تعليمية الفلسفة

بين

التكوين النظري والتدريب العملي

نعيمة دريس، المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة، الجزائر

ملخص

يتلقى الطالب بالمدارس العليا مدة تكوينه كما معرفيا يتوزع على العديد من المقاييس، بحيث تخضع المعارف النظرية لشروط أكاديمية تنطبق على تكوين المدارس العليا والجامعة على حد سواء. لكن تنفرد المدارس العليا بميزة حيث تقدم لطلابها تكوينا ميدانيا مهنيا يؤهلهم لأداء مهمتهم كأساتذة بصورة أفضل من غيرهم من المتخرجين، وهذا بفضل التدريب الذي يعد مقوما أساسيا لتكوين الطالب والرفع من قدراته العلمية لمساعدته على الاندماج في العمل ووضع المعارف النظرية حيز التطبيق الممارسة. ويتم التدريب بإشراف الأستاذين المطبق المشرف، لاستثمار مكتسبات الدراسة النظرية بتجسيدها إلى مهارات عملية مهنية من خلال العملية التعليمية/التعلمية بكل مراحلها وأهدافها. والفلسفة كتخصص بالمدارس العليا تحاول تحقيق تلاؤم بين التكوينين من خلال التدريب الميداني إلى جانب بعض مذكرات التخرج التي تتناول إشكاليات من البرنامج الثانوي، تفنيدا للإدعاء بأن الفلسفة مادة مغرقة في التجريد ويصعب تطبيق تقنيات التدريس الجديدة عليها.

Abstract

Students at the Teacher Training School of Constantine receive an academic training for four or five years, similar to that which students at the university generally have. The particularity with the teacher training school, however, is that this academic training is coupled with a practical training which students undergo during their final year of study. The main purpose of this practical training is to prepare the students for their future profession 'teaching' and to give them an opportunity to put into practice the theoretical knowledge they have acquired during the four or five years. The practical training is supervised by students' university teachers in accordance with cooperative applicant teachers from middle or high schools. Both sides work together to ensure a successful training for the pre service teachers by helping them apply their academic knowledge in different subjects such as psychology and psycho pedagogy in real classroom setting. Being one field of study at the Teacher Training School of Constantine, philosophy department attempts to ensure a good training quality for its students in both aspects; academic and practical. This is achieved through the practical training in addition to the students' dissertations which tackle different issues from a high school setting. This contradicts the view that philosophy is an abstract subject. Different cases of students' research works made a positive attempt to link both theoretical and practical training.

تمهيد

يعد ملف المدرسة وقضايا التعليم أحد الملفات الكبرى التي تلقى اهتماما من طرف الدولة،لأنه يعالج موضوعا لا تنهض الأمة إلا على أساسه، فهو الذي يبني حاضر المجتمع ويرسم مستقبله، وهو الذي يبقيه مرتبطا بأصوله الحضارية ويدفعه إلى مواكبة عصره.
من هنا ملف إصلاح التعليم بكل مستوياته يجب أن يراعي شروطا أساسية موضوعية أكاديمية، بعيدا عن المبادرات الشخصية والقرارات الارتجالية، كما لا يجوز أن يعالج بخلفيات سياسية أو حزبية ضيقة، من شأنها أن تحصر الإصلاح في دائرة الميول والقناعات التي تتميز بها فئة دون الأخرى.. لذا نجد من البديهي أن يثار موضوع إصلاح التعليم من حين لآخر، ومن البديهي أيضا أن يشعر القائمون على التعليم بضرورة المراجعة المستمرة، للقضايا الملحة التي يطرحها هذا الموضوع نظرا إلى حاجة المجتمع إلى منظومة تربوية تعليمية، تراعي وتساير واقعه في البعدين الوطني والعالمي، وتنسجم مع أهدافه وحاجاته. والحقيقة التي يجب توضيحها أن الاهتمام بموضوع الإصلاح والتطوير في مجال التعليم، ظل في غالب الأحيان يحمل طابعا نظريا مظهريا، يعنى بالجوانب الشكلية أكثر رغم الجهود المبذولة، وبالتالي لم يجد الإصلاح طريقه إلى الملامسة الحقيقية والتجسيد الفعلي لمتطلبات الأمة ومشاريع وأهداف الدولة، والمهتمين بالقطاع التربوي عموما، ومن ثمة السبيل الحقيقي لحل المشكلات العالقة في حقل العملية التعليمية/التعلمية.

هذا ما نود مناقشته في هذه الورقة بالتطرق لإشكالية تعد من أعقد الإشكالات المطروحة في الحقل التعليمي، والتي تشغل اهتمام المختصين من تربويين

وأساتذة باحثين، والتي تدور تحديدا حول السبل الناجعة التي تمكن من استثمار فعلي لما يتلقاه الطالب الجامعي من تكوين علمي أكاديمي نظري بتجسيده عمليا على أرض الميدان والواقع العملي، عندما يلتحق بالمؤسسات التعليمية ليمارس مهمته كأستاذ، والذي استغرق سنوات من التعلم والتحصيل لكي يؤدي هذه المهمة والمهنة النبيلة والحساسة على أحسن وجه.

إن من أهم المشكلات الملاحظة عدم الانسجام والملاءمة الفعالة بين التكوين النظري من جهة والتطبيق الميداني من جهة أخرى، وكأن الطالب يدرس شيئا ليطالب بتدريس شيء آخر، غير الذي تلقاه وتعلمه لمدة سنوات بالجامعة.

لكن واقع التعليم العالي يشهد إلى جانب وجود الجامعة، وجود المدارس والمعاهد المتخصصة في تكوين الأساتذة،كمؤسسات تعليمية متخصصة تهدف إلى تقديم تكوين نوعي، يستجيب لمتطلبات العملية التعلمية/التعيلمية، وهذا ما نحاول إبرازه في هذه الورقة بتسليط الضوء على حيثيات تدريس مادة الفلسفة بالطور الثانوي، أين يتعرف الطالب ولأول مرة على هذه المادة، ثم بالمدارس العليا ليتخصص في دراستها، ويعاود تدريسها بالطور الثانوي، وكيف يفترض أن يتوفر انسجام وتكامل بين التكوينيين النظري والعملي، على أساس أن الهدف هو التكوين الجيد في هذه المادة، والقدرة على تجسيد هذا التكوين الجيد في تقديم دروس تتسم بالمهارة في الأداء والفاعلية في تحقيق الكفاءات المسطرة في العملية التعلمية.

أولا – تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية :

تتميز مادة الفلسفة عن غيرها من المواد التعليمية الأخرى، بإنتاجها لخطاب فلسفي ذي طابع إشكالي وبمنهج عقلي، يقوم على النقد والتحليل والصرامة المنطقية في العرض والبرهنة والمحاججة. ولتحقيق هذا لا بد من تقديم تكوين نوعي عالي الجودة، بتقنيات أقل ما يقال عنها أنها تعليمية فعالة حقا.

والجزائر غداة الاستقلال انتهجت سياسة تربوية أقرت فيها الحق العام في التعليم للمجتمع، بل وجعلته إلزاميا، فسخرت إمكانات مادية وبشرية ضخمة، لتعليم جماهيري واسع، لكن دون المراعاة الدقيقة للجانب النوعي، في الوقت الذي كانت تحدث فيه بالموازاة ثورة معرفية في ميدان البحث التربوي عموما، وفي مجال تعليمية المواد خصوصا. وإذا كانت المواد التعليمية، كالرياضيات والفيزياء والبيولوجيا قد واكبت هذه التطورات الحاصلة في مجال تعليمية المواد، وحاولت تطبيقها منذ الستينات في أوروبا، فإن المنظومة الجزائرية التربوية لم تطلع على هذه البحوث، إلا في مرحلة متأخرة فراحت تطبقها على بعض المواد خاصة العلمية التطبيقية، ليأتي تطبيقها على الفلسفة

متأخرا أيضا. بينما نجد دولا أخرى سعت إلى تبسيط عملية التفلسف ضمن البرامج التعليمية للأطفال، قصد تنمية روح التفكير العقلاني لديهم.(1)

كان من البديهي محاولة مواكبة التحولات الجارية، خاصة في ظل نظام العولمة وذلك لتدارك التأخر الملحوظ في المنظومة التربوية، فعقدت العديد من الندوات والملتقيات ذات الصلة بالتعليمية والتقويم، إلى جانب إرسال أساتذة إلى الخارج بهدف الإطلاع والتكوين. ولم تكن الفلسفة بعيدة عن هذا المسعى، غير أنها لقيت إشكالا في الموضوع، لأن التعليمية وإن كانت تطبق في مواد أخرى إلا أنها لم تطبق بنفس السرعة والسهولة في مادة الفلسفة، لغياب التأطير بل وانعدامه، فلا الجامعة تحتوي على أساتذة متخصصين، أو حتى وجود هذا الجانب الحيوي والاهتمام به، ولا القطاع المختص يملك خبراء فيه.(2)

وطبعا لم يبق الوضع على حاله، فقد تكونت مجموعة من الأساتذة في تعليمية المادة، كما تخصص فيها أساتذة جامعيون قاموا بضبط المفاهيم الأساسية المرتبطة بالمادة، فكانت الخطوة الأولى إلى جانب استضافة المؤطرين المختصين في تعليمية الفلسفة. لكن كان الأهم هو إجراء التدريبات الميدانية حتى لا يبقى الأمر نظريا.

لكن رغم وضع الخطوط العريضة الأولى إلا أن مادة الفلسفة ظلت حتى فترة التسعينات بعيدة عما يجري من تطورات سريعة وعميقة في العالم، في ميدان إنتاج الأفكار، وفي مجال تعليمية هذه المادة الحساسة ذات الطابع الكوني والإنساني باعتبارها تطرح مشاكل الإنسان بشكل عام.(3)

هذا ما حاولت وتحاول أن تستدركه المدارس العليا لتكوين الأساتذة، خاصة مدرسة قسنطينة، من خلال الاهتمام بالتدريب الميداني والتركيز عليه مثله مثل التكوين النظري. ولتحقيق هذا شكلت عدة لجان مختصة للإعداد لهذا التدريب بكل مراحله وتفاصيله وأهدافه المسطرة وتجسيده تربويا وعمليا، لضمان تكوين نوعي بالنظر إلى أن الهدف هو تكوين أساتذة أكفاء بإمكانهم القيام بأعباء عملية التعليم.

إن الطالب المتخرج من المدرسة العليا يلتحق بالثانوية، وتدريس الفلسفة في هذه المرحلة المدرسية يأتي استجابة لوضع نفسي ـ اجتماعي يعيشه التلميذ الشاب المراهق في هذه الفترة الحساسة من عمره، وهو مقبل على الانضمام إلى مجتمعه، وكذلك للإيفاء بمقتضيات ضرورية في التربية الفكرية.

فالتفلسف كما هو معلوم يضع التلميذ أمام خصوصية فكر ويعوّده عليه، ويمكنه من الانتقال من مستوى المعارف الجزئية الأداتية، التي يحصلها من المواد المدرسية

الأخرى، إلى مستوى التفكير النظري التركيبي، والنظرة الشمولية للقضايا ومعالجتها بفكر برهاني.(4)

إن برنامج الفلسفة يعبر عن نوايا تربوية كباقي المواد الأخرى، كما يهدف إلى تحقيق أهداف محددة خاصة ضمن التربية المدرسية الضرورية لنضج شخصية التلميذ. لكن قبل تحديد الأهداف هناك تساؤل منطقي يفرض نفسه: ما هي الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف ؟ وهذا ما يقودنا للحديث عن كيفية تدريس الفلسفة أو تعليميتها.

– منهجية تدريس الفلسفة :

يتطلب تعلم الفلسفة باعتبارها تفكيرا نقديا صيغتين: صيغة نظرية تتمثل في الإطلاع على المصطلحات والمفاهيم ومواقف الفلاسفة ونظرياتهم ومذاهبهم وأنساقهم، وأخرى عملية تتمثل في القيام بالنشاط الفلسفي ذاته؛ أي ممارسة فعل التفلسف. ولذلك فتقدم التلميذ في اكتشاف الفكر الفلسفي يتطلب تأهيلا منتظما لاكتساب مفاهيم ومعلومات فلسفية تستثمر كأداة للتحليل وإلماما بأوجه استعمالها؛ كما يتطلب اكتساب المهارات المنطقية العملية اللازمة للتفلسف. (5) وهذا يطرح علينا مشكلة تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية والذي يفترض أن يهيأ له لتذليل مصاعبه في التكوين الجامعي لطالب الفلسفة، وخاصة المنتسب للمدارس العليا بحكم خصوصية التكوين بها.

إن تعليمية تعلم التفلسف يفترض أن تكون إحدى المساهمات التي تجعل التفلسف حقا أساسيا ممكنا؛ معرفيا وأخلاقيا، وسيؤدي استعمال هذه التعليمية إلى التقارب التالي :

1– ضرورة ضمان حق التفلسف

2– ضرورة واقعية بتغير الأساليب التربوية لمادة الفلسفة نظرا للقطيعة التاريخية التي وقعت في تعليم الفلسفة، مادامت الفلسفة في متناول جميع التلاميذ في الأقسام النهائية.

– الأسس الممكنة لتعليمية تعلم الفلسفة :

لإعداد هذه التعليمية يمكن تأسيسها حول أفكار أساسية تتمثل في :

1– مقاربة عن طريق الأهداف: أو ما يصطلح عليه الآن الكفاءات لتعلم التفلسف. فبالرغم أن الفلاسفة لم يتفقوا حول ماهية الفلسفة نظرا للاختلاف التاريخي للنظريات والمذاهب الفلسفية، ومع ذلك يمكن إيجاد اتفاق شامل بين الأساتذة حول النسق التعليمي حيث يكون هدف تعليم الفلسفة هو تعلم التفلسف. نستعمل هنا اصطلاح " الهدف" بدل الغاية باعتباره أكثر دقة.

2- تقويم تكويني أكثر منه تحصيلي : بحيث يمكن أن يتوفر في الفلسفة تقويم تكويني، لأننا نعتقد أنه مادامت الفلسفة مقررة كمادة تعليمية، لا بد من تقويم هذا التعلم، إذا أردنا بالفعل عقلنة هذا العمل التربوي، بحيث يجب التأكيد على أن أي هدف يجب أن يخضع للتقويم، مادام يعتبر تربويا، ويتعين على تعليمية التفلسف أن تقوم بإعداد أهداف يمكن التحقق من بلوغها .(6)

وحتى يتسنى لنا ذلك لا بد من أن نتمكن من مهارة التقييم والتقويم، فالتقييم إنما يعنى بإبراز النواحي الإيجابية والسلبية، وأما التقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم، أو أحد جوانبه أو المنهج كله في ظل الأهداف المنشودة. (7)

وعموما تدريس الفلسفة يطرح العديد من الإشكالات يمكن إيجادها في التساؤلات الآتية:

ما هي الظروف المساعدة على إحداث الإثارة الفكرية الضرورية لشروع التلميذ في التفلسف؟

كيف نتعاون مع التلميذ لإنجاز الهدف المرسوم وتحقيق الكفاءة المطلوبة ؟

كيف نشترك معه في قراءة فلسفية لمنتوج فلسفي ؟

كيف يتمكن من الكتابة الفلسفية ؟

وقبل ذلك :

كيف نتصور العلاقة البيداغوجية بين أطراف العملية التربوية، التي تسعف التلميذ على اكتساب أسلوب التفلسف، واكتشاف طرق منهجية في بناء المعرفة ؟(8)

رغم صعوبة الإجابة على هذه الأسئلة بالدقة المطلوبة، إلا أنها ليست مستحيلة، يمكن تحقيق كل هذه الكفاءات عن طريق التدريب الميداني. إن من المتفق أن الطالب يتلقى تكوينا نظريا، لكن الصعوبة كيف يجسد هذا الرصيد المعرفي إلى مهارات ميدانية، إن التدريب ودون ضرورة التوقف عند مختلف التعريفات التي حاول المختصون تقديمها لضبط مفهومه، إلا أن المتفق عليه أنه الوسيلة الأهم الناجعة- إن لم يكن الوحيدة- التي تحيل النظري إلى عملي، باعتباره فرصة تمكن الطالب المتدرب من وضع معارفه النظرية موضع التطبيق العملي وتهيئته للتكفل بالعملية "التعلمية-التعليمية"، ومن ثم اكتساب بعض فنون التدريس،التي لابد لأي أستاذ أن يتعلمها .

كما يسهل التدريب من جهة أخرى عملية التواصل المباشر مع الفريق التربوي من أساتذة وموظفين ومراقبين، وتمكين المتدربين من الاستفادة من مختلف الإرشادات والنصائح التي يحتاجونها في مستقبلهم المهني، وهذا ما تحاول المدارس العليا توفيره.

ثانيا- التكوين بالمدارس العليا :

يتلقى الطالب المنتسب إلى المدارس العليا كما معرفيا يتوزع على العديد من المقاييس، خلال مدة ثلاث أو أربع أو خمس سنوات، حسب توجهه إلى الطور التعليمي الذي وجه إليه وتخصص فيه، من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الثانوية. هذا الكم المعرفي يتقارب ويتجاوز في عمومه ما يتلقاه الطالب المنتسب إلى الجامعة في نفس التخصص، بحيث تخضع المعارف النظرية لشروط أكاديمية عامة تنطبق على تكوين المدارس العليا والتعليم بالجامعة على حد سواء.

لكن من جهة أخرى تنفرد المدارس العليا بميزة حيث تقدم لطلابها تكوينا معرفيا ميدانيا مهنيا، يؤهلهم إلى أداء مهمتهم كأساتذة بصورة أفضل من غيرهم من المتخرجين، هذا بفضل التدريب (التربص) الذي يعد مقوما أساسيا لتكوين الطالب والرفع من قدراته العلمية لمساعدته على الاندماج في العمل لوضع المعارف النظرية حيز التطبيق والممارسة.

ويتم هذا التكوين الميداني بإشراف مزدوج بين الأستاذ المطبق والأستاذ الجامعي المشرف، وفق برنامج دقيق مرحلي متدرج، لضمان تحقيق الأهداف المسطرة وجودة المردودية. وفي هذا التدريب الميداني يتم العمل على استثمار مكتسبات تحصيل سنوات الدراسة النظرية، بتجسيدها إلى مهارات عملية مهنية، من خلال ممارسة عملية التعليم بكل مراحلها وأبعادها. ولتحقيق هذا يتلقى الطالب مقاييس مثل علم النفس الطفل والمراهق وعلم النفس التربوي، علوم التربية، المنهجية، التعليمية الخاصة والعامة... كمواد أساسية مؤهلة ترافقه طيلة مدة تكوينه.

والفلسفة كتخصص بالمدارس العليا، يخضع الطالب الأستاذ فيها لتكوين يجمع بين الأكاديمي والمهني، من هنا تأتي محاولات عدة لإيجاد تلاؤم بين التكوينين والمرحلتين الثانوية والجامعية. ويتجسد هذا التكامل في التدريب الميداني إلى جانب بعض مذكرات التخرج، التي تتناول مواضيعها بعض الإشكاليات المتعلقة ببرنامج المرحلة الثانوية، بالدراسة والتحليل والتقييم، بوضعها في إطار تقنيات التعليم المعتمدة في باقي المواد (الكفاءات)، والتي تعلمها الطالب بفضل مقاييس التعليمية المتخصصة.

يعد هذا التكوين النظري خطوة أولى نحو تفنيد الإدعاء بأن الفلسفة مادة مغرقة في التجريد، بحيث يصعب تطبيق تقنيات التدريس الجديدة عليها، إذ إن الواقع يشهد تطورا ايجابيا نسبيا يعكسه الإصلاح والتغير الحاصلان في البرامج الذي يفترض أن تتابعه المدارس العليا باهتمام وجدية، بل والإسهام والمشاركة في نجاحه بدعم الأبحاث المتخصصة وتطوير أساليب التدريب الميداني لإيجاد انسجام بين التكوين الأكاديمي الجامعي والممارسة التطبيقية في الميدان، أي الثانوية.

- التدريب المهني في المدرسة العليا :

إن حضور الممارسة الفلسفية في تقديم الدرس، من قبل الطالب المتدرب مع التلاميذ داخل القسم التربوي، ضمن برنامج التدريب الميداني هو السبيل إلى التأهيل التدريجي للممارسة ولاكتشاف القدرة على تجسيد العملية التعلمية/التعليمية، وكذلك القدرة على فعل التفلسف والتحكم فيه.

يحاول التدريب الميداني الإجابة على أسئلة دقيقة مرحلية تتمحور حول سؤال أهم باعتباره لبا للعملية التربوية: كيف نقدم الدرس الفلسفي بشكل ناجح يضمن تحقيق الكفاءات المرجوة ؟

إن هذا التدريب المدعم بتحصيل خمس سنوات من الكم المعرفي النظري هو الأداة الأولى التي تقدمها المدرسة العليا نحو تحقيق الخبرة المهنية والتي تنمو وتتضح مع التقدم في الممارسة المهنية بداهة. لكن السؤال الذي يطرح نفسه: إلى أي مدى يمكن أن يحقق التدريب هذا الهدف؟

إن تجربة المدرسة العليا ليست حديثة عهد، إذ قطعت أشواطا هامة خاصة وأن المدرسة تتوفر على هيئة مختصة ـ خلية التربصات ـ تتابع دوريا نتائج التدريب، محاولة الوقوف على الإيجابيات والسلبيات. إن التقويم المستمر للتدريب ومضامين وثائقه (وما يطالب الطالب المتدرب بإنجازه: تقرير التدريب، وكراس التدريب، وشبكة الملاحظة، المذكرات، تقديم الدروس، وضع الأسئلة، تصحيح الواجبات..) يعد طرفا فاعلا وأساسيا، بل هو محور عملية التدريب عينها .

إن هذا التنسيق الثلاثي الأطراف ـ الطالب، المشرف، الأستاذ المطبق ـ أثمر نتائج إيجابية دفعت بالتدريب المهني قدما، بل جعلت المهتمين يطمحون لتحقيق الأفضل دائما بتحسين وتفعيل أداء التدريب المهني في حد ذاته. وفي هذا المقام أفتح قوسا لألفت إلى الدور الهام الذي يجدر بالأستاذ المشرف أن يقوم به باعتباره يتابع عمل الاثنين، الطالب المطبق والأستاذ المطبق، والذي يفترض إطلاعه على دقائق التدريب ومتابعة مراحل تطبيقه، والتدخل عند حدوث أي طارئ أو إخلال بمتطلبات التدريب المرجوة حتى يتم تفادى التقصير والارتجالية التي تحدث أحيانا بسبب غياب دور الأستاذ المشرف.

وعموما يسطر التدريب أهدافا تتمثل في :

- الممارسة العملية لمختلف المعارف النظرية
- التعرف على تقنيات التدريس المختلفة والتحكم فيها
- التهيؤ للإطلاع على جو القسم ومعرفة خصوصياته

- التفاعل مع جو القسم
- تحضير الطالب المدرب ليكون طرفا فعالا في العملية التربوية
- الإطلاع على تعقيدات العملية التربوية
- معرفة كيفية التعامل مع هذه التعقيدات
- التهيؤ لممارسة التدريس في مختلف النشاطات. (9)

ومن المؤكد أن أهداف التدريب تتجاوز هذه النقاط المشار إليها، لأن الطموح أكبر لتكوين أستاذ كفء في إدارة قسم تربوي وتقديم درس بمهارة عالية تمكنه من تحقيق جميع الكفاءات التي يطمح إليها، ولكن يجب الإقرار أن أهم ما يقدمه التدريب للطالب المتدرب هو: "التكفل بالقسم التربوي " والتعرف على "تعقيدات العملية التعليمية" و"تبسيطها والتكيف معها".

ورغم صعوبة هذا التكفل، فهذا ما يحدث فعلا، بمعنى أن الطالب المتدرب يتحمل أعباء التدريس ويواجهها، فإدارة الصف أو القسم هي فن مساعدة التلاميذ على إقامة أهداف مهمة يعملون من أجلها طويلا، كما يجعل التلاميذ مركزين بصفة كلية على ما يقوله الأستاذ (10)، وهذا الذي يمارسه ويحسه المتدرب يعد أول الأهداف تحققا إلى جانب أهداف أخرى تأخذ طريق التجسد تدريجيا. الطالب المتدرب في الفلسفة يبدأ تعلم طرح السؤال وربطه بالواقع وهذه خطوة جد هامة، ويبدأ يدرك تدريجيا أن فعل التفلسف لا يجب أن يبقى على مستوى التجريد، فيتعلم التدرج من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول، قصد استخراج الحقائق الموجودة في التلاميذ، بطرح الأسئلة البسيطة والمفتوحة المستوحاة من الواقع والخبرات التي عاشها التلاميذ، مما يسهل عليهم الفهم والمشاركة في الدرس. إذن المتدرب يتعلم ويدرك أن الاستغلال الجيد للأمثلة والوقائع يبعد التلاميذ عن التجريد الذي معه تصعب الإجابة عن الأسئلة المطروحة.(11)

إن هذا ينسجم تماما مع تفاوت قدرات التلاميذ في الطور الثانوي، فمنهم من لديه القدرة على التجريد والفهم بسرعة، وهناك من يحتاج إلى أسلوب أبسط حتى يفهم ويستوعب عن طريق الأمثلة والوقائع التي تعتبر طريقة جيدة،لأنها ترسخ المعلومات في ذهن التلميذ (12) بسبب قربها من واقعه.

هذا ما ندرب ونشجع الطالب المتدرب على ممارسته دائما، لكن إلى جانب شد الانتباه بتقديم الأمثلة الوظيفية، يعمل بالموازاة على خلق روح المنافسة في القسم بطرح الأسئلة الهادفة، لأنها من وسائل التعليم التي لا بد أن تتوفر خاصة عند أستاذ الفلسفة، والتي يطلق عليها الطريقة الحوارية والتي تعرف بأنها ذلك الاتصال الفكري واللغوي والحوار بين الأستاذ وتلاميذه(13)، أو هي تلك العلاقة المشتركة بين فكر المدرس وفكر المتعلم التي تسمح بالتواصل بينهما، بحيث تعطي لكل واحد فرصة استكشاف ذاته في

التبادل مع الغير، ففي عالم الكلمة يتحقق بناء شخصية التلميذ.(14) كما أن هذا الحوار يتحول فيما بعد إلى مناقشة تبعث روح التفاعل والتنافس بين التلاميذ فيما بينهم، وبين الأستاذ والتلاميذ من جهة أخرى بما فيهم التلاميذ الضعفاء. وبالنظر إلى مزايا أسلوب الحوار فإنه يتم دائما تشجيع الطلبة المتدربين على استخدام الطريقة الحوارية بعد الوقوف على ايجابياتها لدى الأستاذ المتدرب والتلميذ المتعلم على حد سواء. ومن الإيجابيات نذكر:

- تطوير ملكات التفكير التأملي عند التلميذ.
- تعرف التلميذ على وجهات النظر المختلفة ومنه تنمية روح الديمقراطية داخل المجموعة وإكسابها المناقشة الجيدة.(15)

إن الطالب يتعلم في مرحلة التدريب على مختلف التقنيات التي لا يسمح المقام بذكرها وتفصيلها، بما فيها عملية تصحيح الأخطاء وتقويم إجابات التلاميذ، ولكن ندربه على أن الغرض من التصحيح هو مساعدة التلميذ على إجراء كل الخطوات والعمليات اللازمة للوصول إلى الإجابة الصحيحة عن الأسئلة بطريقة سليمة، فالمطلوب ليس الوصول إلى الإجابة الصحيحة، ولكن كيفية الوصول إليها.(16) وهذه إستراتيجية المناهج التعليمية الحديثة.

إن الطالب المتدرب يحاول تطبيق تقنيات التعليم ومعها أنواع التقويم التي تعلمها في المدرسة العليا، حيث يقوم بتقويم ما اكتسبه التلاميذ من خلال تقديم الحصص التطبيقية، والتي تعد الوسيلة الوحيدة لتدريب التلميذ على ممارسة التفكير الفلسفي، وإتقانه والسيطرة على فنياته اللغوية والمنهجية بناء على ما تم تحصيله في الدرس النظري، وبالتالي تتنوع أساليب التقويم من تشخيصي وتكويني ونهائي.

وعموما المراحل التي رسمها تدريب المدرسة العليا بقسنطينة بكل تفصيلاتها الجزئية تؤدي في حال الالتزام والتمكن من تطبيقها إلى أداء تدريس فعال، وبالتالي تقديم درس ناجح، بحيث لا يكون المتعلم مكيفا للمعلومات فقط، بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل والطرق.

لكن واقع الحال يشهد بأن التدريب الميداني يعاني هو الآخر من إشكالية النظري والتطبيقي، فبالرغم من أن كل بنوده عملية إلا أنها لا تعرف دائما مجال التطبيق الفعلي بسبب وجود عراقيل عدة.

عوائق التدريب الميداني :

وهي كثيرة لكن يمكن الوقوف عند أهمها:

– إ ن التكوين مازالت تسيطر عليه المواد النظرية أكثر من التطبيقية.
– تفاعل واهتمام الأستاذ المشرف ليس دائما متوفرا ومتفاعلا لأسباب عدة، نذكر منها :
– عدم اهتمام بعض الأساتذة المشرفين بالتدريب واعتباره عملا ليس من اختصاص الأستاذ الجامعي، وإنما هو مهمة من صلاحية الأستاذ الثانوي، ومفتش التعليم والتربية المختص.
– كذلك افتقاد بعض الأساتذة لأي خلفية بيداغوجية خاصة الذين التحقوا بالجامعة مباشرة، ولم يمروا بالأطوار التعليمية الأخرى.
– وأحيانا يكون التقصير من المدارس العليا نفسها التي لا تسعى إلى سد هذا النقص الذي يعانيه بعض الأساتذة وذلك بالتكفل بتكوينهم في هذا المجال.
– تعاون المؤسسات الثانوية المستقبلة للمتدربين والأساتذة المطبقين ليس دائما في المستوى المطلوب بل أحيانا يوجد الرد والصد والرفض للطلبة المتدربين، بحجج غالبها مادي أي عدم رضى الأساتذة المطبقين على مستحقات جهدهم مع الطلبة المتربصين.
– بعض الأساتذة المطبقين مازالوا بعيدين عن تقنيات تدريس المادة بالكفاءات، هاته الأخيرة التي اطلع عليها الطالب في المدرسة العليا ويود تطبيقها لكن يجد رفضا من قبل الأستاذ المطبق مما يشكل استياء وصدمة للطالب المتدرب.
–ونفس الملاحظة سجلها بعض الأساتذة المشرفين،حيث لا يجدون استجابة جيدة من قبل المطبقين لتوجيهات التدريب، وإنما يتصرفون حسب رغبتهم ومصلحتهم.
– أحيانا تأتي الشكوى من الجهة المستقبلة أي الأساتذة المطبقين الذين يستقبلون طلبة المدارس العليا بهدف تدريبهم ومدهم بخبرتهم، هؤلاء يشتكون أحيانا من التكوين غير الكافي حتى من الناحية النظرية المعرفية، والأداء السيئ للمتدربين، إلى جانب عدم التزامهم بالتوجيهات أو عجزهم عن تنفيذها، وهذا في نظرهم له مردود سلبي على طلبتهم الذين يستعدون للبكالوريا، ولا يجب التلاعب بمصيرهم بين أيدي طلبة متدربين ينعدمون لأي خبرة.

هذه عينة من العوائق التي تعترض التدريب، وأمام هذه الاعتراضات من طرفين كلاهما يدرس الفلسفة ويجتهد لكي يحقق أفضل النتائج، فإننا نتساءل عن كيفية تجاوز هذا التعارض وتوحيد الجهود.

المقاربة نحو الحل:

إن حل الإشكال لا يتطلب عملا سحريا، وإنما عملا عقلانيا خاصة وأن وحدة الهدف أمر متوفر، مما يمكن من تذليل الصعاب مهما كان حجمها.

بما أن التكوين يتم بين المؤسسات الثانوية والمدارس العليا فمن الضروري التنسيق بين الطرفين، كما أن التكوين سواء كان نظريا أم تطبيقيا هو في النهاية عمل تربوي، أي نشاط مقنن يسعى المهتمون من خلاله إلى تجسيد هدف محدد في زمان معين، ببحث موضوع معين أيضا، بوسائل تعليمية تسمح بإثارة التلميذ والطالب فكريا، ليشتغل بنفسه انطلاقا من تصوراته ومعلوماته،عن موضوع البحث وحثه على تحليلها، وتبيين نتائجها، ليكتشف بنفسه عدم كفايتها أو خطئها، ومن ثم يتبلور في ذهنه الإشكال القائم، وهكذا يبدأ في البحث والافتراض في طريق بناء معرفة جديد، على أنقاض المعرفة المتهافتة. (17)

وحتى يحقق طلبتنا وتلاميذنا هذا التصور للفلسفة،على المهتمين الاجتهاد في إبداع الكيفيات التي تحملهم على الشروع في التفكير فلسفيا بأنفسهم، من خلال بحث قضايا البرنامج، وجعلهم لا ينصرفون إلى جمع الأفكار والأقوال، وإنما إلى بناء موضوع التفكير وفق ترابط منطقي وفحص للأدلة بصورة برهانية، فحضور الممارسة الفلسفية في الدرس من قبل التلميذ، سبيل أكيد إلى التأهيل التدريجي لاكتشاف القدرة على التفلسف والتقدم فيه (18) وبالتالي تحقيق الكفاءات المسطرة وهذا ليس متسحيلا إذا توفر التنسيق بين كل الأطراف الفاعلة في التدريب الميداني (الأستاذ الطالب، الأستاذ المطبق، الأستاذ المشرف،والمؤسسات التعليمية بين وزارتي التربية والتعليم العالي).

هذا يتطلب الإطلاع العميق على البرنامج المقرر (خاصة المواد التعليمية) من كلا الطرفين، ثم عقد ندوات مشتركة لطرح الانشغالات وإيجاد الحلول وتوحيد الرؤى والأهداف واستراتجيات التنفيذ.

وفي الحقيقة المدرسة العليا بقسنطينة قامت بهذه الخطوة حيث استدعي خبير من الثانوية في التعليمية، وقدم الجديد في الفلسفة والذي مارسه داخل القسم مع تلاميذ، قدم تجربته للطلبة المتدربين وكذلك الأساتذة المشرفين، وفعلا كانت الاستفادة جيدة للجميع على ضوء التوضيحات والنماذج التي قدمها الأستاذ المؤطر.

إننا لا نعدم التفاؤل بدليل الإطراء الذي أبداه بعض الأساتذة المطبقين على طلبة المدرسة العليا بقسنطينة والذين قدموا دروسهم بشكل جيد في فترة التدريب، رغم انعدام خبرتهم، وإنما استثمروا ما درسوه من مقاييس نظرية وتطبيقية، وهذا له دلالته البيداغوجية، وعموما كانت نتائجهم جد مشجعة على المضي في تعميق التدريب وتحسين أدائه عن طريق التقويم المستمر.

خلاصة:

إن المسار الذي قطعته الفلسفة في الجزائر عرف محطات عدة توازي محطات فلسفة التربية والتعليم ببلادنا بمختلف المراحل والتجارب التي مرت بها، والتي هي ليست بمنأى عن التحولات الدولية وتأثيراتها على قطاعي التربية والتعليم. والمؤكد أن الفلسفة أو تدريسها على الأصح عرف الكثير من الجدل أكثر من أي مادة أخرى، الأمر الذي تجاوز الطرح البيداغوجي العلمي للمسألة إلى طروحات سياسية أيديولوجية.

لقد دعا بعض المسئولين والأولياء مرات إلغاء مادة الفلسفة من منظومة التعليم جملة وتفصيلا، محملين إياها مسؤولية الرسوب في شهادة البكالوريا لآلاف التلاميذ. لكن رغم الشطط في هذه الدعوة، والتي تستند إلى أسباب أبعد من قضية الرسوب، يعلمها المختصون على أقل تقدير، ورغم كل ما قيل إلا أن تدريس الفلسفة عرف تطورا نوعيا في مقرراته، في تعليميته، في تدريبه الميداني، في نتائجه، في تطلعاته نحو التحسين، ومسايرة التطورات التي خصت الفلسفة في باقي دول العالم، والجزائر بطبيعة الحال لم تبق بمنأى عن هذه التحولات.

المراجع والهوامش:

(1) سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي: إعداد وزارة التربية،مديرية التكوين، جويلية 2000، ص 1.

(2) المرجع نفسه، ص1

(3) المرجع نفسه، ص2

(4) الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي : وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، قراء في البرنامج من إعداد أحمد ورياشي ومحمد ربيع بلبشير،1998، ص8.

(5) المرجع نفسه، ص 104.

(6) سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي ،ص 3.

(7) محمد الجليل: العملية التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة (د ط) ص 132.

(8) الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، ص 104

(9) دليل التدريب الميداني : المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، ص 3.

(10) فكري حسان ريان : التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم القاهرة، ص38.

(11) علم الدين عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة،طرابلس،ط2، 1997،ص 57

(12) عبد الحافظ سلامة :الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان الأردن،ط1، 2000، ص 95.

(13)علم الدين عبد الرحمان الخطيب:أساسيات طرق التدريس،ص45.

(14) عبد القادر لوسي:محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر،1996–1997،ص93.

(15) عبد الرزاق الصالحين الطيشاني: طرق التدريس العامة، جامعة المختار البيضاء، ليبيا 1998،ص277.

(16) ابراهيم وجيه ابراهيم: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشروالتوزيع، الإسكندرية 2002، ص261.

(17) الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي،ص 104.