفاءة مجال : compétence du domaine ترتبط بالقدرة على الاستخدام النّاجع لمجموعة مندمجة من المعارف و المهارات و السّلوكات الخاصّة بإحدى مجالات التّعلّم- اللغات، العلوم .. لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة و التّكيف معها و لحلّ المشكلات و إنجاز المشاريع، مثال عن مجال اللّغة؛ إنتاج نص موظفا أبنية لغوية.

و- كفاءة تميّز : compétence de perfection كفاءة لا تحول دون مواصلة التّعلم لمن لا يمتلكها بعد.

ز- كفاءة نهائية : compétence finale القدرة على الاستخدام الناجح داخل مادة معينة لمجموعة مندمجة من كفاءات المادة التي سبق تملكها لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة للتكيّف معها و لحل مشكلات و إنجاز مشاريع، و ذلك في نهاية فترة ثلاثية؛ سنة، مرحلة .

* الفلسفة و التدريس بالكفاءات:

أ- ديداكتيك الدّرس الفلسفي:

يُسلم أرسطو أنّ تطورا ما يظهر لدي الفرد، تبعا لما هو عليه طبعه و مزاجه، لذا، فعلى معلم الفلسفة، أن يتعرّف على ذاته أوّلا، و أن يكتشف شخصيته، و أن يقدر مواهبه و كفاءاته، لكن هذا الانتباه للذات ليس بالأمر المتاح للجميع، فجميعنا غير مهيئين على الدوام للنظر لصورته. كم هو شاق على المعلم أن يعيد قراءة درسه و تحليل مراحله، و فحص أفكاره و أدلته. و قد يحصل أن يُوفق المعلم عندما يتحقق من درسه، لكن لن يذهب بعيدا في هذا الأمر، كأن يحلل قدراته و الاعتراف بعيوبه و القصور الذي يعتري شخصه و طرق تصرفه. و لو سلمنا بأن بعض المعلمين يمتازون بهذه الشّجاعة في محاسبة الذّات، فهل ينجحون في تعليم التلاميذ الكفاءات المطلوبة؟

- **طرائق تدريس الفلسفة:** ما هي الطرائق التي ينبغي التّعويل عليها، في الدرس النّظري؟

يطرح أمام الأستاذ أكثر من طريقة واحدة، فيختار الطّريقة المناسبة لتحقيق كفاءات محددة قد ألحقت بكل محور، أو إشكال فلسفي، و لكن قد تكون الطّريقة التّوليدية هي الطّريقة الأكثر ترجمة لروح التّفلسف، و انعكاسا لما تكون عليه الفلسفة الحقة؛ :

- ✓ **الطّريقة الحوارية أو التّوليدية Maïeutique** : و تعني أصلا، فن توليد النّساء؛ و تعني في الفلسفة بالطّريقة السّقراطيّة، فن حمل المخاطب إلى اكتشاف الحقائق التي يحملها في نفسه، و هذا عن طريق سلسلة من الأسئلة. فلقد كان سقراط لا يدعي أبدا، أنّه مدرس، بل كان يقدم نفسه، كزميل متعلم يضع نفسه دائما، على مبدإ رحلة جديدة للكشف، و كداع للآخرين لكي ينضموا إليه، و كان منهجه يبدأ بمناقشة أيّ موضوع شائع و يسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة، مستعدا لإبدائ. و بتوالي الأسئلة، تنكشف الإجابات التي لا تتفق مع الإجابات الأولى. و هكذا، تمضي المناقشة حتّى يصل الضحية إلى حالة من الحيرة التّامة، و يضطر إلى الاعتراف بأنّه لا يعرف شيئا عن الموضوع الذي عبّر في البدء، عن رأيه فيه بكلّ ثقة. و بالنسبة إلى المتعلم الحاذق، تكون هذه النتيجة السّلبية، هي المرحلة الأولى فقط، في عملية التّربية، إذ تتداعى التحديدات الجديدة. و هذا معناه، التّدرج إلى تحصيل الحقيقة، عن تكوين التّصورات ..

- ✓ طريقة إشراك المتعلم: تقوم على المشاركة و على البحث و التّحليل، فالمتعلم مطالب هنا، بالمشاركة 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 الصّحيحة، و على بناء السبل، أكثر من تطبيق الوصفات. إنّ الأمثل هو أن يتحرّك المتعلمون في القسم، أكثر من الأساتذة و أنّهم في نهاية اليوم، يكونون أكثر تعبا.
- ✓ - دور الأستاذ: أن يتقدم كمجرد وسيط بين المتعلم و المعرفة، أو كمجرد دليل، و نعم الدليل، فيحثه على البحث و الاختبار و التّفكير، و يحثه في أثناء المناقشات، على التّعبير و الحجاج. إنّه صالح لأن يكون وسيطا ينشئ الروابط، و متجولا يحسن التّنقل من منطق إلى آخر و هو يحدد تحديدا جد واضح، حقل الحرية الممنوحة.

* في الطريقة التّقليدية: يمثل الأستاذ الشخصية الحائزة المعرفة الحقة، يمنح، و يصحح، و يهذب، أمّا مع المقاربة الجديدة المعتمدة، ينحصر دور المعلم في دور توجيه المتعلم، فيساعد على اكتساب كفاءات محدّدة.

* الحوار الفلسفي، يقتضي، انتقال من الفكر البسيط إلى الفكر النّقدي و الحجاج الذي لا يمكن أن يتعيّن سلوكا في المتعلم إلا بشرط حيازة هذا الأخير، جملة من المعارف النّظرية، فضلا عن اكتساب مهارات فكرية معقدة.

* دور المعلم يكمن في خلق التّموقع، فيصغي و يستنفر، و يُوجه و يُحفّز

* و لأنّ سقراط النموذج الأوّل تاريخيا، في تعلّم التّفلسف، فإنّ المعلم اليوم و في أي وقت كان، الاستئناس بأسلوبه التّعلميّ، و ذلك نظرا، لتحقيق علاقة تفاعليّة خطيّة، بين المتعلم و المعلم، فتارة يتدخل المتعلم، و تارة أخرى يدلي المعلم بدلوه، دون إقصاء أو تهميش، ما يجعل المتعلم مدركا بقدراته واعيا بها، منخرطا فعلا في العمليّة التّعليميّة-التعلميّة.

* يقتضي تعلّم التدبر الفلسفي في إطار الطّريقة الحوارية، العمل الجماعي، ما يساعد على إدماج المهمات، و المواد التّعليمية: فمنهجية المشروع، تستدعي المعارف السّابقة، و بالتساؤل عن ما " ماذا يجب أن أعرف؟ ، نلاحظ أن عددا من المتعلمين يجدون صعوبات جمّة في الاستيعاب و الحفظ، و يعود سبب ذلك، جهلهم كيفية التّصرف في مثل هذه الوضعيات، و عدم درايتهم استخلاص ما قُدّم لهم، و عدم قدرتهم على بلوغ ما بلغوها باعتماد طريقة أخرى، غير تلك التي تعلموها، أسئلة مثل هذه إنْ أدركت من قبل المتعلمين، حملتهم آخر مطاف، إلى تشكيل نظرة نقدية حول أساليب ما تمّ إنجازه، و اكتساب استراتيجيات مفيدة للتعلّم.

* يتجه المتعلم إلى العمل على إنجاز المشروع الذي يحمله في رأسه، فنراه يقارن بين رأيه، و آراء الآخرين، و ينمي هويته في العمل الجماعي، و نراه يقوّم عمله طوال مراحل المشروع، فيُعيّن أين أصاب، و أين الصّعوبات، و لماذا ظهرت، و هكذا، و هو في كلّ هذا يثير أسئلة قد تسمح لزملائه و لأستاذه، بفتح آفاق من خلالها، يتمكنوا من مساعدته على التّفكير، و الوقوف على الحلول.

* يساعد المشروع على إعطاء التّعلّم مدلوله، و يقرن الكثير بيداغوجيا الاكتشاف، بالرّضا العام، و الرّوح الجماعيّة المؤسسة على التّحاور و التّشاور، أمّا المتعلم المتروك لأمره، فإنّه لا يتعلّم

بيسر و لا بمنهجية و لا بنجاعة، و لا يكتسب الكفاءات الموادية، و لا تلك المقررة في مشروع الفريق.

و عليه، ينبغي الدّفع بالمتعلمين إلى الشّعور بأن كلّ واحد منهم، هو في الحقيقة عنصرا فعّالا، و مساهما في إنجاز المشروع، شريطة أن تثمن ثقافة التّعاون و التّعاضد.

- ✓ **الطريقة الإلقائية:**

أ- تعريفها: هي الطّريقة التّي يقدّم فيها، الدّرس كخطاب، على هيئة محاضرة، قد اتصفت بالتفكير المتماسك، و البنية المنطقية المحكمة، و المادة المعرفية الغزيرة، و اللّغة السّليمة، يُتفوه بها بصوت بليغ، و نطق صحيح.

ب- شروطها و مزاياه: للأخذ بهذه الطّريقة، يجب على المعلم احترام الشروط الآتية:

* أولا، كتابة عناصر الدّرس في شكل تصميم و ضبط للمصطلحات؛

* ثانيا، تدعيم الإلقاء، ببعض التّقنيات و الفنيات كالتّشويق، و تلوين الصّوت، و الإسماع بلغة سليمة و فصيحة، و أحيانا مسليّة؛

- ثالثا، أنْ يُقدم للتلميذ الهدف من الخطاب، مع طرح الإشكاليّة، و احتوائه على العقدة البيداغوجية؛

- رابعا، أن يجعل الأستاذ من هذه الطّريقة، أداة لتنمية الحافظة (الذاكرة) لدي التّلميذ؛

- خامسا، أن يحضر المعلم الدرس معرفيا، و ذلك بالعودة إلى الأصول؛

علاوة على هذه الشّروط، هو ورود مراحل الدرس ورودا متسلسلا، كل مرحلة تؤدي إلى مرحلة مقبلة، و هكذا دواليك ، كأن الدّرس الواحد جسم قد التئمت أعضائه، فتناغمت، و كان يقول العالم الأبلي، أستاذ عبد الرحمن بن خلدون:" ينبغي لطالب العلم، أن لا يشتغل بما أشكل، حتى يختم الكتاب؛ لأنّ أوّل الكتاب، مرتبط بآخره، فإذا حقق أوّل العلم و آخره، حصل فهمه، و إذا بالإشكال وقف، و كان مانعا له من الختم. و ختم الكتاب أصل من أصول العلم، و من لم يختم الكتاب في علم، و اقتصر على أوله، لم يحصل له فهمه، و لا يحل له أن يقرأه".

من مزايا هذه الطّريقة، تبليغ المادة المعرفيّة، و تنمية "القدرة" على الإصغاء و تفعيل الملكات العقلية من خلال تتبع التّلميذ لعناصر الخطاب.

- ✓ **الطّريقة المقاليّة** (تدريس الفلسفة عن طريق بناء المقالة) :

أ- تعريفها: يتم من خلال هذه الطّريقة تقديم الدّرس باعتماد خطة منهجية محدّدة، قد تكون حينا بمحاكاة الطّريقة الجدلية، و حينا آخر، بالاستعانة بطريقة المقارنة، و حينا ثالثا باتّخاذ الطّريقة الاستقصائية منهجا لتقديم الدّرس، و يقع اختيار الطريقة من قبل المعلم، بمساءلة طبيعة الموضوع الذي يود تقديمه، و كيفية مقاربته.

ب- فائدتها : ممارسة مهنة التدريس بصفة عامّة، و تدريس مادة الفلسفة بصفة خاصّة، يقتضي بطبيعة الحال، أن الذي أوكلت له هذه المهمة، عارفا ماذا يُدرّس، و لا يعقل، أن نُدرّس دون أن نكون على علم بالأهداف المرجو تحقيقها، و النهج الذي يقع عليه اختيارنا للتبليغ و التواصل، أو " العصا التي نتكئ عليها أثناء تقديم

الدّرس" فهناك عوامل أو شروط متداخلة تتحكم فيه، منها طبيعة الموضوع و نوع الأهداف المرتسمة، و خبرة المعلم و شخصيّته، و مستوى التلاميذ و الدرجة المعرفية التي حققوها طوال مسارهم الدراسي السّابق، و متى تحقق ذلك، [علمنا أهمية الطّور الثانوي في العملية التعليميّة- التعلميّة، أو المسار الإجمالي للمتعلم، و مدى تأثير ما اكتسبه هذه المتعلم في هذه الطور، على تكوينه الجامعي المستقبلي، في حال ما حاز على شهادة البكالوريا، بل أزعم أنّ أثر هذا الطور و ما يشكله، لا يقتصر بالنسبة للمتعلم على الجانب التّعليمي و التربوي، بل يتجاوز هذا المستوى أو المنحى، إلى مناحي أخرى مرتبطة بتكوين شخصيّة المتعلم، و بالمحيط الذي يعيش فيه].

ج- علاقتها بالدّرس الفلسفي: تتجلى هذه العلاقة في مستويات ثلاثة هي:

* علاقة منهجية : المراد الأساسي من تقديم الدّرس لا يحصر في تقديم المعلومة، إنما صار اليوم يركز على الجانب المنهجي، و تقديمه على المادة المعرفية، فلا يهم كثيرا، إن كان المتعلم قد امتلأ رأسه بالمعلومات، إنما الأهم الدراية الحقيقية بالطريقة أو المنهج الذي أدى بهذا الفيلسوف أو ذاك، إلى بناء نظرية، و تكوين موقف، و تحصيل معرفة. بعبارة أخرى، فإنّ الدرس يولي الأهمية القصوى إلى القدرات العقلية و نموها و تحويلها إلى كفاءات، كالنّقد و التّحليل و المقارنة و البحث، و أيضا فإنّ من مرامي الدرس دفع التّلميذ، إلى استخدام أسلوب الحجاج و أسلوب الاستدلال، لأجل تنمية ملكة التّفكير المحكم و التحليل المنطقي.

* علاقة عمليّة-سلوكيّة: و لأنّ الكلمة العليا اليوم في ميدان التربية و التعليم، هي لمنطق النجاعة، فعلى القائمين على هذا الميدان أن يتساءلوا مثلا عن من هو المتعلم الموفق؟ هل ذاك الذي يستوعب الدّرس استيعابا تاما، أم ذاك الذي ينجح في بناء مقالة فلسفية؟ إذا كنا نعلم أن التلميذ النّاجح في البكالوريا، هو التلميذ الذي تمكّن من كتابة مقالة تلتزم بالمعايير التي عرفها و خبرها طوال السنة الدراسية، الأستاذ الذي تغيب عنه هذه الحقيقة، أيّ أنّه عندما يقدم درسا باعتماد المقالة نهجا، فإنّه إنّما يساعد التلميذ على التمكن من كتابة المقالات، معززا بذلك ما يقوم به في الحصّص التّطبيقية، و متى لم يُدرك المعلم أهمية هذه السّانحة،كان كلّ ما يقوم به قليل الجدوى و الفائدة، فقد يهضم التلاميذ أحيانا، جميع الدروس، حفظا و استظهارا أو فهما و إدراكا عن طريق الشّرح و الإلقاء، و لكنهم يجدون صعوبة، في إنجاز مقالة. ما يؤدي آخر مطاف بالمتعلمين إلى الاكتفاء بكم من معلومات يُحفظ، و يرد متى طلب. من غير أن تحوّل قدراتهم الكامنة إلى عمل ملموس، فيتيهون بين الدروس، و النصوص، و الكتاب من جهة، و بين المقالة من جهة أخرى، فلا يدركون جيدا، العلاقة بين هذا و ذاك حيث لا تنسيق و لا تكامل.

* علاقة تسخيرية: لم يعد يكتفي المعلم بعرض الدروس، مهما كانت هيكلته ناجحة، بل يطلب منه البحث عن سبل تسخيرها لتوصيل محاور البرنامج، و لإعداد التّلميذ لإنجاز المقالة بوجه أخص. و انطلاقا من هذا المسعى البيداغوجي، يكون التلميذ. بدءا من فهمه للدرس، قد تقدم في الاطلاع على المسائل المقررة، و قد تهيأت له أسباب تحليل المقالات و بنائها. و عليه، يفترض أن يكون المعلم هو بذاته مدركا للعلاقة الوثيقة، التي تربط الدرس بالمقالة، ليبرز بعد ذلك هذه العلاقة للمتعلمين؛ إنّ المنطق التّربوي يقتضي مطالبة المتعلم بما تلقاه من دروس، أن يستثمرها، فيهتدي بدافع منها إلى كتابة مقالة، و إن لم يبلغ المعلم مع تلامذته إلى هذه الدرجة، فبمقدور هذا المعلم أن يحكم على مهمته بالفشل، لأن دروسه التي قدمها لم ترق إلى مستوى النجاعة المراد تحقيقها.

صفوة القول، المعلم غير مطالب بتعليم التّلميذ كيف يدرّس الفلسفة، إنما مرافقته و مساعدته على استثمار الدّرس لإنجاز مقالة و ما تفترضه من كفاءات أو لحل وضعية مشكلة.

- ب - ديداكتيك المقال الفلسفي: أقصى ما نصبو إليه من تعليم الفلسفة قد يكون ربما أن نرى في لحظة ما أن المتعلم الذي تعهدنا، قد تمكّن أخيرا من إدراك مرحلة الكتابة و التّعبير، و حقق فعلا المرجو منه، فجسّد و بطريقته الخاصة، ما اكتسبه من معارف، و مارس مباشرة مهارات، قد امتلكها بالمجاهدة و المثابرة، و المتابعة و الإصغاء. و الحال أنّ أمر الكتابة الفلسفية لا يحضر لطالبه كلّما استدعاه، إنما عليه أن يغالبه و يطرحه أرضا إن تمكن، ففقرنا إلى هذا النّوع من الكتابة ظاهر لا يستدعي تقديم ، و عجزنا لا حاجة لنا للبوح به، إنّ الإفراج عن العبارة الفلسفية تقتضي منا أن نسلك مسلك التدريب، و أن نهيأ أوّلا كل ما يلزم، حتى نخوض هذه التجربة و التي نطمح أن تكون إضافة و تعبّر أيّما تعبير عن ما نرغب فيه، و أن لا تلقى نفورا و تجاهلا من قبل المتلقي. فهو الحكم.

* مقدمة في الأسس النظرية للكتابة الفلسفية:

اعتقد الفيلسوف ديكارت أنّ "الصّواب – العقل - هو أعدل أشياء الكون توزيعا [بين النّاس]: إذ إنّ كلاً يعتقد أنّه قد أوتي منه الكفاية، بحيث إن أقل النّاس قناعة بكل الأشياء الأخرى قد ألفوا عدم الرّغبة في [الحصول] منه على أكثر ممّا لديهم "[17] غير أنّ هذا غير كاف في نظره فعلى المرء بعد ذلك أن يحسن التّصرف بهذه الملكة، و حسن التّصرف يتحقق للواحد منا إن كان صاحب طريقة واضحة المعالم، تنطلق من مقدمات لتصل حتما إلى نتائج. و قد عرّف ديكارت هذه الطريقة أو المنهجية، على أنّها مجموع العمليات الذهنية التّي يحاول من خلالها بلوغ الحقائق المستهدفة، مع القدرة على تفسيرها و التأكد منها. فالذي لا يعرف المنهج و لا يستخدمه بالنسبة لديكارت، هو أشبه بذاك الشّخص يُجهد نفسه في البحث عن الثّروة بالبحث عن متاع قد يسقط من عابر سبيل. إنّ المنهج هو القاعدة الإلزامية لكل إنتاج فلسفي أو علمي؛ و قد عرّف ديكارت المنهج على أنّه مجموعة من القواعد اليقينية البسيطة التي تكفل لمن يراعيها بدقة أن لا يتوهم الصّدق فيما هو خطأ و ألا يبذر جهده الفكري دونما هدف. و تمكن المنهجية الطّالب المتعلم من تجاوز الارتجالية، و الالتزام بطريق واضح المعالم.

و للكتابة الفلسفية قواعد أساسية، على الطّالب أن يكون على دراية حقيقية بها:

-أ قاعدة الوضوح: ينبغي أن يكون طرحنا للأفكار منذ البداية واضحا، حتى يتبين للقارئ الأهداف المقصودة و الطريق المرصود لتحقيقها، و علينا الإخبار عن نوع المنهج الذي ننوي تطبيقه، و نبرز أيضا بنية الحجج التي نعتمد عليه لتدعيم ما نذهب إليه، و في كل هذا علينا توسل سبيل التشويق و الإمتاع.

ب- قاعدة متوالية التّفكير: كلما تقدمنا في الإبانة و الشرح، يجب أن نفعل ذلك و قد أظهر معرفة جديدة لم تكن لتعرف لو لا هذه حركة الفكر، التي يفترض أن يشعر بها القارئ المتتبع لما يذكر، فيعلم و نحن، آخر المطاف، الهدف النهائي، لمسعانا.

ج- قاعدة التّنظيم العامة: و يقصد بها، تلك الخطوات المتبعة في تحرير مقالة فلسفية، أو تحليل نص فلسفي، و هي:

- ✓ المقدمة: مرحلة أولى نحدّد فيها بدقة مضمون الموضوع، و أن نبرز المشكل المثار.

---

[17] - ديكارت رينيه، حديث الطّريقة، ترجمة وشرح و تعليق عمر الشّارني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة1، 2008. ص،ص 40،41.

- ✓ صلب الموضوع: هذه المرحلة تمثل جسم التّمرين في الكتابة الفلسفية، و الذي يضم إبانة تفضي إلى شرح المشكل الذي يثيره النّص، أو السؤال المطروح، ففي تحليل نص من نصوص الفلسفية يعد هذا شرحا لفكر صاحب النّص، و دراسة له، و بيان قيمته أو فائدته. و كذلك فائدة المشكل الذي يتضمنه، و النتائج المرتقبة للتحلي. و في الحالتين، أيّ في حالة إنشاء مقالة فلسفية، و دراسة النص، فإنّ استعمال تصميم صارم و مضبوط أمر ضروري، و ذلك قصد تنظيم سير الحجج و سيلانها.
- ✓ الخاتمة: مرحلة يتكشف لنا الطريق و معالمه كلية، فيكون بحق ما أنجز على هيئة جسم مكتمل متناسق الأجزاء، يُتقبل من قبل القارئ. يتبين إذن أن التّشابك بين المقالة باعتبارها كتابة و الكتابة باعتبارها إبانة و إعراب عن التفكير، مما يجعل صعبا الفصل بين تدريب التّلميذ على الكتابة و على التّفكير في وقت واحد. و المقالة الفلسفية تأتي ههنا لتُصيّر الصعب أقل صعوبة، بصفتها ممارسة لعملية التّفلسف حيث تتساوق جملة مهارات من أجل بناء موقف تدبري حول موضوع من الموضوعات.

س: ما هي الكفاءات القاعدية المستهدفة في الكتابة الفلسفية؟

يذهب بعض المهتمين بالشأن التربوي إلى يجب أن تتم قراءة النّص وفق توجهات ثلاثة: هي أ- الأشكلة، ب- المفهمة، ج- البرهنة، بالإضافة إلى الصّياغة كشروط لكلّ عملية كتابة في الفلسفة شروط يتحدد سبيل إنجازها على أساس لحظات ثلاث هي : الفهم و التّخطيط و البناء

* الأَشْكَلَةُ: لحظة الدّهشة هي منطلق التّفلسف و دافعه، و من خلاله يتم الانتقال من وضع الجهل، إلى مقام المعرفة، و من الواضح أنّ الأَشْكَلَةَ إنّما تتنزل ضمن هذا السّياق. إنّها تعبير عن حيرة إزاء مسألة ما، بل إنّها علامة فكر متقد يقصد المعرفة. و الأَشْكَلَةُ هي الحركة التي تكشف عن المشكل الذي يطرح في النّص، أو المشكل الذي يطلب من المتعلم أن يكتب عنه مقالا فلسفيا، كما تكشف عن رهاناته، و هي أيضا إعادة بناء الإشكالية التي أثيرت من قبل صاحب النّص مثلا، لذلك تبدو جهدا فكريا خالصا، يبذل المتعلم مثلا، لإرغام النّص على الكشف عن مضمونه و مقاصده، و كلما تقدم المتعلم في هذا السياق، فأبان عن المحجوب، بدت له آليات كتابته و كيفياتها

* الحجاج: الحجاج أنواع و أصناف:

- حجج التتابع أو التّعايش: تبنى على العلاقات و على نظام السببية، و تحديد العوامل.

- الحجاج بالمثال أو بمشتقاته: للمثال وظيفة تدعيم استدلال معين، أو برهان معين، و هو لا يُشكل في أيّ حال من الأحوال الحجة، و بحسب تصور بيرلمان إلحاق الخلط بالحجة كما هي في الواقع، و الذهاب نحو الحدث المبني على التّجربة الخاصّة، يعني الوقوع في خطإ بلاغي فادح. بداخل مناقشة فلسفية ما، يقوم المثال بتدعيم القاعدة التّي سبق توضيحها و تأكيدها، أو توضيح مفهوم ما و ضبطه.

* المَفْهَمَةُ: إنّ مهمة رصد المفاهيم أو إثبات دلالاتها أو البحث في طبيعة العلاقة بينها، أو تتبع نمو مفهوم ما داخل سياق النّص، يستدعي سيرورة تفكير تتمكن وفق سلسلة متدرجة من المهام من تحديد مجال النّص الذي يحلل، أو الالتزام بمطلوب ما يكتب بشكل دقيق. و عليه، المتعلم مطالب:

أولا، استخراج شبكة الكلمات المفاتيح؛

ثانيا، تقسيم هذه الشبكة وفق أبعاد دلالية إلى مجالات؛

ثالثا، البحث عن الروابط بين هذه المجالات (مقارنة- تفريق- تماهي- تناقض...)؛

رابعا، تحديد النواة التي تتحرك وفقها جميع المجالات؛

خامسا، استخلاص دلالة المفهوم من خلال تتبع التحولات التي تفترضها سيرورة تشكله داخل النّص؛

ما قد نتوصل إليه كاستنتاج أن المقالة الفلسفية، سواء كان سؤالا فلسفيا قد طرح ابتداء، أو معالجة لمضمون النّص، هي بناء إشكالي، و برهاني، و مفهوماتي. و إذا أدرك المتعلم المقبل على الكتابة الفلسفية، ما ذكر آنفا، جاء التدريب على تحليل مقالة فلسفية، أو تحليل نص فلسفي، سلس في التأدية، و بالتالي مقبولا بالنتيجة،

أولا: التدريب على تحليل نص فلسفي:

- لحظة الفهم أو التّشخيص: حتى يتحقق مطمح تحصيل الفهم الدقيق، فعلى المتعلم تتبع هذه الخطوات:

أ- تحديد المبحث و زاوية النّظر و السّؤال العام؛

ب- البحث في أطروحات النّص و الكشف عن رهاناتها؛

ج- استخراج الكلمات المفاتيح و استخلاص المفاهيم الرئيسية منها؛

د- بناء الإشكالية الرّئيسية.

- لحظة التّخطيط: مرحلة تُبين عن مدى انتظام الحجج و تراتبيتها، بغية بناء موقف ما، و هي ما تعبّر عن زمنيّة النّص و مرحليته؛ و لذلك فإنّ لحظة التّخطيط تستلزم لحظة الفهم أيّ تتطلب وعيا بالمقاصد الأساسيّة لمطلوب النّص، و من أهم المهارات المساهمة في لحظة التّخطيط:

1- تقسيم النّص إلى وحدات إشكالية؛

2- الكشف عن الخيط النّاظم لهذه الإشكاليات؛

3- استخراج دلالات المفاهيم سياقيا بالانتباه إلى نمو المفهوم داخل حركيّة النّص؛

4- إدراك طبيعة الحجاج في النّص؛

5- افتراض المرجعيات الفلسفيّة التّي تُدعم موقف صاحب النّص؛

6- محاورة النّص بمساءلته فيما يسكت عنه أو ما يستتبعه؛

-7 القدرة على تصور و بناء مقدمة؛

- 8 القدرة على تصور و بناء خاتمة.

- لحظة الإنجاز: تتطلب مهارتين:

-1 الاهتمام بأدوات الرّبط و بالاستنتاجات ..

-2 الاهتمام بالصّياغة العامّة للمقالة.

ثانيا: التّدريب على كتابة مقالة فلسفية:

- لحظة الفهم أو التّشخيص:

-1 تحديد دلالات المفاهيم و طبيعة العلاقة فيما بينها؛

- 2 الانتباه إلى البنية المنطقية (صيغة المساءلة – التركيب اللغوي..)؛

- 3 استخلاص المطلوب و تحديد رهاناته؛

- 4 الأشْكَلَةُ

- لحظة التّخطيط:

-1 العنصرة الإشكالية الواضحة و المشروعة؛

- 2 البحث في الحجج المدعمة لهذه العناصر؛

- 3 اختيار المرجعيات الفلسفية التّي يمكن توظيفها؛

-4 إنجاز مقدمة؛

- 5 إنجاز خاتمة.

- لحظة الإنجاز:

- 1 الانتباه إلى أدوات الرّبط و بناء الاستنتاجات؛

-2 الصّياغة النّهائية التّي تتخلّص من التّعثر أو عدم التّمو.

صفوة القول: يتبيّن لنا على ضوء ما تقدم، أنّ الكتابة المنهجية في الفلسفة، شرط أساسي و ضروري، حتّى يُقبل النّص أو المقال، القبول الفلسفي، و يُعتد به؛ لذا لا بد من تدريب المتعلم على أسس الكتابة الفلسفية و التّدرج بإكسابه المنهجية المناسبة، و تزويده بالمهارات التي تساعده على التّفكير الحرّ و الخلاّق، و تُمكنه من بلوغ مرحلة الإبداع الفلسفي.

ج - ديداكتيك الإنتاج الفلسفي:

الإنتاج الفلسفي: خطوات الرئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفي:

- ✓ قراءة لكامل الإنتاج الفلسفي (المنقذ من الضلال) من قبل المتعلم، بعيدا عن الأجواء العامة السائدة داخل القسم؛
- ✓ عرض في السّاعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف و إبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته؛
- ✓ إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف و تحرّكه؛
- ✓ على ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية؛ و عدد السّاعات المخصصة للنشاط التّعلمي، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، و التغلغل في نسقه؛ و مشاركته معاناة التّأمل محبة التّفلسف؛
- ✓ و في الأخير، استخلاص النتائج من الاشتغال على مؤلف مثل مؤلف حجة الإسلام (المنقذ من الضلال)

د- ديداكتيك العروض الفلسفية:

كيف يتم تقويم العروض؟

يمكن تقويم العروض وفق الآتي:

- ✓ حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة و الثّراء و اهتمامات المتعلمين؛
- ✓ ثراء التّوثيق و العلم باستثمار الوثائق البيبليوغرافيا؛
- ✓ الأمانة العلمية و الصّدق في نقل المعطيات المستقاة من المصادر؛
- ✓ تجاوب حقيقي بين المتعلمين، و موضوع العرض؛
- ✓ سلامة اللّغة و وضوحها و فصاحة أصحاب البحث و بلاغتهم و طرافة الطّرح و منهجية و منطقه؛
- ✓ كون العرض مصدر اندفاعيّة و تحمس و مصدر اهتمام، يدعو إلى المناظرة و يثير المنافسة؛
- ✓ كونه يستوجب من أصحاب البحث مستوى عاليا من الجهد.[18]

[18] - من قلم الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان و الحياة .