مفهوم الديداكتيك: قضايا و وإشكالات

محمد صهود
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

تقديم

يعرف حقل الديداكتيك، ضمن علوم التربية، حركية سواء على مستوى التراكم النظري الإبيستمولوجي وعلى المستوى المعرفي. ويستدعي هذا التراكم أسئلة تتطلب وقفة تأملية تروم التساؤل عن مفهوم الديداكتيك ذاته، وهو ما يتجاوز مسألة التحديدات القاموسية والمعجمية إلى ملامسة هويته كحقل معرفي وحدوده وطبيعة موضوعه ومنهجه وقضاياه النظرية في علاقة بمختلف علوم التربية بل وبمختلف العلوم الإنسانية.

وهكذا سنحاول، بعد تقديم أرضية تاريخية مقتضبة والتمييز بين مستويين في مفهوم الديداكتيك، أن نحلل بعض هذه القضايا والإشكالات المرتبطة بهذا الحقل المعرفي كالآتي:

1. الديداكتيك: علم أم نموذج للفعل؟
2. الديداكتيك والقابلية للتربية؛
3. الديداكتيك بين التوجه البيداغوجي العام والتوجه الإبستمولوجي الخاص؛
4. المقاربة الديداكتيكية وتجاوز مأزق التبسيط.

المفاهيم المفاتيح : الديداكتيك– العلم – نموذج الفعل – النموذج الذهني الفييري– القابلية للتربية – براديغم التعقيد.

أرضية تاريخية مقتضبة

ليس هدفنا من هذه الأرضية التاريخية هو الوصف التاريخي الدقيق لتطور الديداكتيك باعتبارها مفهوما أو موضوعا، بل العمل، من خلال رصد محطاتها الأساس، على توضيح بعض معالم هوية هذا الحقل المعرفي، وكذا الإشكالات التي يعرفها على مستوى المفهوم والهوية.

استخدمت كلمة ديداكتيك في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم من قبل كومينيوس في كتابه «الديداكتيك الكبرى Didactica Magna» سنة 1657 [1]، والذي ربط المشاكل الديداكتيكية بمصير الإنسان في نظام الكون[2]. وخلال القرن التاسع عشر وضع هربارتHerbart أسس نسق للتعلم بناء على مرتكزات علمية. [3]

وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر هانس أيبليHans Aebli أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه La didactique psychologique، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية[4]

ولطالما استعملت كلمة «ديداكتيك» في اللغة الفرنسية كـــ«نعت/صفة [...] وأحيانا مع دلالة إضافية قدحية، لوصف كل ما له علاقة بالتدريس باعتباره نقلا تلقينيا للمعرفة أساسا. أما الآن فقد صارت إسما يشير إلى علم، أو على الأقل إلى حزمة من الحقول المعرفية ذات الطابع العلمي«[5].

ويشير الأستاذ محمد الدريج، بصدد هذه الكلمة، إلى اتجاهين؛ الأول يعتبره « مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس»، والثاني «يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية»[6].

ومنذ بداية السبعينات «ترافق ترسيخ الدلالة الأخيرة، مع تزايد كبير في الاستعمال المؤسسي (جامعي، وزاري) للكلمة، علاوة على تنامي قوي –كمي على الأقل– للأعمال العلمية التي تعلن انتماءها إلى هذا الحقل المعرفي «[7].

هكذا أثبت دانييل لاكومبDaniel Lacombe وجود ميدان معرفي جديد ترتبط به مجموعة من التخصصات تدور حول إشكاليات التدريس. ولابد هنا أن نشير إلى أن إشكاليات التدريس كانت أيضا موضوعا لحقل البيداغوجيا، إلا أن هذه الأخيرة كانت تنظر إلى إشكالية التدريس من منظور عام، وهذا ما يحاول المنظور الديداكتيكي تجاوزه. وتلك قضية سنعمق النظر فيها في الفقرات الموالية من هذه الدراسة.

1 محمد الدريج، «عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس»، مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011، ص. 8

2 Decorte et all, *Les fondements de l'action didactique,* De Boeck, 1990, p. 328.

3 Decorte et all, op. cit…p. 329.

4 أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص. 140.

5 Daniel Lacombe . « Didactique », In Encyclopoedia Universalis, France, S. A. ,2002 , Corpus 7. p. 300

6 محمد الدريج، 2011، ص. 8-7

7 Daniel Lacombe .. ,op.cit., p. 300

الديداكتيك: مستويان للمفهوم.

لابد من التمييز في البداية بين مستويين للمفهوم، سواء تعلق الأمر بمفهوم الديداكتيك أو بالمفاهيم ذات الصلة الوثيقة به مثل البيداغوجيا والتربية.

1. المستوى الأول ذو ارتباط وثيق بالممارسات التربوية أو البيداغوجية أو الديداكتيكية. وسنفحص هذا المستوى من خلال مفهومي التربية أولا والديداكتيك ثانيا.

لنتمعن في التعاريف التالية الخاصة بالتربية:

- عند ميالاريه G. Mialaret: «التربية هي فعل ممارس على ذات أو مجموعة ذوات [...] بما هو موافق عليه بل ومطلوب من هذه الذات أو الذوات، و يهدف هذا الفعل إلى إحداث تغيير عميق في الذات حتى تنشأ لديها طاقات حية جديدة ويصير هؤلاء أنفسهم عناصر حية لهذا الفعل الممارس عليهم»[8].
- وعند شارل حجي Ch. Hadji «نتكلم عن تربية كلما تعلق الأمر بفعل ممارس على فرد أو مجموعة أفراد بهدف تشكيل سلوك الأشخاص المعنيين وتوجيهه الاتجاه المرغوب» [9].

فالتربية في هذين التعريفين هي فعل، وهي، بعبارة أخرى، ممارسة اجتماعية تدخل في إطار ما يسميه علماء الاجتماع عادة بالتنشئة الاجتماعية. وبإيجاز فمفهوم التربية يحيل في التعريفين على واقع.

بالنسبة للديداكتيك، لننطلق من تعريف كوليدراي Colidray الآتي:

- « الديداكتيك تعني فن التدريس، و كثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، وكنعت لطريقة في التدريس فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية»[10].

يحيل هذا التعريف إذن على الفن وطريقة التدريس، لذا فهو يقصد الممارسة التدريسية. والتطابق هنا واضح مع التعريفات الواردة في مجال التربية.

2. أما المستوى الثاني فإنه لا يحيل على الواقع أو الممارسة بل على الدراسة التحليلية لهذا الواقع (التربوي عامة و الديداكتيكي تحديدا)، أو قل إن هذا المستوى يحيل على العلم الذي يدرس

8 G. Mialaret, les sciences de l'éducation, Que sais-je? P. U. F. Paris, 1991, p.30

9 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, E. S. F. Paris, 1992, p. 31

10 ورد عند محمد الدريج، « ماهي الديداكتيك؟» مجلة التدريس، العدد 7، السنة 1984ص. 44

هذا الواقع. وفي هذا السياق نورد التعاريف الآتية:

التربية باعتبارها علوما:

- « تحاول علوم التربية، اليوم، الانفلات من الصفتين العلموية والإيديولوجية اللتين تبعدانها، بصورة قد تزيد أو تنقص، عن دائرة العلوم النافعة. فهي تريد، بكل تواضع وجدارة، أن تكون منتجة لنماذج لفهم الشأن التربوي.»[11]

وانسجاما مع مفهوم النموذج يوضح دوفولاي أن علوم التربية تحاول التمفصل بين ثلاثة أقطاب:

- قطب غائي/قيميAxiologique، يحيل على تحديد الغايات وتفعيل التفكير الفلسفي والسياسي؛
- قطب علميScientifique، يحيل على المعارف التي تنتجها العلوم الإنسانية (السيكولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات والاقتصاد...) ولكن أيضا بعض العلوم التجريبية (مثل البيولوجيا)؛
- قطب عملي وأداتيPraxéologique، يحيل على الأدوات والفعل المنظم/ المعدل...[12]

الديداكتيك باعتباره دراسة علمية

لنتأمل التعريفات الآتية:

- « الديداكتيك هي الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحقيق هدف معرفي، أو عاطفي أو حركي»[13]؛
- « تهدف الديداكتيك، باعتبارها علما مساعدا للبيداغوجيا (ولكنه علم ضروري)، إلى التخطيط والتجريب والتنظيم والتدخل [البيداغوجي]»[14]؛
- « نقصد بالديداكتيك [...] الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-حركي، وتحقيق، لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم»[15] .

11 M. Develay , Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. E. S. F. Paris, 1992, p. 45

12 Ibid., p. 45

13 لافاليLavallée، ورد عند المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993ص .95

14 D. Boumnich, Une pédagogie sans déchets, I. R. E. A. 1986, p. 27

15 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 11.

على أنه يمكن اعتبار التعريفات التي جاء بها كل من جـــ. كـــ. غانيون J Gagnon C. وألبير مورفAlbert Morf، والتي أوردها جـــ. ديزوطيلJacques Desautels و بـــ. طرومبPeérre–Lean Trempe من التعريفات التي تتماشى مع ما يسمى بديداكتيك المواد الدراسية:

فهذا تعريف جـــ. كـــ. غانيون J Gagnon C. :

«الديداكتيك إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعليمها؛
- صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...ألخ؛
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة.»[16]

وهذا تعريف ألبير مورف Albert Morf:

«مجموع الستراتيجيات التي نتدخل بواسطتها في مجال تكوين المعارف...» ويضيف قائلا: «إن التعلم الذي يتعلق بمضامين محددة ومعروفة في العادة، لا يمثل سوى جزء من التربية. إذ تتعلق هذه الأخيرة بتكوين الشخصية بتمامها. ثم إننا حين نتطرق من جهة أخرى إلى الديداكتيك من زاوية الستراتيجيات فإننا نغفل غاية التعلم.»[17]

نستنتج من هذه التعريفات المقترحة للتربية أو الديداكتيك أنها تحيل على الممارسة العلمية التي تدرس هذا الواقع؛ فهي، أي علوم التربية بما في ذلك الديداكتيك، تريد أن تكون منتجة للمفاهيم الكفيلة باستيعاب الشأن التربوي وإدراكه في أبعاده الغائية والعلمية والواقعية، وبالتالي فإن الديداكتيك دراسة علمية لوضعيات التعلم أو لمحتويات التدريس وطرقه، وإشكالية شاملة للتأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والفعل البيداغوجي...

لا نحتاج إذن للتذكير بأن المسافة الإبستمولوجية بين المستويين (الأول الذي يحيل على الواقع والثاني الذي يحيل على الممارسة العلمية) جلية وظاهرة. ويكتسي هذا التمييز، على بداهته، أهمية قصوى من الناحية المنهجية والإبيستمولوجية؛ فالواقع (وهنا نتحدث عن الواقع التربوي أو الديداكتيكي) لا ينعكس في ذهن الدارس أو المحلل كانعكاس الصورة في المرآة. ولإدراك هذا الواقع وتمثله نمر عبر توظيف آليات فكرية يستحيل معها الواقع إلى تمثل لهذا الواقع. والعلم في المنظور المعاصر، خصوصا في العلوم الاجتماعية، لا يدعي عكس الواقع بشكل صاف مثل

16 Desautel Jacques, Trempe Péerre-Lean, «Qu'est ce que la didactique ?» In Didactique en sciences expérimentales 61-62 ص. 1991، الجامعي الأكاديمي منشورات الحوار، منشورات بناني، رشيد ترجمة: .

17 نفس المرجع، ص. 63.

المرآة، بل يعتبر أنه يعكس هذا الواقع من خلال بناء ذهني معين، وضمن إطار منهجي خاص وضمن شروط معرفية معينة.

ويعتبر مفهوم النموذج الذهنيType idéal، الذي وظفه ماكس ڤيبر Max Weber في كثير من أبحاثه، المفهوم الأكثر تعبيرا عن هذا المنظور المعاصر للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ليس النموذج الذهني لظاهرة إنسانية واقعا، بل فقط صورة قد تقترب أو تبتعد عن هذا الواقع. ويقصد بالنموذج الذهني « تكوين حكم قيمة، فهو ليس فرضية ولكنه يرمي إلى توجيه صياغة الفرضيات، ومن جهة أخرى فهو ليس عرضا/استعراضا للواقع ولكنه يقصد مد هذا العرض بأدوات تعبير متوافق بشأنها [...]نحصل على النموذج الذهني بتضخيم وجهة نظر أو وجهات نظر[...]، وبالربط بين مجموعة من الظواهر المعطاة بشكل منفصل [...] من أجل تشكيل لوحة نظرية متجانسة.»[18]

هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن اعتبار النموذج الذهني إرهاصا أو بداية للنظرية أو فحصا لها، فالنماذج عادة « تمكن من بناء النظريات، حيث أنها تلخص وتختزل المكونات والعناصر والعلاقات القائمة بينها، وهي بذلك تكون خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، كما أنها أداة للتفكير؛ أما وظيفتها التربوية فتتحدد أساسا في:

- شرح ما يحدث وصفه؛
- الإرشاد إلى استراتيجيات وسياسات تربوية »[19]

واضح إذن أنه لامناص للديداكتيك، إذا كان يطمح إلى أن يكون دراسة علمية للواقع، من أن يرتكز على بناء «نماذج نظرية لفهم واستيعاب الشأن التربوي»، وهو ما يلتقي مع المنظور الفيبري بمختلف تجلياته.

فضلا عن ذلك فالديداكتيك، مقاربة أو سيرورة /مسلك بحثي(ة) تدرس بعض المظاهر التربوية أكثر مما يتعلق الأمر بتخصص دقيق. وقد ميز دانييل لاكومب في هذا الحقل المعرفي المظاهر الآتية:

- «المظهر المعرفي (الذي يتعارض [...] مع المظاهر العلائقية والمؤسسية في البيداغوجيا، أو مع المظهر العام للتربية)؛
- المظهر التكنولوجي (الذي لا ينحصر في المواد الإعلامياتية والوسائل السمعية البصرية)؛

18 Max Weber , Essais sur la théorie de la science, Trad. J. Freund, 1969, p. 83

19 عبد الكريم غريب، الكفايات واسترتيجيات اكتسابها، عالم التربية، 2001، ص. 141

- المظهر النسبي (بحيث نتكلم عن ديداكتيك مادة دراسية أكثر ما نتكلم عن ديداكتيك عامة) ».[20]

تفترض الدراسة الديداكتيكية، على الأقل، تخصصين؛ الأول هو مادة التدريس أو ما يسمى بالمادة الموضوع، والتخصص الثاني يتدخل كأداة، ويتعلق الأمر بالتخصص الذي يستخدم مثلا في مباشرة أبحاث ميدانية أو إحصائية حول تعلم المادة أو تدريسها أو إشكالياتها [. . .] مثل الإحصاء.[21]

ومن الواضح أن الدراسة العلمية تتطلب « شروطا دقيقة منها، بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب، ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعلمية التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي».[22]

على العموم، يمكن القول أن ما يميز معرفة علمية ما هو موضوعها من جهة، والمنهج الذي تعتمد عليه من جهة أخرى. وفي هذا الإطار فإن الديداكتيك باعتباره مقاربة أو سيرورة/مسلك بحثي(ة) يسير في اتجاه تذليل هذين الجانبين.

لقد حاولنا إلى حد الآن القيام بمجهود توضيحي فقط ميزنا فيه بين مستويين، على أن الأمر في حقل الديداكتيك أكبر من توضيح هذين المستويين، إذ نصادف، عبر تحليلات مفهوم الديداكتيك، إشكالات ذات علاقة بهوية وموضوع هذا الحقل المعرفي. ومن هذه الإشكالات والقضايا ما سنناقشه فيما يأتي:

الديداكتيك: علم أم نموذج للفعل؟

لنبدأ بالإشكالية الأولى وهي: هل يقتصر الديداكتيك على الدراسة العلمية لوضعية التدريس، أم أنه يطمح ليكون نموذجا للفعل Modèle d'action أي نموذجا للتطبيق؟ وفي نفس السياق يمكن طرح إشكال العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا، هذه الأخيرة، التي هي في الأصل بحث عن نماذج للفعل أو نماذج تطبيقية؟ إن الإشكاليتين مترابطتان، أو أنهما يمثلان وجهين لإشكالية واحدة، لذا لا يمكن تحليلهما إلا بالربط بينهما.

إن المنظور البيداغوجي يرتكز أساسا على مفهوم التطبيق والعمل المبنيين على أساس نظرة فلسفية تستند إلى تصور خاص عن الكون والمجتمع والإنسان والمعرفة، لذا يمكن تحليل كل بيداغوجيا بناء على نظرتها الفلسفية هذه. فهناك البيداغوجيا التحررية وهناك البيداغوجيا اللاتوجيهية

20 D. Lacombe, « Didactique » 2002, op. cit., p. 301
21 Ibid., p. 301
22 محمد الدريج، 2011، ص. 10.

والبيداغوجيا اللامدرسية . . . ألخ. وهي بيداغوجيات مستوحاة من فلسفات تربوية تستمد أسسها من نظرة خاصة للكون والإنسان والمجتمع، يتم تهيئ المتعلم في إطارها. وهنا يتعلق الأمر بميل هذه البيداغوجيات إلى التأثير فيى الواقع؛ إننا إذن في حالة فعل.

أما المنظور الديداكتيكي فإنه يستهدف النظر إلى الواقع التربوي والبيداغوجي من زاوية علمية للكشف عن عناصره في تفاعلها وسيرورتها، لذا فإنه ينبني على تحليل واقع التـــدريس وفهمه في البداية. فهو يصبـو إذن إلى المعـرفة الخالصة والمجردة . فالعلم، في شكله الصافي، ينحو منحى الفهم والتعليل دون ادعاء إيجاد حلول للقضايا الملموسة واليومية؛ ويقول لاكومب في هذا السياق: « منذ أزيد من قرنين، كلما اكتشفت مجتمعاتنا الغربية تعاسة ما؛ تعاسة البروليتاري، تعاسة العالم الثالث، تعاسة الطفل أو المراهق غير المؤهل، إلا وقررت القضاء عليها ونادت على العلم والنيات الحسنة. ومن هنا توالي الشعارات ذات الصبغة التقنية–الإنسانية من مثل: القضاء على الإملاق والعوز، والانتصار على التخلف، ومحاربة الفشل الدراسي. على أن ما لم يستطعه الدعاة الإنسانيون ذوو النيات الحسنة Philanthropes القيام به لصالح العمال الفلاحيين والصناعيين، وكذا خبراء الاقتصاد والفلاحة تحقيقه للفلاحين المفلسين في دول الجنوب، لا يستطيع الباحثون الديداكتيكيون والمدرسون المؤهلون القيام به للتلاميذ الذين يوجدون في وضعية تربوية صعبة. لأننا نعرف اليوم– ولو أن ذلك يقع إخفاؤه– أن كل هذه المشاكل هي أولا مشاكل سياسية [. . .] وفي انتظار ذلك يبقى دور العلم، وخاصة الديداكتيك، هو ملاحظـة الظـواهر وبناء المفاهيم الـذي يمكننا مـن هذا الوصف.»[23]

هناك إذن منطق خاص بالعلم يتغيى المعرفة الخالصـة والمجـردة ومنطق خاص بالممارسة (الفعل) يتغيى التأثير في الواقع، هذا المنطق الأخير الذي يحيل على تعقيد شروط الواقع وحيثياته. على أن الأمر لا يتعلق في الواقع بتفاضل أو أحكام معيارية على منطق دون آخر، كما لا يتعلق بتنافر بينهما، أو بحدود قاطعة وفاصلة بينهما، بل هو فقط تحديد نظري صرف لخصوصية كل مجال؛ أي أن الأمر يقتضي في كل ممارسة الوعي بالأرضية المنطلق منها، هل هي أرضية التحليل الموضوعي للظواهر أم أرضية إيجاد معايير محددة لتطبيق النتائج المتوصل إليها؟

وإذا كان المنظور البيداغوجي يختزل قضاياه في كيفية نقل المعارف والمهارات والقيم، فإن المنظور الديداكتيكي لا يبقى سجين هذا الاختزال بل ينظر إلى تفاعل كل المعطيات الفاعلة في الممارسة التربوية.

إن علوم التربية عموما، كما يقول دوفولاي M . Develay، « تريد أن تكون وسيلة لبناء نماذج من أجل فهم أحسن للواقع التربوي والتأثير في هذا الواقع.» [24] ويقول فيرنيو Vergnaud

23 D. Lacombe, op. cit., p. 300
24 M. Develay, Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit., pp. 47-48

G. في هذا الصدد: «ينبغي الابتعاد عن كل خطاطة اختزالية: فالديداكتيك لا تختزل في معرفة مادة دراسية ولا في السيكولوجيا ولا في البيداغوجيا ولا في التاريخ ولا في الإبيستمولوجيا. إنها تفترض كل ذلك ولكنها لا تختزل فيه، فلها هويتها وإشكالياتها ومناهجها.»[25] فالديداكتيك « يوجد في مفترق الطرق بين البيداغوجيا التي تركز على الفعل Le faire وعلوم التربية التي تركز على المعرفة الخالصة. وهذه الوضعية هي ما يفسر من جهة كون عدم وجود إجماع حول موضوعها، ومن جهة أخرى تعرضها لمخاطر متعارضة».[26]

لهذا نجد محمد الدريج، بعد أن يعرف الديداكتيك باعتباره دراسة علمية، يضيف أن هذا هو الجانب النظري فقط، أي صياغة النماذج والنظريات، ولكن في الجانب التطبيقي « يسعى الديداكتيك للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي ستساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم . . . على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه»[27]

في نفس السياق يولف ديزوطيل التعريف الآتي للديداكتيك بقوله:

«إنه علم تطبيقي يتخذ لنفسه كموضوع إعداد وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تيسير تمكين الأشخاص من إنجاز مشاريع تربوية.» [28]

واضح إذن أن الديداكتيك، وإن كان يصبو من حيث المبدأ إلى أن يكون دراسة علمية تروم المعرفة المجردة، فإنه يقترب من البيداغوجيا من حيث التأثير[29]. إنها مفارقة بالفعل، خصوصا إذا استحضرنا التمييز الذي قام به ماكس فيبر Max weber في كتابه: «العالم والسياسي[30] « بين منطق العالم (بالنسبة لنا الديداكتيكي) الذي يروم المعرفة الخالصة، وبين منطق السياسي (بالنسبة لنا البيداغوجي) الذي يروم التأثير في الواقع وتغييره. فحينما نروم التأثير في الواقع وتغيير وجهته أو معالجة ظواهر معينة نخرج من دائرة العلم إلى دائرة السياسة حسب ڤيبر، وفي حالتنا، نخرج من الديداكتيك أو العلم إلى البيداغوجيا. ويدخل في هذا السياق الانتقاد المشهور الذي وجهه ماكس فيبر للماركسية والتي تريد، في نظره، أن تجمع بين كونها علما للمجتمعات البشرية يدرك منطق صيرورتها من جهة، وبين كونها سياسة لتغيير واقع هذه المجتمعات.

يبدو أن هذه الثنائية بين الجانبين التنظيري والتطبيقي للديداكتيك تتجه لتصبح جوانب أو منظورات ثلاث، فيطرح بالتالي السؤال الآتي: هل هذه المنظورات متناغمة؟ وإذا كانت كذلك فهل تتكامل

25 A. Vergnioux, L. Cornu, La didactique en questions, C. N. R. P. 1992, p.42 ورد عند:

26 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, op. cit, , p. 158

27 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 11.

28 Desautel Jacques, Trempe Péerre-Lean, «Qu'est ce que la didactique ?» In Didactique en sciences expérimentales 70 ترجمة: رشيد بناني نفس المرجع، ص.

29 .Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, .op. cit.,

30 Max Weber, Le savant et le politique, plon, 1959, Traduction J. Frund.

على مستوى الممارسة؟[31]

الديداكتيك والقابلية للتربية

لا يشكل التعلم أو المدرسة كمجال اجتماعي للتعلم موضوعان لعلم التدريس، كما أنهما ليسا من مجالات علم التدريس، لكن التعلم أساسي في تأسيس نظرية علم التدريس كما أن المدرسة ضرورية ومفيدة لكل نشاط تعليمي.[32]

من البدهي أن التدريس نوع من التدخل الديداكتيكي والتربوي عموما، وذلك ضمن وضعيات تعليمية تعلمية. ولن يكون لهذا التدخل من معنى إلا بالنظر لنظريات سيكولوجية وسوسيولوجية محددة . . .ألخ، تجعل من هذا التدخل أمرا ممكنا، بل أمرا ذا فعالية وذا أثر في إحداث التغيير التربوي والديداكتيكي المنشود. وسنتحدث ضمن هذه الإشكالية عن ثلاثة مجالات ذات ارتباط وثيق بالديداكتيك؛ وهي سيكولوجيا النمو وسوسيولوجيا التربية والبعد الثقافي المغيب في الغالب.

1. التعلم ومجال سيكولوجيا النمو

من خلال استقراء النظريات في هذا المجال نجد، إجمالا، نموذجين متنافسين بصدد إشكالية النمو العقلي والعام للفرد. ويستند النموذجان إلى افتراضات قبلية متعارضة بحيث يُعبـَّر عن كل نموذج بكلمة مجازية؛ وهكذا يحيل مصطلح البلورCristal على النموذج الأول ومصطلح الشرارة Flamme [33] على النموذج الثاني:

فالنموذج الأول المتمثل في البلور، « وبما أنه صورة لثبات البنيات الخاصة وانتظامها، يقود إلى تفضيل الحقائق الداخلية والخطاطات الفطرية، فيتم تعريف النمو على أنه الكشف بمعنى التصوير الفوتوغرافي، ولا دور للوسط سوى الكشف عن بنية منبثقة من داخل الفرد، وكل شيء متوقف على البرنامج الداخلي (البرنامج الوراثي أو الجينة)[34]، ويحيل هذا النموذج على انتظام وتفاعل البنيات الداخلية بشكل تكون معه التصورات والتمثلات الـداخلية هـي الأسـاس، وهنـا تكـون الأولـويـة للأشكـال الفطرية، وبالتالي تكون التربية أوالديداكتيك تحديدا، باعتباره تدخلا ديداكتيكيا لإحداث النمو وعملا قصديا يستهدف التغيير البيداغوجي، إما أنه أمر غير ذي جدوى منطقيا أو تكون جدواه في الكشف عن البنية الداخلية.

31 يحيل فليب جونير وسوزان لوران على ثلاثة منظورات هي ما سمياه: ديداكتيك الممارسة Didactique praticienne وهي التي يباشرها المدرس والممارس حيث تكون علاقته بالمعرفة في إطار ما يسمى النقل الديداكتيكي، والديداكتيك المعياريةDidactique normative التي ترتبط بالبرامج والمناهج الدراسية والتوجيهات التربوية الصادرة عن الوزارة، والديداكتيك النقديةDidactique critique et prospective التي يعتبرها الباحثون الجامعيون حقلا معرفيا للدراسة والبحث.Philippe Jonnaert, Suzanne Laurin. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québc, 2001, p. 5.

32 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 18-17.

33 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, .op. cit., p.37

34 Ibid., p. 37-38

وأما النموذج الثاني المتجسد في الشرارة، « وبما أنها صورة للديمومة الشاملة للأشكال الخارجية على الرغم من وجود حركية داخلية متواصلة، فإنه يميل إلى تفضيل سيرورة التنظيم الذاتي. وتكون التغيرات كفيلة بخلق نظام جديد ليس مجرد كشف لخطة تنظيمية خلفية.»[35] يعطي هذا النموذج إذن أهمية قصوى للعوامل الخارجية (المحيط)، على الرغم من وجود تصورات وتمثلات داخلية. فخلال النمو تظهر بنيات جديدة تدخل في إطار الممكنات الكامنة في البنيات الداخلية، لا في إطار الأشكال الفطرية. في هذا الإطار يدخل منظور بياجي Piaget للعمل البيداغوجي، حيث يكون للتدخل الديداكتيكي معنى يقوم على أساس تفاعل البنيات الداخلية مع المحيط للدفع بالبنيات الكامنة والممكنة إلى السطح في إطار نوع من الجدلية بين البنيات الذهنية والممكنات.

على أن من يجسد هذا المنظور بجلاء أكبر هو الباحث الروسي ڤيكوتسكي Vygotsky. فعلى الرغم من التقاء بياجي وڤيكوتسكي في بعض الجوانب إلا أن بينهما اختلافا لا يتضح إلا بـإثارة إشكـالية النـمو والتعلم. وسنناقش هذه النقطة فيما بعد.

2. المدرسة ومجال سوسيولوجيا التربية

عالجت كثير من نظريات سوسيولوجيا التربية الفشل أو النجاح الدراسيين من وجهة نظر سوسيولوجية، وفتحت المجال لدراسات وأبحاث اتخذت اتجاهات وتحليلات متباينة ومتنوعة تناولت المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية.

أجمعت الدراسات التجريبية الكلاسيكية– التي أنجزت في إطار سوسيولوجيا التربية [36]، وعلى الرغم من الفوارق الملحوظة بينها– على أن النجاح الدراسي مرتبط بمتغير الأصل الإجتماعي.[37] ويرى بورديو وباسرون Bourdieu et J. C. Passeron P. أن الطبقة البورجوازية تعيد إنتاج نفسها من خلال ثقافتها التي تشكل صلب الثقافة المدرسية، فهما يعتبران أن الفعل البيداغوجي هو عنف رمزي مفروض من قبل سلطة تعسفية مسنودة ثقافيا، وهو عنف رمزي بحكم أن علاقات القوة بين الجماعات والطبقات المكونة لتشكيلة اجتماعية تعتبر أساس هذه السلطة التعسفية، وبحكم فرض ترسيخ دلالات معينة بواسطة الانتقاء والإقصاء . [38]

في هذا المنظور تكون المدرسة ذات وضع قدري، ولا يمكنها أن تحدث التغيير البيداغوجي المنشود، كما أن التدخل الديداكتيكي لا يقوى على معاكسة الواقع المتميز باللاتكافؤ أصلا، بل أكثر من ذلك، قد يكرس التدخل الديداكتيكي – حسب هذا المنظور– اللاتكافؤ التعليمي. وهكذا

35 Ibid. p. 38

36 استند بورديو وباسرون في دراسة «الورثاء Les héritiers « الصادرة في الستينات من القرن الماضي، و « معاودة الإنتاج La reproduction" الصادرة في بداية السبعينات إلى النظرية الماركسية، واعتبرا أن التربية، وهي أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية والإيديولوجية، مؤسسة على العنف الرمزي الذي تضطلع به الطبقة الاجتماعية المهيمنة.

37 M. Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, Que sais-je ? P. U. F. Paris, 1989, p. 48

38 P. Bourdieu et J. C. Passero, La reproduction-Eléments pour une théorie d'enseignement. Les éditions de Minuit, Paris, 1970, pp. 20-22.

يلعب التدخل الديداكتيكي بالتخصيص، والتربية بصفة عامة، دور المحافظ على البنية المجتمعية بما فيها التربية والبيداغوجيا.

هذا بالضبط ما انتقده كتاب آخرون مثل سيندر G. Snyders [39]، الذي انتقد مفهوم هؤلاء، أي بورديو وباسرون وبودلو إستابليت C Baudelot. et R. Establet [40] المبسط والقدري للمدرسة، وأبرز أن ما تحتاجه المؤسسة المدرسية، هو تحريرها فقط من نزعتها الشكلية السياسية التعليمية.

وأبدع برنشتاين Bernstein B. في كتابه « الطبقات، الرموز، والمراقبة» مفهومين من خلال تحديده لصنفين من العائلات؛ صنف أول سماه عائلات منبنية على الوضعFamilles positionnelles تكون فيها القرارات مرتبطة بالوضع الرمزي لأعضاء العائلة، وصنف ثان سماه عائلات موجهة نحو الشخص Orientées vers la personne وترتبط فيها القرارات بالوضع الثقافي للفرد، [41] كما حاول إيجاد علاقة ما بين أنماط التعبير المعرفي والبنيات الطبقية التي تنعكس على النجاح وتؤثر في أنماط السلوكات المدرسية والاجتماعية للفرد[42]

علاوة على ذلك تطورت نظريات تبناها اقتصاديون كلاسيكيون جدد ومدارس سوسيولوجية ركزت لا على المتغيرات المرتبطة بالطبقة أو الوسط الاجتماعي بل على المتغيرات المستقبلية للفرد. في هذا الإطار يمكن إدراج بودون Boudon الذي حاول البرهنة على المفارقات التي تظهر عند النظريات المفسرة لعدم التكافؤ في الفرص التعليمية بعدم التكافؤ الاجتماعي؛ فهو يعتبر أن عدم التكافؤ في الفرص التعليمية هو نتيجة إرادات فردية مرتبطة بتطلعات المستقبل. [43]

3. البعد الثقافي

لئن كانت نظريات التعلم تحيل على العوامل الخارجية، ونظريات سوسيولوجيا التربية تحيل على السياق الاجتماعي فإنهما لا يستحضران البعد الثقافي/الحضاري[44]، وهو ما تتيحه نظرية

39 يعتبر كتاب سنيدرز: Ecole, Classe et Lutte des Classes : Une Relecture Critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illitch, Paris, P.U.F. Paris, 1976. كما يدل على ذلك عنوانه قراءة نقدية للهؤلاء المؤلفين، وحاول فيه الرد على النقد الموجه إلى المدرسة والاعتراف لها بنوع من الاستقلالية.

40 استوحى بودلو-إستابليت: L'Ecole capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971. النظرية الماركسية في تحليل دور المدرسة. واعتبرا أن لا وجود لوحدة في مستوى المؤسسة المدرسية في فرنسا، البلد الرأسمالي، وأن الانقسام هو ما يطبع هذه المؤسسة المدرسية بين ثقافتين إحداهما بورجوازية مهيمنة والثانية بروليتارية، تقوم المؤسسة المدرسية بإعادة إنتاجهما.

41 M. Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, 1989, op. cit., p. 64.

42 Ibid. p. 60

43 Ibid., p. 60

44 نحيل بهذا البعد الثقافي الحضاري على الاختلاف بين المجتمعات حسب كونها غربية أو شرقية، متقدمة أو نامية، الأقليات الدينية والثقافية...، وهو بعد يجعل من المجتمعات الإنسانية مجتمعات ذات خصوصيات متباينة لا شك أن لها انعكاسا على علاقة الفرد

المعرفة. على عكس نظريات التعلم، فإن نظرية المعرفة تقوم على أساس أشمل يدمج السياق الثقافي/الحضاري الذي يتم فيه التعلم، ويعطي لهذا السياق مكانته ودوره وحجمه في التعلم. أما نظريات التعلم فإنها تنفي، ضمنيا، دور السياق الثقافي/ الحضاري، وتجعل حصول المعرفة أمرا فرديا خالصا أو أمرا مرتبطا بالمحيط الاجتماعي المباشر والقريب.

ضمن هذه الإشكالية ينبغي استحضار الصعوبة التي يطرحها تمفصل البعد القيمي المتمثل في غايات التربية، المجتمع ...الخ مع البعد السوسيوسياسي والعملي/الأداتي، ذلك أن عدم التوازن في التمفصل بين هذه المكونات قد ينتج عنه اختزال لدور التربية عموما في جانب واحد من الجوانب.

في ضوء هذا الإشكال لن يكون البحث السيكولوجي والسوسيولوجي في مجال التربية ذا معنى إلا في ظل سياق يستحضر الأبعاد الثقافية في مفهومها العام. هكذا تأخذ مسألة القابلية للتربية أبعادها المحلية، أي المرتبطة بخصوصية المجتمع والثقافة والحضارة. فالتعلم ليس مسألة تقنية أو آلية بسيطة تتم وفق منبهات، وهو أيضا ليس بناء سيكولوجيا فارغا، بل هو عملية تتم ضمن شروط اجتماعية وثقافية وذهنية تطبع عملية التعلم وتسمها بسمات خاصة، وهكذا لن يجدي اجترار وترديد النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية التي أنتجت في مجتمعات أخرى إلا بقدر ما تشكل إضاءات تستلزم الإبداع والحفر في آليات التعلم ضمن شروطها وسياقاتها الثقافية والحضارية الخاصة.

الخلاصة المستقرأة من تحليل علاقة الديداكتيك بسيكولوجيا النمو وسوسيولوجيا التربية والبعد الثقافي أنه لن يكون هناك معنى للتدخل الديداكتيكي إلا في ظل نظريات سيكولوجية وسوسيولوجية معينة. ومن هنا المفارقة بين الديداكتيك وبعض النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية.

الديداكتيك بين التوجه البيداغوجي العام والتوجه الإبستمولوجي الخاص.

من المعروف أن بيداغوجيا الأهداف باعتبارها توجها بيداغوجيا عاما انبثقت في البلاد الانجلوساكسونية، ومنها إلى البلاد الفرانكفونية، وقد لا نحتاج إلى التذكير بالمرتكز النظري السيكولوجي لهذه البيداغوجيا المتمثل في المدرسة السلوكية علاوة على الأساس العام والعملي لهذه البيداغوجيا والمتمثل في العقلنة rationnalisation، التي اعتبرها ماكس ڤيبر السمة الأساس التي ميزت المجتمعات الغربية منذ بداية العصور الحديثة، والتي اتضحت بصورة جلية في المجال الاقتصادي.

بالمعرفة وعلى التصورات والتمثلات ومختلف السلوكات وغيرها.

تزامنت سيرورة هذه البيداغوجيا، إن على مستوى التنظير أو على مستوى الممارسة البيداغوجية، مع تطور نظرة بيداغوجية عامة ترى ضرورة إعطاء الدور الأكبر لرياضة فكرية تكون فيها المحتويات ذات دور ثانوي، أي أنه يتم الاشتغال على مهارات وقدرات قد تخترق جميع المواد الدراسية، بل لا تكون الأخيرة، أي المواد الدراسية، سوى عامل مساعد على إبراز هذه القدرات.

في هذا السياق يمكن إدراج ما سمي بالمصنفات البيداغوجية:

- بلوم Bloom، «المجال العقلي»؛
- كراثوول Krathwool، «المجال السوسيووجداني»؛
- سمبسون Simpson. ، «المجال الحسي حركي» . .).[45]

ولاشك أن هذا المنظور البيداغوجي العام لم يكن منسجما مع لغة المصنفات فحسب بل اعتبر حلا أيضا لمشكل انفجار المعرفة والذي أصبحت تعرفه جميع الحقول المعرفية.

كان هذا التطور البيداغوجي متساوقا مع نظام الإنتاج وتنظيم العمل في البلدان الرأسمالية، حيث كانت الطايلورية قد بلغت أوجها. وكان هذا النظام والتنظيم يتطلبان نوعا خاصا من التكوين يرتكز على التحكم في الإنجازات الدقيقة والمضبوطة المصاغة وفق أهداف محددة ودقيقة. فلا غرابة أن نشهد مع هذه التحولات انتشار مفاهيم مثل: الإنجازات، السلوكات . . .

وسجل، خلال الستينات من القرن 20، « عدد من السوسيولوجيين والملاحظين للواقع الاجتماعي أهمية الطفرة المهنية التي كانت تحصل: نهاية الطايلورية وبروز طرق جديدة في التدبير والتواصل وتسارع التحولات الاقتصادية. ولم يعد يسمح كل ذلك بتصور تكوين مهني مرتكز على نموذج إشراطي صارم من أجل التحكم في الإنجازات التقنية. . . وأصبحت كلمة التكيف هي عنوان المرحلة، وبدأ التأكيد على أنه ينبغي تكوين الأشخاص وفق أهداف أشمل، كما أصبح التركيز على أنه من المهم أن يتوفر الأشخاص على تكوين أساسي عام يمكنهم من الاستفادة مما يسمى الفرصة الثانية التي يتيحها التكوين المستمر. وهكذا بدأ الحديث عن القدرات باعتبارها اشتغالا ذهنيا في وضعيات مختلفة»[46]. هذا هو صلب التحول من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات التي نعتت بالجيل الثاني لبيداغوجيا الأهداف، حيث أخذت مفاهيم القدرات والكفايات. . . في الانتشار.

يعود هذا الإشكال، إشكال المحتوى الدراسي الذي تجاهلته البيداغوجيا العامة، إلى الظهور من

45 هذه النماذج الثلاثة هي المشهورة، على أن هناك مساهمين كثر بالنسبة لكل مجال، ويمكن الاطلاع على المضمون العام لمصنفات ؤولاء المساهمين في كتاب أجرأة الأهداف البيداغوجية لبيرزيا : C. Birzea Rendre opérationnel les objectifs péda-gogiques, P.U.F. 1979, pp. 200-209

46 M. Develay Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit., p. 138

جديد في سياق النقاشات البيداغوجية والديداكتيكية في المجتمعات الصناعية بالصيغة الإشكالية التالية: هل توجد مناهج وعمليات منطقية مجردة عن كل محتوى، وقابلة للتعلم؟

لابد، لتحليل هذا الإشكال، من الإشارة إلى تجارب جرت منذ السبعينات (من القرن الماضي) دارت حول نفس الإشكال، وإن كانت لأهداف وفي سياقات خاصة، جرى بعضها في فرنسا. كانت هذه التجارب تطمح إلى إيجاد تعلم منهجي خالص خارج السياقات المعرفية.....[47]

الواقع أنه ليس إشكالا جديدا، كما أنه ليس وليد السبعينات، فقد طرحه ڤيكوتسكي في الثلاثينيات من القرن العشرين، وانتهى إلى أنه لا توجد عمليات منطقية ومنهجية وفكرية إلا في سياق معرفة ما، أي في إطار محتوى ما. وقد أنتج في هذا المجال لغة مفاهيمية خاصة ارتبطت به. فالتعلم، نظر ڤيكوتسكي، لا يمكن أن يكون إلا في سياق معرفة ما، وسماه تعلما محليا أو سياقيا– A prentissage local، أي أنــه لا يمكن فصله عن السياق المعرفي المرتبط بــه.[48] وللرد على من يعتبرون أن تعلم القدرات العامة التي توظف في مختلف الوضعيات المعرفية أمر ممكن يؤكد أن ما يوجد هو قدرات صغرى Micro–expertises[49] قد تشترك فيها بعض الحقول المعرفية، إذ حينما تتوفر هذه القدرات الصغرى يمكن نقل القدرات من مجال إلى آخر، إلا أن الأمر، في نظره، لا يعني وجود قدرات عامة بالمفهوم الذي تم توضيحه سابقا.

وقد جاءت بعض التجارب المعاصرة، وهي تجريبية بالأساس، لتدعم هذه الفكرة. يكفي الاطلاع على التجربة المسماة باسم « جان فرانسوا J. Francois» في كتاب دفولاي[50] ليتأكد دور المحتوى في بناء التعلم.

هكذا فإن التوجه الابستمولوجي، الذي يحيل على منطق المادة والتخصص، أي المحتوى المعرفي والمنهجي للمادة، والذي يخترق مجال الديداكتيك لم يكن بمحض الصدفة أو أنه نتيجة موضة علمية ومعرفية، بل إنه موقف نظري ومعرفي ذو جذور علمية وفلسفية واضحة، وأكثر من ذلك

47 Ibid., p. 146.

كمثال على ذلك ما سمي بـــ «ورشات التفكير المنطقي» «Ateliers de raisonnement logique» و «برنامج التقوية الأدواتية» «Programme d'enrichissement instrumental»

48 Ibid., pp. 151 et 155

طور ڤيكوتسكي في هذا السياق ما سمي بنطاق النمو الأقصى Zone proximal de développement (Z. P. D.) وسيتم توضيحه فيما يلي من الصفحات.

49 M. Develay Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit, p. 152

50 Ibid . pp. 153, 154,.

وقد ناقش دوفلاي هذه التجربة بتفصيل في كتاب : De l'apprentissage à l'enseignement 1992

وتحمل هذه التجربة اسم الطفل الذي، بعد أن عانى من مشاكل في التعلم في مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات قرر أساتذة الفصل الاجتماع للتداول بشأن وضعيته؛ فقد كان هذا الطفل غير قادر، في مادة اللغة الفرنسية، على ربط اسم المفعول Participe passé في الجملة من مثل: Je connais les amis que tu as rencontrés /أعرف الأصدقاء الذين التقيتهم. كما لم يستوعب التعدية Transitivité في الرياضيات: من مثل حالة: (إذا كانت a=b و b=c فإن a=c)، ولكنه توفق في تمارين من نفس البنية والخاصية يي مادة علوم الحياة والأرض، وتهم تنظيم الدورة الغذائية مثل: (إن تدمير طائر السقاوة Buses يؤدي إلى تكاثر طائر الدخلة Fau-vettes حيث لن يقتلوا بدورهم العناكب Araignées، وبذلك تتمكن حشرة الأرقة Pucerons، في غياب من يقتنصها، من الإضرار بالتفاح.

فقد كانت محاولة تأصيله تجريبيا. فالموقف الديداكتيكي إذن هو موقف إبيستمولوجي بالأساس وليس موقفا بيداغوجيا عاما، وهو موقف متأصل نظريا وتجريبيا.

الواقع أن النقاش حول إشكالية المحتوى لم يتوقف عند هذا الحد بل تواصل عبر النقد الموجه إلى المنظور الديداكتيكي الخاص بالمواد الدراسية نفسه، ذلك أن البعض يرى بأن المحتويات، في التجارب التعلمية الحالية، تقوم بما يشبه تهييء حامل رقمي لاستقبال المعلومات Formater [51] فتحد بذلك من إمكانيات المتعلم الإبداعية، وبذلك تلعب المحتويات دور الكابح لهذا الإبداع.

علاوة على ذلك يتحدث البعض الآخر عن أزمة الثقافة المدرسية من فرط تركيزها على المحتويات التي تستند في مشروعيتها على العلوم المؤسسة أكاديميا؛ بما هي علوم تنتج في سياقات معينة ووفق أهداف واستراتيجيات خاصة بها. تضرب أزمة الثقافة المدرسية بجذورها أولا في التفكير البيداغوجي الذي انتقد التعلم المرتكز على المواد الدراسية، حيث يتبلور اتجاهان في هذا الصدد؛ أحدهما يدافع عن تنظيم التدريس استنادا إلى المواد الدراسية، والآخر يعارض هذا التوجه ويدعو إلى الاستناد إلى ضرورات التعلم ومتطلبات المتعلمين؛ وتتجسد ثانيا في أزمة تمرير المعارف الناتجة بدورها عن وضع عدم تغير موضوعات المعرفة موضع تساؤل. علاوة على ذلك يقع الإلحاح على خاصية التعقيد الذي تسير فيه المعارف الحالية وسرعة تقادمها للخلوص إلى أن بناء الكفايات المستعرضة لا يمكن أن يتم في إطار المواد الدراسية بل في التقاطع بينها. وتتمثل أخيرا في كون إمكانية بناء قدرات المتعلمين باعتبارهم مواطني المستقبل استنادا إلى المواد الدراسية صارت موضع تساؤل ونقد. [52]

على أن محمد الدريج في سياق تحليله لهذا الإشكال، واستنادا إلى لوجوندرLegendre، يشير إلى التمييز بين « الديداكتيك العامة التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية . . . والديداكتيك الخاصة التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية»[53]

وبذلك يخلص إلى أن « دراسة المادة التعليمية إنما تتم انطلاقا من بعدين:

- بعد إبيستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها.

51 B. Donnadieu, M.Genthon, M. Vial, Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ? 1998, Inter Editions, Masson, Paris p.63.

52 Hervé Boillot, « La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement.», In François Jacques-Francillon, Denis Kambouchner, (Sous dir.), La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives. P. U. F. Paris, 2005, p. 160-161.

53 محمد الدريج، 2011، ص. 18.

- بعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.»[54]

خلاصة القول أن النقاش بين التوجه الديداكتيكي الخاص والبيداغوجي العام ليس بسيطا لأنه يستحيل وضع حد فاصل بينهما، فاهتمام الديداكتيكي بإشكالية المحتوى ودور المعرفة لا يكون له معنى دون الأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين المدرس والتلميذ، ونفس الأمر ينطبق على الحالة المعاكسة.[55]

من نظريات التعلم إلى المقاربة الديداكتيكية : تجاوز مأزق التبسيط والانفتاح على تعقيد عملية التعلم .

يمكن التمييز، فيما يخص نظريات التعلم، بين أربع مقاربات أو أربع مجموعات من النظريات تدخل ضمنها المقاربة الديداكتيكية:

1. السلوكية

وهي الأصل النظري السيكولوجي لبيداغوجيا الأهداف والتعليم المبرمج. وقد ركزت على دراسة التعلم من خلال مظاهره الواضحة، وهي السلوك الملاحظ. وتستند هذه النظرية إلى ما يسمى بالإشراط ومبدأي التكيف والتعزيز. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لها تفريعاتها واتجاهاتها فإنه يمكن القول، بإيجاز، أنها تعتبر التعلم نتيجة للعلاقة بين منبه واستجابة، هذه العلاقة هي التي تعمل على تكيف الفرد مع محيطه باختيار السلوك الأجدى والمناسب للمنبه[56]. لابد من أن نلاحظ أن هذا حصل في سياق العقلنة التي غزت مختلف مناحي الحياة في الغرب، وكان لابد أن تدخل المجال التربوي والتعليمي.

وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه النظرية انتهت إلى اختزال وتبسيط كبيرين لمسألة التعلم. فقد أصبح ينظر للفرد، ضمن هذه النظرية، مجردا عن غائيته، وغير متفاعل مع محيطه، بل منفعلا بشكل آلي للمنبهات الخارجية. وقد كان هذا من بين الدوافع التي جعلت السيكولوجيين المعرفيين يطورون اتجاهاتهم في أمل الكشف عن آليات التعلم في سيرورته المعقدة.

2. السيكولوجيا المعرفية

ابتدأ السيكولوجيون المعرفيون من حيث انتهى السلوكيون، إذ حاولوا فك شفرة ما اصطلح عليه بالعلبة السوداء، وهو ما يعني عدم الاكتفاء بالسلوكات الظاهرية التي اهتمت بها السلوكية،

54 نفس المرجع، ص. 19.

55 Philippe Jonnaert, Suzanne Laurin. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québc, 2001, p. 4.

56 B. Donnadieu, M.Genthon, M. Vial, Les théories de l'apprentissage. Op. cit., , p. 41.

والاهتمام أيضا بالعمليات العقـلية التــي تكـون وراء هـذه السلوكـات. [57]

انطلق هؤلاء السيكولوجيون من «فرضية وجود هندسة معرفيـة على شكل نظام للتمثلات لمعالجة المعلومات». ويتمظهر ذلك في نموذج حل المشكلات ونموذج الخبير والمبتدئ(le novice et l'expert) . «فالفرد، في هذا السياق وحسب بياجي، يوظف شيماتهSchèmes وموارده العقلية باعتبارها عمليات عقلية ومنطقية رياضية تشحذ وتدقق في سياق نشاط الفرد واشتغاله على الموضوعات»[58]. على أن هذه المقاربات التعلمية انتهت بدورها إلى التبسيط.

3. مقاربة النمو

نميز في هذا الصدد بين منظورين أساسيين، الأول رائده بياجيPiajet والثاني رائده ڤيكوتسكي.

في البداية لابد من التمييز بين المفهومين: النمو والتعلم؛ فالأول يشير إلى «سيرورة بنائية للنشاط العقلي باستعمال إمكانيات جديدة للفهم واستعمال طاقات كامنة في ضوء قيام الفاعل بنشاط في وسط ما أو محيط ما، مع التقدم في السن»[59]، والثاني: «إدماج لإجراءات ومعارف أصبحت ممكنة من طرف البنيات العقلية المهيأة. »[60]

تتشكل المعرفة، في نظر بياجي، من خلال تنظيم ذاتي مفتوح على إمكانيات جديدة، وعن طريق اكتساب شيمات تتطور عبر مراحل النمو. وبعد كل مرحلة نمو، واكتمال شيمات معينة، يصبح التعلم ممكنا، [61] وهكذا يصبح التعلم تابعا للنمو. وقد وُظف هذا المبدأ في ممارسات بيداغوجية، وتربوية اعتَبرت أن التعلم لا ينجح إلا في سياق الأخذ بعين الاعتبار لمراحل النمو، وهذا أيضـا منـظور خـطي ومنظور يفـرط في تقديـر العـوامل الـداخـلية. [62]

هذه المؤاخذات، المتعلقة بالإفراط في تقدير العوامل الداخلية، هي التي دفعت البحث في اتجـاه جديــد ضمـن ما عـرف بالسيكولوجيا الاجتماعية . بحيث لم يعد ينظر للفرد بشكل منعزل عن محيطه الاجتماعي والثقافي، بل باعتباره فردا متفاعلا مع هذا المحيط، وبالتالي تعزز دور العوامل الخارجية في نمو القدرات العقلية، في مقابل العوامل الداخلية (يعد ڤيكوتسكي من ممثلي هذا الاتجاه.)

لقد انتقد هذا العالِم فكرة تبعية التعلم للنمو، وأكد، عكس ذلك، أن التعلم قد يسرع عملية النمو،

57 Ibid., p. 48
58 Ibid., pp. 48 49-
59 Ibid., pp. 54
60 Ibid., pp. 55
61 Ibid., pp. 55-54
62 Ibid., p. 56

إذا ما تم توظيف العوامل الاجتماعية (الخارجية)؛ فالطفل يتعلم بمساعدة الكبار ما لايستطيع تعلمه وحده. والمفهوم الذي أبدعه ڤيكوتسكي في هذا الصدد هو نطاق التعلم الممكن والمرمز له عادة بـــــ D. Z. P.، وبمقتضاه يتمكن الطفل من توظيف قدراته التي نضجت، أو التي هي في طور النضج، من أجل تعلم أشياء جديدة بشكل يساهم فيه هذا التعلم باستباق النمو اللاحق. وهنا يصبح النمو تابـعا للتعـلم وليس العكس. لقد انتـهى ڤيكوتـسكي إلـى تأكـيد أن التعلـم قد يسبـق النمـو كمـا قد يحصـل العكـس.[63]

4. المقاربة الديداكتيكية

تكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تعيد الاعتبار إلى المعرفة العلمية ضمن العلاقات البيداغوجية، بحيث إن طبيعة المعرفة لم تكن موضوع تساؤل جدي في النظريات السابقة، وإن كانت إشكالية المحتوى واردة عند ڤيكوتسكي كما رأينا، وهكذا يصبح مجال اهتمام المقاربة الديداكتيكية ذا أبعاد ثلاثة؛ هي المدرس والمتعلم والمعـرفة العلمية فـي شقها المنهجي أساسا.[64] إلا أننا لا نختزل المحتوى في المعارف والحقائق المنتجة والجاهزة، بل ننظر إليه من زاوية أوسع ووفق مفهوم أشمل وأدق وهي زاوية الجانب المنهجي المرتبط بإنتاج المعرفة في علم معين. وهذا هو المنظور الديداكتيكي الذي يستوحي موضوعه ومنهجه من المنهج التاريخي وإبيستمولوجيته.

وإذا كانت دراسة المحتوى وكيفية تنظيمه وآليات نقله إلى المعرفة المدرسية وأشكال تمثل هذه الأخيرة من طرف المتعلم تعتبر من بين انشغالات المقاربة الديداكتيكية، فإنها في حاجة إلى تجاوز النظرة التبسيطية ومسايرة براد يغم[65] التعقيد. وتفترض مسايرة هذا البراديغم في المقاربة الديداكتيكية التخلص من اعتبار الفرد مجرد موضوع للمعرفة، وتغيير النظرة إلى علاقة المدرس بالتلميذ وتصور الفاعل في سياقه النسقي[66] الاجتماعي والثقافي لا في سياقه المؤسسي فحسب. وهذا ما أشرنا إليه في ما يسمى بالبعد الثقافي.

1-5. البعد العلمي أو سيادة براديغم التعقيد Complexité

والتعقيد هنا لا يحيل على استحالة فك شفرة العناصر والعوامل بل يحيل على براديغم جديد حل محل براديغم البسيط الذي ينتمي إلى العلم الكلاسيكي، والذي ازدهر منذ القرن 17 وبلغ أوجه

63 Ibid., pp. 57-58

64 Ibid., p. 61

65 البراديغم: مفهوم طوره باحثون إبستمولوجيون من بينهم طوماس كوهنThomas Kuhn في كتابه «بنية الثورات العلمية» الصادر سنة 1962م وذلك لإبراز بعض أشكال القطيعة التي تميز تطور العلوم. فهو عنده عبارة عن «مجموعة القوانين والتقنيات التي يمارس بها الباحثون عملهم ويديرون نشاطاتهم». وبفضل هذا المصطلح تمكن كوهن من شرح وجهة نظره في تاريخ العلم، فرآه عبارة عن تاريخ براديغمات متعاقبة مختلف واحدها عن الآخر اختلافا إلى الحد الذي لا يمكن مقارنتها. (توماس كوهن، بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، 2007، ص. 340). فالبراديغم إذن نظرة جديدة إلى الكون والطبيعة تقضي على نظرة سابقة تماما كما يحصل في الثورات السياسية.

66 « النسق وحدة معقدة ومنظمة وهو كذلك مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها ديناميا والمنظمة وفق وظيفة أو وظائف لتحقيق هدف أو أهداف»، الحسن اللحية، 2006، ص. 312

خلال القرن التاسع عشر.

قام براديغم التبسيط على أساس مفهومين هما نظام الكون والحتمية. وقد أظهر العلم المعاصر، خلال القرن العشرين، محدودية هذين المفهومين؛ فمن جهة لم يعد الكون نظاما فحسب بل نظاما ولا نظام، ومن جهة أخرى لم نعد نتحدث عن حتمية بل كل ما هنالك، وكل ما يمكن معرفته، هو المحتمل وغير المحتمل، ومن هنا يصبح الكون مفتوحا وغير مغلق.[67]

وهكذا لتجاوز التبسيط في نظريات التعلم ينبغي:

- إفساح المجال للظواهر اللا منتظمة إلى جانب الظواهر المنتظمة؛
- تجاوز الحتميات (منبه > استجابة).

و بذلك تصبح الاجتهادات النظرية في التعلم مفتوحة على نظريات أخرى تتيح فهما أعمق لعملية التعلم.

يمكن أن نضيف إلى هذا دعوات إبستمولوجيي العلوم، والتي سارت في نفس الاتجاه؛ فهذا كارل بوبرKarl Popper يدعو لتجاوز النظريات الشمولية التي تدعي إدراك الكون أو التاريخ أو أية ظاهرة إدراكا نهائيا وكليا، بحيث إن ما يستطيعه الإنسان، في نظره، هو المعرفة القطاعية الجزئية. وبهذا المعنى لا يمكن إدراك الظاهرة الاجتماعية في شموليتها، وبواسطة نظرية عامة مثل الماركسية أو البنيوية أو غيرها من النظريات والنماذج ... بل بواسطة ما يسميه هندسة اجتماعية جزئية تركز على جانب من الواقع فحسب.[68] وفي هذا السياق نفهم لماذا قال إدغار موران E. Morin «إن الواقع هو ما يصمد أمام العلم»[69]

إن النظريات المصاغة بصفة عامة لحد الآن حول الواقع، في مختلف مجالاته، أصبحت تبسيطية بشكل لم يعد يسمح بمزيد من إدراك هذا الواقع. إنها أصبحت عائقا ابستمولوجيا بتعبير غاستون باشلارGaston Bachelard .[70]

67 L. Bourguignon, Histoire et didactique. Les défis de la compléxité. Paris, C. N. D. P. 1998, pp. 7-8

68 كارل بوبر، بؤس الإيديولوجيا. نقد مبدأ الأنماط في التطور التاريخي، ترجمة عبد الحميد صبره، دار الساقي بيروت، لبنان، 1992. ص. 114-73

69 Bourguignon, Histoire et didactique. … op. cit., p. 8

70 Ibid., p. 9-10

يلخص لنا إدغار موران E. Morin مفهوم التعقيد الذي ينبغي أن يغزو العلم المعاصر في ثلاثة مبادئ هي:

- مبدأ تكامل الأضداد (ثنائية التضاد والتكامل)Principe dialogique : ويقوم على أساس دمج فكرتي الصراع من جهة والتكامل من جهة أخرى، بحيث يتجاوز هذا المبدأ النظرة الدياليكتيكية التي تتأسس على الثلاثي: قضية – نقيض – تركيب. وحسب مبدأ ثنائية التضاد والتكامل فإن النظام واللانظام لا يتناقضان فحسب بل يتكاملان أيضا.
- المبدأ الارتدادي-الارتكاسي Principe récursif : كان المنظور التبسيطي ينظر إلى السبب والنتيجة بشكل خطي وعازل بين المكونين، فالسبب سبب والنتيجة نتيجة. ويبقى الأول دائما سابقا على التالي. أما في منظور التعقيد فإن النتائج قد تصبح فاعلا وتؤثر في السبب الذي أنتجها، وهكذا تصبح النتائج أسبابا ونتائج في نفس الوقت، وتسمى هذه العملية الفعل الارتدادي.
- مبدأ الاشتمال Principe hologrammatique: يقتضي هذا المبدأ النظر إلى الجزء لا على أساس أنه جزء من كل فحسب، بل على أساس أنه جزء يتضمن الكل. (مثـال الجينات التي تحتوي شفرات الكائن البشري).

لا يهمنا، من التذكير بهذه المبادئ، سوى ما يمكننا من ربط العلاقة مع موضوعنا الذي هو مفهوم الديداكتيك. نلمس هذه النظرة المعقدة للمجال التربوي عموما عند إدغار موران في نقده للأساس المعرفي للمنظومة التربوية المعاصرة، في محاضرة ألقاها بالمركز الوطني للبحث العلمي بفرنسا[71]. وهو لا يقصد نظاما تربويا لبلد بعينه بقدر ما يقصد المدرسة المعاصرة في المنظومات التربوية لبلدان الغرب بشكل إجمالي يحيل على القاسم المشترك لهذه المنظومات. وهو تحليل يفيدنا في مقاربة مفهوم الديداكتيك لاعتباره حقلا معرفيا يدرس وضعيات التدريس والتعلم.

2-4. نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية عند إدغار موران

يركز إدغار موران على كون المنظومات التربوية الحالية، ومختلف هندسات الإصلاح التي تقوم بها، عاجزة عن إدراك مطالب التعقيد المشار إليها آنفا ومتناسية للشرط الإنساني وغارقة في النفعية. لذا فهو يرى ضرورة توفر رؤية شمولية في إصلاح المنظومات التربوية وتجاوز النظرة التجزيئية والتقنية المحضة لقضايا التربية والتعليم. وفي هذا السياق يعلن أنه تعرف على سبعة ثقوب في النظام التربوي الحالي. ولن نقوم بإدراج سوى ثقبين لهما علاقة جد وثيقة بالديداكتيك.

- الأول يركز فيه على أنه بالرغم من أن المدرسة مجال لنقل المعارف إلا أنه لا يتم التساؤل عن: « ما المعرفة؟» وهذا سؤال جوهري، ذلك أن المعرفة، في نظره، « ليست تلك الصورة المطابقة تماما لموضوعها ... »، بل هي « ترجمة معينة لواقع خارجي وإعادة بناء له.» ويكون ذلك، في نظره، بواسطة ما أسماه سيرورة الثبات الإدراكي « التي تضمن إمكانية إعادة البناء التي نقوم بها في عملية الإدراك. ». لذلك فإننا نواجه باستمرار مهمة أساسية، وهي ضرورة تنسيب المعرفة، وتعميم تدريس هذا التنسيب في منهجنا وبرامجنا التعليمية. وتلتقي فكرة موران هذه مع ما أشرنا إليه سابقا من أن الواقع لا ينعكس في ذهن الدارس أو المحلل كانعكاس الصورة في المرآة بل هو توظيف لآليات فكرية يستحيل معها الواقع إلى تمثل لهذا الواقع.[72]
- الثقب الأسود الثاني

ويرى من خلاله أن « المعرفة الوجيهة هي تلك التي نتعرف بواسطتها على القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها ضمن سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها... » « إن مشكل تنظيم المعلومات في نظر إدغار موران مشكل عويص، وبدل أن يواجه تدريسنا هذا المشكل عن

71 نشر النص الكامل للمحاضرة، والذي ترجمه ذ. محمد رزنين لمجلة وجهة نظر، وأعيد نشره بالعدد 11، دجنبر 2004 من رسالة التربية والتكوين التي تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في، ص. 21 – 27، تحت عنوان: سبعة ثقوب سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية. وسنقوم بتلخيص نص المحاضرة. وسيوظف هذا النص من أجل تحديد نقاط الالتقاء مع ما نحن بصدده.
نشر هذا النص أيضا في مجلة المدرسة المغربية، العدد 1، ماي 2009، تحت عنوان المعارف السبع الضرورية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، ص. 157-145.

72 نفس المرجع، ص. 22-21

طريق الوصل بين التخصصات والمواد الدراسية والربط بينها، فإنه يتبنى منهاجا يفصل بين التخصصات والمواد الدراسية، وبذلك يضعف القدرة التي تكون للإنسان على وضع الأفكار في سياقها التاريخي وتأطيرها التأطير المولد للمعنى. »

وعلاوة على ذلك، يرى « بأننا في حاجة لفكر يؤطر المعلومات ويضعها في سياقها، ويربط هذا السياق بأنظمته الكبرى، علما بأن النظام الكبير اليوم ليس هو النظام الوطني ولا حتى الجهوي بل هو النظام الكوكبي.» وهذا المعطى الأساس في عصرنا هو ما يعجز نظامنا المعرفي والتربوي عن متابعته واستيعابه، فهو عاجز عن ربط المحلي بالكوني والكوكبي واستخلاص النتائج التربوية لذلك.[73]

خلاصة

انتهينا إلى أن التعريفات في مجال التربية تتراوح بين الإحالة على الواقع وعلى دراسة هذا الواقع، وخلصنا إلى رصد المسافة بين التعريفين. كما انتهينا إلى إن دراسة الواقع التي تعني العلم لا تدعي عكس هذا الواقع بشكل صاف مثلما تعكس المرآة الصور. إن دراسة الواقع هي بناء ذهني في منظور العلم المعاصر. وخير وسيلة لتمثل واستيعاب الواقع فهما وتفسيرا وتركيبا هي بناء نماذج نظرية ومحاولة دراسة مدى اقتراب الواقع من هذه النماذج النظرية، وهو ما شكل خلاصة إسهام ماكس ڤيبر. ويمكن في هذا السياق مقابلة هذه الفكرة مع مضمون الثقب الأسود الأول في محاضرة إدغار موران المشار إليها في نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية المعاصرة.

وعلى الرغم من أن العلم لا يدعي عكس الواقع بالشكل الذي تعكس به المرآة الصورة، فإنه يتوخى المعرفة الخالصة بكل تجلياتها ومظاهرها. فمعرفة واقع التدريس والتعلم هي معرفية محض. أما الممارسة التدريسية والبيداغوجية فإن مجالها هو الفعل. وانتهينا إلى أن الديداكتيك وإن كان من حيث المبدإ يميل إلى المعرفة الخالصة فإنه يقترب عمليا من البيداغوجيا حينما يروم التأثير في الواقع. وعلى الرغم من أن مفاهيم ومقتضيات العلم تفيد في الممارسة إلا أن تعقيدات الواقع تجعل أمر هذه الاستفادة أمرا نسبيا. قد يجتمع الأمران، أي العلم والفعل، في شخص واحد، لكن لابد من التمييز بين اللحظتين؛ لحظة الدراسة العلمية التي تهدف الإمساك بتلابيب الواقع من الناحية النظرية، ولحظة التأثير في الواقع التي تقتضي استحضار المعطيات العلمية والنظرية من جهة، والمعرفة بشروط التأثير في هذا الواقع من جهة أخرى. ولذا فإن استنبات مقاربة ديداكتيكية ما يقتضي استحضار هذه المفارقة.

إن واقع التدريس أو التعلم أو مجال التربية أو البيداغوجيا بشكل عام تدرسه علوم يصطلح على تسميتها بعلوم التربية، وهي علوم تشمل مختلف جوانب الفعل التربوي؛ سواء منها الجانب

73 نفس المرجع، ص. 23-22

السيكولوجي أو السوسيولوجي أو الإبستمولوجي . . . وفي كل مجال من هذه المجالات اجتهادات نظرية وميدانية قد تتضارب وتتنافر. وما يطرح على الممارسة في الميدان التربوي والديداكتيكي هو ضرورة الانتقاء من بين هذه النظريات والاجتهادات، لكن على أساس أي معيار؟ ولذا فإن معيار القابلية للتربية يظهر كمصفاة لهذه النظريات والاجتهادات. مثلا حينما نقارن، في سيكولوجيا التربية، بين بياجي و ڤيكوتسكي سنجد أن الأول أي بياجي –الذي أسس ما يسمى بالإبستمولوجيا التكوينية وحددها في المراحل الخمس للنمو– قد رهن مسألة التعلم بالنمو، أي أنه لا يمكن تعلم إلا ما تسمح به البنيات المكنة في سن معين أو مرحلة معينة، أما ڤيكوتسكي–الذي أبدع مفهوم نطاق التعلم الممكن – فقد حرر تبعية التعلم للنمو نسبيا بتقريره أن المتعلم قد يستبق تعلما ما في ظل تفاعلات اجتماعية وممارسات تحفيزية. وبالتالي يكون منظور ڤيكوتسكي أقرب وأنسب إلى الممارسة الديداكتيكية، ويكون منظوره ذا تأثير في هذه الممارسة.

إن الأثر الذي خلفه الاهتمام ببيداغوجيا الأهداف عند البيداغوجيين والممارسين هو الإفراط في الهدفية بشكل جعل التفكير في المحتويات وكأنه شيء ثانوي. لقد حاولنا أن نوضح نظريا وإبيستمولوجيا وتجريبيا على أن مسألة المحتوى المعرفي مكون لا يمكن تجاهله في عملية التعلم. على أن النظر إلى المحتوى وفق هذا المنظور ليس تراجعا إلى الجوهر التلقيني، أي كيفية إيصال محتويات معرفية معينة، بل إلى الجوهر المنهجي المرتبط بكل مادة دراسية. بعبارة أخرى فبعد أن كانت المصنفات تحاول إيجاد أهداف ثم تلبسها لمختلف المواد الدراسية (فهم، تحليل، تطبيق. . .)، أصبح الأمر يتعلق بإيجاد أهداف مصدرها المنهج المستخدم في إنتاج المعرفة المرتبطة بالمادة الدراسية المعنية (المنهج التاريخي، المنهج الجغرافي، منهج التفكير الفلسفي. . .). وقد أنهينا النقاش حول هذه النقطة بكون الانتقاد الموجه إلى أصحاب بناء التعلم على أساس المحتوى قاد إلى الحديث عن أزمة الثقافة المدرسية نفسها وأن الإفراط في تقدير دور العوامل المعرفية قد يكون عائقا للتعلم. وقد بدا أخيرا أن لا تعارض في العمق بين التوجه العام والتوجه الخاص.

إن منظور التعقيد الذي بدأ يغزو بمفاهيمه ومبادئه مختلف فروع المعرفة سواء تعلق الأمر بالعلوم الحقة أو العلوم الاجتماعية يمكن من تجاوز كثير من العوائق الإبستمولوجية التي تحول دون التقدم في فهم وتفسير الواقع التربوي والديداكتيكي. ومن هنا فإن منظور التعقيد يقتضي النظر إلى الديداكتيك باعتبارها علما يشق طريقه على مستوى الموضوع والمنهج، باستبعاد النظرة المحدودة التي قد تختزله إما في التحليل الإبستيمولوجي للمادة أو في السيرورات العامة للتعلم. . . ألخ. وفي هذا الصدد نستحضر الأبعاد الثلاث في علوم التربية لدوفولاي وميريو: –البعد القيمي، والبعد العلمي، والبعد العملي.

المراجع

- أوزي احمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006.
- بناني رشيد، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، 1991.
- بوبر كارل، بؤس الإيديولوجيا. نقد مبدأ الأنماط في التطور التاريخي، ترجمة عبد الحميد صبره، دار الساقي بيروت، لبنان، 1992.
- جميل إبراهيم، " نظرة نقدية للثقافة المدرسية" ضمن مجلة الفكر العربي، العدد 24 السنة 3، 1981
- الدريج محمد، "ما هي الديداكتيك؟" مجلة التدريس، العدد 7، السنة 1984، ص. 43– 48.
- غريب عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عالم التربية، 2001.
- كوهن توماس، بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، 2007 .
- اللحية الحسن، موسوعة المفاهيم. الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات. مركز حقوق الإنسان، 2006.
- المروني المكي، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993.
- موران إدغار، سبعة ثقوب معرفية سوداء، ترجمة الأستاذ محمد رزنين، رسالة التربية والتكوين التي تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، العدد 11، دجنبر 2004، ص. 21 – 27.
- BIRZEA César. Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques, P.U.F. 1979.
- BOILLOT Hervé. « La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement.», In François Jacques-Francillon, Denis Kambouchner, (Sous dir.), La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives. P. U. F. Paris, 2005, p. 159-178.
- BOUMNICH Driss. Une pédagogie sans dechets, I. R. E. A. 1986.
- BOURDIEU P. et PASSERON J. C., La reproduction-Eléments pour une théorie d'enseignement. Les éditions de Minuit, Paris, 1970.
- BOURGUIGNON Lucien. Histoire et didactique. Les défis de la compléxité. Paris, C. N. D. 1998.
- CHERKAOUI Mohamed. Sociologie de l'éducation. Que sais-je? P. U. F. Paris, 1989.

- CORNU Laurence VERGNIOUX Alain. La didactique en questions. C. N. R. P. Hachette 1992
- DEVELAY Michel, MEIRIEU Philippe. Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. E. S. F. Paris, 1992.
- DEVELAY Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, E. S. F. éditeur, Paris, 1992
- DONNADIEU Bernard, GENTHON Michèle, VIAL Michel. Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé? Inter Editions, Masson, Paris 1998.
- HADJI Charles. Penser et agir l'éducation. E. S. F. Paris, 1992.
- JONNAERT Philippe, LAURIN Suzanne. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LACOMBE Daniel. « Didactique » pp. 300-301 et « Didactique des disciplines. » pp. 301-303 In Encyclopoedia Universalis, France, S. A. ,2002 , Corpus 7.
- MIALARET Gaston. Les sciences de l'éducation. Que sais-je? P. U. F. Paris, 1991.
- WEBER Max, Essais sur la théorie de la science, Plon, Trad. J. Freund, 1965. , Le savant et le politique, Plon, 1959, Traduction, J. Frund.