الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

كليّة العلوم الإنسانيّة و العلوم الاجتماعيّة

قسم الفلسفة

شعبة الفلسفة

المستوى: السنة الثالثة LMD S5

عنوان الماستر: فلسفة عربية إسلامية

السداسي: الثاني

اسم الوحدة: منهجية

اسم المادة: تعليمية الفلسفة1

أستاذ المادة و منجز العمل: غوزي مصطفى

عنوان الأستاذ الالكتروني: mus.ghouzi@gmail.com

الرصيد:4

المعامل:2

أهداف التعليم: يسعى المقياس إلى دراسة الطرائق المبتكرة في تعليم الفلسفة و محاولة تقريب التفكير الفلسفي من ذهن الطالب، و التركيز على الخصائص الموضوعية و الحس النقدي

المعارف المسبقة المطلوبة: المواضيع التي تهتم بتدريس طرائق التعليم بشكل عام، و معارف علم النفس التربوي، و فلسفة التربية.

محتوى المادة:

1- مدخل إلى التعليمية (التاريخ و النشأة)

* مفهوم التعليمية.
* خصائصها
* التعليمية و الفلسفة
* البنية التعليمية للفلسفة
* ديداكتيك الكفاءات (في مفهوم الكفاءة)

تمهيد :

يذهب بعض الباحثين في ميدان الديداكتيك أو التعليمية كالأستاذ مارك رومان رومانفيل[1]، أنّ كتاب جان آموس كومينيوس[2] و الموسوم ب" ديداكتيك الكبرى" و الصادر سنة 1675، و قد أرفق بعنوان فرعي، يعكس طموحا متمثلا في إرساء فن تعليم كوني شامل و للكلّ؛ هو إعلان عن ميلاد الديداكتيك باعتبارها تفكيرا منهجيا حول فن التّعلم و سبله، و الكتاب كما يذكر الأستاذ مارك رومان رومانفيل، يقل نظيره، ما جعل البعض يعلي من قيمته، إلى درجة وصفه بغاليلي التّربية، كتاب ثوريّ لأكثر من سبب، و دعوة صريحة لإرساء تربية نسقيّة، واقعيّ، و تقدميّ، يولي الأهمية للآليات القاعدية للتعلّم[3]. جدير بالذّكر أن أفكار كومينيوس لم تجد بادئ ذي بدء الرواج و الانتشار الواسع، و لكن سيحدث ذلك لاحقا، و هذا ما قد تنبّه له الفيلسوف ليبنز سنة واحدة بعد وفاة كومينيوس، حيث قال شعرا لا نثرا ثناء لما قدّمه هذا العالم:" قادم الأيام، يا كومينيوس ستعرف إشادة (تشريف) بك من قبل حشود الناس، إشادة بمؤلفاتك، و أمانيك، و طموحاتك"[4] . ليتطور بعد ذلك، التفكير الديداكتيكي،تباعا، و قد أُخِذ المشعل من قبل كوكبة من المفكرين، كروسو، و ديوي، و باشلار، و مصلحين تربويين، أمثال بيستالوزي[5] Pestalozzi، و مونتيسوري[6] Montessori، و مع نهاية القرن التاسع عشر، و بداية القرن العشرين، أيقنت الدول الأوروبية بضرورة إجبارية التعليم الابتدائي، ما دعا القائمين على الشأن التربوي و التعليمي، في هذه الدول، إلى إنشاء مناهج و طرق ملائمة لتحقيق على أرض الواقع مبدأ التّعليم للجميع.

1- مفهوم التعليمية أو الديداكتيك: (لاحظ أننا نستعمل حينا مصطلح التّعليمية، و حينا آخر، نستعمل مصطلح الديداكتيك، فلابأس في ذلك..)

أوّلا، التّحديد اللّغوي:

---

[1] - أستاذ بجامعة نامير و لوفان ببلجيكا، متحصل على دكتوراه في علوم التربية، و يشغل مناصب إدارية بالجامعة، فهو المسؤول عن المصلحة التربوية، و هو أيضا مدير قسم التربية و التكنولوجيا، مهتم بقضايا رسوب الطلبة في الجامعة، و تغيّر ممارسات الأساتذة في الوسط الجامعي، من مؤلفاته " فن التّعليم" .

[2] - عالم تشيكي، ولد سنة 1592، و توفي سنة 1670، من مؤلفاته " باب اللغات مفتوح "، أوّل من نادى بضرورة تسلية الأطفال إلى جانب تعليمهم. (تبعا لما هو متعارف عليه في الغرب، فقد يكون العلامة ابن خلدون ألمح لأهمية الترويح في العملية التعليمية) .

[3] - Marc Romainville, exquise d'une didactique universitaire, la revue francophone de gestion, numéro spécial consacré aux deuxième prix de l'innovation pédagogique en science de gestion, p01. ترجمة شخصية مع تصرّف واضح.

[4] - Etienne Kortky, la pensée éducative de Comenius, In : revue des études slaves, tome5, fascicule4, 1984,p625.

جدير بالذّكر، و الأمر قد تعلّق بالترجمة، و تحديدا ترجمة شّعر من لغة إلى لغة،فإنّه يستحيل،و لو كان المترجم يمتلك ناصية اللغتين – و هذا واقع الحال بالنسبة لي – لهذا، يكون من المفيد أن يكتب البيت الشعري كما ورد في المرجع الفرنسيّ، أي مرجع إيتيان كورتكي، الذي ذكر أن ترجمة البيت الشعري، يعود الفضل فيه، إلى الفيلسوف الفرنسي ستيفان بيوبيتا (1913 – 1944)

- le temps viendra, Comenius, où la foule des hommes de bien t'honorera, et honorera tes œuvres , tes espérances, et tes vœux -

[5] - هو يوهان هنريش بستالوزيّ مفكر تربوي سويسري و مؤسس للبيداغوجيا المعاصرة، ولد سنة 1746 ، و توفي سنة 1824.

[6] - ماريا مونيتسوري، طبيبة و معلمة و عالمة نفس إيطالية، اشتهرت عبر العالم بفلسفتها في التّعليم، ولدت سنة 1870، و توفيت سنة 1952، من مؤلفاتها " اكتشاف الطفل ".

- في اللغة اللاتينية: مصطلح التّعليمية هم محاولة لترجمة كلمة ديداكتيك، الإغريقية أصلا، didaskein و التي تعني التدريس، و إذا كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشّرح مذاهب فلسفية و معارف علميّة و تقنية، و قد تطورت دلالة الكلمة، ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس، و هكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يعنى بقضايا المتعلم، أقصد البيداغوجيا، على الرغم من أنّ البيداغوجيا يُحصر ميدانها بالمتعلم، و في المقابل، الديداكتيك، تعنى بالمادة المعرفية، و يستعمل مصطلح didactique في مجال العلاج النفسي، و تطلق كلمة didactogenie على الاضطرابات النفس- جسدية التي يثيرها المعلم في المتعلم . و يورد أيضا، مصطلح didacticiel و الذي يحيل إلى شكل من التّعلم الذاتي بالاعتماد على جهاز الحاسوب، الذي يحتوي على تعليم مبرمج.

و قد يجد المهتم في بعض المعاجم و بعد القراءة، أنّ هناك من يطابق بين المصطلحين، مصطلح البيداغوجيا، و مصطلح الديداكتيك، و يجعلها مفهوما واحدا، يحيل إلى فن التّعليم. و ينبغي أن نشير أن مصطلح ديداكتيك و هو المصطلح الأكثر استعمالا، ليليه في المرتبة الثانية، مصطلح التّعليمية. حتى و إن كان البعض يرى أنّ اختيار لفظة تعليمية، اختيار غير سديد من ناحية قواعد اللّغة العربيّة، فاللفظة صفة، و الأصح في نظر هؤلاء، اعتماد مصطلح " تعليميات " كما نستعمل مصطلح " لسانيات " و مصطلح الرياضيات و البصريات و هكذا.[7]

ثانيا، التّحديد الاصطلاحي:

المعنى الأوّل: استعمال تقنيات و مناهج تعلّم خاصّة بكلّ مادة تعليمية ما (الفلسفة مثلا). و تختلف هذه التّقنيات من مادة إلى أخرى، و يرجع ذلك، لاختلاف محتويات هذه المواد. فمثلا تعلّم اللغات يستعان بتقنية المحاورة، لتعليم الفيزياء، يحبذ اعتماد المقاربة التّجريبية، تعليم الاقتصاد يفضّل فيه دراسة الحالة، و هكذا دواليك.

المعنى الثّاني: و هو التّعريف المعاصر، الديداكتيك تدرس التّفاعلات التي قد تحدث في وضعية تعليمية/تعلميّة ، بين معرفة معينة و معلم يحوز على هذه المعرفة، و تلميذ متلقي لهذه المعرفة. و تقتصر هذه الدّراسة المادة المخصصة للتعلّم بمقتضى تصورات قبليّة و تُطرح كشرط ضروري لتفكير ابستولوجي للمعلم حول طبيعة المعارف التي هو مقبل على تدريسها؛ مع الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلم بخصوص هذه المعرفة.

و قد يتساءل لماذا هذا التحوّل من تعريف كان، و تعريف صار الآن محل نظر و اهتمام، فما السّبب أو الأسباب، إن وجدت، يفسّر أو تفسّر، حاول بعض المهتمين بهذا السؤال، أن يجمل الأسباب، إلى سببين[8]، أمّا الأوّل يعود إلى النتائج البحثية في ميدان مختلف المواد الدراسيّة، و الثاني، الظّرف الاجتماعي- المؤسساتي. و لتبيان محتوى السبب أو العامل الأوّل، يكمن في أنه، و ابتداء من النّصف الثّاني من سنوات السّبعينيات، وعى الباحثون بظاهرة لم تكن لتخطر على بال أحد، و هي أنّ نسبة من الفرنسيين البالغين و الذين أتموا مسارا دراسيا عاديا، و على الرّغم من هذا، يلاحظ عليهم ثغرات فظيعة في ميدان المعارف القاعدية. و بالاستئناس بالنتائج التي توصلا إليها الباحثين الميدانيين الفرنسيين[9]، كابفار Kapfere

---

[7] - و لكن توخيا للدقة و البسط، فإنّ لفظة تعليمية، كبقية الألفاظ الواصفة، كلمة مشتقة – أو قد تكون جامدة.. - بزيادة ياء مشدّدة – هي ياء النّسب، و تلحقه تاء للدلالة على ما فيه من الخصائص و الصّفات. و هذه التّاء هي تاء النّقل – التي تنقل الكلمة من الوصفيّة إلى الاسميّة .. و يصاغ المصدر الصناعي من الأسماء المشتقة مثل جاهل : جاهليّة .. و الأسماء الجامدة مثل حجر : حجريّة، و يصاغ أيضا من المصادر مثل سياسة: سياسيّة، و من الأسماء الأعجميّة مثل أفلاطون : الأفلاطونيّة، و من أسماء الاستفهام تستخلص مصادر صناعيّة مثل كم : كميّة ، و من الضمائر مثل هو : هويّة. عن : موقع ديوان العرب بتاريخ يوم الأربعاء 20 حزيران (20 يونيو) 2018. الدكتور فاروق مواسي، المصدر الصّناعي و الاسم المنسوب للمؤنث. (جولة صرفيّة) .

[8] - voir : la maitrise de. Ben kilani Chiraz, Zaied Mustapha, introduction à la didactique, Université de Tunis, institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, p3. ترجمة شخصية مع تصرّف واضح

[9] - أجري هذا الاستبيان، أو الدراسة الميدانية، أو قل الاستطلاع، سنة 1980، و تحديدا أشهر ثلاثة، بعد إطلاق صاروخ فضائي أو مركبة فضائية، (أطلق أوّل صاروخ فضائي أوروبي، من القاعدة الفرنسية " كورو بغيانا الجديدة " يوم 24 ديسمبر 1979) وُجّه إلى عيّنة تمثيلية للمجتمع الفرنسي، عددها 1100 شخص، كان مضمون هذا الاستبيان حول تصورات هؤلاء للمكان.

و ديبوا Dubois ، فإنّ المتتبع قد لا يصدق الإجابات المقدمة من قبل هذه الفئة الممثلة، حول مواضيع يفترض أنّها معلومة، علما، و خاصة و نحن و في الوضع و التراكم المعرفي العلميّ الذي أحرزته الإنسانية في القرن العشرين، إجابات تعود بنا إلى أزمنة غابرة، كانت السّيادة المطلقة للخرافة، فالكثير من الفرنسيين من ذوي المستوى الدراسي، يعتقدون مثلا أنّ الأرض هي محور العالم، و الشمس تدور حولها، مثل هذه الإجابات، ترمي عرض الحائط أعمال علمية و معاناة أكيدة، و جهد كبير، لعلماء أمثال غاليلي. و يتمثل السّبب الثاني، ففي مستهل الثمنينات من القرن المنصرم شهدت فرنسا رواجا لأفكار جديدة في ميدان التعليم و التربية، نذكر من بينها بيداغوجيا التّحكم في الأهداف السّلوكية، و التقويم التكويني. و مع ما قدّمه ديداكتيكيون من أعمال محترمة، سهل الأمر، على ممارسة بيداغوجيا فعليّة، مادمت هي نتيجة لأعمال قد صدرت عن جهات تحوز على الخبرة و المعرفة النظرية.

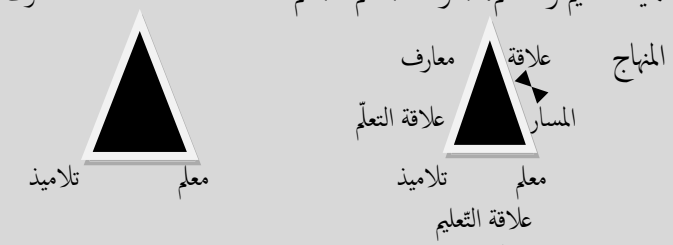
- ديداكتيكيات : يذهب البعض إلى أنّ هناك أنواع ثلاثة من ديداكتيكيات، لكل واحدة سياقها الخاص و مشكلاتها الخاصة، الأولى، ديداكتيك الممارسة أو المطبقة ، الثانية، ديداكتيك المعيارية، و الثالثة ديداكتيك النّقدية الاستكشافية، و المشترك بين هذه الديداكتيكيات، التّعليم و التّعلّم و خصوصية المحتويات.

و على ضوء على ما تقدم نستخلص:

أ- التّعليمية نظام من الأحكام المتداخلة و المتفاعلة، ترتبط بالظّواهر التي تخصّ عملية التّعليم و التّعلّم، فتحدّد و تدرس و تخطط:

- ✓ الأهداف التّربوية و الكفاءات و محتوياتها- الاستراتيجيات و تطبيقاتها التّعليمية- التّعلّميّة.
- ✓ الوسائل التّعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف. التقويم و طرائقه المناسبة و وسائل المراقبة و التّعديل.

و ذلك بمقتضى الأبعاد الثلاثة لعملية التّعليم و التّعلّم: المعرفة، المتعلم، المعلم



[المثلث البيداغوجي] [المثلث الديداكتيكي]

ب- التّعليميّة علم من علوم التّربية له قواعده و نظرياته يُعنى بالعملية التّعليميّة- التّعلميّة، و يُقدم المعلومات و كلّ المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسيّة من حيث المحتوى و التّخطيط لها وفق للحاجات و الأهداف و القوانين العامّة للتعليم، و كذا، الوسائل و طرق التّبليغ و التّقويم.

2- خصائص التّعليميّة: نجمل هذه الخصائص في سبعة و بشكل مختصر:

- ✓ المتعلم مركز النّشاط التعليمي- التّعلميّ؛
- ✓ حثّ المتعلم على تنمية قدراته و تطويرها في ما يخص التحليل و الاستقراء؛
- ✓ الانطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلم قصد بناء تعلمات جديدة؛
- ✓ تشخيص صعوبات التعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلم و التّحصيل؛
- ✓ اعتبار المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه و بين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه؛
- ✓ منح قيمة كبرى للتقويم، و بالأخص التّقويم التّكويني للتأكد من فعالية النّشاط التّعليميّ.

3- التعليمية و الفلسفة :

لبسط علاقة التّعليمية بالفلسفة، ارتأيت في هذه السانحة، عرض أهم ما جاء في نص الأستاذ أندري بيران و هو أستاذ فلسفة و مفتش المادة أيضا، ما يجعله في موقع قريب، و بالتالي العارف و الخبير، بالقضايا التعليمية و البيداغوجية؛ نص قام بترجمته الأستاذ عبدالعزيز سيعود، يستهل الأستاذ نصه بتقديم تعريف مقتضب للديداكتيك، يقرن وجود هذا الضرب من ضروب الفن، بوجود معارف قد تعينت، حتى يتمكن من تلقينها أو تدريسها، و يبدو لي أنّ كلمة تدريس أنسب، لمسايرتها لمرامي الدّرس الفلسفي المعاصر، و بناء على ما تقدم، و لأنّ الفلسفة مادة من بين المواد التي تدرس في الطّور الثانوي، فإنها لا تخرج عن هذه المسلمة المقترحة، من قبل الأستاذ، " لوجود ديداكتيك فلسفة، يشترط قبلا، وجود معارف فلسفي، مادة تقدم باعتبارها فلسفة، شيء يدرك إدراكا، و يعرف على أنّه متميز عن باقي الأشياء، و الحال هذا، حريّ على الذي يتقدم ليتصدى لهذا الموضوع، أن يحلل مفهوم الفلسفة، و يحلي معناها، و ذلك لكي نتأكد فعلا، أنها معرفة ما، تحوز على خصوصية، ينشرها أهلها، و متى أقمنا الحجة و أثبتنا للفلسفة قضايا معلومة، حينئذ فالكلام عن ديداكتيك، سيستقيم ضرورة، و في المقام الأخير، كان هل بالإمكان تحديد شروط ديداكتيك التحديد الذي يسمح بالإحاطة بالفلسفة الصورية و المعرفية المناسبة،تلج العقول بلطف و على مهل؟

لتكن البداية، من بداية المغامرة، فكما يعرف ربما، أنّ لفظ الفلسفة يدل و من الناحية الاشتقاقية على محبة المعرفة أو الحكمة، أو ربط صداقة معها، مع بسط هذه الدلالة اللغوية التاريخية، يجد المرء نفسه و قد أقحم في مفارقة، لا سبيل له من التملص منها، :" تعتبر المفارقة حجة غير قابلة للإبطال لكونها تحتوي على نتيجة تتناقض مع نفسها، و تستخدم أساسا للتحقق من إتساق نظرية، و يسلك في ذلك طريقين: يتحدّد الأوّل في التأكد من أنّ التظرية لا تحتوي على مفارقة ما، أو تولدها. أمّا السّبيل الثّاني فيتم بأخذ مفارقة ما و إدماجها في التّظرية لمعرفة ما إذا كان بإمكان هذه الأخيرة حلها[10] فإذا كانت من خصائص معرفة ما قابليتها لتدرس من خلال التّعليم، فهل يمكن قبول تصور منهج له من المميزات التي تجعل منه منهجا يستند عليه في تدريس الصداقة أو الرغبة في، و البحث عن، أيّ تدريس التّقص بمعنى من المعاني ؟ أنّه لأمر يستحيل إدراكه لأوّل وهلة، و مرة أخرى و لن تكون الأخيرة بكلّ تأكيد، سنتلمس أولى الإجابات، ليس من الفيلسوف فيثاغورس، القائل الأول بمحبة الحكمة، أو صداقتها، إنّما ملاذنا سنكون إلى أفلاطون، فهو الذي علّمنا مجابهة الشكّاك، و أقر بأنّ المعرفة هي التي يتعيّن البحث عنها و التّخلي أو ترك الرأي doxa جانب؛ و تجاوزه، في هذه اللحظة بالذّات انبثق التّفكير الفلسفي، و تجلّت ماهيته، و تبث رافضا، تعدد الآراء و سعي أصحابها من أن تتمكن من السّيطرة على العقول، آراء يشكّل العارض موضوعها، و المنفعة جذرها، و التقلّب l’inconstance، و التّناقض la contradiction مصيرها، فالفلسفة سعي نحو معرفة واحدة، ثابتة موضوعية،مبنية على العقل، و بالتالي كونية، و لأنها هي كذلك، و ينبغي أن تكون بالفعل هكذا، فإنّها علم ابيستمي [لفظ إغريقي قديم يعني العلم يدرس مصطلح أو عبارة بالعودة إلى أصوله (ها) و جذوره (ها) هذا المعنى الأوّل، بينما المعنى الثّاني يعنى بالمعرفة، دراسة أصلية و علمية لما له معنى، كالفلسفة، أو اعتقاد ..] و ليست doxa، كما ألمحنا إليه سابقا. و كما هو الشأن بالنسبة لباقي العلوم الأخرى، و التي يتميّز كل علم منها، بموضوعه الخاص، و بمنهجه المميّز، فها هي الرّياضيات، قد اتخذت الافتراض الاستنتاجي منهجا يسوس القضايا الرياضية، و ها هي العلوم الفيزيائية فضّلت التجربة و الملاحظة،و لدواعي موضوعية، منهجا مسيّرا للوقائع، و ها هي العلوم التّاريخية، تبني الحوادث التاريخية، بالعودة إلى الوثائق، عودة ناقدة متفحصّة، فتميّز بين الحادثة التّاريخية الموضوعية، و تلك التي تخالطها الخرافة و الأباطيل، و الزيف المتعمد و غير المتعمد. و كما يُلاحظ، فإنّ الفلسفة، و لكي تؤسس معرفة خاصة بها، يستحيل عليها الاستنجاد بأي منهج من المناهج المذكورة أعلاه. و لأنّ الفلسفة هي تفكير تأملي بالماهية، كما يعتقد الأستاذ بيران، فإنها لن تدرّس إلا مع نهاية مسار التّعليم الثانوي. حيث حينئذ التلميذ قد حاز على قدرة مقبولة في إدراك قواعد منطقية، هي المسيّرة لمعارف تكون في متناوله. لذا، على المعلم و هو يقدّم درسه أن يحبب في نفوس التّلاميذ تأمل الأشياء، و الذّهاب إلى العمق، و ذلك حثهم على ممارسة الحكم و التّفكير التأملي من خلال الاحتكاك بالنّصوص الفلسفية الكبرى، أيّ في نصوص

[10] - د. حسان الباهي، اللغة والمنطق – بحث في المفارقات - ، المركز الثقافي العربي، دار الأمان للنشر، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، ص 157.

تتطلّب، حتى بالنسبة لأقلها صعوبة، قدرا معينا من المعارف المبنية بناء عقليا واضحا، و تحكما في اللغة، و هذا ما لا يمكن توفره عند أطفال صغار. و لا ينبغي أن يُفهم من هذا القول، بأنّ الفلسفة هي حكر على أناس دخلوا العقد الخمسين، كما صرّح بذلك أفلاطون.. فالأمر غير متعلق بالسّن حصرا. و لكن بالتّكوين المكتسب، يمكننا القول بأنّ زمن الفلسفة منطقي أكثر منه كرونولوجي، و لأدل على هذا، تواجد في الأقسام النهائية في الطور الثّانوي، تلاميذ في سن 16، و آخرين قد بلغوا من العمر العشرين سنة، و قد يكون أحيانا الصّغار أكثر قدرة من الكبار على التّفلسف ، إن كانوا أكثر تعلما من الكبار على التّفلسف..

لا نتعلم التّفلسف إذن، من خلال رصف المذاهب جوار بعضها البعض، و من خلال استعراض المؤلفين الواحد تلو الآخر، و لكن يمكن إثارة التّفكير الحيّ للتلاميذ من خلال جعلهم يواجهون النّصوص الأصلية، لأنّها هي ذاتها تجل لتفكير حيّ على الدّوام. يرفض الأستاذ بيران أن تكون العودة إلى النّصوص الفلسفية الأصلية ذريعة، فعوض أن تكون حقا، دافعا نحو التفلسف، تستحيل أدوات قابلة للاستبدال لإكساب " الكفاءات "، أيّ رد النّصوص إلى مجرد دعامات للعمليات العقلية، فإننا حتما سنحجر على ديداكتيك الفلسفة، ليصير فقط، تقنيات شكليّة. إنّ اختزال النّصوص الفلسفيّة إلى مجرّد أدوات هو نسيان أنّه لا يمكنها أن تستثير التّفكير الحيّ للتلميذ، إلا إذا كانت هي نفسها حيّة بالنّسبة لمن يتحمل عبء تدريسها للتلاميذ.

4- البنية التعليميّة للفلسفة:

يبدو لي، أن تقديم رؤية رجل ميدان، عندما يكون الأمر من طبيعة تطبيقية، كالبنية التعليمية لمادة الفلسفة التي تدرس بالطور الثانوي، لن يكون إلا تقديما مناسبا، و من ثمة حصيفا. و عليه ارتأيت أن أبسط رؤية الأستاذ أوبليل مفتش مادة الفلسفة، رؤية قد استخلصت مقومات وجودها من واقع تدريس مادة الفلسفة بالجزائر طوال عشرين سنة و أكثر، و ربما أزيد من ذلك قليل.

أوّلا: الدّرس الفلسفي: ثوابت و محطّات الدّرس :

1- مدخل إلى الدّرس عن طريق أفكار تمهيدية، يُسلّم بها كلّ عقل، أو عن طريق مراجعة بهدف ربط السّابق باللاحق، و بهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها؛

2- وضع إشكالية (أو مشكلة) على رأس كلّ درس، و التّذكير بها، في كلّ حصّة تخدمها؛

3- التّصريح بالأهداف التي تبرر الدّرس أو الحصّة، و يصاغ هذا التّصريح بلغة الكفاءات؛

4- رسم خطّة الدّرس أو المشروع: بحيث تكون ماثلة أمام التّلاميذ المتعلمين، و تكون بمثابة الأرضية المحصنة لجريان الدّرس في تحليله، و في مناقشته؛

5- الحرص على جعل كلّ خطوة من خطوات الدّرس، خادمة لما يسير تحقيق كفاءة جزئية.

6- استخدام لغة فلسفية مناسبة، ترعى الوضوح في الأسلوب، و الدّقة في الألفاظ و تضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم و تعريف الكلمات المفتاحيّة، و الاستشهادية الأمينة و الأمثلة المبينة، مع العلم بأنّ المثال لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدّليل، إلا في حالة التّصريح به بأنّه كذلك؛

7- إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، و إتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة؛

8- الانتهاء من الدّرس : باستنتاج أو خاتمة، ينتظر منه، تحقيق الكفاءات المنشودة في الوقت المخصص له.

ثانيا: النّصوص: أهم الخطوات المنهجية المتبعة في تحليل نص فلسفي:

1- تقديم النّص في شكله التّقني، تقديما يستجيب للمعايير العلميّة و البيداغوجية و الجماليّة، كشكل الكلمات، و إبراز الأفكار الأساسية أو الفرعية بالرّجوع إلى السّطر، و وضعه في متناول المتعلم، بحيث تهون قراءته، و تسلم من جميع الأخطاء، و يرتقي بها الفهم، إلى التّحكم في جميع أفكاره،

2- تكليف المتعلمين بتحضير النّص، مع تعيين المهمة في ذلك، و في إطار ما وصله من منهجية، كأن يلزمهم بقراءته قراءة سليمة و معبّرة أو بتقديم له، في السّياق الفكري الذي يوافقه و بطرح الإشكالية في صورة تُشوّق القارئ أو المستمع، للتعرّف بكل إلحاح على الجواب، أو تُلزمهم بتقديم موقف المؤلف، تقديما يقوم على اكتشاف البنية و مختلف عناصرها المنطقيّة من حجج و أدلة : و من ضمن الأسئلة التي يفترض أن تطرح من قبل المتعلم، و هو بصدد تحليل نص من النّصوص الفلسفية:

- ✓ ما هو الموضوع الفلسفي الذي يطرحه المؤلف، و كيف يمكن التّعبير عن مشكلته؟
- ✓ ما هي إجابته أو موقفه أو أطروحته؟
- ✓ ما هو منطقها؟
- ✓ و ما هي الأفكار التي يُدافع عنها؟م
- ✓ هل يمكننا أن نتبناها أو نرفضها؟ و يتم ذلك في الفصل الأخير من السّنة الدّراسيّة
- ✓ ماذا نستنتج ؟

ثالثا: المقالات:

1- يبدأ المتعلم في التّمرّس على تحرير المقالة تدريجيا منذ بداية السّنة الدّراسيّة ؛

2- التّدرّب على وضع التّصميم قبل الشّروع في تحرير المقالة مع ضرورة العمل على تكييفه مع تقدم تحرير المقالة، و العكس بالعكس، لأنّ التّقدم في معالجة المشكلة يؤثر في التّصميم الأولي و يتأثر به،

3- التّركيز على محطات المقالة بالتّدرج و من ذلك مثلا:

- ✓ فهم المشكلة التي يطرحها السؤال و إدراك صعوبة معالجتها – إدراك الصّعوبة قد يستوجب التوضيح أكثر – و الشّعور بضرورة الإقدام على حلها؛
- ✓ تحرير المقدمات ، و ما تقتضيه هذه المقدمات من مراحل و شروط؛
- ✓ تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد؛
- ✓ فهم منطق الأطروحة في استدلالها، و حججها، و استنتاجاتها؛
- ✓ تحرير أطروحات في موضوعات شتى؛
- ✓ فهم الخواتم و تحريرها و تنويعها في الموضوع و السؤال الواحد؛
- ✓ تحرير مقالة كاملة، انطلاقا من سؤال، أو وضعية، أو نص . و يتم ذلك في الفصل من السنة الدراسيّة.

رابعا: الإنتاج الفلسفي: خطوات الرئيسية للتعامل مع الإنتاج الفلسفي:

- ✓ قراءة لكامل الإنتاج الفلسفي (المنقذ من الضلال) من قبل المتعلم، بعيدا عن الأجواء العامة السائدة داخل القسم؛
- ✓ عرض في السّاعة من حصّة الإنتاج الفلسفي للسيرة الذاتية لصاحب المؤلف و إبراز المقاصد التي كانت وراء كتابته؛
- ✓ إبراز الإشكالية التي تنظم المؤلف و تحرّكه؛

- ✓ على ضوء هذه المنهجية، يتم اختيار بعض النّصوص المفتاحية القابلة للشرح، بقدر عدد المشكلات الجزئية؛ و عدد السّاعات المخصصة للنشاط التّعلمي، الغرض منه، مصاحبة المؤلف في أفكاره، و التغلغل في نسقه؛ و مشاركته معاناة التّأمل محبة التّفلسف؛
- ✓ و في الأخير، استخلاص النتائج من الاشتغال على مؤلف مثل مؤلف حجة الإسلام (المنقذ من الضلال)

خامسا: كيف يتم تقويم العروض؟

يمكن تقويم العروض وفق الآتي:

- ✓ حسن اختيار الموضوع بحيث يستجيب للجودة و الثّراء و اهتمامات المتعلمين؛
- ✓ ثراء التّوثيق و العلم باستثمار الوثائق البيبليوغرافيا؛
- ✓ الأمانة العلمية و الصّدق في نقل المعطيات المستقاة من المصادر؛
- ✓ تجاوب حقيقي بين المتعلمين، و موضوع العرض؛
- ✓ سلامة اللّغة و وضوحها و فصاحة أصحاب البحث و بلاغتهم و طرافة الطّرح و منهجية و منطقه؛
- ✓ كون العرض مصدر اندفاعيّة و تحمس و مصدر اهتمام، يدعو إلى المناظرة و يثير المنافسة؛
- ✓ كونه يستوجب من أصحاب البحث مستوى عاليا من الجهد.[11]

5- ديداكتيك الكفاءات (في مفهوم الكفاءة).

أ- ضبط مصطلح الكفاءة: قدرة قد تكون نظرية أو عمليّة أو اجتماعيّة على توظيف المعارف لمواجهة وضعيات محدّدة. و هذه القدرة قد تكون سمعيّة أو بصرية أو حتى لمسية، لها علاقة بالحواس، كما قد تكون لها علاقة بمختلف الوظائف العقليّة، مثلا تحديد الكفاءة المرجو تحقيقها في محور الإحساس و الإدراك قد تكون: الانتباه إلى الحواس و استغلالها بصفة تلائم المتطلبات العلميّة و العمليّة و تربيتها قدر الإمكان، و كذلك توسيع مجال الإدراك. و هناك من يعرفها أيضا، على أنها، مفهوم افتراضي مجرّد لا يمكن أن يكون، إلا من خلال الإنجازات و النتائج التي يحققها المتعلم، و هي القدرة على المواءمة و الملائمة مع الظروف و المواقف..

ب- مجال الكفاءة: تهتم بيداغوجيا الكفاءة أو الكفاية عند البعض، بالوضعيات:

- ✓ لأنّ الوضعية هي التي تجعل من الكفاءة وظيفة لا سلوكا؛
- ✓ و هي التي تحكم على أهليّة القدرات و مدى ملاءمتها للواقع و صلاحيتها للتكيّف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة؛

و تتجلى الكفاءة في المعارف المفاهيميّة (الذّهنية)، في نظام من المهارات العمليّة، و يمكن حصرها، كما يلي:

أوّلا، القدرات و المهارات aptitudes et compétences.

ثانيا، الإنجاز و الأداء.

ثالثا، الوضعيّة situation، أو المشكل problème

رابعا، حل الوضعية بشكل فعّال و صائب.

ج- خصائص الكفاءة (الكفاية) : نجملها في الخصائص الثماني الآتية:

- ✓ لكلّ كفاية سياق تكتسب و تنمو و تتطور فيه، و هو سياق متنوع يضم عدداً من الوضعيات؛
- ✓ الكفاية يستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية و خارجية؛

[11] - من قلم الأستاذ أوبليل عن الموقع الالكتروني ميول تربوية من أجل الإنسان و الحياة .

- ✓ الكفاية تتطلب تعبئة و إدماج مجموعة موارد مختلفة و متنوعة؛
- ✓ الكفاية تتمركز حول المتعلم؛
- ✓ الكفاية ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات مُشكلة؛
- ✓ الكفاية تتجلى في الفعل، و الإنجاز؛
- ✓ الكفاية أكثر تعقيدا من الهدف؛
- ✓ الكفاية تقوم وفق معايير محدّدة.

تلاحظ، عزيزي الطّالب، أنّه و إضافة لمصطلح الكفاءة، هناك مصطلح يرد مقترنا بالكفاية، و استزادة في توضيح هذا المصطلح، حري بنا، بسط مفهوم الوضعية، حتى تكتمل الصورة، فيسهل الفهم فالاستيعاب، فما المقصود من الوضعية، و ما هي أقسامها؟

أ- تعريف الوضعية : من بين تعاريفها، نذكر مثلا، التعريف الذي ينص على أنّها مجموع الظروف المحيطة بالحدث، و هي واقعيّة ملموسة، يواجهها المتعلم بقدراته و مهاراته و كفاءاته عن طريق حلها. و هناك من يعرفها على أنّها سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع قصد تحقيق هدف معين. و هي في بعدها الفلسفي تُحيلنا على الوقائع التجريبية، ومن ثمة تشكل دعوة الذات إلى التفكير العميق و جمع مداخل فعلها و انفعالها بالموضوع، و هي في المجال التّعليمي تنقسم إلى وضعيات، وضعية بنائية، و وضعية إدماج ، و وضعية تقويم، و سنحصر القول في هذه السّانحة، على الوضعية المذكورة أوّلا:

- ✓ وضعية مشكلة- ديداكتيكية: وضعية في سياق تعليميّ- تعلّميّ ذات دلالة و معنى بالنسبة للمتعلم، تستهدف خلخلة بنيته المعرفية من أجل بناء التّعلمات الجديدة المرتبة بالكفاءة، و تتسم هذه الوضعية بأنّها:

* وضعية للاستكشاف، تكون في بداية الدّرس،
* تسمح بتعبئة مكتسبات مندمجة؛
* ترشد المتعلّم نحو إنجاز مهمة ذات دلالة تعليميّة- تعلميّة أو اجتماعيّة أو ثقافيّة أو أخلاقيّة..
* تحمل معنى ذاتي بالنسبة للمتعلم في حياته الخاصّة أو العامّة.
* تشكّل تحديا في مقاربتها، حيث يعجز عن إيجاد الحلّ، و بالتّالي يُحس بأنّه في أمس الحاجة إلى اكتساب كفاءة معينة لمقاربة الوضعية بطريقة فعّالة، و بذلك تتولد لديه رغبة التّعلم، و هذا ما يسمى بالوظيفة الديداكتيكية لهذا النّوع من الوضعيات، و هي وظيفة تحفيزية على فاعلية بناء التّعلمات المرتبطة بالكفاءة.
* ليس هذه الوضعية تمرينا و إنّما مقاربة لمشكل أو إشكالية ما.

أمّا مكونات الوضعية المشكلة فهي:

* السّند support : هو مجموع العناصر المادية المقدمة للمتعلّم من خلال ثلاثة عناصر هي:

- السّياق و هو المجال أو الإطار الذي تُمارس فيه الكفاءة، سياق تربوي، اجتماعي، سياسي، مهني..
- المرجعية: و هي المرجع الحديثة التي تتأسس عليها الوضعيّة، مرجع زمني، مرجع مكاني، مرجع حدثي، هناك من يُدمج المرجعية في المعلومات.
- المعلومات – الموارد: و تعني مجموع المعطيات التي سينطلق منها و بها المتعلم في مقاربة الوضعية، بجانب الموارد الدّاخلية و الخارجية، و المعلومات هي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسية، أو مشوشة، معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم..
- الوظيفة، و هي هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله، صياغة نص، توظيف مفاهيم.
- شروط الإنجاز: و هي حدود الوضعية التي يجب التّقيّد بها في الإنجاز نص من سبعة أسطر...

و في مقابل هذا التّقسيم الرباعي للوضعيات، البعض من المهتمين بالقضايا البيداغوجية، يرتئي رأيا آخر، فيقترح تقسيما مغايرا، يستند على تصور الوضعية بخلاف ما ذُكر أعلاه:

- ✓ الوضعية المكانية: تكمن هذه الوضعية، في قدرة المتعلم على كتابة المقالة الفلسفية داخل القسم، و أن يكون قادرا على تحليل النص داخل القسم؛
- ✓ الوضعية الزّمنية: قدرة المتعلم على إنجاز أو كتابة مقالة في ظرف زمني لا يتعدى السّاعتين، و الأمر يصدق أيضا على إنجاز أو تحليل نص فلسفي؛
- ✓ الوضعية الحالية: قدرة المتعلّم على استرجاع الدّرس الذي قدم في القسم خلال العشر دقائق الأخيرة من الدّرس، إمّا بطريقة شفوية أو كتابية، و بمراعاة الفوارق في القدرات بين المتعلمين، أو أتاح الظّرف طرح أو إثارة قضية مماثلة، لما تمّ التّعرّض له في الدّرس، من قبل متعلم من المتعلمين، و ذلك بإيعاز من الأستاذ، ربع ساعة قبل الخروج من الحصّة؛ أو في بداية الحصّة الموالية؛
- ✓ الوضعيّة المهارية أو الحديثة: قدرة المتعلّم على ابتكار أو خلق تصورات جديدة، علاوة تلك، التي قدمت من المعلم في الحصّة، بغية تقديمها في الحصّة المقبلة، القصد منها، توسيع أفق المتعلم الإدراكي، و تعد هذه التّصورات بدائل عن الإشكاليات المطروحة؛
- ✓ الوضعية التواصلية: قدرة المتعلم على قبول آراء الآخرين المختلفة، دون تشنج أو امتعاض، و الإصغاء إليها، بهدف تثمين روح النّقد لدى المتعلم. و أن يكون قادرا على التّواصل في ميدان المكتسب مع محيطه.[12]

و خصائص الوضعية تظهر في:

أولا، اعتبار الوضعية عائقا، يلزم تجاوزه،

ثانيا، الوضعية تستخلص من الواقع الحي، و تستجوب على أعقاب ذلك، بناء فرضيات و مسلمات من قبل المتعلم،

ثالثا، يتم التّعبير عنها بلغة واضحة الألفاظ، و تستوعب ذهنيا متى تلفظ بها، و تخلو من الزّوائد البيانية و البلاغية، التي لا طائل منها،

رابعا، العودة إلى مكتسبات معرفية قبليّة و قدرات و مهارات، كعامل مساهم في بناء الكفاءة المبتغاة، أو المعلن عنها مقدما،

خامسا، محاكاة الوضعية المبنية، لوضعية حيّة معيشة، قد يعيشها المتعلم في وسطه الاجتماعي، لتنبيه المتعلم أنّ يقوم به داخل أسوار المدرسة، ليس غريبا عن وقائع الحياة اليوميّة.

و في الأخير، و تعزيزا لما فصلناه أعلاه، و بسطنا مجمله على هيئة رؤوس أقلام، و القصد من وراء كان دائما، و في المقام الأول، و الوحيد تيسير الفهم، و إثارة شهية الفضول و فتحها، في الاستزادة أكثر فأكثر. قلت تعزيزا لما جاء، بدا لي أنه قد يكون من المفيد جدّا، أن نطّلع على تجارب الآخرين، في ما تعلّق، بعنصر التّعلم بواسطة الكفاءات، فوقع اختياري على عمل، أراه يلبي الغرض، إلى حدّ ما، قد أنجزه أحد المهتمين بقضايا التّعليم، و هو أستاذ جامعي يُدرّس بجامعة جنيف السويسرية، أعني الأستاذ Philippe Perrenoud، فيليب بيرونو[13]، و المشارك بمداخلة في ملتقى من تنظيم جمعية كندية تعنى بالقضايا التربوية[14]، نُظّم سنة 2000، وكان عنوان المداخلة: المقاربة بواسطة الكفاءات: إجابة للرّسوب المدرسيّ؟ و كما هو جلي العنوان ارتضى صاحبه أن يكون بصيغة الاستفهام، و يعود هذا الاختيار في تقديرنا، أنّ ما يدلي به سيكون في

---

[12] - عن : تعليمية الفلسفة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، الأستاذة ثريا الأبقع، فهيمة بوحفص، السنة 2008. بتصرّف

[13] - عالم اجتماع سويسري من مواليد سنة 1944، أستاذ بجامعة جنيف، من كتبه " تكوين المعلمين بين النظرية و التّطبيق".

[14] - Philippe Perrenoud, L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? , Actes du 20e colloque de L'AQPC, réussir au collégiale, Association Québécoise de pédagogie collégiale.

آخر المطاف مجرد تصور قابل للمناقشة، الأخذ و الرد، و النتائج المقيّدة، هي نتائج نسبية، و هذا ما يفترض أن يكون عليه أيّ عمل يدّعي لنفسه "العلميّة". تبنى إستراتيجية المقال، على أساس بتساؤل يصفه الأستاذ، بالتساؤل الجذري، فحواه، إذا كان القصد من البرامج الدّراسيّة، بناء كفاءات من قبل المتعلمين، و اكتساب معارف أكثر اتساعا، و أكثر سدادا، و تدوم لوقت أطول، و مجتّدة أو حاشدة في الحياة و في العمل.

إذا اعتبر ما ذكر أعلاه، يصنف في باب حاصل تحصيل، و وارد تجريدا،و يقحم في دائرة النوايا الحسنة، فإنّه يظل غير كاف، للبرهنة على أنّ المقاربة بواسطة الكفاءات، لن تكون مقاربة أكثر نخبوية، من تلك التي تُركز على المعارف، و أنّها ستجعل من "وظيفة" التلميذ أكثر دلالة، و أنها أيضا ستساعد التلاميذ الذين يشتكون من صعوبات، و من الرّسوب، من التّصالح مجددا مع المدرسة.

في هذه الفقرة المركزّة يعلن الأستاذ أو يصرّح عن الدّافع الذي دفعه إلى كتابة المقال، و من خلاله يقترح مقترحات محددة، كفيلة في نظره إلى علاج مواطن الخلل و الهوان البنيوية، التي يعاني منها، النظام التعليمي، أتصور أنّه يقصد و ضمنيا، النظام الممارس في دول العالم في مجملها، فهو لا يعيّن دولة بعينها طوال المقال، و قد عدّد هذه المواطن،ذاكرا، قلة انخراط المتعلمين في العملية التعليمية، ضيق أفق المعارف الدراسية المقترحة و المطبقة حاليا، و قلة وجاهتها، و ضعف مقاومتها لعامل الزمن، و عدم تورطها في الحياة، و عزوفها على أن تكون عمليّة، ما يؤدي إلى ارتفاع نسبة الرسوب المدرسيّ، و أيضا التّسرّب، و حتى يُتمكن من تغيير الوضع المدرسة من وضع يُعاني إلى وضع أحسن، سواء على صعيد المعرفة الملقنة، أو على صعيد إعادة النظر في وضع التلميذ، أو على صعيد مؤهلات المعلم التي ينبغي توفرها، في حالة وجود رغبة أكيدة في معالجة الوضع الذي تعاني منه المنظومة التعليمية السّائدة، فإنّ المقاربة بواسطة الكفاءات تُقدم من قبل الأستاذ فيليب بيرونو، على أنّها الحل المناسب، لما تشتكي منه المدرسة.

و لبلوغ هذا المرمى، يستوجب أوّلا، و بحسب الأستاذ، إلى إسقاط الشبهة، لصيقة بالمقاربة بواسطة الكفاءات، و التي تفيد بأنّ هذه المقاربة، غير مكترثة بأهمية المعارف، بل هذه المقاربة تعمل على إعطاء قوة جديدة، و ذلك بربط هذه المعارف بالممارسات الاجتماعيّة، و بوضعيات معقدة، و بإشكاليات، و بمشاريع. و الحال هذا، فإنّ هذه المقاربة، لا تُقدم على أنّها المقاربة التي تتصدى لجميع أسباب الرّسوب المدرسي، و لكن ما هي قادرة على إنجازه، هو محاولتها دراسة إسهامات المعرفة و القصد من العمل المدرسي؛ و لكن لن يكون هذا ممكنا، أو قابل للتحقق، إلا عبر التساؤل عن علاقة المعلمين بالمعرفة، و المراد مما يقومون به:

تهدف إصلاحات البرامج التربوية إلى :

أ- البعض منها يهدف إلى عصرنة غايات التّعليم، حتى يصير أكثر اتساقا مع الاحتياجات المفترضة للأفراد و المجتمع؛

ب- و البعض الآخر، يهدف إلى تحقيق أهداف التّكوين، و أيضا ترمي إلى تعليم أكبر عدد من المتعلمين، و بطريقة ناجعة.

عادة ما يكون مطلب العصرنة، و مطلب البلوغ الحسن لأهداف التكوين، بينهما تداخل، فأحد المطلبين في نظر الأستاذ، يستلزم الآخر، التطلع إلى مدرسة أكثر نجاعة، قد يؤدي إلى التساؤل عن المنهاج المطبق، و بالعكس، أي تغيير جذري للبرامج يستوجب مناهج تعليمية جديدة، الميدان، سيخبرنا عن مدى نجاعتها.

و المقاربة بواسطة الكفاءات، و باعتبارها محاولة للعمل على عصرنة المنهاج أو البرنامج المطبق، تأخذ على عاتقها، أو بالأحرى تسعى إلى تحقيق مهمة مضاعفة، مركبة من مهمتين فرعيتين، المهمة الأولى، التأكيد على أهمية المعارف الملقنة، و ضرورتها في العملية التّعليميّة- التعلمية؛ و المهمة الثانية، و هي التي تكتسي طابع الجدّة، أقصد القدرة على تحويل المعارف و تجنيدها، أو حشدها. و يلاحظ الأستاذ فيليب بيرونو، أنّ النّصوص الرّسميّة النّاظمة و الموجهة، بهذا الشأن، ليست دائما، بالوضوح اللازم، و السبب في ذلك، يعود إلى الطبيعة الضبابية للبعد السياسي، باعتباره مؤثرا بالغ التأثير في بناء المنهاج الدّراسي،

فالأجدى و بمقتضى طبيعة هذا البعد، فإنّ الإدعاء، بعصرنة المناهج، و تحسين مردودية المدرسة؛ في الوقت نفسه، و النّية و التّعبير، يختلف من نظام تربوي إلى آخر؛ و لكن، المحرك الرئيس لإصلاح مثل هذا، يكون في الإدارة في تطوير غايات المدرسة، لكي تتمكن من تأقلم أفضل مع الواقع المعاصر، في ميدان العمل، و في المواطنة، أو في الحياة اليوميّة.

إذا كان هذا صحيحا، سيتشكل لدينا انطباعا، يتمثل في أنّ سؤال الفوارق الفردية، و الرّسوب المدرسي، لا يطرح باعتماد المقاربة بواسطة الكفاءات، و ذلك عندما يقتصر على استبدال برامج قديمة، بأخرى جديدة، و من غير المساس بالنّجاعة و عدالة النّظام التربوي من عدمها.

تظل هذه الرؤية للأشياء، ساذجة. إن علمنا أنّ الفوارق الاجتماعية التي تواجه المدرسة، ليست بمعزل عن المحتويات التّعليمية، و لا هي كذلك بمعزل عن الأشكال و معايير التّميّز المدرسي، فكل برنامج جديد قابل لأن يحدث تغييرا على مستوى المسافة الفاصلة بين مختلف الثقافات العائليّة و المعيار الاجتماعي، حيث بإمكان برنامج أو ذاك، توسيع هذا المسافة بالنسبة لبعض الطبقات الاجتماعيّة، أو يُقلّص منها بالنسبة للبعض الآخر منها.

بعبارة أخرى، فإذا كانت المقاربة بواسطة الكفاءات، لا تُقدّم على أنّها إصلاحا يطال النخبة و حسب، فإنها و ابتداء، ترفض الفرضية التي تفيد بأنّ هذه المقاربة تسعى إلى توسيع أكثر هوة الفوارق داخل المدرسة، و لكن و في الجانب المقابل، و على المستوى العملي، تُقبل الفرضية – بعد تمحيص – التي تفيد، بأنّ هذه المقاربة تُشجّع التّعلمات و النجاح المدرسي للتلاميذ الذين يعيشون ظروف معيشية صعبة.

و لأجل بيان هذه الفرضيات المتعارضة، و بسطها لفهمها أكثر، ينبغي و بطبيعة الحال، تحليل و بكيفية أكثر دقة طبيعة تغيير البرامج أو المناهج، المُحدث، يقترح الخطة الآتية، و التي سنعرض خطواتها، لنشرح بعد ذلك، الخطوة الأولى، فقط، قد نعود لباقي الخطوات مستقبلا، إن كان ذلك ممكن الحصول:

في الزّمن الأوّل، يحاول الأستاذ تحديد هذا التّغيير، و الهادف إلى إحداث تغيير على مستوى الغايات و على مستوى المحتويات الدراسيّة، في حال تبني المقاربة بواسطة الكفاءات.

في الزّمن الثّاني، دراسة النتائج المرتقبة، على أعقاب هذا الإحداث، و ذلك من ناحية المسافة الفاصلة بين الثّقافة المدرسيّة، و مختلف الثّقافات العائليّة للمتعلمين، أيّ بما تعلّق بالمرجو من وجود المدرسة، و في الطّريق الذي ينبغي قطعه، و في العقبات تعترضه.

في الزّمن الثّالث، فاعلية المنهاج تحققها،متعلق بتصورات الأساتذة و ما ينجزونه داخل الأقسام، علاوة على مطالبهم أثناء تقويم.

في الزّمن الرّبع، فهم و تأويل للمنهاج الواقعي و الممارس من قبل المتعلم، هو متوقف على درجة و شكل فردانية مسارات التكوين و البنى و الممارسات، كما هو الشأن بالنسبة للمنهاج الصّوري.

1- تطوير كفاءات التّكوين العام:

لا شك أنّ التّكوين المهني، شغوف بتطوير الكفاءات، قد نختلف حول مستوى الاختبار المبتغى، و مرجعية الكفاءات، و طرق و مساعي التّكوين؛ لكن لا أحد بمقدوره الإدعاء، بممارسة وظيفة، بالاعتداد على المعارف و حسب، حتى و إن كانت هذه المعارف ثرية، لأنّه ينبغي أيضا، توفر على كفاءات و قدرات، تسمح للمعارف بأن تحوّل و تجنّد، ضمن وضعيات مهنية، و يبدو واضحا، و مع مرور الأيام، أنّه من غير الممكن الاستناد على الممارسة فقط، فإذا كان من المفروض، إجراء تربصات و تجارب، فإنّه من المفروض و بالموازاة، توفر برنامج على درجة عالية من العلميّة، قد طُبع بطابع نظري-تطبيقي.

لا نكترث كثيرا، في ميدان التّكوين العام بأمر الكفاءات؛ لكن متى كنا بصددها،كنا نرمي من تطبيقها تنمية القدرات الفكرية الأساسية، دون الرّجوع إلى وضعيات و إلى ممارسات اجتماعية، و خاصّة، فإننا نُعفى من مقادير كبيرة من المعارف. تؤكد

المقاربة بواسطة الكفاءات على أنّ المعارف لوحدها غير كافية، و أنّه هناك طرق أخرى للمعرفة و الخبرة le savoir-faire ، و عليه، فالأهم هو ربط المعارف بالوضعيات و التي في إطارها يتسنى للعمل السريان.

أنْ تفعل، يعني هنا، مواجهات وضعيات معقدة، أيّ أنْ تُفكر، و تُحلّل، و تؤول، و أنْ تستبق، و تقرر، و تنظم، و أنْ تُفاوض، نشاط مثل هذا، لا يقتصر فقط على مهارات محرّكة، و إدراكية أو لفظية، بل أيضا، على معرفة في المتناول، مجتّدة أو حاشدة، على نحو متميّز، و في الوقت المناسب، و لتكريس هذه الرؤية يستأنس الأستاذ فيليب بيرونو، بقول أحد الأساتذة المنشغلين بالقضايا البيداغوجية، الأستاذ Guy Lebotref، غي لوبوتراف[15] و الذي يقترح تعريفا للكفاءة:" إنّ الكفاءة ليست وضعا، أو معرفة مكتسبة، فهي لا تختزل إلى معرفة أو خبرة، و لا هي مكتسب تكويني، أنْ تمتلك معارف أو قدرات، لا يعني كونك كفء، قد تعرف تقنيات أو قواعد التسيير المالي، و لكن هذا لا يجعلك متمكنا من ممارستها في الوقت المناسب، و قد تكون على دراية بالقانون التّجاريّ، و بالرّغم من ذلك، تصوغ عقودا صياغة رديئة"[16]

تخبرنا التجربة، في كلّ حين أنّ أفرادا، يحوزون على معارف و قدرات، فإنّهم، لا يدرون تجنيدها، بطريقة موفقة، و في الوقت المناسب أو المواتي، و في وضعية عمل. إنّ تحيين الذي نعرفه، و في سياق فريد (يتميّز بعلاقات عمل، و ثقافة مؤسساتية، و بمطبات، و إكراهات طريفة، و موارد ..) يؤشر على أننا قد انتقلنا إلى الكفاءة، و المنجزة بالفعل، و لا توجد قبله. فلا كفاءة إلا كفاءة في الفعل، و من غير الممكن أن تعمل في الفراغ..

عادة ما ننسب الانتشار المذهل للكفاءات[17] في المجال المدرسي،للباع الذي عرفته في عالم الاقتصاد و العمل.. و إذا كانت المؤسسات الاقتصادية، تُعنى بالموارد البشرية، فلقيمتها العالية، و مساهمتها القصوى في المنافسة العالمية، و استمرار المؤسسة في الوجود، لذا، لا يجب علينا بأيّ حال من الأحوال، شيطنة الكفاءة لدورها المحوري، و من ثمة اختزالها إلى مجرد شعار للرأسمالية الجديدة المهيمنة.

يذكر الأستاذ "فيليب بيرونو"، أنّه و بالموازاة لما جاء أعلاه، سعى محاولا إبراز المقاربة بواسطة الكفاءات، في علاقة مع انشغال قديم للمدرسة، المتمثل في تحويل، أو نقل المعارف transfert de connaissances. فمنذ أن كان هناك بيداغوجيين، تساءلوا عن الغاية من الممارسات الدّراسيّة، و عن نقل المعارف. و لأجل هذا الغرض نظمت ملتقيات، كالملتقى الذي نظم

---

[15] - أستاذ جامعي فرنسي، درّس بجامعة شاربورغ، بكندا، حاصل على شهادة دكتوراه في العلوم الإنسانية و دكتوراه في علم الاجتماع ، أعماله حول الكفاءة معروفة في الداخل الفرنسي، و في الخارج، من كتبه " إعادة التفكير في الكفاءة، تجاوزا للأفكار المسبقة، 15 مقترحا".

[16]- Philippe Perrenoud, L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? p 02. المرجع السّابق، ترجمة شخصيّة.

[17] - في لقاء أجرته معه مجلة MagRH، و هي المجلة التي تُعنى بقضايا الموارد البشرية و العلاقات الاجتماعية، أجاب الأستاذ "لوبوتراف" عن السّؤال الأوّل، و المتعلق بتطبيق الكفاءة في فرنسا، حيث يذكر الأستاذ، و ابتداء من بدايات السبعينيات، و تحديدا قبل سنة 1973، لم تكن الكفاءة أداة عمل مطبقة، في سياسات تسيير الموارد البشرية، و التّكوين في فرنسا، بل الذي كان معمولا به آنذاك، المقاربة بواسطة الأهداف، و أصبح مصطلح الكفاءة مصطلحا أساسيا، نتيجة تأثير حدثين، الأوّل، مرسوم جاك دولور، (رجل سياسي فرنسي ولد سنة 1925، شغل منصب رئيس المفوضية الأوروبيّة، طوال عشر سنوات من سنة 1985 إلى غاية سنة 1995، من مؤلفاته،" المؤشرات الاجتماعية"). و الذي صدر سنة 1971، المتضمن موضوع التّكوين المهني المستمر، الحدث الثّاني، ارتبط بالصدمة البترولية، لسنة 1973، و هي ظاهرة ارتفاع سعر البترول الخطير، و الذي كان لها تأثير بالغ الخطورة، على النمو الاقتصادي العالمي، و بحسب الاقتصاديين عاش القرن العشرين صدمتين، الأولى سنة 1973، التي ظهرت نتيجة حرب أكتوبر 1973، و التي دارت رحاها بين الجيوش العربية، و جيش الاحتلال الصّهيوني. و الصدمة ثانية كانت سنة 1979.

سنة 1996، و الذي شارك فيه مجموعة من البيداغوجيين، أمثال الأستاذ فيليب ميريو[18] Philippe Meirieu، و الأستاذ ميشال دوفولاي[19] ، Michel Develay و آخرين

يعلم كلّ واحد أنّه لا يكفي أن يمضي أحدهم سنوات عديدة، في استيعاب معارف مدرسيّة، كيما يكون قادرا بطبيعة الحال Ipso facto ، على استخدامها خارج المدرسة. المعلمون يعلمون أو على الأقل يشعرون بأنّ تقويم تجنيد المعارف في سياقات مختلفة، في السياق عام للتّعلّم، معناه مواجهة الكثير من العراقيل و خيبات الآمال أو المطبات، فلماذا هذا إذن؟ لأننا الرّسوب، إلى كلّ من لا يتحكّم أساسا في المعارف، و عوض ذلك، يتمكن من ذلك توهما، و ذلك من خلال الجهد المبذول، و الحافظة، و المراجعة المكثفة، و ربما حتى الغش. ما يفضي مباشرة إلى الانخراط في حلقة مفرغة، نظرا لأننا لم نقدر التقدير الواجب عملية التحويل أو نقل المعارف، و قد أقدمنا على هذا، حتى لا نضيّع كل وهم طوال الدراسة، و عليه لا حاجة لنا للاشتغال عليه، أعني النّقل، و مع النهاية المسار الدّراسي يجد كل واحد نفسه، قد سقط من عليّ، إزاء مهام لا قِبل له بها.

صار و منذ سنوات نقل المعارف يستعيد أهميته، و تثار حوله النّقاش، حينا في علاقته مع إشكالية الكفاءات و تجنيد الموارد المعرفيّة، و حينا آخر من غير التّطرّق لهذه الإشكالية، و بحسب تصور الأستاذ فيليب برونو، النقل و التجنيد، و باعتبارهما استعارتين مختلفتين – لست أدري ما داعي الذي دفع بالأستاذ إلى اعتماد كلمة " الاستعارة"[20] للدلالة على النقل و التجنيد -، لتعيين مشكلة واحدة، مشكلة إعادة استثمار مكتسبات ضمن الوضعيات المختلفة لوضعيات التّكوين. و يذهب الأستاذ إلى أنّ استعارة النّقل، هي أقلّ مناسبة، بينما الاستعارة الأكثر مناسبة هي استعارة تجنيد الموارد المعرفية..

و في الأخير، نجمل ما جاء في العنصر الأوّل من مداخلة الأستاذ فيليب بيرونو، لنقول أنّ لمصطلح النقل أهميّة كبرى، و لكن و للأسف، فإنّ هذه الأهمية لا نراها قد تعيّنت فعلا في المناهج المعتمدة في المدارس، و مازال مصير الكثير من المتعلمين، مصير الفشل و الضّياع، و مازال لواقع قلة ناجحة، متحكمة في المعارف، أيام طويلة يكرّس فيها هذا الواقع النخبوي، و السّبب يعود بالأساس إلى عدم أو قلة وعي المهتمين بالشأن البيداغوجي كفاية، بدور النّقل المعرفي في العمليّة التعليمية-التّعلميّة. و المطلوب استفاقة حقيقية من قبل جميع الفاعلين في ميدان التّعليم و التّربية، لأجل رفع التحدي، و بناء مدرسة تستجيب لمتغيرات الواقع الاجتماعي، لتنقل التلميذ من وضع المنفعل، إلى وضع الفاعل، متعلم له القدرة الكافية على تجسيد الأفكار النّظرية المنتقاة بعناية، على أرض الواقع المعيش..

---

[18] - باحث و كاتب و رجل سياسي فرنسي، من مواليد سنة 1949، مهتم بعلوم التّربية و البيداغوجيا، أستاذ بجامعة ليون، و يعد من دعاة إلى إقامة إصلاحات بيداغوجية، و هو منذ 2020، رئيس الجمعيّة التي تُعنى بالتّدريب على مناهج التّربية النّشطة، من مؤلفاته البيداغوجي بين القول و الفعل.

[19] - أستاذ ديداكتيك المواد، و حاصل أيضا، على شهادة دكتوراه في الآداب و العلوم الإنسانية، يدرّس بجامعة ليون، من مؤلفاته: "ديداكتيك العلوم"

[20] - جاء في اللسان (عور) :" استعار : طلب العاريّة ، و استعار الشيء و استعاره منه: طلب منه أن يعيره إياه.. و استعاره ثوبا فأعاره إياه" [الدّكتور محمّد أحمد قاسم، الدّكتور محيي الدّين ديب، علوم البلاغة (البديع و البيان و المعاني)، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان ، الطّبعة الأولى، 2003، ص192.] و يعرّفها الجرجاني :" اعلم أن الاستعارة في الجملة أن يكون لفظ، الأصل في الوضع اللّغوي معروفا تدلّ الشّواهد على أنّه اختصّ به حين وضع، ثمّ يستعمله الشّاعر أو غير الشّاعر في غير ذلك الأصل و ينقله إليه نقلا غير لازم ، فيكون هناك كالعاريّة" [المرجع نفسه، ص 193]. و في اللغة الفرنسيّة، بعض المراجع تذهب تقريبا، إلى نفس ما ذهبت المراجع العربية إليه.