

استراتيجيات الميتماعرفية ومهارة الحجاج في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثانية باكالوريا بالمغرب

The Metacognitive Strategies and Argument Skills in Philosophy for Students of the Second Year Baccalaureate in Morocco

إعداد:

الباحث/ سمير الكتاني

طالب باحث في سلك الدكتوراه، كلية علوم التربية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية

Email: samyrelketani2@gmail.com

الدكتورة/ فاطمة الزهراء الكتاني

أستاذة بالتعليم العالي، جامعة محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، المملكة المغربية

Email: fatima.zahra.elketanii@gmail.com

ملخص

تبرز مشكلة موضوع بحثنا، في رصد ودراسة الأنشطة والعمليات الذهنية الكفيلة بتحقيق أهداف عملية من أجل تخطيط ومراقبة وضبط سيرورة التعلم التي تعزز التحكم في مهارات التفكير النقدي الفلسفي الأساسية، المتمثلة أساسا في القدرة على المحاجة في الكتابة الإنشائية بمادة الفلسفة، من خلال تطوير مهارة الحجاج لدى المتعلم عبر تعبئة موارده معرفيا واستراتيجيا، لا سيما الميتماعرفية منها وتكييفها لإيجاد الحلول أو القيام بمهام معينة في مختلف وضعيات التعلم المرتقبة. مما يدفعنا إلى البحث في إشكالية العلاقة بين استراتيجيات التعلم الميتماعرفية ومفهوم الحجاج بمادة الفلسفة لدى تلميذ(ة) السنة الثانية باكالوريا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب وبلورتها في تساؤلنا الإشكالي التالي: "إلى أي حد تساهم استراتيجيات التعلم الميتماعرفية في تطوير مهارة الحجاج بمادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي؟". خلصت الدراسة إلى أن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتماعرفية وتدبيرها بشكل جيد، يساهم في تنمية مهارة الحجاج في مادة الفلسفة، كمكون أساسي من مكونات مثلث فعل التفلسف.

الكلمات المفتاحية: التعلم، إستراتيجية، استراتيجيات التعلم، استراتيجيات الميتماعرفية، مهارة الحجاج، تقييم الحجج

The Metacognitive Strategies and Argument Skills in Philosophy for Students of the Second Year Baccalaureate in Morocco

Samyr ELKETANI

PhD Education Sciences, Faculty of Education Sciences in Rabat, Mohammed V University,
Morocco

Fatima-Zahra ELKETANI

University Teacher, Education Sciences, University of Sidi Mohamed Ben Abdellah-
Teachers Training College in Fes, Morocco

Abstract:

Metacognitive strategies and argument skills are inextricably linked. This relationship suggests a future in which educational practices can best support the lifelong learning and sustainable development. Thence, our Research study deals with adopting the metacognitive strategies of learning (planning, controlling, monitoring, and evaluation) for developing the argument skills of students at the second year baccalaureate level, in the course of philosophy. This skills are considered as the mechanism and the main process among other processes (forethought, questioning, arguing) for thinking and writing philosophically. This study seeks to answer the following problematic: “Do the metacognitive learning strategies (planning, controlling, monitoring, and evaluating) contribute to the improvement of the students’s argument skills in philosophy as a school subject in the third year of high school level?” We concluded that metacognitive strategies enhance argument skills as an essential component of the philosophical triangle.

Keywords: Learning, Strategy, Learning strategies, Metacognitive strategies, arguing/argument skills.

مقدمة

تُعتبر استراتيجيات التعلم الميتمعرفية عن مستويات أعلى من إدارة التفكير والعمليات الذهنية لتنفيذ مهام معرفية، عبر استخدام مهارات القيادة العليا (تخطيط، ضبط ومراقبة، التقويم) بشكل واع، ذاتي ومستقل، بما يضمن تدبير وتسيير عمليات التعلم بفعالية. من هنا جاء اهتمامنا بموضوع لما له من الفعل والأثر ما يستدعي الاهتمام والتركيز وجعله أولوية قصوى للنهوض بالتعليم وتجويد التعليمات، لتمكين المتعلم من فرصة ممارسة الرشد الفكري والتفكير الحر وخلق مواطن فاعل ومسؤول قادر على بناء وتشبيد صرح الحضارة الإنسانية الكونية.

كما يمثل النقد الفلسفي مستوى أعلى من التفكير، المتمركز على تقييم الأفكار لكشف المغالطات عبر السؤال والمساءلة والتحليل الهادف قبل القبول والإقرار. إنه تربية على التفكير ونمط من أنماط المسؤولية المعرفية، للانعتاق من قيود المسلمات والمطلق والبداهيات. فهو عملية ذاتية، تعقلية، تقويمية، اتجاه قضية معينة عن طريق محكات مترابطة ودقيقة (التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) لتتحقق منها وإصدار حكم بشأنها.

إن استجلاء أشكال التفاعل بين الاستراتيجيات الميتمعرفية ومهارات التفكير الفلسفي النقدي، من شأنه تحسين أداءات كل من المدرس والمتعلم على حد سواء، لاسيما في ظل التحولات المتسارعة في الزمان والمكان في شتى المجالات المعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية-المعلوماتية. واعتبارا للكم الهائل من القضايا والمعلومات، أضحت علينا أكثر من أي وقت مضى، إيلاء عناية خاصة للتفكير النقدي عموما والتفكير النقدي الفلسفي خصوصا.

إن أي نظام تربوي لا يجعل من التفكير النقدي أولوية في بناء المناهج التعليمية، سيظل حبيس مقارنة إعادة الإنتاج والنمذجة، لأن الرغبة في تغيير الواقع والتطلع لغد أفضل لن تتأتى دون تمكين الفرد من منهجيات وأدوات التفكير السليم لفهم حقيقي لواقعنا، عن طريق التركيز على مسارات التعلم وكذا الأولويات البيداغوجية الفعالة ومعيناتها الديدانكتيكية، لمقاومة الابتوسات (Habitus) السلبية التي تُعد شكلا من أشكال إعادة الإنتاج الاجتماعي، بهدف إعادة النظر في نسق الاستعدادات المكتسبة التي تطبع سلوك المتعلم ونظرته إلى ذاته وإلى الآخر وكذلك الكون والعالم، الخاضعة لأشكال ثقافة السلطة المهيمنة المتجسدة في أبيتوسات فكرية سلبية لحرية التفكير واستقلالية القرار، تكرر التبعية عن طريق تخدير وعي البشرية.

لذلك تشكل التربية الفكرية القائمة النقد سبيلا لخلق متعلم قادر على الارتقاء بشخصيته وبالعالم إلى مرتبة الإنسان الناقد الباحث عن الحقيقة، عبر نقد عقله ومعارفه قبل نقد الآخر والأفكار، عبر التساؤل حول المعرفة في شموليتها وإعادة تأمل التجربة الإنسانية. وبالتالي، تحرير التربية الفكرية المدرسية من رقابة الطابوهات والعنف المباشر تارة والعنف الرمزي تارة أخرى، اللذين يؤثران على مستقبل الفرد الموضوعي ومشروعه الذاتي.

انطلاقا من هنا وبغية فهم أعمق أدق لإحدى أهم لحظات التفكير الفلسفي المتمثلة في "المحاجة"، سنحاول في هذا البحث تسليط الضوء على إشكالية العلاقة بين مهارة الحجاج أو المحاجة بمادة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي والمقاربة المعرفية للتعلم، بغرض تحقيق الفعالية والإنتاجية الفكرية القائمة على سؤال الحرية والعقل والابتعاد عن معالم التقليد والتبعية وتقديس منطق البداهة والمسلمات على حساب منطق التساؤل وإحقاق الحقائق،

إلى جانب ممارسة الإبداع عن طريق تجويد نقل الخطاب الفلسفي العقلاني الحجاجي للمتعلمين، بما يتماشى مع مختلف مراحل نموهم النفسي والعقلي، مع الأخذ بعين الاعتبار مبدأ التدرج في تحقيق الكفايات.

١. استراتيجيات التعلم: المفهوم والدلالات

تبنى عملية التعلم على عمليات معرفية تتميز بالتعقيد والتركيب من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات تتفاعل مع بعضها البعض لإنتاج معرفة جديدة، أو البرهنة على معرفة موجودة لكنها مبهمة. بهذا فالتعلم من زاوية نظر السيكولوجيا المعرفية يتأسس على عدد من إستراتيجيات التعلم التي يعرفها دونسيرو (Dansereau) بأنها "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها أو الاستفادة منها" (الزيات، ٢٠٠٤، ص. ٤٣١)، حيث يمكن تقسيمها إلى استراتيجيات معرفية وأخرى ميتا معرفية، إضافة إلى استراتيجيات تدبير الموارد والانفعالات الوجدانية. تهدف هذه الاستراتيجيات إلى الرفع من كفاية الفرد التعليمية وتحسين أدائه وزيادة مستوى تحصيله الدراسي. تمكن المتعلم من انتقاء المعلومات والمعطيات المناسبة والعمل على معالجتها وتنظيمها ثم تخزينها واسترجاعها لحل مشكلات وضعيات تعليمية.

١,١ مفهوم الاستراتيجية

لقد عرف مفهوم الإستراتيجية استعمالا مكثفا في حقل السيكولوجيا المعرفية، إذ لا تخلو البحوث والدراسات ذات المرجعية المعرفية من هذا المفهوم الذي يرجع له الفضل في تغيير مسار علم النفس. مُتبنيا بذلك حسب دورتر (Dortier) براديجما جديدا، يتمثل في الاشتغال المعرفي للذات في وضعية أو سياق معين. كما شكل قطيعة إبستمولوجية مع التصورات السابقة التي تركز على نتيجة السلوك فقط مع إغفال الطريقة أو المسلك المؤدي إليه، حيث كان لمفهوم استراتيجيات الذهنية دور في إحداث ثورة راديكالية ضد البراديجم السلوكي، لتساهم بذلك في توجيه الاهتمام إلى المسارات التي يسلكها التفكير الواعي للذات أثناء على حل مشكل تعليمية معينة.

ومع تطور السيكولوجيا المعرفية اتضح أن الاستراتيجيات تلعب دورا مركزيا في تنمية التفكير وتعلم المفاهيم، تعكسها بشكل أو بآخر اختلاف الأسلوب المعرفي وعادات التعلم لدى التلاميذ خلال مهمة أو وضعية مشكلة، ذلك أنه "في الخمسينات في القرن الماضي مع ظهور المعرفية كاتجاه مناهي للسلوكية، ركزت اهتمامها بشكل قوي على الاستراتيجيات باعتبارها أساسية لتعلم المفاهيم (Bideaud, J.P., 1997, p.391)، لكونها "تضمن القيام بالإدماج بين المعارف التقريرية والشرطية والإجرائية" (Tardif, J., 1992, p.21).

يمكن أن نُجمل مختلف التعارف التي قُدمت لمفهوم الإستراتيجية بالاعتماد على بعض الباحثين في هذا المجال. فقد عرّفه دوفيلر (Devillers) في معجمه الخاص بصعوبات اللغة الفرنسية بأنه "فن تخطيط وتنسيق بين مجموعة من العمليات بهدف تحقيق هدف معين". يتماشى هذا مع تعريف طارديف التي يرى فيها "تخطيطا وتنسيقا لمجموعة من العمليات للوصول بفعالية نحو تحقيق هدف ما" (Tardif, J., 1997, p.22).

في نفس الإطار، اعتبر باستيان (Bastien) أن الإستراتيجية "خطة لتنسيق الأفعال عبر الخطاطات التي يهيئها الأفراد بهدف إنجاز المهمة المقترحة عليهم" (Bastien, C., 1987, p.114) ويقدم فايول ومونتي (Fayol) و (Monteil) المفهوم على

أنه "مقطع مندمج – متفاوت الطول والتعقيد – من الإجراءات المنتقاة من أجل تحقيق هدف معين حتى يصبح الإنجاز ملائماً" (Fayol.M.& Monteil,J.M.,1994,p.93).

انطلاقاً من التعارف السابقة، يمكن تحديد بعض العناصر المشتركة فيما بينها والمكونة للمفهوم، التي تُشكل حقلاً دلالياً يرتبط بمفهوم استراتيجيات التعلم، أبرزها: التنظيم والاستعداد والإدارة والتخطيط والتنسيق ومعالجة المشاكل والتكامل ثم التماسك والوصول إلى هدف محدد. وعموماً يمكن تعريفها بأنها عبارة عن قدرات مبنية داخلياً يتمكن بواسطتها الفرد المتعلم من توجيه انتباهه وتعلمه لموضوع معين وكذا توجيه عملية التذكر والاحتفاظ لديه، مع تمكنه من مراقبة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة.

٢,١. تعريف إستراتيجيات التعلم

من يطلع على معظم ما كتب حول مفهوم استراتيجيات التعلم في جل الأدبيات التربوية المعاصرة، يسجل التباين والاختلاف الكبير في التعارف والاصطلاحات التي يستعملها الباحثون، مما يجعل هذا المفهوم يكتسي نوعاً من الغموض واللبس في تداوله، حيث يجد الباحث أمامه مجموعة من التعابير المختلفة، مثل الإستراتيجيات الذهنية، المهارات المعرفية، القدرات الذهنية، طرائق الاشتغال الذهني، الإستراتيجيات الفكرية... إلخ.

لعل الأسباب الرئيسية وراء صعوبة تحديد مفهوم استراتيجيات التعلم، ترجع بالأساس إلى طبيعة فعل التعلم نفسه، ولعل هذا ما دفع كل من جاك فيجالوف وتريز نولت إلى التأكيد على ضرورة إعادة طرح سؤال ماهية التعلم، فقد أضحى المدرسون على وعي بأنهم لم يذكروا أو على الأقل لم يقيسوا في يومنا هذا أهمية سؤال ما هو التعلم وأهميته في قيادة وتوجيه وتنظيم عمل التلاميذ (تريز ونولت، ٢٠٠٧، ص ١١٦). كما لاحظ غيشتريش (Richterich,R.,1997) أن معظم الباحثين قد اتجهوا إلى وضع بعض التصنيفات لإستراتيجيات التعلم عوض تحديد مفهوم دقيق له. وبالرغم من ذلك تبقى المعطيات المتوفرة حول استراتيجيات التعلم ذات مصدر أمريكي ولو أنها تنتمي إلى لغات ومناطق جغرافية وتخصصات وحقول معرفية مختلفة، كما أن مجموعة من الباحثين يقدمون تعارفهم انطلاقاً من السيكلولوجية المعرفية مما يُذكر بالدور الهام الذي لعبه علم النفس المعرفي في ازدهارها.

تُعرف استراتيجيات التعلم على أنها مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية، تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المحققة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة (كوجك كوثر، 1997، ص 302). كما تعبر عن إجراءات معقدة يطبقها المتعلم على المهام، إلى جانب أنها معرفة إجرائية يمكن اكتسابها خلال مراحل التعلم، كما هو الشأن بالنسبة للمهارات الإجرائية الأخرى في مختلف مراحل التعلم ويمكن أن تكون الإستراتيجيات مقصودة في المراحل الأولى من التعلم، لكن قد تصبح تلقائية فيما بعد (O'Malley,J.M, & Chamot,A.U.,1990,p.5). وحسب طارديف (Tardif) فإن هذه الإجراءات المركبة تركز على عمليتين أساسيتين، تتمثلان في التخطيط (Planification) والتنسيق (Coordination)، بهذا فاستراتيجيات التعلم تحيل على "عملية تخطيط وتنسيق لمجموعة من العمليات بغاية التمكن من تحقيق هدف محدد" (Tardif,J 1992., p.23).

ويعتبرها بن العزيمة على أنها "مخططات معرفية، توظف بهدف تطوير ملكات التذكر والحفظ وحل المشكلات، تبدأ الإستراتيجية في نظامه بتحديد المهام المطلوب إنجازها والتخطيط وصولاً إلى تقويم بنتائج العمل، كما تقوم مكوناتها البنوية على عنصري الاختيار واتخاذ القرار، إلى جانب القدرة على المراقبة والتنسيق بين الإجراءات التي يقوم بها الفرد للانتقال من الوضعية المنطلق إلى الوضعية الهدف (Ben El azmia, A., 2002, p.34). هذا ويرى دونسيرو (Dansereau, D.F., 1985) أن خصائص استراتيجيات التعلم تتمايز في أنماط عدة أهمها:

- القابلية للتعميم: تشير إلى درجة تطبيق إستراتيجية التعلم على نوع واسع من مواقف التعلم؛
- المنظور: يمثل درجة ملائمة إستراتيجية التعلم لمعالجة كميات متنوعة من المعلومات؛
- المستوى: يحيل على درجة توجيه المتعلم ومعالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي؛
- القابلية للتعديل: تهتم بدرجة قابلية إستراتيجية التعلم للتغيير أو التعديل لمقابلة متطلبات معينة يقتضيها موقف التعلم؛
- الوسيط الشكلي: تشير إلى الحاسة التي تعتمد عليها عمليات المعالجة والاستقبال لاكتساب المعلومات وإعادة توظيفها.

نستنتج من خلال التعاريف المقدمة، بأن مفهوم إستراتيجيات التعلم يحيل على مجموعة من الإجراءات المعرفية التي يوظفها الفرد، بما في ذلك قدراته على الضبط والتحكم في مسار العمليات الذهنية أثناء القيام بمهام محددة، من إنجاز مختلف عناصر المهمة وتخزين المعلومات وحفظها، ثم إعادة توظيفها في وضعية مشكلة محددة واستخراج القوانين والقواعد الفكرية، كما تشمل هذه الإستراتيجيات قدرة المتعلم على إيجاد علاقة بين المعطيات الجديدة في وضعية تعلم معينة والمعارف المخزنة في الذاكرة وتكوين معارف جديدة.

٣,١. تعريف إستراتيجيات الميتماعرفية

يمكن تعريف استراتيجيات الميتماعرفية بأنها "المعرفة التي تغطي مجال المعلومات وطرائق وأساليب الفهم التي تتعلق بالمعرفة في حد ذاتها" (Yussen, S.R., 1985, p.20). إنها نشاط عقلي يجعل من الحالات والعمليات العقلية الأخرى موضوعات للتفكير والتأمل، فتكون بذلك الخاصية المشتركة للعمليات الميتماعرفية أنها تتعلق بعمليات من الدرجة الثانية، أي أنها عمليات معرفية على عمليات معرفية أخرى، أو نشاط فكري على نشاط فكري آخر، وهو المعنى الدقيق لمقطع ميتا (Méta) (Ficher, P.M., & Nandl M., 1984). ويميز (Baker & Brown, 1984) بين نوعين أو نمطين من الأنشطة المعرفية الخاصة بالاستراتيجيات الميتماعرفية، أحدهما وعي الفرد ببنائه المعرفي وطبيعة أو خصائص المعرفة لديه والمواءمة بين إمكاناته المعرفية كمتعلم وبين موقف التعلم، أما الآخر فيتمثل في تنظيم المعرفة.

ذهب آخرون إلى اعتبار الميتماعرفية "معرفة المتعلم بالعمليات والأنشطة الذهنية التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة وقدرته على التفكير والتدبر بالمعرفة التي اكتسبها من هذه المواقف ومحاولاته لتنظيم الأنشطة ومراقبتها وضبطها في أثناء التنفيذ، بالإضافة إلى تقييم مسار الانجاز وطريقة تنفيذه له والنتائج المكتسبة (الرويثي، ٢٠٠٩). كما حاول الشرقاوي وضع تعريف للميتماعرفية انطلاقاً من البحث في الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما وراء المعرفة، حيث يُحيل المفهوم الأول إلى مجموع العمليات العقلية التي عن طريقها يتحول إلى المدخل الحسي الذي يتم تطويره وتخزينه لدى الفرد،

على أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة، حتى وإن تم إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها؛ في حين يشير المفهوم الثاني إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (الشرقاوي أنور، ١٩٩١، ص. ٢٤١). لذلك، تُمثل الميتامعرفية في الأساس معرفة عن المعرفة، فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر، فالميتامعرفية تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره (الشرقاوي أنور، ٢٠٠٣).

كما تُشكل استراتيجيات الميتامعرفية "مجموعة من الإجراءات، يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى" (Henson & Eller, 1999, p.258). إنها "تمثل وتصور الشخص لمقارباته الذهنية لتحقيق أهداف عملية من أجل تخطيط ومراقبة وضبط سيرورة التعلم" (Gombert, J.L., 1990). كما تعبر عن وعي الفرد بأنشطته الذهنية المعرفية من مراقبة وتكييف وتنظيم (Swanson, 1997, p.78).

بالرغم من التباين الظاهر بين التعاريف التي تناولت مفهوم الميتامعرفية، يتفق أغلبها تقريبا على التمييز بين ثلاثة مهارات رئيسية تتمثل في التخطيط والضبط أو المراقبة والتقييم والوعي المصاحب لها، بالإضافة إلى الوعي المتعلق بالحالة المعرفية والوجدانية والدافعية. وعليه، تُجسد استراتيجيات الميتامعرفية وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يقوم بها والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما ومراقبة الذات وتقييمها أثناء تنفيذ هذه الخطط وتقييم الإستراتيجيات التي اتبعها أثناء تنفيذه للمهمة، إضافة إلى وضع إستراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الإستراتيجيات المستخدمة من قبل.

٢. الحجاج في مادة الفلسفة

اعتمد المشرع التربوي المغربي في بناء منهاج مادة الفلسفة على مقاربة ميشيل طوزي (Tozzi, 1993, p.23)، التي ترى في الذات مجالا لتطوير القدرات والإمكانات الذاتية للفيلسوف، كما تتمتع بالقدرة على التفكير الحر وإبداء الرأي وممارسة النقد الواعي الهادف الموجه، انطلاقا من وضعيات مشكلة يتطلب حلها تجنيد المهارات الذاتية النقدية، وتطوير كفايات الأشكلة والمفهمة ثم المحاجة. إن السعي لتمكين المتعلم من التحكم في كفاية النقد بمادة الفلسفة، يقتضي التمكن من كل مرحلة من مراحل سيرورات التفكير الفلسفي، بدءا من البناء المفاهيمي (المفهمة) والانتقال به إلى مستوى أعلى من الدلالة اللغوية والاصطلاحية والفلسفية التي تمكن المتعلم من التحرر الذهني والوجداني من عوائق البديهيات واليقينيات، مروراً بلحظة الأشكلة التي ترى فيها "جاكولين روس" لحظة مهمة في سيرورة التفكير الفلسفي؛ ثم وصولا إلى لحظة المحاجة، ويحددها منهاج مادة الفلسفة في مجموعة من العمليات، كالمقارنة بين الأطروحات الفلسفية أو دحضها أو إثباتها أو نفيها والاعتماد على الأمثلة القابلة للتقييم وكذلك الاستشهاد بأقوال فلسفية أو أدبية أو علمية (التوجيهات التربوية، ص. 10).

يشكل الحجاج لحظة حاسمة في سيرورة التفكير الفلسفي، باعتباره خطابا استدلاليا وإقناعيا يعتمد أدلة وحجج منطقية أو بلاغية لدحض أو تأكيد فكرة أو أفكار معينة، وطبعاً لن يتم ذلك إلا بالإجابة عن مشكلة معينة، تحدد العلاقة بين مجموعة من المفاهيم، فلا يمكن الحديث عن الحجاج إلا في علاقته مع الأشكلة، هذه الأخيرة لا تكتسب قوتها إلا بتحليل الموضوعات ومفهمتها. إن تدريس الفلسفة تدريسا حجاجيا يعني عرض المحتويات الفلسفية،

وفق ترتيب منظم ومتناسك يتدرج من فكرة /حجة إلى فكرة /حجة أخرى تفوقها من حيث التأثير والإقناع والإفهام في علاقتها بالنتيجة التي تصب فيها كل تلك المحتويات، فالمدرس يتحول من مُخبر بالمعلومات إلى متدخل في تنمية مهارات التفكير الفلسفي النقدي. كما يتحول المتعلم من مُتلق سلبي يحفظ المضامين الفلسفية، إلى مدرك لمنطقها وقادر على كشف آلياتها. كما يتم الانتقال بالمحتويات من العرض الجاهز للمعلومات إلى موضوع للتفكير والفهم والحوار والتساؤل والتقييم النقدي، باعتبارها قضايا فلسفية قابلة للشك المنهجي والتفكيك وإعادة البناء.

تكمن غاية الحجاج الفلسفي في معالجة المنطق الداخلي للخطاب عبر عمليات الوصف والإظهار والكشف والوصف، بغية التحقق من تناغم وانسجام عناصره ومدى قوة حججه وأدلته، وفق تسلسل منطقي، منظم ومتناسك، معتمداً على مبدأ التدرج في عرض الحجج في ارتباط وثيق بالقضية الفلسفية المطروحة بغرض الإقناع. بالانطلاق من مدخلات فلسفية، وصولاً إلى مخرجات محددة. بهذا فالحجاج شكل من أشكال التفكير الفلسفي الإقناعي ومهارة من مهارات التفكير النقدي، كما أنه مكون من مكونات مثلث فعل التفلسف إلى جانب كل من فعل الفهم وفعل التساؤل. ويعرف ميشيل طوزي الحجاج بأنه تقديم لحجج وبراهين ومبررات تثبت وتدحض المواقف والأطروحات المجيبة عن الإشكال (Tozzi.M.,1993).

من خلال تأملنا لتعريف ميشيل طوزي للحجاج، نجد أنه قد ربطه بـ "البراهين"، وهو ما يجعلنا نختلف معه حول استخدامه لهذا المفهوم، باعتبار الحجاج الفلسفي يختلف عن منطق البرهان، وفي هذا الصدد لا بد من التمييز بين الحجاج (Argumentation) والبرهان (Démonstration) حيث ينطلق الأخير من إثباتات بديهية صحيحة، مستعملاً لغة رمزية، يقبل إما الصحيح أو الخطأ. في حين يعتبر الحجاج دياليكتياً، ينطلق من حجج احتمالية ونسبية، يستعمل لغة طبيعية ويهدف إلى الإقناع. وبهذا فالخطاب الفلسفي هو خطاب حجاجي، يعتمد على ثلثة من الحجج ذات صلة بالموضوع، يتم عرضها بشكل منظم ومتسلسل. إنه جملة من الطرق الخطابية التي تُستخدم في سبيل الحصول على موافقة أذهان الجمهور على أطروحة معينة. بينما تتّصف البرهنة في ذاتها بالبدهاءة والضرورة. كما يحيلنا الحجاجُ على ما هو شبه حقيقي (Le vraisemblable) ويتوجه إلى جمهور خاص (Russ.J.,1992). في المقابل تعتبر البرهنة عملية عقلية تثبت استدلالياً (استنتاجياً) حقيقة قضية معينة. هكذا يكون التسلسل المنطقي في الجبر والهندسة برهانياً خالصاً. فالمراد ربط قضية بقضايا أخرى بديهية بحيث تنتظم القضايا جميعاً في كلٍّ متماسك بواسطة رابطة ضرورية. ومثل هذا الطريق البرهاني الاستنتاجي، البرهانُ على أن مجموع زوايا المثلث يساوي قائمتين (في الهندسة الإقليدية) (Russ.J.,Ibid).

إن التفكير الفلسفي هو بدون شك تفكير حجاجي بالدرجة الأولى، يعتمد أساليب حجاجية تتعدد بتعدد المواقف الخطابية وتتنوع بتنوع أساليب الفلاسفة في خطابهم الفلسفي، حيث تتوزع بين أساليب استدلالية، كالاستدلال الاستقرائي أو الاستنباطي أو الاستدلال بالمماثلة أو الخلف وأساليب أخرى بلاغية كالاستعارة أو التشبيه أو المثال أو واقعية مثل الحجة بالسلطة أو الاستشهاد بوقائع اجتماعية أو تاريخية وغيرهم. وعموماً تظل جميع هذه الأساليب الحجاجية خاضعة للنسبية والاحتمالية وتنتفي عنها صفة القطعية، كما هو الشأن بالنسبة للبرهان في المنطق أو الرياضيات. هذا ما يبرر اختلافنا مع ميشيل طوزي في تعريفه لمفهوم الحجاج. فبغض النظر عن طبيعة الحجج الفلسفية سواء أكانت استدلالية أو بلاغية أو غيرهما فهي ليست حججاً عقلية برهانية، تتميز بالقابلية للدحض وكشف تناقضاتها الداخلية أو تزكيتها.

١,٢. الميتماعرفية ومهارة الحجاج في الدرس الفلسفي

وبُغية تعميق البحث في حدود مجال اشكاليتنا المتمثلة في "إلى أي حد تساهم إستراتيجيات التعلم الميتماعرفية (التخطيط، الضبط /المراقبة، التقييم) في تنمية مهارة الحجاج لدى تلاميذ(ة) السنة الثانية باكوريا بالتعليم الثانوي التأهيلي بمادة الفلسفة؟" والتي من خلالها سيتم الوقوف على قدرة التلميذات والتلاميذ في التفكير النقدي والعمل على تحسين جودة التعلم في مادة الفلسفة وتطوير مهارات تفكيرهم العليا، لاسيما النقدية منها والذي تعكسه الكتابة الإنشائية الفلسفية، عن طريق تزويدهم بمعينات إستراتيجية تمكينية، تُنمي وعيهم بمسارات الفعل تخطيطا وضبطا وتقييما، خصوصا في ظل التقهقر الذي عرفته المنظومة التربوية المغربية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة ١٩٩٩. بهذا، يشكل البحث مدخلا لدراسات تربوية ومنطقا لتطوير مجال الاشتغال على استراتيجيات التعلم الميتماعرفية والتفكير النقدي الفلسفي.

من أجل هذا الغرض، قمنا بتبني مقارنة منهجية بالاعتماد على المنهج التجريبي، تسعى إلى دراسة وافتحاص متغيرات فرضيتنا القائلة بأن "استراتيجيات التعلم الميتماعرفية (تخطيط، مراقبة، تقويم)، تساعد على تنمية مهارة الحجاج في التفكير النقدي من خلال قدرة التلميذ(ة) على التدرج في بناء المفهوم في مختلف دلالاته العامة واللغوية والفلسفية بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي التأهيلي". بالاستعانة بأداة مقياس استراتيجيات التعلم الميتماعرفية، المُتكون من (٣٨) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور ومقياس التفكير النقدي الذي يضم (٣٠) فقرة، يتوزع كل واحد منهما على ثلاثة محاور رئيسية. تم تطبيقهما على عينة عشوائية تتكون من (٣٩٢) تلميذا (١٨٦ من الإناث و ٢٠٦ من الذكور)، تتراوح أعمارهم بين ١٦ سنة وأزيد من ٢٠ سنة، موزعين على ثلاث شعب (الأدب، علوم إنسانية، علوم تجريبية)، يدرسون بمستوى السنة الثانية باكوريا بالسلك الثانوي التأهيلي، تبعا لتقسيم ثلاثي (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة (١) ومجموعة ضابطة (٢) وفق الخطاطة التالية:

خطاطة رقم (١) عرض منهجية معالجة معطيات المقارنات بين المجموعات

وفق التصميم التجريبي الثلاثي (Elketani.F.Z., 2018)



قادتنا نتائج المعالجات الإحصائية اعتمادا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، لدرجات محور مهارة تقويم الحجج في مادة الفلسفة في اختبار التفكير النقدي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطتين الأولى والثاني، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغير الثابت (استراتيجيات الميتماعرفية) والمتغير التابع (مهارة الحجاج)، فكلما ارتفع متوسط أداء المجموعة التجريبية في الاستراتيجيات الميتماعرفية،

ارتفع معه في المقابل متوسط درجات مهارة تقويم الحجج. في حين نلاحظ غياب أية علاقة بينهما لدى المجموعتين الضابطين الأولى والثانية؛ هذه النتيجة تُعزى إلى أثر البرنامج التدريبي. وبهذا، فالتمكن من مهارة الحجج في مادة الفلسفة رهين إجمالاً بتطوير استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة.

جدول رقم ١: مقارنة بين متوسطات استراتيجيات الميتمعرفية ومهارة الحجج في مادة الفلسفة

في الاختبارين البعدي والقبلي

مقارنة المجموعات	Comparaisons multiples	متوسط		تباين		ANO VA (F)		Sig	
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
مهاراة الحجج	تجريبية	ضابطة ١	21,24	22,70	2,73	1,450		,90	,00
		ضابطة ٢	3	2	2			,93	,00
	ضابطة ١	تجريبية	21,32	20,86	2,77	2,583		,90	,00
		ضابطة ٢	4	4	9			,83	,56
	ضابطة ٢	تجريبية	21,18	21,18	2,90	2,904		,93	,00
		ضابطة ١	9	9	4			,83	,56
استراتيجيات الميتمعرفية	تجريبية	ضابطة ١	57,26	65,42	7,65	8,909		,85	,00
		ضابطة ٢	7	7	6			,55	,00
	ضابطة ١	تجريبية	57,43	59,80	7,84	7,776		,85	,00
		ضابطة ٢	5	1	6			,68	,04
	ضابطة ٢	تجريبية	57,81	57,81	7,09	7,090		,55	,00
		ضابطة ١	7	7	0			,68	,04

تُظهر معطيات الجدول رقم (١) تباينا بين متوسطات المجموعات الثلاث الخاصة بمحور مهارة الحجاج في مادة الفلسفة في القياس القبلي لصالح المجموعة الضابطة (١)، بلغ (21,324)، مقابل (21,189) للمجموعة الضابطة (٢) و(21,243) للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "F" (0,22) عند مستوى دلالة (Sig: ,979) وهي أكبر من (Sig: 0,05)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (١) والضابطة (٢)، بلغ على التوالي (22,702)، (20,864) و(21,189). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (F) (6,205)، عند مستوى دلالة إحصائية (Sig: ,003) وهي أصغر من (0,05) ودرجة حرية (390).

بالانتقال إلى بيانات استراتيجيات الوعي الميتامعرفي، نُسجل تقاربا في درجات مقياس استراتيجيات الميتامعرفية بين عينات الدراسة في الاختبار القبلي، مع ارتفاع ضعيف لصالح المجموعة الضابطة (٢) بلغ (57,8176)، مقابل (57,4359) للمجموعة الضابطة (١) و(57,2679) للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة "F" (1,83) عند مستوى دلالة (Sig: ,833) وهي أكبر من (Sig: 0,05)، مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. في المقابل تم الوقوف على ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة (١) والضابطة (٢)، بلغ على التوالي (65,4275)، (59,8015) و(57,8176). وقد أظهر اختبار تحليل التباين (ANOVA) لعينتين مترابطتين أن الفروق دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (F) (32,211)، عند مستوى دلالة إحصائية (Sig: ,000) وهي أصغر من (0,05) ودرجة حرية (390).

من خلال تأملنا لنتائج التحليل الإحصائي لمعطيات الفرضية، نستجلي وجود علاقة طردية موجبة بين تطوير استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وتنمية القدرة على تقييم الحجج، كمكون من مكونات مثلث فعل التفلسف في مادة الفلسفة. فارتفاع متوسط درجات اختبار الاستراتيجيات الميتامعرفية، يرافقه ارتفاع في متوسط درجات مهارة الحجاج في اختبار التفكير النقدي. مما يدفعنا إلى القول بأن وعي المتعلمين بأنشطتهم الذهنية وقدرتهم على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية (تخطيط، ضبط، تقييم) وتدبيرها، إلى جانب استقلاليتهم في التعلم بعيدا عن متغيرات السن والجنس ووسطهم الاجتماعي، هي الأقدر على تملك مهارة الحجاج كأداة من أدوات التفكير العقلي، المنطقي والنقدي في المفاهيم والمواضيع الفلسفية عموما، وبالتالي تأكيد صحة فرضيتنا. لذلك يسمح التمكن من المعارف والمهارات الميتامعرفية، من تطوير النمو المعرفي وتعلم بناء المفاهيم" (Doudin, 1992 & Martin).

انطلاقا مما سبق، نلاحظ أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، تمكنت من تحقيق نتائج أعلى في مهارة تقييم الحجج، مقارنة بالمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية. حيث يمتلك أفراد عينة المجموعة التجريبية قدرة أكبر على المحاجة بما يتوافق مع أهداف فعل التفلسف عموما وأهداف التوجيهات التربوية في مادة الفلسفة خصوصا بالمغرب، من خلال استدعاء أطروحات الفلاسفة ونظرياتهم ومواقفهم واستدلالاتهم، كما تقدمها النصوص المختارة، وذلك أثناء معالجة الإشكالات وبناء المفاهيم (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ٢٠٠٧، ص. ٩).

إضافة إلى ذلك، تمكنوا من انجاز مجموعة من العمليات كالقدرة على التفاعل مع الأطروحات الفلسفية ذات الصلة بالموضوع عبر المقارنة فيما بينها أو دحضها أو إثباتها واستحضار مختلف الحالات الإشكالية والأمثلة القابلة للتعميم أثناء المناقشة، ثم الاستشهاد بأقوال تنتمي إلى حقول معرفية متعددة، علمية في إطار التكامل بين المعارف ووحدة أهدافها التي تسعى لخدمة الفرد، الآخر والمجتمع، فلسفيا وعلميا وفنيا وأدبيا وغيرهم، بالاعتماد على الاستدلال والعرض المنطقي، المنظم والواضح لمختلف المواقف مما يضيف تماسكا وانسجاما، بما يسمح للمتعلم الممارس لفعل المحاجة التأثير على المتلقي وإثارة انتباهه ومحاولة إقناعه بمضمون الخطاب الفلسفي. لأن هذا الأخير يتميز بتنوع وكثرة العمليات الحجاجية، التي تساهم في جعله خطابا معقولا ومنظما، مستعملا تقنيات إقناعية منطقية أو شبه منطقية أو بلاغية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ٢٠٠٧، ص. ١٠).

يبرز هذا أهمية دور السيرورات الميتامعرفية في تملك مهارات فعل التفلسف إجمالا ومهارة الحجاج تحديدا، بما يمكن من تحسين نتائج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Schoenfeld, 1985). إلى جانب ذلك، يساهم تطوير استراتيجيات التعلم في تحسين اكتساب المتعلمين ذوي الأداء المنخفض لعمليات التعلم المختلفة ومهارة تقويم الحجج على وجه التخصيص. فكلما ارتفع التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كلما زاد وعيهم بقواعد الميتامعرفية وكانوا أقدر على استدعاء مهاراتها، وبالتالي اكتساب معرفة أمتن بناءا وتنظيما من باقي الطلبة الأقل (Romainville, 1993).

إذا كان الحجاج خاصية أساسية من خصائص التفكير الفلسفي ومكونا من مكونات مثلث فعل التفلسف وأسلوبا لعرض المخرجات الفلسفية إما بالدفاع عنها أو دحضها بحثا عن الحقيقة بما يتماشى مع روح الخطاب الفلسفي، فإن نتائج دراستنا التجريبية أكدت العلاقة الارتباطية القوية بين تطوير استراتيجيات التعلم لا سيما الميتامعرفية منها والتحكم في مهارة الحجاج، الأمر يفرض علينا استقصاء أنجع سبل التحويل الديداكتيكي في مادة الفلسفة وتحويل المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي المدرسي، لتصبح معرفة تعليمية قابلة للتدريس (Bachelard, G., 1938). الشيء الذي يفرض على المدرس تمكنه من الكفايات التعليمية الضرورية، إلى جانب تملكه لمبادئ روح الخطاب الفلسفي، مما يساعده على تطوير مختلف استراتيجيات التعلم وكذا مهارات التفكير النقدي في مادة الفلسفة لدى المتعلمين، بما فيها مهارة الحجاج.

في هذا السياق، نشير إلى أن عملية النقل الديداكتيكي في مادة الفلسفة لا بد أن تحفظ كيان الخطاب الفلسفي وجوهره، بما يخدم حاجة الفرد في علاقته بذاته وبالآخر وبالعالم. خصوصا في ظل التحولات المتسارعة في الزمان والمكان للمجتمعات البشرية والثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية الحالية، حيث أضحت معها من الضرورة بمكان تكييف الحقول المعرفية المتعددة مع حاجيات الأفراد والمجتمعات. أدى هذا إلى إزاحة الفلسفة كنشاط فكري وعملية تساؤلية متجددة ومعرفة شمولية، كونية عن أهدافها التعليمية الحقيقية التي وجدت من أجلها وعن مباحثها الكبرى الاستمولوجية، الأكسيولوجية والأنطولوجية، هذه الأخيرة التي نعتبرها جزءا من مبحث أكبر أشمل يتمثل في "الميتافيزيقا" بتسمية أندرونيقوس الردوسي (Andronicos de Rhodes) أي "ما وراء الطبيعة" أو بتعبير أرسطو "الفلسفة الأولى"، حيث تضم أربعة مباحث فرعية تتمثل في الانطولوجيا، الثيولوجيا، الكوسمولوجيا ثم الأنثروبولوجيا. فقد اتجه تعليم الفلسفة في الجامعات بدافع الحاجة نحو العلوم الإنسانية، مبتعدا بذلك عن "ماورائيات"، لتصبح الفلسفة بذلك رهينة أهداف وحاجيات ورغبات إنسانية وليست خاضعة لحاجة الفلسفة وفعل التفلسف نفسه، مُبتعدة بهذا عن روحها وكيانها، بل وهويتها الفلسفية.

يمكننا ملاحظة ذلك بوضوح في فقرة التربية على القيم التي جاءت بين ثنايا التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: "يتعين في إطار المنهاج الجديد للفلسفة، بدل التركيز على المضامين المعرفية المجردة وحدها، تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في المرجعيات المعتمدة، حيث ينبغي احترام القيم الدينية والوطنية، والتربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان بارتباط مع مضامين الفلسفة المقررة" (التوجيهات التربوية، ٢٠٠٧، ص. ١١). بهذا، أصبحت الفلسفة نفعية تهدف إلى خلق نموذج مواطن الغد وفق مواصفات محددة، بما يتوافق وأهداف الأنظمة وإيديولوجياتها أكثر من البحث عن الحقيقة. بالإضافة إلى التدخلات العديدة التي تحصل على الصعيد السياسي والديني في بعض البلدان. قد يتحول الحجاج إلى فعل فلسفي نفعي ويصبح معه التلميذ ضحية وآلية في نفس الوقت لسلب الإرادة الذاتية والحررة في التأمل الفلسفي وفبركة المواضيع الفلسفية، محاولة إقناع المتلقي بوقائع بديلة وحقائق زائفة.

النتائج والتوصيات

انطلاقاً مما سبق، يمكن القول بأهمية ممارسة أفعال التفلسف في إطار من استقلالية وسمو المضمون عن أي خلفيات إيديولوجية وسياسية وثقافية، مع نبذ كل أشكال الدوغمائية الطامسة للحقيقة والاكتهاء بذاتها جوهرًا وغاية. فقد جاءت دعوة ايمانويل كانط صريحة، للتصرف بعيداً عن أي تدخل خارجي وبحقها الحصري في التشريع، الأمر الذي يمنع أي إمكانية شغب أو تضليل (Kant, 1988, p.21). كما حدد مهمّة الفلسفة في الإشراف والحكم على كل المعارف والعلوم، وذلك عبر كلية الفلسفة التي تسعى إلى البحث عن الحقيقة التي هي من اختصاص الفيلسوف، لذا فإن كلية الفلسفة تُعنى بالكليات الثلاث العليا، وتحرص على مراقبتها وجعلها مفيدة لارتباطها بالحقيقة (Kant, Ibid, p.27).

وعلى الرغم من تأييدنا لموقف كانط بخصوص غائية الفلسفة وحريتها المطلقة الباحثة عن الحقيقة، إلا أننا ننتقد سقوطه في نخبوية ممارسة أفعال التفلسف، ليظل تعليمها حكراً على قلة القلة من الأفراد وعلى الجامعات. إذ نعتبر أن ممارسة فعل التفلسف ينبغي أن يهتم جميع التلاميذ في جميع الأسلاك الدراسية، عن طريق النقل الديداكتيكي للمعارف الفلسفية وتكييفها مع مراحلهم العمرية واستعداداتهم التعليمية والمعرفية، بما يخدم جوهر الفلسفة وأهدافها الوجودية التي وجدت من أجلها، بعيداً عن الحاجة ومنطق النفعية والدغمائية. فممارسة فعل التفلسف حق للجميع، لعل هذا ما دفع جاك دريدا منتقداً موقف كانط إلى القول بأننا "لا نحتاج أبداً إلى جهاز للكتابة أو للتعليم لكي نتفلسف، ذلك أن أسوار المدرسة خارجة عن فعل التفلسف، مثل دور النشر والصحافة والإعلام، ولا يمكن لأي منع ولا تحديد أن يمس الفلسفة ذاتها، ولا يمكن لأي رقابة ولا لأي تهمة أن ينال منها" (دريدا، ٢٠١٠، ص. ٥٧).

وفي هذا الصدد نستحضر تجربة ماثيو ليبمان التي اقترنت بمفهوم "الفلسفة عند الأطفال" باعتباره تجربة إبداعية تنطلق من المفاهيم البسيطة التي يتناولها الأطفال، للتعبير عن أفكارهم حول موضوعات الحياة، مُنتقلاً بهم بشكل تدريجي إلى تنمية أفكارهم، حتى يتمكنوا من طرح أسئلة ثم الانتقال إلى المحاجة باستعمال أساليب استدلالية باستخدام التفكير المنطقي، الإبداعي والنقدي (Sasseville, M., 2009).

إن الغرض الأساسي من الحجاج والذي ينبغي إيمان المتعلمين به، يتجلى في الإجابة عن التساؤل التالي "لماذا الحجاج الفلسفي؟" عبر هذا التساؤل الفلسفي وحده يمكننا استجلاء دور وأهمية المحاجة كسيرورة فلسفية عموماً وفي الدرس الفلسفي المدرسي على وجه التخصيص من خلال أول تأملات ديكارت لمعرفة "هل توجد حقيقة تتغلب على الشك؟" التي تؤكد أن غاية الحجاج الأسمى في الفلسفة هي غاية نظرية وليست برجماتية، كما سبق وأن أكدنا سابقاً. فالحجاج بهذا المعنى ذو طبيعة أكسيولوجية (معرفية) يسعى إلى محاولة بلوغ الحقيقة. إن استعمالنا للفظ "محاولة" هو تأكيد على احتمالية المعرفة الفلسفية وتحررها من منطق المطلق والحتمية، مما يضفي على الفلسفة صبغة الحيوية والتجديد المستمر لمفاهيمها ومواضيعها الفلسفية، بغية التماس الحقيقة وبلوغها والاقتناع بها قبل إقناع الآخر.

إن الشك الديكارتي في المعرفة وفي الحقائق، يجعلنا نبدأ بالشك في الحجج التي نقدمها وفيما اعتقدنا معرفته، أي أن نمارس تفكيراً نقدياً حول صحة الحجج نفسها أو كما يمكن أن نسميها بالوظيفة "الميتاحجاجية". لعل هذا ما يميز الفلسفة عن غيرها من الحقول المعرفية. فلن يتمكن المتعلم من صقل مهارة المحاجة، ما لم يؤمن بغاية الفلسفة ومقاصدها الأكسيولوجية. كما أن تملكه لمختلف الاستراتيجيات الميتامعرفية وتحكمه فيها، يُيسر له التأمل في الحجج وتمحيصها وتقييمها، ليس بهدف التغلب والإقناع في حد ذاته وإنما بغرض تجاوز المطلق والبيدهي.

خاتمة

استناداً إلى المعطيات المتوصل إليها لاختبار فرضيتنا، التي ترى أن استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تساهم في تنمية مهارة تقويم الحجج/ الحجاج بمادة الفلسفة، باعتباره مرحلة ثالثة وأخيرة في مثلث فعل التفلسف. وانطلاقاً من تحليلنا ومناقشتنا لها، يمكننا القول بأن وعي المتعلم بأنشطته الذهنية، وقدرته على تفعيل الاستراتيجيات الميتامعرفية وتدبيرها بشكل جيد، يساهم بشكل كبير في تنمية مهارة الحجاج باعتبارها أداة من أدوات التفكير العقلي، النقدي في المفاهيم والمواضيع الفلسفية، فتمكن المتعلم من مهارة الحجاج، مرتبط بشكل كبير ووثيق بتنمية استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة، التي تمنحه فرصة تعلم التفكير بنفسه عبر مسالكه الخاصة، عوض الاقتصار فقط على تلقي الأفكار. إذ يكمن هدف بحثنا أساساً في البحث عن سبل تعلم التفلسف وليس فقط الفلسفة، بمعنى القدرة على التفكير الواعي، الذاتي والمستقل بطريقة منظمة عن طريق محكات مترابطة ودقيقة (التساؤل، التفسير، التحليل، تقويم الحجج، الاستدلال والاستنتاج) سعياً لاكتشاف الحقيقة. فاستجلاء أشكال التفاعل بين الاستراتيجيات الميتامعرفية ومهارات التفكير النقدي، من شأنه تحسين أداءات كل من المدرس والمتعلم على حد السواء، لاسيما في ظل التحولات المتسارعة في الزمان والمكان في شتى المجالات المعرفية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والتكنولوجية. المعلوماتية. واعتباراً للكلم الهائل من القضايا والمعلومات، أضحى علينا أكثر من أي وقت مضى، إيلاء عناية خاصة للتفكير النقدي عموماً والتفكير الفلسفي العقلاني الحجاجي خصوصاً.

مراجع

- محمد، ايمان والرويثي، احمد (2009). التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر. عمان.
- فيجالوف، جاك ونولت تيريز، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب وعبد الهادي مفتاح (2007)، تدبير الفصل الدراسي: مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات. الطبعة الأولى، عالم التربية، الرباط، المغرب.
- الشرقاوي، أنور (1991). علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الكتاني، فاطمة الزهراء (2018). استراتيجيات التعلم الميتمعرفية ومهارات التفكير النقدي بسلوك التعليم الثانوي- الفلسفة نموذجاً. بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية.
- كوجك، حسين كوثر (١٩٩٧). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (نونبر ٢٠٠٧). التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالسلوك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
- انور محمد الشرقاوي: علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ط2، ٢٠٠٣.
- الزياد فتحي مصطفى، (٢٠٠٤)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، الطبعة ١، العدد ٢، دار النشر للجامعات، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Baker, L., & Brown, A.L., (1982), Metacognitive skills and reading. In P.D. pearson, M. Kamil, R. Barr & P. mosenthal (eds), hand book of reading research, New York, longman.
- Bachelard, G. (1983). La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin. (Première édition en 1938) .
- Bastien, C,(1987) Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Collection: Psychologie d'aujourd'hui .Éditeur : Presses Universitaires de France.
- Ben el Azmia, A., (2002), Stratégie d apprentissage et évaluation du système d'enseignement, cas de l'enseignement secondaire au Maroc. Thèse de doctorat présentée a la faculté des sciences l'éducation Rabat.
- Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., L'Homme en développement, Paris, Puf, « Quadriga », 1993. Dehaene S., Le Cerveau en action, Paris, Puf, 1997.

- Dansereau, D. F, (1985), Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Relating instruction to research (Vol.1). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 75.
- Daudin, P.A., & Martin, D., (1992), De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature, Lausanne: centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Strategies for Learning/Earning Strategies. French Journal of Pedagogy,
- Ficher, P.M., Mandl, H., (1984), Learner, text variables, and the control of text comprehension and recall, in H. Mandl, N.L. Stein, T. Trabasso, Eds, learning and comprehension of text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Gomgert, J. L. (1990), Le développement métalinguistique. Paris: P. U. F, 1990.
- Henson, K & Eller, B.F, (1999), "Educational psychology for effective teaching, second edition, Boston, London New York, wadsworth publishing company, 1999.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U., (1990), learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge university press.
- Romainville, M., 1993. Savoir parler de ses méthodes (Métacognition et Performance à l'Université). Bruxelles de Boeck, Collection Pédagogie en Développement.
- Richterich, R, (1997), la compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication, in: stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Strasbourg: conseil de l'Europe.
- Sasseville, M. (2009). La pratique de la philosophie avec les enfants. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. New York Academic Press.
- New York: Academic Press.
- Swanson, J, A dictionary of biblical languages with semantic domains Hebrew. Old testament. OakHarbor Logos. ResearchSystems, 1997.
- Tozzi, M, contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, revue française de pédagogie, n 103, avril, mai, juin, 1993.

- Tardif, J, pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive Montréal, les Editions logiques, 1992.
- Tardif, J., , (1992) , pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive Montréal, les Editions logiques.
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive.
- Tozzi, M., (1993), contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe, revue français de pédagogie, n 103, avril, mai, juin.
- Yussen, S.R., (1985), The role of métacognition in théories of cognitive development. In D.L. forrest. Pressley, G.E. mackinnon, T.G. Waller (Eds). Metacognition, cognition and human performance, vol.1. Orlando: academic press.

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحث/ سمير الكتاني، الدكتورة/ فاطمة الزهراء الكتاني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)