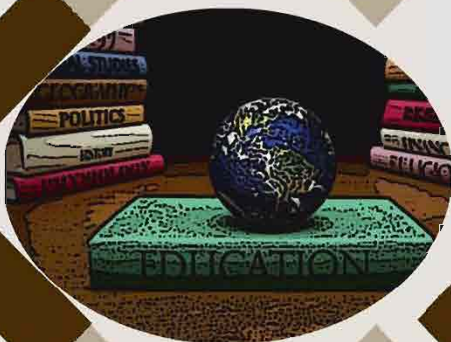


مدخل إلى

علم التدريس المقارن

التعريف - الأهداف - الأسس - المفاهيم



تأليف

د. رياض الجوّادي

الوفيق العام للتعليم بتونس

الخبير الدولي في جودة التعليم وتطوير المناهج

رسائل في التفكير التربوي (07)

علم التدريس المقارن

(Didactique Comparée)

التعريف - الأهداف - الأسس - المفاهيم

محاضرات ألقاها المؤلف على طلبة الماجستير في تعلّمية الموادّ

بالمعهد العالي للتربية والتكوين المستمرّ بباردو - تونس: 2019-2020

د. رياض بن علي الجوّادي

هوية الكتاب

اسم الكتاب: مدخل إلى علم التدريس المقارن.

المؤلف: الدكتور رياض الجوّادي.

سلسلة: رسائل في التفكير التربوي (07)

الطبعة الأولى: دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،

1441هـ / 2020م

دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة

كافة حقوق الطبع والنشر والترجمة محفوظة للمؤلف

الطبعة الأولى

2020 - 1441

محتويات الرسالة

7	مقدمة
11	المبحث الأول: مفاهيم أساسية في الدِّيداكتيك والبحث المقارن
11	- في تعريف الدِّيداكتيك (تدريسيّات الموادّ).
13	- السّجّلات الثّلاثة للدِّيداكتيك.
16	- النّظام الدِّيداكتيكي ومنظوماته الفرعية.
18	- في تعريف المقارنة.
20	- في تاريخ المقارنة.
21	- من أهداف البحوث المقارنة.
24	- مسافة المقارن.
24	- اهتمامات البحوث المقارنة.
25	- الخطوات الإجرائيّة للبحث المقارن.
27	المبحث الثّاني: الأسس النّظريّة للتّعليميّة المقارنة
27	- تعريف التّعليميّة المقارنة.

- 29 - بين التعلّميّة المقارّنة والتعلّميّة العامّة.
- 32 - أهميّة التعلّميّة المقارّنة.
- 33 - من أهداف التعلّميّة المقارّنة.
- 37 - من أسس التعلّميّة المقارّنة.
- 37 - الخصوصيّة المميّزة للتعلّميّة المقارّنة.
- 39 - مفاهيم أساسيّة في التعلّميّة المقارّنة.

المبحث الثالث: من مجالات المقارّنة

- 58 - مجال النقل الديداكتيكيّ.
- 68 - مجال اللّغة والتعلّم.
- 70 - مجال العقد الديداكتيكيّ.
- 73 - مجال التّصورات عن الموادّ.

الخاتمة

قائمة المراجع

تقديم:

هذه خلاصة في التَّعْلِيمِيَّةُ المقارنة (علم التدريس المقارن -
التدريسيَّةُ المقارنة - التَّعْلِيمِيَّةُ المقارنة)، كتبها لَمَّا تَوَلَّيْتُ تدريس
طلّاب ماجستير ديداكتيك الموادّ بالمعهد العالي للتربية والتَّكوين
المستمرّ...

وقد حفّزني على أن أنشرها قلة المراجع العربيّة في هذا الموضوع،
فهو بطبيعته حادثٌ بعض الشيء مقارنة بمباحث تربويّة أخرى،
متأخّر في النشأة عن أصله "ديداكتيك الموادّ"... ولا يزال يحتاج إلى
ترجمات تُغني المكتبة العربيّة بمباحثه وقضاياها، فضلاً عن حاجته إلى
أن يكون حقلاً إبداعياً يطرح فيه الدّيداكتيكيّ العربيّ مشكلاته،
ويعالجها بعمقٍ مُشاركة في تطوير الواقع التَّعليمي التَّعلّمي
بمجتمعاتنا، وإثراءً للمكتبة العالميّة بمنجزات أصيلة تُحلّل الوقائع
والوُضُعيّات، وتقارن بين الممارسات والتدريسيّات، وتقترح الحلول
وتبتكر المفاهيم والنماذج...

وأراني في هذه المقدمة مدعوًا إلى أن أستحضر ما قدّمت به بين يدي الرسالة السابقة التي سمّيتها "مدخل إلى علم تدريس المواد"، مؤكّدًا على أنّه لا يمكن للمجتمعات أن تُبدع بلغةٍ غيرها حتّى وإن نجح بعض أفراد تلك المجتمعات في ذلك، ثمّ حتّى وإن اختارت واعيةً أن تقتصر "الصّينغ" بحسب الحاجة وتوطّنها في خطابها بحسب قوانين لغتها.

لا يُمكن للأُمم أن تنخرط في مسارات التّحضّر والإبداع الثّقافيّ إلا بقدر ما تمتلك من ترسانة اصطلاحية غنيّة وراشدة ومحدّثة (محيّنة) ومتّسقة.

والمجتمعات التي تعجز عن أن تصنع المعرفة بلغتها، وتسارع إلى التّعبير عن أفكارها وإبداعاتها فضلًا عن خطابها العاديّ بلغة الغير، آيلة إلى الاندثار، فاقدةٌ لمشروعها ومثلها الأعلى الذي يضرب لها بسهم في الوجود، تحثّ الخطى إلى الفناء في ذلك الذي تستدعي لغته، فناءً لغويًا وفناءً ثقافيًا، لأنّ اللغة وعاء الثّقافة، وهي التّعبير الأوضح عن مقوماتها...

وقد بنيت هذه الرسالة على ثلاثة مباحث:

خَصَّصْتُ المبحث الأول لعرض عدد من المفاهيم الأساسية في كلٍّ من الديداكتيك والبحث المقارن باعتبارهما الشَّائِي الذي يتألَّف منه المركَّب النَّعْتِيَّ عنوان الوحدة التَّعليمِيَّة "الديداكتيك المقارن"...

وفيه تعرَّضت للتذكير بمفهوم الديداكتيك (تدريسيَّات المواد)، وبسجلاته الثلاثة: المعرفيِّ والنَّفسيِّ والنَّفْس اجتماعيِّ، وحلَّلت -بما يناسب المقام- مفهوم النِّظام الديداكتيكي ومنظوماته الفرعيَّة، ثمَّ اهتممتُ بمفهوم المقارنة من حيث تعريفه وتاريخه وأهداف البحوث المقارنة والمسافة النَّقدِيَّة التي يُريد أن يأخذها المقارن من الموضوعات التي يُخضعها للمقارنة، والاهتمامات التي تحرَّكه، والخطوات الإِجرائِيَّة التي يقطعها في بحثه...

وأما المبحث الثاني، فقد تناولت فيه الأسس النَّظريَّة للتَّعليمِيَّة المقارنة، بدءًا بتعريف التَّعليمِيَّة المقارنة وعقد مقارنات بينها وبين التَّعليمية العامة أو التَّربية المقارنة...

كاشفًا عن وجه الأهميّة في التَّعَلُّمِيَّةِ المقارنة، ومحدّدًا بعض أهدافها وأسسها والخصوصية المميزة لها، ومفاهيمها الأساسيّة...

أمّا المبحث الثالث فقد خصّصناه لعرض نماذج من مجالات المقارنة وإشكاليّاته مثل: مجال النّقل الدّيڤداكتيكيّ، ومجال اللّغة والتّعلّم، ومجال العقد الدّيڤداكتيكيّ، ومجال التّصوّرات عن الموادّ، كاشفًا عن معنى التّرحّل (nomadisme) الذي تعرفه تلك المفاهيم من تدريسيّة إلى أخرى، وما يطرأ عليها من عمليّات تحويلٍ وتوطيّنٍ داخل كلّ تدريسيّة...

المبحث الأول

مفاهيم أساسية في الديداكتيك والبحث المقارن

في تعريف الديداكتيك (تدريسيّات المواد)؛

يحدّد أستولفي وديفلاي (Astolfi & Develay)⁽¹⁾ مجال اهتمام تدريسيّات المواد "بدراسة التفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن، وذلك قصد تسهيل عملية تملّك المعرفة من قبل المتعلّمين". وهو بتحديد مجال اهتمام التّدريسيّات يُعطيها تعريفًا دقيقًا يتكوّن من ثلاثة أجزاء:

- فهي "العلم أو المجال التربوي الذي يدرس التفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس والمتعلّم والمعرفة"، وهو معنى قد تشترك فيه التّدريسيّة مع مجالات تربوية أخرى كثيرة.

(1) Astolfi, Jean-Pierre & Develay, Michel. (1993). La didactique des sciences. Paris: Presses universitaires de France. : p.9

- فيضيف قيد "داخل مجال مفاهيمي معيّن" ليضفي خصوصية على هذه الدّراسة، فهي تتعلّق بمجال تعليمي، ليعلن بذلك ارتباط التّدرّسية بالمحتوى والمادّة المدرّسة.
- ويضبط الهدف من تدرّسيّات الموادّ بوضوح "وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلّمين".

وتعمل التّعلّميّة (La didactique) في هذا السّياق على الكشف عن مختلف "الإيويالات" (Les mécanismes) المستخدمة من قبل الفرد المتعلّم لتملك المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معيّن.

وتحاول آيت بيغين (Annette Béguin) أن تسلّط الضّوء على الأسس والافتراضات التي تقوم عليها التّعليميّة فتقول: "يعتمد الدّيداكتيك (فنّ التّدرّس) على ثلاثة افتراضات: وجود محتوى لمادّة تعليمية محدّدة، وقابلية التّعليم المعرفي للأفراد، ووجود تقنيات لنقل المعرفة القابلة للصّياغة وللتّعليم."⁽²⁾

(2) Béguin, Annette. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? Ecole des lettres des collèges. N°12. 1995-1996, pp.49-64.

السجلات الدلّالة للديداكتيك:

يُمكننا القول -مستأنسين ببعض أطروحات هالتي (Halté) وأستولفي (Astolfi)⁽³⁾-: إنّ تعلّميّات الموادّ تهتمّ عموماً بمجالات ثلاثة:

- فهي -أولاً- تفكّر في محتويات المادّة التعلّمية... وذلك بتحليل:

- المفاهيم الأساسية للمادّة والعلاقات التي تربط بينها.
- الخصائص المعرفيّة لمحتويات التعلّم، فقد تكون معارف تبنيها أو مهارات تنمّيها أو سلوكيات ترسخها أو اتجاهات تصنعها...
- والمنزلة الإستمولوجيّة لتلك المحتويات: مميّزة بين المعرفة العامّة بما تقتضيه من تنوّع في المدارس وعمق في

(3) انظر:

- Astolfi & Develay : La didactique des sciences : p.9.
- Astolfi, Jean-Pierre. (1986). La didactique: c'est prendre des distances avec la pratique.. pour mieux y revenir; in EPS Contenus et didactique; Actes du Colloque, Paris, SNEP.

مناهج البحث والاستدلال واختلاف شديد في التّقسيمات والانتماءات، والمعرفة المختصّة بما تقتضيه من الاصطلاحات والمناهج المميّزة والمواضع والتّعاقدات التي يؤسّسها أهل كلّ اختصاص لتيسير التّواصل بينهم، ومعرفة اجتماعية تنمو في إطار التّفاعل الاجتماعيّ بين مختلف مكوّناته ويتعارف عليها أهله باعتبارها معرفة مرجعيّة لهم، ويتعاقدون عليها أسسا للتّواصل والتّعايش وتيسير المعاملات وتنظيمها...

- والمنهجية المتوخّاة في بناء تلك المعارف بين نقل تعليمي بمسافاته ومستوياته المختلفة، أو إنشاء وإبداع يبادر إليه المتعلّم وينشره على ما يتوفّر له من المحامل الورقيّة والرّقميّة...

- وتاريخها المؤسّساتي وتحوّلاتها التي طرأت عليها منذ نشأتها وانقلابها إلى معارف مدرسيّة تُدرس في المؤسّسات المتخصصة في كلّ فنّ...

- وهي تبحث -ثانياً- في ظروف تملك المعرفة وشروطه، وذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف المتعلمين داخل عملية التعلّم، وما يستلزمه هذا البناء من معارف سابقة وما يثيره من تصوّرات في أذهان المتعلمين، وما يستتبعه من عوائق.

- وهي -ثالثاً- تعالج تمثيلات التعليم والتعلّم الخاصة بمادة مدرسية معينة، وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة في النقطتين السابقتين بعمل المدرّس وتنظيم وضعيات التعلّم، وبناء المقاطع التعليمية، وبمواءمتها لطبيعة الجمهور المستهدف وذلك بتسليط الأضواء على كيفية سير عملية التعلّم والتعليم داخل الفصل.

وهي بذلك تجعل للتدريسيات سجلاتٍ ثلاثة تُصدر عنها (تنطلق منها) وهي:

- السّجلّ الإستمولوجي.
- السّجلّ النّفسيّ.
- السّجلّ النّفس اجتماعيّ.

النظام الديداكتيكي ومنظوماته الفرعية:

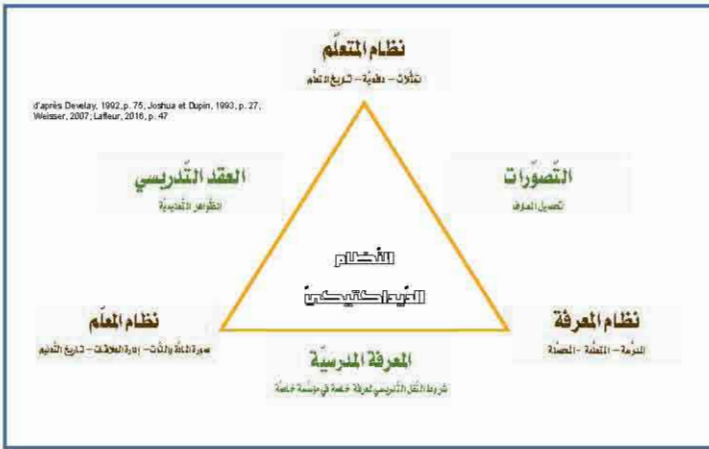
التدريس نظامٌ متداخل العناصر، وهو في داخله يقوم على عدد من الأنظمة الفرعية التي تتفاعل فيما بينها، ولنصطلح على تسمية تلك الأنظمة الفرعية منظوماتٍ تميزاً بينها، وهي تكاد لا تخرج عن هذا الثلاثي:

- منظومة المدرّس بأطرافه المختلفين وعناصر وعلاقاته المتنوعة...
- منظومة المتعلم بتجليّاته المختلفة وتمثّلاته وأبعاده...
- منظومة المعرفة بمحاملها المتنوعة والمتجدّدة وإستراتيجيات بنائها...



الشكل (1): النظام الديداكتيكي ومنظوماته الفرعية

وترتبط بين تلك المنظومات الثلاث علاقات وتنظّمها تمثّيات ومسارات أوجزها بعضهم في ثلاثة (تمثّيات التعلّم، تمثّيات التعليم، تمثّيات التّكوين) وتتوارى خلفها عناوين ثلاثة وهي (التصوّرات، العقد التّدرسيّ، النّقل التّدرسيّ)...



الشكل (2): النظام الذيد اكتيكي: التمثّيات والعلاقات

في تعريف المقارنة:

قارنه (مقارنة) وقارن الشَّيءَ بالشَّيءِ وازنه به (المعجم الوسيط)⁽⁴⁾. وفي الإنجليزية عُرِّفت كلمة (Compare) بمعنى

(4) ولا بدّ من الملاحظة أنّ الوضع اللّغوي للفظ "قارن" قد لا يساعد على هذا الاصطلاح الحادث، إذ المقارنة هي المصاحبة، فليست على ما يريده منها الباحثون في المقارنة من أنها بمعنى "فاضل" أو بمعنى "وازن" إذ الموازنة بين الأمرين: الترجيح بينهما. أو بمعنى "قايس" إذ المقايسة بين الأمرين: التقدير بينهما.

يقول الشاعر :

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدي

وقال ابن منظور: "وَقِيلَ: إِذَا قَارَنَ شَرَفُ الذَّاتِ حُسْنَ الْفِعَالِ سُمِّيَ مَجْدًا" (لسان العرب: 3/395).

وقد اشتقَّ القدامى من مادة القرن "الاقتران" بمعنى الازدواج، فقالوا: "اقرن فلان بفلانة" أي تزوّجها، وسُمِّيَ النكاح "القران".

غير أنّني لاحظتُ أنّ في المقارنة بهذا المعنى الاصطلاحيّ الجديد ما يحيل على المعنى الأصليّ للفظ المقارنة، فأنت في الدّراسات المقارنة تضع العلوم أو المباحث قبالة بعضها بعضًا خطوةً ضروريّةً للموازنة بينها، فتكون التّسمية قد استلهمت

الفحص من أجل التَّعرُّف على التشابه من عدمه (قاموس ويبستر، 1999). وهي وسيلة تُتَّخَذ عادةً لفحص شيئين والموازنة بينهما وصولاً للحكم.

بدايةً ما يكون من الفعل العلميّ في الدِّراسات المقارنة، وهو الجمع بين مجالي المقارنة والمقابلة بينهما، ليسهل استخراج ما بينهما من نقاط الالتقاء ونقاط الافتراق. ومنه قول ابن منظور: "دُورٌ قَرَأْنُ إِذَا كَانَتْ يَسْتَقْبِلُ بَعْضُهَا بَعْضًا" (لسان العرب: 339/13)، وهذا الاستقبال مرحلة مهمّة من مراحل البحث المقارن.

ومثل هذا المعنى يُوفّر نوعاً من المشروعيّة اللغويّة هي سندٌ إضافيٌّ لمشروعيّة الاستعمال والاصطلاح... فأنت لا تكاد ترى كتاباً عربياً حديثاً، إلا وفي هوامشه "قارن ذلك بما ذُكر في..."، وبإمعان النّظر في مثل ذلك القول تلحظ هذا الذي بيّنا لك، فقوهم: "قارن"، يريدون به: "اربطه" بغيره، لتبيّن وجه الفرق أو وجه الاتفاق... وبذلك يحضر المعنى الأصليّ للفظ المقارنة والمعنى الحادث في غير تكلف...

في تاريخ المقارنة:

المقارنة ظاهرة علمية قديمة، اتخذها الباحثون أداةً لتعميق الرؤى والأنظار ولتطوير المعرفة في آن، ويكفي أن نضرب عليها مثلاً في ثقافتنا العربية الإسلامية بكتاب "بداية المجتهد ونهاية المقتصد" لابن رشد أو غيره من الكتب التي عُقدت للمقارنة بين مذاهب الفقهاء وهي لا تُحصى.

غير أنها شهدت تطوراً كبيراً منذ القرن الثامن عشر، لتُصبح منهجاً قائماً بذاته يقارن به بعض العلماء اللغات (اللغويات المقارنة)، ويقارن آخرون الآداب (الأدب المقارن)، ويقارن غيرهم المعتقدات (الأديان المقارنة).

وقد اكتشف الطبّ وكذلك القانون، بل وجميع العلوم الأخرى، ولا سيما العلوم الإنسانية، أهمية المقارنة مدخلاً للتطوير والتجويد وفتح آفاق جديد للتفكير.⁽⁵⁾

(5) De Fumichon, Bruno de Loynes. (2013). Introduction au droit compare. Journal de Droit Compare Du Pacifique: Collection 'Ex Professo': Volume II. : p. 5

وقد اعتُبر كلود بورجيات (1779-1711) - وهو مؤسس العلوم البيطرية ومبتكر أوّل مدرسة بيطرية في أوروبا (في ليون عام 1761) - أب علم الأمراض الحيوية المقارن. وهو الذي اعترف - حين كان سكوير ملك فرنسا لويس الخامس عشر - بفائدة الرّعاية المقدّمة للحيوانات من خلال فهم جسم الإنسان، كتب يقول: "إنّ تطبيب الإنسان مفيد لمعالجة الحصان والعكس صحيح".

وقد تطوّرت البحوث المقارنة وتكاثرت مجالاتها حتّى ذهب البعض⁽⁶⁾ إلى حدّ التساؤل عما إذا كان من الضروري "بناء علم للمقارنة"، بينما لا يرى فيها البعض الآخر سوى "طريقة" تستحقّ الاستكشاف.⁽⁷⁾

من أهداف البحوث المقارنة:

تُستخدم الدّراسات المقارنة عموماً لتجويد البحث في مجال معيّن، وتنسيق المفاهيم والتّصورات وتوحيدها فيه.

(6) Jucquois, 2000, p. 43

(7) Mercier, Alain; Schubauer-Leoni, Maria Luisa & Sensevy, Gérard. (2002). Vers une didactique comparée. In: Revue française de pédagogie, volume 141. Vers une didactique comparée. pp. 5-16. : p. 5

وقد لعبت، وهي لا تزال تلعب أحياناً، دوراً أكثر طموحاً: فهي تمارس في ظروف معيّنة وظيفة إبداعية داخل المجال الذي تتعلق به.⁽⁸⁾

وهي بالتالي تتيح فرصاً متجددة لتطوير ذلك المجال الذي تتعلق به، وتفتح آفاقاً للتجديد ما كانت المعرفة المتخصصة تُدركها لو بقيت منغلقة على ذاتها ومكتفية بحركتها الداخليّة.

ويكشف مارك أنطوان جوليان (Marc-Antoine Jullien) أهميّة فكرة المقارنة وأهدافها وهو بصدد تقديم بعض مبررات التفكير في التّربية المقارنة: "لقد ساهمت الأبحاث في التّشريح المقارن في تقدّم علم التّشريح، وبنفس المنطق، فإنّ الأبحاث حول التّربية المقارنة يجب أن تُقدّم أدوات جديدة لتطوير علوم التّربية"⁽⁹⁾.

(8) De Fumichon : Introduction au droit comparé : p. 5

(9) De Paris, Marc-Antoine Jullien. (1817). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation. Paris: Imprimerie de fain. : p. 13

لقد ارتبطت الدَّعوات إلى المقارنة غالباً بما يُطرح من أفكار لتحسين عمل المجتمعات البشريّة في المجال الخاضع للمقارنة، ومن تلك الأفكار أو الغايات⁽¹⁰⁾:

- "الخروج من السّجن المحلّي للرّؤى والأفكار"...
- "تعزيز التعددية اللغوية"...
- "تحسين القوانين الوطنية"...
- "تجديد التعليم وتحسينه"...
- "تعزيز الإنصاف العالمي"، إلخ...
- أخذ مسافة لتقدير "القريب" و"المألوف" بشكل أفضل...
- الإحالة على مفهوم "الاستبعاد"، الذي نوقش على وجه الخصوص في عمل كارلو جينزبرج (Carlo Ginzburg) وعنوانه بالفرنسية (À distance ; 2001) ⁽¹¹⁾.

(10) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 5-6

(11) ibid.

مسافة المقارن:

لقد اكتشفنا كمقارنين في المجال الديداكتيكي، ونحن نسير على خطى أسلافنا في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الحاجة إلى إعطاء أنفسنا وسائل لكسر الألفة، حدّ الانفصال، بهدف التخلص من الروح المركزية للرؤية الديداكتيكية المكتسبة من خلال تعلّمية المادة الذي أجرينا فيها بحثنا حتى الآن.⁽¹²⁾

وهذا المعنى هو الذي يُعبّر عنه بعضهم بمسافة المقارن، تلك المسافة التي تعطيه الفرصة لأن يرى الأمور على غير ما تعود، ولأن يُمارس العمل النقديّ في شيء من الموضوعية التي يحتاجها كلّ عمل علمي جادّ...

اهتمامات البحوث المقارنة:

يبدو أن البحوث المقارنة، كما تم التعامل معها في العقود الأخيرة، تُسائل بشكلٍ أساسي العلاقات التي تربط العلوم الإنسانية بعضها ببعض وبالعلوم الأخرى.

(12) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 9

وقد ظهرت، منذ بداية مغامرة المقارنة، بعض الكلمات الرئيسة مثل: "التشابه" و"الاختلاف، أو "الاقتران" مقابل "الافتراق"، كمفاهيم عابرة لمعظم الأعمال.⁽¹³⁾

الخطوات الإجرائية للبحث المقارن:

إذا أحببنا أن نضع تصوّراً إجرائياً للبحث المقارن، مستفيدين ممّا اقترحه بيريداي، فإنّنا نحصل على خطوات أربع⁽¹⁴⁾:

1- الوصف (Description): ويقوم على عرض المعلومات وما يتطلّبها ذلك من قراءات وتسجيل ثمّ وضع فروض معيّنة أو تعميمات أوليّة تحتاج إلى اختبار.

2- التفسير (Interpretation): ويقوم على تحليل المعلومات في ضوء ظروف كلّ علم أو مادة ومن خلال الجوانب المختلفة للظاهرة.

(13) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 6

(14) انظر: بدران، شبل. (2004). التربية المقارنة: دراسات في نظم التعليم،

(ط. رابعة). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية: ص 25

3- المناظرة (Juxtaposition): وتقوم على وضع أساس المقارنة بين المعلومات والمعطيات المجمّعة وترتيبها وجدولتها في ضوء الأفكار الرّئيسة، ومحاولة إيجاد أوجه تشابه واختلاف.

4- المقارنة (Comparative): وتقوم على إتمام المقارنة بين المعطيات المجمّعة في الموادّ أو المجالات موضوع الدّراسة، سواء بطريقة طولية أو عرضية، تؤدّي إلى نتائج عامّة تتلاءم مع الفروض المسبقة.

المبحث الثاني

الأسس النظرية للتعليمية المقارنة

تعريف التَّعَلُّمِيَّةِ الْمُقَارَنَةِ:

ليست التَّعَلُّمِيَّةُ الْمُقَارَنَةُ تربيةً مُقَارَنَةً، فهذه علمٌ يهتم بدراسة نظم التعليم وأوضاعه في البلاد المختلفة، مع ردِّ كلِّ ظاهرة من ظواهره إلى أسبابها الحقيقية التي أدت إلى ظهورها على نحو ما هي عليه، وعادةً ما تُوظَّف في دراسة هذه النظم أساليب وطرق البحث التربوي التي توظفها كافة العلوم الإنسانية.

وأوَّل من عرَّفها هو الفرنسي مارك أنطوان جوليان قائلاً: هي "الدَّراسة التحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات، وترتيبها في جدول يسمح بالمقارنة بينها، بهدف

الوصول الى تطوير نظم التَّعليم الوطنيَّة وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحليَّة" (15).

أمَّا التَّعليمية المقارنة فهي علم (أو منهج) يهتم بدراسة تعلِّمات الموادَّ المختلفة، ومقارنتها ببعضها لتعرِّف جوانب الاتفاق والافتراق بينها، للاستفادة منها في تطوير التعلِّمات الخاصَّة، وتعزيز التنوع والتَّعددية المنهجية، ودعم الفعالية التعلِّمية التعليمية، وتجديد التعليم وتحسينه. (16)

وعرَّفها روبرت وآخرون بأنَّها "مشروع بحثيَّ حديث يهدف إلى توفير نوع من الحوار بين تدريسيَّات المواد. وهي ليست مادَّة بحثية جديدة تريد أن تؤسَّس "التدريسيَّة" (أو "التدريسيَّة العامَّة")، متجاهلةً خصوصية الموادَّ التعليمية التي تُدرَّس وتُتعلَّم، خصوصية هي الأساس لكلِّ تدريسيَّة.

(15) Marc-Antoine Jullien : Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation.

(16) الجَوَّادي، رياض. (2020). مدخل إلى تعلِّمات المواد. دار التَّجديد

للطباعة والنَّشر والتَّوزيع والترجمة.

التدريسيّة المقارنة هي بالأحرى مشروع علميٍّ لمقارنة التّدرسيّات، يهدف إلى وصف الخصوصيات المميّزة لكلٍّ منها (والتي تعتمد بشكل خاص على عناصر التّدرّيس والتّعلّم) وكذلك الثّابت فيها جميعها" (17).

بين التّعلّميّة المقارنة والتّعلّميّة العامّة:

ليست التّعلّميّة المقارنة تعلّميّة عامّة، ويمكن الفرق بينهما في أمورٍ منها:

- أنّ التّعلّميّة العامّة تهتمّ بالقواسم المشتركة ونقاط الالتقاء وحدها، بينما تبحث التّعلّميّة المقارنة في نقاط الالتقاء والاختلاف معاً.
- تؤسّس التّعلّميّة العامّة تصوّراً منفصلاً عن التّعلّميّات الخاصّة، بينما تتحرّك التّعلّميّة المقارنة في إطار التّعلّميّات الخاصّة دائماً.

(17) Reuter, Yves; Cohen-Azria, Cora; Daunay, Bertrand; Delcambre, Isabelle & Lahanier-Reuter, Dominique. (2013). Didactique comparée. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 71-74). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- ليس للتَّعَلُّمِيَّةِ العامَّةِ وجودٌ واهتمام نظريٍّ مؤسَّس كالذي تلقاه التَّعَلُّمِيَّةُ المقارنة، والبحوث المنجزة في المجالين خير دليل على ذلك.
- تستهدف التَّعَلُّمِيَّةُ العامَّةُ تطويرَ نفسها باعتبار ما تستبطنه من الانفصال عن التَّعَلُّمِيَّاتِ الخاصَّةِ، وهو ما أشرنا إليه من قبل، بينما تستهدف التَّعَلُّمِيَّةُ المقارنة تطوير التَّعَلُّمِيَّاتِ الخاصَّةِ ولا تفصل نفسها عنها، ولا تتنكَّر للدَّور الذي تلعبه من أجلها.
- قد يتَّفَقان في بعض الأهداف البعيدة باعتبار ما يُراكمانه كلاهما من القواسم المشتركة بين الموادَّ وتعلُّمِيَّاتها المختلفة، ولكنَّهما يختلفان في الموضوع والأهداف القريبة بالنظر إلى اهتمام أحدهما بالمختلف دون الآخر، وبالنَّظر إلى إعلان أحدهما الولاء للتَّعَلُّمِيَّاتِ الخاصَّةِ والعمل على تطويرها، بينما يظهر الثَّاني بمظهر البديل عنها المستقلِّ بذاته.

البيداغوجيا	التدريسية
هي كلّ ما يتعلق بفرن إدارة الفصل وإعداده مثل: الانضباط والتنظيم والتواصل⁽¹⁹⁾... (Cornu et Vergniox)	علم يهتم بدراسة التفاعلات التي تربط بين كلّ من المدرّس والمتعلّم والمعرفة داخل مادة تعليمية معينة، وذلك قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من قبل المتعلّمين.⁽¹⁸⁾ (Astolfi & Develay)
التدريسية المقارنة	التربوية المقارنة
علم (أو منهج) يهتم بدراسة تدريسيات المواد المختلفة، ومقارنتها ببعضها لتعرف جوانب الاتفاق والافتراق بينها، والاستفادة منها في تطوير التدريسيات الخاصة، وتعزيز التنوع والتعددية المنهجية، ودعم الفعالية التعليمية التعليمية.	"الدراسة التحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات، بهدف الوصول الى تطوير نظم التعليم الوطنية وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية". (Marc Antoine Jullien, 1817) □

(18) Astolfi, Jean-Pierre & Develay, Michel. (1993). La didactique des sciences. Paris: Presses universitaires de France. : p.9

(19) Cornu, L. & Vergniox, A. (1992). La didactique en questions. Paris. Hachette: p. 15

أهمية التعلّمية المقارنة:

لم تشدّ التعلّمية عن قاعدة العلوم في المقارنة، إذ يبدو أن إحدى أهمّ طرق تطوير تعلّمات الموادّ تمرّ حالياً عبر أعمال في التعلّمية المقارنة⁽²⁰⁾، تعرّف إلى نقاط الاتفاق والافتراق، وتفاعلاً مع ما يمكن أن يُنقل من مجال إلى مجال، واستفادة من الخبرات والتّجارب فيما يمكن أن تلتقي فيه المجالات المختلفة، بعد النّقد والتّعديل والإضافة والتّطوير...

وقد رأينا من قبل كيف استفادت موادّ تعليمية كثيرة من مفهوم النقل التّدريسي الذي وُلد في أحضان تدريسيّة الرياضيات، رغم ما وجّهته لهذا المفهوم من النّقد ومقترحات التّطوير حتّى يتلاءم مع البيئات الجديدة التي سيُنقل إليها.

ومن أهداف هذه الأعمال القائمة في مجال التعلّمية المقارنة دراسة مدى وضوح استخدام المفاهيم النّظرية للديداكتيك في مجال

(20) Johsua, 2001 ; Mercier et al., 2002

تعلّيمات الموادّ المختلفة⁽²¹⁾. واختبار مدى فعاليتها في تطوير الحقل التدريسي لتلك الموادّ.

من أهداف التَّعَلُّمِيَّةِ المقارنة :

يُمكن أن نُلخّص أهداف التَّعَلُّمِيَّةِ المقارنة في النقاط التالية:

- أخذ مسافةٍ نقديةٍ من الممارسات التي اعتادها التدريسي في حقل معرفيّ ما...
- كسر الألفة والروتين اللذين قد يمتنعان من التّفكير الابتكاريّ...
- التّخلّص من الرّؤية المركزيّة التي قدر تكرّس معنى الاكتفاء داخل مادّة معيّنة، ممّا يحرمها التّطوّر بسرعة، ويمنعها المسايرة المتجدّدة والسّريعة للمتغيّرات...
- تجويد البحث في ديداكتيك المادّة، وهو هدف يرافق فكرة المقارنة في أصل نشأتها...

(21) Legardez, Alain. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. In: Revue française de pédagogie, volume 149, pp. 19-27. : p. 19

- دراسة التطبيقات المختلفة لمفاهيم التَّعْلِيمِيَّة، وتبيّن مدى وضوح استخدام المفاهيم النَّظَرِيَّة لِلدِّيدَاكْتِيك في مجال تَعْلِمَاتِ الموادِّ الْمُخْتَلَفَةِ⁽²²⁾، واختبار مدى فعاليتها في تطوير الحقل التَّدرِيسِي لِتلك الموادِّ.
- فتح آفاق إبداعية يستلهمها من التَّجارب المختلفة...
- مساءلة العلاقات التي تربط التَّعْلِمَاتِ، وتبيّن ما بينها من نقاط الائتلاف والاختلاف.



شكل (3): من أهداف الدِّيدَاكْتِيك المقارن

(22) Legardez : Transposition didactique et rapports aux savoirs : p. 19

من أسئلة التَّعْلِيمِ المقارنة:

يطرح المهتمّون بالتدريسيّات المقارنة عدد من الأسئلة التي
تجتهّد في تحديد ماهية تلك التدريسيّات وموضوعها. وهم يُلخّصون
تلك الأسئلة في واحدٍ تقريباً تتفرّع عنه بقية الأسئلة:

ماذا نقارن في التدريسيّات؟

هل نقارن عناصر التَّعليم أو التَّعلّم ... تنتمي إلى عديد
التَّخصصات؟

أم هل نقارن عناصر تعليم أو تعلّم تنتمي إلى أشكال مختلفة من
التَّعليم أو التَّربية؟

أم نقارن تعلّماً؟

أم نقارن "تمثّيات عقلية مشتركة بين العديد من
التَّخصصات"؟ على حدّ تعبير ديفلي⁽²³⁾.

أم نقارن الأطر المعرفيّة وبالتّالي المنهجية للتدريسيّات؟

(23) Develay Michel (1994), Peut-on former les enseignants?, Paris, ESF : p. 54

هل هذا هو ما يمكن أن يحدّد التعلّميّات المقارنة بالشّكل الأكثر صرامة؟

لقد دعمت التّدريسيّات منذ البداية الأبحاث التي أجريت على المقارنات أو التصنيفات، مما يسمح بتحديد المتكرّر في وضعيّات التّعليم وفي التعلّات، أو فيما يخصّ أقطاب العمليّة التعلّميّة.

وقد كان هذا هو الحال فقط بالنّسبة إلى جميع الأبحاث في تدرسية التاريخ خلال التسعينات. (24)

يفترض النهج المقارن نوعا من الاستجواب المنهج حول طبيعة هذه المقارنة وأدائها... فهو لم يعد فقط طريقة مقارنة بل هي موضوع تحقيق.

(24) Lautier, Nicole & Allieu-Mary, Nicole. (2008). Note de synthèse : La didactique de l'histoire, Revue Française de Pédagogie, n° 162, janvier-février-mars, p. 95-131.

من أسس التعلّمية المقارنة :

يجب التأكيد على أنه لا يمكن مقارنة عنصرين، دون معرفة كلّ واحد منهما إلى درجة كافية. لذلك يجب، من حيث المبدأ، البدء بدراسة تعلّميات الموادّ، قبل الشّروع في مقارنتها.⁽²⁵⁾

فعلى كل تعلّمية أن تُثبت ملاءمتها وتناسكها الدّاخليّ من خلال عزل مشكلاتها البحثية ذات الأولوية، وإنتاج نظام مفاهيميّ خاصّ بها لتصميم ممارسات جديدة، يسمح بفهم ظواهر التّعليم/ التّعلم المتعلقة بالمعرفة التي تدّعي أنها مسؤولة عنها.⁽²⁶⁾

الخصوصية المميّزة للتعلّمية المقارنة :

تقوم البحوث المقارنة عادة بين تجارب ونماذج مختلفة لنفس العلم، فالقانون المقارن بحث مقارن بين قوانين تنتمي إلى تجارب ومواقع مختلفة، ولكنّه لا يخرج عن كونه بحثاً في القانون، أي في ذات العلم.

(25) De Fumichon : Introduction au droit comparé : p. 1

(26) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 7

والأدب المقارن بحث مقارن بين آداب تنتمي إلى تجارب ومواقع مختلفة، ولكنّه لا يخرج عن كونه بحثاً في الأدب، أي في ذات المجال.

بينما تنشأ التَّعَلُّمِيَّةُ المقارنة من فرضية أخرى: فهي تنبثق من تعلّميات الموادّ وليس من ديداكتيك عام. وهذا يعني أننا ننخرط بشكل خاصّ في مواجهات بين علوم مختلفة (تعلّميات موادّ مختلفة) تشكّلت بشكل مستقلّ عن بعضها البعض.⁽²⁷⁾

وهذا النوع من العمل المقارن ستعترضه عقبات إضافية أو مختلفة بعض الشيء، أو على الأقلّ لا يُمكن اختزالها في تلك التي تمت مواجهتها في مجالات المقارنة الأخرى التي تتميَّز بأنّها تحدث داخل نفس المادّة.⁽²⁸⁾

(27) ibid. : p. 6

(28) ibid.

مفاهيم أساسية في التَّعَلُّمِيَّةِ المقارنة:

بمجرد ما يتعلق الأمر بالتَّعَلُّمِيَّةِ المقارنة و/ أو بالنَّهَجِ المقارن، تظهر كلمات معيَّنة، لتشير إلى مشاريع أو موضوعات البحث. ومن هذه الكلمات:

أ- النوعي والعام:

تبحث التَّعَلُّمِيَّةُ المقارنة في عملٍ كلٍّ من المدرِّس والمتعلِّم:

- ما هو العام فيهما بحيث يمكن أن يُربط بعملية التدريس والتَّعَلُّم من حيث هما تدريس أو تعلُّم، دون اعتبارٍ للمحتوى أو المعرفة المدرَّسة...
- وما هو النوعي من عمل المدرِّس والمتعلِّم، ويجب أن يُربط بهذه المعرفة المدرَّسة (المتعلِّمة) أو تلك؟

هاتان الخاصيتان (النوعية والعموم) لا تزالان في حاجة إلى الاستكشاف سواء بالبحث في المؤسَّسات أو المجموعات والجهات الفاعلة فيهما، أو الظروف التي فيها وبموجبها يتم اقتراح العناصر

المكونة للأعمال التعليمية على المتعلمين المعيّنين بدراستها وتعلّمها. (29)

وبالتالي فإنّ المنهج الذي طوّره "التدريسيّ المقارن" (أي البحث في التدريسية المقارنة) يعمل على التمييز العميق بين الطّابع النوعيّ والطّابع العامّ للظواهر الديداكتيكية. (30) من خلال دراسة نقاط التشابه والاختلاف، وتعرّف الخاص من العام ...

إنّ فائدة "النّهج المقارن" هي في الواقع التأكيد على ضعف مزدوجٍ يكتشفه المرء بمجرد أن يرغب في تحليل عمليّة التعلّم داخل المؤسسات:

- عدم كفاية الوصف النوعيّ وحده، أي أنّ العناية باكتشاف ما هو نوعيّ في عمليّة تعلّم مادّة بعينها لا يكفي لبلوغ تحليل عميق ووافٍ لتلك العمليّة ...
- وعدم كفاية الوصف العام (المشترك) وحده، وهو تأكيد للحقيقة نفسها ولكن في الجهة المقابلة، فالكشف عن

(29) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 9

(30) ibid.

المشترك والاكتفاء به لا يُعطي حقيقة العمليّة التعليميّة في

مجال تعليمي معيّن...

- وأنّ المقتصر على أحدهما يُهملُ بشكل متناظر ما لا يمكن

إهماله⁽³¹⁾...

ب- النقل (Transfert):

النقل أو التحويل هو أحد الروابط الأكثر شيوعاً بين التدرسيّات. وكان النهج مثمراً بدءاً بأصغر التدرسيّات وصولاً إلى الإمبرياليّات التي أسّست مجال الديداكتيك: فالمفاهيم الأولى، والنماذج الأولى، والأطر النظريّة الأولى، كلّها قد تمّ استيرادها من تدريسيّة إلى أخرى.⁽³²⁾

لكن النقل لا يعني المطابقة الكلّية والثبات الكامل في الدلالة (homothétie)؛ إذ غالباً ما يكون هناك إعادة تعريف، وإعادة صياغة، وتحويل. ويشكّل الإطار النظريّ للنقل الديداكتيكي الذي صمّمه

(31) Tutiaux-Guillon, Nicole. (2017). Comparer les didactiques?. Dans: Thépaut, Antoine; Daunay, Bertrand et Reuter Yves. Les contenus disciplinaires: Approches comparatistes, (p. 263-273). Presses Universitaires du Septentrion.

(32) Lautier, Nicole & Allieu-Mary, Nicole. (2008). Note de synthèse : La didactique de l'histoire, Revue Française de Pédagogie, n° 162, janvier-février-mars, p. 95-131.

شيفلار⁽³³⁾ للرياضيات (وهو الذي تمّ استيراده من أطروحة علم الاجتماع لفيري⁽³⁴⁾)، المثال الأبرز لعملية التحويل تلك. ويمكننا أن نضيف إليه مفاهيم أو نماذج أو أطر عملٍ نظريةٍ أخرى مثل:

- "الممارسات الاجتماعية المرجعية"⁽³⁵⁾ وقد فرضت نفسها كمفهوم لتحليل عمل الإشارات في ممارسات رسمية.
- "نظرية العمل المشترك"⁽³⁶⁾ وقد انتشرت على نطاق واسع انطلاقاً من تدريسيّة الرياضيات...

(33) Chevallard Yves (1985), La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.

(34) Verret Michel (1975), Le temps des études, Lille, atelier de reproduction des thèses.

(35) Martinand, Jean-Louis. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, dans Giordan André (coord.). Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, p. 149-154, Paris, université de Paris 7.

(36) Sensevy, Gérard; Mercier, Alain; Schubauer-Leoni, Maria-Luisa & Leutenegger Francia. (2007). Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- "الممارسات اللغوية" و"مجتمع الخطاب" (37) والممتدة حاليًا إلى تدريسيّة العلوم وتدرسيّة التاريخ ، وغيرها.

ويُظهر قاموس المفاهيم الأساسية في التدرسيّات (38) بوضوح شديد عدد هذه المفاهيم/ النماذج التي تترحل في الـديداكتيك، وهو ما نجده في العديد من المقالات في مجلّة (Éducation et didactique).

وهذا الارتحال والانتقال في المفاهيم أمر طبيعي، نعرف ذلك على الأقلّ منذ ستينغر (Stengers) (39).

وينطوي النهج المقارن على الاهتمام بتحديد الشّروط والأوجه الممكنة لإعادة التشكيل الناتجة عن استخدام مفهوم أو نموذج أو نظرية في إطار آخر غير ذلك الذي سمح بتشكيله والتحقّق من فعاليّته أوّل مرّة، وهو ما يوفّر نوعًا من اليقظة المعرفيّة.

(37) Bernié : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive».

(38) Reuter, Yves. (2007). (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

(39) Stengers, Isabelle. (1988). (éd.) *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Éditions du Seuil.

وقد يهتم أيضًا بالبحث في السَّبب الذي يجعل بعض المفاهيم والنماذج والأطر النظرية مثمرة هنا، ولا يتم استخدامها في مكان آخر.

ج- التقارب والالتقاء (Convergence):

من مشاريع التَّدرِيسِيَّةِ المقارنة تسليط الضَّوء على الخصائص، والسَّمات العامَّة للمواقف التَّعليمية وربما حتَّى للتَّدرِيسِيَّات، والعناية في الوقت نفسه بالخصوصيات المميَّزة.⁽⁴⁰⁾

وكان النَّهج المقارن مُضَيِّفًا لكل واحدة من التَّدرِيسِيَّات المختلفة من خلال البحث في حالات التَّعليم و/أو التَّعلُّم عمَّا هو متكرَّر، وعمَّا يمكن تفسيره على أنَّه شكل مميَّز للمادَّة على مستويات مختلفة (المادَّة، الوضعية التَّعليمية، التَّفاعل).⁽⁴¹⁾

(40) Revue Française de Pédagogie (2002) Dossier : vers une didactique comparée, n° 141.

(41) Tutiaux-Guillon : Comparer les didactiques?

وحتى لا نقتصر على نظرية الوضعيات (situations) لبروسو (Brousseau)⁽⁴²⁾، يمكننا أن نقبس بشكل أكثر وضوحاً "الحلقات التعليمية" (boucles didactiques) المحددة في تدريس التاريخ والجغرافيا...⁽⁴³⁾

لقد كان البحث في التقارب يتعلّق بتوصيف التخصّصات المدرسية في عملها من جهتين اثنتين: جهة حالة المعرفة وجهة الممارسات.

ثمّ توسّعت وجهات النظر وتمدّدت نحو البحث في ناحيتين اثنتين:

- البحث -من ناحية أولى- عن التقارب انطلاقاً من الاختلافات ومن الخصوصيات المفتردة: بين التدريس الرسمي وغير الرسمي، وبين المواقف المدرسية والمواقف غير المدرسية المنظّمة وفقاً للشكل المدرسيّ، وحالات أخرى لانتقال المحتوى والتعلّم.

(42) Brousseau, Guy. (1998). Théorie des situations didactiques, Grenoble, La pensée sauvage.

(43) Audigier, François; Crémieux, Colette et Mousseau, Marie-José. (1998), L'enseignement de l'histoire-géographie en 3e et en 2^{nde}. Paris, INRP.

- فتح الباب - من ناحية أخرى - لوجهات النظر القائلة بتغيير المقياس، وطرح سؤال النوعي/الخصوصي لجميع التَّخَصُّصات المدرسية والتَّدرسيَّات، وبالتالي للتساؤل - مثلما فعلت العلوم الاجتماعيَّة الأخرى - عن إمكانيَّة التفكير في بناء نظريَّة معرفة مشتركة للتَّدرسيَّات من عدمه.

١- التَّوافق (Compatibilité):

إذا أردنا مقارنة التَّدرسيَّات، وإذا أردنا أن تكون التَّحليلات قابلةً للمقارنة وتسمح بدخول التَّدرسيَّات في حوار أو في تفاعل، فمن الضَّروري أن تكون الأطر النظريَّة متوافقةً فيما بينها، أو أن تكون الأطر النظريَّة لتدريسيَّة ما متوافقةً مع المادَّة والإشكاليَّات التي تطرحها الأخرى.

وهذا سؤال رئيسيَّ يحتاج اهتماماً خاصاً، فهل تكمن خلف تلك الكلمات المختلفة في تدريسيَّة ما، نفس الأسئلة في تدريسيَّة أخرى، ونفس التفسيرات، ونفس القضايا والاهتمامات؟

وبالتَّالي هل تحيل نفس الكلمات إلى نفس التَّحليلات؟
وهذا المسار يستحق بلا شكَّ أن يُستكشف وحتى أن يُوسَّع.

فلو نظرنا على سبيل المثال في الكلمات المستخدمة بين تدريسيي المواد الدراسية وتدرسيي التعليم المهني للتعبير عن الأفعال المميزة للمهنة وتحليلها (العمل، النشاط، الإيلاء، الممارسة، التدخل، الوساطة، "العمل"...)، فهل نحن بصدد نفس القواعد ونفس السجل اللغوي؟

إن تحليل نفس المحتوى التعليمي من خلال تدريسيين (أو أكثر) مختلفتين في أطرها النظرية بشكل كبير أو غير متوافقتين، يمكن أن يسمح باكتساب قدر كبير من الوضوح فيما يتعلق بهذا المحتوى، وبالتخصصات ذات العلاقة، فضلا عن رؤية متبصرة تتعلق بالتدريسيات المعنية. (44)

٥- الحدود (Frontières):

هذه الكلمة لا نجد لها استخداما متكررا خارج التاريخ أو الجغرافيا. وهي تُستعمل في الديدكتيك المقارن لتطرح عددا من الإشكاليات منها (45):

(44) Tutiaux-Guillon : Comparer les didactiques?

(45) ibid.

- يعلم الجميع أنَّ هناك حدودًا مفتوحة - لا يمكن إدراكها بسهولة لدرجة أنَّ الشخص قد يعتقد أنَّها لم تعد موجودة - وحدودًا يسهل اختراقها، وحدودًا واجهة أو متشابكة، وحدودًا مغلقة أو حتى محصنة. وهو ما يستتبع التساؤل عن الكيفيَّة التي يمكن أن نُعيِّن بها طبيعة الحدود:

○ بين التَّخصّصات؟ (إنَّ إعادة تشكيل المحتويات التي ترشح من مادّة إلى أخرى تزيدها ظهوراً ووضوحاً بما فيه الكفاية: على سبيل المثال الصَّفائح التَّكتونية أو دورة المياه بين الجغرافيا وعلوم الأرض)...

○ أو بين الموادِّ (الحدود بين التَّاريخ وتاريخ الفنون مثلاً، أو بين قواعد النُّحو والتَّعبير الكتابي...) ○ أو بين المحتويات التَّعليميَّة (كيف يمكن أن نحدّد بالنَّسبة إلى محتويات التَّاريخ الثقافي: ما هو من فعل التاريخ أو من فعل الأدب أو من فعل الفنون...)

○ أو بين التّدرسيّات (هل نتحدّث عن تدرسيّة

العلوم أم عن تدرسيّات الفيزياء والكيمياء

والبيولوجيا وغيرها)؟

- لا شك أن المشروع المقارن لا يهدف إلى إلغاء الحدود بين

التّخصّصات أو بين التّدرسيّات، إلا بالقدر الذي تفعله

الاتّحادات الدولية في تلك الحدود.

ولكن يمكن مساءلة هذه الحدود في مستويات مختلفة:

○ مساءلتها، في إطار نهج مقارن، عن الطّريقة التي

أثرت بها المواد المدرسية أو الأنظمة التّعليمية -

التي تختلف حدودها باختلاف الفترات والبلدان -

على تحديد مساحة التّدرسيّات.

○ ومساءلتها - وفقاً لمشاكل البحث - عن الطّريقة

التي يتمّ بها إغلاق الحدود أو فتحها بين وضعيات

التّعلم المدرسي وحالات التّعلم خارج المدرسة؛

وبين التّدرسيّات المهنية وتدرسيّات الموادّ في

تدريب المعلمين.

○ أو مساءلتها عن فتح الحدود وإغلاقها بين الموادّ

المدرسية والتّخصّصات الدراسيّة... الخ.

- ومن الإشكاليّات التي يطرحها مفهوم الحدود في سياق

مؤسّسي مثلث الأبعاد:

○ إشكاليّة أولى تُطرح في سياق المدرسة: حيث يتمّ

منذ سنوات عديدة تقديم "التّربية على" التي تُلغي

أو تهدّد حدود الموادّ، وأين يتمّ مؤخّراً، وفي كلّ

مكان، تقديم وصفاتٍ بالمهارات الأفقيّة والمتعدّدة

التّخصّصات.

○ إشكاليّة ثانية تُطرح في سياق عالم العمل: حيث

تُفرض المهارات مرّة أخرى، وهذه المرّة باسم

التّنقل والمرونة والتّدريب مدى الحياة.

○ إشكاليّة ثالثة تُطرح في سياق الجامعة: بين المادّة

الأمّ، وعلوم التّربية، وعلم الاجتماع، والعلوم

السّياسية وحتى الفلسفة...

١- التماسك الداخلي:

فقد مرّ بنا قريبا:

- أن البدء ينبغي أن يكون من دراسة تعلّميات الموادّ في ذاتها، قبل الشروع في مقارنتها مع غيرها.⁽⁴⁶⁾ والبحث في اسسها ومفاهيمها، وتحديد مرجعيّاتها، والكشف عن خصائصها وأنظمة العلاقات والتصورات فيها...
- وأنّ على كلّ تعلّميّة أن تُثبت تلاؤمًا واضحًا بين عناصرها، وتماسكًا داخليًا يتحقّق من خلال تحديد مشكلاتها البحثيّة ذات الأولويّة، وإنتاج نظام مفاهيميّ خاصّ بها يُساعد على تصميم ممارسات جديدة، ويسمح بفهم ظواهر التعلّم/التعلّم المتعلقة بالمعرفة التي تدّعي أنّها مسؤولة عنها.⁽⁴⁷⁾ ويُمهد في الوقت نفسه لمقارنات مثمرة تتضح فيها حدود المفاهيم والخصائص والإجراءات...

(46) De Fumichon : Introduction au droit comparé : p. 1

(47) Mercier et al. : Vers une didactique comparée : p. 7

ز- المقارنات الأفقية والعمودية:

قد تتجلى عمليتنا الائتلاف والاختلاف بين التدرسيّات في مستويين على الأقل:

- ائتلاف أو اختلاف أُسميّه أفقيّاً: وأعني به ذلك المتعلّق بالمفاهيم في اختلافها من ديداكتيك إلى آخر، فقد تعتمد تدريسيّة الفيزياء أو الموادّ الاجتماعيّة مفاهيم خاصّة لا تكاد تجد لها موقعاً أو ذكراً في تدريسيّة العربيّة مثلاً، لأنّها شديدة الالتصاق بطبيعة المادّة التي وُلدت فيها.
- وإن كانت مثل هذه المفاهيم في مادّة ما قد تمثّل مادّة خصبة لمادّة أخرى تستلهم منها مساراتٍ جديدةً للبحث.
- ائتلاف أو اختلاف أُسميّه عمودياً: وأعني به ذلك المتعلّق بكيفيّة تحقّق المفهوم الواحد في تدريسيّات مختلفة من حيث درجة ذلك التّحقّق وحدوده وكيفيّة تشكّله. وهو ما يستتبع طبعاً تسليماً يكاد يكون عامّاً بأهميّة ذات المفهوم وصلاحيّته كأداة للتّفكير في تدريسيّة المادّة لدى الجميع، وإن بدرجات مختلفة.

ويُجَلِّي هذا المعنى ما رأيناه من تعليقات حول مفهوم النقل
الديداكتيكي مثلاً، حيث تبيّن أنّ درجة حضوره في تعلّمية
الرياضيات مهده الأول، غير حضوره في تعلّمية الفرنسية أو
العلوم الاقتصادية والاجتماعية.

ج- تدريسي الارتباط ومعرفي الارتباط:

يمكن تقسيم الاختلافات والتماثلات بين التدريسيات إلى نوعين
على الأقل:

- نوع أول: تدريسي الارتباط، ويبحث في المسائل ذات
العلاقة بالأداء التعليمي للمدرّس في علاقتها بالمادة
التعليمية التي يتولّاها، من حيث الأنشطة التعليمية
والتقويمية التي يُعدّها، والأدوار وكيفية توزيعها داخل
الحصة، والتعاقدات التدريسية وكيفية إبرامها بين الصّريح
والضمّني.

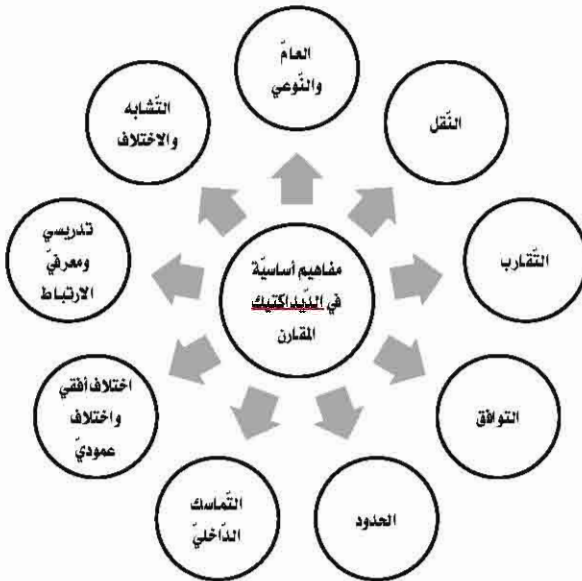
- ونوع ثانٍ: معرفي الارتباط، ويبحث في المسائل ذات العلاقة
بالبعد المعرفي للدرس من حيث نوع محتويات التعلّم

(قوانين - معارف مفاهيمية - معارف منهجية - قيم...الخ). ومفاهيمها الأساسية التي تتنوع بتنوع الاختصاص وتتطور بتطور المعارف، وإن كان تتميز في السياق التعليمي بشيء من الثبات الذي يستمر من إصلاح تعليمي إلى آخر...الخ)، وخصائصها المعرفية (معارف - مهارات - سلوكيات - اتّخاذ مواقف - قيم - اتّجاهات...)، ومنزلتها الإستمولوجية (معرفة عالمة، معرفة مختصة، ممارسات اجتماعية مرجعية، معرفة مدرسية مقطوعة عن سياقها العلمي، معرفة اجتماعية: قد تكون الأعراف والعادات بعض تجلياتها...

ط- التشابه والاختلاف:

وهما غير النوعي والعامّ، فهذان يتعلّقان بتلك المساحة البيئية في وضوحها، الحاسمة في علاقاتها، فهي إمّا عامّة تلتقي فيها التدريسيّات كلّها، أو خاصة نوعية مميزة لمادة دون غيرها...

أمّا التشابه والاختلاف في تحرّكان في أرض الرّماديّ من
المواقف، تلك التي لا يُمكن أن تحسم فيها الأمر بالانتماء إلى جهة
بذاتها، ولكنك تجد أنّ المفهوم له بعض صلات الشّبه بنظيره في
تدريسيّة ومساحة من الاختلاف في آن، وترى له العكس مع مادّة
أخرى...



شكل (4): من أهداف الدّيداكتيك المقارن

المبحث الثالث

من مجالات المقارنة

لقد رأينا من قبل كيف أنّ من أهداف الأعمال القائمة في مجال التعلّميّة المقارّنة دراسة مدى وضوح استخدام المفاهيم النظريّة للديداكتيك في مجال تعلّميّات الموادّ المختلفة⁽⁴⁸⁾، واختبار مدى فعاليتها في تطوير الحقل التدريسي لتلك الموادّ.

وهو ما يعني أنّ المفاهيم النظريّة للديداكتيك تمثّل في مجموعها حقلاً للبحث ومجالاتٍ مختلفةً للتحليل المقارن، وهو ما بادر إليه بعضُ "المقارنين" مع نماذج من تلك المفاهيم. وسنضرب عليها بعض الأمثلة حتّى نتبيّن كيفيّة إخضاعها للمقارنة ونتعرّف إلى شيء من النتائج التي بلغت تلك المقارنات.

(48) Legardez : Transposition didactique et rapports aux savoirs : p. 19

مَجَالُ النِّقْلِ الدِّيدَاكْتِيكِيِّ:

هو "مجموعة التَّحَوُّلات التي تطرأ على معرفة معيّنة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليميّة قابلة للتّدرّيس" (49)، وقد استُعمل مفهوم النِّقْلِ الدِّيدَاكْتِيكِيِّ لأوّل مرّة في تدرّسيّة الرِّياضيّات من قِبَل إيف شفلار (Yves Chevallard) وماري ألبارت جوشوا (M. A. Johsua) (50).

ومن المهِمَّ «أن نُشير إلى أنّ هذه التَّحَوُّلات والتَّبَعَات المرتبطة بها تهدف إلى جعل المعرفة عامّةً وفي متناول الجميع، وعلى الأقلّ في متناول التّلاميذ المهتمّين» (51).

(49) Arsac, Gilbert. (1988). La transposition en mathématiques –Cours du DEA- Université de Lyon et Grenoble; 1987-88. : p. 3

(50) أشار إلى ذلك أستولفي ودوفولي (Astolfi & Develay, 1993, p.49)، أمّا فيون فله رأي آخر عبّر عنه بقوله:

"Le concept de transposition didactique a été formalisé par M. Verret (1975) et repris par Y. Chevallard (1985 ; 1991) en didactique des Mathématiques." (Fillon, 2001. p. 16)

(51) ibid, p. 6

يَهْتَمُّ النَّقْلَ التَّدْرِيسِيَّ إِذْنًا بِالتَّعْدِيلَاتِ الَّتِي يُجَدِّدُهَا الْمُتَخَصِّصُونَ
دَاخِلَ الْمَعْرِفَةِ الْعِلْمِيَّةِ حَتَّى تُصْبِحَ صَالِحَةً لِلتَّعَلُّمِ فِي الْمَدْرَسَةِ وَتَكُونَ
فِي مَتَنَاوِلِ التَّلَامِيذِ، وَهُوَ يَفْتَرِضُ مَسْتَوِيَاتٍ مُخْتَلِفَةً لِلْمَعْرِفَةِ أَهْمِّيَّتُهَا:

1- الْمَعْرِفَةُ الْعَامِلَةُ: وَهِيَ تِلْكَ الْمَعْرِفَةُ الْمُتَدَاوِلَةُ فِي الْأَطْرَافِ
الْأَكَادِمِيَّةِ وَفِي مَرَاكِزِ الْبَحْثِ، وَ"كُلُّ مَعْرِفَةٍ عَامِلَةٍ هِيَ
عِبَارَةٌ عَنْ أَجْوِبَةٍ لَأَسْئَلَةٍ مَطْرُوحَةٍ أَوْ مُعْطَاةٍ. وَهَذِهِ الْأَسْئَلَةُ
تَكُونُ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْأَحْيَانِ عَرِيبَةً أَوْ مُعَقَّدَةً"⁽⁵²⁾.

وَالْمَعْرِفَةُ الْعَامِلَةُ فِي مَادَّةِ التَّرْبِيَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ مُثْقَلَةٌ بِخَمْسَةِ عَشَرَ
قَرْنًا مِنَ التَّجَارِبِ وَالتَّرَاكُمِ الْمَعْرِفِيِّ تَتَوَزَّعُ عَلَى حَقُولِ
مَعْرِفِيَّةٍ كَثِيرَةٍ تَجَدَّدَتْ بِفَعْلِ الزَّمَنِ وَتَفَرَّعَتْ بِمَجَالَاتِهَا⁽⁵³⁾
وَتَطَوَّرَتْ مُصْطَلَحَاتُهَا.

(52) Develay, 1992, p. 21

(53) انظر هذه التَّفْرِيعَاتِ وَالتَّقْسِيمَاتِ فِي إِحْصَاءِ الْعُلُومِ لِلْفَارَابِيِّ أَوْ مِفَاتِيحِ
الْعُلُومِ لِلخَوَارِزْمِيِّ أَوْ الْفَهْرَسْتِ لِابْنِ النَّدِيمِ أَوْ مُقَدِّمَةِ ابْنِ خَلْدُونِ...

ويُلحَق بالمعرفة العالمية ما سمّاه مارتيناند⁽⁵⁴⁾ الممارسات الاجتماعية المرجعية (Pratiques sociales de référence). ويُمكن اعتبار هذا الطّرح نقداً للنقل الديداكتيكيّ الذي يقتصر على النصوص العلميّة الصّرف دون أن يأخذ بعين الاعتبار الأنشطة ذات العلاقة، لأنّ تحديد محتوى تعليميّ معيّن لا يقتصر فقط على مجرّد عمليّات اختصار للمعرفة الجامعيّة، بل يقتضي في كثير من الأحيان الانطلاق من ممارسات اجتماعيّة مختلفة، قد تتمثّل في ممارسات بحثيّة، أو عمليّات إنتاج، أو أنشطة اجتماعيّة يومية أو أنشطة ثقافيّة أو غيرها مما يصلح منطلقاً أو مرجعاً لأنشطة علميّة مدرسيّة، ومجالاً للنظر في المشكلات التي تطرحها تلك الممارسات الاجتماعية، وفرصة للتّفكير في الحلول والطّرائق والسلوكات والمعارف المناسبة.

(54) Martinand, Jean-Louis. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne, Peter Lang.

2- المعرفة واجبة التعلّم: وهي تلك التي تتضمّنُها البرامج الرّسمية والكتب المدرسية وتصطفيها من المعرفة العامّة دون غيرها من المضامين، وتُحدث فيها قدرا لا بأس به من التّغييرات "التّعليمية" في مستويات عديدة مثل:

○ التّقسيمات المدرسيّة التي قد لا تجد لها أصلاّ في المعرفة العامّة، وإنّما اقتضتها طبيعة المعرفة المدرسيّة حتّى تكون أقرب إلى تجربة التّلميذ ومكتسباته القبليّة.

○ المصطلحات المولّدة قصد التّبسيط وتقريب المفاهيم والتّصوّرات من المتعلّم ولحظته الاجتماعيّة والحضاريّة، دون أن تكون حاجزاّ يمنع التّلميذ من التّعامل المباشر مع المعرفة العامّة في مظاهرها، وهو ما يتطلّب مراوحة وظيفيّة بين المصطلحات الأصليّة والمصطلحات المستحدثة، أو استعمال معجم في الوسائل التّعليمية

المستعملة يُقرّب المفاهيم العالمية من واقع التّلميذ
المعرفي ويصنع الجسور بينه وبينها...

ويُميّز هذه المعرفة واجبة التّعلّم أنّها الأكثر تحديداً
ووضوحاً مقارنة بما سبقها وما يلحق بها، لأنّها تتمثّل
غالباً في نصوص قانونيّة دقيقة وتوجيهات واضحة،
هذا إذا تعلّق الأمر بالبرامج. أمّا الكتب المدرسية فهي
في الغالب نصوص تعليمية واضحة وأنشطة تتضمّن
تعليمات دقيقة غالباً. ورغم هذا الوضوح، فإنّ
لشخصية المدرّس وتوجيهاته، ثمّ لما يتلقاه من التّكوين
دوراً كبيراً في قراءته لتلك الوثائق وتأويله لنصوصها.

3- المعرفة المدرّسة: وهي المعرفة التي يجتهد المدرّس في
مساعدة المتعلّم على إدراكها مستهدياً بالبرامج الرّسميّة
ومُستعينا بالكتب المدرسية والوسائل المتاحة.

4- المعرفة المتعلّمة: وهي المعرفة التي يكتسبها التّلاميذ فعلياً
من تلك المعرفة المدرّسة، ولا يُمكن أن تكون واحدة عند

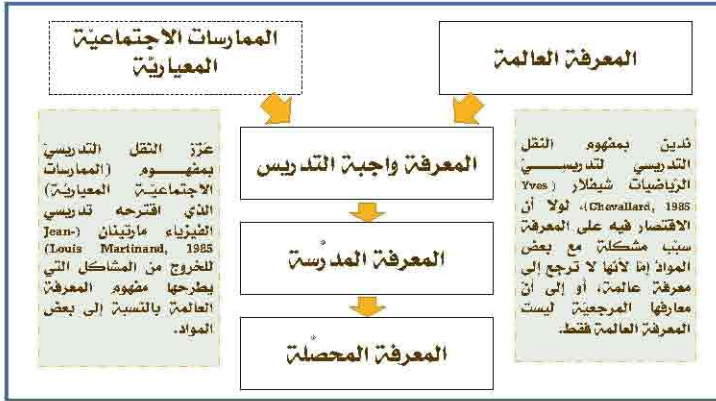
كلّ التلاميذ لأنّ كلّ واحد منهم يتعلّم ممّا يتاح له من فرص تعليميّة على قدر تعلّماته السابقة، وينهل من التجارب التعليميّة التي تُوضع بين يديه على حسب نمطه التعلّميّ ومدى مواتاة النمط التعلّميّ لذلك النمط التعلّميّ.

وقد عملت عليه شاتيل (Chatel) في إطار الديداكتيك المقارن، وأخضعته للمقارنة في مجالين مختلفين: الرياضيات حيث نشأ كمفهوم ديداكتيكيّ لأوّل مرّة، والعلوم الاقتصاديّة والاجتماعيّة (ESS) التي انتقل إليها المفهوم، فتعاملت معه تعاملًا نقدياً فرضته الاختلافات النوعيّة المميّزة لمجالّي المعرفة: مجال النشأة ومجال التّوطين.

لقد كان هدف شاتيل، في عملها على العلوم الاقتصاديّة والاجتماعيّة، أن تصف التّمسّي في عمليّة التّعليم/التّعلّم، بالمعنى الواسع للكلمة، لتُثبت أنّه يقوم أساساً على الانتقال من المعرفة المرجعيّة إلى المعرفة المدرّسة. (55)

(55) Chatel É. (1995). Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales. Paris : INRP.

وهي ترفض بشكلٍ قاطعٍ الاختصار على الإشارة إلى المعرفة
العالمية، المنبثقة عن نظرية شيفلار داخل الحقل الرياضي⁽⁵⁶⁾.



الشكل (3): النقل التدريسي (Transposition didactique)

وُرجع شاتيل (Chatel) نقدها لمفهوم النقل التدريسي في أصل نشأته ودلالاته الأولى المتعلقة إلى اختلاف مَراجع تدريس العلوم الاقتصادية والاجتماعية عن تلك التي تستعمل في درس الرياضيات، وقد أجهلت ذلك النقد في ناحيتين على الأقل:

□ الأولى: الحاجة إلى البحث عن مُوازنات لمفهوم المعرفة العالمية

في تدريس العلوم الاقتصادية والاجتماعية يُناسب طبيعة

(56) Chevallard, 1991

تلك العلوم، كالذي فعله مارتيناند (Martinand) مثلاً بابتكاره لمفهوم "الممارسات الاجتماعية المعيارية" (Les pratiques sociales de reference).

□ الثانية وتتعلّق بالمعرفة العالمة نفسها داخل مادّة العلوم الاقتصادية والاجتماعية، وتتجلّى في تلك المشكلة المزدوجة⁽⁵⁷⁾ وهي:

○ تعدّد المعارف العالمة في العلوم الاقتصادية والاجتماعية من ناحية.

○ والحاجة إلى إعادة التّأليف بين معارف المادّة التي تفصل بينها الجامعة والبحث في أغلب الأحيان.

وخلاصة القول، فإنّ شاتيل (Chatel) تعترف بأهميّة مفهوم النّقل التّدريسي للموادّ التّعليميّة المختلفة، باعتبار ما يثيره من الإشكاليّات حول ما يفصل نظام المعرفة الدّيداكتيكيّة للمدرسة عن نظام صناعة المعرفة في الحقل العلميّ ...

ولكنّها تأسف "لأنّ هذا النّقل لا يُفكّر فيه إلّا من حيث "الشّرعية" المعرفيّة لذلك المنقول، في حين أنّ فكرة "القابلية للتعلّيم" تبدو لها ضروريّة بالنّسبة إلى العلوم الاقتصادية والاجتماعية.⁽⁵⁸⁾ وهي كذلك لكثير من الموادّ التعلّيمية إنّ لم يكن لها جميعها.

وبالتّالي لم تعد القضية قضيّة رفض لنظرية النّقل التّدرسي، بل هي قضيّة تفكير في التّفاصيل الخاصّة (المميّزة) لهذه العمليّات داخل مادّة تعليمية ما (العلوم الاقتصادية والاجتماعية نموذجًا).⁽⁵⁹⁾

لقد كان لدى العديد من المدرّسين من تخصّصات كثيرة ردّة فعل مشابهة لتلك التي أبدّاها مدرّسو العلوم الاقتصادية والاجتماعية، حتّى ادّعى بعضهم أنّ صلاحية النّقل التّدرسي لا تتجاوز مجال تدريسيّات الموادّ العلميّة، بل لا تتجاوز تدريسيّة الرياضيات، وهو ما فتح الباب لعديد المناقشات.⁽⁶⁰⁾

(58) Chatel : Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales : p. 23

(59) Legardez : Transposition didactique et rapports aux savoirs : p. 21

(60) voir :

- Arsar G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (coord.) (1994). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Caillot M. & Raïsky C. (Dir.) (1996). – Au-delà des didactiques, le didactique ; débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles : De Boeck.

وليس تلك الجهة الوحيدة التي أثارت نقداً داخل مفهوم النقل التدريسي، فقد تراكمت له مفاهيم فرعية مثل القطع عن السياق (décontextualisation) والقطع عن الأشخاص (dépersonnalisation) لم تكن لتُستساغ بسهولة في كل المواد والتخصّصات بسبب الاختلاف في طبيعة تلك المواد.

إذ لا يمكن أن يُعامل مع تلك المفاهيم بشكل آلي في كل المواد، لأنّ تجلياتها في تدريسية الرياضيات أو العلوم الطبيعية مثلاً حيث يُمكن الحديث عن القوانين والقواعد الموضوعية والمجردة، غير تجلياتها في تدريسية التاريخ أو التربية الإسلامية حيث تكون السياقات والأشخاص جزءاً من الحقيقة أو القانون، أو عاملاً مؤثراً على الأقل.

ويمكن القول عموماً أنّ العديد من الباحثين قد عملوا على تطوير نظرية النقل الديداكتيكي⁽⁶¹⁾. ومع ذلك، فخارج مجال تعلّمية

-
- Petitjean A. (Ed.) (1998). La transposition didactique en français. Pratiques, 97-98.
 - Legardez : Transposition didactique et rapports aux savoirs : p. 21

(61) (Arsac, Chevallard, Martinand et Tiberghien, 1994; Caillot, 1996; Joshua, 1996; Martinand, 1994, 1995; Perrenoud, 1995; Raïsky, 1996).

الرِّياضيّات، حيث يتمّ معظم العمل على النّقل الدّيداكتيكي، فمن السّهل أن نرى كيف أن نموذج النّقل الدّيداكتيكي قد يفقد أهمّيّته⁽⁶²⁾.

فعلى سبيل المثال، تُوجد بين علوم اللّغة وتعليم اللّغة الفرنسيّة كلغةٍ أمّ، تقطّعات وتضارب مصالح بين القائمين على النّقل الدّيداكتيكي (la noosphère) مما يؤدّي إلى شيءٍ من الاضطراب والغموض على المستويّين كليهما: الاجتماعيّ والمعرفيّ، لأنّ الأمر لا يتعلّق فقط "بمجرّد علاقات تبعيّة بين المادّة الأمّ والدّيداكتيك، بل بعلاقة هيمنة/استيعاب من خلال الألسنيّة المطبّقة على تدريس اللّغة"⁽⁶³⁾.

مجال اللّغة والتّعلّم:

إنّ تصوّر اللّغة ودورها في التّعلّم ليس هو نفسه في درس الفرنسيّة، أو في الرِّياضيّات، أو في علوم الحياة والأرض، أو في

(62) Lafleur, Dominique. (2016). Théorie et pratique didactiques : Création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparées au collégia. Université de Montréal : Département de Didactique, Faculté des sciences de l'éducation: Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation, option Didactique.: p. 48

(63) Ropé, F. (1990). Enseigner le français : didactique de la langue maternelle. Paris, France : Éditions universitaires. : p. 189

التَّارِيخَ والجغرافيا، إلخ... وهو ما يبيِّن وعياً بأوجه التَّشابه والاختلاف، والتي من المرجَّح أن تتغيَّر من مادَّة إلى أخرى، بالنَّظر إلى تغيَّر موقع اللُّغة من تلك المادَّة. (64)

فالمسافة الفاصلة بين أن تكون اللُّغة هي المحتوى المعرفيَّ المستهدف من الدَّرس والمادَّة، وبين أن تكون مجرَّد وسيلة أو محمل يُتَّخذ جسراً بين المتعلِّم والمعرفة، كبيرة جدًّا. وبين هذين الطرفين محطَّات كثيرة ودرجات مختلفة تتعلَّق كلُّ مادَّة تعليمية بواحدة منها. ويتطلب الحديث عن العلاقة بين اللُّغة وبناء المعرفة في مختلف التَّخصُّصات جهداً لشرح المفاهيم والافتراضات والمبادئ التي بُنيت عليها النِّماذج المختلفة المستخدمة. (65)

(64) Bernié, Jean-Paul. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée?. In: Revue française de pédagogie, volume 141. Vers une didactique comparée. pp. 77-88

(65) ibid. p. 87

مجال العقد الـبـيداگوجي:

وهو مجموعة العلاقات التي تحدّد بصفةٍ تراوح بين الصّريح والضمّني ما هو مطلوب من المدرّس والمتعلّم خلال حصّة تعليمية تعليمية معيّنة.

والعقد التّدريسي غير العقد البيداغوجي، فبينما يهتمّ هذا الأخير بتنظيم العلاقات وعمليات التّواصل بين المدرّس والمتعلّمين في سياقاتها العامّة، فإنّ العقد التّدريسي من طبيعة إستمولوجيّة أساسا، ويتعلّق بالعوائق التّعليمية التي يواجهها المتعلّمون لتحقيق التّعلّم، وتنظيم الأدوار والمهامّ داخل وضعيّة تعلّميّة معيّنة.

وإخراج بنود هذا العقد من المستوى الضّمّنيّ إلى المستوى الصّريح بالقدر المناسب قد يُساعد في تقدير كثيرين على:

- تقليص المسافة التي تفصل بين انتظارات المدرّسين وتصوّرات التّلاميذ عن انتظارات مدرّسين.
- ضبط الأعمال التي على كلّ طرف أن يُنجزها.

غير أنَّ المبالغة في الحرص على التّصريح بنود العقد قد يُفسد العقد، ذلك أنَّ المدرّس إذا قال كلّ ما يُريد من المتعلّم، فإنّه لن يحصل عليه⁽⁶⁶⁾، ولذلك فمن الأوّل وضع التّلميذ في وضعيّات تدريسيّة متنوّعة (وضعيّة عمل، وضعيّة صياغة وتعبير، وضعيّة تثبّت...)، ليكتشف المتعلّم العقد بشكل متدرّج.⁽⁶⁷⁾

يشرح ذلك بروسو (Brousseau) وهو يُعرّف العقد التّدرسيّ قائلاً: "ينخرط المدرّس في لعبة مع نظام تفاعلات المتعلّم مع المشاكل التي يطرحها عليه ... هذه اللعبة أو هذه الوضعيّة بشكل أوسع هي الوضعيّة التّدرسيّة..."

أمّا العقد التّدرسيّ فهو قاعدة اللعبة واستراتيجية الوضعيّة التّدرسيّة ... وبذلك تُنسج خيوط علاقة - بشكل صريح في حدود

(66) Brousseau, Guy. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 7; n° 2, 1986.: pp. 50-51.

(67) Astolfi & Develay : La didactique des sciences : p. 63

ضيقّة، وبشكل ضمني غالباً - ترسم حدوداً ما على كلا الشريكين -
المعلّم والمتعلّم - أن يتحمّل مسؤوليّة إدارته...⁽⁶⁸⁾

وقد أظهرت البحوث المقارنة في الدّيداكتيك أن التّدريسيات
التّعليمية المختلفة لا تحدّد العقود الدّيداكتيكية التي تعمل بها
بالطريقة نفسها، لأسباب كثيرة:

فمن تلك الأسباب ارتباط تلك العقود ببعض أنواع التّحصيل
الخاصّة ببعض الموادّ، وبسياقات تواصل أكثر عمومية في موادّ
وتدريسيات أخرى.

ومنها ارتباط تلك العقود بالخصوصيّة المميّزة لوضعيات
التّعلّم، وبالتالي، يتطلّب العمل على البناء المشترك لسياق مشترك
مراعاة خصوصية وضعيات التّعلّم المختلفة، وذلك هو المحكّ لأيّ
مقارنة.⁽⁶⁹⁾

(68) Brousseau : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques: pp. 50-51

(69) Bernié : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive» : p. 87

ومنها ارتباط تلك العقود بمجتمع الخطاب وبالتصوّرات التي يبينها المدرّس حول ذلك المجتمع. وسوف يتيح تحليل ممارسات التدريس ووصفها من أن يُدرج السّؤال التّالي ضمن أهدافه: "أيّ الحركات لأيّ مجتمع خطاب؟"

وهو ما يستوجب تطوير مجموعة كاملة من الأبحاث التّجريبية حول العلاقات بين العقد التّدرسيّ والتّصوّرات التي يبينها المدرّس حول مجتمع الخطاب، بالتّوافق مع المنظور المقارن.⁽⁷⁰⁾

مجال التّصوّرات عن الموادّ:

يمكننا تحديد ثلاث مشاكل على الأقلّ تنشأ في سياق التّصوّرات عن الموادّ⁽⁷¹⁾:

- تنوّع التّصوّرات عن الموادّ بشكل كبير بالنّظر إلى التّجربة الشخصية للتّلاميذ وإلى التّخصّصات..
- غالباً ما تستند التّصوّرات عن الموادّ إلى العناصر "الخارجية" (نوع الكرّاسات، وجداول الأوقات، وكتابة المدرّس على

(70) *ibid.* p. 86

(71) Reuter, Yves. (2003) La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. In : La Lettre de la DFLM, n°32, 2003/1. pp. 18-22.: p. 19-20

السَّبورَة، شَخْصِيَّة المَدْرَس، قَدْرَتَه عَلى التَّوَاصل... أَكْثَر
مِن العَنَاصِر "الدَّاخِلِيَّة" لِلمَادَّة (المَعَارِف وَالمَفَاهِيم
والمَهَارَات المَدْرَسَة).

- تَتَأَرَّجَع وَظَائِف المَادَّة التَّعَلِيمِيَّة أَوْ اسْتِخْدَامَاتِهَا فِي كَثِير مِّن
الأَحْيَان بَيْن عَمُومِيَّات المَدْرَسَة (تَعَلَّم قَوَاعِد الرِّسْم حَتَّى لَا
تَرْتَكِب أخطاء فِي الإِمْلَاء)، وَعَمُومِيَّات مَا وَرَاء المَدْرَسَة
(الحَصُول عَلى وَظِيفَة).

الْخَاتَمَةُ:

أَتَوَجَّ هذه الرَّحْلَةَ بعدد من الخلاصات أسوقها في شكل ملاحظات موجزة:

- التَّدرِيسِيَّةُ المُقَارَنَةُ (علم التَّدرِيس المُقَارَن) غير علم التَّربية المُقَارَن، وهي كذلك تختلف عن التَّدرِيسِيَّةِ العامَّةِ: فهي تختلف اختلافاً يكاد يكون جذرياً مع علم التَّربية المُقَارَن من حيث الموضوع: باعتبار أنَّ هذا الأخير يهتمُّ بالمُقَارَنَةِ بين الأنظمة التَّعليمية، بينما تقارن التَّدرِيسِيَّةُ المُقَارَنَةُ بين تدرِيسِيَّات الموادِّ.

وهي تختلف عن التَّدرِيسِيَّةِ العامَّةِ، لأنَّ هذه الأخيرة تهتمُّ بما هو قاسم مشترك بين التَّعلِّمِيَّات ويحرِّكها في مقام أوَّل تطوير ذاتها، بينما تهتمُّ التَّدرِيسِيَّات المُقَارَنَةُ بنقاط الاختلاف والاتفاق بين مختلف التَّدرِيسِيَّات، واهتمامها الأوَّل هو تطوير تدرِيسِيَّات الموادِّ...

- تتعدّد المجالات التي يُمكن أن تكون محلّ نظر التّدرسيّة المقارنة: النّقل التّدرسي - المعرفة المرجعيّة - موقع اللغة من المادّة - التّصورات عن المادّة التّدرسيّة - العقد التّدرسيّ - الوضعية التّدرسيّة...
- لا يمكن أن يُعامل مع المفاهيم بشكل آليّ في كلّ المواد: مثل القطع عن السّياق (décontextualisation) والقطع عن الأشخاص (dépersonnalisation)، فتجليّاتها في تدرسيّة الرّياضيات غير تجليّاتها في تدرسيّة التاريخ أو التّربية الإسلاميّة مثلاً.
- قد تتجلى عمليّتا الائتلاف والاختلاف بين التّدرسيّات في مستويين على الأقلّ:
 - ائتلاف أو اختلاف أُسميّه أفقيّاً: وأعني به ذلك المتعلّق بالمفاهيم في اختلافها من ديداكتيك إلى آخر، فقد تعتمد تدرسيّة الرّياضيات مفاهيم لا تجد لها موقعا في تدرسيّة العربيّة مثلاً.

○ ائتلاف أو اختلاف أسميّ عمودياً: وأعني به ذلك المتعلّق بكيفيّة تحقّق المفهوم الواحد في تدريسيّات مختلفة من حيث درجة ذلك التّحقّق وحدوده وكيفيّة تشكّله.

ويُجَلّي هذا المعنى ما رأيناه من تعليقاتٍ حول مفهوم التّقلّ الديداكتيكي مثلاً.

- تعرف مفاهيم الديداكتيك انتقالاً وترحّلاً (nomadisme) من مجال إلى آخر، وهذا الانتقال والترحّل الذي تعرفه تلك المفاهيم من تدريسيّة إلى أخرى يستدعي عمليّات تحويلٍ وتوطيّنٍ داخل كلّ تدريسيّة...
- ينطوي النهج المقارن على الاهتمام بتحديد الشّروط وأوجه إعادة التّشكيل الناتجة عن استخدام مفهوم أو نموذج أو نظريّة في إطار آخر غير ذلك الذي سمح بتشكيلها والتّحقّق من فعاليتها، وهو ما يستدعي ويُعتبر شكلاً من أشكال اليقظة المعرفية.

- وهو يتساءل أيضًا عن السَّبب الذي يجعل بعض المفاهيم والنماذج والأطر النظرية مثمرةً في هذه التَّدرِيسِيَّة، عقيمةً عن الولادة في سياق تدرِيسِيَّةٍ أُخرى (لا يتم استخدامها في مكان آخر).

قائمة المراجع:

1. بدران، شبل. (2004). التَّربية المقارنة: دراسات في نظم التَّعليم، (ط.رابعة). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
2. الجوّادي، رياض. (2020). مدخل إلى تعلّميّات الموادّ. دار التَّجديد للطباعة والنَّشر والتَّوزيع والترجمة.

1. Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (coord.) (1994). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble : La Pensée Sauvage.
2. Arsac, Gilbert. (1988). La transposition en mathématiques –Cours du DEA- Université de Lyon et Grenoble; 1987-88.
3. Astolfi, Jean-Pierre & Develay, Michel. (1993). La didactique des sciences. Paris: Presses universitaires de France.
4. Audigier, François ; Crémieux, Colette et Mousseau, Marie-José. (1998), L'enseignement de l'histoire-géographie en 3e et en 2nde. Paris, INRP.
5. Beitone A. & Legardez A. (1995). Enseigner les sciences économiques et sociales ; pour une approche didactique. Revue Française de Pédagogie, 112, 33-45.
6. Bernié, Jean-Paul. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?. In: Revue française de pédagogie, volume 141. Vers une didactique comparée. pp. 77-88.
7. Brousseau, Guy. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 7; n° 2, 1986.: pp. 50-51.
8. Brousseau, Guy. (1998). Théorie des Situations Didactiques, Grenoble, La pensée sauvage.
9. Caillot M. & Raisky C. (Dir.) (1996). Au-delà des didactiques, le didactique; débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles : De Boeck.

10. Chatel É. (Dir.) (1995). Savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales. Paris : INRP.
11. Chatel É. et al. (1990). Enseigner les sciences économiques et sociales, son projet, son histoire. Paris : INRP.
12. Chatel É. et al. (2001). Elèves et professeurs en classe de SES. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève. Paris : INRP.
13. Chevallard Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage (1re éd. 1985).
14. Chevallard Yves (1985), La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.
15. Cornu, L. & Vergnoux, A (1992). La didactique en questions. Paris. Hachette.
16. De Fumichon, Bruno de Loynes. (2013). Introduction au droit compare. Journal de Droit Compare Du Pacifique : Collection 'Ex Professo': Volume II.
17. De Paris, Marc-Antoine Jullien. (1817). Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation. Paris: Imprimerie de fain.
18. Develay Michel (1994), Peut-on former les enseignants ?, Paris, ESF.
19. Joshua S. (2002). « Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques : vers une didactique comparée ». In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (coord.), Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 17-24.
20. Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raisky, et M. Caillot, (dir.), Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
21. Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris, France: PUF.
22. Lafleur, Dominique. (2016). Théorie et pratique didactiques : Création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparées au collégia. Université de Montréal : Département de Didactique, Faculté des sciences de l'éducation: Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation, option Didactique.
23. Lautier, Nicole & Allieu-Mary, Nicole. (2008). Note de synthèse : La didactique de l'histoire, Revue Française de Pédagogie, n° 162, janvier-février-mars, p. 95-131.

24. Legardez, Alain. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. In: Revue française de pédagogie, volume 149, pp. 19-27.
25. Leroy, Denis. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. In : Revue française de pédagogie, volume 151, pp. 91-109
26. Leziart J. (1995). Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport aux savoirs et réussite scolaire. Paris : L'Harmattan.
27. Martinand J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang.
28. Martinand J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terisse (Éd.), Didactique des disciplines. Les références au savoir. Bruxelles : De Boeck.
29. Martinand, Jean-Louis. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, dans Giordan André (coord.). Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, p. 149-154, Paris, université de Paris 7.
30. Mercier, Alain. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. Revue Française de Pédagogie, 141, 135-171.
31. Mercier, Alain; Schubauer-Leoni, Maria Luisa & Sensevy, Gérard. (2002). Vers une didactique comparée. In: Revue française de pédagogie, volume 141. Vers une didactique comparée. pp. 5-16.
32. Petitjean A. (Ed.) (1998). La transposition didactique en français. Pratiques, 97-98.
33. Reuter, Yves. (2003) La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. In : La Lettre de la DFLM, n°32, 2003/1. pp. 18-22.
34. Reuter, Yves; Cohen-Azria, Cora; Daunay, Bertrand; Delcambre, Isabelle & Lahanier-Reuter, Dominique. (2013). Didactique comparée. Dans : Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 71-74). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
35. Revue Française de Pédagogie (2002) Dossier : vers une didactique comparée, n° 141
36. Ropé, F. (1990). Enseigner le français : didactique de la langue maternelle. Paris, France : Éditions universitaires.

37. Sensevy, Gérard; Mercier, Alain; Schubauer-Leoni, Maria-Luisa & Leutenegger Francia. (2007). Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
38. Stengers, Isabelle. (1988). (éd.) D'une science à l'autre. Des concepts nomades, Paris, Éditions du Seuil.
39. Triby E. (1997). Enseigner l'économie par les représentations des élèves : le cours sur la monnaie. In A. Beitone & A. Legardez (Ed.), Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales. Aix : Publications de l'Université de Provence.
40. Tutiaux-Guillon, Nicole. (2017). Comparer les didactiques?. Dans: Thépaut, Antoine; Daunay, Bertrand et Reuter Yves. Les contenus disciplinaires: Approches comparatistes, (p. 263-273). Presses Universitaires du Septentrion.
41. Verret Michel (1975), Le temps des études, Lille, atelier de reproduction des thèses.
42. Weisser, M. (2007). Les didactiques disciplinaires: un calembour? Actes du colloque de l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation intitulé Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_WEISSER_034.pdf