مقياس مذاهب ونظريات تربوية معاصرة

د.دامخي ليلى

المحاضرة الأولى: مدخل إلى النظرية التربوية

*** تمهيـــد:**

عرفت التربية تطورا في مفهومها وأهدافها من تربية تقليدية استهدفت في صورها الأولى نقل التراث وثقافة المجتمع والمحافظة عليها ووفقا لهذه الغاية الفلسفية للتربية انتظمت العلاقة البيداغوجية بين طرفي الفعل التعليمي/التعلمي على نحو استأثر فيه المعلم بالسلطة التربوية.

ونتيجة للتطور الذي شهدته الدراسات السيكولوجية خاصة وتطور الفكر التربوي والذي أثر بدوره على إنتقال التربية من نمط تقليدي يتمحور حول تبليغ المعرفة إلى تربية حديثة إستهدفت في مضامينها وطرائقها تمكين المتعلم من إكتساب آليات التعلم وطرائقه وإنتاج المعرفة واضحى فيها المتعلم مركز للفعل التعلمي/ التعلمي وانتقلت البيداغوجيا في ظل هذه التربة من تربية عمودية متأسسة على نقل المعرفة إلى بيداغوجيا أفقية قائمة على التفاعل بين طرفي العملية التعليمية /التعلمية.

وكان لتطور الدراسات السيكولوجية والسوسيولوجية وحتى الابستمولوجية دور في توجيه التربية توجها معاصرا ونتج عن ذلك بروز العديد من التيارات والنظريات التربوية المعاصرة والتي عنيت بالإنسان كذات فاعلة قادرة على بناء ذاتها ومتحررة من القيود المؤسسية والقوالب النمطية الجاهزة التي تلغي ذاتها وراهنت بذلك على بناء إنسان عالمي بإمكانه الاستجابة للتغيرات المحيطة به قادر على صناعة التغيير في عالم حداثي فرضته العولمة.

وانبثق عن هذا الاتجاه نظريات تربوية معاصرة تمركز اهتمامها بالكينونة الذاتية للمتعلم ومنها النظرية الشخصانية والنظرية السيكومعرفية والنظرية الاجتماعية المعرفية والنظرية التكنولوجية... وغيرها. وقبل أن نعرض لأهم هذه النظريات التربوية المعاصرة، يجدر بنا تقديم مدخل مفاهيمي نتعرض فيه بالشرح لماهية التربية من حيث

مفهومها وأهم المفاهيم المقترنة به والتي كثيرا ما يلتبس علينا الأمر في التمييز بينها ثم مفهوم للنظرية والنظرية التربوية.

أولا. مفهوم أساسية في التربية:

1. في مفهوم التربية:

اختلف الفلاسفة ورواد الفكر التربوي في اعطاء شرح لمفهوم التربية وارتبط تصورهم للتربية بمرجعيات فلسفية مختلفة وفق منظور للإنسان والطبيعة والكون فقد انطلق أفلطون في مفهومه للتربية من نظرة للذات الانسانية وللمعرفة معتبرا أن هذه الاخيرة خارجة عن الذات ومتعالية عنها. فالتربية حسبه هي نقل حكمة الكبار الذين وصلوا إليها بتجاربهم مع الجيل الصغير، وفي المقابل ذهب "دوركايم" إلى اعتبار الفعل التربوي ترويضي ويستهدف الامتثال للقوانين الاجتماعية فهي عملية تستهدف نقل الإنسان من وضع يكاد يكون مشابها لوضع الحيوان إلى وضع أكثر رقي يؤهل الجيل الناشئ للتكيف مع الحياة الاجتماعية.

ولم تكن هذه النظرة للإنسان وللفعل التربوي مختلفة عن الفكر التربوي الكنسي في عصور الظلام وهو الذي قيد حرية الإنسان في التربية منطلقا من رؤية شريرة للإنسان جعلت هدف التربية كبح النوازع الشريرة فيه.

وكان لحركة التنوير التي برزت في القرن 18 دور في تحرر العقل وتنوره وتغير النظرة للإنسان والتربية في مفهومها من فعل ترويضي إلى فعل يستهدف تنمية شخصية الإنسان وتحقيق إنسانيته وذلك عبر منحه الحرية والثقة في قدرته على تربية ذاته من منطلق رؤية خيرية للإنسان وثقة في الطبيعة كما هو لدى "روسو"، "كانط" و"جون ديوي".

فقد صرح "ايمانويل كانط" أحد فلاسفة العصر التنويري والذي حمل شعار التنوير أن التربية كفعل يقتضي تربية الإنسان بوصفه ذاتا كونية تمتلك العقل اي القدرة على المعرفة والإرادة اي القدرة على الفعل وممارسة الحرية. (منصف، 2007 :16)

فممارسة الحرية لا تتأتى للنشء إلا إذا كان التعليم يروم في غاياته وأهدافه تحرير عقل المتعلم وإطلاق العنان له للتفكير بشكل نقدي وواعي في ما يقدم له كمعرفة مدرسية. فكلما تعلم الإنسان زادت حريته وهذا يعني ارتباط الحرية بالتعليم.

ولا يمكن للإنسان أن يرتقى إلى هذه المرتبة التي تتجسد فيها إنسانيته إلا بالتربية كما يرى "كانط" وعبر مراحل تبدأ بالتهذيب ثم الانضباط ثم التثقف، ...فهو ليس سوى ما تصنع به التربية.

وقد سلك "ريبول" مسلك كانط في اعتبار التربية ما يروم تحرير الإنسان فلا تعني التربية لديه صنع راشدين تبعا لنموذج معين بل تحرير الإنسان مما يمنعه من تحقيق ذاته والتناغم معها تبعا لعبقريته الخاصة. (الحجلاوي، 2009: 28)

وقد أفصح "ريبول" عن معان مختلفة ذات علاقة بالتربية ففعل ربى (Eduquar) له ثلاث مرادفات وهي التربية والتعليم والتكوين فالتربية في نظره تحيل على معنى ضيق ينحصر في التربية الاسرية وهي تربية تلقائية بمعنى أن فعل التربية متواجد لدى الوالدين لكنه ليس مبرمجا أما التربية بمعنى التعليم (Enseigner) فهو يدل على تربية قصدية أي تربية تتمثل في نشاط تتم ممارسته داخل مؤسسة ومراميه صريحة وطرائقه واضحة. ومفهوم التكوين (Formation) والذي يفيد إعداد الفرد لمهمة اجتماعية معينة فهل ينبغي إن نرى في ذلك شكلا من أشكال التعليم إن المفارقة تكمن في أننا نعلم شيئا ما لشخص بينما نكونه لأجل شيء ما. بمعنى آخر فغاية التعليم أو موضوعه هو التلميذ في حين يبقى موضوع التكوين هو الوظيفة الاجتماعية. (غريب، 2013: 18)

وإن كان فعل التربية فعل يمارس الراشد على الصغار إلا أن هذا المفهوم إتسع في ضوء النظريات التربوية الحديثة ليشمل التربية الذاتية.

فقد جاء في المنهل التربوي تعريف التربية بأنها سيرورة تستهدف تحقيق النمو والاكتمال التدريجيين لوظيفة أو لمجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة، وتنتج هذه السيرورة إما عن الفعل الممارس من طرف الأخر وإما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته. (غريب، 2006: 308)

فالتربية في معناها الشامل تتوخى تنمية الشخصية في جانبها المعرفي والوجداني والمهاري وفي ضوء هذه الجوانب يتم التخطيط للأهداف التربوية بشكل يستهدف بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة.

2. مفهوم البيداغوجيا:

اختلف الباحثون في تحديد معنى البيداغوجيا فمنهم من يراها علم بل هناك من ذهب إلى اعتبارها فن للتربية ومنهم من رأى أنها علم نظري وهناك من نظر إليها كفلسفة...

وقد جاء عند "دوركايم" معنى البيداغوجيا كعلم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية، ويرى إن عليها أن تستفيد من معطيات حقول علمية اخرى مثل: الفسيويولوجيا، السيكولوجيا، التاريخ. (غريب،2006: 718)

يؤيد هذا الإتجاه ما ذهب إليه "فولكوي" (Foulquié) الذي اعتبر البيداغوجيا كعلم التربية ذا بعد نظري، ويهدف إلى تحقيق تراكم معرفي أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم قبل كل شيء بالنظام العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم. (غريب، 2006: 718)

يظهر في تعريف "فولكوي" التمييز بين البيداغوجيا كعلم نظري يبحث في ما له علاقة بالفعل التربوي مستمدة قوانينها ومبادئها من علوم ذات علاقة بالتربية كالسيكولوجيا والسوسيولوجيا وبين التربية كفعل وممارسة عملية تتوخى تنمية شخصية الفرد.

فليست البيداغوجيا علما أو فلسفة أو فنا بل أنها في الوقت نفسه كل هذه الاشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية وتقدم السوسيولوجيا والسيكولوجيا الاسس العلمية للبيداغوجيا. فهي لا تدرس البيداغوجيا النظم التربوية دراسة علمية بل تفكر فيها بغرض مد النشاط التربوي للمدرس بأفكار موجهة فالبيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من السيكولوجيا والسوسيولوجيا. (غريب، 2006: 717)

وقد وجهت البيداغوجيا التربية وغاياتها في نمطها التقليدي للمحافظة على الثقافة وإعادة إنتاج الايدولوجيا القائمة في المجتمع للمحافظة على استمراريتها.

وانتظمت محددات الفعل التربوي في ظل البيداغوجيا التقليدية على نحو اعتبر فيه المعلم سيد المعرفة والطالب متلقي لها.

فالمعلم يضع نفسه كنموذج متوسط بين التلميذ، دوره هو تبليغ المعرفة. ونتيجة لذلك، فإن الطالب ليس له وجود خاص به، بل أن عليه تبجيل المعرفة المقدسة ونموذج لا تشوبه شائبة. والمحتوى المعرفي هو الضامن لتعلم الطالب والمطلوب منه استيعاب هذه المعرفة. (Ladjili, dn: P3)

فالنموذج الذي وضعته البيداغوجيا التقليدية ينسجم مع ما تقتضيه الحاجة الإجتماعية، وقد تم صياغة الأهداف التربية في ضوء الأهداف الاجتماعية، وانتظمت عناصر المنهج بشكل يحقق الغايات الفلسفية للتربية التقليدية.

سجل "جان هوسي" (J.Houssaye) في هذا الصدد أن المدرسة التقليدية المتمركزة على نقل المعارف تسعى إلى التحكم في متطلباتها الخاصة، والتحول إلى مجتمع مصغر إنها تفصل ذاتها وهذا على الأقل على مستوى المعرفة التي تدرس فيها عن العالم الخارجي. فالتلميذ يتعلم كيف يكون نموذجا للسلوك لا عضوا فاعلا داخل مجموعة ما. (منصف، 2007: 27)

ولأن العلاقة البيداغوجية بين طرفي العملية التعليمية المعلم والمتعلم قائمة على مركزية المعلم وسلبية المتعلم في تلقي المعرفة فإن هذه العلاقة ضيقت من مساحة حرية المتعلم في اكتساب المعرفة بما يوافق رغباته وخصوصيته المعرفية والنفسية بل أنه وفي ظل هذه البيداغوجيا يتم فرض التوجهات ايديولوجية معينة أوثقافة معينة وأفكار وقيم معينة يتماهى بها المتعلم وتقدم له كمعرفة في قوالب جاهزة.

يقول " كلاباريد" منتقدا التربية التقليدية أنها عملت على شحن الذهن بخليط من المعارف التي تظل في غالبية الأحيان خصوصا تبقى عالقة في الذهن معارف ميتة". (منصف، 2007 :23)

فالعلاقة البيداغوجية في ظل البيداغوجيا التقليدية تقوم على سلطة المعلم في العملية التعليمية/ التعلمية، وعلى طرائق بيداغوجية تلقينية يستأثر فيها المعلم بكل السلطات ويستولي فيها على الزمن المدرسي، فيما يؤدي التلميذ دورا سلبيا كمتلقي للمعرفة. هذه العلاقة، وإن كانت تعبر عن صورة مثلى لتربية تقليدية تستهدف الحفاظ على المعرفة وتبليغيها، إلا أنها ذات أثر سلبي؛ إذ يحرم التلميذ في ظل سيادة العلاقة التسلطية من حريته في إبداء الرأي وإستقلاليته في بناء كفاياته التعلمية.

وقد نتج عن تطور الدراسات والأبحاث في مجال السيكولوجية والسوسيولوجية والابستمولوجية إنتقال البيداغوجيا من بيداغوجيا عمودية ترى في المعلم والمعرفة أساس عملية التدريس ومركزيته إلى البيداغوجيا المعاصرة تتعامل مع الطفل باعتباره كائن مستقل له رموزه وتمثلاته وردود افعاله تجاه ما يحيط به كما انه ذات فاعلة في العمل التربوي فهو ضمن مدرسة فاعلة يتعلم فيها ذاتيا باختياره قدر الامكان ما يتعلمه وطرق هذا التعلم عوض اكتفائه بالإنصات والتقليد. (منصف، 2007 :23)

فالدراسات السيكولوجية خاصة منها السيكولوجية البنائية والتكوينية التي اهتمت بالتمثيلات المعرفية والبناء المعرفي ونمط التفكير في كل مرحلة من مراحل النمو كان لها دور في توجه البيداغوجيا المعاصرة الى الاهتمام بكل

بالذات الانسانية من حيث دورها في بناء معارفها وكفاياتها وإنتاج معارفها بشكل ذاتي عبر أنماط وطرق مختلفة للتعلم الذاتي.

وفي ضوء مبادئ البيداغوجيا المعاصرة أضحى المتعلم المركز في العملية/ التعليمية التعلمية ينخرط المتعلم في التعلم بمرافقة المعلم في علاقة بيداغوجية افقية تفاعلية من أجل الوصول إلى المعرفة.

وبهذا كسرت البيداغوجيا المعاصرة العلاقة البيداغوجية القطبية بين المدرس والتلميذ لتفتحها على مجموعة الفصل بكاملها. فهي تستهدف تنمية فكرية وأخلاقية أكثر مما تستهدف شحن الذهن بخليط من المعارف التي تظل في غالبية الاحيان عالقة في الذهن معارف ميتة. (منصف، 2007: 29)

والمقصود بالمعارف الميتة أن التلميذ يستعصى عليه إعادة توظيفها واستثمارها في التعلم الجديد لأن طرق استعابها واستدخالها خاطئة، وهذا ما يؤدي إلى تلاشيها أو إلتصاقها بطريقة يجعلها معزولة فلا يجد التلميذ القواسم المشتركة بينها وبين التعلم أو المعرفة الجديدة.

ومع أن البيداغوجيا المعاصرة نادت باحترام التلاميذ ومنحهم الثقة كشرطان أساسيان لقيام العلاقة الانسانية بين المدرس والتلميذ ومركزية المتعلم في الفعل التعليمي التعلمي إلا أن البيداغوجية المعاصرة لم تتخل عن مقولة السلطة البيداغوجية رغم قيام طرقها على تقليص دور المدرس ونقل المعرفة لقد احتفظت هذه البيداغوجيا لنفسها بنوع من السلطة سلطة المدرس – الخبير حسب اوليفي ريبول. (منصف،2007: 33)

ونعتقد أن هذه السلطة ضرورية للضبط والتوجيه والتهذيب خاصة في المراحل الأولى من التعلم حتى يتمكن المعلم من الارتقاء بالمتعلم إلى مرحلة يحقق فيها إنسانيته ويمارس فيها حريته.

فمن يكون في حاجة إلى التربية يكون أيضا في حاجة إلى سلطة غير أن غاية التربية هي تعليم الفرد كيف يتحرر من السلطة، إذ ليس هدف التربية هو التوصل إلى مرحلة يستغني فيها المتربي عن التعلم كلية لأنه يحتاج طيلة حياته للتعلم. فهدف التربية هو تمكين كل فرد من أن يتعلم ذاتيا كيف يستغني عن المدرس وكيف يستغني

عن سلطة الغير ليمارس على ذاته سلطته الذاتية، وليتعلم كيف يكون مستقلا ذاتيا قادرا على التحكم في ذاته. (منصف، 2007 : 33)

ومن أهم البيداغوجيات المعاصرة التي حررت العلاقة البيداغوجية بين قطبي العملية التعليمية / التعلمية من إكراهات وقيود لا تحترم ذات المتعلم بيداغوجيا المؤسسية، البيداغوجيا العلاجية، بيداغوجيا التحرر، بيداغوجيا الخطأ.. وغيرها والتي سنعرضها ضمن للبيداغوجيات المعاصرة.

غير أننا لا نرى في تعدد التيارات البيداغوجية الحديثة والمعاصرة مؤشرا على تناقضها بل دالا على تكاملها وهو بقدر ما يكشف عن توسع افقها المعرفي وتفرع مرجعياتها الفلسفية والعلمية يكشف ايضا عن وحدة الوعي البيداغوجي الراهن. (منصف،2007: 11)

وهذا ما سنحاول مكاشفته من خلال عرضنا لبعض البيداغوجيات ضمن نظريات التربية المعاصرة.

3. مفهوم الديداكتيك:

إن البحث في مفهوم الديداكتيك يحيلنا إلى أصل الكلمة واشتقاقتها حسب ما ورد في المعاجم والمناهل التربوية.

وبالعودة إلى أصل كلمة ديداكتيك "didactique" نجد أنها مشتقة من" Didaktikos " وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا والمشتقة أصلا من الكلمة الاغريقية " didaskein " ومعناها التعليم. وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم وقد استخدمها "كومينوس" والذي يعد الاب الروحي للبيداغوجيا منذ سنة (1657) في كتابه الديداكتيكا الكبرى حيث يعرفها الفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية. ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا. ويقابل مصطلح الديداكتيك في اللغة العربية عدة الفاظ منها تعليمية، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية. (الدريج، 2011: 8) ومنه فالتعليمية أو الديداكتيك تختص بتدريس المواد التعليمية منطلقها مبادئ وقوانين تقوم عليها المادة الدراسية.

ولأن الديداكتيك هو علم التدريس فإنه ولا ريب قد اشتق مبادئه وقوانينه من حقول معرفية ومن أهمها الحقل السيكولوجي، السوسيولوجي، الابستمولوجي المادة التربية وغيرها. (غريب، 2006: 265)

فالتعليمية نهلت من حقول معرفية أخرى جعلتها تطبق مبادئ علوم ذات العلاقة بالتربية في تدريس المواد والمعرفة المدرسية وهو ما جعلها مصطبغة بالصبغة التطبيقية.

يؤكد هذا ما ذهب اليه "هانس ابلي" (Hans Aebeli,1951) والذي اقترح إطار عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه « la didactique psychologique » إذ نظر إلى الديداكتيك بوصفه مجالا تطبيقيا لنتائج السيكولوجية التكوينية. (شفيق، 2014: 155)

وعليه فإن السؤال الذي يهتم الديداكتيك بالإجابة عليه هو: كيف ندرس المادة الدراسة؟

إن الإجابة على السؤال يقتضي الاهتمام بالمادة الدراسية من حيث قوانينها ومبادئها، والذي يترتب عليه التخطيط لأهداف تدريس المادة ووسائلها الديداكتيكية في ضوء مبادئ وقوانين وأهداف المعرفة العلمية.

ترى "جاسمين" (Jasmin.B) أن الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية بنيتها ومنطقها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية سيكولوجية. (الصدوقي، دت: 6)

والتفكير في المادة بقصد تدريسها يعني أن علينا البحث في أهدافها وطرائقها، وما يمكن أن يمكن المتعلم من استعاب المعرفة، وما يعيق تمثله لها لتحقيق أهداف التعلم. فالصعوبات هي التي تخلق عوائق ديداكتيكية تجعل عملية الفهم بالنسبة للمتعلم عسيرة وتؤدي إلى تمثلات خاطئة للمعرفة.

ولذا يرى "غاستون ميالاريه" (G.Mialarret) الديداكتيك موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له وبالتالي فهو يحدد مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس. مع تحديد وسائل العملية التعليمية.التعلمية. (الحسناوي، 2014: 112)

فتحقيق أهداف التدريس يتطلب أن تنسجم الطرائق والوسائل والتقنيات التعليمية مع الأهداف، مواءمة لابستمولوجية المادة الدراسية، وهي المكونات التي تدخل ضمن دائرة اهتمامات الديداكتيك وموضوعا له.

يوسع "استولفي وديفلاي" (Astofi &Develay) من دائرة اهتمام وانشغال الديداكتيك إلى الإهتمام بدراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معين، وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلمين" (الجوادي، 2020 :11)

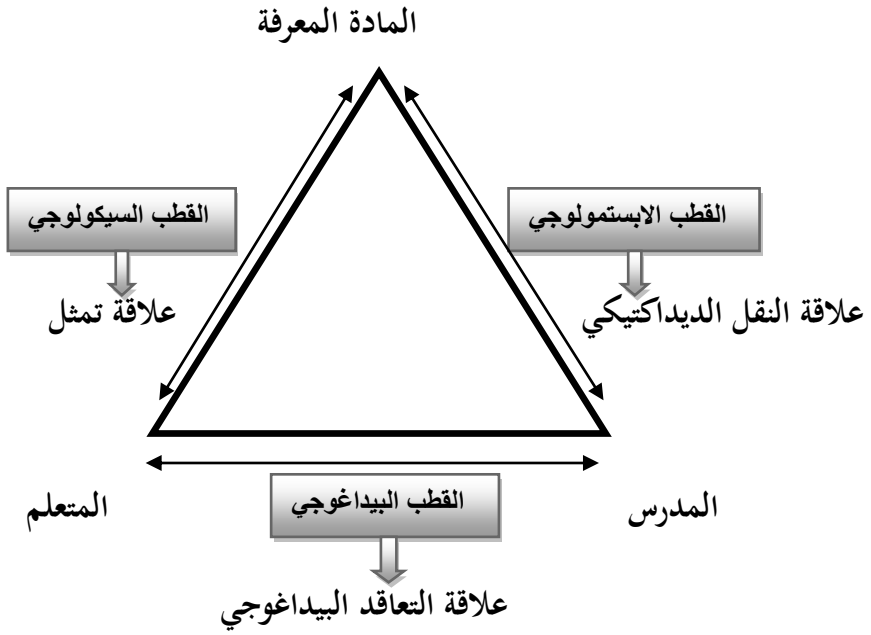
والتفاعلات الصفية بين طرفي العملية التعليمية يقتضي البحث في الطرق الملائمة، والتي تفضي إلى بناء المعرفة واستثمارها في وضعيات مختلفة.

وفي هذا المضمار يعتبر "محمد الدريج" (2000) الديداكتيك أو علم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال التنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي، وتحقيق المعارف والكفايات والقدرات والقيم والكفايات والقدرات والقيم. (الحسناوي، 2014: 112)

فتنظيم وضعيات التعليم والتعلم بشكل ينسجم وأهداف تدريس المادة الدراسية وبشكل متناغم يؤدي في النهاية إلى بلوغ الكفايات المختلفة ضمن بيداغوجيات التدريس يمثل المعلم والمتعلم والمادة الدراسية أقطابه الثلاثة.

يرى "هوسيي" (Jean Houssaye) أنه من غير الممكن أن نتصور العملية التعليمية –التعلمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي إنه مثلث متساوي الاضلاع اقطابه الأستاذ، التلميذ، المادة الدراسية أي المعرفة فالعلاقة علاقة بيداغوجية تواصلية. (الدريج، 2020: 12)

ويمكن توضيح العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، وفق النموذج الفرنكفوني كالتالي:



– النموذج الفرنكوفوني للديداكتيك– (**الدريج، 2020: 12**)

وفقا لهذا النموذج فإنه في:

– **النقل الديداكتيكي:** يقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم. فالعملية التي يتحول بها موضوع للمعرفة إلى موضوع للتعليم تسمى نقلا ديداكتيكيا. (غريب،2006: 961)

وتندرج العلاقة بين قطبي المعرفة والمدرس ضمن القطب الابستمولوجي إذ يتم الاعتماد على المعرفة لكن ليس في محتواها العلمي بل نقلها كمعرفة مدرسية بإمكان المعلم والمتعلم تناولها وتحقيق أهدافها.

فمحور العلاقة مدرس/ معرفة (البعد الابستمولوجي) يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدريسها مفاهيمها مواضيعها مرجعيتها تنظيم عملية تدريسها، بعبارة أسهل كيفية اعادة بناء المعرفة العالمة وتقديمها في شكل مناهج وبرامج مما أسهم في إنتاج جهاز مفاهيمي من قبيل النقل الديداكتيكي. (الفاسي، دت: 6)

- **التعاقد البيداغوجي:** يقصد بالتعاقد البيداغوجي إتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين. (غريب،2006: 222)

ويتم ضمن القطب البيداغوجي إتفاق بين طرفي العملية التعليمية/ التعلمية المدرس والتلميذ حول أهداف التعلم طرقه ومعايير وشروط الانجاز.

- **التمثل:** يتم ضمن القطب السيكولوجي الذي يمثل طرفيها التلميذ والمعرفة الاعتماد على تمثلات التلميذ والبحث عن العوائق البيداغوجية[1] والسيكولوجية التي تحول دون اكتساب المعرفة العلمية.

ويقصد بالتمثل وفق المنظور البيداغوجي على أنه " يحيل على تصورات المتعلمين والنماذج الضمنية أو الظاهرة التي يعتمدونها كمرجعية لوصف أو شرح أو فهم حدث أو وضعية ما " (غريب، 2006، ص. 829).

فالتمثل وفق المنظور البيداغوجي يعبر عن تصورات معرفية لها صلة بمجال التعلم، قد تكون إيجابية، وفي مثل هذه الحالة فإنها تساعد المتعلم على مراكمة معارفه وبناءها، ويمكن أن تكون سلبية (خاطئة) وتشكل في هذه الوضعية عائقا بيداغوجيا يحول دون إستعاب المعارف الجديدة ودمجها في البنية المعرفية.

---

1 هي صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن إن تعوق تعلمه او تسهله وقد يكون ايجابيا تشكل تحدي وتساعد المتعلم على تحقيق تعلمه. ويمكن إن تكون ذات مظهر سلبي فيدرك من طرف المتعلم كحاجز اي كصعوبة يمكنها إن تعطل التعلم او تحصر من وتيرته. مما قد يؤدي الى اللامبالاة او الفشل المتكرر او اضطرابات التعلم. (غريب، 2006 : 689)

يهتم محور العلاقة تلميذ/ معرفة (البعد السيكولوجي) باليات اكتساب التلميذ للمعرفة وما قد يحول دون هذا الاكتساب من عوائق وصعوبات كيف يبني تعلماته؟ كيف يعيد استعمالها؟ يوظفها؟ ومجال البحث على مستوى هذا المحور يهتم أيضا بتمثلات المتعلمين عن مختلف المعارف وما ينتج عنها من صراع /معرفي/ عقلي لحظة بناء التعلمات الجديدة. (الفاسي،دت: 6)

وعليه فإن علم التدريس أو الديداكتيك يبحث عن تفسير لهذا التفاعل ويسعى في الوقت ذاته الى انشاء معايير للتطبيق معايير فعالة من اجل عقلنة وتنظيم نشاط كل من المدرس والتلاميذ. (الدريج، 16:2011)

ويطرح مفهوم الديداكتيك إشكالية التداخل بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له كالبيداغوجيا. فهل البيداغوجيا مفهوم مرادف للديداكتيك وما علاقة المفهومين ببعضهما البعض؟

هناك من يعتبر الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، ويستعمل كلفظ مرادف للبيداغوجيا وهي أي الديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية. (غريب، 2006: 262)

ويتضمن الديداكتيك ديداكتيك عام وديداكتيك خاص، ولا ريب في أن كل نوع يعنى بجانب معين في تدريس المادة الدراسية فلكل مادة دراسية خصوصيتها وبنيتها ومشكلات التعلم التي يمكن أن تترتب على صعوبة المادة الدراسية.

يميز "لوجوندر" (Legendre) 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. إذن هو دراسة المادة التعليمية انطلاقا من بعدين بعد ابستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ونتائج دراستها. بعد تربوي مرتبط بأساس تعليم هذه المادة ومشاكل تعلمها. (الحسناوي، 2014: 134)

فالديداكتيك العامة تحاول أن تجيب على الاسئلة التالية: لماذا ندرس المادة ..الهدف؟ما مضمونها..المحتوى؟ لمن هي موجهة...المتعلمين؟ كيف يمكن تدريسها..الطرق؟ ما النتائج المحصل عليها...التقويم؟ البرجاوي، : (الحسناوي، 2014: 120)

فضلا عن هذا فالديداكتيك العام تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس، وما يطرحه من قضايا على مستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، وكذا على مستوى المثلث الديداكتيكي وما تثيره التفاعلات النسقية بين اقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه العقد الديداكتيكي من تحديد المهام وادوار ووظائف كل من المدرس والمتعلم. (الفاسي، دت: 2)

فهي إذن تعنى بما ينطوي عليه فعل التدريس من أهداف إلى مقررات إلى طرائق بيداغوجية إلى تقويم للتعلم وإن كانت لها مبادئ عامة تنطلي على كل المواد الدراسية إلا أن هذه العناصر ضمن الديداكتيك الخاصة لها خصوصيتها. فلا ريب أن ديداكتيك الفلسفة يختلف عن ديداكتيك الرياضيات فطبيعة المعرفة ومبادئها وقوانينها هي التي تجعل للمادة خصوصية من حيث أهدافها ومحتواها كمعرفة مدرسية ووسائلها الديداكتيكية كما أنها تبحث فيما هو عام بين المواد الدراسية كنقل المعرفة وجعلها مادة للتدريس وعوائق الابستمولوجية والبيداغوجية للتمثل والمبادئ العامة للتعاقد البيداغوجي.

ثانيا. مفهوم النظرية التربوية:

1. مفهوم النظرية:

تعددت التعاريف بشأن النظرية واختلفت بحسب تصورات وتوجهات الباحثين، فمنهم من ذهب إلى إعطاء تعريف للنظرية في ضوء مكوناتها؛ كالتعريف الذي ساقه " كيرلنجر" (Kerlinger) والذي اعتبر النظرية"مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها". (قطامي، 2005:

21). فالنظرية وفق هذا المفهوم تتضمن افتراضات تفسر ظاهرة معينة، وفي ضوء تلك التفسيرات يتم التنبؤ بحدوثها.

يؤيد هذا التعريف ما ذهب إليه كل من "هال وليندزي" (Hall & Lindzy,1974) على أنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النظرية وتعبر عن مجموعة من القضايا والتقارير بعضها بديهيات وبعضها افتراضات. (قطامي، 2005: 21) إذن؛ فالنظرية تشتمل على ما يمكن وصفه بالبديهيات وما يمكن وصفه بالافتراضات حول ظاهرة أو قضية معينة.

أما "الزيات" فيرى أن النظرية هي "مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما مع اقتراح الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة، وهذه المحددات اصطلح على تسميتها فروضا وهي منطقيا يرتبط كل منها بالأخر". (الزيات، 2004: 49)

فالقوانين التي تقوم عليها النظرية تفسر الظواهر التي في ضوءها أيضا يتم التنبؤ والتحكم بالظاهرة الإنسانية.

2.مفهوم النظرية التربوية: Educational theory

جاء في المنهل التربوي مفهوم النظرية التربوية على أنها نسق من المفاهيم والمعارف والنماذج يتصف بالصلاحية موضوعه هو من جهة المساهمة في تطوير التربية ومن جهة أخرى المساعدة على تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها. (غريب، 2006: 957)

إذن وفق هذا التعريف فإن موضوع النظرية التربوية هو الظاهرة التربوية ومنهجها يعتمد على الوصف والتفسير، والتنبؤ بالظاهرة التربوية في ضوء معطيات معينة.

ومن علماء التربية من يرى أن النظرية التربوية وصفية جزئيا لكنها أساسا توجيهية تطبيقية وأحسن مثال على ذلك هو نظرية التعلم فهي نظرية وصفية في حين أن نظرية التدريس أو ما يسميها "برونر" تطبيقية توجيهية لأنها تتكون من مجموعة من المبادئ والمعايير التي توضح ما يجب عمله في التربية والتعليم وما لا يجب، وهي تتكون

من ميادين التربية وعلومها المختلفة مثل علم النفس التربوي، وفلسفة التربية، التربية المقارنة. (مرسي، 2001: 67)

فإن كانت النظرية التربوية تقوم على وصف الظاهرة التربوية فإنها تروم في شق آخر توجيه الواقع التربوي إلى ما يجب أن يكون عليه كما هو الحال مثلا في التربية المقارنة التي تستهدف في غاياتها اصلاح الانظمة التربوية.

كما يدل مفهوم النظرية على مجموعة من الافكار المنظمة بشكل منهجي والتي تتناول موضوعا معينا غير أن نظريات التربية تختلف كثيرا من حيث درجة تنظيمها من مؤلف لأخر ومن تيار لأخر فقد نجد بعض المؤلفين يعيرون إهتماما كبيرا لوصف الأسس الفلسفية لنظرياتهم التربوية بينما نجد البعض الأخر أكثر اهتماما بوصف الإستراتيجيات البيداغوجية الضرورية لتغيير الواقع. كما نجد أن هناك جانبا ذاتيا في كل نظرية تربوية وهو يعكس منظور من يقترحها فنظرية التربية تكون عرضة للتأويل باعتبارها تؤسس على تصورات صاحبها عن الواقع التربوي. (برتراند،2001: 12)

فمن المنظرين للتربية من اهتم بالمرجعية الفلسفية والأسس التي تقوم عليها النظرية، ومنهم من اهتم بأفكار لتغيير الواقع التربوي كما أن منهم من انطلق من تصوراته للواقع وللظاهرة التربوية، ومن مرجعية فلسفية ورؤية للإنسان وفي مجملها هي نظرية لكنها تعنى بميدان التربية.

كما تستمد النظرية التربوية مفهومها في أي مجتمع من العقيدة أو الفلسفة السائدة فيه سواء أكانت عقيدة دينية أو فلسفة مثالية أو مادية أو طبيعية، ويتأثر هذا المفهوم بعوامل عديدة منها الحضارة السائدة وطبيعة العصر والأهداف السياسية والإجتماعية، والنظام الإجتماعي والمستوى الاقتصادي. (الكيلاني، 1985: 19)

فتغيير الواقع وفق للنظرية التربوية ينبني على نظرة للواقع وإنطلاقا منه. فإسهام النظرية في تغيير الواقع يجعلها ذات قيمة لكن نجاحها يتوقف على مدى مراعاة الظروف التي يمكن أن تؤثر على الظاهرة أو الواقع التربوي.

وعليه فإن المبادئ التي تؤسس لها النظرية التربوية لا تكون ذات قيمة وشأن، إذا هي تجاهلت الظروف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتقنية التي تؤثر في الواقع المدرس بل تحدد هذا الواقع إلى حد ما. (غريب، 2006: 957)

ثالثا. أهداف النظرية التربوية:

إذا كانت النظرية التربوية هي جزء من النظرية الاجتماعية فإن لها أهداف إجتماعية، وتنطلق من الواقع التربوي الذي يعد جزء من الواقع الاجتماعي. ومن بين أهم أهداف النظرية التربوية نذكر:

- دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات.
- التعرف على الوقائع والجوانب الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية في نشأتها وتطورها.
- فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض أي العلاقات داخل النسق التربوي، والتي تربط أيضا بالنسق الاجتماعي وما يتضمنه من عناصر وظواهر اجتماعية.
- الكشف عن الأبعاد والوظائف الإجتماعية التي تؤديها الظواهر والنظم التربوية للمجتمع في جوانبها الثقافية والاجتماعية.
- تحديد المضمون الإيديولوجي للتربية وأثاره على العملية التربوية.
- تحديد القوانين الإجتماعية العامة التي تحكم الظواهر التربوية، وما يرتبط بها من وقائع إجتماعية وثقافية وشخصية
- تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي.
- وصف الظاهرة التربوية وتفسيرها وتقدم البدائل عن الواقع التربوي لتوجيه العملية التربوية، يرى "هيرست" أنه إذا كانت النظرية العلمية تستهدف الوصف والتفسير فإن النظرية التربوية كما يقول تصف وتقرر ما ينبغي أن يكون عليه الواقع التربوي. بل أن من وظائفها التشخيص والعلاج فهي تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع الناشئة وتوجيه

وترشد الممارسات التربوية، والذين يرفضون بناء النظرية التربوية على النمط العلمي يدعون إلى اعطاء الفلسفة دورا رئيسيا بناء النظرية التربوية لأنها تمدها بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة. (مدكور، 2006: 48)