نهج قائم على المهارات في الفلسفة؟

Une approche par compétences en philosophie ?

ترجمة الأستاذ حبطيش وعلي

نهج قائم على المهارات في الفلسفة؟

Une approche par compétences en philosophie ?

ترجمة الأستاذ حبطيش وعلي

بقلم ميشيل توزي في 6 مارس 2011

ندوة "فلسفة التدريس - تدريس الفلسفة": من انتقال المعرفة إلى تدريب المهارات

ميشيل توزي ، أستاذ الفلسفة في مدرسة ثانوية تقنية لمدة 26 عامًا ، أستاذ فخري في جامعات العلوم التربوية في مونبلييه 3 ، مدرس الفلسفة ، خبير اليونسكو في الفلسفة في المدرسة الابتدائية.

مقدمة:

يعتبر تعريف البرامج "بالمهارات" ، وتوجه العمل لتطوير المهارات ، على المستوى العالمي ، اتجاهًا هامًا في الوقت الحالي في تطور أنظمة التعليم ، والتي تعمل على إضفاء الطابع المؤسسي على هذا النهج تدريجياً. مع عواقب وخيمة على كتابة البرامج ، وطريقة تقييم المعلمين ، وطريقة جعل الطلاب يعملون ...

نشر البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي ، على سبيل المثال ، توصيات بشأن الكفاءات الرئيسية الثمانية للتعليم والتدريب مدى الحياة ، ووصف "المعارف والمهارات والمواقف الأساسية المرتبطة بكل منهما" (*OJ of* 12 / 30/2006). أصدرت بلجيكا الناطقة بالفرنسية مرسوم البعثة في 1997/7/24 بشأن المهارات ، وهي إطار تنظيمي لتطوير جميع البرامج. يتم تعريف الكفاءة هنا على أنها "القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعرفة والمهارات والمواقف التي تمكن من إنجاز عدد معين من المهام". تشتهر كيبيك وكانتون جنيف بتقدمهما المؤسسي في هذه القضية ، وهو أمر غير واضح عندما نبدأ في الممارسة. من جهتها ، تعني القاعدة الفرنسية المشتركة "القدرة على حشد الإنجازات في المهام والمواقف المعقدة ، في المدرسة ثم في الحياة" (مرسوم 11 يوليو 2006). لدى التلاميذ الآن كتيب مهارات ليتم التحقق من صحته في نهاية المدرسة الإعدادية.

تواجه الفلسفة كنظام مدرسي هذا التطور: في برنامج السلسلة العامة الفرنسية الحالي (مرسوم 27-05-03) نجد إشارة صريحة إلى المهارات المطلوب تطويرها: "يُنصح بالإشارة بوضوح إلى كل من الموضوعات التي يتعلق بها التدريس والمهارات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ من أجل إتقان واستخدام ما تعلموه ... ". "في دراستهم سيتم اكتساب وتطوير المهارات المحددة في العنوان الثالث أدناه". نتحدث عن "تعلم التفكير الفلسفي" ، "الاستعداد للتحليل" ، "قدرة التلميذ على استخدام المفاهيم المطورة والأفكار المطورة وكذلك التحول إلى عمل فلسفي. المعرفة الشخصية والمعيشية المكتسبة من خلال دراسة المفاهيم ويعمل "نحن نؤكد على"

القدرات التي يجب حشدها "... المفردات ، مع دلالاتها النظرية الضمنية جديدة إلى حد ما في تاريخ برامج الفلسفة.

لذلك ، يتم تحدي الفلسفة ، من ناحية ، كموضوع مدرسي - مثل المواد الأخرى - من خلال معايير الكفاءة المحيطة الجديدة ، من ناحية أخرى كنهج انعكاسي نقدي حول التطورات المجتمعية والتعليمية ، للتفكير في هذا النموذج الجديد (خاصةً) في فلسفة التربية): هل المنهج القائم على الكفاءات في الفلسفة مشروع أم يمنعه؟ هل يمكن أن يغذي الانعكاس التعليمي للنظام؟ هل لها جوانب مفيدة ، للطلاب والمعلم على حد سواء ، من منظور تعلم الفلسفة؟ وإذا بدت مرغوبة فما هي الانجرافات المحتملة وكيف يمكن تفاديها؟

I. المنهج النظري والعملي للنهج القائم على المهارات

1- مسألة تعريف المفهوم

تم إدخال مفهوم الكفاءة في العالمين المهني والتعليمي لسنوات عديدة (السبعينيات في برامج التعليم المهني ، ثمانينيات القرن الماضي للفئة الثانية) ، وتم دمجها في ما يسمى بـ "النهج القائم على المهارات". لا يزال هذا المفهوم يناقش في البحث ، ولا سيما في العلوم التربوية: التعريف الدقيق للمفهوم والنهج القائم على المهارات ؛ سؤال مثير للجدل في علم النفس المعرفي وفي تعليم مفهوم الكفاءة المستعرضة. يتساءل عن أهمية إضفاء الطابع المؤسسي عليها (كتابة البرامج حيث يتم وضع فعل العمل أمام المحتوى) ؛ عند استخدامه في الفصل (حيث غالباً ما يتم الخلط بينه و بين معر فة مو ضوعية أو إجرائية ب سيطة) إلخ. لم يتم تثبيته بشكل كامل ، وبالتالي يجب استخدامه بحذر معرفي ومنهجي. يتم دعم البحث الحالي في هذا المجال ، في فرنسا ، ولا سيما البحث في علم النفس المعرفي وبيئة العمل غير الناطقة باللغة الإنجليزية. من وجهة نظر فلسفية ، وا جه ا لبعض المف هوم بمف هوم ***hexis*** (تصرف مكتسب ودا ئم من خ لال تطب يق عم لي متجدد) لأرسطو (الأخلاق إلى ***Nicomaques*** ، الكتاب الثاني ، الفصل 4) ، لكن هذا المفهوم أعطى مفهومًا أخلاقيًا. البعد لهذا النوع من الطبيعة الثانية ؛ من قبل الآخرين إلى موطن بورديو ، لكن هذا ، يختلف عن المعتاد ، فاقد للوعي إلى حد ما ...

من بين التعريفات المتداولة ، فيما يلي بعض الأمثلة الناطقة بالفرنسية لباحثين معترف بهم في المجال التعليمي. المهارة هي:

- "القدرة على ربط فئة من المشاكل المحددة بدقة ببرنامج علاج محدد" (فيليب ميريو ، 1989).

- "القدرة على العمل الفعال في مواجهة مجموعة من المواقف ، والتي يمكن للفرد السيطرة عليها لأن المرء يمتلك المعرفة اللازمة والقدرة على حشدها بحكمة وفي الوقت المناسب لتحديد المشكلات الحقيقية وحلها" (فيليب ***Perrenoud*** ، جامعة جنيف ، 1997). كما يحدد أن "الأمر يتعلق بمواجهة وضع معقد ، وبناء استجابة مناسبة دون استخلاصها من مجموعة من الردود المبرمجة مسبقًا".

- "مجموعة متكاملة وعملية من المعرفة والدراية والدراية والدراية لكي تصبح ، والتي ستسمح ، في مواجهة فئة من المواقف ، بالتكيف وحل المشكلات وتنفيذ المشاريع" (مارك رومانفيل ، من جامعة نامور ، 1998).

- "معرفة معقدة بالتمثيل على أساس التعبئة الفعالة والجمع بين مجموعة متنوعة من الموارد الداخلية والخارجية داخل أسرة من المواقف" (جاك تارديف ، من جامعة شيربروك ، مؤتمر 27 أبريل 2006 في هذه الجامعة).

- "أن تكون مؤهلاً يعني أن تكون قادرًا على تعبئة مجموعة متكاملة من الموارد لحل حالات المشاكل" (***F. M. Gérard***، 2008). أو: "يكون شخص ما مؤهلاً عندما يكون قادرًا على حشد الموارد ذات الصلة لحلها أو تنفيذها بشكل فعال ، بما يتفق مع رؤية معينة تتعلق بحل نوع معين من المشاكل أو أداء عدد من المهام المعقدة. جودة ".

هذا مفهوم ديناميكي للكفاءة فيما يتعلق بمناهج تعلم الطلاب ، ويدعو إلى وضع العمليات في سياقها ، وإزالة سياقها الضروري لنقل التعلم ، وإعادة صياغة سياقها في المواقف الجديدة. لذا فإن المهارة تطور "ذكاء المواقف" (***Jonnaert***). يحدد ***Laurent Talbot*** (في ***XYZEP*** رقم

34) ، أن "النهج القائم على الكفاءة هو نهج اجتماعي بنائي ، مما يعني أن نشاط التلميذ يُفهم على أنه ضروري للتعلم ... والتلاميذ هم من يبنون مهاراتهم" ، على وجه الخصوص من خلال إعادة استثمار المعرفة.

2- عناصر التعريف :

سنحتفظ من هذا النهج - سيكون هذا هو التعريف الذي سنختبره في التعلم الفلسفي - أن الشخص مؤهل عندما "يمكن للمرء أن يعبئ بطريقة متكاملة الموارد الداخلية والخارجية لإنجاز نوع معين من المهام في نشاط واحد. الطريق. الوضع المعقد والجديد ". يتضمن هذا التعريف عدداً من العناصر المتكررة بين الباحثين.

مثال: في السنة النهائية ، يعتبر الطالب مؤهلاً في الفلسفة إذا كان بإمكانه كتابة أطروحة بشكل صحيح في يوم البكالوريا.

دعونا نوضح عدة نقاط: المهارة ليست فطرية بل يتم تعلمها عن طريق التدريب ، إنها نتيجة عملية اكتساب ، عملية تعلم تستغرق وقتاً.

الكفاءة لا تتعارض مع المعرفة ، لأنها تفترض تعبئة المعرفة. إنها تأخذ المعرفة على محمل الجد. كونك بارعاً في مقال فلسفي ، على سبيل المثال ، غالباً ما ينطوي على معرفة المؤلفين. لكن المعرفة لا تكفي لتعريف مهارة: يمكنني معرفة جدول الضرب الخاص بي ، أو هذه القاعدة النحوية (المعرفة التصريحية) ، دون معرفة كيفية الضرب بشكل صحيح أو استخدام القاعدة في الجملة (الدراية الإجرائية). إن قراءة عقيدة المؤلف دون وضعها في منظور السؤال المطروح ليس مناسباً للمقال الفلسفي. لذلك من الضروري التمييز بين المهارة (التي تعني "المعرفة الحية") والمعرفة المنفصلة عن سياقها ، والخاملة ، والمقطوعة عن المهام والمواقف.

يتم إنجاز المهارة في العمل (إنها "معرفة كيفية التصرف") ، وهذا ما يميزها عن المعرفة أو المعرفة. إنها تربط المعرفة بالقوة التي تمنحها ؛ إنها أداة للتمكين. ما يهم هو التعبئة في العمل (في الموقف ، في السياق) ، المعرفة ، الإجراءات ، العملية (القيام بأطروحة في الموقف: في

المنزل أو في يوم البكالوريا ، وفي سياق كذا وكذا الموضوع ، إلخ.). الاختصاص هو "معرفة كيفية التعبئة" (غي لو بوترف ، 1994). لا يتعلق الأمر بمجرد عرض الإجراءات التلقائية.

لكن يجب علينا التعبئة "بحكمة وفي الوقت المناسب". هناك ملاءمة لمورد كذا وكذا فيما يتعلق بمهمة كذا وكذا ، حيث تتكون المعرفة الفنية لمعرفة كيفية التعبئة. نتيجة لذلك ، قد يبدو النهج القائم على المهارات أكثر طموحًا من مجرد نقل المعرفة.

في هذه التعبئة ، يتم استدعاء العديد من الموارد ، ويتم تجميعها وتوضيحها واستخدامها في التآزر ، بما يتناسب مع تكاملها الفردي والجماعي. على سبيل المثال في أطروحة مقبولة ، هناك تنفيذ للمعرفة اللغوية والمعجمية والدلالية ، وفي معظم الأحيان معرفة المفاهيم والمؤلفين والمعرفة التأديبية الأخرى والإشارة إلى الدورة التدريبية والتجربة الشخصية ومعرفة التصور و الجدال ، تحليل المثال ، عادة ترتيب الأفكار ، إلخ.

من خلال الموارد الداخلية ، يمكننا فهم المعرفة والدراية والمهارات الشخصية (في القاعدة الفرنسية المشتركة ، نتحدث بدلاً من المعرفة والقدرات والمواقف) والخبرات ... يمكن أن تكون هذه الموارد معرفية واجتماعية وجسدية.

يمكن أن تكون الموارد الخارجية للطالب هي المعلم ، أو زملاء الدراسة ، أو دورة ، أو نص ، أو كتاب ، أو أداة ، أو الإنترنت ، إلخ. يمكن أن تكون الموارد بشرية أو مادية.

المهارة ليست هدفًا أيضًا ، بمعنى "علم أصول التدريس من خلال الموضوعية" ، لأنها لا تقسم المعرفة أو المعرفة بشكل غير صحيح ، وتدعو دائمًا إلى مهمة معقدة ، وليست مجزأة ، مقسمة إلى شرائح ، مما يصنع ويعطي المعنى العام والغرض من الأنشطة المدرسية. وبالتالي ، من خلال التحفيز ، يمكن أن يساعد في تقليل الفشل في المدرسة.

المهارة غير مرئية ، على عكس الأداء. مرجعها النظري بنائي وليس سلوكي. أنها تنطوي على عمليات عقلية معقدة. يهدف النهج القائم على المهارات إلى استبدال نموذج *P.O* ، والذي

أظهر حدوده النظرية وانحرافه العملي. من جانبنا ، قدمنا خمسة عشر اعتراضًا على الأخير في أطروحتنا لتطبيقه على الفلسفة (*M. Tozzi*، 1-1992).

يمكن تطوير المهارة لنفسها ، ولكنها أيضًا تصبح موردًا لمهارة أخرى (على سبيل المثال: عليك أن "تعرف كيف تقرأ نصًا" لكي "تقرأ نصًا فلسفيًا"). كل هذا يتوقف على كيفية تحريك المؤشر ، من التفاصيل إلى الشاملة أو العكس.

هذا النهج في حد ذاته يثير انتقادات. إنها تشارك ، كما يقول السيد ويبر ، في ترشيد العلاقات الإنسانية ، هنا في العمل التربوي ، سعياً وراء فعالية النتائج الأكاديمية ، التي تعارض المعرفة النزيهة. من شأنه أن يخرج من حيث الأولوية والكمية مكان المعرفة ، والدور الأصلي لنقل المعرفة في المدرسة ، ولا سيما تلك التي ليست ذات فائدة فورية أو اجتماعية أو اقتصادية ، وستعمل عليها في خدمة الكفاءات (نحن ذاهب إلى حد الحديث عن "الأمية الثقافية"). يرتبط هذا المفهوم النفعي للمعرفة في الواقع بمنطق الشركة ، الذي يتم استيراده إلى مجال التعليم ، فيما يتعلق بتطور سوق العمل (*Angélique Del Rey*، 2010). يضيف البعض ، مثل *N. Hirtt* (2010) إلى هذه الحجج أنه لا يمكن أن يدعي البنائية والأساليب التربوية النشطة ، ويؤدي إلى البيروقراطية الروتينية في ممارسة التقييم ، بل ويعزز عدم المساواة الاجتماعية.

بالكاد سنناقش النهج القائم على المهارات بشكل عام في هذه المقالة ؛ ولن نتعامل مع السؤال الصعب المتمثل في "المهارات المستعرضة": نهج *J*. يعارض الآن وجهة النظر المعرفية لعلماء التأديب والتي وفقًا لها لا يمكن نقل المهارات المكتسبة في مجال ما إلى مجال آخر بسبب خصوصيتها (انظر على سبيل المثال نقد برنارد راي في *Diotime* رقم 3 في مارس 2002). سنحاول ببساطة ، كمدرس للفلسفة ، أن نرى ما إذا كان هذا النهج يمكن أن يساعد الفلاسفة المتدربين.

II. المنهج القائم على الكفاءة في فئة الفلسفة:

نقترح تحديد "الكفاءة الفلسفية" للتلميذ (التفكير التربوي في إطار المدرسة ، وسيكون من الضروري أيضًا التحدث عن كفاءات أستاذ الفلسفة لتعزيز تطوير هذه الكفاءات لدى التلاميذ) ، مثل "معرفة كيفية التفلسف" ، أي "التفكير لنفسك" (والذي لا يعني أن تكون أصلياً تمامًا ، ولكن أن نتولى مسؤولية تفكير المرء ، وأن يصبح مستقلاً فكرياً ، وأن يطور انعكاسياً في الأسئلة وضع (له) الإنسان). وهذا في - هذا هو تعريفنا للكفاءة - "تعبئة الموارد الداخلية والخارجية بطريقة متكاملة على نوع معين من المهام المعقدة والجديدة". دعونا نفحص العناصر المختلفة لهذا التعريف في الفلسفة ، لنرى ما إذا كانت ذات صلة.

المهام المحددة الخاصة بتطوير الكفاءة الفلسفية والتحقق من صحتها مؤسسية في فرنسا: كتابة أطروحة ، وإجراء دراسة منظمة لنص مقترح (لا تكون معرفته بالمؤلف ضرورية تمامًا) ، وشرح مقتطف من النص الشفوي من المفترض أنه معروف.

هذه مهام وأنشطة معقدة ، لأنها تنطوي على تعبئة موارد متنوعة ومشتركة. تتم ممارسة هذه في مهمة تتشابه في كل مرة في مجملها في كل مرة (على سبيل المثال: إجراء أطروحة) ، ولكنها تختلف في كل مرة من حيث الموضوع الذي يتم تناوله (يتغير السؤال المطروح). بهذا المعنى ، فهي جديدة في كل مرة ، حتى لو كانت تنتمي إلى "عائلة المواقف" ، أو نوع المدرسة: أطروحة فلسفية. إن الحالة التي تُقترح فيها المهمة بحد ذاتها غير مسبوقة: فهي ليست نفس الشيء ، في المكان والزمان ، مثل كتابة مقال "في المنزل" و "على المنضدة" وفي يوم البكالوريا ...

يمكن أن تكون الموارد الداخلية لطالب الفلسفة متنوعة. وهي تستند إلى المعرفة (النظرية والخبرة) والمهارات والمواقف التي يستوعبها الطالب في المدرسة وفي حياته.

) معرفة متنوعة في طبيعتها وأصلها

- معرفة الطبيعة الفلسفية: المذاهب الفلسفية (الأفلاطونية ، الكانطية ...) ، أو عنصر العقيدة (الشك الديكارتي ، الديالكتيك الهيغلي ...) ؛ التيارات الفلسفية (المثالية والمادية ، التجريبية

والعقلانية ، الرواقية والأبيقورية ...) ؛ محتوى عمل (بيان الحزب الشيوعي لماركس) ، أو مقتطف (قطعة شمع ديكارت ، ارتباك أوغسطين حول تعريف الوقت ...) ؛ القضايا الكلاسيكية (نظرية المعرفة ، مسألة وجود الله ، إلخ) ؛ المحتوى على المفاهيم (الحقيقة ، الحرية ...) ؛ "المعالم" ، بمعنى برامج الطبقة النهائية الحالية (الفروق المفاهيمية: مطلقة / نسبية ، مجردة / ملموسة ، إلخ) إلخ.

- مقررات استاذ الفلسفة.

- المعرفة العامة والثقافية المكتسبة خارج المدرسة (حفلة موسيقية ، متحف ، قراءة ، رياضات جماعية ، تلفزيون ، إنترنت ، إلخ) ، أو بمناسبة تخصصات مدرسية أخرى: تاريخ الأفكار ، الأدب (شيشرون أو لوكريشيا باللاتينية ، في الفرنسية عصر التنوير ، مسرح سارتر أو كامو ، شكسبير بالإنجليزية أو سيرفانتس بالإسبانية) ، فنون وتاريخ الفنون ، اليونان في اليونانية أو في التاريخ ، مظاهرة في الرياضيات ، فيزياء نيوتن أو أينشتاين ، النظرية الليبرالية في الاقتصاد والمؤسسات والقيم الجمهورية وتشريعات التربية المدنية وما إلى ذلك. هذه الثقافة هي أساس وداعم للتفكير

- التجربة الشخصية للطالب ، للتجربة الحية التي تم تحليلها بشكل أو بآخر حول الحب ، والصداقة ، والإيمان ، والجمال ، والجسد ، إلخ.

ب) الدراية والقدرات:

لكتابة مقال ، من الضروري معرفة كيفية إتقان ، أي معرفة كيفية تطبيق عدد معين من الرموز المعجمية والدلالية (القدرة اللغوية في التهجئة والنحو) ، وبشكل عام القدرة التواصلية (لا يكتب لنفسه ضمنياً ، ولكن يستهدف المرسل إليه حتى يتم فهمه ، وبصورة أدق مصححاً بمعاييره).

من الضروري أيضًا تنفيذ إجراءات خاصة بنوع "النوع المدرسي" الفرنسي النموذجي (راجع عمل *A*. جزئين أو ثلاثة ، خاتمة.

تمت إضافة متطلبات تأديبية محددة إلى هذه الجوانب الرسمية ، تم تطويرها وتوضيحها في كتيبات الطريقة: يجب أن تضع المقدمة مشكلة في السؤال (خلف السؤال ، أين المشكلة وقضاياها ، الصعوبات في حلها ، إلخ) ، يجب على الأطراف على سبيل المثال دعم وجهات النظر المختلفة ، يجب تلخيص الخاتمة ثم فتحها لتمديد الاستجواب ؛ هناك أنواع مختلفة من الخطط الممكنة ، على وجه الخصوص وفقًا لصياغة الموضوع ، المدرجة في الأعمال المخصصة وما إلى ذلك.

من جانبنا (*Tozzi*، 1-1992) ، ما يبدو لنا حاسمًا فلسفيًا هو التنفيذ ، أكثر من معايير أو إجراءات رسمية ، لعمليات فكرية معينة تعطي جاذبية ، هدفًا فلسفيًا لـ "الواجب". (اختيار هذا المصطلح يتطلب العديد من التطورات).

هناك ثلاث عمليات مهيكلة بشكل خاص لفكر يريد أن يكون فلسفيًا (*Tozzi*، 2005).

الاستدلال ، أو القدرة على التساؤل عن المعنى ("هل تستحق الحياة أن نعيشها") أو الحقيقة ("هل الأشياء كما تبدو لنا؟") ؛ للشك ، للتشكيك في آراء المرء ("أنا أؤمن بالأشباح ، لكن هل أنا على حق؟") ، والتي غالبًا ما تكون تحيزات (تصريحات تم الإدلاء بها قبل التفكير فيها) ؛ اعتبارها فرضيات أكثر من اعتبارها أطروحات ؛ للعودة من التأكيد إلى السؤال الذي يجيب عنه ضمنيًا ، أو التخلص من الافتراضات المسبقة للأطروحة والتحقق من صلتها (إن القول بأن "الله صالح" يعني ضمنيًا أنه موجود ، هل هذا صحيح؟) ؛ للتشكيك في تمثيلهم لمفهوم ما (إذا قلت: "الحرية تتمثل في فعل ما يريده المرء" ، فما العواقب؟) ؛ لشرح ما إذا كان سؤال (" ما هو جنس الملائكة؟") أو فكرة (" هل اللاوعي فرضية علمية؟") يطرح مشكلة فلسفية

العملية الثانية: التصور ، أو القدرة على تعريف مفهوم ما في الفهم ("الإنسان حيوان معقول") ، للبدء من تمثيلها ("الحقيقة هي ما هي") لتطوير المفهوم ، لا سيما باستخدام الفروق المفاهيمية (هنا الحقيقة والواقع) ...

العملية الثالثة: الجدال ، أو القدرة على دعم وإثبات صحة أطروحة أو اعتراض من خلال أسباب مبررة حسب الأصول ، أو حجج عقلانية ("الله موجود لأن كائنًا محدودًا لا يمكن أن يولد فكرة وجود كائن غير محدود" ، أو "هذا بسبب إنه غير كامل أن يتخيل الإنسان كائنًا كاملاً").

هذه "المهارات الفلسفية الأساسية" الثلاثة مفيدة في المهام الفلسفية المعقدة ، مثل كتابة مقال ، لأن تنفيذها على سؤال معين هو الذي يشهد على الحضور الفعال للتفكير الشخصي للطالب.

ج) المواقف ، أو طرق الوجود:

يمكن أن تكون المواقف الفلسفية فكرية أو عملية. بالنسبة لسقراط ، الموقف الوجودي الفلسفي بامتياز هو الشجاعة في مواجهة الموت. بالنسبة للرواقي ، القدرة على تغيير أي تمثيل مزعج للأشياء ؛ لأبيقوري الرغبة في التمتع ، ولكن فقط الرغبات الطبيعية ؛ بالنسبة لسبينوزا ، زيادة قدرته على الوجود بفرح ؛ لكي يتصرف كانط أخلاقيا خارج الخدمة فقط ؛ بالنسبة لماركس ، التحول الجماعي للعالم وما إلى ذلك.

هذه مواقف فلسفية عملية في الحياة وقبلها ، والتي تتطلب التدريب (تحدث ***P. Hadot*** عن "التمارين الروحية"). فيما يتعلق بـ "التفكير من أجل الذات" ، الذي ركزنا عليه بشكل تعليمي مفهومنا للكفاءة الفلسفية الأكاديمية ، فإن المواقف فكرية إلى حد ما ، ومن الصعب تمييزها عن العمليات المذكورة أعلاه: ربما يمكننا التحدث عن استقلالية الحكم ، والروح النقدية ، والمبادرة وإبداع التفكير ، لوضع الذات ، في منظور أخلاقي للفكر ، بشكل أصيل قبل السؤال (أن تشارك فكريا وشخصيا ، ليس فقط لأنها مهمة مدرسية متدرجة) ...

من بين الموارد الخارجية التي يمكن تعبئتها للقيام بأطروحة فلسفية "في المنزل" ، يمكننا سرد (بدون حكم على القيمة): الأشخاص ، ولا سيما المعلم ، في المدرسة الثانوية أو في دورة خاصة

إذا كان بإمكاننا التمويل ، ومن يمكن أن يكون طلب المشورة رفاقه وعائلته وأصدقائه الذين يمكننا مناقشة الموضوع معهم بشكل غير رسمي ؛

ثم المعرفة التي يمكن العثور عليها في الدورات والكتب المدرسية في تخصصات أخرى ، أو من خلال البحث الوثائقي على الإنترنت فيما يتعلق بفكرة أو مؤلف أو مشكلة ؛

أخيرًا ، أدوات ، مثل دورة المعلم التي يمكنك التعمق فيها ، أو دليل الفلسفة حول فكرة البرنامج ، أو مجموعة من النصوص ؛ كتاب عن منهجية المقال ، أو على الإجابات ؛ ملخص من نوع ***SOS*** ، إلخ.

بالنسبة للواجب المنزلي على الطاولة أو للامتحان ، من الواضح أنه سيتعين عليك الاعتماد بشكل أساسي على الموارد الداخلية ...

د) تعبئة الموارد:

لإنجاز هذه المهمة المعقدة والمتجددة للأطروحة ، سيكون من الضروري "تعبئة هذه الموارد (الخاصة به)". ما هو تعبئة الموارد؟

على سبيل المثال ، في أطروحة حول الحاجة إلى عقد اجتماعي ("هل العقد ضروري للرجال ليكونوا قادرين على العيش معًا؟") ، سيكون عليك التفكير في: "استخدام" المعرفة المتوفرة في ذاكرة المرء (التعاقدية في الفلسفة السياسية ، نظريات غروتيوس ، هوبز ، روسو أو راولز على سبيل المثال ، مع كذا وكذا عمل أو مقتطف من هذا القبيل) ، فلسفية أو غيرها (أمثلة تاريخية وقانونية للدستور والقوانين ، اقتصاديات عقد العمل أو الأعمال التجارية العقد ، وما إلى ذلك) ؛ دعوة للانتباه كات "القانونية أو التنظيمية" المعروفة للعقد (قانون العقوبات ، وبشكل أكثر عمومية انتهاك القوانين والقواعد مع نطاق العقوبات المقدمة ؛ تقنيات الوساطة المحتملة في حالة حدوث تعارضات) إلخ. ؛

فكر أيضًا في تمثيل مسألة العقد بناءً على معرفتك ولكن أيضًا على خبراتك ، على سبيل المثال اللوائح الداخلية أو "الحياة الصفية" لمؤسستك ، والعقد الموقع خلال "وظيفة صغيرة" وما إلى ذلك. ؛

فكر أيضًا في تنفيذ عمليات التفكير ، والمعرفة الفكرية: طرح المشكلات (ما هي الطريقة التي يكون بها هذا السؤال مهمًا للحالة البشرية ، وما هي القضايا المثارة ، ولماذا يمثل هذا السؤال إشكالية ، وكيفية صياغة هذه المشكلة ، ولماذا يصعب التفكير؟ عنها نظريًا وحلها عمليًا؟...) ؛ ***de conceptualisation*** (***Qu'est-ce qu'un contrat ? Le « contrat social » ? Que signifie vivre ensemble ?... Faisons la distinction entre l'homme à l'état de nature et à l'état de culture, avant et après un*** (العقد) ؛ الجدل (العقد ضروري لحماية الأضعف من حرية الأقوى ؛ العقد عديم الفائدة بل ضار لأنه يمنع بقيوده التطور الحر للاقتصاد ...).

لا توجد عمليات التفكير هذه فقط في الفلسفة (نحن أيضًا نضع إشكالية ونضع تصورًا في العلم ، ونناقش ذلك بالفرنسية ...) ، لكن لها استخدامًا فلسفيًا على وجه التحديد: تختلف المشكلة العلمية عن المشكلة الفلسفية في مجالها من المراجع و صياغة. لا يستطيع العلم حل بعض المشاكل الفلسفية (على سبيل المثال في الأخلاق أو السياسة) والعكس صحيح ؛ لها وسائلها الخاصة في إدارة الإثبات (البرهان ، التجريب) ، بينما الفلسفة لا يمكن التعبير عنها إلا بلغة طبيعية ؛ الجدل العقلاني الفلسفي ، على عكس الفرنسية ، في تقليده العقلاني موجه حصريًا إلى المجتمع العقلاني للعقول ، أي للجمهور العالمي ، إلخ.

أخيرًا ، يجب أن يؤخذ السؤال المطروح على محمل الجد ، لأنه يهمني شخصيًا لسبب كذا وكذا (على سبيل المثال ، لم يدفع لي صاحب العمل كامل المبلغ المستحق لي ، ولم يحترم العقد) ؛ إنه في صميم الأخبار السياسية والاقتصادية (التهديدات التي يتعرض لها عقد المعاش التقاعدي بين الأجيال من شأنه أن يؤدي إلى ظلم من شأنه أن يضر الأقل حظًا) ؛ وبشكل أعم ، فإنها تتعامل مع الحالة البشرية.

أخيرًا ، تجدر الإشارة إلى أن الموقف الذي تقع فيه المهمة معقد وجديد.

ولكن مما تتكون العملية المعرفية لـ "تعبئة الموارد"؟ من المؤكد أن إجراء جرد للموارد المتاحة حول موضوع ما عن طريق مسح ذاكرته أمر مفيد (كم عدد المرشحين عند الخروج من الاختبار يقولون: "اللعنة ، لم أفكر مطلقًا في نص روسو الذي درسناه ، تمامًا في الموضوع ! ") ؛ لكن استحضارهم عقلياً لا يكفي لتجنيدهم حقًا ؛ يمكننا استدعاء نظرية روسو وعدم وضعها في منظور الموضوع ؛ إن تلاوة العقد الاجتماعي وفقًا لروسو يثبت أن المرء لديه معرفة ، ولكن التكاثر عن ظهر قلب دون دمج هذه المعرفة في السؤال المطروح يمكن أن يخدم المرشح جيدًا (يمكن للمرء أن يفضل حتى انعكاسًا حقيقياً دون الرجوع إلى المؤلفين إلى كومة من العقائد حيث فقد المرء معنى السؤال من خلال ملء الصفحات ؛ ومن الواضح أن المثالية هي إتقان الاستخدام الجيد للمعرفة المفهومة بدلاً من التعلم). وبالمثل ، بقدر ما يكون اللجوء إلى التجربة الشخصية مناسباً كدعم لتحليل أو تمثيل للأطروحة ، فإن الأخيرة تصبح قصصية في حالتها الطارئة إذا تم حبسها في سرد لا يعطي معنى للأطروحة. الموضوع الذي تمت معالجته.

ليس من السهل تحديد ما الذي يشكل تعبئة كافية للموارد ، أي ما يناسب المهمة المحددة قيد البحث. يجب أن تكون هناك نظرية معرفية للتعبئة ، وبشكل أكثر تحديدًا إضفاء الطابع الرسمي (الإجرائي والعملي) للتعبئة الفلسفية للموارد. يقدم ***P. Perrenoud*** زمام المبادرة من خلال استحضار مفاهيم ***Piagetian*** للمخطط (مخطط بسيط ومخطط معقد) ، التي اتخذها عالم النفس البياجتي الجديد ***G. Vergnaud***.

يمكن أن يساعد هذا الفهم لعملية التعبئة الطلاب في نشاطهم أمام المهمة ، وهو نشاط حقيقي يظل صندوقًا أسود لا نرى منه إلا النتيجة ، والمنتج المفاهيمي (أكثر أو أقل نجاحًا / فشل) ، و ليست العملية المعرفية (كيف حدث ذلك في عقل التلميذ؟) ... إنه عمل تعليمي يجب تنفيذه ، ولم يتم استكشافه إلا قليلاً حتى الآن ، لأنه يمكن أن يسهل هذه التعبئة.

خاصة وأن الموارد الضرورية متعددة ومدمجة مع بعضها البعض. للتعامل مع موضوع العقد ، على سبيل المثال ، قد يحتاج المرء إلى معرفة كل من الإملاء والقواعد للكتابة بشكل صحيح ،

ومعرفة هوبز ، وتجربته في العقود ، وعمليات التفكير ، وطريقة وضع نفسه أمام السؤال وما إلى ذلك. التعبئة ليست فقط استخدام الموارد ، ولكن القدرة على ربطها.

على سبيل المثال ، في وقت مبكر من عام 1992 ، أظهرنا في أطروحتنا أن عمليات التفكير مترابطة بشكل وثيق ، ويتم التعبير عنها فيما بينها ؛ لا يمكن للمرء أن يحشد أحدهما دون الآخر: التصور هو التحديد ، وبالتالي محاولة الإجابة على سؤال حول فكرة ("ما هو الحب؟ الحب هو ...") ، فإن المجادلة غالباً ما تكون لتبرير إجابة (أطروحة) إلى سؤال تم طرحه (السؤال: "هل يجب أن نعيد عقوبة الإعدام؟" ؛ الأطروحة: "لا" ؛ الحجة: "لا يمكننا أن نلوم أحدًا على قمع حياة شخص ما وانتزاع حياته") ؛ أو تبرير تعريف عقلانيًا: "يمكننا أن نقول إن الإنسان" حيوان معقول "(إنه تعريف وأطروحة ، تعريف يدافع عن أطروحة حول فكرة ما) ، لأنه ، على عكس الحيوانات الأخرى ، هو الوحيد أن يكون لديك سبب ") التساؤل والتعريف والجدل هي بالفعل عمليات عقلية متميزة ، ولكنها متشابكة بشكل وثيق.

كيفية التعبير عن هذه القدرات والمعرفة والخبرات وما إلى ذلك في موضوع معين وفيما بينها ، هذا هو أحد الأسئلة المركزية لتعليم تعلم الفلسفة. لأن الموارد يجب أن تكون متكاملة من قبل المتدرب الفيلسوف ومتكاملة مع بعضها البعض ، وهذا يعني المساهمة في أطروحة مقبولة فلسفيًا. دعونا نتذكر أن المعرفة يتم استيعابها على أنها معرفة بواسطة موضوع ما عندما يتم فهمها (ليس فقط تعلمها) وحفظها ، ولكن يتم دمجها فقط في منظور الكفاءة عندما تسمح بالأداء المناسب لمهمة ما. معقدة ، في جديد (وإلا فهو مجرد محتوى في خلية من الذاكرة القابلة للاسترداد).

حتى الآن ، استنتجنا في إطار التدريس المؤسسي الفرنسي للفلسفة في السنة النهائية ، ببرامجها وأوراق الامتحانات الخاصة بها. قد يعني النهج القائم على الكفاءة في هذا المنظور: تخصيص الطالب للمحتوى الفلسفي (على وجه الخصوص المفاهيم والقضايا والنصوص والعقائد والمعايير) ، وهو ما يحاول المعلم القيام به تقليديًا - وغالبًا ، وأحيانًا بشكل حصري - للفلسفة ؛ تنمية

القدرات على طرح المشكلات ، ووضع المفاهيم ، والحجج ، ولا سيما من خلال تمارين محددة ذات طبيعة معقدة ، لأن هذه عمليات فكرية مطلوبة في المهام ذات الهدف الفلسفي ؛ التدريب على توضيح هذه العمليات ، من خلال مواقف مخصصة ، وأطروحات في نهاية المطاف ، لأن التدريب في عملية واحدة لا يكفي بالضرورة لمعرفة كيفية التعبير عنها للآخرين ؛ القدرة على تعبئة موارد الفرد: المعرفة (الفلسفية أو غير الفلسفية) ، عمليات التفكير هذه ، الخبرة الشخصية للفرد ، من منظور المهام المعقدة في مختلف الموضوعات.

تشير النقاط الثلاث الأخيرة ، التي تفترض نشاطًا فكريًا حقيقياً للتلميذ ، إلى أن الشخص يقوم بشيء آخر في الفصل بخلاف الدورات الدراسية فقط ، أو دراسات النصوص (التي غالبًا ما تظل معرفة توضيحية بحتة للتلميذ ، ليفهمها / يتعلمها) ، أو إجابات مقالية (النصيحة ، الإرشادية ، نادرًا ما تكون فعالة للنشاط الحقيقي للطالب الذي يواجه عقبة) ...

باختصار ، نجد أنفسنا أقل في المنطق السائد لنقل المحتوى (مهما كان ذلك ضرورياً) ، بل في منطق التعلم ، حيث يأخذ المحتوى معناه الكامل فقط عندما يمكن تعبئته في نشاط ما ، وحيث يكون ضروري لوضع التنفيذ لإنجاز مهمة فلسفية (مثل أطروحة) المعرفة من حيث عمليات التفكير ، والمواقف أو المواقف الفلسفية والتواصلية ، إلخ.

يفترض هذا بالنسبة للمعلم تطوراً مهمًا في ممارسة تدريس الفلسفة ، والذي لم يكن حتى الآن قائمًا ، على الرغم من التلميحات في البرامج ، على نهج قائم على المهارات ، في وصفاته الهرمية ، وتدريبه الأولي. بشكل عام ثقافتها المهنية ، حتى التي تعارضها بشدة (لا سيما من خلال مناهضتها التربوية). هذا هو التعليم الأساسي والتعليمي الضروري الذي كان الخيط المشترك لأبحاثنا منذ عام 1988

IIII) النهج القائم على الكفاءة في تعليم التفلسف:

أ) تأطير المفهوم:

في هذه ، كان السؤال ، في البداية (1988-1998) ، اقتراح إطار نظري وسبل الممارسة في الفصل الأخير ، من منظور "تعليمي لتعلم الفلسفة". يشير استخدام المصطلح "التعليمي" إلى التطور التدريجي ، من قبل الباحثين التربويين ، منذ السبعينيات ، مع إنشاء ***IREMs*** في الرياضيات ، للتعليمات التأديبية: المحتوى والمنهجيات الخاصة بالأنضباط ، لنقلها تعليمياً بحيث يمكن استيعابها من قبل الطلاب ، مما يجعل الوصول إليها متاحًا وفقًا لأعمارهم ومستواهم ، مع دمج عدد معين من المساهمات العلمية بهدف تعلمهم حول التطور الفكري والعاطفي للطفل ، وعمليات التعلم ، ولا سيما الإدراك ، علم النفس التنموي ، التفاضلي ، البحث عن التقييم ، وكذلك علم الأعصاب (ولا سيما الفسيولوجيا العصبية للدماغ) ، وعلم اجتماع المناهج الدراسية وما إلى ذلك.

ثم تحدثنا عن "التعلم" للتفلسف ، لوضع اللمسات الأخيرة على النية التعليمية لتعلم الطالب ، حيث يكون للمعلم وظيفة تنظيم عملية تعلم "الفيلسوف المتدرب". أخيرًا ، ذكرنا "الفلسفة" (ما تسميه البرامج "التفكير الفلسفي") ، للإصرار على نوع النشاط الذي يهدف التلميذ إلى تحقيقه: تعلم التفكير بنفسه قدر المستطاع ، عن طريق إبعاد نفسه عن أفكاره المسبقة من خلال التمرين النقدي للحكم العقلاني المستنير.

في وقت مبكر من عام 1992 ، من ندوة لمدة عامين مع مصححي الفلسفة الفرنسيين (1988-1989) ، رسمنا تعريفًا للفلسفة التعليمية (وليس الفلسفية تمامًا ، الإجماع الفلسفي على ما لا يمكن تعقب الفلسفة والفلسفة إلى حد كبير) ، التي بدت عملية بالنسبة لنا بالنسبة لفئة المصطلحات الفرنسية: "التفلسف هو محاولة التعبير ، في الأسئلة المتعلقة بحالة الإنسان (علاقتنا بالعالم ، بالآخرين ، بأنفسنا) ، في نهج أصيل للبحث عن المعنى والحقيقة ، عمليات إضفاء الطابع الإشكالي على الأسئلة ، ووضع تصور للمفاهيم ومناقشة الأطروحات والاعتراضات ". تظهر لنا عمليات التفكير الثلاث هذه كقدرات فلسفية أساسية تتحد في مهام معقدة لبناء مهارات القراءة والكتابة والمناقشة الفلسفية.

في السنوات التي تلت ذلك ، واجهنا عدداً من طرق التدريس المختلفة جداً لتدريس الفلسفة في البلدان الأجنبية. ثم اقترحنا تجريبياً أربعة ثم خمسة نماذج مختلفة ، وحتى متعارضة من التعليم: عقائدي (على سبيل المثال *Thomism* في ظل فرانكو ، أو الماركسية في ظل ستالين) ، تاريخي (إيطاليا) ، عملي (مسار أخلاقي علماني بلجيكي) ، إشكالية (ليبمان) ، إشكالية-إرثية. (فرنسا). منذ عام 2000 ، أجرينا أيضًا عدداً من الدراسات البحثية حول تعلم الفلسفة مع الأطفال والمراهقين (انظر موقعي ***Philotozzi.com*** ***www.*** ، بالإضافة إلى مجلتي ***Diotime*** ، المنشورة على بوابة مجلة ***SCEREN***) ، وفي المدينة (مقاهي الفلسفة ، مآدب الفلسفة ، ورش عمل الفلسفة ، الاستشارات الفلسفية ، التنزه الفلسفي ، إلخ).

ثم أدركنا تدريجياً أن هذا التعريف الأول يعطي الأولوية لنموذج فكري (تعلم التفكير أكثر من العيش بشكل جيد ، حتى الموت) ، وإثارة المشاكل (التساؤل والمفاهيم للغاية ، ولكن ليس استناداً إلى التراث الفلسفي كثيراً) ، والعقلاني (حيث العقلانية تُغنى قليلاً بالتأثير أو التخيل ، حيث تكون للجدل الأسبقية على التأويل ، على سبيل المثال).

يقع أي نموذج تعليمي تاريخياً وجغرافياً ، ويحمل سياق نظام تعليمي معين ، حتى عندما يتم انتقاده ، والمراجع النظرية التي يتم استدعاؤها (أنا مشبع جداً من ناحية بالتقاليد العقلانية الغربية ، ومن ناحية أخرى العلوم التربوية ، التي درّست فيها في الجامعة لمدة اثني عشر عاماً ، وبشكل أعم العلوم الإنسانية) ...

وبالتالي ، أدت هذه التجربة الممتدة إلى جعل رؤيتي التربوية نسبية وإثرائها ، من خلال أخذ جوانب معينة في الاعتبار بشكل أكبر (*Tozzi*، 2-2008): على سبيل المثال ، تعلم التفكير فقط من الناحية الفلسفية هو أمر منطقي للتعلم الفردي والجماعي للعيش بشكل أفضل ؛ تعميق الإشكالية والتصور بقدر ما يتم إثراؤهما بفكر الفلاسفة ؛ هناك أصوات كثيرة للفلسفة وتعلم الفلسفة وكذلك لتدريس الفلسفة. يحتاج الأطفال إلى تجذير إيقاظ تفكيرهم الانعكاسي في حساسيتهم وخيالهم وما إلى ذلك.

كيف إذن نتصور اليوم نهجاً قائماً على الكفاءة لتعلم الفلسفة؟

يجب أن يبرز النهج القائم على المهارات من النقل البسيط للمعرفة الفلسفية (النموذج العقائدي أو التاريخي) ، لأن المعرفة الفلسفية ليس لها معنى بالنسبة للموضوع الذي يريد أن يفلسف نفسه ، بسبب عدم تكرار تلاوة عقيدة ، فقط في سياق شخصي. النشاط الفلسفي (نموذج إشكالية). إن معرفة فكر كانط له بالفعل هدف موروث (تحديد تاريخياً لحظة عظيمة في الفكر الغربي ، أو معرفة كيف يطرح فيلسوف معين سؤالًا فلسفياً ويجيب عليه) ، ولكن بالنسبة لأولئك الذين يريدون الفلسفة ، فإن هذا اللقاء يتم دائمًا مع ذلك وضد ذلك فكر. نحن نعمل عليه حتى يعمل معنا ، ويثيرنا ، ويؤثر علينا فكريا. وإذا قلنا لأنفسنا ، على سبيل المثال ، " كانط" ، فذلك بسبب وجود موقف شخصي فيما يتعلق بسؤال واحد أو أكثر واجهنا به شخصياً ، بالرؤية التي أثارها كانط والتي أغوتنا ، وكذلك مقارنة أولئك الفلاسفة الآخرين الذين لديهم وجهات نظر أخرى ، والذين لم يعلقوا علينا كثيرًا. بخلاف ذلك ، يصبح المرء أكثر من "فيلوسوفيل" ، بل متواضعًا ، مؤرخًا للفلسفة ، أو معلقًا لمؤلف: ما هو محترم ومفيد في مكان آخر في المجال الفلسفي ، ولكن يجب وضعه في المنظور في سياق "تدريب مهني من أجل" يتفلسف ، محاولة للتفكير بنفسه.

يجب أن يبرز النهج القائم على الكفاءة بنفس القدر عن أصول التدريس الموضوعية (*PPO*): يعتمد هذا الأخير على الافتراضات السلوكية للسلوكيات المرصودة ، وليس عملياً جدًا لعمليات التفكير عالية المستوى (يتم أخذها في الاعتبار بشكل أفضل من خلال النهج المعرفي) ؛ يقسم المهارات المطلوب تطويرها كثيراً ، ويفقد الإحساس العام بالنشاط لدى المتعلم ؛ يهمل الجانب الظرفية وتعقيد المهام التي يتعين القيام بها ؛ يطور مفهومًا مقيدًا وممارسة تقييم متكررة جدًا (هوس بالتقييم) ومتسلسلة وملخصة.

النهج القائم على الكفاءة (هذه نقطة مشتركة مع *PPO*) ، له ميزة أخذ وجهة نظر لتعلم التلميذ ، والتوضيح في عيني المعلم والطالب. يثقف نفسه ما سيحصل عليه للاكتساب والتعبئة في المواقف التي يقود المرء فيها إلى الفلسفة. إنها لا تعارض اكتساب المعرفة كما يتم انتقادها في بعض الأحيان ، ويبدو لنا أنها تكاملية للغاية من خلال تعدد الموارد المراد تعبئتها ودمجها.

ومع ذلك ، دون التخلص من الطفل في الحمام ، من الضروري توخي الحذر من ثلاثة انتهاكات محتملة ، والتي يمكن أن تعزز بعضها البعض. الأول هو في كثير من الأحيان قصر هذا النهج على ما هو موصوف (هذا هو الحال مع النظم المرجعية في التعليمات الإرشادية للبرامج) ، بدلاً من أن يكون متجذرًا في واقع نشاط الطالب (وهذا يأخذ في الاعتبار تعليمياً وصفياً ، أقرب ما يمكن إلى عمل الفيلسوف المتدرب). المهمة (هنا في المدرسة) ، وفقًا لبيئة العمل ، في الواقع موصوفة (بواسطة برنامج ، أو تعليمات المعلم ، أو حتى موصوفة ذاتيًا من قبل التلميذ: ما أعتقد أنني "يجب أن أفعل" لإنجازه المهمة.). من ناحية أخرى ، فإن نشاط الطالب (والمعلم) في الفصل حقيقي ؛ ما يسميه فريق البحث في ***Lirdef*** لدومينيك بوتشتون في مونبلييه "إيماءاته الدراسية" (2009). تظهر الأبحاث أن هناك دائمًا تناقض بين الموصوف والحقيقي ، لأن المهمة تصمد أمام نشاط الطالب بصعوبات يحاول بدرجات متفاوتة من النجاح للتغلب عليها. يتم تطوير الكفاءة في نشاط ومن خلاله ، وليس من خلال مهمة محددة رسمياً. يجب أن نعمل في مجال التدريس في هذا النشاط الحقيقي.

من ناحية أخرى ، يمكن أن يندرج النهج القائم على الكفاءة في شكل جديد لـ ***PPO***. في هذه الحالة ، يخفي تحت كلمة الكفاءة مفهوم الهدف والنهج المحدث لـ ***P***.

أخيرًا ، يمكن اختزاله إلى الاهتمام بالتقييم المعياري المفرط (يرجع في جزء كبير منه إلى المتطلبات الأكاديمية للمدرجات) ، وليس التكويني بشكل كافٍ. من الضروري استعادة منظورها ذي الأولوية لعملية التعلم: يجب أن يكون وقت التعلم أكبر بكثير من وقت التقييم ، ويجب أن يكون الأخير قبل كل شيء تكويني وليس تلخيصي ...

هذا النهج يجب أن يبنى في الفلسفة. من ناحية أخرى ، بسبب المعايير المتقنة المعمول بها في الممارسة السائدة ، والتي لا يمكن اختراقها للطرق النشطة والنهج الاجتماعي البنائي للتعلم. ومن ناحية أخرى ، نظراً للصعوبات الحقيقية في الفهم النظري والتطبيق العملي لهذا النوع من النهج ، والتخلي عن العادات المهنية ، لا سيما لأنه يعدل دور المعلم ، الذي هو في الأساس مرشد وليس ناقلاً حصرياً.

إن مهمة المعلم التعليمي التفلسف لتوضيح هذا النهج نظرياً في الفلسفة ، لتحليل ممارسات الدعم للطلاب الذين يذهبون في هذا الاتجاه للاستفادة من المحاولات ذات الصلة ، واقتراح طرق للممارسات: الأساليب والتمارين والمواقف ، أدوات ، إلخ. (تعليمي المرتقب).

ب) بعض وجهات النظر

كن واضحاً بشأن عمليات التفكير المطلوب تطويرها (*Tozzi* 2001، 1-2002، 2-2002 ، 2003، 2004، 2007)

نوع العملية:

ثلاث عمليات فلسفية (إشكالية ، تصور ، جادل) ، من خلال الإصرار على خصوصيتها في الفلسفة ، لأنها موجودة أيضًا في تخصصات أخرى (العلوم ، الفرنسية ...). تم استحداثها تاريخياً (في التسعينيات) وتجريبياً من معايير التقييم لحوالي عشرين مصححاً فرنسياً من الأطروحة إلى امتحان البكالوريا. يمكن العثور على هذه العمليات ، التي يتم تحديدها أحياناً (على سبيل المثال للجدال: "قيادة التفكير ، وتقدير قيمة الحجة") في برنامج الفلسفة الحالي للعام الأخير. يتم ذكر "المهارات" الأخرى: "حلل ... وحلل مثالاً". يجب أن يتم تحديدها بشكل أكبر. ما هو "التحليل الفلسفي"؟ هل هي طريقة؟ طريقة عامة ، أو كذا وكذا فيلسوف (يفكر المرء على سبيل المثال في التحليل الديكارتي؟) يجب أن يكون التلميذ قادراً على تكوين فكرة دقيقة عنها ، إذا كان هذا هو ما يجب عليه تنفيذه ... "؛ تطبيق طريقة التحليل هذه على مثال؟ كيف ؟ يسمى الاختصاص هنا ، بالكاد يتم وصفه ، "تحليله". يتحدث البعض عن "التعمق": إنها كلمة غامضة ، فماذا تعني في الفلسفة؟ يجب القيام بعمل الوصف المعرفي - وهذا مطلب فلسفي - "لمعرفة ما يتحدث المرء عنه" ، و "إذا كان ما يقوله المرء عنه صحيحاً!" ». ...

إنها مشكلة معرفة ما إذا كانت عمليات التفكير هي كفاءات أم قدرات فقط ، كما حددناها في نموذجنا لتعلم الفلسفة في عام 1992. خاصة أنه في النهج القائم على الكفاءة ، يمكن حشد الكفاءة كمورد لتطوير كفاءة أخرى (مثل وضع تصور للمقال). إن الانتقال من القدرة إلى

الكفاءة يعتمد بالتأكيد من ناحية على مدى تعقيد عملية التفكير ، ومن ناحية أخرى على الحاجة إلى تعبئة الموارد في مهمة جديدة. يمكننا أن نقول على سبيل المثال ، في ترخيص أطروحة في الفلسفة "هل نحن مسؤولون عن اللاوعي لدينا؟" »، يستلزم فهم الموضوع ومعالجته تصوراً للمرشح مثل الكفاءة الحقيقية ، إذا كان يعتمد على تمييز لا كان بين الواقعي والخيالي والرمزي: لأنه من الضروري إتقان ، الصعوبة الأولى ، الفهم ما شرحه لا كان (للحصول على معرفة حقيقية به ، وليس حفظ ملخص) ؛ ولأن الصعوبة الثانية ، من الضروري حشد هذه المعرفة ، وعدم الاكتفاء بوضع ما يعتقد المرء أنه يعرفه عن لا كان ، في منظور موضوع يثير إ شكالية المسؤولية البشرية تجاه اللاوعي (كيف تكون مسؤولاً عما يتجا هل ، إذا كا نت المسؤولية تنطوي على ضمير أفعال المرء؟).

1) مستويات أو درجات متطلبات عمليات التفكير

نقترح ، في إطار التعلم التدريجي للتفلسف ، تحسين مستويات المتطلبات لعملية معينة. نعني بدرجة المتطلبات تعميق التمكن من عملية التفكير. هذا التعميق هو أكثر من تصميم لولبي للتعلم أكثر من تصميم سلم ، من خلال مراحل متتالية يشكل السابقة منها شرطًا أساسياً للمراحل التالية: إنها مسألة إعادة صياغة هذه العمليات بمرور الوقت ، من خلال المضي قدمًا. ، أعلى أو أعمق اعتمادًا على اتجاه اللولب في تحقيقه.

الأشكلة :

على سبيل المثال ، لا يمكن للمرء أن يتفلسف كما يقول أفلاطون أو أرسطو دون أن يتفاجأ ، أي (طرح الأسئلة). مثال لطلاب الصف الرابع: "هل الصداقة تدوم إلى الأبد؟ ". لقد كان سؤالًا حقيقياً لهذا التلميذ ، والذي أيده بسؤال ضمني قلق قليلاً ، ولم يكن لديه إجابة ، لأنه تجاوز تجربته الشخصية ومعرفته بالمشاعر الإنسانية ، وشمل مستقبلًا لا يمكن التنبؤ به بعد كل شيء. إن الدهشة الحقيقية والمفترضة والمعبّر عنها ، حيث يواجه المرء بشكل أصلي سؤال يطرح

مشكلة ، هي بالنسبة للطفل المستوى الأول من التساؤل أمام العالم ، والذي يشهد على إيقاظ فكر تأملي.

لكن بشكل عام لن يعتبرها مدرس الفلسفة النهائي عملية إشكالية ، والتي تمثل المستوى الثاني. السؤال الذي سيقوله ليس مشكلة. تتطور المشكلة عندما يفهم المرء "الإلحاح" ، الرهانات الفلسفية للسؤال ، على سبيل المثال الأخلاقية أو المعرفية ، وخاصة عندما يدرك المرء صعوبة طرحها وحلها ، غالباً بسبب التناقضات المكشوفة (على سبيل المثال: "من أنا؟ ؟ ": مشكلة هويتي إشكالية لأن وعيي النفسي والأخلاقي يقسمني ، ويقمع اللاوعي ، لأنني أتغير بمرور الوقت وما إلى ذلك. أو" ما هي علاقتنا بالآخرين؟ ": العلاقة مع الآخرين إشكالية لأن الأخير مشابه ومختلف عني ، قريب وبعيد ، أخ وغريب ...).

المستوى الثالث: إشكالية السؤال بمساعدة المعرفة الفلسفية (على سبيل المثال ، سيتم تعميق توضيح السؤال المطروح مع تصور سارتر للآخر على أنه جحيم أو شفقة مع روسو أو التعاطف مع ماكس شيلر ...).

الصورنة :

وبالمثل ، فإن الطفل الذي يعرّف كلمة تشير إلى كائن ملموس (الجدول هو لوحة بأقدام) ينخرط في عملية تصور بمعنى أن اللغة تعني التعميم (تعريفها مناسب لجميع موائد المشروبات) ؛ تعريف كلمة مجردة (ما هي المساواة؟) هو أكثر صعوبة بالنسبة له ، لأن الملموس يهرب ، ما لم نستحضر مواقف من تجربته (هذا ما يغفل على جانبي =). من الأسهل عليه تعريف مفهوم ما في امتداده ، من خلال مثال توضيحي (صديق؟ لوران هو صديقي) ، بدلاً من تعريفه من خلال صفاته (الصديق هو الشخص الذي يقره المرء بأسراره لأننا نثق به). هناك درجات في عملية وضع المفاهيم ، قد تختلف متطلبات المعلم وفقًا للعمر: لتغطية النطاق الكامل للمفهوم ، وليس جزءًا (حدد الجدول ، أي). قل كل الماضي والحاضر ، المستقبل ، الجداول التخيلية ، وليس فقط الخشبية) ؛ لا تحدد فقط بشكل سلبي: معرفة ما لا يعنيه ما هو ؛ كن يقظًا بشأن تحريض التعميم المسيء (جميع البجع أسود) ؛ إن إعطاء سمة واحدة (الصديق هو شخص

تستمتع به) لا يكفي (مع صديق أيضًا) ، فأنت بحاجة إلى خصائص محددة ومميزة ، يتم الحصول عليها من خلال التمييزات المفاهيمية (الفرق بين الصديق والصديق هو: الشخص المختار الذي نحن نحب لفترة طويلة ويمكننا أن نقول كل شيء) إلخ. نتقدم خطوة إلى الأمام عندما نستخدم الفروق المفاهيمية لبعض المؤلفين لمعالجة مشكلة (على سبيل المثال: حول السؤال "ماذا يمكنني أن أعرف؟" ، دعم تفكيرنا في الفروق بين المعنى والخيال والفهم في ديكارت ، أو الفهم ، العقل الخالص والعقل العملي في كانط). أو تصور الصداقة حسب أرسطو ...

المحاججة :

أما بالنسبة للجدل ، فمن الأسهل على طالب مدرسة ابتدائية القيام بذلك من مثال (في الواجبات المنزلية تجاه الحيوانات الأليفة ، لم أر أبدًا شخصًا يأكل كلبًا ، فهذا ممنوع) ، بدلاً من البحث عن مثال مضاد (نأكل الكلاب في الصين ، نصطادهم في المكسيك) ، ودرجة إضافية من بناء حجة أكثر تجريدية (نحن لا نأكلهم لأننا نحبهم). في التعليم الثانوي ، التفكير المنطقي المعقد إلى حد ما ، والبحث عن المغالطات ، والمنطق الافتراضي الرسمي ، وما إلى ذلك. وبالتالي سيكون من الضروري تحسين مستويات المتطلبات لعمليات التفكير المختلفة المتوقعة.

2) حدد بوضوح أنواع المهام المعقدة المعروضة والتي تطور مهارات معينة:

المهام المؤسسية المقدمة للطلاب في السنة النهائية هي الرسالة المكتوبة وشرح النصوص المأخوذة من الكتب الفلسفية. تبدو لنا ثلاثة أنواع من المهام غائبة جدًا أو تم التقليل من شأنها ، في حين أنها تكوينية فلسفيًا.

أولاً ، المناقشة بهدف فلسفي ، وهو أمر نادر الحدوث في فصول الفلسفة (*Tozzi*، 1999) ، حتى عندما تكون هناك لحظات من "مسار الحوار" ، وهو نسخته الضعيفة. هذا يرجع إلى

المفهوم البسيط لدور التلميذ الشفهي في تعلم الفلسفة (من ناحية أخرى يتم المبالغة في تقدير دور المعلم من خلال أهمية المحاضرة) ، وإلى غلبة الكلمة المكتوبة للمعلم. أو الفلاسفة ، خاصة في مسابقات التعليم الجامعي والتوظيف ، نماذج للتدريس الفلسفي للمبتدئين. تمنح الدوكسا الاستاذة الشفوية "خفة الرأي التي لا تطاق" ، ومن هنا ادانتها من حيث المبدأ للمقاهي الفلسفية في المدينة: المناقشة ستكون بطبيعتها دوكسولوجيكال ، محادثة بدون صرامة ، عهد دوكسا. ومع ذلك ، هناك تقليد فلسفي كامل للتفاعل الشفوي في العصور القديمة (مثل الحوار السقراطي) وفي العصور الوسطى (مثل الجدل).

صحيح أن إجراء مناقشة صفيّة صعب من الناحية التربويّة. هذا يفترض إتقان إدارة ديناميكيات مجموعة كبيرة تتبادل ، وهي منظمة قائمة على القواعد المتعلقة بمسار المحادثة ، وخطر إعطاء الطلاب صوتًا لا يتقنه كما يود المرء أن يكون دور النقاش و التقدم واليقظة بشأن المتطلبات الفكرية لتذكر ومعرفة كيفية الحفاظ عليها وما إلى ذلك. لكنه ممكن تمامًا وتعليمي للغاية للطلاب ذوي الخبرة. غالبًا ما يتم تثبيط أولئك الذين يحاولون ذلك بسبب نقص التدريب المناسب ، لا سيما من تحليل المناقشات الفعلية بين الأقران ومع الطلاب.

كانت التجارب في التدريس الفلسفي في البكالوريا المهنية هي التي أظهرت اهتمام الطلاب بهذا "النوع المدرسي الجديد" (التعبير مأخوذ من ج. أوجيه في أطروحته لعام 2003). وخاصة العقد الأخير من الممارسات ذات الهدف الفلسفي في فرنسا في المدرسة الابتدائية والكلية ، حيث يسود هذا النوع من الممارسة في الواقع ، يسهل الوصول إليه للأطفال والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية بسبب الكلمة المكتوبة. أظهرت الأبحاث الجامعية - ولا سيما الأطروحات - التي أجريت على هذه الممارسات من تحليل النص الحرفي إلى أي مدى يمكن أن تكون تكوينية بمجرد أن يكون التيسير متطلباً فكرياً. إنهم يطورون المهارات من ناحية في الاتصال - الإدراكية والاجتماعية والأخلاقية -: تعلم الاستماع والفهم ، والتدخل بحكمة في مجموعة بشأن مشكلة معينة ، وصياغة أفكار متماسكة وملائمة للعامة ؛ من ناحية أخرى ، فلسفية: القدرة على التساؤل ، وتعريف المفاهيم في الامتداد والفهم ، والتمييز بين

المفاهيم ، والعثور على مثال ، وإنتاج مثال مضاد ، والتحقق من صحة ملاحظاته بشكل عقلاني ، وتقديم اعتراض لأسباب وجيهة وما إلى ذلك.

النقطة العمياء الثانية للمهام المقترحة: التركيز في الكتابة على المقال ، بينما هناك تنوع محتمل في الكتابة الفلسفية. الأطروحة هي "نوع مدرسي" اخترعه نظام التعليم الفرنسي في نهاية القرن التاسع عشر (راجع عمل *A. Chervel* في *INRP*) ، وتم تناوله في الفلسفة كما هو الحال في التخصصات الأخرى (الفرنسية ، والتاريخ ، والاقتصاد ...). إنه نوع أدبي يقدّره القليل من الفلاسفة أنفسهم ، إلا عندما يشاركون ، مثل كانط وروسو ، في المسابقات ... على عكس الحوار ، المقابلة ، الخطاب ، الحكمة ، التأمل ، المقال ، الجريدة ، إلخ. ، كل هذه الكتابات المتنوعة التي حللها فريديريك كوسوتا على أنها "أنواع فلسفية". هذه "الأنواع الفلسفية" هي جميع أشكال الكتابة التي اختارها الفلاسفة للتعبير عن أفكارهم ، وقد استثمرت فلسفياً ، والتي يمكن أن تكون تكوينية مثل "نوع المقال القائم على المدرسة". هذه أنشطة معقدة ، تطور مهارات محددة: على سبيل المثال كتابة حوار فلسفي حول كذا وكذا سؤال مطروح ، أو حول كذا وكذا مشكلة (*Tozzi*، 2000).

النقطة الثالثة: التركيز الرسمي والحصري على نصوص الفلاسفة (*Tozzi et al* 1994، *Tozzi and Molière*، 1998) حصرياً الغربيين والموتى والذكور باستثناء واحد - *H. Arendt*). كما لو كان هناك ، في منطق الإحالة الذاتية ، الدعامات الفلسفية فقط التي يمكن أن تجعل المرء يفكر ... بينما توجد أيضًا أساطير - يونانية أو غيرها (*Tozzi*، 2006) أو أدب - فن بشكل عام - (*Soulé-Bucheton-Tozzi*، 1-2008 ؛ *Chirouter*، 2008) ، والتي يمكن أن تثير التفكير الفلسفي ، لأنها تتحدث إلينا بحساسية وخيال عن العمق الأنثروبولوجي لحالتنا البشرية ... وهنا أيضًا ممارسة الفلسفة مع الأطفال هي التي أبرزت الاهتمام من الأسطورة وأدب الأطفال المتسق والمقاوم كدعم مجازي لإشكالية واستئناف مفاهيمي للسرد مع الطلاب. لا يعني عدم وجود العديد من هذه المحاولات في العام الأخير ، ولكن ليس هناك كلمة واحدة عنها في البرنامج ...

مناقشة بهدف فلسفي ، أشكال متنوعة من الكتابة الفلسفية ، دعم أسطوري أو أدبي أو فني متنوع لتنشيط الفكر ، هذه ثلاثة أنواع من المهام التي لم يتم تقديرها أو حتى التقليل منها في التعليم الفلسفي الفرنسي الرسمي (اليونسكو 2007) ، والتي أظهرت اهتمامهم بالتكوين. من خلال توسيع الجمهور الفلسفي إلى الأطفال والمراهقين وطلاب التعليم المهني وفي المدينة. والتي يمكن أيضًا أن تثري الفلسفة في العام الأخير ... مهام معقدة أخرى يمكن أن تطور عمليات التفكير الانعكاسية التي تحدثنا عنها ، ولكن أيضًا عمليات جديدة (على سبيل المثال: استخدام الاستعارة في الحكمة) ومحددة جديدة المهارات (مثل كتابة رسالة فلسفية)

3) توضيح عملية تعبئة الموارد لتدريب الطلاب:

إنها بالتأكيد نقطة عمياء في عمل الطالب الفلسفي للمعلمين والمدربين والباحثين ، والتي يجب أن تؤدي إلى دراسات وتجارب. هذا هو المكان الذي يتم فيه اختبار "الطابع العملي للمعرفة" في نشاط الطالب (***Ane Jorro***).

من الواضح أنه يمكننا تحديد بعض العقبات تجريبياً: تعبئة المعرفة حول مهمة ما ليس مجرد استعادة المعرفة المحفوظة ، بل وضعها في منظور الموضوع. ولكن ما هو "وضع" بشكل ملموس في عقيدة ، نص مدروس لمشكلة ما؟ يجب أن ندخل في صلب العمل الفكري المقدم. من وجهة النظر هذه ، سيكون من الأسهل بالتأكيد على التلميذ تعبئة معرفته إذا كان برنامج الفلسفة ، كما يدعي ***Acireph*** ، أكثر تحديدًا ، أي أنه تم إعادة التركيز بشكل أكبر على قضايا معينة ، والتي من شأنها توجيه الطلاب. الموضوعات قيد الفحص ...

وبالمثل ، فإن حشد التجربة الشخصية للفرد لا يعبر عن جزء من حياته. هو استدعاء تجربة معيشية كدعم لتحليل يلقي الضوء على الموضوع ، أو لتوضيحه. ولكن ما هو التحليل الفلسفي لتجربة معيشية؟ نحن نعلم أن لديها دليل على واقع يؤكد نفسه ويقاوم ، ويبدو أن حمله يظهر: هذا صحيح منذ أن أعيشه. لكن هذا يخلط بين الواقع والحقيقة: يمكن الاستماع إلى تجربة ، وبالكاد تتم مناقشتها ؛ يمكن أن تكون خادعة (فكر في أوهام الحواس ، أو الحب سريع الزوال من النظرة الأولى). كل التجارب الفردية مشروطة ، التجارب نسبية ، متنوعة ، متناقضة.

ماذا يمكن أن نستنتج من تجربة فردية؟ ومع ذلك ، فإن تحليل الواقع ، الذي تعتبر التجربة الشخصية أحد سجلاته ، سواء في أبعاده الحسية أو العاطفية أو التخيلية أو المعرفية ، يعلمنا عن الحالة الإنسانية: في ظل أي ظروف يمكن أن تكون الدعوة إلى تجربة حياة الطالب الشخصية مستغلة فلسفيا؟ توجد هنا نقاشات فلسفية وتعليمية ...

فيما يتعلق بالموارد الخارجية ، يمكن للطالب نسخ ولصق المقال جيدًا على الإنترنت ، أو إجراء مقال في المنزل في درس خاص أو مع أسرته: ربما يكون لديه علامة مرضية ، لكنه لن يتقدم أو يتعلم التفلسف أو الاستقلالية الفكرية ، والتي قد تكون مشكلة أثناء الفحص. من ناحية أخرى ، قد يكون شخص آخر قد فهم أن المناقشة مع أقرانه أو شخص بالغ لفهم نهجهم ، وأخذ أطروحاتهم أو اعتراضاتهم على محمل الجد ووضع أنفسهم بشكل شخصي فيما يتعلق بوجهات نظرهم من خلال التبرير المنطقي لآرائهم ، يعد تدريبًا ممتازًا لـ يعتقد ...

من وجهة نظر نظرية ، لا يكاد لدينا "نموذج" لهذه التعبئة. تحدث مونتين ، على عكس الحفظ عن ظهر قلب ، عن الاستيلاء ، الذي "يورط في حكمي" ، عن "الهضم" ، لكن هذا مجرد استعارة. عليك أن تبدأ بطرح الأسئلة الصحيحة: كيف يمكن للطالب - الذي يفعله "الطالب الجيد" في الفلسفة بشكل طبيعي - أن يعبئ موارده الداخلية والخارجية في الفلسفة؟ ما من شأنه أن ينيرنا هو المقابلات التوضيحية مع هذا النوع من الطلاب ، الذين سيساعدونه على التعبير عن أدائه الفكري بأكبر قدر ممكن عندما يواجه مهمة معينة ينجح فيها ، وذلك لتحديد نموذج تجريبياً يمكن إضفاء الطابع الرسمي عليه . مع العلم أيضًا أن الأداء الفكري يمكن أن يكون مختلفًا جدًا من فرد إلى آخر ، مما يثير مسألة "ملفات تعريف التعبئة" ...

يمكن أن تكون الأسئلة في نقاط مختلفة: "كيف يمكنك القيام بذلك ، ما الذي يدور في رأسك عندما تواجه الموضوع؟ "؛ "كيف تحشد معرفتك الفلسفية لبناء وكتابة أطروحتك؟" "؛ "كيف تستخدم تجربتك الشخصية لمثل هذه المهمة؟ "؛ "كيف تستخدم دورة المعلم ، أو الكتاب المدرسي ، أو الإنترنت ، أو التواصل مع الزملاء أو البالغين ، إلخ." لمساعدتك في مهمتك؟ ". الفائدة من أسلوب بيير فيرمش هو جعل التلميذ على اتصال بواقع نشاطه ، من

خلال تركيز المقابلة على ما يفعله ، بغض النظر عن نواياه أو النصيحة التي حصلنا عليها ، مما يعطينا معلومات قيمة عن عمله الفعلي ، في المعنى المريح للمصطلح (حقيقي وغير موصوف). على حد علمنا ، لا يكاد يوجد أي بحث حول هذا السؤال (باستثناء ***Cnam*** ، في فريق ***Yves Clot***) ...

بعض الممارسين - قليلون في العدد - يتلمسون طريقهم في فصلهم لتسهيل هذه التعبئة ، خاصة إذا كان لديهم ممارسة لدعم عمل الطلاب في عملية التقييم التكويني (راجع مناهج معينة لقطاع الفلسفة في ***GFEN*** - انظر الببليوغرافيا) - ، أو الأطروحة الحالية لجاك لو مونتجنر في مونبلييه 3). ليس سهلا

4) تدريب المعلمين على النهج القائم على المهارات:

في العام الأخير ، لا يؤدي تقديم دورة أو شرح نص فلسفي للطلاب إلى إعداد الطلاب للمهارات ، لأن منطق الإرسال هو السائد. يمكن أن يكتسب التلميذ المعرفة ، وهو أمر مهم للثقافة الفلسفية ، لكنه لا يتعلم بالتالي حشدها في مهمة فلسفية مكتوبة أو شفهية. لا يقدم أي منهما مفتاح إجابة ، لأن الطالب يصطدم بحدود التقليد. التجربة الشخصية لمعلم الفلسفة توازي البحث في التعلم ، مما يدل على أن تلقي النصيحة أو رؤية نموذج لا يكفي لتخصيصه بشكل فعال ؛ إن قول كيفية القيام بذلك لا يكفي للقيام بذلك بشكل جيد ، لأن ما هو مقترح (مفتاح الإجابة) ، وهو منتج مكتمل ، لا يقول الكثير عن العمليات المنفذة لتحقيقه ، وخاصة وسائل التغلب على الصعوبات التي واجهتها وهما شرطان لنجاح التلميذ. قد يأتي الوهم (وجاء مرة في نظام تم فيه اختيار طلاب الفلسفة بشدة اجتماعياً وأكاديمياً) من سهولة قيام بعض الطلاب المتميزين ثقافياً بتحويل النموذج إلى مخطط مناسب للفكر والعمل بسهولة إلى حد ما. بالنسبة لمعظم التلاميذ الذين يجدون أنفسهم في حالة فشل فلسفي مع التدريس الفلسفي الشامل.

لذلك ، في التدريب ، يجب توضيح هذا النهج لهم: ما هي المهارة ، النهج القائم على المهارات ، النهج القائم على المهارات في الفلسفة؟ ما هي المهارات الفلسفية التي يبحث عنها الطلاب

(3-2007)؟ مستويات المهارة المستهدفة بطريقة تدريجية؟ كيف تحصل عليها؟ كيف تحشد مواردها الداخلية (على سبيل المثال معرفتها وخبرتها ...) والخارجية لتنميتها؟ ما الصعوبات التي يواجهها الطلاب في اكتساب المعرفة وتعبئة مواردهم وتطوير المهارات الفلسفية؟ كيف ندعمهم حتى يتغلبوا على هذه العقبات؟ ما هي المهارات التي يمتلكها المعلم ليعلمهم التفلسف؟ (توزي ، 2007-2).

يفترض هذا إعادة تعريف مهارات أستاذ الفلسفة المرغوبة في إطار نهج الانضباط حسب الكفاءات: ليس فقط لمعرفة كيفية إعداد أطروحة ، أو لبناء درس أو شرح نص ، كما يطلب المرء من المرشحين من مسابقات الاستقدام. لكن معرفة كيفية مساعدة الطلاب على تطوير المهارات الفلسفية. هذا يفترض أيضًا تدريب مدربي الفلسفة بما يتوافق مع هذا المنظور ...

إنه مشروع ضخم ، وهو جزء من منطق القطيعة وليس الاستمرارية. إنه يتعارض مع تراجع وقت التدريب الإجمالي ، والذي أصبح الآن قصيرًا جدًا: يميل المعلم بعد ذلك إلى إعادة إنتاج نموذج التدريس الذي تلقاه في الجامعة ، والذي شربه دون وعي ، والذي سيقود ممارسته بعد ذلك في الفصل: بارع جدًا ، يركز بشكل أساسي على المحتوى الفلسفي ، دون قلق مهني. سيتطلب ذلك ، في كل من التدريب الأولي والمستمر ، بُعدًا مهنيًا قويًا ، بما في ذلك الاختبارات التنافسية ، ثم الاستعداد للدخول في المهنة (يمكن تعلم التجارة ، وليس فقط في الوظيفة ...). ومع ذلك ، يتم اختيار المدربين من بين أولئك الذين هم نماذج للنموذج المحيط ، وبالكاد من بين المبتكرين ...

يتطلب النهج القائم على الكفاءة بالفعل تطوير الهوية المهنية لمعلم الفلسفة ، الأمر الذي يثير الكثير من المقاومة فيما يتعلق بعادات الشركة: من الضروري أن تأخذ جزءًا من الدورة ، للقلق بشأن ما يحدث. من خلال عقل التلميذ ، عمله الحقيقي في الأنشطة المقترحة ، دون أن يكون لديه انطباع "بالانحناء" ، دون التمسك بالوصفات البسيطة ، باختصار وجود اهتمام تعليمي حقيقي ، الدخول في منطق تعليمي للتعلم ، دعم العمليات ، الانتباه إلى صعوبات

الرحلة ، وبناء الأجهزة والتمارين التي تعزز التعلم ... غالباً ما تكون مشكلات التدريس التي نواجهها في هذا المجال هي التي تؤدي إلى قيام المعلمين المبتدئين ، والمزيد والمزيد من المعلمين ذوي الخبرة ، بالتشكيك في ملاءمة طرق معينة ، والتكيف إلى موقف جديد ومعقد وصعب ...

هذا وضع مختلف نواجهه في الدرجة الأولى ، حيث يكون الاهتمام بالتلميذ كطفل ومتعلم أكثر أهمية ، حيث يتم مشاركة الثقافة التعليمية على نطاق واسع. ومع ذلك ، يتبين أن التدريب على المناقشة بهدف فلسفي ضروري ، لأنه يفترض هنا أيضًا تطور المعلم ، في علاقته بالمعرفة: نادرًا ما يتدخل المعلم أو لا يتدخل على الإطلاق من خلال تقديم مساهمات جوهرية في المناقشة ؛ علاقتها بالكلام: في مناقشة

خاتمة :

النهج القائم على الكفاءة في الفلسفة هو الآن موقع عمل في تعليمه. وهي تحت الإنشاء. بالتأكيد لبعض الوقت ، بسبب مقاومة المجتمع لهذا النهج من جهة ، والصعوبات النظرية والعملية التي يواجهها من جهة أخرى.

تم حظر مفاهيم التعلم والكفاءة منذ بضع سنوات من برامج الفلسفة (ما زلنا لا نجد فكرة التقدمية): لقد ازدهروا بالتأكيد عالم الأعمال ولغة العلم والتعليم. في سياق يتخلل فيه النهج القائم على المهارات جميع أنظمة التعليم اليوم ، تطور البرنامج مع ذلك في هذا الاتجاه. الكلمات موجودة ، يتم تسمية المهارات. لكن لم يتم وصفها وتحليلها إلا قليلاً ، وهذا النهج يتعارض جزئيًا مع أسبقية المحتوى ، والحفاظ على التدريبات الكنسية. إنه غير متناسب مع التدريب المقدم ، وقليل من الاحتراف ، وعادات الغالبية في المهنة ، دائمًا ما تتمحور حول خطاب المعلم و "درسه".

البيئة تقاوم ، ويشجعها التلاميذ على التكيف ، لأن النموذج القديم ليس على اتصال - باستثناء الورثة - بشأن تعليم فلسفي جماعي ، والذي يفترض موقفًا مختلفًا تجاه الفشل الفلسفي للتلاميذ ، وهو في جزء منه موقفه. تعليم. النهج القائم على المهارات لا يخلو من النقد.

المفهوم لم يصل بعد إلى المستوى العلمي (علم النفس المعرفي على سبيل المثال) مستقر بشكل كافٍ ، والطريقة التي يمكن للطلاب من خلالها تعبئة الموارد الداخلية والخارجية لم يتم شرحها بشكل كافٍ ، مما يؤثر على أنواع الدعم الممكن للمساعدة في التغلب على العقبات. لا يزال النهج إلزامياً للغاية ، وليس قريباً بدرجة كافية من "إيماءات دراسة الطالب" ؛ لا يُستبعد أي انجراف نحو تجديد أصول التدريس عن طريق تقليص الأهداف أو نحو "نايت التقييم" (الهوس بالتقييم).

لكن هذا النهج واعد مع ذلك. يجب أن يخفف من رفض "أصول التدريس" ، لأنها لا تعارض المعرفة والمهارات ، والأخيرة تحشد في المهام الأولى. ويحدد ، لكل من المعلمين والطلاب ، ما هو متوقع من الفلاسفة المتدربين في مواقف التعلم الفلسفية المقترحة ، وهو توضيح أساسي لإعطاء كل شخص نقطة مرجعية في هذه العملية. وهي تقع في منظور التعلم ، التقدمية ، مع الأخذ بعين الاعتبار عمل الطلاب. إنه يطور لدى المعلمين موقف دعم منتبه لصعوباتهم. يبدو لنا الأمر ديمقراطياً ، من خلال حرصها على محاربة الفشل الفلسفي وجعل الفلسفة في متناول الجميع.

نحن نضع أنفسنا في منظور اليونسكو لتوسيع الفلسفة ، في منظور الحوار والسلام بين الشعوب ، لجميع الجماهير: من خلال بدء اليقظة الفلسفية في أقرب وقت ممكن ، من التعليم الابتدائي ، وتوسيعها إلى المدينة (المقاهي الفلسفية ، الجامعات الشعبية ، إلخ).

هذا هو السبب في أننا نقترح هذا النهج من خلال الكفاءات ، من خلال تنويعها في المواقف والمهام الواسعة: الانتشار بين الأطفال وفي مدينة "المناقشات ذات الهدف الفلسفي" و "ورش العمل الفلسفية" للمناقشة. ، الكتابة الفلسفية والقراءة ؛ تنوع أشكال الكتابة ، مثل تنوع "الأنواع الفلسفية" في تاريخ الفلسفة (قول مأثور ، حوار ، مقال ، خطاب ، مقابلة ، مجلة ،

إلخ) ؛ تعدد وسائل الإعلام للتأمل: نصوص فلسفية ، وأيضًا أساطير ، وألبومات أطفال ، وأدب ، ومنتجات فنية ، ووسائل سمعية بصرية ...

قائمة المصادر و المراجع :

- ***Angélique Del Rey*** ، مدرسة المهارات - من التعليم إلى صنع المؤدي العالي ، تعديل. الاكتشاف ، 2010.

- أرسطو ، أخلاقيات ***Nicomaque***، ***Garnier-Flammarion*** ، باريس ، 1965.

- بوتشتون د. (منسق) ، التمثيل المدرس: الإيماءات المهنية المعدلة ، طبعات أوكتاريس ، تولوز ، 2009.

- ***Chirouter E***. ، ما الذي يفكر فيه أدب الأطفال؟ النطاق الفلسفي للأدب والممارسات الفلسفية في الحلقة 3 من المدرسة الابتدائية ، أطروحة في العلوم التربوية ، مونبلييه 3 ، 2008).

- دفاتر تربوية "العمل بالمهارات" عدد 476 تشرين الثاني 2009.

- كوسوتا ف. ، إشكاليات المنهج في قراءة النصوص الفلسفية ، أطروحة باريس 1 السوربون ، 2000.

- ديكارت ، تأملات ميتافيزيقية ، تأمل 1.

- ديوتيمي ، المجلة الدولية لتعليم الفلسفة ، *Sceren-crdp* من مونبلييه (رئيس التحرير ميشيل توزي).

يمكن الوصول إليه على الموقع: */www.educ-revues.fr/diotime*

- جيرار ف.م ، مهارات التقييم. دليل عملي ، دي بوك ، بروكسل ، 2008.

- *GFEN* (قطاع الفلسفة في *GFEN*) ، ممارسات الفلسفة ، 9 أعداد منشورة حالياً.

- هيرت ن. ، "النهج القائم على الكفاءة: خدعة تربوية" ، أسئلة التوجيه رقم 1 ، 2010.

- *Jonnaert Ph.* وآخرون ، المناهج والمهارات ، إطار عمل تشغيلي ، *De Boeck*، 2009.

- *Le Boterf G.* ، عن الكفاءة. مقال في جاذب غريب ، *Les Editions d'organisations* ، باريس ، 1994.

- *Le Boterf* ، من الكفاءة إلى الملاحة المهنية ، *Les Editions d'équence* ، باريس ، 1997.

- *Meirieu Ph.*، *Learn... yes*، *but how*، *Paris*، *ESF*، 1989.

- *Perrenoud P.*، *Building Skills from school*، *ESF*، *Paris* 1997.

- برينود ب. ، عشر مهارات جديدة للتدريس ، *ESF* ، باريس ، 2004.

- أفلاطون ، انظر جميع حواراته المبكرة ، والتي تسمى *aporetic*

- راي ب. ، المهارات المستعرضة قيد البحث ، باريس ، *ESF*، 1998.

- *Rey B.* وآخرون ، المهارات في المدارس - التعلم والتقييم ، *De Boeck*، 2006.

- *Romainville M.* وآخرون ، في "الإصلاحات: لأولئك الذين يتساءلون عن المهارات وتقييمهم" ، *Pedagogy Forum*، 1998.

- سكالون ج. ، تقييم التعلم من خلال نهج قائم على الكفاءة ، دي بوك ، بروكسل ، 2008.

-*Tozzi M*. الموقع: *www.philotozzi.com*

نحو تعليمي لتعلم الفلسفة ، أطروحة في العلوم التربوية ، جامعة لوميير ليون 2 ، 1992-1.

(تنسيق): تعلم التفلسف في المدارس الثانوية اليوم ، *CNDP* و *Hachette*، 1992-2.

(تنسيق): دراسة مفهوم ، نص ، *Crdp Montpellier*، 1994.

(بالتنسيق مع جاي موليير): قراءة النص الجدلي بالفرنسية والفلسفة ، *Crdp de Montpellier*، 1998.

(تنسيق): جدلية شفهية في الفلسفة ، *Crdp Montpellier*، 1999.

(تنسيق): تنويع أشكال الكتابة الفلسفية ، *Crdp Montpellier*، 2000.

(تنسيق): إيقاظ التفكير التأملي في المدرسة الابتدائية ، *Hachette-Crdp Montpellier*، 2001.

(منسق): مناقشة فلسفية في المدرسة الابتدائية - ممارسات ، تدريب ، بحث ، *Crdp Montpellier*، 1-2002.

(تنسيق) ممارسات فلسفية جديدة في الفصل ، قضايا ومقاربات ، *Crdp Bretagne*، 2-2002.

(تنسيق) الأنشطة الفلسفية في الفصل ، ظهور النوع؟ ، *Crdp Bretagne*، 2003.

(بالتنسيق مع *R. Etienne*): المناقشة في التعليم والتدريب ، *Harmattan*، 2004.

التفكير بنفسه ، الطبعة السادسة ، الأحداث الاجتماعية ، ليون ، 2005.

مناظرة من الأساطير في المدرسة وأماكن أخرى ، *Chronique sociale* ، ليون ، 2006.

(تنسيق): تعلم التفلسف من خلال مناقشة: لماذا وكيف؟ ، دي بوك ، بروكسل ، بلجيكا ، 1-2007.

" ما هي المهارات التي يمتلكها المعلمون لقيادة المناقشات الفلسفية؟" »، ديوتيما عدد 32 ، مارس 2-2007.

"ما هي المهارات التي يطورها الطلاب في المناقشات الفلسفية؟" »، *Diotime n ° 33*، 3 يونيو 2007.

مع *Soulé Y.* و *D.Bucheton*: الأدب في المناظرات: المناقشات الأدبية والفلسفية في المدرسة الابتدائية ، *Sceren-Crdp Montpellier*، 1-2008.

"حول مسألة المهارات في الفلسفة" ، *Cahiers du Cerfee n ° 24*، *Presses Universitaires de la Méditerranée* ، مونبلييه 3 ، 2-2008.

مراجعة المقال: "تعليم الفلسفة في فرنسا. عشرون عامًا من البحث (1989-2009) "، *Les Cahiers du Cerfee n ° 26*، 2009.

- اليونسكو ، الفلسفة ، مدرسة الحرية ، باريس ، 2007. راجع الفصل الأول عن الفلسفة في المدارس الابتدائية حول العالم (الخبير: ميشال توزي). قابل للتنزيل من:

unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

- *P Usclat*.، دور المعلم في المناقشة بمنظور فلسفي - إضاءة هابرماس، أطروحة في العلوم التربوية في مونبلييه 3، 2008.

مقال مطبوع من *Philotozzi*: *https://www.philotozzi.com*

عنوان *URL* للمقال: *https://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/*