المحاضرة الرابعة عشر: (الطريقة المقالية) تدريس الفلسفة طريق إلى بناء المقالة
فما هي هذه الطريقة؟ و ما فائدتها؟ و ما علاقتها بالدرس، عندما يتعلق الأمر بخدمة المقالة، انطلاقا من سؤال أو من نص؟ و هل يمكن تنويع طرائق الدرس، بقدر عدد طرائق المقالة؟

1- تعريفها

إن المقصود بالطريقة المقالية، هو تقديم الدرس على الخطة المنهجية التي يُختبَرُ بها الدارس، الجدلية :عندما يطالب بإنجاز مقالة فلسفية. فإذا جرت العادة، أن يختبر في إحدى الطرائق التالية أو المقارنة أو التحليلية أو الاستقصائية، وجب أن تكون طريقة الدروس، على الاحتمالات الأربع

2- فائدتها

إنه لا يعقل، أن نمارس التعليم دون أن نَعْلَم ماذا ندرّس، و لا يعقل، أن ندرّس دون أن نعرف الأهداف التي ننشدها. أما النهج الذي نختاره كهمزة وصل بين منطلق الدرس، و مبتغاه، فإنه تتحكم فيه، عدة شروط متداخلة، منها طبيعة الموضوع و نوع الأهداف المرتسمة، و خبرة المدرس و شخصيته، و مستوى الدارسين في التكوين. و إذا ثبت لنا ذلك، عرفنا أنه، لا معنى للدرس في التعليم الثانوي، إذا لم يكن مدخلا أو نموذجا يحتذى به، من الناحية المنهجية على الأقل. فهو في هذا الطور من التعليم، يرتبط بامتحان شهادة البكالوريا، و الفوزُ فيها، يتوقف على العلاقة المثمرة بين إنجاز الدرس، و إنجاز المقالة؛ و الفوز فيها أيضا، معناه فوز المادة و أساتذتِها و تلامذتها المتعلمين و تعليميتها.

فالطريقة المقالية هي، إذن طريقة تجتمع فيها، حاجة المتعلم النظرية، وحاجته التطبيقية، حيث يتعلم المقالة عن طريق الدرس.

3- علاقتها بالدرس الفلسفي

في مستوى العلاقة المنهجية، و في مستوى :إن علاقتها بالدرس، تتجلى في مستويات ثلاثة العلاقة العملية-السلوكية، و في مستوى العلاقة التسخيريةأ **- علاقة منهجية**

إن لهذه العلاقة، أهميةً أساسية من الناحية البراغماتية، إذ لم يعد المقصِد تقديمَ معرفةٍ للتلميذ من خلال الدرس: إن المقصِد الأساسي الذي يجب أن يسعى إليه الدرس، هو أن تكون له، وظيفة منهجية. فبإلمام المتعلم بشتى النظريات و المواقف، و بامتلاكه للمادة المعرفية، دون اقتران ذلك، بطريقة الاستعمال، كل ذلك، لا يعد إلا عملا مجانيا لا نفع فيه . و عليه، فإن الدرس الفلسفي، يهتم بنمو القدرات العقلية و تحويلها إلى كفاءات، كالنقد و التحليل و المقارنة و البحث، و يسعى إلى دفع التلميذ، إلى استعمال أسلوب الحجاج و أسلوب الاستدلال. و إننا بعملنا هذا، لننمي لديه، الملكة على التفكير المحكم، و استخدام أساليب التدعيم، و النقد، و التحليل المنطقي، و حب التنظيم

إن البرنامج المقرر، يحتوي على جملة من الكفاءات، وعلى محاور معرفية محددة، تختلف شكلا و مادة، حسْب الشعبة، و السنة الدراسية. و نحن مطالبون بتدريسه كاملا، و تبليغ ما يتضمنه من مسائل، و تجسيد أهدافه ميدانيا. و ما كنا لنستطيع ذلك، لولا توفر وسائل تربوية، من دروس و نصوص و كتب

ب - علاقة عملية- سلوكية

و لكننا على الرغم من استخدامنا لهذه الوسائل - إذا تحدثنا عن الفترات الأخيرة - فإننا لا ندعي بأننا تجاوزنا الأهداف النظرية المرسومة للارتقاء إلى واقع السلوكات، و الممارسات لدى

تلامذتنا، لأن الاكتفاء بالاستقرار في هذه الغايات المجردة، لا يضمن لنا إطلاقا، أنهم تمكنوا من البرنامج، تمكنا سلوكيا و ميدانيا

و هنا، نود التركيز على أنه لا يجب أن تذهب جهودنا المدرسية عبثا؛ فإذا نحن اجتهدنا، فلا بد من أن يكون اجتهادنا هادفا و ملتزما. و انطلاقا من هذا المبدأ، و بوحي من منطق النجاعة، يحق لنا أن نتساءل: من هو المتعلم الموفق؟ فهل هو الذي يهضم الدرس بكل تفاصيله، أو هو من ينجح في بناء مقالة فلسفية؟ فإذا كنا نعرف أن الناجح في البكالوريا مثلا، هو الناجح في المقالة، عرفنا ما هو المقصِد الأساسي الذي يجب أن يسعى إليه الدرس الفلسفي. إن الأستاذ الذي لا يدرك هذه الحقيقة، يُخشى أن يقف تأثيرُ مهمته، عند باب القاعة؛ و ذلك، لأننا نلاحظ أن التلاميذ المتعلمين يهضمون أحيانا، كل الدروس، حفظا واستظهارا أو فهما وإدراكا عن طريق الشرح والإلقاء، ولكنهم يجدون صعوبة، في إنجاز مقالة. و خلاصة ما يعني هذا، هو أننا في دروسنا، نقدم لهم الوسيلة الخرساء، و نسكت عن طريقة استعمالها. و هذا يعوقهم بالطبع، عن تحويل قدراتهم الكامنة، إلى عمل ملموس. إنهم يجدون أنفسهم ضائعين بين الدروس و النصوص و الكتاب من جهة، و بين المقالة من جهة أخرى، و لا يدركون جيدا، العلاقة بين هذا و ذاك حيث لا تنسيق و لا تكامل؛ و كأن الدرس مثلا، أمام هذا التشتت و التفكك، مستقل عن المقالة تمام الاستقلال و نحن لا نفشي سرا، إن قلنا بأن تلامذتنا أصبحوا اليوم، يميلون أكثر إلى التقدير و الحسابات، بحكم قلقهم على مصائرهم، و حرصهم على تحقيق أهدافهم المنشودة، و بحكم إيمانهم بالفلسفة البراغماتية

ج ـ علاقة تسخيرية

إن الهدف من هذا الكلام، هو السعي إلى تسخير كل نشاطاتنا، و على رأسها الدروس، خدمة للمقالة المكتوبة فضلا عن المنطوقة. و عليه، فلم يعد يكفي الأستاذَ عرضُ الدرس ـ مهما كانت هيكلته ناجحة، حيث "يُشكلِنُ" و يحلل و يستدل و يمثل و يستنتج ـ بل أضحى ساعيا إلى البحث عن سبل تسخيره لتوصيل محاور البرنامج، و لإعداد التلميذ لإنجاز المقالة بوجه أخص. و انطلاقا من هذا المسعى البيداغوجي، يكون التلميذ ـ بدءا من فهمه للدرس ـ قد تقدم في الاطلاع على المسائل المقررة، و قد تهيأت له أسباب تحليل المقالات و بنائها.

لقد أهملنا هذه العلاقة الموجودة بين الدرس و المقالة، و تسببنا أحيانا، في تشويش الصورة السليمة التي كان يجب أن نحملها عن المقالة، إلى تلامذتنا. هذا، و إن طمس هذه العلاقة أو تجاهلها، و الاعتقاد بأن الدرس لا يخدم المقالة، و أن كل واحد منهما مستقل عن الآخر استقلالا مطلقا، لهو انزلاق منهجي و تربوي خطير؛ على أن هذا، لا يعني بتاتا، الخلطَ بينهما، و تذويبَ خصوصيات كلٍّ منهما.

إن المنطق التربوي يقتضي أن نطالب التلميذ بما يتلقاه في حصص الدروس. فإن كان ما يتلقاه فيها، لا يمكنه من الاهتداء بها إلى المقالة ـ فضلا عن أننا إذا كلفناه ببناء مقال، لا نعززه بنموذج فإنه لا يحق لنا عندئذ، أن نَقْلَقَ لفشله، لأن العيب عيبُنا، و لأننا فسخنا معه، عقد النجاعة هذا، و يحملني أسلوب الإيضاح إلى القول، بأن هناك من جهة، فرقا بين أن نشرك المتعلم مثلا،

في صناعة أحذية، و نطالبه بعد ذلك، بصناعة حقائب، و بين أن نعلمه المبدأ المشترك في الصناعتين، من جهة أخرى. فنحن لسنا مطالبين بتعليم التلميذ كيف يدرِّس الفلسفة، و إنما بتعليمه كيف يجب أن يستثمر الدرس لإنجاز مقالة و ما تفترضه من كفاءات أو لحل وضعية مشكلة. و أكثر من هذا، لنا أن نتساءل ببعض الجرأة المشروعة: ما هو العيب إن سايرناه حتى في بناء

مقالته ، و ساعدناه بتقديم تعليمات و توجيهات؟ إن المدرب الرياضي مثلا، لا ينتهي من توجيه نصائحه إلى لاعبيه في الميدان، في أثناء المنافسات، وأن المترشحين للبكالوريا، يسمح لهم ـ في مادة الرياضيات ـ باستعمال الجداول، والآلات الحسابية. وعليه، فنحن لا نخل بالمقاييس البيداغوجية، إن تقرر لدينا، الشروع في التفكير في إعداد وصفة خاصة في هذا الاتجاه. و لـنبادر بتثبيت هذا المشروع، بالتأكيد على هذا المبدأ : تدريس الفلسفة طريق إلى بناء المقالة.