آفاق فكرية
ص. ص. 37 - 52
رت م د :0367 - 2353
رت م د إ: 5507-2602

الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي)

Educational reform in Algeria
-The historical and new methodological track-

حمادي السايح

جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، sayehham@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/7/28 تاريخ القبول: 2020/10/18 تاريخ النشر: 2020/12/30

ملخص: قامت الدولة الجزائرية منذ أول دخول مدرسي بعد الاستقلال بإصلاحات متعددة، مثلت منعطفا حاسما في تاريخ المنظومة التربوية، كتلك التي حدثت وصدرت في شكل أمرية 1976. أما الثانية والأخيرة الموصوفة بالشاملة والعميقة على حد قول منظروها هي تلك التي باشرتها الدولة سنة 2000 وطبقت ميدانيا وبالتدرج سنة 2003. إنها إصلاحات جعلت من أهدافها وغاياتها على الخصوص بحسب ما نلمسه من قراءتنا للقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23جانفي 2008، إلى بناء مواطن صالح من خلال نظام تربوي جديد لا يعير الاهتمام كثيرا للجانب النظري للمادة بقدر ما يهتم بالفائدة العملية والفكرية، أي على الكفاءات التي يجنيها المتعلم. إن المدرسة في القرن الواحد والعشرين، على حد تعبير (Philippe Perrenoud)، لم يعد فيها امتلاك المعارف وحدها، يشكل وضعا حاسما فعلا بل المعوّل عليه، هو طريقة تدبيرها وتعبئتها.

نروم من خلال هذا البحث بمنهجية تاريخية تحليلية، الوقوف على ابرز محطات الإصلاح مركزين على الأخيرة منها بما احتوته من جديد على مستوى الطريقة البيداغوجية وما رافقها من تجديد

أما النتيجة المستخلصة، فتتمثل في المراجعة الجذرية للمشروع التربوي بما يكفل للأجيال تعليما نوعيا يؤهلهم لمجابهة الحياة ومواجهة التحديات.

كلمات مفتاحية: الإصلاحات التربوية. التدريس بالأهداف. المنهاج. المقاربة بالكفاءات. التقويم التربوي.

Astract : After independence, the Algerian state undertook various reforms, which marked a decisive turning point in the history of the reform of the education system, such as that which took place and was issued in the form of the 1976 command. The second and last stage was launched by the State in 2000, and its implementation on the ground was gradually defined in 2003. in a complete and thorough way. according to what we draw from our reading of the Directive Law n ° 08-04 of January 23, 2008, these reforms made their objectives in particular to train a good citizen through a new educational system which does not focus a lot on the theoretical rating of the subject, although it is concerned with advantages on the practical and intellectual rating: Skills acquired by the learner. The school of the 21st century, the acquisition of knowledge alone is not enough, according to one of them (Philippe Perrenoud), to reach a truly decisive and reliable situation, it comes by offering it the mode of management and mobilization.

In order for man to live today and integrate into this world, it has become necessary to prove that he has a level of knowledge management and use that exceeds what was required by previous generations.

As for the result, it is represented in the fundamental revision of the educational project in a way that guarantees generations a qualitative education in order to prepare them to face life and challenges.

Key words: Teaching with.Objectives. method. skills.Approach. educational.Evaluation. Educational reforms

مقدمة:

سياسة التعليم المجاني وإلزاميته التي تبنتها الدولة الجزائرية بعد الاستقلال والتي تعتبر في اعتقادنا مكسبا لكل الجزائريين والجزائريات، يكون قد خلق الكثير من الاختلالات منها على سبيل المثال وليس الحصر، طغيان الجانب الكمي على الكيفي وهذا لأسباب معروفة، أثرت بلا ريب على نوعية العملية التعليمية ومردودها، رغم ما قدمته هذه السياسة من إنجازات لا يسعنا إلا أن نفتخر بها. كذلك السرد التاريخي المقتضب للإصلاحات التي حدثت بعد الاستقلال الجزئية منها أو تلك التي تبلورت في أمرية (1976) يبرز نقصها وعدم تماشيها مع التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، التي حصلت في نهاية القرن (20) وبداية الألفية الثالثة. بالإضافة لمبررات أخرى، هي بعض الأسباب التي فرضت نفسها على المدرسة، وحتّمت عليها الدخول في إصلاحات تربوية جذرية وعميقة في بداية (القرن 21) خاصة، تبنت فيه تصورا لمدرسة جديدة مندمجة في محيطها، مندرجة في الحركة الدؤوبة للعولمة، تسمح من خلاله للمجتمع الجزائري بمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة.

ذلك ما سنقوم بفحصه شرحا وتحليلا، لكن قبل ذلك وكما جرت العادة في مثل هذه الدراسات نحاول طرح الإشكال فنقول:

إذا كان التجديد والتطوير من وظيفة المدرسة ومكانتها غاية وهدفا على اعتبار أن الإصلاح التربوي في مدلوله المفهومي رغم تعدده وتنوعه لا يخرج عن كونه "عملية تغيير في النظام التعليمي بصفة جزئية أو كلية نحو الأفضل والأحسن.."[1]، وإذا كانت الإصلاحات التربوية سيما الأخيرة منها تندرج ضمن هذا السياق، فهل يمكن اعتبارها ضرورة أم اختيار؟ ولماذا اختيار المقاربة بالكفاءات كطريقة بيداغوجية بديلة؟ وما هي الأبعاد الفلسفية المتوخاة من هذه العملية الإصلاحية؟ على أساس أن كل عملية إصلاح في أي مجال لها مرجعيتها الفكرية والفلسفية.

والإجابة المؤقتة تكون على النحو التالي:

- ما حصل في نهاية القرن (20) من تحولات في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، فرض نفسه على المدرسة، وحتّم عليها الدخول في إصلاحات تربوية.
- اختيار منهاج – ولا أقول منهجا- فعال بيداغوجيا ونفسيا ينتقل بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، يمثل ملمح الطريقة البيداغوجية الجديدة البديلة.

- مراجعة منظومة القيم بما يعزز الهوية الحضارية ويرسخ سلوك المواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية كمنطلق ونهج فكري منبثق من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، والتعليم النافع كخلفية فلسفية.

جدير بالذكر أننا نروم من هذا البحث الوقوف على أبرز محطات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وكشف أهم ما تضمنته من جهة، وما احتوته من مستجد منهجي من جهة أخرى. كل ذلك وفق منهجية تاريخية تحليلية.

1. المسار التاريخي للإصلاحات:

1.1. سياسة التربية والتعليم قبل الاستقلال:

اتبعت فرنسا بعد دخولها الجزائر سنة 1830 سياسة الأرض المحروقة، فعلاوة على التقتيل والتعذيب والتجويع والاستغلال التي مارستها ضد الشعب، بما في ذلك سياسة التجهيل الإرادي المنهج والمنظم للجزائريين، حيث قررت القضاء على الأنشطة التعليمية والثقافية التي كانت مزدهرة قبل دخولها الجزائر، لكنها لم تتغافل بتاتا عن تعليم الأوربيين واليهود، نقف على ذلك من خلال فتحتها لهم أول مدرسة سنة 1833 بالمواصفات الموجودة في فرنسا.

أما أول مدرسة خُصصت لتعليم الجزائريين اللغة الفرنسية، هي المدارس الابتدائية التي "سُميت بالمدرسة العربية/الفرنسية، والتي نلمس فيها فظاعة الممارسات العنصرية الفرنسية، حيث اقتصر التعليم على فئة دون أخرى. وهذه المدارس هي التي أُسِّست بموجب المرسوم المؤرخ في 1850/07/14، بلغ عددها آنذاك" (40) مدرسة ابتدائية لا أكثر، تحتوي كل واحدة منها في غالب الحيان على قسم واحد، بنيت في فترة دامت 24 سنة تقريبا من 1850 إلى 1873، أي أقل من مدرستين كل سنة، الشيء الذي يدل على عدم استعداد المسئولين الفرنسيين مصالح المواطنين الجزائريين خلاف ادعاءاتهم المتكررة الباطلة الكاذبة، ثم أغلق معظمها اثر حوادث 1870 لأسباب سياسية وانتقاما من الشعب الجزائري الثائر ضد الاستعمار الظالم، ثم ألغيت نهائيا سنة 1883".[2] وكانت انطلاقتها بالعاصمة (الجزائر)، ثم في (عنابة).

1. 2. التربية والتعليم بعد الاستقلال:

لنبدأ بالسنة (1962) التي تحقّق فيها الاستقلال، حيث كان أول دخول مدرسي في أكتوبر، بإرث فظيع من الأمية قدرت نسبته عند اندلاع الثورة المسلحة سنة 1954 بـ(91%) حسب الكثير من الدراسات. في هذا الموسم اتخذت الدولة آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبعة (07) ساعات بناء على ما ورد في ميثاق طرابلس بليبيا*، حيث نعثر أن من بين ما وافق عليه آنذاك المجلس الوطني للثورة الجزائرية "أن الثقافة الجزائرية سوف تكون ثقافة وطنية وثورية وعلمية، وأن دورها كثقافة وطنية يتمثل، في مرحلة أولى، في إعطاء اللغة العربية، المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا، كرامتها ونجاعتها كلغة حضارية".[3] في نفس السنة أيضا أي (1962) تم تنصيب لجنة لمباشرة إصلاح التعليم، قامت بعقد اجتماعها الأول في ديسمبر، تمخّض عنه تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت أساسا في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم. بين سنتي(1970 و1980) تخلّلت هذه الفترة مشاريع إصلاحية لتتبلور فيما بعد، بعد تعديلها في شكل أمرية، عُرفت بأمرية (1976).

3.1. أمرية 16 أفريل 1976:

أول إصلاح (مؤدلج) قامت به الدولة الجزائرية في قطاع التربية والتعليم، يأتي بعد الفترة الانتقالية المحصورة بين (1962- 1976) وهو الإصلاح الصادر بمقتضى الأمر رقم 76- 35 المؤرخ في 16أفريل سنة 1976 (أمرية 1976) المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر. حيث أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. وذلك من خلال تكريس الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة تسعة (9) سنوات، وأرسى التوجهات والاختيارات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها:

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.
- متفتحة على العلوم والتكنولوجيا. إلى غير ذلك من الأهداف الأخرى الوطنية والعالمية.

الأهداف الوطنية:

وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة وإكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة إلى العدالة والتقدم وحق المواطن الجزائري في التربية والتكوين.

الأهداف العالمية:

تتجسد في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز، وتنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية".[4]

4.1. أحداث أكتوبر 1988

من الأحداث البارزة التي عاشتها الجزائر، رغم الغموض الذي يكتنفها، هل هي ثورة أم انتفاضة؟ مدبرة أم عفوية؟ هي مسائل تتطلب دراسات أكاديمية متخصصة، إنما هناك إجماع حول الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت من الأسباب الرئيسية لها.[5] نتحدث عنها هنا لما أفرزته من تطورات على الصعيد الوطني سيما على المستويين السياسي والاقتصادي الذي حتم على المدرسة إدراج قيم جديدة تماشيا والأوضاع الجديدة.

- **على الصعيد الوطني /نجد** ظهورا للتعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية والسعي إلى رغد العيش".[6]

أيضا هناك مستجد آخر، وهو التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق. كان من الضروري على المدرسة أن تتلاءم مع هذا المناخ الجديد وتدخل في تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي والتكيف معه".[7]

- **أما على الصعيد العالمي** /فهناك أوضاع أخرى لا تستطيع المدرسة تجاهلها في إصلاحاتها، منها مثلا ظهور العولمة والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال، كل ذلك استدعى، أو كان لابد من عصرنة البرامج والمناهج لتحديد ما ينبغي أن تُعلمه المدرسة.

انطلاقا مما سبق ذكره، لم يصبح للمدرسة خيارات أخرى غير الاندماج في محيطها والانخراط في الحركة الدؤوبة للعولمة، تسمح من خلاله "للمجتمع الجزائري بمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة"[8].

2. المستجد المنهجي:

1.2. المنهج في سياق المنهاج:

إن فهم هذا العنوان في اعتقادي لا يكون إلا من خلال تحديد مفهوم المنهاج بشكل خاص فنقول: إذا كنا قد اعتدنا في الطرائق القديمة (التدريس بالمحتويات والأهداف)، أننا نفتت ونجزئ عناصر الفعل التربوي، فإن المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث، نجده يمثل نسقا أو "منظومة تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا.. يتم عم طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية"[9].

إنه بصفة مختصرة "خطة عمل، بيان مفصل يعمل على أجرأة الغايات والمرامي والأهداف التي ينشدها المشروع التربوي لمجتمع ما، وكل ما سيُوظف لتحقيقه من مضامين وأدوات ديداكتيكية (تعليمية)، وطرائق التدريس وأساليب التقويم".[10]

هكذا نرى من المفاهيم السالفة الذكر أن المنهاج ينبني على جملة من الأسس نلخص بعضها فيما يلي:

2. 1. 1. أسس فلسفية:

هي تلك الأسس التي ترتبط بالقناعات والتصورات العامة التي تعبر عن "الفلسفة التربوية لمجتمع ما، ونظرة ذلك المجتمع للإنسان والوجود. فهي التي تحدد وتوجه الغايات العامة التي يجب أن ينطلق منها كل مكون من مكونات المنهاج الدراسي"[11].

2. 1. 2. أسس معرفية:

إنها بصفة عامة، الأسس التي "ترتبط بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها، ومستجداتها وعلاقاتها بمختلف التطورات الحاصلة في حقول المعرفة"[12]، بما فيها تطبيقات التعليم والتعلم والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة. وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة. مضافا إليها مراعاة التناسب بين المعرفة وحاجات المتعلم واهتماماته المختلفة.

2. 1. 3. أسس نفسية:

تعتبر الأسس النفسية التي تتعلق بطبيعة التعلم من أهم الجوانب الإستراتيجية التي يعتمد عليها العمل التربوي. نظرا للصلة الوثيقة بين التربية ومراحل النمو التي يمر بها الإنسان من ناحية، وظاهرة التعلم من ناحية أخرى. لذلك كل عملية تعليمية تعلمية لا تحترم شخصية المتعلم ولا تراعي قدراته وحاجاته واهتماماته وميولاته ومشكلاته وربطها بما ينسجم ويتلاءم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم مآلها الفشل، أو لنقل لا تكون فعالة ومثمرة.

2.2. من التدريس بالمحتويات والأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

2. 2. 1. التدريس بالأهداف والتدريس بالمحتويات:

قبل الخوض بنوع من التحليل المعمق للمقاربة بالكفاءات، نشير بصفة مقتضبة لأسس التدريس بالمحتويات والأهداف، بناء على تصنيف الطرائق انطلاقا من أركان ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي الذي يقوم على طرائق متمركزة حول نشاط المدرس(التدريس بالأهداف) وأخرى متمركزة حول المحتوى(التدريس بالمحتويات)، نلخصها في الجدول التالي:[13]

طرائق متمركزة حول نشاط المدرس	طرائق متمركزة حول المحتوى
• فعل تربوي يعتمد على سلطة المدرس والعقاب. • تركيز على تلقين المعارف. • اهتمام بتبسيط المعارف وتنظيمها والتدرج في تعليمها. • دور المتعلم: حفظها واستظهارها. • التنافس على أداء الواجب والحصول على الجزاء.	• تركيز على المضامين التعليمية. • الاهتمام بالتخطيط لها وبرمجتها وذلك من خلال: ✓ تحديد الأهداف المراد تحقيقها. ✓ تنظيم وتصنيف المحتويات المستهدفة. ✓ اختيار الوسائل والطرائق الكفيلة بتحقيق الأهداف. ✓ تصميم أساليب التقويم وأدواته.

أما الثالثة والأخيرة فهي التي تركز على نشاط المتعلم (التدريس بالكفاءات) التي سنشير إلى مضمونها لاحقا ضمن سياق الحديث عن المقاربة بالكفاءات.

2. 2. 2. المقاربة بالكفاءات:

أولا / مقاربة تاريخية :

لا وجود لموقف موحد يحدد بالضبط تاريخ ظهور الكفاءة وكذا الأسباب التي كانت وراء ظهورها. فهناك من يقول بأنها ارتبطت في مرجعيتها بميدان الألسنية؛ حيث كان (نعوم تشومسكي)يستعمل هذا المفهوم منذ سنة 1971م للدلالة على قدرة الفرد على بناء عدد لا متناهٍ من الجُمَل".[14] وهناك من يرى بأنها ظهرت كفكرة متعددة المعنى "في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة"[15]، فمثلا (لوبترف) نجده يقر بأن "المقاولة لم تنتظر التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفايات، فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفايات أو الذين لهم استعداد لذلك. وأما الجدل الدائر حاليا حول الكفايات فإنه يسعى إلى إعطاء مضمون جديد للكفايات، وذلك راجع إلى المتطلبات الجديدة لتنافسية المقاولات وتطور السياقات وتنظيمات الشغل وخصائص سوق الشغل وتطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال والتقدم الحاصل في سيرورة التعلم ووظائفية المعرفة، وهي كلها أمور لا تنحصر في المهارة وإنما تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير الوضعيات المهنية. فأن تكون صاحب كفاية لا يعني أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص"[16]، وآخر يرى بأن ظهورها كان متزامنا في خطابات متعددة مثل الخطاب المقاولاتي والتكويني والتدبيري. ومنهم من يردها إلى اللغة القانونية مع الرومان سالكا مسلك الاشتقاق اللغوي والبحث الفيلولوجي معتقدا بأن الأمر يتعلق بالبحث في معنى ما للكفاية شارد أو تائه منذ ظهور الكلمة الأولى كما قيلت في عهود الرومان"[17].

ثانيا /مفهوم الكفاءة:

من الأعراف المنهجية الراسخة في مضمار البحث العلمي أنه يلزم، لتحديد أي مصطلح، المرور بمحطتين اثنتين متكاملتين؛ أولاهما تعنى بالجانب اللغوي/ المعجمي، والثانية تهتم بالجانب المفاهيمي/ الاصطلاحي. وبمقتضى هذا العرف نصل إلى ما يلي:

- **الكفاءة لغة:**

ورد في لسان العرب لابن منظور: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكَفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كِفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا

نظير له. والكفء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن التصرف فيه. ولفظة الكفاءة compétence تكاد "تُجمع المؤلفات التي تناولت موضوعها، بأنها مشتقة من اللاتينية Competens ومن الفعل Compter أي ذهب Aller مع Avec، وقد تعني الملاءمة مع، والمرافقة. يأخذ الفعل معنيين، أولهما، الاتفاق والانضمام إلى، والتواجد مع، والمعنى الثاني، الانجاز، أي القدرة على القيام بشيء معين"[18].

- **الكفاءة اصطلاحا:**

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنّه يوجد أكثر من مائة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه، والذي يهمنا هنا، هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف:

- إ نها من جهة أولى، تمثل مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه. (تعريف مكيّف انطلاقا من تعريف لوي دينو (Luis d'hainout).

- من جهة ثانية وبحسب ما هو وارد في بعض المعاجم تُعرف على أنها تلك "الاستجابة الّتي تدمج، وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة، وظروف متنوّعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها. وهي من جهة أخرى، مجموعة من السّلوكات المنظّمة الّتي تسمح للفرد بمواجهة وضعية ما"[19].

بشكل مختصر، يمكن القول بأنها "قدرة المتعلم على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مركبة"[20].

وهكذا، فالكفاءة من منظور مدرسي، هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعلّمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصليّة دالّة، لها علاقة بحياة التّلميذ. وهنا ندرك العلاقة بين المدرسة والواقع في ظل المقاربة بالكفاءات.

ثالثا /فلسفة المقاربة بالكفاءات:

- تهدف فلسفة المقاربة بالكفاءات من جهة، إلى التغيير من وظيفة التلميذ والطالب التي كانت تعتمد في التدريس بالأهداف على الحضور السلبي والاعتماد على الذاكرة والأستاذ كمصدر للمعرفة إلى المشاركة الفعالة والحضور الإيجابي. وفي ذلك مراجعة لأطراف العملية التربوية (المثلث الديداكتيكي) سيما المتعلم، "يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية".[21] بحيث تكون له

مساهمته المتميزة في العملية التعليمية/ التعلمية إبداعا وكشفا لا حفظا وتلقينا. يجب على التلميذ "أن يخترع العلم ويكتشفه لا أن يحفظه ويتلقنه. فإنك إن حللت يوما في عقله سلطانك مكان تفكيره، فلن يفكر بعدها ولن يعقل، ولن يصبح إلا ألعوبة لآراء سواه من الناس"[22]، فالتعلم يعني، "إعطاء التلميذ فرصة البحث بنفسه"[23]، لا أن يسمع ويسجل فقط.

- مراجعة دور المعلم ومكانة المعرفة من جهة أخرى، فالمقاربة بالكفاءات تدفعنا إلى "تجاوز الفلسفة التلقينية ومركزية الأستاذ، والانتقال إلى إستراتيجية استثمار المادة المعرفية وتحويلها إلى سلوكات عملية ناجحة ونافعة وقابلة للقياس".[24] ثم إنه إذا كان الاتصال بالمعارف في المدرسة ما يزال ضروريا لأنه ينمي القدرات ويُفتِّقُها، فإنه "ليس كل ما يتعلق بالمعرفة نُعلِّمُه في مدارسنا، نظرا إلى اتساعها، أما ما نُعلِّمه منها، فيجب أن يستجيب لمتطلبات العصر ومتطلبات واقعنا المعيش. وهو ما يعني دون شك، تحويلا لوظائف المدرسة والمدرس وإعادة النظر في المحتويات والمعارف المدرسية نحو رؤية نفعية للتعليم (التعليم النافع) كما جاء في تقرير اللجنة الأوربية (07 مارس 1990)"[25].

بالمجمل، هي فلسفة تتأسس على ربط المتعلمين بالواقع وبمستوياتهم الفكرية والنفسية. إن العلم ليس هدفه الوحيد التأمل التجريدي، وإنما لأجل تحسين أفعالنا وزيادة إيجابيتها وفعاليتها، وإعداد مواطن صالح وفعَّال، يُغيِّر واقعه، يؤثر في العالم من حوله ويتأثر به، مع الانفتاح على الحوار واحترام الآخرين. إنها طريقة- المقاربة بالكفاءات- تركز حسب المثلث الديداكتيكي الذي أشرنا إليه سابقا، بصفة خاصة كما هو مبين في الجدول التالي على نشاط المتعلم واعتباره محور العملية التعليمية/ التعلمية. والجدول التالي يلخص أسسها.[26]

- تتأسس على تكييف التعليم مع حاجات المتعلم وقدراته وحوافزه واهتماماته.
- تقوم على نشاط المتعلم، مشاركته، بناؤه الذاتي لتعلماته، أي ما يعرف بالتعلم. أي إشراك المتعلم إشراكا جوهريا في العملية التربوية على ما يقول الفيلسوف والتربوي الأمريكي (جون ديوي 1859- 1952) دون أن ننسى الفيلسوف الفرنسي(جون جاك روسو 1712- 1778) الذي أكد هو الآخر على مراعاة ميول وحاجات المتعلم الحاضرة، لا رغبات وطموحات المعلمين.
- هي طريقة تركز على النشاط: أي أن المتعلم يلاحظ ويعالج بنفسه ويبتكر.
- الحرية: المتعلم يمتلك حق المبادرة.
- التربية الذاتية: النشاط الذاتي والاستقلالية في اتخاذ القرار.
- جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة.

3.2. المقاربة بالكفاءات والوضعية المشكلة

1.3.2. مفهوم الوضعية المشكلة:

هي وضعيات تعلمية يكون فيها المتعلم أمام مشكل معقد لا يملك له حلا، أو أمام صعوبات يبدو مخرجها في البداية صعبا، وبالتالي تنتابه حالة من التوتر وعدم الاتزان، الأمر الذي يحفزه للبحث والتقصي، معبئا ما لديه من مكتسبات، قصد التوصل إلى حل"[27] .

بهذا المعنى نكتشف أن التدريس المتمركز على المقاربة بالكفاءات، ينطلق من مبدأ أساسي هو اعتبار المتعلم فاعلا أساسيا في بناء تعلماته، أي أنه يعتمد على ذاته حيث "لا يبقى مجرد متلقي، وإنما يتم وضعه في وضعيات اشتغال، يؤدي ما يُطلب منه من مهام باستقلالية، ويتحمل مسؤولية البحث عن حلول لما يواجهه من وضعيات مشكلات"[28]، هذا يعني أن التلاميذ يلزم بأن "يكونوا نشطين ومنخرطين في تعلماتهم.. لا كما هو معمول به في بيداغوجيا تتمحور على تخزين المعارف فقط، حيث تكون وظيفة التلميذ هي الاستماع ومحاولة الفهم والقيام بواجباته بدقة وإعادة تعلماته في إطار اختبارات معرفية: قلم، ورقة"[29].

من هنا نجد أن مفهوم الوضعية المشكلة "مفهوما جوهريا في المقاربة بالكفاءات، إذ لا يمكن تصور بناء الكفاءة لدى المتعلم بدون وضعيات مشكلات"[30] ليس هذا فقط، بل يمكنها أيضا أن تكون وضعيات تقويم لمدى تحقق الكفاءة.

وعلى كل إذا أردنا تلخيصا للوضعيات المشكلات حسب(بيرنو)، سنقول هي "المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة التي تمكن من تيسير المتغيرات غير المتجانسة التي تسمح بحل المشكلات عن طريق مواجهة وضعيات معقدة غير مألوفة: التعلم يكون بفعل لم نكن نعرف القيام به من قبل"[31]، وقد نقول في السياق نفسه كل تعلم و"كل تفكير حقيقي ينشأ عن مواقف مشكلة".[32]

3.2. 2. بعض خصائص ووظائف الوضعية المشكلة في السياق البيداغوجي:

- تنقلب الوضعية إلى وضعية مشكلة في السياق المدرسي حينما يدعى المتعلم لانجاز مهمة محددة تطرح عائقا. وهذا من خلال أسئلة محيرة أو اكتشاف لغز أو مكيدة أو غموض أو تعارض بين واقعتين اجتماعيتين مثلا. مما يجعل المتعلم أمام تحدي ذهني وجب عليه رفعه.

- تعتبر الوضعية في السياق المدرسي البيداغوجي عنصرا جوهريا في العملية التعلمية/ التعليمية، فهي "تفيد التفاعل بين المدرس وتلاميذه، وتفاعل هؤلاء جميعا مع محيطهم الخاص والعام وفيما بينهم، الأمر الذي يجعلها "تنمي مجموعة من القيم لدى المتعلمين خاصة قيمة التعاون أثناء عملية البحث عن حلول داخل مجموعة وكذا الإنصات واعتبار الآخر".[33]

- هي الوضعية التي تتسم بالزعزعة البناءة وخلخلة التمثلات، مما يجعلها مدعاة للتفكير والتأمل وبالتالي البحث عن الحجج والبراهين خلال فترات المناقشة والحوار.

- أيضا من بين خصائصها أن تكون إدماجية، أي تقتضي تعبئة مختلف الموارد إضافة إلى المكتسبات السابقة للمتعلم.

3. التقويم:

كل إصلاح يحدث في أي منظومة تربوية يخص الطرق والمحتويات دون أن يصاحبه إصلاح في طرائق التقويم، هو إصلاح أعرج ومن دون فائدة نظرا للعلاقة التكاملية الموجودة بينهما(التعليم التعلم/ والتقويم). لذلك نجده –التقويم- في التصور الجديد جزء من الفعل التربوي ومرافق له.

3. 1. مفهوم التقويم:

لاشك أن المفهوم العلمي للتقويم التربوي، يعتبر من المفاهيم المعقدة بسبب ما يتعرض له من تغيرات مستمرة عبر الزمن، "سواء تعلق الأمر بتعريفاته أو بعناصره ومكوناته ووظائفه وأدواره في المجال التربوي. لذلك حين نفتش في المراجع التربوية نجدها قد زخرت بمفاهيم متعددة وأدوار متباينة للتقويم بحيث أصبح من الضروري "تحديد هذا المفهوم تحديدا إجرائيا يسمح للمدرس باستخدامه استخداما واعيا متبصرا".[34] على كل وبحسب ما هو متفق أو شبه متفق عليه يبقى "التقويم التربوي عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف لتداركها، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها"[35]، إضافة إلى كونها عملية تربوية منتظمة تهدف إلى "التطوير والتجديد، ومعرفة مدى ما تحقق من الأهداف، ووضع المقترحات لتحقيق ما لم يتم تحقيقه منها".[36] هذا ويختص التقويم بكونه عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية من متعلم ومدرس ومناهج ووسائل تعليمية وعلاقات وغيرها، وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة. بقي أن نشير دون مغالاة أن هذه العملية الأخيرة –التقويم-

برغم أهميتها نفتقدها في منظومتنا التربوية بحسب بعض الدراسات مما أدى بالبعض إلى إصدار أحكام غير موضوعية، لعل أبرزها بحسب رأيي أن العنف والتطرف الذي عرفته البلاد في فترة التسعينيات مصدره المدرسة.

3. 2. من تقويم النتائج والمعارف إلى تقويم الكفاءات:

إذا كانت وظيفة المدرسة في النظام التربوي القديم (التدريس بالأهداف والمحتويات) تتمثل في تلقين المعارف من أجل المعارف دون النظر إلى ما يترتب عليها من كفاءات، فإن التقويم هو الآخر ظل مرتبطا بهذه النظرة(أي تقويم محصلة الذاكرة). لكن في المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، نرى بأن الأمور تغيَّرت بصفة جذرية، وهو أمر طبيعي ومنطقي، بحيث أصبح التقويم ينصب على ما ينجزه المتعلم من كفاءات. وللتوضيح أكثر نورد الجدول التالي، وهو جدول يمكن من خلاله الوقوف على الفروق بين التقويم من منظور تقليدي والتقويم من منظور جديد.[37]

المنظور التقليدي (المقاربة بالأهداف)	المنظور الجديد (المقاربة بالكفاءات)
أ- لا يكون المتعلم أمام إشكاليات تتطلب رهانات، بل يجد نفسه أمام مسائل يجيب عليها بإجابات سريعة أو عن أسئلة باختبارات متعددة. ب- مدار التقويم عبارة عن "خاصية اصطناعية أو مجردة أو مدرسية. يعني أنها بعيدة كل البعد عن واقعه ومحيطه وهمومه. ج- نظرا للسلطة التي يتمتع بها المعلم، ينعدم معها أي دور للمتعلم في تقويم انتاجاته ، فالمدرس هو عماد التقويم. د- ينصب التقويم حول البعد المعرفي الذي يداعب الذاكرة، فهو الوجه الوحيد الذي يجب مراعاته. فالمسألة مسألة حفظ. ه- الفصل بين التعلم والتقويم ما دامت العملية مبنية على التعليم فقط ، فلا يمكن أن نتعلم ونحن نقوِّم.	أ- يجد المتعلم نفسه أمام مشكلات واقعية، بمعنى أنها مرتبطة بمشكلات الحياة الجارية. أي هي ما نستطيع أن نطلق عليه وضعيات مشكلات. ب- بإمكان كل من الفرد الخاضع للتقويم صياغة تصورات وتعاليق، والمقوِّم طرح أسئلة جانبية تحت الأسئلة الكبرى، يعني أن التواصل مستمر وسمة أساسية. ج- تكون الملاحظة سياقية (سياق الوضعية)، بمعنى تقوم على وضعيات تسمح بملاحظة الفرد تحت وجوه متعددة في انتظار الوقوف على كفاءة معينة. د- يكون الاهتمام بما يعرف الفرد القيام به. وبالطريقة التي يقوم بها بذلك ليبرز مهارته أو كفاءته. ه- اندماج التقويم في التعلم، بحيث يشارك التلميذ في التقويم بصفة مستمرة (انخراط

	التلميذ في سيرورة وتعديل تعلماته). بمعنى إعطاء استقلالية أكبر للمتعلم.

خاتمة:

من التحليل السابق نكتشف ونستنتج ما يلي:

- سياسة التربية المنتهجة بعد الاستقلال القائمة على مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، الانفجار الديمغرافي الذي عرفته الجزائر، تكون وراء الاختلالات التي عرفتها المدرسة من تدهور في المستوى وضعف في مردود الفعل التربوي. لذلك كان لابد من مراجعة جذرية للمشروع التربوي برمته، نستطيع من خلاله مد الأجيال بتعليم نوعي يؤهلهم لمجابهة الحياة ومواجهة التحديات.
- الإصلاحات التربوية خاصة الأخيرة منها، لم تكن اختيارية إنما فرضتها التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، التي حصلت في نهاية القرن العشرين (20) وبداية الألفية الثالثة.(السياسية، الاقتصادية والاجتماعية، ظهور العولمة والانفجار المعرفي الهائل، بما في ذلك الثورة التكنولوجية الحاصلة في وسائل الإعلام والاتصال).
- فشل الفكر التربوي القديم يكون وراء اختيار المقاربة بالكفاءات لفعاليتها ديداكتيكيا وانعكاسها الإيجابي بيداغوجيا على كل أطراف العملية التعليمية/ التعلمية، كونها تستند إلى تعاون حقيقي بين المعلمين والمتعلمين وإلى المسؤولية المتبادلة بعيدا عن روح السيطرة والإخضاع وعن أسلوب التلقين الممل(التدريس بالأهداف). فلا يعود التعليم مجرد عملية نقل للمعارف من جانب المعلم إلى التلاميذ وإنما يصبح فرصة لهم لإظهار نبوغهم من خلال تهيئتهم للبحث والتفكير والتعليم الذاتي.

في الأخير نقول:

رغم الإصلاحات المتتالية والمتعاقبة وإصلاح الإصلاح، إلا أنه في نظري دون التنكر لنجاح المدرسة الجزائرية ولو نسبيا، فأنا ابنها، لم نستطع تحقيق المرغوب فيه وتكوين المواطن الذي تصورنا. فلا حب للعلم والمعرفة أقول ذلك بكل تحفظ وابتعاد عن المطلقية، فلا قيم مواطنة نلمسها في الواقع لدى المتمدرسين، ولا تسامح. إنه العنف المستشري واللامبالاة والنفور من المدرسة، ناهيك عن تفشي ظواهر كالغش وتعاطي المخدرات، وتحديد للعتبات كما حدث في بعض السنوات (كم محدد من الدروس لاجتياز الامتحانات الرسمية كالبكالوريا مثلا). بما في ذلك تخصيص دورات استثنائية لإعادة بعض الامتحانات الرسمية لأسباب يعرفها فقط من أقر ذلك. أقول هذا ليس من باب تسويد صورة المدرسة، إنما حسرة وألما ورغبة في الأحسن والأفضل.

هل هذا يعني أن الإصلاحات لم تحقق ما خططت له، ولا أقول فشلت؟ سؤال يتطلب دراسات وأبحاث أخرى.

الإحالات والهوامش:

1. محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر لحديث، عالم الكتاب، مصر، 1996، ص.77.
2. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الثقافة، مجلة تصدرها وزارة الثقافة والسياحة بالجزائر، العدد 95، سبتمبر / أكتوبر 1986. ص.253.

*هو المؤتمر الذي انعقد في جوان1962، حيث تم فيه تحديد المعالم الكبرى للدولة الجزائرية في نظامها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

3. وزارة الإعلام والثقافة، النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطنية 1954- 1962، مركب الطباعة بالرغاية، الجزائر1979، ص. ص. 95/94).
4. http://www.odejmila.net/modules/DBanque/hisuducation.php
5. akhbarelwatane.net.
6. ديباجة القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04، عدد خاص، فيفري 2008، ص.6.
7. المرجع نفسه، ص.7.
8. المرجع نفسه، ص.9.
9. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في الناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص.20.
10. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص.32.
11. المرجع نفسه، ص.33.
12. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في الناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص.22.
13. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص.19.
14. https://www.alukah.net/social/0/81323/#ixzz60cxW71ei
15. الكفايات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006، ص29.
16. المرجع نفسه، ص.30.
17. المرجع نفسه، ص.29.
18. المرجع نفسه، ص.134.
19. http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/ahmedsaid/cours1.html
20. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، ص.35.
21. القانون التوجيهي للتربية 2008، المادة: 7.

22. جون جاك روسو، إميل، تر/ نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة، ص.152.
23. برتراند رسل، في التربية، تر/سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ص.197.
24. وزارة التربية الوطنية، المنهاج والوثيقة المرافقة، السنة الثانية ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، السنة الدراسية 2006- 2007، ص.21.
25. الكفايات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1 2006، ص.11.
26. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص.19.
27. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، ص.14.
28. المرجع نفسه، ص.14.
29. الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010، ص.85.
30. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص.15.
31. فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر/لحسن بوتكلاوي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2004، ص.28.
32. الموسوعة الفلسفية المختصرة، نقلها عن الانجليزية فؤاد كامل وآخرون، راجعها زكي نجيب محمود، دار القلم بيروت، ص.205.
33. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص.15.
34. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة التعليم الثانوي، جويلية 2000، ص.12.
35. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان ، الأردن، ط1، 2010، ص.176.
36. المرجع نفسه، ص.176.
37. الحسن اللحية، الوضعية المشكلة تعاريف ومفاهيم، دار نشر المعرفة، المغرب، ط1، 2010، ص.68.