العقدُ الديدَاكتِيكيُّ في الدَرسِ الفلسفيّ

مغربي زين العابدين❖ جامعة سيدي بلعباس، الجزائر

"La philosophie n'est pas un temple, mais un chantier"
GEORGE CANGUILHEM[1]

❖❖❖❖❖

ملخص
الهدفُ من إصلاح المنظومة التّعليميّة موجّهٌ صوب تجديدِ ديداكتِيكيّة المواد التّعليميّة، لتحسين الأداء التّعليميّ المرتكز أساساً على تهيئةِ مقاربات بيداغوجيّة وديداكتِيكيّة جديدة. وفي هذه المقاربات التّعليميّة، نرى تطوّراً من خلال نماذج التّعلم المُمتحنة لبناءِ مناهج التّدريس بغية تكيّيف المدرسة الجزائريّة معَ احتياجات العصر. ومن بين المناهج والتنظيمات التّعليميّة المُؤهلة لرفعِ الفعلِ التّعليميّ نحوَ التّجويدِ والتّحسينِ التّربويين، نقترحُ في هذا المقالِ "العقد الدِيداكتيكيّ" الذي أسسهُ "كي بروسو" والمرتبط بـ "المثلث الديداكتيكيّ". وكون الفلسفة مادة على غرارِ المواد الأخرى، فقد استفادت من هذه الوسائل التّعليميّة التي تحدّدُ مسئوليّة الأقطاب الثلاثةِ للمثلثِ الديداكتيكيّ بموجبِ ضبطِ حقوقِ وواجبات المُتعلمينَ نحو معلمهم، وحقوقِ وواجبات المعلم نحوَ تلامذتِهِ في إطارِ التّواصلِ المتبادل بين المتعلم والمعلم.

Résumé
L'objectif de la réforme du système éducatif est orienté vers le renouvellement de la didactique des matières, afin d'améliorer le rendement éducatif en se basent sur l'aménagement *des approches pédagogiques et didactiques nouvelles* dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum scolaire, afin d'adapter l'école algérienne aux besoins de notre temps. Parmi les méthodes et les organisations didactiques qui qualifiaient l'action éducative vers une qualité de l'éducation, on propose dans cet article "le contrat didactique" introduit par "Guy Brousseau", lié avec le triangle didactique. Et la philosophie autant qu'une discipline parmi d'autres a bénéficié de ces moyens d'apprentissage dont les trois pôles du triangle ont pris leur responsabilité qui précise les droits et les devoirs des élèves envers l'enseignant, les droits et les devoirs de l'enseignant envers les élèves dans le cadre d'intercommunication entre l'élève et l'enseignant.

❖❖❖❖❖

مقدمة:

البحثُ عن الجودةِ في جميع المجالات حتميّة فرضتها المُعطيات الدوليّة الحاليّة، وتجديد فلسفة التربيّة أولى أولويات هذه المجالات. فالنظام التربويّ لحسَاسيّة موقعه في الفضاءِ الداخليّ المحليّ لأيّ مجتمعٍ، وفي الفضاء الخارجيّ الكونيّ نتيجة التغيّرات التي يشهدها المسرح العالميّ، شكّل ويشكّلُ عصب أيّ تقدم تطمح له سياسة هادفة وإستراتيجيّة مُحكمة الأبعاد والمرامي، كما تراهن عليه الدُول لأن يستجيبَ لتحديات عالم معرفي-تكنولوجي سريع التنامي والتغيّر.

انطلاقاً من هذه المُسلمة، ظهرت أطرُوحة التجديد في فلسفة التربيّة في الوطن العربيّ تماشيّاً مع محمُولات عصر الألفيّة الثالثة ومتطلباته. وكانت الغاية منها هي دراسة المسائل والافتراضات الأساسيّة التي ترتكز عليها نظريات التربيّة من حيث: طرق التّعلم، تنظيم المناهج، اقتصاديات التّعليم، نظم التّعليم وهكذا[2]. ولم تكن الدولة الجزائريّة بمنأى عن هذه التحوّلات، فقد اتّبعت في السنوات الأخيرة[3] سياسة الإصلاح، الذي يهدف إلى: «تغيير هام للمنظومة التربوية، يتم إقراره من طرف الهيئات العليا ويتم تعميمه على صعيد البلاد أو الجهة أو الإقليم»[4]. وعلى ضوء هذه السياسة المُنتهجة، عملت الدولة على تأثِيثِ المنظومةِ التربويّة باستحداث جهاز مفاهيميّ جَدِيد ومحتويات معرفيّة وطرائق ووسائل وتقنيات التقويم البيداغوجيّ، مع برمجة دورات تكوينيّة مُخصّصة للمُدرسِين في جمِيع أطوار المدرسة الجزائريّة، ناهِيك عن الاعتناء بالهياكل الماديّة في بناء المؤسسات وتكيّيفها مع مُستلزمات العصرنة. كلّ هذا جاء نتيجة البحث عن الجودة وضمانها في قطاعيّ التربية والتعليم العالي والبحث العلمي رفعاً لتحديات الاكتساح الثقافي والعولمة ولِمَا يُعرف بالمجتمع المعلوماتي La société de l’information.

أمام هذا الواقع والطموح، تظل إشكاليّة إصلاح المنظومة التربويّة الوطنيّة هاجسًا يُؤرقُ الحكومة ورجال التربيّة خاصة، لاسيما إذا علمنا أنّ الإصلاحات التربويّة -كما جاء في التقرير العالمِي لـ "يونسكو" سنة1990 والموسوم: "التعليم للجميع Education pour tous"- عليها أن تُمَوضِعَ جهودَها على التجارب الحقيقيّة للتّعلم وعلى النتائج، بدل من التركيز الخاص على التمدرس[5]. وهذا الإعلانُ يُرسخُ فكرة العناية بالرأسمال البشريّ الذي يقع عليه التغيّير ويستهدفه الإصلاح تحقِيقاً لتنميّةٍ شاملةٍ تسعَى إليها النظم التربويّة التعليميّة.

ولمّا كان الأمرُ يتطلبُ تجويد المواد البشريّة وتعبئتها لإدماجِها في الحياة اليوميّة طبقاً لسياسة الإصلاح المتّبعة في المنظومة التربويّة الوطنيّة، فمن البديهي أن تستجيبَ مادة

الفلسفة كغيرها من المواد لهذا التجديد حسب ما نصّت عليه ديداكتيك المواد أو ما يعرف بـ "الديداكتيك الخاصة".

ولنا أن نتساءل هنا، عن طبيعة العقد الديداكتيكيّ بين المُعلم والمُتعلم، وعلاقته بالمثلث الديداكتيكيّ، وتأثِيراتِهما في توجيهِ الدرس الفلسفيّ.

1. العقدُ الديداكتيكيُّ تحديداً وتأسِيساً:

هو حَدٌّ مُركبٌ من لفظين: "عقد" و "ديداكتيك"، فأمّا لفظ "العقد" Contrat يعني «اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص أو عدَّة أشخاص تجاه شخص أو عدَّة أشخاص بتقديم شيء ما، بالقيام أو بعدم القيام بشيء ما»[6]. وفي المفهوم الفلسفيّ «يُقال عقد على ما يكون ثنائي الطرف أو متعدّد الطَرَف، أي ما يتضمن التزامات أو تعهّدات متبادلة»[7].

وأمّا لفظ "ديداكتيك" Didactique فهو ينحدرُ من حيث الاشتقاق اللغويّ من أصلٍ يونانيٍّ Didaskein، ويعني علّمَ/ دَّرس أو فن التدريس[8]. لهذا نجدُه في موسوعة "لالاند" بمثابة «جزء من علم التربية موضوعه التدريس»[9]. وهو يَجمعُ بين علوم المناهج والنفس والاجتماع والبيداغوجية التي تتقاطع معه في نفس الغاية. والمُختص في الديداكتيك يدعى "ديداكتيكي/ Didactologue-Didacticien، أين يكون على الدراية النظريّة والتطبيقيّة بتلك العلوم.

وإذا ما عدنا إلى اللفظ المركب "العقد الديداكتيكيّ"، فقد استطاع الرياضي "كي بروسو"[10] Guy Brousseau سنة 1978 أن يُطوّر نظرية الوضعيات الديداكتيكيّة La théorie des situations didactiques، مُؤكداً على مصطلح "العقد الديداكتيكيّ" الأنموذج المُقترح لتدريس الرياضيات للأطفال الذين ظهر عندهم عجز في الاكتساب وصعوبات في التّعلم أو غياب الإقبال على درس الرياضيات، على خلاف نجاحهم في المواد الأخرى. ومرجعيّة "كي بروسو" في التأسيس للعقد الديداكتيكيّ كتب عنها Bernard Sarrazy في مقاله "العقد الديداكتيكيّ"، حيث يرى أنّ أصول هذا العقد تعود إلى قرينة تجريبية وأخرى ابستيميّة، وكلاهما ساهما في معاينة الصف الذي ظهر فيه عجر التلميذ "جايل Gaël" في الانخراط في العمليّة التعليميّة-التعلميّة، كما بيّنت عقم الطرائق البيداغوجيّة الكلاسيكيّة في الاهتمام بالمتعلم[11]. وقد تزامن "العقد الديداكتيكيّ" مع ظهور مفاهيم أخرى تنتمي إلى "الوضعيّة الديداكتيكيّة"، ومن بينها: العائق الديداكتيكيّ،العائق الابستيمولوجيّ، التصوّرات والتمثّلات، النقلة الديداكتيكيّة... وما يهمنا من هذه الشبكة المفاهيميّة المُستحدثة في قطاع التربيّة، هو مصطلح "العقد الديداكتيكيّ". بحيث، يعرّفه "بروسو" بأنّه: «مجموعة السلوكات المحددة الصادرة من المعلم والمنتظرة من قِبل المتعلم، ومجموع السلوكات المحددة الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من قِبل المُعلم»[12]. فالمُعلم من وراء هذا العقد يحاول أن يعرّف للمتعلم ما ينبغي عليه فعله، بتأسيس درسه على ما يَعرفهُ المُتعلم وصُولاً إلى ما لا يعرفه. فالانتقال من المعلوم إلى

المجهول والتدرج في مستويات الصعوبة باستعمال لغة واصفة مُستهدفة بعيدة عن العناء الفكريّ والتّعب النفسيّ، واستخدام الطرائق البيداغوجيّة الفعالة في التدريس مع أساليب التقويم الحديثة، سيحقق دون شك الهدف المنشود في جعل المُتعلم يُجَندُ قدراته وخبراته المُكتسبة في استثمارها لحل وضعيات حلاً يوافق مقصديّة المُعلم في بناء درسه (وهي الرسالة الديداكتيكيّة/Le Message didactique)، كلّ هذا دُون أن يكون التّعريف بالمعرفة للمتعلم على شكل مجموعة أوامر يتمّ الإفصاح بها. وبالاتجاه العكسيّ تكون لدى المُتعلم نيّة في التّعلم وإقبال واسع نحو تحسِين مستواه المعرفيّ. فالعقد الديداكتيكيّ كعقد ضمنيّ يُوجبُ على كلّ شريكٍ احترام ما ينبغي فعله وتدبيره نحو الآخر باحترام الشرُوط و تحديد المسؤوليات الموكولة إلى كلّ واحدٍ منهما.

فمثلاً: ينتظرُ المُتعلم من المدرس شرح الدرس، تذليل عقابات، الاستفادة من إعانة ديداكتيكيّة قد تختلف عن زملائه، التّعرف على معايير التقويم، الحقّ في التعبير عن أحاسِيسه في ظل وضعيّة تكوينيّة معينة، والحقّ في تحسِين قدراته وكفاءاته في إطار احترام الآخرين، والحقّ في الوقوع في الخطأ... و في المقابل ينتظر المُدرس من المُتعلم قسط من الاحترام وحسن الإصغاء والتجاوب مع معطيات الدرس. فالعقد بمثابة ميثاق يصرحّ كلّ طرف بحقوقه ويلزمها على غيره[13]، وليس بالضرورة أنّ يكون التصريح مُعلناً. نفهمُ من هذا كلّه، أنّ المِيثاق المُبرم بين الطرفين كفيل بتحديد وظيفتين اثنتين: وظيفة تثبيت المعايير على ضوئها يتمّ التفاعل، ووظيفة ترقب ما سيفرزه التعاقد[14].

ولمّا كان التعاقدُ الديداكتيكيّ من المبادئ التي تحكم مسار التّعلم في إطار الوضعيات الديداكتيكيّة، فقد أحدث ثورة ضد بيداغوجيّة التدريس الكلاسيكيّة. ولتوضيح هذا التجديد، يمكن تلخيص البيداغوجيتين في الشكلين التاليين[15]:

الشكل الأوّل

المَعرفة

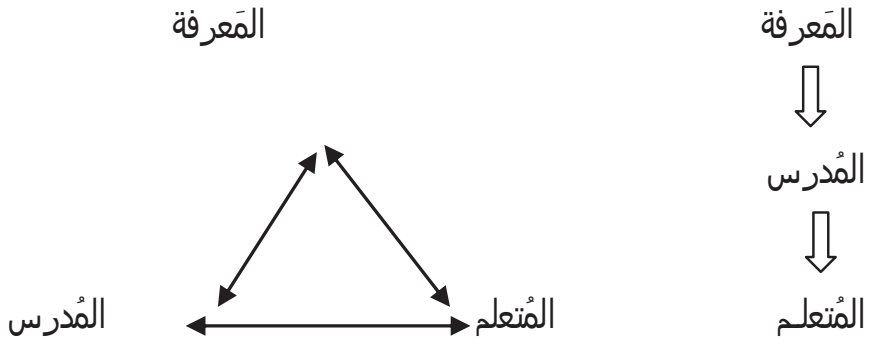
⇩

المُدرس

⇩

المُتعلـم

الشكل الثاني



نرى أنّ موضوع التّعليم في الشكل الأوّل والذي يُصوّرُ البيداغوجيّة الكلاسيكيّة، قد ارتكز على المحتوى المعرفيّ أكثر، فجعل المُعلم قلب النسق التعليميّ بحكم أنّه مالك المعرفة (Le Possesseur de la connaissance) والمُمثل الرئيسيّ للمرجعيّة العلميّة، أين يعمل المُعلم على نقلها إلى المُتعلم، أمّا المتعلم فهو مجرد متلقي يستقبل المعلومات دون أدنَى مشاركة تجعله يشعر بأنّه ذات مُتحرّرة مستقلة. فهذه النزعة التقليديّة في الممارسة التربويّة تجعل العمليّة التعليميّة تراتبيّة عموديّة متضمّنة أحكاماً قيميّة تؤسس لكلّ طرف موقعه[16]. في حِين، يُصوّر الشكل الثاني البيداغوجيّة الحديثة لكلّ طرف وظيفته المُحددة: المعرفة، المُعلم يجسد وظيفة التّعليم، والمتعلم يمثل وظيفة التّعلم[17]. وتعزيزاً لإظهار الفَرق بينَ التّعليم والتّعلم، يرى "لويس نوت" Luis Not أنّ التّعليم هو «استجابة لحاجات التّعلم»[18]، في كون التّعلم «تغيّر دائم في السلوك، والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى النضج الفيزيولوجي»[19]. وهذه التغيّرات -نسبيّة الاستمرار- تَحدثُ لدَى المُتعلم بعد تلقِيه لخبرة تعليميّة معينة، فتحدثُ فيه تحسناً في الأداءات الفكريّة والنفسحركيّة والاجتماعيّة، وتعديلات أخرى تطرأ على البُنَى المعرفيّة بفعل مُدخلات تعلميّة مُحدّدة. في حين، يعملُ التّعليم على اقتراح عدد من الوضعيات التي تهدف إلى إثارة التّعلم المقصود عند المتعلم[20]. أمّا التطبيق الفعليّ لهذه الفروقات، فلأمر يُعزى خاصة إلى المُعلم الذي يشترط أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات والقدرات في إيصال تلك المعلومات والمعارف في شكل منظم للتأثير في عمليّة التّعلم تغيّيراً لسلوك المتعلم.

وتفعِيلاً للأدوار الثلاثة تأسيساً لتفاعل وتواصل ناجعين، أصبح العقد الديداكتيكيّ مقرُون الصلة بـ "المثلث الديداكتيكيّ".

2. المثلث الديداكتيكيّ:

تَجْمَعُ تعليميّة المادة بين ثلاثة أقطاب، تمثل في النهاية «مثلث ديداكتيكيّ»[21]. وهذه الأقطاب، هي: المُدرس، المتعلم والمادة المعرفيّة. بحيث كلّ وضعيّة بيداغوجيّة تستوجب حضور تمفصلي لهذه العناصر الثلاثة، إنّها بتعبير "Jean Houssay" تمثلُ براديغم المثلث البيداغوجيّ[22]. علماً أنّ نجاح المهام التعليميّ يتوقف على توسِيع شبكة التّفاعل والتّزاوج بَينَ: المُدرس والمعرفة/ المدرس والمُتعلم/ المتعلم والمعرفة مباشرة. وأساس هذا البناء الثنائيّ في الهرم الثلاثيّ للتعليميّة هو التواصل كميكانيزم بيداغوجيّ لا يسِير في طريق خطيّ أحاديّ الجانب، بل يفترض حوارات أفقيّة وعموديّة بين طرفين تحكمهما مجموعة تعاهدات والتزامات تمّت بين المدرس والمتمدرس، وهذا ما اصطلحنا على تسميته في هذا المقال بـ "العقد الديداكتيكيّ". علماً أنّ المثلث الديداكتيكيّ كفيل بخلق ديناميكيّة جديدة تجعل من المُدرس يتنازل عن كونِه مَالِكاً للمعرفة إلى مرتبة مُوجه ومنشط

المعرفة؛ يُنظمُ ويعيدُ تنظِيم ما قدمه الطلبة في إطار تواصل ديداكتيكيّ أو تعلم تشاركيّ مُحترماً قانون المثلث الديداكتيكيّ، الذي يفرض ثلاثة انزياحات في حال خروج المُعلم عنه، فهناك[23]:

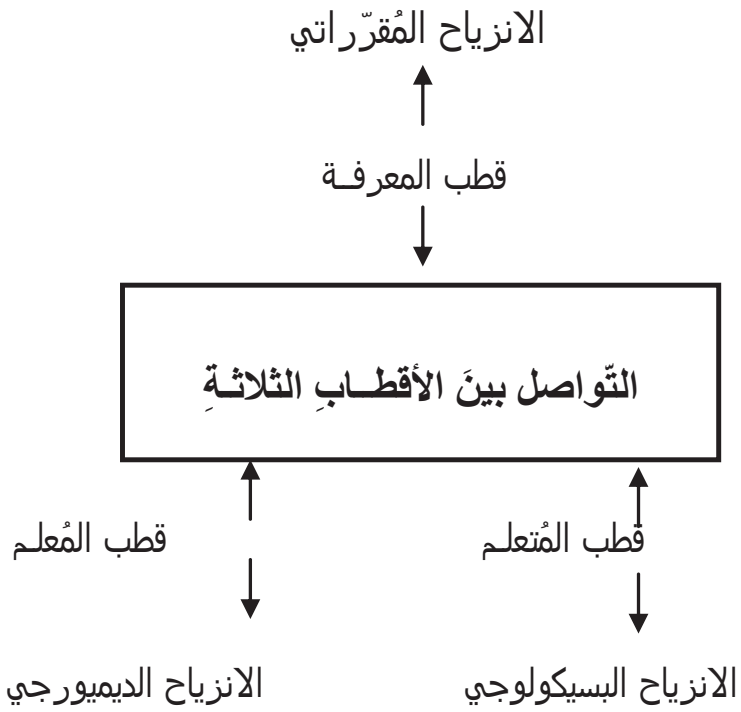
الانزياح الديميورجي La Dérive démiurgique؛

الانزياح المُقرّراتي La Dérive programmatique؛

الانزياح السيكولوجي La Dérive psychologique.

فلو أخذنا الانزياح الأوّل، الذي يُمثل سّقطةً بيداغوجيّةً للمُعلم لوقوعِه فيما يسمى بـ "الإغراء النرجسي La tentation narcissique"؛ إذ يُنَصِبُ نفسَهُ وصيًّا على المُتعلم فارضاً نموذجه فرضاً يُلغي وجود المُتعلم كذات مُستقلة لها الحقّ في إبداء الرأي أثناء الدرس. فنكون هنا، أمام صناعة وخلق مُتعلم حسب ذوق المُعلم، لا أمام تكوينِه وتدريبِه.

وتوضِيحًا لأقطاب المثلث الديداكتيكيّ بانزياحاته الثلاثة، نُوردُ الخطاطة التالية:



3. الدرس الفلسفي، من الفلسفة إلى التفلسف:

ليس غريباً أن تجدَ مقولة "إيمانويل كانط" صدى في تعليميّـة الفلسـفة، لتأكيـده علـى ضـرورة تعلـم التّفلسـف Apprendre à philosopher ولـيس الفلسـفة

Apprendre la Philosophie. وإذا كانت الجودة في التربيّة والتّعليم تتطلب معاينة سلوكيّة يشعرُ صاحبها أنّه جوّدَ فعله فصارَ جيّداً، فالأمرُ سيان لتعليميّة الفلسفة، التي تعمل على جعل التفلسف تجربة ذاتيّة يحياها المُتعلم، فتحدث فيه تحوّلاً ذهنيّاً ووجدانيًّا وسلوكيًّا لا تحت تأثِير المعارف المُكتسبة المُخزنة التي إن لم تصادف ظاهرة تماثلها يعجز المُتعلم على حلّها، وإنّما تحت تأثِير اكتسابه لكفاءات معرفيّة ومنهجيّة في صيغتها الفلسفيّة، تأهِيلاً له لخوض تجارب يوميّة يكون فيها ناجحاً. وتماشيًا مع التصوّر الكانطي، نختصر صورة الدرس الفلسفيّ في "براديغما/أنموذج الأشكلة" Paradigme problématisant [24] أين يُحضِر المُعلم إشكاليّة لها هدفاً مُحدداً، وفي الوقت ذاتِه يُحفّز المُتعلم لحلّ الإشكاليّة عن طريق عوائق يُعمِلُ فيها المُتعلمُ ذاته؛ فيستثمر قدراته الفكريّة والوجدانيّة في مجالٍ ما، بَدل تداول معرفة فلسفيّة جاهزة دون أدنَى مشاركة. شريطة أن تكون تلك الوضعيّة ما هي إلاّ عقبة يمكن تجاوزها، طرحت على شكل تساؤل حامل لمعنى وصيغت بلغة واضحة.

وتظهر أهميّة التّدريس بأنموذج الأشكلة في جعل المُتعلم يمتثل لقدراته النفسيّة والمعرفيّة مُنطلقاً من دهشة وحيرة مُقدماً سؤالاً جوهريّاً يحمل رهاناً فلسفيًّا ومُدللاً إجابته ببناء استدلاليّ مُحكم وبخطاب لغويّ له بنيته المُتسلسلة داخل مُتتاليّة لغويّة. إنّها القدرات الثلاث للمثلث التعليميّ للتفلسف عند "ميشال توزي" Michel Tozzi ، وهي[25]: الأشكلة (La problématisation)، المفهمة (La conceptualisation) والمُحاججة (L'argumentation). أمّا القدرات المُتعلّقة بها، فهي:

أ. القدرة على المفهمة الفلسفيّة لمصطلحٍ مَا؛

ب. القدرة على الأشكلة الفلسفيّة لسؤالٍ أو مصطلحٍ؛

ج. القدرة على المحاججة الفلسفيّة لطرحٍ مَا.

هذا النموذج لدى "توزي" يعمل على تعليم التفلسف وليس الفلسفة، والمبني أساساً على ثلاث كفاءات فلسفيّة قاعديّة، وهي: (القراءة- الكتابة- المناقشة). والتي ستجعل المُتعلم خلال العمليّة التعليميّة-التّعلمية يطرح على نفسه أربعة أسئلة[26]:

- هل أنا وحيد في هذا العالم؟
- في أيّ مجتمع أريد أن أعيش فيه؟
- ما معيار الصدق عندي؟
- أيّ معنى أعطيه لحياتي؟

إنّها إشكاليات أساسيّة تُرفعُ من خلال تبني الإصلاح التربويّ بيداغوجيّة التّدريس بالكفاءات، فتضع التّعلم التشاركي أو الفردي موضع الالتزام والتعهد إزاء تحقيق "مواطنة مسئولة" Une citoyenneté responsable لدى المُتعلم.

و في ضوء منطق التّجديد والانتقال من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفاءات، أصبحت ديداكتيكيّة الدرس الفلسفيّ تخضع لآليات تجعلُ منه أكثر ديناميكيّة وسيولة، نذكر منها:

1. اعتبار المُدرس مجرد وسيلة لتبسيط التّعلم لدى المُتعلم[27]، ومن تمّ إخراجه من مركزيّة الدرس الفلسفيّ، فهو مجرد طرف في المثلث الديداكتيكيّ لا غير. وفي المقابل جعل المُتعلم هو أساس الفعل التعليميّ.

2. وضع خطة للإشكاليّة المُراد تدريسها تشتمل على تحدِيد الكفاءة الخاصة والمحوريّة كما هي موضحة في المنهاج، وذلك بهندسة الدرس بطريقة براديغم الأشكلة من خلال تفخِيخ المعرفة إيقاظاً للكفاءة الكامنة في ذات المُتعلم بإتاحة فرصة استثمار ما تعلمه وإدماجه بشكل منظم تحقيقاً لتعلم جديد، وذلك بإتّباع المعلم منهجيّة الأصناف الثلاثة، وهي: صنف أسئلة مشكلة؛ صنف وضعيّة مشكلة؛ وصنف يُزاوجُ بينهما يتخلل عرض درس[28]، وهذا حسب ما تقتضيه خصوصيّة كلّ درس، تفعيلاً للتفلسف كفعلٍ نقديٍّ بنّاء لا يؤمن بالوثوقيّة والتداوليّة الصماء.

الخروج عن كون الفلسفة عمُوماً مَعبداً يُصبح فيه الدرس الفلسفيّ مجموعة طقوس تنجز بطريقة آليّة. وهذا ما لاحظه التلميذ "جايل" في القسم، أنّ الدرس المُنجز من طرف المُعلم ما هو إلاّ "نشاط طقوسيّ" Une activité ritualisée أين تتكرّر فيه الأنماط[29]. ونرى ملاحظة "جايل" تتوافق مع شعار "معاهد البحث لتدريس الفلسفة" بـ "فرنسا"، وهي كلمات نحتها الفيلسوف "جورج كانگيلم" G.Canguilhem قائلاً فيها: «الفلسفة ليست معبداً، ولكن مشغلاً»[30].

3. إرفاق كلّ درس فلسفيّ بالمصادر والمراجع والأبحاث المُغذيّة للموضوع، حتّى نتيحَ للمُتعلم إمكانيّة تشريح الموضوع مُعتمداً على قدراته ومهاراته الخاصة تشجيعاً للتّعلم الذاتيّ[31].

هذا القصد الموكُول إلى المنظومة الوطنيّة عمُوماً وإلى المُعلم بالخصوص، هو الذي جعل رجال التربيّة يصفون التّعلم بأنّه فنٌ يُديره المُعلم في القسم، فنٌ يرتكز على قواعد تشترك مع المنهجية و البيداغوجيّة[32]. لكن، هذا لا يمنع من أن يكون التلميذ/ المُتعلم هو محور العمليّة التعليميّة-التعلميّة وغايتها، بل هو في الأساس محك الإصلاح التربويّ الهادف إلى عقلنة وترشِيد الفعل التربويّ Action d'éducation وتحسين عائده التّعلمي، وفق مسار نقديّ ابستيميّ لبنيّة الفكر التربويّ الكلاسيكيّ القائم على أساس "الأنموذج الأهداف". هذا التحوّل قصدَهُ دليل قراءة كتاب مادة الفلسفة في المنظومة التربويّة الوطنيّة «بتجسيد القطيعة التي تبنّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة

التفلسف. وأصل هذه القطيعة، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم، وتحوُّلُ مجال الاهتمام بالقضايا المفاهيمية إلى مجال الاهتمام بالفكر النسقي»[33].

نفهم هنا، أنّ الإصلاحَ في المنظومة التربويّة يعوّل كثيراً على المُعلم، الذي يسعى إلى تفعِيل البرامج مُختاراً طرائق تدريسيّة مُناسبة وأنشطة تعليميّة فعالة باستخدام تكنولوجيا التّعليم، هذا علاوة على اضطلاعه المُوسّع لمختلق تقنيات التدريس الحديثة تفعيلاً للعمليّة التّعليميّة-التّعلميّة وتحقِيقاً للأهداف المنشودة في المنهاج[34]. علماً أنّ الفَرقَ بين البرنامج والمناهج، يظهر في كون البرنامج تُمثل الجانب المضمُوني للمواد والمُعبّر عنه بالمعرفة، في حِين أنّ المنهاج يهتم بالطرق والاستراتيجيات البيداغوجيّة والعلميّة الكفِيلة لترجمة المعرفة إلى مهارات[35].

وكتخريج عام، إذا تحدثنا عن مدى نجاح العقد الديداكتيكيّ في الدرس الفلسفيّ، نرى أنّه رهِين بعض الشروط، منها:

1. اقتناع المدرس بمدى التغيّير الذي تعِيشه المنظومة التربويّة، وتكوينه وتأهيله لاستيعاب ثقافة تربويّة وبيداغوجيّة ونفسيّة ومنهجيّة، حتّى أنّ مسايرته للمشهد الفلسفيّ العالميّ الذي يعجّ بالنظريات والأطروحات سيحسن مردُوده التّعليميّ والبيداغوجيّ داخل الصف، إذ أنّ المواكبة اليوميّة وتتبّع التغيرات تسمح للباحث الجامعيّ من ازاحت كلّ العقبات التي تسدّ طريقه لاسيما منها تسيّير الدرس. وتحقيق هذا المسعى لا يتأتى إلاّ بتكسير ألواح الوصايا التي يمارسها المعلم على المتعلم. بالإضافة إلى ضرورة إقرار المُعلم أنّ تعلم التفلسف يندرج ضمن بيداغوجيّة التّعلم وهو ما يريده المتعلم، وأنّ تدريس الفلسفة مجرد مهنة.

2. خلو المادة المعرفيّة من المعنى النفسيّ والاجتماعيّ لدى المتعلم خاصة، يربك التفاعل بين الأطراف الثلاثة في المثلث الديداكتيكيّ، وهذه المسألة تعِيشها الجامعة في برامجها الفلسفيّة سواء ليسانس كلاسيكي أو "ل م د". فقيمة المادة المعرفيّة راجعت إلاّ مدى نجاحها في الواقع باستفادة المُتعلم منها.

3. إقبال المتعلم لفعل التفلسف فيزيائيّاً ونفسيّاً سيكسبه متعةً يكتشف من خلالها ذاته والآخر ويعطي لحياته معنى. فينعكس إيجاباً على إحساسه بالمسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة، كما يزيده الإقبال على ممارسة التّفلسف تأهيلاً للاندماج في وسطه الاجتماعيّ والتّكيف مع محيطه.

فالعقدُ الديداكتيكيُّ المُبرم ضمنيّاً مع المُعلم والمُتعلم يُحدّد الأدوار والوظائف التي يقوم بها كلّ طرف، وكأنّنا في ورشة عمل لكلّ واحد منّا مهامه ودور، وفي هذا،

ضبط للمسؤوليّة وتقنِين للعلاقات في إطارها البيداغوجيّ، والخروج كليًّا من الرتابة المعهودة في بعض الحصص التدريسيّة التي يكون فيها المُعلم مالكًا لها.

الإحالات:

[1] Voir : Ioanna, Kuçuradi, Socrate pour tous, Nelly Robinet-Bruyère, Quand Descartes sort de son poêle, édition Vrin, Paris, 2003, p138.

[2] إسماعيل علي، سعيد، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995، ص21.

[3] شَرَعَت وزارة التربية الوطنية منذ عام 2003 في تطبيق قرار إصلاح المنظومة التربويّة، والذي كان قد أقرّه مجلس الوزراء في أبريل 2002 ووافق عليه البرلمان بغرفتيه.

[4] دليل المكون، من أجل تكوين أساس ومستمر وفق بيداغوجية الإدماج، المغرب، يوليوز 2008، ص5.

[5] Adriaan Verspoor, Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de le de base en Afrique subsaharienne, Association pour l'éducation développement de l'éducation en Afrique, L'Harmattan, 2006, p.35.

[6] لالاند، أنريه، موسوعة لالاند الفلسفيّة، مجلد1، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط2، 2001، ص224.

[7] المرجع نفسه، مجلد1، ص224.

[8] Esoh Elamé, Jean David, L'Education interculturelle pour un développement durable, Propositions De Formation Des Enseignants Et Educateurs Sociaux, Université Cà Foscari de Venise, Italie, p.60.

[9] لالاند، أنريه، موسوعة لالاند الفلسفيّة، مجلد1، ص276.

[10] ولد في 4 فبراير سنة 1933 بالمغرب، مختصّ في ديداكتيك الرياضيات.

[11] Voir : Bernard Sarrazy, Le contrat didactique, Revue Française de Pédagogie, Note de synthèse, 1995, n° 112, p.86, 87.

[12] Dominique, Forest, Analyse proxémique d'interactions didactiques, Les méthodes de recherche en didactique, Presse Universitaires de Septentrion, livre collectif, France, 2006, P.140.

[13] Minder, Michel, Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation, De Boeck et Larcier, 8e édition, Paris, 1999, P.19.

[14] Ravestein , Jean, Autonomie de l'élève et régulation du système didactique, De Boeck et Larcier s.a. , Paris, 1999, p.58.

[15] Esoh Elamé, Jean David, L'Education interculturelle pour un développement durable, p.61.

[16] المذنب، عبد القادر، الفلسفة وفكر وبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص54.

[17] Ibid., p.61.

[18] Marguerite Altet , Les pédagogies de l'apprentissage, Presse Universitaire de France, Paris, 3e édition , 2003, p.14.
[19] François Raynal & Alain Rieunier, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive, Delta, Paris, 1997, p.33.
[20] Ibid., p.128.
[21] Ibid, P.68.
[22] Altet, Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, p.14.
[23] Voir : Philippe Meirieu, L'école, mode d'emploi, ESF éditeur, Paris, 1985, p.106.
[24] Dortu, Véronique, Les cours philosophiques revisités : une utopie ? les Editions de l'Université de Liège, Belgique, 2006 , P.308
[25] Ibid., p.180.
[26] Ibid., p.180.
[27] Michel, Brossard, Apprentissage, Développement et Significations, P.132. Presses Universitaires de Bordeaux, 2001,
[28] دليل قراءة الكتاب المدرسي في مادة الفلسفة، السنة 2 ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص3.
[29] Bernard Sarrazy, Le contrat didactique, p. 86.
[30] Ioanna, Kuçuradi, Socrate pour tous, p138.
[31] إذا كانت تعليميّة الدرس الفلسفي تشجع التعلم الذاتي لدى المتعلم، فهل طريقة محاضرة الأستاذ داخل المدرج، وطريقة إرفاق المحاضرة بمطبوعة مشروحة محلّلة تنمي هذا الفعل؟
[32] Robert, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique fle, édition Ophrys, France, 2008, P.68.
[33] دليل قراءة الكتاب المدرسي في مادة الفلسفة، السنة 2 ثانوي، ص3.
[34] محمد عبد الكريم، القنوني، معلم التعليم الثانوي في الجماهيرية (أدواره التربوية، ومشكلاته المهنية)، جامعة السابع من ابريل، العدد السابع، كلية الآداب بالزاوية، جامعة السابع أبريل، ليبيا، 2008، ص120.
[35] سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، وحدة النظام التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، ص26.