المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر– الواقع و المأمول–

Teaching approaches in the Algerian school between the past and the present-the reality and the hope-

د. عزوز ميلود
قسم اللغة والأدب العربي جامعة ابن خلدون تيارت
milouduniver@gmail.com

تاريخ الإرسال 2018/09/25– تاريخ القبول 12/08/ 2018– تاريخ النشر2018/12/08

ملخص:

جرَّبت المدرسة الجزائرية منذ تأسيسها بعد الاستقلال مجموعة من المقاربات البيداغوجية التي تتغيا تخريج أجيال قادرة على مواجهة مختلف التحديات، ومواكبة المستجدات الطارئة على المجتمع الجزائري،... فكان حاصل ذاك الاختيار واقعا بين: مقاربات بيداغوجية ثلاثة هي: المحتوى والهدف والكفاءة.

وإذا كانت الدولة الوطنية قد ورثت العمل بنظام المحتوى في تعليميّة المعارف والعلوم في بداية عهدها استجابة لمتطلبات تلك المرحلة، ودأبت عليه لفترة ما، فإنّ التفكير بالأهداف جاء معدّلا للّنمط التصوّري للفعل التعليمي آنذاك متماشيًا مع طروحات المدرسة الأساسية، ذات النزعة السلوكيّة، فانبنت على هذه الفلسفة مناهج بيداغوجية حُدّدت مُدخلاتها ومخُرجاتها على أساس التعليم السلوكي الهادف، وقد تكون المدرسة الجزائرية قد أفادت من المقاربتين، وكوّنت أجيالا، وبنَتْ عقولا بفضائل كّل مقاربة، مع حقّ الاحتفاظ للدولة السيِّدة في مراجعة سياساتها التربوية، وممارسة الإجراءات الإصلاحية اللاّزمة التي انتهت إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات وهي آخر البيداغوجيات التي أنتجت المناهج التعليمية الحالية.

وسنحاول في هذه الورقة البحثية تقديم تصورنا عن طرائق وأساليب التدريس في هذه المقاربات المجرَّبة، ونستهلها بلمحة موجزة عن المقاربتين المجرَّبتين (المحتوى والأهداف) مع

بيان خصائصهما وسلبياتهما وفق تصور منتقدي هاتين التجربتين، ثم التركيز على المقاربة الثالثة (المقاربة بالكفاءات) باعتبارها الشغل الشاغل لرجال التربية في بلادنا، شارحين الأسباب العلمية التي دعت إلى تجديد مناهجنا الدراسية، ذاكرين عيوب هذه المقاربة بحسب رأي المتابعين للشأن التربوي، ونحاول – ختاما– تقديم تصور استشرافي لمدرسة الغد التي ننشدها جميعا.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التربوية– الإصلاح التربوي – المقاربة –المحتوى– الأهداف –الكفاءات– البرنامج – المنهاج – الكتاب المدرسي – التعليم – المعلم – المتعلم – المعرفة.

Abstract

Since independence, the Algerian school has tried a series of pedagogical approaches in order to rise generations capable of coping with various challenges and keeping abreast of the urgent developments in Algerian society. This choice is done according to three pedagogical approaches: content, purpose and competence. If the state inherited the content system in the education of knowledge and science at the beginning of its era, in response to the requirements of that stage, and persisted for some time, the thinking of the goals was a rate of the conceptual pattern of the educational action at the time in line with the school's basic behavioral ideas.

The Algerian school may have benefited from the two approaches, formed generations, and built the minds of the virtues of each approach, with the right of the state to use absolute power in reviewing its educational system and practicing the necessary corrective measures that culminated in the adoption of competency approach, the last pedagogy that produced the current educational curricula.

In this paper, we will attempt to present our conception of the methods and styles of teaching in these proven approaches and start with a brief overview of the tested approaches (content and objectives), indicating their characteristics and disadvantages by measuring educational output, and focusing on the third approach (competencies approach). In addition to explaining the scientific reasons that called for the renewal of our curricula, recalling the shortcomings of this approach, as noted by critics, and try, in conclusion to present a forward vision of the school of tomorrow, which we all seek.

keywords: Educational system - Educational reform - Approach - Content - Objectives - Competencies - Program - Curriculum – Textbook - Education - Teacher - Learner - Knowledge.

مقدمة:

تولي البلدانُ التي تحترم نفسها التربيةَ و التعليمَ عناية فائقة، وتجعلهما في أعلى مراكز الاهتمام، فلا يخفى على عاقل مدى أهمية التعليم في تنشئة الأجيال وتنمية مهاراتها استجابة لتطلعات المجتمع الذي يشهد نموا متسارعا في شتى الميادين: الثقافية والاقتصادية والطفرة التكنولوجية، و مقتضيات العولمة... ولذلك كان لزاما على منظومتنا التربوية أن تهتم بالتعليم وتُسَخِّرَ له كُلَّ الإمكانات المادية، وتُزوِّدُهُ بمختلف التَّجارب التي حقَّقَتْ نَجَاحاً في مجال البيداغوجيَّات الحديثة.

وفي هذا السياق تبَّنَتْ وزارة التربية الوطنية مقاربات بيداغوجيَّة ثلاثة متَّلَت كلَّ واحدةٍ مِنْهَا مرحلة مفصليَّةٍ في تاريخ المدرسة الجزائرية، متماشيَّةً مع مُتَطَلَّبَاتِ الواقع الاقتصادي والاجتماعي والتِّكْنُولُوجِي الذي فرضَتْهُ الظُّروف في تلك المراحل المعنية بكلِّ مقاربة، محاوِلَةً في الوقت ذاته تهيئَةَ الأرْضيَّة المعرفيَّة لها، بالاستناد إلى خِبْرَات رجال التَّربية الذين كوَّنتْهُمْ الوزارة الوصية لمتابعة مقتضيات التجديد والإصلاح الذي ما فتئت تتبناه الدولة الجزائرية منذ تحقيق السيَّادة الوطنية.

وقد اجتهدنا في هذه الدراسة المتواضعة في أن نضع يدَنَا على جزئيّة مفصليّة من المنظومة البيداغوجية، ونتوقف لدى حدث الإصلاح الذي بات من أكثر الخطابات البيداغوجية رواجا على أيامنا هذه، والذي انسحب على جوانب عديدة من واقع قطاع التربية، في مختلف المراحل الإصلاحية ضمن سياسة المراجعة والتقويم، فأصاب الكثير من التصوُّرات المشخَّصَة في كل من المنهاج والكتاب المدرسي بقدر معلوم، وقد اكتفينا بهذا العنوان: المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي و الحاضر–الواقع و المأمول– ساعين من خلاله إلى الإجابة عن الأسئلة الجوهرية: ما طبيعة المقاربات البيداغوجية المجرَّبة في الحقل التعليمي الجزائري؟

وكيف تعامل معها رجال التربية في الميدان؟ وما آثار كلّ هذه التدّفقات الإصلاحية في الواقع البيداغوجي، وما هي مواصفات المدرسة التي ننشدها في القريب العاجل؟ كلها أسئلة نحاول أن نكشف النقاب عنها بقدر من الإيجاز مراعاة لمتطلَّبات الاختصار في مثل هذه المقامات.

أولاً: لمحة موجزة عن المقاربات المجرَّبة في المنظومة التربوية الجزائرية و أهم مميزاتها:

01- المقاربة بالمحتوى(L'approche par continue):

تبنَّت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال المقاربة بالمحتوى التي تعتمد في أساسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات والمضامين المعرفية وشحنها في ذهن المتمدرس، دون معالجة مضامينها فهما واستيعابا وتحليلا ومناقشة، ويتم اللجوء إلى استظهارها وقت الحاجة، وقد اعتبر المعلم في هذه المقاربة المصدر الوحيد للمعرفة والمالك لها ينظمها ويقدمها للتلميذ، ويقوم هذا الأخير باستهلاك المقررات المدرجة في البرنامج، فلا يعدو المتمدرس – حينئذ – سوى خزَّان أو مستودع فارغ يشحن بمختلف المعارف والفنون القائمة على التلقين، ذلك أن التلقين" وظيفته الحفظ والتذكر واسترجاع المحفوظ".[1]

إنّ منطق الرفض لطرح التدريس بالمضامين المعرفية عائد إلى كون هذا النّمط من التعليم أثبت نجاحا محدودا، وشكّل عقبات تُذكُر في المسار التعليمي للمعلِّم والمتعلِّم على حدّ سواء، من حيث إنّه مكلِّف، ومستهلك للوقت والجهد، بسبب **الحمل والاستظهار** للمعروضات المعرفية، وبخاصة عندما تكون جملة تلك المقرّرات المعرفية متعلّقة بالمعلومات الإنسانية، في فنونها الكثيرة المتنوّعة، علما أنّ لمعارفنا التراثية الأصيلة قسط وافر منها يحمل صفة الشفوية التي لا تستقرّ إلاّ بحشو الذهن بآليّة الحفظ.

يضاف إلى عيوب هذه الطريقة بحسب منتقديها أنها "تربي الاستبداد وتشجّع على الاتكالية والسلبية وتساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج وحصر المتعلم في تلقي المعلومات دون تصنيفها واختيار

النافع منها، ولهذا تنشأ أجيال لا تعمل العقل ولا تعتمد النقد و التحليل، فعقولها خزانة معلومات تستعاد وقت الحاجة دون إضافات، فأين تعليم التفكير إذا قمعنا الفكر؟"[2]

02- المقاربة بالأهداف (L'approche par objectives):

لقد كانت هذه المقاربة ثاني تجربة تخوضها الدولة الجزائرية حينما تبنت المدرسة الأساسية وقد شهدت فترة أطول من المقاربة السابقة (المحتوى) مما يعكس مدى التجاوب الفعّال مع التعليم الهادف، والأكيد الأوكد هو أن يتّكئ هذا الموقف على قناعة ذاتية عزّزتها الروح العملية، والتعاطي مع مفاهيم المقاربة، وتوجهاتها العلمية الصارمة بفضل فرص التّكوين المستمر، والتعلق بمفرزات المقاربة في حقل العطاء، ذلك أنّ فلسفة التعليم الهادف قائمة على خطّ من الوضوح، والصّرامة المنطقيّة المضبوطة- أصلا- بالصّفة العسكريّة التي تتشّبه بها المقاربة في بعض مراحلها.

إنّ **الهدف** في أصله الدلالي يعني **دقّة الإصابة**، ومن يدري أن يكون المُنهِج البيداغوجي قد استهواه هذا المصطلح فاستعاره من الحقل الحربي الذي يقوم على أمر التخطيط الماثل في مصطلح **الاستراتيجية** و**التكتيك** و**الهدف**؟ فشاء له أن يستعير لحقل التعليم تلك الخصائص العسكرية، فيبني مُدخلات المنهاج وملامح التخرّج على منظومة من الأهداف، يسعى في تحديدها وصياغتها وتصنيفها بعقلية **الأجرأة** التي تسمح بتحويل الناتج التعليمي إلى سلوك مكتسب يكون بمقدور المعلّم أن يمارس عليه فعل التقويم الصادق، ما دام متوفرا على شَرطي الوضوح، والقابلية للقياس، ذلك أنّ خصيصة الوضوح والقياس يشكّلان المعيار الفعلي في تحقّق المقاصد، على وجه من الدقّة الكاملة والتحكّم في المسار. ولأجل ذلك يقول العالم **ماجر**- (Majer) * في سياق التخطيط للأهداف:« إذا لم تكن متأكّدا من المكان الذي ستسير إليه فإنّك ستصل إلى مكان آخر»[3].

فقد تكون هذه النظرة إلى ناتج التعليم قد سهّلت على المعلمين التخلّص من الإرث التعليمي الفاقد لقيمة التخطيط السليم، والمراقبة الأكيدة لحصائل الجهد التربوي في كلّ محطّة من رحلة الدرس بعدما كان يسبح بخياله في مجال يعسر عليه أن يصف* الفعل التعليمي في صياغة ذات دقّة ووضوح، والذي نشهد به، ونشهد عليه

أنّ معلمينا بالمقاربة القديمة ما كان يعرف سوى نمطين من الأهداف: أحدهما **عام** والآخر **خاص**، وكم كان يشقى في إصابة المقصد بلغة وصفية تجتهد في تحويل المفهوم المجرّد إلى سلوك عملي، كما تنصّ عليه فلسفة الأهداف السلوكية، ولكن لات حين مناص!

03- الإصلاحات التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات(L'approche par compétences):

لقد بات من المؤكد أنّ مسيرة **الإصلاح البيداغوجي** باتت مؤطّرة بمنظومة قانونية، اجتهد في صياغتها، وإخراجها فريق تكاملت خبراته[4]، واسترسلت جهود كلّ منهمّ بحسب تخصّصه، استجابة لرؤية يمتدّ الإصلاح فيها ليشمل مجموع المكوّنات المتفاعلة الأخرى للنظام التربوي، دلالة على أنّ إرادة التغيير في السياسات الرسمّية تمنح ظاهرة **الإصلاح** مفهوما محسوبا، من خلال مبرّرات موضوعيّة تتكفّل برسم المنطلقات، ووصف الملامح، ورصد التجليات، كاشفة جميعها عن الطبيعة النوعية لأيّ تغيير، أو تعديل تقرّه المصالح العليا للدّولة.

فمن الطبيعي المنتظر أن تمارس الأمّة واجب المراجعة تجاه ما استبان لها حالة تستحقّ التقويم باسم الإصلاح، أو غير ذلك من الأوصاف الدّالّة، لأنّ في النهاية ليس كلّ إصلاح مقصود يُفهم منه خطأ المنطلق، أو الحيّاد عن مقاصد الآفاق ، بل قد يفرض التغيير استجابة لعامل التفاعل مع طوارئ المحيط العالمي، ومن ثمّ يصير أمر الإصلاح ضرورة لا مناص منها، وسيبقى هذا التوجُّه قائماً ما دام بديلا عن النقيض الذي هو الإفساد، وانطلاقا من هذا التوصيف نحاول أن نقف لدى دلالة الإصلاح ومبرراته في منظومتنا التربوية.

أ- ماهيّة الإصلاح:

إذا كان الإصلاح في أصله اللغوي يعني مقابلة الإفساد فإنّ:" الصلاح ضد الفساد، وصَلُح الشيء يصلُح صُلُوحا"[5].

فدلالة هذا اللفظ بالإسقاط يعني –بداهة– أنّ كلّ منجز في سالف بات طارئا عليه فساد فاستوجب التدخل بغرض المعالجة، وإزالة ما عَلِق به من العِلل المعيقة.

وعلى هذا السّمت من الفهم يصير كلّ مستحدث صالح في آنه، غير مأمون من وطأة الفساد والإفساد في ذاته، ومن ثمّ لا مناص من التفكير في استبدال الحال بحال أفضل منها، لأنّ ظاهرة الإصلاح كما يحمله الوعي التربوي الرسمي له من الدلالات ما يجعلنا نضع أيدينا على بعض تجلياته، انطلاقا من المرجعية الإصلاحية الشاملة للمنظومة التربوية، أهمها:

– إنّه– "**الإصلاح**" عملية مستمرة، متدرّجة وشاملة "إنّ الإصلاح الذي شُرِع في تنفيذه منذ السنة الدراسية 2003– 2004، وعُمّم تدريجيا على كلّ المراحل والمستويات ووصلت دفعاته الأولى إلى نهاية المراحل التعليمية."[6]

– إنه عمليّة تحسينيّة تطال المناهج البيداغوجية، كان موضوع إجراءات تحسينية من خلال عملية تخفيف المناهج، التي تمّت خلال السنة الدراسية 2007– 2008."[7]

–إنّه مقصود لذاته، من حيث إنّه اختيار وغاية، من الغايات الوطنية العليا.

" إنّ هذه العملية المرتبطة بتنفيذ الإصلاح تعكس الحرص، الذي توليه وزارة التربية الوطنية لمتابعة تنفيذ الإصلاح، والتدخُّل حينما يقتضي الأمر ذلك."[8]

–إنّه عمليّة حتميّة، اقتضتها طوارئ المحيط العالمي" فإنّ الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالمتغيرات، التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية... على المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة... وتميزه تكنولوجيات الإعلام والاتصال".[9]

–إنه عملية محصّنة بمنظومة قانونية رسميّة، صدرت باسم الوزارة المعنية بعنوان: **إصلاح المنظومة التربوية** – النصوص التنظيمية – في جزئين [10] عام 2009 – 2010.

فالأكيد أنّ هذه المنصوصات المشّرعة بقوّة القانون ما كان لها أن تصل إلى أيدي السادة الأساتذة والمعلمين، بوصفها تشريعات مدرسية، يحسن امتلاكها

والاستناد إليها في فهم الظواهر الإصلاحية للقطاع، بل ما نحسبه واقعا في وعي المعلم أنّ الإصلاح تفسّره ظواهر تجديد الطبعات، لسلسلة المناهج والأدلّة والكتب المدرسية، وسائر الوثائق البيداغوجية التّكميلية التي يُنصح المعلِّم بمسكها والإفادة منها في تعليمية الأنشطة.

فمن مجمل هذا البيان نعتقد أنّ توحيد الفهم لظاهرة الإصلاح البيداغوجي يقتضي ابتداء تحقيق القيمة التواصلية، بين المشرِّع المنظِّر، وبين المخاطَب بترجمة تلك الآراء والفلسفات إلى سلوكات فعلية قابلة لكلّ ملاحظة وقياس، ولاسيّما إذا ما علمنا أنّ المكوِّن البيداغوجي الجزائري– المعلّم– لا يحمل همّ النص التشريعي، من حيث إنّه ضابط يؤّطر العملية بصفة رسمية، وليست له في الوقت نفسه دافعية البحث عن الخلفيات المعرفية التي تجعل حصول التغيير والتجديد أمرا لا مناص منه، إذ يكتفي بوعيه أنّ ذلك مخاطَب به الإطار المشرف أو المُسيِّر، كيفما كان ذلك الإطار مديرا أو مفتشا، أو مستشار توجيه...

ب– **إصلاح المناهج ضرورة حتمية أم حملة ظرفية ؟**

انبنت فلسفة الإصلاح على إرادة حرّة، استمدّت مشروعيتّها من مراعاة المصالح العليا للوطن، وترجمت حيثيّاتها نصوص تنظيميةّ، شكّلت المرجعيةّ القانونية لكلّ محاولة تسعى إلى تأطير الفعل التعليمي، فليس من الأيسر أن تتحكّم جهة ما في حركيّة هذا القطاع المهيب، لخطورته وطبيعة الآثار التي جعلت منه مجالا يصلح للمراهنة عليه في منظومة التخطيط، والاستشراف، وبخاصّة والدولة الجزائرية قضت على نفسها أن تكون تعليميّة النّشء حاصلة ولو بصفة الإلزام يقينا منها على صحة التوجّه والاختيار.

ومن هنا تعدّ مطبوعة وزارة التربية الوطنية [11] أوضح بيان، يحمل – صراحة وبشمولية – مشروعا تفصيليا حول إصلاح القطاع، حيث اهتمت بإيراد النصوص التنظيمية للعملية التربوية والتذكير بالبدايات الأولى للإصلاح الشامل[12]، وإنْ لم تتعرّض الوثيقة في ديباجتها إلى الفلسفة التي تضبط هذا التحرّك الإصلاحي، ولا إلى المسوّغات الطبيعيّة التي يفرضها القطاع بوزنه المتميّز إلاّ بشكل عابر

وخفيّ، إذ اكتفت بالقول: « إن هذا الإصلاح يعد الثاني من نوعه، بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية سنة 1976، غير أنّه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال... فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى... وتفرضه تحدّيات جديدة، تختلف عن تلك... إنّها تحديّات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميّزه تكنولوجيا الإعلام والاّتصال الجديدة... »[13]

إن الإحساس بإخفاق الخيارات المنهجية، والاجتهادات البيداغوجية، وقصورها عن مسايرة التحرّك الإنساني في عالم الرّقمنة والتِّقنيّة، والانفجار المعرفي كانت هي المبدأ الفلسفي الذي بُنيَت عليه مبادرة الإصلاح.

ويفهم من القول أعلاه أن دواعي وأسباب انتهاج المدرسة الجزائرية للتدريس بمقاربة الكفاءات جاء نتيجة لانفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي الخارجي، ولاسيّما ما تعلّق بالجوانب الاقتصادية، حيث الحديث عن الكفاءات والمهارات المطلوبة في عالم الشغل، الذي يعتبر أمل هذه المقاربة.

لقد أبانت فلسفة الإصلاح عن وجهتها نحو المفاهيم والمواقف التعليمية التعّلمية، الموروثة عن التصوّر المنهجي البائد، وكان من جرأتها أن رسمت الحدّ الفاصل بين ما هو قابل للتخلّي والزوال، وبين ما هو طارئ جديد يستحقّ التبنيّ والتّنويه.

لا يدعو للعجب إن كانت خطابات التربية والتعليم من أقدم الخطابات وأوسعها انتشارا في الحياة الإنسانية ولاسيّما حين تُحدّد أهدافها العامة في" إعداد مواطن سليم الفكر والروح والجسد"[14].

لا يجب أن يفهم من تحدّد الغاية أعلاه ووحدتها، وحدة الخطابات البيداغوجية عبر العصور، بل نقصد من ذلك أنّه رغم تباين المرجعيات المعرفية للتوجّهات البيداغوجية القديمة والحديثة والمعاصرة، إلا أنّ ذلك لا يمنع من وجود قوائم مشتركة شكّلت في: "موضوع الطفولة، علاقة التربية بالطبيعة وبالثقافة والمؤسسات

الاجتماعية، السلطة والحرية داخل مصنف: العلاقة التربوية، وضع المعرفة داخل تكوين الشخصية".[15]

وبالانحصار في عصرنا هذا، عصر العولمة، ووسائل الاتصال المتطورة والتكنلوجيات الفائقة التقدم، وترنح الإنسان بين هذا وذاك، وجب على القائمين على التخطيط والاستشراف بعامة، والتخطيط التربوي بخاصة أن يعيدوا النظر ويجدّدوه في الخطابات التربوية والبيداغوجيا لجعله متلائما وخصائص العصر "فالخطابات التربوية ليست مستقلة أبدا عن التاريخ والسلطة والمصالح"[16] ودليل ذلك تنوّع مفاهيمها وغاياتها عبر العصور والحضارات.[17]

ولسمات العصر تلك، وعناية بالرأسمال البشري، أساس النمو وغايته، عكفت الجزائر على تجديد الخطاب البيداغوجي طلبا للانسجام بين متطلبات الواقع وحاجيات الفرد، فاهتدى القائمون على التخطيط التربوي إلى الانتقال من فكر المحتويات والمضمون والأهداف إلى التدريس بمقاربة الكفاءات، بديلا بيداغوجيا لتدراك العجز المعرفي المسجل في المدرسة الجزائرية، فما مفهوم هذه المقاربة و ما هي خلفياتها المعرفية؟

ج- مصطلح المقاربة بالكفاءات : الدلالات والخصائص:

المقاربة بالكفاءات مصطلح مركب من كلمتين اثنتين هما المقاربة، والكفاءات.

- المقاربة (l' approche): "قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب"[18]

أما من الناحية الاصطلاحية فنورد التعاريف التالية:

« هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، الذي يؤدي إلى بناء الكفاءة» [19]

ومن تلك العوامل: الطريقة، والوسيلة، والمعارف، والزمان والمكان، والمتعلم مع وسطه، ونظريات التربية والكفاية.

« تهتم المقاربة بدراسة موضوع معين أو مجال، من أجل إيجاد حلول للمشاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة»، وذلك باستظهار مكوّنات الموضوع وتحديد طريقة توظيفها والاستفادة من خبرات الغير فيه.

و مما سبق نلخِّص مفاهيم المقاربة في كونها طريقة بحث أو منهجية عمل تعتد مكونات الموضوع الذي يبحث فيه للوصول إلى نتيجة معينة، أو حلّ لمشكلة محدّدة، أو بناء لكفاءة مقصودة، وتأكيدا لهذه الخلاصة نورد التعاريف التالية:

« هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، الذي يؤدي إلى بناء الكفاءة» [20]

ومن تلك العوامل: الطريقة، والوسيلة، والمعارف، والزمان والمكان، والمتعلم مع وسطه، ونظريات التربية والكفاية.

« تهتم المقاربة بدراسة موضوع معين أو مجال، من أجل إيجاد حلول للمشاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة»، وذلك باستظهار مكوّنات الموضوع وتحديد طريقة توظيفها والاستفادة من خبرات الغير فيه.

- **الكفاءة(La compétence):**

يشير منظرو الفكر التربوي إلى تعدّد أبعاد مفاهيم الكفاية، بسبب تنوع وتعدد المرجعيات المعرفية المعتمدة في الدرس، كالمرجعية السلوكية، والمرجعية البنائية، والمعرفية ومن ثم« ترتبط الكفاية بالقدرة على الإنجاز سواء من حيث الحركة السلوكية، أو من حيث اللفظ والتعبير»، وفي هذا الارتباط مزية قابلية التقييم الموضوعي القائم عل الملاحقة والقياس وهما أسس العلمية والموضوعية عند أصحاب هذا الاتجاه Behaviorisme [21].

أما الاتجاه المعرفي فتتحدّد الكفاءة فيه بكونها كتلة من المعارف الذهنية المرتبطة فيما بينها تمكن من القدرة على الإنتاج بشكل لا محدود[22] ، أو ما اصطلح عليه "بالتوليد"، ولقد أحسن محمد الدريج تخريجه لمفهوم الكفاية عند تشومسكي بكونها تعني «التوافق مع جميع الوضعيات، إنها الاستعداد لحسم الدراية والمعرفة» [23]

وبالابتعاد عن النظرات التجزيئية التي تعتمد اتجاهاً معيّناً مرجعية للبحث والتنظير، مال البعض إلى الجمع بين الاتجاهين، فعرّفوا الكفاءة بأنّها «نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطّاطات إجرائية تمكّن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمّة- مشكلة، وحلّها بإنجاز (أداء) Performance ملائم»[24]، ممّا يعكس الجمع بين المعارف الذهنية غير الملاحظة بالسلوكات الملاحظة خدمة للنهج الجديد في طرائق التعليم، حيث يتعلّم المتعلّم كيفية الاستفادة من تعلّماته.

وعلى هذا المسار يظهر تعريف آخر للكفاية و هو«القدرة على تعبئة مجموعة من الوسائل (معارف، قيم، معلومات...) لتصير ذات تلاؤم وفعالية ضمن مجموعة من الوضعيات، وبالتالي فلا نتعلم بالضرورة لنتعرف، وإنما نتعلم لنقوم بفعل ما» [25] بتسخير تعلّماتنا وتمثّلاتنا في حلّ وضعيات مشكلة يضعها المعلّم في الصف الدراسي، أو تنتجها عوامل التعامل في الواقع الخارجي، مادامت مقاربة الكفاية جاءت لتطوير المجتمع بإعادتها للمتعلّم ثقته بنفسه.

ثانياً: واقع الإصلاحات في المنظومة التربوية :

1- واقع المنهاج في إصلاحات المنظومة التربوية

أ- واقعية المنهاج الدراسي في المقاربة بالكفاءات:

إنّ ما يمكن تسجيله بخصوص الإصلاح الذي أصاب المواثيق البيداغوجية الرسمية وعلى رأسها **المنهاج الدراسي** الذي يعتبر دستور المعلم هو أن هذه الوثيقة قد روعي في بنائها وتصميمها الواقع التربوي الجزائري في حاضنة المساحة الوطنية، التي يتشكّل داخلها الوسط الاجتماعي الحيوي بتفاعلاته الإنسانية وخصوصيّاته الحضارية، وتنوّع ملامح الجغرافية فيه، وما يترتّب عن ذلك من تميّز، على اعتبار أنّ المنهاج البيداغوجي يشكّل المرجعيّة للفعل التعليمي على مدار تلك الرقعة الجغرافية، ومن ثمّ فهو يخاطب أبعاد الشخصية في المتعلم الجزائري انطلاقا من تلك الواقعية الممثلة في فلسفته.

ب- معقولية المنهاج و إمكانية تطبيقه:

يضاف إلى واقعية المنهاج الدراسي معقوليته كذلك وإمكانية تطبيقه في مختلف النشاطات التعلُّمية، ويمكن رصد ذلك بالنظر إلى الحضور المنطقي في طرح الظواهر، ومعالجة القضايا التي هي من بَنَاتِ المنهاج، وقد يمكن أن ندلّل ببعض الكواشف التي تجعل المتابع يقف على عقلانية الطرح المنهجي من غيره، وذلك – طبعا – بقراءة معمّقة للفلسفة والأبعاد التي قام عليهما المنهاج.

وإذا كان اقتضاء البناء المنهجي السليم يقوم على قوّة التخطيط، وأصالة الوعي لتطلّعات المجتمع، واستشراف الآفاق فإن تلك المقتضيات جميعها تؤدي إلى **المعقولية** التي لم يحد المنهاج عنها.

وبفضل هذا الأثر العقلي نال قابلية التطبيق، لأنّه من الطبيعي والمشهود أن تفقد بعض المناهج صلاحيّة العمل بها، ويتعصّى على المتعامل تطويعها وفق التوجيهات، لكن التصور الجديد للمنهاج الحالي جعل منه وثيقة عمل تتّسم بالمرونة إلى حدّ حسن، بل وتسمح للمعلّم بالولوج إلى خصوصيّاته التنظيمية لتكشف عن شفافية المضمون بدءً بالمبادئ، وانتهاء بالمقاصد، وملامح البناء، وهذه مقدّمة لتوقّع الأثر التعلّمي في شخصية المتمدرس الجزائري، يصل إلى مستوى الرضا، والقبول الحسن.

ج- خصيصة التجانس بين المنهاج و الكتاب المدرسي:

أما عن علاقة المنهاج بالكتاب المدرسي التعليمي فهي نظريا قائمة على **التكامل والتعاضد**، فإذا كان من مهام المنهج طرح الأفكار والتصوّرات، واقتراح الأنشطة وطرائق التبليغ، ووصف المقاصد على وجه الإجمال والتجريد، فإنّ من مهام الكتاب المدرسي – الأولية – أن يسعى إلى تفصيل العام وبلورة الأفكار في شكل خطوات عملية، كبناء أنشطة لمراقبة الأعمال، وتوجيهها فيكون الكتاب–حينئذ– الوسيلة الوظيفية الجامعة بين المعلم **مالك المنهاج**، والمتعلّم **صاحب الكتاب**، إذ المعلّم في هذه الوضعية مسؤول عن مسك المنهاج، وقراءته وفهمه، والإشراف على توجيه مسار الفعل، من خلال كتاب التلميذ فيحصل ناتج التعلّم بين تلميذ يبني فهمه وخبراته، وبين معّلم يراقب الآداء ويوجّه الفعل.

إنّ **الانسجام بين المنهاج الدراسي و الكتاب المدرسي** ما دام قائما ومؤكّداً، يجعلنا نقتنع بوجوب تغيّر المعطى نحو مستوى الجيد، ونحسب هذا إصلاحا حادثا بقوة الفعل والتجسيد، ذلك أنّه كلّما قوي منسوب التلاؤم والانسجام بين المنهاج والكتاب، ارتفع الحاصل التعليمي التعلّمي باعتبار الوثيقتين مصدرين أساسيين في العملية، وبهما فقط تنضبط حركة الأداء في التبليغ والتلقي، وتتأكد صفة الانتظام التي هي بالمبدأ قوّة مطاردة لآثار الفوضى التفكيرية والعملية.

وما دامت النيّة الإصلاحية قائمة ومنعقدة على تقصّي الفجوات، وتتبع الهنّات بطرائق المراجعة والتقويم، فمن باب أولى أن ينظر في أمر هذه العلاقة التلازمية بين الوثيقتين، إذ يرتقب من أي مبادرة دراسية متخصصة أن تصدق القصد في التفكير، وفي الإنجاز بغرض الوصول إلى حدّ يكفل التطابق، بينهما (المنهاج/ الكتاب) من حيث القيّم الحاصلة في شكلهما ومحتواهما، سواء كانت معرفية أم منهجية.

2- واقع الكتاب المدرسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة :

لقد كان من الطبيعي أن ينسحب مفهوم الإصلاح التربوي على مكونات العملية التربوية انطلاقا من الوثائق البيداغوجية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ويأتي على رأسها المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي، ومن هذا المنطلق كان من الضروري التفكير في إعداد كتاب مدرسي يلائم هذا التوجه ويسعى لمواكبة مختلف التحولات الحاصلة على المستوى التكنولوجي والتطور الذي يشهده المجتمع البشري، ومراعاة كل هذه الظروف المحيطة بالتلميذ، لأن الكتاب في النهاية هو كتاب التلميذ، ولابد لهذه الوثيقة المهمة من من الاستجابة لهذه المتغيرات الحاصلة في عالم اليوم. يعتبر الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج التربوي، إذ يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمي، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها، ولذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكتسب سلطة محركة للفعل التعليمي التعلّمي.

وبالعودة إلى الكتب المدرسية النّاشئة في ظلّ المراجعة التربوية يسجّل الباحثون أنّ الإصلاح تجلّى بوضوح في الطّبعة الجديدة تجليّا طال الشكل والمضمون معا.

أ- **من من حيث الشكل:** فقد لوحظ أن الكتاب المدرسي لمختلف المواد والأطوار التعليمية تميز بحجم متوسط، ما يجعله معتدل الأبعاد، مقبول الوزن، مُحكَم التجليد، يصعب معه الإتلاف، أو تناثر الأوراق على ما لوحظ نحو الطبعات القديمة من الكتب المدرسية السابقة.

فأوراق الكتاب ذات جودة عالية، فهي مناسبة بكلّ المقاييس الفنيّة للطّباعة والرّسم، مع خصوصّية فارقة انفردت بها واجهة كتاب كل مادة.

تتّسع واجهة الكتب المدرسية لكتابات رسمية وخاصّة، إلى جانب بعض الرسومات المنتشرة على مساحة الورقة، اختلفت ألوانها، وتباينت أشكال تلك الرسوم فيها، بحسب كل مادة، ما يجعلها قابلة للقراءة والتأويل، بحكم أنهّا علامات ذات دلالات مقصودة، ففي ناصيّة كل واجهات هذه الكتب – أعلى ورقة الغلاف – دُوّنت عبارة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، متبوعة بـ: وزارة التربية الوطنية. بخط بالغ الوضوح ما يؤكِّد انتماء الكتاب إلى دولة، وقطاع رسميين هما عنوان السيادة.

ب- **ظاهرة الأشكال والألوان:**

إنّ ظاهرة تعدّد [26] الخطوط، وتباين أشكالها وألوانها، وطبيعة توزيعها في سطح الواجهة تشكِّل مؤشّرا دالاّ على إثارة المتعلّم في مستواه الصفّي، تعبيرا عن استجلاب حسّه، وإدراكه نحو ما يرغب فيه من الزخرفة الفنية، والألوان الزّاهية، والخطوط الإبداعية المعّبرة.

أما ظاهرة الألوان التي تُزيّنُ واجهة الكتب المدرسية فهي ملمح يدلُّ على استدراك مساوئ الاعتماد على اللَّونَيْنِ الأسود والأبيض في الكتب المدرسية القديمة نظراً للتَّطور الهائل في وسائل الطباعة والنَّسْخ، فضلاً على تنبُّه خبراء التربية لضرورة الاعتماد على الصورة واللون الذين يغريان الطفل في هذه المرحلة من

حياته، ويمنحانه قابلية للقراءة تنسجم مع انتمائه لحضارة ذات خصوصية ثقافية ومرجعية دينية، ذلك أن« العمل الفني يحتاج إلى سيرورة خاصة من التأويل لا تقيم وزنا لما هو صريح ومحدود وإن انطلقت اللوحة الفنية من تيمة ذات حمولة مرجعية و ثقافية أو تاريخية» [27].

فإذا كانت العبارتان الأعلوان – الجمهورية، الوزارة – تحدّدان نسبة الكتاب، وبيئته فإنّ ذلك يعني التفكير في البعد السيّادي، الذي تفرضه قيَّم الوطنية، والقانون ممّا يفيد مشاعر الجيل بالتنامي العاطفي تجاه كلّ ما هو وطني ورسمي وتربوي، بفضل الانطباع العقلي الحاصل بأثر البلاغة البصريّة.

ومن هنا نستطيع القول: إن الفنيَّةَ المقصودةَ قد أصابَت الرَّغْبَةَ القويَّة في جلب المتعلِّم شعوريا وبصريّاً، وروحيّاً من خلال تمازج العناصر المساهمة في بناء القيم الرُّوحية والوطنيَّة التي هي في المنتهى قيَّمٌ حضاريَّةٌ.

ج- إخراج الطبع وتقديم المادة:

اللافت في الكتاب المدرسي المعني بالملاحظة الطبع الجيد، فضلا عن نوعية الورق الموصوف سلفا، فإنّ صفحات الكتاب جميعها نالت حظا وافرا من الجدولة، والرسوم والألوان بأقدار متفاوتة بين أشكال الخطوط العربية الأصيلة.

هذا وإن ظاهرة الفهرسة الخاصّة بتوزيع الموضوعات على مدار السنة الدراسية، والتصريح بأنماط التقويم كلّها من الطوارئ المتجليّة في السّياق الإصلاحي للكتاب المدرسي.

يراهن خبراء التربية على محتوى الكتاب وشكله في إنجاح العملية التعليمية الهادفة، فليست المراهنة على النص المكتوب بين دفتي الكتاب فحسب، بل طال الأمر قراءة كل مشتملاته كعلامات ذات دلالات، فلم« يعد الكتاب المنشور الجاهز للقراءة هو هذا الكلام المطبوع بين دفتي الكتاب، أي الكلام المعروض بصريا للقراءة فقط، بل أصبحت العناية تشمل مجموع مظاهره كنتاج بدءًا من الحجم مرورا بنوعية الورق والتقنيات الطباعية الموظفة في تنظيم الصفحة وانتهاء بالغلاف وتركيبه العلامي البصري (عناوين / صور /رسوم / ألوان...) إذ لم يعد المعروض نصا فقط

بل هو إلى جانب النص فضاء صوري شكلي لا يخلو من دلالة، هذه الدلالات قد تحكمها مقصدية منتج الخطاب أو لا تحكمها، ولكنها تبقى مع ذلك واردة، لأن الاعتبار التواصلي مع القارئ لا يحكمه الشرط التداولي فقط، بل تحكمه إلى جانب إلزامات الفعالية التبليغية حيثيات تسويقية محضة، وفي كلتا الحالتين لابد من مراعاة هذا المستوى الجديد في المنتوج الإبداعي» [28] ، ولعل الكتاب المدرسي الحالي تحققت هذه المواصفات ممّا يجعل هذه الطبعة على مستوى الشكل قَيّمة الإخراج، جيّدة العرض، من شأنها أن تفتح ذهن المتعلم على الآفاق، وترتفع بحسّه نحو مقاربة الفنية والجمالية، والفضول المعرفي، بمصاحبة الكتاب، والاستدلال به إلى مكامن المعرفة المفقودة.

وكلّ هذا التوصيف يمنح قيمة مضافة للكتاب المدرسي، وهو الثراء المعرفي المتنوع، الجامع للمحاور التعليمية، ولعلّ هذا التَّصَرُّف هو من الإجراءات الإصلاحية المتحقّقة بالقدرة على تجاوز التقاليد القديمة في صناعة الكتاب، فقد بيّنت التجارب السابقة أنّ التلميذ في شتىّ الأطوار والمستويات – آنذاك – مضطّر لأن يُلِمَّ بجملة من الكتب تفرَّقت عناوينها بين مختلف الأنشطة التعلُّميَّة، وأمر كهذا يزيد بطبيعة الحال من ثقل المادة، وعنت المتعلّم.

ثالثاً: العيوب المسجلة على إصلاحات المنظومة التربوية الحديثة وسبل تخطِّيها:

إن ما يلاحظه المتابع لحركية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر يدرك أن هذا التوجّه الإصلاحي قد شابته مجموعة من العيوب والنقائص التي لا ينبغي تجاهلها، بل تقتضي المسؤولية الإشارة إليها وتشخيصها وتقديم البدائل لها، ذلك أن الكثير من المنشغلين بالحقل التربوي الجزائري يرون عدم جدوى الإصلاح، ويرجعون السبب في إلى فهم الظاهرة كونها شعارا ظرفيا مُحاطا بالارتجاليّة، ذلك أن الإصلاحات " كانت حينية ومصطنعة وإملاءات حملت شعارات واهية"[29]، فضلا على أنها تجاوزت الاستقراء الكامل للميدان، إضافة إلى أنّ العديد من الأصوات الملتقطة تكشف تذمُّرا وإحباطا، ممّا يُساق ويُرَوّج، قياسا على الحصائل التعليمية

الهزيلة، والأولويات الجديرة بالنظر والتّغيير، وهو ما بات ينُظر إليه، من باب عدميّة الجدوى في أمر لا يعني سوى إصلاح الإصلاح، ولعلَّ أبرز المُعيقات التي اعترضت سبيل الإصلاحات التربوية –إضافة إلى ما تقدم:

1- التسرع في مباشرة الإصلاحات التربوية دون الاستعانة بخبرة رجال الميدان (المعلّمين):

لا ينكر أحد من رجال التربية في الجزائر على أن الإصلاحات التي باشرتها الدولة الجزائرية ممثلة في وزراة التربية الوطنية أنها طبعت – وقتئذ- بالتَّسرُّع في التخطيط البيداغوجي وصياغة المناهج الدراسية ومختلف الوثائق البيداغوجية، وكذا عدم رسكلة المعلمين والأساتذة وتكوينهم وتمكينهم من تلقي هذه المقاربة على الوجه الذي تقتضيه مبرِّرات الإصلاح، ذلك أن المعلم هو المعني مباشرة بجدوى هذه المناهج المستحدثة، فكان لزاماً على الذين أُوكِلَ إليهم أمر الإصلاح إشراك المعلمين من« خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح في أجزاء متعددة من المنهج، وتمكنهم من تقييم طرائق تدريسهم والكتب التي يدرسونها، وباقي جوانب العملية التعليمية، وتجعلهم يساهمون في التحسين المستمر للمنهج، والكشف عن مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة» [30]، فقد دلَّت التجارب الميدانية في التعليم أن المعلم خوطب خطابا بيداغوجيا غامضا لم تتح له فرصة المناقشة أو التلقي الصحيح للفعل الإصلاحي، فكانت نتيجة ذلك غموض في الطرح وابتعاد عن المقاصد المرجوة، « فهل نأخذ العبرة بأن نبتعد عن نمطية مناهجنا وألا نستبعد المعلم من عملية الإصلاح وهو رأس العملية وفي ذات الوقت يجبر على توصيل ما وجد في الكتاب دون معرفة انتقاداته وقناعاته وتحفظاته وملاحظاته، معلمون يطبقون برامج بلا دور لهم في تصميمها وإنشائها وهذا ما يضعف حماسهم ورضاهم عن مهنتهم» [31] .

ولعل مبرِّرات الإخفاق في إصابة بعض مقاصد الإصلاح ما نسجِّله في تصريح لوزير التربية الأسبق جاء فيه: «... ومن الأسباب الموضوعية التسّرع في إنجاز المناهج، وتعدّد اللِّجان المشرفة عليها، وانعدام الدراسات... وعدم تجريب

البرامج وتقويمها بكيفية شاملة ومتأنيّة... وانعدام المشورة، والميل إلى الأخذ بالرأي الواحد، والأخذ بكلّ جديد ولو كان غير صالح»[32].

فإذا كانت هذه الإقرارات الرسمية الصادرة عن مقام سام في القطاع يمثّله السيد الوزير، فلا غرو من أنّها تنقل حقيقة واقعية، تصف صراحة سلوكا يعزّز ثقافة الشك في وعي أستاذ الميدان المعني ابتداء بتدابير الإصلاح.

وهنا يحتّم الموقف التفكير بجدارة ونزاهة في تحويل الفهم، وتغيير هذه الحال التي عليها طائل من معلّمينا، إلى حال الأمل والتطلّع، بما يُستشرف من آفاق واعدة.

2- عدم تعميم الاستقراء التام على كل الفاعلين في قطاع التربية:

كما تشير الملاحظات المسجَّلة على تدابير الإصلاح أنها لم تُخِضع مجريات تحديث المناهج التعليمية لمسح دراسي لسائر قواعد القطاع عبر جغرافية الدولة الفسيحة بالاستقراء التام، بقدر ما اكُتفي بعقد ورشات تفرّقت هنا وهناك، فشُحِنَتْ مضامينها بطائل من عروض التكوين، ومشاريع بيداغوجية، ومقاربات تربوية وافدة فُرّقت أوراقها على نخب محدودة كُلِّفت بتبليغها على سائر الأطر في ميدان التعليم، ولذلك كانت قاصرة – في تصوُّرنا على الأقل- على تبليغ المرامي المرسومة سلفا، واقتصرت على ما شاع منها في كون المعلم في هذه المقاربة يقتصر دوره في التنشيط والمرافقة بدلا عن التلقين الذي ساد مع المقاربة البائدة.

3- اللجوء إلى استعارة المقاربات البيداغوجية:

إن القول بأن منظومتنا التربوية ما زالت رهينة تجريب بيداغوجيات وافدة من الثقافة الفرنسية في أغلب أحوالها له ما يبرره في واقعنا التعليمي، ومن المؤسف أننا ما زلنا على عهدنا هذا نلجأ إلى استعارة مقاربات وطرائق تدريس بخصوصيتها المعرفية والمنهجية وبخاصة من الدولة الاستعمارية (فرنسا)، «حيث عرفت المدرسة الجزائرية طريقة مالك وزينة المعربة عن الفرنسية»[33]، ثم أدخلت تعديلات جوهرية على المنظومة التربوية في مرحلة المدرسة الأساسية واعتماد المقاربة بالأهداف، ولم تتجاوب مع خصوصيات المجتمع الجزائري آنذاك، إذ كيف نبرِّر استحضار نصٍّ للصف الابتدائي(السنة الأولى) وأوّل ما يقرع أذن التلميذ في أول درس يتلقاه فيه:

"ماما في السوق، و بابا في البستان"؟ مع ما يعرفه المجتمع الجزائري الأصيل آنذاك بلزوم الأم البيت، وتكاد تكون هذه الخاصية ثابتة في الرقعة الجغرافية الفسيحة للجزائر العميقة، باستثناء بعض الحواضر، فضلا على لفظة ماما المترجمة عن الفرنسية "mammon "، وبابا المترجمة عن الفرنسية "papa"، و لعلَّ هذه المستحدثات هي استجابة لطوارئ المحيط الاقتصادي الذي تبنى آنذاك المقاربة الاشتراكية للنهوض بالاقتصاد الوطني.

وقد يكون من المحزن أنّ نرى جلّ تلك المشاريع المقدّمة – الوافدة – ومنها هذه المقاربة الحديثة قد خضعت لترجمة المعاني والمقاصد بقدر من التطويع المكيَّف، وفي أكثرها لم تكن شاملة للعلوم الإنسانية بخصائصها، بقدر ما كان التركيز على تقديم قوالب تقنيّة لبعض العلوم الدقيقة، تتّسم بالاجتهاد وأحيانا بالاعتساف ليتمّ تعميمها على تعليمية اللغات وبقية فروع علوم الإنسان.

وهذا ما خلّف غموضا وارتباكا، بل وفوضى المصطلح والأفكار، التي فرضت على المكوّن والمتلقّي بذل كثير من الاجتهاد الذاتي، حتىّ يرقى إلى التكيّف مع مفردات الإصلاح الجديدة، وهنا يكون حتما على معلّم اللغات أو الاجتماعيات، إسقاط تلك المفاهيم الدقيقة، وأجرأة الكفاءات بقدر من الصرامة العلمية التي تقول بها معايير المقاربة الطارئة، من دون أن يكون أستاذ تلك المواد على ثقة في إصابة الصيّاغة المعبِّرة بصدق عن وصف الوضعيات التعليمية.

ذلكّ أنّ منسوب التكوين البيداغوجي للمعلّمين – في حينه – بات في حاجة إلى تكييف، ورصد مسبق لمواطن الخلل التي يشكوها كلّ متعامل مع الفعل البيداغوجي في وسطه، فكثرة التنظيرات واضطراب المصطلحات، وتسويق الفلسفات بغير ضابط، ليس من شأنه التأسيس لفكر تربوي قارّ وسليم، ولا قادر على إنتاج جيل متحكِّم في مسار العملية البيداغوجية، لأنّ التربية قبل أن تكون فعلا يسير على الأرض فهي بذور حضارية تستوجب التهيّئة، وتسترعيّ العناية طمعا في نيل العطاء.

إن فلسفة البناء المنهجي قمين بها أن تنفتح على آفاق المعطيات العلمية والتقنية[34]، وجدير بها أن تراعيَ واقع المتعلِّم في أوساطه المتعدِّدة، الصغيرة منها والكبيرة، وكذلك القريبة منها والبعيدة، فالذي لا نختلف فيه أنّ الوسط – كيفما كان وصفه – لا يمكن أن يُتجاوز بحال، وعدم الالتفات إلى خصوصيّاته الإنسانية والروحية، وحتىّ القومية منها والتاريخية...سيدع التشويه والحَوَل في ملامح النّشْء ماثلا « أن يكون قادرا على معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والبشري، وكذا الحفاظ على هذا المحيط. [35] »

ولا يفهم من التصور أعلاه أن جهود الخبراء في الإصلاح لم تجد نفعا أو ليس شيئا سوى شعارا ظرفيا، بل يجب التنويه بإيجابيات هذه المساعي، فلا يمكن نكران واقع الإصلاحات التربوية التي باشرتها الوزارة المعنية مع الجيلين الأول والثاني، لذلك لابد من التذكير بتثمين ما جاء في مناهجنا الحالية من كون المتعلّم الجزائري قد حظي بمقام الحضور في هذا التفكير المنهجي، وأضحى واضحا في ذهنيّة رجل التربية – على تباين مواقعه، ومسؤولياته – أنّ المتمدرس هو ابن زمنه، ووقته وعصره، فإذا خوطب بخطاب الرّقمنة « حبّ العلم، والتقنيّة والتكنلوجي والفنون والحوسبة... أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة، وفي المراسلة... »[36]، والمعالجة الآلية، والتواصل مع مختلف الوسائط التقنية، فإنمّا ذلك فضل يحُسَب لمقترح المنهاج، الذي اجتهد أن يخطّ للمتعلم الجزائري قاعدة الولاء للآنية – بحكم الاستهواء النفسي والميل الفطري – وقديما قال الإمام علي: « **ربّوا أبناءكم على غير تربيتكم، فإنّهم خُلِقوا لزمان غير زمانكم** ».

رابعاً: نظرة استشرافية لمدرسة الغد المنشودة:

1- ضرورة استحضار المقاربة بالمحتوى في أية مقاربة مستقبلية:

إن العقل التجديدي يراهن من منطلقاته التفكيرية على ما تؤول إليه حركيّة الإصلاح في الواقع المقصود، فالملامح المتوقّعة والنهايات المرصودة، والكفاءات المرجوة تشكّل في مجملها المُخْرجات المُعوَّل عليها في استراتيجية التغيير الشامل، ذلك أنّ المعارف العلمية والخبرات السلوكية والتوجيهات المنهجيّة تصير بفعل التلّقي

الإيجابي ناتجا نفعيّا يؤشّر على طبيعة التوجّه التعليمي بشتّى مركبّاته الأساسية، وضوابطه الإجرائية.

ومن الأمور المنتظرة أن تُشحن مضامين المناهج البيداغوجية والكتب المدرسية بلمسات وتدابير، ومعالجات من شأنها إضفاء طابع التجديد، وترسيم كفاءة التدخل الإصلاحي في أبرز المفاهيم والشعارات، والاختيارات التي يُفهم من سياقاتها أنّها مقصودة بالتبليغ والإفهام، وفق مسلكيّة تُحددّ بخصوصيّة المقاربة البديلة، ومن ثّم يصير اكتساب المعارف نوعيّا، وصالحا لأن يوزن بمعيار الموضوعية، والنّفعية التي تكشف عنهما التجليّات النصيّة في الكتاب المدرسي.

ومن هذا المنطلق لابد من التأكيد على ضرورة إدماج مقاربة المحتوى مع المقاربات التي تختارها الوزارة الوصية في مستقبل التربية والتعليم في بلادنا، فقد دلت التجارب الميدانية على أن للحفظ والتلقين دوراً مهما في تكوين التلميذ وتنمية ملكته، وخير ما نستدل به على تصورنا نتائج شهادة البكالوريا لكل سنة، إذ نجد أن المتفوقين الأوائل هم من فئة الحفَّاظ، وبالأخصِّ الذين تلقَّوا مبادئهم الأولية في الكتاتيب والمدارس القرآنية، وهذا ملمح دال على الدور الهام الذي يؤديه الحفظ في تنشئة الملكة، إذ القصد من طريقة التلقين هي: الإلمام بطائل من الأقوال، والأحكام والأوصاف التي يُنال بها شرف التفوق والإمامة في الفن المُراد، ومن ثمّ قالوا : «**من حفظ المتون حاز الفنون**».

لقد صار من الواجب بمكان أن يؤمر المتعلم في سن مبكرة بتلقّف المدونات على تنوُّع حقولها المعرفية، وأبوابها العلمية كي يحوز شرط **الإمامة**، وهي **الحفظ**، لأجل أن يكون الحفظ معيارا دالا على قوَّة التَّفوُّق، وأصالة التنوع، وهذا الإجراء التلقيني صرّح به ابن خلدون(808هـ) بقوله:« فعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم و التعليم، فتبقى ملكة من رأى منهم أنه قد حصل ملكة قاصر إن ناظر، أو فاوض، أو علّم. أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به» [37].

وبسبب هذا الاختيار البيداغوجي شاعت في حقل الاصطلاح مقولات هي سليلة هذا التوجه كمصطلح: الرواية، والراوي، والحافظ، والمحدِّث، والحجة.... وجميعها يوحي بنمطية التعليم التي لا تخرج بحال عن ظاهرة التلقين، الحاصل بالمباشرة، والمواجهة والتلاقي.

وانطلاقا من هذا التصور يجدر بنا التنويه إلى أن الخبير البيداغوجي ما كان أن يتجاوز ذلك الموروث العربي الذي أسهم بشكل إيجابي في تكوين أجيال حاملة لنصوص ومتون، فهي بيداغوجيات أصيلة متجذرة في وعيينا الجمعي، ويتعسّر التخلّي عنها في كلّ محاولة إصلاحية، لاسيما وقد ثبت وجود ما يتقاطع مع الكثير من المحطّات، التي تقول بها مثل هذه الاجتهادات الحادثة، فالاحتجاج بالتحديث والتجديد لا يلغي حقّ الانتهال ممّا له صلاحية وتوافق مع عصرنا، فإذا باتت المقاربات المستحدثة تنطلق من فكرة الوظيفية، والنفعية، والتأهيل المعرفي لمجابهة الواقع المتشابك، والاندماج فيه بوسائط القدرات والمهارات، فإنّ الطرح البيداغوجي العتيق يسعى إلى تمكين المتعلّم من حيازة معارف شفويّة تضمن له صحّة الانتماء تجاه المعتقد واللسان.

ولا يفهم من القول أعلاه أن التلقين وحده كفيل بإعداد جيل قادر على مواجهة مختلف المعارف والفنون، بل لابد من الاستيعاب والفهم والتحليل لهذه العلوم الوافدة، ذلك أن طريقة التلقين وحدها تعد قاصرة على الإلمام بمختلف العلوم وهي الطريقة التي انتقدها العلامة ابن خلدون، ونظر إليها بعين السفاهة لبعدها عن تحقيق الإفادة في المسار. يقول: « اعلم أنه ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلوم، والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدّد طرقها... ثم مطالبة المتعلِّم والتلميذ باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا، ومأخذه قريبا، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها. »[38]

2- مدرسة جزائرية عصرية تمثل الهوية بأبعادها الثلاثة:

إن المدرسة المستقبلية المنشودة التي نتطلع إليها هي الحاضن الحقيقي لقيم المجتمع الجزائري وهويته المتوارثة،(أمازيغية، إسلام، وعروبة) ذلك أن خبراء التربية قد نصحوا بضرورة الاستجابة لحاجات أطفالنا للتنشئة الثقافية وذلك بإقامة توازن بين الثقافة التي يجري إعدادها لهم من تراثنا وعصرنا والثقافة التي يحتاجون إليها في المستقبل.

3- المدرسة الجزائرية العصرية تستلهم قيمها من جهود كبار المصلحين الجزائريين (جمعية المسلمين الجزائريين) وآرائهم فيما ينبغي أن تكون عليه صورة هذه المدرسة المنشودة، ذلك أن لهؤلاء المصلحين آراء سديدة في طرائق التدريس، إذ نجد عبد الحميد بن باديس وهو يقدِّم تصوُّره لإصلاح التعليم في جامع الزيتونة، انطلاقا من تجربته الميدانية يقول: «... وأما مسألة الفنون (العلوم) وكيفية تعليمها فنرى أن يشمل منهاج التعليم المشترك على اللغة والنحو والصرف والبيان بتطبيق هذه الفنون على الكلام الفصيح لتحصيل الملكة وأما قراءتها بلا تطبيق –كما الجاري به العمل اليوم– فهو تضييع وتعطيل وقلة تحصيل، وعلى تاريخ الأدب العربي وعلى تعليم الإنشاء، وعلى تعلم حسن الأداء في القراءة و إلقاء الكلام ...» [39] .

ومما يمكن ملاحظته في هذا التصور البيداغوجي أن الشيخ يتطلع إلى إقامة جذع مشترك تدرس فيه هذه الفنون، ثم يتفرع من هذا الجذع المشترك تخصصات بلغة اليوم، مع التأكيد المواد المشتركة هي علوم اللغة لتمكين المتعلم من امتلاك ناصية اللغة التي بها يتلقى بقية العلوم، وقد أكد كذلك على الاعتماد على الجانب التطبيقي، وتفعيل هذه التعلمات بتطبيقها لا بتلقينها فحسب، وهو ملمح دال على النظرة الاستشرافية لمقتضيات التعليم اليوم، بلغة البيداغوجيا الحديثة: (الوضعية الإدماجية).

كما لا يخفى على متلقي هذا النص تأكيد ابن باديس على تعلُّم حسن الأداء والإلقاء الصحيح، بالنطق السليم لمخارج الحروف وبصفاتها وخصائصها، ولعل الرَّجل يحيلنا إلى ضرورة الاستفادة من علم القراءات الذي نحتاجه في تدريسنا، فلا أحد منا يشك في أن أساتذة اللغة العربية لا يدركون أصول هذا الفن، و كما قيل:"

فاقد الشيء لا يعطيه" فأنى للتلميذ أن ينطق النطق الصحيح لمختلف حروف الهجاء دون تدريب سليم يراعي دقة المخرج وصفة الصوت وما إلى ذلك من متطلبات الأداء الصحيح في إلقاء الكلام؟

4- مدرسة الجودة المنشودة تخصص دروسا في الخط والإملاء لتجويد الكتابة، كما هو حال معظم الدول المشرقية التي تخصص حصصا ودروسا تطبيقية في الخط العربي، تخصص له أستاذا بمواصفات الكفاءة الخطية المرجوة، الأمر الغائب من تصور رجال التربية في بلادنا، ذلك أن ما نلاحظه في كتابات تلامذتنا وحتى طلبتنا في الجامعة من رداءة الخط وكثرة الأخطاء بمختلف أنواعها وأصنافها، إذ يشكو الكثير من المعلمين وأساتذة الجامعات من هذه المعضلة، وقد رافق هذا التوصيف خريجي الجامعات الذين يعاني عدد كثير منهم هذا الوباء المستشري في الأوساط الجامعية، وما يزيد من سوء الظاهرة أن هؤلاء الخريجون ستُبْتَلى ببعضهم منظومتنا التربوية !!!

5- المدرسة التي نود رؤيتها في القريب العاجل هي التي تحافظ على الأمن الفكري في ظل صدام المرجعيات الدينية التي تبحث عن التواجد والانتشار في فكر جيلنا الحالي والمستقبلي، ما بات يهدد تماسك ووحدة المجتمع الجزائري، ولم تسلم منه الأسرة الجزائرية، فقد بات من المؤكد بأن الغزو الفكري أصبح يشكل هاجسا على أمننا القومي وبخاصة مع تنامي ظاهرة الفتاوى المستوردة من مرجعيات مختلفة تغذي الفكر التكفيري وخطاب التشدد والتطرف والكراهية... ومن هذا المنطلق كان من الضروري التمسك بالهوية الدينية الجزائرية، فضلا على التنبيه لمخاطر غزو الخطاب الديني المتطرف، فليس الأمر مرهونا بتأمين الحدود، وتجنيد الأفراد وتسليحهم بمختلف الأسلحة و أجهزة الرقابة المتطورة فحسب، بل صار من الضروري أن تكون المراهنة على المدرسة باعتبارها صمام الأمان للأجيال، فلابد من إعداد جيل قادر على التحليل والمناقشة ودحض الحجة بالحجة، مدرسة فيها تأهيل علمي وإنتاج فكري مستنير بثوابت وقيم المجتمع الجزائري، ولا يكون ذلك إلا بتصميم منهاج دراسي يراعي هذه الخصوصيات واعتماد مقاربات تشتغل في هذا الميدان...

6- المدرسة التي نتطلع إليها في الغد القريب تؤسس للاحترام المتبادل بين كل المنتسبين إليها عربا وأمازيغ ومختلف الأعراق التي تشكل بنية المجتمع الجزائري، ولابد من تزويد مقررات الدراسية بالأمثلة والشواهد التاريخية التي توضح أن هذا التنوع هو إضافة نوعية تسهم في بعث التطور والتنمية وليست دافعا للتخلف والاختلاف القاضي بالإقصاء والتهميش.

7- مدرسة المستقبل تُشيع السلم والتدين المعتدل الاحترام المتبادل، بعيدة عن التجاذبات السياسية والأيديولوجيات المقنعة التي تتربص بمركز تكوين العقل الجزائري، فلابد من إبعاد المدرسة عن حلبة الصراع السياسي والأيديولوجي المقيت.

8- مدرسة الغد لا بد لها من الانفتاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي في بُعْدَيْهِ المحلي والدولي بشكل مستمر، لأن العالم على عهدنا هذا يشهد تطوراً متسارعا، فلا بد من ملاحقة مدرستنا لهذا التسارع بالانفتاح الإيجابي على مخرجات التطور التقني والتكنولوجي والإفادة منه، دون الانسلاخ عن هويتنا وثقافتنا وانتمائنا الحضاري، فهي القوالب الثابتة التي لا ينبغي التخلي عنها.

خاتمة:

وفي الختام لا بد من التذكير بما أوليناه عناية خاصة في هذه الورقة البحثية، وهي القول بوجوب الأخذ بمقاربة **المضامين أو المحتوى**، التي تعني فيما تعنيه الإحاطة بعموم اللغة والآداب والشريعة والأنساب، آلية الحفظ والحمل والاستظهار، ولا ينبغي بأي حال من الأحوال إلغاء الحفظ من منظومتنا التربوية باعتباره "**ذكاء الأغبياء**" كما تصوره لنا بعض الأصوات الناشزة، لأن الناتج عن هذا التصوُّر أنّ أجيالنا المتعلّمة اليوم، والقادمة تعاني خَواء وفراغا كبيرين في مستوى الحفظ، مما يهيئ للقول: إن المدرسة الجزائرية تسعى – حاليا – إلى **تخريج أجيال مفلسة في حمل الموروث النّصي** – كيفما كان وتنوّع – ومع هذا يُنتظَر – خطأ – أن تزول هذه المقاربة الميؤوس من عطائها –في نظر خصومها – ما دامت تراهن على تلقين المعارف الشّفوية، التي لا نفع فيها بمنظور الذرائعية المعرفية.

ومنه نرى أنّ الالتزام الحضاري، والولاء لعناوين الأمّة الكبرى يفرضان إدماج المحتوى إلى جانب البيداغوجيات المراهن عليها، ذلك أنّنا – مازلنا نعتقد – بتكامل العلاقات المنهجية بين هاته المقاربات، ومازلنا نعتقد – على حدّ – قول نصر حامد أبو زيد : إنّنا ننتمي إلى أمّة قامت حضارتها على النّص، وبالتالي مازالت للشّفوية حضور وحياة، وهيهات هيهات أن يُصان النّص في عقول النّاشئة بغير بيداغوجية المضمون، أو المحتوى، فلا مناص من إعادة الاعتبار لكفاءة الحفظ، والاستظهار مهما كانت الذرائع القائلة بإسقاطه من قاموس التعليمية العصرية، فنحن أمّة **اقرأ**، والنص العربي الفصيح سيضيع، وتفقد ملامحه ما لم نستدرك الموقف، وهذا ما تزكّيه الضرورات التعليمية إزاء كتاب **الله** مثلا، وما يتبعه من فنون المعرفة الإنسانية والاجتماعية من الأشعار والحكم والسرديات... التي يتشكّل بموجبها الوعاء المعرفي للأمة.

ومما خرج به البحث من نتائج نوجزه في النقاط الآتية:

1. اعتماد الوزارة الوصية على مقاربات ثلاثة، لكل مقاربة منها خصوصية ملائمة لمتطلبات المرحلة المعنية، تسعى للاستجابة للواقع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي ...الذي فرضته مستجدات المحيط.
2. بعد أن أثبتت الدراسات سلبية المتعلّم في التدريس بالمضامين، لجأ منظرو الفكر التعليمي إلى التدريس بالكفاءات، من باب أنّها تحترم الفوارق الفردية والاستعدادات الشخصية، ويعطى للمتعلم فيها المجال الأرحب للاستفادة من مكتسباته وتمثّلاته السابقة في حلّ المشكلات الوظيفية، مثبتا بذلك إيجابية التحصيل داخل الفصل الدراسي وخارجه.
3. إن الإصلاح حدث قائم، ترسّم بمنظومة قانونية انطبعت بطابع الرسمية والإلزام.
4. إنّ حركيّة الإصلاح ارتبطت بمسار لم تتحدّد مواعيده في الآفاق القريبة، ما يجعلنا نفهم أنّه – أي الإصلاح – عملية ذات نفَس ما تزال تتلمّس السّبيل إلى كلّ لائق جدير.

5. الإصلاح حَسَّن من أداء المعلّم، وفتح اهتمامه على آفاق التواصل مع مستجدّات الطرح في عالم التعليمية.

6. إنّ حال الكتاب المدرسي اليوم يتمتّع بمواصفات فنيّة عاليّة، وقيّم معرفيّة، أقلّ ما يقال بصددها: إنّها ذات ثراء وتنوّع، تفرض احترام أهل التخصّص.

7. يبرهن الكتاب المدرسي على ظاهرة التلازم الوظيفي، بين المنهاج والكتاب، فهما على خطّ من الانسجام المطلوب.

هوامش البحث وإحالاته:

1 – أفكار في الإصلاحات التربوية: صالح بلعيد: مجلة اللغة العربية، الجزائر، السداسي الثاني، العدد:25،2010، ص: 202.

2 – المرجع نفسه، ص: 202.

ماجر (Majer) عالم أمريكي متخصص في الأهداف السلوكية.

3 – قراءة في الأهداف التربوية: الرواسي:ج أ، أ ت، ط1، 1994، باتنة، الجزائر، ص96.

* لذلك اقترحت بيداغوجيا التقويم أنماطا لمراقبة الفعل، حيث يبدأ المعلم بالتقويم التشخيصي، ويليه التقويم التكويني، وينتهي بالتقويم النهائي أو التحصيلي، فمثل هذه الأنماط لم تكن مدرجة في المقاربات القديمة، ولا منظمة بهذا الشكل، للمزيد ينظر: الأهداف والتقييم في التربية، لحسن مادي ط:01، 1990.

4 – نقصد بذلك اللجنة الوطنية للإصلاح، والمعينة بالمرسوم الرئاسي المؤرخ في 2000/05/09. للتوسع ينظر ا.م.ن ج3/1، ط: 2،2009، وزارة التربية الوطنية.

5– الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل بن حماد الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط:3، 1984، ج1

6 – إصلاح المنظومة التربوية، نصوص تنظيمية، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2010، ج2، ص03.

7 – المرجع نفسه، ج2، ص03.

8 – المرجع نفسه، ج2، ص03.

9 – المرجع نفسه، ج2، ص03.

10 – المرجع نفسه، ج2، ص04.

11 – إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج1، ص: 21.

12 – ينظر : مقدمة المطبوعات المذكورة أعلاه، ص:03

13 – ينظر: إصلاح المنظومة التربوية، ج1، ص:03

14– C'est quoi l'école – comprendre ses maux par des simples mots– Said Medjber. Edi Madani– Algérie. P: 26.

15 – رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية: منصف عبد الحق، إفريقيا الشرق، المغرب. د.ط. 2007، ص: 13.

16 – التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي: محمد بوبكري، إفريقيا الشرق المغرب.د.ط، 2000، ص: 05

17– في الفلسفة اليونانية ارتبط عمل البيداغوجيا بالفكر، أما في العصور الوسطى فارتبط بكيفية تخليص الفرد من شرور الحسد والناس، ينظر: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص13، 14، 15.

18 – المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون، مادة "قرب"

19– التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات: عيسى العباسي، دار الغرب، الجزائر د.ط2006، ص: 74.

20 – التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات: عيسى العباسي، ص: 74.

21 – ينظر: مدخل إلى اللسانيات: محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد، المتحدة، ليبيا، ط:01، 2004، ص: 43.

22– ينظر: تقييم الكفايات: محمد فاتحي، ص 34–24.

23 – الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج: محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، د.ط2003، ص: 25.

24 – الكفايات في التعليم: محمد الدريج، ص 29.

25 – التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات: عيسى العباسي، ص 76.

26 – تكاد تكون هذه الملاحظة محصورة على كتل الجيل الثاني للطور الابتدائي لمختلف المواد، و تتناقص في المرحلة المتوسطة من التعليم، وتكاد تختفي في كتب المرحلة الثانوية مما يجعلها مناسبة للفئة العمرية المستهدفة.

27- سيميائية التواصل الفني: الطاهر روابنية، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع:3، المجلد: 35، يناير ،2007، ص:275.

28- الشكل و الخطاب- مدخل لتحليل ظاهراتي- : محمد الماكري، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان ، ط: 01، كانون الثاني، 1991، ص: 06.

29 - أفكار في الإصلاحات التربوية: صالح بلعيد، ص: 188.

30 - المرجع نفسه، ص:192.

31 - المرجع نفسه، ص:192.

32 - الخطاب الرسمي لوزير التربية الوطنية، سنة 1998.

33 - أفكار في الإصلاحات التربوية: صالح بلعيد، ص: 190

34 - ينظر: منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، لجنة إعداد البرامج، أفريل 2003، ص: 09.

35 - المرجع نفسه، ص: 09

36 - المرجع نفسه، ص: 09

37- المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون، تح: حجر عاصي، دار و مكينة الهلال، لبنان، د.ط، 1988، ج:02، ص: 698.

38- المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون ، ج2، ص: 696.

39 -آثار الإمام عبد الحميد بن باديس : مطبوعة وزارة الشؤون الدينية ، الجزائر، ط: 01، 1985، ج: 04، ص: 60.

مصادر و مراجع المقال:

1. إصلاح المنظومة التربوية، نصوص تنظيمية، وزارة التربية الوطنية، جانفي 2010، ج2.
2. أفكار في الإصلاحات التربوية: صالح بلعيد: مجلة اللغة العربية، الجزائر، السداسي الثاني، العدد:25، 2010.
3. الأهداف والتقييم في التربية، لحسن مادي ط:01، 1990.
4. التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات: عيسى العباسي، دار الغرب، الجزائر د.ط2006.

5. التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي: محمد بوبكري، إفريقيا الشرق المغرب.د.ط، 2000.
6. تقييم الكفايات: محمد فاتحي، منشورات عالم المعرفة، المغرب، ط.01. 2004.
7. الخطاب الرسمي لوزير التربية الوطنية، سنة 1998.
8. رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية: منصف عبد الحق، إفريقيا الشرق، المغرب. د.ط. 2007.
9. سيميائية التواصل الفني: الطاهر روابنية، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع:3، المجلد: 35، يناير ،2007.
10. الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل بن حماد الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط:3، 1984، ج1
11. قراءة في الأهداف التربوية: الرواسي:ج أ، أ ت، ط1، 1994، باتنة، الجزائر.
12. كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016 /2017.
13. الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج: محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، د.ط2003.
14. مدخل إلى اللسانيات: محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد، المتحدة، ليبيا، ط:01، 2004.
15. المقدمة: عبد الرحمن بن خلدون، تح: حجر عاصي، دار و مكينة الهلال، لبنان، د.ط، 1988، ج:02.
16. المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون.
17. منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، لجنة إعداد البرامج، أفريل 2003.
18. مؤشرات كفايات المدرس: من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة: حمد الله اجبارة: ، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط:01، 2009.
19 C'est quoi l'école – comprendre ses maux par des simples – mots– Said Medjber. Edi Madani– Algérie