أوراق المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية ـ مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة ـ جامعة باتنة1 ـ الجزائر
ISSN 2773-2940 ـــ المجلد 01 العدد 02 (سبتمبر، 2019م) ص 35 إلى 58

ذرائعية التحول المنهجي في البحث التربوي الجزائري
(مناهج الجيل الثاني أنموذجا)

The pretexts of Systematic Transformation in Algerian Educational Research Case Study: Second-Generation Curriculum

د. أسامة عميرات* مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة
المدرسة العليا للأساتذة مسعود زغار ـ سطيف ـoussamaamirat@hotmail.com

تاريخ الإرسال	2019/04/10م	تاريخ القبول	2019/06/27م

ملخص

لقد عرف النظام التربوي في الجزائر جملة من المناهج الدراسية، التي تعبّر بصدق عن توجه الدولة خلال فترة زمنية معينة، إلى أن استقر أمرها على مناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها أو مناهج ما بعد الإصلاح، هذه الأخيرة جاءت لتتم بعض النقائص الملحوظة في المناهج السارية المفعول أو مناهج ما قيل الإصلاح. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ذرائعية التحول المنهجي في البحث التربوي الجزائري، وبيان دور المدرسة الجزائرية في الحفاظ عن قيم الهوية والانتماء واللغة وقدرتها على الانفتاح الحضاري على النظم التربوية العالمية واستغلالها الحسن للتكنولوجيات الحديثة في الإعلام والتواصل الذكي، بما يتلاءم مع الذهنيات الجديدة لهذه الفئات العمرية. تركّز هذه الدراسة على بيان المخرجات النهائية لهذه المناهج الدراسية وأثرها في تكوين ملمح التخرج خلال كل طور أو مرحلة دراسية.

الكلمات المفتاحية: المنهاج الدراسي؛ الإصلاح التربوي؛ مناهج الجيل الثاني.

Abstract

The educational system in Algeria has known a number of curricula, which truly reflect the orientation of the state during a certain period of time, until it is settled on second-generation curricula, rewritten curricula or Post-reform curricula. This study aims at revealing the pretexts of systematic transformation in Algerian educational research and demonstrating the Algerian school role in preserving the values of identity, belonging and language ability to civilizational openness to global educational systems and its good exploitation of modern technologies in information and smart communication appropriate to these new mentalities age groups. The present study notifies the curricula's final outputs and their impact on the formation of the graduation profile during each phase or stage of study.

Keywords: Curriculum; Educational reform; Second generation curricula.

* المؤلف المرسل

1.مقدمة

يولي المختصون التربويون عملية التعليم والتعلم عناية فائقة؛ نظرا لحساسية المهمة المنوطة على كاهل الأفراد الفاعلين في الميدان التربوي (فئة الإداريين وهيئة التدريس) ورغبة الأطراف المنفعلة (فئة الأولياء والمتعلمين) في تحصيل المعرفة وتحقيق النجاح.

إنّ اكتساب المتعلم للمعارف النظرية التي تمس الجانب الداخلي أو البناء العقلي له، وتستهدف الجانب التطبيقي أو المهاري لديه؛ أمر يحتاج إلى بناء منهج دراسي متنوع ومتكامل، يأخذ في الحسبان جميع شروط العملية التعليمية التعلمية الناجحة، كما تفرض المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية إعادة مراجعة المناهج الدراسية سارية المفعول وجعلّها تتناسب أكثر مع متطلبات العصر.

يحاول البحث الإجابة عن سؤال مركزي مفاده؛ ما هي دواعي التحول المنهجي والإصلاح التربوي في الجزائر؟ وتتفرع عن هذا السؤال المحوري أسئلة أخرى تخدم مسار البحث وتؤطر تصوراته؛ ما هي الظروف المحيطة بعملية الإصلاح التربوي في الجزائر؟ لماذا تحدث مثل هذه المناقلات المعرفية والمنهجية بين الأجيال التعليمية؟ لماذا اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية هذه الإصلاحات التربوية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وضعنا جملة من الفرضيات أهمها:

- الانتقال من منهج دراسي إلى منهج آخر حتمية علمية وضرورة اجتماعية وسياسية واقتصادية.
- مناهج الجيل الثاني ترسم صورة جديدة للمدرسة الجزائرية المعاصرة.
- النظر في المحصلات العلمية والمعرفية لدى التلاميذ.

تقتضي الإجابة عن هذه الأسئلة اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، أثناء عملية البحث عن الأسباب والمقاصد الكبرى وراء هذا التحول المنهجي في البحث التربوي

الجزائري، وتحديد أهم معالم الإصلاح ومواطن التغيير والبحث أيضا في مخرجات هذا التحول وأثره على سلوك المتعلمين.

يهدف هذا البحث أساسا إلى بيان أهم الأسباب والظروف التي جعلت خبراء التربية والتعليم يولون عملية الإصلاح والمراجعة للمناهج سارية المفعول أو مناهج ما قبل الإصلاح بالغ اهتماماتهم، وإلى بيان أهم المنطلقات والأبعاد المعرفية والمنهجية والبيداغوجية والقيميّة لهذه المناهج الدراسية الجديدة؛ - مناهج الجيل الثاني -.

2- المنهج الدراسي ملمح المتعلم

تولي السياسات التربوية عبر العالم المناهج الدراسية عناية منقطعة النظير، لأنّ هذا " المنهج curriculum هو المصنع أو "فابريقة" صناعة مواصفات الإنسان. وعن طريق التخطيط الدقيق للمنهج وتنفيذه حسب الأهداف المطلوبة، توصف مواصفات أنواع سلوك الجيل الدارس". (قلادة، 2004، ص.5).

كما يقدّم هذا المنهاج الدراسي المعالم التصورية الضرورية للعملية التعليميّة التعلميّة، وهذا يدخل ضمن باب التخطيط الاستراتيجي لعملية التعليم؛ يتعلق الأمر بتحديد الأهداف والغايات العامة للتربية والتعليم، ووضعّ القوانين التوجيهية الخاصة لقطاع التربية. و" التخطيط الاستراتيجي هو عملية عقلانية منطقية أو سلسلة من الخطوات القادرة على تحريك التنظيم التعليمي من خلال جملة من الأبعاد، هي:

1- فهم القوى الخارجية أو المتغيرات المتعلقة بها.
2- التنبؤ باجتماعات قدرته التنظيمية.
3- وضع رؤية لمستقبله المفضل وتوجهه الاستراتيجي بقصد السعي لتحقيق تلك الرؤية.

4- وضع أهداف وخطط قادرة على نقله من موقعه الحالي إلى موقعه الذي ينشده.

5- وضع الخطط التي رسمها موضع التنفيذ.

6- مراجعة التقدم، وحل المشكلات وتجديد الخطط. (دي ماكين، 2008، ص.90-91).

إنّ الرؤية المنطقية للمراحل الأساسية في وضع المناهج الدراسية، تندّرج عبر محطات رئيسة؛ تبدأ أولا بعملية الفهم أو العلم بالمكونات الحقيقية أو الفعلية للمنهاج الدراسي ومعرفةٍ موضوعيةٍ لأهم المتغيرات التي يمكن أن تطرأ عليه، سواء ما تعلق منها من جهة الأطراف الفاعلة أو الأطراف المنفعلة، أو من جهة المحتوى التعلمي أو البيئة المدرسية المحيطة به. ثانيا؛ تقديم خطط استراتيجية بديلة لمواجهة هذا المتغير وشرح طرق التعامل والتكيف معها. كما تسمح هذه المرحلة تحديد جوهر عملية التخطيط، وهو وضع رؤية أو خطة استشرافية للعملية التربوية الناجحة والسليمة من الأخطاء والأخطار الفكرية والاجتماعية والاقتصادية.

ثالثا؛ تحديد الأهداف الخاصة بعملية التكوين والإعداد والتربية والتعليم، الكفيلة بتحقيق قفزة نوعية في التنمية المستدامة على مستوى الأفراد والمجتمعات، يتمّ هذا عن طريق تقديم خطط تربوية ناجعة وناجحة على المستوى المحلي نتيجة الاستفادة من التجارب التربوية التي قدّمتها الأمة طيلة مشوارها التعليمي، أو عن طريق الاستيراد المعرفي الواعي والنقدي لتجارب بعض الدول الرائدة في ميدان التربية والتعليم.

رابعا؛ مرحلة التنفيذ لهذه الخطط أو الطرق التربوية داخل ورشات تكوينية تجمع بين الفاعلين الرئيسيين في الميدان وهم المفتشون والأساتذة، وتقدَّم على إثر هذه المهمة استمارات أو استبيانات تحدّد التوجه العام للوزارة الوصيّة وموقف

الأساتذة من هذا التوجه أو ذاك؛ على أن تصاحب هذه المرحلة عملية تقييم وتقويم لمخرجات هذه المناهج والخطط التربوية على مستوى الأداء العلمي والعملي للمتعلمين وقدرتهم على تجاوز المراحل التعليمية بكل ضبط وإتقان. وإذا طرأ طارئ واستدعى الأمر إلى تغيير هذه المناهج أو الطرق التربوية أو تعديلها، فإنّ الواجب على أهل الشأن بالتربية والتعليم التعامل مع هذا المتغيّر بكل أمانة ومسؤولية، ومراجعة هذه الأسس والطرق بما يتلاءم وتحديات المرحلة الجديدة للمجتمع.

3- التحول المنهجي في المناهج التعليمية

تستجيب المناهج الدراسية دوريا لدواعي الإصلاح التربوي الناجم عن جملة المتغيرات التي تستوجب جملة الإجراءات الوقائية والاحترازية من الأخطاء والأخطار المعرفية والثقافية والاجتماعية، وإعادة توجيهها الوجهة العلمية الصحيحة لها، " كونها الوسيلة التي تعتمدها الأمم لبناء الأجيال وإعدادها لمواجهة متطلبات الحياة وما يقتضيه التسارع الهائل فيما يشهده العالم من تقدم وتغير على جميع المستويات ". (علي عطية، 2009، ص.45).

لذلك تستجيب المناهج الدراسية لهذه الضرورة العلمية؛ والتي تتمثل في مراجعة الأسس والمرجعيات النظرية القاعدية منها والفرعية، أو تدقيق على مستوى التصورات والأطر المفاهيمية، أو تحقيق على مستوى المصطلحات المفاتيح وآليات وخطوات التدريس وحتى على مستوى استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة وتقنيات التواصل الجديدة؛ لذلك "فإن بنية المنهاج ووضع البرامج الدراسية تستجيب، بشكل متنامي، للتوجهات الإيديولوجية للسياسات التعليمية، وللتحولات التي تشهدها الحياة الاقتصادية والاجتماعية وتم إرساء دعائم مقاربة وظيفية، في مجال إدارة البرامج والمحتويات التي لها علاقة بالمعارف

الأساسية مثل إتقان اللغة الوطنية، التمكن من الطرق المنطقية والرياضية والمعرفة بالبيئة المكانية والزمانية." (السوالي، 2012، ص.168).

يفهم من هذا السياق، أنّ المنهاج الدراسي هو خلاصة تأمل عميق ودقيق للمراحل التربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تقطعها الدولة، في سبيل الرقي والتقدم والإعداد الجدّي والفعلي لجيل قادر على حملّ مشعل العلم والمعرفة، وقادرٍ على تسيير شؤونه الداخلية ومدرك لعظم المسؤولية تجاه التحديات الخارجية؛ في ظل تنامي خطابات العنف والكراهية بين الشعوب. " ولما كانت المناهج والبرامج التعليمية تتأثر دوما بمجموعة من العوامل هي:

- المتعلم: بخصائص نموه وحاجاته وميوله واهتماماته.
- المجتمع: بمتغيراته، ومشكلاته، ومتطلباته، وفلسفته، وقيمه، وأهدافه.
- العالم الخارجي: بعلاقاته المختلفة، والمتشابكة والمتداخلة ومتغيراته وتحدياته الإقليمية والعالمية.
- مجتمع المعرفة: بطبيعته، وخصائصه، واقتصاده، ومتطلبات التحول نحوه." (الشربيني والطناوي، 2015، ص. 331).

وإذا أردنا أن ندقّق النظر في أسباب التحول المنهجي لهذه المناهج الدراسية، فإنَّه يمكننا القول أنها ترتبط ارتباط وثيقا بمدى التحول والتغيّر على مستوى كل عامل من العوامل الأربعة المذكورة سلفا. فعلى مستوى العامل الأول أي على محور المتعلم، فقد جّرت المقاربات التربوية الحديثة على جعلّه أحد الركائز الجديدة عند اعتماد الطرق والبيداغوجيات التي تراعي خصائص المتعلمين واهتماماتهم، وأهم القدرات والفوارق الفردية. وتحقيق فرص التواصل النوعي والفعال بينهم. مجاوزة في ذلك التعليم التقليدي الذي كان يعتمد الطريقة التقليدية التلقينية من قبل المعلم دون إعطاء فرصة للمتعلم في الرد والحوار وتبادل المعارف بينه وبين رفاقه

في الصف؛" أي أن يكون التلميذ مسؤولا عن تعلمه والأستاذ لا يعمل إلا على توفير الجو المناسب وأدوات العمل. وأما الطرق التي ينبغي أن يسلكها المدرس في ذلك فهي عديدة منها العمل في مجموعات ولعب الأدوار والتمثيل والعرض... وحل المشكلات والتعلم التشاركي والتعاوني والنقاشات." (الحسن اللحية، ص. 89) وهذا هو مرتكز المقاربة الجديدة التي تشتغل على كفايات المتعلم في بناء مراحل الدرس وتحقيق جلّ أهدافه وغاياته.

أما المتغير الثاني المتحكم في عملية التحول المنهجي للمناهج الدراسية، فيتعلق " بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية."(السيد علي، 2011، ص. 22)، والعملية التعليميّة التعلميّة هي في الحقيقة محصلة ثقافة مجتمع، وما المعلم والمتعلم إلا أبناء مجتمع واحد؛ لهم ثقافة مشتركة وعادات وأعراف واحدة، وشريعة ناظمة لمصادر التلقي والاستجابة الإيمانية والسلوكية. والمناهج التربوية تقوم على ثقافة التسامح والحوار ومراعاة حقوق الآخرين في العيش المشترك والثقافة الإنسانية الجامعة.

ومن جهة أخرى هناك تحدي آخر يُطرح بقوة على ساحة النقاش التربوي، يتعلق بالظروف الخارجية والمتغيرات العالمية المتسارعة في الفكر والثقافة والسياسة والاقتصاد، فما اعتادت عليه النظم التربوية من مسلمات في الطرح والتقبل أصبحت محل تساؤل وموضع ريبة وشك، تحت غطاء العولمة تارة والانفتاح الحضاري تارة أخرى؛ مما يجعل القيم الأصلية والثوابت الوطنية والقومية في خطر وتحد مستمر." إن تغيير المنهج، بناء على هذا، يعني أيضا تغيير الأفراد المهتمين به، كالتلاميذ والآباء والمدرسين ولجان التخطيط والتطوير والقائمين على النظام بصفة عامة. إذن فهو يعتمد على التغيرات الإنسانية.

فالتغير السليم هو الذي يحدث في أفكار الناس ومعتقداتهم ونظمهم المعيارية والقيمية، ثم ينتقل إلى مؤسساتهم وأنظمتهم. فالتغيير في الأنماط المعيارية والقيمية للمجتمع يؤدي إلى تغير في المؤسسات التابعة له." (أحمد مدكور، 2001، ص. 288).

وإذا انتقلنا إلى مجتمع المعرفة وما يفرضه من تغيّر وتغيير في أنظمة التواصل والتبادل المعرفي عبر وسائل الاتصال الحديثة، والتي أضفت إلى تقديم نماذج جديدة في عملية التعليم كالتعليم عن بعد والتعليم عبر الغرف الصوتية والأرضيات الرقمية؛ ما فرضّ لا محالة تغييرا عميقا في وسائل التعليم ونظم التدريس، "وحيث أن التدريس قد تغير في أهدافه فلم يعد مجرد توصيل للمعلومات، بل يسعى محاولا اكتساب الطلاب المفاهيم والمهارات اللازمة لبناء شخصية الفرد حتى يكون قادرا على التعايش مع متغيرات ومستحدثات العصر، كما تغير هدف التعليم من مجرد استقبال للمعلومات واسترجاعها (تلقين)، إلى الفهم والاستيعاب وبناء الأسلوب العلمي في البحث والتفكير." (عماد شوقي، 2011، ص. 09).

نستخلص مما سبق أن التغيّر المنهجي الذي يطرأ على المناهج التربوية بشكل مفاجئ أحيانا أو بتخطيط استراتيجي أحيانا أخرى بغيّة تحقيق الملاءمة الفكرية والحصانة المعنوية والكفاءة الوظيفية والمثاقفة المعرفية لقادة الأمة، الجيل الجديد؛ المشدود إلى أصوله والمنفتح على قضايا عصره، والقادر على التغيير والإضافة بكل حرية ومسؤولية.

4- الإصلاحات التربوية في الجزائر (الرؤية والمنهج)

ظهرت فكرة الإصلاح التربوي في الجزائر مع مطلع الألفية الجديدة نتيجة جملة من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحتى الإيديولوجية منها، التي ألمت بالمنظومة الأخلاقية والتربوية الجزائرية، ما ترتّب عنها حالة من عدم

الاستقرار الفكري والمعرفي والتربوي، ما استدعى إلى تقديم بدائل معرفية جديدة متممة أو مغايرة للنماذج أو المناهج التربوية السابقة؛ وقد ظهر ذلك جليا في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية تحت رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، "فإصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة، بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري." (وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص.4) الذي أصبح يواجه تحديات عدة ثقافية منها واجتماعية وعقدية نتيجة تداعيات العولمة والانفتاح الثقافي والحضاري؛ ما استدعى إلى التفكير في تكوين جيل تربوي جديد يمتاز بالمناعة الفكرية والقدرة على المثاقفة المعرفية والاستفادة من النماذج الغربية في التربية والتعليم.

إنّ التحولات المحلية والعالمية الجديدة على المجتمع الجزائري بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة، هي التي فرضّت نمطا جديدا من التخطيط والتنفيذ والاستشراف. أما بالنسبة للتحولات المحلية التي عرفها المجتمع الجزائري فقد كانت على صعيدين أو جهتين عرفتا تحولا بارزا في تركيبة المجتمع السياسية والاقتصادية؛ جعلت المدرسة الجزائرية في موعد مع الاحتواء والإرشاد والتكوين والإعداد لتشكيل الوعي السياسي وترسيخ قيم المواطنة والحوار الوطني والاعتزاز بالثوابت الوطنية والتأكيد على مفاهيم الوحدة والالتحام والتكافل الاجتماعي والتأكيد على ديمقراطية التعليم؛ "إن دمقرطة التعليم هي، في الأساس، إشكالية سياسية. وهي مفهوم متعدد الأبعاد يحتمل، على الأقل، معنيين اثنين: المعنى الأول معنى المساواة المثلى، أما المعنى الثاني فهو معنى تكافؤ الخدمات العمومية لتكون

في متناول جميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية." (السوالي، 2012، ص.111). وهذا من شأنه أن يحدّ من مساحة الهوة الاجتماعية ويحافظ على الهوية الوطنية.

البعد الثاني؛ هو البعد الاقتصادي وما يفرضه من منطق القوة وتسيير شؤون الدولة دون تبعية اقتصادية، عن طريق توجيه الخطط التربوية نحو اقتصاد السوق ومشاريع التنمية المستدامة." ولخدمة المصالح التجارية والصناعية الكثيرة ظهرت إلى حيز الوجود الفلسفة النفعية، والمدارس السلوكية، والمدارس الشمولية فيما بعد وكلها تهدف إلى الاهتمام بالفرد لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه ويقدم ما لديه من خبرات لتنمية مطالبه بالدرجة الأولى والتي تنعكس بالتالي على مطالب المجتمع." (أبو الضبعات، 2009، ص. 113). وعلى هذا الأساس النفعي والبراغماتي قامت المقاربة بالكفايات أو الكفاءات، كونها تجعل المتعلم فردا فاعلا في الجماعة البشرية المحيطة به، عن طريق تطوير المهارات والأداءات الشخصية وتنميتها في وضعيات تواصلية تجعله يقدم منتوجات أو مشاريع تعود عليه بالنفع والاستمرارية في البحث والمعرفة.

أما على المستوى العالمي فقمين على المناهج التربوية الجزائرية أن تواكب التطور والتغير الحاصل على مستوى النظم والاستراتيجيات التعليمية الجديدة، من إدخال التقنية والتكنولوجيات الحديثة في عملية التربية والتعليم؛ إذ " لابد للمناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة أن تواكب هذه التغيرات، لذلك أصبح تطوير المناهج التعليمية ضرورة حتمية تفرضها التطورات الحديثة في مجالات المعرفة المختلفة، ودواعي هذا التطوير عديدة ومتنوعة وترتبط بطبيعة المستقبل ونوعية المتعلم المراد إعداده لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتفاعل بنجاح واقتدار مع المتغيرات السريعة والمتلاحقة ومع الاتجاهات التربوية

العالمية الخاصة بتطوير أنماط التفكير والسلوك والتزود بكل جديد ومفيد من المعارف الإنسانية."(الشربيني والطناوي، 2006، ص. 9).

كما يجب أن تعمل المناهج الدراسية على تقديم صورة حسنة للموارد التعليمية الجزائرية وقدرتها على تكوين كفاءات علمية مشهود بتفوقها في المحافل العلمية العالمية، ومن جهة أخرى ينبغي توجيه المعارف التعليمية المحلية لتحقيق نهضة علمية حقيقية تحرر الاقتصاد الرقمي الجزائري من التبعية العالمية، بل المساهمة الحقيقة في تحقيق الرفاهية الاقتصادية والعلمية عن طريق توجيه البحث التربوي نحو القدرة على الإنتاج وخلق التنافس والاستثمار الحقيقي في الموارد البشرية.

5- مهام المدرسة الجزائرية وتطلعاتها التربوية

تسهر المدرسة الجزائرية على تعليم النشء العلم الصحيح وتقديم المعرفة الدقيقة والتصورات الصحيحة للظواهر الإنسانية والطبيعية والغيبيّة، وهي من وراء هذه المعرفة المقدّمة ترمي إلى ترسيخ جملة من القيم والثوابت العقدية والوطنية والقومية. "عليه يتعين على المدرسة المساهمة في إدامة صورة الجزائر، باعتبارها أرض الإسلام وجزءا لا يتجزأ عن المغرب الكبير، وبلدا مسلما عربيا أمازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا، كما يتعين عليها أن ترتبط ارتباطا وثيقا بمرتكزاتها الجغرافية والتاريخية والإنسانية والحضارية .يجبّ على المدرسة خصوصا، غرس الروح الوطنية في أطفالنا وترقية وتنمية الإحساس بالانتماء للجزائر والإخلاص لها وللوحدة الوطنية ووحدة القطر الوطني." (وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص.6)

إنّ من أهم المهام المنوطة بالمدرسة الجزائرية التأكيد على مبادئ الهوية الوطنية وغرسها في عقول الناشئة والاعتزاز بها في الشؤون والأحوال الداخلية

والمحافل الخارجية؛ وهذا لا يتأتى بالشعارات الجوفاء أو النصوص البتراء، بل يتجسد في وضعيات تواصلية تخصّ مواقف حقيقية من واقع التلميذ، وما يترتب عنها من استجابات جمالية في سياقات لغوية من قبيل إنتاج المكتوب أو مناقشة القضايا التي تخص الانتماء أو الدفاع عن الوطن وقضايا الأمة، كما تظهرّ أيضا في سلوكيات واقعية داخل الجماعة أو المجتمع، تلخص هذا التصور وتؤطره الأهداف الإستراتيجية للمنظومة التربوية الجزائرية تحت مسمى " تحدّي النوعية " التي تتضمن:

- تكوين ضمير وطني يرتكز على الاحترام التامّ للاختيارات الأساسية (الإسلام، العروبة، والأمازيغية)، والرموز الممّثلة للأمة الجزائرية (العلم الوطني، النشيد الوطني على الخصوص، العملة الوطنية)، وعلى التحّلي بالمواقف الإيجابية التي تمكّن من الحفاظ على هذا الضمير ورعايته والدفاع عنه.
- تكوين ضمير المواطنة يرتكز على القيم الأساسية للأمة، والتي تظهر من خلال احترام الغير، التضامن، التعاون، وروح التسامح.
- معرفة كافية بالتراث الجغرافي (الطبيعي والبشري) والتاريخي (بتواريخه، وأماكنه، وأبطاله، ونجاحاته الهامة ومساهمتها في الحضارة العالمية)، وذلك ما سيولّد وينمّي لدى التلميذ ارتباطه بأرضه وإرثه الحضاري المتوغل في القدم. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص.13).

نستخلص مما سبق أنّ المدرسة الجزائرية في إصلاحاتها الجديدة أدركت الخطر الذي يلاحق هذا الجيل، نتيجة تداعيات العولمة الثقافية التي حملت معها رياح الانشطار وموجات التشظي والشك في قيمة الثوابت الأصلية، وفي كل ما له صلة بالمرجعيات وأصول التفكير والتوجيه. وهذا عن طريق إعادة بعث جديد لهذه

القيم النبيلة والحصون القوية والثوابت الأصيلة المانعة لشبهات هذا المد الحداثي والتكفيري الخطير، وتطويقه بقيّم العلم والتسامح والتعاون والتكامل الإنساني النبيل؛ وهذا كفيل بتكوين مناعة عقلية وثقافة نقدية لهذا الجيل الجديد الحامل لمشعل العلم والمعرفة والثقافة والاقتصاد والسياسة.

ومن باب التكامل والانسجام اللغوي بين اللغة العربية والأمازيغية قدّمت المنظومة التربوية الجزائرية التصور الصحيح لمفهوم التعايش اللغوي السليم بين اللغتين، على أنّهما مكونان أساسيان للهوية الوطنية الجزائرية بكل خصوصياتها وأبعادها الثقافية والتاريخية. " وقد أدرج تعليم الأمازيغية بالقانون التوجيهي فيفري 2008م، وهذه اللهجات تقوم على نظام فونولوجي وقواعد ومفردات وتراكيب غير التي تقوم عليها العربية، وكأية لغة فقد اقترضت نتيجة الاحتكاك والحاجة مفردات عربية وأخرى فرنسية وأخضعتها لنظامها اللغوي." (بهية بلعربي، 2012، ص. 27). فاللسان اللغوي الجزائري ثريٌّ من جهة مفرداته ومعانيه، قويٌّ من جهة أصوله وروابطه، قادر على مسايرة مبادئ العلم وقضاياه.

كما نصبّت المدرسة الجزائرية نفسها على تنمية الأخلاق الاجتماعية وتزكيتّها بما يقدم صورة حسنة للتلميذ داخل المدرسة وخارجها، من خلال ما يتلقاه المتعلم داخل الصف الدراسي من معارف تحمل قيما علمية وسلوكية نبيلة، تستدعي التقبل الحسن والامتثال الناجع؛ " نميز في هذا الشأن بعض القيم الهامة مثل:

- حب العمل وبذل الجهد وإدراك معنى ما هو حقيقي وجميل.
- مواقف احترام الأفكار والآراء المختلفة والأشياء والكائنات.
- السعي إلى النجاح في العمل المشترك.

- الفكرة الكفيلة بتحقيق السعادة الفردية والجماعية. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص.10-11).

أما على مستوى المحصلات العلمية داخل الصفوف الدراسية فقد اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية جملة من المقاربات والخطط البيداغوجية التي تسهل عملية التلقي والاستيعاب والإنتاج والاستثمار في وضعيات تواصلية دالة، تحدّد من خلالها الأهداف بدقة وتتخيّر وفقها المضامين بجدية وتوضّع الوسائل وأدوات التنفيذ والتقويم بكل أمانة وموضوعية؛ لذلك " تتجه معظم الأنظمة التربوية حاليا في العديد من بلدان العالم نحو المقاربة بالكفايات، وتعتبرها مدخلا أساسيا كفيلا بجعل المدرسة تواكب التغيرات التي تعرفها الحياة المعاصرة، حيث لم تعد وظيفتها تنحصر في تقديم المعارف والمعلومات بل في تمكين المتعلمين والمتعلمات من كفايات تؤهلهم لمسايرة مجتمع المعرفة والاستجابة لسوق الشغل، وتقترح عليهم تعلمات ذات جودة عالية." (أوشان، 2014، ص. 143).

وتعتمد المقاربة بالكفايات على فلسفة مؤداها وضع المتعلم في وضعية مشكلة، يجنّد من خلالها المتعلم خبراته وتعلماته السابقة وقدراته العقلية في حلها وتقديم التصور الصحيح لها والتعامل الأنسب معها في مجال معرفي معين، أو سياق تواصلي محدد، ليقوم بعدها المتعلم بدمجها وصهرها في أبنية لغوية تبرز هذه القدرات وتظهرها في حصص التقويم المعتمدة، أو في سياقات تواصلية خارجية، وتقوم بيداغوجيا الإدماج على جملة من " المراحل المترابطة:

- تفعيل المكتسبات المعرفية السابقة والتي لها علاقة بالتعلمات الجديدة.
- بناء معارف جديدة وربطها بالمعارف السابقة.
- تنظيم التعلمات وهيكلتها من أجل تسيير استخدامها في الوقت المناسب.
- تطبيق التعلمات المهيكلة في وضعيات بسيطة.

- مرحلة الإدماج التي تشكل المرحلة الأخيرة من السيرورة وتهتم بعملية الربط بين مجموعة من التعلمات المهيكلة من أجل حل وضعيات مشاكل معقدة." (التومي، 2008، ص. 9- 10).

إذن هناك مزاوجة بين الجانب النظري والميدان التطبيقي أثناء / وبعد عملية التعلم والتعليم، أي بين قاعدة الهرم في بناء التعلمات وبين أعلاه عند مرحلة التقويم والتقييم وإبداء الرأي بما يناسب الموقف التعلمي وشخصية المتعلم في تركيبة وظيفية مثمرة؛ فعلى سبيل المثال؛ في نشاط قواعد اللغة العربية أو البناء اللغوي – كما يصطلح عليه في مناهج الجيل الثاني-، كانت الأمثلة في البرنامج التعليمي السابق تُختار مُنفردةً من عيون النحو العربي لا تتماشى مع سياق النص والسياق التواصلي العام للتلميذ. أما في مناهج الجيل الثاني فيُركز فيها على " الكفاية التواصلية للتلميذ، فالعديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للغة، والذي يسعى إلى تمكين التلميذ من توظيف اللغة في سياقات عديدة: نفسية واجتماعية وثقافية... رغبة من واضعي المنهاج تجاوز المقاربة المبنية على القواعد المعيارية والصورية." (أوشان، 1998، ص. 26). وهذا ما تؤكد عليه المناهج التعليمية الحديثة من جعل المعلومة أو المورد المعرفي قريبا من واقع المتعلم التربوي والاجتماعي.

6- مناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها (الرؤية والقيمة)

لقد عرفت المناهج الدراسية الجزائرية مناقلة معرفية بين المناهج سارية المفعول أو المناهج ما قبل الإصلاح احترازا من الشرخ الأبستمولوجي بين المناهج، وبين مناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها أو مناهج ما بعد الإصلاح؛ لأنه في حقيقة الأمر هناك نوع من الاستمرارية العلمية والتكامل النوعي بين المناهج السابقة واللاحقة، وهذا بغيّة توحيد المسارات التربوية بين الأجيال التعليمية في

الجزائر ، والسبب راجع أيضا إلى قرب الزمن في علمية الإصلاح وأيضا مكان الدراسة – حتى المؤسسة التربوية الواحدة- ، إذ لوحظ حدوث هذا التغير المنهجي في طور دون آخر ، مثلما حصل في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط .

الحاصل أنه حدث انتقال منهجي بين مرحلتين تربويتين؛ الأولى مؤسسة للثانية، والثانية متمّمة للأولى، من جهة الرؤى والتصورات والمبادئ والآليات، ومن جهة تقييم المخرجات والمحصلات، مسايرة منه لروح العصر ولخصوصية الجيل الجديد. " إن تركيز مسار التعليم / التعلّم المتصوّر في التفاعل الداخلي لهذين المكوّنين، والتركيز على نشاطات مساعي تعلّم التلميذ بصفته القائم بتكوين نفسه، ورفض الموسوعية يسعى نحو التعليم بالكفاءات أكثر من التعليم المرتكز على المعارف بشكل خاصّ.

وتعني العبارة« جعل التلميذ قائما بتكوين نفسه» أنّنا نعلّمه كيفية التعلّم، وبصفة أدق: أن نوفّر له فرص ممارسة استقلاليته في كلّ مراحل العملية البيداغوجية، بما في ذلك تقييم نتائجه." (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص. 03). إذ " تتكون مناهج الجيل الثاني من مكونات رئيسية متفاعلة تفاعلا تبادليا تشمل الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، النشاط المدرسي وعملية التقويم، والمناهج لها مدخلات وعمليات تحويل ومخرجات تتأثر تأثرا مباشرا بمناخ وثقافة المؤسسة المدرسية، كما تتأثر بالبيئة المحيطة التي تتضمن كافة العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتشريعية والقانونية والتكنولوجية." (كيفوش، 2018، ص. 36).

فمناهج الجيل الثاني تحمل في طياتها أبعادا معرفية ابستمولوجية وأخرى منهجية وبيداغوجية وقيمية وتنطوي على كفاءات عرضية بين المواد، والتي تؤكد مقولة تكامل العلوم ذات الأصل المشترك، وهذا من شأنه تكوين عقل منهجي للمتعلم، يؤهله لحل المشكلات التعليمية والواقعية التي تواجهه بكل كفاءة

واتزان، فهي ـ أي مناهج الجيل الثاني ـ تجمع بين الجانب العلمي الأبستمولوجي والجانب النفعي البراغماتي.

1-6- البعد المعرفي

تهتّم مناهج ما بعد الإصلاح اهتماما بالغا بالمادة العلمية التي يتلقاها المتعلم أثناء الحصة التعليمية وبعدها، " فالمادة الدراسية هي قبل كلّ شيء تلك النظرة التي نوجّهها نحو العالم لمساءلته. غير أنّه لا ينبغي الاعتقاد أنّ الموضوع المدروس هو الذي يميّز المادّة (لأنّ الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدّة مواد بشكل مختلف لكن بصورة متكاملة)، بل الذي يمكّن من تمييز خصوصيات المواد هو الكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوّره." (اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009م، ص. 18- 19). وهذا هو التصور الجديد لمناهج ما بعد الإصلاح في النظر إلى المادة العلمية، حيث لا ننظر إلى المادة العلمية من حيث كثرتها ووفرتها بل يُنظر إليها من حيث الكيفية والنوعية في الإعداد والبناء، وهنا نتجاوز الطريقة التقليدية في تقديم الدروس والمعارف لعموم المتعلمين، وأنّ المعلم هو الراعي الرسمي لبناء الدرس، بل هذا الأمر أصبح غير وارد في مناهج ما بعد الإصلاح؛ إذ أصبح المتعلم هو المحور الأساس في بناء الدرس وتلقي المادة الدراسية بالطريقة التي تناسبه وإعادة بنائها واستثمارها في وضعيات تواصلية مناسبة، وهذا ما يجعل المعلومة سهلة الفهم والحفظ والتناول، لأنّه " كلما كان التلاميذ أكثر حبا في التعبير عن أحاسيسهم الصادقة تجاه المادة الدراسية وأوجه النشاط في الفصل كلما توفرت فرص أوسع للنمو الحقيقي وتعديل الاتجاهات أو إعادة بنائها وامتصاص السلوك الاجتماعي في المجتمع المتحضر وهو أمر ضروري حتى يكون هناك توافق في مستويات السلوك." (أبو العز سلامة، 2008، ص. 35).

2-6- البعد المنهجي (المقاربة المنهاجية)

تركزّ مناهج الجيل الثاني بشكل بارز على ترسيخ الموارد المعرفية في عقل وسلوك المتعلم بشتى الطرق والوسائل، أبرزها تنمية الكفاءات العرضية بين المواد المشتركة في التخصص والموضوع المطروح للدراسة، " كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف التي تتحقّق أوّلا في المواد المتقاربة التي تشكّل مجالات المواد المتداخلة؛ وتسعى إلى فكّ العزلة عن البرامج المنفردة بكلّ مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحدّ، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد، أو على الأقلّ على مستوى مجالات المواد التي ستتكوّن." (اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009، ص. 21). وتشترك المواد الدراسية في اللغة (شعبة الآداب واللغات) أو في الطابع العلمي والتقني (شعبة العلوم التجريبية) أو في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مما يوحّد القنوات الإرسالية للعملية التعليمية التعلمية وحصول الفائدة المرجوة من العملية التقويمية.

3-6- البعد البيداغوجي

تؤطر مناهج الجيل الثاني مبادئ البنيوية التكوينية، من حيث تركيزها على بناء المادة التعلميّة في سياق اجتماعي معين، داخل الصف الدراسي أو خارجه، يظهر ذلك جليا في صياغة الوضعية المشكلة أو الوضعية المشكلة الأم في بداية الوحدة التعليمية؛ التي يشترط فيها: الواقعية – القابليّة للإنجاز – ذات دلالة. تتخللها سياقات لغوية مثيرة ومحفزة للمتعلمين في مباشرة العيش أو التعايش مع الموقف التعلميّ، ليجند من خلاله جملة الخبرات والمعارف والمهارات (الكفاءات) في حلّ هذه الوضعيّة المشكلة والسير وفق مقتضيات السند التعليمي المقدم له كدليل يحدد تصوراته ويؤطرها ويوجهها الوجهة الصحيحة في بناء الدرس عبر مراحله الثلاث:

- وضعية الانطلاق والتقويم التشخيصي.
- وضعية البناء والتقويم التكويني.
- وضعية الختام واستثمار المكتسبات.

إذن هناك تخطيط بيداغوجي مشترك بين المعلم والمتعلم، قصد الوصول إلى الأهداف التربوية المحددة مسبقا، وفي حال وجود متغير معين، فالمتعلم مؤهل للتعامل مع مثل هذه التغيرات والعقبات الممكنة، من خلال تعامله مع مختلف الوضعيات المعقدة في المادة الواحدة أو مجموع المواد، و"نقصد بعائلة الوضعيات مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقّد، وترتبط كلّها بنفس الكفاءات. وتجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكوّن الثوابت: العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدّم والموارد (معارف، مهارات، سلوكيات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى، أو طريقة، أو مسار مشترك...). ينبغي أن نفهم من "عائلة الوضعيات" مفهوم التشارك الفوقي للمواد." (اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009، ص. 23).

4-6- البعد القيمّي

تهدف مناهج الجيل الثاني إلى غرس وترسيخ وتتويج بعض القيم النبيلة والسلوكيات القويمة في سلوك المتعلم ونظرته للأشياء والظواهر وتصرفه السديد والحكيم مع المواقف والحوادث المحيطة به، وإسهامه الحقيقي في بناء الأمة والمجتمع على قيم الدين والأخلاق والمصالح، وهذا في الأصل الملمح الحقيقي لشخصية المتعلم.

نستخلص فيما سبق، أنّ مناهج الجيل الثاني أو مناهج ما بعد الإصلاح هي مخطط تربوي شامل ومتكامل " يحتوي على مجموعة عناصر مكونة من نتاجات ومحتوى وخبرات تعلمية، وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية

ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم." (حمادنه وعبيدات، 2012، ص. 209).

وإنّ في تكامل هذه الأبعاد تحدث الفائدة المرجوة من عملية الإصلاح والإعداد الناجح لجيل المستقبل، وتأهيله لتقلدّ المسؤوليات المنوطة به، وانفتاحه على قضايا عصرية بكل كفاءة علمية وكفاية تواصلية، تزينّ صورة التعليم في الجزائر محليا وعالميا.

7. خاتمة

يمكن لهذا البحث أن يخرج بجملة من النتائج أهمها:

- تنبنى المناهج الدراسية عادة لغايات علمية وتربوية ووطنية واجتماعية وسياسية واقتصادية.
- تخضع المناهج الدراسية للمراجعة الدورية بما يتماشى مع المتغيرات الداخلية أو الخارجية العالمية.
- تستنّد مناهج الجيل الثاني أو مناهج ما بعد الإصلاح إلى رؤية تربوية متكاملة، تبدأ بإبراز وإظهار طاقات المتعلم وقدراته، وتثير لديه الرغبة في التعلم والاستقصاء والبحث، وتنميّتها له لتصبح عنده جملة من مهارات وخبرات يستثمرها في وضعيات تواصلية دالة.
- اعتمدت مناهج الجيل الثاني أو مناهج ما بعد الإصلاح على المقاربة بالكفاءات من خلال الاهتمام بخبرات المتعلم في حل الوضعيات المشكلة التي تواجهه أثناء بناء الدرس وبعده في وضعيات إدماجيه أو في حصص التقويم المعتمدة أو الاختبارات الفصلية والامتحانات الرسمية.
- سمحت مناهج الجيل الثاني أو مناهج ما بعد الإصلاح للأستاذ التصرف في المحتوى التعليمي من اختيار نصوص أو وضعيات خارجة عن الكتاب المدرسي بما يناسب المقطع التعلّمي، وفق ما أُطلق عليه بـ "الحرية البيداغوجية المسؤولة".
- تكفلت المدرسة الجزائرية بإعداد خارطة الطريق نحو الإصلاح التربوي الشامل والمتكامل عن طريق إعداد المناهج الدراسية ــ ودليل المواد ــ الوثيقة المرافقة ــ الكتب المدرسية)

- سُجّلت بعض النقائص على مناهج الجيل الثاني، شملت المناهج في حد ذاتها نتيجة التسرع اللامنهجي في تقديم الصورة النهائية لهذا النموذج التربوي الجديد، في ظلّ نقص ملحوظ في الوسائل والإمكانات المساعدة في تطبيق هذه المناهج.

8. قائمة المصادروالمراجع

1. أبو الضيعات، زكرياء اسماعيل. (2009). إعداد وتأهيل المعلمين. الأسس التربوية والنفسية (ط. 1). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزّعون.
2. أبو العز سلامة، عادل. (2008). تخطيط المناهج المعاصرة (ط.1). الأردن: دار الثقافة.
3. أوشان، علي آيت. (1998). اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي (ط.1). المغرب: دار الثقافة.
4. أوشان، علي آيت. (2014). اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم. المغرب: دار أبي زقزاق.
5. أركيبي، عزيز. (2018، يناير). " الثابت والمتحول في نظريات التعلم وآثارها على الممارسة التعليمية". مجلة علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء، سطات (ع. 70)، ص. 113-125.
6. بلعربي، بهية. (2012). الانسجام النّصي في التعبير الكتابي، دراسة في اللسانيات النصية (ط.1). الجزائر: دار التنوير.
7. دي ماكين، شارلي. (2008). التخطيط الإستراتيجي في التعليم (فهد إبراهيم الحبيب، ترجمة؛ ط. 1). مكتبة العبيكان. (1986).
8. كيفوش، ربيع. (2018). " توجهات النظام التربوي الجديد، قراءة في مناهج الجيل الثاني". مجلة العلوم الاجتماعية، 15(ع. 28)، ص. 33-46.

9. اللحية، الحسن. الكفايات في علوم التربية. المغرب: أفريقيا الشرق.
10. مدكور، أحمد. (2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. مصر: دار الفكر العربي.
11. السوالي، محمد. (2012). السياسات التربوية الأسس والتدبير (ط.1). المغرب: دار الأمان.
12. السيد علي، محمد. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط.1). الأردن: دار المسيرة.
13. سيفن، عماد شوقي منقي. (2011). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية، رؤية عصرية (ط.1). مصر: عالم الكتب.
14. ساري حمادنه، محمد محمود، وعبيدات، خالد حسين محمد. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث (ط.1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
15. عطية، محسن علي. (2009). البحث العلمي في التربية - مناهجه أدواته وسائله الإحصائية-. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
16. قلادة، فؤاد سليمان. (2004). نظرية المنهج والنموذج التربوي (ط. 1). مصر: مكتبة بستان المعرفة.
17. الشربيني، فوزي عبد السلام، والطناوي، عفت مصطفى. (2006). الموديلات التعليمية، مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية (ط.1). مصر: مركز الكتاب للنشر.
18. الشربيني، فوزي عبد السلام، والطناوي، عفت مصطفى. (2015). المناهج مفهومها- أسس بنائها- عناصرها- تنظيماتها (ط.1). مصر: مركز الكتاب للنشر.

19. التومي، عبد الرحمان. (2008). منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات. المغرب.
20. وزارة التربية الوطنية، (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية،
21. اللجنة الوطنية للمناهج، (2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج.
22. اللجنة الوطنية للمناهج. (2009). الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج.