

RESEARCH ARTICLE



Obstacles to the Didactic Processing of Social Representations in the Philosophy Course

 Nouredine Dinani 

Hassan II University of Casablanca, Casablanca, Morocco

ABSTRACT

Representations have occupied a significant place in educational and didactic research, revealing a diversity and conflict of perspectives — a challenge inherent to any research of this nature. This article rests on the premise that philosophy in general, and the philosophical lesson in particular, are fundamentally driven by a struggle against representations and constitute a form of resistance to them. The history of philosophy itself bears ample witness to this struggle, with countless examples that resist exhaustive enumeration. It is important, therefore, for the teacher to resist both his own representations and those of his students. More critically, however, the teacher must equip students with the tools and mechanisms of this resistance — guiding and orienting them toward the ways in which such resistance is enacted, a process that cannot be reduced to mere prescription.

ARTICLE HISTORY

Received 11 January 2026

Accepted 24 June 2026

Published 27 June 2026

KEYWORDS

 Representation, Didactic,
 Philosophical Lesson

FIELDS OF STUDY

 Didactics of Philosophy,
 Educational Sciences,
 Philosophy of Education

CONTACT: Nouredine Dinani  nouredine.dinani@yahoo.com  Department of Interdisciplinary Studies, Faculty of Letters and Humanities Ain Chock, Hassan II University of Casablanca, Morocco.

Cite this article as: Dinani, N. (2026). Obstacles to the Didactic Processing of Social Representations in the Philosophy Course. *Journal Index of Exploratory Studies*, 8(22), 62-73.

© 2026 The Author(s). Published by Democratic Arabic Center for Strategic, Political and Economic Studies. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits use, sharing, distribution, and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes only, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent, for non-commercial use and in accordance with the license terms.

عوائق المعالجة اليداكتيكية للتمثلات في درس الفلسفة

نور الدين ديناني ^{id}

جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب

الملخص

شغلت التمثلات حيّزا هاما في البحوث التربوية واليداكتيكية، ومن باب الدقة القول إنها كشفت عن تمايز الرؤى وتعارضها، وتلك مشكلة تعترض كل بحث تربوي من هذا النوع. ينبني هذا المقال على مُسلمةٍ مضمونها أن الفلسفة بشكلٍ عامّ، والدّرس الفلسفيّ بشكلٍ خاصّ، يقودهما صراع ضد التمثلات ويُمثلان مُقاومة لها. وينهض أكثر من دليل على أن تاريخ الفلسفة هو تاريخ هذا الصّراع وهذه المقاومة، والأمثلة، في هذا الشأن، كثيرة لا تكاد تنضب. من المهمّ، إذن، مُقاومة المدرّس لتمثلاته وتمثلات المتعلّمين. لكنّ الأهمّ من ذلك هو تعليمهم سُبل المقاومة تلك وآلياتها؛ أي إرشاد المتعلّم وتوجيهه إلى الكيفية التي تتم بها هذه المقاومة، وهو ما لا يتم بقاعدة "كن فيكون".

تواريخ هامة

تاريخ الاستلام: 11 يناير 2026

تاريخ القبول: 24 يونيو 2026

تاريخ النشر: 27 يونيو 2026

الكلمات المفتاحية

الفلسفة، التمثل، الدرس الفلسفي

مباحث المقالة

يداكتيك الفلسفة، علوم التربية،

فلسفة التربية

المؤلف المراسل: نور الدين ديناني ✉ nouredine.dinani@yahoo.com ☎ قسم التخصصات العرضانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب.

لاقتباس المقالة: ديناني، نور الدين. (2026). عوائق المعالجة اليداكتيكية للتمثلات في درس الفلسفة. مجلة مؤش للدراسات الاستطلاعية، 8(22)، 52-73.

© 2026 المؤلف (ون). منشور من قبل المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. تخضع هذه المقالة لشروط رخصة المشاع الإبداعي الدولية: نسب المصنف - غير تجاري 4.0 (CC BY-NC 4.0)، التي تُتيح الاستعمال غير التجاري، والمشاركة، والتكيف، والتوزيع، وإعادة الإنتاج في أي وسيط أو صيغة، بشرط الإشارة المناسبة إلى المؤلف الأصلي/المؤلفين الأصليين وإلى المصدر، مع تضمين رابط الرخصة، وبيان ما إذا أُدخلت أي تعديلات على العمل.

يقول بول فالبري "الجلد هو الأكثر عمقاً؛ ذلك أن أعماق ما في الإنسان هو سطح جلده. هذه العبارة التي يرى جيل دولوز أنها تستحق أن تُعلّق على أبواب كل أطباء الأمراض الجلدية لفرط أهميتها وروعها. والفلسفة بدورها ضرب من الدرماتولوجيا العامة، مهمتها في نظر دولوز الاهتمام بالسطوح أي الجزئيات والتفاصيل، والتي تدخل تمثلات المتعلمين في عدادها، فيتحدد دور مدرس الفلسفة في الانشغال بها والاشتغال عليها وجعلها مدار فعل التفلسف.

مدخل عام

يحاول هذا البحث بلورة مسألة المعالجة الديداكتيكية للتمثلات، ومناسبة التفكير فيها أنشأها تحديدا الدور الرفيع الذي تلعبه هذه الكيفية البيداغوجية في سيرورة الدرس الفلسفي وفي تحقيق مطالبه التي تتحدد في جعل التلميذ متشعبا بروح النقد البناء، وجعله يستبدل دوره من تلقي المضامين الجاهزة وتخزينها، إلى ممارسة تفكير ذاتي، يحفزه على إعادة النظر في آرائه، وذلك بتفكيك تمثلاته بنفسه وإعادة بناءها بطريقة شخصية (الخطابي، 2002، ص. 84)، والحديث عن المعالجة الديداكتيكية للتمثلات بشكل عام، يقتضي منا الانطلاق ضمنيا من افتراضين أساسيين: الأول يتجلى في كون عقل المتعلم ليس بصفحة بيضاء، يلزم حشوه بالمعارف والمعلومات، بقدر ما هو مليء بالعديد من القضايا والظواهر تدعم تشبته بآرائه، والثاني يقر بأن التعلم ليس إضافة معلومات فحسب، بل هو إحداث تغييرات في البنيات الذهنية المتواجدة لدى المتعلم.

ولئن كانت النظرية البنائية تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فإن ذلك من صميم الممارسة الفلسفية، ولعل من أهم مبادئ التعلم في هاته النظرية كون أن التعلم لا يسعه الانفصال عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع؛ فالتعلم يقتصر، لا باقتناء معارف عن الموضوع، بل باشتغال الذات عليه؛ ومن ثمة فهو مقترن بالتجربة لا بالتلقين، وتجاوز ونفي للاضطراب. هذه واحدة، الثانية أن الاستدلال، هنا، يكون شرطا لبناء المفهوم؛ حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يُبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل... وهذه مناسبة للقول أن اكتشاف الدور الرئيس للمتعلم في بناء معرفته الخاصة، قد ضحّم وثيرة إنتاج أبحاث بيداغوجية حول تمثلات المتعلمين، انصرفت هذه البحوث، بدءا، إلى تحليل تمثلات المتعلمين والتنقيب عن أسباب نزولها، وإلى البحث، ثنية، عن سُبُل استغلالها وطرائق توظيفها. إذا كان درس الفلسفة يقوم، في جوهره، على مسألة التمثلات وزعزعة اليقينيّات المستمدة من اليومي المعيش، فإنّ السؤال الذي يفرض نفسه بإلحاح هو: لماذا تظل هذه المسألة رهينة عوائق بنيوية متشابكة تجعل منها مشروعاً عسير التحقق؟ وما الذي يحول دون أن تتحوّل المعالجة الديداكتيكية للتمثلات من خطاب تربوي متداول إلى ممارسة فعلية راسخة داخل الفصل الدراسي، في ظل عوائق تضرب جذورها في طبيعة التمثل ذاته، وفي منطق المعرفة اليومية، وفي البنية المؤسسية التي يجري فيها التعليم؟

لا يخلو أي اشتغال ديداكتيكي جاد على التمثلات من الحاجة إلى تحديد مفهومها تحديداً دقيقاً يميّزها عن المفاهيم المجاورة، ويرسم حدودها الإجرائية داخل فضاء الدرس الفلسفي. فالتمثل، في أبسط تعريفاته، هو كل صورة ذهنية مسبقة يحملها المتعلم عن موضوع ما، قبل أن تُعرض عليه المعالجة الفلسفية لذلك الموضوع. غير أن هذا التعريف، على بساطته

الظاهرة، ينطوي على تمييز جوهري لا يمكن إغفاله: فقد فرّق أندريه كريسون، في سياق مغاير، بين نمطين متباينين من التمثيل؛ تمثل تلقائي تحكمه الحاجة النفسية المباشرة وتسوسه متطلبات البقاء اليومي، وتمثل عقلائي يستلزم المسافة النقدية عن المعطى الحسي والانفصال عن سلطة المؤلف (Cresson, 1936, p. 8-9). وهذا التمييز يكشف أن المتعلم حين يلج الفصل الدراسي لا يحمل فراغاً معرفياً قابلاً للحشو، بل يحمل منظومة من التمثيلات التلقائية المتجذرة في اليومي المعيش، وهي تمثيلات لا تبدو له بداياتٍ فحسب، بل تبدو حقائق راسخة لا تقبل التشكيك. ولا يتعد هذا عما ذهب إليه غاستون باشلار حين اعتبر أن المعرفة اليومية ليست مجرد نقطة انطلاق نحو المعرفة العلمية، بل هي في الأغلب عائق أمامها، إذ تتشكل الأحكام المسبقة والتمثيلات الخاطئة طبقات صلبة تقاوم الاختراق النقدي وتُعيد إنتاج نفسها بصورة دائمة (باشلار، 1982). وعليه، يمكن القول إن التمثيل، في سياق الدرس الفلسفي تحديداً، هو ذلك البناء الذهني المسبق الذي يجمع في طياته أبعاداً معرفية وسلوكية وانفعالية ومعارفية متشابكة، ويُشكل بذلك أفقاً تأويلياً مغلقاً يُرشح من خلاله المتعلم كل مفهوم فلسفي جديد قبل أن يمنحه فرصة الاشتغال الحقيقي على تفكيره، فيتحوّل الدرس لا إلى فضاء للقطيعة المعرفية، بل إلى مرآة تعكس ما يعرفه المتعلم أصلاً في لغة أكاديمية مختلفة.

ومن مقتضيات هذا التقديم القول إن التمثيلات في الفكر الفلسفي تأخذ أوضاعاً متعددة: رأي شخص يتوهم أنه بديهي، أو حس مشترك يحيل على المتداول أي على سلطة الإجماع، وقد يأخذ شكل تصوّر للعالم مبنٍ على مصدر من الثقافة، أو شكل نظرية سابقة ارتفعت إلى مستوى اليقين، وبالجمله، يأخذ التمثيل شكل رأي معطى قابل لأن يُعاد فيه النظر، ولا يتعلق الأمر بمطاردة التمثيلات، وإنما بالاشتغال عليها، والارتقاء من مستواها إلى مستوى المفهوم الفلسفي باحتسابه: مجرد، شمولي وعام، مركب من مكونات متعاقبة فيما بينها سلباً أو إيجاباً.

نميل إلى الاعتقاد إن التفكير في مضمون تمثلي ما بوصفه وبإبراز الآلية الذهنية والثقافية لتكونه واستجلاء الآثار التي يمارسها، هو شرط إمكان التفكير النقدي (التفكير اعتماداً على الذات) والاستقلالية، والميل ينهل أسبابه من كون ثينك الآليتين تُمكنان من إحلال الأفكار التي تحصل عن تفكير مُنعكسٍ على الذات وعن تحليل عقلائي، محلّ الأحكام المسبقة والتمثيلات السابقة عن الفحص النقدي والقيم الإيديولوجية السائدة التي تغمر اللغة العادية بصفاتها مشحونة بحمولات عاطفية ونفسية واجتماعية، وتبدو وكأنها بدايات محايدة: الفرد، التقدم، التعاقد...، أو هي تبدو كتصورات مُحددة تاريخياً: الخير، الشر، الجميل، القبيح.

وفي اعتقادنا قطعاً بأن تدريس الفلسفة يهدف إلى تعديل شكل الفلسفة التلقائية لدى التلميذ، ومن هنا أهمية المعالجة الديدانكتيكية لتمثلاته والاشتغال عليها، وأهمية فعل التفلسف والوعي بقيمة المتن الفلسفي الرفيعة، في ممارستنا التعليمية، تقتضي منا لا أن نحشو ذهن التلميذ بجمله أطروحات ومعارف، بل أن نجعله أقل استعداداً لتقبل المعتقدات الجاهزة، وتعوّده على مراجعة ونقد واخللة التصورات التي يستبطنها دون وعي تامّ بها حول جملة المفاهيم الحيوية، التي يركز عليها في تعاطيه مع الوجود والحياة، ولعلّ المقصود من ذلك هو دفع التلميذ أو المتعلم إلى إعادة تملك هذه المفاهيم، وامتلاك القدرة على مساءلة المفاهيم المماثلة، أو القدرة الذاتية على أشكلتها، ليتمكن الفكر والوعي من التحرر الحقيقي، بأن يغدو قادراً على بناء ذاته بشكل مستقل عن أي استلاب أو انغماسٍ في تفاهات المُعطى واليومي.

هذا اليومي، كما بنظر نورالدين الزاهي (الزاهي، 1999)، هو بمثابة تنظيم للحياة الفردية للناس، وتحت ضغط، اليومي المعيش تتحول زمنية الإنسان إلى روتين وتكرار. وهكذا يتحدد الوجود في اليومي بخاصيات عديدة: ألفة وعادة وتكرار وشبه وروتين وبداهة وخضوع للآخر المجهول (ON) وهذه الخاصيات ليست مظاهر بسيطة، بل إنها خاصيات متأصلة في وجود الإنسان اليومي. في هذه الحالة، سينقلب اليومي من معيش إلى أسر؛ أي من فضاء للحرية إلى فضاء من المحرمات والسلط التي تقف أمام تبلور ما يحمله الوجود في اليومي من إمكانيات، فكيف يمكن التحرر من قواعد وإكراهات اليومي المقيدة؟ لا سبيل إلى ذلك، فيما نُقدّر، إلا بالتسلّح -عوض البداهة- بالشك وعوض الألفة بممارسة التفكير.. وبذلك سنحقق نوعاً من القطع مع التأويل اليومي وقواعده لنعوضه بقواعد مضادة وحيوية (الزاهي، 1999، ص 16).

أولاً: العوائق المعرفية؛ التمثل بوصفه بنية ذهنية مقاومة

لعلنا نُميّز، في سياق إبراز اليومي بوصفه عائقاً إبستمولوجياً أمام التفلسف، بين نمطين متباينين من المعرفة: معرفة يومية تنغمس في المحيط المباشر وتنشغل بالحاجيات الآنية والنفعية، ومعرفة فلسفية تتجاوز هذا المحيط نحو التساؤل عن المعنى والوجود. غير أن ما يجعل هذا التمييز إشكالياً على الصعيد الديداكتيكي هو أن التمثلات اليومية لا تكفّ عن الحضور حين يلج الطالب فضاء الفصل، بل إنها تحضر بوصفها أطراً تأويلية مسبقة تُقيد استيعابه للمفهوم الفلسفي وتجعله يُرشح المعرفة الجديدة من خلال ما هو مألوف ومعاش، فتبدو الفلسفة، في أعين كثير من المتعلمين، مجرد امتداد لما يعرفونه أصلاً لا قطيعة معه (الزاهي، 1999، ص 56-57).

لعل أنجع المفاهيم التي تُضيء طبيعة العلاقة بين اليومي والتفلسف هو مفهوم العائق الإبستمولوجي كما صاغه غاستون باشلار في كتابه تكوين العقل العلمي، حيث يرى أن المعرفة اليومية لا تُمثل نقطة انطلاق بريئة نحو المعرفة النقدية، بل هي في الغالب عقبة راسخة أمامها؛ إذ تراكم الأحكام المسبقة والتمثلات الخاطئة في ذهن المتعلم بوصفها يقينيات محيدة لا تستدعي مراجعة، ف"بالنسبة إلى العقل العلمي تعتبر كل معرفة جواباً عن مسألة، فإذا لم يكن ثمة مسألة لا يمكن أن يكون هناك معرفة علمية، لا شيء ينطلق بداهة، لا شيء معطى، كل شيء مبني" (باشلار، 1982، ص 13-14). والحال أن هذا المفهوم، وإن نشأ في سياق الإبستمولوجيا العلمية، يمتلك طاقة تفسيرية استثنائية حين يُنقل إلى سياق الديداكتيك الفلسفي؛ فالتمثلات التي يحملها المتعلم عن مفاهيم من قبيل الحرية والعدالة والزمن والهوية ليست معطيات خاماً قابلة للصقل، بل هي أنظمة تأويلية متماسكة تمتلك منطقها الداخلي الخاص وتُقاوم الاختراق بقدر ما تجذّرت في التجربة اليومية والسياق الاجتماعي والثقافي. ومن هنا تتبدى المفارقة الحادة التي تكتنف الممارسة الديداكتيكية في درس الفلسفة: فالمدرس يروم بناء مفاهيم فلسفية دقيقة فوق تربة مشبعة بتمثلات راسخة تعمل عمل العائق لا عمل الجسر، مما يجعل فعل التفلسف رهيناً، قبل كل شيء، بتفكيك هذه العوائق لا بتجاوزها أو تجاهلها.

ثانياً: العوائق البنيوية؛ المؤسسة بوصفها شريكاً في إعادة الإنتاج

لا تكفي الإرادة البيداغوجية وحدها لتفسير عجز الدرس الفلسفي عن إحداث قطيعة حقيقية مع تمثلات المتعلمين، إذ ثمة بُعد بنيوي أعمق يستدعي الوقوف عنده. فقد كشف بيير بورديو (Pierre Bourdieu) (1930-2002)، من خلال مفهوم

الهابيتوس *habitus*، أن التمثلات منظومات من الاستعدادات الدائمة المتجسدة في الجسد والسلوك واللغة، تتشكل عبر التنشئة الاجتماعية وتُعيد إنتاج نفسها بصورة لا واعية داخل الحقول الاجتماعية المختلفة، بما فيها الحقل المدرسي نفسه (بورديو وباسرون، 2007). ومن هنا يتبدى وجه المفارقة: فالمدرسة التي يُنتظر منها أن تكون فضاءً للقطيعة مع التمثلات السائدة، كثيراً ما تغدو آليةً لإعادة إنتاجها في أشكال مشرعة ومُقنعة بلغة المعرفة الموضوعية. وينعكس هذا على درس الفلسفة في صورة مزدوجة: فالمتعلم يحمل هابيتوساً ثقافياً يُرشح كل مفهوم فلسفي من خلاله قبل معالجته، والمدرس بدوره لا يفلت من هذا المنطق البنيوي، إذ كثيراً ما يُدير الدرس وفق استعدادات ترسخت في تكوينه الأكاديمي دون أن تخضع للمساءلة. ومن ثم، فإن الاشتغال الديداكتيكي على التمثلات يعني الاشتباك مع منظومة بنيوية متماسكة تجد سندها في المؤسسة ذاتها التي يُفترض أنها فضاء تجاوزها.

إن الانغماس في الواقع-المحيط، بنظر هوسرل، يُفضي إلى ضرب من الاستغراق يجعل الفرد يعيش داخل هذا الواقع دون أن يدرك عمقه أو يتساءل عن أسسه (الزاهي، 1999، ص 57). فالزمنية الإنسانية، تحت وطأة اليومي المعيش وضغوطاته المتواصلة، تتحول إلى تكرار وعادة وروتين، ويغدو الوجود مألوفاً لا يستدعي دهشة ولا تساؤلاً. وهذا بالضبط ما يجعل الاشتغال الديداكتيكي على التمثلات عسيراً حد الاستعصاء: فالتمثل اليومي لا يُدرك بوصفه تمثلاً قابلاً للمساءلة، بل يُعاش بوصفه حقيقة بديهية راسخة لا تقبل الجدل.

في هذا السياق، يُحدّد نور الدين الزاهي المأزق الديداكتيكي في أدق تجلياته حين يُشير إلى أن الفلسفة تستدعي، في جوهرها، خروجاً من الكهف، أي انفصالاً عن سلطة المؤلف والمعطى، غير أن درس الفلسفة يجري داخل مؤسسة هي نفسها جزء لا يتجزأ من العالم-المحيط، خاضعة لإكراهاته وضغوطه ومنطقه التقني (الزاهي، 1999، ص 62-63). فالأستاذ يُدرّس الفلسفة بينما هو مُحاصر بالتزامات مؤسسية وضغوط برامجية، والطلاب يتلقاها بينما تمثلاته اليومية تُشكل له شبكة تأويل جاهزة ومغلقة تُرشح من خلالها المفاهيم الفلسفية قبل أن تصله، فيتحوّل الدرس، بذلك، من فضاء للقطيعة إلى مجرد إعادة إنتاج للمألوف في صياغة أكاديمية.

ثالثاً: سُبُل المعالجة؛ من تشخيص العائق إلى تديره

تتجلى أغنى أفكار الكتاب وأكثرها إجرائيةً في الجزء المخصص لمقاربات طوزي ورولان، حيث يؤكد الزاهي أن تجاوز التمثلات لا يكون بإلغائها أو تجاهلها، بل بجعلها موضوع تساؤل وإدراك نقدي صريح (الزاهي، 1999، ص 74). وهذا يستلزم ما يُصطلح عليه بالقطيعة الصغرى *micro-coupure* بوصفها شرطاً ضرورياً لبلوغ القطيعة الكبرى *macro-coupure*؛ إذ ينبغي أن يدرك المتعلم أولاً أن ما يحمله من يقينيات ليس معرفة موضوعية بل تمثّل ذاتي مشروط بسياقه الاجتماعي والثقافي، ثم يشرع في زعزعته ومساءلته. وبهذا المعنى، يغدو الاشتغال الديداكتيكي على التمثلات مساراً مزدوجاً: يبدأ بجعل التمثل مرئياً لصاحبه، ولا ينتهي إلا بتحويله إلى مادة للتفكير لا سجنًا للتفكير فيه (الزاهي، 1999، ص 75-76).

وقد دعا ميشيل توزي، في هذا الصدد، إلى أن نؤسس ديداكتيك تتعلق بتعلم التفلسف اعتماداً على النظريات الفلسفية في المعرفة من جهة، وعلى نظريات التعلم والأبحاث المنجزة في علوم التربية من جهة أخرى (لزرقي، 1997، ص 5). فتعليمية الفلسفة والمقاربة البنائية، كلاهما تهتمّان بتمثلات المتعلم وبمكتسباته القبلية، لا تلغيانها، بل تنطلقان منها،

عبر الاشتغال على التصورات والتمييز بينها وضبطها، ولعل هذا ما يستبين أمره من جعله للمعالجة الديدانكتيكية للتمثيلات أحد المقومات الأربع الأساسية لتعلم التفلسف، تنضاف إليها: النصوص كدعامة لتعلم التفكير، وأسلوب في التقويم التكويني للأهداف التي تحرك سيرورات التفكير، ثم تدبير التباين بالتمايز البيداغوجي.

وبالنتيجة، فالتفكير النقدي الذي يتركز على التصورات الأولية، يكتسب مشروعية قصوى مادام الأمر يتعلق بتبديد البدايات الخاطئة وبزوال الأحكام المسبقة التي تشكل أجوبة جاهزة عن أسئلة غير معبر عنها. ويسعد القول، على سبيل الاستنتاج، أن هذه المعالجة الديدانكتيكية للتمثيلات جزء رئيس من بنية الدرس الفلسفي، بل إنه لا معنى لحديثنا عن هذا الدرس إذا كنا نقصد غير ذلك التفكير الشخصي. ثم ما فائدة التغني بمبدأ جعل المتعلم في قلب المنظومة التربوية وبالأهداف النواتية في غياب هذه المعالجة الديدانكتيكية للتمثيلات؟

يصدر هذا البحث عن ضرورة وأهداف معينين، تمثلت، أولاً، في بيان أساسية هذا النشاط الديدانكتيكي وفي الكشف، ثانياً، عن صعوبات تدبيره، وفي إخراجاته الخفية، وتمثلت ثالثاً، في محاولة إعادة إنتاج الوعي بخصوصية الدرس الفلسفي، بما هو درس لا يروم مجرد إكساب التلميذ جملة معارف، وإنما تمكينه من مهارات وقدرات ذاتية تُترجم إلى أسلوب في الحياة وفي العيش والتفكير، مكتسبات تُسعه في الوعي بمزلق المتداول والمعيش في أفق الانفلات من ربقته.

يهمنا، في هذا السياق، التشديد على أن التفكير الفلسفي يشكل، كما بنظر ميشيل توزي - سواء تعلق الأمر بالمفهمة أو الأشكلة - قطيعة مع الآراء الشائعة؛ ذلك أن التلميذ يمتلك تمثيلات مسبقة عن الفلسفة وعن المفاهيم التي تتناولها، وهو لم يقدم بعد على ممارستها، تمثيلات لا تحتوي على ما هو معرفي واجتماعي فحسب، وإنما على أبعاد سلوكية وانفعالية ومعيارية كذلك. إنها تكون، وهي تترجم حاجات معرفية، مصحوبة في نفس الوقت بمقاومة كبيرة تحول دون تغييرها (توزي ومن معه، 2005، ص 63).

وبالتعبية، ينبغي عدم تغييب ذلك الجسر الذي يتم بواسطته الارتقاء من مستوى لآخر ومن فهم لآخر، فمن جهة لا يملك التلميذ أية قدرة للتخلي عن تمثلاته؛ إذ هي تتجذر في تجربته ومصالحته وقيمه الشخصية بحسبانها عوامل للتوازنات النفسية والمعرفية، ولا يستقيم، من جهة أخرى، أي حديث عن التفلسف بما هو فكر حر ومبدع دون تناول ومساءلة ما وُسم على أنه حقائق ومعارف ثابتة. ولذلك، يتعلق الأمر في هذه المسألة النقدية بقطيعة تتم على مستوى التمثيلات، وهي باختصار أهم ما يحملنا من اعتبارات على الاهتمام بهذه الدراسة، وإذ نحن لا ندعي البحث عما كان نسيا منسياً، فإن مناسبة التفكير في مسألة المعالجة الديدانكتيكية للتمثيلات، أنشأتها تحديداً ظاهرة تفصح عن حجم المفارقة التي تكتنف الممارسة التعليمية خطاباً وممارسة؛ وتفرز في الوقت عينه علامات استفهام كبرى نعتل في دخيلة كل أستاذ مهتم بطعم المرارة والأسى، لتجتاحه أسئلة دون استئذان.

على سبيل الختم

يَبْنِ هو ما يمكن استخلاصه من صعوبات تتعلق بمعالجة التمثيلات ديدانكتيكية، لكن الأتيّن من ذلك هو سير مدرسي المادة - لا في اتجاه مواجهة هذه الصعوبات لتدبير ما يُسعف على جعل المتعلم يقطع مع تمثلاته - بل في اتجاه القطع مع كل

نشاط يسفر عن انبثاق هذه التمثلات، وهو ما يؤشر، أولاً، عن غياب الاهتمام بها، ويؤشر ثانياً، عن الابتعاد عن منطق الفلسفة في بناء المفاهيم.

والامتناع عن هذا النشاط الديداكتيكي يعتبر مدخلا، ضمن مداخل أخرى، لتعطيل ما يصطلح عليه عزيز لزرقي سُبُل العودة إلى الفلسفة، ولسيادة الابتعاد ونعني بسيادة الابتعاد: ابتعاد التلميذ عن ذاته وابتعاد المدرس عن ذاته أيضاً، ابتعادهما عن نزوع الحياة، ابتعاد التلميذ عن المدرسة وعن المدرس...

معالجة التمثلات مرحلة حيسومة في درس الفلسفة، بل لا نكاد نتحدث عن درس فلسفي في غيابها، فقبل أن نقول إنها شرط فعل "التفلسف"، فإن العملية التعليمية التعلمية، كما تقع لها البيداغوجيات الحديثة، تستند بالضرورة، على المعارف القبلية للمتعلم وعلى ما يُرافقها من تحول، كما أن سؤال التفلسف، لا يمكن مقارنته، إلا في إطار تناول الفلسفة كمادة تعليمية وليس تعليمية، لا ينبغي الاكتفاء بتلقيها، بل اقتناءها والوصول إلى تملكها.

غير أن ما خلّص البحث إليه، هو أن تعديل تمثلات التلميذ ومعالجتها لا تُحتسب مجرد محطة عابرة مُمهدة للدرس الفلسفي، بل هو مشروع لا يكاد تديره يُستنفذ وينتهي.

إذا تبُنت، أولاً، أن منطق الفلسفة تحكمه جدلية بين سلب للمعرفة؛ بنوسل: الشك، الدهشة، السؤال... وبنأوها؛ عبر: بناء المفهوم، التحليل، الحجاج، العقلنة، النسقية)، ودكتكة الفلسفة وجعلها مادة دراسية لا يتضمن اغتناء عن هذا المنطق، وذلك من خلال الضرورة القصوى لممارسة آليات السلب تلك - في الفصل الدراسي - على التمثلات، البدايات، الأحكام المسبقة... في اتجاه بناء المفهوم، وغياب هذه المعالجة الديداكتيكية للتمثلات سلباً لمنطق الفلسفة، وبامتناعه عن جعل تمثلات المتعلمين مادة يستند عليه درسه، يعوق المدرس كل إمكانات إكساب التلميذ تلك الأهداف النواتية، هاته السيرورات الثلاث، وإذ هي لا تشتغل إلا بوجود الموضوعات، فإن معاناتها تكمن في التجذر الذي تتسم به تمثلات المتعلمين لهذه الموضوعات وإذا تبُنت، ثانياً، استحالة أو صعوبة القطع مع التمثلات، فإن ما يمكننا اقتراحه في هذا الصدد هو:

- جعل كل مراحل تدبير الدرس مناسبة لخلخلة ما تم استقاؤه من تمثلات، وأُي ذلك اختيار النصوص والدعامات التي تتلاءم ونوعية التمثلات تلك، ولم لا السير نحو تفريد تعليمه عبر جعل كل تلميذ أمام نص معين يتناسب مع مزالق ما قدمه في إجاباته الأولية.
- في تخطيطه للتعليمات أن يجعل الأسئلة البيداغوجية الموجهة للأنشطة تمتع من خاصيات السؤال الفلسفي.
- التدبير الدائم للأنشطة الكتابة الفلسفية الجزئية، والعمل على رصد ما تتضمنه من تمثلات، وعدم الاكتفاء بمجرد التعليق عليها.

- العمل صوب إمداد المتعلم من آليات تُسعه ما أمكن أن يمارس هذا النشاط ذاتياً.

- العمل، بمقتضى الاستباق والتنبؤ، على تحضير مفارقات ملائمة تستهدف المساس بها.

تركيب: منظومة العوائق أو استحالة القطيعة البسيطة

يتبين مما سبق أن عوائق المعالجة الديداكتيكية للتمثلات في درس الفلسفة منظومة متشابكة تعمل في آنٍ واحد على مستويات ثلاثة متميزة ومتكاملة. فعلى المستوى المعرفي، تتجذر التمثلات في البنية الذهنية للمتعلم وترتبط بتوازناته

النفسية والقيمية ارتباطاً يجعلها تقاوم التغيير بقدر ما تتحصّن بوهم البداهة والموضوعية. وعلى المستوى الإبيستيمولوجي، تعمل المعرفة اليومية، كما كشف باشلار، عمل العائق، إذ تستغرق الفرد في واقعه-المحيط وتحوّل زمنيته إلى روتين يُجمّد ملكة التساؤل ويُطفئ جذوة الدهشة الفلسفية. وعلى المستوى البنيوي، يكشف بورديو أن المؤسسة التعليمية ذاتها، بما تُرسّخه من هابيتوس ثقافي وما تفرضه من إكراهات برامجية وتقويمية، كثيراً ما تغدو شريكاً في إعادة إنتاج التمثلات السائدة عوض أن تكون فضاءً لتجاوزها. وهكذا يتضح أن تعديل تمثلات المتعلم، على ما أكد الزاهي، مشروع لا يكاد تديره يُستنفذ وينتهي، لأنه يواجه بنية راسخة تمتد جذورها من أعماق الذات إلى أعماق المؤسسة.

الشكر والتقدير

يتقدم المؤلف بخالص الشكر والتقدير إلى كل من أسهم، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في إثراء النقاش المتعلق بتدريس الفلسفة والمعالجة الديدانكتيكية لتمثلات المتعلمين. كما يعرب عن تقديره للباحثين والأساتذة الذين أسهمت أعمالهم العلمية والتربوية في بناء الإطار النظري لهذه الدراسة.

الموافقة الأخلاقية

لا تنطبق متطلبات الموافقة الأخلاقية على هذه الدراسة؛ لكونها بحثاً نظرياً تحليلياً قائماً على مراجعة الأدبيات الفلسفية والتربوية وتحليلها، ولا تتضمن إجراء تجارب على مشاركين بشريين أو جمع بيانات شخصية أو ميدانية منهم.

مساهمات المؤلف

تولى المؤلف نور الدين ديناني منفرداً بلورة فكرة البحث وصياغة إشكاليته؛ وبناء الإطار النظري والمفاهيمي؛ ومراجعة الأدبيات والمصادر؛ وتحليل العوائق المعرفية والبنيوية المرتبطة بالمعالجة الديدانكتيكية للتمثلات؛ واقتراح سبل المعالجة؛ وكتابة المسودة الأصلية؛ ومراجعة المقالة وتحريرها؛ والموافقة على نسختها النهائية.

بيان الإفصاح

يصرح المؤلف بعدم وجود أي تضارب في المصالح المالية أو المهنية أو الشخصية يمكن أن يكون قد أثر في إعداد هذه الدراسة أو في النتائج والتصورات الواردة فيها.

التمويل

لم يتلق هذا البحث أي تمويل أو منحة مالية محددة من أي جهة عامة أو خاصة أو مؤسسة غير ربحية، وقد أُنجز في إطار الجهد العلمي الشخصي للمؤلف.

نبذة عن المؤلف

نور الدين ديناني باحث منتسب إلى جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك وكلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق. تنصب اهتماماته البحثية على ديدانكتيك الفلسفة، وتمثلات المتعلمين، وتدريس

التفكير الفلسفي، والعوائق المعرفية والبيداغوجية التي تواجه الممارسة التعليمية. ويسعى في أبحاثه إلى استكشاف السبل الكفيلة بجعل درس الفلسفة مجالاً لبناء التفكير النقدي ومساءلة المعارف والتمثلات القبلية.

الأوركيد ORCID

Noureddine DINANI  <https://orcid.org/0009-0002-4432-0025>

بيان إتاحة البيانات

لم تُنشأ أو تُحلَّل أي مجموعات بيانات ميدانية جديدة في إطار هذه الدراسة؛ لأنها دراسة نظرية تحليلية تستند إلى المصادر والمراجع المنشورة. ولذلك، لا ينطبق عليها بيان إتاحة البيانات. ويمكن الرجوع إلى جميع المصادر التي استند إليها البحث ضمن قائمة المراجع الواردة في نهاية المقالة.

المراجع

المراجع العربية

- ابن منظور، م. (1994). *لسان العرب*. دار الفكر.
- أوزي، أ. (1988). *الطفل والمجتمع*. مطبعة النجاح الجديدة.
- أوزي، أ. (2006). *المعجم الموسوعي لعلوم التربية*. مطبعة النجاح الجديدة.
- باشلار، غ. (1983). *تكوين العقل العلمي* (ترجمة خ. أ. خليل). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. (العمل الأصلي نُشر سنة 1938)
- بورديو، ب.، وباسرون، ج. ك. (2007). *إعادة الإنتاج* (ترجمة م. تريمش). مركز دراسات الوحدة العربية. (العمل الأصلي نُشر سنة 1970)
- توزي، م.، وآخرون. (2005). *بناء القدرات والكفايات في الفلسفة* (ترجمة ح. أحجيج). منشورات عالم التربية.
- الخطابي، ع. (2005). *مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب*. منشورات عالم التربية.
- شوفالبيه، س.، وشوفيري، ك. (2013). *معجم بورديو* (ترجمة الزهرة إبراهيم). دار النايا للدراسات والنشر والتوزيع.
- شرقي، م. (2010). *مقاربات بيداغوجية*. إفريقيا الشرق.
- الزاهي، ن. (1999). *الفلسفة واليوم*. طبعة فضال.
- غريب، ع. ك. (2006). *المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية* (ج. 2). منشورات عالم التربية.
- لالاند، أ. (1996). *موسوعة لالاند الفلسفية*. منشورات عودة.

لزرقي، ع. (1997). أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها. مطبعة المغاربة إيتقان.

منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي بالتعليم الثانوي. (1996). وزارة التربية الوطنية.

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. (2007). وزارة التربية الوطنية.

المذكرة الوزارية رقم 161. (1995). وزارة التربية الوطنية.

المراجع الأجنبية

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Cresson, A. (1936). *La représentation: Essai philosophique*. Boivin & Cie.

Tozzi, M., & al. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Hachette.

Romanization of Arabic Bibliography

Ibn Manzur, M. (1994). *Lisan Al-Arab* [The tongue of the Arabs]. Dar Al-Fikr.

Ouzzi, A. (1988). *Al-Tifl wa Al-Mujtamaa* [The child and society]. Al-Najah Al-Jadida Bookstore.

Ouzzi, A. (2006). *Al-Mu'jam Al-Mawsu'i li 'Ulum Al-Tarbiyya* [The encyclopedic dictionary of educational sciences]. Al-Najah Al-Jadida Bookstore.

Al-Khattabi, A. (2005). *Masarat Al-Dars Al-Falsafi bil-Maghrib* [Pathways of the philosophy lesson in Morocco]. World of Education Publications.

Sharqi, M. (2010). *Muqarabat Bidaghujiyya* [Pedagogical approaches]. Africa Orient.

Al-Zahi, N. (1999). *Al-Falsafa wa Al-Yawmi* [Philosophy and the everyday]. Fédala Press.

Gharib, A. K. (2006). *Al-Manhal Al-Tarbawi: Mu'jam Mawsu'i fi Al-Mustalahat wa Al-Mafahim Al-Bidaghujiyya wa Al-Didaktikiyya wa Al-Sikolojiyya* [The educational sourcebook: An encyclopedic dictionary of pedagogical, didactic, and psychological terms and concepts] (Vol. 2). World of Education Publications.

Lazraq, A. (1997). *As'ilat Al-Falsafa wa Rihanat Tadrisiha* [Questions of philosophy and the challenges of teaching it]. Al-Maghribia Itqan Press.

Minhaj Maddat Al-Falsafa wa Al-Fikr Al-Islami bil-Ta'lim Al-Thanawi [Curriculum of philosophy and Islamic thought in secondary education]. (1996). Moroccan Ministry of National Education.

Al-Tawjihat Al-Tarbawiyya wa Al-Baramij Al-Khasa bi Tadris Maddat Al-Falsafa bi Silk Al-Ta'lim Al-Thanawi Al-Ta'hili [Educational guidelines and programs for teaching philosophy in qualifying secondary education]. (2007). Moroccan Ministry of National Education.

Al-Mudhakkira Al-Wizariyya Raqam 161 [Ministerial memorandum No. 161]. (1995). Moroccan Ministry of National Education.