

# الفلسفة والتدريس بالكفايات في التعليم الثانوي التأهيلي

محمد أعراب  
باحث مغربي



قسم العلوم الإنسانية والفلسفة

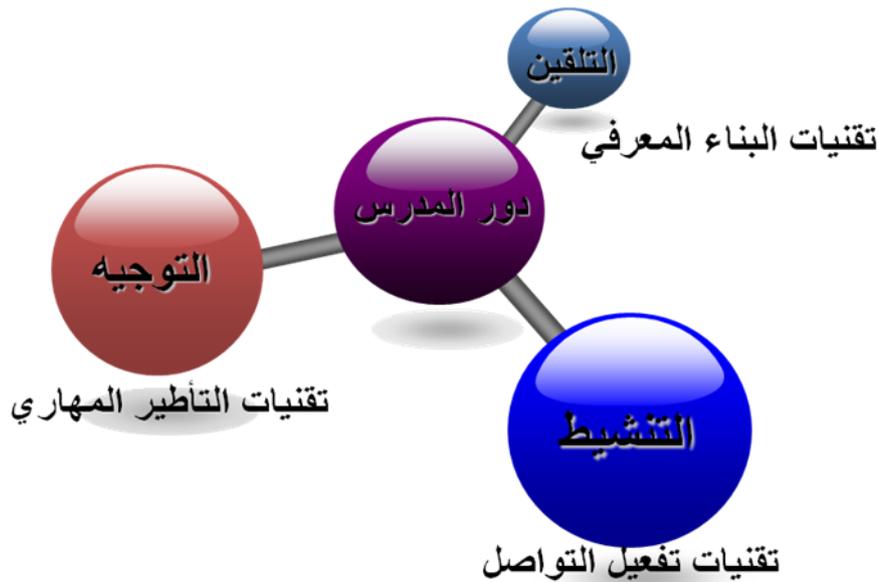
## تقديم: في الحاجة إلى بيداغوجيا نوعية

غالبا ما يثيرنا حجم الهوة الفاصلة - كمسافة ملزمة - بين الركام المعرفي القائم لدى مدرسي الفلسفة، و بين ما وجب تدريسه للتلميذ داخل حصة مادة الفلسفة، مما يدفعنا إلى ضرورة إعادة التفكير في اختيار اتنا المعرفية والمنهجية، وفي منطلقات الفعل التربوي والتعليمي، وكذلك في سيرورات إنجاز الدرس ومكوناته، ومحاولة ضبط مراحل إنجازها، وهو ما لا يمكن بأي حال أن يتأتى لنا إلا عبر رصد العوائق التي تحول دون بلوغ النتائج المرجوة، وبالخصوص من طرف المتعلم، عوائق قد تستمد مشروعيتها من فضاءات الرأي والأحكام المسبقة والتمثيلات المشتركة (الدوكسا / Doxa)، كما من سوء توجيه الفكر، وغياب منهجية واضحة في عرض الأفكار والمواقف والإقناع بها. أكيد أننا لن نغامر بالدعوة إلى القضاء على هذه العوائق، ولكن من الممكن أن تصير نقطة انطلاق ممارسة الكفايات المحورية لفعل التفلسف، ونعني بها: الأشكلة، والمفهمة، والمحاكاة.

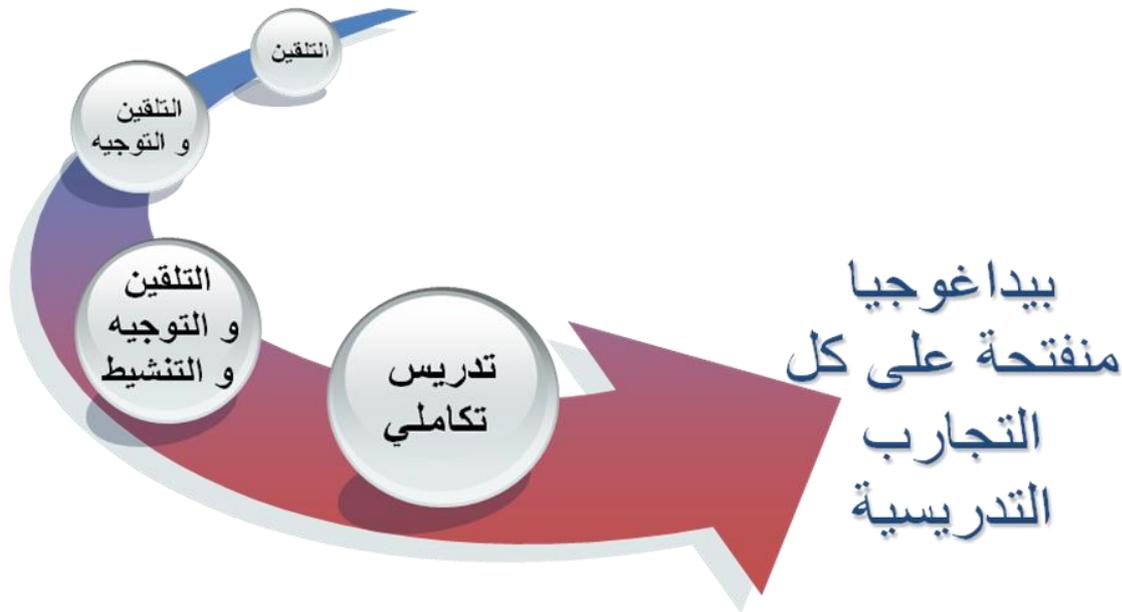
أضف إلى ذلك أن خصوصية الفكر الفلسفي على مدار تاريخها الطويل تمنحها قدرة عجيبة ليس فقط على التقاطع، وإنما أيضا على التماثل المدهش مع أجناس فكرية متباينة، من آداب و فنون و علوم و دِين و أساطير ... وهو تكامل يمكن أن نسقطه على خصوصية الفلسفة كمادة تعليمية في علاقتها المنفتحة - افتراضا لا واقعا - بمواد تدريسية أخرى، سواء من الناحية المعرفية الموضوعاتية، أو من الناحية المنهجية التقنية؛ وهي وضعية تلزم مادة الفلسفة بالعودة إلى ذاتها، وممارسة نقد ذاتي على مستوى آليات ومناهج تدريسها في ارتباط بتجارب مواد تعليمية أخرى، ما دمنا نلتقي عند نقطة مشتركة تتحدد في وعي المتعلم.

هكذا، يبدو لنا أن ديداكتيكا الفلسفة لا تستهدف - كما يتلذذ بذلك المصابون بفوبيا الديداكتيكا - إلغاء جوهرية الفلسفة، بقدر ما تستهدف تطوير إمكاناتها التعليمية التعلمية في ارتباط بذوات عاقلة، وبمحيط سويو-ثقافي، ومناخ عولمي، وبرهانات متجددة ولا متوقعة، تجعل من تنمية وعي مدرس الفلسفة بحدود فاعليته وإمكاناته الرهان الأول في وجه كل التحديات، مما يجعل من كل ديداكتيكا ممكنة هي في الأصل دعوة تأملية تمارسها الذات العارفة على ذاتها، ومن خلالها على كل الوسائط الممكنة والضرورية لبلورة عمل تربوي نوعي، ويجب ألا تنصب على المعرفة الفلسفية وحدها: أسسها، ومفاهيمها، ومناهجها، ومجالات اشتغالها، وحدودها ... فالأمر سيغدو مجرد قراءة إبستمولوجية تنحو منحى نظريا خالصا، يصعب أن نجد له صدى في واقعنا التدريسي، على اعتبار أن كل ديداكتيكا تحمل في طياتها مشروعا تربويا متكاملا، لتسهيل عملية نقل معارف ومهارات محددة بشكل هادف(1)، مما يتطلب بحسب Philippe MEIRIEU تنظيم العمل وليس تنظيم المبحث المعرفي(2).

وبناء عليه، فالمعرفة الفلسفية بولوجها حقل الديداكتيكا، نصبح مطالبين بإعادة بناء منطقتها المعرفي ذاته، وليس مجرد اختيار العناصر المعرفية التي تشكل أساس كل تواصل بيداغوجي، في إطار ما عرف لردح طويل من الزمن بالتحويل الديداكتيكي، لكن إذا كانت كل ديداكتيكا ترمي إلى بلوغ نتائج عقلانية قابلة للقياس والتطوير، ألا يمكننا القول بأننا ملزمون اليوم أكثر من أي وقت مضى بعقلنة سيرورة ومسار تدريس مادة الفلسفة، والحد من ذاتية متورمة أضاعت من المادة مكانتها و ضرورتها المعرفيتين والتاريخيتين؟ وبكل تأكيد، فإن نحوز رؤية بيداغوجية لممارستنا التدريسية ذلك لن يضر الفلسفة في شيء، بل من شأنه أن يمنحنا كمدرسين للفلسفة القدرة على عقانة تلك الممارسة بما يضمن انخراطا والتزاما بحجم موقعنا ومسؤولياتنا؛ فالإبستمولوجيا المعاصرة تعلمنا أن كل معرفة ممكنة هي نسبية بالنظر إلى موقع وآليات الفاعل المعرفي أو التربوي فينا، وكل مقاربة هي ملزمة بالانطلاق من عتمة - موطن الخلل - نلغي معها أفكارنا المسبقة، حتى نستطيع تأكيد أو تنفيذ فرضيات ليست بالضرورة مستتبطة من ملاحظة ما، بقدر ما تؤسس مشروعيتها على واقع نحن جزء منه، ولسنا بأي حال من الأحوال مجرد ملاحظين له. كل ذلك وجب تقييده بمنطق الفلسفة وخصوصياتها المعرفية والمنهجية والتاريخية، فهي وحدها ما سيمنح مشروعية لكل بيداغوجيا ممكنة، وليس العكس؛ ونحن لا ننكر بهذا الصدد قيمة الرهانات السياسية والاجتماعية والإنسانية لتدريس الفلسفة، إلا أنه لا ينبغي منح الأولوية للمرامي على الأفعال، فلکم نسارع إلى تبني خطابات ونماذج بيداغوجية مغرقة في العمومية، دون حذر أو تحقق، متناسين أن بناء النموذج يقتضي ضبط وظائف أصغر جزء منه ( الاستقراء نموذجاً )، حتى لا نسقط في نموذجية تحدد الغايات الكبرى، وتسقط فاعلية الوسائل والمرجعيات والعلاقات من حساباتها، فذلك هو عادة ما نسميه: سوء تخطيط.



إننا بحق بحاجة إلى بيداغوجيا نوعية وعلاجية في مواجهة وضعية الأزمة، واستفحال أمراض التعليم التي غدت مزمنة، بيداغوجيا مبدعة ومنصتة ومتفاعلة مع الآخر القائم في كل فرد منا، حتى لا ننسى أنه من واجبنا - الأخلاقي والمعرفي والمنهجي - أن نحمل تلامذتنا على اقتسام دم المحبة، محبة الحكمة، وأن نلقنهم بتفاعل تلقائي أن كل محبة يقوم في أصلها نقص/ حرمان، وحاجة إلى كشف حجب المحبة، وأنه من الصعب، إن لم نقل من المستحيل أن نجعل الجميع يحب ذات الشيء بنفس القوة والطريقة، ولنتذكر "أن منطقتهم في التعلم ليس هو منطقتنا في التعليم"<sup>1</sup>؛ ولعل من أبلغ ما وصف به وضع الفلسفة هذا في ارتباط بما هو إنساني فينا، قول ياسبرس في كتابه "مدخل للمنهج الفلسفي: *إن الفلسفة تكسر أطر هذا العالم، كي تتحرك في اللانهائي... و تستشف معاييرها القصوى من لا نهائية إمكاناتها، و تبحث على ضوء اللاممكن عن السبيل الذي يستطيع عبره الإنسان أن يتشرف في وجوده الظاهري*"، مما يؤكد أن الفلسفة تمتلك مشروعيها كخطاب معرفي من لا يقينيتها، لكن مشروعيها الديدانكتيكية تنبني على تحديد إمكانات تدبير الاختلاف في أفق التوافق، الذي يضمن لكل منا حريته ومسؤوليته الفكرية والوجودية، بلغة أكثر وضوحا نحن بحاجة إلى بيداغوجيا تساعدنا على تنمية مستدامة - مسابرة - لقدراتنا ولمهاراتنا، في اتجاه تجاوز كل ما يعوق اندماجنا الفعال - التعايش الخلاق - في محيطنا بمختلف تجلياته، مما يمكننا من ممارسة واجباتنا والاستمتاع بحقوقنا بكل ما تعنيه المسؤولية بأبعادها المترامية، كبشر وليس كبضاعة تباع وتشترى.



<sup>1</sup> - بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ميشيل توزي (و من معه) ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية، 2005، ص: 26

## 1- مطالب الجودة و مشروعية خطاب الكفايات:

إن وضعنا الآن في الخارطة الجيوسياسية للعالم يطرح أمامنا أكثر من أي وقت مضى، تحديا وجوديا يمكن أن نختزله في القاعدة الشكسبيرية الشهيرة "أكون أو لا أكون"، ولعل ما تقدمه المؤسسات الدولية المختصة من دراسات وتصنيفات<sup>2</sup>، تضعنا في أسفل سلم الترتيب عربيا ودوليا، يطرح أمامنا مسألة الجودة في التعليم كَمَا وكيفا، حيث لا خيارات عدة أمامنا، بقدر ما نحن ملزمون بتقبل قاعدة " نكون أو لا نكون"، فإما أن تكون الجودة قائمة في كليتها، وإما أنها غائبة؛ صحيح أن مسار تحقيقها يفرض علينا ارتقاء تدريجيا على مستوى ضبط آليات تفعيل وتطوير مجالات كما تفاعلات التربية والتكوين، لكن يجب ألا ننخدع بضرورة التدرج، كي نستطيع النوم في منتصف الطريق؛ فالأمر يتعلق بلزوم تدبير ضوابط وأليات التقويم في كل مستوياته الأفقية والعمودية، حتى نتمكن من رصد وتتبع وتوقع مآلات الفعل التربوي، وتصحيح مساراته بما يقتضيه معرفة ومناهجا، بيداغوجيا وديداكتيكيا؛ فواقع الممارسة التدريسية يفرض علينا أن التغيير وحده هو ما يجب أن يستمر، لا النقائص أو الانحرافات.

ومن المعلوم أن طروحات الجودة تنهل من مرجعيات اقتصاد السوق، وتحرير المنافسة، ومتطلبات عالم الشغل، وظهور موجة من الحاجيات المبتدعة في ارتباط بالتطور السريع لتقنيات الإنتاج والترويج والاستهلاك التي أطرت سير المؤسسات الاقتصادية والسياسية والإدارية، منذ النصف الثاني من القرن الماضي، بما يضمن تدبيرا للمردودية المرتقبة من التقاطع بين الاقتصادي والسياسي، في حياة الأفراد والمؤسسات معا، إلا أن المجال التربوي ظل يتمتع لطيلة عقود عن الانخراط ضمن رهانات من هذا القبيل، حيث كان يرفض أو صياؤه أن تُعامل المؤسسات التعليمية والتكوينية كوحدة إنتاجية، مما جعل العديد من المنظرين في المجال ذاته يدقون ناقوس الخطر، منذرين من عنقائية الأنظمة التعليمية، وانكماشها على ذاتها، حيث المتعلم ليس إلا حيوانا مقلدا، غير قادر على تفعيل ماهيته كحيوان عاقل ومفكر، أو مبدع، وحيث المعلم أشبه ما يكون بميدوز Méduse، التي يخبرنا هوميروس أن اقتحامها لمعبد الإلهة أثينا Athéna فرارا من حب بوسيدون Poséidon كلفها أن تمسخ وحشا GORGONES، تتزاحم على رأسه الأفاعي، ويُقدَّر على كل من ينظر إلى عينيها أن يتسمر في مكانه حجرا، قوة بالرغم من كل شيء لم تمنحها الخلود، فكم نتمنى أن يولد من رحمنا ذلك المتعلم المنعقد من سلطة ذواتنا، بضربة سيف واحدة، كتلك التي أطاحت برأس ميدوز على يد بيرسي Percée، ليخرج بيغاس Pégase ذلك الحصان الطائر الذي منح أجمل خلود عبر تحويله إلى كوكبة نجوم تتخذ من الشمال مقرا لها على يد كبير الآلهة زيوس Zeus؛ لكن ما يمنع هاته الولادة القيصرية هو ارتهاننا بعادات تدريسية، استعبدت كل الفاعلين التربويين في الممارسة الفصلية، ناهيك عن لغة الأوامر الخشبية، المفروضة بين مصادر القرار و

<sup>2</sup> - راجع بهذا الصدد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2010 على الموقع التالي :

ww.unesco.org/ar/efareport/reports/2010-marginalization

منازل التنفيذ، دون أن ننسى استقالة الآباء - ومن يمثلهم- عن مهمة نذكرهم باسمها: "التربية"، بكل ما تحمله الكلمة من معاني إنسانية وتقنية - إلا من رحم ربي -، ونسوا معها أن التربية ليست شأنًا مؤسساتيا سياسيا فقط، بقدر ما يتحمل الجسد الاجتماعي كامل مسؤوليته الأخلاقية والقانونية عنها حاضرا ومستقبلا.

من هنا، تقوم بالنسبة إلينا مشروعية الحديث عن كل تجديد بيداغوجي، من المفترض فيه أن يساير تنامي حاجيات المتعلم من جهة، وكذا التحولات السريعة التي يشهدها المحيط السوسيو- ثقافي لكل من المعلم والمتعلم معا، ارتباطا بالمتطلبات الجيو- سياسية التي توطر كل قرار يخص الشأن التعليمي في أي مجتمع كان؛ إنها كلها دواع تلزمننا بتأسيس - وليس مجرد تبني - بيداغوجيا تراعي خصوصيات هويتنا الثقافية، وكذا بالانفتاح في الآن نفسه على تجارب غير الحضاري، حتى نتجاوز تدريسا تحكمه خطاظة تواصلية تقليدية: "مرسل للمعرفة - مستقبل للمعرفة"، نحو بيداغوجيا قادرة على مواجهة التحديات التي يفرضها المناخ السوسيو- اقتصادي، تلك البيداغوجيا التي جعلوا منطق الكفايات مركزا لها، مدعين أن بيداغوجيا الكفايات تلك كفيلة بفك طلاس الأزمات التي يحياها نظامنا التعليمي عموما، وتدريس مادة الفلسفة على الخصوص.

وكما هو معلوم، فإن مفهوم الكفاية لا يجد مرجعيته المباشرة في الفلسفة، كمبحث معرفي متميز بخصائص سيكو- معرفية تنحو نحو التأمل والشمولية، بقدر ما يمتح المفهوم - كما رأينا أعلاه - من مرجعية اقتصادية تثير دلالات وسلوكات تحث على المبادرة، والفاعلية، والمردودية... ولعل ذلك ما جعل المفهوم يلاقي مقاومة، بل حساسية، حينما أريد له أن يُقحم في دائرة تعليم التفلسف، مقاومة هي في عمقها تقوم في وجه مساعي عقلنة الفعل التربوي، وإخضاعه لشروط المردودية والمؤشرات المحيطية، التي لا يمكنه بأي حال أن يفرض وجوده وخصوصيته بمنأى عنها، بأي حال من الأحوال، ما دام مؤشر التنمية يستدعي مقاربة إشكاليات التكوين، وإعادة التكوين، والتكوين المستمر... فالأمر ليس مجرد رهان اقتصادي، بقدر ما يتأسس على رهانات تربوية بأبعاد سياسية عامة.

وإذا كان يحلو لفيليب برنو<sup>3</sup> Philippe Perrenaud أن يُعرف الكفاية على أنها القدرة على تفعيل جملة من الموارد (معارف، مؤهلات، معلومات...) لمواجهة فاعلة لوضعيات معينة، فإن تحديدا من هذا القبيل يبين أن العمل بالكفايات يتطلب الأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية، ومجالات الفعل والتفاعل؛ فالبشر لا يواجهون نفس الوضعيات، وهم مطالبون بتطوير كفاءاتهم في تكيف مع مقومات عالمهم، والأکید أن الكفايات التي يحتاجها تلميذ القرية، ليست هي تلك التي يحتاجها تلميذ الحضر، ومشاكل الفقراء ليست بأي حال مشابهة لمشاكل الأغنياء؛ بل إن برنو يندبنا إلى أن العديد من الكفايات تتأسس داخل منطق المدرسة، لكن كثيرا منها لا علاقة لها بالمدرسة.

<sup>3</sup> عن حوار مع فيليب برنو بمجلة nova escola عدد شتنبر 2000، ص ص 19-31

لكن بالإمكان أن نجد في العلوم الإنسانية الوثيقة الصلة بالممارسة الفلسفية في صيغتها المعاصرة مجالاً لتأصيل مفهوم الكفاية وممارسته داخل حقل التفلسف، ونعني بالأمر هنا علم النفس السلوكي بالأساس، والذي يعنى بالدرجة الأولى بتجاوز التصورات الماهوية والميتافيزيقية في تحليل نمط السلوك المعرفي لدى الذات المفكرة، في محاولة لتفكيك الفعل المعرفي، ومن ثم الفعل التعليمي التعليمي إلى جملة من الكفايات، إلى درجة أن المعنيين بتدريس الفلسفة يرون في هذا التفكيك نوعاً من تفتيت الفعل الفلسفي كما وكيفاً، دونما مراعاة لخصوصية الفلسفة كحقل متميز عن بقية الحقول المعرفية المُدرّسة، وهنا ثالثة الأثافي، ذلك التمييز الذي ندعيه، ونتلبسه دون القدرة على التحكم في مساراته التدريسية أثراً ونتيجة. ولعل هذا ما يدفعنا إلى التساؤل: ما مدى إمكانات تبيين "فلسفة" الكفايات ضمن حقل تدريس الفلسفة الذي يدعي في قمة انتشائه بذاته، ولا جدوى ارتباطه بأية مقاربة بيداغوجية؟ ومتى نستطيع تجاوز سحرية المفهوم وسلطته الإدارية نحو رؤية نقدية فاعلة؟...<sup>4</sup>

وهكذا، فمن الخطأ أن نعتقد أن تغيير الممارسات التدريسية أمر يتم فقط من خلال المذكرات والتوجيهات العامة والفضفاضة، ذلك أن التغيير يجب أن نلامسه كثورة ثقافية، يجب أن يتعدى أثرها المدرس إلى الإدارة التربوية، والتلميذ، والأب ومؤسسات المجتمع المدني، والفاعلين السياسيين والاقتصاديين ... ما دام الأمر يعني ضرورة تنمية كفايات سوسيو- ثقافية، وإلا ستظل المقاربة الكفائية حبيسة نصوص ووثائق تربوية وإدارية، لا تلامس العقليات والممارسات الميدانية؛ أضف إلى ذلك أن تمجيد خطاب الكفايات، والبحث المتهاافت عن مبررات إنجاح المقاربة، يعد من أبرز عوامل فشل أثرها على الممارسة التعليمية-التعلمية، دون أن يمنحنا فرصة التجريب والمواكبة ثم النقد... وبناء عليه، فإن خوض أي إنسان لأي تجربة جديدة يتطلب منه بالدرجة الأولى البحث في شروط النجاح، كما في عوائق النجاح. أما أن نفكر في الشروط دون الانتباه إلى العوائق التي تشكل في جوهرها تحديات، فقد يؤخر فاعلية المقاربة إن لم يعدها، ومن بين أبرز عوائق ممارسة المقارب بالكفايات، نجد:

- خطاب تعميم التعليم وعدم مراعاة الفروقات الفردية.

- اللا تكافؤ التربوي.

- أمية المتعلمين.

- الهدر المدرسي.

<sup>4</sup> - ينبغي ألا تغيب عنا جملة التساؤلات المألوفة في هذا السياق حول علاقة بيداغوجيا الكفايات بيداغوجيا الأهداف: ما مدى ارتباط الكفايات بفلسفة التدريس بالأهداف؟ هل هي مجرد امتداد خطي لها؟ أم تجاوز إيجابي لعثراتها؟ ثم ما مدى إمكانية تطبيقها، وبأي وسائل بالإمكان تحقيق المبتغى من هاته المقاربة المقترحة ضمن نظام تعليمي ينشد الإصلاح لا التطوير؟ ...

- انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات الإشرافية.
- ارتفاع نسبة الأمية في صفوف آباء و أولياء التلاميذ.
- ضعف التواصل الفصلي والمؤسسي.
- عدم جدية التكوين المستمر.
- تدني قيمة الكفاءات المهنية.
- ضعف إمكانات وتقنيات ضبط المردودية.
- غياب التحفيز والدعم المادي والأدبي بالنسبة للمدرس.
- عدم توافق المقرر المدرسي مع الغلاف الزمني.

ولعل عوائق كهاته خير دليل على أن المقاربة بالكفايات ليست الحل السحري لكل هذه التحديات/العوائق؛ فنحن بحاجة إلى مقاربة نسقية وشمولية، قادرة على فتح ورشات عديدة، وعلى جبهات مختلفة في آن واحد؛ لكن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن نبخس المقاربة بالكفايات قيمتها؛ وهذا ما يدفعنا إلى تأصيل فلسفة الكفايات، حيث نجدها تتجذر في موقفين أساسيين:

1. اعتبار تحويل وتفعيل قدرات ومعارف التلميذ ليس مجرد ترف ديداكتيكي، بقدر ما يتولد عن تشغيل وتمارين المتعلم، مما يتطلب ضبطاً منهجياً ديداكتيكياً لخطوات الدرس (و الدرس الفلسفي نموذجاً)، واختياراً ملائماً للوضعية - وليس مجرد المعلومات - التعليمية والتعلمية.

2. الانتباه إلى أن التركيب المعرفي، وهيمنة التقويم الإقصائي، يجعلان التلميذ طيلة مساره الدراسي لا يبالي بتوظيف مكتسباته المعرفية والمهاراتية في وضعيات حياتية: عمل، أسرة، حي، جمعية... بقدر ما يحكمه هاجس النقطة، والفشل والنجاح.

وعلى هذا الأساس، فإن سعينا إلى إعادة صياغة أهداف التدريس والتكوين بدلالة الكفايات هو في الحقيقة سعي إلى مناهضة تهميش المجال التعليمي التعليمي للإحالة إلى الوضعيات المعيشية، وكذلك ضعف - إن لم نقل غياب - تفعيل مكتسبات المتعلم ضمن وضعيات مركبة؛ وهنا لا بد من التوقف عند ملاحظتين نراهما حاسمتين في هذا الصدد، حيث إن نجاح المقاربة بالكفايات، سيظل رهينا بإعادة النظر في:

1. إشكالية تحويل المعارف، أو ما يصطلح عليه بـ *Le transfert des connaissances*، حيث إن وضع الكفاية ضمن أية مادة دراسية يتطلب وصفا وظيفيا لها على ضوء تحليل وضعيات وأفعال وأنشطة التعليم والتعلم في ارتباط بالممارسات الاجتماعية، ثم بعد ذلك نحدد بناء على نتائج التحليل طبيعة المعارف الملائمة لتحقيق تلك الكفاية، عبر تدوير تلك المعارف ضمن وضعيات واقعية، حتما يواجهها المتعلم في حياته اليومية، وإلا سنظل نفرغ معارف قديمة ضمن حامل جديد، تفرضه تعديلات متسارعة لبرامج تقليدية في جوهرها، حدثية في مظهرها.

2. إشكالية إدماج قدرات المتعلم ضمن سياقات معرفية ومعيشية فعلية، وهذا يذكرنا بأن التركيز على الكفاية لا يلغي قيمة المعرفة، بل يدعمها باستهداف التخطيط لإقدار - *Faire Faire* - الفرد على مواجهة تحديات الحياة باختلاف مراحلها، وأنماط التفاعلات القائمة ضمنها، وهذا في العمق ليس بالشيء الجديد في تاريخ التربية والتدريس؛ لكن المشكل يتعلق هنا بمدى دقة المؤشرات الدالة على تحقيق كفاية ما، حتى لا يظل التقويم مجرد رصد لقدرة المقوم على تحقيق تغذية راجعة منتظرة سلفا.

و بناء عليه، حدد برنو أنماطاً<sup>5</sup> ثمانية، تمكننا في الوقت ذاته من إعادة الثقة للمتعم في قدراته، وتأسيس نمط حرية فاعلة، وهي:

- 1- القدرة على التعرف وتنمية وتقييم موارده، وحقوقه، وحاجياته، وحدود إمكاناته.
- 2- القدرة - فرديا أو جماعيا - على بناء وقيادة مشاريع و بلورة استراتيجيات الفعل و رد الفعل (استراتيجيات التواصل)
- 3- القدرة على تحليل وضعيات وعلاقات ومجالات التفاعل بشكل نسقي.
- 4- القدرة على التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والمساهمة في الأنشطة الجماعية، وتقاسم الريادة.
- 5- القدرة على بناء وتنشيط أنساق الفعل الجماعي بشكل ديمقراطي وتشاوري.
- 6- القدرة على تدبير وتجاوز الخلافات.
- 7- القدرة على الفعل في ارتباط بقواعد، مع توظيفها، والمساهمة في بلورتها.

<sup>5</sup> - عن حوار مع فيليب برنو بمجلة nova escola عدد شتنبر 2000 ، ص - ص: 31-19

8- القدرة على بناء ضوابط قابلة للتفاوض بالنظر إلى اختلاف الثقافات.

### فماذا نستشف من محتوى هذه الأنماط الكفائية الثمانية؟

بكل وضوح نستشف استهداف فلسفة الكفايات من خلال هذه الأنماط الكفائية، خلق ذوات قادرة على بلورة استراتيجيات للحفاظ على الحق في اتخاذ القرار، ضمن وضعيات محكومة بضرورة إعادة بناء سلم القيم على المستوى الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والأخلاقي ... مما يبين لنا أن منطق الكفايات يلغي التنظيرات البيداغوجية التي تدعي الحياد الإيديولوجي، لأن اختيار وتحديد وفرض لائحة ما من الكفايات هو أمر ينبني على خيارات سوسيو سياسية تحدد طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع في ما يتعلق بتحديد الغايات الكبرى من التربية والتكوين.

وهنا يجب ألا يفوتنا التنبيه إلى أن المقاربة بالكفايات تحمل في طياتها همَّ تحقيق أحد المقاربات البيداغوجية الفاشلة - على الأقل في النموذج الفرانكفوني -، ويتعلق الأمر ببيداغوجيا المشروع، ولنتذكر من باب التدقيق أيضا أن هذه الأخيرة هي التي أقحمت مفهوم "الوضعيات-المشكلة"<sup>6</sup> لكن وبالرغم من كل شيء، فالمقاربة بالكفايات ليست مجرد دعوة إلى تغيير مظاهر الفعل التدريسي، بقدر ما تشكل استجابة لحاجيات سوسيو- ثقافية، تراهن على إعادة النظر في النظام التعليمي ككل، في أفق ربطه الفعلي بسوق الشغل، وبالتحولات المعيشة ضمن واقع موسوم باتساع دائرة اللامتوقع، مما يفترض توجيه نظامنا التعليمي نحو خلق كائنات مبدعة من قلب النظام؛ فالإبداع لا يعني بأي حال من الأحوال دعوة إلى الفوضى.

## 2- الفلسفة و تبيين منطق الكفايات:

يبدو أنه من الصعب جدا أن نثير الحديث بصدد أوليات لتبیین فلسفة الكفايات، إن لم نستطع على أقل تقدير فرض نوع من الإزاحة، لخلق فضاء تنفتح فيه الذوات على تجربة الآخر، في ظل "لامركزية بيداغوجية"، وهذا هو المطلب الأولي الذي يجب أن نلتزم به، حال اتخاذنا قرارا بممارسة الكفايات كاستراتيجية تدريسية، مما سيحتم علينا تجاوز الاكتفاء بالضبط المعرفي، نحو تطعيم الهمم المعرفي بمحاولة توجيه سيكو- منهجي للآليات المعرفية والمنهجية التي يمتلكها، أو من الواجب أن يمتلكها مدرس الفلسفة، من خلال تنظيم وضعية التواصل التعليمي التعلمي، ومنهجته عبر وضع خطوات مرحلية، بيداغوجية وديداكتيكية، وتوفير آليات تساعد المتعلم على اكتساب القدرة على التعلم الذاتي، ضمن مناخ تعليمي متعدد المراكز والأدوار، بالنظر إلى أن التدريس بالكفايات يحمل في طياته اهتماما بالغا بالفرد، سواء على المستوى التكويني أو التكيفي، ونعني بذلك ضرورة مراعاة حاجيات الفرد التعليمية، والمرتبطة تلبيتها بضرورة التكوين وإعادة التكوين (التكوين

<sup>6</sup> هذه الملاحظة تشكل نقطة فراغ في مسار العلاقة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفايات، و يجب أن تشكل موضوع بحث جدي.

المستمر)، إلى جانب الأخذ بعين الاعتبار إمكانات الفرد المساعدة له على التكيف والاندماج في محيطه السوسيو- ثقافي بكل مكوناته. لكن ألا تتضمن هاته المقاربة تصورا أدواتيا واختزاليا للفلسفة؟

صحيح أن مقارنة من هذا النوع كانت ضرورية من الناحية التاريخية ضمن السياسات التعليمية الفرونتكونية، لكننا نسجل تحفظا بصدها، وهو لا يعني بأي حال رفضا مطلقا لها؛ فلقد جاء خطاب الكفايات لدينا كبديل لجملة من الخطابات البيداغوجية، والممارسات والتنظيرات الديداكتيكية التي أرهقت مادة الفلسفة معرفيا ومنهجيا، ونحيل هنا بالدرجة الأولى إلى بيداغوجيا الأهداف، حيث حلت بيداغوجيا الكفايات محل بيداغوجيا الأهداف.

بترسانتها المفاهيمية والمنهجية دون مراجعة لسلبيات أو حتى إيجابيات المرحلة، اللهم المراجعات النظرية الصرفة، حتى وإن كان العديد من أوصيائنا في علوم التربية الفرونتكونية المنحى، يؤكدون على أن كلا الممارستين ضروريتان في ما يتعلق بتدريس الفلسفة؛ هذا وإن كان ما يزال يحلو للكثير من المهتمين في هذا الباب اعتبار بيداغوجيا الكفايات أداة تكوين/formation لا أداة تدريس.

ولنسق على ذلك مثلا توضيحيا، يتجلى في ضرورة تمييز المتعلم ضمن درس الفلسفة، وبالضبط خلال لحظتي تحليل النص الفلسفي (التمرين)، وخلال الكتابة الإنشائية (التقويم)، بين المثال والحجة دلالة ووظيفة؛ ونحن نعلم أن المثال بطبيعته لا يمكنه أن يصبح حجة، إلا إذا كان يحيل على مرجعية تفسيرية، تمكننا من تقديم فهم عام، وهو ما لا يستطيعه المثال، حينما يظل مجرد واقعة معزولة، الأمر الذي يتطلب منا الاشتغال على كيفية إقدار تلميذ مادة الفلسفة على إفعام ورقة الإجابة بحجاج شخصي، وإحالات إلى مفكرين وفلاسفة، وتيارات مرجعية، وبأمثلة عديدة... مما يتطلب منا رصد النقاط الثلاث التالية على مستوى التمارين الفصلية ضمانا لتكوين عملي:

❖ عناصر الحجاج / argumentation.

❖ عناصر التمثيل / exemplification.

❖ عناصر الإحالة / référenciation.

وفي خضم هذا الرصد يواجهنا تساؤل منهجي: كيف نستطيع إقدار التلميذ على الموازنة بين هاته العناصر الثلاثة؟

قصد الإجابة عن هذا التساؤل، يجب أن ننتبه إلى أن غياب أحد هاته العناصر من الكتابة الإنشائية الفلسفية للتلميذ، سيجعل منها كتابة مضطربة وغير متوازنة. وهنا تتبع أهمية اعتماد المقاربة بالكفايات، ليس من باب

تشجيعها لروح التفلسف فقط، بل أيضا لقدرتها على إبداع موارد، وأدوات، وشروط ممارسة فعل التفلسف الحق خلال حصة الدرس؛ كما أن الانتقال إلى الكتابة أمر لا يمكن اختزاله في ضرورات تعليمية تعليمية: معرفة - تكرار - تثبيت... بل يتطلب منا امتلاك سلسلة من الكفايات، حددها "المختصون" في ثلاث كلاسكية: المفهومة، والأشكلة، والمحاجة؛ وادعوا في ذلك أن منبع هاته الكفايات يتجسد في المعارف المحصلة، والمناهج المستخلصة من تاريخ الفلسفة عينه، لكن إذا أمكن اعتبار هاته الكفايات في عمقها شروطا لممارسة فعل التفلسف، فإلى أي حد يمكن اعتبارها شروطا كافية؟

يبدو أننا مجبرون على فك جوانب الخط بين الشروط المناسبة لممارسة التفلسف، وبين ممارسة الفلسفة ذاتها، والتي ليست مجرد تحقيق لهذه الشروط، تمييز تفرضه علينا ضرورة مواجهة التوجه التربوي المهووس بجعل العلاقات التربوية مجرد تركيب لتقنيات. فهل يحق لنا أن نعتبر التفلسف مجرد إقدار التلميذ على تفعيل معارفه كما يُفعل الفيلسوف كفاياته أو مهاراته؟ مما يعطينا إحساسا بأن تعليم التفلسف يتلخص في ترقية - معارضة أو موافقة - شضايا/تقنيات يتم تلقينها للتلميذ، لتكون المقاربة بالكفايات كما المقاربة بالأهداف مجرد بديل آخر بالافتراض، سيأخذ مساره في زمننا التعليمي ثم يذهب لحاله، لكن ألم يكن هدفنا إدخال الفرد-التلميذ عالم الفلسفة قصد إدماجه في العالم المعيش؟

الاعتراف بذلك هو اعتراف بأولوية الذات على الموضوع، وبأن الذات ليست كذلك إلا إذا انخرطت في دينامية تمكنها من ولوج فاعل ضمن وضعها البشري، وتحمل مسؤولية الوجود بصيغة مخالفة ومستقلة عما هو مألوف من خنوع وتبعية ولا استقلالية نعانيها في كل أبعادها. بصيغة أخرى، إن مدرس الفلسفة باحتكامه إلى المقاربة بالكفايات في تخييب لكل انفتاح على ذاتية المتعلم، يعمل على رد البراكسيس إلى البويطيقا، في جدلية مميتة، ومقصية، ومختزلة، مما يضعنا أمام مشكلة تربوية وبيداغوجية جسيمة، تتمظهر في سجال العبد/التلميذ، والسيد/الأستاذ، وجدلية الاستعراف، بالمعنى الهيجلي العميق، حيث يسعى كل منا إلى إجبار الآخر على الاعتراف بالذات، لكن بشرط أن يكون الآخر ذاتا حرة؛ فإذا كان التلميذ مجرد منصت منفعل، ومجرد منفذ غبي لأوامر ونواه ذات طبيعة تقنية، فلا قيمة لاعترافه بي كذات عارفة، وهي دعوة إلى هجر الأطروحة التي مفادها كون التربية شبيهة بالتصنيع؛ فضمن مجال الظاهرة الإنسانية بإمكاننا أن نوفر كل الظروف الممكنة، إلا أن الفعل لا يخرج إلى الوجود إلا بشرط التفاعلات البيذاتية؛ وبالتالي إذا كان الخطاب الفلسفي ليس خطابا مشتركا في ما بيننا على مستوى الفهم، كما على مستوى الإبداع، وإذا كنا غير قادرين على تقديم قراءة ما لجملة من الأشياء، والوقائع، والعلاقات... ضمن العالم المشترك في ما بيننا، وما دمت كأستاذ للفلسفة أعجز عن اقتسام لذة التفلسف مع الآخر، متخبطا في لغط بلاغي وحكائي أشبه ما يكون براوي "الحلقة" التعييس، الذي يلغو من أجل حفنة دراهم، وما دامت الفلسفة لا تشكل فرحا بالمعنى النيتشوي للكلمة، فإن درس الفلسفة سيخطئ بلا جدال غاياته الكبرى.

خطاب مشترك، ومجال مشترك، وفرحة مشتركة، وسعي مشترك... إذا لم يكن هذا الاقتسام فعلياً لا مصطنعاً، فإن التعبير عما نفكر فيه، أو ما نرمي بلوغه، وما نريد تحقيقه، لا قيمة له بتاتا، وما دام التلميذ لا يحس ولا يدرك بأن أستاذه يستمتع بإدراك العالم من خلال فكره الخاص - أي فكر التلميذ طبعاً - فإن الفلسفة لن تتوقف على ممارسة ذاتها كتمرين مدرسي يضاف إلى مئات التمارين المدرسية، التي يقوم بها التلميذ خلال السنة الدراسية في مواد تعليمية مختلفة، يتم تتويجه في نهاية المطاف بقطعة من ورق - حجة إرشادية عديمة الهوية والقيمة - تفتح أمامه الباب لنيل قطع أخرى لم تسهم قط في بنائه الفكري، بل فقط في مساره الدراسي لا غير. ذلك أننا نريد لتلامذتنا أن ينجزوا كتابات ناجحة ومبدعة، وفي الآن نفسه أن يفلتوا من سلطتنا كمدرسين، فأنا يكررونا في كتاباتهم ذلك دليل واضح على فشل العلاقة بيننا.

إذا ما استعدنا التعريف الأرسطي المبسط لمفهوم البويطيقا، والذي يمكن أن نوجزه في الحيازة الذهنية للغاية من الفعل قبل إنجازها، والغاية هنا كفعل هي عينها المنتهى، فإن أنشطة التدريس لا يمكننا بالرغم من كل شيء امتلاك تمثل تام بصدد منتهاها، لأن ذلك يتطلب أن نعرف سلفاً ما يمكن أن يكون عليه آخرها، وهو ما سيسقطنا مرة أخرى في فكرة التصنيع وفقاً لقولاب جاهزة ومعدة سلفاً. فالموقف الذي يجعل من أنشطة التدريس تتضمن جزءاً سلبياً وآخر إيجابياً هو موقف مشروع، لكن مع ذلك وجب التنبيه إلى الحس الترويضى القائم في الجزء السلبي، ولنستحضر كانط/KANT بهذا الصدد، وهو يذكرنا بأن الأطفال لا يذهبون إلى المدرسة لتعلم شيء ما، بل ليظلوا قابعين لساعات طوال على الكراسي، قصد ترويض الحيوان الموجود بداخل الإنسان؛ إلا أن كانط يحل هذه المعضلة بالتوفيق بينهما، وهو ما يشكل صعوبة ميدانية تتطلب منا موقفاً واضحاً؛ فهذا الترويض المتجلي من خلال فرض طقوس تعليمية على التلميذ لا يمثل التربية في كليتها، فما السبيل إلى رسم حدود أدوار كل من الأستاذ والتلميذ ضمن هذه العلاقة الديدانكتيكية؟

يمكن القول إن التركيز على المقاربة بالكفايات هو تركيز على شروط التفلسف لا على علله، وهذا ليس تجريباً للبعد القدرى الموسومة به هاته العلاقة، ولا للبعد الانهزامي الذي نبرر به لا معقولية النتائج وانعدام المردودية، ولكننا مطالبون بالاعتراف بعجزنا على تحقيق وتركيم الشروط الملائمة، بالرغم من كون هاته الشروط هي في حالة إعادة بناء دائمة، وبالتالي لا يمكن الاستناد إليها في اتخاذ أي قرار ديدانكتيكي مرتبط بدرس للفلسفة بعينه.

أما إذا عدنا إلى الجانب التطبيقي لهاته المقاربة في ما يتعلق بالكتابة الفلسفية مثلاً، فالملاحظ أننا نغلق - التلميذ والأستاذ - ضمن معايير صورية تحدد تقييم النجاح، في حين أن المطلوب هو معاينة ما لا نستطيع تقييمه؛ فتنقيات الكتابة والتفكير حتى وإن تملكها التلميذ، فالأمر غير كاف؛ فدورنا اليوم أكثر من أي وقت مضى وجب أن ينصب على دراسة هاته الشروط، إذ لا يمكن اختزال فعل التفلسف في تقنية بعينها أو حتى في جملة من التقنيات، وتاريخ الفلسفة يوضح لنا كون التفلسف ليس مجرد تحرير للكتابة الإنشائية، فأنجح الفلسفات

هي تلك التي استطاعت الثورة على تنميط الكتابة إبداعا وتواصلًا؛ كما يجب أن ننتبه إلى أن التلاميذ يندمجون بطريقة نفعية، توجهها ضرورة الحصول على نقطة مرضية في هذه اللعبة الصورية التي تحتضنها مؤسساتنا التعليمية وتشرعن لها بصمت مريب؛ فهناك تلاميذ يستطيعون ببراعة نادرة إنجاز كتابات "فلسفية"، تخضع بشكل مطيع ومريع لنمطية التقنيات والمعايير الملقنة، ومع ذلك لا نشتم في كتاباتهم رائحة الفلسفة بأي حال؛ أي لا نجد في كتابتهم روح البناء الفكري الذاتي، المبرهن على قيام حرية التفكير وروح النقد؛ وهذا الوضع مرجعه أننا لا نوجه التلميذ داخل درس الفلسفة إلى الفهم وبلورة وتطوير هذا الفهم، بل نجبره - عن وعي أو عن لا وعي - على تأويل انتظارات الأستاذ والتوافق معها، وبالتالي فهو لن يطرح السؤال: ما الذي يجب فعله حتى أفهم وأستوعب درس الفلسفة؟ بل السؤال: ما الذي يجب علي أن أفعله كي أحصل على نقطة جيدة؟ وحتى عندما نود أشكلة مفهوم ما نكون ملزمين بطرح أسئلة، لكننا نخرط ببلادة مفتعلة في لعبة التصنع التي تهيمن على الفعل التربوي داخل المدرسة المغربية، حيث وحده من يعرف الجواب هو من يعرف كيف يطرح الأسئلة، إنه لعمرى تكريس لغباء الفعل التربوي، كما لو أن التلميذ لا حق له في طرح سؤال منبعه غياب المعرفة لا قاعدة معرفية ما؛ فنحن نبحت في درس الفلسفة عن التلميذ الذي يرضي طبيعة الأجوبة المَعْدَّة سلفًا في جاذبة جامدة، غالبًا ما تكتسب طابع الخلود عند كثير منا، بل حتى إننا ننتظر من التلميذ ألا يقدم جوابًا متكاملًا عن الأسئلة المطروحة، حتى لا ينزع عنا مشروعية طرح السؤال! فمخوف إذن؟

الأكيد أن الإنشاء الفلسفي ليس إلا كتابة ممكنة من بين إمكانات عدة، وهو ما نلاحظه مع التلميذ في تجاوبه الإيجابي مع نمط الكتابة الحوارية أو الشذرية، مقارنة مع سلبية تجاوبه مع النصوص الفلسفية النثرية البالغة التعقيد بالنسبة إليه. هذا إذا أضفنا إلى كل ما سبق التراجع المخيف في المستوى اللغوي للتلميذ، والواضح بجلاء أمام نصوص تمتح رأسًا من لغته "الأم"، فكيف يمكن أن نشغل على تطوير مهارات منهجية وأخرى فكرية انطلاقًا من هاته النصوص التي تشكل اللغة ضمنها عائقًا معرفيًا وديداكتيكيًا؟ نظن أن وضع المقاربة بالكفايات ضمن درس الفلسفة لم يراع طبيعة ومستوى المهارات اللغوية لدى التلميذ؛ ونحن من هذا المنبر لا نطالب بإلغاء المقاربة بالكفايات، بل نؤكد على ضرورة تنويع وتكثيف الكفايات المستهدفة، عوض التطويل وراء كفايات ثلاث، كما لو أن تاريخ ستة وعشرين قرنًا من التفلسف هو تاريخ المفهمة والمحاكاة والأشكلة لا غير... أليس هناك فلاسفة أبدعوا تقنيات إضافية أغنت حقل الإنتاج الفلسفي؟ أكان الهَمُّ الوحيد للفلاسفة وهم يكتبون مجرد إيصال أفكارهم؟ ألا يتعلق الأمر بمجرد أهداف - نواة ثلاثة تتمركز على قاعدتي المعرفة والقدرة؟...<sup>7</sup>

وخلاصة القول في ما يتعلق بهذه النقطة، إنه وجب التخلص من النزعة الصورية المنهجية، البعيدة كل البعد عن طبيعة التقنيات الفعلية المعتمدة في النصوص المؤسسة للفعل الفلسفي، نزعة تجعلنا نعلم التلميذ كيف

<sup>7</sup> - Philippe Perrenoud Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel. In *Éducateur*, n° 5, 14 avril 2000, pp. 19-24

يتعلم ألا يتعلم شيئاً، إننا مطالبون بإعادة التواصل الحر والنقدي، والتفاعلي مع النصوص الفلسفية المرجعية، لا مع الكتاب المدرسي الذي يفرها بشكل أو بآخر، بالنظر إلى آليات التقطيع، والحذف، والانتقائية، وضعف الترجمات في أحيان كثيرة، ولغة الفرض المقصية للاختيار... فلم لا تكون لنا الجرأة على مقارنة الكفايات في نصوصها الأم من خلال تناول مؤلفات فلسفية بكليتها؟ وهو ما سبقتنا إليه مواد دراسية عدة، وكما يذكرنا بذلك دريدا/DERIDA فإن الحدود الفاصلة بين الجنس الأدبي والجنس الفلسفي ليست حدوداً إبستمولوجية بل ثقافية، وهو ما يؤكد Charles Ramond حين يصرح بأن "الكلمات لدى دريدا ليست مرقاة نحو المفاهيم، بل هي على الأصح عوائق أو مصائد تتخبط فيها المفاهيم"<sup>8</sup>؛ وبناء عليه، فالعديد من النصوص الفلسفية يصعب تصنيفها على أنها فلسفية بامتياز لتداخل الخطابين الفلسفي والأدبي فيها بتلاقح مثير، بالنظر إلى كم الاستعارات، والتعبير المجازية المؤثرة لخطابها، والحاملة في الآن نفسه لملامح فكر ومنهج فلسفيين متميزين (إميل لروسو، هكذا تكلم زرادشت لنيتشه، وجملة من كتابات سارتر القصصية والمسرحية... على سبيل المثال لا الحصر).

### 3- الأشكلة كفاية فلسفية أم كفاية تدريسية؟

لماذا نتساءل بصدد معنى الحياة والموت، عن أصل الأشياء ومآلها، وعن الخلود والفناء، وعن السعادة و الشقاء، وعن الخير والشر، وعن الإنسان والعالم، وعن اللاهوت والناسوت، وعن الطبيعة والطبيعة الإنسانية...؟ فيم سيفيد وضع أسئلة من هذا القبيل؟ وهل نحن بحاجة ل طرحها حتى نستمر في الوجود؟

إن أهمية هذه التساؤلات تكمن في حثنا على التفكير، بل وفي حسن توجيه فكرنا نحو فهم أفضل لذواتنا، وللعالم، وللحياة... لأن التفكير بشكل سيء يعني بكل بساطة أن نحيا بشكل أسوأ، لأنه يجب علينا أن نفكر بشكل أفضل، حتى نكون جديرين بالانتماء لجنس الإنسان، وحتى نتميز بشكل فاعل عن المخلوقات الأخرى التي تقتسم معنا مكانية العالم وزمانيته. إن الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على الاندهاش أمام ظواهر العالم، وعلى تأسيس وعي بالذات وبكل ما سواها، وعلى بناء فهم محدد لما يحيط به، متجاوزاً مستوى الانفعال نحو الفعل والتغيير... بكل تلك المقومات يغدو الإنسان "كائناً تساؤلياً" بامتياز، ولنتأمل أطفالنا كيف يحولون العالم إلى سيل من الأسئلة، التي لا تعرف حدوداً ولا ممنوعاً، إنهم كائنات تعبر عن طبيعتها الوجودية كطبيعة فاعلة، تخترق حجب المجهول بسيف السؤال، وبهدف المعرفة، ما دام وضع علامة الاستفهام يعني البحث وتجديد البحث في ما يبدو لكثير منا على أنه بدهي، أو عادي، أو طبيعي، أو مقبول، أو متعارف عليه، أو مُسَلَّم به... إلى غير ذلك من مبررات الكسل الفكري، وتنميط وتحجر الوعي المتخاذل، وسداجته، وركونه إلى الأحكام

<sup>8</sup> - Ramond, Charles. *Le vocabulaire de Jacques Derrida*, Paris, Ellipse, 2001.p: 3



■ الأشكلة جملة من الأسئلة المناسبة التي توضع في وجه الملاحظ العلمي بصدد ظاهرة ما، أسئلة من المفترض فيها أن تتوفر على إجابة منطقية، وقابلة للضبط، كما تمنح إمكانية قيام سلسلة من العمليات تنتظم وفقا لطبيعة المباحث التي تثيرها.<sup>10</sup>

■ أن نؤشكّل، فذلك لا يعني أن نناقش رأينا؛ فالأشكلة تشترط التوقع ضمن حقل من التساؤلات الفكرية المشروعة، الأمر الذي يلزم المتساؤل هنا التوفر على رصيد معرفي، حتى يستطيع طرح تساؤلاته؛ ذلك أنه لا وجود لمشكل ما إلا في ظل قيام أفق معرفي، وانطلاقا من رؤية تعمل على تجميع معطيات - أو إقصاء بعض منها - تمكننا من التساؤل، ومن تأويل الواقع أو الوقائع تبعا لوجهة نظر محددة، وهذا الكل هو ما نسميه إشكالية.<sup>11</sup>

يتضح لنا بشكل أولي من خلال التعريفات المقدمة أعلاه، أن الإشكالية ليست مجرد مشكل، على أساس كون هذا الأخير يعد دليلا على وجود فارق بين ما نعرفه وما نريد معرفته بصدد موضوع أو ظاهرة ما؛ أي أن وضعنا لمشكل ما يتضمن اعترافا بضرورة تصحيح أو استكمال فهمنا للأشياء؛ فكل مشكل هو في حد ذاته إحالة إلى قيام صعوبة أو نقص، معرفيا كان أو منهجيا، وبالتالي فلا يمكن أن نطرحه إلا بتأطيره ضمن حقل بحث مرجعي؛ أي باعتباره جزءا من إشكالية خاصة، هي بالدرجة الأولى عرض لمجموع المفاهيم والتصورات والنظريات والتساؤلات والمناهج والفرضيات، ثم المرجعيات التي تساعد على توضيح وبلورة المشكل المطروح، الذي يجب أن يتمحور بدوره حول سؤال مركزي ونوعي وجب البحث عن جواب له؛ وبناء عليه، فالإشكالية هي مجموع يتكون من المشكل العام، ومن المشاكل الجزئية المتفرعة عنه، وكذلك من الفرضيات الملازمة لها، ومن المواقف/ الحلول المعتمدة لمقاربة تلك الفرضيات، وبالتالي فعملية الأشكلة هي وضعية مركبة، تتجاوز مجرد طرح الأسئلة.

### ب - المراحل الثلاث للأشكلة: ( نموذج طوزي 1992 )

■ أشکل = أن نجعل المعطى إشكاليا: أي أن نقدم ما كان يعلن عنه في الحس المشترك كفكرة مقبولة على شكل أسئلة، مما يقتضي توضيح المفاهيم التي تؤسس الرأي، عبر ممارسة الشك الفلسفي؛ أي أن نشك في ما يقدم لنا على أنه إثبات نهائي، بل و نشك أيضا في أحكامنا الخاصة.

<sup>10</sup> - Abraham MOLES, *Théorie structurale de la communication et société*. Masson, 1986.

<sup>11</sup> - In avant propos, « Question, problème, problématique ». *La problématique d'une discipline à l'autre*. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc BUONOMO, Patrice ALLARD, Bernard VECK, Simonne GUYON, Guy RUMELHARD, ADAPT éditions, 1997 .

■ **أشكل = تحيين المشكل:** أي أن نستخرج من السؤال مشكلا ما، من خلال أن نبحت خلف السؤال عن المشكل، دون أن نتوقف عند حدود المعطى في السؤال، مدعين وضوحه وبداهته، إذ يجب أن نميز السؤال عن المشكل.

■ **أشكل = الصياغة الفلسفية للمشكل:** أي إعادة صياغة المشكل بمنطق ولغة فلسفيين، يتضمنان إمكانية حلول مختلفة، وكذلك مسارات التفكير في التدابير المناسبة له.

مراحل ثلاث، لا يمكن إنجازها إلا بتتبع مكونات لائحة الوظائف المعرفية التي تحيل إلى كفاية الأشكلة:<sup>12</sup>

تلقى المعلومة : (INPUT)	معالجة المعلومات: (البلورة)	إصدار المعلوم: (OUTPUT)
- القدرة على التعرف أو التمييز.	- القدرة على إدراك وجود مشكل ما.	- القدرة على القول/التصريح بما ن فكر فيه.
- القدرة على تسمية الأشياء، و التعرف عليها بالرغم من تشابهها المظهري على مستوى الكم و الكيف.	- القدرة على اختيار المعلومات المناسبة.	- القدرة على البحث عن حلول أخرى دون الانهيار أمام العوائق.
- الانتباه لكل المعلومات المقدمة.	- القدرة على المقارنة.	- القدرة على اختيار المفاهيم و الكلمات المناسبة، و تقديم الجواب المناسب.
	- القدرة على استيعاب المعطيات كاملة.	- القدرة على تخيل الوضعيات التواصلية المستقبلية قبل القيام بأي فعل. (الاستباق)
	- القدرة على التفكير المنهجي.	
	- القدرة على بلورة فرضيات.	
	- القدرة على تحليل المشكل.	
	- القدرة على التنظيم المنهجي للمعارف.	

ويبدو أن السعي إلى تعلم كيف نؤشكل يستوجب قيام أمرين:

- أولاً، أن نتعلم طرح مشكلات أمام ذواتنا، و بعد ذلك طرح إشكالية ما في انفتاح على الغير.

- ثانياً، أن نتعرف ونميز ما نحن بصدد القيام به، حتى نستطيع التحكم فيه فيما بعد.<sup>13</sup>

<sup>12</sup>- (Source: J-C. PETTIER, professeur de philosophie, Docteur en Sciences de l'éducation)

وبالتالي فنحن مجبرون عند هذا المستوى من النظر إقامة الفرق بين المشكل والسؤال<sup>14</sup>:

السؤال:	يوجه إلى شخص ما بغرض أن نتعلم شيئاً ما من لدنه.	معرفة ناقصة، وغير يقينية تفتح الباب للنقاش، إنه يتضمن صعوبات يتوجب حلها، نظرياً أو عملياً.
المشكل:	يأخذ صيغة سؤال يستوجب حلاً، وقيم نقاشاً ضمن مبحث معرفي ما (علم، فن، فلسفة، دين...)	يقدم صعوبة تكمن في قيام وضع غير قار، يستوجب اتخاذ قرار ما.

وكذلك التمييز بين بناء المشكل والتمرين على مشكل ما:<sup>15</sup>

المشكل:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- وضعية أصلية تتضمن بعض معطيات:</li> <li>- من يضع الهدف الواجب بلوغه.</li> <li>- من يفرض بلورة سلسلة من الأفعال.</li> <li>- من يُفَعِّل نشاطاً ذهنياً ما.</li> <li>- من يزرج في سيرورة البحث بغرض الوصول إلى حل نهائي.</li> <li>- هذا الحل مبدئياً مجهول، وغير متاح بشكل مباشر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>يقمنا المشكل ضمن خطوات إبداعية لمنهج يقودنا إلى الحل، عوض التركيز على الحل المناسب فقط. ومن ثمة، فقيمة المشكل تكمن في بيان القدرة على بناء المعرفة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>من أهم خصائصه الوظيفية:</li> <li>- الانفتاح.</li> <li>- الإبداعية.</li> <li>- الاكتشاف.</li> <li>- ابتكار منهجية.</li> <li>- تحليل منهجي.</li> <li>- حيازة معرفة.</li> <li>- استقلال ذاتي.</li> </ul>
---------	---	---	--

<sup>13</sup>- J-C PETTIER, *Aider tous les élèves à problématiser: quelques points de repères*.

<sup>14</sup>- In, *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert, édition 2000.

<sup>15</sup>- D'après, Gérard DE VECCHI, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education, édition de 2002.

من بين خصائصه الوظيفية: - التنميط. - التطبيق. - إعادة الإنتاج. - سيرورة مكتسبة قديماً. - تنفيذ آلي. - إدراك مباشر. - تثبيت المعارف. - تدريب.	يتموقع التمرين في الغالب بعد مرحلة حيازة المعرفة، و تتحدد وظيفته على العموم في تثبيت المعارف التي بدأنا ببنائها.	نشاط تعليمي تعليمي يقوم على تطبيق نموذج de résolution (عملية)، قاعدة... إنه يشكل سيرورة موجودة سلفاً، ومعدة بشكل قديماً، وبالتالي فهي وضعية لا يجب أن تتماثل مع وضعية المشكل.	التمرين:
--	--	---	----------

وهكذا، فالمستهدف في تعليم وتعلم الأشكلة هو الاشتغال على تمارين البناء الإشكالي، فإن نبني إشكالية ما، فذلك معناه: الانطلاق من واقعة، أو حدث، أو من منتوج فكري أو تقني ... قابل للملاحظة، أو معطى على أنه حقيقي؛ أو من حقل معرفي، أو ممارسات، أو عادات وجب البحث فيها؛ أو من مصلحة ما تلزمننا بوضع مشروع بحث، مما يفترض انخراطاً شخصياً، من خلال:

1- صياغة لائحة من الأسئلة، تنظيمها و ترتيبها، في أفق تشكيل حقل التساؤلات.

2- أن نستخلص من تلك التساؤلات مشكلاً، ونضعه في إطار مبين يحدده موضوع الدراسة، (مجزوءة، مفهوم، محور...) حتى نميز السؤال أو التساؤلات عن المشكل العام.

ملاحظة أولى: استخلاص وصياغة المشكل يتم عبر توظيف آلية المساءلة من خلال:

- وضع اليد على المفارقات. paradoxes.

- بيان التقابلات. Oppositions.

- الإشارة إلى الاختلافات. contradictions.

ملاحظة ثانية: تحديد مجال الاشتغال يتم عبر توظيف معارف ومناهج مؤطرة ضمن:

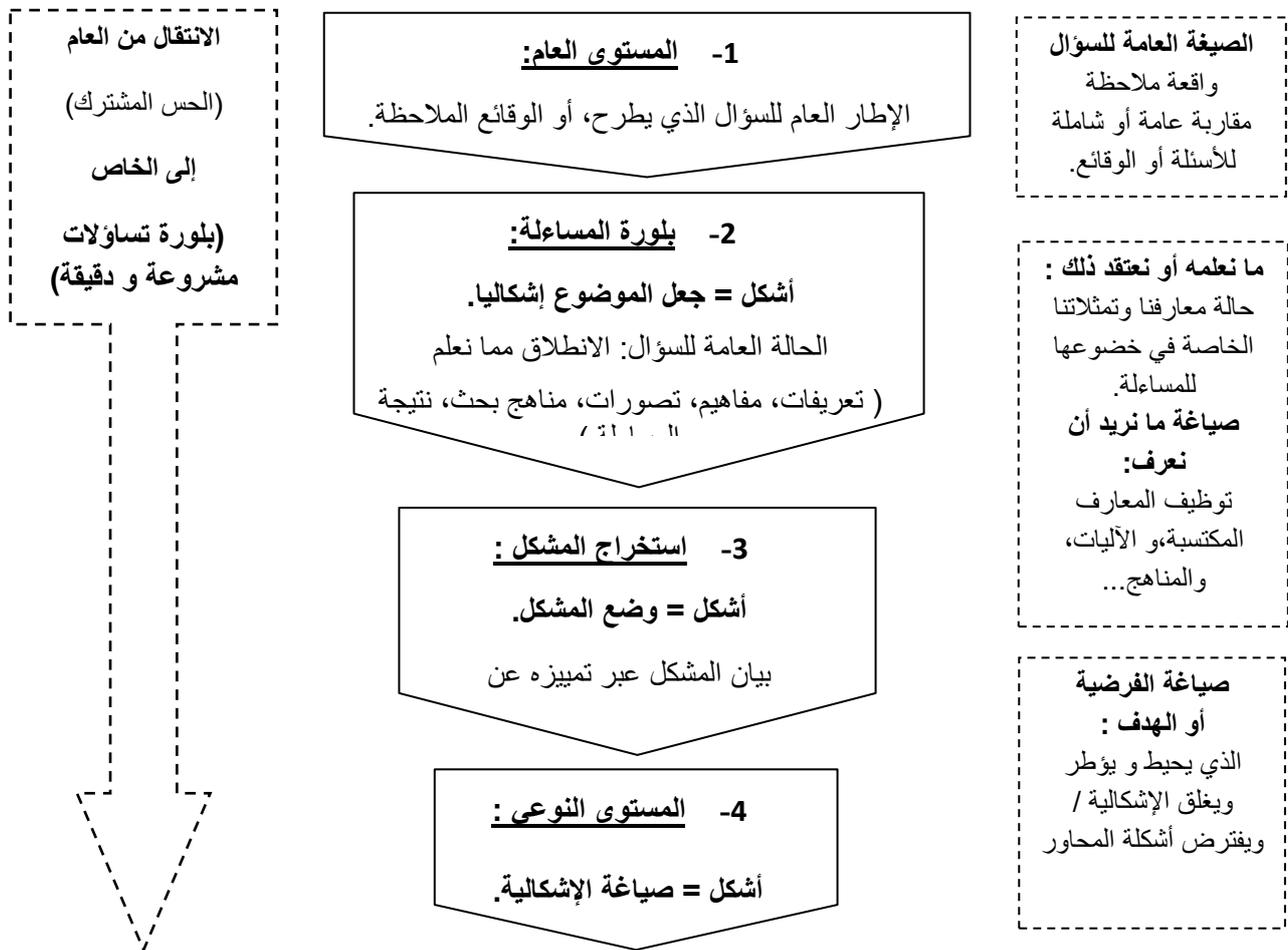
- مجال معرفي يمكننا من تحديد وجهة نظر أو منهجية ما.

- حقل مفاهيمي مضبوط ( مفاهيم أساسية، كلمات مفاتيح ... )

3- صياغة فرضية / صياغة المشكل على شاكلة بديلة / التصريح بما نريد بيانه.

4- صياغة سؤال محوري<sup>16</sup> - هو بمثابة حكم إشكالي - يوجهنا في اختيار وإعداد العدة المعرفية والمنهجية التي تمكننا من حل المشكل، أو يقترح علينا مسارات حلول.

وهذا ما يلزمنا بضرورة البحث في طبيعة البنية المنطقية للأشكلة، وهو ما يمكن أن نمثل له بالخطاطة التالية :



وفي قراءة تأويلية لمعطيات الخطاطة السابقة، يتبين لنا أن القدرة على الأشكلة تستهدف تطوير الإمكانيات الذهنية والمعرفية للفرد، عبر ممارسته لحرية الفكرية، وهو يسائل الموضوعات المقترحة عليه في مختلف

<sup>16</sup> - إذا ما عدنا إلى التأصيل المعرفي لفعل الأشكلة، فسنجد كانط من جهته يتناول مفهوم الحكم الإشكالي دالاً به على وجهة من وجهات بناء الأحكام حيث نتقبل الإثبات أو النفي كمكان، و هو ما يضعه كانط في مقابل الحكم اليقيني apodictique، و يأخذ من الناحية الشكلية صورة قضية تعبر عن إمكانية ما، دون إثباتها أو نفيها بشكل يقيني.

تجلياته، انطلاقاً من معيشه اليومي، في أفق تشكيل خبرته على أساس توظيفه لآليات منهجية، وكذا لقدرته على الاختيار<sup>17</sup>: لكن هل كل فرد منا هو كفاء بما فيه الكفاية للتحكم في ممارسة آليات الأشكلة والتحكم فيها؟ وهل من حقنا أن نحلم بتعليم تلامذتنا مناهج الأشكلة على قدم المساواة وتكافؤ الفرص؟ ...

### ج- في أشكلة الأشكلة: ( أو نحو الأشكلة كممارسة مواطنة)

إذا ما استحضرننا مبدأ تعلم التفلسف لا الفلسفة، وكذلك الأهداف - الكفايات الثلاث التي حددها طوزي للتفلسف (تجربة طوزي)<sup>18</sup>، وهي: المفهمة، والمحاكاة، والأشكلة... سنلاحظ أن الأشكلة هي بمثابة " هدف- نواة " للتفلسف، وتتم الإشارة إليها، باعتبارها مسألة لإثباتات مقدمة كيقينيات، ووضع لأسئلة أساسية توجه نحو أجوبة متباينة. وعلى هذا الأساس، نستحضر هنا مقترح طوزي الخماسي، لمسألة مسارات البحث في كيفية تعليم سيرورة الأشكلة لتلامذتنا :

1- أشكل: ماذا تعني الكلمة بالنسبة للتلميذ؟ وماذا تخفي ضمنها؟<sup>19</sup>

2- أية سيرورة فكرية نراهن عليها لدى التلميذ كي يستطيع تتبع خطوات الأشكلة؟ وهل هذه الخطوات هي ذاتها في كل المواد التعليمية التي يتابعها التلميذ؟

3- ما هي انتظاراتنا من التلميذ على هذا المستوى؟ هل نستطيع التمييز بين مستويات في استيعاب سيرورة الأشكلة؟ أم أن الأمر يتعلق بسيرورة موحدة كما أن الأمر يتعلق في كل مرة بالشيء نفسه؟

4- ما هي العوائق التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه لسيرورة الأشكلة؟ وهل يجب أن نعلم كيف ينظر التلميذ لهاته العوائق، حتى نستطيع مساعدته بشكل إيجابي على تخطيها؟

5- ما هي العدة الديدداكتيكية الواجب توفيرها لتجاوز تلك العوائق؟ إذا كانت العوائق تختلف من تلميذ لآخر، فهل يجب أن تكون هاته العدة موحدة بين كل التلاميذ؟ أم أنه يجب علينا فردنة كل تعلم؟ أم أننا مطالبون فقط بمعالجة العوائق الأساسية لا غير؟

إن هذه البؤر الإشكالية الخمس التي اقترحها طوزي ستشكل بالنسبة إليه قاعدة المشكل الديدداكتيكي الذي يجب علينا مواجهته: هل هناك نماذج جاهزة يتم تبعاً لها اكتساب وإكساب تلميذ مادة الفلسفة كيفية الأشكلة؟

<sup>17</sup> - وهذا ما يجعل من الأشكلة من الناحية التقنية تنظيماً نسقياً و ترتيبياً - في ارتباط بمشكل مركزي - يوحد مسار عرض ومقاربة المشكلات الجزئية، بهدف حلها في إطار مجال اشتغال محدد (مجزوءة، مفهوم، محور، نص...)

<sup>18</sup> - Tozzi, M. *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation, sous la direction de P. Meirieu, Université Lumière Lyon II, 1992.

<sup>19</sup> - يتعلق الأمر هنا بضرورة الانطلاق من تمثيلات التلاميذ للأشكلة.

يقترح علينا طوزي ثلاثة نماذج<sup>20</sup> متمفصلة منطقيا وكرولوجيا:

- مستوى المساءلة: أن نصوص على شكل أسئلة ما كان إلى حدود اللحظة يقينا مثبتا.<sup>21</sup> وهنا سيقترح طوزي إعادة البحث والتدقيق في مفاهيم من قبيل: الرأي والأحكام المسبقة، والشك الفلسفي، والسؤال الفلسفي...
- مستوى المشكل: أن نكشف بأنه خلف هذه الأسئلة يقبع مشكل محدد،<sup>22</sup> وهو ما يتطلب منا عدم التوقف عند حدود العناوين والأفكار الكبرى، بل الكشف عما هو ضمني في السؤال تمييزا له عن المشكل.
- مستوى الإشكالية: هو أن نعيد صياغة المشكل ضمن سلسلة من التساؤلات البديلة التي تمنحنا إمكانيات حلول متعددة.<sup>23</sup> الأمر الذي يلزمنا بتوفير العدة البيداغوجية الملائمة للوصول إلى الحلول الممكنة.

الأکید أن كفاية الأشكلة ليست من طينة الكفايات التي يمكن لأي منا أن يمارسها بشكل تلقائي، لمجرد أنه يتقن لغة ما أو يحوز معارف ما؛ فالأشكلة هي دعوة إلى تجديد نقدي لمعارفنا ومهارتنا، ولا من طينة المهارات التي يمكن أن ندعي القدرة على إنجازها بشكل تبسيطي أو أولي، ما دامت كل أشكلة تفترض القدرة على تمثيل وضع الذات في مواجهة وضعية مركبة ومعقدة، وجب تجاوزها عبر اعتماد إمكانياتنا النظرية والعملية، للبحث على الفعل في اتجاه توفير حلول؛ صحيح أن منطلق وضع السؤال ليس بأي حال نقطة الصفر من المعرفة (الجهل التام)، إذ لا بد من وجود قاعدة معرفية أولية نستند عليها في مواجهة الوضعيات المثيرة للدهشة أو للقلق، لكن هذه القاعدة ليست من نوع الشرط الكافي، ذلك أن الأشكلة في جوهرها نشاط معرفي ومنهجي، يستحضر فكري المشروع والشراكة، بما أن كل أشكلة لن تكون ممكنة إلا في انفتاح على الممكن انطلاقا من المعلوم وارتقاء في حضان المجهول (التدريس بالمشروع)، كما أنها لن تصبح أكثر فاعلية إلا بالانفتاح على الغير، ليس على صيغة سؤال - جواب (استنتاج)، بل إن الذات هنا ملزمة بالإنصات لأنماط حضور الغير فكريا وممارسة، حتى نستطيع توليد أفق معيش مشترك وتفاعلي، وليس مفتعلا أو صوريا. مما يوضح بكل تأكيد أن الأشكلة هي بمثابة ضرورة حياتية، نحن بحاجة إلى تبنيها وممارستها في مختلف مناحي حياتنا، حتى نستطيع أن نقول "لا"، ونفعل استقلاليتنا الوجودية، في زمن تسيّد فيه الاستيلاّب اجتماعيا وسيكولوجيا ومعرفيا وتقنيا وسياسيا واقتصاديا ...

داخل فصولنا يجب أن نؤشكّل في تنمية للقدرة على التساؤل بصدد موضوع محدد، أو كما يحلو للبعض القول: "أن نمارس فن وضع المشكلات"؛ أي أن نستخرج من وضعية المساءلة مشكلا أو اثنين، أو ما تقتضيه

<sup>20</sup>- (Idem, p 164)

<sup>21</sup>- (Idem, p166 à 176)

<sup>22</sup>- (Idem, p 177, 178)

<sup>23</sup>- (Idem, p183 à 189)

طبيعة الحقل الإشكالي للمفهوم المتناول. وتجدر الإشارة إلى أن تعدد المشكلات يقتضي منا أولاً ضبط تمفصلاتها، والمراد به الترابطات القائمة بينها، والتي تحكم عملية انتقالنا من مشكل لآخر، كما يتطلب منا الأمر من جهة ثانية خلق تراتبية بين هاته المشكلات المطروحة، وفق تنظيم عرضها من البسيط إلى المركب، أو من الملموس إلى المجرد، أو من الواقعة إلى الفكرة، أو من بادئ الرأي إلى اليقين فلسفياً كان أو علمياً أو كيفما كان ...

لكن هل وضع المشكلات هو من خاصية الفلسفة وحدها دون غيرها من المعارف الإنسانية؟ قد نجازف ونتسرع بالتأكيد على أنه لا يمكن الجزم بذلك، فصلب النشاط العلمي مثلاً، يكمن في ممارسة فن طرح الأسئلة المناسبة، حيث الأجوبة ليست هي ما يدل على براعة العالم، بل قدرته على طرح أسئلة جيدة. وهذا ما يدفعنا للتأكيد على مشروعية نسبية كل ما نقدمه داخل الدرس الفلسفي، الذي يجب أن يتبنى قاعدة اشتغال تقوم على البحث عن جواب لتساؤل إشكالي، كجواب غير موسوم بالإطلاقية، ولا حتى بكونه حلاً نهائياً. لكن يجب أن ننتبه إلى أن الجواب هنا لا ينبغي تقديمه على أنه معطى، وهو الخطأ الذي نقع فيه حين نعتبر النص الفلسفي طوق نجاة من دوامة التساؤلات، بل يجب أن ننظر إليه كأداة بناء، وليس مخرجاً نلجأ إليه كمن يفر من استجار من الرمضاء بالنار.

إذن، فكل إجابة نسعى إلى بلوغها أو تأكيدها هنا، لا يمكن أن تبني إلا عبر تعميق النظر في السؤال المركزي الذي يبني عليه الطرح الإشكالي ذاته، وهو ما يمكننا من القيام به فعل التدرج في مساءلة جوانب الإشكالية. لكن ألا يتطلب من ذلك تحديد زاوية اقتحام الإشكالية؟ وهنا تكمن الصعوبة، فأصعب المراحل فواتحها، وتحديد زاوية الاقتحام، أو ما يمكن أن نسميه بزواية الأشكلة يلزمنا بخوض مغامرة لغوية، تتمثل في إعادة السبك اللغوي للقضية كما وضعت في تاريخ الفلسفة، بكل بساطة يتعلق الأمر هنا باليتين لا يمكن الفصل بينهما: أولاًهما تمتح من تاريخ الفلسفة مشروعيتها، وهو ما يمكن أن ندعوه بالحاجة إلى التأصيل النظري الإشكالي؛ والثانية هي آلية بيداغوجية تعارف المختصون على توصيفها بالتحويل الديدانكتيكي؛ وبالتالي فكلما تعلق الأمر بمغامرة الإقناع، فنحن ملزمون بتحديد استراتيجية حاجية تمكننا من تحقيق شرط الانسجام والتجانس في بنية الطرح الإشكالي؛ ولم لا نغامر شيئاً ما! ونطالب بأن يكون هذا الطرح الإشكالي مثيراً إلى درجة الالتذاذ به، حتى نخلق في فكر المتعلم ما يدفعه - بشكل أولي- إلى تقبل التساؤلات كما لو أنها نابعة من ذاتيته لا من خارجها، ما دام أن ممارسة آليات الأشكلة تحتضن بعداً مواطنياً، يمكن رصده في تلك العلاقة الجدلية التي تقيمها الذات مع الغير، كعلاقة تجاوز للمألوف؛ فالغير هنا يشكل إمكانية لبناء فكري خاص، ما دام أنه بفضلها تصبح الذات واعية بمستلزماتها النظرية والمنهجية، وقادرة على الانخراط ضمن سيرورة النقد البناء؛ فعلاقتنا بالذات هنا ليست مجرد اعتراض على كل ما يقال لمجرد الخلاف، إنه تفاعل مواطن يبني على قاعدة سياسية، ترى بأن الفرد تتشكل مواظنيته من خلال انتمائه لمؤسسات المجتمع والدولة؛ أي عبر انتمائه الفاعل للجماعة.

## د- الأشكلة كممارسة فصلية: (أو من الشفهي إلى الكتابي)

ترتهن كفاية الأشكلة في تدريس الفلسفة بمحتواها المعرفي الذي تنطبق عليه، وهذا ما يوجب إعادة النظر في الكفايات النوعية التي تبلورها تمارين تدريس الفلسفة، وفي إمكانات تبني تصور تكاملي بين المواد الدراسية جميعها (توظيف المعارف المحصل عليها)، على اعتبار أن الأشكلة مدرسة الشك بامتياز، وإعادة إنتاج الأحكام، مما يجعل من الفلسفة مبحثا معرفيا يتخصص في مساءلة الرأي في اتجاه ضبط الحقائق، مبحث يعلمنا الحوار على أساس قاعدة التناقض والاختلاف، وبناء الأحكام عوض الاكتفاء بترديدها، وتكوين فكر نقدي هو في أبسط تجلياته تعبير عن أسمى مظاهر الحرية الفكرية والوجودية، نحن مجبرون على ممارسته شفهيًا وكتابيًا.

وفي غالب الأحيان، نسعى كمدرسين إلى تلقين الإشكاليات؛ أي التركيز على البعد المعرفي، وذلك ما يجعل إمكانية تعلم فاعل للأشكلة ككفاية تحمل دلالة القدرة الذاتية على الفعل والتفاعل أمرا شبه مستحيل، بل حتى كتبنا المدرسية تخلق نوعا من التشويش المنهجي في ما يخص هذه المسألة؛ فحضور البعد الإشكالي في بناء المفهوم يكاد يقتصر على أسئلة جاهزة، يفتح بها المحور أو المفهوم، مما يضع التلميذ في خانة المستهلك، بل إننا في بعض الأحيان نجد تمارين مذيلة لنصوص تقدم أمام التلميذ عناصر الإشكالية برمتها، كما لو أن الأمر يتعلق فقط بالتجميع اللغوي لمعطيات جاهزة (نموذج نص لاشوليه/ درس الشخصية)، في حين يجب أن تشكل مقومات الإشكالية موضوع حوار يهم فكر التلميذ ومعيشه، وليس تاريخ الفلسفة فقط؛ خاصة إذا ما استحضرننا تأكيد المختصين في هذا المجال على أن تعلم الأشكلة يعد البوابة الرئيسة لحيازة التلميذ ثقافة فلسفية، وهو ما لن يتم فقط عبر شرح الإشكاليات و تفسيرها، صحيح أنه من المستحب أن نقدم نماذج إشكالية، لكن فقط من باب الاستئناس والتوجيه، الأمر الذي وجب أن نستدعي معه منطق الكفايات الذي ينصحنا في هذا الباب بضرورة خلق وضعيات تلزم طالب الفلسفة بمساءلة معارفه السابقة وكذلك معيشه اليومي، ومواجهة اختلاف المواقف الفلسفية؛ وهنا يقترح البعض Sénik A. تليين صيغة الهدف الملزم (الأشكلة)، بخلق ورشات تفكير وبناء أحكام بصدد مشكل ما، محدد المضامين، وواضح المطالب، ومقدم على أساس قاعدة معرفية مشتركة بين التلميذ والأستاذ (نصوص، مفاهيم، قضايا...)، وهو تقريبا الموقف ذاته الذي يقترحه علينا R.Dogat عندما ينبهنا على أن التلاميذ ليس من شأنهم أن يقدموا إشكاليات جديدة، كما أنه لا يكفي أن نستعرض أمامهم إشكاليات جاهزة؛ فالحل يكمن في اعتقاده في طرح بدائل، فحيثما تتعدد البدائل فثمة مشكل ما.

وذلك ما يمكن أن نجمله في ضرورة الانتباه للعلاقة المفصلية بين تعليم الإشكالية (المحتوى) وتعلم الأشكلة

(المنهجية) أي:

- تعليم الأشكلة من خلال نماذج فلسفية (ديكارت، أفلاطون، نيتشه، سارتر...) عبر اعتماد الدرس المعرفي كجزء لا يمكن تجاوزه في العملية التعليمية التعلمية ككل.

- تعليم الأشكلة باعتماد مبدأ التعلم من خلال تمارين فصلية شفوية أو كتابية، بغرض تطوير القدرة على الأشكلة في تكامل بين آليات القراءة والكتابة والتواصل الفلسفي.

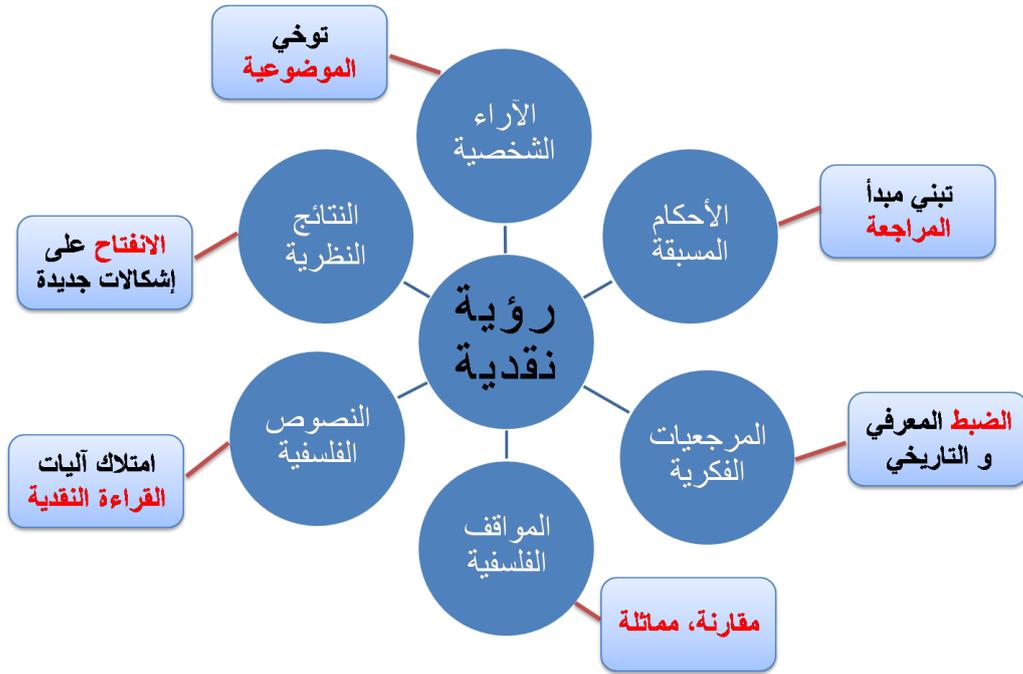
من جهة أخرى، يبين لنا M. Fabre<sup>24</sup> أن منطق الأشكلة لا يقتضي الاكتفاء بقضايا/أجوبة - بالمعنى المنطقي - مجتزأة من سياقها المقالي، ومختزلة دلالتها في مرجعيتها النظرية، ذلك أن فلسفة كفاية الأشكلة تقوم على منطق تساؤلي، حيث كل قضية/جواب لا تحوز معناها إلا كجواب عن سؤال ما؛ ويؤكد M. Fabre من جهة أخرى على أن فلسفة كفاية الأشكلة تتميز بكونها لا ديكارتية anticartésienne بالنظر إلى أن الأشكلة لا تختزل في مجرد حل المشكلات، بل إن الأمر يتعلق قبل كل شيء بالصياغة المحكمة - لغة و بناء - لمنطوق المشكل المطروح؛ وهنا يحيلنا إلى باشلارد وإبستيمولوجيته اللاديكارتية، والتي تعنى ببناء الإشكاليات، وليس فقط بحلها، كما يحيلنا إلى دولوز والصورة الدوغمائية للمعرفة، حيث يفضح نزعة بيداغوجية مهيمنة خفية، في علاقة التلميذ بالأستاذ؛ فدور هذا الأخير يقوم في عرض المشكلات، بينما مهمة التلميذ تنحصر في محاولة البحث عن حلول، ما دامت المعرفة المدرسية تُعرض على النمط القضوي le mode propositionnaliste كقضايا تقدم كحقائق موضوعية خارج سياقها. وبالتالي، فالأشكلة التي نمارسها في فصولنا ليست بأي حال إعادة مساءلة لكل شيء، صحيح أنها سيرورة متعددة الأبعاد، لكنها مشروطة بقواعد وضوابط محددة سلفاً أو يجب بناؤها، سيرورة تحد مجال الاشتغال بشكل قبلي، لكن يجب أن نتذكر أن ولوجنا عالم المعرفة الفلسفية يظل رهينا باستيعابنا لهامش اللابقيين، الذي يتسع كلما اقتربنا من بناء حقيقة ما، أو فرضها كواقع مدرسي؛ فالأشكلة لا ترتبط هنا بتمفصلات معرفية، - الهم الإدماجي - بقدر ما ترتبط بشروط إنتاج السؤال، وبناء المشكلات، الأمر الذي يتطلب منا وضع مرجعيات إشكالية مشتركة، نؤمن عبرها من قلب الاختلاف إمكانية الحوار والمساجلة والمناظرة...، ولعل هذا ما دعاه كارل بوبر في المعرفة الموضوعية بـ "الاشتغال على المشكل".

يجب أن نكون واقعيين، وحتى لا يظل تعلم الأشكلة عائقاً أمام تلميذ مادة الفلسفة، أن نعترف بما يلي :

- أن تلامذتنا ليس في قدرتهم إبداع إشكاليات أو مشكلات فلسفية، وبناء عليه يجب علينا أن نوجههم نحو إعادة أشكلة المفاهيم المطروحة في حدود إمكانياتهم اللغوية والمعرفية والمنهجية.

<sup>24</sup>- In (cf. Situations-problèmes et savoirs scolaires, PUF, 1999)

- أن همنا يجب ألا ينصب على حيازة المعارف ثم نعمل على أشكلتها؛ فحتى نتعلم معرفة ما يجب أن نستوعبها كأجوبة منهجية عن إشكاليات مبنية غير مفروضة أو معطاة.
- أنه من المستحيل أن نؤشكل من فراغ، إذ يجب أن نعيد النظر في الترتيب المنهجي للمعارف ضمن سيرورة درس الفلسفة، ومن بينها أساسا موقع النص في مسار بناء الدرس الفلسفي، ولم لا نحول حزمة النصوص تلك إلى قاعدة بحث أولية، تشكل أرضية للمساءلة، وفيما بعد لإعادة بناء المفهوم.
- أن عجز التلميذ عن الدخول في حوار مشروط بمنطق المساءلة، نحن الذين نعمقه بتسييد المعرفة، وتضييق مساحة الاختيار، وغياب التوافقات البيداغوجية الفصلية الواقعية، فمن منا يمنح تلامذته حرية اختيار نمط المحاوراة لأشكلة مفهوم ما؟
- وبناء عليه، يقتضي منا الوضع أن ننطلق من إدارة الأشكلة على المستوى الشفهي، والتي تتطلب منا امتلاك آليات تسيير الحوار الفلسفي، على اعتبار أن كل فرد منا هو مؤهل للتفلسف، وفق ما دعاه سقراط بالشرارة الإلهية الأصيلة في كل كائن بشري، لكننا لا نتفلسف بشكل قبلي أو اعتباطي، بل لا بد من توفير جملة من الشروط لإنجاح عملية الأشكلة بشكل جماعي:
- التعرف على الموقف الوجودي الذي تتكلم الذات انطلاقا منه؛ فعلى مستوى الحوار العادي، فالمتحاورون يصرحون بموقفهم على الشكل التالي: "إنني أرى بأن..." لكن دون التساؤل حول منطلق فكرتنا أو موقفنا، فحينها نكون على يقين بصحة خطابنا، وهذا ما يلزم بضرورة البحث عما يمنح مشروعية لما نقول. (الحاجة إلى وضعية مشكل).
- اتخاذ موقف نقدي من مكونات مواقفنا، وذلك ما يعني تعليق أحكامنا، وإعادة النظر في مقومات الأحكام التي نصدرها، بحثا عن حدود الصدق والصواب، التي تمنح أو تسلب أحكامنا صلاحيتها، وهذا ما يمنح المتحاورين فرصة مواجهة كل الاعتراضات الممكنة. (الفحص عبر المساءلة)
- امتلاك القدرة على "تشريح المفهوم"، أي ما نسميه بالمفهمة، و نمارسه من خلال بلورة الإشكالية، و يتجسد كقدرة على استيعاب المفهوم في اختلاف و تعدد قراءاته و دلالاته، مع إمكانية التحكم في وتيرة السجال.
- ويمكن أن نوضح تداخل هذه المستويات الثلاثة، في ارتباط بالكفايات الثلاث المركزية، وفي محور حول ممارسة كفاية الأشكلة، من خلال الخطاطة التالية:



ويتبين لنا عند هذا المستوى من النظر ضرورة تحديد منهجي للمكونات العامة المحددة لمسار الأشكلة، والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

1- التيمة: أي ملفوظ موضوع الاشتغال الذي سنبحث فيه، حيث يشكل المجال المعرفي الواجب سبره: الغير، الحقيقة، العدالة...

2- المشكل: ويجب أن يتعين على شكل سؤال حول موضوع محدد، يكون استكناهاه في مقدور الباحث عن جواب له، بالنظر إلى موارده المعرفية النظرية والمنهجية: ما هي إمكانات معرفة الغير؟ هل كل ما نعرفه يمكن اعتباره حقيقة؟...

3- النظريات والتصورات: ويتعلق الأمر هنا بكل نظرية يمكن أن تعيننا على الكشف عن مختلف الأبعاد الأساسية للمشكل المطروح، وهنا لا بد من تحديد مرجعية كل نظرية أو تصور تم اعتماده؛ فكل واحدة منها سنجدها تقوم في أساسها على ترسانة مفاهيمية خاصة بالحقل المرجعي الذي تنتمي إليه: تصور عقلاني، تصور تجريبي، تصور مثالي، تصور مادي، تصور تاريخاني... / مرجعية ميتافيزيقية أنطولوجية، أو قيمية أكسيولوجية... / فلسفة كلاسيكية، أو حديثة، أو معاصرة...

4- السؤال: إنه تجسيد ملموس للمشكل، ويجب أن يصاغ بوضوح وبدقة، لأنه سيشكل محور مجهودنا في السعي إلى إيجاد حل أو حلول للمشكل المطروح. وغالبا ما يكون السؤال هنا متكررا، ويتم فيما بعد اعتماد

مبدأي البساطة والتدرج في معالجة الأسئلة المطروحة، سؤالاً بسؤال: بأي معنى يمكننا إدراك وجود الغير؟ هل وجود الغير ممكن من بين عدة ممكنات؟ أم أنه يعد في خانة الضرورات...؟

لكن بم يكون السؤال فلسفياً؟:

- ألا يكون سؤالاً شخصياً. (كونياً/شمولياً)
- أن يكون قابلاً لإعادة الطرح، وفتح سبل التفكير.
- أن يثير قلقاً في اتخاذ قرار بحد، أو الالتزام بموقف بالنظر لتأثير ذلك على حياتنا الشخصية والعامّة.
- يستلزم ممارسة حجاجية، واستدلالية ومراجعة لما نعتقد أننا نعرف.
- يدعونا للتفكير المنظم عبر مبادئ تشكل الخيط الناظم لكل ما نوظفه في فكرنا.
- أن يكون جذرياً يصيب جوهر الأشياء، ويسائل لميئتها ودلالاتها وقيمتها ووجودها، في ارتباطها بذواتنا وبمعيشتنا... (ضرب البداهات)

**5- الفرضية:** ويتم اعتمادها كجواب محتمل - وجب التحقق منه - عن السؤال المطروح، وتتبع بالضرورة من التأمل العميق والنقدي لمختلف عناصر الإشكالية، وتتحدد وظيفتها في تنظيم صيغ الاشتغال في أفق تحقيق هدف محدد، وكذلك في تنظيم صيغ التعبير عن الحلول المتوصل إليها: يمكن أن نجد تبريراً للعنف في ضرورة الحفاظ على النظام العام للدولة.

**6- المنهج:** ويتحدد في الغالب ضمن منطوق الإشكالية ذاتها، حيث تبين لنا كيفية إنجاز العمليات الذهنية اللازمة للتحقق من صحة الفرضية المقترحة، من اختيار، وتحليل، ونقد، وتركيب، واستدلال، ومحاكاة، ومقارنة، ومماثلة، واستنتاج...

**7- المرجعيات:** يجب التحكم في اختيار مرجعيات البناء النظري للإشكالية المتناولة، عبر مقارنة مرجعيات محددة كأساسية ومشروعة ومحورية، نظرياً وتاريخياً...

هكذا، يجب علينا أن نعيد النظر في موقع الأشكلة ضمن تدريس الفلسفة، ونتساءل بدورنا: هل يمكن أن نطالب تلامذتنا بوضع مشكل من خلال تحديد موقع السؤال ضمن سيرورة تاريخ الفلسفة (المرجعية التاريخية)، وكذا تحديد طبيعة الأفكار التي يمكن أن نطرح السؤال ضمنها (المرجعية النظرية)، أليس هذا شأن الفلسفة وحدها؟ هل يمكن أن نتوقف في تدريسنا لكيفية الأشكلة عند حدود مطالبتنا لتلميذ الفلسفة بتفسير

الإشكال الفلسفي، ومنحنا فكرة عامة عن أبرز رهاناته وأطروحاته المتميزة، دون أن نبالغ في مطالبتهم ببناء الإشكال؟

إن ما يشكل أساس تعلم الأشكلة بالنسبة للتلميذ، يتحدد في:

- ملامسة لميَّة السؤال الفلسفي، ولم تطرح الإشكالات الفلسفية.

- التعرف على مضمون الإشكالات الفلسفية.

- اعتماد التصورات الفلسفية كمعالم توجهنا في مقارنة الإشكالات الفلسفية.

- استثمار تاريخ الفلسفة كمسار متميز وغني للبناء المنهجي لإشكاليات رسمت على مدار هذا التاريخ مسارات منهجية متنوعة للتفكير في حلول تهم الإنسان والعالم.

وبالتالي فما يساعد طالب الفلسفة على تحقيق تلك الأهداف/ المطالب يكمن في تفعيل القدرات التالية كمؤشرات للإنجاز:

- القدرة على تبني موقف تساؤلي.

- القدرة على مواجهة أصيلة لسؤال جذري يهم الإنسان والعالم.

- القدرة على خوض تجربة تعليق الحكم.

- القدرة على التفكير في / ملازمة تعدد وتنوع المواقف - الحلول.

إذن، فنحن بحاجة إلى:

1. تهييء تمارين فصلية منهجية وعملية. (إنجاز لائحة تمارين الأشكلة المساعدة للتلميذ على الإحاطة بممارسة كفاية الأشكلة)، ويكون الهدف منها مزدوجا :

■ بالنسبة للأستاذ: تحسيس التلاميذ بقيمة المهام الإشكالية، ودفعهم نحو بناء إشكالياتهم الخاصة، وطرح التساؤلات الملائمة، والمشاركة في ضبط عناصر البناء الإشكالي.

■ بالنسبة للتلميذ: صياغة إشكالية واضحة المعالم والأهداف.

2. التشجيع على الحوار الموجه بين طلاب الفلسفة، بهدف تعويدهم على تبني تفكير مفارقاتي، وقادر على المساءلة: كيف؟ ولماذا؟ وما الشروط؟ وتبعاً لأي تصور؟...

3. اكتشاف نقطة توافق أو اختلاف الفلاسفة حول إشكال محدد.

4. إدراك أن المقارنة والمماثلة بين نظريتين أو موقفين فلسفيين متعارضين أو متكاملين هي بمثابة جزء من مسار الأشكلة، وليست هي الأشكلة عينها.

5. إدماج الأشكلة ضمن الاشتغال على النصوص الفلسفية، كتمرين تحليلي.

6. ضبط معايير الأشكلة المقومة في كتابة طالب الفلسفة.

ويمكن أن نقتراح في هذا الباب صيغ تمارين للتدريب على الأشكلة:

■ نص + اقتراح مجموعة صيغ إشكالية والدعوة لاختيار الأنسب منها.

■ نص + المطالبة بالكشف عن إشكاليته المحورية، عبر تحويل المضامين المعرفية إلى أسئلة جزئية، يتم العمل على تركيبها إشكالياً.

■ من الإجابة إلى السؤال: نقدم جملة أفكار فلسفية، ونطلب وضع أسئلة فلسفية تركيبية تتضمن إمكانيات وسبل البحث عن حلول بذاتها.

■ اختبار معارف من خلال اختبار القدرة على التحويل الإشكالي: نمح التلميذ فرصة تقديم قناعات خاصة حول مفهوم ما (الشخص، الهوية، القيمة، الحرية...)، مع منح التلاميذ فرصة تبادل إجاباتهم، ودفع كل منهم إلى تحويل إجابات بعضهم البعض إلى تساؤلات إشكالية، تمنح مواقفهم القدرة على تطوير إمكانيات التفكير في حلول عدة له.

■ تقديم جملة إنشائية حول مفهوم ما، مع تقديم أدوات استقهام متنوعة (هل، كيف، إلى أي حد، متى، لماذا...)، والمطالبة باعتماد ثلاث أدوات استقهام لتحويل المضمون المعرفي إلى سؤال إشكالي.

■ الاشتغال بالنموذج التمثيلي، مع مجموعات أو أفراد، حيث يتم تبني موقف فيلسوف معين من طرف تلميذ أو عدة تلاميذ، ومطالبتهم بالدفاع عن موقفهم في مقابل مجموعة أخرى تتبنى موقفاً مغايراً، بالاعتماد على مرجعية معرفية قاعدتها النصوص الفلسفية، وبالانطلاق من وضعية تثير مشكلاً ما، أو مفارقة ما - تكون

من إعداد الأستاذ عرضا وتوثيقا- تستفهم للسعي نحو مقارعة الحجة بالحجة، وبناء المواقف مفاهيميا و حجائيا وإشكاليا.

كما يمكن أن نقترح بعض التمارين التأطيرية لممارسة الأشكلة، على مستوى الوضعية المشكلة كشرارة انطلاقها الفعلي:

- تحديد تيمة المجزوءة أو المفهوم أو المحور.

- مطالبة التلاميذ بإحصاء مجموعة من الكلمات، والتعابير (تداعي الأفكار عبر اعتماد آليات العصف الذهني) التي توحى له بها التيمة المقترحة.

- تصنيف واختيار مجموعة الكلمات والتعابير التي ستشكل محور اشتغالنا.

- توزيع هذه المجموعة المركزية إلى مجموعات جزئية تساير التقسيم المفاهيمي أو المحوري، قصد تحديد مجالات المساءلة، ومن بعدها البحث عن الحلول، مع الانفتاح على مقاربات متنوعة (فلسفية، علمية، عقائدية، فنية، أدبية ...)

عناصر التمرين:	أهداف التمرين:	مجال التمرن:	مسار الأشكلة:
كلمات وتعابير تخص تيمة المجزوءة.	مساءلة معطيات المجزوءة	(المفهوم الإطار) الوضع البشري	تحديد عناصر البناء الإشكالي (مفاهيم: الشخص/الغير/التاريخ)
كلمات وتعابير تخص تيمة المفهوم.	مساءلة معطيات المفهوم	(المفهوم المركزي) الشخص	تحديد عناصر البناء الإشكالي (محاور: الهوية/ القيمة/ الضرورة والحرية)
كلمات وتعابير تخص تيمة المحور.	مساءلة معطيات المحور	(المفهوم المحوري) الهوية	تحديد عناصر البناء الإشكالي (مواقف محور الشخص و الهوية: ديكرات/لوك/لاشولبييه/ فرويد...)

## هـ - مراحل تصريف مكونات الأشكلة ( مشروع جذادة توجيهية ):

### 1- على مستوى المجزوءة:

- تأطير نظري ومنهجي للتيمة مجال الاشتغال.
- حصر المفاهيم المركزية وترابطاتها (مثال حول مجزوءة " الإنسان ": الوعي واللاوعي، الرغبة، المجتمع)
- إبراز التقابلات التي تحكم القاعدة المفاهيمية، و ما تثيره من مفارقات (مثال حول مجزوءة " الإنسان ": الوعي في مقابل اللاوعي، الرغبة في مقابل الإرادة، الفرد في مقابل المجتمع).
- ضبط لائحة التساؤلات الإشكالية الموجهة لتناول المجزوءة ( مثال حول مجزوءة " الإنسان ") :

المجال المعرفي أو (الوعي بالذات في مقابل اللاوعي): بأي معنى يكون الإنسان كائنا واعيا بذاته؟ وما هي طبيعة هذا الوعي؟ و هل ينسحب هذا الأخير على كل واجهات الوجود الإنساني؟ أم أن هنالك جانبا لا واعيا في الذاتية الإنسانية؟ إن كان الأمر كذلك فما الذي يبرر جانبا من هذا القبيل؟ ...

المجال الوجداني العاطفي أو (الرغبة في مقابل الإرادة): هل الإنسان كائن معرفة فحسب؟ أم أنه بالإضافة إلى ذلك و قبل ذلك أيضا هو كائن راغب؟ فما هي طبيعة رغباته؟ و ما هي معالم الفواصل القائمة بين الرغبة و الإرادة؟ هل الأنا سيد رغباته أم عبدها؟ ...

المجال الإجتماعي أو (الفرد في مقابل المجتمع): هل يستدعي بالضرورة اكتمال ذاتية الإنسان حضور أنا آخر؟ و هل هو دائما و بالحثم كائن بالمعية؟ و كيف تتحول الذات إلى فرد داخل جماعة؟ أيهما يؤسس الآخر؟ و هل هناك توافق و وئام بين هذين الكيانين أم تنافر و صراع؟ ...

### 2- على مستوى المفهوم:

- إثارة الوضعية - المشكلة، من خلال: نصوص أدبية، حكايات المعيش اليومي، وثائقيات، لقطات فيلمية، أشرطة سمعية، صور ولوحات فنية ...
- حصر المفاهيم المركزية، وهي في كل مفهوم تنصب على ثلاث تركيبات مفاهيمية محورية: ( مثال: مجزوءة الإنسان / مفهوم الوعي و اللاوعي / محور الإدراك الحسي و الشعور: الوعي، الذات، الوعي بالذات، الإدراك، الإحساس، التفكير...

- إبراز المفارقات: ( مثال: الوعي بالعالم / الوعي بالذات، التفكير / الإحساس، الوعي كشعور خالص / الوعي كإحساس بالذات ... )

- تحديد مسارات البحث: ( مستوى المحاور / مستوى المواقف )

- ضبط لائحة التساؤلات الإشكالية الموجهة لمقاربة المفهوم، وللاشتغال على المواقف / الحلول المقترحة ضمن كل محور على حدة:

✓ مثال طرح إشكالي مؤطر لمفهوم " الوعي و اللاوعي ": كيف يتحدد ما نسميه وعيا؟ و ما هي حدوده وإمكاناته؟ وما مشروعية الحديث عن اللاوعي؟ وأيها يحدد طبيعة وقيمة وجودنا وفكرنا وأفعالنا وتفاعلاتنا الوعي أم اللاوعي؟ هل باستطاعة وعينا تشكيل صورة واضحة عن الواقع الذي نحيا ضمنه؟ وكيف تستطيع الإيديولوجيا أن تقدم لنا صورة مزيفة عن هذا الواقع؟

✓ مثال طرح إشكالي مؤطر لمحور " الإدراك الحسي والشعور ": كيف يمكن أن نميز أوليا من جهة بين الشعور وبين الوعي؟ وإلى أي حد يمكن القول بأن وعينا هو مجرد إدراك حسي؟ أو ليست فاعلية الوعي تجاوزا للوعي الخالص بالذات وانفتاحا على الموجود في كل مظهره؟ وهل يمكن القول بأن الإدراك الحسي هو مجرد انعكاس للوعي؟

3- على مستوى المحور:

- استحضار التساؤلات الإشكالية الموجهة للاشتغال على المستوى المحوري.

- تصريف عناصر البناء الإشكالي من خلال:

■ تحديد المواقف الفلسفية / المعرفية (المواقف - الحلول)، عبر تحديد لائحة النصوص الفلسفية موضوع التحليل والمناقشة.

■ تحديد عناصر التوجيه المنهجي للاشتغال على المضامين الفلسفية، عبر تحديد ترسانة التمارين المنهجية ( تأطير، أشكلة، تحليل، مناقشة، حاجة، استنتاج).

ملاحظة: وجب وضع خطة تمارين تكوينية تراعي مطالب التقويم التكويني والإشهادي معا.

■ ضبط الاستنتاجات الجزئية (على مستوى النص أو الموقف)، والمحورية (على مستوى المحور)، ثم التركيبية (على مستوى المفهوم ثم المجزوءة فيما بعد).

## خاتمة:

بحسب تعبير جمالي لتوزي تعد الأشكلة ككفاية، قدرة على ولوج عالم التساؤل الذي يسكننا كموضوع مفتوح، لأننا مأخوذون بالوضع الطارئ للوجود وللفكر لحلّ هذه المعضلة، إن القدرة على الأشكلة تمنحنا دليلاً على ديمومة التفكير بعيداً عن التوازنات الوهمية والمريحة، وطرح الإشكاليات بالنسبة له، هو بالضرورة عيشها... إنها كفاية تدفعنا نحو الذهاب إلى أقصى درجات التعرّي الفكري، لأنّ الفكر عندما يتعرّى يصبح قادراً على تلقي المعلومات المطابقة للواقع عن طريق الحدس والتأمل... وأن نؤشكّل معناه أن نضع عالمنا بأكمله على بساط البحث والمساءلة، وأن نكون مستعدّين لخسارته، إن كانت نتيجة البحث تتطلب ذلك.

هكذا، يمكننا على الإجمال تقرير وضع كفاية الأشكلة ضمن سيرورة درس الفلسفة بين واقعها ومأمولها، إذ يفترض البعض أن الأشكلة خلال الفروض أو الامتحانات الإشهادية يجب أن تتحدد في مجرد التعرف على المشكلة المطروحة، والقائمة ضمناً في النصّ أو في القولة أو في السؤال المفتوح، وعلى الطالب أن يكتشفها تماماً كما يتمّ اكتشاف كنزٍ ما، وهنا لا يؤشكّل تلميذ مادة الفلسفة بقدر ما يستحضر تساؤلات فلسفية جاهزة، سابق تحصيلها ضمن درس الفلسفة، عبر اختبار القدرة على التذكر والاسترجاع، وهذا هو ما يمكن أن نسميه بواقع الأشكلة، وهذا ما يدفعنا إلى البحث بجديّة في صيغ التقييم وفق منطق الكفاية والوضعيات البيداغوجية، والتدريس بالمجزوءات؛ في حين يطالب البعض بمنح التلميذ الفرصة، لي طرح بنفسه إشكاليات المفاهيم التي يتعرض لها بالدرس والتحليل، ويحاول أن يعالجها انطلاقاً من فكره الخاص، في قدرة على مواجهة كلّ الصعوبات التي قد تعترض له، موظفاً إمكانياته المعرفية والمنهجية، ومستحضراً انتظاراته الشخصية في انفتاح على محيطه السوسيو- ثقافي، وهذا هو ما يمكن أن ندعوه بمأمول الأشكلة، حيث الأشكلة تعتبر على هذا الصعيد وكأنّها سعي لعقلنة فنّ إظهار المشكلة الفلسفية والتفكير في شروطها، ووظيفتها، وسياقاتها... في محاولة لحلّها؛ ولعلّ الفارق القائم بين واقع الأشكلة وممارستها، لا يجد مبرره فقط في الشروط الابدستيمية والبيداغوجية لتدريس المادة، بل يتعداها إلى الشروط المادية واللوجيستكية، والمتعلقة بالتنظيم الزمكاني لفصولنا الدراسية، ولا تواصلها مع تكنولوجيا التواصل، لضعف التجهيز أو انعدامه على أصح القول؛ هذا بالإضافة إلى تعالي سلط القرار التربوي عن مجال الفعل التربوي الحقيقي، وغياب شراكة فعلية بين كل الفاعلين التربويين بمختلف أصنافهم، واتخاذ التوجيهات التربوية صيغاً تقريرية تفتقد في الغالب للبعد الإجرائي، مما يجعل تطبيقها موكولاً لسديم الارتجال والصدفة والعشوائية...

لقد ساعدنا بحثنا المتواضع هذا على التعرف عن كثب على جملة عوائق نظرية وميدانية، لا يمكن لمدرس مادة الفلسفة - مهما كانت درجة كفاءته المعرفية والمنهجية - أن يتجاوزها بمفرده؛ فالعوائق هنا تأخذ أبعاداً علائقية وتفاعلية تنطلق من تخوم الذات، لتصل إلى حدود المرامي السياسية لتدبير الشأن التربوي ببلدنا العزيز؛ ولعلّ هذا ما دفعنا إلى اقتراح خلق مختبرات بيداغوجية نشيطة على صعيد الأحواض التربوية بامتداد

جغرافيا تدريس المادة، وهي دعوة مشروطة في اعتقادنا بحاجتنا اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى عقلنة ممارستنا الفصلية، والحد من الارتجالية التي تهيمن على علاقتنا كمدرسين بالمادة المعرفية ذاتها، وبمناهج التدريس والتفاعل الصفّي، وبالمتعلم، وكذلك بفضاء التعليم والتعلم بمختلف مكوناته الأفقية والعمودية، تحقيقا لمطالب الجودة، وتنمية الكفاءات البشرية، سواء تعلق الأمر بالمدرس أو بالطالب، وتجاوزا لثقافة التعجيز.

إن مختبرات من هذا القبيل نريد لها أن تجعل من الفاعلين التربويين بالثانوية المغربية شريكا فعليا على كافة المستويات، وأن لا تغلق على نفسها في إنّيّات شخصية ضيقة؛ فالأمر يتجاوزها حتما، إذ يتعلق بضرورة التفكير في مشروع النهوض بتدريس المادة، وتغيير رؤية المجتمع لها، كمادة عديمة النفع والجدوى، ومن ثمة يجب أن تسعى هذه المختبرات إلى خلق فضاءات للحوار المواطن بين الفاعلين التربويين ومختلف الشركاء التربويين، وعلى رأسهم فعاليات المجتمع المدني؛ فعلى الفلسفة أن ترفع رأسها قليلا إلى الأعلى كي تستطيع أن تمشي بين الناس، ومن ثمة نرى أن قيام هذه المختبرات البيداغوجية من شأنه أن يساعد على :

1. التوظيف الموجّه للتقنيات الحديثة التي تتيحها تكنولوجيا الاتصال، ومسايرة التطورات المستمرة في هذا الميدان.
2. تغيير طرق وضع وتصنيف ومعالجة الوثائق التربوية، بمختلف أصنافها: الديدانكتيكية، والبيداغوجية، والمعرفية ...
3. خلق بنك لحفظ وتيسير تبادل المعلومات والوثائق التربوية.
4. خلق ورشات بحث نظرية وميدانية، لمدارسه وتتبع متغيرات ومشاكل تدريس مادة الفلسفة الاستيمولوجية منها والديدانكتيكية، ونتجاوز النظرة إليها كمجرد قوة اقتراحية، إلى كونها قوة إجرائية لوضع حلول ومقاربات، والتخطيط لتنفيذها.
5. خلق مكتبة رقمية للمصنّفات المعرفية والبيداغوجية التي من شأنها أن تساعد مدرس الفلسفة على تطوير إمكاناته، وبناء دروس تطبيقية معرفيا، ومنه التفكير في ولوج مادة الفلسفة حقل الإعلام التربوي، لخلق نوع من الحاجة المعرفية إلى الفكر الفلسفي لدى مختلف شرائح المجتمع المغربي.

## المراجع المعتمدة:

- 1/ Philippe MEIRIEU, Philosophie et didactique. Préface à Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, /sous la direction de M. Tozzi), Hachette Éducation, Paris, 1992, pages 5 à 10
- 2/ FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc  
بناء القدرات و الكفايات في الفلسفة، ميشيل توزي (و من معه) ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية، 2005، ص: 26.
- 3/ Karl Jaspers Initiation à la méthode philosophique, Payot et Rivages. Paris 1994, p :141  
3/ ينبغي ألا تغيب عنا جملة التساؤلات المألوفة في هذا السياق حول علاقة بيداغوجيا الكفايات ببداغوجيا الأهداف: ما مدى ارتباط الكفايات بفلسفة التدريس بالأهداف؟ هل هي مجرد امتداد خطي لها؟ أم تجاوز إيجابي لعتراتها؟ ثم ما مدى إمكانية تطبيقها، بأي وسائل بالإمكان تحقيق المبتغى من هاته المقاربة المقترحة ضمن نظام تعليمي ينشد الإصلاح لا التطوير؟ ..
- 4/ In avant propos, " Question, problème, problématique ". La problématique d'une discipline à l'autre. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc  
بناء القدرات و الكفايات في الفلسفة، ميشيل توزي (و من معه) ترجمة حسن أحجيج. منشورات عالم التربية، 2005، ص 26.
- 5/ Karl Jaspers Initiation à la méthode philosophique, Payot et Rivages. Paris 1994, p :141  
6/ ينبغي ألا تغيب عنا جملة التساؤلات المألوفة في هذا السياق حول علاقة بيداغوجيا الكفايات ببداغوجيا الأهداف: ما مدى ارتباط الكفايات بفلسفة التدريس بالأهداف؟ هل هي مجرد امتداد خطي لها؟ أم تجاوز إيجابي لعتراتها؟ ثم ما مدى إمكانية تطبيقها، بأي وسائل بالإمكان تحقيق المبتغى من هاته المقاربة المقترحة ضمن نظام تعليمي ينشد الإصلاح لا التطوير؟ ...
- 7/ هذه الملاحظة تشكل نقطة فراغ في مسار العلاقة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفايات، و يجب أن تشكل موضوع بحث جدي.
- 8/ عن حوار مع فيليب برنو بمجلة nova escola عدد شتبر 2000، ص - ص: 19-31. PE. J-C. (Source: J-C. PETTIER, professeur de philosophie, Docteur en Sciences de l'éducation )09/  
J-C PETTIER, Aider tous les élèves à problématiser: quelques points de repères.  
In, Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.
- 10/ Ramond, Charles. Le vocabulaire de Jacques Derrida, Paris, Ellipse, 2001.p: 3
- 11/ Philippe Perrenoud Du bon usage des objectifs de formation. n Éducateur, n° 5, avril /2000, pp. 19-24.  
11 In avant propos, «Question, problème, problématique » La problématique d'une discipline à l'autre. Jean-Paul FALCY, Michel TOURNEUX, Jacques LAMBERT, Marc LEGRAND, Marc BUONOMO, Patrice ALLARD, Bernard VECK, Simonne GUYON, Guy RUMELHARD, ADAPT éditions, 1997
- 12/ D'après, Gérard DE VECCHI, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette Education.



MominounWithoutBorders



@ Mominoun\_sm



Mominoun

الرباط - المملكة المغربية

ص.ب : 10569

هاتف: 00212537779954

فاكس: 00212537778827

info@mominoun.com

www.mominoun.com