ترجمات | قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية | 05 ديسمبر 2018

المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة

ميشال طوزي
ترجمة: عز الدين الخطابي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2018
All rights reserved © 2018

المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة[1]

ميشال طوزي

ترجمة: **عز الدين الخطابي**

1 Michel Tozzi, une approche par compétences en philosophie? **Diotime**, n° 48 avril 2011.

الملخص:

تعبر المقاربة بواسطة الكفايات، عن توجه حديث في المجال التربوي ساهم في تطوير ممارسات المدرسين والمتعلمين. ويعتمد تدريس الفلسفة حاليا، مثل باقي المواد على هذه المقاربة، من أجل تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الفلسفي؛ أي على الاستشكال والمحاججة والتحليل والتركيب. في هذا الإطار، قام ميشال طوزي بتعريف مسهب لهذه المقاربة بالنسبة إلى تعلم التفلسف أو التفكير ذاتيا؛ متسائلا عما إذا كان بإمكانها أن تساعد الفلاسفة المتعلمين apprentis – philosophes على ممارسة التفلسف حقا وحقيقة داخل الفصل الدراسي.

وهناك ثلاث عمليات أساسية مهيكلة لهذه الممارسة، وهي الاستشكال؛ أي القدرة على مساءلة الحقائق والأحكام المسبقة والتمثلات الجاهزة، والمفهمة، وهي القدرة على بناء المفهوم، انطلاقا من تمثلاتنا والقيام بتحديدات مفهومية تسمح بتدقيق الحقائق، وأخيرا المحاججة والقدرة على دعم أطروحة أو دحضها بالاعتماد على دلائل ثابتة وحجج عقلية.

الكاتـــب:

- ميشال طوزي (مولود سنة 1945)، ديداكتيكي في مجال الفلسفة وباحث في علوم التربية عموما. ومن مؤسسي ما يعرف في فرنسا بالمقهى الفلسفي والجامعة الشعبية. وقد بلور نظرية في ديداكتيك تعلم التفلسف، سعى من خلالها إلى تحديد «العمليات المهيكلة للفكر الذي يريد أن يكون فلسفيا»؛ أي عمليات الاستشكال والمفهمة والمحاججة، وهو ما يسمح للمتعلم بإنجاز مهام فكرية، قائمة على استقلالية الحكم وإبداعية التفكير، وعلى الروح النقدية التي تمكن من اتخاذ مواقف فكرية وعملية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

من بين مؤلفاته نذكر:

- Penser par soi-même, Chronique sociale, Lyon, 2005

- Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs, Chronique sociale, Lyon, 2006

- Apprendre à philosopher en discutant: pourquoi et comment?, Bruxelles, ed. De Boeck, 2007.

- La morale, ça se discute, Albin Michel, Paris, 2014

- Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité – Répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie, Chronique Sociale, Lyon, 2012

+ النص:

- تقديـــم

يعبر تحديد البرامج «بواسطة الكفايات» وتوجيه الاشتغال من أجل تنمية هذه الأخيرة حاليا، عن تصور دال على المستوى العالمي للأنظمة التربوية التي سعت إلى مأسسة هذه المقاربة تدريجيا، وهو ما أثر بشكل عميق على وضع البرامج التعليمية وطريقة تقييم المدرسين وتشغيل التلاميذ. وعلى سبيل المثال، فإن البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي قدما توصيات حول ثماني كفايات - مفاتيح بالنسبة إلى التربية والتكوين مدى الحياة وحددا «المعارف والقدرات والمواقف الأساسية المرتبطة بكل كفاية على حدة» (الأيام المفتوحة J. O بتاريخ 30 /12/2006). كما أصدرت بلجيكا الفرنكوفونية مرسوما بتاريخ 1997 /7/24 حول الكفايات، وهو عبارة عن إطار تنظيمي لإنجاز كل البرامج. وقد عرفت الكفاية في هذا الإطار بوصفها «قدرة على تشغيل مجموعة منتظمة من المعارف (الإتقانات والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد من المهام». ومن جهتهما، فإن مقاطعتي كيبيك (بكندا) وجنيف (بسويسرا)، عرفتا تقدما مؤسساتيا بخصوص هذه المسألة، رغم مواجهتهما لبعض الصعوبات على مستوى التطبيق. وكما هو معلوم، فإن الجذع المشترك في التعليم الفرنسي يقتضي بأن يكون المتعلم «قادرا على تعبئة مكتسباته ضمن مهام ووضعيات معقدة، في المدرسة وبعد ذلك في الحياة» (مرسوم بتاريخ 11 يوليوز 2006).

هكذا، أصبح التلاميذ يتوفرون على سجل للكفايات التي يتعين اكتسابها عند نهاية المرحلة الإعدادية من التعليم.

واجهت الفلسفة كمادة مدرسة هذا التطور، حيث نجد في البرنامج الحالي لأقطاب التعليم العامة (قرار بتاريخ 2003/05/27) إحالة صريحة على الكفايات التي ينبغي تنميتها من قبيل: «يجب الإشارة بوضوح إلى المواضيع التعليمية، وإلى الكفايات التي يتعين على التلاميذ اكتسابها من أجل التحكم في ما تعلموه

واستثماره». «تكتسب الكفايات المحددة في الفقرة الثالثة أسفله، ويتم تنميتها خلال الدراسة و«يتعلق الأمر بتعلم التذكر الفلسفي»، و«بالقدرة على التحليل» و«بقدرة التلميذ على استخدام المفاهيم المهيأة والأفكار المشروحة وتحويل المعارف المكتسبة بواسطة دراسة المفاهيم والمؤلفات، إلى عمل فلسفي شخصي وحيوي». «تؤكد على قدرات التعبئة لدى التلاميذ». وتعتبر (المصطلحات البيداغوجية) بمتضمناتها النظرية جديدة إلى حد ما، بالنسبة إلى تاريخ برامج الفلسفة. فهذه الأخيرة، مطالبة من جهة بوصفها كمادة مدرسة مثل باقي المواد باعتماد المعايير الحيوية الجديدة للكفاية من جهة، ومن جهة أخرى، بالتذكير في هذا البراديغم الجديد (في مجال فلسفة التربية خصوصا) باعتبارها مسعى تأمليا نقديا حول التطورات المجتمعية والمدرسية. فهل تعتبر المقاربة بواسطة الكفايات في الفلسفة مشروعة، أم يجب رفضها؟ هل يمكن لهذه المقاربة أن تغني التفكير الديداكتيكي في المادة؟ وهل تتوفر على جوانب مفيدة، سواء بالنسبة إلى التلاميذ أو إلى المدرس، في أفق تعلم التفلسف؟ وإذا ما كانت مستحبة، فما هي انحرافاتها الممكنة، وكيف يمكن تجنبها؟

I. المسعى النظري والعملي للمقاربة بواسطة الكفايات

أ) مسألة تعريف المفهوم

أدرج مفهوم الكفاية في عالم المهنة وعالم التربية منذ سنوات عديدة (خلال ستينيات وسبعينيات القرن الماضي في برامج التعليم المهني، ومن خلال الثمانينيات في التعليم الثانوي)؛ تم إدماجه داخل مسعى سمي بـ «المقاربة بواسطة الكفايات». وقد أثار هذا المفهوم نقاشات عديدة، خصوصا في علوم التربية؛ حول التعريف الصحيح للمفهوم وسعي هذه المقاربة؛ وحول الخلاف الحاصل داخل السيكولوجيا المعرفية والديداكتيكات، حول مفهوم الكفاية الممتدة. كما سمح بالتساؤل حول وجاهة مأسسته (صياغة البرامج بإعطاء الأولوية للفعل على المضمون)، وحول استخدامه بالفصل الدراسي (حيث يتم في الغالب الخلط بينه وبين الهدف أو المعرفة الإجرائية) إلخ... وهذا المفهوم ليس ثابتا تماما، لذلك يتعين استخدامه بحذر إبستيمولوجي ومنهجي. في فرنسا، تم استثمار هذا المفهوم في البحث الحالي وخصوصا في مجال السيكولوجيا المعرفية وإرغونوميا الشغل غير الأنجلوفونية. ومن منظور فلسفي، وضع بعض الدارسين تقابلا بينه وبين مفهوم الهكسيس hexis لأرسطو (الذي يعني الحالة المكتسبة والمستديمة بواسطة ممارسة متجددة) (انظر الأخلاق إلى نيقوماخوس، الكتاب الثاني، الفصل الرابع).

لكن المفهوم الأرسطي يمنح بعدا إتيقيا لهذه الطبيعة الثانية، كما وضع دارسون آخرون تقابلا بينه وبين مفهوم التطبع (الهابتوس habitus) لبورديو Bourdieu؛ الذي يتميز عن مفهوم العادة habitude،

لأنه لا شعوري بالأحرى. من بين التعريفات المنتشرة، تقدم بعض النماذج الفرنكفونية، لباحثين معروفين في المجال التربوي؛ فالكفاية:

- هي «القدرة على جمع فئة من المشكلات المحددة بالضبط، مع برنامج محدد لمعالجتها» (فيليب ميريو Ph. Meirieu، 1989).

- وهي «القدرة النشيطة والفعالة، على مواجهة فئة من الوضعيات التي يتم التحكم فيها بفضل التوافر على معارف ضرورية وعلى تعبئتها بشكل ملائم وفي الوقت المناسب، للتعرف على المشكلات الحقيقية وحلها» (فيليب بيرنو Ph. Perrenoud، جامعة جنيف، 1997). وسيبين هذا الأخير، «بأن الأمر يتعلق بمواجهة وضعية معقدة وبناء جواب ملائم غير مستمد من لائحة الأجوبة المبرمجة».

- هي أيضا «مجموعة مدمجة ووظيفية من المعارف والإتقانات وكيف نوجد ونصير، تسمح بالتكيف أمام فئة من الوضعيات وبحل المشكلات وإنجاز المشاريع» (مارك رومانفيل M. Romainville، جامعة نامور Namur، 1998).

- كما أنها «معرفة الفصل، المتسمة بالتعقيد والقائمة على تعبئة ودمج أنواع من الموارد الداخلية والخارجية بفعالية، وذلك ضمن فئة من الوضعيات» (جاك طارديف J.Tardif، جامعة شيربروك Sherbrooke، محاضرة ألقيت في هذه الأخيرة بتاريخ 27 أبريل 2006).

- «فأن يكون المرء كفؤا، معناه أن يكون قادرا على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعيات - مشكلات» (ف. م. جيرار F. M. Gérard، 2008).

أو «يعتبر المرء كفؤا، عندما يكون قادرا خلال وجوده أمام وضعيات تقتضي حل بعض المشكلات أو إنجاز عدد معين من المهام المعقدة، على تعبئة الموارد بدقة وبفعالية، للقيام بالعمليات المذكورة، في تلاؤم مع رؤية معينة للجودة».

يتعلق الأمر إذن بتصور ديناميكي للكفاية، مرتبط بمساعي تعلم التلاميذ، حيث يستدعي وضع العمليات في سياقها، ثم نزعها من هذا السياق من أجل نقل المكتسبات وإعادة وضعها في سياق وضعيات جديدة، بذلك تنمي الكفاية «مهارة التعامل مع الوضعيات» (جونايير Jonnaert). وقد بين لوران طالبو L. Talbot (في مجلة XYZEL، لعدد 34) «بأن المقاربة بواسطة الكفايات هي مقاربة سوسيو - بنائية،

مما يعني أن نشاط التلميذ يعتبر أساسيا بالنسبة إلى التعلم؛ فالتلاميذ هم الذين يبنون كفاياتهم» عبر استثمار المعارف من جديد.

ب) عناصر التعريف

سيكون التعريف المستمد من هذه المقاربة، والذي سنعتمده بخصوص التعلم الفلسفي كالآتي: يعتبر الفرد كفؤا «عندما يتمكن من تعبئة موارد داخلية وخارجية بطريقة مندمجة، للقيام خلال نشاطه بمهمة محددة داخل وضعية معقدة وجديدة». يتضمن هذا التعريف مجموعة من العناصر المتواترة لدى الباحثين. فعلى سبيل المثال، نعتبر تلميذا بالقسم النهائي الثانوي، كفؤا في الفلسفة، عندما يتمكن من كتابة موضوع إنشائي ملائم خلال امتحان الباكالوريا. ويتعين علينا الآن توضيح نقط عديدة في هذا الإطار. فالكفاية ليست فطرية، بل يتم تعلمها عبر التمرين. إنها نتاج مسعى الاكتساب والتعلم الذي يتطلب فترة زمنية معينة. ولا تتعارض الكفاية مع المعارف، لأنها تقتضي تعبئتها وأخذها بعين الاعتبار. فكفاءة الفرد في الإنشاء الفلسفي تتطلب مثلا، وفي الغالب، معرفة بالفلاسفة. لكن المعارف غير كافية لتعريف الكفاية: فبإمكاني معرفة جدول الضرب أو قاعدة نحوية معينة (وهذه معارف تقريرية)، لكنني قد لا أقوم بعملية الضرب أو أستقدم القاعدة في جملة، بشكل ملائم (وهذا إتقان إجرائي). فاستظهار مذهب فيلسوف دون ملاءمته مع السؤال المطروح، لن يكون مفيدا داخل الإنشاء الفلسفي، لذلك ينبغي تميز الكفاية (التي تقتضي «معرفة حية») بين المعرفة المنزوعة من سياقها والجامدة والبعيدة عن المهام والمنزوعة من سياقها والجامدة والبعيدة عن المهام والوضعيات.

وتنجز الكفاية داخل الفعل (إنها عبارة عن إتقان)، وهو ما يميزها عن الدراية أو المعرفة؛ فهي تربط هذه الأخيرة بالسلطة الناجمة عنها، اعتبرت أداة للتحرر. فما يهم هنا هو التعبئة الفعلية (داخل وضعية أو سياق) للمعارف والإجراءات والعمليات (مثل إنجاز إنشاء في وضعية معينة: بالمنزل أو عند امتحان الباكالوريا وضمن سياق هذا الموضوع أو ذاك إلخ...). لهذا كانت الكفاية هي «إتقان للتعبئة» (جي لوبوطرف Guy le Boterf، 1994)؛ ولا يتعلق الأمر فقط، بتكرار إجراءات نمطية.

لكن، يتعين القيام بالتعبئة «بشكل ملائم وفي اللحظة المناسبة». فتلاؤم هذا المورد أو ذاك مع مهمة معينة، يتطلب إتقان التعبئة. لذلك، يمكن أن تبدو المقاربة بواسطة الكفايات أكثر طموحا من مجرد نقل المعارف.

خلال التعبئة المذكورة، يتم استدعاء عدة موارد وتركيبها وإخضاعها لعملية التمفصل والتوفيق بينها، وفق اندماجها الفردي أو الجماعي مثلا، ينبغي بالنسبة إلى إنشاء مقبول، إبراز معرفة لسانية ومعجمية ودلالية وفي غالب الأحيان إبراز معرفة بالمفاهيم والمؤلفين وبمعارف تنتمي إلى مواد أخرى والإحالة على درس وعلى التجربة الشخصية وأيضا معرفة تحتاج إلى بناء مفاهيمي وإلى الحجج وتحليل المثال وتعود habi على ترتيب الأفكار إلخ....

ونقصد بالموارد الداخلية، المعارف والإتقانات وحسن التفاعل (في الجذع المشترك الفرنسي، يتم الحديث بالأحرى عن المعارف والقدرات والمواقف)، والتجارب؛ وقد تكون هذه الموارد معرفية، أو اجتماعية أو جسدية.

أما الموارد الخارجية، فيمكن أن تتحدد بالنسبة إلى التلميذ في المدرس والزملاء والدرس والنص والكتاب والأداة والإنترنيت إلخ... فهي إذن موارد بشرية أو مادية.

من جانب آخر، ليست الكفاية هدفا بالمعنى المعروف في «البيداغوجيا بواسطة الأهداف»، لأنها لا تعمل بشكل تعسفي على تقسيم المعارف أو الإتقانات، بل تستدعي دوما مهمة معقدة، غير مجزأة ولا متفرقة؛ وهو ما يمنح الأنشطة المدرسية معنى وغاية متسمين بالشمولية، ويمكنها أن تسهم أيضا في التقليص من الفشل الدراسي عن طريق التحفيز.

لا يمكن للكفاية أن تظهر للعيان، على عكس الإنجاز؛ فمرجعيتها النظرية بنائية وليست سلوكية؛ لذلك، فهي تعمل على تنشيط عمليات ذهنية معقدة. وتهدف المقاربة بواسطة الكفايات تعويض براديغم المقاربة بواسطة الأهداف P.P.O، الذي أبان عن حدوده النظرية، بوضع خمسة عشر اعتراضا على تطبيقه في الفلسفة (م. طوزي M. Tozzi، 1992-1).

وبإمكان الكفاية أن تتطور لذاتها، لكن يمكنها أيضا أن تصبح موردا بالنسبة إلى كفاية أخرى (مثلا يجب «معرفة قراءة النص»، من أجل «قراءة نص فلسفي»)؛ فكل شيء يتعلق بكيفية تحويل العلامة، من الجزئي إلى ما هو أشمل، أو العكس.

لكن هذه المقاربة، تعرضت بدورها للانتقادات. فقد ساهمت، حسب صيغة معروفة لماكس فيبر M. Weber، في عقلنة العلاقات الإنسانية، ويتعلق الأمر هنا تحديدا بالفعل التربوي الذي يسعى إلى تحقيق الفعالية على مستوى النتائج المدرسية، بغض النظر عن المعرفة. هكذا، عملت في المقام الأول بالتقليص من المعارف ومن الدور الرئيس لنقلها داخل المدرسة؛ وبالخصوص المعارف الاجتماعية أو الاقتصادية

التي لا تحمل معها فائدة مباشرة، حيث تم توظيفها لخدمة الكفايات فقط (بهذا المعنى تم الحديث عن «الأمية الثقافية»). وفي الواقع، فإن هذا التصور النفعي للمعارف يقترن بمنطق المقاولة المستورد داخل حقل التربية في ارتباط مع تطور سوق الشغل (أنجليك ديل ري A. Del Rey، 2010)، وقد أضاف بعض البيداغوجيين، مثل ن. هيرت N. Hirh (2010)، إلى هذه الحجج، فكرة مفادها أنه ليس باستطاعة هذه المقاربة الانتساب إلى البنائية ولا إلى البيداغوجيات النشيطة، لأنها تؤدي إلى ممارسة روتينية خلال عملية التقييم وقد تدعم اللاتكافؤ الاجتماعي. طبعا، لن نتحدث في هذا المقال، عن المقاربة بواسطة الكفايات بشكل عام، كما أننا لن نعالج المسألة الصعبة المتعلقة بـ «الكفايات الممتدة C. Transversales».

ذاك أن المقاربة العامة لجان بياجي J. Piaget حول «مراحل النمو» المحددة بكفايات عامة قابلة للنقل من مجال لآخر (مثل الاستدلال الفرضي الاستنباطي في سن تتراوح ما بين 10 و12 سنة)، تتعارض اليوم مع المنظور المعرفي لديداكتيكيي المواد، الذين يعتبرون بأن الكفايات المكتسبة داخل مجال معين، غير قابلة للنقل إلى مجال آخر، بسبب نوعيتها (انظر مثلا، نقد برنارد ري B. Rey الصادر بمجلة ديوتيم Diotime، العد 3، مارس 2002). لهذا، سنحاول بكل بساطة من موقعنا كباحث ديداكتيك في الفلسفة، معرفة ما إذا كان بإمكان هذه المقاربة أن تساعد التلاميذ الذين يعتبرهم فلاسفة – متعلمين apprentis – philosophes.

II. المقاربة بواسطة الكفايات في قسم الفلسفة

نقترح تعريف «الكفاية الفلسفية» للتلميذ (أي التفكير الديداكتيكي في إطار المدرسة، لكن يجب أيضا الحديث عن كفايات مدرس الفلسفة لتيسير تنمية كفايات التلاميذ)، بوصفها «معرفة التفلسف»؛ أي «التفكير ذاتيا» (ولا يعني ذلك تميز الفرد بأصالة مطلقة، بل التحكم في تفكيره وممارسة نشاط ذهني مستقل وتنمية خاصية التأمل في المسألة المطروحة على وضعيته الإنسانية)؛ عبر «تعبئة موارد داخلية وخارجية بطريقة مندمجة، لإنجاز مهمة محددة ومعقدة وجديدة»؛ ذلك إذن هو التعريف الذي اخترناه، فلنقم الآن بفحص مختلف عناصر هذا التعريف للتأكد من مدى وجاهته في الفلسفة.

تتمثل المهام النوعية الخاصة بتنمية وتحقيق كفاية معينة فلسفية بشكل مؤسساتي بفرنسا، في ما يلي: تحرير الإنشاء، القيام بدراسة منظمة للنص المقترح (ولما تتطلب هذه الدراسة بالضرورة معرفة بصاحبه) وشرح شفاهي لمقطع من نص يفترض معرفته من طرف التلميذ.

هي إذن مهام وأنشطة معقدة، لأنها تقتضي تعبئة موارد متنوعة ومركبة؛ فهي تستخدم داخل مهمة تتسم تمظهراتها بالتماثل في إطارها العام (مثل: كتابة الإنشاء)، لكنها تختلف باختلاف الموضوع المعالج (تغير السؤال المطروح). بهذا المعنى، تتجدد المهام كل مرة، رغم انتمائها إلى «فئة الوضعيات» أو النوع المدرسي؛ أي الإنشاء الفلسفي. وتعتبر الوضعية التي افترضت المهمة في إطارها غير مسبوقة أيضا: فكتابة إنشاء «بالمنزل» أو «فوق طاولة القسم»، أو خلال امتحان الباكالوريا، تظل مختلفة.

يمكن لموارد تلميذ الفلسفة الداخلية أن تكون متنوعة كذلك، فهي مرتبطة بالمعارف (النظرية والتجريبية) وبالإتقانات والمواقف المستوعبة من طرف هذا التلميذ، داخل المدرسة وفي الحياة.

أ) معارف متنوعة من حيث طبيعتها ومصدرها

- **معارف من طبيعة فلسفية:** مذاهب فلسفية (الأفلاطونية، الكانطية)، أو عنصر من مذهب (الشك الديكارتي، الجدل الهيجيلي)؛ تيارات فلسفية (المثالية والمادية، التجريبية والعقلانية، الرواقية والأبيقورية)؛ مضمون مؤلف فلسفي (بيان الحزب الشيوعي لماركس Marx) أو مقطع من مؤلف (قطعة الشمع الديكارتي Descartes وحيرة أوغسطين Augustin بالنسبة إلى تعريف الزمن)؛ إشكالية كلاسيكية (نظرية المعرفة، مسألة وجو الله)؛ مضامين حول مفاهيم معينة (الحقيقة، الحرية)؛ «معالم» داخل البرامج الحالية للقسم النهائي بالثانوي (تمييزات مفهومية بين المطلق والنسبي، المجرد والمحسوس) إلخ...

- درس أستاذ الفلسفة

معارف عامة وثقافية، مكتسبة خارج المدرسة (حفل موسيقي، متحف، قراءة، رياضيات جماعية، تلفزة، إنترنيت) أو في إطار مواد مدرسية أخرى: تاريخ الأفكار، أدب (شيشرون Cicéron أو لوكريس Lucrèce في مادة اللاتينية، عصر الأنوار مسرح سارتر Sartre أو كامو Camus في مادة الفرنسية، شكسبير Shakespeare في مادة الإنجليزية أو سيرفانتيس Cervantès في مادة الإسبانية)، الفنون وتاريخا، اليونان في مادة اليونانية أو التاريخ، البرهان في الرياضيات، فيزياء نيوتن Newton أو أينشتاين Einstein، النظرية الليبرالية في الاقتصاد، المؤسسات وقيم الجهوية والتشريعية في مادة التربية المدنية إلخ... وتعتبر هذه الثقافة أساسا ودعامة للتفكير.

-التجربة الشخصية للتلميذ، والمعيش الذي تم تحليله بهذا القدر أو ذاك، والمتعلق بالحب والصداقة والاعتقاد والجميل والجسد إلخ...

ب) إتقانات وقدرات

لتحرير الإنسان، يتعين أن نعرف كيف نتحكم – بمعنى أن نطبق داخل وضعية سياقية – في السنن المعجمي والدلالي (التوافر على قدرة لسانية في الإملاء والتركيب) وبشكل أوسع التوافر على قدرة تواصلية (لا نكتب من أجل ذواتنا بشكل ضمني، بل نستهدف متلقيا يفهمنا، وبشكل أدق، مصححا مسلحا بمعايير محددة).

ينبغي أيضا إبراز الإجراءات الخاصة بـ «النوع المدرسي» الفرنسي (انظر مثلا، أعمال أ. شرفيل A. Chervel بالمؤسسة الوطنية للبحث البيداغوجي INRP) والمتعلقة بتحرير الإنشاء مثل: وضع تصميم مع مقدمة هي عبارة عن مدخل للموضوع ومعالجة منظمة بقسمين أو ثلاثة أقسام، ثم خاتمة.

تضاف إلى هذه الجوانب الشكلية، مقتضيات خاصة بالمادة، تم وصفها ومعالجتها في الكتيبات المنهجية. هكذا يتعين استشكال السؤال في المقدمة (تثار خلف السؤال، المشكلة ورهاناتها وصعوبات حلها)؛ ويجب أن تتضمن الأقسام دفاعا عن وجهات النظر المختلفة، كما ينبغي أن تلخص الخاتمة ما سبق، وأن تنفتح على أسئلة أخرى، ومن الممكن القيام بتصاميم أخرى، لصياغة الموضوع، تم تصنيفها لهذا الغرض. من جانبنا (طوزي، 1992-1)، فإن ما يبدو لنا محددا من الناحية الفلسفية، هو استخدام بعض عمليات التفكير، وليس الاقتصار على معايير أو إجراءات شكلية، مما يمنح «الفرض» وجهة ومنحى فلسفيين (طبعا، فإن اختيار كلمة «فرض» يتطلب معالجة أوسع).

فهناك؛ ثلاث عمليات مهيكلة للفكر الذي يريد أن يكون فلسفيا (طوزي، 2005)؛ أولها البناء الإشكالي أو القدرة على مساءلة المعنى («هل تستحق الحياة أن تعاش؟») أو الحقيقة («هل الأشياء هي كما تبدو لنا؟»)؛ والشك وإعادة النظر في الآراء الخاصة («إنني أومن بوجود الأشباح، لكن هل أنا محق في ذلك؟»)، وهي غالبا أحكام مسبقة (أي تأكيدات تم إقرارها قبل التفكير فيها)؛ ويجب اعتبارها فرضيات أكثر من كونها أطروحات والانتقال من التأكيد إلى السؤال الذي يجيب عليه هذا الأخير ضمنيا أو استخراج مقتضيات أطروحة والتحقق من وجاهتها (التأكيد على أن «الله طيب» يقتضي وجوده، فهل هذا صحيح؟)؛ ومساءلة تمثلاتنا لمفهوم معين (عندما أقول: «إن الحرية هي فعل ما نريد»، فما هي نتائج ذلك؟) وتفسير لماذا. وهل يثير سؤال من قبيل «ما هو جنس الملائكة؟» أو مفهوم مثل: «هل اللاشعور فرضية علمية؟»، مشكلة فلسفية.

أما العملية الثانية، فهي بناء المفهوم أو القدرة على مفهمة المفهوم («الإنسان حيوان عاقل») والانطلاق من تمثلاتنا («الحقيقة هي ما يوجد») لبلورة المفهوم بالاستعانة خصوصا بالتميزات المفهومية (وهي هنا الحقيقة والواقع).

نتمثل العملية الثالثة في المحاججة أو القدرة على دعم أطروحة أو اعتراض والدفاع عنهما، بدلائل ثابتة وحجج عقلية («إن الله موجود، لأن الكائن المتناهي لا يمكنه أن يولد فكرة كائن لامتناهي»، أو «يتصور الإنسان كائنا كاملا، لأنه كائن غير كامل»).

تفيد هذه «القدرات الفلسفية الأساسية الثلاث، في القيام بمهام فلسفية معقدة، مثل تحرير الإنشاء، لأن استخدامها لمعالجة مسألة معينة هو الذي يشهد على الحضور الفعلي للتفكير الشخصي للتلميذ.

ج) مواقف أو كيف نكون

يمكن للمواقف الفلسفية أن تكون ذهنية أو عملية. فبالنسبة إلى سقراط Socrate يتجلى الموقف الوجودي الفلسفي بامتياز، في الشجاعة أمام الموت، وبالنسبة إلى الرواقي، فإنه يتجلى في القدرة على تغيير كل تمثل مخل بالأشياء. أما الأبيقوري، فيرجعه إلى الرغبة في المتعة، على أساس أن تكون الرغبات طبيعية، ويتحدد بالنسبة إلى اسبينوزا Spinoza في النمو المرح لقدرة الكينونة، في حين يحدده كانط Kant في الفعل الأخلاقي القائم على الواجب فقط، وبالنسبة إلى ماركس Marx، فإنه يتجلى في التغير الجماعي للعالم إلخ.....

هي إذن مواقف فلسفية عملية داخل وأمام الحياة، تستدعي التمرن الذاتي الذي (يدعوها هادو P. Hado بـ «التمارين العقلية»). بخصوص «التفكير الذاتي» الذي أقمنا من خلاله تصورنا الديداكتيكي للكفاية الفلسفية المدرسية، فإن المواقف ستكون ذهنية، حيث يصعب تمييزها عن العمليات السابقة الذكر. فمن الممكن الحديث عن إشكالية الحكم والفكر النقدي والمبادرة وإبداعية التفكير ومواجهة السؤال من منظور إتيقا الفكر (مثلا، الانخراط فكريا وشخصيا، ليس فقط، لأن الأمر يتعلق بفرض مدرسي خاضع للتقييم).

من بين الموارد الخارجية التي يمكن تعبئتها لإنجاز إنشاء فلسفي «بالمنزل»، نذكر (دون أي حكم قيمة): مجموعة من الأشخاص الذين يمكن استشارتهم ومن ضمنهم المدرسة، داخل المؤسسة الثانوية أو خارجها في إطار دروس خصوصية مؤدى عنها. أو الزملاء، أو أفراد الأسرة أو بعض الأصدقاء الذين يمكن مناقشة الموضوع معهم بشكل عرضي. هناك أيضا المعارف التي نجدها في الدروس والكتب المتعلقة بمواد أخرى، أو عبر البحث الوثائقي في الإنترنيت، عن مفهوم أو مؤلف أو مشكلة. وهناك أخيرا

الأدوات المستخدمة، مثل درس الأستاذ الذي يمكن مراجعته والكتيبات حول مفهوم من مفاهيم البرامج، أو المتضمنة لمجموعة من النصوص الفلسفية، أو المتعلقة بمنهجية كتابة الإنشاء وتصحيحه أو من نوع الكتيبات المساعدة على تهييئ امتحان الباكالوريا إلخ.... أما بالنسبة إلى الفروض المنجزة بالقسم أو أثناء الامتحان، فيجب الاعتماد أساسا على الموارد الداخلية.

د) تعبئة الموارد

للقيام بمهمة كتابة الإنشاء، المعقدة والمتجددة باستمرار، ينبغي «تعبئة جميع الموارد» (الخارجية والداخلية)، فما المقصود بذلك؟

مثلا، لكتابة إنشاء حول ضرورة التعاقد الاجتماعي («هل التعاقد ضروري، كيف يتمكن البشر من التعايش؟»)، يجب «استخدام» المعارف المتوفرة بالذاكرة (النزعة التعاقدية contractualisme في الفلسفة السياسية، نظريات غروثيوس Grotius وهوبز Hobbes وروسو Rousseau وراولز Rawls، عبر استثمار مؤلف أو مقطع منه)، وقد تكون هذه المعارف فلسفية أو غير فلسفية (مثل المعارف التاريخية والقانونية حول الدساتير والقوانين؛ والمعارف الاقتصادية حول عقود العمل والعقود التجارية)؛ كما يجب استحضار عمليات فسخ العقود المعروضة «المشروعة أو القانونية» (قانون العقوبات وبشكل أعم خرق القوانين والقواعد وتحديد سلم الصعوبات المتوقعة، التقنيات الممكنة للوساطة في حالة النزاعات) إلخ....

يتعين أيضا، التفكير في تقديم أمثلة عن التعاقد انطلاقا من المعارف والتجارب الخاصة، من قبيل النظام الداخلي للمؤسسة أو «حياة القسم الدراسي»، والعقد الموقع خلال القيام «بعمل صغير». كما يتعين استخدام عمليات التفكير والإتقانات الذهنية، المتمثلة في الاستشكال (ما مدى أهمية هذه المسألة بالنسبة إلى الوضع الإنساني وما هي رهاناتها ولماذا تعتبر مشكلة وكيف يمكن صياغتها ولماذا يصعب التفكير فيها نظريا وحلها عمليا؟)؛ وفي المفهمة (ما هو العقد؟ وما «العقد الاجتماعي؟»، وما معنى العيش معا؟ وكيف نميز بين الإنسان في حالة الطبيعة والإنسان في حالة الثقافة، قبل وبعد التعاقد)؛ وفي المحاججة (يعتبر التعاقد ضروريا لحماية الضعفاء من حرية ممارسة من هم أقوى منهم؛ يعتبر التعاقد بدون فائدة ومضرا، لأنه يمنع من خلال إكراهاته، من تحقيق نمو اقتصادي حر).

طبعا، فإن هذه العمليات لا توجد في الفلسفة وحدها (فنحن نقوم بالاستشكال وببناء المفاهيم في العلوم أيضا ونحاجج في مادة الفرنسية)؛ لكن استعمالها يتسم بخصوصية فلسفية. وبيان ذلك، أن المشكلة العلمية تتميز عن المشكلة الفلسفية على مستوى مرجعيتها وصياغتها؛ ولا يمكن للعلم حل بعض المشكلات الفلسفية

(في مجال الإتيقا أو السياسة مثلا) والعكس أيضا، فهو يتوافر على وسائله الخاصة للاستدلال (برهنة، تجريب)؛ بالمقابل، فإن الفلسفة تعبر عن قضاياها عن طريق اللغة الطبيعية فقط؛ وعلى عكس مادة الفرنسية، فإن الحجاج العقلاني الفلسفي يواجه حصرا وضمن تقليده العقلاني إلى جماعة العقلانيين، أي إلى متلقي مستمع، كوني.

يجب في الأخير، أن آخذ بعين الاعتبار السؤال المطروح، لأنه يهمني شخصيا لهذا السبب أو ذاك (مثلا، لم يقدم لي مشغلي أجري كاملا ولم يقر العقد الموقع بيننا)، ويوجد هذا السؤال في صميم الأحداث السياسية والاقتصادية (مثلا، أن تقسيط أداة المعاشات، يمس الموقع مع المتقاعدين ويؤدي إلى حيف يضر بالفئات الدنيا ضمن هؤلاء). وبشكل أعم؛ فهو يهم الوضع الإنساني.

نشير في النهاية إلى أن الوضعية التي تندرج المهمة في إطارها، تعتبر معقدة وجديدة. لكن، ما هي مرتكزات العملية المعرفية المقترنة بـ «تعبئة الموارد»؟ صحيح أن جرد الموارد الضرورية لمعالجة موضوع معين، عبر استحضار الذاكرة، يعتبر أمرا مفيدا (فالعديد من المترشحين يبدون عدم رضاهم عند خروجهم من قاعة الامتحان، قائلين: «لم نفكر تماما في نص روسو الذي سبق أن درسناه، والذي يرتبط مباشرة بالموضوع !»)؛ لكن استحضار الموارد عن طريق الذاكرة لا يكفي لتعبئتها فعليا؛ فمن الممكن استحضار نظرية روسو، دون استثمارها في الموضع؛ طبعا فإن استظهار العقد الاجتماعي عند هذا الأخير يدل على أن لدينا معارف حوله؛ لكن إعادة إنتاج هذه المعارف دون إدماجها داخل المسألة المطروحة قد لا يفيد المترشح (فمن الأفضل له، القيام بتأمل فعلي دون الإحالة على مؤلفين ودون مراكمة المذاهب التي يضيع عبرها معنى السؤال، رغم ملء الصفحات؛ ذلك أن النموذج المطلوب هو التحكم في الاستخدام المعارف المفهومة لا المحفوظة). في نفس الإطار، تعتبر العودة إلى التجربة الشخصية وجيهة، بوصفها دعامة لتحليل أطروحة أو إغنائها بالأمثلة؛ لكنها قد تصبح تافهة إذا ما انحصرت في سرد لا يمنح أي معنى للموضوع المعالج.

ليس من السهل إذن، تحديد مرتكزات التعبئة الملائمة للموارد؛ أي التعبئة الملائمة بشكل أفضل للمهمة المحددة بدقة. فمن اللازم التوافر على نظرية معرفية حول التعبئة وبشكل خاص على تقعيد (إجرائي وعملي) للتعبئة الفلسفية للموارد. وقد وضع فيليب بيرنو Ph. Perrenoud في هذا الإطار، خطة استدعى فيها مفاهيم بياجي المتعلقة بالترسيمة Schème (مثل الترسيمة البسيطة والترسيمة المعقدة)، والتي استثمرها العالم النفساني فرنيو G. Vergnaut المنتمي إلى المدرسة البياجية الجديدة néo- piagétien

ويمكن لفهم عمليات التعبئة المذكورة، أن يساعد التلاميذ أثناء القيام بنشاط لإنجاز مهمة معينة، وهو نشاط فعلي يظل عبارة عن عملية سوداء لا يظهر منها سوى النتيجة؛ أي المنتوج اللفظي - المفهومي (الناجح أو الفاشل إلى حد ما). في المقابل، لن تظهر العملية المعرفية (أي ما الذي جرى في ذهن التلميذ؟)، وهو ما يستدعي القيام بعمل ديداكتيكي غير مسبوق، لأن بإمكانه تيسير هذه التعبئة.

فضلا عن ذلك، فإن الموارد الضرورية متعددة ومركبة؛ فلكي نعالج موضوعا حول التعاقد مثلا، نحتاج في نفس الوقت إلى معارف في الإملاء والنحو لتحرير الإنشاء بشكل ملائم؛ وإلى معارف حول هوبز Hobbes وإلى تجربة شخصية متعلقة بالعقود وإلى عمليات التفكير وطريقة مواجهة الأسئلة إلخ... فليست التعبئة هي مجرد اللجوء إلى الموارد، بل هي القدرة على ربطها في ما بينها.

لقد بينا في أطروحتنا المقدمة سنة 1992، بأن عمليات التفكير مترابطة ومتمفصلة في ما بينها، إذ لا يمكن تعبئة إحداها بمعزل عن الأخرى. فالمفهمة هي تحديد وبالتالي إجابة عن سؤال متعلق بمفهوم معين (ما هو الحب؟ إنه كذا....»)، وغالبا ما تتمثل المحاججة في تبرير جواب (أطروحة) عن سؤال (مثل: «هل ينبغي إرجاع عقوبة الإعدام من جديد؟؛ الأطروحة هي: «لا»، والحجة هي: «أنه لا يمكننا مؤاخذة شخص قتل شخصا آخر، بقتله هو أيضا»)، أو تبرير تعريف بشكل عقلاني: «يمكن القول إن الإنسان حيوان عاقل، (فهذا تعريف وأطروحة؛ أي تعريف بدافع عن أطروحة متعلقة بمفهوم)، لأن الإنسان هو الوحيد من بين باقي الحيوانات الأخرى، الذي يتوافر على عقل»). فالمساءلة والتعريف والمحاججة هي عمليات ذهنية متمايزة لكنها متداخلة في ما بينها.

كيف نقوم بمفصلة هذه القدرات والمعارف والتجارب عند معالجة موضوع محدد؟ ذلك سؤال من بين الأسئلة المركزية التي تثيرها ديداكتيك تعلم التفلسف. فمن اللازم أن تكون الموارد مدمجة في ما بينها، وأن يعمل متعلم الفلسفة apprenti philosophe على إدماجها بدوره، من خلال إنجاز إنشاء فلسفي مقبول. ونذكر بأن المعرفة المستوعبة من طرف الذات تكون مفهومة (وليست محفوظة فقط) ومسجلة في الذاكرة، لكنها لا تدمج من منظور كفاية معينة، إلا عندما تسمح بالإنجاز الملائم لمهمة معقدة ضمن وضعية جديدة (وإلا ستعتبر مجرد محتوى موجود بداخل خانة في الذاكرة، والقابلة للاسترجاع).

قمنا إلى حد الآن، بالتفكير في إطار التعليم المؤسساتي الفرنسي للفلسفة بالقسم النهائي من الثانوي، ببرامجه وامتحاناته. ومن هذا المنظور، تقتضي المقاربة بواسطة الكفايات، امتلاك التلميذ للمضامين الفلسفية (وتحديدا للمفاهيم والإشكاليات والنصوص والمذاهب والمرجعيات)، وهو ما يسعى مدرس الفلسفة إلى تحقيقه في العادة، بشكل رئيس في الغالب وحصري في بعض الأحيان، كما تقتضي تنمية

قدرات الاستشكال والمفهمة والمحاججة، من خلال تمارين خاصة ومن طبيعة معقدة، ما دام الأمر يتعلق بعمليات التفكير المطلوبة لإنجاز مهام ذات بعد فلسفي، تتطلب أيضا التمرن على مفصلة هذه العمليات بالاشتغال على وضعيات وإنجاز إنشاءات، لأن التمرن على عملية واحدة لا يكفي لمعرفة كيفية تمفصلها مع العمليات الأخرى. نستدعي هذه المقاربة أيضا، القدرة على تعبئة الموارد الخاصة المتمثلة في المعارف (الفلسفية وغير الفلسفية) وعمليات التفكير والتجربة الشخصية، وذلك في إطار إنجاز مهام معقدة حول مواضيع مختلفة.

تقتضي النقط الثلاث الأخيرة، التي تفترض قيام التلميذ بنشاط ذهني فعلي، إنجاز شيء آخر في الفصل الدراسي غير الدروس ودراسة النصوص (التي تظل في الغالب مجرد معارف تقريرية بالنسبة إلى التلميذ، يتعين فهمها وتعلمها) أو تصحيح الإنشاءات (نادرا ما تكون النصائح والتعليمات ذات فعالية بالنسبة إلى النشاط الفعلي للتلميذ الذي يواجه حاجزا معينا).

فهي باختصار، تتطلب الخضوع بشكل أقل للمنطق المهيمن المتمثل في نقل المضامين (هي عملية ضرورية مع ذلك) والنموذج داخل منطق التعلم الذي يكتسب فيه المضمون معناه داخل التعبئة بواسطة نشاط معين، تنجز فيه مهمة فلسفية (إنجاز إنشاء مثلا) أو إتقانات على مستوى عمليات التفكير أو مواقف فلسفية وتواصلية إلخ... يفترض كل ذلك، حصول تطور لدى المدرس، على مستوى، تدريس الفلسفة، لكن وبالرغم من تلميحات البرامج بحقول المقاربة بواسطة الكفايات، فإن ممارسة المدرس المذكور ووضعه التراتبي وتكوينه الأساسي والمستمر وبشكل أعم، ثقافته المهيمنة، تتعارض مع هذه المقاربة (وهو ما تجلى بخصوص ضمن نزعته المناهضة للبيداغوجيا anti pédagogie لهذا، فإن الخيط الموجه بأبحاثنا منذ سنة 1988، سيتمثل في التحديث البيداغوجي والديداكتيكي لهذه الممارسة.

III. المقاربة بواسطة الكفايات داخل ديداكتيك تعلم التفلسف

أ) تأطير المفهوم

في مرحلة أولى (ما بين سنتي 1988 و1998)، اقترحت هذه الأبحاث إطارا نظريا ومسالك عملية في القسم النهائي بالثانوي، من منظور «ديداكتيك تعلم التفلسف». ويحيل استخدام لفظ «ديداكتيك» على الإعداد التدريجي من طرف باحثين ديداكتيكيين منذ سبعينيات القرن الماضي وإقرار مؤسسات للبحث في تعليم الرياضيات IREM وديداكتيك المواد. هكذا، وانطلاقا من معارف ومناهج خاصة بالمادة، تم نقل هذه الأخيرة ديداكتيكيا لكي تصبح مستوعبة من طرف التلاميذ مع أخذ سنهم ومستواهم الدراسي بعين

الاعتبار لغرض تعلمهم ثم أيضا إدماج استثمار عدة مساهمات علمية حول النمو الذهني والوجداني للطفل وحول عمليات التعلم وخصوصا مساهمات السيكولوجيا المعرفية وسيكولوجيا النمو والسيكولوجيا الفارقية والأبحاث العصبية للدماغ) وبسوسيولوجيا المنهاج إلخ....

بعد ذلك، تحدثنا عن «تعلم» التفلسف لأن الغاية المتوخاة ديداكتيكيا هي تعلم التلميذ، ولأن مهنة المدرس تتمثل في تنظيم خطوات تعلم هذا «المتعلم - الفيلسوف / الفيلسوف المتعلم» وفي الأخير، أثرنا مسألة «التفلسف» (وهو ما تدعوه البرامج التعليمية بـ «التفكير الفلسفي»)، لإبراز نوع النشاط المستهدف الذي سيقوم به التلميذ، وهو تعلم التفكير ذاتيا ما أمكن وأخذ مسافة إزاء الأفكار المسبقة من خلال الممارسة النقدية للحكم العقلاني المتنور.

انطلاقا من نتائج حلقة دراسية استمرت سنتي (1988-1989) بمشاركة أساتذة مصححين ونسبت إلى الفلسفة، سنة 1992 قمنا بوضع تعريف للتفلسف الديداكتيكي (وليس الفلسفي بحصر المعنى، وذلك لغياب إجماع حول المقصود من لفظتي فلسفة وتفلسف)، وهو التعريف الذي بدا لنا إجرائيا بالنسبة إلى القسم النهائي الثانوي بفرنسا، حيث جاء فيه ما يلي: «إن التفلسف هو محاولة مفصلة عمليات استشكال الأسئلة وبناء المفاهيم والحجاج حول الأطروحات ودحضها، بخصوص مسائل متعلقة بالوضع الإنساني (علاقتنا بالعالم وبالغير وبذواتنا)، وفق مسعى أصيل للبحث عن المعنى والحقيقة». وقد بدت لنا هذه العمليات الثلاث للتفكير، بمثابة قدرات فلسفية أساسية منتظمة داخل مهام معقدة لبناء كفايات القراءة والكتابة والنقاشات الفلسفية.

في السنوات اللاحقة، واجهنا بعض البلدان الأجنبية، عمليات بناء ديداكتيكي للتعليم الفلسفي، مختلفة جدا عن عملياتنا. لذلك، اقترحنا تجريبيا أربعة ثم خمسة براديغمات مختلفة، بل ومتعارضة، للبناء الديداكتيكي، وهي البراديغم المذهبي (مثلا: الطوماوية Thomisme في عهد فرانكو Franco والماركسية في عصر ستالين Staline)، البراديغم التاريخي (إيطاليا) البراديغم البراكسيولوجي (العملي) (دروس الأخلاق اللائكية ببلجيكا)، البراديغم الاستقلالي (ليبمات Lipmas والاستشكالي - التراثي (فرنسا).

هكذا، أنجزنا منذ سنة 2000 العديد من الأبحاث حول تعلم التفلسف، لدى الأطفال والمراهقين (انظر موقعنا www.philotozzi.com وكذلك مجلتنا ديوتيم Diotime التي نرأس هيئة تحريرها وتصدر ببوابة المجلات CEREN[1](*)) هي شبكة التوثيق بوزارة التربية الوطنية (المقاهي الفلسفية، المآدب الفلسفية، الورشات الفلسفية، الاستشارة الفلسفية، الجولات الفلسفية إلخ...)

1(*) وهي مصالح الثقافة والنشر (الموارد بالتربية الوطنية).

أدركنا تدريجيا بأن هذا التعريف الأولي، يعطي الأفضلية للبراديغم الفكري (تعلم التفكير أكثر من تعلم العيش بشكل جيد أو تعلم الموت)، والاستشكالي (يثير الأسئلة بكثرة ويقوم على بناء المفاهيم، لكنه يرتكز بالكاد على الميراث الفلسفي)؛ والعقلاني (حيث لا يتم إغناء العقلانية بالإحساس أو المتخيل، إذ يغلب ما هو حجاجي مثلا، على ما هو هرمينوطيقي).

يتموقع كل براديغم ديداكتيكي، تاريخيا وجغرافيا ويرتبط بسياق منظومة تربوية معينة، رغم تعرضه للنقد، وبمرجعيات نظرية يتم استحضارها (فأنا مثلا، متشبع بالتقليد العقلاني الغربي من جهة، وبعلوم الشرعية التي درستها بالجامعة خلال اثنتي عشرة سنة، وبشكل أوسع بالعلوم الإنسانية من جهة أخرى).

دفعتني هذه التجربة الموسعة إلى إضفاء النسبية على رؤيتي الديداكتيكية وإلى إغنائها، مع أخذ بعض الجوانب بعين الاعتبار (طوزي، 2-2008) مثلا: إن تعلم التفكير لا يكتسب معناه الفلسفي إلا في إطار التعلم الفردي والجماعي للعيش أفضل؛ ويتعمق الاستشكال وبناء المفهوم بقدر اغتنائهما بفكر الفلاسفة؛ كذلك تتسم الأصوات المنادية بالتفلسف وتعلمه بتعليم الفلسفة بالتعدد؛ كما أن الأطفال في حاجة إلى ترسيخ يقظة فكرهم التأملي داخل حساسيتهم ومخيالهم إلخ....

كيف نتصور حاليا مقاربة تعلم التفلسف بواسطة الكفايات؟ يجب تمييز هذه المقاربة عن مجرد نقل المعارف الفلسفية (البراديغم المذهبي أو التاريخي)، ذلك أن المعرفة الفلسفية لا تكتسب معناها بالنسبة إلى الفرد الذي يريد التفلسف ذاتيا، بدل تكرار وحفظ مذهب معين، إلى داخل نشاط فلسفي شخصي (البراديغم الاستشكالي. فالهدف من معرفة فكر كانط هو الاطلاع على تراث فلسفي محدد (التعرف تاريخيا على لحظة مهمة من لحظات الفكر الغربي، أو معرفة كيف يطرح فيلسوف معين، سؤالا فلسفيا ويجيب عليه)، لكن هذا اللقاء بالنسبة إلى الراغب في التفلسف، يتم دوما باتفاق مع هذا الفكر أو ضده. فنحن نشتغل عليها لكي يحرك أذهاننا ويثيرنا ويؤثر فينا فكريا. وعندما نقول إننا «كانطيون»، فذلك راجع إلى تموقعنا الشخصي بالنسبة إلى مسألة أو عدة مسائل واجهناها شخصيا، وعالجناها انطلاقا من الرؤية المقترحة من طرف كانط، التي أعجبنا بها بالمقاربة مع رؤى فلاسفة آخرين، لم تثر منظوراتها اهتمامنا. ففي غياب «تفلسفنا» المتواضع، نصبح مجرد مؤرخين للفلسفة أو شارحين لمؤلف معين: وهذا أمر محترم ومفيد في المجال الفلسفي، لكن يجب استثماره لاحقا في إطار تعلم التفلسف ومجهود التفكير الذاتي.

يجب أيضا تميز المقاربة بواسطة الكفايات عن المقاربة البيداغوجية بواسطة الأهداف التي ترتكز على مقتضيات سلوكية؛ أي على ملاحظة للسلوكيات، إجرائية بالكاد بالنسبة إلى عمليات التفكير من مستوى عال (تحتاج إلى مقاربة معرفية للإحاطة بها)؛ كما أنها تجزئ بشكل كبير القدرات التي يتعين تنميتها، حيث

يغيب المعنى الشامل لنشاط المتعلم، ويتجاهل الجانب الموضوع والمعقد للمهام التي ينبغي إنجازها، وتنمي تصورا تقليديا وممارسة تكرارية للتقييم المرحلي والإجمالي (هاجس التقييم).

هكذا، فإن ميزة المقاربة بواسطة الكفايات (وهي تشترك في هذه النقطة مع المقاربة بواسطة الأهداف)، تتمثل في التموقع داخل منظور تعلم التلميذ وتنبيه المدرس وكذلك التلميذ إلى ما ينبغي لهذا الأخير اكتسابه وتعبئته ضمن وضعيات التفلسف، فهي لا تتعارض مع اكتساب المعارف، كما ساد الاعتقاد لدى البعض، بل تبدو لنا مدمجة لها من خلال الموارد المتعددة التي تعمل على تعبئتها وتركيبها.

ومع ذلك، يجب علينا وبدون مغالاة، الاحتياط من ثلاثة انحرافات ممكنة يمكن أن يدعم بعضها بعضا؛ وأولها، هو حصر هذه المقاربة في الغالب داخل ما هو مقرر (وذلك هو حال المرجعيات في الديداكتيك المحددة للبرامج)، بدل ترسيخها داخل نشاط التلميذ الفعلي (هو ما نأخذه ديداكتيكيا الوضعية القريبة من عمل المتعلم الفيلسوف بعين الاعتبار). وحسب إرغونوميا الشغل، فإن المهمة (المدرسة هنا)، تكون محددة (من طرف برنامج أو تعليمات للأستاذ أو حتى من طرف التلميذ نفسه: «ما يتعين علينا القيام به» لإنجاز المهمة). بالمقابل، يعتبر نشاط التلميذ (والأستاذ) واقعيا داخل القسم الدراسي؛ وهو ما دعاه فريق البحث بليردف Lirdef، تحت رئاسة دومنيك بوشتون Dominique Bucheton في مونبوليي Montpellier بـ «مبادرات الدراسة» (2009). فقد أبانت الأبحاث أنه كان هناك دوما فارق ملحوظ بين ما هو موصوف وما هو واقعي، لأن المهمة تقاوم نشاط التلميذ، من خلال الصعوبات التي يحاول تجاوزها بهذا القدر أو ذاك داخل وبفعل النشاط، وليس بواسطة مهمة محددة شكليا. وينبغي الاشتغال ديداكتيكيا على هذا النشاط الواقعي.

من جانب آخر، يمكن أن تشكل المقاربة بواسطة الكفايات وجها آخر للمقاربة بواسطة الأهداف. وفي هذه الحالة، فإنها تغطي مفهوم الهدف وخطوات هذه المقاربة الأخيرة، بكلمة كفاية. وفي الأخير، يمكنها أن تهتم أكثر بتقييم معياري (بفعل متطلبات التنقيط المدرسية) مع اهتمام أقل بالتقييم التكويني. لذلك، يجب أن تستعيد منظورها الأول كمسعى تعلمي، حيث يكون زمن التعلم أكبر من زمن التقييم التكويني في المقام الأول، وليس الإجمالي.

المطلوب إذن، هو بناء هذه المقاربة داخل الفلسفة؛ من جهة بسبب المعايير الكبرى المعمول بها في الممارسة السائدة التي لا تستجيب للطرق النشيطة وللمقاربة السوسيو – بنائية للتعلم؛ ومن جهة أخرى، بالنظر على صعوبات الفهم النظري لهذا المسعى وتفعيله عمليا، عبر القطع مع بعض العادات المهنية؛ لأنه يحول دور المدرس الذي سيصبح مرافقا بالأساس وليس ناقلا بشكل حصري.

1. تبني عمليات التفكير التي ينبغي تطويرها (طوزي 2001، 2002-1، 2002-2، 2004، 2007).

- أصناف العمليات

سبق أن أكدنا على الأهمية الأساسية لثلاث عمليات فلسفية، وهي الإشكال والمفهمة والمحاججة (باعتبارها مطلوبة للاستجابة لمقتضيات الإنشاء كنموذج للاختبار في الفلسفة، حيث تم الإقرار في برنامج رونو Renaut لسنة 2000 بأنه «ميراث ضروري للتعليم الفلسفي»، مع التأكيد على خصوصيتها في مادة الفلسفة، ما دامت موجودة في مواد أخرى، أيضا (العلوم، الفرنسية...).

وقد تم استنتاجها تاريخيا (في تسعينيات القرن الماضي) وتجريبيا من معايير التقسيم المنجزة من طرف حوالي عشرين مصمما فرنسيا للإنشاء الفلسفي في امتحان الباكالوريا. هكذا، نجد في البرنامج الحالي للفلسفة بالقسم النهائي توضيحا لهذه العمليات (فبالنسبة إلى الحجاج مثلا، نجد ما يلي: «القيام بالاستدلال وتقدير قيمة الحجة»). وهناك «كفايات» أخرى معلنة مثل التحليل «تحليل مثال». غير أنها تحتاج إلى مزيد من التوضيح. فما هو «التحليل الفلسفي؟» هل هو منهج؟ وهل هو منهج عام أم خاص بهذا الفيلسوف أو ذاك؟ (نستحضر هنا مثال التحليل الديكارتي).

ينبغي أن يكون ذلك واضحا لدى التلاميذ، عندما يشرع في الاشتغال. فما المقصود بـ «تحليل المثال»؟ وكيف يتم تطبيق هذا التحليل؟ طبعا، فإن الكفاية أعلنت هنا، لكنها لم توصف ولم «تحلل». وأحيانا ما يتحدث البعض عن «التعميق»، وهذه كلمة فضفاضة، فما المقصود بها في الفلسفة؟ يتعين إذن القيام بوصف معرفي «لمعرفة عما نتحدث» و«هل ما نقوله صحيحا؟»- فهذا مطلب فلسفي -.

هناك مشكلة تثيرها مسألة ما إذا كانت عمليات التفكير، كما حددناها في نموذجنا لتعلم التفلسف سنة 1992، هي كفايات أم مجرد قدرات. خصوصا وأن الكفاية في إطار المقاربة بواسطة الكفايات، يمكن أن تعبأ كمورد من أجل تنمية كفاية أخرى (مثلا، عملية المفهمة بالنسبة إلى الإنشاء الفلسفي). فالانتقال من القدرة إلى الكفاية، يتوقف من جهة على تعقد عملية التذكير، ومن جهة أخرى على ضرورة تعبئة الموارد داخلة مهمة جديدة.

مثلا يمكننا أن نواجه في إنشاء خاص بالإجازة في الفلسفة السؤال التالي: «هل نحن مسؤولون عن لا شعورنا؟». يقتضي فهم ومعالجة الموضوع، قيام المترشح بالمفهمة بوصفها كفاية حقيقية عند اعتماده على تمييز لاكان Lacan بين الواقع والمتخيل والرمزي: فهو مطالب بالتحكم، وهذه هي الصعوبة الأولى، في فهم ما أنجزه لاكان (يعني أن تكون لديه معرفة حقيقية، وألا يقتصر على تذكر الملخص)؛ كما يجب عليه،

وهذه هي الصعوبة الثانية، تعبئة هذه المعرفة وليس مجرد سرد ما نعتقد بأننا نعرفه حول لاكان، وذلك في إطار معالجة إشكالية لموضوع المسؤولية الإنسانية تجاه (كيف سنكون مسؤولين عما تجهله، ما دامت المسؤولية تقتضي وعي المرء بأفعاله؟)

- مستويات أو درجات مقتضى عمليات التفكير

نقترح في إطار تقدم متعلم التفلسف، تدقيق درجات الاقتضاء بالنسبة إلى عملية معينة. ونقصد بذلك تعميق التحكم في عملية التفكير؛ وهو تعميق مرتكز على تصور لولبي للتعلم أكثر من ارتكازه على تصور تدريجي يتشكل من طوابق متتالية، حيث يعتبر السابق مكتسبا بالنسبة إلى اللاحق؛ فالأمر يتعلق بإعادة تشغيل هذه العمليات على مستوى الزمن، وبالذهاب أبعد وأعلى وأعمق، بحسب الاتجاه الذي يأخذه اللولب أثناء الإنجاز.

- الاستشكال

لا يمكننا حسب أفلاطون أو أرسطو أن نتفلسف بدون اندهاش؛ أي بدون إثارة الأسئلة. فقد يتساءل تلميذ بالقسم الأول السؤال التالي: «هل تدوم الصداقة؟» سؤال مهم بالنسبة إليه، نابع من استفهام قلق حول المشاعر الإنسانية، ويطرح أمامه مستقبلا غير محدد. فالاندهاش الحقيقي، القائم والمصرح به، الذي يضع الذات فعلا أمام سؤال يثير مشكلة يشكل بالنسبة إلى الطفل مستوى أول من الاستفهام أمام العالم، يشهد على يقظة الفكر التأملي.

لكنه لا يعتبر من طرف أستاذ الفلسفة بالقسم النهائي الثانوي عملية استشكال، بوصفها مستوى ثانيا من الاستفهام. فالسؤال بالنسبة إليه ليس هو المشكلة؛ لأن هذه الأخيرة تتبلور عندما نفهم «الوضع الاستعجالي» والرهانات الفلسفية، الإتيقية أو الإبستيمولوجية مثلا، وخصوصا عندما ندرك صعوبة طرحه وحله، بسبب التناقضات التي يتضمنها في الغالب (مثال: «من أنا؟»: فمشكلة هويتي تعتبر إشكالية، لأن وعيي النفسي والأخلاق يجعلني منشطرا، كما أن لاشعوري يكبت، لأنني أتغير مع الزمن إلخ... أو «ما هي علاقتنا بالغير؟»: فهذه العلاقة تعتبر إشكالية، لأن الغير هو في نفس الوقت مشابه لي ومختلف عني، هو قريب وبعيد، أخ وغريب...).

على مستوى ثالث، يتم استثمار تصور سارتر Sartre للآخر بوصفه جحيما، أو بالعودة إلى مفهوم الرأفة عند روسو أو التعاطف لدى ماكس شيلر Max Scheler).

- المفهمة

ينخرط الطفل الذي يعرف كلمة تحيل على موضوع ملموس (الطاولة هي لوحة خشبية بأرجل) في عملية المفهمة بالمعنى الذي تفيد فيه اللغة التعميم (فتعريفه يطابق كل الطاولات الخشبية)، لكن تعريف كلمة مجردة (ما هي المساواة؟، سيكون أصعب بالنسبة إليه، لأن المعطى الملموس غير متوافر لديه، اللهم إذا ما استحضر وضعيات من تجربته (مثل: المساواة هي ما يتم وضعه في جانبي علامة تساوي =). سيكون تعريف مفهوم معين أسهل من خلال توسيعه بمثال توضيحي (ما هو الصديق؟ فلان صديق)، بدل تعريفه عبر استدعاء صفاته (الصديق هو الذي نأتمنه على أسرارنا لأننا نثق به). وهناك درجات في عملية المفهمة، يتعين على المدرس أخذها بعين الاعتبار، بحسب اختلاف سن المتعلمين مثلا: تغطية مجال تطبيق المفهوم برمته، وليس جانبا منه فقط (فتعريف الطاولة، يشمل كل الطاولات في الماضي والحاضر والمستقبل، وحتى الطاولات المتخيلة وليس فقط تلك المصنوعة من خشب)؛ كذلك عدم الاختصار على التعريف بالسلب، لأن معرفة ما ليس الشيء، لا يحدد ما هو هذا الشيء، الاحتياط من الاستنتاجات المفرطة في تعميمها (طيور البجع سوداء جميعها) أيضا يعتبر النعت الوحيد (الصديق هو الذي نلهو معه) غير كاف (ينطبق نفس الشيء على الرفيق)؛ لهذا ينبغي اللجوء إلى خصائص نوعية ومميزة، ناجمة عن التميزات المفهومية (مثل الاختلاف بين الصديق والرفيق: فهذا هو الشخص الذي نختاره ونحبه مدة طويلة ونفضي له بكل أسرارنا) إلخ...

يمكننا الارتقاء درجة أخرى، عندما نستعمل التميزات المفهومية لبعض الفلاسفة، عند معالجتنا لمشكلة معينة (مثلا، يمكننا للإجابة عن السؤال: «ماذا يمكنني أن أعرف؟»، التفكير في التميز بين الحس والخيال والفهم عند ديكارت، أو الفهم والعقل الخالص والعقل العملي عند كانط)؛ أو مفهمة الصداقة عند أرسطو.

- المحاججة

بخصوص الحجاج، من السهل على تلميذ بالابتدائي القيام به، انطلاقا من مثال معين (بخصوص واجبنا تجاه الحيوانات الأليفة، لم أر أحدا أبدا يأكل كلبا، فهذا ممنوع)؛ بدل البحث عن مثال مضاد (تؤكل الكلاب في الصين، ويتم صيدها في المكسيك)؛ ومن الممكن الارتقاء درجة أعلى وبناء حجة أكثر تجريدا (نحن لا نأكلها لأننا نحبها). أما في الثانوي، فيتم استخدام الاستدلالات القياسية المعقدة إلى حد ما، واستبعاد المغالطات المنطقية sophismes والانفتاح على المنطق القضوي الصوري propositionnelle formelle إلخ....
هكذا، سيكون من اللازم تدقيق المستويات المطلوبة بالنسبة إلى مختلف عمليات التفكير المتوقعة.

2. تحديد واضح للمهام المعقدة المقترحة من أجل تنمية الكفايات النوعية

تتحدد المهام المؤسساتية المقترحة على تلاميذ القسم النهائي بالثانوي، في الإنشاء الكتابي وفي شرح النصوص المستمدة من المؤلفات الفلسفية. ويبدو لنا أن هناك ثلاث مهام غائبة أو لا تحظى بالاهتمام الكافي، رغم فائدتها التكوينية من الناحية الفلسفية.

فهناك أولا، النقاش الفلسفي الذي نادرا ما نجده في أقسام الفلسفة (طوزي، 1999)، وإن كانت هناك نسخة ضعيفة منه تتمثل في «الدرس الحواري». يرجع ذلك إلى التصور الذي يبخس من قيمة دور الشفاهي في تعلم التفلسف (بالمقابل، هناك إعلاء من قيمة هذا الدور لدى المدرس، بفعل سيادة الدرس الإلقائي)، وهيمنة كتابة التلاميذ أو الفلاسفة خصوصا في التعليم الجامعي ومباريات التوظيف، حيث تشكل نماذج للتعليم الفلسفي بالنسبة إلى المبتدئين. فالرأي الشائع لدى الأساتذة ينسب إلى الشفاهي «خفة الرأي التي لا تطاق»، لذلك فهو يدين مبدأ المقاهي الفلسفية بالمدينة، لأن النقاش لا يخرج عن بادئ الرأي من حيث طبيعته، وهو حوار غير دقيق يسود فيه الرأي المذكور ومع ذلك، يوجد تقليد فلسفي حول التفاعل الفلسفي في العصور القديمة (مثال: الحوار السقراطي) والوسطى (مثال: المجادلة disputatio).

صحيح أن تفعيل النقاش داخل الفصل الدراسي، يعتبر من الأمور الصعبة بيداغوجيا. فهو يفترض التحكم في تدبير دينامية كل جماعة ذات حجم لا بأس به، يتفاعل أفرادها في ما بينهم، والتنظيم انطلاقا من قواعد حول كيفية منح الكلام للأفراد، واحدا تلو الآخر؛ مع ما يستتبع ذلك من فقدان التحكم في تقدم النقاش عند اعطاء الكلمة للتلاميذ؛ وهو ما يستدعي الانتباه إلى المقتضيات الفكرية التي يتعين استحضارها وترسيخها. وفي جميع الأحوال، تظل هذه العملية ممكنة وتعتبر تكوينية كتجربة؛ رغم أن الممارسين لها، غالبا ما يشعرون بالإحباط بسبب غياب التكوين الملائم المتعلق بتحليل النقاشات الفعلية بين الأشخاص المتكافئين من حيث المستوى وبين التلاميذ.

والملاحظ، أن التجارب التي أجريت حول التعليم الفلسفي بالباكالوريا المهنية هي التي بينت اهتمام التلاميذ بهذا «النوع المدرسي الجديد» (حسب تعبير ج. أوغي G. Auguet في أطروحته المقدمة سنة 2003). كما أن الممارسات من طبيعة فلسفية بالمستويين، الابتدائي والإعدادي في فرنسا، والتي ساد فيها النوع المذكور، كانت خلال العشرية الأخيرة، في متناول الأفكار والتلاميذ الذين واجهوا صعوبات في الكتابي. ومن جهتها، بينت الأبحاث الجامعية – وخصوصا رسائل الدكتوراه – حول هذه الممارسات وانطلاقا من تحليل مستوى الإنجازات الشفاهية، أهميتها التكوينية خصوصا عندما تكون مطلبا ذهنيا أساسيا، في عملية التنشيط. فهي من جهة، تنمي الكفايات التواصلية والمعرفية والاجتماعية والإتيقية؛ أي تعلم الإنصات

والفهم والتدخل المناسب داخل الفريق، حول مشكلة محددة والصياغة العلنية لفكرة وجيهة وواضحة، وهي من جهة أخرى، تنمي الكفايات الفلسفية من قبيل: القدرة على المساءلة وتعريف المفاهيم من حيث عموميتها وشموليتها والتمييز بينها وإيجاد المثال والمثال المضاد، وإثبات القول بشكل عقلاني ودحض رأي بواسطة حجج مقنعة إلخ....

أما النقطة الثانية المتجاهلة للمهام المقترحة، فتتمثل في التركيز على الكتابة الإنشائية، علما بأن هناك تنويعات أخرى ممكنة للكتابة الفلسفية.

الإنشاء هو «جنس مدرسي» ابتكره النظام التربوي الفرنسي عند نهاية القرن التاسع عشر (انظر أعمال شرفيل A. Chervel بالمؤسسة الوطنية للبحث التربوي البيداغوجي INRP) وطبق في الفلسفة وباقي المواد الأخرى (الفرنسية، التاريخ، الاقتصاد إلخ....). ولا يحظى هذا الجنس باهتمام كبير من طرف الفلاسفة، اللهم إذا كان بعضهم، كما هو الحال بالنسبة إلى كانط وروسو، سيضطر لاجتياز مباراة معينة. كما يختلف عن الحوار والمقابلة والرسالة والأمثال والتأمل والدراسة واليوميات إلخ... هذه «الأجناس الفلسفية» هي صيغ كتابية مختارة من طرف الفلاسفة للتعبير عن فكرهم، وهي توظف فلسفيا، وهي تكوينية مثل «الإنشاء كجنس مدرسي»؛ ذلك أن الأمر يتعلق بأنشطة مركبة، تنمي كفايات نوعية، مثل كفاية حوار فلسفي حول سؤال مطروح أو مشكلة معينة (طوزي، 2000).

بالنسبة إلى النقطة الثالثة، فهي تتحدد في التركيز الرسمي والحصري على نصوص الفلاسفة (طوزي وآخرون، 1994، طوزي وموليير Molière, 1998)، وهم فلاسفة غربيون أساسا، غير أحياء وذكور مع استثناء يهم حنا أرندت H. Arendt). كما أن المرجعيات الذاتية تقوم على دعامات فلسفية للتفكير، علما بأنه من الممكن اعتماد الأساطير - الإغريقية وغيرها (طوزي، 2006) وبشكل أعم الفنون (سولي - بوشتون - طوزي، 1-2008؛ شيروتي، 2008)، التي تثير التفكير الفلسفي، لأنها تتحدث بحساسية وبشكل متخيل عن الكتابة الأنثربولوجية لشرطنا الإنساني.

هنا أيضا، مكنت الممارسة الفلسفية مع الأطفال، من إبراز أهمية الأسطورة وأدب الشباب المتماسك كدعامة استعارية للمعالجة الإشكالية والمفهومية لعملية السرد، مع التلاميذ. ورغم وجود محاولات عديدة من هذا القبيل في القسم النهائي بالثانوي، إلا أن البرامج المقررة لا تعيرها أي اهتمام.

هناك إذن ثلاثة أصناف من المهام المهمة، والتي لا تحظى بالتقدير في التعليم الفلسفي الفرنسي الرسمي، وهي المنافسة ذات مقصد فلسفي والأشكال المتنوعة للكتابة الفلسفية والدعامات المختلفة أسطورية

كانت أو الأدبية أو فنية لتنشيط الفكر (اليونسكو، 2007)؛ وقد أبانت هذه الأصناف عن أهميتها التكوينية، لأنها ساهمت في توسيع قاعدة الجمهور الفلسفي، لتشمل الأطفال والمراهقين وتلاميذ التكوين المهني ومواطني المدينة، وهو ما يمكنه إغناء الفلسفة المدرسة بالقسم النهائي. ومن الممكن أيضا، إيجاد مهام معرفية أخرى، تسمح بتنمية عمليات التفكير التأملي التي تحدثنا عنها من قبل إلى جانب عمليات جديدة (مثل استخدام الاستعارة في الأمثال) وكفايات نوعية جديدة (مثل كتابة رسالة فلسفية).

3. توضيح عمليات تعبئة الموارد من أجل تدريب التلاميذ على القيام بها

لا يحظى هذا الجانب من العمل الفلسفي للتلميذ بالاهتمام الكافي من طرف المدرسين والمكونين والباحثين؛ علما بأنه يستدعي البحث والتجريب. فمن خلال نشاط التلميذ، يمكن معرفة «الطابع الإجرائي للمعارف» (آن جورو A. Jorro).

يمكننا طبعا التعرف تجريبيا على بعض العوائق؛ فتعبئة معرفة بخصوص مهمة معينة، لا تنحصر فقط في استحضار المعارف الموجودة بالذاكرة، بل تفعيلها بالخصوص لمعالجة الموضوع. لكن ما المقصود «بتفعيل» مذهب أو نص مدروس داخل مشكلة معينة؟ إن الأمر يتعلق بالانخراط الفعلي في النشاط الذهني؛ وسيكون من الأسهل على التلميذ تعبئة معارفه في حالة ما إذا كان برنامج الفلسفة، يركز أكثر على بعض الإشكاليات الموجهة لأسئلة الامتحان، كما تطالب بذلك جمعية مدرسي الفلسفة acireph.

نضيف بأن تعبئة التجربة الشخصية ليست هي سرد مقطع من الحياة، بل هي عبارة عن استدعاء للمعيش كدعامة لتعليل يوضح الموضوع أو يغنيه بالأمثلة. لكن، ما المقصود بالتحليل الفلسفي للمعيش؟ فنحن نعلم بأن هذا الأخير يمتلك حقيقة واقع مترسخ ومعاند، فهو مترسخ بكل تأكيد، ما دمت أحياه. غير أننا قد نخلط بين الواقع والحقيقة، فالمعيش هو مجال للإنصات وليس للنقاش، ويمكنه أن يكون مخادعا (كما هو الشأن بالنسبة لأوهام الحواس أو لصفعة الحب العابرة)؛ ذلك أن كل تجربة شخصية عارضة، كما أن التجارب برمتها، نسبية ومتنوعة ومتناقضة. فما الذي تستنتجه من المعيش الفردي؟ رغم كل شيء، فإن تحليل الواقع الذي يشكل المعيش الشخصي سجلا من سجلاته، سواء في أبعاده الحسية أو الوجدانية أو المتخيلة أو المعرفية، يعلمنا الكثير حول الشرط الإنساني، فهمنا أية شروط، يسمح استدعاء التجربة الشخصية للتلميذ بالاستثمار الفلسفي؟ طبعا، أن الجواب سيفسح المجال أمام نقاشات فلسفية وديداكتيكية.

بالنسبة إلى الموارد الخارجية، يمكن للتلميذ أن ينسخ وثائق موجودة بالإنترنيت أو ينجز إنشاء بالمنزل، ضمن درس خصوصي أو بمساعدة فرد من العائلة؛ وقد يحصل على نقطة مهمة، لكنه لن يتقدم

في تعلم التفلسف ولا في الاستقلالية الفكرية، وهو ما سيسبب له مشكلات أثناء الامتحان بالمقابل، سيدرك تلميذ آخر بأن النقاش مع أقرانه أو مع الكبار لفهم مقاربتهم (الاهتمام بأطروحاتهم أو اعتراضاتهم والتموقع شخصيا إزاء وجهات نظرهم مع التبرير العقلاني لرأيه، تشكل جميعها تمرنا ممتازا على التفكير.

لكننا لا نتوافر، من الناحية النظرية علي أي «نموذج» لهذه التعبئة. وقد سبق لمونتيني Montaigne أن تحدث خلال اعتراضه على الحفظ، عن الامتلاك الذي «يشغل حكمي» وعن «الانهضام»، لكنه حديث استعاري. فالمطلوب هو الشروع في إثارة الأسئلة الجيدة. فكيف يمكن للتلميذ - وهو ما يفعله بطبيعة الحال «تلميذ جيد» في الفلسفة - تعبئة موارده الداخلية والخارجية في هذه المادة؟.

ستساهم مقابلاتنا مع هذا التلميذ، في توضيح ما سيساعده على صياغة عمله الذهني، عندما يواجه مهمة ما وينجح في إنجازها، وهو ما يسمح لنا من خلال هذه التجربة، بصياغة نموذج معين، مع العلم بأن الاشتغال الذهني يختلف من فرد لآخر، مما يثير مسألة «حول صفات التعبئة».

ومن الممكن أن تهم الأسئلة جوانب مختلفة من قبيل: «كيف تتصرف؟ وما الذي تفكر فيه عندما تواجه موضوعا معينا؟، «كيف تعبئ معارفك الفلسفية لبناء وتحرير الإنشاء؟ كيف تعبئ تجربتك الشخصية لمثل هذه المهمة؟»؛ «كيف تستخدم درس الأستاذ والكتاب المدرسي والإنترنيت ولقاءك بأقرانك أو بالكبار إلخ لمساءلتك في إنجاز مهمتك؟. وفي هذا الإطار، تتجلى أهمية طريقة بيير فرميرش P. Vermeersch في ربط التلميذ بواقع نشاطه، وذلك بجعل المقابلة متمحورة حول ما يفعله، باستقلال عن نواياه أو عن النصائح التي تلقاها، وهو ما يزودنا بمعلومات ثمينة حول عمله الفعلي بالمعنى، العملي للكلمة (أي الواقعي وليس المنصوص عليه). وحسب معرفتنا، لا يوجد بحث حول هذه المسألة (باستثناء ما يقوم به فريق إيف كلو Yves Clot بالمعهد الوطني للفنون والمهن CNAM).

قام بعض الممارسين - رغم قلتهم - بمحاولات داخل أقسامهم لتسير هذه التعبئة، خصوصا عند مواكبة عمل التلاميذ في إطار التقييم التكويني (أنظر، بعض المساعي في قطاع فلسفة لدى الفريق الفرنسي للتربية الجديدة GFEN (انظر أيضا لائحة المراجع أو الأطروحة التي ينجزها جاء لومونتانيي J. le Montagner بجامعة مونبوليي 3). وبالفعل، فليس من السهل التخلص من النصيحة التعليمية (يقول المدرس: «عليك ببناء المفهوم أكثرا»، فيتساءل التلميذ العاجز أمام هذا الأمر: «نعم»، لكن كيف السبيل إلى ذلك؟).

فغالبا ما يستلهم التلميذ كتبا منهجية أو الخطوات التي حقق فيها المدرس والتلميذ، النجاح عند القيام بالمهام المطلوبة. لكن، يتعين على هذا التلميذ معرفة كيف سيتحرك لتعبئة موارده، لأن هذا الأمر غالبا ما لا يتم التصريح به.

4. تكوين المدرسين على المقاربة بواسطة الكفايات

لا يؤدي إلقاء درس في القسم النهائي بالثانوي أو شرح نص فلسفي أمام التلاميذ، إلى اكتسابهم لكفايات معينة، لأن منطق التبليغ يكون هو السائد هنا. فبإمكان التلميذ اكتساب المعارف، وهذا أمر هام بالنسبة إلى ثقافته الفلسفية، لكنه لا يتعلم كيفية تعبئتها داخل مهمة فلسفية كتابية أو شفاهية؛ وينطبق نفس الشيء على اقتراح تصحيح للإنشاء، لأن التلميذ لا يخرج هنا عن إطار المحاكاة. تلتقي التجربة الشخصية لمدرس الفلسفة مع الأبحاث حول التعلم التي تفيد بأن تلقي التعلمات أو اتباع نموذج معين، لا يكفيان لامتلاك هذا الأخير فعليا؛ فإبراز كيفية القيام بشيء ما، غير كاف لإتقانه، لأن ما هو مقترح (تصحيح الإنشاء مثلا)، لا يوضح لنا باعتباره منتوجا نهائيا، العمليات التي أجريت لتحقيق الهدف ولا الوسائل المستخدمة لتجاوز الصعوبات القائمة، وهذان شرطان لنجاح التلميذ أثناء القيام بمهمته. ومن الممكن أن يحصل لدينا وهم (كان قائما من قبل في النظام التعليمي الذي ينتقي فيه تلاميذ قسم الفلسفة وفق معايير اجتماعية ومدرسية)، بتمكن بعض التلاميذ المتميزين ثقافيا من القيام بسهولة بتحويل النموذج إلى ترسيمة Schème فكرية وعملية، متحكم فيها، وهو ما لا يصدق على أغلب التلاميذ، الذين سيواجهون الفشل في مهمتهم الفلسفية داخل التعليم الفلسفي الذي اتسعت قاعدته.

لذلك، يتعين علينا أن نوضح لهم الخطوات التالية خلال التكوين: ما المقصود بالكفاية وبالمقاربة بواسطة الكفايات وبهذه المقاربة في الفلسفة؟ وما هي الكفايات التي سعى التلاميذ إلى اكتسابها في الفلسفة (3-2007)؟

كيف تكتسب الكفايات المستهدفة والمتدرجة من حيث مستوياتها؟ كيف يمكن للتلميذ تعبئة موارده الداخلية (معارفه وتجربته مثلا) والخارجية، بغرض تطويرها؟ ما هي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ من أجل اكتساب المعارف وتعبئة الموارد وتنمية الكفايات الفلسفية؟ كيف يمكن مواكبة أنشطتهم كي يتغلبوا على هذه العوائق؟ وما هي الكفايات التي ينبغي أن يتوافر عليها المدرس كي يعلمهم التفلسف؟ (طوزي، 2-2007).

يقتضي ذلك، تحديدا جديدا لكفايات مدرس الفلسفة المستهدفة في إطار مقاربة المادة بواسطة الكفايات: فالأمر لا يتعلق فقط بإتقان كتابة الإنشاء وبناء الدرس أو شرح النص، وهي الأمور المطلوبة من المرشحين للمباراة التوظيف لمهمة التدريس؛ بل يتعلق أيضا بمعرفة كيفية مساعدة التلاميذ على تنمية الكفايات الفلسفية، وهو ما يقتضي تكوينا لمكوني مدرسي الفلسفة، منسجما مع هذا المنظور.

يندرج هذا الورش الكبير ضمن منطق القطيعة وليس الاستمرارية، وهو يصطدم اليوم بتراجع الزمن الإجمالي للتكوين، الذي أصبح مختصرا. فالمدرس يميل إلى إعادة إنتاج النموذج الذي تلقاه في الجامعة وتشبع به لا شعوريا، حيث أصبح موجها لممارسة داخل الفصل الدراسي. فالدرس يتسم بالتلقائية ويركز أساسا على المضامين الفلسفية، دون أي هاجس مهني. لذلك، يتعين أن يأخذ التكوين الأساسي والمستمر، البعد المهني بعيين الاعتبار، بما في ذلك داخل المباريات، ثم خلال التهيؤ لولوج المهنة (فهذه الأخيرة تعلم ولا تلقن دفعة واحدة). والحال، أن المكونين يتم اختيارهم من بين الذين يشكلون نماذج للبراديغم السائد، وليس من بين المجددين.

هكذا، تقتضي المقاربة بواسطة الكفايات، تطوير الهوية المهنية لمدرس الفلسفة الذي يقاوم بشدة بعض السلوكيات الجديدة في المهنة من قبيل: عدم التركيز كلية على مضامين الدرس والاهتمام بما يفكر فيه التلميذ وبعمله الفعلي ضمن الأنشطة المقترحة، دون الإحساس «بتدني المستوى» ودون الاقتصار على التعليمات؛ وباختصار يتعين على المدرس أن يحمل هما بيداغوجيا حقيقيا، وأن ينخرط في منطق ديداكتيك التعلم ومواكبة العمليات والانتباه إلى الصعوبات الحاصلة، وبناء العدة والتمارين الميسرة للمكتسبات. وغالبا، ما تكون هذه المشكلات التعليمية هي التي يواجهها المدرسون المبتدئون مما يدعوهم إلى التساؤل حول وجاهة بعض الطرائق التعليمية وإلى التكيف مع وضعية جديدة، معقدة وصعبة.

إننا نواجه وضعية مختلفة، في مستوى التعليم الأولي، حيث يكون الاهتمام بالتلميذ كطفل متعلم هو الغالب، وحيث تكون الثقافة البيداغوجية مشتركة بين الجميع بشكل كبير. غير أن التكوين على المناقشة الفلسفية يبدو ضروريا، لأنه يقتضي تطور المدرس في علاقته بالمعرفة؛ إذ نادرا ما يتدخل أو لا يتدخل بتاتا في المناقشة، وفي علاقته بالكلام، لأن الأولوية تعطى لكلام التلاميذ خلال المناقشة؛ وفي علاقته بالسلطة داخل الفصل الدراسي، فانطلاقا من العدة المستلهمة من البيداغوجيا المؤسساتية، تفوض بعض الوظائف والأدوار إلى التلاميذ (رئاسة الجلسة مثلا، وقع تقرير حولها إلخ...)

ما يثير التساؤل بالخصوص، وعلى عكس ما يحدث بالقسم النهائي في الثانوي الذي يدرس فيه مهنيو الفلسفة، هو غياب الثقافة الفلسفية. من هنا، تستدعي الضرورة، أن يكون المدرس على وعي بالقدرات

الفلسفية الأساسية وبدرجة تعقدها، لأن أخذ التلاميذ بعين الاعتبار خلال النقاش، هو الذي سيحدد نوعية تدخل المدرس ويقظته الفلسفية غزاء المتطلبات الذهنية (مثلا، إن السؤال «لماذا قلت ذلك؟» يحفز التلميذ على الحجاج، والسؤال: «ما الفرق بين الصديق والرفيق؟»، يدفعه إلى بناء المفهوم).

سيكون من المفيد أيضا بالنسبة إلى المدرسين، معرفة بعض المفاهيم التي تغني الموضوعات المعالجة (مثلا، معرفة الاختلاف بين اللذة والابتهاج في موقع السعادة) وبعض الإرشادات في برنامج القسم النهائي (مثلا: هل يتعلق الأمر بالممكن أو بالمرغوب فيه، عندما نقول: هل يمكننا؟) وأيضا بعض التصورات الفلسفية (مثل: الصداقة، عند أرسطو).

- خاتمة

أصبحت المقاربة بواسطة الكفايات في الفلسفة ورشة ديداكتيكية؛ وستظل كذلك مدة لا يستهان بها، بسبب المقاومات التي تواجهها داخل الأوساط التعليمية من جهة، ونظرا للصعوبات النظرية ولعملية التي نعترضها من جهة أخرى.

ففي السنوات القليلة الماضية، لم يكن هناك ذكر لمفهومي التعلم والكفاية في برامج الفلسفة (وعلى سبيل المثال، لا يوجد إلى حد الآن مفهوم التقدم). فقد كان هذان المفهومان مقترنين بكل تأكيد، بعالم المقاولة وبلغة علوم التربية؛ غير أن برنامج الفلسفة اضطر في سياق انفتاح كل الأنظمة التربوية على المقاربة بواسطة الكفايات إلى التطور في هذا الاتجاه. هكذا، احتل المفهومان مكانهما داخل البرنامج المذكور، رغم أن الكفايات لم توصف وتحلل بما فيه الكفاية، ورغم تناقض هذه المقاربة جزئيا مع الأولوية المعطاة للمضامين وللتمارين النمطية. لذلك، يبدو التباعد بين المقاربة بواسطة الكفايات وبين التكوينات القائمة، الممهننة بالكاد والعادات السائدة في المهنة، والتي تتمركز حول الأستاذ و«درسه».

هكذا، فإن الوسط التربوي يقاوم هذه المقاربة، لكن التلاميذ يدفعونه إلى التكيف معها، لأن النموذج القديم لا يتلاءم مع تعليم فلسفي جماهيري – اللهم بالنسبة إلى ورثة النموذج المذكور والمدافعين عنه، لأن هذا التعليم يقتضي موقفا آخر إزاء الفشل الفلسفي للتلاميذ المقترن جزئيا بفشل تعليم الفلسفة.

لكن المقاربة بواسطة الكفايات لم تسلم من بعض الانتقادات التي نعرضها كما يلي:

لم يعرف المفهوم إلى حد الآن، تحديدا قارا على المستوى العلمي (في مجال السيكولوجيا المعرفية مثلا، كما أن طريقة تعبئة التلاميذ للموارد الداخلية والخارجية لم تفسر بما فيه الكفاية، وهو ما يؤثر سلبا على

عمليات المواكبة التي تساعد على تجاوز العوائق القائمة، وما زالت هذه المقاربة تقريرية وليست قريبة من «الحركات الدراسية التي يقوم بها التلاميذ»، لهذا، فمن غير المستبعد أن ننحرف عن مسارها وتقدم صورة جديدة للمقاربة بواسطة الأهداف الاختزالية أو «النزعة التقييمية» (غلبة هاجس التقييم).

على الرغم من كل هذا، تظل هذه المقاربة واعدة. فمن المفترض أن تقلل من رفض «النزعة البيداغوجية» pédagogisme، ما دامت لا تقيم تعارضا بين المعارف والكفايات، على اعتبار أن هذه الأخيرة تعبئ الأولى، عند إنجاز المهام، وهي توضح للمدرسين وللتلاميذ أيضا، ما هو منتظر من الفلاسفة المتعلمين داخل وضعيات تعلم التفلسف المقترحة؛ وهذا التوضيح ضروري لأنه يحدد للجميع المعالم الأساسية ضمن هذا المسعى. كما أنها تتموقع داخل منظور التعلم والتقدم، الذي يأخذ عمل التلاميذ بعين الاعتبار؛ وتنمي لدى المدرسين موقف المواكبة اليقظة لمشاكلهم. وتبدو لنا هذه المقاربة ديمقراطية، نظرا لاهتمامها بمكافحة الفشل الفلسفي ورغبتها في جعل التفلسف في متناول الجميع.

من جهتنا، فإننا نتموقع ضمن منظور اليونسكو الهادف إلى توسيع قاعدة الفلسفة، في إطار الحوار والسلم بين الشعوب، وبين جميع فئات الجمهور، وذلك بالشروع في تفعيل اليقظة الفلسفية، باكرا، منذ التعليم الابتدائي وتمديده داخل المدينة (المقاهي الفلسفية، الجامعات الشعبية إلخ...).

لكل هذا، نقترح استثمار المقاربة بواسطة الكفايات مع تنويعها داخل وضعيات ومهام موسعة من قبيل: نشر «النقاشات ذات أبعاد فلسفية» و«المحترفات الفلسفية» للنقاش والكتابة والقراءة الفلسفية وسط الأطفال وداخل المدينة؛ تنويع أشكال الكتابة، حيث يواكب تنوع «الأجناس الفلسفية» في تاريخ الفلسفة (أمثال، حوار، بحث، مقابلة، يوميات إلخ...)؛ استثمار دعامات متعددة للتفكير مثل: النصوص الفلسفية والأساطير، وألبومات الشباب والأدب والإنتاجات الفنية والوسائط السمعية البصرية.

- البيبليوغرافيا

Bibliographie

- Angélique Del Rey, *A l'école des compétences - De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Edit. La Découverte, 2010
- Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Garnier-Flammarion, Paris, 1965
- Bucheton D. (coord.), *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, Toulouse, 2009
- Chirouter E., *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*, thèse de Sciences de l'éducation, Montpellier 3, 2008)
- Cahiers pédagogiques, «Travailler par compétences», n° 476, nov. 2009
- Cossutta F., *Problèmes de méthode dans la lecture des textes philosophiques*, Thèse Paris 1 Sorbonne, 2000
- Descartes, *Méditations métaphysiques, Méditation 1*.
- Pratiques de la philosophie*Pratiques de la philosophie*, revue internationale de didactique de la philosophie, Sceren-crdp de Montpellier (Rédacteur en chef Michel Tozzi). Accessible sur le site: www.educ-revues.fr/diotime/
- Gérard F.-M., *Evaluer des compétences. Guide pratique*, De Boeck, Bruxelles, 2008
- GFEN (secteur philosophie du GFEN), *Pratiques de la philosophie*, 9 numéros actuellement parus.
- Hirtt N., «L'approche par compétences: une mystification pédagogique», *Questions d'orientation* N° 1, 2010
- Jonnaert Ph. et al., *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, De Boeck, 2009
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris, 1994
- Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Editions d'organisation, Paris, 1997
- Meirieu Ph., *Apprendre...oui mais comment*, Paris, ESF, 1989
- Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris 1997

- Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 2004
- Platon, voir tous ses dialogues de jeunesse, dits aporétiques
- Rey B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1998
- Rey B. et al, *Les compétences à l'école - Apprentissage et évaluation*, De Boeck, 2006
- Romainville M. et al, in «Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation», *Forum pédagogie*, 1998
- Scallon G., L'évaluation des apprentissages par une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles, 2008
- Tozzi M., Site: www.philotozzi.com
- *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher*, thèse en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 1992-1
- (coord.): *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP et Hachette, 1992-2
- (coord.): *Etude d'une notion, d'un texte*, CRDP Montpellier, 1994
- (coord. avec Guy Molière): *Lecture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1998
- (coord.): *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999
- (coord.): *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000
- (coord.): *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette-CRDP Montpellier, 2001
- (coord.): *La discussion philosophique à l'école primaire - Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002-1
- (coord.) *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CRDP Bretagne, 2002-2
- (coord.) *Les activités à philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*, CRDP Bretagne, 2003
- (coord. avec R. Etienne): *La discussion en éducation et formation*, l'Harmattan, 2004
- *Penser par soi-même*, 6ème édit., Chronique sociale, Lyon, 2005
- *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique sociale, Lyon, 2006

- (coord.): *Apprendre à philosopher en discutant: pourquoi et comment ?*, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2007-1
- «Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique ?», *Diotime* n° 32, mars 2007-2
- «Quelles compétences développent chez les élèves des discussions à visée philosophique ?», *Diotime* n° 33, juin 2007-3
- Avec Y. Soulé et D. Bucheton: *La littérature en débats: discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Sceren-CRDP Montpellier, 2008-1
- «De la question des compétences en philosophie», Cahiers du Cerfee n° 24, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier 3, 2008-2
- Article de synthèse: «La didactique de la philosophie en France. Vingt ans de recherche (1989-2009)», *Les Cahiers du Cerfee* n° 26, 2009
- Unesco, *La philosophie, une école de la liberté*, Paris, 2007. Voir le premier chapitre sur la philosophie à l'école primaire dans le monde (expert: Michel Tozzi). Téléchargeable sur: unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf
- Usclat P., *Le rôle du maître dans la Discussion à Visée Philosophique - L'éclairage de Habermas*, Thèse en sciences de l'éducation à Montpellier 3, 2008.

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

الرباط – أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : 54 99 77 537 212+

الفاكس : 27 88 77 537 212+

info@mominoun.com

www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2018

All rights reserved © 2018