(الأبعاد التربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات)

د/ بشيري زين العابدين

د/ طوال عبد العزيز

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

جامعة الجلفة

ملخص:

تحليل الأبعاد التربوية التي كانت تستهدفها الإصلاحات في الجزائر، أصبح اليوم أكثر من ضرورة. خاصة بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات كتوجه استراتيجي، لتحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم داخل المدرسة وخارجها. وللاستفادة من تكوينه وفق كفاءات متنوعة يُسهم من خلالها في الاندماج ضمن الحراك الاقتصادي، والتكنولوجي، والمعرفي داخل البلاد، وعلى الصعيد العالمي. ولذلك فالمقال الذي بين أيدينا يتناول استقراء للمناهج المدرسية وتحليلا لأبعادها المعرفية، والسلوكية والاجتماعية، ومقابلتها بالواقع الذي عليه المدرسة اليوم، بعد مضي أكثر من عشر سنوات كاملة على الإصلاح التربوي.

كلمات مفتاحية: المقاربة بالكفاءات، الإصلاح التربوي، المدرسة الجزائرية

Résumé:

L'analyse des dimensions pédagogiques que visée les réformes en Algérie est devenue aujourd'hui plus qui une nécessité. Surtout à la suite de l'application de l'approche par compétences comme une orientation stratégique. Ceci dans le but de réaliser le développement complet de la personnalité de l'apprenant à l'intérieur de l'école et même à l'extérieur. Et pour bénéficier de sa formation selon des compétences multiples dont il peut contribuer

afin de s'intégrer au sein du développement économique, technologique cognitif dans le pays et sur le plan mondial.

Et pour ceci, le présent article traite une induction des programmes d'étude ainsi qu'une analyse de ses dimensions cognitives, bèhaviorales et sociales. En la comparent avec la réalité de l'école d'aujourd'hui. Après plus de 10 ans de réforme pédagogique.

Mots-clés: L'approche par compétences, la réforme pédagogique, l'école algérienne

مقدمة

تشهد التربية في المدرسة الجزائرية تحولات كبيرة على كافة المستويات، نتيجة الإصلاحات التي جرى التخطيط لها وتطبيقها منذ 2003 و التي شغلت المتتبعين والفاعلين على حد سواء، في أبعادها وقدرة المقاربة التي اعتمدتها على تحقيق التنمية الشاملة لشخصية المتعلم. ومن خلاله تحويل المدرسة من موقع المستهلك إلى موقع المنتج فكريا واقتصاديا واجتماعيا.

الحاصل الآن مع التقارب الذي نتج ولا يزال ينتج بسبب العالمية و العولمة، ضيّق مساحات الخلاف في ميدان التربية. بالرغم من بقاء السيطرة للنظام السياسي في تخطيط التربية، فهو الذي يوجه أبعادها حسب برامجه الشاملة. "فما يهيمن في الحقيقة هي الاختيارات السياسية الكبرى التي تتبناها السلطة السياسية"[1]. وليس بالضرورة أن يظهر ذلك بشكل مباشر، بل إن الأفكار المُتبنّاة هي في الواقع مقترحة من طرف مختصين في التربية لكن الذي يُسقطها بالشكل الذي يخدم المصالح العليا لأي بلد هو النظام السياسي.

رغم أن مبررات الإصلاح التربوي كثيرة، إلا أن استخدامها في الإقناع يصطدم بعدة عقبات. أهمها الفئات المستهدفة التي تكون متباينة، ويصعب توجيه خطاب موحد يفهمه جميع أفرادها. فما يفهمه الفاعلون والمستخدمون للتربية، لا يوازي ما يفهمه عامة الناس وأولياء التلاميذ. وهذا الذي يُوسّع مساحات الخلاف حول مفهوم الإصلاح التربوي في البلاد. وضمن التصور الشامل الذي يمكن وضعه لتقريب الرؤى حول أبعاد الإصلاحات التربوية توضع الأهداف العامة التي نراها في نظام المقاربة بالكفاءات، الموضوع في ديباجة مناهجه ما يبرر اختياراتها السياسية:

"المناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي"[2].

وفي نفس المجال تثير مبررا آخر لتغيير البرامج بالقول: "فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تُملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تُرفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال"[3].

هكذا تبدو التبريرات التي تترافق مع المنظومة الإصلاحية، والتي لا يمكن تصورها بعيدا عن التصور العام للسياسات الموازية للتربية في المجتمع. "فالمدرسة بالنسبة للباحث السوسيولوجي لا تُعدّ فضاء التقاء ما بين فاعلين فرديين، بل وكذلك فضاءً سياسيا، ذلك أن المؤسسة المدرسية تشغلها جماعات تندرج داخل الدولة... كما أنه لا يمكن لدراسة السياسات العمومية أن تنحصر في رسم التغييرات المؤسساتية، مع تجاهل التبريرات الأخلاقية والفكرية الضرورية للفعل الإصلاحي في ظل الأنظمة الديمقراطية خاصة في حقل التربية"[4].

من هذا المنطلق و بين ما سطرته المناهج الرسمية منذ 2003 من أبعاد تربوية، وما كان يُنتظر إسقاطه على الواقع الفعلي، ينبع الاستفهام في إشكالية المقال. فنتناول في البداية بالتحليل الأبعاد المعرفية التي تتفرع عنها مكوّنات كثيرة يمكن أن تتواجد في المنظومة التربوية الحالية، إلا أننا سنركز على مفهوم التّعلُّم كمكون أساسي يحصل بين المعلم والمتعلم في تحقيق أبعاد المقاربة بالكفاءات. ثم نقدم في الأبعاد السلوكية مكوّنا آخر نراه أساسيا في صُوره المدرسية، والمقصود به الضبط الاجتماعي، الذي بالرغم

من كونه من الناحية السوسيولوجية يرتقي إلى مفهوم نظري مستقل، إلا أن المدرسة تسعى به نحو الانضباط والتحكم في سلوك المتعلمين. وفي الأخير سنتعرض للأبعاد الاجتماعية التي ارتأينا من خلال تحليلنا للمناهج الرسمية والواقع الاجتماعي أنها تستهدف القيم كمكون رئيس في تربية المتعلم عليها من حيث التفاعل الاجتماعي.

1 . الأبعاد المعرفية

1 . 1 . مرجعية التخطيط للأبعاد المعرفية

تشترك المؤسسات التربوية في تخطيط أهداف التربية عبر التاريخ في كل المجتمعات خاصة منها المدرسة. وحتى وإن اختلفت في الوسائل والأساليب، فهي جميعها تسعى نحو كمال الأخلاق وتعديل السلوك، والتكوين وفق تصوُّر الكبار نحو مستقبل الصغار. و أهم ما يظهر من توافق في كل المجتمعات في ذلك، أنها تسعى نحو تزويد الفئات الناشئة بما يزيد من تقدم المجتمع وانتقاله من صورة إلى صورة أفضل منها. فالتربية بذلك تنطلق من التخطيط المنبعث من تطلعات أفراد المجتمع، بالرغم من أن الذي يُمسك بالمبادرة في ذلك هو فئة المخططين المتميزين بمستوياتهم المعرفية العالية.

المبادرة في تخطيط التربية يمسك بها في الغالب سياسيون، تشريعا و إشرافا و تنفيذا. واعتمادهم في تبني أي نوع من السياسات التربوية يكون مبنيا بالأساس على مجرد فكرة أو أكثر. وهذه الفكرة سواء كان منطلقها اقتصاديا أو ثقافيا أو اجتماعيا ستحمل ضمنها مجموعة من المبررات التي تسهل قبولها لدى فئات المجتمع المختلفة. كما تحمل معها مقومات نجاحها أو فشلها. "فالتربية بحكم طبيعتها إذ تتجه إلى إجراءات عملية وخطوات تنفيذية (فإن ذلك لابد أن يستند إلى وجهة نظر .. إلى فكرة ... إلى فلسفة .. إلى أيديولوجية .. إلى إطار فكري .. أيًّا كانت التسمية فهي كلها تعبر عن حالة ضرورة تكمن في خريطة فكرية (إن صح هذا التعبير) بناء عليها يجول المربي في دنيا السلوك البشري"[5].

الفكرة التربوية تظهر في العصر الحديث في المُسمَّيات التي تتبناها الحكومات والوزارات الوصية كبرامج تنافسية في حالات الانتخابات أو في المشاريع الإصلاحية مثلا. وعادة ما ترتبط بتوجُّه سياسي أو اقتصادي بشكل أبرز، ففي الجزائر ارتبط النظام التربوي بعد الاستقلال بما اصطلح عليه "بنظام التدريس بالمحتويات أو المضامين"، تلاه في الثمانينات نظام "التدريس بالأهداف" كمشروع إصلاحي، سرعان ما قُدمت له انتقادات وأصبح يُعرض على أساس أنه غير مواكب للتطور الحاصل في المجتمع الجزائري، استنادا إلى المناهج: "البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال"[6] . واستُبدل بمنظومة تربوية جديدة هي التي يجري تبنيها من طرف المدرسة الجزائرية تحت اسم "المقاربة بالكفاءات" والتي يجري العمل بها حاليا.

التيارات التي تسعى نحو تخطيط السياسة التربوية ليست وليدة الإصلاحات الأخيرة فحسب، وليست شذوذا يميز السياسة التربوية في الجزائر، بل هي امتداد لما يحدث في المجتمعات الأخرى، خاصة منها الغربية التي تبدو فيها الانقسامات بين اليمين واليسار أو بين مركزية القرارات السياسية في التربية وبين المناطق المحيطة، أو التدخلات المباشرة وغير المباشرة في السياسات التربوية المتعلقة بالمؤسسات العالمية المؤثرة، كالبنك العالمي و صندوق النقد الدولي والاتحاد الأوربي، كلها تساهم في تخطيط السياسات التربوية[7].

1 . 2 . التّعلُّم في إطار النشاط المعرفي

شغل التّعلُّم حيزا كبيرا في النظام التعليمي بالمدرسة الجزائرية، حيث كان الاعتماد عليه كنشاط أساسي في نقل المعرفة من مصادرها إلى المتعلمين عاملا مهما في النمو الفكري لهم. ومع مقاربة التدريس بالكفاءات أخذ بعدا آخر مختلفا عن المقاربات السابقة. فإذ نجده فيما سبق متعلق بالمعلم الذي يسيطر على مساره في حجرة الدرس، بات اليوم مرتبط بالمتعلم، كمحور للعملية التعلمية بتوجيهه نحو اكتساب المعرفة بطرق بيداغوجية تستدعي التخطيط لإكسابه منهجية عملياتية في التفاعل مع المعرفة، ليتمكن من خلالها الانتقال إلى الواقع مزودا بما يتفاعل به في عالم الشغل أو في مناحي الحياة عامة.

"فالمعرفية بمعناها الصحيح تتضمن جانبين في المعرفة: سيرورة اكتساب المعرفة، ونتيجة هذه السيرورة أي المعرفة نفسها، وهذا ما يتطابق مع نموذج الاشتغال المعرفي من الناحية البردكماتية الذي يميز بين سيرورة معالجة المعلومات ونتيجة هذه المعالجة (المعلومات نفسها)"[9]. فعوض أن تقدم المعلومات للتلميذ جاهزة، يحسُن به أن يتعلم كيف يصل هو للمعلومة، ثم كيف يوظفها في حل المشكلات التي تلتقيه في الواقع الذي لا يتطلب منه حمل المفاتيح بقدر ما تستدعيه صعوباتها كيفية استعمالها. "فالمقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلم"[8].

عادةً ما تسمى الطرق التربوية المبنية على تنظيم المعرفة وهيكلتها في إطارها المدرسي بالديداكتيكية،"حيث تعتبر نظرية الوضعيات كما حددها Guy Brousseau نظرية بنائية، تمكن من اختيار وتدبير وضعيات تعلمية/تعليمية بطريقة بيداغوجية مناسبة تسمح للمتعلم(ة) ببناء المعرفة و تأخذ بعين الاعتبار مميزات وخصوصيات الوسط المدرسي في تحديد الشروط التي تفضي إلى حدوث سلوكات ومواقف بخصوص بناء المعرفة واكتسابها"[9]. وتؤكد المقاربة بالكفاءات على التدريس بالاعتماد على الوضعيات التي من خلالها يتم تحويل أشكال التعلم التقليدية إلى أشكال تكون فيها المعرفة المكتسبة لدى التلاميذ رصيدا لمواجهة وضعيات اجتماعية خارج إطار المدرسة.

1 . 3 . الوضعية المشكل ضمن النشاط المعرفي

الكفاءات المستهدفة في المرحلة التعليمية المتوسطة تنبني بالضرورة على تحويل المعرفة التي يتلقاها المتعلم إلى مهارات لمواجهة الوضعيات الحياتية. بمعنى استغلال المعلومات وتحويلها إلى أداء ونشاط سلوكي واجتماعي متكامل. ولذلك فالأساليب المعرفية التي يعتمد عليها علماء التربية وعلماء النفس يضعون تصوراتهم لها.

ويقصد بالأساليب المعرفية أفضل أشكال الأداء التي ينظم من خلالها الفرد مدركاته وخبراته المخزنة في الذاكرة، مثل التذكر و التخيل والتفكير، والتي من خلالها تتم معالجة المعلومات كي يسهل الفهم والحفظ وتخزين المعلومات[10]. و من ثمّة تتحول لدى المتعلم إلى فعل وسلوك وقدرة على معالجة الوضعيات المعقدة.

الأداء المعرفي رغم أنه نشاط عقلي في مجمله إلا أنه غير منعزل عن الجوانب الأخرى المكوّنة لشخصية المتعلم أثناء عملية التعلم. والوضعية المشكل استراتيجية أساسية في المقاربة بالكفاءات ضمن هذا الأداء، يعرفها أصحاب الاتجاه المعرفي بأنها:" ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكوّنات مواقف الإشكالية معا، وذلك من أجل

تحقيق الهدف"[11]. فالتعلم المنشود في الطرائق الحديثة يستهدف وضع المتعلم في مجموعة من الوضعيات، يبدؤها بما يسمى بوضعية الانطلاق مرورا بوضعية التعلم، ليصل إلى وضعية الإدماج التقويمية. يكون ذلك ضمن الأسلوب المعرفي المبني على تحقيق مجموعة الكفاءات التراتبية (الكفاءات القاعدية التي تتجمع لتكوّن الكفاءة المرحلية، والتي بدورها تتجمع لتشكل الكفاءة الختامية). وهكذا يتحقق التدريس بالكفاءات مبنيا على تحقيق الهدف الأساسي المتمثل في حلّ لإشكالية في وضعية.

فالوضعية الإشكالية: "هي طريقة يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة التلميذ للمعارف وتركيبها وتحويلها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة، وهي الطريقة التي ينبغي اعتمادها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات"[12].

أما الكفاءة فتتمثل في: "توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعلمية/التعليمية قصد التعرف على مشكل، واتخاذ الموقف المناسب لحلّه عقليا ومنطقيا في حينه في مختلف مناحي الحياة"[13]. والهدف من الكفاءة هو الوصول بالتلميذ إلى مستوى متقدم من تجنيد المكتسبات في وضعية مدرسية صرفة أو حياتية واجتماعية عامة. ومن أوضح شروط هذه الوضعية أن تظهر فيها الصعوبة والتعقيد، ولا تبقى في مستوى استرجاع المعارف المكتسبة. والمتعلم الكفؤ هو الذي يستطيع أن يصل إلى حلّ للمشكل المعرفي المطروح.

2 . الأبعاد السلوكية

2 . 1 . البعد السلوكي والضبط الاجتماعي في المدرسة:

تشترك التربية قديما وحديثا في توجيه الأفراد نحو ضبط سلوكهم بما يتماشى وفلسفة المجتمع. واعتبارا من كون المؤسسات التربوية جميعها تحتاج إلى معايير لحفظ العلاقات القائمة بين أفرادها، وللبناء الاجتماعي ككل ديمومته واستمراره، فالمبادرة في توجيه ذلك تنطلق دوما من الأفراد الراشدين نحو الصغار لتمكينهم من تشرب القيم والقوانين والعادات والأعراف، التي تعتبر كلها وغيرها مرجعيات لتحقيق الضبط الاجتماعي.

والمدرسة إلى جانب الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، واحدة من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها الكبار في تربية الناشئة على القيم الضابطة. ولهذا فالتخطيط السياسي للمنظومة التربوية يضع أهدافا مسبقة يستمدها من عمق المجتمع، توفيقا بين الماضي الذي تكوّنت فيه وبه فلسفة المجتمع وبين التغيرات التي ستحدث فيه وتحتاج إلى تعديل.

من هذه الفكرة كانت المجتمعات تبني سياسة التربية المدرسية، وعبر التاريخ سلّمت طواعية للمدرسة هذه المسؤولية التي تبنيها أحيانا مغلّبة للدين في ضبط السلوك، وأحيانا إلى التراث المتمثل في ثقافة المجتمع وعاداته، وأحيانا أخرى إلى القانون والسلطة المدنية في ضبط السلوك. والجزائر كغيرها من الدول العربية التي تحاول التوفيق منذ الاستقلال بين الحفاظ على الهوية الوطنية وبين استيراد الأنظمة التربوية التي تمكنها من التنمية الشاملة. فترسم من نظام تربوي لآخر سياسة تمزج فيها بين الحفاظ على الموروث الإسلامي العربي وبين الوافد الأجنبي المتحكم في التكنولوجيا والمعلوماتية. فيبرز التخطيط للجانب السلوكي متمثلا في وضع أهداف ضمن المقررات الدراسية، يعبر عنها الآن بالكفاءات السلوكية.

فالأبعاد السلوكية تتجلى في المنظومة التربوية، في توجيه المعلّم وتمكينه من الأدوات التي يزوّد بها التلاميذ بالقيم والضوابط التي تعدل سلوكهم. والمنهاج المدرسي الموجه لأساتذة التعليم المتوسط في جميع المواد يقدم في ديباجته فقرة مهمة مفادها: " إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات"[14].

فالمنهاج مرتبط بعملية التكوين التي تحتاج إلى مهارات فائقة لدى المربي من جهة، وإلى تدعيم الأسرة والمجتمع حتى يحصل ذلك. ولأن المدرسة في مفهومها السوسيولوجي "تُشكّل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المُنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. و"المدرسة تقوم بوظيفة رئيسية هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وذلك بأن تسهل لأطفال المجتمع وناشئته عملية امتصاص وتمثل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، وتدربهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة "[15].

2 . 2. أبعاد الانضباط السلوكي في المؤسسة المدرسية

تُعد التربية من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة من أهم وسائل الضبط الاجتماعي. فهي عملية اجتماعية متكاملة هدفها إعداد الجيل الصاعد للحياة الاجتماعية من خلال التأهيل والتدريب على ممارسة الأدوار المتوقعة في المجتمع وبنجاح. وقد اعتبر (كارل مانهايم) أن التربية وسيلة هامة من وسائل الضبط الاجتماعي[16].

المدرسة واحدة من مؤسسات التنشئة، "فهي تهتم ببث وتنمية القيم الاجتماعية، والسلوكية، وضبطها وتوجيهها نحو احترام السلطة. وفيها يتعلم التلاميذ أن يميزوا بن العمل واللعب، وأن يمتثلوا لمعايير التحصيل التي تفرض عليهم، في شكل المناهج الدراسية، وأن يراعوا انضباط المواقيت بدقة، وأن ينجزوا أهدافا محددة"[17]. و النظام التربوي يعزز الجزاء فيفرض العقوبات ويقدم المكافئات وبذلك تكون التربية وسيلة مهمة في الضبط الاجتماعي.

تستهدف التربية المدرسية مختلف شرائح المجتمع، و بسبب النظام المركزي الإلزامي والموجه في الجزائر فالمنظومة التربوية توحد الأبعاد وتبنيها على الثوابت الوطنية، وفقا لما تشير إليه المناهج المدرسية: "تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية، قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم العالمية"[18].

من هذا المنطلق فالأبعاد السلوكية الموجهة للمتعلمين تضع المنفذين للبرامج المدرسية في موقف صعب أمام تباين التلاميذ من حيث وضعياتهم الاجتماعية. فكلٌّ منهم يَحضُر للمدرسة مُشبَّعا بثقافة ومستوى تربوي يختلف عن الآخر، وبغض النظر عن المستوى المادي والفروق المتباينة بين عملية التمدرس التي تتم في المدن أو القرى أو الأحياء الراقية ونقيضها، وتجاوزا لجميع الاعتبارات التي لا يخلو منها نظام تربوي قديما أو حاضرا في الفروق بين التلاميذ، فإن الإشكالية المطروحة في الأبعاد السلوكية هي في نوع الضبط الذي يمكن من خلاله توحيد عملية التعلم، و تقريب المتعلمين لنفس المعايير على اختلاف خصائصهم الفردية والمجتمعية.

3 . الأبعاد الاجتماعية

"عدّ بعض فلاسفة التربية القيم مصدرا أساسيا لأهداف التربية، بناءا على العلاقة الضرورية بينهما. فأية أهداف تربوية ما هي إلا تعبير على أحكام قيمية سواء أكان ذلك عن وعي أو عن غير وعي"[19]. ولأن القيم ليست دينية فقط فلا يمكن تصوُّر التخطيط التربوي مبني على تفعيل الدين أو تحييده فقط. وإنما هنالك قيم تثير كثيرا من الاختلافات بين المجتمعات في مفهومها الثقافي." فالقيم والمعايير تعمل سويًّا على تشكيل الأسلوب الذي يتصرف به أفراد ثقافة ما إزاء ما يحيط بهم. ففي الثقافات التي تُعلي من قيمة التعلم على سبيل المثال، فإن المعايير تشجع الطلبة على تكريس جانب كبير من طاقاتهم للدراسة، كما أنها تُحفّز الوالدين على التضحية بجانب كبير من الجهد والمال لتعليم أبنائهم"[20].

الأبعاد الاجتماعية في المنظومة التربوية الجديدة تستمد مرجعيتها من القيم استنادا إلى ما جاء في المنهاج المدرسي:"بما أن القيم تشكل عنصرا حيويا في بناء العملية التربوية، فإن التربية في مجملها تدور حول عملية أساسية، هي تشكيل الشخصية السّويّة المتضافرة في جوانبها الروحية والعقلية والوجدانية والخلقية والاجتماعية، وهذا يتم من خلال إكساب هذه الشخصية عددا من القيم الأساسية الوظيفية"[9]. وليست هذه القيم سوى تعبير على ما يحدث من حراك فكري واجتماعي في كل مرحلة إصلاحية يمر بها المجتمع، فيكون بين حدّي المحافظة على التراث القيمي وبين الانفتاح على الثقافات المعاصرة.

3 . 1 . الأبعاد و القيم في التربية المدرسية

العلاقة بين القيم والتربية علاقة تبادلية، فالقيم توجه العملية التربوية كاملة، وهي في الوقت ذاته في حاجة إلى وسائل وأساليب لتحقيقها، فمن دون التربية يصعب غرس القيم ومن ثمّة فلا فائدة تُرجى من القيم[21].

المدرسة في نظامها التربوي لا يمكن أن تنبني فيها الأبعاد التربوية دون وجود غايات وأهداف مجتمعية، توجهها وتُجمّع المشاركين في العملية التربوية حولها، سواء من المعلمين أو المتعلمين أو بقية أفراد المجتمع. ولأنها نتاج المجتمع، فبالضرورة تعمل التربية داخلها على غرس القيم بتنوع مصادرها، لأجل نقل التراث الثقافي والقيمي من جيل إلى جيل حتى يحتفظ المجتمع بمقوماته من خلال عمليات التعلم المختلفة. "فالمدرسة ليست نظاما اجتماعيا معزولا، بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر هو المجتمع، وهي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير، ذلك أن المدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة النقية في المجتمع. كما أنها تؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد الذين تشكلهم وتدربهم للعمل فيه."[22] وكلما كان التزامهم بقيم المجتمع راسخا في تصوراتهم وسلوكاتهم، كان ذلك دلالة على سلامة النظام التربوي في المدرسة. بينما إذا حاد البعض منهم على هذا المسار، اعتُبر ذلك انحرافا على أهداف المجتمع من حيث قيمه. وباتت المدرسة مهددة بفقدان دورها الرئيس في ترسيخ القيم. و في مجال آخر للعلاقة بين القيم والتربية داخل المدرسة، فإن "التربية تعمل على بعث القيم في النظام بجميع مراحله وأشكاله المختلفة داخل المدرسة وخارجها واعتبارها جزء لا يتجزأ من الأهداف والمناهج وطرائق التدريس"[23].

2.3 . القيم في البرامج المدرسية

القيم باختلاف أنواعها جاءت في المنظومة التربوية بعد الإصلاحات موضحة في المناهج الخاصة بالمواد الدراسية. ورغم أنها تشترك في خصائصها العامة إلا أنها تظهر في كل منها بشكل يتلاءم وخصوصية البرنامج الدراسي لها، وهو ما يبين التوجه التربوي الخاص بالمقاربة بالكفاءات. فمادة اللغة العربية مثلا بعدما كان يُنظر إليها في البرامج السابقة على أنها نوع من الموروث الحضاري الواجب تلقينه للمتعلمين، وربطهم من خلاله بالماضي المتعلق بالقومية العربية من جهة، والتراث الثقافي الإسلامي من جهة ثانية، أضحى اليوم يُنظر إلى تعليمها في المدرسة الحديثة لأجل أهداف أخرى أهم من هذه وفق تصور المقاربة الجديدة. فنجد في المنهاج ما يشير إلى أن " تدريس اللغة العربية يكتسي طابعا خاصا، حيث أن المتعلم يكون قد بلغ أعتاب المراهقة؛ والمراهقة، عادة ما تحدث تغيرات في سلوكه وفي عقله ووجدانه. واعتبارا لهذه المعطيات، فقد تم الحرص على أن يكون تدريسها مجالا يفتح أمام المتعلم آفاقا اجتماعية وثقافية وتربوية ... وتمرينا للمتعلم على الفهم والإفهام أي على حسن الأداء لما يقوله لغيره وحسن التلقي لما يقوله له سواه"[24].

فالحاصل هنا يبين أن التوجه يرمي إلى ترقية تدريس اللغة العربية إلى مستوى التواصل الاجتماعي. الذي يُحوّل النظر لقيمة اللغة من شكلها التقليدي المرتبط بالتراث والذي يظهر على أنه اتجاه للخلف، وتحويلها إلى نظرة مستقبلية وهي التفاعل الاجتماعي بين الأفراد من منطلق ترقية لغة التواصل. فهي استعارة للغة من موقعها التراثي إلى موقع جديد يدخلها في منظومة الاتصالات التكنولوجية.

3.3 . التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

يمثل التفاعل الاجتماعي أحد أبرز الأبعاد التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها داخل المدرسة لدى جميع المشتركين في العملية التربوية. فالتواصل داخل المدرسة يربي في المتعلم كفاءات تمكنه من التعامل بأسلوب اجتماعي يستفيد منه خارجها. وهذا ما نجده في المنهاج المدرسي فيما يتعلق بملمح التخرج من التعليم القاعدي بالنسبة للمتعلم:

"ضمن الكفاءات المستهدفة ذات الطابع الاجتماعي والشخصي ينبغي أن يكون المتعلم قادرا على: العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي (تعاون، مساهمة). إضافة إلى تطبيق قواعد الحياة في المجتمع كاحترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل. وأخيرا التفتح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته"[25].
من خلال هذه الأهداف الثلاثة المسطرة في المنهاج، يمكن تصور بُعد التفاعل الاجتماعي في العملية التربوية. فهو في الحقيقة جوهر جميع العمليات الاجتماعية التي تحدث بين الأفراد. و لذلك فتنظيمه وضبطه ضمن إطار المدرسة سيكون له نتائج تربوية هامة، إذا كان تطبيقه في الواقع متوافقا مع المنهاج.

خلاصة:

الأبعاد التربوية في مقاربة التدريس بالكفاءات تحمل ضمنها تنوعا كبيرا من الناحية النظرية، فالمعرفة فيها تكتسب ولا تلقن، والمتعلم فيها مشارك وباحث عن المعلومة بالطرق المنهجية التي يكون فيها محورا للعملية التربوية، والوضعيات التعلمية والإدماجية التي جاءت بها المقاربة الجديدة تستهدف فيه كفاءات الطرح والتحليل والوصول إلى حلول المشكلات المعرفية لا تلقيها جاهزة. أما السلوك فالمقاربة الحالية تصوره إطارا تفاعليا للانضباط وتعلم الأساليب السليمة في الحياة داخل وخارج المدرسة من خلال النشاطات المدرسية اليومية. وهذا ما بدا لنا إطارا للتنشئة على الضبط الاجتماعي. ومن خلال المناهج دائما بدا لنا المجال الاجتماعي مستهدفا لدى المتعلمين في تشرب قيم المجتمع من خلال التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم في حدود الاحترام والعلاقات الاجتماعية الإيجابية.

هذه الأبعاد النظرية في المنهاج المدرسي لا تنعكس على الواقع الفعلي للمتعلمين إلا بنسبة بسيطة، يغلب فيها الجانب المعرفي المرتبط بالشهادة والوظيفة، رغم مرور أكثر من عشر سنوات منذ الشروع في تطبيقها. والسبب ينبعث بالأساس من الطبقة الفاعلة في تطبيق المقاربة بالكفاءات، بتعبيرها الواضح عن غموضها وصعوبة إسقاطها على الواقع.

في الأخير نشير إلى أن المرحلة الإصلاحية المتعددة الجوانب التي تمر بها الجزائر ربما يكون لها انعكاساتها على كل الحياة الاجتماعية ما صعبت المهمة على اندماج جميع الفاعلين في المنظومة التربوية ضمن أي جديد يحصل فيها، وهو ما يمكن أن نفسر به عجز الأستاذ عن القيام بالمبادرة اتجاه المقاربة بالكفاءات، وبقائه في موقف الرافض لها فعليا رغم ما يراه فيها من إيجابيات، أو المطبق لبعض جزئياتها دون الوصول إلى غاياتها الأساسية الرامية إلى الإصلاح التربوي المنشود.

الهوامش:

[1] V.et G.De Landsheere ;**Dèfinir les objectifs de l'èducation** PUF ,Paris1982,P275

[2] وزارة **التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2003،ص3

[3] المرجع السابق،ص3

[4] عبد الكريم غريب،**سوسيولوجيا المدرسة**،منشورات عالم التربية.مطبعة النجاح الجديدة.الدار البيضاء، المغرب،ط2009،1،ص65

[5] سعيد اسماعيل علي،**فلسفات تربوية معاصرة**،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1995،ص18

[6] وزارة التربية الوطنية،**مناهج السنة الرابعة متوسط**،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005،ص4

[7] عبد الكريم غريب،**سوسيولوجيا المدرسة**،مرجع سابق،ص107

[8] الغالي أحرشاو، أحمد الزاهير، **التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل**، فاس، المغرب،بدون تاريخ، ص1

[9] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة رابعة متوسط**، الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية،2005،ص4

[10] محمد حمدي،**المداخل التربوية للتعليم بالكفايات.الرياضيات نموذجا**،إفريقيا الشرق،الدار البيضاء،المغرب،2007،ص128

[11] ليث محمد عياش،**الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع**،ط1،دار صفاء للنشر،عمان ،الأردن،20085،ص27

[12] محمد بن يحي زكرياء وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وعن طريق حل المشكلات**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،http//www.infpe.edu.dz ص104

[13] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة متوسط**، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية،2004،ص86

[14] المرجع السابق، ص82

[15] وزارة التربية الوطنية، **منهاج اللغة العربية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004،ص6

[16] عبد الله زاهي الرشدان، **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005 ، ص310

[17] نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2009، ص294 (عن أحمد علي ، مقدمة في علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1995)

[18] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **التربية والمجتمع . دراسة في علم اجتماع التربية** ، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية ، مصر ، 2002 ، ص 178

[19] وزارة التربية الوطنية، **مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005،ص5

[20] عبد الكريم علي اليماني، **فلسفة القيم التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 2009، ص114

[21] أنتوني قيدنز، ترجمة فايز الصياغ، **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**،ط4، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،لبنان،2005 ، ص83

[22] عبد الكريم علي اليماني، **فلسفة القيم التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1،عمان،الأردن،2009،ص119

[23] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق،ص117

[24] منير المرسي سرحان،**في اجتماعيات التربية**، دار النهضة العربية، ط4،بيروت،لبنان،2003،ص209(نقلا عن Wiliam O.Stanley and others :Social Fondation of Education, op.cit.,p.81.)

- عبد الله عبد الدايم، **دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة**،ط1،دار الطليعة،بيروت، لبنان،1988،ص57

- وزارة التربية الوطنية،**مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004،ص18

- وزارة التربية الوطنية، **منهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الثانية متوسط**، مرجع سابق،ص9 و10

مجلة حقائق