



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2021/05/07

تاريخ القبول: 2021/09/16

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

الرهانات الإبطيقية في التواصل البيداغوجي

Ethical stakes in pedagogical communication

د . بورقدة صغير

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر).

bourekdaseghier@yahoo.com

الملخص:

يمس تحليل الكفاءة رهانات كبيرة تجليها العلاقة البيداغوجية التي تتيح للمتعلم ، باعتباره مركز الفعل التربوي ، إمكانية التنمية الشخصية الإنسانية الاجتماعية عبر مفهوم الذكاء بوصفه متعددًا و عبر البعد الأخلاقي الذي يمنح الاستقلالية و التلقائية ؛ هذا الذي يعيد النظر في التكوين داخل الصف المدرسي ، من خلال تواشج التخصصات التي ظلت متباعدة بفعل الهوة بين المدرسة والمجتمع ، حيث يصير التواصل البيداغوجي ممرا للقيم الاجتماعية والثقافية في الفعل الذي يحتوي المعرفة في شقيها النظري و التطبيقي في انفتاح ييسر التفاعل في وضعيات يسعى اختلاقتها طرق التوازن بين الاستقلالية و الاندماج ، مما يضمن تناغما أخلاقيا للحريات.

الكلمات المفتاحية: التواصل ، الأخلاق ، الاستقلالية ، الاندماج

ABSTRACT

Major issues have largely affected the analysis of skills through the educational relations which offers to the learner, considered as the center of the educational triangle. the possibility of developing his social and human personality through the concept of intelligence which is described as multiple and also through the ethical dimension which allows the autonomy of the learner. All these will allow the focus on training within the learning class, through the interdisciplinarity remained neglected because of the distance between the school and the society. Educational communication becomes a passage which conveys the social and cultural value of knowing how to interact in various situations favoring the autonomy and the integration, which guarantees an ethical harmony of freedom.

Keywords: Communication, Ethical, Autonomy, Integration

1. مقدمة

يتخطى العلم ، في إنتاج المعرفة الجديدة ، المفاهيم و التمثلات ؛ فيشكل نمط تفكير جديد، يصطلح عليه بتحديث البراديجم (Paradigme) ، و البيداغوجيا ، كعلم يربط بين أفراد الوضعية التدريسية في سياق تربوي معاصر تحتضنه علوم شتى، تندرج في التخصصات الانتربواجتماعية (السيكولوجيا ، السوسولوجيا ، الفلسفة) ، يتغني سيكولوجيا الكمال عبر تواشج علوم متكاملة (السيكولوجيا الاجتماعية ، السيكوسوسولوجيا) .

تعد هذه المقاربة قاعدة اشتغال تسمح بمراجعة العلاقات التقليدية لكيونتها التي تستهدف سلوك الفرد في خضم الجماعة على المستوى الضيق (المدرسة) و تراعي التفاعلات و التمثلات في إطار التنشئة الاجتماعية (تشكيل المجتمع) ، من خلال مقاربات (ديناميكية ، سوسيوتحليلية ، تفاعلية رمزية ...) تسهم في عصنة الفعل البيداغوجي متوسلة بمفاهيم متناظرة (الدلالة ، الذكاء ، الأخلاق) تكون رهانات الكفاءة ، تحتم البحث و التساؤل في كيفية ترابطها في الوضعيات الديدأكتيكية التي تعكس العلاقة السوسيو- بيداغوجية الضامنة الصلة الطبيعية بين المدرسة و المجتمع برهانات أخلاقية .

2. الحوار في الفعل الديدأكتيكي:

يقوم الحوار ، حسب ما يشير إليه الناقد الروسي ميخائيل باختين في مؤلفه عن دوستوفسكي ، على شرط استبعاد الدوغمائية¹ (Dogmatisme) ، باعتبارها مذهبا يلغي الشك والنقد ، أو باعتبارها إثبات الرؤية دون مناقشة (Didier, 1964)، و يقر هذا الاستبعاد أن للطرف المشارك في التواصل قيمة أخلاقية تتمظهر في حقه في النقاش حيث دلالتها تعطي أهمية بالغة لأخذ الرسالة موضوع الحوار بكل جدية ، هذا الذي ترجمه الفيلسوف الألماني بولنوف في عبارة تشي بأن الشرط المسبق الأول للحوار هو القدرة على الإصغاء ، و الإصغاء بهذا المدلول يعني أكثر من التقاط الإشارات الصوتية ، كذلك من فهم ما يقوله الآخر ، إنه يعني أن أدرك أن الآخر يود أن يقول لي شيئا ، شيئا مهما بالنسبة إلي ، شيئا عليّ أن أفكر فيه وقد يرغمني ، إذا دعت الضرورة ، على تغيير رأي (الهاشمي ، ٢٠٠٤)

تمكّن القدرة على الإصغاء ، في سياقها النفسي الإنساني ، من قيام شرط قوي في عملية الحوار يتمثل في الثقة التي من شأنها أن تسمح بانكشاف المفاهيم التي يتمثلها المصغى إليه ، مما يعني أن الدوغمائية ، بإغائها النقدية ، لا تعبر أهمية ملكة الشك التي يحدث خلالها تعارض الحس و العقل ، فالشك (Sceptisme) هو : " ملكة أو مقدرة تعارض التمثلات² الحسية و التصورات العقلية ، فضلا عن جميع السلوكات الممكنة ومن أجل تحصيل هذا ، تعطينا بالتساوي قوة خاصة تجاه الأشياء الحسية أو العقلية ، وبالطبع أيضا التوازن النفسي الذي يميز تعليق الحكم ثم بعد ذلك طمأنينة النفس " (Dument , 1966 . p 9) .

إن هذا التعارض بين التمثلات الحسية و التصورات العقلية يبرر نظرية العقل الما قبلي ، فالأفكار القبلية سابقة على الاحساس و التجربة ، هذا التعارض الذي يعتبر في منطق التعلم حجر أساس ؛ كون التمثلات تحمل أنماطا ذات خلفية مرجعية يستند عليها في تفسير و تأويل المعطيات الخارجية ، كما أنها - أقصد التمثلات - تخفي علاقة تكوينية بين المعرفة وصيرورتها ؛ و التمثلات كمفهوم لصيق بالديدأكتيك يحيل إلى المنتج الذهني الذي يحصله الفرد طفلا أو راشدا

هذا الذي جعلها نقطة ارتكاز في وضعيات ، بحيث تسمح عبر الإصغاء و الحوار بفك شفرات تلك الصيرورة المعرفية في بعدها الوصيلي و المعيق .

يفرض هذا الطرح شروطا للمعرفة التي تجعل إمكانية قيام الحوار ممكنة ، وإذا كان الحوار يسهم في القطيعة الابدستيمولوجية حسب ما يذهب إليه باشلار (Bachelard) ، باعتبار أن تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمي

فإن هذه القطيعة تستجلب طرحا فلسفيا يبرر قيمة المعرفة في الفعل الديداكتيكي ، فالمزاوجة بين ما يلوح إليه باشلار و يحثه هيجل (Hegel) في موضوع النقد القيمي للمعرفة يمنح علم الديداكتيك تأصيلا لضرورة إشراك المتعلم في تحليلها (أي المعرفة) ، فضلا عن الوضعية محور النقاش التي تلعب فيها دينامية الجماعة دورا ذا تأثير ، فالجماعة التي يجمعها هدف واحد تمكن من تغيير السلوك ليتكامل مع السلوك الجمعي ، هذا من جهة أولى يحدث فيها تمرير القيم و تغيير الاتجاهات و بناء المهارات ، و من جهة أخرى تخدم بعد استقلالية الفرد في الانتماء و القدرة على التفكير بصفة شخصية تحترم مبدأ الحتمية الذي يحد من مطلقية الاستقلالية (غريب ، ٢٠٠٨).

إن قبول الرأي الآخر يوفر معرفة متناظرة ، أي معرفة الذات و معرفة الآخر بشكل تبادلي ، ليصير ، حسب ما يذهب إليه الباحث المغربي عبدالله الحيازي ، مبدأ الآخوية حافزا للتفاهم ، كونه اكتشافا لعلاقة و ليس اكتشافا لعائق ، ومن ثمة بناء جسر للتواصل (الحيازي ، ٢٠٠٧) ، وقبول مبدأ الآخوية يحتمه الفعل الديمقراطي ، باعتبار أن جوهر الديمقراطية ينهض على احترام الأفكار التي تتعارض مع قناعاتنا . فالفكر الديمقراطي كمرجعية للتفكير في السياق المدرسي يفرض نظاما تربويا يبنى على فعل ديداكتيكي يتيح بناء نظام سياسي و اجتماعي قاعدته ثقافة أخلاقية تروم فن الحوار و الإصغاء ، من أجل هذا يتواجد مصطلح " منهاج " بدل " برنامج " لتخطي ما تقدمه المدرسة من مضامين ذات رؤية مشتركة إلى تحليل سوسيولوجي يجمع بين المعرفة و السلطة ، فالدراسات المدرسية تبنى ، كما أنها غير محايدة اجتماعيا . إنها بيداغوجيا تتموقع ضمن الحس المشترك و الحياة اليومية للمتعلم فتقام ، بهذا علاقة بين المعرفة العلمية و المعرفة المتصلة بالحس المشترك حيث التعليم الديمقراطي يسمح للمتعلمين بحرية التعبير ، مما يكشف نوايا ذهنية في استراتيجيات تتسم بالتعاون والتشارك وتتسم ، أيضا ، بتداخل المواد .

لم تعد حلول الصراعات في ظل العلاقات الاجتماعية بمعزل عن التدخل السيكوسوسيولوجي ، فالتدخل النفسي التربوي (السيكوعلاجية) عبر الفعل الديداكتيكي و عبر البحث و الفعل التشاركي يستحضر أشكالا ، تعيد النظر في الوضعيات التدريسية كون هذه الأخيرة باتت ، بفعل المقاربات المعاصرة ، تراعي أبعاد الحياة ، كما أن شكل البحث / الفعل هو بحث في الفعل ، وفي التحكم في نجاعة الطرائق و التقنيات فيه ، فضلا عن كونه بحثا من أجل الفعل (اتخاذ القرار) . إن ديناميكية البحث و الفعل في الحقل الديداكتيكي تتجاوز التربية الكلاسيكية التي ظلت تسعى وراء التكيف مع المتواجد و إخضاع الفرد لقانون مشترك ، فهي (أقصد الديناميكية) تستهدف الوظيفة الاجتماعية في بعديها الزمني (على امتداد الحياة) و الفضائي (ليس في المدرسة فحسب) هذا الذي يمتن النظر إلى قاعة الصف على أنها فضاء مجتمع بحث يروم صناعة الهوية فيها ، حيث يتجلى الحوار ركيزة قوية تنتج مبدأ الاحترام في الفعل الديداكتيكي عبر التمثلات التي لا يمكن تغييرها .

يخفي الحوار ، في الفعل الديدانكتيكي ، بعدا يتصل بالوعي بالذات ، لأن استبعاد نمو الطفل (المتعلم) خارج الكينونة الاجتماعية أمر غير طبيعي ، هذا الوعي بالذات الذي يشكله التواصل إلى رؤية الآخر لنا (التفاعلية الرمزية) من خلال دلالة التموضع مكان الغير ، حيث استدخال القيم و القواعد الأخلاقية يبقى رهين الكفاءة الديدانكتيكية للمدرس باعتبار أن الكفاءة الديدانكتيكية وضعية يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنو (Vergnaud) تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، وبما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق وشائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني في وعي شخصياني يتأسس على فرضية لا فرويدية.

3. بعد السيكلوجية الاجتماعية في الفعل الديدانكتيكي:

تعول سوسيولوجيا التربية على أبعاد السيكلوجيا الاجتماعية ، و المحور الأساس الذي يراهن عليه هذا التصور السوسيولوجي هو التمثلات الاجتماعية ، بما تحمله من صور التفاعلات و الانحرافات و الظواهر الميكرو اجتماعية و أبعادها الوجدانية ؛ فولوج الحياة المدرسة عبر النظام التربوي دفع إلى التفكير البيداغوجي الذي ينشغل باكتساب المتعلم الكفاءات التي تمكن من اندماجه في المجتمع ، هذا الذي يحتم اختلاق وضعيات ديدانكتيكية³ (تعليمية) تكون بمثابة الصورة المستنسخة التي تسمح بالتكوين داخل الصف المدرسي من خلال مجابهات تعترض الفرد في تفاعلاته مع البيئة (غريب و مفتاح ، ٢٠٠٧).

يظهر تحليل هذه الدلالات الضاربة في أكثر من تخصص تواشجا يستحضر الوضعية الحياتية التي لا ينفصل فيها الفرد عن بيئته ، فالدلالة الديدانكتيكية التي ترى في التمثلات ، حسب لايف (Leif) ، عملية استحضر شيء أو مصطلح عن طريق صورة أو كلام أو رمز أو علامة ، وهو الكلام أو الصور أو الشكل أو الرمز الذي يجعل الشيء ، أي المصطلح محسوسا ، وهو سيروية سيكلوجية يتم عبرها إدراك شيء أو صورة عن طريق الحدس أو الإدراك لاستحضار التفسير) ، هي مستوحاة من الدلالة السيكلوجية ذات الأساس المعرفي الإنساني بالواقع في أبعاد النفسية و الاجتماعية ، حيث ينتقي الجهاز المعرفي و النفسي معطياته من الواقع (الخبرات ، الحس ، العلاقات الاجتماعية) ، بمعنى أنها عملية نفسية ترتبط في إعادة تركيبها بالتفاعل بين الأفراد و المجتمع ، (عكوش ، ٢٠٢٠ ، ص ١١) .

ينفتح هذا الطرح في تيسير الفهم للصيرورة التي تصنع الهوية ، فالاستقلالية تتم في روابط اجتماعية تتجاوز القدرات النفسية من أجل الانتقال من الموجود بالقوة إلى الفعل ، هذا الذي يحتم مراجعة النظر في المتعلم عبر التفاعلات ، حيث تسهم التمثلات في تحقيق الذات . إن الحديث عن جماعة الفصل في ظل التربية المعاصرة التي آمنت بأن التربية هي الحياة فتح الطريق أمام تحاقل العلوم في الممارسة التربوية ، فإذا كانت السيكلوجيا الاجتماعية تهتم بسلوكات الفرد داخل المجتمع هذا الذي يخصصنا في المدرسة كمجتمع ضيق ، فإن وولوج السيكلوسوسيولوجيا المدرسة له مبرراته و مسوغاته ، كون هذا العلم الأخير يشكل الذراع المسلح للسيكلوجيا الاجتماعية ؛ وفي ربط هذا التحاقل بالفعل الديدانكتيكي ، بات النظر إلى الفعل التكويني للمعلم (الأستاذ) أمرا ضروريا ، لأن مبدأ الحوار في الوضعية الديدانكتيكية يراهن على الطريقة الاكلينيكية التي قوامها تكوين علاقة إصغاء ، هذه التي تستلزم عملا تحليليا ؛ فعل تكويني محدث (من التحديث) من الفعل البيداغوجي الذي لا ينشغل بمواضيع ظلت لفترات (بعيدا عن التناظم) خارج علم النفس المدرسي ، هذا الأخير الذي

يدرس التقاطعات بين علم النفس التربوي و الاكلينيكي (التدخل النفسي التربوي ، الإدماج ، الوسط المدرسي ...) فيمنح ، بذلك ، تكويناً يمس دراسة الشخصية و تحليلها في علاقتها بالفعل الديدانكيكي ، حيث التجانس بين المدرسة و المجتمع .

إن التلايس في الفعلين البيداغوجي و الديدانكيكي يستدعي إعادة التفكير في الفعل الديدانكيكي ، فهو لم يعد ، من وجهة نظري ، مجرد تفكير في المادة الدراسية المنوي تدريسها (كل ما يتعلق بالمادة و بنيتها و منطقها) في معزل عن الفرد / المتعلم الذي لا يمكن فصله عن سياقه الثقافي ، فالمشاكل ذات الارتباط بالمادة التعليمية تتجذر في بيئة اجتماعية سابقة ، يشترك فيها المدرس و الطفل ؛ مما يعني أن التمثلات التي تعد قاعدة اشتغال ، كذلك ، تنسحب على المدرس بفعل بعد السيكلولوجية الاجتماعية ، و الذي يعني ، أيضا ، أن الديدانكيكي (التعليمية) علم تطبيقي يتوسل بعلوم متشابهة تبرر واقع التناظم في وضعية المجاهدة التكوينية ؛ هذه العلوم (السيكلولوجيا ، السوسيولوجيا ، الإبيستيمولوجيا ... وغيرها) تسوغ لقيمة الفرد / المتعلم في بناء المعرفة و تبرر اختلاق وضعيات تكوينية تقفز على الوضعيات التعليمية تعطيه (أي المتعلم) أسبقية على المعرفة في تحليلها و منهجية عرضها في شمولية يتكامل فيها بناء الشخصية بناء فرديا اجتماعيا. يركز علم الديدانكيكي ، حسب ما يذهب إليه عبد الكريم غريب في مؤلفه " ديدانكيكي الكفايات " على ركيزتين أساسيتين:

أولا : انترولوجيا الطفل .

ثانيا : فينومولوجيا الديدانكيكي .

ترتبط الدعامة الأولى بالوعي المعاصر لخصائص الطفل ، و تراعى فيها الكينونة الاجتماعية التي تسمح بتحليل تاريخه الشخصي و انعكاساته على مستوى المفاهيم و التصورات و التمثلات ، لتشكيل بهذا مجال البحث الديدانكيكي ؛ أما الدعامة الثانية فتهتم بالظواهر ذات العلاقة بالتدريس من خلال التفاعلات بين المدرس و المتعلم ، لأنها تطبع العلمية على الفعل الديدانكيكي ، و من ثمة تحيل علم الديدانكيكي إلى تحليل يبنى على معلمة ، مستواها الأفقي الظاهرة التربوية كما تتضح و مستواها العمودي السياق الثقافي الذي ينعكس في سيورة تعلماته (غريب ، 2017) .

4. التواصل البيداغوجي شكل اجتماعي :

انشدت البيداغوجيا ، على خلاف السابق ، إلى تبني فلسفة التربية المعاصرة ، و أظهرت النظريات التي تنادي بضرورة وصل المدرسة بالمجتمع (النظريات الاجتماعية المعرفية / النظريات الاجتماعية) مسوغات و مبررات تطعن في مخرجات المدرسة التي ظلت تفصل قضية التعلم عن الممارسات و التطبيقات الاجتماعية ، فانشغل البيداغوجيون بالتفكير في وضعيات ديدانكيكية تضارع الوضعيات الحية التي تعطي دلالات بيداغوجية و ديدانكيكية في الوضعيات التعليمية/التعلمية ، تتجاوز النماذج السلوكية التي اهتمت بسلوك المتعلم و الأستاذ من منظور معرفي (سلوكات معرفية) ، لتطبع المدرسة بطابعها الاجتماعي الذي يضمن التربية المستدامة في اتجاه الزمن و الفضاء من خلال ممارسة الدور الاجتماعي الذي يتجاوز علم النفس البيداغوجي إلى البعد الاجتماعي و السياسي (Morion . 1995).

إن النظريات الاجتماعية ترهن تحقق مرادها بأسلوب الحوار في علاقة سلمية تسعى إلى تخطي اللاحوار الفارغ من الحب و النقد ، فالحوار حسب (Freire) لحظة من التفكيرية في بناء الواقع ، كما أنه تحد للسيطرة ؛ كما يذهب لوبورت

(Lobort) ، في تدعيم البعد النفسي الاجتماعي ، إلى تناول موضوع السلوك انطلاقا من مفهوم الذات لروجرز (Rogers) ، حيث التسيير الذاتي الذي يربط ، في رؤيته الطرح البيداغوجي ، بتحليل تناقضات النظام المدرسي الاجتماعي ، تحاشيا للعلل الاجتماعية التي تولد الأمراض العقلية ، كون ما ينبغي علاجه هو المحيط حسب ما يذهب إليه جان أوري (Jean Oury).

هذه الإشارة تدفعنا إلى تأمل التطور التاريخي لمفهوم التواصل من خلال النظريات التي حاولت تفسيره ، بدءا بتلك التي قامت بإسقاطه على الإنسان في صورة سلبية ، رأت تشبيهه بالآلة أو الحيوان سبيلا في الفعل التربوي و وسائله البيداغوجية و الديدانكتيكية و بقصورات ما قدمه وينر و شانون (Weiner et Channon) في نموذجهما الاتصالي ، الذي يعتبر أشد النماذج شهرة كونه قاعدة اشتغلت عليها النماذج التي تلتها ، حيث يخص هذا النموذج اللغة بالوحدانية في عملية الاتصال ، إنجر عنه وتبعاته تغييب ، بفعل صورتها الكتابية ، لمكونات أحر غير لغوية ذات أثر عميق في إيصال الرسالة ؛ الأمر الذي سمح ب بروز مكون من مكونات مفهوم التواصل ، وهو مكون الإرتداد أو التغذية الراجعة (Retroaction) على يد شرام (Schramm) ، مكون أخرج نموذجي شانون و ويفر من الآلية التي ألحقت السلبية بالفرد ، هذه الآلية التي تتجاهل بعد المدرسة التحليلية من خلال اللاوعي الذي يخزن مفاهيم و تمثلات بفعل البيئة الثقافية ، والتي لا يمكن إلغاؤها في عملية التواصل ، لاسيما ، في الفعل التربوي الذي يرى في المدرسة السبيل التي تشكل المعرفة الاجتماعية ، هذه المعرفة التي كشفت قصور المدرسة البنائية في عزلها الفرد عن غايته الإنسانية الاجتماعية ومن خلال الوعي بالبعد الاجتماعي في تحقيق الذات عبر بيداغوجيا تولي الأهمية للنمو الذاتي الاجتماعي حسب الاتجاه البيداغوجي الاجتماعي لنمو الذات الذي نادى به السوسيولوجي الكيبيكي (Jacques Grand ' Maison) ، و الذي يرى أنه على التربية أن تتجه نحو إعطاء تعريف جديد لماهية الإنسان و لعلاقاتها الأساسية و الممارسة الاجتماعية التحريرية ، وهي رؤية تروم إزالة الانقسام بين مهارة الفعل و العمل الفكري ، باعتبار أن العمل التقني يرتبط بالواقع (بوعلاق ، ٢٠٠٧)

5. البنية الديدانكتيكية المعاصرة :

المنظور السوسيومعاصر ، والذي يأخذ على التوجهات الفردانية و البنوية (نظرية بياجيه) تغييب المعرفة الاجتماعية (المواطن) ، يراهن في تصوره للوضعية التدريسية على بنية المعرفة التي يتعين على المتعلم امتلاكها ليندمج ثقافيا (الإبداع و إنتاج الأدوات الثقافية) فيمنح المدرسة وظيفتها البنائية . أدت هذه المقاربة إلى مراجعة الوضعية المدرسية (علم النفس السوسيومعرفي) ، حيث يتعدى الهدف منها اكتساب القدرة على تطبيق بنيات منطقية عامة في محتويات متنوعة ، إلى بناء كفاءات في مجالات خاصة ، ومن ثم إدماجها ؛ انطلاقا من بنية قبلية ، تمس المكتسبات التلقائية و الطبيعية ، تشكل المفاهيم و التصورات و التمثلات (المفهومية وضدها) ، و يشكل تجاوزها ضرورة بيداغوجية و ديدانكتيكية من خلال العوائق الاستمولوجية في وضعية مجابهة ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم ، و ذات تحديد اجتماعي و ثقافي و أخلاقي ، كون المعرفة ، في الصف المدرسي ، لها تصورات و غايات اجتماعية ، تصورات يلتقي فيها كذلك الأستاذ مع المتعلم بحكم تاريخه الشخصي (غريب ، ٢٠١٦) . لتتعدل ، بهذا الطرح ، أقطاب البنية الديدانكتيكية ، إلى (مدرس / متعلم / وضعية مجابهة) ، حيث تتقاطع في المتعلم عدة محددات واقعية و خيالية ، تخضع فيها وضعية المجابهة (الوضعية

التعليمية / التعليمية سابقا)، بدورها، إلى تعديلات؛ تيسر الوضعية التدريسية ولوج التمثلات لدى المتعلم، فسيرورة التعلم لها مرجعية ذهنية وخطوات (ميتامعرفة)، فالإصغاء يؤسس لقانون علائقي يأخذ في حسبانته خصوصية كل متعلم على مستوى التمثلات، هذا الحسبان الذي يراهن من خلال الوضعيات التدريسية تربية الذكاء وفق بناء خاص للمتعلم بحسن التواجد (savoir être) عبر الدور الذي يلعبه ضمن مجموعة البحث (مشروع جماعي)، و من جهة ثانية يوسع دور الأستاذ من خلال استبعاد صورة المعلم إلى صورة المرئي، أين يفرض تكوينه تكوينا إكلينيكيا يتجاوز النتائج إلى الحاجيات و الرغبات (غريب، ٢٠٠٥)

تفرض مجموعة البحث، في خدمتها للرغبة، التوجه نحو التكوين؛ إذ لم يعد التكوين منحصر في تبليغ درايات تحد من القفز على الديداكتيك و إشكاليات آخر من قبيل الاستيمولوجيا و الإيديولوجيا. لذلك يتحتم الاستنجد، في ظل الوضع التحولي و الانتقالي بتخصصات آخر تملئها الحياة بتشكيلها المتجدد. حيث يصير الأستاذ (المكون)، في علاقته الجديدة بالمتعلم، مولدا للمعرفة حسب (Henri Desroches) الذي يحلو إحالته إلى فن التوليد (art d'accouchement). هذا الاتجاه الذي يراعي، حتما، القدرات فينتقل بها المتعلم من السلبية إلى الإيجابية، أي من الحاجة إلى الفعل الإرادي في التنظيم و إعادة التنظيم على طريقة إدماج بنية (Piaget)؛ فهيمنة الحاجة لا تقصي الرغبة، لأنها تقوم بتدجينها، وهيمنة الرغبة لا تنفي الحاجة، وإنما تخضعها (غريب، ٢٠٠٨).

هذا الانتقال البيداغوجي يتغني هدفا مزدوجا، وظيفيا و سلوكيا اجتماعيا، أي علاقة بالدراسة في نظام علائقي يكفل مبدأ الاستقلالية التي تنغي بدورها القدرة على الفعل أو التفكير بصفة شخصية مع ضمان تلك المرجعية المتعلقة بالهوية. هكذا تتجلى، ضمن الدلالة الاجتماعية في البحث، القدرة الفكرية السانحة لتطور الذكاء من خلال تجارب الفرد بمحيطه؛ باعتبار ارتباط الاستقلالية بالكفاءة الاجتماعية و نسبيتها إلى الإطار المادي و البشري، أين تدل على حرية الفرد في المقدرة على القراءة الشخصية لمركبات هذا المحيط، و على إنتاجية الفكر المتميز بأصالته، حيث التنصل من ضغط الظواهر الجارية في حياته؛ يمس هذا التحليل استقلالية تتمظهر في حرية اختيار أخلاقي تفترض، بشكل واع، اعتبارات لواقع الإمكانيات التي تستبعد كل ماهو خيالي، وتضمن، أي الاستقلالية، تلك الأبعاد المتصلة بالمحيط و الإلتناء و القدرة الذاتية.

6. الوضعية الديداكتيكية :

تحتم علاقة المتعلم بالأستاذ، في البيداغوجيا المعاصرة، الوضعية الديداكتيكية (الصورية)، كون الاجراءات في الممارسة الاجتماعية مطلبا تعليميا، فهي، أي الوضعية، تحدد أشكال تفاعل اجتماعي بين مدرس و تلاميذ حول موضوع / معرفة، يشكل تملكه من قبل التلميذ رهان اللقاء الديداكتيكي، بمعنى آخر انها تمثل الوسائط بين الطفل و الثقافة، حيث تظهر دلالتها بالنسبة للطفل دلالة موضوعية، لذلك يحددها بروسو (Brousseau) بوصفها مجموع العلائق المؤسسة ضمنا و / او صراحة بين تلميذ و مجموعة من التلاميذ، بين وسط ما (يحتمل ان يتضمن وسائل وموضوعات) و بين نظام تربوي (استاذ) بهدف تمكين تلاميذه من امتلاك معرفة مكونة أو في طور التكوين. تتم اجراء اخرجها بفضل خطة منهجية يطلق عليها الديداكتيكيون اسم ايلولة (Dévolution)، هذه الأيلولة تسمح بالانتقال إلى وضعية غير ديداكتيكية (غير صورية)، يكون فيها المدرس حاضرا لكن المتعلم يتصرف بمحض حريته، إذ يتعين عليه

أن يتصرف ، يصوغ ، يبرهن ، يبني نماذج ، مفاهيم ...، يتبادلها مع الآخرين ، وعليه يصف بروسو نماذج و أنماط الوضعيات الديدانكتيكية بمثابة انعكاس لمراحل أساسية من مراحل بناء المعرفة العلمية ، حيث يتعين على الأستاذ أن يعيد خلال نشاطه إدراج المعرفة في سياقها و إعادة تشخيصها لتصبح من اختصاص المتعلم و ملكا له ، أي تصوير ذات معنى ؛ و هذا من خلال تجريد الوضعية من كل عناصرها الديدانكتيكية ، قدر الممكن ، من أجل معرفة شخصية و موضوعية. ترتبط المعرفة العلمية بالوضعية التي يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنو تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، و بما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك ، تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق و شائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني ، وضعية تنهل من حقول عدة ، هكذا يمكن أن نتصور ، على سبيل المثال ، حتمية ارتباط ديدانكتيك الرياضيات بعلوم التربية و حقل الرياضيات و بتلك المواد الأدائية التي تؤخذ من علوم متعددة مثل السيكولوجيا و السوسولوجيا و الاستيمولوجيا و البيداغوجيا ... و بهذا التحليل تتعدد أبعاد مقارنة الفشل الدراسي (L'approche de l'échec scolaire) حسب (Bastin et Roosen) ، لتشمل الوضعية بكل مرجعياتها المشكلة لها في سياق تحاقل العلوم .

يجر الحديث عن الكفاءة الديدانكتيكية إلى علاقة ينبغي تمثلها ، فالوصف القبلي الخارج عن السياق ، أو ما يتفق عليه بالكفاءة الافتراضية (Compétence virtuelle) ، يشكل الموجه المفيد لتنظيم عملية التكوين على الدرايات في معالجة الوضعيات الديدانكتيكية من أجل كفاءة فعلية تجعل من الذات قادرة على تجنيد الموارد المعرفية و الوجدانية و السياقية و تحويلها في معالجات أين يتحول الموجود بالقوة إلى وجود فعلي ، و الكفاءة الفعلية تقتضي معاودة النظر في ديدانكتيك المادة المعزولة عن تداخل المواد بفعل طبيعة الوضعية الحقيقية ، هذا الذي يدعم ، باستحضار مفهوم الذكاء الموزع ، أن المعرفة الإنسانية تتجاوز حدود العضوية ذاتها ، فيكون بذلك التعلم ، كذلك خارج الذهن ، ضمن محيط يضمن ظروف الجودة ؛ هذا التحويل المعالجاتي الذي يتضمن الترابط و المفصلة و الاستقطاب .

إن الوضعية الديدانكتيكية الصورية تفترض انتقالا من الوضعية الحية التي تجابه الفرد في يومياته ، هذا الذي يعني أن التحول من التعليم المتمركز على المعرفة إلى التعليم المتمركز على المتعلم أمر حتمي حين الحديث عن المقاربة بالكفاءات و ما ينجر منها من مفاهيم تمس العمليات النفسية ، في صورة السيرورة الذهنية و تلك الرغبات التي تدفع المتعلم إلى ممارسة الفعل (Savoir faire) ، يستجلب هذا الطرح الاشتغال على وضعيات مجابهة ، تصوير فيها المعرفة عنصرا من عناصرها ، فضلا عن عناصر أخرى ، يكشفها المتعلم عبر فعل المعالجة ؛ تدخل ، في هذه المجابهة ، المقاربة بالخطأ ، حيث تعطي الأخطاء دلالة ومعنى للتعلمات . ويتمظهر دور المدرس في بناء وضعية المجابهة التكوينية عن طريق الحوار و الإصغاء و الارتداد ، هذا الارتداد الذي ينتج عن التواصل بين المدرس و المتعلم و الوضعية مثنى مثنى ، أين لا يكفي التواصل كطريقة تدريس ، بل يصير عنصرا جوهريا يدعم الحاجات السوسيو - تربوية للمتعلم مثل :

- التعايش ونبذ العنف .
- التعلم مع الآخر .
- التعلم من أجل الآخر .

- قبول الآخر واحترامه.

يتغني التواصل البيداغوجي إيجاد قاعدة ارتكاز مشتركة ، تسهم في التفاعل و التفاهم و تجويد أداء كل طرف ، وينتهي بالفرد / المتعلم اكتشاف سيرورة التكوين الذاتي ، أين يكون ملزما باكتشاف التناسق و اللاتناسق في محيطه الفيزيقي و السوسيو- سياسي ، حيث التوازن رهين تحدي المشكلات و إيجاد لها حلول مناسبة ؛ تسهم في بناء شخصيته و تشبع حاجاته (اجبار ، 2009) .

7. وضعية المجابهة التكوينية :

مالذي تقدمه وضعية المجابهة التكوينية[°] (Situation de confrontation formative) ...مما جعلها تحل بدل الوضعية التعليمية - التعلمية في إطار إيطيقي ...؟. جواب قائم في عمق المقاربة بالكفاءات ، فالتحول من المحددات البيئية لفعل التعلم إلى المحددات النفسية يضع المتعلم مجابها للتعلم في عملية هدم وبناء و احتواء و تجاوز ، كون الكفاءة مفهوما مرتبطا بثلاثة تحولات كبرى :

- الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات إلى تعلم متمركز حول المتعلم .
- الانتقال من تعلم متمركز حول معارف و خبرات قليلة التعبئة إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة قابلة للتفعيل و الإنجاز في سياق محدد.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم كيفية الإتقان و التفكير.

تبرر وضعية المجابهة التكوينية التحولات الكبرى السالفة الذكر ، لأن الانتقال من المحددات البيئية التي رافع عنها علم النفس السلوكي إلى المحددات الإنسانية يعطي معنى لوجودية الفرد ، فالوضعية فضاء زمني يفتح فيه البعد الأخلاقي ، حيث الحوار و النقاش و التفاعل داخل هذه الوضعية مرتكزات تفسح الطريق للاستقلالية ، وهنا يمكن الحديث عن الهدم و البناء و الاحتواء و التجاوز ؛ يدخل هذا الحوار في أغوار ، لم يكن للمقاربات التقليدية أن تلجها ، ذلك أن المدرس ليس بإمكانه التغلغل في لاوعي المتعلم إلا بمنطق الحفر في التمثلات و بباها على مستوى وعي الطرفين ، المدرس و المتعلم على حد سواء ، لأن التواصل الحقيقي يتجاوز محتويات الرسالة إلى اللاوعي لإحداث فعل التأثير و الإقناع بسبيل يظهر فيها التعلم من أجل الذات و من أجل الآخر في قبول واحترام ، أساسه الحرية و التعبير و التبادل و الفعالية .

إن العلاقة ، داخل وضعية المجابهة التكوينية ، تستبعد النزعة القيادية و التي نقصد بها المدرس كسلطة ، كون أن خصائص القيادة لا معنى لها خارج السياق التواصلية ؛ و لأن الوضعية التكوينية هي علاقة ، بين المدرس و المتعلم من جهة و المدرس و الوضعية من جهة ثانية و المتعلم و الوضعية من جهة ثالثة ، فإن أهميتها تسمح بتجاوز الخطاب بدلالاته الظاهرة والمضمرة إلى فعل التواصل كموضوع أول و أساسي ينخرط فيه كل الأطراف ؛ ييسر هذا الانخراط رهانات المقاربة بالكفاءات ، فالمجابهة تسمح بتخطي الذاكرة إلى عمليات عقلية أشد تعقيدا ، باعتبار أن الذكاء في السياق الكفائي هو ذكاء وضعيائي (Intelligence situationnelle) يهتم بتجنيد موارد الكفاءة في ظروف تحتم التكيف ، مما يعني أن القطيعة بين النظري و العملي لا توفر فضاء مكانيا و زمنيا تتواشج فيه أشكال الذكاءات (الذكاء الأكاديمي ، الذكاء العملي ، ...) ، فضلا على أن الوضعيات التي تضارع الواقعية توسم التعليمات و سما دلاليا ، يجيب على العلاقة بين المدرسة و الحياة في مفهوم يجعل من التربية ، ليست إعدادا للحياة ، و إنما هي الحياة بمعناها التكيفي

الذي يرتبط بمفهوم الذكاء المعاصر ، و الذي ينحصر كذلك في التكيف مع المتغيرات التي لا تعرف الثبات ؛ إن دلالة التعلّيمات تنعكس في الحياة النفسية للمتعلم ، فتبعد مشاعر الضيق و القلق التي يفترضها النظام المغلق ، و تسمح هذه الدلالة بتجاوز النماذج الموحدة في العلاقة بالمعرفة و العالم ككل ، مما يتيح إمكانية التوازن بين الاستقلالية و الاندماج في المجتمع المدرسي ومن ثمة المجتمع الكبير ، حيث تتناغم الحريات الفردية و العامة .

إن الحوار الجاري بوضعية المواجهة التكوينية ، يقدم لكل طرف ما يسميه إريك فروم بالإصغاء إلى الذات ، ذلك لأن هذا الأخير هو شرط الإصغاء إلى الآخر ، ولكي نفهم العالم من حولنا ينبغي أن نفهم أنفسنا ، هذا الذي أراه في الارتداد الذي تقدمه هذه الوضعيات في علاقة انعكاسية يختفي فيها المدرس بتلك الوضعية التي تمنح المدرس ذاته ارتدادا انعكاسيا يمكنه من تعديلها ، أين نتحاشى الآثار السيكلوجية السلبية الناتجة عن سلطتي المدرس و المعرفة ؛ والتي تظهر في الإحباط و عدم الثقة في النفس ، والثقة في النفس هي أول إحساس يجب أن يرسخ الكينونته الاجتماعية عبر تجاوز التمرکز حول الذات (الأنوية) إلى التمرکز حول الغير . ويضيف هذا الارتداد بيداغوجيا نقدية و بيداغوجيا نقدية ذاتية ، هذه التي تخدم القيم الاجتماعية في صور احترام الذات المتعكس في احترام الغير ، إذ أن مراجعة الذات عبر التغذية الراجعة تسهم في صتاعة ثقافة نقدية تكرس مبدأ الديمقراطية ، هذا المبدأ الذي ينتج مفهوم المواطنة في بعده الأخلاقي ، كون أن القيم تختفي ، بيداغوجيا ، في الطابع الاجتماعي للمعرفة ، فالمعرفة ليست شيئا موضوعيا في حد ذاته ، بل ترتبط بالفعل الاجتماعي و الثقافي للمجتمع و بالبناء السياسي و الاجتماعي لذاتية للفرد .

تراهن وضعية المواجهة التكوينية ، فضلا عن المعارف التصريحية ، على الجانب الإجرائي للمعارف ، باعتبار أن الإجرائية تحقق الاندماج في سيرورة محددة ، وهي سيرورة تقبلها العلاقة التفاعلية باعتبارها عقلانية ؛ فالعقلانية تيسر من المرور الأنوي إلى الكينونة الاجتماعية كون الصلة بين التكوين الأنوي و الوجدانية صلة قوية ، فينجر عن هذا المرور الوعي بشكليه ، الوعي بحريتي الفردية الناتج عن فكرة الانصهار في الكل و الوعي باجتماعيتي ، حيث تواجد الغير تواجد موضوعي ، و ليس نتيجة الرؤية الوجدانية الوحيدة ؛ تخفي العلاقة الاجتماعية بحثا عن الاعتراف في الامتزاج بين الحريتين الفردية و الاجتماعية المنبثقتين من ذات الذكاء ، لأن الوعي بالحرية يمنحنا هوية التميز ، ولكن بشرط الإحالة على الآخر (غريب ، 2008). تستحضر هذه الوضعية ، حتما ، تشكيل الأنا من خلال انطباع الغير (المدرس) ، مما يعني حضور التفاعلية الرمزية² في العملية التكوينية ، فالمتعلم (طفل) تنمو كينونته الاجتماعية بالتقليد لفعل المدرس ، و إذا كانت ميد (Mead) رائدة التنظير لهذه التفاعلية ترى أن اللعب يتطور عبر التقليد اليسير باتجاه ألعاب أشد تعقيدا أين يتعلم الطفل معنى التموضع مكان شخص آخر ، فإن المتعلم لا يشذ عن هذا التقليد التابع من المدرس في اتجاه اكتساب معنى الذات ، إذن تستمر حالة التمرکز حول الغير في هذه التفاعلية باستدخال الآخر في صورة قيم و قواعد أخلاقية .

إن العلاقة الاجتماعية ، باعتبارها تمثلات مشتركة ، تصير مطلبا في الوضعية التكوينية المضاربة للواقع الذي يكون فيه الفرد تمثلاته باستمرار ، كونها الإطار المرجعي للدلالة السيكومعرفية ، إذ نقف عبرها على آليات تفسير الوقائع و المعطيات و المحريات الحياتية ، هذه الدلالة السيكومعرفية التي نراهن عليها في الفعل الديداكتيكي تختفي في تواشج تلك الدلالات السالفة الذكر ، مما يبرر الحفر السيكلوجي في إطار بنائه الأول ، و إعادة بنائه في إطار من ذات الجنس ، مما

يعني أن قاعدة الاشتغال الديدانكتيكي تقفز إلى اللاوعي من خلال التمثلات التي هي وجه آخر لبنية ذهنية تصل الفرد بالعالم ؛ فالذات ليست سوى حامل لمفاهيم و عادات و تقاليد وقيم و تطلعات مختصرة في تلك العلاقات الاجتماعية التي تسود المجتمع ، لتغدو الذات بهذا المعنى التحليلي النفسي الصورة المرئية على مسرح الواقع . و في ربط العلاقات الاجتماعية ينبغي تصور أن للفرد/ المتعلم خارطة عن العالم ، كما يحب الكايم تسميتها بدلا عن اللاوعي ، لتصير وضعية المجاهدة من خلال أدوات التواصل (الإصغاء ، الحوار ، الاحترام) قاعدة بيانات أساسية في الفعل التكويني .

8. علاقة التحويل بوضعية المجاهدة التكوينية :

لم يعد هناك من معنى لتلك القطيعة غير الطبيعية بين المدرسة و الحياة ، فلقد أبانت المقاربات المعاصرة عن إلزامية الوضعية الحية (Situation vivante) في الصف المدرسي ، إذ باتت القدرة على تعبئة و إدماج المكتسبات التعليمية خارج المدرسة في وضعيات شتى مطلبا يفرضه الالتباس و الفجائية ؛ هذا الذي يعني معاودة النظر في الفعل التربوي بيداغوجيا و ديدانكتيكا ، حيث ملائمة المعارف المدرسية و الوضعية المصطنعة أفق تفعيلها يشكل رهانا لا يؤمن بغير التجنيد و الإدماج الدائمين ؛ ففشل الفعل السلوكي قوى من ضرورة تفعيل القدرة و المعرفة خارج الإشرافية الإجرائية ، و التي أشرنا إليها سلفا تحت مسمى المعيارية ؛ لا سيما ، و أن التطور الحاصل على مستوى المجتمع و الاقتصاد و تقنيات التكوين أنشأ رقابة صارمة فرضها مفهوم عصنة المدرسة .

إن التصورات البيداغوجية التي تجعل المدرسة في محك التماشي مع المتغيرات المتسارعة ، خصوصا مع التنمية الاقتصادية لم تقنع بآليات كلاسيكية لا تواكب ، بيداغوجيا ، الحياة كمشروع ، لذلك تبع مصطلح الكفاءة مفاهيم تولج المجتمع في حيز المدرسة من خلال ترخيص الوشائج بين المواد في بيداغوجيا يتفق عليها بالمشروع ، من أجل ذلك يتموضع مفهوم التحويل محور 1 في القدرة على حل المشكلات ، حيث يقودنا تحليل الكفاءة إلى الاشتغال على الوضعية في تناظم حقوقها التي تشكلها في وضعها الطبيعي ؛ هذا الطرح الذي يجلي بعد الدلالة ، في مفهومة الوضعية ، كون المعنى متكأ يلزم الناشيء في تربية العمليات النفسية من خلال تحليل الوضعية الديدانكتيكية التي بات اختلاقتها ، في مضارعة الحياة ، ضامنا لآلية اشتغال العقل ، هذا الذي حمل (Perrenoud) ، متحفظا ، على برامج غير حاملة لكفاءات ممتدة ، تمكن من قابلية التعبئة و الإدماج في وضعيات طبيعية ، الأمر الذي يراه (Prost) في فقد المواد الدراسية ترابطها ، لأنها تعتبر كتجميع للمواد ، وكل مادة دراسية كمتوالية فصول ، فيتيسر عبر بعد الكفاءات الممتدة داخل الصف المدرسي تخطط لتضخمات معارفية بفعل التوازن بين الكفاءة و محتويات المواد الدراسية حيث يتضمن هذا تفاعلات ، في مجاهدة الوضعية الواقعية ، تمس شخصية المتعلم (اجتماعية ثقافية ، معرفية ، وجدانية ، حسية حركية) ، تمكن من تعلم كيفية التواجد (Savoir –être) و التشارك (Savoir – devenir) ، لذلك ، أرى أن إشكالية تحويل التعليمات من مادة إلى أخرى مردودة إلى فقدان المواد الدراسية ترابطها ؛ هذا اللاترابط الناتج عن قصور ديدانكتيكي يغيب البعد التواشجي في وضعيات التعلم ، حيث يراهن فعل التحويل على تلك القدرة التكيفية التي تختمها السياقات . و التحويل تحويلان ، أحدهما يرتبط بالسياق الموضوعي و الآخر يتصل بمجالين يدوان خطأ ، غير متقاربين ؛ و عليه فإن هذه

الإشكالية يستجلب تجاوزها الدلالة و المعنى . فدلالة وضعيات التعلم ترفع على أن التحويل ليس فعلا بيولوجيا بحتا ، هذا الذي يعني أنه قدرة مكتسبة . و اكتسابها يتم عبر تعلمات تضارع الوضعيات الحية التي أساسها مبدأ التناظمية . ويرتبط التحويل ، في الحقل الدلالي المعرفي (Cognitif) ، بمفهوم التعبئة الذي بعد جوهريا في مصطلح الكفاءة لتعبيره عن قيادة مجموعة من العمليات الذهنية المعقدة التي تحول المعارف بمنطق كيميائي بدل ترحيلها بمنطق فيزيائي ، وذلك عبر ربطها بأوضاع معينة . بعبارة أخرى ، إن فعل التعبئة أوسع من التطبيق لميله إلى التكيف و الإدماج ، هذا الأخير الذي يعني - إذا اعتمدنا المنطق الكيميائي - إنتاج المعرفة ، ومن ثمة إحداث قطعة ابستمولوجية مع الكمية كون الإنتاج يشي بتجاوز الفعل إلى معرفة كيفية معرفة الفعل في رهان ميتا معرفي (صغير ، 2013) .

والتحويل في علاقته بالوضعيات التكوينية ، من وجهة نظري ، هو تحويل اجتماعي ، ذلك أن الرهانات الأخلاقية التي يقوم عليها الفعل اليداغوجي - اليداكتيكي في بعدها الاستقلالي الاندماجي ، لا تنفصم عن ما يتغياها البناء الاجتماعي ، حيث يستدعي هذا البناء تواسلا مقارباتيا تلتحم فيه المقاربة السوسولوجية بالمقاربة البيداغوجية ، مما يضمن تناغما يقلل من الهوة بين المدرسة و المجتمع ؛ لذلك يكتسي مفهوم القيم في السياسة التربوية أهمية لا يمكن إغفالها في ترخيص الفراغات التي تجعل من المدرسة تعرف تخلفا و تقصيرا في التكيف مع المتغيرات الفجائية التي لا يمكن التحكم فيها ، باعتبار كونيتها الإنسانية التي تجعل من خصائص التربية غير ثابتة عبر الفضاء الزمني و الذي ينعكس في المكان بصورة قصرية .

يتوقع التحويل ، إذن ، في وضعية المجاهدة التكوينية باعتبار التكيف المتبادل ، حيث تلج الظواهر الاجتماعية البحث اليداكتيكي ؛ ولما كانت الظواهر الاجتماعية غير نهائية ، بمعنى أنها مستمرة في التغير ، تبعها التحويل المستمر ، هذا الذي يستجلب مبدأ التناظم في الفعل اليداكتيكي . فمن وجهة نظري ، ينطرح التساؤل المتعلق بصعوبة تحويل التعلم خارج السياق المدرسي ، و هو انشغال يجعل من التعلم غير محدثة ديداكتيكية ، بفعل القطيعة بين الجانبين النظري و التطبيقي ، أي أنه لا يمكن أن نعتد تكويننا على أسس نظرية بترت عن شقها التطبيقي ، ومن ثمة فإن ما يعاب على المقاربات الكلاسيكية في التربية تلك المعيارية التي تحدد الصورة الافتراضية ، وهي صورة عبر عنها عبد الكريم غريب في مؤلفه " ديداكتيك الكفايات " برسمية الانتقال من الافتراضي إلى الفعلي ، حيث يرى أنه لا يمكن لعمل اليداكتيكي أن يقتصر على الكفايات الافتراضية ، لأنه يحتزل التعلم في نقل مضمون البرامج ، لأنه سيشتغل في فراغ وبدون مرجعيات و عليه ، أن يهتم بالمرور من الافتراضي إلى الفعلي ، منتقلا بين هذا وذاك ، متبنيا كل واحد منهما بالتناوب (غريب ، 2017، ص 67) .

ينبغي هذا التحليل (وضعية المجاهدة التكوينية ، التحويل ، الكفاءات) على إعادة النظر في فعل التكوين ، لأنه على المستوى التطبيقي ، ليس من السهولة تصور اختلاق وضعيات صورية تضارع الوضعيات الطبيعية غير الثابتة ، لذلك رأيت في مقال قيد النشر ، موسوم بالتواصل المقارباتي في السياق المدرسي ، أن القطيعة بين الكفاءات الافتراضية و الكفاءات الفعلية مردها غياب مبدأ التناظمية في واقع المدرسة ، وأن هذا المبدأ الذي يتجسد فعلا في الوضعيات الطبيعية (الحية) يستلزم نقله في الإطار اليداكتيكي ، لتخطي القصور الذي عرفته المقاربات الكلاسيكية بفعل القطيعة بين المقاربات السوسولوجية و البيداغوجية ، والتي تعد من الأسباب التي تفصل بين المدرسة و المجتمع .

9. الخاتمة:

خلافًا للتصورات الكلاسيكية ، ينبنى الفعل الديداكتيكي في علاقة أساسها الرهان الأخلاقي ، حيث يظهر الحوار في التواصل البيداغوجي سبيلا في اختراق لاوعي المتعلم الذي يعد مصدرا لبناء الوضعية الديداكتيكية ، كما يعد بناء لشخصيته بفعل أبعاد السيكولوجية الاجتماعية ؛ لهذا يستحضر البعد السيكولوجي الاجتماعي في الفعل الديداكتيكي لهدم و بناء التمثلات التي تجعل من هذا الفعل أساسا متينا عبر الإصغاء الذي يسمح بالحوار ، فتحدث تلك الاستقلالية التي تغنيها المدرسة ، باعتبارها فكرة اجتماعية ، ترى في الصلة بين المدرسة و المجتمع علاقة تواصلية تتجاوز الاحتواء ، كون أن التغيرات الحادثة في المجتمع تسحب المدرسة للتكيف ، و تفرض رهانات يتأسس عليها المجتمع في نموه. إن هذا التحديث في التحول من العلاقة التعليمية _ التعليمية إلى علاقة تكوينية متعددة الأطراف ، تسقط فيها السيادة المطلقة للمعرفة و المدرس و تترصص فيها الهوية المصطنعة بين المدرسة و المجتمع على مستوى كل المقاربات التي يحتمها السياق التربوي ، فلا يمكن أن نتصور بناء قيم ، كبنى اجتماعية ، خارج المدرسة التي باتت تفقد هويتها في عالم سوسيو- مهني . مما يفرض البحث في الأسباب التي تجعل من المدرسة في تخلف اجتماعي من زوايا علمية متعددة (سيكولوجيا ، سوسيولوجيا ، سيكولوجيا اجتماعية) تنعكس بالضرورة في الظواهر الديداكتيكية ، في قراءة تناظرية، تعكس الحياة الاجتماعية في المدرسة .

10. قائمة المراجع :

- _ اجبارة ، حمد الله ، (2009) ، التواصل البيداغوجي الصفي ؛ ديناميته ، أسسه و معوقاته ، منشورات علوم التربية ، الدار البيضاء .
- _ بيرتنارد دي، (٢٠٠٧) ، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق ، دار الأمان ، الرباط.
- _ جاك فيجالوف و تيريزنولت ، (٢٠٠٧) ، تدبير الفصل الدراسي ، ترجمة تعريب عبد الكريم غريب و عبد الهادي مفتاح ، الدار البيضاء.
- _ جوناير ، فيليب ، (٢٠٠٥) ، نحو فهم عميق للكفايات ، ترجمة عبد الكريم و عزالدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء .
- _ غريب ، عبد الكريم ، (٢٠٠٨) ، بيذا غوجيا المشروع ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء.
- _ غريب ، عبد الكريم ، (٢٠١٦) ، سوسيولوجيا التربية المعاصرة ، منشورات عالم التربية ، مطبعة ، الدار البيضاء.
- _ غريب ، عبد الكريم ، (٢٠١٧) ، ديداكتيك الكفايات ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء .
- _ فروم ، اريك ، فن الاصغاء ، ترجمة محمود منقذ الهاشمي (٢٠٠٤) ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق.
- _ الحيارى ، عبد الله ، (2007) ، المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية و التسامح ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد ٣٤، 26-07.
- _ صغير ، بورقدة ، بيداغوجيا الكفاءات و السوسيوبنائية ، (2013) ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ، الجزائر ، العدد ٨ ، 114 - 126.

عكوش ، العربي ، أثر أهمية التمثل في بناء الدرس الفلسفي بالجدع المشترك : دراسة تحليلية ميدانية ... إقليم مراكش ، نموذجاً ، (٢٠٢٠) ، مجلة العلوم الإنسانية العربية ، الأردن ، العدد ١ ، ١ - ٢٤ .

_ Didier, Julia, (1964). Dictionnaire de la philosophie, Librairie Larousse, Paris.

_ Dument. Jean – Paul. (1966). Les Sceptiques Grecs. Textes choisis. P U F, Paris.

_ Moriyon. Felix Garcia, (1995). L'ethique des professeurs. Revue internationale d'éducation de sèvres (En ligne).

التهميش

إثبات الرؤية دون مناقشة ، و تشير إلى المذاهب التي تعتبر اليقين شرطاً أولياً ، لتعارض بهذا المعنى مع الفلسفة النقدية التي تبدأ^١ بالشك في الأشياء ، و الشاهد من الدوغمائية في الفعل البيداغوجي / الديداكتيكي ، النظرة الكلاسيكية للمدرس على أنه مالك المعرفة التي تشوبها الشوائب ، لا سيما وأن أنماط التفسير والتأويل مصدرها تلك مجرد تمثيلات .
^٢ التمثيلات : لها دلالة في علوم شتى ، السوسيولوجيا ، السيكلوجيا ، البيداغوجيا ، الديداكتيك ، السيكلومعرفية ؛ و الدلالة المقصودة في هذا السياق ، هي شبكة من المفاهيم المنتظمة على شكل غط من أنماط التفسير و التأويل . والتمثيلات في الديداكتيك قاعدة اشتغال قوية في بناء المعرفة ، حيث تأسيس الفكر العلمي يمر عبر تدمير الفكر اللاعلمي ، حسب القطيعة الإستيمولوجية لباشلار .
^٣ الديداكتيك تعريب للكلمة اللاتينية "Didactique" ، استعملناها لشيوع استعمالها ، ولها في اللغة العربية أربعة مصطلحات ، وهي : تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، تدريسيات ؛ و إن كان ثمة تحفظ على كلمة " تعليمية " الشائعة تداولاً ، باعتبار أنها صفة ، وأن الأدق " تعليميات " إسقاطاً ، كما قاس عبدالرحمن الحاج صالح مصطلح اللسانيات على صيغة علم الرياضيات و البصريات .
^٤ الارتداد مفهوم سيبرنطقي ، وهو رد الاعتقاد بأن التواصل يتحقق بإرسال الخطاب إلى الطرف الآخر ، لأن المعنى المنتظر ليس سابقاً لفعل التواصل ، وهو مصطلح شائع بمعنى التغذية الراجعة " Feedback " ، وفي هذا الإسقاط الديداكتيكي إشارة إلى أن الوضعيات التي يتشاركها المدرس و المتعلم من شأنها أن تتيح فرصة التصويب للطرفين ، وليس للمتعليم فقط .
^٥ وضعية المجاهدة التكوينية تسير منطق المقاربة بالكفاءات ، الذي يراهن على الوضعيات الصورية المستوحاة من الوضعيات الطبيعية ، إذ لم تعد المعارف لوحدها ذات جدوى بعيداً عن فعل الممارسة ، وهي تسمح للمدرس و المتعلم بإظهار التمثيلات اللاواعية ، مما يسمح بإمكانية الارتداد و التكوين الذاتي .

التفاعلية الرمزية هي تشكيل للأنا من خلال انطباع الغير ، و حضورها في الفعل الديداكتيكي يسهم في تحليل التمثيلات ، بولوج^٦ تحاقل العلوم في تحليل الفعل البيداغوجي / الديداكتيكي (علم النفس التربوي ، علم النفس المدرسي ، علم النفس العيادي) .