

## المحاضرة السابعة : تعليمية الدرس الفلسفي

### • ثوابت و محطات الدرس الفلسفي

لابد أن نتفق منذ البداية على أنّ الدرس الفلسفي بناء فكري و تماسك منطقي 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 تحديتي، يساهم في تطوير نوعية الثقافة المدرسية، والجامعية، لدى المتعلم والطالب، ويفتح أمام تكوينهما المعرفي مسلك التنوير والعقلاني ، وهما جزء لا يتجزأ من كل حادثة منشودة

- إن درس الفلسفة هو درس منهجي نقدي، ينير الذات في التعامل مع قضايا الواقع، ومع الآخرين، ومع قضايا العالم المعاصر، الذي تتسارع ثقافته ومعلوماته، وتتجه إلى الهيمنة على العقول والأفكار

إن درس الفلسفة هو درس قيم ومبادئ تؤسس ثقافة حقوق الإنسان، وتنعشها، وتشيعها، وترسخ التربية عليها تفكيراً وسلوكاً، مثل تكوين روح المواطنة والديمقراطية والتسامح والاختلاف ،

فإذا كان المقصد من تدريس الفلسفة هو دفع التلاميذ إلى الانخراط في تجربة فلسفية ذاتية و امتلاك الكفاءات اللازمة، فإن نجاح هذه المهمة التربوية يتوقف على مدى التزام الأستاذ في الحصّة بآليات الدرس الفلسفي و ثوابته لأن الفلسفة كتكفير، و بالنظر إلى مستواها المنطقي، هي نزوع إلى النسقية في عرض التصورات و المواقف. فلا معنى للمعارف و المعلومات التي نقدمها خارج التماسك المنطقي لمحتوياتها. التماسك المنطقي الذي يضمن الحصانة لدروسنا و القوة في تبليغها و الأثر في تثبيتها

أما فيما يتعلق بمنهجية الدروس، يمكن القول بأن الأستاذ وحده يقدر الأسلوب المنهجي الذي يناسب المقام. فلقد وصفنا عددا من الطرائق المنهجية التي تصلح لتقديم الدرس الفلسفي، و عليه أن يتبنى ما شاء منها، شريطة استجابتها للأهداف التي يرمي إليها، و الكفاءات التي يستهدفها، و طبيعة الموضوعات التي يعالجها. ولكن، مهما كانت الاختلافات المنهجية الموجودة بين الأساتذة من درس إلى آخر، وفي الدرس الواحد، فإن هناك في مجال التخطيط، ثوابت أو محطات لا يستقيم بدونها و بسهولة، الفهم و لا التفكير

### 2-محطات الدرس الفلسفي -

أ- مدخل إلى الدرس عن طريق أفكار تمهيدية يسلم بها كل عقل، أو عن طريق مراجعة بهدف ربط السابق باللاحق، و بهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها؛

ب- وضع إشكالية (أو مشكلة) على رأس كل درس، و التذكير بها، في كل حصّة تخدمها؛

ج- التصريح بالأهداف التي تبرر الدرس أو الحصّة، و يصاغ هذا التصريح بلغة الكفاءات؛

د - رسم خطة الدرس أو المشروع، بحيث تكون ماثلة أمام التلاميذ المتعلمين، و تكون بمثابة الأرضية المحصنة لجريان الدرس في تحليله، و في مناقشته؛

هـ استخدام لغة فلسفية مناسبة، ترعى الوضوح في الأسلوب، و الدقة في الألفاظ، و تضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم وتعريف الكلمات المفتاحية، والاستشهادات الأمنية، والأمثلة المبينة، مع العلم بأن المثال لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدليل إلا في حالة التصريح به، بأنه كذلك ؛

و- إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، وإتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة؛

ز.الانتهاء من الدرس، باستنتاج أو خاتمة، ينتظر منه، تحقيق الكفاءات المنشودة في الوقت المخصص له -

### طبيعة الدرس الفلسفي

إن الدرس الفلسفي هو لغة وأفكار وأدلة و سياقات ثقافية مختلفة فكيف يمكن تقديمه؟ هل يكون ذلك عن طريق تدريس الأعلام أم بسرد للنظريات أم بمناقشة للإشكاليات؟ انه مهما كان اختيارنا فان هنالك صعوبات جمة، فالدرس من حيث هو لغة فلسفية تتميز ببعض المميزات الخاصة كالتجريد والدقة والمعنى الخاص بالفيلسوف، هذه اللغة تواجه مشكلة حقيقية في ترجمتها وفي شرحها وتفسيرها، وبالتالي نلاحظ انه لا يمكن اعطاء درس فلسفي بدون الاعتماد من جهة على تاريخ الفلسفة بالإضافة الى ضرورة اعتماد النصوص الفلسفية.

إن تعليم التفلسف بما هو حث على التفكير في القضايا الفلسفية لا يمكن أن يتم في نظرنا من دون طرق الحوار والنقاش والاتصال بنصوص الفلاسفة واستحداث طرائق مناسبة , من هنا نرى ضرورة التركيز على الفلاسفة وعلى التاريخ العام للفلسفة ، مع الاطلاع على الطرائق الجديدة في تحليل النصوص، وإصلاح نظام التقييم بما يتناسب والمنافسة وليس النجاح، بالإضافة إلى توفير الكتاب والمكتبة الفلسفية. ومن دون تجاوز لهذه العقبات يصعب الحديث عن الفعل الفلسفي في بلادنا وضمن المؤسسة الرسمية للفلسفة.

إن الدرس الفلسفي هو لغة وأفكار وأدلة و سياقات ثقافية مختلفة فكيف يمكن تقديمه؟ هل يكون ذلك عن طريق تدريس الأعلام أم بسرد للنظريات أم بمناقشة للإشكاليات؟ انه مهما كان اختيارنا فان هنالك صعوبات جمة، فالدرس من حيث هو لغة فلسفية تتميز ببعض المميزات الخاصة كالتجريد والدقة والمعنى الخاص بالفيلسوف، هذه اللغة تواجه مشكلة حقيقية في ترجمتها وفي شرحها وتفسيرها، وبالتالي نلاحظ انه لا يمكن اعطاء درس فلسفي بدون الاعتماد من جهة على تاريخ الفلسفة بالإضافة الى ضرورة اعتماد النصوص الفلسفية.

إن تعليم التفلسف بما هو حث على التفكير في القضايا الفلسفية لا يمكن أن يتم في نظرنا من دون طرق الحوار والنقاش والاتصال بنصوص الفلاسفة واستحداث طرائق مناسبة , من هنا نرى ضرورة التركيز على الفلاسفة وعلى التاريخ العام للفلسفة ، مع الاطلاع على الطرائق الجديدة في تحليل النصوص، وإصلاح نظام التقييم بما يتناسب والمنافسة وليس النجاح، بالإضافة إلى توفير الكتاب والمكتبة الفلسفية. ومن دون تجاوز لهذه العقبات يصعب الحديث عن الفعل الفلسفي في بلادنا وضمن المؤسسة الرسمية للفلسفة.

### هل هناك انسجام بين التفلسف كضرورة، وبين الطرق البيداغوجية كاختيار

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 مفتوحاً أمام أن توجه أياً كان نحو أية وجهة ممكنة.

إلى الخلاصات التالية:Philippe Merieau وأخيراً ينتهي فيليب ميريو

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 بعيداً 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.

#### درس الفلسفة ومسألة الانفتاح على العقلانية والحدائثة

أكد دريدا في نص شهير له بأن قسم الفلسفة في الثانويات هو الفضاء الذي يمكن فيه لنصوص حول الحدائثة النظرية والماركسية والتحليل النفسي على الخصوص أن تؤدي إلى ممارسة القراءة والتأويل.

وهذا معناه أن درس الفلسفة هو المجال الذي يمكن فيه الانفتاح على الشأن الإنساني، أي على كل ما له صلة بالفعالية الإنسانية: اجتماعيا وسياسيا وثقافيا وفكريا. ولأن الأمر يتعلق بالإنسان المغربي فإن هذا الدرس يجب أن يراهن على مسألتين أساسيتين وهما: الحدائثة والعقلانية. وقد ارتبط مفهوم الحدائثة، كما هو معلوم بمقولات العقل وتقدم العلوم أي بأهمية النشاط العقلاني للإنسان، الذي سيطر مختلف المجالات: تقنية كانت أو إدارية، سياسية أو اقتصادية. لذلك فإن المجتمعات الحديثة قد أسست لمفاهيم مركزية، عرفت انطلاقتها من فكر الأنوار وارتبطت بعد ذلك بفكرة الذاتية والنزعة الإنسانية والتقنية والمشروع الكوني. وتتجلى هذه المفاهيم عبر فكرة المواطنة والديموقراطية والمعرفة النسبية ومفهوم المثقف ومفهوم التاريخ ومفهوم الحق الخ. وهي مفاهيم ملازمة للعقل وللعقلانية. فالحدائثة بهذا المعنى هي إقرار للتعدد والاختلاف ورفض للتجانس والتماهي والخضوع، ولذلك فإن مفاهيم الذاتية والفردية والحرية، تشكل العدة التي تتسربل بها المجتمعات الحديثة، حيث تعبر العلاقات الاجتماعية عن حرية الأفراد واستقلالهم فإن الفرد مواطن بسبب وجوده الفردي الحر، A.Touraine الذاتي. وكما يؤكد ألان تورين مثلما أنه حر بسبب المواطنة التي يتمتع بها.

من هذا المنطلق، يمكن اعتبار الفلسفة كمجال لتجلي الفكر الحدائثي، لأنها تنبني على الاعتراف بتعدد المواقف والرؤى، وتستند على مبدأ الإنصات والتحاور مع الآخر وعلى المساءلة والنقد، أي أنها تقوم على ما يدعوه كانط بـ"الحرية العقلية" التي لا يمكن للفلسفة أن توجد بدونها. لذلك، يمكن الإقرار بأن فعل التفكير كاستخدام لملكة العقل، يقوم أساسا على مبدأ الحرية. وشرط التفلسف هو تفعيل الحوار والتخلي عن كل نزعة دوغمائية أو إقصائية، والتأكيد بالتالي على أن الفكر الفلسفي هو وجه من وجوه "الثقافة الديموقراطية".

ولأن التفلسف هو بمثابة ممارسة نقدية، فهو يستدعي خوض غمار المساءلة والدخول في معترك الأسئلة، عبر تتبع مسارات الفكر الذي ينادينا ويدعونا للقيام بفعل التفكير، فهو إذن دعوة للابتكار والخلق ولخلخلة الثوابت والبداهيات والمطلقات وتفكيكها من الداخل. فعبر عملية التفكيك، تصبح كل القضايا عرضة للمساءلة والنقد والحوار وهذا هو الهدف الأساسي من كل ممارسة فلسفية. ولأن الفلسفة اختارت هذا المسار منهجا، فإن درسها ملزم بخلق فضاء حوارى قائم على

الاستفهام والاستشكال، بغية بعث روح النقد والمساءلة لدى متلقي المعرفة الفلسفية. وبطبيعة الحال، فإن ذلك يستوجب توفر فضاء مؤسساتي منبني على الحرية واحترام الآراء المعارضة والمغايرة وإمكانية الإبداع.

إذ لا يمكن الحديث عن حرية الرأي والتعبير داخل القسم، دون ربطها بوضع الحريات بمختلف مؤسسات المجتمع ومن ضمنها المؤسسات التعليمية. وبذلك سيصبح رهان الفلسفة مجتمعيًا وسياسيًا وثقافيًا، إنه رهان العقلانية والحدثة والحق في الاختلاف، أو بتعبير جاك دريدا: هو رهان "الديموقراطية المنتظرة"

وإذا كانت المواد العلمية و الأدبية تحمل فائدتها في ذاتها باعتبارها ذات قيمة مفيدة يؤيد نجاحتها الرأي العام والخاص، فإن أهمية الفلسفة لا تلتصق في مادتها، وإنما في تنمية العادات الفكرية و الملكات الذهنية المرتبطة بطرق تحليل المعلومة و نقدها و الكشف عن مختلف علاقاتها و مستويات كونها، لذلك اعتبرت المعرفة الفلسفية كذريعة للتفكير و ليست لغاية التحصيل، فالمادة تستحضر كوسيلة لمقاصد تتجاوزها و تتمثل في تحسين مختلف القدرات الذهنية : قدرة التلميذ على الفهم ، قدرته على التقويم ، و المراجعة النقدية، قدرته على تنظيم أفكاره و لم شتات معارفه، قدرته على التحليل و التركيب، قدرته على البرهنة بالاستنتاج أو بإرجاع النتائج إلى مبرهنات، قدرته على توظيف المفاهيم أو خلقها، قدرته على التمييز بين طرق الإقناع وأنواع الخطاب

فالفلسفة عبر تاريخها الطويل لم تعرف فترة من الهدوء والاطمئنان بل كلما سجلت انطلاقة جديدة وبعث إلا وتعرضت لأشكال جديدة من المنع والمحاصرة ونظر إليها على أنها خطر يهدد الأمم. فهي ما انفكت تززع أركان النظام القائم وتبحث عن مثل أعلى يفتح للإنسان آفاق جديدة للرفق والتقدم. إن طبيعة الفلسفة هي أن لا ترتاح إليها السلطة التي لا يعينها غير الحفاظ على امتيازاتها ولذلك فهي تشجع الركود وتبرر ما هو سائد و تمنع الفكر الحر من الانبجاس والانتشار، في حين تحافظ الفلسفة على ما في الإنسان من نزوع دائم نحو ممارسة حرية التفكير والتعبير وتنتهج طريقًا مخالفًا للتفكير السائد إذ تقض مضاجع المستسلمين وتثور على الواقع لأنها في جوهرها تحير وسؤال ونزوع إلى القيم والمعنى تعمل على فضح كل أشكال الاستلاب التي يتعرض لها البشر.

من هنا، و من وضعية تعليمية تعليمية تبتلعنا بكل تناقضاتها و إخفاقاتها لنعلن بأننا بحاجة إلى بيداغوجيا مجتمعية تخص هويتنا في كل أبعادها العقائدية، والفكرية، واللغوية، والثقافية، والسياسية، والجغرافية، والتاريخية... أي إلى بيداغوجيا غير مستوردة على المقاس؛ بيداغوجيا تتوافق مع عقليتنا، ومع ثقافتنا، وعاداتنا، لا العكس، فنحن على أبواب كارثة الضحالة الفكرية إن لم نكن منغمسين فيها. وإذا قيل إن الإنسان هو معيار كل شيء، والعقل نور بإمكانه أن ينصب على كل شيء، فأظننا بشر و لا لأحد الحق في نفي خاصية العقل عنا إلا إذا منحناه نحن تلك الفرصة

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. هنا تنطلق فصول جديدة من مسرحية الوجه الآخر للفلسفة، مسرحية سئنا أن نكون فيها مجرد

افراد تفعل ما يريد الأخر كيفما كانت طبيعته و كيفما كانت نواياه، و لتكن لنا الجرأة على أن نعود إلى ذواتنا و لو عودة إنصات على الأقل، نحن من نلقن التلميذ و لو بإطلالة على دواخل فعلنا التربوي في قراءة ذاتية لحاجياتنا و إمكانياتنا حتى لا نظل مجرد تابع في تيار الهويات المفتقدة التي تنزلق من بين أيدينا إفلاتا الواحدة تلو الأخرى.

### ● مذكرة صماء للدرس الفلسفي

..... : تاريخ المذكرة : ..... - الشعبة -

..... : رقم المذكرة : ..... - المستوى -

( الإشكالية ( رقمها ، مضمونها و حجمها الساعي / المجال التعلّمي -

مقترحة (المشكلة الجزئية (رقمها ، مضمونها و حجمها الساعي) مذكرة (بطاقة تقنية / الوحدة التعلّمية -

:الكفاءة المحورية

الأهداف

بلغة الكفاءات

الكفاءة القاعدية

:الكفاءة المستهدفة

التصريح بالأهداف التي تيرر الدرس أو الحصة، و يصاغ هذا التصريح بلغة الكفاءات؛

: قسم يخص للتدعيم أو التوجيه أو التعزيز من بيان

المصادر و المراجع

( قصد المطالعة )

ذكر الإستشهادات مع أصحابها و مصادرها

الربط الممكن بين جانب من الدرس النظري و الدروس التطبيقية

( أنشطة المادة )

قسم يخص لمادة الدرس و محتواه المفاهيمي -

مدخل إلى الدرس عن طريق مراجعة بهدف ربط السابق باللاحق، و بهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها \*

أو عن طريق أفكار تمهيدية يسلم بها كل عقل . و هذا يقود إلى

اولا : طرح المشكلة /

إبراز المشكلة الجزئية مع صياغتها في قالب لغوي و منطقي سليم، يهدف إلى حمل المتعلم على المعاناة و القلق

( تهيئة العقول للفلسف ) فيسعي في طلب حل المشكلة

. - ملاحظة : ضرورة تحديد معاني الكلمات المفتاحية للمشكلة

: ثانيا / محاولة حل المشكلة

: المشكلة /1- الوضعية

أ - عرضها عرضا مختصرا و وظيفيا ؛

. ب - تحليلها بحيث تكون منطلقا للبحث عن الحل المناسب للمشكلة

( تبرير تصديق / ضبط تصور ) - عرض المضامين المعرفية

- إذا كان

أ - تبرير تصديق ( عرض الأطروحة)

- 1منطقها ؛

- 2مسلماتها و براهينها ؛

- 3 .. تبني أو تفنيد / نقدها

ب - ضبط تصور

-1-التعبير عن التصورات -

-2-التعريف التلقائي ؛

- 3 إعادة بناء و صياغة التعريف- -

: ثالثا / حل المشكلة

. الاستنتاج : يعرض حل المشكلة في بناء منطقي محكم و بمضمون معرفي مناسب و صحيح :

1- سؤال (فتح الأفاق) عرض ما يمهد للدرس اللاحق

2- قسم يخصص للأسئلة المضبوطة المتدرجة للإحاطة بالمشكلة -

3- سؤال مراجعة -

. المراجعة الوظيفية

. صياغة المشكلة في سؤال أو أكثر، مع تفكيكها إلى كلماتها المفتاح لفهمها -

. أسئلة متدرجة ذات بنية منطقية و دلالات معرفية تحيط بالمشكلة في دراستها التفصيلية -

(أسئلة توجه إلى الحلول الممكنة للمشكلة)

. سؤال أو أسئلة للبحث عن الحلول الممكنة للمشكلة -

. سؤال فتح الأفاق -

ثالثاً: الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي

مدخل -1

تعتبر الوضعية-المشكلة، في إطار المقاربة بالكفاءات، عنصراً مركزياً. وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة

تعليمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها

تعريف:

تضع ضمن صعوبات لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها؛ يشعر فيها المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير ”

لغز“ لا يملك عنه تصوراً مسبقاً؛ يجهل المتعلم الإجابة الجاهزة عن الموقف المشكل؛ يشعر المتعلم بحافز للبحث

والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة؛ عبر هذه الظاهرة تتاب المتعلم حالة من التوتر وعدم الاتزان

:خصائص الوضعية المشكلة

تحدث الوضعية-المشكلة، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. وتتموضع

ضمن سلسلة مخططة من التعلم؛

تجعل المتعلم يستنفر و يعيى مكتسباته و موارده من أجل حلها؛

تعود التلاميذ إنجاز مهام مرتبطة بالحياة و المحيط؛

لها علاقة بمادة دراسية معينة و تفتح على مواد أخرى؛

لا بد أن تكون جديدة و لم يسبق للتلميذ أن رآها؛

إنها مناسبة لتعبئة مكتسبات التلميذ و تعلماته في مجالات الحياة؛

إنها بمثابة تحدٍ للتلميذ و دافع و محفز له نحو التعلم؛

إنها تعمل على نقل و تعميم تعلمات التلميذ على سياقات متعددة؛

إنها تدفعه إلى طرح أسئلة عن كيفية بناء تعلماته و أهدافها؛

نهادها تعمل دوماً على ربط ما هو نظري بما هو عملي؛

.إنها تمكن المتعلم من تحديد حاجاته من التعلم عندما يجد الفرق بين ما؛ اكتسبه و ما يتطلبه حل هذه الوضعية المشكلة

:وظائف الوضعية المشكلة

وظيفة ديداكتيكية : و تتمثل في تقديم مشكلة لا يفترض حلها منذ البداية، وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لانخراطه

الفاعل في بناء التعلم؛

وظيفة تعلم الإدماج : ويتعلق الأمر بتعلم إدماج الموارد (التعلم المكتسبة) في سياق خارج سياق المدرسة؛

وظيفة تفويمية : و تتحقق هذه الوظيفة عندما تقترح وضعية-مشكلة اختبارية، بهدف تقويم قدرة التلميذ على إدماج

التعلم في سياقات مختلفة، ووفق معايير محددة. و يعتبر النجاح في حل هذه الوضعية-المشكلة دليلاً على التمكن من

الكفاءة؛

و للوضعية-المشكلة وظائف أخرى، منها بناء و تحويل و تنمية القيم والاتجاهات، ودعم التفاعل بين المواد، و تنمية

..القدرة على الخلق والإبداع

:مقاييس بناء الوضعية المشكلة

:بعض المقاييس التي يمكن الاستئناس بها

1-يستوحى موضوع الوضعية المشكلة من الواقع الحي في حدود البرامج المقررة ؛

2 - تحمل مدلولاً بالنسبة إلى المختبر يدخل في دائرة انشغالاته اليومية

تنوّجه في صياغتها إليه بصفته مخاطباً ؛

4 -تنتقل من معطيات تمهيدية مسلم بها تؤسس عقدة السؤال ؛

5-كفيلة بإقحام المتعلم في المأزق و توريطة في تشغيل ما يملك من الطاقات العقلية و المهارات للخروج من المتاهات ؛

6-كفيلة بإشعاره بأنه الوحيد المعني بالوصول بطريقة المعالجة و الحل ؛

7-تمثل قضية تستوجب حلا متعجلا ( و ليست إطلاقا تمرينا و لا مجرد مسألة تطبيقية ) ؛-

8-تمثل مجالا لتثمين ثوابت الأمة و القيم السامية العالمية ؛

9-تدعو إلى الاجتهاد و الإبداع

الخاتمة:

في المتعلم من القدرات و الطاقات ما يفيد في تجسيد كفاءاته و ونقول في الأخير: يتعين على الأستاذ أن ينمي مهاراته،

مع إيمانه بأن التفلسف هو إدراك تصورات و أنساقها و إدراك الأسس المنطقية لمختلف الأطروحات، فضلا عن v أنه تأمل و تفكير نقدي و بناء موقف

و باختصار، نقول أيضا: ليست الدروس منهلا للمعرفة من أجل المعرفة، و هي مجرد وسيلة، تساعد على تحقيق vإنما الكفاءات المقررة التي يطمح إليها المتعلمون

”يقول كاتنط: ”ينبغي أن يذهب التلاميذ إلى المدرسة، لا ليتعلموا الأفكار هناك، ولكن ليتعلموا التفكير والسلوك.