

وحدة تكوينية:



بيداغوجيا المشكل

إنتاج: خميس بو علي
حاتم حمدي

السنة الدراسية: 2016/2015

التخطيط

مقدمة:

1. القسم النظري: كراس المكوّن:
 - الشروط المرجعية للوحدة:
 - الأهداف.
 - دواعي طرح المسألة .
 - ما المشكل؟
 - ما المفهوم؟ ما بيداغوجيا المشروع؟
 - بناء شبكة من المفاهيم: باراديقم المشكل/ المشكل، الاستشكال/ الأشكلة، الوضعية المشكل، بيداغوجيا المشروع.
 2. القسم التطبيقي: كراس المتكوّن.
 - * الورشات:
 - اليوم الأول: التعلّم وفق قاعدة بناء المشكل (الوضعية المشكل).
 - اليوم الثاني: من حل المشكل إلى إعادة بنائه. (المدخل الإشكالي).
 - اليوم الثالث: الاشتغال على النص الفلسفي: الضمني والمفهوم والمشكل
 - اليوم الرابع: التورط في المشكل: نموذج جون دوي *Learning by doing*
 3. الوثائق و الملاحق.
 4. الموارد.
- خاتمة.

مقدمة:

يهتم هذا العمل بموضوع: بيداغوجيا المشكل. وهو موضوع تطارحته الأوساط الفلسفية و البيداغوجية منذ ما يزيد عن العشر سنوات. الا انه لم يفقد بعد طرافته و قيمته التجديدية. ان معجمية المشكل و الأشكلة قد اكتسحت اليوم حقل التربية والتكوين. و لسائل ان يتساءل: هل يتعلق الأمر فعلا بنوع من التمهيد بين: التعلم و التفكير حسب مطلب ج. دوي؟ للأسف فان الكثير من الأفكار الجيدة تصيبها نوع من اللعنة وتنزاح عن قصدها الأول. فهل يعني ذلك أنه يجب التخلي عنها لأن بعض الأعراض السلبية قد أصابتها؟

إن عمل م. فابر في كتابه: الفلسفة و بيداغوجيا المشكل متضافرا مع أعمال أخرى يمثل مناسبة جيدة لمناقشة هذا الأمر و تحويله إلى وحدة تكوينية تعيد تناول المسألة في سياقها البيداغوجي و ضمن أفق مدرسة تعتزم النهوض بأمرها وتسعى إلى تطوير طرق التعلم ضمنها. فلعل درس "مينون" مع سقراط الحريص على بيان: "إن المعرفة تذكر والجهل نسيان" يتحول وفق باراديقم بيداغوجيا المشكل ومع تلميذ المدرسة التونسية في العقد الثاني من القرن الحادي و العشرين إلى درس: المعرفة أشكلة و مفهومة وبحث و التعلم تسأل و تظن و اكتشاف. انه اكتشاف التلميذ لمشروعه الخاص و لحياته الخاصة.

القسم النظري

مدرس المحاسبين

الأهداف: أولاً:

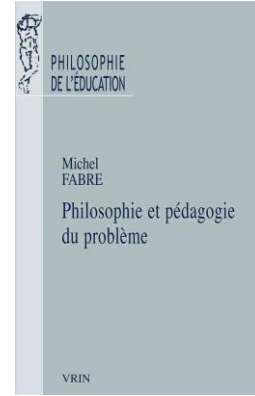
- تنزيل مسألة "بيداغوجيا المشكل ضمن درس الفلسفة وضمن تكوين الأستاذ بما يحقق الهدف من تناولها ضمن الجهد التكويني و الاستشكالي لتناول المسائل الفلسفية والبيداغوجية.
- تحديد دلالة: بيداغوجيا المشكل، بيداغوجيا ومنهجيا وفلسفيا ضمن منظور اشكالي يستوفي مختلف الجوانب المقومة لهذا المفهوم و المكونة له: بناء المشكلات، حل المشكلات، تحديد عوائق التفكير في سياق يمكن المتكون من استجلاء العناصر الأساسية لبراديجم المشكل و اقدراه على التعامل معها في سياقات منهجية و بيداغوجية وتربوية.
- الاشتغال على نماذج تطبيقية تمكن من تفعيل العدة المفاهيمية لمفهوم: "بيداغوجيا المشكل" و هو ما يمكن من ولوج "العالم الاشكالي". أو المجال الاشكالي ما دامت التربية و التعلم أضحيا يفهمان بوصفهما تربية على الاشكلة.

ثانياً:

- ضبط المسألة المركزية بما هي استشكال لمفهوم "بيداغوجيا المشكل" ضمن قراءة فلسفية وبيداغوجية: مفهوما و منهجيا و مهاريا. في سياق استكشاف التنوع الديدانكتيكي الذي تشهده الساحة التربوية و هو ما من شأنه أن يمكن المتكون من

"الحجاج لا معنى له إلا إذا ارتقى إلى الإشكالي نفسه حيث يكون للأطروحات وضعها بوصفها حلا للمشكل، أي ضوابط تؤسس حلا ممكنا"

O.Abel, L'éthique interrogative, herméneutique et problématique de notre condition langagière, PUF, Paris, 2000.p.35.



La difficulté qui se pose à l'origine de toute pensée est de ne pas se baser sur de faux problèmes qui nous mèneraient à de faux débats. En philosophie ce n'est pas tant la réponse qui va compter que la pertinence du problème. Le problème lui-même doit donc être inventé.

La problématique est ce qui pose problème dans une question.

Le bavardage consiste à discuter sans même savoir ce qui pose problème. La problématisation est cet effort

استثمار هذه التنويعات الديدانكتيكية التي تغطي حقولا
و مجالات تربوية و علمية و فلسفية.

• تحديد ووجه التصرف في "بيداغوجيا المشكل"
باعتباره مفهوما و منهجا و تمشيا و مشروعا،
والوقوف على سياقات الاشتغال على هذا المفهوم،
سواء فهم المشكل بوصفه عائقا، أو بوصفه مشروعا
أو باعتباره معنى ودلالة. بما يمكن من الانزياح عن
أفق البيداغوجيا التقليدية في تصورهما للمشكل و في
تناولهما له. و استثمار المفهوم في سياق بيداغوجيا
تعتبر الإشكالي / المشكل / الأشكلة، بمثابة شروط
حقيقية للتفكير وبمثلة أدوات يقظة و توثب ذهني
يبني و يهدم ويراجع و يؤسس في الآن نفسه. حركة
فكرية حقيقية.

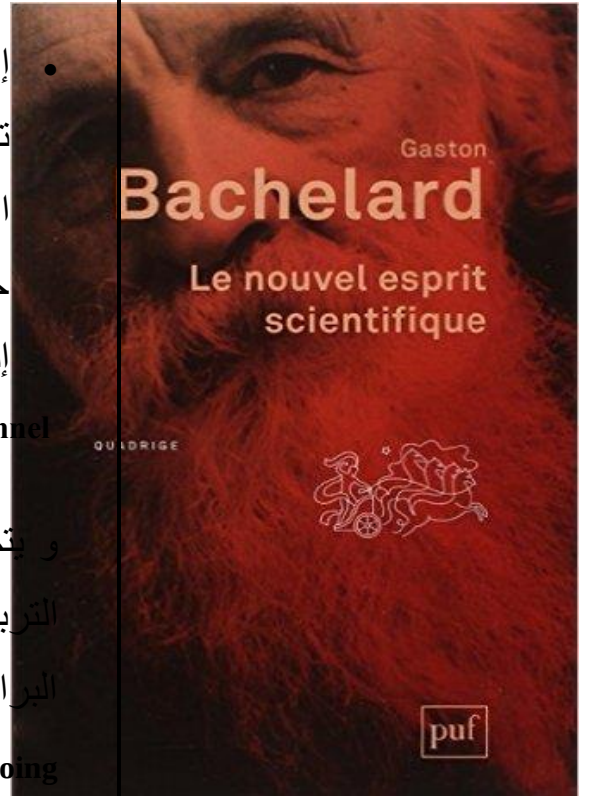
• إعطاء معنى للمشكل، هو إعطاء معنى للتعلم، وهو
تمكين المتعلم من منزلة لم يكن يحظى بها. فهو ينتقل
الآن من وضع المتابع السلبي للعملية البيداغوجية –
حتى في حالة اتخاذ الطريقة الحوارية و النشيطة –
إلى وضع يعطي للتعلمات معنى:

« L'école nouvelle met l'accent sur le sens fonctionnel
de l'activité de l'élève. »¹

و يتم ذلك بالاشتغال على مفاهيم: الوضعية / المشكل،
التربية الاشكالية، التربية عبر البحث و عبر التجربة،
البراغماتية التربوية، التعلم وفق الفعل: " learning by
doing".

• الاشتغال على نصوص فلسفية و منهجية و ديدانكتيكية
وعلى وضعيات تعلم تمكن من إدماج بعدي هذا
التكوين – النظري و التطبيقي – و من الوقوف على

pour étudier à la fois les
conditions de possibilité du
sujet et ses enjeux réels. La
problématique c'est donc l'angle
ou le point de vue spécifique
que l'on choisit afin d'aborder
un sujet. Tout le travail consiste
à formuler clairement le
problème qui est le nôtre et à
montrer au lecteur quels sont les
moyens (les arguments) qui
nous permettent de le traiter



النتائج المنهجية و الديداكتيكية وعلى التبعات
الفلسفية لمعنى التعلم ههنا.

« l'objet même de l'éducation intellectuelle consiste
donc à apprendre à construire le problème.

« apprendre à apprendre ».

- تبين مفهوم البراغماتية في علاقة بمفهوم الروح
العلمي كما صاغه قاستون باشلار:

«l'œuvre de Bachelard est de bout en bout un
plaidoyer pour que le sens du problème, qui anime la
cité scientifique moderne pénètre en fin l'école et
viennne fécondé l'éducation scientifique » (M. Fabre,
philosophie et pédagogie du problème. P.73.

إن الروح العلمي كما صاغه باشلار هو بمثابة المظلة أو
الأفق الاشكالي الذي سيشغل ضمنه العالم، والمدرس إذ
يكتسب هذا الروح يحول درسه إلى حقل بحثي و إلى
ورشة بلغة جون دوي. حقل يتم فيه إرباك المعارك
وإنجاز عملية تثوير للذهن ليتخلى عن أوهامه السابقة
ويستقبل الانشغال الجديد.

- العمل على تحول المدرسة إلى: حقل حوار وأشكلة
والتكوين إلى جدلية بين: المكوّن والمتكوّن.

ثالثا:

- تبين المراحل التطبيقية للدرس و العمل على إنجازها
مرحليا: بالوقوف على الجوانب التطبيقية / المهارية
واستنتاج النتائج المنهجية و السلوكية إن تلك التي
تخص المهارات أو تلك التي تهم المواقف.

- تدريبات و وضعيات تعلم تمكن المتعلم من تصوّر
العلاقة: بين الوضعية الدالة التي ينبني فيها تلك
المهارات وينتجها و يعيشها ضمن ما نسميه " learning

"by doing" وتجربة الإنتاج و الإبداع، أي تجربة بناء المشكلات الفلسفية و هو يتناول مسألة نظرية أو عملية، ايبستيمولوجية أو استنيتيقية، بما يحول الدرس إلى ورشة عمل حقيقية، ضمن أعمال فردية أو جماعية.

● الاستناد إلى قراءات متنوعة لمفهوم: بيداغوجيا المشكل والأشكلة و الوضعية المشكل و المفاهيم. المجاورة التي تحيل على: التوثب الفكري واليقظة المنهجية. و هي قراءات: فابر و دولوز و باشلار ودوي و مايار و غيرهم ممن أسهم بجدية في وضع أسس تصور إشكالي لبناء التعلم. فضلا عن

● تلك النصوص التي يزخر بها تاريخ الفلسفة والعلوم مثل نصوص: أفلاطون و أرسطو و هيدغير ودولوز و قرانجيه حول المشكل والاستشكال بوجه خاص.

● الوقوف على مجالات الترابط بين ما يمكن الاصطلاح عليه "بيداغوجيا المشكل" ومختلف الأنشطة التي يمكن للمتكون أن يضطلع بها في القسم و في أنشطة التعلم: الشفوي والمكتوب. بما هي أنشطة إدماجية و بما هي مواقف من التعليم تعتبره يقوم على جدلية: البحث و البناء أي جدلية: الجهل والمعرفة، و جدلية: الخطأ والتعلم. وهي جدلية تنشأ لدى المتعلم قدرة على التسأل والتظنن. فتكون المعرفة حالة مؤقتة، موقف نسبي يمكن تخطيه من 1)

M. Fabre, Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation problème, in, Revue Française de pédagogie. N°-120- 1997 p.5

خلال خطوة معرفية لاحقة و حاسمة. فبدل المعرفة



يعيش المتعلم تجربة المعرفة و التعلم.

- إنتاج شبكة من المفاهيم في سياق قراءة هؤلاء المفكرين يساعد على ترتيب القول في هذه المسألة وعلى تصنيفه وترتيبه. و هو ما يمكن من الوقوف على التبعات المنهجية و الفلسفية الضرورية و على تصور درس الفلسفة و التعلم بوجه عام على نحو يستوفي صورة التعليم هذه. وهي صورة فكر يبحث و يستكشف وصورة ذات امبيريقية تقيم قطيعة مع الصورة التقليدية للتعلم بما يسفر عن التعلم بوصفه مشروعاً و تدرباً و انخراطاً في المعضلة.
- ضبط تصوّر لمنزلة التعلم عبر المشكلات يستتير بأعمال هؤلاء المفكرين و يساعد المتكوّن على تبين هذا المسعى – اعتبار الاستشكال حجر الزاوية في كل تعلّم – من جهة منزلة المشكل ودوره و مدى وظيفيته.

John Dewey

Démocratie et Éducation

suivi de
Expérience et Éducation

INTRODUIT PAR
DENIS MEURET
ET JOËLLE ZASK

ARMAND COLIN

* دواعي طرح المسألة:

• دواعي التكوين في الموضوع المقترح
والإشكالية التعليمية / التعلمية في أبعادها
المعرفية و المنهجية:

• مبرر فلسفي :

إن طرح مسألة: المشكل، لا يعد اكتشافا جديدا
بالنسبة إلى الفلسفة ، بل على العكس من ذلك فقد
تطارحته الفلسفة منذ القديم فضلا عن مجالات غير
فلسفية بحصر المعنى. لكن الجديد هو تحوّل المفهوم
إلى نوع من البراديقم، إننا إزاء شبكة دلالية
للمشكلات. لكن الفرق دقيق بين المشكلات التي
نعمل على بلورتها بأنفسنا. و فعلا فقد عين أرسطو
في الطوبيقا تصورا محددا للمشكل كما تحدث
فلاسفة آخرون عن المشكل في سياقات طرح
المسائل الفلسفية وفي سياقات بلورة المفاهيم
الفلسفية: من كانط إلى هيدغير، من التوسير إلى
دولوز، من نيتشه إلى ج.ق. قرانجيه، ضمن أطر
نظرية متنوعة و في حقول دلالية متنوعة.

إن طرح مسألة المشكل ليست بالمرّة مسألة
ديداكتيكية لدى فابر أو مايار، إنها تطرح ضمن أفق
مشترك: مفهومي و منهجي، فلسفي و ابيستيمولوجي
نظري و تطبيقي – بيداغوجي – إنها اليوم إشكالية
تخصّ التعلّم / التعليم، تخص الفكر الاشكالي
والنقدي كيف يتبلور وكيف ينمو، كيف يشتغل
وكيف يتكوّن ضمن المدرسة والدرس.

• مبرّر تربوي:

إن إقدام المدرسة في تونس على التجدد وعلى الانفتاح على المناهج التربوية الحديثة، يقتضي غي جانب من الجوانب جعل المتعلم في وضعية تعلم محفزة على التفكير، ليخرج من وضع المتلقي إلى وضع المشارك والمساهم في إنتاج الدرس. و ليكون الدرس أفقا للتفكير بعيدا عن الإملاء و منطق الوصاية أو الكفالة الفكرية. ويتم ذلك ضمن شروط منهجية و في سياق الانفتاح على: باراديقمات العلوم الصحيحة والعلوم العرفانية و على التجديد الذي طال ميادين البيداغوجيا والديداكتيكا.

و هذا ما يقتضي في جانب آخر التوفّر على الإطار المفاهيمي و المرجعي لبيداغوجيا المشكل الذي من شأنه أن يساهم في بلورة هذا الأفق التربوي.

فما هي مختلف المرجعيات التي يمكن اعتمادها في ذلك؟ وما هي المحاذير النقدية التي يتوجب الانتباه إليها لكسب هذه المعركة التربوية أمام نزوع بعض التعلّيمات إلى التوجيه الفكري و إلى حبس العقل و ارتهان المتعلم في سياقات ايبستيمية غير حدائية وغير عقلانية.

• مبرّر تعلّمي:

العمل على تمكين المتعلم من الثقافة النظرية الضرورية للأشكلة و لدورها في بناء التعلّيمات من خلال الاشتغال على المفاهيم الضرورية: الوضعية الدالة، الاستشكال، التمهيد الاشكالي، العائق، بناء المشكل، حل المشكل، و غيرها من

Les hommes n'aiment guère ce qui est problematique.
" الناس يعرضون عادة عما هو إشكالي".
م. مايار.

"يمكن اعتبار كتاب قواعد من أجل تسيير العقل بمثابة كتاب "المشكل" الخاص بالعصور الحديثة و كذا كتاب الأمير و كتاب أميل". فابر نفس المصدر ص 10.

الأدوات النظرية والمنهجية، الخاصة بميدان
تعليمي محدد أو تلك التي تمثل حقلًا أفقياً مشتركاً
بين تعلمات متنوعة: فلسفية وعلمية وفنية. ويتم
ذلك بتوسط الاشتغال على المراجع الأساسية
وبالتمكن من الوسائل المنهجية والأساليب
البيداغوجية اللازمة لهذا التمشي العقلي
والتربوي.

و تمثل المفاهيم التي أنتجت في حقول
ايبستيمولوجية مختلفة: الفلسفة (دولوز و عمله حول
المشكل و المفهوم)، والايبستيمولوجيا (باشلار
وعمله حول القطيعة)
حول العوائق و بناء العلوم لحقول اشتغالها
ولمشكلاتها والعمل على حلها)، و فلسفة التربية
(عمل جون دوي حول التعلم من خلال الفعل
والبحث enquête و حول بيداغوجيا المشروع).
يمثل كل ذلك أمثلة يشترك فيها المنهجي
بالبيداغوجي، و التعليمي و التعليمي بالتربوي. إنه
مجال خصب لبناء مدرسة تحفل بطلبتها وبتلاميذها
وتضعهم في قلب عملية التعليم والتعلم.

• مبرر تعليمي:

حاجة المتكّون و أستاذ الفلسفة تحديداً إلى
الوقوف على الفارق الهام بين اعتبار الأشكلة مرحلة
من مراحل الدرس، عندما يتعلق الأمر بالمدخل
الاشكالي أو بصياغة الإشكالية في مقدمة كل مقالة
فلسفية و بين اعتبار الأشكلة سياق تفكير و أسلوب

" إن فلسفة المشكل يجهدون أنفسهم
للربط بين الايبستيمولوجي والبيداغوجي و
ذاك هو الخيط الهادي لهذا العمل". فابر
نفس المصدر ص. 14

« avec le problème on cherche à
établir une dialectique du connu

تعامل مع المسائل المطروحة. ففي هذا النمط الأخير
تعبّر الاشكلة عن ذهنية و عن بنية تفكير و ليست
مجرد آلية.

إن بيداغوجيا المشكل وفق هذا التمشي هي الأداة
الفضلى لدى الأستاذ لبناء تعلمات تقوم على التجاوز
الذاتي للمشكلات من قبل التلميذ / المتعلم.

و على هذا النحو لم يعد مطلب الاشكلة مسألة
تمثل مرحلة أو لحظة من لحظات الدرس كما لم يعد
مطلب بناء المشكلات و تخطي الصعوبات أو العوائق
بلغة قاستون باشلار شيئا خاصا بالفلسفة أو بعائلة
الانسانيات إنما هو حاجة كل التعلمات بما في ذلك
العلوم المجردة و التطبيقية. وهو ما يلتقي مع التعلم
عبر الوضعية الدالة و عبر المشروع. إذ في المشروع
ما يجعل المتعلم يتعلم و هو يتعلم ووفق ما اختاره هو.
إذا كان درس الفلسفة يسعى إلى بناء تعلمات تقوم
على التحليل و التفكير و النقد، فإن إدراج بيداغوجيا
المشكل يساعد المدرسة في تونس على أن تجعل
الدرس عملا فكريا راهنا، و يجعل المتعلم يعيش
عصره و مشكلاته ويضطلع به من موقع الوعي
بمقتضياته ومتطلباته.

تمكين درس الفلسفة أولا و سائر التعلمات التي
تبنى وفق بيداغوجيا المشكل، من بناء أفق تعامل بين:
المكون والمتكون، هو أقرب إلى علاقة التواطؤ، فهما
يعملان معا على خلخلة التمثلات وعلى تغيير
التمشيات القائمة، نحو أفق يعتبر الأشكلة براديقم
تعليمي قائم بذاته.

« on tente ici de relier
franchissement d'obstacle et
construction de problème par
les élèves ».

م. فابروك. أرونج مقال: بناء المشكلات و
تخطي العقبات.

إن طريقة بناء المشكلات و استنفادها، هو سبيل حاسمة لبناء شخصية علمية ناقدة و يقظة لدى المتعلم، شخصية منتمية إلى راهنها، قادرة على مجابهة وضعيات الحياة- لا وضعيات التعلم فقط - و قادرة على الانتماء إلى العصر وإلى المجتمع في أبعاده الشمولية و ضمن منظورية جذرية تعتبر حياة الإنسان كلا لا يتجزأ و مشكلاته تقتضي مقاربة شمولية تجابه المشكلات والمعضلات و تتخطى العقبات والعوائق. إنها منظورية تؤهل متعلم اليوم إلى حياة الغد وتجعله يعتبر التعلم تعلما للحياة وللعيش، و ترشد لديه ملكة التكيف و المجابهة و ابتكار الحلول بدل العمل على البحث عنها لدى الآخرين.

• ما المشكل:

أي أفق يفتحه مفهوم: "بيداغوجيا المشكل" للتعليم والتعلم وكيف السبيل إلى بناء مسارات تعلم وبحث تكسب المتعلم قدرة على الانخراط في سياق التعلم و تحوله إلى ذات قادرة على المساءلة؟

ما هو منطق الاكتشاف البيداغوجيو كيف تمكن الاشكلة والمساءلة و التظنن و الاستئناف من إقامة التساوق بين التعلم و الاستشكال من تحفيز المتعلم ومن تحرير فكره؟ كيف تمكن هذه الوجهة الفلسفية و البيداغوجية من إعطاء معنى جديد للممارسة الديداكتيكية و جعلها في حركة مستمرة و كيف تخلق في ميدان التربية و في المدرسة ديناميكية بحث و هاجس تفكير؟ و ما هي الأدوات المفاهيمية الضرورية و الخطط التطبيقية والمهارية اللازمة و القدرة على استيفاء هذا المنظور للتعليم والتعلم؟

بيداغوجيا المشكل: ما المفهوم؟

Bergson est également, aux yeux de Deleuze, le grand auteur d'une théorie du « problème » en philosophie : « Porter l'épreuve du vrai et du faux dans les problèmes eux-mêmes, dénoncer les faux problèmes, réconcilier vérité et création au niveau des problèmes ».

يوجد في كل بيداغوجيا، حتى التقليدية منها، لحظة يتم فيها دعوة المتعلم إلى القيام بمهام محددة، تلخيص نص، كتابة فقرة، إجراء ملاحظات حول مسألة معينة. ويمكن اعتبار ذلك بمثابة الاشتغال على مشكل، باعتبار أن المشكل اليوم توسعت دلالاته لتشمل أنشطة مختلفة و متعددة. فهل نحن ضمن ما يمكن اعتباره باراديق المشكل، أو ضمن "صورة المشكل" باعتبارنا ضمن بيداغوجيا تهتم بالوضعية المشكل؟⁽¹⁾. يدل مفهوم المشكل: أولا على المبادرة أو المشروع، وثانيا على العائق و ثالثا على الخاصية ذات الدلالة. و يدل المشكل على الصعوبة الموضوعية إزاء المعرفة أو إنجاز شيء ما. صعوبة تخص التعريف، أو المنهج. والمشكل مهمة مركبة أو مهمة تقتضي اقتدارات متعددة لذلك يتم تمييزه عن مجرد التمرين. مما يجعل التلميذ / المتعلم في موقع يسمح له باتخاذ مبادرات حرة أثناء التصرف في مهمته تلك: وهو ما يعطي هنا معنى: المشروع.

فما هي منزلة المشكل و وظائفه؟

إذا كانت البيداغوجيا بوصفها نظرية – تطبيقية بالمعنى الدوركهايمي للكلمة هي الانتباه إلى المعنى، يفترض ذلك أن المعنى يتوزع في الأبعاد الثلاث: في الدلالة و في التمظهر وفي المرجع حسب تحديد دولوز.

Michel FABRE, Pensée pédagogique et modèles philosophiques⁽¹⁾

: le cas de la situation problème, Revue française de pédagogie n° 120, 1997.p.49-58 .

le problème posé lui semblera toujours plus essentiel que les solutions proposées.

La constitution de nouveaux problèmes est, pour Bergson comme pour Deleuze, un acte de liberté.

"Un vrai apprentissage est basé sur la découverte guidé par un meutor que la transmission de l'information "

John DEWEY.

التمظهر هو علاقة الذات مع أفعالها: كيف تنخرط الذات في المهام الدراسية؟ و الدلالة هي العلاقة مع المفهوم، فهي تخص القيمة الابدستيمولوجية للمعرفة المدرسية من جهة مضامينها و تمشياتها: ما قيمة ما يتعلمه تلاميذي؟ وأخيرا المرجع و هو العلاقة بالعالم: أي رابط للمهام الدراسية بالممارسات الاجتماعية؟ م.فابر، الفكر البيداغوجي و النماذج الفلسفية. ص.49.

في هذا السياق يكون المشكل، أولا تمظها بوصفه يشجع التلميذ على التعلم. إذ يمكن الحديث هنا عن مصلحة. علما بأن المعرفة لا قيمة لها إلا عندما تكون نافعة أي إجرائية. و هذا ما يعطي "للمشكل" بوصفه شكل المعرفة وظيفة ثانية. أي بالربط بين "معرفة بالشيء" و "معرفة بكيفية استعماله". أو توظيفه. بهذا المعنى تدرج المعرفة ضمن الممارسة الاجتماعية. فتكون إجرائية عملية أي تكون مشروعا خاصا بالمتعلم يمكنه من الالتحاق بعالم الحياة والممارسة. و هنا، تكون أكثر المعارف تجريدا ذات علاقة وثيقة بالحياة وبالممارسة.

تقلب البيداغوجيا الجديدة المعادلة – بالنظر إلى البيداغوجيا التقليدية – بأن تجعل "المشكل" سببا للتعلم (حافزا له) (claparède,1946). لكن يتوجب أن نكف عن الفصل بين المعرفة و المهارة، حتى يندمج المشكل في التعلم نفسه بوصفه اكتشافا لقواعد عملية و انشغالا بها. يكون ثمة مشكل عندما لا يتوفر أي من هذه القواعد لدى الذات، مما يجعلها مجبرة على خلق فرضيات اشتغال جديدة و على تجربتها.

م.فابر. نفس المصدر السابق. ص. 50

« L'idée principale derrière « problem-based-learning » c'est que le point De départ dans l'apprentissage devrait être un problème, une question, ou une énigme que l'apprenti désire résoudre » G.J.Boud.

مع بيداغوجيا المشكل تتجه الديداكتيكا إلى قلب المسألة أي إلى نواتها الأساسية. فالحديث لم يعد يطرح مسألة الاختلاف بينها و بين البيداغوجيا، باعتبارها تهتم بالتمشي الداخلي ضمن كل اختصاص، فالأسلوب الديداكتيكي إن جازت العبارة ضمن الاختصاص بوصفه طريقة داخلية وأسلوب تفكير و عرض و نقاش و تعلم، يغدو مع بيداغوجيا المشكل مستوى من مستويات طرح المسألة. إن الإشكالي (le problématique) هو ما يهم الآن، الإشكالي في بعده الإحراجي و في توتره المنهجي، والإشكالي في بعده المفهومي أي في تظننه على التمثلات وفي استقباله التصورات، و الإشكالي في بعده التساؤلي أي قلب صورة التفكير إزاء المعرفة من علاقة إيجابية للذات تجاه المعرفة إلى علاقة إرباك و إعادة بناء. و الإشكالي في بعده الإدماجي أي في إدماج المتعلم ضمن سياق إنتاجها وبنائها.

بهذا المعنى تغدو بيداغوجيا المشكل، أفق تفكير أي صورة للفكر. و بحثا خبريا و استقبالا لفكر علمي جديد، أي فكر بيداغوجي جديد. و لنبدأ بالفيلسوف الأمريكي جون دوي مرورا بقاستون باشلار وانتهاء بجيل دولوز و هو ترتيب ينظم المشكل ويساعد على طرحه بحسب ميشيل فابر.

يتعلق الأمر بالنسبة إلى جون دوي- في نظر م. فابر – بمراجعة الموقف الفكري من البحث أو قل من لحظة البحث في مسار بناء المعرفة: هل نعتبر الفكر بمثابة حدث عابر في عملية تملك المعرفة، أم بجدر

« C'est pourquoi la pensée ne peut être que problématisation : sa fonction est précisément de se confronter à des problèmes pour les déterminer et les résoudre »

.F. p. 18

أن نعتبر تملك المعارف بمثابة حدث داخل تطور الفكر؟ ذاك السؤال البدئي بالنسبة إلى فابر وهو السؤال الذي ضمن فضائه يفكر دوي في مسألة: البحث (l'enquête) - و هو كما هو معلوم موضوع تطرقت إليه الفلسفة الامبيريقية منذ دافيد هيوم.

و يمكن ترجمة مفهوم البحث هذا استنادا إلى مثال: المينون - و هو عنوان إحدى محاورات أفلاطون -. إن إحراج مينون في حوار مع سقراط يتمثل في: عبثية أن تبحث عن شيء نعرفه و في استحالة أن نبحث عن شيء نجهله. فكيف يمكن لعملية الأشكلة أن تحسم الأمر في إحراج (dilemme) "مينون". إن الأمر يتم في نظر دوي من خلال بناء وسائط بين المجهول و المعلوم و عبر نسج حدود وسطى بلغة المنطق بين الحاضر والغائب من المعرفة، بين الدال و المدلول.

لذا يتجه دوي إلى تحديد ثلاثة أنماط من الأشكلة في سياق تناوله لوضعية المشكل:

• النمط الأول: الأشكلة المثلى: و هي الأشكلة المترتبة حسب دوي عن النزاع بين: الوسائل والغايات (1). حيث يقدم لنا مشكلا عمليا و يضع مجموعة من الفرضيات لتخطيه، لكن كل الفرضيات لا تحل المشكل فنتم العودة إلى إحداها لإضافة تفصيل جديد له وهكذا... و هو ما يسمى بالأشكلة المثلى أو الفضلى. لكن الأهم أن هذه الأشكلة تتم في سياق بحث (Enquête) و اختبار للحلول و ترجيح وتحليل وهكذا...

النمط الثاني: من الأشكلة هو الأشكلة حسب التعريف أو الدلالة، إذ تحديد دلالة شيء ما، هو بمعنى ما تعريفه. كيف يتم تحديد شيء ما ومعرفة وظيفته؟ و بنفس الطريقة توضع مجموعة من الفرضيات التي تسعى معرفة الشيء: دلالة ووظيفة. وبالبحث في تلك الفرضيات يتم الانتهاء إلى تحويل كل المعطيات إلى فرضية متكاملة تقدم إجابة (حلا) مقبولا.

● **النمط الثالث** من الأشكلة هو الأشكلة

التفسيرية: يتناول **فابر** في سياق تحليله لفلسفة **جون ديوي** هذه المرة مثالا من العلوم و ليس من الحياة الواقعية.

● **وانطلاقا من واقعة مخبرية** يضع مجموعة

من الأسئلة استنادا إلى معاينة الظاهرة. و هذه الأسئلة هي بمثابة بناء للمشكل – صيغة أشكلة – و تشفع الفرضيات باختبارين اثنين لهذه الظاهرة – التجربة المخبرية-.

ما يجدر ملاحظته يقول **دوي** هو أن الإجراءات التي تضمن الملاحظة و جمع المعطيات من أجل تكوين تصورات ونظريات تفسيرية.

يبدو إذن هذا التساوق بين مفهوم: البحث (l'enquête) ومفهوم الأشكلة (la problématisation) هو تساوق يرتقي من المعنى المتداول إلى المعنى العلمي بما يضمن ارتباط

(1) انظر: الفلسفة و بيداغوجيا المشكل ص صرية.: 24 – 25 حيث يحلل فابر الأمثلة في سياقاتها و يستنتج منها النتائج الضرورية.

البحث و الأشكلة بالبحث في شيء ما أو في علاقة بشيء

تمثل نظرية البحث (la théorie de l'enquête) إجابة على إحراج مينون بالنسبة إلى جون دوي. والأكيد أن هذا الإحراج يعتبر مثالا جيدا من المنطق الصوري، لكنه يناقض بطريقة جلية بين المعرفة و الجهل. إذ أن البحث يظل غير ممكن ما لم نعتزف بوجود "منطقة فكرية مظلمة" يحركها الشك و المصادفة و الافتراض. لا تمثل هذه المكونات وسائط ستاتيكية بل وسائط دينامية بين الحضور و الغياب، بين المعلوم و المجهول. إذا كان الإغريق يضعون فوق التعليم / التعلم، فإن العلم الحديث – حسب ديوي جعل من العلم المكسب وسيلة تعلم و اكتشاف. إن البحث (العلمي) أي الاكتشاف و كذا التعلم لا يكون ممكنا إلا بوصفه أشكلة.

م.فابر. الفلسفة و بيداغوجيا المشكل، ص 35.

« Bachelard engage une nouvelle image de la pensée scientifique ou il s'agit de dialectiser la pensée et préciser l'expérience ». M. Fabre.p.

أما بالنسبة إلى قاستون باشلار، فيتعلق الأمر برفض جذري لموقفين من المعرفة: الامبيريقية والمثالية. نحو بناء جدلية بين زوجين هما: العقلانية المطبقة و المادية التقنية. إن فرضيات العمل العلمية في نظره هي قوانين مؤقتة فهي تنتظر التجربة لتصادق عليها. و هذا ما يجعل البرهنة (التجريب المخبري أو السبيرني) يعمل في تواز مع الأشكلة، إنه أشكلة على نحو ما. و من جانب ثان يتم التأكيد علأن هذه العقلانية المطبقة و المادية التقنية هي عقلانية جهوية، فلا معنى للحديث عن عقلانية عامة أو صالحة في مل الحقول.

"يتمسك باشلار بتمييز الأشكلة حسب مختلف الجهات (الحقول) التي تشتغل فيها (ضمنها)، إذ لكل واحدة منها مفاهيمها الخاصة وأسلوبها الخاص الابوديكتيكي. (Apodictique)." (1)

و يهتم م. فابر بتحليل مفاهيم باشلار الأساسية: المشكل و الاشكالية و العائق و القطيعة و التي سوف

نعود إليها في سياق آخر، لكن الأهم في ذلك هو أنه يقف عند جملة من الملاحظات الأساسية تخص سياق العلاقة بين الایبستمولوجی و الاشکالی و هو ما يجعل باشلار يضيف خطوة على ما أنجزه جون ديوي.

لقد تعرضت الباشلاردية إلى استعمالات متناقضة، وضمن سياقات متنافرة: فلسفة ماركسية مع التيسير حيث بدأ باشلار داعيا إلى مجتمع تقنوي ضمن نظرة تحليلية نفسية وماركسية تبشر بنظرية طبعية وتدعو إلى نوع من سوسيولوجيا المعرفة، و فهما في سياق آخر مع ميشال سار على أنها تسعى إلى حل النقائض الایبستمولوجية للعلم.

بواسطة نزعة أخلاقية تكدّس كل العوائق الایبستمولوجية في مجال العلوم الانسانية.

غير أن مزية باشلار الكبرى هي أنه ربط ربطا وثيقا بين: التكوين و الأشکلة. (formation et problématisation).

لا تكف آثار باشلار المضاعفة: الایبستمولوجية والاستيعابية عن إثارة إعجاب النقاد. إن: تكوين الفكر العلمي و التحليل النفسي للنار، اللذان ظهرا معا، يمثلان كتابين توأمين يرسمان طريقين متنافسين و متكاملين للفكر الباشلاردي: هما: المفهوم العلمي و الصورة الشعرية. يصف: تكوين الفكر العلمي جهود الفكر في التحرر من التمثيلات الأولية و من الأهواء التي تعيقه هن الامساك يزمام الأمور. يتعلق الأمر بمعرفة متى

"يمكن أن نجد في فلسفة ج. دولوز تجديرا لحدوسات دوي و باشلار من جهة أن نقد الصورة الدغمائية للفكر تم دفعها إلى أقصى نتائجها والانفتاح بها على استشكال عام". م. فابر. ص. 195

في كتاب: ما الفلسفة؟ يطرح دولوز مشكل المفهوم و يقدم ديدكتيكا فلسفية للمفهوم بأعمار الثلاث.

(1) م. فابر، نفس المصدر، ص: 86.

"الأشكلة ليس لها دلالة ايبستيمولوجية فحسب وإنما لها دلالة سياسية". ص 196.

وكيف أمكن للكهرباء و الكيمياء أن يصبحا علمين حقيقيين. ففي هذا السياق، يترك المصير العلمي وراءه عالما من الصور و الحدودات و للأهواء فما يمثل عائقا أمام العلم، يصبح "هرمونا للمخيلة" من أجل الحلم الشعري. و هذا ما يقتضي انتاج مؤلفات متقابلة تراوح بين الایبستیمولوجی والشعري.

م. فابر، الفلسفة و بيداغوجيا المشكل

ص. 129

"عندما يلح دولوز على ضرورة قيام بيداغوجيا المفهوم، فهو لا يجعل منها شرطا لنقل المعرفة فقط (باشلار) وإنما لأنها الشرط الضروري لبلورة الفكر نفسه". ص. 196.

خلاصة فلسفة الأشكلة لدى دوي و باشلار تكون

مع دولوز. هكذا اعتبر م. فابر.

يعود الأمر إلى الاختلاف و المعاودة و تحديدا إلى القسم الثالث منه: صورة الفكر:- الدغمائية (أربع مسلمات). - الإيجابية (أربع مسلمات). و يبرز في السياق نفسه كيف أن الفلسفة عامة و الحديثة خاصة أصيبت بعدوى: الظن و الرأي في شكل مفترضات ضمنية. لذلك يعتبر دولوز أن الرأي أو المعنى العامي يظهر في صورتين: "فكر عامي" و "مفترضات ذاتية ضمنية".

إنها الدوكسا التي تصيب الفلسفة و تتسربل بالحقيقة في شكل مفترضات ايديولوجية أو ذاتية أو تيولوجية أو غيرها.

يتصور دولوز العمل الفلسفي بوصفه بناء للمخططات (les plans) و هي مخططات للفكر. ويؤكد أنه ضمن أعماله النقدية أنه لم يهتم سوى بفلاسفة معينين ساهموا في بناء المحايثة. و يمكن فهم المحايثة من خلال فلسفة سبينوزا وتصوره للكائن - الله هو الطبيعة - كما يعلن عن ذلك في القضية الثامنة من

الكتاب الأول **للايتيقا**. مخطط المحايثة تستوطنه:
شخصيات مفهومية هي لسان الفيلسوف و تشتغل عليه
مفاهيم هي أدوات الفيلسوف في التفكير، هي تأويله
للعالم. لذلك تتحدد مهمة كل مفكر بخلق المفهوم
وابتكاره. أي بخلق مشكلات جديدة، اذ المفهوم هو
مشكل.

هذا التمييز بين التمثل و المفهوم و بين المعنى (la notion) و المفهوم (le concept)، و هذا التمييز
بين الفكر و المفترض الضمني (le présumé)،
بين مخطط التعالي و مخطط المحايثة. هو في الحقيقة
نوع من البيداغوجيا الخاصة بجيل دولوز، و هي
بيداغوجيا المفهوم بالمعنى الدقيق للكلمة. لذلك يمكن
القول إن م. فابر قد وجد ضالته في النهاية في نوع من
الخلاصة الفلسفية التي يقدمها دولوز. خلاصة بحوث
دوي و باشلار من ناحية ومطالب ميار و باقي
الديكتيكيين الباحثين عن عدة مفاهيمية تنتج داخل كل
حقل. فكأن أسئلة دولوز: ما المفهوم؟ ما المخطط؟ ما
المشكل؟ كيف نميز الحقيقي منه عن الزائف؟ و غيرها
من الأسئلة هي بمثابة الأجوبة لدى فابر. فها أن الفلسفة
تنتج في النهاية أدواتها الخاصة لتضمن قيام ديدكتيكا
خاصة بها. وفعلا فقد كانت قراءات دولوز لأعمال
الفلاسفة – أو ما يعرف بالأعمال المونوغرافية – بحثا
في اشتغال المفاهيم لديهم و في تجريب نمط من التفكير:
حول بناء الإشكاليات وطريقة طرحها و تناولها وتحليلها
و حول مقاربتها ضمن باراديقمات فلسفية و ضمن
سجلات نظرية بعينها.

إذا كان للأشكلة بعدا سياسيا فضلا عن أبعادها
الايبستيمولوجية و المنهجية و الديدكتيكية، فإنه يجدر
الانتباه إلى أن دولوز يجمع عناصر تصوراته من:
الافلاطونية (جدلية التفكير: الحوار) من السبينوزية
(فكرة المحايثة) من النيتشوية (فكرة نقد الأوهام
والتمثلات و العود الأبدي) و من الكانطية (نظرية
الملكات) و من فلسفات لايبنتز (فكرة العالم الأفضل)،
فضلا عن الأفكار المنحدرة من الأدب ومن فن الرسم
والسينما و التحليل النفسي.

فأن يكون للأشكلة بعدا سياسيا معناه أن يكون
للتفكر بعدا ايتيقيا. فالفكر الإشكالي هو الذي يرفض
النقاش والظهور في الملتقيات كما يرفض الحجاج
خاصة ذاك الذي لا يرتقي إلى الاشكالي و إلى
المفهوم، أي إلى الصياغة الضرورية للمسائل. إنها درس
سبينوزا، حيث تكون الأطروحات بوصفها ترسي حلا
ممكنا، لا معنى لها إلا متى استجابت للصيغة التفاضلية
للمشكل و إلا متى كانت ترجمة عن فكر يساوي بين
الفكر و الكائن، فكر يرفض التعالي هو فكر الصيرورة
و فكر المحايثة. أي فكر الضرورة.

انطلاقا من هذا التحديد المرجعي لمفهوم
بيداغوجيا المشكل كما صاغه و اشتغل عليه م. فابر في
كتابه: الفلسفة وبيداغوجيا المشكل والذي ابرز فيه
اسهامات كل من: ج.دوي و ق. باشلار و ج.دولوز في
صياغة تصور للاشلة ولبيداغوجيا الاشكالي في علاقة
وثيقة بديداكتيكا الفلسفة، بما يستجيب لمطلب ف.ماير
في الدعوة الى ديداكتيكا فلسفية. سوف نسعى الى

صياغة مجموعة من المفاهيم التي تؤثت هذا الفضاء الاشكالي و تساعد المكون و المتكون على مزيد فهمه والاشتغال ضمنه. وهي:

- باراديقم المشكل.
- الاشكلة / الاشتشكال / المفهمة.
- الوضعية المشكل.
- بيداغوجيا المشروع.

**

**

**

باراديقم المشكل:

يحيل مفهوم باراديقم المشكل على الطريقة التي يتم بها طرح المشكل، أي مشكل. إذ الباراديقم هو أولا المنوال أو النموذج. و في هذا السياق؟، نحن إزاء "الطريقة التي يتم وفقها تحليل مشكل ما و البحث له عن حل". و قد ظهر المفهوم في مجال الهندسة (Geometrie) و العلوم بوجه عام. غير انه أصبح من المتعارف عليه الحديث عن الباراديقم في الفلسفة. أي عن الأنساق الفلسفية التي تفترض قيام نسق متكامل من التصورات و الإشكاليات ذات الأبعاد الأنطولوجية والميتافيزيقية والايستيمولوجية والعملية. أما باراديقم المشكل، فهو يحيل إلى لمعنى الأول هو تحول المشكل / الأشكلة الاستشكال إلى نموذج تفكير. إذ أمكن مع مفكرين محددين وضع الأدوات اللازمة لبناء هذا الباراديقم. وأفضى ذلك إلى بناء صورة جديدة للفكر وصورة جديدة لدرس الفلسفة و للتعليم في مختلف التعلّمات. إن إقرار بيداغوجيا المشكل هو بمثابة فتح أفق جديد يمكن من خلاله تجديد المدرسة و تجديد التعليم و التعلم.

- الأشكلة / الاستشكال / المفهمة:

يحيل مفهوم الأشكلة بوصفة صيغة – مصدر- من فعل أشكل و بوصف هذا الأخير ترجمة لفعل: **Problématiser** من الفرنسية الى صروف عدة من التظنن و الشك و الاستفهام و المراجعة. وهي عمليات ذهنية يتميز بها كل نشاط علمي. إلا أن خصوصية الأشكلة ههنا أنها ترتبط بفعل مخصوص وهو التفلسف. و بنشاط ديداكتيكي هو نشاط التدرب على التفلسف.

إذ لم يعد بالإمكان الحديث اليوم عن تعليم الفلسفة في هذا العصر وتجاهل الأشكلة كواحد من مرتكزات تعلم الفلسفة الرئيسية . وإذا كان “كانط” يقول أن ليس هناك فلسفة نتعلمها إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف ، فإن كارل ياسبرز يطرح أهمية السؤال والتساؤل كمعطى أولي لهذا التفلسف فيقول : “إن السؤال في الفلسفة أهم من الجواب”.

فالتفكير الفلسفي إذا، ولكي يكون فلسفياً حقاً يفترض به أن يكون إشكالياً ، وما دام إشكالياً فهذا يدل على وثيق صلته بالشك الذي يلعب دور المحرك الباعث على طرح الأسئلة ، فلو لم يتحرك الشك لدينا ، لأصبح طرح المسائل لدينا مسألة عادية وتعايشنا معها بشكل طبيعي ... ولكن حين يتمظهر هذا الشك بالمسألة التي يطرحها التفكير ، تبدأ الفرضيات بالبروز تبعاً للقوة أو الضعف المرتبطتين بظاهر الحجج والبراهين . ولكن هل يكتفي التفكير الفلسفي بالنظرة إلى الأطروحات والموضوعات إنطلاقاً من أشكلة بحتة أم

أن ثمة عناصر أخرى تكمله؟

وتعتبر القدرة على الأشكلة أحد الأهداف النواتية الأساسية التي يسعى تعليم الفلسفة إلى تحقيقها عند المتعلمين، وتسعى المنهجية الجديدة إلى إظهار أهمية الأشكلة في الفلسفة بحيث يتردد دائماً سؤال في المسابقات الرسمية حول صياغة الإشكالية .

قال ميشيل فوكو : إن الأشكلة لا تعني تمثل موضوع قبل ، ولا إبداع الخطاب لموضوع غير موجود ، إنها مجموع الممارسات الخطابية وغير الخطابية، التي تدخل شيئاً ما في لعبة الحقيقي والزائف ، وتُنشئه موضوعاً للفكر، سواء في شكل تأمل أخلاقي أو معرفة علمية أو تحليل سياسي .
في حين يعتبر ميشال كاري : “أن قراءة نص فلسفي ما يجب أن تتم وفق أنحاء ثلاثة هي : الأشكلة – المفهمة – البرهنة ، وهي شروط يتحدّد سبيل إنجازها على أساس لحظات ثلاث هي : الفهم والتخطيط والبناء .

وبما أن بحثنا يدور حول الأشكلة فإن من المفيد الإشارة إلى تعليم الدرس الأوسطي لنا أن مبعث التفلسف دهشة ترفع النفس وتدفعها من مستوى الجهل إلى مستوى المعرفة ، وقد بيّن أن الأشكلة إنما تنتزّل ضمن هذا السياق ، إنها تعبير عن حيرة إزاء مسألة ما ، بل إنها علامة فكر متقد ويقظ.

فالأشكلة هي تعبير عن حيرة إزاء مسألة ما وهي الحركة التي تكشف عن المشكل الفلسفي في نص ما كما تكشف عن رهاناته ، ثم أنها رسم لمدى التصور الخاص الذي بينه الكاتب ووضع رهانه في موضع اختبار .

لذلك تبدو الأشكلة جهداً في مساءلة المضامين الخفية

واستنتاجها ودفعها إلى دائرة البحث والدرس حتى يكشف النص عن ذاته مضمونيا ورهانات وإحراجات وحتى تتكشف آليات كتابية وكيفية.

- **المسألة :** يتمثل العنصر الأول الأساسي بسلسلة من الأسئلة المنظمة أو "المسألة" على المتعلم الذي يريد أن يفهم الموضوع بشكل جيد أن ينمي لعبة أسئلة مرتبة ومتصلة فيما بينها ، وينظمها ، لتتربط منطقياً ، انطلاقاً من السؤال المطروح.

2- **المشكل :** تدل المشكلة على "سؤال السؤال" ، على السؤال الذي لا يمكن حله نهائياً .

3- **الرهان:** يمكننا في بحث هذه المشكلة أن نضيف حكم قيمة يتعلق بأهميتها ووزنها ومنفعتها، إنه رهان التمرين.

وبعد هذه العناصر الثلاثة تأتي الخطة التي تنظم الأجزاء، إنها إطار، بنية أو هيكل.

المفهمة: أما المفهمة فهي سياق من العمل الفلسفي والإجرائي الهادف إلى بناء المفهوم تخطي الحدودات الحسية و المباشرة لإنشاء نقاط توتر في التفكير و سياقات إحراج و إشكال. إن المفهمة بصيغة المصدر من "المفهوم" و "الأفهمة" هي مسار تصور المعنى و سياق اشتغاله على مشكل ما. إن المفهمة لا تقال في علاقة بالمشكل، إذ المفهوم هو بمعنى ما أداة الفيلسوف لصياغة المشكل ولبنائه و يتم إنشاؤه انشاء و بناؤه بناء. إن التوتر الإشكالي هو توتر مفهومي بامتياز. إن المفاهيم هي أدوات الفيلسوف و شروطه. المفاهيم هي محددات استراتيجية للفكر: صديق افلاطون، ما قبلي كانط، كوجيتو ديكرات، عود نيتشه.

الربط المفاهيمي: إما بشكل هرمي ، أو بشكل تسلسلي. بحيث نستطيع أن نضع شبكة المفاهيم الواقعية . وهنا يحاول المعلم طرح بعض الأسس :

1- مرحلة العصف الذهني أو الوهج المفهومي. فإذا كثرت المفاهيم ، هذا لا يسبب أي فوضى ، لأن الهدف هو توليد أكبر عدد ممكن منها.

تنشر المفاهيم على الورقة حتى تسهل قراءتها. وبعدها يشرع في تصنيفها بين رئيسية وفرعية، ويبرهن على هذا التصنيف ونوعيته. ثم أخذ بعض الوقت لإعادة صياغتها وترتيبها. في الأثناء قد تسقط بعض المفاهيم عند التجميع والتصنيف، لكنها قد تصبح مهمة في مرحلة الربط.

هنا يحتاج المدرس إلى أسلوب و لغة خاصة، ليبرهن على الفهم الكلي للعلاقات الداخلية للمفاهيم (التناقض / الترابط / التداخل / التوافق / التعارض / التضمن / الوصل / الفصل / التفاضل و غيرها: أولا تقريب المجموعات بعضها من بعض، حتى تسهل الملاحظة. ثانيا استخدام الخطوط أو الأسهم للوصل بين مختلف المفاهيم وشرح علاقاتها. ثالثا مناقشة هذا التنظيم المفاهيمي من وجهات نظر متعددة. فهل يساعد ترتيب المقاطع وفق برنامج تنظيمي متكامل، وكيف يتم ذلك .

فالاشتغال على المفهوم ينبغي أن يتجه إلى بناء تيمة فكرية أي علاقات فكرية بين المفهوم وبين مفاهيم أخرى مرتبطة به إشكاليا. فكيف تتبع خطوات التحليل إجرائيا داخل الكتابة الإنشائية الفلسفية :

- عملية التفسير حيث يتخذ التفسير شكل توضيح للنظام الداخلي لعرض أفكار النص وذلك من خلال المؤشرات النصية وعوامل الربط والتركيب والاستنتاج .

- تحليل المفاهيم : أو ما يصطلح عيه ببناء المفاهيم وهو الذي ينصب على المفاهيم الواردة في السؤال أو في النص أو القولة: لا يعني فقط أن الأمر يتعلق بتحديد الدلالات المعجمية بل يمتد هذا الاشتغال إلى تحديد العلاقات الممكنة بين مفاهيم أخرى ضرورية للتفكير فيها. وهذا هو المستوى الثالث إجرائيا للتحليل.

- بناء العلاقات : وتنصب هذه العملية على إقامة علاقات إشكالية بين المفاهيم التي سبق تحديدها وتعريفها من اجل استثمار هذه العلاقات سواء كانت علاقة اتصال أو انفصال في بناء تيمات أو موضوعات فكرية فلسفية .

إن المفهمة عملية ذهنية كما حددها ميشيل طوزيه. تنبني في علاقة ثلاثية علاقة المفهوم باللغة وعلاقته أيضا بالفكر وعلاقته بالواقع. ولا تتشكل إلا عبر استحضار مجمل العمليات الذهنية الأخرى التي يبنها التلميذ داخل الدرس الفلسفي. وهي القدرة على الأشكلة والقدرة على الحجاج. يلعب في هذه العمليات المتناسقة المفهوم دورا محوريا من خلال عملية ربط العلاقات التي تجمع بين المفاهيم ليصبح تيمة فكرية ذات دلالة استشكالية.

- الوضعية / المشكل:

هي مجموعة ظروف تجعل مكونات العملية التعليمية/التعليمية من تلميذ وأستاذ ومادة دراسية في تفاعل مستمر لحل مشكلة يمثل محتواها جزءا من محيطه

و تعتمد منهجية حل المشكلات على استثارة المتعلم للشعور بوجود مشكلة حلها يلبي حاجة لديه. ثم تحديد المشكل وفهمه وجمع المعلومات الضرورية حوله. ثم اقتراح الحلول المؤقتة انطلاقا من استدعاء الخبرات السابقة حول الموضوع ومناقشات الزملاء. ثم بعد ذلك يتم التحقق من الفرضيات انطلاقا من أنشطة و تجارب قصد الخروج بنتائج تمثل الحل الأمثل للمشكل, هذه النتائج يتم توظيفها في وضعيات مختلفة قصد التعميم.

شروط صياغة الوضعية المشكلة:

- تشكل تحديا بالنسبة للمتعلم تثير دافعية وتحته على حلها:
- أن تكون مستقاة من محيط التلميذ ولها معنى بالنسبة له .
- أن تكون صياغتها واضحة ومفهومة من طرف جميع المتعلمين لا توهي بحلها .
- أن يتدرج حلها من السهولة إلى الصعوبة.
- أن يكون حلها يحقق الأهداف المرجوة .
- تمكن من استدعاء موارد مندمجة كانت موضوع تعلمات سابقة و توظيفها في سياقات مختلفة .

مكونات الوضعية / المشكل:

تتكون الوضعية – المشكلة من عنصرين أساسيين هما :
السند أو الحامل والمهمة.

السند أو الحامل : و يمثل مجموع المعطيات التي يتكون

منها نص الوضعية-المشكلة و التي تساعد على فهم
المضمون و الهدف من الوضعية وقد لا تستغل جميع
المعطيات في الحل اذ يكون الهدف منها هو تربية المتعلم
على الاختيار.

المهمة : وهي الأسئلة أو التعليمات التي تحدد ما هو
مطلوب من المتعلم انجازه.ويشترط فيها أن تكون محددة
بدقة لها ارتباط بمضمون النص أو الموضوع المطروح.

أنواع الوضعية / المشكل:

تنقسم الوضعية المشكلة إلى ثلاثة أنواع:
1-الوضعية / المشكل / البنائية. 2- الوضعية / المشكل /
الإدماجية. 3- الوضعية / المشكل / التقويمية.

1-الوضعية/المشكل البنائية:

وتكون في بداية الدرس وتهدف إلى بناء التعلمات
الجديدة انطلاقا من تعلمات سابقة و يشترط فيها أن تكون
مألوفة محفزة مثيرة للاهتمام تشكل عائقا بالنسبة للمتعلم
يتطلب استدعاء تمثيلات مختلفة قصد تجاوز العائق.
مثال: الوضعية المسالة التي توظف في الحصة الأولى من
درس الرياضيات و التي تهدف إلى بناء المفهوم
الرياضي .

2 - الوضعية / المشكل / الإدماجية .

تأتي بعد تعلمات مجزأة تهدف إلى إيجاد ترابطات بين تعلمات منفصلة و تركيبها في بنية جديدة و توظيفها في سياقات مختلفة. وتأتي بعد عمليات الاستكشاف و الفهم في الحصة الواحدة أو بعد مجموعة حصص أو في أسابيع الإدماج أو في نهاية مقطع دراسي.

3-الوضعية / المشكل / التقويمية.

و تهدف إلى تقويم مدى تحقق الأهداف و مدى قدرة المتعلم على استدعاء الموارد و توظيفها في وضعيات جديدة.

استثمار طريقة حل المشكلات في التعلم:

وضع المتعلم أمام إشكالية. حيث يطالب بانجاز أسئلة الفهم أو كتابة ملخص حول النص والتي تعتبر تحديا بالنسبة للمتعلم باعتبار النص يحتوي على درجات الصعوبة التي تتمثل في الرصيد اللغوي الجديد. و يشترط في النص أن يكون مشوقا مثيرا وأن يمهد له الأستاذ قبل قراءته .

في القسم حيث يمكن انجاز تمهيد: انطلاقا من وضعية او أسئلة حول مضمون الدرس. أسئلة حول الموضوع أو المسألة أو النص أو أي موضوع يتم تناوله.

قراءة نموذجية :الهدف منها تجاوز صعوبة القراءة المرتبطة بفك الرموز، التي يمكن أن تكون محل بحث.

قراءة فردية صامتة :تعتبر اللقاء الثاني مع النص وهدفه إعطاء تمثلات المتعلمين حول النص بعد مرحلة

التمهيد. (إن كان الأمر يتعلق بقراءة نص و تحليله).

التمثلات:

طرح أسئلة اختبارية حول النص.
مطالبة التلاميذ بالحديث عن النص عن أفكاره الأساسية .

قراءة ملخصات النص التي أنجزت في المنزل.

الاستكشاف

والفهم:

قراءة نموذجية و قراءات فردية تتخللها أنشطة قرائية
تهدف إلى تذليل الصعوبات القرائية المرتبطة بالترميز
والاشتغال على المعجم القرائي / المفهومي المساعد على
فهم النص و تحليله بما يساعد على تحقيق المطلوب .

بعد القراءات الفردية يتم بناء مفهوم النص باستخراج
الأفكار الأساسية و الاشتغال على المفاهيم الأساسية.

- الإدماج الجزئي:

إعادة ترتيب الأفكار من جديد وذلك بصياغة النص أو أي
شكل آخر من الأنشطة بالأسلوب الخاص وهو نشاط يمكن
من المرور إلى الحلقة الأخيرة من العمل.

- التقويم:

مطالبة المتعلمين بكتابة نص مشابه. أو إعادة بناء نص أو

صياغة المشكل أو أي نشاط آخر يساعد على التقويم.

- بيداغوجيا المشروع:

من الناحية البيداغوجية، يعتبر بيداغوجيا المشروع استراتيجيا للتعليم والتعلم. و أساسها هو التركيز على المتعلم و حول عملية التعليم. و قوامها مجموعة مشاريع يسعى المتعلمون إلى انجازها عبر ترجمة المشروع إلى أهداف و برمجة الوسائل و الإجراءات التي تتيح تنفيذه و توقع المدة الزمنية اللازمة لانجازه و تنفيذه. وتتميز بيداغوجيا المشروع بوضعها تصورا لوظائفها. وهي وظائف اقتصادية و علاجية و اجتماعية و سياسية و ديداكتيكية وبيداغوجية.

فالمشروع هو أسلوب بيداغوجي يجعل المتعلم ينخرط وفق صيغة تعاقدية - صريحة أو ضمنية- في بناء معارفه، و الوسيلة الأساسية لتحقيق المشروع تكمن في برنامج الأنشطة المؤسس على حاجات واهتمامات المتعلمين، والهادف إلى تحقيق انجازات فعلية. ويعتبر أرضية خصبة تتوافر فيها أغلب الشروط الموضوعية و الذاتية لتحقيق أكبر عدد من الكفايات باختصار أكبر للجهد و الوقت.

كراس المتكّون
"الدليل البيداغوجي للمتكوّن"

