استراتيجيات التدريس والتقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

Teaching and assessment strategies in the philosophy curriculum in secondary education

Stratégies d'enseignement et d'évaluation dans le programme de philosophie dans l'enseignement secondaire

د. نذير معيزي

قسم علم الاجتماع والفلسفة والديموغرافيا، جامعة المدية

تاريخ الإرسال: 13-10-2024 - **تاريخ القبول:** 15-02-2025 - **تاريخ النشر:**27-02-2025

ملخص

إن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات في تدريس المحتوى المعرفي المقرر لهذه المادة، وهو أمر ضروري في بناء المعارف الأساسية التي تدخل في التكوين القاعدي للمتعلم خلال المرحلة الثانوية. المقرر الدراسي لمادة الفلسفة جعل من المقاربة بواسطة الكفاءات أداة لتعزيز نشاط التعلم وفي بناء المعرفة الفلسفية. وهذه المقاربة تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات في تدريس مادة الفلسفة وتقويم النشاط التعليمي. وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى النظر في الاستراتيجيات وأساليب التقويم المستخدمة، والتساؤل حول مدى ملاءمتها مع المقاربة الجديدة في التدريس. ومن النتائج التي تم التوصل إليها هو التكامل الوظيفي بين طريقة التدريس وأسلوب التقويم، إذلا يمكن الفصل بينهما في بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي.

الكلمات الدالة: فلسفة؛ تعليم؛ مقرر دراسي؛مقاربة؛ طرائق؛ استراتيجيات.

Abstract

The curriculum for the subject of philosophy in secondary education relies on a set of strategies for teaching the cognitive content prescribed for this subject, which is essential for building the basic knowledge that forms the foundation of the learner's education during the secondary stage. As is well known, the curriculum for the subject of philosophy adopts the competency-based approach as a tool for enhancing the learning activity and building philosophical knowledge. This approach relies on a set of strategies for teaching the subject of philosophy and evaluating educational activities.

Accordingly, this study aims to examine the strategies and evaluation methods employed and question their alignment with the new approach to teaching. Among the results obtained is the functional integration between the teaching method and the evaluation method, as they cannot be separated in building philosophical knowledge in the curriculum of philosophy in secondary education.

Keywords: philosophy; education; curriculum; approach; methods; strategies

Résumé

Le programme de philosophie dans l'enseignement secondaire s'appuie sur un ensemble de stratégies d'enseignement du contenu cognitif prescrit pour cette matière, essentiel à la construction des connaissances de base qui participent à la formation fondamentale de l'apprenant au cours du secondaire. Comme on le sait, le programme d'études de philosophie a fait de l'approche par compétences un outil pour valoriser l'activité d'apprentissage et construire des connaissances philosophiques. Cette approche s'appuie sur un ensemble de stratégies d'enseignement de la philosophie et d'évaluation de l'activité éducative. Par conséquent, cette étude vise à examiner les stratégies et les méthodes d'évaluation utilisées et à interroger leur adéquation avec la nouvelle approche de l'enseignement. Parmi les résultats obtenus figure l'intégration fonctionnelle entre la méthode d'enseignement et la méthode d'évaluation, puisqu'il n'est pas possible de les séparer dans la construction des connaissances philosophiques dans le programme de philosophie de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: philosophie; éducation; programme; approche; méthodes; stratégies.

مقدمة

إن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، يعتمد على مجموعة من استراتيجيات التدريس والتقويم في معالجة المحتوى المعرفي المقرر، وهو أمر ضروري في بناء المعارف الأساسية التي تدخل في التكوين القاعدي للمتعلم، وكما هو معلوم فإن المقرر الدراسي يرتكز على المقاربة بواسطة الكفاءات، هذه الأخيرة تعتمد على مجموعة من الطرائق في تدريس المادة الفلسفية وتقويم المتعلم.

ويندرج تدريب المتعلمين على طرائق التحليل والمعالجة في حصة الأعمال الموجهة، لكن لا يعني ذلك أن الدروس النظرية تخلو من هذا الجانب، إذ يشمل المقرر الدراسي في كتاب

الإشكاليات على سبيل المثال الكثير من الملاحظات والتعقيبات حول المعارف المطروحة للتحليل والمناقشة، وهي الطريقة المعمول بها في حصص الأعمال الموجهة والمشاريع الموجهة إلى البحث والمطالعة.

ويشمل المقرر الدراسي لمادة الفلسفة أربع استراتيجيات أساسية في تدريس المادة الفلسفية، يمكن تحديدها في الطريقة الجدلية، والمقارنة، والطريقة الاستقصائية بالإضافة إلى المعالجة النصية أو تحليل النصوص الفلسفية.

ولا يمكن تحقيق الأهداف العامة من هذه الطرائق، إلا بواسطة التقويم، وهو عنصر أساسي في بناء المعرفة الفلسفية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، ويشمل التقويم تثمين الخبرات المكتسبة من طرف المتعلمين، وهو يخضع لمجموعة من القواعد ويمر عبر مجموعة من المراحل.

وقد عرف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة عدة انتقادات حول طبيعة البناء المعرفي لمادته، وهو ما يتعارض مع أهدافه بلغة الكفاءات، فأهداف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بلغة الكفاءات، جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، في حين يتمثل دور المعلم في الإرشاد والتوجيه، ومساعدة المتعلم في ممارسة الكفاءات القاعدية والختامية.

وعليه فإن البناء المعرفي يجب أن يتلاءم مع هذه الأهداف، وهو ما يشمل عملية التقويم باعتباره امتدادا لعملية البناء المعرفي للمقرر الدراسي. وقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في أهم الطرائق البيداغوجية التي استخدمت في تنفيذ مقرر مادة الفلسفة في التعليم الثانوي، والبحث في آليات التقويم المعمول بها في اختبار الأداء التعليمي لدى المتعلم وقياس المعرفة العلمية والفلسفية المحصلة.

وعليه فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في إعادة الاعتبار لتدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي بصفة خاصة، وهذا باعتبارها نواة التكوين القاعدي للمتعلم في المرحلة الثانوية، إذ تجمع عدة خصائص، من بينها تدريب المتعلمين على آليات التفكير المنطقي والجمع بين المعرفة العلمية والمعرفة الإنسانية والاجتماعية، وعليه فإن تعزيز تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية لا يتم إلا من خلال إعادة النظر في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم ومواءمتها مع متطلبات المرحلة الثانوية.

ومن بين الأشياء التي يمكن أن تساهم بها هذه الدراسة تعزيز البناء المعرفي للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة بمقاربات بيداغوجية تميل إلى المرونة في تدريس مادة هذا المقرر وابتكار أساليب جديدة في التقويم تأخذ بعين الاعتبار البيئة العامة التي ينتمي إليها المتعلم ومدى تأثيرها في عملية التعلم.

وبهذا الخصوص فإنه يمكن طرح مجموعة من التساؤلات:

- ما هي أهم الطرائق البيداغوجية المعمول بها في تنفيذ المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي؟
- وهل أساليب التقويم المستخدمة ملائمة لأهداف هذا المقرر بلغة الكفاءات؟

1. حوصلة نقدية للأدبيات

1.1 استراتيجيات التدريس في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

من بين الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس مادة الفلسفة، هو ضرورة تدريب المتعلم على طرائق المعالجة وبناء المقال الفلسفي، وهو الأمر الذي يجب أن يترسخ لديه مع بداية السنة الثانية، مع العلم أن مادة الفلسفة تدرس اعتبارًا من السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة. وحول هذ الموضوع، يجب الاعتماد على مجموعة من المعايير، وفي مقدمتها اللغة، من خلال تدريب المتعلم على اكتساب مجموعة من المهارات اللغوية، كالتحكم في قواعد النحو الصرف والإعراب، وهذا لا يحصل لديه إلا من خلال التدريب المتواصل وقراءة النصوص الفلسفية.

فالقدرة على التفكير لابد أن تكون مكافئة للقدرة على التعبير، كما أنه يجب مخاطبة الآخر باللغة التي يفهمها، وعليه فإن اللغة الفلسفية لدى المتعلم، يجب أن تتوفر على كثير من الشروط، كالوضوح والدقة في صياغة العبارات، وتتمثل هذه القدرة في: "كفاءة المتكلم بالنسبة إلى التزام الاستعمال الشائع عند التعبير على معنى من المعاني بواسطة مفردة من المفردات، وعند التعبير عن العلاقات القائمة بين هذه المعاني" (يعقوبي، 1981، صفحة 08)

كما أن احترام قواعد التركيب اللغوي والصياغة اللفظية أمر ضروري في المعالجة وفي تحليل النصوص الفلسفية، وهذا حتى يدرك المتعلم أن: "احترام قواعد الإعراب في

الكتابة شرط ضروري لتسهيل عملية التواصل القائمة على وحدة القوانين المستعملة في نظم الكلام بين الناطق والسامع وبين الكاتب والقارئ" (يعقوبي، 1981، صفحة 13)

وبالإضافة إلى المعيار اللغوي، يجب أن يحترم المتعلم المعيار المعرفي أيضا، ويشمل هذا الجانب مختلف المعارف الأساسية ذات الصلة بموضوع المقال، وهي تمثل مادة المقال. وإذا كان من الممكن تصور المقال الفلسفي عبارة عن وعاء فارغ، حيث يمثل هذه الوعاء الطريقة أو أسلوب التحليل، فإن صورة الوعاء، لا تتم إلا من خلال صب المعطيات الأساسية المرتبطة به، كالماء أو العصير أو الشاي وغير ذلك، فمصدر المادة المعرفية يستمدها المتعلم من: "حصيلة المعارف التي تكون قد تجمعت لديه خلال حياته المدرسية خاصة، وخلال حياته الاجتماعية عامة" (يعقوبي، 1981، صفحة 14)

ويجب التذكير أن خصوبة المقال الفلسفي مرتبطة بطبيعة المعارف ونوعها وجودتها، وإذا كان يمكن تصور وعاءين، أحدهما مملوء بالعصير وآخر مملوء بالماء، في حين أن هنالك وعاء آخر مملوء بالحليب، فإنه يمكن الحكم على قيمة الوعاء من قيمة الشراب الموجود فيه، فيكون الوعاء المملوء بالماء ثم الوعاء المملوء بالحليب ثم الوعاء المملوء بالعصير، وكذلك المقال الفلسفي، إذ تتحدد قيمته حسب طبيعة المعارف التي يتضمنها، وهذه المعارف قد تكون علمية وقد تكون فلسفية وقد تعبر عن مجموعة من الأفكار الشخصية.

وفي سياق الاستشهاد بالنصوص الفلسفية، يجب أن تتناسب مع طبيعة الموضوع المصرح به، وأن يحترم المتعلم شروط التوثيق العلمي، وهو من بين الأمور التي تندرج في إطار الموضوعية والأمانة العلمية، فلا يخلط بين قوله وأقوال الآخرين، وأن يعمل على ترتيب هذه الأفكار حسب تسلسلها الزمني والهرمي، أي من الأعلى إلى الأسفل أو العكس.

أما المعيار الثالث الذي يجب توفره في البناء المعرفي للمقرر الفلسفي، وفي طرائق المعالجة والتحليل، فهو يتمثل في المعيار المنطقي، ويشمل هذا المعيار قواعد البرهنة والاستدلال، والتي يجب أن يكون المتعلم ملما بها، كمعرفة أوجه تقابل القضايا المنطقية، والعكس المنطقي، والاستدلال المباشر وغير المباشر، وغيرها من المباحث المنطقية المعروفة، فاحترام قواعد التفكير من شأنه أن يقلل الوقوع في الأخطاء، كما أنه

يمكن المتعلم من معرفة طبيعة الشيء وخصائصه الذاتية، من خلال التزام قواعد التعريف المنطقي، والتصور مفهوما وما صدقا.

إن: " اتقاء التناقض يتطلب يقظة منطقية تجعل القائل يحرض على إيضاح الأفكار التي يستعملها إيضاحا كافيا، وعلى التقيد بإعطاء الألفاظ معاني واحدة ثابتة خلال المقالة الواحدة على الأقل، وعلى التزام قواعد الاستدلال الصحيح الصريح لكي يطمئن إلى النتائج التي يتوصل إليها، ولكي يوف لنفسه أكبر الحظوظ في حمل القارئ على قبول هذه النتائج " (يعقوبي، 1981، صفحة 28)

كما أن معالجة المقال الفلسفي تتطلب فهما معمقا بالموضوع، فلا يجب أن يكتب المتعلم في شيء لا يعرفه، كما يجب عليه أن يعمل على تصنيف الأفكار والمجال الذي تنتمي إليه، وأن يرتب أكبر عدد ممكن منها، وأن يعرف الطريقة المناسبة التي يمكن استخدامها في تحليلها.

وهو أول شيء يقوم به المعلم مع تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة، وهذا حتى تتمكن المعارف الفلسفية فيهم بالعادة والتكرار، ويتطلب ذلك التدرج عبر مجموعة من المراحل، فيبدأ أولا بفهم المشكلة التي يطرحها السؤال، وإدراك صعوبة معالجتها، والشعور بضرورة محاولة حلها، وتحرير المقدمات، بالإضافة إلى تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد، وكذلك فهم منطق الأطروحة في طريقة استدلالها وحججها واستنتاجاتها، وتحرير أطروحات في موضوعات شتى، وفي الأخير القدرة على تحرير مقال كامل الأركان، انطلاقًا من سؤال أو وضعية أو نص (الوطنية، 2007)

وبما أن المتعلم في السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، يكون قد مر عبر مختلف هذه المراحل، إلا أن تدريب المتعلمين في الشعب الأخرى قد يتطلب فصلاً دراسيًا كاملاً، وبالتالي يجب أن تُلقن لهم المعارف الفلسفية، وطرائق المعالجة شيئا فشيئا وبالتدريج، وهو الأمر الذي قد يأخذ وقتا طويلا، وبالتالي إعادة طرح السؤال حول سبب عدم إدراج مادة الفلسفة ابتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي، فهو من شأنه أن يذلل الكثير من العوائق والصعوبات، وحول طرائق المعالجة، فقد تضمن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي أربعة طرائق أساسية هي:

1.1.1الطريقة الجدلية

جاء في لسان العرب لابن منظور، أن الجدل من الفعل جدل وجدل هو: "شدة الفتل، وجدلت الحبل أجدله جدلا إذا شددت فتله وفتلته فتلا محكما" (منظور، 1988، صفحة 569) . السمة الأساسية للجدال هي التشابك والتعقيد، ومنه استُخرج المعنى في تحديد خصائص المعرفة الفلسفية التي تظل جدلية، بمعنى أنه لا يمكن الوصول بخصوصها إلى حلول نهائية. وهذا الأمر يثبت أن الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة.

والجدل هو أحد الطرائق المعمول بها في حصص الأعمال الموجهة، وحصص المعالجة، ومشاريع البحث، والعروض، ويحتل المقال الجدلي شهرة في الأوساط التعليمية، لأنه يتوفر على المادة الضرورية للتفلسف. وسمة القضايا الفلسفية الجدلية أنها مركبة من عدة أراء فلسفية، وكل رأي فلسفي يستند إلى ما يبرره. وجاء في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة أن الطريقة الجدلية هي: " تقتضي عرض الأطروحة (+)، ومقابلتها بنقيضها (-) للوصول إلى تركيب [(+)×(-)] أو تجاوز [(↑)] كرأي شخصي" (الوطنية، 2007، صفحة 46)

وبناءً على ذلك، من الناحية المنهجية، يتطلب بناء المعرفة الفلسفية بواسطة الجدل طرح المشكلة من خلال إبراز العناد الفلسفي القائم، مع صياغة صنف الأسئلة التي تستلزم وجود رأيين متعارضين، كقولنا: هل يمكن اعتبار الأخلاق مطلقة أم نسبية؟ وهل الأساس الذي يجب اعتماده كفلسفة في الحياة هو الذي يدعو إلى منطق العمل والمزاولة والإنتاج أم الذي يدعو إلى التأمل الذات لذاتها؟

بعد ذلك، ينتقل المتعلم إلى محاولة حل المشكلة، من خلال عرض منطق الأطروحة أو القضية مع تحديد مسلماتها. والمسلمة كما هو معروف هي قضية غير واضحة بذاتها بحاجة إلى إثبات أو برهنة، الأمر الذي يدعو إلى إثبات تلك المسلمات بالأدلة والحجج والبراهين، ثم استخراج الفكرة الأساسية التي تدافع عنها الأطروحة .

في مرحلة تالية، ينتقل المتعلم إلى عرض نقيض الأطروحة، من خلال نقد الأطروحة أو القضية. وبالطريقة نفسها يعمل على تحديد منطلقات نقيض القضية وتحديد الفكرة التي تدافع عنها، لينتقل بعد ذلك إلى التركيب، من خلال نقد نقيض الأطروحة وإعادة صياغة المشكلة في ظل التعارض، مع محاولة إزالة هذا التعارض من خلال تحديد الرأي الجديد ومبرراته. ثم ينتقل بعدها المتعلم إلى محاولة الخروج من المشكلة، من خلال

الفصل في المشكلة، وتعيين حدود الأطروحتين، والتصور الذي يمكن اعتماده كحل جديد، شريطة أن يتم التأسيس له.

وعليه، فإنه في جميع مراحل الطريقة الجدلية، يتعين على المتعلم إثبات دائمًا صحة القضية، بمعنى: "بيان موقف أصحابها وإلى ذكر الحجج التي أدلي بها لصالح موقفهم، وإلى النظر في قيمة هذه الحجج من أجل قبلوها أو رفضها" (يعقوبي، 1981، صفحة 38)

2.1.1 طريقة المقارنة

تعتمد هذه الطريقة على عرض مواطن الاختلاف والاتفاق بين طرفي القضية، من خلال المقارنة بين مفهومين أو تصوريين أو مجالين معرفيين، وما إلى ذلك. والمقارنة من الفعل 'قرن'، وهو ما تهدف إليه هذه الطريقة، أي ربط هذين الطرفين وبيان أوجه التداخل بينهما مع تحديد طبيعة هذا التداخل. جاء في لسان العرب قوله: "وقرن الشيء بالشيء وقرنه إليه يقرنه قرنا: شده إليه" (منظور، 1988، صفحة 3610)

كما ذُكر في المقرر الدراسي أن طريقة المقارنة: "تقتضي عادة عرض مواطن الاختلاف بين مفهومين أو طرفين (≠)، ثم مواطن الاتفاق بينهما (≈)، وأخيرا، طبيعة العلاقة بينهما [↔]" (الوطنية، 2007، صفحة 47)

هذه الطريقة تتضمن العبور عبر مجموعة من المراجل، تتمثل في طرح المشكلة، من خلال الإشارة إلى وجود اختلاف بين طرفين، والسؤال فيما إذا كان يمكن الجمع بينهما من خلال الأوجه المعروفة كالتداخل، التقابل، والتضايف، والتلازم.

بعد ذلك، ينتقل المتعلم إلى محاولة حل المشكلة، من خلال عرض مواطن الاختلاف، والابتداء بالمواطن القريبة ثم البعيدة، كما يجب تحديد مستويات الاختلاف، سواء من حيث التعريف، أو المنهج المستخدم فيهما، أو الغاية والوظيفة وغير ذلك. ثم تحديد طبيعة الاختلاف إذا كان تضادًا أو تناقضًا أو تقابلًا أو تعاكسًا وغير ذلك من الأوجه المنطقية المعروفة. لينتقل المتعلم بعد ذلك إلى تحديد مواطن الاتفاق، وهذا هو المعروف من الناحية المنطقية، الابتداء بالاختلاف وصولا إلى تحديد مواطن الاتفاق، لأن الهدف من المنهج المقارن هو الجمع بين طرفين.

وعرض مواطن الاتفاق، يمثل مصدر المشكلة ذاتها. بمعنى آخر، إذا كان التعارض قائما بين طرفين معينين، فهل يعني ذلك استحالة الجمع بينهما، أو هل يثبت عدم وجود مواطن اتفاق بينهما؟ فعرض مواطن الاتفاق هي الغاية التي تهدف إليها هذه الطريقة. كما يستلزم أيضا تحديد مستويات الاتفاق، سواء من حيث المصدر أو الأساس، بالإضافة إلى الأهداف والغايات.

في المرحلة التالية، ينتقل بعدها المتعلم إلى تحديد طبيعة العلاقة بينهما، وهذه هي الغاية من الطريقة، فإذا كان التناقض قائمًا من حيث الشكل، فلا يعني ذلك أنهما متعارضين من حيث المضمون. أما الخروج من الإشكالية، فهو يتطلب التأكيد على طبيعة العلاقة. بمعنى آخر، يجب أن يكون منطق الحل متوافقًا مع منطق التحليل.

جدير بالذكر، أن العديد من المتعلمين لا يفرقون بين المقابلة والجدل، ويلتبس عليهم الأمر في اختيار الطريقة المناسبة لمعالجة الموضوع. والشيء الذي لا يختلف عنه اثنان، هو أن الفرق بين المقابلة والجدل يكمن في طبيعة السؤال ذاته، ولا يعني ذلك أن الجدل لا يتضمن شيئًا من المقارنة، وأن المقارنة لا تتضمن شيئًا من الجدل. وإذا كانت هنالك طرائق متعددة في معالجة المشكلة الفلسفية، فإن هذا التعدد هو للضرورة المنهجية فقط.

3.1.1 الطريقة الاستقصائية

لقد تم اعتماد الاستقصاء ضمن طرائق المعالجة في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، وذلك بما يتلاءم مع المقاربة بواسطة الكفاءات. فهذه الطريقة تمنح الكثير من الحرية والتصرف في بناء المقال الفلسفي، شريطة أن يكون لدى المتعلم، القدرة على التحكم في شروط الكتابة الفلسفية سواء من الناحية اللغوية أو المادية أو المنطقية. وجاء في الوثيقة المرافقة للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة السنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب، أن الاستقصاء هو أحد النماذج المشهورة في تاريخ الكتابة الفلسفية، وهو مناسب لطبيعة البحوث الفلسفية التي تتميز بالاستقلالية والموضوعية.

من تعريف الاستقصاء، هو تتبع الأثر والدليل، أي بلوغ غاية الشيء والمرمى الذي يهدف إليه. فنقول تتبع حقيقة أقصى الشيء، أي الوصول إلى الحدود القصوى لهذا الشيء والتي تمثل جوهره وماهيته. وعادةً، الأشياء البعيدة المنال هي التي يقوم حولها

الاستقصاء، كالوصول إلى الحقيقة وإدراك أوجه العلم اليقيني، أو البحث عن مجال التوافق بين الحكمة والشريعة، وغير ذلك من النماذج المعروفة في تاريخ الكتابة الفلسفية عند الفلاسفة المسلمين.

فـ: "منهج الاستقصاء هو أم المناهج ومصدرها والأساس الملهم للمقالات؛ خرجت منه، ألوان من الطرائق المختلفة للكتابة الفلسفية، نحاول في هذا السياق، توجيه عنايتنا إلى طريقة الاستقصاء، كما مارسها رجال الفكر، أمثال أبو حامد الغزالي وأبو الوليد ابن رشد، وغاستون بشلار، وكما يقتضيه العقل الحي، والخروج من الفهم التقليدي والفهم الرتيب لهذه الطريقة، والسعي إلى تجاوز غموض بعض المصطلحات التي عبّروا بها عنها، ولم تحسم بعد، ميدانيا " (الوطنية، 2007، صفحة 48)

ويقع الاستقصاء في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، على ثلاثة أشكال وصور، من بينها الاستقصاء بالوضع، والذي يهدف إلى الدفاع عن قضية معينة، أو إثبات أطروحة بالحجج والأدلة والبراهين. وبمعنى آخر، هو الدفاع عن منطق الأطروحة، كقولنا: "أثبت أن الأخلاق نسبية" أو "دافع عن منطق الأطروحة القائلة إن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة الرياضية في هذا السياق، يجب على المتعلم أن يكون على دراية بشروط الدفاع وضوابطه، وهو الدور نفسه الذي يقوم به المحامي في الدفاع عن موكله. وقد جاء في لسان العرب أن: "الوضع ضد الرفع، وضعه يضعه وضعا وموضوعا" (منظور، 1988، صفحة 4857)

والاستقصاء بالوضع يقتضي: "عرض (منطق) الأطروحة (+)، ثم الدفاع عنه بحجج شخصية خاصة بالمختبَر (+)، لتنتهي إلى عرض منطق الخصوم (+) ونقده (-)" (الوطنية، 2007، صفحة 48) . ويتم ذلك من خلال طرح المشكلة والوقوف عند أهم الأفكار الشائعة المعارضة لمنطق الأطروحة، ثم الإشارة إلى كيفية إثبات هذه الأخيرة. بمعنى آخر، الانطلاق من نقيض القضية لإثبات صدق القضية الأصلية، وهذا النوع من البرهنة، هو البرهان بالخلف أو التراجع.

ثم ينتقل المتعلم بعد ذلك إلى محاولة حل المشكلة من خلال عرض منطق الأطروحة شكلاً، أي تحديد الفكرة وأهم مسلماتها وما تؤدي إليه من برهنة ونتائج، بالإضافة إلى الدفاع عن منطق الأطروحة بحجج شخصية، والاستئناس بآراء الفلاسفة في ذلك. بعد

ذلك، الرجوع إلى نقد منطق الخصوم بالأدلة والحجج والبراهين، وهذا حتى يتأكد لديه صدق القضية الأصلية التي تمثل منطق الأطروحة ذاتها. ثم يتم الفصل النهائي في المشكلة والتأكيد على أن الأطروحة يمكن الدفاع عنها.

في حين يتحدد الشكل الثاني من الاستقصاء، في الاستقصاء بالرفع. والرفع كما لاحظنا هو ضد الوضع، بمعنى عملية إبطال وتفنيد. وطريقة الرفع تقتضي: "عرض (منطق) الأطروحة (+)، ثم إبطاله من طرف المختبر (-)، لتنتهي إلى عرض منطق المناصرين للأطروحة (+) ودحضه (-)" (الوطنية، 2007، صفحة 49)

فيبتدئ المتعلم بطرح المشكلة من خلال عرض الفكرة الشائعة ونقيضها، الذي يمثل منطق الأطروحة، ثم الإشارة إلى كيفية الرد عليها ورفضها. بعد ذلك، ينتقل إلى مرحلة التوسيع أو محاولة حل المشكلة من خلال عرض أسس ومسلمات منطق الأطروحة، ثم إبطال الأطروحة بحجج شخصية يستأنس فيها بآراء الفلاسفة ومذاهبهم. ثم يتم نقد أنصار الأطروحة من خلال عرض منطقهم وإبطاله، قبل الخروج من المشكلة والفصل فيها من خلال التأكيد على منطق الرفض والإبطال.

أما النوع الثالث من الاستقصاء فهو الذي يتمثل في الاستقصاء الحر. تتميز هذه الطريقة بأنها تجمع بين الطريقة الأولى والثانية، وهي تشبه إلى حد كبير الطريقة الجدلية من حيث قوة العرض والحرية التامة في عرض هذه الأفكار. وهي طريقة تناسب الدراسات الأكاديمية.

جدير بالذكر أن المقال الفلسفي الحر، هو الذي لا يتقيد بطريقة معينة، ويجعل من جميع الطرائق السالفة الذكر مرجعا أساسيا له، بغض النظر عن طريقة تحليل النصوص الفلسفية. بمعنى آخر، فإن ممارسة التفكير الفلسفي يجب أن تكون ممارسة شاملة؛ أي على الباحث أن يدرك موطن الجدل والمقارنة والاستقصاء وتحليل النصوص.

ويتحدد ذلك حسب طبيعة الموضوع. فإذا كان الموضوع في بعض الجوانب يتطلب بناءه من خلال القواعد المعروفة في الجدل، فلا بد من التقيد بذلك. وإذا كان يستدعي المقارنة، فعلى الباحث أن يدرك مواطن الاختلاف والاتفاق وأوجه التداخل بين القضيتين. في بعض الأحيان، يتطلب الموقف المشكل إثبات قضية معينة، وفي أحيان أخرى، يتطلب رفض بعض القضايا الأخرى. كما أن النصوص تتطلب استخدام منهجية

واضحة في تحليلها، وهلم جرا. وفي كثير من الأحيان، يستخدم الباحثون هذه الطرائق في آن واحد، والكتابة الفلسفية الرصينة هي التي يدرك فيها صاحبها أهمية هذه الطرائق، وهو ما يجعل من هذه الكتابة تتصف بالكثير من الشمولية والعالمية والإنسانية.

4.1.1 تحليل النص الفلسفي

يمكن اعتبار طريقة المعالجة النصية، إحدى الطرائق التي لا يهتم بها كثير من المتعلمين، وحجتهم أن هذه الطريقة صعبة على الفهم، وذلك لما يتميز به النص الفلسفي من التراكيب اللفظية الصعبة، والحقيقة خلاف ذلك، فعدم تمكن المتعلمين من تحليل النصوص الفلسفية، راجع إلى عدم تدربهم على هذا الأسلوب من المعالجة، ولو كان لديهم مبدأ المحاولة والتكرار والخطأ، لحققوا في هذا النوع من التحليل أهدافهم وغايتهم، ووجدوا في النص الفلسفي ضالتهم.

إن السؤال الجدلي أو الاستقصائي أو المقارن، لا يعتمد على وسائل داعمة ملموسة، أو مادة أولية، فكل ما يعتمد عليه المتعلمون في تحليل هذه الأسئلة، هو ما يحصلون عليه من معارف سابقة. غير أن النص الفلسفي يتوفر على المادة المعرفية التي يمكن من خلالها بناء المقال الفلسفي بطريقة مرنة.

فتحليل النص الفلسفي يقتضي: " تحليل النص باعتباره أطروحة مقترحة (+)، ثم تقويمه للدفاع عنه (+) أو لانتقاده (-) أو لاكتشاف الإيجابيات والسلبيات، وصولا إلى بناء رأي شخصي: قد يكون دعما للأطروحة (+) أو رفعا لها، (-) أو تركيبا [(+)×(-) أو تجاوزا (↑)] " (الوطنية، 2007، صفحة 50)

وعليه، يجب على المتعلم في المعالجة النصية، أن يحدد الإطار العام أو المجال الذي ينتمي إليه النص، كقوله: "إن النص الذي أمامنا يندرج ضمن مبحث فلسفة العلوم، أو القيم" وغير ذلك، مع تعريف موجز لهذا المبحث أو المجال. كما يجب عليه أن يعمل على شرح الموضوع الذي يطرحه النص، وتحديد الإطار التاريخي أو طبيعة الظرف الذي نشأت فيه المشكلة النصية، من خلال البحث في العوامل والأسباب التي أدت إليها. بعد ذلك، ينتقل المتعلم إلى إبراز نقاط الاختلاف حول المشكلة التي يطرحها صاحب النص، أو تحديد مواطن اللبس والغموض الذي يرتبط عادة بشرح فكرة معينة، أو تحديد مفهوم من المفاهيم. كذلك، من الضروري الإشارة إلى الأسئلة التي يطرحها صاحب

النص، فكما هو معلوم أن النص هو تحليل لسؤال معين أو طرح لإشكالية ما، ودور المتعلم هو استخراج هذه الإشكالية.

وفي مرحلة التوسع، ينبغي على المتعلم استخراج موقف صاحب النص، مع تحديد أهم أسسه، ويمكن أن يساعده على ذلك عرض نبذة مختصرة عن صاحب النص، وتوجهه الفلسفي العام، بالإضافة إلى المفاهيم الأساسية الموجودة في النص. ولا ينبغي التوقف عند هذا الحد، بل يجب في المعالجة النصية، استخراج الأدلة والحجج والبراهين التي اعتمد عليها صاحب النص في تبرير موقفه، مع تحديد طبيعة هذه الأدلة، وما إذا كانت واقعية أم عقلية أم أمثلة توضيحية. ولا بأس على المتعلم أن يقتبس من النص بما يتناسب مع حدود الكتابة الفلسفية مع وضع النصوص المقتبسة بين قوسين، والحذر من إعادة كتابة النص.

وإذا كان يجب في المرحلة الأولى والثانية التقيد بالنص، ففي مرحلة النقد والتقييم، يكون التقيد بالنص جزئيا. ومعنى ذلك، أنه يجب على المتعلم الانتقال من تحليل الموقف إلى ما يدعمه من المذاهب الفلسفية. ثم الانتقال إلى نقد ورفض أطروحة صاحب النص شكلا ومضمونا، من خلال استخدام الأدلة والحجج والبراهين مع الاستفادة من مذاهب الفلاسفة وتعدد آرائهم. بعد ذلك، يجب محاولة إزالة التعارض الموجود في النص من خلال تبرير موقف شخصي قابل للتأسيس. أما في المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة الخروج من المشكلة، فهنا يجب أن يكون منطق الحل متوافقا مع منطق التحليل، مع تثمين المشكلة والآفاق المعرفية التي يمكن أن تطرحها. وعليه، إذا كان الموضوع نصا، فإن الطريقة هي: "طريقة تحليل النصوص. فينبغي (أولا) ضبط مادة النص الفلسفية، و(ثانيا) التعرف إلى صورته المنطقية. و(أخيرا) نقد وتأويله" (يعقوبي، 1981، صفحة 39)

وعموما، يمكن تصور جسم المقال الفلسفي في ثلاثة أجزاء رئيسة: الرأس (المقدمة)، والصدر (التوسع أو العرض)، والمخرجات (الخاتمة أو الخروج من المشكلة). وفي هذه المراحل، يجب على المتعلم الالتزام بشروط الكتابة الفلسفية، والتحلي بالروح النقدية والأمانة العلمية. فلا ينسب شيئا إليه، ولا يقدم رأيا أو يؤخره إلا بالحجة والبرهان، وأن يعمل على إبراز آرائه الشخصية، وأن يتحلى بالكثير من الخلق والإبداع, والقدرة على التصور واستشراف الحلول والتنبؤ بالمشكلات (يعقوبي، 1981)

وعليه، تمنح هذه الطرائق المنهجية القدرة على التفكير والتعمق في طرح المشكلة، وهو الأمر الذي يتلاءم مع ما جاء به المقرر الدراسي في أهدافه بواسطة الكفاءات، فهذه الطرائق في المعالجة تسمح للمتعلم من ممارسة الكفاءة والتدرب عليها.

فـ: " العمل على أساس تنوع هذه الطرائق، سيكشف أن لعملية التفلسف، القدرةَ على التعمق الفكري المتجدد، والاستعدادَ في الإثراء المستمر لرصيده وتوسيع وظائفه هذا، وإن التمرن على الطرائق الاستقصائية على وجه الخصوص، يؤكد أن تحرير المقالة بأية طريقة تناسبها، ما هو في نهاية المَطاف، إلا فرصة لخلق ملكة أو استعداد ذهني ثابت نسبيا، يمكّن التلميذ عند الاقتضاء، من أن يتولى تبليغ أفكاره بنفسه، وفقا لما يستوجبه المطلوب من الموضوع، فيختار من المعطيات المعرفية أصولها، ومن الأفكار أمهاتها " (الوطنية، 2007، صفحة 51)

كما ورد في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة مجموعة من الشروط البيداغوجية في إعداد الموضوعات الخاصة بالمقال الفلسفي، وفي مقدمتها أن تكون مستوحاة من البرنامج الدراسي، وأن تكون صياغة الأسئلة واضحة وغير معقدة وتوحي بطريقة المعالجة، وأن تتلاءم مع القدرات العقلية وللمتعلمين. بالإضافة إلى ضرورة أن تتضمن إشكالية واضحة. أما المعالجة النصية، فيجب أن تتوفر على الخصوبة الفكرية اللازمة للتفكير. كما يجب أن يكون النص من المصدر أو المنتوج الفلسفي، مع احترام شروط التوثيق العلمي وأن يرفق بالعبارة الآتية: "أكتب مقالا فلسفيا تعالج فيه مضمون النص" (الوطنية، 2007)

2.1 أساليب التقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

1.2.1 تعريف التقويم وأهميته في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

يشير مفهوم التقويم لغة، من الفعل قوّم الشيء أي عدّله وأقامه. ويقال: " قوم درأه: أزال عوجه" (منظور، 1988، صفحة 3782). أما من الناحية الاصطلاحية، فالتقويم التربوي هو: "عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تم إطلاقها." (علام، 1987، صفحة 23)

بناءً على هذا التعريف، يتضح لدينا أن التقويم يشمل نوع المادة المعرفية المقدمة، ومدى انسجامها مع الأهداف العامة من الامتحانات التقويمية، بالإضافة إلى مدى موافقتها للمحتوى الدراسي، أو للمجال الذي يبحث فيه الامتحان التقويمي. كما يثبت أن التقويم هو عملية إجرائية دقيقة تستخدم مجموعة من أدوات القياس والاختبار، كما أن التقويم يتضمن تثمين النتائج من خلال عملية التقييم .

يهدف التقويم التربوي إلى قياس المعارف المحصلة من طرف المتعلمين، من خلال اختبار قدرته على تحليل هذه المعارف واسترجاعها، وتحديد مستوى التحصيل لديهم باعتماد نظام معتمد عليه في ذلك .فالغاية من التقويم هي مرافقة المتعلمين وتوجيههم نحو تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها، وتثمين مستوى التحصيل لديهم، وهذا حفاظا على مبدأ تكافؤ الفرص بينهم. بمعنى آخر، فإنه بواسطة التقويم، يمكن معرفة نقاط الضعف التي يعاني منها المتعلمون لتحسين قدرتهم على التفاعل والتحصيل، والزيادة في المردودية والإنتاج لديهم. كما يساهم التقويم في إعادة تصور البناء المعرفي للدروس النظرية والأعمال الموجهة، بما يتناسب وقدرة المتعلمين على الفهم واستدراك ما فاتهم.

إن التقويم هو إجراء تربوي يلجأ إليه المعلمون بهدف مساعدة المتعلمين على التحصيل وتصحيح الأخطاء المعرفية والمنهجية التي عادة ما يقعون فيها. كما يعمل على إقامة جسر تواصل بين المعلم والمتعلم، وتحديد مستوى التعلم، وقياس نسبة التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية العامة (الحربري، 2007)

وتتحدد أهمية التقويم في اعتباره أداة لتحديد الاحتياجات المعرفية الأساسية، ومراجعة المقرر الدراسي بما يتماشى والقدرات الحقيقية للمتعلمين. كما أنه يساعد على تحديد درجة الفهم والتحصيل لديهم من خلال أدوات القياس والملاحظة، وقياس النتائج المتحصل عليها، والمقارنة بينها، لتجاوز الاختلالات الموجودة. وقد تمت الإشارة في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، إلى أهمية التقويم باعتباره أداة تعلمية فعالة، من شأنها أن تضبط العملية التعليمية والتعلمية وتحدد المسار العام لها، والسرعة التي يجب اعتمادها في تنفيذ المقرر.

فـ: "عملية التقويم، تحتل مكانة مرموقة في الفعل التعلمي، وتعتبر جزءا لا يتجزأ منه، بل أضحت الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية، في ظل فلسفة النجاعة

والكفاءات، ولقد أثبت التفكير التربوي الحديث، أنه لا تقدم من غير تثمين عملية التقويم؛ وذلك، لأن من لا يقوم لا يعلم، ومن يتعلم، لا بد له من أن يتقدم " (الوطنية، 2007، صفحة 42)

2.2.1 أصناف التقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

يمكن تحديد أصناف التقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بناءً على الترتيب المنطقي الوارد فيه، وهي تتمثل في:

-**التقويم التشخيصي**: هو إجراء عملي، يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات تخص قدرات التلاميذ ومهاراتهم، لتحديد نقطة الانطلاق المناسبة التي يستند إليها التدريس بالأهداف الجديدة (الدريج، 2003).

فالتقويم التشخيصي هو إجراء يستخدمه المعلمون لـ: "معرفة رصيد المتعلمين وقدراتهم، وهذا عن طريق المحادثات والاستجوابات أو المراجعات التي يثيرها معهم، وهو الأمر الذي يساعد هذا الأستاذ على اختيار موضوع التعلم الذي يقترحه عليهم، وعلى استعمال المنهجية البيداغوجية المناسبة في شأنهم" (الوطنية، 2007، صفحة 42).

-**التقويم التكويني أو البنائي**: وهذا الإجراء يلجأ إليه المدرسون بهدف تحديد الصعوبات التي تعترض المتعلمين في عملية البناء المعرفي للتعلم. إنه إجراء ملازم لعلمية التحصيل، وهو متغير وظرفي، ولا يرتبط بمدة زمنية معينة.

إن التقويم التكويني أو البنائي هو نوع من التغذية الراجعة للمعرفة، وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية والتعلمية، بهدف معرفة مدى مواكبة المتعلمين للمعارف المحصلة. فهو نوع من الاستدراك يتم بواسطته قياس قدرة المتعلمين على التركيز والمتابعة. وبناء على النتائج المحصلة من هذا التقويم، يمكن إعادة بناء المعرفة أثناء عملية سير الحصص الدراسية (الدريج، 2003).

فالتقويم التكويني هو: " تقويم يساير عملية التعلم في أثناء التعلم (وليس بعده) تحت توجيه الأستاذ؛ وهنا، لا يُنتظر انتهاءُ فصلٍ كامل أو سنة كاملة حتى يدرك هذا الأستاذ مدى تعلمهم ومدى نجاحهم" (الوطنية، 2007، صفحة 42) . بمعنى أن التقويم التكويني يتسم بالمرونة، وعادة لا يمكن اعتبار أشكال التقويم الفجائية معيارا للحكم على مستوى

المتعلم. فالتقويم التكويني يمنح الفرصة للمتعلم بهدف المراجعة والتصحيح، ولأن الهدف من التقويم ليس الإقصاء، ولكن تعزيز المعارف المحصلة وتثمينها.

وبمعنى آخر من: " الضروري التأكيد على أنه لا معنى للتقويم على العموم، في إطار المقاربة بالكفاءات، دون التقويم التكويني الذي يتقدم التقويمَ التحصيلي، لأن الاختبار الذي يفاجئ المتعلمَ بعد فترة طويلة، ودون سابق تقويم تكويني، يعتبر عقابا له من جهة، ومغامرة بالنسبة للأستاذ، من جهة أخرى" (الوطنية، 2007، صفحة 43)

-**التقويم التحصيلي** أو **التقويم التجميعي**: وهو: "الذي يقدر فيه، العمل النهائي الذي ينجزه المتعلم من فروض فصلية واختبارات أو امتحانات سنوية" (الوطنية، 2007، صفحة 42). وهذا النوع من التقويم يكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية والهدف منه هو قياس مدى تحقيق الأهداف النهائية ومدى الممارسة الفعلية للكفاءات المتعلقة بالمقرر الدراسي.

3.2.1 معايير التقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي

يعتمد التقويم على مجموعة من الأدوات والوسائل، والتي تتمثل في الملاحظة والمقابلة والأسئلة الشفهية والكتابية. وحتى يكون التقويم شاملا وموضوعيا، فلا بد أن يراعى فيه مجموعة من الشروط، كالموضوعية والوحدة والتجانس، والحفاظ على مبدأ تكافؤ الفرص، والتكامل والانسجام مع الأهداف والكفاءات المقررة.

وقد جاء في المقرر الدراسي، إلى أن التقويم الجيد، هو الذي يتسم بالوحدة والتجانس، أي يجب أن يكون شاملا ومكملا لبعضه البعض. وإن تعددت أصناف التقويم، فهو يظل واحدا في مبادئه وغاياته، أي تثمين المعارف المحصلة من طرف المتعلمين، وقياسها واختبارها وفق نماذج الاختبار والقياس المتعارف عليها.

وقد حُدّد في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة المعايير التي يجب الاعتماد عليها في تقويم المقال الفلسفي، وهي تقويم المقال من حيث الشكل و المضمون. يجب أن يتألف المقال من ثلاث محطات رئيسة: طرح المشكلة، محاولة حلها، والخروج من المشكلة. أما من حيث المضمون، فيجب أن يراعى في ذلك المعيار المادي، أي انتقاء المحتوى المعرفي المناسب والملائم للموضوع، كما يجب أن تكون هذه المادة متوفرة في جميع محطات المقال. أما

المعيار الثالث الذي يجب أن يراعى في عملية التقويم، فهو المعيار اللغوي، فيجب أن يكون هنالك تكافؤ بين القدرة على التعبير والقدرة على التفكير (الوطنية، 2007)

هكذا إذن: "تشكل المقالة جانبا مهما في التقويم الإجمالي، يقدر فيه المدرس، كفاءات المتعلمين في استثمار معارفهم، وفي هندسة المقالة الفلسفية، وبنائها الفكري، ويقف على مدى كفاءتهم في فهمهم للمشكلات الفلسفية المعروضة عليهم، وفي تحرير مقالة من أولها إلى آخرها " (الوطنية، 2007، صفحة 56).

ويتأكد هو نفسه من: " مستوى تبليغ رسالته، وتحقيق مهمته. إن تقويم المقالة هو الوسيلة التربوية التي يتم بواسطتها، الكشف عن مدى النجاح في بلوغ أهداف العملية التربوية كاملة، وبيان مواطن القوة ومواطن الضعف، في الوسائل والطرق التي استخدمت في هذا المسعى، وتوجيه العمل على إصلاحها وتطويرها، ومعرفة هذه المقاييس تمكن أيضا، المتعلمين جماعات وفرادى، من التمرن على التقويم الجماعي والتقويم الفردي " (الوطنية، 2007، صفحة 56).

2. عرض النتائج

1.2 عرض النتائج من حيث الشكل

استنادًا إلى ما تقدم، فإن هذه الدراسة قد تناولت استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التربوي في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، وما يترتب عليها من طرائق تعليمية وهو أمر في غاية الأهمية. فالتحصيل الدراسي لدى المتعلم يتوقف على مدى توافق المناهج التعليمية لقدراته واستعداداته، وهذا من خلال النظر في طبيعتها وتركيبها وبنائها. ويتم تحديد هذا التوافق من قبل مجموعة من المتخصصين العارفين بالطرائق التعليمية وأساليب التقويم التربوي.

علاوة على ذلك، يتوقف التحصيل الدراسي أيضًا على مدى التحكم في هذه الطرائق وأساليب التقويم، وهو الأمر الذي يحتاج إلى تكوين مجموعة من المكونين، من خلال تدريبهم على ممارسة هذه الطرائق، وكذلك التحكم في آليات التقويم، كما هو محدد في أهداف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، وبما يتماشى المقاربة بالكفاءات.

ومن بين النتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة، أن هنالك تكاملا معرفيا بين الطريقة والتقويم. فإذا كان من الممكن التمييز بينهما من الناحية المنطقية، فإنه لا يمكن

الفصل بينهما من ناحية المضمون، بالنظر إلى أهدافهما وآفاقهما المشتركة. فكلاهما يهدف إلى إرشاد المتعلم والمعلم إلى أفضل الطرائق البيداغوجية والمعرفية المعمول بها في مجال التعليم.

2.2 عرض النتائج من حيث المضمون

وإذا أمعنا النظر في الطرائق البيداغوجية وأساليب التقويم التربوي، وموقعها في المنظومة التربوية الوطنية، فإنهما يشكلان الأساس المنهجي الذي بُني عليه المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، وذلك من خلال الارتكاز على النماذج التربوية الرائدة في هذا المجال.

فالمنظومة التربوية الوطنية أكدت على أهمية الفلسفة، من خلال تدريب المتعلمين على آليات التفكير المنطقي السليم، وترسيخ الحس النقدي البناء، الذي يهدف إلى الاستثمار في التراث المعرفي، وتحويله إلى نماذج معرفية تتناسب مع المشكلات الراهنة.

وهذا الأمر يحتاج إلى المعرفة بالطرائق البيداغوجية، التي بواسطتها يمكن بناء المعارف لدى المتعلم، وبالتالي تمكينه من الاستثمار في هذه المعارف، وتحويلها إلى نماذج عملية.

ولا يتوقف الأمر عند حدود البناء، بل يجب اختبار هذه المعارف، وتقويمها بالأساليب العلمية الملائمة، وهذا حتى تكون لدى المعنيين بالحقل التربوي نظرة استشرافية تُسهم في تحديد الأهداف والآفاق التي يمكن الوصول إليها.

فالتقويم من شأنه أن يحدد الحاجات الأساسية للمجتمع، في مختلف المجالات والحقول المعرفية، وفي كثير من الأحيان، تحدد هذه الاحتياجات من الموارد البشرية في تخصص معين، حسب الترتيب والنتائج المتحصل عليها في امتحانات التعليم الثانوي.

3. مناقشة النتائج

1.3 مناقشة النتائج من حيث الشكل

غير أنه أغفلت أهداف المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي وفق لغة الكفاءات، وإذا كان من حيث الشكل يمكن اعتباره نموذجا تربويا قابلا للتعميم، فإنه بالنظر إلى مادته، أي إلى المحتوى المعرفي، فإنه لا يمكن تطبيقه بالصورة التي حددت في أهداف هذا المقرر.

إن الإصلاحات التربوية التي عرفتها الجزائر، جاءت لتؤكد على ضرورة مراجعة البرامج الدراسية بما يتلاءم مع التطور الاجتماعي والاقتصادي، ولتجاوز النماذج التربوية التقليدية، وهو الأمر الذي قامت بتنفيذه اللجنة الوطنية لمراجعة المناهج.

وقد جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة، في قراءة لأهداف البرنامج المعرفي لمادة الفلسفة بواسطة الكفاءات، أن هذا البرنامج ينبع من الفكر الفلسفي المتشبع بالقيم النقدية، وهو من حيث الشكل موافق للأهداف التي تسعى الفلسفة إلى تحقيقها، من خلال ترسيخ الحس النقدي وملكة التفكير السليم لدى المتعلمين. على سبيل المثال، ورد في هذه الوثيقة، أن المتعلم الذي ينتمي إلى شعبة الآداب والفلسفة، يكون في آخر السنة الدراسية قد حقق ثلاث كفاءات ختامية هي: "يتوصل المتعلم إلى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بالإنسان ومحيطه" (الوطنية، 2007، صفحة 08)،

بالإضافة إلى: "ممارسة التأمل الفلسفي في القضايا الفكرية التي تتعلق بفلسفة العلوم وفلسفة التسامي إلى الوحدة" (الوطنية، 2007، صفحة 08)، و: " الاتصال المباشر بمصدر الخبر ومعالجته" (الوطنية، 2007، صفحة 08). وهو ما يثير الكثير من الأسئلة حول مدى تمكن المتعلم من ممارسة جميع هذه الكفاءات.

وعليه، إذا كانت الطرائق البيداغوجية وأساليب التقويم التربوي، من حيث الصورة والنسق الذي حددت بواسطته، تتسم بالمرونة، فإنها تظل قاصرة عن تنفيذ مادة المقرر الدراسي، نظرًا إلى أن هذا الأخير، جاء في غاية الكثافة من حيث الدروس الموجهة إلى المتعلمين.

2.3 مناقشة النتائج من حيث المضمون

وبناءً على ما تقدم، فإنه يجب إعادة النظر في مادة المقرر، والتوجه نحو تخفيف البرامج الدراسية، وربطها بالمجتمع، ومواكبة التطور العلمي والتقني في مجال التعليم. ويتطلب ذلك مراجعة وإصلاح شامل للمناهج الدراسية، في ظل التحول السريع الذي يشهده العالم، بفعل الاستخدامات المتعددة للتقنية والذكاء الاصطناعي.

كما لوحظ في الآونة الأخيرة، وجود الكثير من المناقشات الدائرة حول طبيعة المحتوى الدراسي الخاص بمادة الفلسفة، وهذا نظرا لتعقيده وتركيبه، بالإضافة إلى طبيعة القضايا التي يطرحها والأسئلة التي يثيرها. وهو الأمر الذي خلق الكثير من الصعوبات في

فهم طبيعة هذا المحتوى، وهو ما لا يتناسب مع قدرة المتعلمين على النقد والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج.

فالواقع يتطلب إعادة النظر في الطريقة التي تم بواسطتها بناء المقرر الدراسي الخاص بمادة الفلسفة، من خلال تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها. ويتطلب ذلك التمييز بين الفلسفة، وهذا باعتبارها علما مجردا موضوعه المعقولات أو القضايا الكلية، وبين التربية الفلسفية أو الطرائق التي يجب استخدامها في تدريس هذا العلم كما يتطلب ذلك الكثير من التبسيط وإعادة الشرح، حتى يتمكن المتعلمون من الإقبال على تعلم هذه المادة، والاستفادة منها، وتنمية قدراتهم على النقد والتحليل واكتساب أسس التفكير السليم.

ومما لا يدع مجالا للشك، أن إلقاء المبادئ جملة واحدة في ذهن المتعلم، من شأنه أن يؤدي إلى النفور من هذه المادة، ويعمل على نبذها وازدرائها، لأن المشكلات التي تثيرها، لا تنتمي إلى واقع المتعلم. وهو الشيء الذي يخلق الكثير من الصعوبات في تحليل مادتها، مما يؤدي إلى الكثير من المضاعفات، ويطرح الكثير من الأسئلة حول طبيعة الدرس الفلسفي والنماذج المعمول بها في بناء الاختبارات. فقد أضحى اختبار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية، يشكل هاجسا اجتماعيا نظرا لتأثيره في التكوين والتوجيه.

فالواقع يتطلب أن يكون بناء الغايات الموجهة للتعلم بصفة متدرجة، حيث يقول ابن خلدون: " إذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلَّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم " (خلدون، 2014، صفحة 1110) كما يقول إن: " قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية " (خلدون، 2014، صفحة 1110)

وعليه، فإن من بين الأخطاء في البناء المعرفي للمقرر الدراسي لمادة الفلسفة، هو عدم مراعاة استعدادات المتعلمين، مما يؤدي إلى النفور من هذه المادة، وعدم تعلمها بالشكل الصحيح. فالمشكلة، إذن، لا ترتبط بطبيعة المادة ذاتها ولكن بالأساليب المعمول بها في بناء المحتوى التعليمي، وهو الأمر الذي تأسست عليه هذه الدراسة، باعتبارها دراسة

تحليلية نقدية ترتكز على المنهج المستخدم في الدراسات الفلسفية، الذي يعتمد على عدم قبول الأشياء ما لم تتضح بالبداهة، فهي دراسة نقدية للمحتوى المعرفي لمادة الفلسفة لتقييمه وإثرائه.

خاتمة

لقد حظي المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي باهتمام كبير، سواء من داخل قطاع التربية والتعليم أو خارجه، لما تمثله مادة الفلسفة من أهمية في تدريب المتعلمين على طرائق التفكير السليم، وهو ما يؤهلهم للانخراط في الحوار الاجتماعي، السياسي، والاقتصادي، وفي مختلف مجالات المعرفة التي ترتبط مباشرة بمسارهم التعليمي والمهني. هذا التأهيل يسهم في رفع درجة الوعي لديهم من خلال التفكير في المشكلات الراهنة، ومحاولة إيجاد حلول لها والتنبؤ بمآلاتها في آن واحد.

كما أن المشكلات التي تحاول الفلسفة أن تطرحها تتصل مباشرة بالنظام الاجتماعي والسياسي، وبالمشكلات العلمية، المنطقية، الأخلاقية، والتربوية، وبالتجارب الدينية والصوفية. وهذا يُبرز أهمية التفكير في حاضر الأمة، ومصيرها وتاريخها، وفي طبيعة وجود الفرد وغايته.

من هذا المنطلق، فإن إدراج مادة الفلسفة في التعليم الثانوي، لم يكن نتيجة مصادفة أو احتمال، بل استنادًا من تجارب تربوية وتعليمية رائدة في المجال. فالتفكير الفلسفي هو ركيزة لا غنى عنها للتحرر والتنوير؛ إذ يُسهم في تحرير بتخليص الفرد من عقال العرف والجهل والتحريف والتزييف ونبذ العنف وازدراء الكراهية، وترسيخ قيم التسامح والتعايش والسلام.

ولهذا السبب، أولت الجهات الوصية أهمية كبيرة لهذه المادة ، من خلال تعزيز القيم التي يجب ترسيخها، والتي تمثل مبادئ الأمة الجزائرية التي دعا إليها رواد النهضة والإصلاح والوطنيون الأحرار، والتي تم نهلها من التجارب الديمقراطية والإصلاحية والتربوية الرائدة في العالم. وبهذا الخصوص، فإن البناء الفكري للمجتمع الجزائري، يجب أن يرتكز على قاعدة الحوار والتعايش بين الرأي والرأي الآخر، في ظل الاحترام ونبذ التطرف والإقصاء.

التفكير الفلسفي هو نافذة للحوار والتعايش، وحاضنة جيدة للأفكار الرصينة، وبيئة خصبة لتطوير الآراء والنظريات الاجتماعية والسياسية. وهو ما يهدف إليه المقرر

الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، من خلال إعداد جيل يملك ثقافة الحوار، ويسيطر على أدوات المعرفة، ولديه القدرة على النقد الهادف وتعزيز القيم وتجسيدها وحمايتها والمحافظة عليها.

غير أن إعداد المقرر الدراسي لمادة الفلسفة تعرض إلى الكثير من الانتقادات، وفي مقدمتها أنه لا يواكب من الناحية البيداغوجية قدرة المتعلم على مهارة التفكير ويغلب عليه الطابع النظري ، إذ أُثقل بالكثير من النظريات والمذاهب التي لا طاقة للمتعلم على استيعابها وتفكيكها. كما أنه لا يتم التفريق في هذا المقرر بين تعليم أو تدريس الفلسفة وبين المعرفة الفلسفية ذاتها، وبمعنى آخر فإن هذا المقرر طغى عليه الجانب المعرفي على الجانب التعليمي.

وقد جسد هذا الواقع الإشكالي حجر الزاوية في معالجتنا لهذا الموضوع، فقد تناولت هذه الدراسة موضوع استراتيجيات التدريس والتقويم في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي، مركزة على البناء المعرفي، أدواته، أسسه، أهدافه، وآفاقه. وقد طرحت تساؤلات فيما إذا كان هذا البناء مناسبا للتعلم، أم أنه يحتاج إلى إصلاح جذري وعميق، يعكس أهمية الفلسفة ذاتها، ويعمل على خلق بيئة مناسبة للتعلم.

وقد جاءت هذه الدراسة لنجيب من خلالها عن الأسئلة التي تم طرحها والتي تهدف إلى تحفيز توسيع دائرة الخيال الفلسفي وربطها بواقع المتعلم وبالمشكلات الراهنة كما تسعى إلى تسليط الضوء على الغاية التي يجب أن يسعى إليها الفعل الفلسفي في هذه المرحلة: هل يتعلق الأمر بإنتاج المعرفة فقط، أم أنه يهدف أيضًا إلى تدريب المتعلمين على طرائق التفكير، والبرهنة، والاستدلال.

إن هذه الدراسة محاولة لإعادة الدرس الفلسفي إلى طبيعته، بعد أن جنح عن المسار الذي حدده المنهاج العام لمادة الفلسفة، سواء الجانب الذي يتعلق بفلسفة البرنامج، أو الجانب الذي يرتبط بأهداف هذا المقرر بلغة الكفاءات، ومحتوياته بلغة الصيغ الاستفهامية. وإذا كان السبب في هذا الجنوح مجموعة من العوامل غير الموضوعية فإنه يجب معالجتها، من خلال حماية التعليم الفلسفي ضمن إطار قانوني وتنظيمي، ومراقبته بصفة دورية، والتذكير بشروط التعليم الفلسفي وقواعده كما هو محدد في المنهاج.

المراجع

1. ابن منظور، 1988. لسان العرب،الإصدار 569. عبد الله علي الكبير، المترجمون مصر: دار المعارف.
2. رائد عمر الحريري، 2007. التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
3. رجاء أبو علام، 1987. قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم.
4. عبد الرحمان ابن خلدون، 2014. المقدمة، الإصدار 7، الجيزة، مصر: دار نهضة، مصر.
5. محمد الدريج، 2003. مدخل للعلم والتدريس وتحليل العملية التعليمية، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
6. محمود يعقوبي، 1981. المدخل إلى المقالة الفلسفية للمترشحين لشهادة البكالوريا، الإصدار 2، الجزائر: مكتبة الشركة الجزائرية.
7. وزارة التربية الوطنية، 2007. الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.