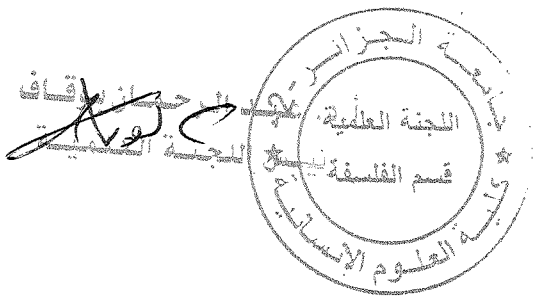
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر-2- ابو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية

محاضرات في مقياس تعليمية الفلسفة -2-

المستوى: ماستر 1

التخصص: * فلسفة تطبيقية

* منطق فلسفة العلوم



إعداد: د. فاطمة الزهراء أمغار.

السنة الجامعية 2020-2021

الوحدة: تعليمية الفلسفة

الرصيد:4

المعامل: 2

أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب،والتركيز على خصائص الموضوعية والحس النقدي.

المعارف المسبقة المطلوبة : المواضيع التي تهتم بتدريسطرائق التعليم بشكل عام، ومعارف علم النفس التربوي، وفلسفة التربية .

محاور المادة :

المحور الأول :تداولية تعليمية الفلسفة

المحور لثاني: تاريخية تعليمية الفلسفة

المحور الثالث: أخلاقيات الدرس الفلسفي

المحورالرابع: تعليمية الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التربية والبيداغوجيا

المحور الخامس: تعليمية الفلسفة وآليات ممارستها:

1- نظم التصورات

2-الإستشكال الفلسفي

3- الحجاج الفلسفي.

المحور السادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

1- الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية

2- تعليمية النص الفلسفي

- وظائف النص الفلسفي
- طرائق التعاطي مع النص الفلسفي

المحور السابع: تقييم كفايات تمثّل الروح الفلسفية عند المتعلم

المحور الثامن :النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة

جامعة الجزائر-2-
اللجنة العلمية
قسم الفلسفة
كلية العلوم الإنسانية

1- الدرس

2- المقال

3- النص.

4- الإنتاج الفلسفي

5- العرض

6- البحث

طريقة التقييم :امتحان

السنة الجامعية 2020-2021

الوحدة: تعليمية الفلسفة

الرصيد:4

المعامل: 2

أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة ومحاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب،والتركيز على خصائص الموضوعية والحس النقدي.

المعارف المسبقة المطلوبة : المواضيع التي تهتم بتدريسطرائق التعليم بشكل عام، ومعارف علم النفس التربوي، وفلسفة التربية .

محاور المادة :

المحور الأول :تداولية تعليمية الفلسفة

المحور لثاني: تاريخية تعليمية الفلسفة

المحور الثالث: أخلاقيات الدرس الفلسفي

المحورالرابع: تعليمية الفلسفة بين الفلسفة وعلوم التربية والبيداغوجيا

المحور الخامس: تعليمية الفلسفة وآليات ممارستها:

1- نظم التصورات

2-الإستشكال الفلسفي

3- الحجاج الفلسفي.

المحور السادس: الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

1- الإنشاء الفلسفي الأسس النظرية والإجرائية

2- تعليمية النص الفلسفي

- وظائف النص الفلسفي
- طرائق التعاطي مع النص الفلسفي

المحور السابع: تقييم كفايات تمثّل الروح الفلسفية عند المتعلم

المحور الثامن :النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة

1- الدرس

2- المقال

3- النص.

4- الإنتاج الفلسفي

5- العرض

6- البحث

طريقة التقييم :امتحان

جامعة الجزائر 2
UNIVERSITE D'ALGER 2

المحاضرة الأولى

تمهيدية

الخصائص النفسية العامة لطلاب الثانوية و حاجتهم للمواد الفلسفية

التربية في الأصل تنشئة إجتماعية، تهدف إلى تزويد الطالب بالخبرات التي تؤهله للمشاركة فيالمجتمع، فإذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب النمو، تحقق التوفيق بين حاجات الفرد و أهداف المجتمع.

التعليم الثانوي يقابل مرحلة نفسية هامةهي مرحلة ما بعد الطفولةأو مرحلة المراهقة.و تعني "المراهقة" التدرج نحو النضج لبدني و الجنسي و العقلي و الإنفعالي مما يجعلها تختلف عن كلمة بلوغ التي يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو و هي الناحية الجنسية، و المراهقة ذات طبيعة بيولوجية و إجتماعية على حد سواء، و تمتاز بنمو سريع على جميع المستويات، و يعتبر علم النفس، المراهقة غير مستقلة عن باقي مراحل النمو، وكل مرحلة تبنى على ما سبقها.

كما يعارض علماء النفس اعتبار الراهقة مرحلة تمرد بل ذلك يعود إلى جهل المشرفين و التربويين بنفسيته الأمر الذي يحول بينه و بين تطلعاته.إنها مرحلة معقدة نسبيا ن السهل تحديد بدايتها ويصعب تحديد نهايتها.

مظاهر النمو الجسمي

تزداد سرعة النمو الجسمي في مرحلة المراهقة بعد أن كانت بطيئة .فتتحدد الصورة النهائية تقريبا لشكل الجسم عند الشخص.و يلاحظ زيادة الوزن و الطول مع ظهور تغيرات جسمية جديدة تجعل منه ينتقل إلى عالم الرجولة

بالنسبة للولد أو عالم الأنوثة بالنسبة للبنت.تبدأ تتحدد من خلالها علاقته بالآخرين و تواجهه مشاكل متنوعةو هي تحتاج إلى معالجة.

مظاهر النموالعقلي

إن النمو في المراهقة لا يقتصر على التغيرات الجسمية والفيزيولوجية بلإن المراهقة تتميز بأنها فترة نضج في القدرات العقلية وفي النمو العقلي عموما،لكن ملاحظة النمو العقلي أصعب من ملاحظة النمو الجسمي.

في هذه المرحلة يبح الطالب أكثر عناية بالأمور المعنوية،وأقل اهتماما بالأمور الحسية،و تظهر لديهم القدرة المتزايدة

علىالتعميمو التعامل مع المجردات،و تطبيق قواعد المنطق والتفكير بلغة النظريات و الفروض باستخدام مفاهيم دقيقة من مكان و زمان وأعداد.ومن أهم ما يلاحظ الميل و الزيادة في حب الإستطلاع فيما يتصل بظواهر الطبيعة أو الحياة بصفة عامة، و الميل إلى ما هو عملي.كما يتميز بالتحرر الفكري في معالجة القضايا.

مظاهر النمو الإجتماعي

يقر كيرت لفين صاحب نظرية المجال،أن المراهقة تتمثل بصورة عامة في:

1-فكرة إنتقال تتمز بناحيتين:

ا- إتساع نطاق المواقف التي يواجهها المراهق، مكانيا و زمانيا واجتماعا،فهو ينتقل في أماكن جديدة و متعددة، وينظر خارج إطار الأسرة والمدرسة.

ب- غموض المواقف الجديدة،وعدم إنتظامها في أشكال مستقرة.

2-موقف مستقل،يكون من مظاهره الإجتماعية:

أ- التآلف والمظاهرة: الميل إلى الجنس الآخر وفي وثوقه و تأكيده لذاته، وفي خضوعه للأقران،وفي اتساع دائرة نشاطه الإجتماعي.

ب-النفور :نوع من التمرد على الراشدين، وسخريتهم من بعض النظم القائمة،وتعصبه لآرائه واقرانه،ومنافسة لزملائه في العابهم و تحصيلهم و نشاطهم.

فالسلوك الإجتماعي للمراهق لا يعدو يكون نتاجا لتفاعل مجموع القوى العضوية و الوجدانية و العقلية من مؤثرات البيئة الإجتماعة و الثقافية الي يعيش فيها المراهق.

مظاهر النمو الإنفعالي

في فترة المراهقة،كون النشاط الإنفعالي كبيرا،يختلف عما كان عليه في مرحلتي النمو السابقتين،وعما سيكون عليه فيما بعدالمراهقة،ويؤثر هذا النشاط الإنفعالي في جميع أنواع أنماط سلوكه، ومظاهر النشاط الإنفعالي ليست واحدة طول الوقت،بل إن بعضها يظهر مدة من الزمن ثم تقل حدته أو تختفي،في حين أن بعضها الآخر يتمر وجوده وتتأثربعوامل كثيرة.كما يختلف المراهقون بعضهم عن بعض في إنفعالاتهم.

أهداف المواد الفلسفية ووظائفها:

إن السؤال الطروح هو ما هو الدور الذي تلعبه و تساهم به المواد الفلسفية لتحقيق هذه الأهداف؟

للإجابة علينا بالتذكير بمفهوم المواد الفلسفية أولا، ثم ظبط أهدافها و ما يمكن أن تقدمه للطالب في هذه المرحلة العمرية.

كانت الفلسفةطوال عصرورها القديمة الوسيطية وحتى الحديثة، تعتبر أم العلوم(رياضية،طبيعيةو إنسانية) فكانت العلم الكلي الشامل الذي يضم كافة المعارف في وحدة مترابطة،باعتبار الفلسفة هي إدراك للوجود

من خلال منهجها التأملي العقلي المجرد.

لمن بعد إكتشاف المنهج التجريبي حديثا، بدأت العلوم الطبيعية تنسلخ من خقل الفلسفة تدريجياتاركة المنهج التأملي مقبلة على المنهج التجريبي الجديد.كما استقلت الرياضيات من قبل.ثم العلوم إنسانية عن مجال التأملي الفلسفي.

هكذا مع نهاية القرن التاسع عش و بداية القرن العشرين،نجد مفهوم الفلسفة قد تغيرتماما،و لم تصبح هي العلم الأساس.فلم يبق للفلسفة إلا ثلاث مباحث رئيسية يصلح فيها المنهج التأملي في دراستها، وهي:مبحث الوجود ومبحث المعرفة ثم محث القيم، الذي يشمل بدوره على ثلاث علوم أساسية مهي،علم المنطق و يبحث في قيمة الحق وعلم الأخرق و يبحث في قيمة الخير،ثم علم الجمال ويحث في قيمة الجمال.تلك هي المباحث الأساسية التي تدخل حاليا في نطاق الفلسفة حسب مفهومها الحديث و منهجها التأملي.

أنواع المواد الفلسفية في التعليم الثانوي:

عندما بدأت النظم التعليمية الحديثة في إدخال المواد الفلسفية ضمن مناهجها، إكتفت بتدريس المباحث الرئيسية السابقة التي بقيت للفلسفة،تماشيا مع التطور التاريخي في هذا المجال.

أ-مادة الفلسفة:

تضم مبحث الوجود و المعرفة، إلى جانب علم الأخلاق قد يوجد في منهجها أو مستقل عنها بمنهج خاص و مادة خاصة.كما أن محث المعرفة قد يستقل أيضا عنها بمنهج خاص ضمن مناهج التعليم الثانوي، ويطلق عليه اسم "نظرية المعرفة".

وقد يكون المنهج الخاص بمادة الفلسفة موضوعا في هيئة" مشكلات فلسفية" و يأخذ هذا الإسم نفسسه،أو يطلق عليه "إسم تاريخ الفلسفة".

ب-مادة علم المنطق:

وهي التي تبحث في قيمة الحق،وغالبا ماتوجد بمنهجها المستقل، حيث تحتوي على قسمين أساسيين هما المنطق الأرسطي القديم،والمنطق الحديث أو مناهج البحث في العلوم.و في بعض الأحيان هذا القسم الثاني ينفرد في مادة منفصلة ذات منهج خاص والذي يطلق غليه أسماء متعددة منها"المنطق الحديث" أو "مناهج البحث العلمي" أ و"منطق العلوم".بالإضافة إلى وجود فرع آخر لمادة المنطق هو المنطق الرياضي أو المنطق الرمزي و يدخل في كل فروع المجودة بأحجام ساعية مختلفة يكون أكثر في الأقسام العلمية و الرياضية و التقنية.

ج-مادة علم النفس:

وهي التى تختص بدراسة السلوك البشري و الشخصية الإنسانية،وتوجد هذه المادة الرئيسية في منهج مستقل

ضمن مجموعة المواد الفلسفية،ذلك غالبية البرامج الفلسفية التعليمية،وهنالك فروع كثيرة و متنوعة لهذه المادة بعضها نظري مثل علم النفس العام وعلم النفس الطفولة وعلم النفس الإجتماعي وعضها تطبيقي مثل علم النفس الصناعي علم النفس التربوي،بالإضافة إلى العلم النفس التحليلي و غيرها كثير.لكن في البرامج التعليمية لا يوجد منهج مستقل ينفرد بمادته في المرحلة التعليمية لكن توجد موحدة ويطلق عليها إسم علم النفس العام أو علم النفس فقط.

هـ- الفلسفة و المواد الإجتماعية:

الملاحظ أن مجموع المواد الفلسفية و المواد الإجتماعية تدخلان في إطار العلوم الإنسانية.وهي العلوم التي تدرس شتى العلاقات الإنسانية والظواهر البشرية لكن من زوايا مختلفة وذلك في مواجهة مجموعة العلوم الطبيعية و

العلوم الرياضية.ونظرا لتعقد العلاقات البشرية وكثرتها تخصص بعضها بدراسة مجموعة من السلوكات ولأنها تأخذ شكلا تربويا سميت بالمواد الإنسانية و تحتفظ بالتسمية في التعليم الجامعي،لأنها تأخذ طابعا علميا خالصا. وتأخذ المجموعة الثانية إسم العلوم الإجتماعية وتبحث أساسا في العلاقات والظواهر البشريةمنها(التاريخ و الجغرافيا و الجيولوجيا إلخ).

أهداف ووظائف المواد الفلسفيةتؤدي هذه المجموعة من المواد الفلسفية دورا تربويا هاما في هذه المرحلة من النمو في إعداد و تزويد الطالب الثانوي بكافة ما يلزممه ويساعده على العيش في مجتمعه و التعامل مع أفراده و الإندماج في إطاره، و أيضا تحقق النمو المتكامل للطالب بما يتفق مع أهداف المواد الدراسية الأخرى.لاشك أن المخطط للمواد الفلسفية يضع في إهتماماته الأساسية تحديد الأهداف التي تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة.أ, تنقسم إلأى ما هو فردي و ما هواجتماعي لكن نتوقف أكثر على ما تقدمه من خلال مباحثها و المواد التي تقدمها سواء كانت على المستوى الفردي أو الإجتماعي بحكم التأثير المتبادل بين الفردي و الإجتماعي وبين الخاص و العام.

أهداف الفلسفة و الأخلاق

إشباع حب المعرفة المتزايد.

تنمية الروح الفلسفية و حرية التفكير،مع تأكيد التسامح العقلي و عدم التعصب

خلق القدرة على الجدل العقلي و المناقشة المدعمة بالأدلة اليقينية

البحث عن العلل الحقيقية البعيدة التي تفسر الحقيقة الكلية.

التعود على إستخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق و فحصها.

تأكيد إرتباط الفكر بظروف و المجتمع والعصر، و الرجوع إلى التراث الإنساني بشتى مذاهبه وتياراته مه حسن الإنتقاءللثمرات

إبراز دور الفلسفة الخاص و الفكر عامة في تطوير المجتمعات و المساهمة في تقدمه.

تلأكيد على أهية القيم الروحية و الأخلاقية كالخير و الحق و التعاون.

أهداف المنطق:

التعود على إتباع أساليب التفكير المنطقي السليم.

الإحتكام إلى قوانين الفكرية الأساسية و قوانين الإستدلال المنطقية.

إتباع الدقة والتنظيم

تنمية قدرات الطلبة على الجوانب الفكرية و المهارات العقلية العليا من(تحليل وتركيب وربط ونقد وبناء وإصدار أحكام

تنمية قدرات الطلبة على المقارنة بين التراكيب المنطقية

تمكين الطلبة من محاكاة الأساليب المنطقية الرفيعة في ما يرومون من إيصال للأفكار.

أهداف علم النفس:

تحقيق التكامل بين الجوانب الشخصية(جسميةوجدانية وعقلية وإجتماعية)

تعديل السلوك بما يتوافق مع متطلبات المجتمع و مصلحة الفرد من جهة أخرى.

خلق مهارات و قدرات جديدة مع تكوين إتجاهات إجتماعية تقدمية عند الفرد تفيد في تطور المجتمع

فهم العمليات النفسية المختلفة التي تتحكم في السلوك البشري عامة وتحدده.

الإعتدال في الإنفعالاتو العواطف

معرفة أسباب الإنحرافات

التدريب على إستخدام قوانين علم النفس في فهم أو مواجهةالمشاكل بما ينفع الفرد و المجتمع..

محاضرة 02

تداولية تعليمية الفلسفة

التداولية بين المصطلح وفلسفة المفهوم .

يقول بعضهم ان مؤسسهاشارل سندرس بيرس وبعضهم الأخر يرجعها إلى شارل موريس. لكن التداولية جاءت في سياق فلسفي يدعى بالفلسفة التحليلية ،والتيظهرت في الثلث الأول من القرن العشرين ،وظهورها كان كردت فعل على الفلسفة القديمة. وقد انقسمت الفلسفة التحليلية إلى ثلاث اتجاهات هي:

الظاهراتية اللغوية/الوضعانية المنطقية /فلسفة اللغة العادية.حاجة إلى إسترجاع معارف عن فلسفة اللغة

لغة: إن مفهوم التداول بأنه التعاقب على أمر ما، مرة بمرة أي الأخذ والعطاء فيه بسيرورة متواترة و ثابتة ، كما يعني أيضاً الشيوع و الذيوع في وسط معين إلى درجة الشهرة وعدم الإنكار من طرف الجميع و الفعل دَوَلَ ، دَولة يعني في لسان العرب الانتقال من حال إلى حال .

وكذلك الدّوْلـةُ : انقلاب الزمان و العُقبَـةُ في المال ، وانقلاب الدهر منحال إلى حال ، و دَولة = الكَرَّة أي المرة .

و الجمع: دولٌ وقد أدَالـهُ و تداولـه أخذه بالـدُّوْلِ و دواليك أي مُدَاولةً على الأمر مرة بمرة، و انْدال ما في بطنه أي خرج، و دالـةٌ = الغلبة، و دالت الأيام أي دارت.

والتداول يحمل معنى المواراة و الإخفاء حيث لا تعلم نية المتكلم و لهذا كان من معاني التداول = الخسة لاشتراكهما في إضمار النية.

وإذا أردنـا فهم العلاقة بين المعاني المعجمية المذكورة آنفاً و الاصطلاح الأدبي لعلـم التداولية. نجد أن التداولية سميت بهذا الاسم لأنها تبحث في المعنى المستتر وراء نيـــة القائل و هذا ينطبق و مفهـــوم الخســـة و المواراة ، كذلك التداول هو الفعل و التداولية تبحث في فعل القول، وأيضا نجد معنى الغلبة في التداولية من خلال بحثها في الحِجَاجِ والذي يتوافق و مفهوم الغلبة إذن يمكننا القول بأن مصطلح التداولية يستوعبكلالمفاهيم التي يبحث عنها هذا العلم في اللغة .

وجاء في الآية السابعة من سورة الحشر في القرآن الكريم قوله تعالى :

{مَـا أَفَـاء اللَّهُ عَلَى رَسُـولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَى فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُـولِ وَلِـذِي الْقُـرْبَى وَالْيَتَـامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِـيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَـــةً بَيْـنَ الْأَغْنِيَـــاء مِنكُمْ وَمَـــا آتَاكُمُ الرَّسُـــولُ فَخُـــذُوهُ وَمَـــا نَـــهَـاكُمْ عَنْـهُ فَانتَهُـوا وَاتَّقُـوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَـدِيدُ الْعِقَـابِ } .

وقال أيضا في الآية 140 من سورة آل عمران :

{إِن يَمْسَسْكُمْ قَـرْحٌ فَقَـدْ مَـسَّ الْقَـوْمَ قَـرْحٌ مِّثْلُـهُ وَتِلْكَ الأيَّـامُ نُـدَاوِلُـهَا بَـيْنَ النَّـاسِ وَلِيَعْلَـمَ اللهُ الَّذِيـنَ آمَنُـواْ وَيَتَّخِـذَ مِنكُمْ شُهَـدَاء وَاللهُ لاَ يُحِـبُّ الظَّـالِمِـينَ }

و الدُّولـولُ الداهية و الجمع الدّآليلُ و الدّؤلاث ، وهذا المعنى أيضاً يفسر ما يعرف بحكمة المثل أو القبول الجمعي للمثل لما فيه من دهاء و وذكاء و فطنة .

في مفهوم التداولية:

لقـد توافـق بروز التداوليـة كعلم مع نشـأة العلوم المعرفية فحينما اتخذ علم النفس في بداية القرن العشرين و في أمريكا تحديدا، وجهته السلوكية المتأثرة بفلسفة العقل و الذكاء الاصطناعي، و التي مفادها أن تعلم اللغة يخضـع لثنائية (التأثير و الاسـتجابة) المسـتقاة من تجارب علماء النفس على الحيوانات بتعليمها بعض الأمور البسيطة و تعديل سلوكياتها المعرفية حين الاستجابة بتعزيز أو تكييف . وردا على السلوكيين ظهرت التداولية ـ مع بقية العلوم المعرفية ـ كعلم يبحث في« كيفية اشتغال العقل/الدماغ و بيان كيف أن العقل ــ البشري خصوصا ــ يكتسب معارف ويطورها ويستعملها اعتمادا ، من جملة ما يعتمد ، على الحالة الذهنية . ».

التداولية مبحثاً من مباحث الدراسات اللسانية التي تطورت إبان سبعينات القرن الماضي. « وهي تدرس كيفية فهم الناس للخطاب وإنتاجهم لفعل تواصـلي أو فعل كلامي في إطار موقف كلامي ملموس ومحدد . و قد ارتبطت التداولية باستعارة تهكمية هي أنها (صندوق القمامة) للسانيات حيث يرمى فيها كل مالا يمكن دراسته ضمن مبادئ اللسانيات آنذاك وهو الفونولوجيا (الصوتيات) وعلم الدلالة والنحو (التركيب)، ومن بين النقاط أن التداولية وبخلاف النحو الذي يسـتند إلى قواعد محددة، مبهمة المبادئ حيث أن هذه المبادئ غير قادرة على إقناع الناس بحدود السـياق.الذي يؤخذ بنظر الاعتبار لتحديد المعاني الممكنة لملفوظ ما»

ويعرفها ديكرو***Ducrot*** بأنها « تأثير المقام على المعنى فالتداولية تدرس كُلّ ما في معنى الملفوظ المربوط بالمقـــام الذي قيل فيه، و لا بالتركيب اللساني الذي أستعمل فيهفديكـــرو هنا يجرد اللغة من خصـــوصـــية حمل ألفاظها للمعاني ويفرغ كل ذلك في نظرية المقام التي تعتني بدلالة الملفوظات في المقامات التي قيلت فيها، فالمقام هو الذي يُلبسُ الألفاظ حُلتها المعنوية الخاصـة به، وهذا ينطبق إلى حد بعيد على الأمثال عموماً، إذ أنها تحمل معاني مسـبقة مرتبطة بقصـتها السـابقة لكنها تحمل في كل مرة تقال فيها معنى جديد هو وليد المقام الذي قيلت فيه، و من ثمة فالتداولية جديرة برصـــد هذه التغيرات في المعاني التي تطرأ على الأمثال في كل مناسبة تقال فيها .

و التداوليـــة كمـــا عرفهـــا دومينيك مانقونـــو***Dominique Maingueneau*** في قوله:(التداوليةَ***Pragmatique***: هي اصـطلاح مدعاة دائما للالتباس ، فهو مسـتعمل في الوقت نفس للإحالة على مجال لسـاني ورؤية خاصـة للغة و يحيل لفظ التداولية على مكون من مكونات اللغة ، إلى جانب المكون الدلالي و المكون التركيبي ، وهذا المكون التداولي انبثق عن التقسـيم الثلاثي المدشـن من قبل الفيلسوف الأمريكي ش.موريس في 1938م الذي ميز مجالات ثلاثة في الإحاطة بأي لغة ، سواء أكـان صوريا أو طبيعيا « علم التراكيب ،علـم الدلالـة »و التداوليـة التي تهتـم بالعلاقات القائمة بين الأدلة و مسـتعمليها و اسـتعمالها و آثارها من حيث معناها الضـيق ، تطلق التداولية إذن على التخصـص أوالتخصـصـات التي تعنى بالمكون التداولي، و عندما نتحدث عن المكون التداولي فإننا نقصـد بذلك المكون الذي يعالج وصف معنى الملفوظات في سياقها ... و التداولية توصيف لتصور اللغة بشكل أعم للتبليغ/الاتصال ، و الذي يعارض التصور البنـوي، في هذا الباب، تسري التداولية في العلوم الإنسانية كافة ، إن التداولية ليست بنظرية خاصة بقدر ما هي تشابك للعديد من التيارات التي تشارك في عدد من أمهات الأفكار، وبخاصة سيميائية بيرس و نظرية أفعال الكلام لأوستين».

إن التداولية في مفهومها الاصطلاحي « منهج في تحليل الخطاب أكثر منها اتجاه نقدي محدّد. فهي تضم تقريباً كل الاتجاهات الأخرى كالنقد النفسي و الاجتماعي وغير أن التداولية تستفيد من هذه العناصر وربطها بظروف إنتاج الخطاب » أي أنها لتأويل خطاب مدونة ما لا ترتكز على أية مسلمة من المسلمات التي تقوم عليها المناهج السابقة بل توظفها في حدود ما يقتضيه المقام.

فالتداولية من حيث أنها منهج حداثي لتحليل الخطاب الأدبي ترتكز على عدة آليات أهمها التلفظ المرتبط بالمقام، « و المنهج التداولي من هذا المنظور، يهدف إلى إنتاج المعنى في منظومة العلامات... و التداولية كمنهج ترتكز على عملية التلفظ بالإضافة إلى السياق المرجعي أو السياق المرتبط بالمقام، والخطاب أولاً و قبل كل شيء نشاط تلفظي» يمكن تحليله انطلاقاً من دراسة نشاط تلفظي داخل المقام و هذا . يبدو صعباً في اعتقادنا . لأن النشاط التلفظي متعدد النبرات بالنسبة للكلمة الواحدة فما بالك بالخطاب ككل، كما أن اللغة المكتوبة عاجزة عن نقل كل المؤثرات الصوتية التي ترافق التلفظ، حتى و إن استعملت عناصر أخرى مثل النقطة. والفاصلة، والفاصلة المنقوطة ؛ و النقطتان : و النقاط المتتابعة ...وعلامات التعجب! والسؤال ؟ وغيرها من العناصر الرمزية غير الصوتية التي تظل عاجزة عن نقل محتوى التلفظ في مقامه.

فالتداولية إذن هي دراسة اللغة في المقام الذي قيلت فيه و ضمن السياق العام للخطاب للتمكن من المعنى الناشئ من ذاك التواصل و ليس من البنية التركيبية للغة وهنا تأنس التداولية بعلم الاجتماع و المنطق للظفر بالمكون التداولي المنشود.

و حسب ما ذهب إليه هانسون فإن نظام البرنامج التطوري المتنامي للتداولية يتركز على ثلاثة درجات للتداولية وهي كالتالي :

1)تداولية الدرجة الأولى: وهي الرموز الإشارة، للتعابير المبهمة ضمن ظروف استعمالها.

2)تداولية الدرجة الثانية : فهي دراســة طريقة تعبير القضــايا ، في ارتباطها بالجملة المتلفظ بها، إذ يجب القضـية المعبر عنها أن تتميز عن الدلالة الحرفية للجملة، ويذكر ستالناكر ، أن السـياق يتسـع حينما يخالطه حدس المخاطبون

تداولية الدرجة الثالثة : فهي نظرية أفعال الكلام، و يتعلق الأمر فأفعال اللغة مسجلة لسانياً، إلا أن هذا لا يكفي لرفع الابهامات ، و الإشارة إلى ما أنجز فعلاً عبر هذا الموقف التواصلي.من هنا يجعل وجود أفعال اللغة الضمنية المشكل أكثر تعقيداً.

فللتداولية إذن مهمتان :

* تعريف أفعال اللغة المهمة : أي تحليل الأفعال الانفعالية .
* بوضع خطوط السياق الملفوظ : الذي يساعد على تحديد نوعية القضية التي تعبر عنها جملة ما.

التلفظ أهم مرتكزات التحليل التداولي :

التلفظ باعتباره عملية تحقق التبادل الألسـني بين المتخاطبين، يخضـع إلى ظروف خاصـة، تعتمد على حالة المتلفظ النفسـية و تأثره بالمقام الذي هو فيه، « و العلاقة بين التلفظ و إنتاج الملفوظ وظروف التبليغ ...فكيفما كانت النظرية المتبناة لإبراز إنتاج الملفوظ، تظل الإشارة الخاصـة بامتلاك اللفظ لملفوظه متمثلة في المؤشرات أو أدوات التواصل (الأنا ، الأنت ، الآن ، الهُنا ، غدا ، أسماء الإشارة ، وقسم من نظام الأزمنة، ...الخ) فالعلاقات بين التلفظ و تعبير اللافظ أربعة هي :

1. المسافة : يتبنى المتكلم الملفوظ ـ و من خلاله لا يبلغ الخبر إلى المخاطب و حسب، بل أنه يبلغ له رسالة يفهم منها أن المادة الملفوظة من صنعه نظرياً، الآن ـ إذا كان أنا الملفوظ يمتزج مع أنا التلفظ. إشارة إلى المسافة الدنيا، الهو إشارة إلى المسافة القصوى، لا بد أن نشير هنا إلى الأمية البالغة التي كتسيها الأداء الصوتي .

2. الكيفية : يخضـــع إســـهام الفاعل المتكلم في خطابه و عملية التلفظ لاعتبارات متعددة (إجراءات التأكد ، الأداء الصوتي ...الخ).

3. الشفافية /الغموض : يكون الملفوظ شفافاً إذا اختفى فاعل التلفظ ـ كما هو الشأن في الحكمة و المثل ـ إلى درجة يتبنى فيها المتلقي الملفوظ، و يجب على القارئ أن يتحول إلى فاعل تلفظ لتبني الملفوظ و حل الإبهام .

4. التوتر : النص هو عن رغبة في التبليـــغ مع الآخر و العالم وتقـــوم دراسة التوتـــر على الإشارات العلائقية الموجودة داخل الملفوظ و هي الأفعال، الضمائر و الأدوات . »

يعد التلفظ من أهم مرتكزاتالتحليل التداولي لذا فقد أولاه العلماء عناية كبيرة لكننا سوف لن نقف عنده كثيراً لأن دراسة التلفظ لابد أن تكون في إطار سياق معين و نحن ندرس في الأمثال الشعبية معزولة عن

السياق على الرغم من أن هناك « عوامل كثيرة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في عملية التلفظ مثل الحالة النفسية و النبـــرة و المحيط المادي و الاجتماعي، وغير ذلك ». و من الواضح أن الملفوظ هو نتيجة البناء اللغوي وليســت المادة اللغوية إلا مكوناً من مكوناته، مع الأخذ بعين الاعتبار التلفّظ و الســياق

التاريخي و الاجتماعي و الثقافي الذي يتلفظ فيه، ذلك لأن السياق يلعب دوراً قميناً في عملية التلفّظ و هو الذي يكسبها المعنى السياقي .

إن مسألة التلفظ تندرج عموماً ضمن نظرية التواصل، وعليه فإن كثيراً من علماء اللسان المهتمين بلسانيات التلفظ اعتمدوا نموذج جاكبسون المبيين للعلاقة بين المتكلم، و المتلقي و عملية التواصل بينهما:

نظرية وظائف اللغة نموذج جاكوبسن:

تعتبر نظرية وظائف اللغة الست من أهم ما جاء به جاكبسون، وقد اهتدى إلى هذه النظرية بتتبُّعه لأبحاث الرياضيين ومهندسي التواصل، لا سيما العمل الذي قام به "شانون وويفر" الذي يعتبر المصدر العلمي لكل الباحثين والمهتمين بالتواصل، ولا ننسى أيضًا أنه استفاد كثيرًا من نظرية التواصل عند سوسيرويوهلر.

وبناءً على هذا حدد جاكبسون العوامل أو الأطراف التي تؤثر في سيرورة الحدث اللغوي، أو بعبارة أخرى، التواصل بواسطة اللغة، وهي:

- المرسل.
- المرسل إليه.
- الرسالة.
- السنن (الشفرة).
- اتصال (قناة الاتصال).
- السياق.

ويرى جاكبسون أن اللغة باعتبارها وسيلةَ التواصل الإنساني لا تتحقق إلا بتوافر هذه العوامل الست، وبناءً على ما سبق صاغ جاكبسون خطاطته اللسانية المشهورة على الشكل الآتي:

سياق

مرسل..... رسالة..... مرسل إليه

اتصال

سنن

1 – المرسل (أو المتكلم) **Destinateur**: يعتبر من العوامل الأساسية في العملية التواصلية، فهو الذي ينتج الرسالة ويقوم ببعثها للمرسل إليه، ومصطلح "مرسل" لا يطلق على الأشخاص وحدهم، بل يطلق على الأجهزة أيضًا، فمثلًا المذياع يعدُّ مرسلًا؛ لأنه يرسل إشارات ذات قوة وشكل معينين".

2 – المرسل إليه **Destinataire**: هو الطرف الذي يستقبل رسالة المرسل، وهو أساس في العملية التواصلية، والمرسل إليه يقوم بمهمة أخرى تتمثل في فهم الرسالة وفكِّها وتأويلها.

3 – الرسالة **Message**: هي مضمون ما قاله ونقله المرسل من معلومات إلى المرسل إليه.

4 – قناة الاتصال **Canal**: ورد في قاموس اللسانيات أن "الرسالة تتطلب" اتصال أي قناة فيزيائية وتواصل فيزيولوجي بين المرسل والمرسل إليه، يسمح لهما بإقامة اتصال والحفاظ عليه".

5 – السنن **Code**: هي مجموعة العلامات المركبة والمرتبة في قواعد يستعين بها المرسل في تأليف رسالة، ويتعرف المرسل إليه على هذه المجموعة من العلامات إذا كان له المعجم اللساني نفسه الموجود لدى منشئ الرسالة (المتكلم)، وبعبارة أخرى السنن "نظام ترميز "**Unicode**" مشترك كليًّا أو جزئيًّا بين المرسل والمتلقي".

6 – السياق **Context**: لكلِّ رسالة مرجع تُحيل إليه، وسياق معين مضبوط قِيلت فيه ولا نفهم مكوناتها الجزئية، أو نفكك رموزها السننية إلا بالإحالة إلى الملابسات التي أنجزت فيها هذه الرسالة؛ يقول جاكبسون: "ولكي تكون الرسالة فاعلة، فإنها تقتضي بادئ ذي بدء سياقًا تحيل إليه – (وهو ما يدعى أيضًا "المرجع"...) – ويكون قابلًا لأن يدركه المرسل إليه، وهو إما أن يكون لفظيًّا وإما قابلًا لأن يكون كذلك".

بناءً على هذه العوامل الستة الموضحة في الخطاطة السابقة، والمستمدة من نظرية الاتصال التقليدية، فقد عمَد جاكبسون إلى تحديد وظيفة لسانية مناسبة لكلِّ عاملٍ من العوامل الستة السالفة.

والهدف الذي كان من وراء سرد تلك العوامل الستة وتحليلها، هو التوصل إلى الوظائف التي تنتجها من وجهة نظر لسانية، وهي ست وظائف:

1 – الوظيفة التعبيريَّة **Expressive** أو الانفعالية: إذا كان تركيز الرسالة منصبًّا على المرسل، فالوظيفة التي تنتج هي التعبيريَّة، وتتمثل هذه الوظيفة في الرسالة ذات الحمولة الانفعالية والعاطفية للمتكلم؛ من حيث إنه يبدي انطباعه وانفعاله تجاه شيء ما، وقد مثل جاكبسون لهذه الوظيفة بالتجربة التي قام بها ممثل روسي، فقد استخرج 40 رسالة مختلفة من عبارة "هذا المساء" التي نتج عنها 40 موقفًا انفعاليًّا، ويَكثُر في هذه الوظيفة استعمال الضمائر الشخصية مثل "أنا" "**je**".

2 – الوظيفة الشعريَّة **poetique**: هي "العلاقة بين الرسالة وذاتها"، والمقصود هنا هو الرسالة باعتبارها حاملةً للمعنى، ففي نظره كلُّ رسالة لفظية تحتوي على هذه الوظيفة ولا تكاد تغيب عن أية رسالة، لكنها تكون بدرجات متفاوتة، وهي تهيمن على فن الشعر، يقول: "لكنها ليست هي الوظيفة الوحيدة في مجال فنِّ القول، وإنما هي الوظيفة الغالبة"، يقول: "تتكلم فتاة دائمًا عن راهب رهيب...

3 – الوظيفة الانتباهيَّة**Attention**: تتمحور حول ما يصطلح عليه بقناة الاتصال، وتهدف هذه الوظيفة إلى تأكيد الاتصال وتثبيته أو إيقافه، مستعملة لهذا الغرض تعابير وأساليب متداولة في الحياة اليومية، ومشتركة بين أفراد المجتمع[16]، وقد أورد جاكبسون أمثلة لهذه التعابير مثل: "ألو أتسمعني؟" وهذه توظف لإثارة انتباه المخاطب أو التأكد من انتباهه، وكذلك من العبارات: "قل أتسمعني، استمع إليَّ"، فكلُّ هذه التعابير نستعملها في حياتنا اليومية، وهي تدخل ضمن الوظيفة الانتباهيَّة.

4 – الوظيفة الإفهاميَّة**Conative** ترتبط بالمرسل إليه (المتلقِّي)، ويَكثُر في هذه الوظيفة ضمير (أنت)، وتعتبر القصائد والكتابات التي تعالج موضوعات – كالثورة والانتفاضة – خيرَ نموذجٍ لهذه الوظيفة؛ لأن هذا النوع من الأدب يخاطب الآخر، ويحاول التأثير فيه، وإقناعه وإثارته، ومن مميزات هذه الوظيفة أنه يكثُر فيها أساليب الأمر والنداء؛ لأن كلَّ اتصال غايته الحصول على فعل من هذا المتلقِّي وتتمثل هذه الوظيفة في الإعلام؛ لأن غرض الإعلام وهدفه الأساس هو تأثيره في الآخر.

5 – الوظيفة المرجعية **référence**: هي قاعدة لكلِّ اتصال؛ لأنها تحدد العلائق القائمة بين الرسالة وبين موضوع ترجع إليه"، إذًا فهذه الوظيفة ترتبط بـ "المرجع (السياق)" وقد سماها جاكبسون بالمرجعية الوظيفية والمعرفية، وقد أطلق عليها المسدي الإيحائية، وغاية هذه الوظيفة تكمن في صياغة معلومة

صحيحة عن المرجع، وتكون موضوعيَّة، ويمكن ملاحظتها والتأكد من صحتها، ويكثر في هذه الوظيفة ضمير الـ(هو) والـ(هي).

6 – وظيفة ما وراء اللغة **metalinguistique**، وتسمَّى أيضًا اللغة الواصفة، وهي ترتبط بالسنن، وبهذا فهي تختلف عن باقي الوظائف الأخرى، فهي تملك كفاية تفسيرية قادرة على وصف اللغة نفسها؛ أي إنها لغة مفسرة وواصفة للغة ذاتها"، إذًا فهي وظيفة ميتا لسانية؛ أي: وظيفة شرح، ومن التعابير التي تدل على هذه الوظيفة: إنني لا أفهمك، ما الذي تريد؟...ما تقول؟....أتفهم ما أريد قوله".

وكلُّ هذا الذي قيل عن الوظائف سنجملها في الشكل الآتي:

مرجعية

انفعالية شعرية إفهامية

انتباهية

ميتا لسانية

التداولية وأبعادها التعليمية

على ضوء ما ذكر سابقا نفهم ان التداولية هي نسق معرفي عام يرصد مسالك الاستدلال اللغوي وطرق معالجةالملفوظات .وهي علم استعمال اللغة

ومعني نسق أيأن لها جهاز مفاهيمي عام ومتكامل والتداولية هي نظريات تفرز مفاهيم وهي تركز علىجانب الاستدلال وهو مصطلح يعبر عن أدوات تحليلية في الإجراء ،والاستدلال فيالتداولية هو الحجاج والحجاج هو الذي يدرس قيمة الحجة وأنواعها.

أما من يقول أن التداولية هي الحجاج فهذا خطأ.

موضوع التداولية: هو دراسةالاستعمالات اللغوية في المقامات التواصلية المختلفة خاصة في مقامنا هذا الأستاذ و الطالب المتعلم المتلقي المتفاعل وتحليل للخطاب من وجهة نظرمختلفة.

الجهاز المفاهيمي للتداولية:

_1الفعل الكلامي

_2الحجاج

_3متضمنات القول

_4الكفاءة اللغوية والتواصلية

مفاهيم التداولية:

/1الفعل الكلامي: هو الأفعالوالتصرفات التي ينشأها المتكلم أثناء كلامه ،وهو مثل تغيير وجهة نظر

المستمع وهوبهذا يمارس أعمالا بالكلام وتسمي هذه الأعمال أفعال كلامية ،وتسمي أيضا بالأفعالالانجازية لأنه ينجز الأشياء بالكلمات.

2/الفعل المتضمن في القول (+حجاج):وهوالقوة الانجازية المودعة في فعل القول مثل ما هو موجود في ألفاظ العقود والمعاهدات،أو يمكن أن نقول عنها فعل وعمل تم بالألفاظ ومنه نقول أن جميع الأفعال هي ممارساتوليست أعمال لغوية.

3/الفعل الناتج عنالقول: هو النتيجة المترتبة والمتوقعة عنالفعل الانجازي أو هو الفعل الذي يؤثر، يدعي هذا الفعل بالفعل التأثيري .

المحاضرة الثالثة

مناهج البحث الفلسفي

إن الحقائق التاريخية تؤكد أهمية المنهج في تحقيق النهضة العلمية والتنموية ومن هنا فدراسة المنهج أصبح خاصية العلم الحديث والحضارة الحديثة ؛ولكن هل المناهج هي في كل العلوم ولكل الناس؟ بالطبع لا فما دام المنهج هو السبيل إلى معرفة الحقيقة، وما دامت الحقائق مختلفة والذين يسعون لكشفها مختلفون فإن المناهج تختلف من باحث لآخر.ومن علم إلى أخر إذ (يرى الآخرون أن هناك مناهج متعددة ومختلفة باختلاف الموضوعات التي تطبق فيها ، وباختلاف الغايات التي تهدف إليها ، فالمناهج التي تصلح للتطبيق في الرياضيات التي موضوعها مثالي لا تصلح للتطبيق في الطبيعة التي موضوعها مادي ومحسوس .أو العلوم الأخلاقية التي موضوعها روحي معنوي ،أو العلوم الإنسانية التي موضوعها يتعلق بكائن حي ، تتحكم في تصرفاته إرادة وغرائز ورغبات وميول وأهواء .....ومع ذلك هناك منهج عام يتصف بأنه كلي وعقلي صرف من الممكن أن تطبق قواعده في جميع العلوم بدرجات متفاوتة ، ولكن بشكل عام لا يجعلنا نعرف مميزات العلم الذي ندرسه .ولاسيما أن العلوم تعرف الآن بمناهجها الجزئية التي تلائم هدفها وتبرز سماتها الخاصة.إذ إنها آتية من داخل البحث، فكل بحث يوصي بمناهج تخصه بالرغم من انه يشترك مع سائر البحوث في المناهج العامة، وهي التي تذكر في علم المناهج. يقول كلود برنارد: (ولا بد للمجرب أن تختلف عمليات البرهان لديه إلى غير نهاية، وفقا للعلوم المختلفة. أن روح صاحب التاريخ الطبيعي ليست هي بعينها روح صاحب علم وظائف الأعضاء، وروح الكيميائي ليست روح الفيزيائي، والتعاليم النافعة هي وحدها الصادرة عن التفاصيل الخاصة بالممارسة التجريبية في علم معين بالذات).

كذلك روح الفيلسوف ليست هي روح العالم و بناءا على القول أن المناهج تخضع للموضوعات و تحددها فمن الطبيعي أن نجد للفلسفة منهجا خاصا بموضوعاتها.و السؤال هل يوجد منهج واحد؟ أم مناهج عديدة؟

المناهج الفلسفية:

ليس في الفلسفة منهج واحد و وحيد " لا يوجد منهاج فلسفي واحد يستطيع أ، يجعل أي إنسان قادرا على معالجة موضوعات بكيفية فلسفية، و أن يحول التأمل العادي إلى تأمل فلسفي.و ربما كان من المناهج في الفلسفة بقد رما تدرسه من مواد". بمعني أنه لا يوجد منهج واحد و وحيد في الفلسفة، بل الفلاسفة أحرار في أن يستعملوا من أجل بحثهم عن الحقيقة أي طريق يرونه نافذا.فالمنهج يلازم الفلسفة التي ينتمي إليها وكذا مقاصد الفلاسفة.بناءا على هذا مّيز الدارسون بين ثلاث مناهج :

مناهج الاكتشاف أو التعلم(الحدس، التحليل الرياضي أو طريقة الفرض، و التحليل اللغوي إلخ.

مناهج الإستدلال :على صورتيه: البرهان، إعتمدته الفلسفة طويلا منذ منطق أِسطو. و الإقناع القائم على الجدل.

مناهج التعليم و التبليغ.بحكم أنه لا يكفي معرفة الحقيقة بل لابد من إبلاغها(خطاب، رسائل مذكرات،كتب إلخ).

من نماج المناهج الفلسفية ما نقدمه في الفقرات التالية وليس الهدف منها تتبع المسار التاريخي للمنهج الفلسفي بقدر ما نحاول تقديم فكرة واضحة و ملموسة عنه.

الاستدلال الجدلي:

- هل فعلا كل شيء مطابق لذاته، وكل شيء ثابت؟
- هل يمكن للشيء أن يكون هو ذاته ونقيضه في نفس الوقت؟
- هل توجد حالات أو عناصر وسيطة بين الشيء ونقيضه؟
- هل فكرت يوما في الخروج من أنماط التفكير التقليدية والمنطق الكلاسيكي، وإدماج التناقض والتغير ضمن استدلالاتك؟

مبدأ الاستدلال الجدلي:

إدماج التناقض والتغير ضمن الاستدلال وذلك بالخروج من أنماط التفكير التقليدية والمنطق الكلاسيكي.

إجراءات الاستدلال الجدلي:

للقيام باستدلال جدلي يجب استلهام مبادئ الديالكتيك التي تتناقض كليا مع مبادئ المنطق الكلاسيكي .فيما يلي مقارنة بين هذين النمطين من الاستدلال.

أولا :مبادئ المنطق الكلاسيكي :

1- مبدأ الهوية كل شيء مطابق لذاته .كل شيء ثابت .يوجد الخير والشر. :

2 - مبدأ عدم التناقض لا شيء يكون هو ذاته ونقيضه في نفس الوقت(.منطق ثنائي القيم :إما ...وإما...)

. :

3- مبدأ الثالث المرفوع أ هو إما س أو ص (نقيض س)، ولا يكون أبدا د (كل عبارة هي إما صادقة أو كاذبة) : - مبدأ السببية الخطية

4 أ إذن ب

ثانيا :مبادئ الديالكتيك :

1- مبدأ التغير

الأشياء تتغير، ويمكن إدراكها في حركتها .لا شيء ثابت إلا التغيير. قانون التطور الكيفي :عند درجة ما من التغير الكمي يحدث فجأة تغير كيفي.

2 - مبدأ التناقض

كل شيء هو ذاته ونقيضه في نفس الوقت. الأشياء تتغير لأنها تحمل في أحشائها نقيضها.

3 ـ مبدأ الثالث المتضمن

توجد حالات أو عناصر وسيطة بين الشيء ونقيضه .مثلا :بين الليل والنهار يوجد الفجر والمساء .بين الحياة والموت توجد حالة الإغماء .بين الحب والكراهية توجد اللامبالاة.

4ـ مبدأ السببية الدائرية (أ إذن ب)و (ب إذن أ) كل شيء يؤثر في كل شيء.

توجد مدرستين في الجدل تختلفان في كيفية تناول كل منهما للتناقض:

ـ جدل اللحظات الثلاث: اللحظة الأولى :الأطروحة؛ اللحظة الثانية :نقيض الأطروحة؛ اللحظة الثالثة :التركيب. نجد هذا النمط من التفكير عند هيغل وماركس.

ـ جدل اللحظتين: نجد هذا النمط من التفكير عند هيرقليط وبرودون والفلسفة التاوية. المبدأ الأساس لهذا الجدل هو استحالة اختزال التناقضات .تؤكد الفلسفة التاوية أن كل حقيقة تتضمن مبدأ موجبا يسمى اليين، ومبدأ سالبا يسمى اليانغ، وكل حالة تتضمن جزئيا الحالة النقيض.

مجالات الاستدلال الجدلي

كل حوار ونقاش هو بطبيعته وضعية جدلية؛ لأنه مجال للتعبير عن آراء متناقضة .إن مجالات الجدل متعددة منها مجال الممارسة اليومية، وتاريخ الأفكار، والتواصل، والسلطة، والعلاقات ...فيما يلي لائحة ببعض الثنائيات الجدلية:

ـ الغاية والوسيلة

ـ المحافظة والتغيير

ـ الفردانية والكونية

ـ الحرية والإكراه

ـ الحقيقة والخطأ

ـ السيد والعبد

ـ النظام والفوضى

ـ العقل والخيال

ـ الصراع والتعاون

ـ التحليل والتركيب

ـ الكمي والكيفي

ـ الفكر والعمل

ـ المجرد والمشخص

يمكن إدماج الصراع الموجود بين هذه الثنائيات في الحجاج (في خاتمة المقال الفلسفي مثلا)لننتهي: - إما إلى تركيب؛ أي جدل اللحظات الثلاث؛ - وإما إلى ضرورة الصراع وطابعه الإيجابي؛ أي جدل اللحظتين.

إيجابيات الاستدلال الجدلي

- إدراك الطابع المعقد للواقع؛ - تصور الأشياء في صيرورتها وتطورها وتغيرها؛ - استخلاص الصراعات

والتوترات والتقابلات واستخدامها بشكل دينامي؛ - الخروج من المنطق الكلاسيكي وتطوير رؤية جديدة وإبداعية.

مزالق الاستدلال الجدلي

- السقوط في التعقيد والتشويش على عملية التواصل؛ - استخدام المقاربة الجدلية كلعبة عقلية وكطريقة اصطناعية؛ - الانتهاء إلى شكلانية آلية :أطروحة، نقيض الأطروحة، التركيب؛ - توليد انطباع بوجود التناقض وعدم الانسجام في الاستدلال نفسه.

توجيهات:

- استخدام الاستدلال الجدلي يجب أن يكون بحذر كبير وبتوجيه من المبادئ الأربعة المذكورة أعلاه؛ - إبراز انسجام الاستدلال الجدلي بشكل صريح؛ أي أن الاستدلال الجدلي يجب أن يبدو منسجما برغم إدماجه للتناقض؛ - لا يجب استعماله كبديل عن المنطق الكلاسيكي بل كمكمل له.

المحاضرة 04

الفلسفة و البيداغوجيا

لمناقشة إشكالية العلاقة بين البيداغوجي والفلسفي، نقترح في هذه المحاضرة الإطلاع على أراء ميشيل طوزي من خلال كتابه "تعلم التفلسف في ثانويات اليوم " ملخص إكرام بن موسى

تقديم:

إن الكتاب الذي بين أيدينا هو " بناء القدرات والكفايات في الفلسفة " لمشيل طوزي ومن معه ، وهذا الكتاب يحمل في أصله عنوانا آخر هو " : تعلم التفلسف داخل ثانويات اليوم " ، والكتاب عبارة عن مقاربة تنطلق من تصور بيداغوجيا الأهداف نحو منظور متأسس على بيداغوجيا القدرات والكفايات.

إن ترجمة هذا الكتاب إلى العربية) حسب ما جاء في تقديم له للأستاذ محمد سبيلا (من طرف الأستاذ حسن أحجيج يعد بادرة حميدة خصوصا أنها تنفتح على حقل لم يشهد فيه الفكر العربي ما يكفي من التأليف ،إذا لم نقل إنه جديد كل الجدة على نشاطاته التي تكاد تفتقر مطلقا إلى مقاربة هذا النوع من القضايا الخاصة بالمجال التربوي والديداكتيكي ومناهج التدريس.

لقد صدرت أول طبعة مترجمة لهذا الكتاب سنة **2005** م عن منشورات عالم التربية ومراجعة من طرف الأستاذ " عبد الكريم غريب " والأستاذ " عبد الهادي مفتاح. "

إن هذا الكتاب مترجما يتكون من تقديم للأستاذ " محمد سبيلا " و "استهلال بعنوان " الفلسفة والديدكتيكا " لفيليب ميريو ، ثم بعده مقدمة وسبعة فصول ،وختاما ملحقات وخلاصات ومعجم. إن العمل المعروض في هذا الكتاب كما وضح ذلك فيليب ميريوفي الإستهلال ،عمل جيد فيما يخص علاقة الفلسفة بالديداكتيك ،فهو يقدم اقتراحات ستوجه الكثير من التلاميذ صوب القيام بمغامرة فكرية تتجاوز العوائق والصعوبات التي تواجه عملية التفلسف وعملية انجاز الدرس الفلسفي إلى " محاولة الإعتماد على النفس "والتفكير انطلاقا من الذات المعبئة بمجموعة من الموارد والعدد التي تسهل عملية بناء الدرس الفلسفي

الناجح.

إن هذا العمل حسب ما يوضحه ميشيل طوزي في المقدمة يتموضع داخل سياق تغيير عميق للممارسات البيداغوجية المعتمدة في تدريس مادة الفلسفة في الثانويات لدى حاول في هذا الكتاب طرح مجموعة من الأسئلة التي يثيرها رهان تعليم فلسفي معمم وتسليط الضوء على المشكلات البيداغوجية الناتجة عن ذلك الرهان ،كما حاول " طوزي " أن يبين أن مشروعه لا يقدم كنموذج لتدريس الفلسفة بل هو فقط تجربة مدرس وباحث ومكون.

إذن ما هو الجديد الذي جاء به هذا الكتاب ؟ وكيف قارب ميشيل طوزي مشروعه البيداغوجي ؟

الفصل الأول:

"أسس ديداكتيكا الفلسفة"

-1نحو تعليم جماهيري للفلسفة:

يعود تدريس الفلسفة إلى بداية الفلسفة الغربية نفسها ، فقد كانت توجد في العصر القديم مدارس عديدة ويبدو أن من يتوصل إلى الفلسفة كان في الغالب تلميذ المعلم.

إن الجديد الذي جاءت به الثانوية في عهد نابليون والجمهورية على اثر القطيعة الثورية تمثل في ادخال ذلك النوع من التدريس) تدريس الفلسفة (في نظام مدرسي.

لكن لم يستفد من هذا النوع من التدريس إلا النخبة التي سرعان ما انتهى عهدها ، ليترك المجال لمرحلة التدريس الجماهيري للفلسفة.

-2أزمة التدريس الفلسفي:

يتحدث " ميشيل طوزي " هنا عن مكونات الأزمة ، ويقول بأنها ليست أزمة بنيوية وإنما أزمة ظرفية للغاية لأسباب خارجية) ابستيمولوجية ، سوسيولوجية ، قيمية(.... ،ولأسباب داخلية) تقلص درجة الإعتراف الإجتماعي والمؤسسي بالفلسفة ، القلق الذي تشعر به هيئة مدرسيها والذي يتمثل في الخوف من إلغاء مادتهم أو وضعها تحت الحماية..... إضافة إلى النتائج الكارثية المتمثلة في نقط الإمتحانات التي تجعلنا نتساءل حول قدرة التلميذ على استيعاب مثل هذه المادة.

-3أية شروط لتدريس فلسفي معمم:

إن تعميم تدريس الفلسفة تعترضه مشاكل مما يتعين ضمان شروط إمكانه وهذه الشروط تتحدد في:

-تحديد عدد الفصول والتلاميذ ،والحد من الزيادة في عدد ساعات العمل ذلك أن شروط عمل المكون الجيدة تحدد جودة التدريس ،إضافة إلى إعادة النظر في طبيعة أسئلة الإمتحان ، مثلما يمكن معالجة المشكل من بدايته بإدخال الفلسفة في مقررات التعليم الإعدادي.... لكن المشكل الأساسي حسب ميشيل

طوزي مطروح في صيغة " كيف يمكن اليوم تلقين الفلسفة لتلاميذ تغيروا كما ونوعا ؟. " يقول طوزي " :إن هدفنا اقتراح ضمن حدود مصداقية حقلها الخاص مساهمة ديداكتيكية لحل المسالة المطروحة.

4- من أجل مساهمة ديداكتيكية:

يشير" طوزي "أنه لا يوجد أي معهد للبحوث في تدريس الفلسفة ولا أية مجلة متخصصة في ديداكتيكا الفلسفة.

لكن مؤخرا تأسست وحدة لديداكتيكا اللغة الفرنسية والفلسفة بقسم ديداكتيكات العلوم بالمركز القومي للبحوث البيداغوجية وفي **1991** انعقدت جامعة صيفية حول هذا الموضوع.

-ما هي الفرضيات التي تفسر هذا التأخر ؟

لقد انصب الإهتمام على التعليم الإبتدائي والسلك الأول ، بيد أن الفلسفة تدرس في نهاية التعليم الثانوي وقد كانت الفلسفة تدرس لمدة سنة فقط مما أدى إلى عدم ضرورة وجود دراسات حول هذه المادة. إضافة إلى أنه لا توجد في الفلسفة معرفة عالمة يمكن تحويلها إلى معرفة مدرسة ،إذ لا توجد أهداف معرفة تحددها المذكرات الرسمية.

إن هناك خصوصية تميز التفكير الديداكتيكي في الفلسفة. إن الإستدلال الذي يبرز فلسفيا التحفظ على دكدكة التدريس الفلسفي ، يتمثل فيما يلي :

إن الفلسفة معرفة ديداكتيكية من حيث جوهرها بمعنى أنها تمثل بالنسبة لنفسها بيداغوجيتها الخاصة.

5- ثورة الفلسفة الكوبيرنيكية في مجال البيداغوجيا:

يعتقد " طوزي " أنه ينبغي مساءلة ذلك الإستدلال ،نظرا لأنه يطمح إلى أن يلغي فلسفيا كل تفكير ديداكتيكي لا يضع نفسه على الفور في قلب التخصص المعرفي ووجهة نظر المدرس.

إن التعليم الفلسفي المعمم مطلب ديمقراطي ،إنه يقتضي كشرط الإمكان المسلمة الأخلاقية المتمثلة في " قابلية كل فرد لتربية الفلسفية " لكن ذلك المطلب يعتبر تحديا بيداغوجيا ، فما هي السبل إذن لتعليم فلسفي ضمن منطق التعلم لأن ما يشغلنا في منظور بحثنا وتكويننا هو الطريقة أو المنهجية ؟

سبل العمل:

1- تسليط الضوء على أهداف التعليم الفلسفي وتحقيقه.

2- تعميق نواة تعلم التفلسف كطريقة في التفكير.

3- تطوير تقييم أكثر تكوينا.

4- ممايزة البيداغوجيا : تنويع مناهج التدريس لمعالجة تباين التلاميذ والفئات المختلفة.

الفصل الثاني:

"مقاربة الأهداف للتدريس الفلسفي"

1-أهمية تحديد الأهداف البيداغوجية:

يرى الباحث بأنه هناك من يقولون بعدم وجود أهداف قابلة للأجرأة في الفلسفة ،وإنما غايات فقط بالنظر إلى مطلب حرية الفكر ، الذي لا يقبل الإختزال. ولكن مع ذلك فإن للمقاربة بالأهداف للمادة المدرسية أهمية كبيرة مثل:

-التركيز على تعلم التلميذ.

-تبني لغة مشتركة لأهدافه الخاصة المبتغاة.

-تقييم أفضل لتلك الأهداف لأنها حددت بدقة.

إن السؤال الذي يثيره الباحث هنا هو : ما هي المقاربة التي ينبغي تبنيها من أجل صياغة تلك الأهداف ؟

يمكننا أن نلاحظ أن نموذج البيداغوجيا بالأهداف أولا قد خصت بقوة البحوث التربوية في السنين الأخيرة ،وتعطي هذه البيداغوجيا الأولوية لتعريف بعض الأهداف الشاملة المدرسية والإجتماعية انطلاقا من الغايات التربوية ،كما تحدد لكل هدف شامل أهداف عامة وتقسم كل هدف عام إلى أهداف فرعية نوعية مصاغة تبعا لبعض المتطلبات.

لكن الفائدة المنهجية لهذه البيداغوجية محدودة لأنه يمكن الإعتراض بشدة على هذه البيداغوجيا التصرفية المكونة من السيكولوجية السلوكية و الفلسفة النفعية ،وهو اعتراض مشروع على نوع من النزعة الإختزالية ذات أهداف محدودة بالمدى القصير للإمتحان.

هنا إذن حسب الباحث تبقى المقاربة الذهنية للأهداف التي تهتم ب " العلبة السوداء " لعمليات الفكر أكثر ملائمة لمشروع تعلم الفلسفة ويمكن أن يساعد في قيام هذه المقاربة " الهدف النواة. "

إن " الهدف النواة " يستبدل القيادة من قيادة الإمتحان للتلميذ التي تقترحها بيداغوجيا الأهداف ،إلى قيادة البرنامج ويمنحهما معا معنى وبنية.

إن الباحث يقترح **3** أهداف نواتية تبدو لنا أنها تخترق كل برنامج وضرورية للإختيارات وتحظى بإجماع كل هيئة التدريس تقريبا وهي :

1-القدرة على المفهمة الفلسفية لمدلول ما.

2-القدرة على الأشكلة الفلسفية لمسألة أو مدلول ما.

3-القدرة على الحجاج الفلسفي على أطروحة ما.

يرى الباحث أن منح التلميذ القدرة على المفهمة والأشكلة والحجاج يعني الإمساك بالخيط المنهجي ،من أجل الدخول في البرنامج ومعالجة الإنشاء الكتابي معالجة فلسفية وتجهيز الإمتحان وتعلم التفلسف بعيدا عن العوارض المدرسة.

الفصل الثالث:

''تعلم العمليات الأساسية للتفكير الفلسفي''

-1القدرة على المفهمة

يرى الباحث أنه لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة للمدلولات والمدلولات علاقة ثلاثية:

-علاقة باللغة) لأنه يعبر عنه بكلمة تندمج في نسق التواصل.(

-علاقة بالفكر) لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم. (

-علاقة بالواقع) لأن ذلك المفهوم يعد موضوعا فكريا يستهدف العالم. (

يمكن إذن حسب'' طوزي ''ومن معه مفهمة مدلول إما :

-بإنشاء معنى مفهومه بالإشتغال على اللغة.

-بأشكلته انطلاقا من الطعن في تمثلاته العفوية أو الإصطلاحية أو انطلاقا من إقامة علاقة استفهامية بينه وبين مدلولات أخرى.

-ببناء مفهوم كأداة لتعقل الواقع انطلاقا من مجالات تطبيقية.

إن المفهمة عمل ذهني يختلف تصوره كثيرا من فيلسوف لآخر. والمنهج الذي يقترحه الباحث لعرض المفهوم تدريجيا هو منهج '' الإستقراء الموجه بالتعاكس '' وهو إجراء بيداغوجي يتمركز أساسا حول النشاط العقلي للتلميذ.

-2القدرة على الأشكلة

إن الأشكلة من وجهة نظر تعلم التفلسف تقتضي القدرات التالية :

أ -المساءلة.

ب -اكتشاف المشكلة الفلسفية انطلاقا من مدلول.

ت -صياغة تلك المشكلة بشكل تناوبي.

يقترح الباحث بعض العدد للأشكلة وهي :

أ -التدريب على القدرة على مساءلة شبه بديهية.

ب -العمل على اكتساب التلميذ طريقة المساءلة الفلسفية.

ت -التدريب على اكتساب القدرة على المساءلة بصورة تناوبية.

يوضح الباحث هذه القدرات الثلاث فيقول بأن :

-القدرة الأولى تخص الكفاية واليقين.

-القدرة الثانية تخص الجهل بالمسائل الفلسفية والمسائل غير الفلسفية.

-القدرة الثالثة تتعلق بتجهل وجهات النظر المخالفة لوجهات نظرنا أو مقاومة أخذ رأي مناقض حول نفس المسألة بعين الإعتبار.

-3القدرة على الحجاج:

إن القدرة على الحجاج كما يرى" طوزي "ومن معه تبدو هدفا مركزيا لتعلم التفلسف وإننا دائما نحيل ضمنيا على نموذج فلسفي وديداكتيكي للحجاج الفلسفي.

لكن أي نموذج للحجاج الفلسفي ؟

النمودج الفلسفي للحجاج الذي يقترحه الباحث هو ذلك النمودج الذي يقوم كل واحد ببناء مفهومه وتبليغه للتلاميذ ، فيتم تبليغه بشكل أوضح يجعل التلاميذ يكتشفون محمولات مفهومه.

كما أقترح قراءة هذا المقال للباحث حميد عبيدة و هو :

"أصبح الحديث عن علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا ذا طبيعة محتدة وخاصة في الوقت الراهن؛ إذ برز جدل حاد، ومناقشة صاخبة بين الفاعلين في مجال تدريس الفلسفة، واتخذ الحوار في هذا المجال طابعا سجاليا مختلفا يمكن تنظيمه حسب محورين أساسيين :المحور الأول: وتمثله مجموعة الرفض والعداء لكل إقحام بيداغوجي في الدرس الفلسفي، بدعوى أن الفلسفة تحمل بيداغوجيتها الخاصة، وأن الفلاسفة قد تفلسفوا، وشيدوا أنساقهم ونظرياتهم، أو مذاهبهم الفلسفية في منأى عن أية تقنية بيداغوجية، هذه الأخيرة التي لا يمكن – في نظرهم– إلا أن تكون كابحة أو مثبطة للتفلسف كفعل إنساني حر متناقض مع كل تقييد أو تنظيم بيداغوجي تقني. وحجتهم في ذلك أن أفلاطون أو كانط مثلا، أو غيرهما، قد أنتجوا أنساقا فلسفية كبرى، وخلقوا أتباعا، ودرسوا متعلمين استطاعوا النبوغ في مجال الفلسفة، بل أصبحوا فلاسفة فيما

بعد، اعتمادا على جهدهم الخاص، وانطلاقا من الممارسة الفلسفية ذاتها، دون استحضار أية تقنية مساعدة خارج عن تلك الممارسة .أما المحور الثاني: فتمثله المجموعة المتنصرة للبيداغوجيا، والداعية إلى توظيف مكتسبات علوم التربية في الدرس الفلسفي بدعوى أن الفلسفة أصبحت في عصرنا "درسا جماهيريا"، ونزلت من مجال احتكار أبناء الطبقات الأريسطوقراطية التي سادت في العصور القديمة والعصور الوسطى .

في بداية الثمانينات، وبالضبط سنة 1982 ،صدر كتاب اليقظة الفلسفية ، حيث انخرطت صاحبة **Rollin France**للكاتبة الفرنسية فرانس رولان **philosophique** هذا الكتاب، في النقاش الدائر حول إشكالية إقحام البعد البيداغوجي التقني في الدرس الفلسفي .وهكذا فعلى امتداد المدخل النظري المطول، حاولت فرانس رولان تأكيد خصوصية هذا الدرس، ومناقشة مبدأ التفلسف التلقائي، المبني على الحوار "والحرية المغلوطة"، التي قد يتبادر إلى ذهن البعض أن سقراط كان يطبقها في "دروسه ."نعم، إن الحوار ومبدأ التفلسف الحر الذي يؤسسه، لا بد لهما من التفاعل مع الفلسفة، "المعرفة الفلسفية"، المستقاة من تاريخ الفلسفة، ومع التنظيم البيداغوجي الوافد من صلب التطور الهائل الذي حصل في مجال المعرفة بصفة عامة، والعلوم الإنسانية والتربية بصفة خاصة .

إن الدرس الفلسفي في نظر "رولان" موجه إلى التلاميذ، أي إلى فئة عريضة من الناس، لها ثقافتها الخاصة، ولها مكتسبات معرفية سابقة لا بد من وضعها في حسابات أستاذ الفلسفة حتى لا تتحول إلى عوائق "بيداغوجية/إبستمولوجية" خاصة، تحول دون تحقق الهدف أو الأهداف التي ينشدها الدرس الفلسفي في عصرنا. والكاتبة، وإن كانت تركز على إدماج الهاجس البيداغوجي في تدريس الفلسفة، فإنها في نفس الوقت تدعو إلى ضرورة التقيد بشروط خصوصية الفلسفة، وتميز نمط تدريسها .ومن ثم فإن الاستفادة من علم النفس ومن نظرية الأهداف في الدرس الفلسفي، تصبح أمرا ممكنا إذا تم التقيد

الواعي والحذر، الذي نصت علىه صاحبة كتاب اليقظة الفلسفية سابقا، وتم وضع كل ذلك في الاعتبار لدى المدرسين والمهتمين بالتعليم الفلسفي بوجه عام... .وكنموذج آخر لمناقشة إشكالية العلاقة بين البيداغوجي والفلسفي، نقترح تجربة مجموعة كتاب **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui** تعلم التفلسف في ثانويات اليوم .(ففي تصدير الكتاب، تدعو المجموعة بقلم "فيليب ميريو" إلى تجنب سوء تفاهم أول يتجلى في أنه إذا كان التعليم الفلسفي/تدريس الفلسفة، يأخذ لنفسه كهدف القاعدة الكانطية، التي تعتبر أن كل متعلم يجرؤ على التفكير بنفسه، ويستطيع التفلسف بدون وسيط بيداغوجي، أي أن أي طريقة ديداكتيكية،وأي فهم بيداغوجي لا يستطيعان مد المتعلم، بصفة ميكانيكية، بالقدرة على التفلسف، وأننا لا ننتج الموقف الفلسفي ولا نصنع فيلسوفا .وبهذا المعنى، تسقطنا عملية إدخال البيداغوجيا ضمن مجال الدرس الفلسفي، في تناقض لا يجد الأساتذة أية وسيلة لدرئه. لأن منع التلميذ من التفكير بنفسه، وبشكل حر، أمر يتعارض حتى مع البيداغوجيا نفسها .لكن لا أحد يستطيع أن يحرر الإنسان/المتعلم من أحكامه السابقة، ولا أحد يستطيع إخراج الفرد من الكهف، ودفعه إلى التفكير العقلاني بدون هذا الهاجس البيداغوجي، وبالتالي، فلماذا التخوف من البيداغوجيا؟ بل التخوف يجب أن يحصل من أولئك الذين يدعون أنهم يملكون "السر" الذي يمكن الإنسان من التفلسف... .إن ما يثيره إدخال أو إقحام الهاجس البيداغوجي في الدرس الفلسفي إذن، هو: كيف يمكن الجمع بين شيء يسعى إلى بناء "المطلق"، وشيء يحاول الإبقاء على استمرار بناء النسبي "الديداكتيك"؟ وهل هناك انسجام بين التفلسف كضرورة، وبين الطرق البيداغوجية كاختيار (اختيار الأستاذ لطريقة ما؟). الأول يحيل إلى الانخراط الذاتي/الشخصي، والثاني يترك الافتراض مفتوحا أمام أن نوجه أيا كان نحو أية وجهة ممكنة إلى الخلاصات التالية

وأخيرا ينتهي فيلب ميريو **Merieu Philippe**:

1- ليس هناك من يستطيع إنكار ضرورة التمرين العقلاني على التفلسف بواسطة طرق ووسائل بيداغوجية .

2- إن التلاميذ (وحتى النجباء منهم) محتاجون للبيداغوجيا، وذلك للمضي بهم بعيدا في طريق التفلسف .

3- يجب التعجيل بإخضاع الدرس الفلسفي إلى الهاجس البيداغوجي (مع مراعاة شروطه وطبيعته) إذ لا يكفي أن نقول ما سنعمل على القيام به، بل المهم هو أن نبدأ العمل، أو نحجم عن الكلام .

4-إن الديداكتيك يجب أن يميز أو يعرف (ويتعلق الأمر بشروط التفلسف) بما يجب عليه أن يعمل على إحداثه (وهنا يتعلق الأمر بفعل التفلسف.نفسه(هكذا يمكننا القول ضمن هذا المدخل النظري، بأن تدريس الفلسفة (المطعم بيداغوجيا) يمكنه أن يصل إلى بناء الإنسانية في الإنسان، لأنه يعرف كيف يجمع بين بيداغوجيا مرافقة، تجعل الشيء ممكنا بدون أن تجعله تابعا، وبين بيداغوجيا مجازفة تمنح الثقة بدون مصادرة الحرية نعم إن إقحام البعد البيداغوجي في الدرس الفلسفي الحالي، صار أمرا محتوما، نظرا لإكراه تقني فرضته عوامل متعددة أهمها ما أشرنا إليه سابقا، ألا وهو تحول الفلسفة من نظام تدريسي نخبوي إلى نظام تدريسي جماهيري يتبعه التقويم أو الامتحان. الشيء الذي يستلزم إقامة تعاقد "ديمقراطي" بين الممتحن والممتحن، وبين جميع الفاعلين في العملية التعليمية/التعلمية المتعلقة بالفلسفة، رغم المفارقة القائمة بين الفلسفة كمعرفة حرة والتفلسف كفعل حر من جهة والإكراهات التقنية التي قد تحملها البيداغوجيا من جهة ثانية .ما يزال السؤال المحرج في درس الفلسفة هو "ما هي الفلسفة؟". ونحن نعرف حكاية جول لاشوليي، المدرس الشاب الذي تم تعيينه في أكتوبر من عام 1860 أستاذا للفلسفة بإحدى ثانويات تولوز، فقد بدأ لاشوليي درسه بطرح السؤال "ما هي الفلسفة؟" وأجاب توا، أمام اندهاش تلامذته "أنا لا أعرف". فكان هذا الجواب مدعاة لسخرية ساكنة تولوز من هذا الفيلسوف اليافع، القادم

من باريس، ليدرس الفلسفة لأبنائهم، وهو لا يعرف حتى ما هي المادة التي تكلف بتدريسها .والحال أن ملاحظة لاشوليي غنية بالدلالات، فهي تشير إلى أزمة الوعي الفلسفي الذي ما فتئ، طيلة قرن بكامله، يتضخم إلى يومنا هذا. وقد انعكست هذه الأزمة مبكرا على مستوى التعليم الفلسفي ووضعية درس الفلسفة، من حيث أهدافه وبرامجه، وبصفة خاصة مضامينه .إن المشكل البيداغوجي في درس الفلسفة يتمثل في خيبة الأمل التي تصيب تلميذ الباكلوريا الذي يحس بالحرج لعدم امتلاكه معرفة صارمة يتباهى بها ويعتمد عليها بكل ثقة واطمئنان في حالة المساءلة، وخاصة عند الامتحان .قديما كتب أرسطو، في الميتافيزيقا، أن "الفيلسوف هو من يملك، بقدر الإمكان، المعرفة في كليتها" وكرر هيغل في العصر الحديث القول "إن الحق هو الكل". لكن المعرفة اليوم صارت ، حتى أن**un savoir**أو معرفة عرفان (أو وجدان **une connaissance** (إما معرفة علم نيتشه تساءل: "هل الفلسفة فن أم علم؟"، وأجاب: " إنها في غاياتها وفي منتوجاتها فن، أما من حيث وسيلة التعبير فهي تشترك مع العلم". فهل ما تزال للفلسفة اليوم معرفة خاصة بها؟ وهل هي معرفة علم أم معرفة وجدان؟ وبعبارة أخرى، هل الفلسفة معرفة؟ وهل هناك حقائق فلسفية؟ وبالتالي هل يمكن البرهنة فلسفيا؟ يحيل سؤال المعرفة، في درس الفلسفة، إلى السؤال الجوهري عن تاريخ الفلسفة: هل يمكن الحديث في الفلسفة عن الشكل والمضمون كزوج قابل للانفصال؟ وهل للمنهج الفلسفي كيان مستقل عن تجربة الفيلسوف وحياته الفكرية ومذهبه العام؟ باختصار هل توجد معرفة فلسفة خارج تاريخ الفلسفة؟ وهل يمكن التفكير بمعزل عن الأفكار والتصورات؟ إذا كان هناك من تكوين ضروري لممارسة تدريس الفلسفة، أو التفلسف، فهو التكوين الذي يكسب خريج شعب الفلسفة مرونة بيداغوجية وديداكتيكية بواسطة تمارين معرفية ترسخ في العقل المفاهيم والأنساق والنظريات الفلسفية، والتمثل الكامل للغة الفلاسفة. تكاد هاته المرونة أن تكون شبيهة بالتي تكون مطلوبة عند الطبيب أو لاعب كرة القدم أو أية رياضة أخرى .

فالطبيب، مثلا، حين يشخص حالة مرضية لتقرير العلاج الأنسب لا يكون علىه استحضار كل ما تعلمه في كلية الطب، وعلى مدى سنوات التكوين، بل عليها فقط أن يكون قد حول محصلاتها إلى خبرة ومهارات تسعفه في سرعة تحديد العرض وأسبابه وعلاجه. وكذلك الأمر بالنسبة للرياضي، ففي موقف معين وبالاستفادة من كل التمارين التي مارسها، علىه أن يتخذ قرارا سريعا يؤدي بهِ الحركة الملائمة والفعالة، في شكل مراوغة أو تمريرة أو عدوانية إيجابية...إلخ .ذلك ما ينبغي أن يكون علىه مدرس الفلسفة أو التفلسف، أي أن يتوفر على مرونة معرفية وبيداغوجية وديداكتيكية تفيده في التعامل مع التلميذ أو الطالب. انطلاقا من هذه المقاربة لا بد من إعادة النظر في الأسلوب الذي نن هج هلتكوين مدرسي الفلسفة في كلية التربية، أو في المدارس العليا للأساتذة ...نريد أن يكون علىه التكوين التربوي والتعليمي لمدرسي الفلسفة، أو التفلسف، منسجما مع ما تم الاتفاق علىه دوليا من ضرورة الإقدام على ثورة في هذا المجال من خلال أهداف أربعة نص علىها التقرير الذي أشرف علىها جاك دولوز الصادر تحت عنوان "التعليم ذلك الكنز المكنون"، لفائدة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، و هذه الأهداف هي :.

- تعلم كيف تنجز تعليمك
- تعلم لتعمل
- تعلم لتكون
- تعلم لتعيش مع الآخرين

في إطار هذا التكوين المرغوب فيها لا بد من إيلاء عناية خاصة لما تتيحه تكنولوجيات المعلوميات والتواصل، التي أصبحت ترسخ استقلالية المتعلم واتساع رقعة المضامين المعرفية والمعلوماتية للبرامج،

بالإضافة إلى التغيير الجذري الذي طرأ على المؤسسة المدرسية من مؤسسة للدمج إلى مؤسسة تحريرية تكون التلاميذ لزمان هو غير زمان الأساتذة .....إن تحريك العقول عملية مطلوبة دوما للانتقال من حال إلى حال، وليس هناك أخطر من تيار يدعو إلى الاستكانة والرضا بما هو قائم. لذلك كنت أوافق جاك دريدا حين يقول بأن ظهور نزعات معادية ومهاجمة للفلسفة هو أفيد من النزعات المؤيدة لها، لأن النزعة المعادية المهاجمة تجند الفلاسفة الحقيقيين لأن لا يستكينوا إلى وضع جامد وحلول نهائية، فذلك هو الخطر الأكبر الذي يهدد مستقبل الفلسفة ... .لا أعتقد أن هناك صعوبات لا يمكن تجاوزها والتغلب عليها، سواء أكان الأمر يتعلق بوجود تيارات معادية للفلسفة والتفلسف، أو سلوكات تتعارض مع الروح الفلسفية .آن الأوان ليتولى الفلاسفة أمر تدريس الفلسفة، فالأمر من الصعوبة والخطورة مما يجعل الأجهزة الإدارية للدولة غير مؤهلة لمعالجته. لا بد أن يلتئم اجتماع للأركان العامة للفلسفة، والمقصود بهذه الأركان كل المنتجين والمبدعين في المجال الفلسفي، من أجل صياغة جديدة لدرس الفلسفة أو التفلسف، كدرس مؤسسي ومعرفي في نفس الآن، والاتفاق على المستلزمات التربوية والتعليمية التي ينبغي أن يتوفر عليها أستاذ هذه المادة في الكليات والثانويات .إن الصعوبة الوحيدة التي لا يمكن التغلب عليها، أو تجاوزها، هي تكلس المعارف الفلسفية، وجمودها، وتردي المستوى المعرفي للأساتذة وتوقف الإنتاج الفلسفي. هذه الصعوبة في كل مظاهرها تعني انحطاط الفكر وجمود العقل .

إن درس الفلسفة هو درس تفكيري، يكسب المتعلم (المواطن) قدرات عقلية، تكون لديه استعدادا لممارسة أفعال السؤال والشك والحجاج والنقد...، وهي ...أفعال تؤسس فكر التحليل والتركيب والتقويم والإبداع

• إن درس الفلسفة هو درس تحديثي، يساهم في تطوير نوعية الثقافة المدرسية، والجامعية، لدى المتعلم والطالب، ويفتح أمام تكوينهما المعرفي مسلك التنوير ...والعقلاني ، وهما جزء لا يتجزأ من كل حداثة منشودة

•إن درس الفلسفة هو درس منهجي نقدي، ينير الذات في التعامل مع قضايا الواقع، ومع الآخرين، ومع قضايا العالم المعاصر، الذي تتسارع ثقافتها ...ومعلوماتها، وتتجها إلى الهيمنة على العقول والأفكار .

•إن درس الفلسفة هو درس قيم ومبادئ تؤسس ثقافة حقوق الإنسان، وتنعشها، وتشيعها، وترسخ التربية عليها تفكيرا وسلوكا، مثل تكوين روح المواطنة ..والديمقراطية والتسامح والاختلاف هناك ، إذن، علاقة تكامل وارتباط عضوي بين ما يميز درس الفلسفة، من جهة، وبين ما تستهدفه التربية التعليمية من مواصفات في شخصية المتعلم. وقد يسمح هذا الارتباط بالقول: إن درس الفلسفة هو نقطة ارتكاز كل إصلاح تربوي تعليمي يستهدف الأفق التحديثي التنويري، الذي يميز الخطاب الإصلاحي الراهن، في حقل التربية والتكوين. فلا إبداع ، ولا مبادرة للتعلم الذاتي ، ولا تجاوز للتلقي السلبي، ولا قدرة على امتلاك أسلوب الحوار، ولا اكتساب لثقافة المواطنة والحق والواجب والتسامح والاختلاف والديمقراطية...،بدون درس فلسفي! ...

المحاضرة 05

عوائق تدريس الفلسفة

يروم تدريس الفلسفة ترسيخ جملة من الكفايات الاستراتيجية والمنهجية والقيمية والمعرفية والتواصلية لدى المتعلمين، بحيث تكون الغاية القصوى هي نقل مزايا تلك الكفايات من مستوى المتعلمين كأفراد إلى مستوى الفضاء الاجتماعي ككل، لكي تغدو مبثوثة ومنتشرة في فضاءات المجتمع ومجالات الحياة برمتها، نظرا لما لتلك الكفايات الفلسفية من دور هام في تهذيب السلوك والسمو بالقيم وتحرير الفكر والارتقاء بالأمم من الهمجية إلى التحضر.

بيد أن بلوغ هذا الهدف النبيل تعترضه العديد من العوائق المتداخلة والمتشابكة، التي يتعين تشخيصها وتحليلها في أفق اجتراح حلول ممكنة لها. ويمكن، في هذا الإطار، الوقوف عند عوائق ثقافية وقيمية وتربوية وبيداغوجية–ديداكتيكية وتكوينية–معرفية ومادية–تقنية، بحيث هناك عوائق ترتبط بالمثلث البيداغوجي؛ المقرر الدراسي والمدرس والمتعلم، وعوائق تأتي من القيم والثقافة السائدة داخل المجتمع، وأخرى ذات طابع مؤسساتي، سواء تعلق الأمر بمؤسسات الدولة أو بالجامعات أو بمراكز التكوين. ولكل صنف من هذه العوائق تأثيره السلبي على الوضع الذي يعرفه تدريس الفلسفة بالثانوية التأهيلية المغربية، وهو تأثير تختلف حدته ودرجته من عائق إلى آخر، دون أن ننسى التقاطعات والتداخلات الحاصلة بينها.

1. عوائق اجتماعية وثقافية:

يأتي المتعلمون إلى الدرس الفلسفي وهم يحملون أفكارا وتمثلات قبلية عن الفلسفة وعن مدرسها، وهي تمثلات تختزن في طياتها تصورات قبلية وأحكاما جاهزة حول الفلسفة مستمدة من المحيط السوسيو–ثقافي السائد. ويمكن القول إن هذه التمثلاتالتلاميذية ذات الحمولة الاجتماعية هي من بين العوائق التي يجد مدرس الفلسفة نفسه في مواجهتها، ومرغما على تصحيحها ونقدها، واستبدالها بتصورات أخرى أقرب إلى حقيقة الفلسفة، كممارسة عقلية وفكرية تجسدت عبر تاريخ الفلسفة.

فهناك إذن تمثلات يستمدها المتعلمون من "اليومي" المتداول، وترسخ لديهم من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية، حول طبيعة الفلسفة وحول جملة من السمات والخصائص التي يتميز بها الممارسون للتفكير الفلسفي، سواء كانوا فلاسفة أو معلمين للفلسفة أو دارسين لها. ولهذا تكون مهمة مدرس الفلسفة تصحيح تلك التمثلات وممارسة النقد اللازم عليها من جهة، والعمل على البحث عن وسائل ديداكتيكية مناسبة لتقريب الفلسفة من أذهان المتعلمين من جهة أخرى.

ومن بين تلك التمثلاتالتلاميذية ذات الأصول الاجتماعية اعتبار الفلسفة زيغا وزندقة ومروقا عن الدين، أو اعتبارها ثرثرة وكلاما فارغا ولغوا لا طائل من ورائه، أو اعتبارها حمقا وجنونا، وفي أحسن الأحوال النظر إليها ككلام غامض غير مفهوم أو تفكير بعيد عن الواقع يمارسه بعض الحالمين وهواة التفلسف!!

ويمكن اعتبار هذه التمثلات بمثابة عوائق ذات طبيعة اجتماعية وقيمية؛ إذ إنها مستمدة من الثقافة السائدة المرسخة لدى الأفراد عبر التنشئة الاجتماعية، كما أنها تعكس طبيعة القيم والتصورات الضاربة بجذورها في المخيال الاجتماعي المتغلغل في عقول ونفوس الأفراد. فهناك خوف من الفلسفة من طرف الثقافة الموروثة والمكرسة اجتماعيا، وهو الأمر الذي يحتم ممارسة النقد على الموروث الثقافي من أجل

نقده ودراسته دراسة علمية من شأنها أن تمكن من انفتاحه وخلق مصالحة بينه وبين الفكر النقدي والعلمي المعاصر.

من هنا، فمهمة تصحيح الأحكام الجاهزة حول الفلسفة ونقد التمثلات السائدة حولها، هي مهمة غير منوطة بمدرس الفلسفة لوحده، بل ينبغي أن تقوم بها أطراف أخرى؛ كالمفكرين والجمعويين والحقوقيين والإعلاميين ومراكز البحث العلمي والمثقفين التنويريين عموما.

وبفعل التأثير الذي تمارسه هذه التمثلات الاجتماعية، تصبح الفلسفة، بهذا القدر أو ذاك، جسما غريبا في المنظومة التربوية. وتصبح مهمة مدرس الفلسفة هي نزع الغرابة عن الدرس الفلسفي؛ وذلك عن طريق ابتكار وسائل بيداغوجية وطرائق ديداكتيكية من شأنها تقريب حقيقة التفكير الفلسفي من أذهان المتعلمين، وتحبيب الفلسفة إلى قلوبهم وعقولهم، وربطها بحياتهم وبمحيطهم الاجتماعي من أجل إبراز جدواها وقيمتها، سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع.

وفي هذا السياق، قد يعتبر البعض أنه لا يوجد تناسب أو توافق بين ما يدرس فلسفيا من مفاهيم وإشكالات ونظريات من جهة، وبين ما هو سائد من وظائف داخل المجتمع أو ما يحتاجه هذا المجتمع من جهة أخرى. ونحن نجد بالفعل مثل هذا المشكل مطروحا في المجتمع المغربي وفي المجتمعات العربية عموما؛ حيث إن آفاق التشغيل بالنسبة لخريجي شعبة الفلسفة تكاد تقتصر على ممارسة مهنة التدريس فقط، ومن يشتغل من هؤلاء الخريجين خارج إطار قطاع التعليم، فهو يشتغل على أساس أنه يحمل دبلوم إجازة أو ما شابه بغض النظر عن الحمولة المعرفية والفلسفية لهذا الدبلوم، بحيث لا تكترث الإدارة المشغلة بالتكوين الفلسفي للموظف بل ما يهمها هو أنه يحسن القراءة والكتابة، ويتلقى تكوينا يتناسب مع طبيعة العمل الذي سيزاوله في تلك الإدارة.

ويتطلب انحسار آفاق الشغل أمام خريجي شعبة الفلسفة التفكير في أمرين أساسيين؛ أحدهما ضرورة تجديد المناهج وتجويد المقررات الدراسية الفلسفية، سواء على مستوى الإشكالات أو المضامين، لكي تتناسب مع مستجدات الراهن ومع التحولات التاريخية والاجتماعية الحاصلة في المجتمعات العربية خاصة، وفي المجتمع الدولي بصفة عامة. والأمر الآخر هو أن على الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين أن يجعلوا التحولات والتطورات تسير في اتجاه إرساء دعائم المؤسسات الديمقراطية وتشجيع مراكز البحث العلمي وترسيخ ثقافة حقوق الإنسان، مما سيتطلب ولا شك كفاءات في مجال الفلسفة وعلوم الإنسان، الأمر الذي سيساهم في المزيد من خلق فرص الشغل بالنسبة للأفراد الذين تلقوا تكوينا معرفيا وعلميا في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع.

وهكذا، فإن تحديث المجتمع والعمل على نشر ثقافة الحوار والتواصل والإيمان بالاختلاف، والحرية والنقد والانفتاح، في المجال الاجتماعي وفي الوسط المدرسي، وما يتطلبه ذلك من نقد ومراجعة للموروث الثقافي وإخضاعه للدراسة العلمية، من شأنه أن يضعف أو يحد من عوائق تدريس الفلسفة ذات الطبيعة الاجتماعية والقيمية المستمدة مما هو سائد في الوسط السوسيو–ثقافي.

2. عوائق سياسية وإيديولوجية:

مما لا شك فيه أن هناك علاقة جدلية بين ما هو سياسي وإيديولوجي من جهة، وما هو ثقافي وتعليمي من جهة أخرى. ولهذا نجد أن الفلسفة، كمادة مدرسية حاملة لفكر ولثقافة معينة، قد تأثر حضورها وممارستها وفعاليتها بطبيعة السلطة السياسية الحاكمة في فترة زمنية ما. ففي عقدي السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، مثلا، عملت السلطة السياسية بالمغرب على محاربة الفكر الفلسفي والتضييق على الأشخاص الحاملين لمبادئ وقيم هذا الفكر، كما عملت على تقليص حضور الفلسفة في

المؤسسات التعليمية والجامعية، وذلك من منطلق أن الفلسفة مدرسة تنتج كفاءات تؤمن بمبادئ وقيم يسارية وماركسية وتقدمية تشكل خطرا على النظام السياسي السائد، خصوصا وقد تزامن ذلك مع انتعاش الفكر اليساري وازدهار حركات التحرر على المستويين العربي والدولي.

من هنا، فتوجس السلطة السياسية من الفكر الفلسفي وخوفها من تأثيره على مصالحها السياسية والاقتصادية، سيؤثر تأثيرا كبيرا على طبيعة الدرس الفلسفي وعلى حضوره في المؤسسات التعليمية؛ إذ لا يخفى على أحد أن الدولة تتدخل، بهذه الكيفية أو تلك، في طبيعة المناهج والبرامج والمواد التعليمية وفي حضورها في الخريطة المدرسية، فتشجع مواد دراسية وتطورها وتدعمها على حساب مواد دراسية أخرى، وذلك وفقا لغايات إيديولوجية ومصلحية تتبناها الإرادة السياسية المهيمنة وتسعى جاهدة إلى تنزيلها على أرض الواقع. ولهذا، وكما أشرنا سابقا، فقد تعارضت إرادة السلطة الحاكمة مع القيم والأفكار التي تنتعش في أغوار الدرس الفلسفي، مما جعلها تسعى إلى انحساره والتضييق عليه والحد من توغله في الوسط المدرسي والمجتمعي بكل الوسائل والطرق المتاحة لها.

لكن بعد تراجع الفكر اليساري على المستويين الوطني والدولي، وتصاعد الخطر القادم من الفكر الديني المتطرف، مع بداية القرن الواحد والعشرين على الخصوص، سنجد أن الإرادة السياسية الحاكمة بالمغرب ستنقلب على عقبيها وستحاول أن تشجع وتعيد الاعتبار للفلسفة التي حاربتها بالأمس، وذلك من أجل استخدامها كوسيلة للحد من خطر الإرهاب ومحاربة الفكر الإسلاموي المتشدد.

وإذا كان هذا الأمر قد انعكس بشكل إيجابي على حضور الدرس الفلسفي في المؤسسات التعليمية والجامعية، من حيث تدريس الفلسفة في مستويات تعليمية جديدة وازدياد عدد الساعات المخصصة لها، فضلا عن تعميمها وإدماجها في مسالك دراسية متعددة وتوسيع تواجدها في مؤسسات جامعية لم تكن

متواجدة فيها من قبل، وكذلك تطوير منهاجها الدراسي واتباع سياسة التعدد والتنوع في تأليف المقررات المدرسية الفلسفية، فإن كل هذا مع ذلك لم يؤد إلى تجويد الدرس الفلسفي وتطوير مناهجه وتعزيز حضوره وتأثيره في المجتمع بالشكل المأمول.

ولعل السبب يعود بالأساس إلى أن الإرادة السياسية لم تتبن بعد الفلسفة كمشروع مجتمعي متكامل، كما حصل في أوروبا، بل تستخدمها كمناورة أو تكتيك سياسي ظرفي لخدمة مصالحها الإيديولوجية...

3. عوائق بيداغوجية وديداكتيكية:

يمكن الحديث في هذا السياق عن عوائق تخص زوايا المثلث البيداغوجي–التعليمي؛ المدرس والمتعلم والمقرر الذي يخص المادة المدرسة. وهكذا، نجد أن مدرس الفلسفة يشكل أحيانا عائقا يحول دون تحقيق الغايات الأساسية من تدريس الفلسفة، وذلك إما بسبب ضعف تكوينه المعرفي أو البيداغوجي، أو بسبب حمله لثقافة معادية للفكر الفلسفي. وهذا الأمر يحتم النظر في المشاكل التي تعاني منها مراكز التكوين من جهة، كما يتطلب، من جهة أخرى، القيام بقراءات نقدية للتراث وللثقافة المحلية من أجل تنقيتها من عناصر الارتكاس والنكوص والجمود، وجعلها ترتاد آفاقا واسعة ومنفتحة في الإبداع والابتكار والإنشاء الحر.

وإذا كان تدريس الفلسفة يرتكز الآن على بيداغوجيا الكفايات التي تستهدف تعلم المهارات والقدرات والكفايات، وتجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية–التعلمية، فإن الدرس الفلسفي لا يمكنه تحقيق هذه الأهداف والغايات إلا إذا كان درسا حواريا تشاركيا بين المدرس وجماعة الفصل، بحيث يمنح للمتعلمين المبادرة والفرصة من أجل المساهمة في بناء الدرس. لكن للأسف، ولأسباب ذاتية وموضوعية، نجد الكثير من مدرسي الفلسفة يعتمدون في إنجازهم لدروسهم الطريقة الالقائية–الإخبارية والبنكية التي تستهدف

شحن الذاكرة وقصف ذهن المتعلم بالأفكار والمعلومات، مع إغفال إكسابه المهارات والقدرات التفكيرية والقيمية.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن العديد من مدرسي الفلسفة يضطرون إلى اللجوء إلى تلك الطريقة التعليمية التقليدية، التي ترتكز على الإلقاء والإخبار، بسبب عائق مهم يحول دون تحقيق الكفايات المتوخاة من الدرس الفلسفي، وهو عائق طول المقررات الدراسية لمادة الفلسفة. فهناك بالفعل أعطاب تتعلق بالمقررات الدراسية، مثل: كثرة عدد الدروس، طبيعة النصوص الموظفة المجتزأة والمنتزعة من سياقها المعرفي، مشكل الترجمة التي تكون في الغالب اتباعية وحرفية وغير إبداعية وتداولية، طبيعة المفاهيم المقررة التي تظل كلاسيكية وغير منفتحة على المستجدات التي تقع في العالم المعيش للمتعلمين، الأساليب البيداغوجية والديداكتيكية المنقولة المقترحة في البرامج الدراسية، بحيث يتم استنساخها من بيئات مدرسية وسوسيو–ثقافية مغايرة، ويتم إسقاطها عنوة على المدرسة المغربية المرتبطة بمجال ثقافي وقيمي خاص... وكل هذا يستدعي إعادة النظر في تلك المقررات، والعمل على تغييرها عن طريق تكوين لجان ومراكز بحث تطلع بهذه المهمة، ويتم تدعيمها وتمويلها من قبل مؤسسات الدولة.

وهكذا، يرى البعض أن ضغط الغلاف الزمني وطول المقرر الدراسي يجعلان الدرس الفلسفي درسا تلقينيا يرتكز على المعلم؛ بحيث يعمل هذا الأخير على استعراض الأطروحات والمواقف الفلسفية أمام التلاميذ، وهو يلهث مهرولا من أجل إنجاز الدروس في الوقت المحدد. وبطبيعة الحال، فهذا الإجراء الاضطراري، في الكثير من الأحيان، يشكل عائقا أمام ترسيخ آليات وأدوات التفكير الفلسفي لدى المتعلم، لأن ترسيخها يتطلب غلافا زمنيا يتيح القيام بتمارين وتطبيقات وورشات من أجل الاشتغال على مختلف مهارات التفلسف، وهذا ما لا يسمح به طول المقرر الدراسي الفلسفي بالشكل المطلوب.

وإذا كانت الطريقة التلقينية في التدريس قد تتيح، بهذا القدر أو ذاك، تحقيق الكفاية المعرفية، فإن هناك كفايات أخرى لا تسمح بتحقيقها، من قبيل الكفايات الاستراتيجية والمنهجية والتواصلية والقيمية. وإذا كانت المعارف والمعلومات متوفرة بوفرة في الكتب المدرسية والكتب الموازية وفي الأنترنيت، فإن المهمة الأساسية التي تظل منوطة بمدرس الفلسفة هي تعليم التفكير وإكساب مهاراته وآلياته، وهي المهمة التي حددها كانط في تعلم التفلسف وكيف نفكر فلسفيا.

وإذا كان المدرس يحمل أحيانا، نظرا لوجود استثناءات، عوائق ذاتية تحول دون تحقيق درس الفلسفة للغايات الأساسية المتوخاة منه، والمسطرة في المنهاج الدراسي للفلسفة، فإن هناك عوائق أخرى يمكن رصدها لدى المتعلم الذي يشكل أحد الأضلاع الأساسية للمثلث البيداغوجي الذي تتأسس عليه العملية التعليمية–التعلمية.

ومن أهم العوائق التي يجدها مدرسو الفلسفة لدى المتعلمين ضعف رصيدهم اللغوي، وعدم إتقانهم للتعبير باللغة العربية الفصحى. وهذا ناتج عن ضعف في التربية على القراءة الحرة لدى التلاميذ، وهي مشكلة تتحملها جهات مختلفة، منها الأسرة والإعلام ومؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني والمدرسة؛ فمن لم يراكم كما محترما من قراءة الكتب والمقالات والقصص والأشعار والنصوص المختلفة، لا يمكنه أن يعبر بطريقة سلسة عن أفكاره، خصوصا وأن الأمر يتعلق هنا بأفكار فلسفية تستدعي تجييش الكثير من المهارات اللغوية والقدرات العقلية. وكما يقال، فإن اللغة هي أجنحة الفكر؛ فكيف إذن بالمتعلم أن يطير في فضاء التفكير الفلسفي بدون أجنحة؟!

وما يزيد الطين بلة هو أن الهشاشة اللغوية لدى المتعلمين تصطدم باللغة المفاهيمية المجردة التي يستخدمها الفلاسفة في نصوصهم. فإذا كان المتعلم لم يراكم رصيدا مهما في المطالعة، ولم يكتسب من

خلاله القدرة المطلوبة على الفهم والتعبير، فإنه ولا شك يصادف صعوبات جمة في فهم العبارات الفلسفية التي تتخذ في العديد من الأحيان طابعا رمزيا ومجردا، فيه من الإضمار والتلميح الشيء الكثير، كما يصادف صعوبات على مستوى التعبير عن أفكاره، نظرا لما يعتري لغته من ركاكة وتفكك وأخطاء نحوية وإملائية.

وإذا وجد مدرس الفلسفة نفسه أمام غالبية ساحقة من المتعلمين يعانون من أعطاب على مستوى التعبير الشفهي والكتابي باللغة العربية الفصحى، فإن هذه الأعطاب تغدو بمثابة عوائق حقيقية أمام المدرس أثناء إنجازه لأنشطة الدرس بالطريقة الحوارية والتشاركية المأمولة؛ إذ كيف لمتعلم يشكو من أمراض لغوية أن يعبر عن أفكار سليمة وينخرط في نقاشات وحوارات فصلية ناجحة، سواء مع مدرسه أو مع زملائه من المتعلمين؟!

ولا يملك المدرس هنا، من أجل المساهمة في معالجة هذا العطب اللغوي، سوى أن يشجع المتعلمين على القراءة، عن طريق ابتكار حيل ووسائل مثل إنجاز العروض والقيام بأنشطة موازية في إطار النوادي المدرسية، أو إنجاز مسابقات ثقافية في القراءة والكتابة الفلسفيتين، فضلا عن توفير كتيبات فلسفية مبسطة من شأنها أن تقرب التلميذ من الفلسفة وتحثه على القراءة الفلسفية.

لكن عمل المدرس يظل غير كاف، ويلزم تدخل مؤسسات أخرى كالأسرة، والجمعيات، والمراكز الثقافية، والمؤسسات الإعلامية وغير ذلك، خصوصا وأن عمل هذه الأخيرة يمتد من الطفولة إلى سنوات الدراسة في الثانوي التأهيلي. أما مدرس الفلسفة، فلا يلتقي بالتلميذ إلا في مرحلة متأخرة وفي حصص معدودة، لا تسمح له بأن يعالج الخلل اللغوي لدى المتعلم بالشكل المطلوب، لا سيما مع وجود إكراهات أخرى تتعلق بالاكتظاظ وطول المقرر وما إلى ذلك.

4. عوائق معرفية وتكوينية:

قد ينظر البعض إلى مدرس الفلسفة نفسه كأحد عوائق الدرس الفلسفي، إما لمحدودية خبرته البيداغوجية والديداكتيكية أو لهشاشة تكوينه المعرفي. وإذا كان مدرس الفلسفة هو في حد ذاته عائقا أمام تدريسها، فإن الأمر يطرح مشكلا يتعلق بالتكوين المعرفي والبيداغوجي في المؤسسات الجامعية ومراكز التكوين.

وهكذا، فالسنوات الثلاث التي يقضيها الطلبة في الجامعة لا تسمح للغالبية منهم بتلقي تكوين معرفي فلسفي كاف، خصوصا إذا لم يصاحب هذا التكوين الرسمي تكوين ذاتي آخر ينجزه الطالب لنفسه، من خلال قراءاته الخاصة لمختلف المقالات والنصوص والكتب الفلسفية. كما أن الشهور التي يقضيها الطالب في مركز التكوين لا تكفي هي الأخرى لتزويده بمعارف، وإمداده بطرائق وأساليب كافية من أجل تأهيله لمزاولة مهنة التدريس بالشكل المطلوب. وهذا ما ينعكس سلبا على مردودية المدرس داخل الفصل، خصوصا وأنه يجد نفسه أمام نصوص متنوعة تنتمي إلى مجالات وحقول معرفية مختلفة، من قبيل: علم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، الفلسفة الإسلامية، الفلسفة اليونانية، فلسفة العلوم، فلسفة التاريخ، فلسفة الفن، الفلسفة السياسية... وما إلى ذلك.

وإذا كنا نعلم أن من مدرسي الفلسفة من تلقى تكوينه المعرفي الأساسي في علم النفس، وآخر في علم الاجتماع، وآخر في الفلسفة، فإن إلمام الواحد منهم بكل تلك الحقول المعرفية سالفة الذكر أمر صعب ومتعذر، خصوصا إذا كان المعني بالأمر لا يتدارك الأمر عن طريق القراءة الدائمة والتكوين الذاتي المستمر. وبطبيعة الحال، فإننا لا نعدم أن نجد استثناءات ممن يواظبون على المطالعة ويصقلون تكوينهم المعرفي بشكل دائم، لكن تغريد العندليب لا ينذر بمقدم فصل الربيع!

ومهما يكن من أمر، فإنه ينبغي تأهيل الجامعات ومراكز التكوين الجهوية بالشكل الذي يسمح لها بالاطلاع بدورها المتوخى في التكوين المعرفي والتأهيل البيداغوجي. هذا فضلا عن ضرورة التكوين المستمر المصاحب للمدرس في مساره المهني، سواء ذلك الذي ينبغي أن يقوم به بنفسه انطلاقا من مجهوداته الذاتية، أو ذلك الذي ينبغي أن تقوم به فرق التأطير التربوي، من خلال الندوات واللقاءات التربوية والورشات التكوينية النظرية والتطبيقية.

5. عوائق مادية وتقنية:

إذا استلهمنا من ماركس أن البنية التحتية تنتج البنية الفوقية، ولو أننا لا نشاطره الفكرة جملة وتفصيلا، أمكننا القول إن تدريس الفلسفة يتأثر، بهذا القدر أو ذاك، بالتجهيزات المادية والمعدات والوسائل التقنية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأنشطة الدرس الفلسفي، وبالأهداف والغايات التي ينشدها.

وفي هذا السياق، يمكن الإشارة إلى الوضعية المزرية التي توجد عليها خزانات الكتب في المؤسسة التعليمية؛ فهي شبه مهجورة لأسباب متعددة، من بينها قلة الكتب الموجودة فيها، وغياب القيمين عليها أحيانا، فضلا عن رداءة تجهيزاتها. وكذلك غياب خزانات للكتب في الفصول الدراسية، وعدم تجهيزها بالوسائل والتقنيات السمعية البصرية التي أصبحت دعامات ديداكتيكية ضرورية في درس الفلسفة، بحيث نجد في المنهاج الدراسي للفلسفة حديثا عن الكفايات التكنولوجية بجانب الكفايات الاستراتيجية والمعرفية والمنهجية والقيمية والتواصلية.

وهكذا، فإن الحضور الباهت أو شبه المنعدم للكتاب الفلسفي في الوسط المدرسي، يؤثر سلبا على الأنشطة القرائية لدى التلاميذ، ويسدل بظلاله على الوضعية التدريسية للدرس الفلسفي، بحيث نجد أنفسنا أمام ترد خطير للطاقات والقدرات التعبيرية وكذا المعرفية الموجودة لدى التلاميذ، وهو الأمر الذي لا

يساعد على إنجاح المجهودات البيداغوجية والديداكتيكية التي يقوم بها مدرس الفلسفة في الفصل الدراسي. وإذا كان من شأن الوسائل السمعية البصرية أن تخفف، ولو قليلا، من هذه الوضعية المتأزمة لأنشطة الدرس، فإن غيابها أو ضعف التجهيزات المتعلقة بها يجعل العديد من المدرسين يستغنون عنها، ويكتفون بالطرق والوسائل التقليدية في التدريس.

ويمكن الإشارة في هذا الإطار إلى أن عمل النوادي المدرسية يتأثر هو الآخر بغياب أو رداءة تلك التجهيزات التقنية، كما يعاني في بعض المؤسسات من قلة التجهيزات المتواجدة في قاعات العروض والأنشطة التربوية والثقافية. وهذا الوضع لا يسمح للنوادي الفلسفية بأن تقوم، كما يجب، بالدور المنوط بها في ترسيخ القيم وصقل المواهب والتحفيز على القراءة، وإكساب التلاميذ تقنيات وآليات ومهارات الكتابة الفلسفية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى مشكل الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، وهو مشكل يؤثر بشكل أو بآخر على الأداء البيداغوجي والديداكتيكي للمدرس؛ إذ إن تجاوز عدد التلاميذ للثلاثين أو الأربعين تلميذا في القسم الدراسي الواحد لا يسمح بإتاحة الأجواء المناسبة لتعلم الكفايات والمهارات المتوخاة من درس الفلسفة، خصوصا إذا علمنا أن الاكتظاظ يرتبط بالشغب الصادر عن تلاميذ يعاني أغلبهم من أزمة في القيم، تنعكس سلبا على سلوكاتهم داخل الفصل الدراسي، وتؤثر على عمل المدرس الذي يهدر أجزاء مهمة من طاقته الفكرية والنفسية في محاولة ضبط الأجواء واحتواء الشغب التلاميذي، بدل أن يوظف تلك الطاقة في إنجاز الأنشطة التعليمية–التعلمية، وعلى رأسها ترسيخ القدرات والمهارات وخلق حوار مثمر بين جماعة الفصل حول الإشكالات والقضايا الفلسفية المدروسة.

وإذا كانت درجة الشغب تختلف من مستوى دراسي إلى آخر، ومن فصل إلى آخر، ومن مدرس إلى آخر، بحيث تتداخل فيه عدة اعتبارات تتعلق بسن التلاميذ وتنشئتهم القيمية والاجتماعية والمسالك الدراسية التي ينتمون إليها، وأيضا طبيعة شخصية المدرس والمجهودات التي يقوم بها من أجل تقريب الفلسفة من التلاميذ، فإنه يمكن القول في جميع الأحوال بأن ظاهرة الشغب داخل الفصل الدراسي تعتبر من بين العوائق التي تعرقل السير الطبيعي لدرس الفلسفة، وتحول بين المدرس وبين تحقيقه للكفايات والغايات المنشودة من الأنشطة التعليمية للدرس الفلسفي.

وأكيد أن مختلف أشكال الشغب والفوضى التي أصبحت تعرفها الفصول الدراسية عموما، سواء تعلق الأمر بالفصل الدراسي الفلسفي أو غيره، هي انعكاس حتمي لأزمة تعرفها المنظومة التربوية، ونتيجة ضرورية للتحولات القيمية التي عرفها المجتمع والأسرة، والتي تسدل بظلالها على المدرسة وعلى المدرس الذي يجد نفسه في مواجهة مباشرة مع تلاميذ هم ضحايا لوضع قائم، وعليه أن يجتهد ويبتكر حلولا لمسك العصى من الوسط وإنقاذ ما يمكن إنقاذه. وهيهات أن يتسنى له بلوغ مطمح الإنقاذ هذا بالشكل المطلوب، وهو المحاط من كل جانب بركام من العوائق.

محاضرة 6

تعليمية الفلسفة وآليات ممارستها

طبيعة النشاط الفلسفي

تتميز المواد الفلسفية عامة بطبيعة نظرية تجريدية واتجاه عقلي خالص،مثلها كمجموعة مواد الرياضيات،عكس المواد الإجتماعية التي تتميز بوجود العديد من الجوانب التطبيقية و الممارسات العملية،والتي مكن للطالب تنفيذها في أشكال سلوكية متنوعة في عديد من الأنشطة المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.اما المواد الفلسفية فإن طبيعتها النظرية المجردة جعل من جوانبها التطبيقية قليلة،والممارسة العملية محدودة النطاق،وتمارس في مواد المنطق و الأخلاق ولا تعني بالضرورة ممارسة سلوكية ذات طابع حركي مثلما هو في بعض المواد الأخرى.من هذه الأنشطة ما يتعلق بالدرس النظري،أو التطبيقي في صورته الإنشائية أو الحجاجية . وكل ذلك متوقف على ما يحدده المعلم من غايته من الدرس الفلسفي سواء كان نظري أو تطبيقي من جهة و من جهة أخرى من الطريقة التي يختارها المدرس في تقديم وتحقيق درسه .و عليه راينا لزام ان نذكر بهذه الطرق التعليمية و نعرج عليها في المرحلة الأولى ثم نستخلص منا ما كان الهدف منه نظم التصورات أو الإستشكال الفلسفي وما كان منه ممارسة للحجاج الفلسفي.

طرق التدريس الفلسفي:

يعتبر التدريس أحد الأركان الهامة في العملية التعليمية ، حيث يرتبط ببقية الأركان الأخرى لهذه العملية . كالمنهج والكتاب والمعلم وغيرها ، ويتولى المعلم القيام بعملية التدريس التي يقتضي نجاحها توافر عدة مبادئ عامة لابد وأن يعتمد عليها التدريس الجيد بالنسبة لأية مادة دراسية رغم أن هذه المبادئ تتعدد

وتتنوع ، لكنها تتداخل فيما بينها ويكمل بعضها بعضا لذا لا يمكن حصرها بدقة وإنما سنكتفي بعرض موجز لأهم المبادئ العامة للتدريس الجيد .

1. تحديد أهداف الدرس بوضوح : تعد الموضوعات المقررة – سواء في المنهج أوالكتاب – مجرد وسائل يعمل من خلالهاالمعلم على تحقيق العديد من الاهداف التربوية ، فالمادة الدراسية ليست هدفا مطلوبا في حد ذاته ، كما هو الحال في المفهوم التقليدي للتربية . وإنما أصبحت وسائل يستخدمها المعلم للوصول إلى الأهداف المحددة . وذلك حسب المفهوم الحديث للتربية .ويترتب على ذلك أن يكون التدريس الجيد هو الذي نحدد فيه مقدما وبكل وضوح الأهداف المبتغاة من الدرس، لأن تحديد الأهداف يساعد المعلم على وضوح الرؤية ، ويدفعه لتوظيف المادة الدراسية بما يحقق الأهداف المنشودة ، دون أن يحملها أهدافا أكثر من طاقتها بافتعال واضح . أو يهمل إمكانياتها الخصبة التي قد تكون موجودة فيها . كما أن تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى وجود تخطيط موضوعه والارتقاء بعملية تدريسه ، أكثر مما لو أهملنا تحديد هذه الأهداف مسبقا أو جعلناهاغامضة مبهمة ، لأن التدريس حينئذ سيعتمد على العشوائية والارتجال.
2. إعداد موضوع الدرس وتنظيمه: هو يرتبط بالمبدأ السابق لأن عملية إعداد موضوع السابق،لأن عملية إعداد موضوع الدرس تأتي بعد تحديد أهدافه وتترتب عليها تماما، فإن كان تحديد هذه الأهداف الخاصة بالدرس واضحا ، فإن ذلك يؤدي إلى دقة إعداد موضوع الدرس، ويساعد المعلم على النجاح في ترتيب محتوياته وتنظيم طريقة تدريسه بما يؤدي إلى تحقيق كافة أهدافه. ولو كان إعداد الدرس غير منظم ولا قائم على الأسس التربوية السليمة ، فإنه يجعل المعلم غير قادر على توظيف المادة العلمية لخدمة الأهداف المطلوبة ، ومن ثم تصبح المادة هدفا مطلوبا في ذاته، دون أن تكون وسيلة

لتحقيق الأهداف التربوية، وفي هذه الحالة لا يكون التدريس ناجحًا، لذلك لا بد من تنظيم عملية إعداد الدرس وتحديد خطواته في الدفتر الخاص بذلك عند المعلم.

3. إثارة ميول الطلبة وحفزهم على العمل: حيث إن الطالب يمثل ركنا أساسيا في العملية التعليمية ، لذلك فكلما شارك هذا الطالب في تلك العملية بدور إيجابي، فإن التدريس يكون جيدا ، أما إهمال الطالب وإضفاء السلبية على موقفه في العملية التعليمية،فإنه يؤدي إلى فشل التدريس وعدم تحقيق أهداف التعليم.لذلك يقتضي الأمر من المعلم ضرورة إثارة ميول الطلبة والعمل على تشويقهم أثناء التدريس لضمان إيجابيتهم، سواء تم ذلك عن طريق وسائل الإيضاح الجذابة أو بواسطة الشرح المشوق والأسلوب الجيد والأسئلة المثيرة، أو غيرها من مظاهر الإثارة الأخرى التي تزيد من إيجابية الطالب وتدفعه إلى العمل والمشاركة في الدرس.كما أن التدريس الجيد يقتضي بالضرورة إثارة نشاط الطلبة المترتب على إثارة ميولهم وشوقهم ، ووذلك بما يتفق مع طبيعة الدرس ونوعية المادة.وهذا كله يضفي الحيوية والتجديد على التدريس ، ويساعد على نجاح العملية التعليمية عامة.

4. الانتقال من المحسوس إلى المعقول:يعتمد نجاح الدرس على قدرة المعلم في الاخذ بيد الطلبة أثناء الشرح للانتقال تدريجا من المحسوس إلى المعقول ،ومن الجزئي إلى الكلي، ومن المحلي إلى العالمي، لأن هذه العملية في الانتقال التدريجي تعتبر من عناصر التشويق والإثارة .كما أنها تمثل الطريق المنطقي في تطور فكر الفرد،هذا الطريق الذي لا بد وأن يسير التدريس وفقا له، من أجل ضمان نجاحه . أما إهمال طبيعة هذا التطور وإغفال قوانين التفكير الإنساني فإنه يؤدي بالضرورة إلى فشل العملية التعليمية.

5. مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس:يختلف الأفراد فيما بينهم وفقا لقوانين الطبيعة ، وذلك في شتى شخصياتهم،دون أن يتشابهوا تماما ، وفيما يختص بالتعليم ، فإن مظاهر هذه الاختلافات وتلك

الفروق بين الأفراد تبدو بصورة أكثر وضوحا وأهمية في الجانب العقلي والقدرات الخاصة والميول والاستعدادات ، الأمر الذي يقتضي من المعلم ضرورة مراعاة اختلافها بين الطلبة، وذلك أثناء قيامه بالتدريس. ومن الخطأ الكبير أن يخاطب المعلم كل الطلبة بأسلوب واحد أو بطريقة ثابتة، لأنه سيفترض حينئذ أن كل عقولهم متشابهة ، في حين هم في الحقيقة يختلفون فيما بينهم.لذلك فإن التدريس الجيد يحتاج من المعلم ضرورة مراعاة هذه الفروق، لضمان تحقيق أهداف التدريس في سلوك جميع الطلبة، حسب قدرات كل منهم ووفق ميولهم واستعداداتهم.

6. تنويع طرق التدريس والوسائل المعينة: طالما أن التدريس الناجح هو الذي يقوم على التشويق والإثارة ومراعاة الفروق الفردية ، لذلك فإن الأمر يستتبع من المعلم–تحقيقا لهذه المبادئ كلها– أن يعمل علة تنويع طرق التدريس والوسائل المعينة، وذلك بما يتفق مع طبيعة موضوعات الدروس من جهة، وبما يتناسب مع قدرة قدرات الطلبة من جهة أخرى .أما ثبات المعلم على استخدام طريقة تدريس واحدة أو نوع محدد من وسائل الإيضاح ، فإنه سيؤدي حتما إلى الملل والجمود وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في سلوك كل الطلبة.

(ب) الأنواع العامة لطرق التدريس:تعتبر طرق التدريس من ضمن العوامل الهامة التي تساعد المعلم على النجاح في أداء عمله ، والمقصود بالطريقة في التدريس أنها الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عمليا وتحقيق أهداف التعليم واقعيا في سلوك الطلبة.ومن ثم تتكامل طريقة التدريس مع المنهج والكتاب والمعلم دون أي انفصال أو تحيز لأحد هذه الأطراف.لأن جودة المنهج والكتاب المدرسي، إلى جانب سعة اطلاع وعمق ثقافة المعلم ، لا يكفي لنجاح التدريس، طالما أن طريقة التدريس نفسها عشوائية ولا تقوم على أسس تربوية سليمة، والعكس صحيح أيضا، لأنه إذا كان المنهج والكتاب أقل من المستوى العلمي والتربوي المطلوب ، فإن براعة المعلم في استخدام طرق

التدريس المختلفة ، لن تعالج بدقة كاملة هذه الفجوات وذلك التخلف في المنهج والكتاب ، إلا في نطاق محدود جدا.لذلك كله تعتبر طرق التدريس عاملا هاما ومكملا للمنهج والكتاب وبقية أطراف العملية التعليمية.

ونلاحظ أن طرق التدريس تتعدد وتتنوع وفق تعدد وتنوع المناهج المقررة من جهة، وحسب طبيعة الفلسفة التربوية للمجتمع من جهة أخرى .إن نوع المنهج الذي نقوم بترجمته عمليا أثناء التدريس، يحدد نوع الطريقة التي نستخدمها لتنفيذ هذا المنهج ، وذلك من حيث المعالم الرئيسية، مع اجتهادات أخرى من المعلم لتطوير بعض جوانب المنهج والطريقة معا. فمثلا نجد أن مجموعة مناهج المواد–بشتى أنواعها الفرعية الداخلية– يتوافق معها التدريس بطرق الإلقاء و الحوار ، في حين تقتضي مجموعة مناهج النشاط والوحدات استخدام طريقة التعيينات لتدريس مجموعة معينة من هذه المناهج.

لكن التقسيم السابق لا يعني وجود انفصال تام بين طرق االتدريس، إنما تتداخل كل طرق التدريس فيما بينها ، وتتكامل شتى أنواعها بعضها ببعض، وذلك مهما كان نوع المنهج الذي نقوم بتدريسه.فالمعلم الناجح يحاول دائما تطعيم طريقة الإلقاء مثلا بعناصر أخرى من طرق الحوار والتعيينات والمشكلات.

وكذلك الحال عند استخدام بقية الطرق الاخرى لتدريس موضوعات أي منهج مقرر ، فقط نحن نحدد المعالم الرئيسية لكل طريقة بما يتوافق مع طبيعة المنهج ونوع موضوعاته ، مع إفساح المجال للمرونة في الاقتباس من الطرق الأخرى للتدريس، بما يكفل نجاح المعلم في تحقيق أهداف المنهج.

(جـ) التداخل بين الطرق العامة والطرق الخاصة للتدريس: يفرق البعض بين الطرق العامة والطرق الخاصة للتدريس ، باعتبار أن الطرق العامة كالإلقاء والحوار والمشكلات وغيرها تصلح لتدريس

الموضوعات العامة في شتى المواد الدراسية، أما الطرق الخاصة فهي التي يقتصر استخدامها على تدريس بعض الموضوعات النوعية المحددة في كل مادة دراسية على حدة، ولذلك تختلف الطرق الخاصة من مادة إلى أخرى. ومن أمثلتها في المواد الفلسفية نجد طريقة تدريس كل من:مربع أرسطو في المنطق وخصائص الموقف الفلسفي في الفلسفة ودوافع السلوك في علم النفس. والحقيقة أن هذه الطرق الخاصة لتدريس تلك الموضوعات الفرعية، لا تختلف جوهريا عن الطرق العامة للتدريس ، ولا تنفصل عنها إطلاقا ، لأنها عبارة عن مزيج متكامل ومتداخل من بعض مكونات الطرق العامة والتي يتولى المعلم استخدامها تطبيقيا في تدريس هذه الموضوعات الفرعية الخاصة، وتأكيدا لهذا الرأي نجد أن أو دوافع السلوك، لابد و أن يستخدم في تدريس كل موضوع منها قدرا متفاوتا ومتكاملا من طرق الإلقاء والحوار، مع بعض الجوانب الأخرى المتداخلة من طرق الشمروعات والتعيينات وغيرها مما يصلح لتدريس مثل هذه الموضوعات ، وذلك دون أن تكون لها طرق تدريس أخرى خاصة بها وحدها ومغايرة تماما للطرق العامة المعروفة.

وسوف نستعرض في الفقرات التالية من هذا الفصل ، الأنواع المختلفة لطرق التدريس ، مع بيان طبيعة كل طريقة منها ومزاياها وعيوبها،بالإضافة إلى الأمثلة المتعددة لكيفية تطبيقها عمليا في تدريس الموضوعات الأساسية للمواد الفلسفية، تلك الموضوعات التي سنراعي في اختيارها–قدر الإمكان– أن تكون موجودة في شتى مناهج المواد الفلسفية ، سواء في مصر أو في الدول العربية الأخرى ، والتي لن تتأثر بتغيير هذه المناهج أو بتعديلها ، لأنها تمثل موضوعات أساسية ومشتركة في المناهج المقررة بالنسبة للمبتدئين في دراسة المواد الفلسفية في التعليم الثانوي.

المحاضرة 7

طـريقة الإلقاء

1. خصائص طريقة الإلقاء مزاياها وعيوبها : هي من أوائل الطرق المستخدمة في التدريس منذ وقت طويلويطلق عليها أيضا اسم طريقة المحاضرة. وهي أكثر ارتباطا بمناهج المواد عن مناهج النشاط ، لذلك يشيع استخدامها في مناهج المواد الفلسفية خاصة ، وغالبية مناهج المواد الدراسية الأخرى المنتشرةفي برامجنا التعليمية.وفي هذه الطريقة يتولى المعلم العبء الأكبر في عملية التدريس والشرح ،فهو وحدة يقوم بإلقاء موضوع الدرس وشرحه طوال فترة الحصة. مع بعض المناقشات الفردية ، ويكتفي الطلبة بتدوين المعلومات بعد تلقيها في مذكرات الدرس.عطفا على أسئلة للمراجعة والتوضيح في آخر الدرس .

وقد توالت الانتقادات من غالبية المربين على طريقة الإلقاء ، غير أنها بالرغم منذلك فه نافعة للكثير من المواد في مناهجنا الدراسية نظرا لمزاياها التي لايمكن إنكارها ، والتي تقتضي الاستفادة منها . إن استخدامنا لهذه الطريقة يؤدي بنا لتزويد الطلبة بكم كبير من المعلومات لم يكن بإمكانهم تلقيه بمفردهم ، خاصة إذا قام المعلم بتقديم الدرس في خطة مترابطة ونتظيم محكم .ومن مزايا الإلقاء أنه يفيد في توضيح وتبسيط موضوعات كانت غامضة للطلبة ، والمصطلحات الفنية الجديدة وغيرها من الحقائق الصعبة التي تتطلب منهم وقتا وجهدا طويلين لفك شفراتها بأنفسهم .

وبرغم مزايا طريقة الإلقاء السابق ذكرها إلا أن مساوئه تنجم عن التطرف الزائد في استخدام هذه الطريقة أولعدم استخدامها في الوقت المناسب من الدرس .ويمكن تحديد أهم عيوب الإلقاء فيما يلي : يتخذ المعلم دائما موقف الشرح الإيجابي في الدرس، في حين يظل الطالب صاحب الموقف السلبي لأنه يكتفي بالسماع وتلقي المعلومات ويترتب عن ذلك ملل الطلبة وعدم مشاركتهم الفعالة

في تحصيل المعلومة ومناقشتها ، وهو ما ينجر عنه عدم تمكن المعلم من تحقيق أهداف الدرس التي سطرها كاملة ، وعدم تعديل سلوك الطلبة علميا ، كما أن الافراط في تبني هذه الطريقة يجعل من المعلم دكتاتورا، وهو مايتنافى مع مفهوم الديمقراطية في التعليم بمعانيه الحديثة التي تقتضي مشاركة الطالب الفعالة في العملية التعليمية .

لذلك حاول رجال التربية تنظيم طريقة الإلقاء ، وإدخال بعض التعديلات عليها كي يستطيع المعلم الاستفادةمن مزاياها وتحاشي عيوبها وليتمكن من استخدامها في المجالات التي تتوافقمع هذا النوع من طرائق التدريس .

2. خطوات طريقة الإلقاء : هناك خمس خطوات أساسية ينبغي أن يسير الدرس وفقا لها والتي نوجزها على النحو الآتي :

المقدمة : هي بمثابة تقديم للدرس وتهيئة لعقول الطلبة قصد استقبال المعلومات الجديدة التي سيتولى المعلم إلقاءها ، وقد تتمثل المقدمة في مجموعة أسئلة يلقيها المعلم على طلبته في مستهل الدرس ، وقد يدور التمهيد حول مناقشةمحتويات الدروس السابقة وربطها بموضوع الدرس الحالي كمايمكن استخدام بعض وسائل الإيضاح لتشويق الطلبة وتهيئتهم ذهنيا لتلقي المعلومات الجديدة ،ويشترط في هذه المقدمات التمهيدية أن تكون قصيرة موجزة .

العرض : هو جوهر الدرس لأنه يتضمن الموضوع الأساسي الذي سيقدمه المعلم ، وبذلك فهو يستحوذ على غالبية الوقت المخصص للدرس ، حيث يقوم من خلاله المعلم بشرح كافة المعلومات الجديدة عن طريق الإلقاء أو المحاضرة في خطوات ومراحل معينة يتدرج فيها المعلم بطلبته من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقول .

الربط : هو لايمثل خطوة مستقلة في التدريس بطريقة الإلقاء بل إنه موجود ضمنيا في ثنايا العرض ، والهدف منه مساعدة الطلبة على الربط بين المعلومات الواردة في الدرسالذي يتولى المعلم شرح جزئياته بالتفصيل . وحتى لا يتوه الطلبة في هذه الجزئيات المبعثرة فإن الأمر يقتضي من المعلم جمع شتاتها في كل متكامل مفهوم .

الاستنباط : يأتي بعد العرض والربط ، وفي هده الخطوة يقوم المعلم باستدراج الطلبة لاكتشاف الحقائق واستخلاص القوانين والقواعد من ثنايا الدرس . فكلما برع المعلم في شرح درسهأصبح من السهل على الطلبة الوصول إلى الاستنباط ومنه إلى التعليم ، أما إن كان الشرح غير واف فسيتعذر على الطلبة الاستنباط ، وسيجد المعلم نفسه مضطرا للقيام بهذه العملية وحده .

التطبيق : هو الخطوة الأخيرة في التدريس بطريقة الإلقاء، حيث يقوم المعلمبطرح العديد من الأسئلة التي تدور حول موضوع الدرس للتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة وكذا مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس ، فإن تمكن الطلبة من الإجابة بذكرالتطبيقات الجديدة فنهاية الدرس ، فإن المعلم حينئذ يكون قد نجح في التدريس.

3. قواعد تنظيم عملية الإلقاء : بالإضافة إلى الخطوات السابقة اجتهد علماء التربية في وضع قواعد أخرى مكملة لها، وذلك بهدف تنظيم طريقة الإلقاءوتحسينها بما يكفل للمعلم الاستفادة منها على أكمل وجه ممكن، وفيما يلي عرض موجز لأهم تلك القواعد التنظيمية:

أ) اتباع الدقة في إعداد مادة الدرس وفي تحضير الموضوع الذي سيتم إلقاؤه، مع تخطيط محتوياته وتنظيم أفكاره في تسلسل منطقي وترابط محكم، بحيث تمهد كل نقطة منه للانتقال إلى النقطة التالية عليها ، وهكذا يكون الحال في كل نقاط ومحتويات الدرس ، الذي يجب أن يتبلور في وحدة عضوية مفهومة ، كما أن هذا التنظيم وذلك الترابط يجعل من السهل على الطلبة

متابعة المعلم طوال شرحه لكل نقاط الدرس، والتي يستحسن دائما كتابتها على السبورة أمام الطلبة، حتى يظل تفكيرهم مرتبطا بتسلسل شرح المعلم.

ب) عندما يبدأ المعلم درسه بمقدمة موجزة، فيب أن يجعلها تتضمن توضيحا لموضوع الدرس وأهدافه والمشكلة الأساسية التي سوف يدور الدرس حولها، ويحاول إثارة تفكير الطلبة بشتى الوسائل الممكنة ، وجذبهم لمتابعة الشرح . مع ضرورة أن تكون لغة المعلم وتعبيراتهخ أثناء الدرس واضحة وبسيطة تتلاءم مع مستوى الطلبة ، وذلك دون تطرف في استخدام المصطلحات الغريبة والتعبيرات المعقدة، التي تؤدي إلى غموض الدرس،مع التزام القواعد العامة للخطابة، مثل عدم البطء أو الإسراع في الحديث،وعدم انخفاض الصوت أو ارتفاعه بشدة.

ت) يجب على المعلم أن يعد مقدما مختلف الوسائل المعينة التي سوف يستخدمها في شرح الدرس، وأن يحدد أوقات استخدامها أثناء الدرس بما يكفل جذب انتباه الطلبة . مع ضرورة إعداد بعض أسئلة المناقشات التي تمنع تسرب الملل إلى أذهان الطلبة من كثرة تولي المعلم وحده عملية شرح الدرس.

ث) يستحسن دائما إضفاء الأفكار الجديدة على موضوع لدرس ، والتي لم يرد لها ذكر في الكتاب المقرر، وبشرط أن تكون متوافقة مع الاتجاه العام للموضوع الوارد في الكتاب،لأن ذلك التجديد يسبغ نوعا من الحيوية على موضوع الدرس،أكثر مما لو اكتفى المعلم بالتكرار الآلي لنفس الموضوع كما ورد بالضبط في الكتاب.

ج) يحاول المعلم دائما جذب انتباه الطلبة طوال إلقاء الدرس، ويتأكد بين فترة وأخرى من تجاوبهم معه،وكلما أحس بانعدام هذا التجاوب ، يسارع بتغيير أسلوبه وطريقة شرحه وغير ذلك من وسائل الإيضاح والأسئلة المثيرة للتفكير.

ح) يجب على المعلم تخصيص فترة زمنية في نهاية الدرس، يقوم فيها بإعادة تجميع عناصر الموضوع وربطها في وحدة كلية تزيد من وضوح الدرس وبلورته في أذهان الطلبة ، بدلا من أن تكون الخاتمة تقليدية سريعة، وفي الوقت نفسه يتيح المعلم الفرصة أمام الطلبة في نهاية الدرس لمزيد من الاستفسارات والأسئلة والمناقشات التي تؤدي إلى المزيد من الفهم.

خ) يمكن التوسع في استخدام المناقشة بشتى صورها أثناء شرح الدرس وفي نهايته أيضا،وذلك بهدف تطوير طريقة الإلقاء، حيث إن المناقشة تؤدي إلى اتساع الأفق العقلي للطلبة، ودفعهم إلى المشاركة الإيجابية دون السلبية ، وتمنع الملل من التسرب إليهم. ويمكن أن تأخذ المناقشة أشكالا متعددة وجذابة ، مثل المناظرات والندوات وغيرها مما يزيد من إيجابية الطلبة ويرتقي بطريقة الإلقاء.

4. استخدام الإلقاء في المواد الفلسفية: لايمكن تعميم القول بأن طريقة الإلقاء تعتبر من أسوأ طرق التدريس ، وإنما هي طريقة جيدة ونافعة إذا استطعنا استخدامها في مكانها الصحيح عند تدريس مناهج المواد بشتى أنواعها ، وذلك دون إسراف وبلا جمود ، وبعد تطويرها وتطعيمها بالصور المختلفة للمناقشة.وهي تعد صالحة لتدريس كثير من الموضوعات المقررة في مناهج المواد الفلسفيةخاصة، وغيرها من مناهج المواد الدراسية عامة . ويضطر معلم المواد الفلسفية إلى استخدام طريقة الإلقاء لتدريس عديد من الموضوعات والفروع المختلفة لهذه المواد والتي من أمثلتها ما يلي:

أ) يلجأ المعلم إلى استخدام الإلقاء في بداية الدرس، لكي يربط موضوعه الجديد بموضوع الدرس السابق، ويستخدمه أيضا في ختام الدرس لتجميع محتوياته في وحدة عضوية شاملة وإعادة شرحه في صورة كلية تكون أكثر وضوحا من شرح الجزيئات السابقة. ويتم ذلك بالنسبة لشتى موضوعات مواد الفلسفة والمنطق وعلم النفس.

ب) يستخدم المعلم الإلقاء أيضا عند شرح المصطلحات الفنية الجديدة التي يدرسها الطلبة لأول مرة في المواد الفلسفية، وذلك مثل الجوهر والعرض، الميتافيزيقا، معنى الفلسفة، القيم المثالية والواقعية (الفلسفة) ، قوانين الفكر وطبيعة علم المنطق ، صورة الفكر ومادته،معنى المفهوم والماصدق، التعريف،التقابل بالتناقض و التضاد،التناسق والتطابق(المنطق)، تطور موضوع علم النفس، الدافعية ،التكامل والشخصية، تأكيد الذات، الشعور واللاشعور، الأنا والهو والأنا الأعلى، الذكاء والقدرات ، (علم النفس)، وغير ذلك من عشرات المصطلحات الفنية الأخرى التي لا بد و أن يتولى المعلم شرحها للطلبة.

ت) يحتاج المعلم إلى استخدام الإلقاء في تدريس الموضوعات الجديدة والعميقة التي لايمكن للطلبةة استنتاجها ،أو فهم محتوياتها وحدهم . فيتولىالمعلمهذه المهمة توفيرا للوقت واختصارا للجهد ، ومن المواضيع التي تستلزم اعتماد هذه الطرائق من التدريس ، مباحث الفلسفة وعصورها التاريخية ، وآراء الفلاسفة ونظرياتهم ، علاقة الفلسفة بالمجتمع ودورها في حل مشكلاته ، تعريف علم المنطق ومباحثه ، الاستدلال بأنواعه ومباحثه المختلفة ، مناهج البحث العلمي بأنواعها وخطواتها ، مقارنة الدوافع الأولية بالدوافع الثانوية ،نظريات تفسير السلوك والتعلم والذكاء ، قياس الانفعالات والعواطف ، خصائص القدرات العقلية وأنواعها المختلفة " علم النفس " .

ث) يمكن للمعلم استخدام الإلقاء لربط موضوعات المواد الفلسفية المتناثرة بين فروعها الداخلية ، مثل كالربط بين موضوع التفكير في كل من علم المنطق وعلم النفس . وربط موضوع تطور نظريات تفسير الذكاء في علم النفس بآراء الفلاسفة قبل وبعد اكتشاف المنهج التجريبي , وربط النزاع بين المثاليين والتجريبيين في نظريةالمعرفة بنزاعهم في ميدان علم الأخلاق . وغيرها من

الموضوعات التي لايستطيع فيها الطلبة وحدهم اكتشاف علاقة الترابط القائمة بينها، وذلك بسبب تناثرها في فروع المواد الفلسفية فيضطر المعلم لإبرازها وشرحها أثناء التدريس ، حسب خطوات طريقة الإلقاء بعد تنظيمها وتطويرها .

طريقة الحـــــــــوار :

1. خصائص الحوار ومقارنته بالمناقشة : يعتبرالحوار من بين الطرق الهامةللتدريس بالنسبة لمجموعة المواد الدراسية ذات الطابع العقلي ، والتي تتكون من آراء متعارضة ومذاهب متعددة ، كما هو الحال في موضوعات مادة الفلسفة بالذات ، وبعض موضوعات المواد الفلسفية الأخرى . إن الحوار هنا يعد وسيلة ناجحة أثبتت نجاعتها في تدريس هذه الآراء وتلك المذاهب في صورة حيوية زبطرائق جذابة تضفي الطرافة على الدرس .

وبرغم وجود اختلافات بين الحوار والمناقشة إلا أنهما يتداخلان في كثير من الجوانب فالمفروض من الناحية الاصطلاحية أن الحوار يدور بين شخصين فقط ، في حين تدور المناقشة بين مجموعة من الأشخاص . لكن غالبا ما ينتهي الحوار بين شخصين إلى مجموعة من الأشخاص فيصبح مناقشة بين مجموعة من الأطراف كانت تستمع للحوار منذ بدايته ثم أتيحت لها فرصة المشاركة والإدلاء بدلوها الفكري فيه . وفي المجال الخاص بالتدريس نجد أن الحوار في نهايته حتما سيصير مناقشة ، وبالذات أثناء تدريس الموضوعات الفلسفية ، فالمعلم إن انتهى به الحوار إلى مناقشة أثناء تقديمه للدرس فإن ذلك يعد من دلائل نجاح الأسلوب الذي اعتمده في تقديم المادة المعرفية . أما إذا فشل في استخدام الحوار واكتفى بالإلقاء الجاف والتلقين فلن ينتهي الدرس لمناقشة ، خاصة وأن المناقشة لاتعتبر طريقة مستقلة من طرق التدريس بل إنها موجودة ضمنيا في شتى طرق التدريس ، وتكون أكثر وضوحا واستخداما في طريقة الحوار .

وقد يطلق البعض مفهوم "الجدل "على الحوارلأنه يتم بين طرفين مختلفين في الآراء ووجهات النظر ، وهناك من يصف اعتماد طريقة التدريس الحوارية بالطريقة السقراطية ، وذلك نسبة إلى سقراط الذي اشتهر بهذا الأسلوب في محاوراته ،إذ كان يدعي الجهل مع خصمه في بدايات المحاورة ليجعل خصمه يتوصلإلى الحقائق الصحيحة تدريجيا باعتماد منهج الشك وتوليد الأفكار الصحيحة الخاضعة لمقاييس العقل السليم .

لذلك نجد أن طريقة الحوار تعتبر من أقرب طرق التدريس للروح الفلسفية ، لأن الجدال بين طرفين مختلفين في الرأي يزيد من خصوبة التفكير ويرفع مستوىالقدرات العقلية للفرد الذي يسعى لتدعيم موقفه بالأدلة المنطقية السليمة من خلال الحوار الجاد ، ويصبح اختيار المعلم لتلك الطريقة في تدريس موضوعات الفلسفة والأخلاق خاصة وبعض مباحث الفلسفة العامة اختيارا سليما يضمن النجاح في تحقيق أهداف الدرس ، فهو بذلك يتبع نهج الفلاسفة من خلال تبني أسلوب الحوار ، كما وأن هذه الطريقة تتوافق مع الروح الفلسفية المفضية لخصوبة التفكير وزيادة حيويته .

وتتمتع طريقة الحوار بمزايا متعددة يكتسبها الطلبة ، دون أن تتوافر في طرق التدريس الأخرى ،فهي تعبر بصدق عن حقيقة الروح الفلسفية وتؤكد الاستقلال الفكري مع التسامح ، وترفض التعصب الأعمى ، وتنمي القدرة على التفكير السريع المحكم مع التدرب على كيفيات الرأي بالأدلة العقلية المختلفة ، وتفسح المجال أمام الطلبة لإبراز ذاتيتهم ، وتدفعهم لاستخدام الالنقد والتحليل بدل السلبية في تقبل الرأي الآخر أو رفضه دون تعليل منطقي و بلا أي تفسير عقلي سليم . وهي تشيع بين الطلبة الروح الديمقراطية في التفكير ،وتخلق حب التخطيط والتنظيم في طرح الأفكار .

لكن قد تظهر بعض المساوئ والعيوب في مقابل مزايا هذا الأسلوب وذلك راجع لسوء استخدام طريقة الحوار وعدم تنظيمها وفق الأسس التربوية السليمة .إذ قد تشيع الفوضىبين الطلبةالمتحاورين ،

أو أن ينصب الحوار ويرتكز على فكرة في حين تهمل باقي محاور الدرس على أهميتها ، وغير ذلك من أمثال هذه المثالب الجانبية التي من أجلها تم وضع خطوات معينة وقواعد محددة تساعد المعلم على النجاح في إدارة الحوارأثناء التدريس .

2. خطوات وقواعد تنظيم الحوار والمناقشة : يمكن تقسيم هذه الخطوات وتلك القواعد إلى مجموعتين أساسيتين وفق الترتيب المنطقي لسير الدرس هما الإعداد ثم التنفيذ ، مع مجموعة من التنبيهات والملاحظات التي ينبغي مراعاتها أثناء التدريس .

أولا خطوة الإعدادوتشتمل على :

- اختيار موضوع الحوار بالتدريس بحيث يكون متوافقا مع تسلسل موضوعات المنهج المقرر وان تكون طبيعة الموضوع نفسه جدلية تقتضي الحوار الخصب .
- تنظيم محتويات الموضوع وترتيبها وفق ترتيب تربوي هادف حسب تسلسل منطقي ، مايسهل فهمها ويجعلها قابلة للتحاور بين الطلبة .
- تحديد مصادر تحصيل المعلومات الخاصة بموضوع الحوار، كا الكتاب المدرسي والكتب الأخربالتي تسهل على المعلم والمتعلم الحصول على مادة وفيرة للتحاور .
- بيان كيفية إجراء الحوار وهل يبدأ أولا بين المعلم وأحد طلبته ؟ أم بن طالب وآخر ؟ ومتى يقوم المعلم بالتدخل والتعقيب ؟ وكيف يحدد ميعاد المناقشة التي تلي الحوار ؟ هل ستكون عقب الانتهاء من كل نقطة ،أم في نهاية الدرس كله ؟

ثانيا خطوة التنفيذ : وهي تلي مرحلة الإعداد وتتدرج كما يلي :

- ✓ إثارة ميول الطلبة وتشويقهم للدرس والتحاور في محتوياته وذلك بربط الموضوعبر درس سابق أو من خلال خبرات الطلبة ، ولا يتم هذا إلا بأسئلة مختارة بعناية وبصيغةتثير ملكة التفكير لدىالطالب وتشوقه .
- ✓ يلي ذلك كتابة عنوان الموضوع على السبورة أمام الطلبة وتقديم الجرس مع تحديدعناصره الرئيسيةالتي ستكون محور الجدال والحوار .
- ✓ يبدأ الحوار كما تم التخطيط له مسبقا بثنائية بين المعلم وأحد طلبته أو بين طالبين حول مشكلة مثارة تحت توجيه المعلم الذي يدون على السبورة عناصر نهاية كل موضوع فرعي انتهى التحاور حوله .
- ✓ في النهاية يتحول الدرس لمناقشة عامة يشترك فيهاطلبة الفصل حيث يبدي كل منهم رأيه حول موضوعأو فكرة معينين مدعما وجهة نظره بلأدلة المختلفة .

ثالثا تنبيهات ضرورية : وهي التي ينبغي مراعاتها أثناء التدريس مثل :

- ❖ توخي البساطة والوضوح عندعرض الآراء ومناقشتها ، دون الدخول في التفاصيل الدقيقة ، وضرورة الابتعاد عن الحذلقة والتشدق والخطابات الزنانة التي قد تقضي على الطابع العقلي لموضوع الحوار
- ❖ عدم تركيز الحوار أو المناقشة على طالب معين أو مجموعة معينة من الطلبة دون غيرهم ، وهنا يظهر جليا ذكاءالمعلم من خلال إثارة الصامتوجذب الشارد وجعله عنصرا فعالا في النقاش الدائر حول موضوع الدرس .
- ❖ عدم استهزاء المعلم باسلوب الطلبة في الحوار حتى وإن كانت طريقتهم غير صحيحة، فدوره هنا هو التوجيه والتصحيح بالتشجيع دون تجريح أو توبيخ .

- ❖ تعويد الطلبة علىتقبل النقد بصدر رحب وعدم التعصب المتطرف لفكرة ما ، مع دعم المواقف والآراء بحجج عقلية وأسانيد منطقية.
- ❖ إحكام السيطرة على الطلبة طوال فترات الحوار والمناقشة من خلال تهدئة المتطرفين والأخذ بشدة على أيدي الساخرين من زملائهم أثناء الحوارسعيا لتشويه جو الحوار وتعطيل السير السلس للمناقشة .
- ❖ إذا طالت مدة الحوار حول نقطة معينة أواستمرت لفترة فاقت ما كان مخططا له يمكن للمعلم حينئذ التدخل بلباقة لينهي الحوار ويطلب إكمالهفي صورة موسعة بعد انتهاء الدرس بمايشبع رغبة طالبي المزيد.

3. استخدام الحوار في تدريس المواد الفلسفية : عرفنا أن هذه الطريقة أكثر توافقا مع الروح الفلسفية التي تتكون من آراء متعارضة ووجهات نظر متعددة واتجاهات متنافرة، وغيرها مما يحمل في طيلاته خصوبة فكرية أو مما يتميز برحابة عقلية ، وذلك كما نرى في شتى موضوعات الفلسفة والأخلاق خاصة، وبعض موضوعات علم المنطق ذات الخصوبة العقلية، أما علم النفس فقد أصبح الآن علما تجريبيا ماديا لا يحتمل تعدد الآراء أو تباين وجهات النظر ، لذلك توجد طرق أخرى غير الحوار تعتبر أكثر صلاحية لتدريس موضوعاته.

وفيما يلي عدة أمثلة لبعض موضوعات الفلسفة والمنطق التي يمكن استخدام الحوار في تدريسها،وذلك حسب تسلسل خطوات طريقة الحوار والتي تبدأ عادة في هيئة مشكلة متعددة الأطراف ومتعارضة الآراء ، يدور الجدال حولها بطريقة تربوية منظمة ، ففي مادة الفلسفة والأخلاق يمكن استخدام الحوار عند تدريس موضوع وسائل المعرفة وأيها أكثر يقينا: الحواس أم العقل أم الحدس؟وكذلك الحال بالنسبة لطبيعة المعرفة وحدودها . بالإضافة إلى كافة مشكلات الفلسفة العامة

مثل مشكلة الحرية ومشكلة علاقة الفكر بالواقع، ومشكلة العلاقة بين العقل و الوحي والإيمان، ويمكن أيضا استخدام الحوار في تدريس موضوع القيم الإنسانية (الحق والخير والجمال) وهل هي نسبية متغيرة أم مطلقة ثابتة .وتدخل في هذا النطاق كافة مشكلات علم الأخلاق و علم الجمال، التي تصلح للتدريس بواسطة الحوار الذي قد يدور بين المعلم و أحد الطلبة ، أو بين طالب وآخر ، كل منها يتخذ موقفا معارضا لموقف الآخر ، ويحاول أن يدعم رأيه بالأدلة العقلية الصحيحة .

وبخصوص علم المنطق ، فيمكن استخدام الحوار لتدريس بعض موضوعاته التي تحتمل اختلاف الآراء، والتي تخضع لتعدد وجهات النظر، وذلك مثل مشكلة .. هل المنطق علم أم فن؟ وكذلك عند المقارنة والمفاضلة بين الاستدلال القياس والاستدلال التجريبي ، وأيهما أكثر للإنسان ، حيث يستطيع المعلم أن يجعل الحوار ينتهي إلى ضرورة تكامل كل منهما ، لأن كل نوع نافع وصحيح في مجال تخصصه وبما يتفق مع طبيعته، ويمكن أيضا استخدام الحوار عند تدريس موضوع المفهوم والماصدق، مع ربطه بتحويل الحدود الجزئية إلى كلية، وماشابه ذلك من موضوعات جدالية ، أما الموضوعات الأخرى في المنطق والتي تقوم على قوانين عقلية ثابتة لا مجال فيها للاختلاف والتعارض، فإن الحوار لا يصلح لتدريسها ، وذلك مثل الاستدلال المباشر بالتقابل وبالعكس. والاستدلال القياسي والمنهج التجريبي وغيرها ، حيث يقتضى الأمر استخدام طرق أخرى تكون أكثر صلاحية لتدريس هذه الموضوعات.

المحاضرة8

طريقـة المشكلات

ا)خصائص الطريقة ، مزاياها وعيوبها:تعتبر هذه الطريقة في مثل أهمية الحوار ، وذلك بالنسبة لتدريس المواد الفلسفية ، لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها .فالمواد الفلسفية في جوهرها عبارة عن سلسلة متشابكة من المشكلات التي تتفاوت من حيث العمق والاتساع والأهمية.كما أن التفكير الإنساني والحياة الاجتماعية ليست إلا مجموعة من المشكلات المتداخلة والأسئلة المتنوعة ، التي تدفع الفرد للتفكير فيها والبحث عن حلولها والتغلب على عقباتها . وحي أن المحور الأساسي للتعليم هو الحياة عامة ، لذلك فإن استخدام طريقة المشكلات في التدريس يكون أقرب إلى واقع الفرد الحقيقي.

والمشكلة في معناها العام عبارة عن موقف غامض ومعقد ، يعوق تحقيق غرض ما ، فيثير تفكير الفرد ويجعله في حالة ضيق وقلق ، ثم يدفعه إلى البحث عن حل لهذا الموقف وتفسير لذلك الغموض ومحاولة التغلب على تلك العوائق من أجل الشعور بالراحة. ويرتبط ظهور التفكير دائما بوجود المشكلة حسب معناها السابق لأنه نشاط عقلي يستخدمه الفرد في حل المشكلة ، بحيث إذا انعدم وجودالمشكلة لا يظهر التفكير ، و بما أن كل حياتنا اليومية عبارة عن مشاكل جزئية متنوعة تتفاوت فيما بين البساطة والتعقيد، لذلك لا بد أن نفكر دائما في كيفية حل هذه المشاكل ، حيث يتفاوت أيضا تفكيرنا حسب طبيعة هذه المشاكل ونوعيتها.

لأجل هذا نجد أن استخدام طريقة المشكلات في التدريس يزيد من ارتباط المدرسة بالواقع الفعلي الذي يعيش فيه الطالب ، ويجعل للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة ، لأن الطالب سوف يتدرب على كيفية مواجهة المشكلات والبحث عن أساليب علاجها، اعتمادا على نشاطه الخاص، حيث يرتبط العلم بالعمل وتكامل الفكر مع الواقع . بل وإذا كان المنهج نفسه غير مرتب في صيغة مشكلات ، وإنما في هيئة عرض تاريخي أو سرد موضوعي ، فيمكن للمعلم تحويل كل موضوع فيه إلى مشكلة ما ، يتولى تدريسها للطلبة في هذه الصورة الحيوية ذات الخصوبة العقلية ،التي تثير انتباه الطلبة وتجذبهم للدراسة والبحث، وتدفعهم إلى الإندماج مع المعلم أثناء التدريس.

ويترتب على هذه الأهمية لطريقة المشكلات ، وجود عديد من المزايا النافعة للطالب، فهي في المقام الأول بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للطالب على كيفية مواجهة مشكلات الحياة بطريقة إيجابية ، وهي أيضا تثير كوامن التفكير وتزيد نشاط العقل ، كما أنها تتوافق مع طبيعة التفكير الفلسفي الذي يدور في جوهره حول مشكلات عقلية متنوعة، وتخلق عند الطالب العديد من القدرات العقلية مثل النقد والتحليل والمقارنة والبحث وتثير هذه الطريقة أيضا نشاط الطالب وتدفعه للبحث عن حلول المشكلات اعتمادا على جهوده الذاتية ، وتساعده على التفكير الصحيح والفهم الواعي ، إلى جانب تعويده التعاون والعمل مع الجماعة من خلال الصداقة الأخوية والعلاقة الطيبة ، لأن البحث عن حلول المشاكل غالبا ما يقتضي هذا التعاون وتلك المشاركة.

لكن برغم هذه المزايا ، فقد انتقد البعض طريقة المشكلات لاشتمالها على عيوب عديدة ، والحقيقة أن هذه العيوب لا ترجع إلى طبيعة الطريقة نفسها ،وإنما تنشأ بسبب سوء التطبيق وعدم المعلم على استخدام هذه الطريقة وفقا للمبادئ التربوية الصحيحة ، ومن أمثلة هذه العيوب القول بأن التدريس بطريقة المشكلات يؤدي إلى إغراق الطالب في كثير من الجوانب الشكلية للمشكلة ،وذلك دون الانتباه

إلى الجوهر الأساسي وهو كيفية البحث عن الحلول والتدرب على علاج المشكلة . كما أن هذه الطريقة في التدريس تقدم للطالب قدرا بسيطا من المعلومات وكمية قليلة من المادة العلمية ، وتعوده على القراءة السريعة، والاطلاع السطحي على أجزاء محدودة في الكتب ، هي المرتبطة بموضوع المشكلة ، بالإضافة إلى أن التدريس بهذه الطريقة إذا نصب على مشكلات ضحلة وبسيطة فسوف يؤدي إلى تعود الطالب على اللامبالاة وعدم الجدية في مواجهة مشكلات الحياة .لكن هذه العيوب ليست من طبيعة طريقة المشكلات ، وإنما تظهر أثناء استخدام المعلم لهذه الطريقة ، لذلك يمكن علاجها بسهولة وتحاشيها من خلال التدريب المستمر على التدريس

(ب) شروط اختيار المشكلة : وهي التي يجب على المعلم مراعاة توافرها عند اختبار أي مشكلة ليضمن لنجاح في تدريسها وأهم هذه الشروط :

. يجب أن تكون المشكلة واقعية حية وذات خصوبة وأهمية ، حتى يشعر الطلبة بقيمتها الحقيقية وبالنفع الذي سيعود عليهم من دراستها ، بدلا من أن ينصرفوا عن الدراسة ويهملوا الاهتمام بها إذا كانت المشكلة سطحية تافهة لا أهمية لها.

. يجب أن ترتبط المشكلة موضوع الدراسة بحاجت الطلبة ، و أن تنبع من دوافعهم قدر الإمكان ، وتتوافق مع ميولهم ، لأن هذا سوف يثير اهتمامهم لدراسة المشكلة .

. يجب أن يكون هناك معنى واضح ومقصود في المشكلة المختارة ، وذلك بالنسبة للمعلم والطلبة على السواء ، لكي يتمكن الجميع من الاشتراك في بحثها وحلها بوعي وتخطيط، بدلا من العشوائية والارتجال .

. يجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى الطلبة ، وذلك من حيث نموهم العقلي بالذات ، دون أن تكون أعلى من قدراتهم أو أقل من مستواهم ، حتى لا ينصرف الطلبة عن المشاركة في بحث المشكلة .

. يجب أن تحتوي المشكلة على إمكانيات خصبة لممارسة النشاط والعمل ، وأن تساعد الطلبة على التعود على كيفية الاطلاع وجمع المعلومات بأنفسهم، وتشجيعهم على إكمال الاطلاع والاستمرار في البحث بعد ذلك تلقائيا في شتى مشكلات الحياة الأخرى.

. يجب أن تؤدي دراسة المشكلة إلى تكوين عقلية علمية ، وخلق قدرات نقدية وتحليلة عند الطلبة ، وأن تساعدهم على اتباع الأسلوب العلمي في حل مشكلات الحياة العملية .

. يجب أن تتيح المشكلة للمعلم فرصة توجيه الطلبة وإرشادهم إلى كيفية البحث عن الحلول المطلوبة ، غعتمادا على جهودهم الذاتية ، دون أن تفرض عليهم الحلول جاهزة.

(ج) خطوات حل المشكلة: يسير التدريس بطريقة المشكلات وفق تخطيط منظم وحسب خطوات مرتبة ، تحقق كافة الأغراض المنشودة من استخدام هذه الخطوات الرئيسية التي تتوافق مع خطوات المنهج التجريبي :

1. الشعور بالمشكلة وتحديد مجالها : إن التوصل إللى حل مشكلة ما لا يتم إلا إذا أحس الفرد أولا بوجود هذه المشكلة وقام بتحديد مجالها وكان على وعي بمكوناتها ، أما إذا لم يشعر الفرد بوجود المشكلة ، فإنه لن يفكر حينئذ في حلها إطلاقا ، وذلك لانعدام الإحساس بها ، ومن ثم فالمعلم الناجح هو الذي يثير عن الطلبة الشعور بوجود المشكلة ويساعدهم على تحديد مجالها وإبراز عناصرها ، وذلك من خلال المناقشات الهادفة والأسئلة المقصودة والأحداث الجارية ، وغيرها مما يدفع الطلبة إلى المشاركة في حل المشكلة.

ويقتضي الأمر من المعلم أيضا مساعدة الطلبة على تنظيم محتويات المشكلة وترتيب مكوناتها التي سوف تكون مجالا للبحث.

2. فرض الفروض المبدئية لحل المشكلة : تعتبر الفروض مجرد تخمينات أولية تفسر بها أسباب حدوث الظاهرة ، وذلك اعتمادا على شعورنا المباشر ، للمشكلة وتحديدنا لعناصرهخا ومكوناتها ، لقد أثار المعلم المشكلة في الخطوة السابقة أمام الطلبة وجعلهم يشعرون بوجودها ويسعون للبحث عن حلولها ، وفي الخطوة الثانية يساعد المعلم الطلبة على افتراض الحلول الممكن للمشكلة ، وذلك في صورة مبدئية ، وحيث إن تلك الفروض سوف تخضع بعد ذلك للفحص والتمحيص، لذلك يجب أن تكون فروضا واقعية يمكن التحقق من صحتها ، وأن تكون قليلة قدر الإمكان لعدم تشتت الجهد عند التحقق من صحتها ، مع توافقها مع مبادئ التفكير السليم وتناسقها مع أحدث منجزات العلم .

3. جمع المعلومات الخاصة بالفروض: يقوم الطلبة في هذه الخطوة بجمع شتى المعلومات والبيانات الخاصة بكل فرض وضعناه سابقا، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، الذي يتولى تحديد مصادر هذه المعلومات وأماكن تلك البيانات ، و يوضح للطلبة كيفية الحصول عليها واختيار النافع منها، وذلك اعتمادا على النشاط الذاتي للطلبة ، وبما يتفق مع ميولهم و ويتناسب مع قدراتهم . وقد تكون البيانات موجود في مجموعة من الكتب والنشرات والمجالات ، أو يمكن الحصول عليها من بعض المؤسسات والأفراد عن طريق الزيارات والمقابلات والاستخبارات ، وغير ذلك من المصادر المتعددة، ويقتضي الأمر تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة لكل منها طالب مقرر، وتتولى مجموعة جمع البيانات والمعلومات الخاصة بأحد الفروض، مع تدوينها وعرضها على المعلم باستمرار، لكي يقوم بتوجيههم إلى الضروري منها دون غيره ، وليساعدهم على تذليل العقبات التي قد تواجههم أثناء قيامهم بهذه العملية.

4. دراسة المعلومات للتحقق من صحة الفروض: تبدأ هذه الخطوة مباشرة بعد العملية السابقة لجمع المعلومات والبيانات ، حيث تصفيتها مما لا يرتبط تماما بالفروض ، ومما لا يدخل في صلب

المشكلة ، ويتولى أعضاء كل لجنة ترتيب المعلومات والبيانات التي حصلت عليها ، وربطها بما توصلت إليه اللجان الأخرى، حيص تبدأ بعد ذلك عملية دراسة هذه المعلومات وتلك البيانات وتحليلها بتوجيه من المعلم ، وذلك للتأكد من أن البيانات الخاصة بأحد الفروض صحيحة، ويمكن أن تتم هذه الدراسة بالطريقة العلمية وبالمنهج التجريبي إذا كان موضوع المشكلة عليميا ماديا ، إذا توافرت الإمكانيات المعملية للتجريب ، أما إذا كان موضوع المشكلة عقليا معنويا، فإن التحقق من صحة الفروض يتم عن طريق مناقشة المعلومات وتحليل البيانات ثم فهمها وفق قواعد المنطق الصحيح ، وإخضاعها لمعايير التناسق العقلي، التي تنتهي بالطالب الباحث إلى التأكد من أن أحد فروض المشكلة هو الصحيح فعلا دون غيره من الفروض الأخرى ، وأنه يمثل الحل الأساسي للمشكلة .

تعميم النتيجة في أحكام عامة :تعتبر هذه الخطوة خاتمة الدراسة للمشكلة موضوع الدرس ومدار البحث ، فقد تم التحقق فعلا من أن أحد الفروض هو الصحيح وأنه السبب في حدوث المشكلة ، ويساعدهم على وضعها في هيئة أحكام عامة وقوانين كلية ، تصلح لحل بقية المشاكل المشابهة لتلك المشكلة التي تم بحثها ، مع ضرورة مراعاة التنبيه على الطلبة بأن تلك النتائج العامة ليست مطلقة أبدا ولا يقينة تماما ، وإنما تتأثر بعامل الاحتمال والتقريب ، وخاصة بالنسبة لنتائج دراسة المشكلات الإنسانية والاجتماعية .

(د) استخدام المشكلات في تدريس المواد الفلسفية : ذكرنا أن هذه الطريقة تصلح كثيرا لتدريس موضوعات المواد الفلسفية التي تتميز في جوهرها بأنها عبارة عن مجموعة كبيرة من المشكلات المتنوعة ، والتي قد يكون بعضها له طابع عقلي مجرد مثل الفلسفة ، أو يكون بعضها الآخر له طابع تجريبي مادي مثلما نرى في موضوعات علم النفس ، ولن تختلف خطوات حل كل نوع من هذه المشكلات ، وذلك من حيث الشكل وترتيب الخطوات ، وإنما يكمن الاختلاف في كيفية التحقق من

صحة الفروض فقط ، حيث نستخدم قواعد التفكير الصحيح وقوانين المنطق السليم والفهم الدقيق ، ونراعي تناسق المقدمات مع النتائج بالنسبة لحل المشكلات العقلية المجردة ، في حين نلجأ إلى الإحصاء والتجريب والملاحظة العلمية والتطابق مع الواقع الخارجي في حل المشكلات المادية التجريبية .

ونلاحظ أن كافة مشكلات الفلسفة ذات طابع عقلي صوري تجريدي .وأن تدريسها وحلها يقتضي استخدام المنهج التأملي ، بينما تتميز مشكلات علم النفس بأنها ذات طابع حسن تجريبي مادي، يقتضي تدريسها وحلها استخدام المنهج التجريبي ، أما مشكلات علم المنطق فإن بعضها عقلي صوري ، كما هو الحال في الاستدلال المباشر والقياسي والرياضي مثلا، وبعضها الآخر تجريبي مادي، مثلما نرى في الاستقراء التجريبي ومناهج البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية ، وعندما يقوم المعلم باستخدام طريقة المشكلات لتدريس موضوعات المواد الفسلفية ، فإن التفرقة السابقة بين نوعي المشكلات الصورية والمادية ، لاتؤثر إطلاقا على خطوات الطريقة التي لا بد وأن يتبعها المعلم لتنظيم عملية التدريس بواسطة المشكلات يقوم المعلم باستخدام طريقة المشكلات لتدريس موضوعات المواد الفسلفية ، فإن التفرقة السابقة بين نوعي المشكلات الصورية والمادية ، لاتؤثر إطلاقا على خطوات الطريقة التي لا بد وأن يتبعها المعلم لتنظيم عملية التدريس بواسطة المشكلات ، مع التأكيد مرة أخرى بأن الاختلاف سيظهر بوضوح عند تدريس الخطوة الخاصة بفحص معلومات وبيانات المشكلة للتحقق من صحة الفروض.

ومن أمثلة موضوعات الفلسفة والأخلاق التي يمكن تدريسها بطريقة المشكلات نجد كافة مشكلات الفلسفة العامة ، مثل مشكلة الشك واليقين وما يرتبط بها من مشكلات نظرية المعرفة ، وكذلك مشكلة الحرية الإنسانية ، ومشكلة علاقة الفكر بالواقع فيما بين المثالية والواقعية ، إلى جانب مشكلة القيم

الإنسانية بين الإطلاق والنسبية ، والمشكلات الأخرى التي تتميز بالطابع العقلي الصوري التجريدي ، أما في مجال علم النفس فتتعدد المشكلات ذات الطابع التجريبي المادي، ومن أمثلة ذلك : هل الملكية دافع فطرى أم مكتسب؟ هل زيادة التدريب على قدرة خاصة يؤدي إلى ارتفاع نسبة الذكـأء عند الإنسان وهو في الثلاثين من عمره ؟ هل التكرار الموزع أفضل من التكرار المتصل عند حفظ قصيدة شعر ؟هل يستطيع الإنسان التحكم في التغيرات الجسمية المصاحبة للانفعالات والعواطف؟ وغير ذلك من عشرات المشكلات الخاصة بعلم النفس والتي يقتضي حلها اتباع المنهج التجريبي.

أما في علم المنطق فإن موضوعاته تحتوي على مشكلات صورية و أخرى مادية ، ومن أمثلة المشكلات الصورية : هل يمكن الانتقال في الحكم بالصدق من الجزء إلى الكل ؟ هل نستطيع الحكم بصدق القضية ما إذا كان نقيضها صادقاً؟ أما المشكلات المنطقية ذات الطبيعة التجريبية المادية فإنها تبدو بوضوح في مناهج البحث في العلوم الطبيعية والإنسانية ، وذلك مثل المشكلة المشهورة التي تعرض ((كلود برنارد)) لدراستها تجريبيا وهي : هل إذا جاءت الأرانب . وهي من آكلة العشب وبولها عكر . تتحول إلى آكلة لحوم تتغذى على دمها و يصبح بولها صافيا؟ ويستطيع المعلم من خلال تدريس هذه المشكلة أن يعرض كافة خطوات المنهج التجريبي بطريقة تجريبية مفصلة. وكذلك الحال بالنسبة لكثير من مشكلات الإنسان التي تثير تفكير الطلبة وتدفعهم للبحث عن حلولها .

طريقة المشروعات

(أ) طبيعة الطريقة وخصائصها: هي مثل بقية طرق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية ، حيث ارتبط النظر العقلي بالممارسة التطبيقية ، وانعدم الانفصال بين الفكر والعمل ، وأصبح التعليم يقوم على النشاط الذاتي للطالب بدلا من تلقينه المعارف العامة والحقائق العلمية بطريقة سلبية ، وأصبح التعليم يرتبط بالمواقف الاجتماعية من جهة ، وبميول

الطلبة وقدراتهم من جهة أخرى، وذلك من خلال ممارسة النشاط الهادف الذي أمكن استغلاله بنجاح كبير في التدريس بطريقة المشروعات.

وهذه الطريقة أكثر صلاحية من غيرها في تدريس مناهج النشاط بالذات لأن النشاط هو محورها الرئيسي كما أن المادة العلمية توجد ضمنيا في كافة مناهج النشاط ، بل وإن تدريس أي مشروع لا بد وأن يجمع في طياته بين المادة العلمية والنشاط العملي ، وذلك في وحدة ترابطة .وبخصوص المةاد الفلسفية نجد ان طريقة المشروعات تصلح لتدريس العديد من موضوعات علم النفس ذات الطابع التجريبي العملي ، أكثر من موضوعات المواد الفلسفية الأخرى ذات الطابع النظري المجرد . والمشروع عبارة عن موقف تعليمي يدور حول مشكلة اجتماعية واضحة يشعر الطلبة بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم وبتوجيه وإشراف المعلم ، اعتمادًا على ممارسة الأنشطة الذاتية المعتادة في شتى المجالات الممكنة، وحسب هذه الطريقة في التدريس تنعدم الفواصل القائمة بين المواد الدراسية في مفهومها التقليدي ، حيث تتداخل فيما بينها لكي تدور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة .كما ينصب الاهتمام أثناء التدريس بطريقة للمشروعات على ميول الطلبة ونشاطهم، وذلك في المرتبة الأولى ، أما المعلومات والحقائق فإنها تأتي في المرتبة الثانية وفي ثنايا تلك المشروعات ، باعتبارها وسائل فقط دون أن تكون أهدافا مطلوبة لذاته.

(ب) خطوات التدريس بطريقة المشروعات: تتحدد هذه الخطوات وفق ترتيبها المنطقي وتسلسلها المترابط كما يلي :

1ـ اختيار المشروع وتحديد أهدافه: وهو يمثل الخطوة الأولى والهامة ، لأن المشروع الذي سيتم اختياره سيكون محورا للدراسة بفترة زمنية طويلة ، كما أن المشروع المختار إذا كان خصبا وجيدا ،

فإن ذلك سيضمن نجاح المعلم في تحقيق كافة الأهداف المرجوة من تدريس هذا المشروع، ويجب أن يشترك الطلبة مع المعلم في اختيار المشروع من عدة مشروعات يعرضها عليهم ويناقشها معهم ، أو يطلب المعلم من الطلبة اقتراح بعض المشروعات التي يحسون بأهميتها والتي تتوافق مع مضمون المنهج وأهدافه ، ثم يتدارسونها مع بعضهم لاختيار واحد منها يكون عليه الإجماع.

ويجب على المعلم أيضا مراعاة المبادئ التالية أثناء اختيار المشروع : مناسبته لمستوى الطلبة وقدراتهم ، توافقه مع ميولهم ورغباتهم ، خصوبته وتشبعه بالأنشطة المختلفة ومجالات العمل المتنوعة ، الزمن المخصص لدراسته ، إمكانيات تنفيذه ارتباط المشروع بالموضوعات القمررة في المنهج ، وارتباطه أيضا ببقية موضوعات المواد الدراسية الأخرى ، الفوائد العملية للأهداف المقصودة من دراسة المشروع . حيث إن مراعاة هذه المبادئ كلها وتفاعلها فيما بينها يضمن للمعلم اختيار مشروع ناجح ومفيد .

2ـ تهخطيط المشروع وتنظيمه : يقوم المعلم في الخطوة الثانية بتخطيط المشروع وتنظيم عملية تنفيذه في ضوء الاحتمالات الممكنة، وذلك لضمان عدم الإخفاق أثناء تنفيذ المشروع . ويجب أيضا أن يشترك الطلبة مع المعلم في تخطيط الشمروع وتنظيمه، حتى يتقبلوا عن طواعية كاملة تحمل مسؤوليات التنفيذ .

ويتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من تدريس المشروع ، مع تقسيمه إلى مراحل واضحة وخطوات محددة ، يتولى تنفيذ كل منها مجموعة من الطلبة ، ثم بيان وسائل التنفيذ ومصادر المعلومات وكيفية الحصول على البيانات ، وكذلك شتى أنواع النشاط ، مع تحديد تكاليف المشروع ومصادر تمويله ، إلى جانب تحديد الفترات الزمنية الخاصة بتنفيذ كل خطوة في المشروع.

3ـ تنفيذ المشروع: تبدأ كل مجموعة من الطلبة مباشرة العمل الذي وقع عليه اختيارها ، وفقا للتخطيط السابق ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم ، ولو أهمل المعلم هذه العملية ، فسوف تدب الفوضى في المشروع وينهار التخطيط ويفسد التنظيم ، حيث ينغمس الطلبة في العمل عشوائيا ، وقد يتوقفون إذا اعترضتهم أية عقبة مهما كانت صغيرة ، لكن إشراف المعلم على عملية التنفيذ سوف يقضي على هذا كله ويساعد لطلبة على السير بنظام وفق التخطيط الموضوع مقدما للمشروع ، كما أنه سيساعد على مواجهة العقبات التي قد تعترضهم ويذلل لهم أية صعوبات قد تواجههم ، ويتولى المعلم أيضا مناقشة الطلبة فيما يقومون بتنفيذه وما يتوصلون إليه من نتائج ، ويدفعهم إلى التعاون وبذل الجهد من خلال التشجيع المستمر ، ثم يساعد الطلبة في النهاية على تدوين النتائج التي توصلوا إليها ، مع تنظيمها ودراستها وفهم حقيقتها.

4ـ تقويم المشروع: وهو يمثل آخر خطوات التدريس بطريقة المشروعات ، وفي هذه الخطوة يناقش المعلم الطلبة في منجزات المشروع ، ويجعلهم يشتركون في الحكم على مدى ما حققوه من أهداف بدؤوا بها مشروعهم ، ومدى نجاحهم في عمليات التخطيط والتنفيذ ، إلى جانب معرفة مواطن الضعف وأماكن الخطأ التي قد تكون واجهتهم لكي يعملوا على تحاشيها في الشمروعات التالية، مع بلورة النتائج التي توصلوا إليها وذلك في صورة علمية منظمة توضح كثيرا من جوانب الظاهرة التي كانت موضوعا للمشروع

(جـ) مزايا وعيوب طريقة المشروعات: تتعدد مزايا هذه الطريقة في التدريس، خاصة أنها قامت بدور كبير في تطوير التربية الحديثة والمعاصرة . وأهم مزايا تلك الطريقة هي: الربط بين النظر والعمل وبين الفكر والممارسة ، التوافق مع ميول الطلبة وقدراتهم ، تأسيس التعليم على النشاط لذاتي للطلبة ، وما يرتبط بذلك من تعديل للسلوك وتكون عادات وخبرات جديدة ، تقديم المواد الفلسفية في هيئة

متكاملة دون أي انفصال أو تفرد ، ربط التعليم بمواقف الحاة الاجتماعية ، تعويد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل مشكلات الحياة الحياة اليومية اعتمادا على الجهود الذاتية والأنشطة العملية ، تعويد الطلبة على التعاون والعمل الجماعي الهادف ، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ، مع تدريبهم على التخطيط والتنظيم نتيجة اشتراكهم في اختيار المشروع وإعداده وتنفيذه ، تخلق عند الطلبة القدرة على البحث وجمع المعلومات وتوظيفها اجتماعيا وتربويا.

أما عيوب طريقة المشروعات ولتي أثارت الانتقادات ، ففي إمكان المعلم تحاشي الكثير منها ، لأنها ليست عيوبا جوهرية ، وأهم تلك العيوب أن الاهامام ينصب في طريقة المشروعات على ميول الطلبة وإشباع حاجاتهم الفردية وتنمية قدراتهم الخاصة ، وذلك في المرتبة الأولى دون الاهتمام كثيرا بالمعلومات والحقائق، ودون الارتباط الجوهري بحاجات ومشاكل المجتمع ، أي أنها تجعل التربية نوعا من الاستمتاع الفردي على حساب المجتمع كما تتكلف هذه الطريقة كثيرا من الجهد والمال والوقت ، برغم أنها تؤدي إلى نوع من التربية الفردية البسيطة التي تساعد على إعداد الطلبة لمواجهة أعباء ومشاكل الحياة العملية كما أن بعض الخبرات المكتسبة من خلال هذه الطريقة قد تكون سطحية وتافهة . لكن برغم هذه الانتقادات ، فإن المعلم المتمرس يستطيع التغلب عليها وتحاشيها لكي يستفيد من المزايا السابقة لطريقة المشروعات .

(د) استخدام المشروعات في تدريس المواد الفلسفية: تعتمد هذه الطريقة على نشاط الطلبة وجهدهم الذاتي في اكتساب الخبرات المتنوعة تحت إشراف وتوجيه المعلم ، وهي تصلح لتدريس الموضوعات ذات الطابع العملي التجريبي في المواد الفلسفية ، والتي تتوافر على الخصوص في علم النفس ، كما أن استخدام طريقة المشروعات يقتضي أن تكون المناهج الأصلية المقررة قائمة على النشاط ، وحيث إن غالبية مناهج المواد الفلسفية ليست مناهج نشاط ، لذلك يضطر المعلم إلى بذل مزيد من الجهد

لتطعيمها بالأنشطة العملية المختلفة ، وخاصة في علم النفس ، حيث يصبح في الإمكان حينئذ تدريسها بطريقة المشروعات ، أما الموضوعات النظرية الأخرى في مواد الفلسفية والمنطق ذات الطبيعة العقلية المجردة ، فيستطيع المعلم أن يستخدم في تدريسها الطرق الخرى التي تتوافق مع طبيعتها التجريدية ، حيث لا يمكن مثلا استخدا طريقة الشمروعات لتدريس مشكلة الشك في الفلسفة ، أو لشرح موضوع : هل المنطق علم أو فن ؟

وفيما يختص بعلم النفس ففي إمكان المعلم استخدام طريقة المشروعات لتدريس عديد من موضوعاته ، وذلك وفقا لتسلسل خطوات الطريقة السابقة . ومن أمثلة هذه الموضوعات الجزء الخاص بدوافع السلوك الأولية الفطرية والثانوية المكتسبة ، حيث يختار المعلم دافع الملكية مثلا ، أو يجعله محور المشروع الدراسي ويجمع حوله كل ما يتصل بموضوع الدوافع عامة، فيقوم بعض الطلبة بدراسة عددة حالات وقضايا عن السرقة ليعرفوا ظروفها وملابساتها وأسبابها ، ويدرس البعض الآخر ظروف تنشئة الأطفال مع عائلاتهم ليعرفوا كيف تكون عندهم دافع الملكية ، ويتولى البعض الثالث من الطلبة ، تلخيص فصول كتب معينة ،أو مقالات محددة تدور حول هذا الموضوع ، ويمكن أيضا استدعاء أحد المتخصصين لإلقاء محاضرة أو عقد ندوة ، وغير ذلك من الأعمال الأخرى والأنشطة المتعددة التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلم ، حيث يتم في النهاية تجميع النتائج وتلخيصها ثم مناقشتها للتأكد من أن الملكية دافع ثانوي مكتسب وليست دافعا أوليا فطريا ، وحيث يشرح المعلم في ثنايا الدراسة كافة النقاط الخاصة بموضوع الدوافع وتعريفها وأنواعها وخصائها.وينطبق الوضع نفسه على دراسة مشروعات أخرى في علم النفس : مثل الانفاعالات وقياس التغيرات الجسمية المصاحبة لها في صورة عامة ، ثم المصاحبة لانفعال معين في صورة خاصة، وذلك بطريقة تطبيقية كالتي تبدو في جهاز قياس الكذب مثلا أو في غيره من أجهزة قياس

الضغط والنبض وغيرها ، وذلك في حالة توافر هذه الإمكانيات المعملية في أحد أقسام علم النفس بأي كلية أو مصحة نفسية تكون قريبة من المدرسة ، وهناك كذلك مشروع دراسة طرق التعلم ، ومشروع دراسة الذكاء من خلال تطبيق بعض لاختبارات البسيطة لقياس الذكاء ، وغير ذلك من عشرات الموضوعات الأخرى التي تصلح للتدريس عمليا بطريقة المشروعات.

طريقة التعيينات:

أ) خصائص الطريقة وطبيعتها : ظهرت هذه الطريقة ضمن التيار الحديث للتربية ، الذي قضى على مفهومها القديم واستبدله بمفهوم علمي حديث ، يؤدي إلى تعديل فعلى في سلوك الطلبة ، ويعمل على تكوين عادات جديدة وخبرات نافعة تفيد الفرد والمجتمع على السواء ، وهذه الطريقة في التريس بالتعيينات يطلق عليها أسماء أخرى متعددة مثل ((طريقة دالتون)) وهو اسم البلدة الأمريكية التي تم فيها لأول مرة اكتشاف تطبيق الطريقة ، ويطلق عليها أيضا ((طريقة العقود)) نسبة إلى التقاعد الذي يتم بين المعلم والطالب والذي ينجز فيه الطالب ما يوكل إليه أو مايختاره من أعمال ، كما يطلق عليها كذلك ((طريقة المعامل)) لأن الدراسة تتم فيها من خلال العمل في معامل خاصة بكل مادة على حدة داخل المدرسة .

والمقصود بالتعيينات أنها نوع من الواجبات التي يتولى المعلم فيها تكليف الطلبة بدراسة موضوع معين في فترة زمنية محددة ، وذلك بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم ، تحت توجيه وإرشاد المعلم الذي يساعد الطلبة على الدراسة الذاتية بحرية منظمة ، ويوجههم إلى المراجع والمصادر ، ويساعدهم في التغلب على العقبات التي قد تعترضهم ، ثم يتولى المعلم بعد ذلك تقويم الطلبة في نهاية دراسة التعيين ، ينتقلوا إلى دراسة التعيين التالي الذي يختار منه

كل طالب مايتوافق مع ميوله وقدراته ، لكي ينجزه في فترة زمنية أخرى ، ويستمر الحال هذا حتى نهاية العام الدراسي، ونلاحظ أن هذه الطريقة هي الأصلح لتدريس مختلف موضوعات المواد الدراسية بما في ذلك المواد الفلسفية . ومن خصائص هذه الطريقة اعتمادالطالب على جهده الشخصي وذلك مثل الطرق الحديثة للتدريس التي لاتقتضي إجراء تغييرات جذرية في المناهج بعد تقسيمه إلى عدة موضوعات أو تعيينات مترابطة يخصص لدراسة كل منها فترة زمنية محددة، ومن خصائصهاعدم التقيد بالجدول المدرسي التقليدي لأن العمل في دراسة أي موضوع يكون متواصلا مستمرا دون أن يكون في حصص منفصلة أو دروس متقطعة فالطالب سيندمج في الدراسة ويدرك الوحدة الكلية للموضوع في ارتباط عضوي لايصح تجزئته ، كما أن التدريس بهذه الطريقة لايتم داخل الفصول الدراسية بل في معامل معدة خصيصا لكل مادة دراسية على حدة ، ومزودة بكل ما يحتاجه الطالب من أدوات وأجهزة ومراجع تعينه في تلقي المعارف تحت إشراف المعلم .

ب) خطوات التدريس بطريقة التعيينات : تنقسم المواد التراسية في هذه الطريقة إلى قسمين أساسيين، يشتمل القسم الأول منها على المواد الأساسية كالرياضيات والفلسفيات والاجتماعيات واللغات ،أما القسم الثاني فيشمل المواد الثانوية كالموسيقى والفنون ... وغيرها مما يتطلب الدراسة الجماعية ، في الوقت نفسه يقسم الاليوم المدرسي إلى فترتين ، أولى لدراسة المواد الأساسية ، وثانية لدراسة المواد الفرعية الجماعية .

ويتم تعديل فضاء المدرسة وإعداد حجرات الدرس وتهيئتها بكامل التجهيزات التي يحتاجها المتعلم حسب مواد الدراسة وهو ما يعرف بالورشة أو المعمل ، والذي يكونبيئة تحاكي ما سيواجهه المتعلم في معمله بعد إتمام دراسته . فمثالا يجد الطالب في معمل الفلسفة عديدا من المراجع المتنوعة التي تدور

حول موضوعات المنهج المقرر ، وتتيح للطالب فرصة الإحاطة بجانب الدرس الذي تناوله ، وكذا الحال بالنسبة لمعامل المواد الأخرى .

ومع بدايةالعام بالدراسي يقسم المعلم المنهج المقرر إلى موضوعات محددة وأقسام معينة ذات وحدة عضوية مترابطة يطلق على كل قسم منها اسم " تعيين " ، ثم يحدد فترة زمنية لتناول كل تعيين شريطة أن تتوافق هذه المدة محجم التعيين وطبيعته ، وتتراوح هذه الفترات بين أسبوع وشهر .مع مراعاة تغطية التعيينات شتى أشهر العام الدراسي وتخصيص فترة منه في النهاية للمراجعة الأخيرة . كما يضع المعلم مع كل تعيين دليلا للطالب يوضح له كيفية السيرفي الدراسة ، ثم يعرض هذه التعيينات على الطلبة ويناقش مضامينها معهم . ليختار فيما بعد مجموعة من الطلبة أحد هذه التعيينات لدراسته في فترة زمنية وفق دليل العمل الخاص بالتعيين .

وعادة مايشتمل دليل العمل على مقدمة لموضوع التعيين وإرشادات توضح للطالب كيفيات الشروع في الدراسة مع توجيهات توضيحية أخرى خاصةبكيفيات استخدام الأجهزة للتجارب وآليات التعامل مع الكتب الخاصة بموضوع التعيين بأخذ مايلزمه منها في قراءة معمقة أو موجزة سريعة ، بالإضافةإلى المجلات والصحف التي قد تتضمنأبحاثا ومقالات ذات صلة بالتعيين، كما يشتمل الدليلعلى مجموعة من الأسئلة والمشكلات التي يقوم بها الطلبة بالإجابة عنها وبحثها .

بعد تقسيم المنهج لتعيينات متعددة ومتتابعة وإعداد دليل عمل خاص بكل تعيين ، ثمتوزيع التعيينات على الطلبة حسب اختياراتهم قصد دراسته بما يتوافق وقدراته وكذا ميولاته ، بعد هذا يتم الانتقال إلى عملية التنفيذ التي يهتدي فيها الطالب بالدليل المقدم له حول التعيين فيما تكون مهمة المعلم هي المرور على كل طالب وشرح كل ما استعصى على الطالب فهمه ، ويشرف على طريقته

في البحث موجها إياه إلى الأسلوب الصحيح في البحث كلما انحرف عنه ، ويساعده على تذليل العقبات أثناء الدراسة في المعمل الخاص بالمادة .

في نهاية الفترة المحددة لإنجاز التعيينات يجمع المعلم ما توصل إليه الطلبة من نتائج ويستحسن أن يقوم كل طالب بعرض موجزها ومناقشته مع زملائه في المعمل، في نهاية الأمر يقوم المعلم بجمع النتائج وربط عناصر التعيينات بعضها ببعض ، ويضفي عليها المسة الأخيرة شرحا وتوضيحا وتقويما ، تمهيدا للانتقال بالطلبة بعد ذلك إلى دراسة تعيينات أخرى في المنهج .

وفيما يخص مدارسنا ومناهجنا عامة فإن تطبيق هذه الطريقة بحذافيرها صعب لأنها تحتاج لإمكانيات مادية كبيرة، ولأنها تؤدي إلى تغيير المفهوم التقليدي السائد عن المدرسة بفصولها الثابتة وحصصها اليومية ودروسها الموزعة في الجدول الدراسي وغيرها مما هو راسخ في منظومتنا التعليمية ، لكن باستطاعتنا تكييفها معواقعنا التعليمي من خلال الاستغناء عن فكرة المعامل المتخصصة واستبدالها بمواد الإيضاح التي يمكن للمعلم تحضيرها سواء كانت أدوات أو أجهزة أو وسائل ومراجع ، ثم يتم دراسة التعيينات في فصول ثابتة وأثناء الحصص المجدولة لمادته بإشرافه وتوجيهه ، ليزودالطالب فيما بعد بما يعينه على دراسة التعيينات في المنزل منفردا ثم تتم مناقشة أعمال الطلبة في أخرى .

ت) مزايا وعيوب طريقة التعيينات : لا شك أن هذه الطريقة في التدريس تتمتع بمزايا عديدة على غرار باقي طرائق التدريس الحديثة التي ظهرت مؤخرا بعد تطور مفهوم التربية ،والتي من مزاياها جعل نشاط الطالب وجهده الذاتي محورا لعملية التعلم والتحصيل المعرفي ، كما أنها تسهم إلى حد بعيد في تنمية قدرة الطالب على البحث والاطلاع وتخلق عنده القدرة تحمل المسؤوليةواستخدام التخطيط ، وتوفير الحرية في الاختياربهدف مراعاة ميولات الطلبة والفروق الفردية بينهم ، كما تساعد على

التحصيل المعرفي بسرعة ونشاط دون تراكم المواد وتأجيل دراستها لمواسم لاحقة اوإلى ما قبل الامتحان النهائي مباشرة .

غير أن عيوب هذه الطريقة بسيطة ويمكن تحاشيها والتغلب عليها بقليل من الجهد ، ومن بين ما يعاب على طريقة التعيينات حاجتها للكثير من المال لمعامل الدراسة بما تحتويه من أجهزة ووسائل للإيضاح والشرح . كما ينتقد البعض هذه الطريقة كون الامتحانات فيها مستمرة ودورية ترتبط بالانتهاء من كل تعيين ، وهوما يجعل الطالبفي تخوف دائم من ضغط الامتحان ، والحقيقة أن تلك ميزة إيجابية في هذه الطريقة كون التقويم يأتي بطريقة عرضية تمع الطالب من التطاسل وتجعله في جاهزية دائمة إلى غاية نهاية العام الدراسي . ومن ضمن العيوب والمؤاخذات على هذه الطريقة عدم وجود حوافز تدفع الطالب للاجتهاد والتفوق ، وإساءة الطلبة استخدام الحرية الممنوحة لهم ...لكن هذه العقبات يمكن تجاوزها والتغلب عليها بواسطة الإشراف الواعي من المعلم والتخطيط المحكم للطريقة .

ث) استخدام التعيينات في تدريس المواد الفلسفية : تعد هذه الطريقة صالحة لتدريس كل المواد باختلاف مناهجها بما في ذلك الفلسفية منها وذلك بعد إجراء تحويرات بسيطة في شكل الطريقة مع الإبقاء على مضمونها الجوهري . وبما أن هذه الطريقة تجعل الطالب يعتمد على مجهوده الشخصي في دراسة التعيينات بإشراف الأستاذ ، وهو مايجعل منها أكثر صلاحية لتدريس الموضوعات السهلة على غرار علم النفس خاصة وبعض موضوعات الفلسفة والمنطق التي تتسم بالبساطة واليسردون العمق، مايمكن الطالب من فهمها وفحصها بمفرده ، أما الموضوعات الفلسفية التي تمتاز بالتعقيد والحبك ، فلا يحبذ تكليفالطلبة المستجدين بالبحث في مضامينها بطريقة التعيينات إنما يمكن استخدام الطرق الأخرى التي تتوافق مع طبيعة هذه الموضوعات .

يقوم المعلم مع بداية الموسم الدراسي بتقسيم منهج علم النفس إلى عدة موضوعات رئيسية تتفرع عنها أخرى جزئية ،كل موضوع منها بمثابة تعيين مستقل ، يحدد المعلم مدة زمنية لإنجازه ، مع وضع دليل عمل لكل تعيين ، يتضمن مقدمة عن أهمية هذا الموضوع ومضمونه ، مع إرشادات حول طريقة استغلال الكتاب المدرسي والمراجع الخارجية المحددة ، وتبيان أهم الوسائل المساعدة للطالب في موضوع بحثه ، عطفا على مجموعة من الأعمال التحريرية والأنشطة العلمية التي يمكن ممارستها ويختتم المعلم دليل العمل الخاص بالوحدة بمجموعة من الأسئلة والاختبارات الموسعة غير المباشرة .

بعد أن يوزع المعلم التعيينات ودليل العمل على طلبته ليتولوا دراستها بالتفصيل ، والبحث في مضامينها خلال فترة زمنية محددة لها سلفا. يقوم المعلم بمناقشة الطلبة حول ما أنجزوه ليتم بلورة نقاط المواضيع وربط بعضها ببعض ، مع شرح ما بدا منها غامضا للطلبة . ثم يتولى المعلم مهمة تقويم جهودالطلبة ونشاطهم لينتقل إلى دراسة التعيينات التاليةفي مادة علم النفس ويقدمها للطلبة حسب الخطوات السابقة دون أن يؤثر ذلك على الخطة الدراسية أو على وظيفة ونوعية منهج علم النفس المقرر .

ويمكن استخدام طريقة التعيينات في تدريس بعض موضوعات الفلسفة والمنطق البسيطة والمثيرة لشوق الطلبة ، كدراسة نص فلسفي أوتلخيص فصل من فصول كتاب فلسفي ومناقشة الطالب في محتوى ما أنجز منه ،وقد يشتمل التعيين على عمل بحث أو دراسة حول موضوع أو ظاهرة نفسية أو مبحث فلسفي أوغير ذلك مما يمكن للمعلم اختياره من تعيينات أخرى متعددة تتوافق مع مستوى الطلبة، ويمكنهم القيام بتنفيذها بأنفسهم تحت إشراف وتوجيه المعلم .

المحاضرة 9

تابع

عطفا على المحاضرة السابق يمكن القول وتتمة لها ومن كل هذه الطرائق و الآليات يتحدد من الدرس الفلسفي تمكين الطالب من ثلاث مسائل :

إذا كان من العلم يستهدف على الدوام حصر حدود المجهول فإن الفلسفة على العكس من ذلك تحصر المعلوم و توسع المجهول لكونها نشاطا فكريا دقيقا ومركزا و تساؤلات مستمرة.من هنا فإن طبيعة هذه المادة تقتضي منهجية خاصة بها، أنها حوار بين طالب و أستاذه وأول ما يتمثل هذا الحوار في ضبط التصورات قبل المبادرة في الإشكاليات و فهمها و إقامة البرهان و تقويمه.إما باعتباره حلا مؤقتا أو أرضية لتساؤلات أخرى.مما يستوجب اليوم في الدراسات و البيداغوجيات الحديثة التركيز في التفكير على الكفاءات التي لدى الطالب في تعليمية الفلسفة و هي التي حددها ميشال طوزي و مجموعته في مايلي:

البناء المفاهيمي**La conceptualisation**: وذلك بتحديد معنى المفاهيم قصد الدرس (الحق، الجمال، العقل، الحقيقة...إلخ).

2. الاستشكال**La problématisation** : وهو القدرة على التساؤل فلسفيا حول المفاهيم وإدراك ما تنطوي عليه من مفارقات وتناقضات.

3. الحجاج **L'argumentation** : تقديم حجج وبراهين ومبررات تثبت وتدحض المواقف والأطروحات المجيبة عن الإشكال.

لنستهل حديثنا هاهنا بالحديث عن المفهمة كعملية أساسية للتفكير الفلسفي:

المفهمة:

تعتبر المفهمة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي التي يتم فيها بناء المفهوم (الموضوع) وإعطاؤه معنى انطلاقاً من الانتقال به من المستوى المتداول إلى المستوى الأكثر دقة وضبطاً وذلك بوضعه في محكات الدلالة اليومية واللغوية والفلسفية وباقي الحقول المعرفية الأخرى، خصوصا وأن المفهوم الفلسفي ليس مفهوما منعزلا قائما بذاته، بل إنه متعلق بغيره ضمن بنية شمولية تجعله يغتني من خطاب إلى آخر ويوسع نطاقه من مرحلة إلى أخرى، كما أنه يعد أيضاً "كائن" تاريخي ينشأ وينمو داخل خطاب فلسفي معين. وتبقى لحظة بناء المفهوم لحظة أساسية تمكن المتعلم من "التحرر الذهني والوجداني من عوائق البداهات المباشرة والأحكام المسبقة والآراء الوثوقية.

و في هذا الصدد نستحضر موقف ميشيل توزي الذي أكد أنه لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة المدلولات. التي يمكن مفهمتها حسب " ميشيل توزي"، إما بإنشاء معنى مفهومها بالإشتغال على اللغة، أو بأشكلتها انطلاقا من الطعن في تمثلاتها العفوية أو الإصطلاحية أو انطلاقا من إقامة علاقة استفهامية بينها وبين مدلولات أخرى أو ببناء مفهومها كأداة لتعقل الواقع انطلاقاً من مجالات تطبيقية. وعليه، يمكننا القول أن للمدلولات العلاقة الثلاثية التالية:

- علاقة باللغة (لأنه يعبر عنه بكلمة تندمج في نسق التواصل).
- علاقة بالفكر (لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم).
- علاقة بالواقع (لأن ذلك المفهوم يعد موضوعا فكريا يستهدف العالم).

وفي السياق ذاته اقترح ميشيل توزي منهجاً مناسباً لعرض المفهوم تدريجيا سماه منهج الإستقراء الموجه بالتعاكس ، وهو إجراء بيداغوجي يتمركز أساساً حول النشاط العقلي للتلميذ. ولما كانت المفهمة نشاطاً عقلياً أو ذهنياً، فإنها من الطبيعي أن تختلف تصورها من فيلسوف لآخر، وهكذا نجد

مثلاً جون ماريتان **Jean Maritain** يعتبر أن المفهوم هو "الشيء نفسه، والطبيعة المدركة بسهولة، والمتلقاة بواسطة الحواس، وبفضل التجريد، والموجهة من قبل الفكر إلى داخله، وإلى الدرجة القصوى من اللامادية". ويعرفه أيضاً فولكيي وسان جون **Saint Jean & Foulquié** بأنه ثمرة الإدراك أو التصور العقلي.

الإستشكال:

يكتسي الإستشكال أهمية قصوى في سيرورة التفكير الفلسفي عند مجموعة مونبليي، وذلك لكونها مرحلة أساسية تتمفصل عندها لحظتي المفهمة والحجاج، إنها مرحلة تسمح لنا بالوقوف على مختلف التقابلات والمفارقات التي تثيرها المفهمة، وموجه للبحث عن أطروحات ومواقف فلسفية تجعلنا ندخل في لحظة الحجاج. لكن السؤال الذي يفرض نفسه علينا الان هو ما المقصود بالاستشكال؟

بالنظر إلى التاريخ المديد للفلسفة نجد اختلافات شاسعة بين الفلاسفة والمفكرين في تحديد مفهوم الإشتسكال، ولما كان غرضنا في هذا البحث المتواضع هو تحديد أسس تعلم التفلسف عند مجموعة مونبليي، فإننا سنقف على تعريف جاكلين روس **J. Russ** باعتباره من بين أبرز المهتمين المعاصرين بالمفاهيم الفلسفية، حيث اعتبر أن "الاستشكال هو الارتقاء في طرح الأسئلة المنظمة لنبلغ عمق المشكلة". و قد ميز بين ثلاثة نماذج من الاستشكال :

1- نموذج التبرير الإشكالي: نجعل الإثبات والبداهة والتمثل والتعريف أشياء قابلة للشك والطعن أي نضعها موضع تساؤل.

2- نموذج تفكيك المشكل: مساءلة السؤال نفسه والبحث عن ما وراءه من مشاكل فلسفية.

3- نموذج صياغة الإشكالية: تطرح فيه المشكلة بصيغة تعارضية، تبرز الخاصية الحوارية لفكر لا يبحث عن حلول نهائية بل عن أجوبة ممكنة.

إلا أن ميشل توزي ومعه أعضاء مجموعة مونبلي يعتبرون أن الاستشكال ليس المقصود به هو تلك الأسئلة المنظمة التي توجه مسار البحث، بل يعتبر الأشكلة هي القدرة على المساءلة واكتشاف المشكلة الفلسفية انطلاقا من مدلول، وصياغة تلك المشكلة بشكل تناوبي. وفي نفس الوقت يعتبر ميشيل توزي أن القدرة الأولى تخص الكفاية واليقين، أما الثانية فتخص الجهل بالمسائل الفلسفية والمسائل غير الفلسفية، في حين أن القدرة الثالثة تتعلق بتجاهل وجهات النظر المخالفة لوجهات نظرنا أو مقاومة أخذ رأي مناقض حول نفس المسألة بعين الإعتبار.

هذا ويخصص ميشيل توزي في كتابه " تعلم التفلسف في ثانويات اليوم **Apprendre à philosopher dans les lycées d aujourd'hui** "، فصلا بأكمله لمعالجة شروط السؤال الإشكالي قبل الإجابة عنه والتي حددها في التالي:

1- ضرورة استبعاد الآراء والأحكام المسبقة والعفوية.

2- واتخاذ مسافة إزاء المشكل أو السؤال المطروح من خلال خطوات منهجية منظمة تبدأ بإعداد السؤال والوقوف على مختلف مفاهيمه وعلى العلاقات المنطقية القائمة بينها، ودون إغفال "الكلمات الصغيرة" التي قد تؤثر بشكل أو بآخر على معنى السؤال كالظروف **adverbes** والنعوت **adjectifs** أو غيرها من الروابط.

ومن أجل تسهيل الإجابة عن السؤال المطروح، وضع ميشيل توزي شروطاً حددها في :

1- تحديد الحقل الذي تثار فيه الإشكالية.

2- تحديد المشكل الفلسفي المثار من خلاله مع التركيز على طبيعة صياغة السؤال التي قد تعطينا فكرة عن طبيعة الجواب.

3- بعد إخضاع السؤال لكل هذه الإجراءات، يمكن الانتقال إلى البحث عن الجواب المناسب الذي

يقتضي الأخذ بعين الاعتبار كل الممكنات من خلال تركيب يتجاوز ما قد يكون بها من تناقضات. كما أن السؤال ليس بالضرورة أن نجد له جوابا وذلك إما لمحدودية العقل وإما لتناقضات يستحيل دمجها في التركيب.

حاصل القول إذن أن مسارات تعلم التفلسف كما حددتها مجموعة مونبليي تقوم على مبدأ التدرج وذلك بالبدء من البسيط إلى المعقد، أي من القدرة على مفهمة الموضوعات إلى القدرة على الأشكلة والمساءلة وصولا إلى المحاججة، وهذه المسارات تروم تحقيق الكفاية الفكرية التالية: تعلم التفكير الذاتي وتحقيق نوع من الاستقلالية والحرية الفكرية.

المحاضرة 10

تابع

الحجاج:

إن الحجاج لا يكتسي قيمته إلا بحضور كل من المفهمة والأشكلة، ذلك أن الدفاع عن أطروحة ما والمحاججة عليها لا يتم إلا من خلال الإجابة على مشكل معين يحدد العلاقة بين مجموعة من المفاهيم. وهكذا فالمحاججة لا يمكن أن يكون لها معنى إلا في علاقتها بالإشكالية والإشكالية لا تكون ممكنة إلا بتحليل الموضوعات ومفهمتها.

وعليه، يكون الحجاج هو عرض للأفكار وللأطروحات المجيبة عن المشكل المطروح، الأمر الذي يقتضي القيام بالمحاججة التي تعد خطاباً استدلالياً إقناعياً، هدفه التأثير على المخاطب وإقناعه بصواب أو بطلان موقف ما باعتماد مسوغات ومبررات وأدلة وحجج منطقية أو بلاغية.

إن الحجاج بهذا الشكل يكتسي مكانة أرفع ضمن مقومات التفكير الفلسفي، فالفلسفة بدون حجاج لا يمكن أن تسير قيد أنملة، ذلك أنه عمودها الفقري الذي يعطي لمفاهيمها أبعادها وخيطها الناظم ويمنحها معنى، فالمفاهيم الفلسفية كما نعلم جميعاً هي مفاهيم تم توليدها، وبالتالي فهي بحاجة إلى الحجاج ليمنحها معنى ومدلول. وانطلاقاً من ذلك اعتبر أعضاء مجموعة مونبليي أن القدرة على الحجاج هي هدف مركزي لتعلم التفلسف وهي تحيلنا ضمنيا على نموذج فلسفي وديداكتيكي للحجاج الفلسفي. لكن السؤال الذي يضع نفسه أمامنا الآن هو أي نموذج للحجاج الفلسفي ؟.

حسب مجموعة مونبلي،ليس هناك نموذج واحد للحجاج في الفلسفة، وهكذا يمكن لكل مدرس أن يبني ويختار مفهومه للحجاج الفلسفي ويصرح به للمتلقين أو يجعلهم يكتشفونه. إن المهم والأساسي هو أن نجيب على السؤال: ما هو المطلوب من المتلقين فيما يخص الحجاج الفلسفي؟

وفي هذا الإطار تقول مجموعة مونبلي الفرنسية: توزي وكاري وبونوا– يمكن تقديم الحد الأدنى الذي يجب أن تكون عليه الحجة على مستوى المعايير الصورية للحجاج:

. ألا تناقض الحجة نفسها

. أن تكون الحجة منسجمة مع الأطروحة المدافع عنها

. أن تكون الحجة منسجمة مع حجج أخرى تدافع عن نفس الأطروحة.

في الحجاج الفلسفي يتعين أن نعي العوائق التي تعترض المتلقين، وهكذا ينبغي العمل على:

*إخراج المتلقي من وجهة نظره الخاصة بإزاحة خصوصيته الأمبريقية في اتجاه العقل الكوني.

*جعل هذا المتلقي يعي أننا في الحجاج الفلسفي ننخرط في فضاء محبة الحكمة.

*مساعدة ذلك المتلقي على إدراك وضع المثال في الفلسفة من حيث إن هذا الأخير لا قيمة له في الفلسفة إلا إذا كان موضوعا لتحليل نظري "فقد كان الإمبريقي عنصرا خارج الفكر الفلسفي على الدوام. لنأخذ كمثال على ذلك سقراط **Socrate**. لقد كان سقراط موضوع تفكير العديد من الفلاسفة، لكن سقراط في تفكير هؤلاء الفلاسفة ليس هو ما يدخل في تصور الإنسان بالرغم من كونه إنسانا، بل يمثل تجربة فلسفية فريدة داخل تاريخ الفلسفة. وما كان يهم أولئك الفلاسفة هو سقراط الفيلسوف الذي ارتبط في تجربة التفلسف بالموت، وهذا ما لا ينطبق على كل إنسان. سقراط ليس مجرد مثال داخل خطابات هؤلاء بل هو المثال بامتياز". ليس المثال إذن هو الواقع بل هو جزء من سلسلة برهانية داخل القول الفلسفي. فاستخدام المثال واستعماله يدخل ضمن عمليات العرض والإثبات والبرهنة (لنستحضر هنا مثال الشمع عند ديكارت، أو مثال الطفل وهو يلقي أحجارا داخل النهر ويتأمل حركتها عند هيجل **Hegel** وهو يتحدث عن الحاجة إلى الفن.

*مساعدة المتلقي كذلك على إدراك كون:

. التجربة الشخصية لا تأخذ معناها في الفلسفة إلا في شروط معينة من الكونية.

. الإحالات والاستشهادات مثال لفكر فعلي.

حاصل القول إذن، هو أن هذا النموذج الفلسفي للحجاج الذي تقترحه ميشيل توزي مجموعة مونبلي هو ذلك النموذج الذي يقوم كل واحد ببناء مفهومه وتبليغه للتلاميذ، فيتم تبليغه بشكل واضح مما يجعل التلاميذ يكتشفون محمولات مفهومه. لكن السؤال الذي يضع نفسه أما منا الان هو كيف نجعل المتلقي يكتشف الحجاج الفلسفي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تقترح مجموعة مونبلي الفرنسية بعض المقتضيات نشير إلى بعضها :

*إقامة الحجة فلسفيا: يتعلق الأمر هنا بجعل المتلقي يكتشف من خلال التناقضات بين الحجج الفلسفية والحجج غير الفلسفية في علاقتها مع النموذج الحجاجي للأستاذ، خصائص الحجاج الفلسفي ثم جعل هذا المفهوم –أي خصائص مفهوم الحجاج الفلسفي– إجرائيا بدفع المتلقي إلى تمييز ما إذا كانت هذه الحجة أو تلك فلسفية أم لا وعلى أن ينتج هو نفسه حججا فلسفية وغير فلسفية (قانونية أو إشهارية).

*إقامة الحجة على الشك أو الشك في إثباتات ما بالانطلاق من رأي وإقامة الحجة على رفضه كأطروحة بهدف وضعه موضع سؤال.

*الاشتغال على الحجج كمعارضة حجة بحجة من نفس الطبيعة أو من طبيعة مخالفة، كمعارضة حجة تقنية بحجة من طبيعة أخلاقية.

*ضرورة الوعي بأهمية القياس، باعتباره يؤدي إلى صرامة الفكر: إذا كان... فإنه، وباعتباره يبين الضرورة في الاستنتاج.

* المساهمة في تأسيس فكر مستقل انطلاقا من الوعي بكون:

*الإحالة أو الاستشهاد تبقى توضيحا وليست أبدا حجة.

*السيرورة الحوارية أساسية لأن التركيب ينبني على حجج متناقضة.

* التخلص من الفكرة المتداولة عن الخطاب الفلسفي التي تعتبره خطابا منطقيا فقط وإعادة الاعتبار للبلاغة كمكون طبيعي ضمن ذلك الخطاب

حقاً إن اكتساب التلاميذ للقدرات الثلاث التي حددتها مجموعة مونبليي كأسس لفعل التفلسف (المفهمة، الأشكلة والحجاج)، معناه قدرتهم على الإمساك بالخيط المنهجي، ومعالجة الإنشاء الكتابي معالجة فلسفية وتجهيز الإمتحان وتعلم التفلسف بعيدا عن العوارض المدرسة. وانطلاقاً من ذلك تتبين لنا فعالية التفكير الذاتي القائم على المساءلة والنقد وحل الإشكالات بتقديم أطروحات أو دحضها اعتماداً على آليات حجاجية متنوعة، وهذا ما سيمكن المتعلم من بناء شخصيته وبالتالي تأهيله للانخراط في الحياة الاجتماعية والسياسية وهذه إحدى الغايات الأساسية التي تراهن عليها مجموعة مونبليي عامة و ميشال طوزي خاصة.

المحاضرة 11

الجانب التطبيقي في تعليمية الفلسفة

1-الإنشاء الفلسفي

وبعد أن يحصل للمتعلمين فعل التخلص من سلطة ما قيل، فإن هذا الدروس الفلسفية تولد لديهم إمكانية أخرى هي الانتقال إلى كتابات تتميز بالإبداع الذي لن يتولد إلا باستيعاب فكرة أساسية هي ان الفلسفة لا تتم بحفظ واستظهار المواقف الفلسفية، بل إنها تتم باستيعاب الكيفية التي تشيد بها. والفكرة الحدسية هنا أن نجاح المتعلم في تحرير إنشاء فلسفي جيد لن يكون إلا بمحاكاة نفس استراتيجيات إنتاج الفلاسفة لنصوصهم، سواء تلك التي تخص العتبتين (المقدمة والخاتمة) أوتلك التي تخص المتن (التحليل والمناقشة).

تلكم هي الغاية الفلسفية السامية التي نستنبطها من منهجية الإنشاء: أن ننمي لدى المتعلم جرأة التصريح بمواقفه والقدرة على بنائها وفق خطوات هي خطوات الفلاسفة أنفسهم.

وذلكم هو فعل التفلسف الذي يكون بمقتضاه المتعلم أرسطو آخر، يحترم أستاذه أفلاطون لكن يتحرر من سلطته ويتجاوزه إلى إمكانيات فلسفية مفتوحة.

2- تعليمية النص الفلسفي

تعريف طريقة التدريس بالنصوص. وهل هي تدريس بالأهداف أم مقاربة بالكفايات؟

هي عبارة عن منهجية منظمة تؤلف طريقة لها اجراءاتها المحددة.تقوم على إتصال وتواصل بين المعلم والمتعلم حيث التمهيد للنص والشرح والمناقشة وبالتالي الكتابة. يتخلل هذه الخطوات الإستماع إلى إجابات الطلاب والتشجيع على السؤال والمناقشة وإبداء الرأي.

إن تدريس مادة الفلسفة بالنصوص يؤدي إلى تحقيق كفايات لا مجرد تدريس بالأهداف وقبل الحديث عن إنعكاس طريقة التدريس بالنصوص عن الكفايات لا بدّ من تعريف الكفاية أولاً فهي"القدرة على القيام بعمل متقن أي الإتيان بسلوك محدد قابل للقياس والملاحظة يدل على تمكن صاحبه من العمل الذي يقوم به".

وهذه الطريقة إذا ما طبقت بشكل فعال يتم التوصل من خلالها إلى عدد من المهارات المتنوعة التي تصب في النهاية ضمن إطار الممارسة العقلية والكتابة التحليلية النقدية الموضوعية للنص الفلسفي.

أ- الفائدة المرجوة من تدريس الفلسفة من خلال النصوص؟

حين يكون النص أداة بيد الطالب ويشكل الوسيلة التعلمية لفهم الدرس الفلسفي يصبح مناسبة طيبة ليتعلم الطالب من خلالها مفردات الفلسفة ومصطلحاتها العامة والخاصة، والمقصود بالخاصة عبارات كاتب النص وتقنياته التعبيرية. في إستخدام النص الفلسفي مباشرة من قبل المتعلم فتوضع الحدود تلقائيا امام المعلم ،فيبعد وجهات نظره الخاصة وأرائه التي كان من الممكن أن تسقط إسقاطا على ذهن الطالب وفكره كما يحدث غالبا في طرق الإلقاء.

يؤدي إستخدام النص أيضاً إلى تزويد الطالب بمعلومات ومعارف حول الفيلسوف والموضوع الذي يكتب فيه في نفس الوقت.

في التدريس بالنصوص تدريب على حب القراءة والمطالعة وتفتيح آفاق أمام الطالب ليتساءل أكثر حول الموضوع الذي يقرأ فيه وبالتالي تدفعه إلى البحث والإستقصاء.

ب- وظيفة إستخدام النص في الدرس الفلسفي؟

إستخدام النص يشكل المادة التي يتعامل معها الطلاب أثناء الدراسة. وهو بمثابة وسيلة للولوج إلى عقل الفيلسوف والتعرف على طريقته في التفكير التي قادته لبناء نظامه المتكامل الراقي الذي يعلم دقة التفكير والتعبير وتسلسل الأفكار وحبكة الكلام وتعليل النتائج وحسن استخدام عمليات التفكير ، وكلها من الأمور الأساسية التي تلح عليها أهداف التربية عامة وأهداف تدريس الفلسفة خاصة.

بهذا المعنى يصبح للنص تأدية وظيفة أو وظائف متعددة فإما أن يكون النص بحد ذاته الطريقة أو يشكل جزءاً من طريقة .ففي الحالة الثانية قد يكون بمثابة نشاط تمهيدي ونقطة إرتكاز للدخول إلى درس جديد.

أو دليل لتعزيز فكرة وإغنائها، أو صلة وصل بين درس وأخر، أو خلاصة لدرس فلسفي ما يقصد المعلم من وراء تقديمه أو مناقشته لتوليفة الأفكار التي تم النقاش حولها أثناء الدرس وفي هذه المراحل التي تم ذكرها يجب أن يكون النص من حيث الشكل نصاً قصيراً.

أما إذا عدنا إلى الحالة الأولى التي يدرس فيها النص كوسيلة قائمة بذاتها فإن هذا العمل يتطلب مراحل متعددة لا بدّ من الوقوف عندها مطولاً لأنها جوهر البحث ولبّه وبالتالي هي المنحى التطبيقي لفكرة تدريس الطرق الناشطة عبر التدريس بالنصوص.

المحاضرة 12

تابع

ت–طرائق التعاطي مع النص النصوص.

1– المرحلة التمهيدية أي مرحلة التعريف بالنص والوصول إلى صياغة إشكالية

ومرحلة التعريف بالنص تشكل مرحلة التقديم ووضعه ضمن السياق المطلوب لبداية الدرس الفلسفي. وهذا يوجب:

– التعريف الموجز بالفيلسوف صاحب النص وهذا التعريف يعني إعطاء لمحة عامة عن فكر الفيلسوف والمدرسة التي ينتمي إليها والمذهب الذي يدافع عنه بمقابل مذاهب أخرى أثرت أو قد تؤثر على مسار تفكير وتعبير الفيلسوف

– نوعاً من التمهيد يأخذ القارئ تدريجيا إلى الإشكال؛ فالمقدمة تتضمن شقين مترابطين:

– التمهيد للاشكالية

– التعبير عن هذه الاشكالية وصياغتها وطرحها.

من خلال الاجابة على السؤال التالي: ماهو السؤال أو الاشكال الذي يعتبر النص بمثابة جواب عليه أو معالجة له؟ نحدد السؤال المركزي الذي سنطرحه في آخر المقدمة؛

أما لصياغة التمهيد، فنطرح الاسئلة التالية:

– ما هو موضوع النص؟

– ما هو المجال او القضية التي يتحرك ضمنها النص؟

– ما هو المفهوم أو المفاهيم الاساسية التي يتمحور حولها النص؟

وتمثل عملية الأشكلة العمليّة الفلسفية بامتياز، ويتوقف إنجازها على الإنتباه إلى صيغة المساءلة في الموضوع الفلسفي والتحري في ما قد تحتمله صيغة الموضوع من تعدد للمستويات الدلالية قصد التمييز بينها والإحاطة بها ثم العمل على تحويل السؤال إلى مشكل من خلال الكشف عن المسلمات الضمنية لصيغة السؤال و بلورة رهانات التفكير فيه.

الإجراءات العملية

لو تعاملنا مع النص على أساس أنه إجابات،

1– ماهي الأسئلة التي يمكن أن نسائله من خلالها؟

2ماهو السؤال الرئيسي الذي يجمع بين هذه الأسئلة ؟

–3 ماهي الإجابة التي يقترحها الكاتب ؟

–4 . برهن على ذلك إنطلاقا من النص

–5ماذا يستبعد الكاتب إذن ؟

6–. برهن على ذلك من النص

7–ماهي الإشكالية التي يمكن بناؤها لهذا النص

2–المرحلة الثانية هي مرحلة شرح النص من خلال المفاهيم (المفهمة) إن هدف المفهوم:

أن يصبح المتعلّم قادرا على: – إجلاء العلاقات القائمة بين المفاهيم. – التمييز بين ما هو أساسي وما هو فرعي منها، وذلك في علاقة وطيدة بالمحتوى الفلسفي للنص . – تجنّب سوء فهم النص الناتج عن عدم تمثل للعلاقات الرابطة بين المفاهيم الواردة فيه أو الغفلة عنها تماما.

لا يوجد مفهوم بسيط بل لكل مفهوم مكونات . والمفاهيم تعرف معانيها بحسب علاقاتها بالنظر إلى بعضها البعض ، كالأرقام في أنظمة الأعداد أو كالرتب العسكرية في نظام الجيش : فمفهوم " الآخر " .

مثلا ـ يعلم بالقياس على مفهوم " الأنا " . لذلك يجب على مدرس الفلسفة (ودارسها) أن يكونا على دراية كافية بأهمية " المفهوم " ليس باعتباره الحجر الأساس في بناء النص الفلسفي فقط بل باعتباره أيضا المفتاح الذي يمكن القارئ من فتح ما أغلق من النصوص الفلسفية ، والمعبر الذي لا بد منه لفهمها وتوظيفها ، ثم هو الأداة الأساسية التي إن تمكن التلميذ من القدرة على حذق استخدامها وتقديرها في سياقها، والتحكم في استعمالها، ثم في الأخير تغليب الإرادة الحرة في توظيفها توظيفا هادفا ، فإن التلميذ سيتمكن من الروح الفلسفية والمسك بزمام التفكير . تعتبر المفاهيم المحورية في النص بمثابة المفاتيح التي بواسطتها يلج التلميذ إلى أفكار الكاتب ومقاصده ويعتبر الكشف عن شبكة المفاهيم عملية أساسية لتمثل قضايا النص . والتلميذ الذي سينجح في اتقان هذه الطريقة ، ستقع حمايته :ـ أولا : من التسيب المفهومي الذي يوقعه في " الشقشقة " اللفظية والعبارات البراقة الخالية من المعنى . ـ ثانيا : من التفكير الجوهراني والتشخيصي والمشدود إلى الحدس الحسي . ـ ثالثا : من الاعتقاد في ثبوتية معاني المفاهيم واندراج كل منها في ماهيات فكرية ثابتة لها ما يقابلها في الواقع فتتطابق مع حقيقته . ـ رابعا : من التعامل مع المفهوم كمجرد كلمة خالية من القيمة الفكرية المجردة . وبالإضافة إلى ذلك سيكسب التلميذ ـ بإتقان هذه الطريقة ـ القدرة على التحكم في المفاهيم ، وذلك بالتمكن من فهمها انطلاقا من النص المتضمن لها ، ثم توظيفها أو نقدها ، أو إعادة تنظيم النص وتمثله انطلاقا منها . وهذه الطريقة تفيد كثيرا في تفجير معاني النص من الداخل، دون أن يجد نفسه في حاجة أكيدة إلى إنارة خارجية بالالتجاء إلى معلومات أخرى أو نصوص تضاف إلى النص الأصلي ، بل يكفي أن ينتبه التلميذ إلى العلاقات حتى يتبين دلالة المفاهيم من بعضها البعض ، فيغدو معناها مرتبطا بمكانتها من النسق العام الذي يمثل بنية النص. وهكذا يفهم التلميذ ، أن " العقل " الذي يعنيه أفلاطون ـ مثلا ـ ليس هو " العقل " الذي يعنيه

أرسطو ، وأن مفهوم العقل في التصور المثالي ، ليس هو نفسه في مدارس وتيارات مادية أو تجريبية ، ويطبق ذلك على كل المفاهيم الأخرى.

ومرحلة الشرح تتطلب خطوات متعددة أولها:

أ- القراءة الجيدة للنص بحيث يقرأ بإمعان أكثر من مرة وهذه القراءة تستتبع وضع خطوط أوإشارات على الكلمات والمفردات التي تشكل مفاتيح للنص. وتساعد في تفسير النص ومعلوماته.

ب – إبراز أن المفاهيم الفلسفية ليست مجرد وحدات معلوماتية ثابتة وإنما هي مرنة ، متحركة ، يتغير معناها من مجال إلى آخر ومن فيلسوف إلى آخر فدور الأستاذ يتمثل بإقناع التلميذ بأهمية المفهوم .وإعطائه قدرات فكرية تسمح له باستخراج دلالة المفاهيم من خلال شبكة العلاقات التي تقيدها بمفاهيم أخرى تتحدد معانيها بالتبادل.واكتساب التلميذ قدرات في التحليل لتمكينه من توظيف هذه المفاهيم بطريقة سليمة في الكتابة الفلسفيّة، وأخيرا الصعود بمستوى التلميذ إلى حد توليد المفاهيم وإنشائها والقدرة على تقويمها وتعريفها وإقامة المقارنات بينها والتصرف فيها بإرادة ذكية وهادفة.

وبرأي جيل دولوز:" ان مهمة الفلسفة الاولي هي خلق المفاهيم ونحتها وهي مهمة تنفرد بها الفلسفة عن باقي المعارف الاخرى من حيث كونها مبحثا ثوريا، جنيالوجيا لا يتوقف عن ابتكار المفاهيم وغرسها وسط الحقول المعرفية المختلفة، فالمفهوم عنده يمنع الافكار من ان تتحول الى آراء بسيطة والى مجرد محادثة او دردشة عابرة".

3- المرحلة الثالثة في التدريس بالنصوص هي مرحلة النقاش والجدال الفلسفي (الرهان)

إن هذه المرحلة ليست بمرحلة الشرح أي أنها لا توضح المفهوم بل تعمل على وضعه أمام النقد والمقارنة والمقايسة والتحليل لتقومه وتعالجه في ضوء النظريات المتعددة المقابلة الموافقة منها والمخالفة على حدٍّ سواء.

مرحلة النقاش هي مرحلة حساسة تتطلب الإدارة الحكيمة من قبل المعلم والتثقيف الفلسفي المفروض من قبل المتعلم لذلك كان لأهمية النقاش مكانة كبيرة خاصة من إمتحان وتقييم الطالب في الإمتحانات المدرسية في لبنان فعبر النقاش تطرح الافكار وتعرض إستناداً إلى الخبرات والمعارف والأراء والمواقف المتعددة.

مرحلة النقاش تختلف عن مرحلة الشرح بان الثانية هي محاولة تبني فكرة الفيلسوف وتوضيحها في حين أن الأولى هي حالة تجاوز لفكرة وربطها مع غيرها وإستخراج حيثيات صحتها وخطأها ومقاربتها بالحقيقي ونسبيتها.كل هذا ضمن إطار تفكير منظم ومراقب يحكم على الأمور في عملية تداع حُر مضبوط للمذاهب والإتجاهات الفلسفية المختلفة.

ولا شك أن هذا الأمر يحتاج إلى ألمعية وذكاء كبيرين لدى المتعلم المناقش وهذا ما يعرفه التدريس بالنصوص تارة بعد أخرى بهذا المعنى يستوقفنا قول "الان" للتأكيد:"كم من مرة وجدت في الصفحات التالية في الكتاب الذي اقرؤه ما كنت قد فكرت به وأنا اقرأ الصفحات السابقة فيه".

في هذه الكلمات دليل على أهمية مرحلة النقاش التي تتبع عملية الشرح وتستثير ذهن الطالب ليطرح أسئلة لاحقة لما يقرأ وبالتالي ليبحث عن إجاباتها وبهذا تتعمق معرفته ويقوى تفكيره الفلسفي الغاية من تدريس مادة الفلسفة.

4المرحلة الرابعة هي مرحلة الكتابة حول النص الفلسفي:

مع هذه المرحلة تتحقق كفايات الطالب المتعلم لدرس الفلسفة حيث تؤكد هذه المرحلة ما إذا كانت المراحل السابقة من تمهيد وشرح ومناقشة قد أدت غاياتها المطلوبة بشكل جيد فمرحلة الكتابة حول الموضوع تعني وصول الطالب إلى المهارات التالية:

* كتابة تقرير حول ما تم مناقشته:

ومعنى هذا التقرير أن يصبح الطالب الثانوي قادر على التعليق على النص ووضعه ضمن الإطار الصحيح في عملية فهم الدرس الفلسفي،إضافة إلى ذلك تقويمه شكلاً بتبيان مدى تماسكه وعدم التناقض فيه وتحديد مكانته بالنسبة لنصوص أخرى كتبت حول ذات الموضوع المدروس فيصبح الطالب قادراً مع كتابة هذا التقرير من إتخاذ الموقف من النص وبالتالي من القضية الفلسفية المطروحة.

* مهارة وضع مخطط توضيحي يلخص ما جاء في النص:

في هذه المهارة لا يقوم الطالب بكتابة مفصلة لما توصل إليه بعد مناقشة النص إنما يضع رسم معين هو بمثابة بنية شكلية توضيحية لأفكار النص الرئيسية والثانوية. هذا المخطط يشكل إطاراً هيكلياً يعبّر فيه الطالب عن هوية النص وتمييزه عن غيره من خلال بنيته بمعنى ما يعتبر هذا المخطط تصميماً يحدد سمات النص البارزة.

* مهارة كتابة ملخص قصير للنص:

بعد الشرح والنقاش بإمكان الطالب أن يضع ملخصاً قصيراً حول النص موضوع الدرس وذلك ليبين فيه عناصر النص الرئيسية (الأفكار –الدلالات...) ويظهر العلاقات القائمة بينها كما يقدم من خلال هذا الملخص الكيفية التي نظمت فيها أفكار الفيلسوف. هل كانت ضمن عرض لمسألة ما أو تعبيراً عن مشكلة أو برهانا لقضية،أو إثباتا لموقف أو نقداً لموضوع أم مقارنة بين أمرين

بطاقة تقييم ذاتي للمتعلم : تحليل نص

المهارات أو الخطوات المطلوبة

1 هل صغت المقدمة؟

2 في المقدمة هل وضعت المسألة في إطارها الفكري؟

3 هل طرحت الإشكالية؟

4 في صلب المضوع : هل حددت الأفكار الرئيسية؟

5 هل شرحت الأفكار الرئيسية؟

6 هل حللت الأفكار الرئيسية؟

7 هل ناقشت الأفكار الواردة في النص؟

8 هل استخلصت قيمة النص؟

9 هل ربطت النص بموضوع مواز أو نقاش جديد؟

في الشكل

1 هل نظمت الفقرات؟

2 هل كتبت بلغة صحيحة و بخط مقروء؟

في المضمون

1 هل أغنيت الموضوع بالأفكار؟

2 هل صغت الأفكار بتسلسل منطقي؟

3 هل إستعملت الأمثلة و الإستشاهدات بشكل صحيح؟

<u>الخلاصة والإستنتاج:</u>

إن الوصول إلى خلاصة وإستنتاج حول طريقة تدريس الفلسفة من خلال النصوص تستوجب الوقوف عند مسألتين هامتين:

1- الصعوبات والمحاذير من إستخدام طريقة التدريس بالنصوص.

تتلخص بما يلي:

أ- صعوبة متعلقة بالمنهاج بحدِّ ذاته (أي الكتاب المدرسي) الذي لا يحوي نصوصاً كافية لإيصال الطالب إلى إتقان هذه المهارة.

ب- صعوبة متعلقة بالمعلم وهي نابعة من الصعوبة الأولى التي تفرض على معلم المادة البحث والتفتيش عن النصوص في أمهات الكتب وهذا ما يتطلب وقتاً وجهداً اضافين كما يحتاج أيضاً إلى تدريب المعلم على مثل هذا الإنتقاء وتحديد المهم والأهم من النصوص التي تخدم المعنى والمبنى وتؤدي المفهوم من فكر الفيلسوف. بالتالي مسؤولية كبرى ملقاة على عاتق المعلم من هذا المضمار تتطلب مساعدة لا بأس بها.

ج- الوقت الذي تحتاجه طريقة التدريس بالنصوص وقتاً مختصراً بل ساعات متعددة تكرس لتحقيق الهدف المنشود من الطريقة وهذا يفترض تخطيطاً مدروساً للساعات المحددة لإعطاء منهاج مادة الفلسفة.

د- صعوبة متعلقة بالمتعلم نفسه وهي القدرة والكفاءة المتوجب حضورها لدى الطالب عند التعامل مع نصوص أصلية هي لفلاسفة ومفكرين بالتالي هذا الأمريتطلب مهارة وثقافة عاليين تختلف عما سبق وإعتاد الطالب عليه من مراحل تقديم المعلومات الجاهزة أي طرق التلقين.

3- أهمية وفعالية طريقة التدريس بالنصوص بالرغم من الصعوبات والمحاذير.

بالرغم من كل ما سلف من محاذير يجب أخذها بعين الإعتبار إلاَّ أن طريقة التدريس بالنصوص في مادة الفلسفة هي الطريقة الأكثر فعالية والتي تؤدي الغاية والكفاية من الدرس الفلسفي.لأنها الطريقة التي يشترك فيها المتعلم في عملية التعلم فيصبح مساهماً فعلياً في انتاج المعرفة لا متلقي سلبي فقط فتحقق بالتالي هدفاً من أهداف المناهج الجديدة وهي جعل الطالب الجوهر في العملية التعلمية.

كما تشيع هذه الطريقة الجو الديمقراطي داخل الصف التي تضع حدود لسلطة المعلم المنفردة ذات الطابع الأحادي في فرض الأراء وتقديم المعلومات الجاهزة التي تحمل في كثير من الأحيان وجهات نظر خاصة بالمعلم وإن بطريقة غير مباشرة .ومن أهمية هذه الطريقة أنها تشكل مساعداً مختلفاً في سير عملية التقويم بمعنى أنها توجه المتعلم ضمن التقويم البنائي خلال العملية التعلمية وليس فقط في نهايتها حيث التقويم النهائي.

التدريس بالنصوص يمنح المتعلم الثقة بالنفس والقدرة على تكوين الشخصية القوية فيصبح النقاش واستخراج المفهوم من النص طريقاً إلى تحويل الدرس الفلسفي إلى خبرة معيوشة تدفع الطالب إلى إتخاذ الموقف المناسب منها.

يبقى التدريس بالنصوص خاصية أساسية من خصائص طرق التدريس الناشطة التي ينبغي تكريسها بشكل فعال في العملية التعلمية خاصة أن هذه الطريقة تتجلى فيها الطريقة الحوارية التي تفسح في المجال أمام الشرح والنقاش والجدال البناء وطرح الأسئلة المفتوحة والمغلقة وتصويب الأفكار لدى الطالب وإغنائها.

ختاماً يمكن القول أنه إذا كان التفلسف أبعد ما يكون عن تبعية الفكر والنقل والتقليد فإن هذه الطريقة تساعد الطالب على إضفاء النكهة الشخصية والتفتيش عن الأفكار وتدعو العقل إلى الدقة في التفكير والقدرة على النقد والتحليل. كما تدرب الطالب على كتابة الموضوع الفلسفي لاحقاً والتمكن من المهارات والطرائق التي تسهم في تعليم الطالب كيف يتفلسف.

تقييم كفايات تمثل الروح الفلسفية:

يتمكن المدرس من فحص كفايات مختلف لدى الطالب المتلقي سواء كان ذلك على مستوى الإنشاء الفلسفي على سؤال أو تحليل نص فلسفي من النصوص المختارة أو فتظهر قدرته على إعداد تقريرقصير أو كتابة مقال

-القدرة على التعرف على مضامين فلسفية

. القدرة على ممارسة النقد الفلسفي.

. القدرة على القراءة الفلسفية للنص الفلسفي .

المؤشرات:. الاستشهاد بمضامين فلسفية،

. تشغيل أفعال المقابلة والدحض والإثبات،

. إدراك المعنى المتضمن في نص فلسفي.

التقويم:سؤال إشكالي بهدف تقويم المكتسب+تقويم القدرة على ممارسة النقد الفلسفي+القدرة على

المحاضرة 13

النشاطات التعليمية في تدريس الفلسفة

كل ما ذكر في المحاضرات السابقة هي دروس في الفلسفة كان نظريا أو تطبيقيا و تمت الإشارة بالتفصيل لها، خلاصته:

الدرس الفلسفي النظري والدرس الفلسفي التطبيقي والتطبيقي ينقسم بدوره إلى المقال و النص.في كلتا الحالتين. يمثل الدرس الفلسفي فرصة يلتقي فيها الطالب والأستاذ على موضوع وإشكالية محددة في المنهاج . والدرس الفلسفي هو تشريح لقضية فلسفية إنطلاقا من تساؤل والتقصي في الجذور الموضوع المطروح' العمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا، مع محاولة الرهنة على المواقف الفلسفية وفي الوقت نفسه محاولة جادة لممارسة النقد إتجاه تلك المواقف تاسيسا لرؤى ومواقف نرغب من خلالها الإقتراب أكثر من الحقيقة التي يقتظيها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل،فلا بد أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية وفعلية حاصة من جانب الطالب واتاحة الفرصة له للممارسة اعمال الفكر من تامل وتسؤال وتحليل ونقد وانصات للغير واحترام لأفكار غيره وفرصة للإبداع وعرض الموقف بشجاعة وحرية والدفاع عنه.

وان كان يتخلل الدرس الفلسفي حضور للمعلومات الجاهزة والمعارف كالتعريفات التي يضعها الفلاسفة للمصطلحات والتصورات الفلسفية والأقوال التي يلجأ إليها المتعلم و يقترحها كإجابات لإشكاليات فلسفية أو براهين وحجج لتدعيم مواقفهم و تقويتها. لا يقصد من هذه المعلومات الحفظ بقدر ما يلجأ لها للإستدلال وتبرير مواقفه وتقديم الحجج،فالحفظ ليس غاية في حد ذاته إذ يقتل القوى الإبداعية عند الطالب.

اما النشاط الثاني فيتمثل في المقال الفلسفي الذي يعد انتاجا فلسفيا يقوم به الطالب تدريبا له وتمرينا للكفايات فيكشف على قدراته ومدى التفكير السليممن خلال مختلف العمليات من تحليل و ترتيب وتركيب واستنتاج و برهنة و نقد وهو اسلوب من اساليب إختبار الطالب في مستويات مختلفة منها اللغوية و اللغوية الفلسفية من حيث حسن استخدام المصطلحات واستثمار المواقف طرح الإشكالات و تمثله لعناصر الخطاب الفلسفي و المنهجي الفلسفي فيعتبر المقال إحدى ادوات التقويم في الفلسفة.

اما النص الفلسفي يعتبر اليوم وسيلة أو مقاربة هامة في التدريس الفلسفي.وقد فصلنا في المحاضرة السابقة بالحديث عن أهميته رغم ما يتلقاه كل من المتعلم و الأستاذ من صعوبات منها الصعوبات الإصطلاحية أو متطلبات الوقت أو ما يتعلق بالمصادر إلخ.

المحاضرة 14

صفات وخصائص معلم المواد الفلسفية

1/ أهميتها وأنواعها : إن الوظائف السابقة والمهام الملقاة على عاتق معلم الفلسفة تقتضي توافر مجموعة من الصفات والخصائص لأداء هذه الوظائف وتلك المهام ، وهي ميزات إن لم تتوفر في المعلم فسيفشل حتما في عمله ، ويجب التنبيه مسبقا أن الصفات الواجب توفرها في معلم المواد الفسفية ليست فطرية إنما هي صفات مكتسبة تتفاوت من معلم لآخر، فعلى كل معلم رفع مستوى أدائه الوظيفي من خلال الاجتهاد الشخصي للرفع من كفاءة الأداء ، حينئذ يستطيع المعلم اكتساب هذه الصفات التي تساعده على النجاح في أداء وظائفه وتحقيق رسالته على خير وجه .

ومادام المعلم يؤدي نوعين من الوظائف إحداهما فنية أساسية والأخرى إدارية جانبية ، فلا بد من توافر مجموعة من الصفات الفنية التي تدور حول نواح ثقافية مهنية عطفا على مجموعة أخرى من الصفات الإدارية التي يتوافق كل منها مع طبيعة وظائفه السابقة ، وقبل استعراض هذه الصفات وجب التنويه إلى ضرورة توافرها في أي معلم ناجح بما في ذلك معلم المواد الفلسفية ، هذا الأخير يتميز عن غيره من المعلمين بتوفر صفات إضافية . وفيما يلي عرض لأهم هذه الصفات :

1. الصفات الثقافية والعلمية : إذا كان المعلم خلال فترات تكوينه الجامعية متخصصا في المواد الفلسفية فإنه سيتدرب حتما على تدريسها تمهيدا لاقتحام مجال العمل في ميدانها ، فهو مطالب بالستفادة من أكبر قدر من هذه الدراسات باعتبارها إعدادا أكاديميا سليما يقوم على أسس علمية ، ولهذا الإعداد قيمته في تخريج معلمين ناجحين شريطة أن يكون هذا الإعاد في مجال تخصصهم . وبعد التخرج ينبغي أن يتحلى أستاذ الفلسفة بصفة أساسية هي الرغبة بالاطلاع المستمر والمواظبة على القراءة والاطلاع في شتى الكتب الأكاديمية للمواد الفلسفية ، لأن القراءةو الدراسة الذاتية تساعد

على زيادة ثقافة المعلم مما يساعده على النجاح والتميز في الأداء الديتاكتيكي ، فالاطلاع الخارجي والقراءة المستمرة عاملان مهمان لنجاح معلم المواد الفلسفية

في أداء وظائفه التربوية .

ومن الضروري أن يواظب المعلم على متابعة مختلف الأحداث الاجتماعية وأن يتحلى بالروح الوطنيةو الانتماء القومي لأن غاية عمله هي تنشئة مواطن صالح محب لوطنه يعيش في كنف هذا المجتمع ، فلو تخلف المعلم عن تتبع مستجدات الساحة الاجتماعية فلن يقدر على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من الدرس. كما يجب لمعلم المواد الفلسفية أن يتحلى بخصائص التفكير الفلسفي ، وأن يكون متشبعا بالروح الفلسفية كعدم التعصب والتسامح وعدم التسرع في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ، لأنه لو افتقدها فلن يكون بمقدوره غرسها في طلبته .

2. الصفات المهنية العملية : هي الصفات التي تساعد المعلم على النجاح عمليا فيمهنة التدريس وهي بطبيعة الحال تعتبرمكملة للصفات الثقافية العلمية لكنها تركز علىالجانب العملي التطبيقي ، فالمعلم يجب أن يتصف بالحماس والإقبال على العمل بأقصى جهد لأن ذلك سيمكنه من التفاني في أداء وظائفه رغم العقبات التي تعترضه ، كما يجب ان يتميز يالقدرة على القيادة والتوجيه والإرشاد وذلك ليتمكن من التنظيم و توجيه المجموعة التربوية نحو ما ينفعها في الدرس وبما يتفق وقدراتهم الشخصية .

ويرتبط بهذاالأمر السابق ضرورة قيام المعلم بغرس القيم الساميةفي نفوس طلبته وأن يكون قدوتهم فيها ، ومن الصفات الواجب توفرها في معلم المواد الفلسفية أن يكون قادرا على إثارة الوعي وتوسيع مدارك الطلبةوذلك من خلال التأثير على سلوكاتهم قصد تصحيحها وفق ما تقتضيه الغايات التربوية

. من خصال المعلم الناجح ايضا قدرته على التنويع في استخدام مختلف طرق التدريس المتاحة مع مراعاة الفوارق الفردية للمتعلمين.

3. الصفات والخصائص الإدارية : ترتبط بالجوانب الإدارية التي يجد المعلم نفسه أحيانا مكلفا بأدائها وفي مقدمة هذه الصفات التعاون بين المعلم وباقي المعلمين ، والقدرة على التنظيم وتصريف الأمور وتحمل المسؤولية ، والإيمان بأهمية العمل عامة و الإداري منه خاصة . عطفا على السعي لمصلحة الجماعة قبل الفرد ، وصفات أخرى كالأمانة والنزاهة والثقة ... حيث تؤدي مختلف هذه الصفات إلى نجاح المعلم في تادية وظائفه الإدارية وتساعده في عمله التربوي داخل المدرسة .

دفاتر المعلم ، أنواعها وطرق تنظيمها :

1. أهمية الدفاتر وأنواعها : هي وسائل هامة تعين المعلم على أداء مهامه وتساعده على التخطيط والتنظيم وتضمن له السير الحسن لما خططه عليها ، خاصة إذا اعتمد في ملئها على أسلوب علمي صرف يبتعد فيه المعلم عن الارتجال والعشوائية .

إن دفاتر المعلم هي الوسيلة التي يتم من خلالها تحقيق هذا التنظيم خارج الارتجال والاجتهاد الشخصي الذي يفتحله مجال محدد فيه ضمن أطر علمية وفي حدود تربوية لذا فإن سلامة هذه الدفاتر والاعتناء بها شكلا ومضمونا يعبر عن كفاءة مهنية تنتج عنها نجاحات في سير الدرس وتحقيق الأهداف.

أما إن كان العكس فإن أعمال المعلم التربوي محكوم عليها بالفشل مسبقا كونها تفتقد لضوابط الإعداد والتخطيط. وتتنوع دفاتر المعلم وتتعدد حسب وظائفه وتعدد أعماله فلكل وظيفة دفتر تنتظم فيه المعلومات الخاصة بمجال معين من المجالات ويمكن تحديدها كما يلي : دفتر إعداد الدروس /

دفتر النشاط والمشروعات / دفتر الدرجات العلامات. وغيرها من الدفاتركدفتر الريادة والإشراف، ودفترالأعمال الإدارية .

2. دفتر إعداد الدروس : يعد هذا النوع من الدفاتر أهم وثيقة في محفظة المعلم كونه ينظم عمله اللرئيسي المتمثل في التدريس ، حيث ينبغي أن يعد لكل مادة من موادالتدريس دفترا خاصا بها لإعداد محتوياتها، وينقسم هذا الدفتر لقسمين رئيسيين :

القسم الأول: ويشتمل على :

- ❖ موضوعات المادة المقررة في المنهاج .
- ❖ أهداف المادة العامة والخاصة .
- ❖ قائمة بمراجع المادة المتوفرة في مكتبة المدرسة
- ❖ وسائل الإيضاح الممكن استخدامها أثناء التدريس.
- ❖ الموضوعات المحذوفة أو المعدلة من المنهاج الدراسي المقرر و كذا حجمها الساعي.

أما القسم الثاني من دفتر الإعداد فيتضمن الموضوعات التي يحضرها المعلم مسبقا لكل درس سيقوم بتدريسه حيث تجدر الإشارة فيه لتاريخ تقديمه ، والفصل الدراسي وميعاد الحصة عطفا على تحديد الأهداف الخاصة بالدرس. لأن الموضوع الواحد في الكتاب قد يحتاج لمجموعة حصص تختلف أهداف كل حصة فيها عن الأخرى . كما يجب أن يشير المعلم ايضا إلى وسائل الإيضاح المستخدمة ، اما في نهاية الدرس فيشير لأسئلة التقويم وتكون المعلومات مرتبة كما يلي : (تاريخ الدرس. الفصل الدراسي . ميعاد الحصة . عنوان الدرس . الأهداف العامة والخاصة . الموضوعات الرئيسية والفرعية. الأنشطة المصاحبة للموضوعات . أسئلة تقويم الدرس).

3. دفتر النشاط والمشروعات : هو دفتر لايقل أهمية عن دفتر الإعداد لكنه معد للنشاطات المرافقة الدرس الذي يحضره المعلم ويقدمه وينقسم دفتر النشاطات لقسمين أساسيين :

القسم الأول : يضم عرضا عاما لمحتويات برنامج النشاط ومشروعات سيتولى المعلم تنفيذها طوال السنة الدراسية، ويلي ذلك بيان مفصل للأهداف لاالمراد تحقيقها من النشاط

القسم الثاني : يشتمل أقسام فرعية يخصص كل واحدمنها لأحد الأنشطة أو المشروعات ويدون في كل قسم الأهداف الخاصةبالنشاط وأسماء الطلبة جماعة النشاط ، أسماء طلبة مجلس إدارة الجماعة ، مواعيد ومكان عمل الجماعة ، كشف بالميزانية الخاصة بجماعة النشاط ، وأوجه صرف الميزانية، جدول زمني ينظم توزيع العمل على الطلبة طوال شهور العام الدراسي ، ملاحظات عن سير العمل ،ملاحظات عن الصعوبات وكيفيات تجاوزها ، تقويم البرنامج ككل نهاية الموسم الدراسي .

4. دفتر الدرجات : يدون المعلم في هذا الدفتر الدرجات التي ينالها الطلبة في كل مادة . علما أن هذه الدرجات هي عبارة عن تقويم المعلم للطالب في شتىمجالات العمل المدرسي بما في ذلك التحصيل الدراسي .

ويخصص المعلم لطلبة كل فصل دفترا مستقلا لكل مادة . فهو فيحد ذاته مقسم إلى خانات تضم الرأسية الأولى منها أسماء الطلبة ، ثم تدون درجاتهم في الخانات الأفقية الموالية لخانات الأسماء... ويجب على كل معلم أن يوقع باسمه مع نهاية كل صفحة من صفحات دفتر الدرجات ، ليقوم معلم آخربمراجعة الدرجات واستخراج المتوسط الحسابي لكل طالب ثم يوقع باسمه إلى جانب توقيع معلم الفصل ليتم تسليمه بعد مروره على ناظر المدرسة إلى لجنة الامتحان التي تصادق على النتائج وتمنح الطالب رخصة من الكشف ، وتتم هذه الإجراءات الأخيرة بالنسبة لامتحانات النقل فقط .

أما امتحان الثانوية العامة فلا توجد في مواده بعض الدرجات المخصصة لأعمال السنة ، وإنما تعطى الدرجة الكاملة لكل مادة في الامتحان العام ، عند نهاية الموسم الدراسي . وهذا لايمع المعلم من المواظبة على استخدام كراس الدرجات تقويما لأعمال الطلبة حتى يكونوا على دراية تامة بمستوى تحصيلهم الدراسي قبل دخول الامتحان النهائي .

5. دفاتر أخرى للمعلم : هناك دفاتر أخرى للمعلم نذكرها كما يلي:

- ✓ دفتر الريادة : وفيه يدون المعلم أسماء الطلبة الذي يعمل رائدا له ، مع أسماء المنتخبين في مجلس إدارة الفصل على أن يخصص لكل طالب صفحة مستقلة تدون فيها بياناته الخاصة شريطة أن تكون سرية . كما يخصص المعلم قسما من دفتر الريادة يدون فيه خلاصة ما يدورفي اجتماعات الريادة وموجزا لأهم الأعمال المنفذة أوالمشكلات التي أمكن علاجها .
- ✓ دفتر الإشراف : وفيه يقوم المعلم بتثبيت كافة أعمال الإشراف التي قام بها في اليوم المخصص له من بدايته لنهايته ، متضمنا اسماء الطلبة الغائبين في جناحه بعذر أو دون عذر عطفا على المشكلات التي قد تظهر في جناحه . حيث يقوم كل مشرف بكتابة تقرير نهاية اليوم يعرض على المدرس الأول الذي يتولى مهمة الإشراف العام عن المدرسة خلال اليوم ليرفع بدوره تقريره إلى الناظر.
- ✓ دفتر الأعمال الإدارية : وفيه يدون المعلم كل الأعمال الإدارية التي اشترك فيها بمفرده أو مع جماعة من المعلمين والإداريين فيدون أسماء وتواريخ اللجان التي اشترك فيها والعمل الذي أنجزه خلالها وكذلك الحال في لجان المشتريات والجرد والمجالس المدرسية وغيرها حيث تكون الصورة عنده شاملة من خلال هذا الدفتر،وتكون أيضا مدعمة بالتواريخ والبيانات الوافية التي قد يضطر للرجوع إليها في أي وقت بعد ذلك فيجدهاجاهزة .

جامعة الجزائر2أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية
قسم الفلسفة

المستوى:ماستر1
تخصص :فلسفة غربية حديثة و معاصرة
المقياس حجاج فلسفي

مطبوعة الأعمال الموجهة

إعداد الأستاذة:فاطمة الزهراء أمغار

السنة الجامعية2021/2020

جامعة الجزائر2أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإنسانية
قسم الفلسفة

المستوى:ماستر1
تخصص :فلسفة غربية حديثة و معاصرة
المقياس حجاج فلسفي

مطبوعة الأعمال الموجهة

إعداد الأستاذة:فاطمة الزهراء أمغار

السنة الجامعية2021/2020

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

المقياس: حجاج فلسفي1

السنة الدراسية2020-2021

ماستر1 تخصص فلسفة غربية حديثة و معاصرة

وفلسفة تطبيقية

نص رقم01 :

واني أعتبر أن الفن السفسطائى فن قديم ، ولكن القدماء الذين اشتغلوا به ، خشية منهم لما يصاحبه من حقد ، غطوه بغطاء تخفوا تحته ، بعضهم تحت ستار الشعر ، كهوميروس وهزيود وسيمونيديس وبعضهم الآخر تحت ستار الأسرار الدينية والنبوءات ، مثل أورفيوس وموسيوس وأتباعهما. وقد لاحظت أن بعضهم اختار الرياضة البدنية ، وهو حال أيموس من تأارنتوس وهو أيضا حال هيروديكوس من سلمبريانوس ، والمولود في ميجارا، وهو الذى يعيش إلى اليوم وليس سفسطائيا أقل من غيره. أما أجاثوكليز مواطنكم فانه اتخذ الموسيقى غطاء له ، وهو سفسطائي كبير وكذلك بوتكليديز من كيوس وغيرهم وغيرهم . هؤلاء جميعا ، كما كنت أقول ، اصطنعوا من. هذه الفنون ستارا لتم خشية الحسد والغيرة أما أنا فلا أوافق هؤلاء جميعا على ذلت : فأنا أعتقد أنهم لم يصيبوا ما كانوا يهدفون إليه ، حيث أنهم لم يستطيعوا أن يخفوا أنفسهم عن أعين الرجال الأقوياء في كل مدينة ، وهم الذين من أجلهم اتخذوا هذه الستر ذلك أن الجماهير لا تفقه شيئا في شيء ، إن أمكن استخدام هذا التعبير ، وهي لا تتغنى إلا بما يأمرها هؤلاء . وهكذا فان الرغبة في الهرب مع عدم القدرة عليه ، بل والتعرض لاكتشاف الأمر ، لهو بؤس عظيم بل أن مجرد محاولة ذلك لبؤس عظيم هذا فوق أن ذلك يثير مزيدا ومزيدا من الضغينة عند الناس: لألهم يعتبرونه إضافة للخديعة إلى الأخرى لهذا فاني قد أخذت لنفسى طريقا مخالفا تماما الطريق هؤلاء : فأنك أوافق أ نني سفسطائي وأننى أعلم الناس وأربيهم ، واعتبر أن هذا تحوط أفضل من ذلك الآخر : فالاعتراف أفضل من النفى وقد انتهيت إلى تحوطات أخرى غير هذه بحيث أنني ، ولا أقل أن ذلك بفضل الألوهية ، لا أخشى التعرض لمكروه من جراء الاعتراف بأننى سفسطائى . وعلى أية حال فقد مر وقت طويل بالفعل وأنا أزاول هذا الفن ، فسنى عمرى عديدة في الواقع حتى أنه ليس هناك من بينكم من لا يمكن أن أكون له أبا من حيث العمر . وهكذا فأنه ليس هناك ما يمتعني أعظم من أن تعرضوا مقالتكم ، أن شئتم هذا ، أمام هؤلاء الموجودين هنا جميعا

ولما كنت قد لمحت أنه يرغب في أن يبين لبروديقوس ولهبياس أننا إنما أتينا محبة فيه هو وليتفاخر بذلك ، فقد قلت له : فلماذا إذن لا ننادى بروديقوس وهبياس ومن معهما حتى يستمعوا إلينا ؟

فرد بروتاجوراس : بالطبع ، بكل سرور

وقال كالياس : فهل ترغبون إذن أن نرتب مجلسا مشتركا حتى- تتحادثوا وأنتم جلوس ؟

وكان الرأي أن هذا هو اللازم وكنا جميعا سعداء بأننا سنستمع. إلى كلام العلماء. وقد أخذنا بأنفسنا الدكاك والأسرة و وضعناها في الجهة التي كان فيها هبياس ، لأنه كانت هناك بالفعل بعض الدكاك ثم جاء ألقبيادس وكالياس يقودان بروديقوس الذي جعلاه ينهض من سريره وكذلك من كانوا معه

وبعد أن جلسنا جميعا قال بروتاجوراس : والآن يا سقراط جاء وقت آن تتحدث ، بعد أن حضر كذلك هؤلاء ، حول الموضوع الذي. ذكرته لي منذ لحظات بخصوص هذا الشاب

فأجبته : سأبدأ من نفس البداية كما فعلت منذ لحظات: بالهدف الذي أتينا من أجله . ذلك أن أبقراط هذا له رغبة شديدة في أن يتتلمذ عليك، ولهذا فإنه يود كما يقول أن يتعرف على ما سينتج له أن هو صاحبك متتلمذا عليك و هذا هو ما نريد أن نقول.

عند ذلك قال بروتاجوراس : إذن فائك ، إذا ما أنت تتلمذت على أيها الشاب فانك ، بعد اليوم الذي تقضيه معى ، ستعود إلى دارك وقد أصبحت أفضل ، ونفس الأمر أيضا في اليوم الذي سيليه وهكذا ، بحيث تتقدم دائما بعد كل يوم نحو الأفضل .

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

الوحدة : حجاج فلسفي
السنة الدراسية2020-2021
ماستر1

نص رقم 02 : تدخل سقراط وحمله جورجياس على الظهور:

سقراط : إنني أرى ياجورجياس أن بولوس ماهر جدا في الأحاديث، ولكنه ، مع ذلك ، لم يف بما وعد به شيريفون

جورجياس : وماذا نأخذ عليه بالتاكيد ؟

سقراط :يبدو لي انه لا يجيب تماما على السؤال.

جورجياس : حسنا سله أنت نفسك إذا كنت تؤثر ذلك

سقراط : لن أفعل ذلك الا اذا كنت توافق على أن تجيب بنفسك ، فذاك عندي أفضل بكثير . ذلك أن لهجة بولوس نفسها تبرهن لى أنه يتدرب على الخطابة أكثر من تدربه على الحوار.

بولوس : ولم ذلك يا سقراط ؟

سقراط : لأن شيريفون يسألك ما هو الفن الذي يحترفه جورجياس ، فأخذت تمدح هذا الفن كما لو كان هناك من يهاجمه، دون أن تبين مم يتألف ؟

بولوس : ألم أجبك بأنه أجمل الفنون ؟

سقراط : بالتأكيد . ولكن لم يساك أحد عن صفته ، وانما سئلت ما هو الاسم الذي ينبغى أن نطلقه على جورجياس ولقد اجبت بدقة وإيجاز بصدد الأمثلة التي ساقها إليك شيريفون سابقا فأجبنا بالطريقة نفسها . ما هو فن جورجياس ؟ وأي الأسماء جب أن نطلقها عليه ؟ أو قل لنا بالأحرى انت يا جورجياس أي الفنون تمارس ، وماذا ينبغى أن نسميك تبعا لذلك ؟؟

جورجياس : إن فني هو البيان يا سقراط.

سقراط : وإذن يجب أن نسميك خطيبا ؟

جورجياس : نعم. وخطيب ممتاز يا سقراط ، اذا ما شئت آن تسميني

بما " أفخر به " كما يقول هوميروس.

سقراط:هذا هو كل ما أرى

جورجياس : إذن سمني هكذا

سقراط : وسنقول علاوة على ذلك : أنك قادر على إعداد تلاميذ على

غرارك ؟

جورجياس :تلك هي في الحقيقة الدعوى التي أؤكدها ليس هنا فقط ، بل في كل مكان آخر ،

سقراط : وهل توافق يا جورجياس على متابعة الحديث كما بدأناه أن تسأل ، وتجيب أنا آخر ، محتفظا إلى فرصة أخرى بهذه الخطب المسهبة التي بدا بها بولوس ؟ ، ولكن كن وفيا بوعدك واجب بإيجاز عن أسئلتي

جورجياس : هناك يا سقراط من الإجابات ما يتطلب إيضاحات طويلة. ولكنى سأحاول مع ذلك أن أجيب بكل اختصار ممكن . لأن من بين دعاوى أيضا ، أنه ما من أحد يستطيع أن يعبر عن الأشياء نفسها بأقل الألفاظ كما أفعل

سقراط : ذلك ما أنا في حاجة إليه يا جورجياس ،فدعني إذن أعجب بذلك المظهر من قدرتك ، مظهر الإيجاز ، ودع الأطناب لمرة أخرى•

جورجياس : ذلك ما سأفعله يا سقراط، وسيتحتم عليك أن تفخر بأنك لم تصادف أبدا لغة أكثر إيجازا من لغتى•

ا– تعريف البيان : انه فن القول

سقراط : حسن وما دمت تمتلك ناصية البيان كما تقول ، وما دمت قادرا على إعداد خطباء ، فأخبرني ما عسى أن يكون موضوع هذا البيان ، ان فن النسيج مثلا يتعلق بصنع الأقمشة اليس ذلك صحيحا ؟

جورجياس : نعم

سقراط : وتتعلق الموسيقا بتأليف الألحان ؟

جورجياس : بلى.

سقراط :ان إجابتك تعجبنى وحق "هيرا " ، يا جورجياس نظرا لاختصارها المنقطع النظير

جورجياس : واعتقد في الواقع يا سقراط أني موفق في هذه الناحية توفيقا لا بأس به.

سقراط : هذا صحيح كل الصحة ، فأخبرني اذن على النحو نفسه فيما يتعلق بالبيان , ما موضوع ذلك العلم!

جورجياس : الا قوال.

سقراط : أية أقوال ؟ أتلك التي تبين للمرضى نظام الطعام الذي يجب. أن يتبعوه لاسترداد الصحة

جورجياس : كلا.

سقراط : فليس البيان إذن علم الأقوال دون تمييز

جورجياس : كلا بالتأكيد

سقراط : ولكنك تجعل تلاميذك مهرة في الكلام ؟

جورجياس : نعم.

سقراط : ومهرة من غير شك في التفكير في الأشياء التي يتكلمون عنها

جورجياس : بالتأكيد.

– الفنون التي يكون فيها القول هو الشيء الرئيسي

سقراط : ولكن أليس صحيحا أن الطب الذي كنا نتكلم عنه منذ لحظة يجعل الناس مهرة فى التفكير وفي الكلام عن أوجاع المرضى ؟

جورجياس : بالضرورة

سقراط :فهل موضوع الطب أيضا هو القول ؟

جورجياس : نعم.

سقراط : الأقوال المتصلة بالأمراض ؟

جورجياس : تماما

سقراط : وموضوع الرياضة البدنية هو الأقوال الخاصة بالاستعداد. السليم أو الفاسد للأجسام•

جورجياس : من غير شك.

سقراط: والأمر بالمثل يا جورجياس بالنسبة لجميع الفنون الأخرى. فموضوع كل منها هو الأقوال الخاصة بالشيء الذي يؤلف مجالها الخاص ؟

جورجياس : اعتقد ذلك

سقراط : فلماذا لا تسمي إذن الفنون الأخرى التي تنصب مع ذالك على الأقوال أيضا فنونا بيانية ، مادمت تقول : أن البيان هو فن الأقوال؟

جورجياس : مرجع ذلك يا سقراط هو أن الذي يهمنا معرفته في الفنون الأخرى ، إن صح القول متصل بعمليات يدوية وبأشياء أخرى من الجنس نفسه ، بينما البيان لا يتضمن أية عملية مشابهة لتلك العملية ، أنه يؤدي عمله ويتمه بواسطة الكلام وحده . وذلك هو السبب فيما أدعيه من أن البيان هو فن الأقوال ، وأؤكد لك أن تعريفي صحيح•

أن البيان من بين الفنون التي يغلب عليها طابع المقال هو فن الخطب السياسية

سقراط : لست أدري إن كنت قد فهمت الصفة التي تصف بها البيان، والتي تجعلك تسمى هذا الفن بالخطابة ، ولكن لعلني أدرك ذلك إدراكا أوضح فأجبني . أليس صحيحا آن لدينا مجموعة من الفنون ؟

جورجياس : بلى.

سقراط : وبعض هذه الفنون يخص العمل بالنصيب الأول ، ولا يدع للكلام غير مكانة ثانوية ، بل وبعضها لا يدع له أى مكان ، بحيث أن عملها يتم في صمت كما هو الحال بالنسبة لفن االتصوير والحفر وفنون كثيرة غيرهما . ألبست هذه الفنون، فيما أظن، هي التي تزعم أن البيان لا شأن له بها قط ؟

جورجياس : آن ما تظنه صحيح كل الصحة يا سقراط

سقراط : وثمة – على العكس . فنون أخرى تحقق هدفها بالكلام وحده, والعمل فيها معدوم أو طفيف للغاية . وذلك مثل علم الحساب [1] والهندسة وعلم ألعاب الحظ . وهناك فنون أخرى كثيرة آنا يكون للكلام فيها دور يكاد يساوى دور الأفعال المادية وآنا ، وذلك هو الأغلب ،يسود فيها الكلام ، وأيضا يكون أحيانا الوسيلة الوحيدة للفعل الذي به تحقق هذه الفنون عملها : ألست تضع البيان فيما يلوح لي ، بين هذه الفنون الأخيرة ؟

---

[1] يميز اليونانيون بين علم الحساب الذى هو علم أو نظرية االأعداد و بين اللوجستيقا التي تناظر ما نسميه االحساب

جامعة الجزائر 2
UNIVERSITE D'ALGER 2

جورجياس : انك على حق

سقراط : ولست اعتقد مع هذا انك تريد أن تسمى أيا منها خطابة

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

الوحدة : حجاج فلسفي
السنة الدراسية2020-2021
ماستر1

نص رقم 03 :

أترى هناك شيئًا آخر يمكن أن تنسبه إليه غير هذه القدرة على توليد الإقناع في نفوس السامعين ؛

جورجياس : أبدا يا سقراط . ويلوح انك حددته تماما ، لأن هذه هي صفته الجوهرية.

أى نوع من الإقناع يولده البيان

سقراط : استمع يا جورجياس واعلم أنه إذا كان هناك أناس يريدون أن يعرفوا على وجه الدقة ما يقال في حديث ما، فأنا بالتاكيد واحد منهم، وأنت كذلك كما أحب أن أعتقد.

جورجياس :وماذا تريد أن تقول بعد ذلك يا سقراط ؟

سقراط : سأخبرك . ما هو على وجه الدقة هذا الإقناع الذي ت تتكلم عنه، والذي ينتجه البيان؟ وعلى أي شيء ينصب ؟ إنني أعترف لك أنني لم أتبينه بوضوح بعد. و على الرغم من أنني أعتقد أنني اضمن ما هى فكرتك عن طبيعته وموضوعه ، فإنني أرجو مع ذلك ، أن تخبرني كيف تتصور ذلك الإقناع الذي يخلقه البيان ، وعلى أي الموضوعات ينطبق تبعا لرأيك ؟ ولكن أي سبب يدفعنى، و أنا الذي يعتقد أنني ألمح فكرتك. إلى أن أسألك عنها بدلا من أعرضها بنفسي ؟ انه ليس شخصك الذي اقصده، بل هو الحديث الدائر بيننا ، الذي أريد أن أراه يتقدم بحيث يتضح موضوعه تماما . انظر - إذا كان لي الحق في أن أتمادى في أسئلتي على هذا النحو ؛ فهب أنني سألتك عن نوع المصور زيكسيس ، وأنك أجبتنى بأنه يصور الكائنات الحية ، أفلا يحق لي أن أسالك أي الكائنات الحية يصور ؟ أليس هذا صحيحا ؟

جورجياس : بلى

سقراط :وذلك لأن من المصورين من يصور أيضا عددا كبيرا ومختلفا الكائنات الحية

جورجياس : نعم.

سقراط :ولو كان زيكسيس هو المصور الوحيد لهذه الكائنات لكانت إجاباتك صحيحة ؟

جورجياس : ذلك واضح.

سقراط : حسن, و فيما يتعلق بالبيان قل لي – أهو وحده الذي ينتج الإقناع ؟ أم ثم فنون أخرى تنتجه أيضا ؟ أني أوضح الأمر, فأقول : مهما نعلم أمرا من أشياء , فإننا نقنعه بما نعلمه إياه – أحق ذلك أم لا ؟

جورجياس : إننا نقنعه بما نعلمه إلى أعلى درجة يا سقراط.

سقراط: فلنعد إلي الفنون التي كنا نتكلم عنها منذ هنيهة . ألا يعلمنا

علم الحساب ما يتصل بالأعداد وكذلك معلم احساب ؟

جورجياس : بالتأكيد

سقراط :اذن فهو يقنعنا أيضا

جورجياس : نعم.

سقراط : فالحساب إذن هو أيضا عامل إقناع.

جورجياس : هذا واضح.

سقراط : وإذا سألنا بعضهم أي نوع من الإقناع ، وفي أي الموضوعات فاني سأجيب فيما اعتقد ، انه عامل إقناع تعليمى متصل بالعدد الفردي والعدد الزوجي وبمقداريهما. ونستطيع أن نبين كذلك أن كل العلوم الأخرى التي عددناها سابقا هي أيضا عوامل اقناع ، وأن نقول بصددها ما هو نوع الإقناع وموضوعه ، أليس ذلك صحيحا ؟

جورجياس : بلى

سقراط : وإذن ليس البيان وحده عامل إقناع.

جورجياس : انك تقول حقا.

سقراط : وما دام البيان تبعا لذلك- ليس وحده الذي يحدث هذا الأثر . بل هناك فنون أخرى تحدثه ، ألا يكون من حقنا ، كما فعلنا بصدد المصور ، أن نسال مخاطبنا سؤالا جديدا عن طبيعته، وموضوع هذا الإقناع الذي يعتبر البيان فنا له ؟ الا تجد هذا السؤال الجديد مشروعا ؟.

جورجياس : بلى.

سقراط : اجبني إذن يا جورجياس ما دمت ترى ما أراه.

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

الوحدة : حجاج فلسفي
السنة الدراسية2020-2021
ماستر1

٧ – الإقناع الخاص بالجمعيات والذي موضوعه العدالة

الفرق بين الاعتقاد والعلم

جورجياس : أقول إن الإقناع الخاص بالبيان هو كما بينت منذ هنيهة إقناع المحاكم والجمعيات الأخرى . وان موضوع ذلك الإقناع هو العدل والظلم

اسقراط : لقد كنت أظن يا جورجياس أن ذلك النوع من الإقناع وتلك الموضوعات هي ما تدور في ذهنك . ولكن الغرض من سؤالي هو أن أسبق كل ما قد يخالجك من دهشة ، اذا ما عاودت سؤالك عن نقطة تبدو واضحة ، ولكنها مع ذلك تحملني على أن أسألك من جديد . وأكرر إني أقصد مما أفعله تيسيرا لتقدم المناقشة ، دون أن أرمي فقط إلى المساس بشخصك انه يجب ألا نتعود التفاهم بالتلميح والإسراع إلى الأخذ بفكرة مستشفة ، ويجب أن تستطيع من ناحيتك أن توضح ما تريد بكل حرية . وحتى النهاية ، وفقا لفكرتك

جورجياس : تلك يا سقراط طريقة جيدة ل لغاية.

سقراط : فلنستمر إذن ، ولنبحث ذلك أيضا أهناك شيء تسميه معرفة ؟

جورجياس : نعم.

سقراط : وهل هناك شيء تسميه اعتقادا ؟

جورجياس : نعم بالتأكيد.

اسقراط : واذن هل ترى المعرفة والاعتقاد شيئا واحدا ، أم أن العلم والاعتقاد شينان متميزان ؟

جورجياس : أظنهما متميزين يا سقراط

سقراط : انك محق ، واليك الدليل على ذلك . اذا سألك سائل : أهناك اعتقاد باطل وآخر حق فانك ستجيبه بالإيجاب فيما أظن

جورجياس : نعم

سقراط : ولكن اهناك ايضا علم باطل وعلم حق ؟

جورجياس : كلا على الاطلاق

ما هي الوضوعات التي ل لبيان عليها سلطان گلى

سقراط : فلتر ، اذا كان الأمر كذلك ، ماذا يعنى ما قلناه فيما يتعلق بالبيان، اذ أني لم أتبين بعد بوضوح رايك فيه . هل يكون من اختصاص الخطيب اذا ما اجتمعت جمعية لاختيار احد الأطباء أو أحد بناة انسفن أو غير هذين من اصحاب المهن ، أن بيدى رايا ؟ لا . لأنه واضح أنه ينبغى علينا أن نفضل في كل اختيار من هذا القبيل أمهر الناس في مهنته ، واذا كنا بصدد بناء الأسوار أو اقامة الموانى ومسستودعات الأسلحة فاننا سنأخذ برأى المهندسين ، واذا كان الأمر يتعلق بانتخاب القواد . أو بتنظيم الجيش في المعركة ، أو الاستيلاء على موقع من المواقع ، فان الرأى هنا للمهرة في الحروب لا للخطباء . ما رايك في هذا يا جورجياس؛ فانت ، من بين الجميع ، الذي ينبغى أن نسأله ، ما دمت تزعم انك خطيب ، وأنك قادر على اعداد الخطباء وثق أنني بذلك أدافع عن مصالحك ، اذ قد يكون في الواقع بين الحاضرين هنا من يرغبون في أن يكونوا من تلاميذك ، واني أضمن، أن هنا بعضا منهم ، بل كثيرين ولكنهم مترد دون في سؤالك فاعتبر أسئلتي اذن صادرة عنهم في الوقت نفسه الذي تصدر فيه عني ، وانهم يقولون : ماذا عسانا نفيد من دروسك ياجورجياس؛ وفي أى أمر نصبح قادرين على أن نسدى النصح للمدينة ؟ أهو فقط فيما يتعلق بالعدل والظلم ، أم أيضا في تلك الموضوعات التى ذكرها سقراط توا ؟ حاول اذن أن تجيبهم.

جورجياس : ساحاول يا سقراط أن اكشف لك عن قوة البيان في كل مداها ، لانك فتحت لي الطريق بنفسك وعلى نحو يثير الأعجاب انك لا تجهل بالتأكيد أن مستودعات الأسلحة هذه وتلك الأسوا حول اثينا ، بل وكل تنظيم لموانيها ، آنما تدين في اصلها جزئيا النصائح(تموستوكل) من ناحية ، وجزئيا لنصائح بر كليس ، ولا تدين قط بذلك ، إلى رجال المهن

سقراط : ذلك في الواقع ما يقال عن تموستوكل . أما بركليس فقد سمعته بنفسي يقترح أنشاء السور الداخلى

جورجياس : وعندما يكون الأمر بصدد هذه الانتخابات التي تكلمت عنها منذ هنيهة ، فأنك تستطيع أن تلاحظ أن الخطباء هم أيضا الذين يدلون بالرأي في مثل هذه النواحي ، وهم الذين يجعلون لرايهم الغلبة

سقراط : انئى ألاحظ ذلك بدهشة يا جورجياس . ومن أجل ذلك رحت أسألك منذ عهد بعيد جدا : ما هي هذه القوة التي ينطوى عليها البيان . ويبدو لي من مشاهدة ما يجرى انه أمر على عظمة تكاد تكون الهية

جورجياس : اذا عرفت كل شيء يا سقراط فسنرى أن البيان يضمن في ذاته ، ان صح هذا القول جميع القوى ويسيطر عليها ، وسأقدم لك دليلا واضحا ، فقد حدث لي كثيرا أن رافقت أخي أو غيره من الأطباء إلى مريض ما ، يرفض دواء ولا يريد أن

يستسلم العملية الشرط والكي ، وبينما لم يجد حث الطبيب : استطعت أنا ان أقنع المريض بفن البيان وحده . وليذهب طبيب وخطيب معا إلى أية مدينة تشاء ، فاذا ما لزم أن فتح باب المناقشة في جمعية الشعب أو في أي اجتماع ليقرر أيهما يختار كطبيب ، فانى اؤكد أنه لن يكون للطبيب وجود ، وأن الخطيب هو الذي سيفضل اذا أراد هو ذلك . وسيكون الأمر بالمثل تجاه أى رجل من رجال المهن الأخرى : ان الخطيب هو الذي سيجعل الناس يختارونه دون غيره أيا كان منافسه . ذلك انه ما من موضوع ألا ويستطيع من يعرف البيان أن يتحدث فيه أمام الجمهور بطريقة اكثر إقناعا مما يستطيعه صاحب حرفة أيا كانت ذاك هو البيان وما يستطيع ولكن ينبغي مع ذلك يا سقراط أن نستعمل هذا الفن كما نستعمل كل فنون القتال الأخرى اذ مهما تكن هذه الفنون التي ندرسها ،فلا يحق لنا أن نعلم فن الملاكمسة او المصارعة [1] أو استخدام السلاح على نحو نغلب فيه بالتأكيد الأصدقاء والاعداء ، فهذا التعلم لا يمنحنا حق أن نضرب اصدقاءنا ونطعنهم ومن ناحية آخرى ، اذا حدث وحق زيوس – أن أحدا من معتادى ارتياد الملاعب صار قوى الجسم وملاكما بارعا واساء استعمال تفوقه بضرب والده أو والدته او بعض اقاربه أو اصدقائه فليس ذلك سببا لادانة مدربي الرياضة والسيف ونفيهم من المدن اذ الحق أن هؤلاء المدربين نقلوا فنهم إلى تلاميذهم ، لكي يستعملوه استعمالا عادلا ضد الأعداء والأشرار ، وللدفاع عن أنفسهم لا للهجوم . ولكن قد يحدث أن يحول التلاميذ - وهم مخطئون - قوتهم وفنهم ، إلى غايات مخالفة ، وعندئذ لن يكون الأساتذة مذنبين ، ولا يستوجب فنهم من جراء ذلك مسئولية أو لوما ان الخطأ كله يقع على أولئك الذين يسيئون استعماله ان الاستدلال نفسه ينطبق على البيان - اذ الخطيب قادر من غير شك على أن يتكلم ضد أي خصم . وفي كل موضوع ، على نحو يقنع الجمهور إقناعا أفضل من غيره ، وبحيث ينال من الجمهور ، بكلمة ، كل ما يريد . ولكن لا ينتج عن هذا أنه يجب أن يجرد الأطباء وأصحاب المهن الأخرى من مجدهم ، لا لسبب إلا أنه قادر على ذلك . فيجب أن نستعمل البيان وفقا للعدالة مثلما نستعمل الأسلحة الأخرى ، فاذا صار احدهم ماهرا في البيان واستعمل بعد ذلك قوته في فعل الشر ، فليس هو في رأي. الأستاذ الذي يستحق أن نلومه ون نفيه ، لأنه علم فنه بقصد آن يستعمل استعمالا عادلا ، وانما التلميذ هو الذي أساء على العكس استعماله فالجدير اذن بالكره والنفي والموت هو من يستعمله استعمالا ضارا وليس الأست

---

[1] وضعت كلمة المصارعة بدلا من كلمة البنكراس الواردة في الأصل و هو تمرين رياضي فيه ملاكمة و دوران و جرى و رقص و عراك لأن تستعملها ضد جميع الناس

مطبوعة الأعمال الموجهة

مطبوعة مقياس مدخل إلى الفسفة

جامعة الجزائر2أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

المستوى:السنة الأولى جذع مشترك

الأفواج:49-52

المقياس مدخل إلى الفلسفة

مطبوعة الأعمال الموجهة

إعداد الأستاذة:فاطمة الزهراء أمغار

السنة الجامعية2021/2020

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإجتماعية

المستوى جذع مشترك

الوحدة: مدخل إلى الفلسفة

السنة الدراسية: 2020-2021

ماذا يعني أن نتفلسف؟ أن يتفلسف الإنسان معناه أن يتعلم كيف يموت أو يرتفع إلى مقام الألوهية؛وأن" يتفلسف أيضا هو: يعرف الوجود بما هو موجود. يفيد هذا التعريف الفلسفي فعل باطن،إنه مشحون با رية،ويدعو إلى السمو و التعالي. ويمكن التعبير عن هذا المعنى نفسه بالصيغة الآتية:إن الفلسفة هي الفعل الذي نصير بموجبه داركين و فاهمين للوجود ا ق؛إنها كذلك التفكير في اعتقادات الإنسان وقناعاته(...)؛ كما أنها السبيل لإدراك الإنسان لذاته عبر التفكير. غير انه أحد من هذه التحديات بصحيح،ما دام الفلسفة تملك تعريفا،ولأنها يملك كذلك أن تتحدد بشئ خارجي عنها؛فلا وجود لجنس فوق الفلسفة تندرج تحته كنوع.إن الفلسفة تحدد نفسها بنفسها، وتربط ذاتها مباشرة بمقام الألوهية،و تبرر نفسها باي نوع من أنواع المنفعة،بحكم أنها تستمد روحها من الأساس الذي إنبثق منه الإنسان....."

السؤال

1- قدم عنوانا للنص

2- إربط ما فهمته من النص بواقع فيلسوف تعرفه (فقرة تتجاوز 5أسطر).

المطبقة:د/ أمغار فاطمة الزهراء

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإجتماعية
الجذع المشترك

الوحدة مدخل إلى الفلسفة
السنة الدراسية2020-2021
الفوج(49-52)

النص

" تنطلق الحكمة قائلة:كل موجود يوجد في الوجود،و بصورة دقيقة الوجود هو(ist/est) الموجود،.تحمل الرابطة هنا معنى متعديا، ولا تريد أن تقول أقل من "فعل الضم". الوجود يضم الموجود؛وبذلك فهو موجود،الوجود هو فعل الضم.إن ما يتكلم إلينا بصوت عال،إن لم يكن بصوت مزعج،هو أن كل موجود يوجد في الوجود.لا احد يرغب في الإهتمام بالموجود،لأنه ينتمي إلى الوجود.الكل يعرف ان:الموجود هو ما يوجد.وهل هناك من مصدر آخر للموجود غير الوجود؟ومع ذلك،فما جعل اليونان هم وحدهم فقط في مستوى **الدهشة**،هو انضمام الموجود إلى الوجود،أن يظهر الموجود في ضوء الوجود؛ و البين أن انضمام الموجود إلى الوجود، هو ما أصبح مثار دهشة لدى اليونان؛لكن الإغريق أيضا ما فتئوا يحافظون ويحرصون على مصدر الدهشة فيما هو مدهش،ضد هجوم العقلية "السوفسطائية"،التي كان لديها تفسير لكل شيء يمكن لأي كان أن يفهمه،بل ينقله إلى العموم. إن حماية ما هو مثير للدهشة؛أي استقبال الموجود في الوجود،تصبح ممكنة بفضل أولئك الذين هم في طريقهم نحو ما هو أكثر اندهاشا،أي الحكمة. وبذلك أصبحوا بمثابة أولئك الذين هم متعلقون بالحكمة.وبفعل بحثهم،يوقظون،بل يثيرون لدى الآخرين الحنين إلى الحكمة،فالإرتباط بالحكمة الذي كان يسمى من قبل انسجاما (هرمونيا) تعلقا بالحكمة(...).

إن الدهشة مثل الإنفعال، هي مبدأ الفلسفة.يجب أن تفهم الكلمة اليونانية أصل**Arche** في معناها العميق،أنها تعني ما يصدر عن شيئ ما؛ لكن هذا المصدر لا يبقى متوازيا،إن "المبدأ" يناسب ما يعنيه فعل **Archein**؛ أي ما لا يفتأ يسيطر؛فالطابع الإنفعالي للدهشة لا ينشد فقط بداية التفلسف، كغسل الأيدي قبل القيام بعملية جراحية مثلا،بل إنه ما يفتأ يحرك الفلسفة في مجملها. وقد قال **أرسطو** الشئ نفسه"إنه بفعل،ومن خلال الدهشة،بلغ الناس، الآن كما في البدء،المصدر الذي ما فتأ يحيي فعل التفلسف"،(ما ينحدر عنه فعل التفلسف،و يحيي به باستمرار مسيرته)(....)،إنه في يوم جميل اندهش الناس اتجاه الموجود من فعل أنه موجود، بدءوا التفلسف تحت وطأة إثارة الدهشة لهم. لكن في الوقت الذي تقدمت فيه الفلسفة،وشقت طريقها،صارت

الدهشة،باعتبارها مثيرا،صارت شكلية غير لازمة.هكذا اندثرت،لأنها أصبحت مجرد محفز ليس إلا.لكن الدهشة مبدأ لا يتوقف عن تحريك الفلسفة.الدهشة **"باتوس"**،عادة ما نترجم هذه الكلمة ب "انفعال" أو "إضطراب عاطفي"؛لكن كلمة **"باتوس"** هي في إرتباط بفعل **"باسخين "**، الذي يعني:صبر،عانى،تحمل، تكبد،سحر ب...استلم لنداء كذا... ؛إذ أنه من غير السليم أن نترجم "باتوس" بالإمتثال؛حيث فيها نلمس الطبع الغالب في[الإنسان].....

هيدجر مارتن

تطبيق د/أمغار فاطمة الزهراء

السؤال

ما هي المشكلة التي يطرحها هيدجر في هذا النص ؟

من هو مارتن هيدجر؟

ما هي حججه؟

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإجتماعية
الجذع المشترك

الوحدة مدخل إلى الفلسفة
السنة الدراسية2020-2021
الفوج(49-52)

النص 3

"وكنت أريد...أن أوجه النظر إلى فائدة الفلسفة، وأبين أنها نظرا لكونها تشمل كل ما يمكن للفكر الإنساني أن يعرفه،فإنه يتوجه الإعتقاد بان الفلسفة وحدها هي التي تميزنا عن الأقوام المتوحشين،وأن حضارة كل أمة إنما تقاس بقدرة ناسها على تفلسف أحسن.وهكذا فإن الخير كل الخير بالنسبة لأمة ما،أن يكون فيها فلاسفة حقيقيون.

فضلا عمن ذلك،فليس نافعا بالنسبة للإنسان أن يعيش وسط من يهتم بهذه الدراسة فقط،بل الأفضل له دائما أن يهتم هو بنفسه،كما أن استعمال المرء عينيه لهداية خطواته،واستماعه بواسطتها جمال الألوان و الضوء،أفضل بون شك من أن يسير مغمض العينين مسترشدا بشخص آخر.

لكن هذه الحالة الأخيرة أفضل من حالة من يبقى مغمض العينين و ليس له من مرشد إلا نفسه. والحال أن العيش بدون تفلسف،كالذي أغمض عينيه و لم يحاول أبدا فتحها،وأن اللذة في مشاهدة كل الأشياء التي يكتشفها بصرنا،لا يمكن أن تقارن بالرضا الذي تمنحه إياه معرفة الأشياء عن طريق الفلسفة.

و في الختام،فأن هذه الدراسة أكثر ضرورة بالنسبة لتنظيم أخلاقنا وسلوكنا في هذه الحياة،من الحاجة إلى أعيننا لإرشاد خطواتنا.إن الحيوانات المتوحشة التي لها سوى المحافظة على أجسامها،تعني باستمرار بالبحث عن الحكمة التي هي الغذاء الحقيقي للفكر."

روني ديكارت

تطبيق /أمغار فاطمة الزهراء

السؤال

حدد بدقة موقف ديكارت من المشكلة المطروحة في النص

بماذا نتميز عن الأقوام المتوحشة من جهة وعن الحيوان من جهة أخرى ؟

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإجتماعية
الجذع المشترك

الوحدة مدخل إلى الفلسفة
السنة الدراسية2020-2021
الفوج(52-49)

النص 5

من الأقوال الشائعة التي يريد أصحابها أن يقربوا الفلسفة إلى أذهان الناس قول بعضهم مثلا " أن الفلسفة تبدأ حيث ينتهي العلم" وهذا القول نجد أنفسنا مضطرين لرفضه،وذلك لأنه تصورا خاطئا،باعتبارها وعاء كبير يضم سائر العلوم أو بعتبارها عربة تحمل النتائج التي تصل إليها من العلم،و يصور مهمة الفيلسوف تصويرا خاطئا أيضا باعتبار أنه ليس من حقه أن يتكلم إلا بعد أن يفرغ العالم التجريبي من بحوثه.هذا التصوير الخاطئ للفلسفة و الفيلسوف يرجع إلى عدم القدرة على التمييز بين نقطة البدء التي يتخذها العالم ونقطة بدء الفيلسوف:فالفيلسوف يبدأ بأن ينظر إلى الكون نظرة كلية و العالم يبدأ بأن ينظر إلى بعض ظواهره نظرة متخصصة.فالإختلاف بينهما إذن في نقطة البدء التي يبدأ منها الفيلسوف.وذلك لأن نقطة بدء الفيلسوف نقطة مستقلة خاصة به وحده.حقا إن الفيلسوف يسترشد بالنتائج التى توصل إليها العلم في عصره.وليس هذا فقط،بل إن الفيلسوف هو إبن عصره تماما،ليس فقط من ناحية التيارات العلمية السائدة فيه،بل من ناحية التيارات السياسية والأدبية والفنية والإجتماعية و الإقتصادية التي تطبع العصر الذي يعيش فيه.لكن هذا لا يؤدي أبدا إلى أن يتخذ الفيلسوف نقطة بدئه حيث ينتهي كل أصحاب هذه التيارات.

إن كبيعة الدراسات الفلسفية توصف بأنها حصيلة أو حاصل جمع بعض المظرات الجزئية الخاصة التي يسق لبها العلماء التجريبيون أو غيرهم بل باعتبار أنها تمثل زاوية شمولية يطل منها الفيلسوف على الوجود و لا يشاركه فيها الآخرون.

فهمي هويدي

تطبيق :د/امغار فاطمة الزهراء

السؤال

بعد قراءة واستعاب الإشكالية وموقف هويدي منها هل يمكن ان نجعل العلم منطلقا للتفكير الفلسفي برر إجابتك في كل الحالات.

جامعة الجزائر
كلية العلوم الإجتماعية
الجذع المشترك

الوحدة مدخل إلى الفلسفة
السنة الدراسية2020-2021
الفوج(52-49)

نص

" و ينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتنائه من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا و الأمم المباينة،فإنه لا سيئ أولى بطلب الحق، وليس بخس الحق،ولا التصغير بقائله ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق بل كل يشرفه الحق،فحسن بنا،إذا كنا حراصا على تتميم نوعها؛إذ الحق في ذلك،أن يلزم في كتابنا هذا عاداتنا في جميع موضوعاتنا من إحضار ما قاله القدماء في ذلك قولا تاما،على أقصد سبله وأسهلها سلوكا على أبناء هذه السبيل، وتميم ما قالوا فيه قولا تاما، على مجرى عادة اللسان و السنة و الزمان،وبقدر طاقتنا،مع العلة العارضة لنا في ذلك،من الإنحصار عن الآتساع في القول المحال لعقد العويص الملتبسة توفيا سوء تأويل كثير من المتسمين بالنظر في دهرنا،من أهل الغربة عن الحق،وإن تتوجهوا بتيجان الحق من غير إستحقاق،لضيق فطنهم عن اساليب الحق،وقلة معرفتهم ما يستحق ذوو الجلالة في الرأي،والإجتهاد في الأنفاع العامة، الكل الشاملة لهم ولدرانة الحسد الممكن من أنفسهم البهيمية،و الحاجب بسدف سجوفه إبصار فكرهم عن نور الحق،ووضعهم ذوي الفضائل الإنسانية التي قصروا عن نيلها، وكانوا منها في الأطراف الشاسعة،بموضع الأعداء الجريئة الواترة،ذبا عن كراسيهم المزورة التي نصبوها عن غير إستحقاق،بل للترؤس و التجارة بالدين،وهم عدماء الدين؛لأن من اتجر بشئ باعه،ومن باع شيئا لم يكن له، فمن إتجر بالدين لم يكن له دين،و يحق أن يعترى من الدين من عاند قنية علم الشياء بحقائقها،وسماها كفرا؛لأن في علم الأشياء بحقائقها علم الربوبية، وعلم الوحدانية،وعلم الفضيلة،وجملة علم كل نافع و السبيل إليه،و البعد عن كل ضار و الإحتراس منه،واقتناء هذه جميعا هو الذي أتت به الرسل الصادقة عن الله جل ثناؤه(...)فإن الرسل الصادقة صلوات الله عليها ،إنما أتت بالإقرار بربوبية الله وحده، و بلزوم الفضائل المرتضاة عنده،وترك الرذائل المضائل في ذواتها و ايثارها..."

الكندي

تطبيق/د .أمغار فاطمة الزهراء

سؤال

1-من هو الكندي؟

2- كيف ينظر للعلاقة بين الفلسفة و الدين؟

3-قدم برهانا واحدا من النص على ذلك.