تعليمية الفلسفة ماستر 2 فلسفة عربية و فلسفة تطبيقية

المحاضرة الأولى و الثانية و الثالثة

مدخل

فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزء من فلسفة التربية والتعليم في عصرنا، فلسفة انبثقت من التطور الذي شهده ولازال يشهده العالم في جميع جوانب الحياة ، فكريا وعلميا وتكنولوجيا واجتماعيا و سياسيا و اقتصاديا ، وتعكس التطور الحاصل بشكل أكبر و أوسع في مجال وسائل و أساليب العمل والتحكم في الطبيعة والسيطرة عليها ، ثم تعدّاها إلى حياة الإنسان، ونتاج ذلك فلسفة التربية وبيداغوجيات التعليم ومقارباته – .التطور الحاصل في الميدان التربوي و التعليمي مرده إلى التغيّر الكبير الذي عرفته فلسفة التربية القديمة ، وظهور أسس فلسفية جديدة تأسست عليها التربية و ارتبط بها التعليم ، فكان أن أعرض الإنسان عن أسس وطرق وطبيعة و أهداف التربية و التعليم الكلاسيكية ، و أقبل على التربية الجديدة.

ان القواعد الهامة في التربية الحديثة و المعاصرة تعبر عن أهداف و غايات من شأنها تجعل الطفل أو المتعلم هو محور الفعل التربوي، و الشريك الأساسي في العملية التعليمية التعلمية.

وأهم هذه القواعد مايلي:

1- التعلّم عند الطفل يكون عن طريق النشاط النابع من قوى الدوافع الغريزية، لذا على المربي أ و المعلم إفساح المجال للمتعلم (الطفل) بما يتفق مع هذه الميول و الدوافع.

2- في الطفل مواهب كامنة وعناصر و طاقات، عل المربي و المعلم إيقاظها، بوضعه أمام مشكلات معقدة و غامضة جذّابة ليقوم بحلّها، ومساعدته لاكتشاف مواهبه بنفسه.

3- مراعاة الفروق الفردية في الفعل التربوي بصفة عامة و في الفعل التعليمي التعلمي بصفة خاصة.

4- الحرص على تنمية قدرات الطفل إلى أبعد الحدود، في إطار ظروف اجتماعية تسمح لطرق التدريس بمسايرة هذه الميزة الاجتماعية.

5- الارتكاز على مقاييس علمية في التربية والتعليم، تكون من إنتاج البحوث و الدراسات في علم النفس و علوم التربية و هي علوم عرفت تطورا كبيرا.

6- استناد المناهج التربوية و طرق التدريس واستراتيجيات التعلم إلى فلسفات ونظم فكرية و اجتماعية حديثة و معاصرة ، تختلف عن الأسس الفلسفية و النظم الاجتماعية التي تأسست عليها التربية الكلاسيكية، ومن هذه الفلسفات، الفلسفة البراغماتية ، و الفلسفة الوجودية، و من النظم الاجتماعية، النظام الليبرالي السياسي والنظام الاقتصادي الحر، و الطابع العلمي و التكنولوجي للمعرفة وعالميتها.

المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات:

بيدغوجيا المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي و تعليمي تعلمي، انبثق من التطور الذي حدث في حياة الإنسان ككل ، هذا التطور أفرز دواعي وأسباب اختيار المقاربة بالكفاءات ، و الحاجة إليها، و كان قبل ذلك أسلوب المقاربة بالأهداف هو الأسلوب السائد في التربية و التعليم.

- دخلت بيداغوجيا المقاربة بالأهداف حقل التربية و التعليم إلى الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن الماضي ، ثم إلى فرنسا في أواسطه، و دخلت إلى الجزائر في الثمانينيات منه ، انصب كل الفعل التربوي و الفعل التعليمي التعلمي بمقتضى أسلوب التدريس بالأهداف على العناية الفائقة بالأهداف التربوية، من خلال تحديد مستوياتها، وأسس و شروط بنائها، و أساليب و وسائل تحقيقها، و العمل على صياغتها بالدقة اللاّزمة و الكفاية المطلوبة، لإظهار السلوك المتوقع ، و النشاط المنتظر المرغوب من المتعلم في شكل فعل تعليمي ، كذلك الأمر بالنسبة لمعايير و شروط أداء الفعل التقويمي الذي يحكم في نهاية المطاف على فعالية التعليمية القائمة و على نتائجها. لكنّ الواضح أنّ أسلوب التدريس بالأهداف – حسب خبراء التربية و التعليم- أفرز **<u>عدة انحرافات و مشاكل في المجال التربوي و التعليمي منها ما يلي:</u>**

1- تفكيك الفعل التعليمي إلى مستوى يفقد معه معناه و قيمته لدى المتعلم.

2- تحديد الأهداف مسبقا على حساب النمو الطبيعي و النشاط الذاتي للمتعلم.

3-عدم تطابق الأهداف التربوية المسطرة مع محتويات المناهج التعليمية.

4- عدم انسجام – في معظم الحالات – الأهداف في مستوياتها و تطلعاتها مع الكيان الشخصي للمتعلم من جهة و مع ظروف حياته و مع إمكانيات تحقيق الأهداف و التطلعات من جهة أخرى.

5- سيطرة الآلية و الروتين على الفعل التعليمي التعلمي مما جعله عرضة للجمود التحجر.

6- عدم مراعاة التطور الحاصل في حياة الإنسان اجتماعيا وعلميا وتكنولوجيا ، الأمر الذي فصل بين طريقة التدريس بالأهداف والواقع المعيشي ، ففقدت المناهج التعليمية وظيفيتها في حياة المتعلم. - بالإضافة إلى الانحرافات و المشاكل التي أفرزتها بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، والتطور الذي عرفته العلوم و التكنوجيا، و التغيرات التي شاهدتها الحياة الاجتماعية، **قامت الحاجة إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، من خلال العوامل التالية:**

1- الانفجار المعرفي و التقدم التكنولوجي الذي يشهدهما العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أيسر و أنفع للمتعلم.

2- تجنب المناهج التي تجلب للمعلم و المتعلم معا العناء ، و الأخذ بما يوفر الاقتصاد في الجهد و الوقت في عمليتي التعليم و التعلم.

3- المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.

4- -النظر إلى الحياة من منظور عملي.

5- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

6- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

7- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

8- تمكين المتعلمين من اكتشاف قيّم المادة التعليمية بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه.

9- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

10- -التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح ،فهو يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية ، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر و أولى من اكتساب المعارف

المقاربة بالكفاءات و أسسها الفلسفية والاجتماعية:

لقد غيّرت التربية مجراها ، و غيّر التعليم سبيله في العصر الحديث و في أيامنا هذه من استخدام بيداغوجيا التعليم بالأهداف إلى استعمال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وذلك لأسباب

عديدة ذكرت من قبل ، و كان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية، في سنة 1968 م ، وبعد هذه السنة عرفت حركة الإصلاح التربوي و التعليمي المبنية على الكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية و في غيرها من البلدان نهضة كبيرة و تطورا ملحوظا ، أفضى في النهاية إلى العناية البالغة بالكفاءات ، والاهتمام بكل ما يتعلق بخدمة الكفاءة في التربية و التعليم ، لضمان الغايات الكبرى للتربية .

–تستمد التربية القائمة على الكفاءات مبررات وجودها من أسس فكرية و علمية و فلسفية و اجتماعية كثيرة ، حالّة في الحضارة الحديثة و المعاصرة ، أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي ، و هو ميزة عصرنا ، و أنتجتها التغيرات المستمرة التي عرفتها الحياة الاجتماعية في جميع مناحيها.

–و من هذه الأسس ما يتصل بالجانب الفكري ، متمثلا في **سيطرة التفكير الوضعي العلمي** ، و الاستناد إلى مقومات الروح العلمية ، في كل مشروع اجتماعي ، بما في ذلك المشروع التربوي و الأنشطة التعليمية ، مع الارتكاز على **معطيات البحوث و الدراسات العلمية** ، في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، خاصة مجال علم النفس و علوم التربية ، مثلما توصل إليه المختصون في التعليمية ، وفي سيكولوجية النمو ، و في سيكولوجية الدوافع ، و نظريات علمية عديدة في علم الاجتماع و علوم اللغة.

–و منها ما يتعلق بالتقنية أو التكنولوجيا التي تعكس **قيام الآلة مقام الإنسان**، و تحكّم الإنسان في الطبيعة، و سيطرته عليها، و غزو التقنية كلّ جوانب الحياة، و حضورها في جميع الأعمال التي يقوم بها الإنسان كإنسان في هذا الكون.

–و بعضها يتصل بالفلسفة ونظرية المعرفة ، مثل الفلسفة البراغماتية أو العملية ، والفلسفة الوجودية ، و الفلسفة الواقعية ، وطرحت الإشكاليات التالية: **ماذا نعلّم؟ و من نعلّم؟ و كيف نعلّم؟ و لماذا نعلّم؟** ...الخ من التساؤلات التي تطرح في مجال التربية والتعليم، على منوال إشكاليات نظرية المعرفة، ماذا نعرف؟ وكيف نعرف؟ ولماذا نعرف؟ ومن أين نعرف؟ ...الخ – .

و بعضها الآخر يرتبط أساسا بالتحول الاجتماعي ، وبالنظم و الأبنية الاجتماعية التي أنتجها البناء الحضاري الحديث والمعاصر ، مثل الديمقراطية ، التنظيم الاقتصادي الليبرالي ، و العولمة

و غيرها من المفاهيم و الأنساق التي تعكس طبيعة التفكير و الشعور و السلوك في المرحلة الراهنة ، و تعكس توجهاتها الاقتصادية و السياسية والاجتماعية و الفكرية ، والأيديولوجية في حياة الإنسان عامة ، و في الميدان التربوي والتعليمي بصفة خاصة.

-تمثل الأسس الفكرية و الفلسفية والاجتماعية التي تقوم عليها التربية المعاصرة فلسفة هذه التربية ، و فلسفة التعليم بجميع أهدافه و مراحله و مناهجه ، و لما كانت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات واحدة من أساليب التربية و التعليم ، فهي تقوم على فلسفة التربية المعاصرة ، **هذه الفلسفة نتناولها من خلال الأسس الآتية:**

أ -الأساس البراغماتي التقدمي:

-ترجع أصول **الفلسفة البراغماتية** إلى كتابات هريقليتس (535 – 475 ق.م) المفكر اليوناني وكونتليان (35م – 95 م) الخطيب الروماني **وتشارلز بيرس ووليم جيمس** (1840-1910 م). تسمى البراغماتية بالأداتية والذرائعية والنفعية والعملية. أفرزت الفلسفة البراغماتية لاحقاً الفلسفة التقدمية، وهي مدرسة إصلاحية تؤكد على **دور المدرسة في أن تكون مرآة مصغرة للبيئة**، لأنها يجب أن تعكس أنشطة الحياة خارج أسوار المدرسة، في منظومة ديناميكية متكاملة متجانسة.

-ربطت هذه الفلسفة التربية بخدمة المجتمع مع إعطاء المتعلم قدرا كبيرا من الحرية في اختيار ممارساته. **رسّخ جون ديوى معالم هذه النظرية، ودفع بها إلى عالم الشهرة والأضواء، حتى غدت من أكثر المدارس الفلسفية انتشاراً في العالم الغربي والعربي.** وقام العديد من المفكرين و الباحثين المحدثين و المعاصرين ببذل جهودٍ علمية وعملية كبيرة لنشر هذه الفلسفة في سائر أرجاء الوطن العربي.

-تقوم الفلسفة البراغماتية على فكرة، هي أنّ الإنسان كائن بشري متميز عن غيره من المخلوقات بفكره و أخلاقه و معارفه و أعماله،وأساس الفكر و الأخلاق والمعرفة والأعمال عند الإنسان هو المنفعة لا غير. وأيّ **فكرة نظرية أو معرفة أو سلوك لا يجلب لصاحبه منفعة مادية ملموسة فهو من قبيل العبث و لا قيمة له، و معيار نجاح الأفكار والأعمال هو ما تجلبه من منافع و فوائد عملية حسية ، أما مقياس الفشل في ذلك هو ما ينتج عن الأفكار و الأعمال**

من ضرر و هلاك. فالخير في الفكرة و في الفعل منفعة تجلب، و الشر في الفكرة و في الفعل ضرر يدفع.

-أما المدرسة التقدمية فتدور جميع محاورها حول مفهوم الخبرة، والممارسة، وخطوات التفكير العلمي،القائمة على مهارة حل المشكلات، وخدمة المجتمع الديمقراطي، وتبني مبدأ المشاريع كوسيلة من وسائل التعلم. وتؤكد أيضاً على ضرورة تجاوز الماضي، والمتعلم أحوج ما يكون إلى ثقافة اليوم والغد، يأخذ منها على قدر حاجته للحياة الفاعلة المفعمة بالخبرات الناجحة.

-لا شك أن هذه المدرسة قامت بثورة فكرية تاريخية ضد المدارس التقليدية التي اهتمت بالمعلومات وقللت من شأن المهارات. لا تؤمن هذه المدرسة بثبات القيم، بل الأخلاق نسبية تتحدد وفق قناعات المجتمع، فالقيم تتفاوت حقيقتها حسب وضع وزمن المجتمع وقناعات الفرد. من هنا فلا حاجة كبيرة للدين والموضوعات **نسبية في المناهج والأنشطة التعليمية**، و الطريق لكسب المعرفة يكون بالممارسة الحسية ولا يتحقق بالمدارسة التأملية.

-مهدت الفلسفة البراغماتية للتربية التقدمية ويعتبرها البعض التطبيق التربوي لها. ظهرت هذه المدرسة في **أمريكا في بداية القرن العشرين وأبرز روادها هو الفيلسوف والمربي الشهير: جون ديوي. نشطت الحركة التقدمية واكتسحت الساحة التربوية الأمريكية في الفترة ما بين 1920-1945م. دعت هذه الحركة الضاغطة إلى دعم العملية التعليمية بمزيد من الجهود الإنسانية والطاقات المتخصصة، والإمكانات المتاحة. من الواضح أن الحركة التقدمية تجاوزت الجدل الفلسفي النظري، وأنزلت الفلسفة من برج الجدل العالي إلى واقع الناس الفعلي. لفترة طويلة كانت الفلسفة تائهة في دهاليز المثاليات ولم تر نور العمل الإجرائي إلا قليلاً، وكثيرا ما كانت الأفكار تحتقن ثم تختنق في عروق الفلاسفة، لأنها تغذت بالنظريات من دون أن تعرف طريقها إلى عالم التجارب.**

-جاءت المدرسة التقدمية كثورة عارمة على سلبيات النظام التعليمي التقليدي العقيم – حسب البراغماتيين التقدميين- الذي يقوم على التمحور حول المعلم والكتاب المقرر وطرائق التعليم الجامدة.

أكدت المدرسة التقدمية في بناء المناهج التربوية التعليمية على القواعد التالية :

1- الخبرة المباشرة مع البيئة المحيطة أفضل مناخ للتعلم.

2- التعلم الفعّال ينتج من خبرات تعليمية ممتعة قائمة على مبدأ الإبداع وحل المشكلات.

3-الاعتماد على الكتاب المدرسي والمنهج والتقوقع في إطارهما لا يناسب المتعلمين، إذ أن التعلم الجيّد يجب أن يقوم على أساس مبدأ الحرية والمرونة والخبرة والشمول.

2-4- المعلم كالموجه الإداري، الذي يتيح ويوفر الأجواء المناسبة للتعليم، من خلال طرح الأسئلة وتوجيه اهتمامات المتعلمين إلى الميادين الإنتاجية.

5- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم بحيث يتعلم الطالب كيف يسأل عن البيئة المحيطة به ويستفيد منها وهذه من أهم المهارات الحياتية.

6- المدرسة عليها أن لا تنحصر في نفسها، وعليها أن لا تنعزل عن المحيط الاجتماعي الخارجي، فبعض رواد المدرسة التقدمية ذهب إلى أبعد من أطروحات جون ديوي حيث اقترحوا: أن تكون جميع البرامج الدراسية من المواد التي يريد المتعلم دراستها ويرغب في تعلمها و من محيط المدرسة، ومن الواضح أن هذا التوجه الجديد تعرض لانتقادات كثيرة.

7- جميع العلوم والقيم نسبية متغيرة والمدارس يجب أن تركز على أسلوب حل المشكلات وأن تقوم بتزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التغيير لا المعلومات التي قد تتغير في المستقبل

3- .ب -**الأساس الوجودي:**

-تؤمن الفلسفة الوجودية بالحرية الإنسانية المطلقة في الحياة ، وهي بالتالي ثورة حقيقية متواصلة على كل القيم المتوارثة ، وجميع الفلسفات السابقة.

-الوجودية رؤية فلسفية للوجود الإنساني، ظهرت في أوربا – عقب الحرب العالمية الأولى (1914 – 1918 م) – في ألمانيا أولاً ثم في فرنسا.

-لا شك في أن الوجودية كنظرية وتطبيق ليست حركة جديدة بل جذورها في هذا المضمار ضارب في القدم، وعندما تحررت أوروبا من سلطة الكنيسة أصبح المفكر لا يخاف من نشر خواطره الخطيرة، فاستغل البعض أجواء الحرية لنسف كل الحدود الدينية وجميع السدود المجتمعية.

–تنقسم هذه المدرسة إلى قسمين: القسم الديني المؤمن بالنصرانية، والقسم الملحد. القاسم المشرك بين القسمين أنهما يحاولان فلسفياً بيان ماهية الوجود الإنساني. الوجودية الملحدة هي المعروفة والأكثر شهرة في الثقافة العربية.

–تلغي هذه الفلسفة خصوصيات الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر بمعطيات المجتمع ولا يمكن أن يتغافل عن محيطه الذي يعيش فيه، كما أن النظرة الوجودية تحرم الإنسان من الصلة الروحية بخالقه، فلا تعطي أي وزن للمضامين الدينية.

–يقوم هذا المذهب الذي نبت في أوربا على فكرة أساسية تنص على أن الوجود الإنساني الذي هو الحقيقة اليقينية الوحيدة ، ولا يوجد شيء سابق عليها، ولا بعدها، وتصف الوجودية الإنسان بأنه يستطيع أن يصنع ذاته وكيانه بإرادته، ويتولى خلق أعماله وتحديد صفاته وماهيته باختياره الحر، دون ارتباط بخالق أو بقيم خارجة عن إرادته، وعليه أن يختار القيم التي تنظم حياته.

–ترجع بذور مذهب الوجودية إلى الكاتب الدانمركي كيركا جارد 1813–1855م، وقد نمّى آراءه وتعمق فيها الفيلسوفان الألمانيان مارتن هيدجر الذي ولد عام 1889م، وكارل ياسبرز المولود عام 1883م. وقد أكد هؤلاء الفلاسفة جميعا على أن فلسفتهم ليست تجريدية عقلية، بل هي دراسة ظواهر الوجود المتحقق في الموجودات.

–يعتبر الفيلسوف الفرنسي جون بول سارتر (1905 – 1980 م) أكبر منظر لهذه المدرسة، التي لا تقيم وزناً للدين و لا للقيم الثابتة. انتشرت أفكاره في النصف الثاني من القرن العشرين، وخاصة في ميدان القصة والشعر. من أفكار هذه النزعة التحرر التام من أنظمة المجتمعات، الدعوة العلنية للإباحية الجنسية، تسفيه الأديان، الاستهتار بالمبادئ العامة، تقديس الإنسان، قمع الحِس الجماعي، ونبذ مكارم الأخلاق.

–تظهر الملامح التربوية الرئيسية في الفلسفة الوجودية في النقاط التالية:

1– تكون الفلسفة أكثر فائدة إذا بنيت على الحقيقة الإنسانية ، هذا ما يراه جان بول سارتر فالمعرفة الحدسية أساس الفلسفة الكلية.

2– الإنسان هو الغاية في الحياة، الحياة رحلة يبحث فيها الإنسان عن إجابة للأسئلة

المحيرة كي يسعد ولا يستبد به الشك.

3- التربية بكل مناهجها التعليمية وأنشطتها الفصلية يجب أن تحقق ذاتية الفرد لا أهداف المجتمع.

4- التحرر من الأخلاق أساس السلوك البشري كله.

5- -تشجيع الشك في كل المسلمات، وتمجيد العقل، والترحيب بالحوار بلا حدود.

6- لا تعترف الوجودية بالحق المطلق والفضائل الأخلاقية بل هي العدو اللدود للعقل وللوجود.

7- تنكر الوجودية على المعلم استخدام العقاب أو التوبيخ أو الإذلال، حتى لو كان الطالب مخطئاً، لأن أهمية التربية ليست بحجم المادة التي يتعلمونها بل بمقدار أو بكيفية الاستفادة مما يتعلمون، و المتعلم هو محور الحركة التعليمية وجميع الخبرات التثقيفية.

8- المدرسة في رأي الفلاسفة الوجوديين مسئولة عن فتح المجال أمام التلاميذ للبحث والتدقيق في أي مجال يرغبونه.

9- الجانب العملي المستمد من الواقع المادي هو الطريق المؤدي إلى صياغة الشخصية الإنسانية،المؤمنة بذاتها المستقلة عن غيرها.

10- تهاجم الوجودية التعليم المهني والتخصصي، فهو يقيد مستقبل الإنسان، لأنه يقلل فرص الاختيار للعمل، وهذا يخدم المجتمع لا الفرد

ج -**الأساس الواقعي:**

-ترى المدرسة الواقعية ورائدها الأول أرسطو (384 ق.م – 322 ق.م) أن العناية بالحواس أهم من التركيز على الخيال وتتفق مع المثالية في كون الفضائل ثابتة.

-أعلت المدرسة الواقعية من شأن الحواس، وأنزلت الفلسفة من سماء التأمل والُمثل إلى عالم الواقع والحواس، وبذلك اتسعت ساحة المناهج التعليمية، لأنها بدأت تشمل العلوم الفلكية والرياضية، علاوة على العلوم الأدبية التقليدية.

-أيَّد **جون لوك(1632 – 1704 م) الفيلسوف الإنجليزي المدرسة الواقعية**، لأنها أعطت الفكر النقدي مجالا واسعا، ولأنها ترى أن التجربة والواقع والحواس –لا المثال والتجريد– أساس المعرفة، وأسلم طريق للحصول على العلم، والبحث فيه، والاستفادة منه.

-الطفل صفحة بيضاء تستقي سطورها من مداد تجارب الواقع، فجاءت هذه الفلسفة لتؤكد على ضرورة دراسة الظواهر الطبيعية إلى جانب العناية بالرياضيات وسائر العلوم.

-يعد **القس جون أموس كومينوس (1592–1670 م)** من رواد المدرسة الواقعية الحسية وهو فيلسوف تشيكي. كان كومينوس أول من ألف كتاباً مصوراً للأطفال سماه عالم المحسوسات المصورة، ولم يقتصر اهتمامه على الأطفال فقط إنما شمل به الأمهات، حيث أقام لهن مدرسة متخصصة لتثقيفهن.

-قدَّم كومينوس عمله المنهجي المبتكر في عالم الطفل عندما ألَّف كتابا عن عالم المحسوسات المصورة **ليجعل الصورة من أهم أساليب تعليم الطفل في المدارس** ، مع التركيز على تعليم الطفل حقائق الحياة وقد استخدم في كتابه طريقة عرض الأشياء بدلاً من الكلمات والرموز وذلك بعرض الأشياء نفسها مصورة.

-ويعتبر الباحثون القس كومينوس **أول مؤسس للتربية الحديثة الخاصة بالطفل**. وإلى هذا اليوم يعتز الأوربيون بهذا العَالم، لأنه اعتنى بالتربية العقلية والأخلاقية على حد سواء، علاوة على أنه وضع منهجه الحسي في التدريس، فأثَّر لعدة قرون في الفكر التربوي العالمي. رغم أن حياته المضطربة كانت مليئة بالمحن والاضطهاد إلا أنه أسعد أطفال العالم بوسائله التعليمية.

-رسخت الواقعية منهج التجريب والنقد العلمي والشك المنهجي، وشجعت المتعلم على ملاحظة الظواهر الطبيعية بصورة منتظمة، ونادت بإعمال العقل في التحليل، واستغلال الحواس للتوصل للحقائق اليقينية.

-عكس الفيلسوف الفرنسي **رينيه ديكارت (1596 – 1650م)** جانباً من جوانب هذا المنهج في مقولته الشهيرة "أنا أفكر، وإذن فأنا موجود."

-لا يمكن الوصول للحقائق الدينية والدنيوية إلا من خلال منهج الشك. المنهج الشكي هو الطريق الصحيح لمعرفة وجود الله، ولمعرفة الحياة، ولمعرفة الحقيقة.

–وهكذا لم تفرق هذه المدرسة بين عالم المثل والروح وبين عالم الجسد والواقع، ولم تتوسع في التأمل العقلي كما فعل أفلاطون.

–من محامد الواقعية كحركة فكرية أنها اهتمت بالتربية المهنية، ودعت إلى ضرورة ربط المناهج التعليمية بالمجريات اليومية، والحاجيات الحياتية الفعلية.

د –**الأساس العلمي والتكنولوجي:**

–العلم أخص من المعرفة، و هو جزء منها، تمثله سائر البحوث و الدراسات المنظمة، القائمة على أسس و قواعد محددة، تعرف بمقومات الروح العلمية، و تتبع مناهج و أساليب مضبوطة تسمى مناهج البحث العلمي، كما تستخدم أدوات و وسائل فكرية و مادية، هي وسائل و أدوات البحث العلمي، نتائجها نسبية تتميز بالدقة و التعميم ، وهي عبارة عن قوانين و حقائق علمية.

–العلم مركب من عناصر، تجمع بينها خصائص تطبع هذا المركب وتطبع كل عنصر من عناصره، هي خصائص الروح العلمية و مقوماتها، بحيث لا تخلو منها شخصية علمية أو دراسة علمية أو منهج علمي أو قانون من القوانين العلمية ، و أي عمل في أي ميدان من ميادين الحياة لا يتضمن هذه الخصائص و لا يقوم على مقومات الروح العلمية فهولا يمتّ بصلة بالعلم و العلماء.

–إنّ مقومات الروح العلمية تعكس حدود ودرجة الإجماع و الاتفاق بين الناس ، كما تزيل التباين و الاختلاف الذي ينتج عن تعدد و اختلاف الآراء و الأهواء و المعتقدات والانتماءات الدينية و الطائفية و العرقية و اللّغوية و غيرها، فالحقيقة العلمية ثابتة نسبيا ، عامة ، دقيقة، و موضوعية تفرض نفسها على جميع العقول، و تتجاوز حدود الزمان والمكان ، لأنها تقوم على مبادئ تضمن لها ذلك، مثل مبدأ الحتمية و مبدأ النسبية ومبدأ الموضوعية و غيره.

–قبل النهضة الفكرية والعلمية الحديثة كان التفكير الإنساني مطبوعا بالنزعة الفلسفية في نظرته إلى الأمور، وفي مناهجه و اتجاهاته، لكن الاتجاهات الفلسفية الحديثة كالاتجاه الوضعي و تفرعاته و الثورة العلمية والتكنولوجية و التحولات الاجتماعية في بداية العصر الحديث كل هذا أفرز أسس و مناهج و توجهات جديدة في التفكير، تكللت هذه الأوضاع

الجديدة بسيادة التفكير العلمي، وسيطرة الطابع الوضعي المنطقي على حياة الإنسان، وعلى نشاطاته النظرية و العملية، فصارت المعرفة و طرقها وحياة الإنسان برمتها وحضارته و ثقافته ذات طابع علمي بحت.

-تمثل التربية ظاهرة ثقافية، ووسيلة لنقل التراث والعلوم و الثقافة بجميع مظاهرها بما في ذلك التقنية إلى الفرد، و من جهة إلى أخرى. و ترتكز التربية ويرتكز التعليم بموجب التقدم العلمي و التكنولوجي على مايلي:

1- بناء المناهج التعليمية و مخططات التكوين والتنظيمات التربوية و المنظومة التربوية بشكل عام عل معايير علمية بحتة.

2- توظيف و تفعيل النظريات و القوانين التي أنجبتها البحوث و الدراسات العلمية لظاهرتي التعلم و التعليم (طرق ونظريات و استراتيجيات التعلم) مثل النظرية الترابطية و النظرية البنيوية، ومثل إستراتيجية ما وراء المعرفة و إستراتيجية التعلم التعاوني.

3- تكوين المتعلم تكوينا علميا يتماشى و الكشوف العلمية الهائلة و المتفجرة باستمرار.

4- الاستفادة من كل الخبرات العلمية و التجارب الميدانية، ونتائج الأبحاث و الدراسات، في علم النفس و علم الاجتماع و علوم التربية، في التخطيط للتربية و التعليم، و في عمليات التنفيذ و التسيير و المراقبة و المتابعة والتوجيه والتقويم و غيرها.

5- تمكين المعلم و المتعلم من استخدام منتجات التكنولوجيا المتطورة نظريا وعمليا، في عمليتي التعليم و التعلم، وعلى رأسها تقنيات الإعلام الآلي، وشبكة الإنترنيت في إطار تكنولوجيا الاتصال.

6- توظيف العلوم و التكنولوجيات المتطورة باستمرار، على أنّها وسائل و أدوات لا غير، و ليست غايات لذاتها، فالغاية القصوى هي الحصول على كفاءات، تضمن متطلبات و حاجات الفرد و المجتمع المادية و الفكرية، و تحقق لهما الآمال و التطلعات.

هـ -الأساس الديمقراطي:

-الديمقراطية لفظة يونانية ، مركبة من مقطعين هما ديموس وكراتوس بمعنى حكم الشعب في اللغة العربية. ارتبط مفهوم الديمقراطية كتنظيم سياسي واجتماعي واضح المعالم و محدد القيم،

لدى شعوب أوروبا في بداية العصر الحديث بالثورات التي خاضتها ضد سلطة رجال الدين و حكم الكنيسة، وبالانفجار العلمي و التقدم التكنولوجي، وبالرأسمالية كقوة اقتصادية و نظام سياسي ، فشهدت مع ذلك أوروبا تحولات كبرى و جذرية، فكرية و علمية وتكنولوجية و سياسية و اقتصادية و اجتماعية سمّاها روادها بالنهضة الحديثة، أو الحضارة الحديثة.

–للنهضة الأوروبية الحديثة مظاهر عديدة، ومظهرها السياسي هو الديمقراطية، كفكر و كثقافة و كسلوك و ممارسة، تتأسس على تمجيد وممارسة الحرية كقيمة إنسانية، في الحياة السياسية بجميع مجالاتها،في التفكير، وفي الرأي و التعبير، وفي الصحافة والإعلام، و في التديّن و التحزّب،و في التنافس على الحكم ، وفي الانتخاب ، وقبول الآخر و الإصغاء إليه، و التداول على السلطة، والمعارضة بالوسائل السلمية.

–أصبحت الديمقراطية في عصرنا شعارا يتغنى به الكثير من الناس، في السلطة و خارجها، و عنوانا للرفاهة و التقدم و العدالة، و مطلبا تطالب به الشعوب والهيئات و المنظمات الوطنية و الإقليمية والأممية، وتسعى إلى تحقيقه كافة الأنظمة و الحكومات في كافة أرجاء المعمورة – .الديمقراطية كمنظومة سياسية تستند على قيّم و مبادئ فكرية و فلسفية، تتضمن آليات التنظيم والحكم و التسيير و التوجيه، و تشمل كافة مناحي الحياة البشرية الفردية و الاجتماعية، و أهم أدوات تمكين هذه الآليات والقيم في الوجود الإنساني وغرسها في الفرد و في المجتمع التربية و التعليم والتثقيف، و فلسفة التربية في إطار الحياة الديمقراطية تكون روحها من روح الديمقراطية، **و تقوم هذه الفلسفة على الأسس التالية:**

1– للفرد في المجتمع حقوق اجتماعية، سياسية و مدنية، أهمّها حق التربية والتعليم و التعلم، في ظروف مناسبة.

2– تمجيد و ممارسة حق الحرية في ميدان التربية والتعليم، في حدود المصالح الفكرية و الدينية والعرقية للأفراد و الجماعات.

4– بناء أساليب التربية و مناهج التعليم و استراتيجيات التعلم على قيم الديمقراطية، الحرية، العدالة، تكافؤ الفرص، الفروق الفردية، اللاّإكراه واللاّجبر، البراغماتية و غيرها.

5- جعل المتعلم محور العملية التربوية، و تأسيس النشاط المدرسي على نمو الأطفال التدريجي والمتوازن و المتكامل، و توظيف المدرسة و المعلم والمنهاج لخدمة ذلك .

6- المدرسة جزء من المجتمع، و هي الحياة الاجتماعية نفسها، تعكسها و تعالج مشاكلها، و تطورها.

7- تقديم محتويات التربية و التعليم على أنّها وسائل لا غايات، ومجردة من الانتماءات السياسية أو العرقية أو الدينية.

8- العناية بتربية الشخصية تربية شاملة، عقلية و نفسية و بدنية وأخلاقية ووجدانية و اجتماعية، بغرض بناء إنسان متوازن ومتكامل.

9- تكوين و تربية إنسان مشبع بقيم و مبادئ الديمقراطية، في تفكيره و شعوره وثقافته و نمط عيشه، و في صلته مع الآخرين.

10- عولمة النموذج التربوي الديمقراطي، وتعميمه بأساليب ووسائل متعددة، منها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

و -**الأساس الليبرالي الاقتصادي:**

-ارتبطت الرأسمالية كتنظيم اقتصادي، و كإيديولوجية سياسية وفكرية، بالتحوّلات الكبرى، الفكرية والاجتماعية، و بالتقدم العلمي و التكنولوجي،الذي شهده مطلع القرن الثامن عشر.

-التحوّلات الكبرى التي جرت في أوروبا الحديثة أفرزت أوضاعا اقتصادية جديدة، كان للصناعة والتجارة و رأس المال فيها الدور الأساسي في تحريك دواليب الحياة الاقتصادية، أدّى ذلك إلى تجمع رؤوس الأموال بيد الطبقة البرجوازية المالكة للإنتاج ولوسائل الإنتاج، و المديرة لعلاقاته و لعناصر الاقتصاد وقطاعاته، مما سمح لها بالتنظير لحياة اقتصادية واجتماعية جديدة، حينها وضعت الأسس و المبادئ الأولى للتنظيم الاقتصادي الليبرالي.

-تقوم الليبرالية كنظام اقتصادي على قوانين الطبيعة الفيزيقية، التي تؤكد على إبعاد الدولة و الأخلاق والدين عن التدخل في الحياة الاقتصادية، الملكية الفردية و الخاصة للإنتاج و وسائل الإنتاج، الحرية الاقتصادية التي تشمل كافة ميادين الحياة الاقتصادية، العمل و الإنتاج و المنافسة، و قانون العرض و الطلب يحدد أجور العمال، وينظم أسعار السلع في السوق.

-ارتبطت أسس النظام الليبرالي الاقتصادي منذ قيامها ولازالت ترتبط بعدة مفاهيم و اتجاهات فكرية واجتماعية، قلبت الأوضاع في أوروبا الحديثة، تمثّلت في الاتجاه المادي و الاتجاه العلماني و النزعة الوضعية العلمية و الفلسفة الواقعية و الفلسفة الوجودية والفلسفة البراغماتية، الأمر الذي جعل نفوذ الاقتصاد الحر يقوى و الإنتاج فيه ينمو و يزدهر رغم ما أفرزه من أثار سلبية سياسيا واقتصاديا و اجتماعيا و أخلاقيا.

-فلسفة التربية و التعليم في المجتمعات الرأسمالية تقوم على أسس اقتضتها الحياة الاقتصادية، بعناصرها **وقطاعاتها و علاقاتها وتنظيمها، و أهم هذه الأسس ما يلي:**

1- واقعية التربية و التعليم.

2- براغماتية التربية و التعليم.

3- مادية التربية و التكوين.

4- علمية و تكنولوجية التربية و التكوين.

5- علمانية التربية و التكوين.

6- عولمة التربية و التكوين.

7- تكوين الناشئة على قيم و مبادئ الاقتصاد الحر، كتمجيد العمل والإنتاج والملكية الفردية و المنافسة الحرة و غيرها.

8- توظيف التربية و المدرسة المجتمع و الأسرة لخدمة الحياة الاقتصادية في ظل الاقتصاد الحر.

9- بناء كفاءات تتماشى و حاجيات و متطلبات اقتصاد السوق.

10- عولمة التنظيم الاقتصادي الليبرالي، بوسائل متعددة، سياسية واقتصادية واجتماعية و ثقافية و تربوية، ومن هذه الوسائل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

ي -**أساس العولمة:**

-العولمة لغة تعني جعل العالم عالما واحدا ، موجها توجيها واحدا ، في إطار حضارة واحدة ، لذلك تسمى الكونية أو الكوكبة، و لقد أجاز مجمع اللّغة العربية بالقاهرة استعمال لفظة عولمة بهذا المعنى.

-يصعب الوصول إلى تعريف دقيق يحدد ماهية العولمة، لأنها ماهية بصدد التشكل ، و هي قيد الوصف والتحليل و التفسير ، و لأنّها موضع نقاش وجدال، و فرضيات و إدانات و إشادات، بين مؤيّديها والمناهضين لها - .يعرفها أحد المفكرين العرب المعاصرين بما يلي: هي مجموعة من المبادئ السياسية و الاقتصادية، و من المفاهيم الاجتماعية و الثقافية، و من الأنظمة الإعلامية و المعلوماتية، ومن أنماط السلوك و مناهج الحياة، تهدف إلى إدخال الدول و المجتمعات فيها و تبنّيها و العمل بها، و العيش في إطارها، و تتميز العولمة بمجموعة من العلاقات و العوامل و القوى ، تتحرك بسهولة على المستوى الكوني، متجاوزة الحدود الجغرافية للدول، و يصعب السيطرة عليها، وتساندها بيئة قانونية وطنية و دولية، كما تستخدم آليات متعددة، منتجة لآثار ونتائج تتعدى نطاق الدولة الوطنية إلى المستوى العالمي، لتربط العالم في شكل كيان متشابك الأطراف.

-العولمة كمفهوم و كاتجاه قام بعد زوال القطبية الثنائية، وسيادة القطبية الأحادية بقيادة و.م.أ ، لذا ارتبط مفهوم العولمة بالنظام الدولي الجديد،المفروض على العالم أجمع من قبل قادة العالم المتقدم، وفق مصالحهم وآمالهم و تطلعاتهم ،و على حساب مصالح و آمال المجتمعات و الدول الأخرى ، فأخذ تصور العولمة عدة مفاهيم لدى معارضيها، منها الهيمنة ، الاستعمار ، الاستبداد و التسلط ، الأمركة وغيرها.

-للعولمة أهداف و آثار سياسية و اقتصادية و اجتماعية و ثقافية،تعود بالنفع على القوى المهيمنة، و تعود بالضرر على الشعوب الضعيفة، وتستخدم أساليب ووسائل متعددة، سياسية واقتصادية، وطنية و إقليمية وأممية، كما تستخدم أخرى علمية و تكنولوجية،**ولها أسس و مميزات تتحدد بها، أهمها ما يلي:**

1- فرض نموذج إنساني عالمي فردي و اجتماعي من قبل القوى المهيمنة على كافة مجتمعات ودول العالم(نمذجة العالم).

2 - تبني كافة الشعوب و الدول منهج الإصلاح، في حياتها السياسية والاقتصادية و الاجتماعية والثقافية و الدينية و التربوية، وفق النموذج العولمي المفروض.

3- إعمال العقل و توظيف العلم في كافة ميادين حياة الإنسان ، دون الاستناد إلى غيرهما.

4- استخدام التكنولوجيا المعاصرة و منتجاتها في جميع جوانب حياة الإنسان وفي أعماله، بما يضمن الوصول إلى النموذج الإنساني العولمي.

5- براغماتية التفكير الإنساني و سائر أعماله ونشاطاته في الميدان الفردي والميدان الاجتماعي.

6- مادية تفكير الإنسان في نظرته إلى نفسه و إلى حياته و إلى الوجود ككل.

7- علمانية الحياة الإنسانية الفردية و الاجتماعية، وفصل ما هو ديني غيبي ميتافيزيقي عما هو واقعي دنيوي.

8- ديمقراطية الحياة السياسية و الاجتماعية بالمعنى الليبرالي الغربي.

9- ليبرالية الحياة الاقتصادية تنظيما وإنتاجا وعلاقات، بالمعنى الغربي للاتجاه و التوجه.

10- عقلانية و علمية و علمانية و مادية و براغماتية و تكنولوجية و ديمقراطية و ليبرالية الثقافة والتربية و التعليم،لبناء نموذج بشري معولم.

11- -بناء و صياغة (بيداغوجيات) مناهج وأساليب واستراتيجيات التربية والتعليم و التعلم على أسس و قيم العولمة، و منها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

خاتمة:

تمثل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربوي و التعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكرية و فلسفية و اجتماعية، و يتحدد بمجموعة من المبادئ و القيم و المناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز آثارا و نتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها.

-لقد جرّب الإنسان المعاصر في العالم المتقدم عدة مقاربات، و ثبت أنّ النقص والخلل حالّ في كل واحدة منها، لكن بدرجات متفاوتة، فمن أسلوب التلقين أو تبليغ المحتويات، إلى التعليم بالأهداف إلى المقاربة بالقدرات، إلى المقاربة بالكفاءات، و هذه الأخيرة تمثل في فلسفة التربية غاية في ذاتها، و الحقيقة أن العمل التربوي في جميع عناصره نسبي و متطور باستمرار، وكأنّ تاريخ البيداغوجيا انتهى وتوقف بحسب منظور فوكو ياما.

-تتطلب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ثقافة علمية عالية، و فكرا اجتماعيا ينسجم مع نمط الحياة والظروف التي أنجبت هذه البيداغوجية، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنية و في مقدمتها التحكم في المعلوماتية، و في وسائل و تقنيات الاتصال و الإعلام و التثقيف المعاصرة، و على رأسها شبكة الإنترنت، و هذا ما لم تتوفر عليه الدول *النامية*، مثل الجزائر و هي تدخل التدريس بالكفاءات في نظامها التربوي، حيث أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن شعوب العالم الثالث و بدرجات متفاوتة لا تتحكم في الثقافة العلمية ولا في تقنية الإعلام الآلي المطلوبة في أسلوب التدريس بالكفاءات، و لا تسيطر على تقنيات الاتصال، ولا تمتلك وسائله، و هذا يعيق بلوغ الأهداف المطلوبة من وراء المقاربة بالكفاءات.

-إن فلسفة التربية المعاصرة بمصادرها و قيّمها، و بالمناهج و الإستراتيجيات التربوية المنبثقة عنها، تعكس توجّهات و إيديولوجيات قوى معينة، في العالم المتقدم بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، متجاهلة التنوع الثقافي والفكري والديني و الاجتماعي واللغوي وغيره، المتواجد في العالم و متجاهلة خصوصية الدولة الوطنية و القومية و غيرها.

-تتميز فلسفة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بطابعها المادي العلماني البراغماتي الآني، الخالي من الحضور الأخلاقي و الديني، و تأسيس أي فلسفة أو فكر أو ثقافة أو دين على غير مكارم الأخلاق، و على عدم مراعاة المطالب الروحية للفرد و المجتمع، تنتج عنه آثار و مظاهر سلبية، تعكسها معاناة الشعوب و الأمم الحالية للظلم و الاستبداد و الحرب و الفقر و الحرمان و الجهل و المرض، وهي آفات منتشرة في مختلف أنحاء المعمورة.

-يعتبر البعض أنّ بناء المناهج التربوية على المقاربة بالكفاءات في الجزائر مكسبا ثقافيا، وانتصارا للحضارة و للعلم و للديمقراطية، هذا في رأينا يكون مقبولا لو جاءت السلعة من إنتاجنا، لكنّها مستوردة، وظاهرة استيراد المنتجات العلمية و الفكرية و المادية في أي مجتمع ليست عيبا، إلاّ أنّ الإنتاج المستورد يجلب معه أفكار و قيم وعناصر هوية الجهة المصدرة، ولا تنتقل مجردة من حضور ذات صاحبها فيها، فالذي يعيش بما ينتجه هو يحفظ كرامته و سيادته من الزوال – .أقلّ ما يمكن قوله عن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، أنّها أسلوب

تربوي، من إنجاب الحضارة الراهنة، فيه القوة و فيه الضعف، ويكون أكثر ضعفا إن لم تتوفر شروطه و لوازمه النظرية والعملية والتقنية، و يصبح نقمة إن لم تراع فيه قيّم الأمة وهويتها ، لأنه يصبح شكلا من أشكال الهيمنة و التسلط و الاستعمار.

محاضرة:

ديداكتيك الكفاءات

مع مطلع الألفية الثالثة شهد العالم تغيرات مست مختلف مناحي الحياة، ما ولّد مفاهيم جديدة كمفهوم العولمة، وكانت لهذا الأخير تداعيات على العالم اقتصادياً، وثقافياً وعلمياً..، وفي الوقت نفسه رهانات وتحديات تفرض على المجتمعات المتخلفة أمام العالم المتقدم، فهذه الحركية التطورية المتسارعة أذهلت الباحثين، ومنهم علماء التربية، وقد دفع بهم الأمر إلى ضرورة مواكبة الظروف الراهنة بالتفكير والعمل على مواجهة تلك الحركية، والتكيف معها ومسايرتها، فتوصلوا إلى مناهج تربوية جديدة تحمل أفكاراً إبداعية، وبيداغوجيات تحقق وتستجيب لمطالب الفرد والجماعة ضمن هذه التحولات، وباتت القناعات راسخة، بأن الأمر لم يُعد مجرد تلقي للمعارف والمعلومات وحتى المفاهيم، بقدر ما هو إجراء يحول الفعل التربوي إلى منتج مادي يمكن استثماره في تطوير باقي مجالات التنمية، فكانت بيداغوجيا الكفاءات هي الاختيار الذي وقع عليه اجتهاد الباحثين، والمربين، وأصحاب القرار من أجل تحقيق الجودة في التعليم، ومنه رفع الجودة في جميع مجالات الحياة.

لقد أصبح هم المشتغلين بالفعل التربوي يرتبط أكثر بتربية وتكوين النشأ، وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي والاقتصادي، وكذا السياسي، بالإضافة إلى العمل على التكيف مستقبلا مع المستجدات الداخلية والعالمية.

هكذا أصبح مصطلح الكفاءة Compétence متداولاً بكثرة في مجال التربية، وفرضت هذه المقاربة – المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence- نفسها على كل الميادين، باعتبار أن التكوين قد يتم في مؤسسات خارج النظام التربوي، حيث أصبحنا اليوم أمام زخم من الانتشارات والتجارب لمعرفة المؤهلات والكفاءات التي ينبغي تقدير آثارها على الأشخاص في مختلف أطوار التعليم وكذا عالم الشغل أيضاً.

أولاً: من المقاربات التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات

1- مقاربة التدريس بالمحتوى (المضامين):

من طبيعة هذه المقاربة أنها ترتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي، لذلك كان يعتقد أن الطفل مجرد صفحة بيضاء، بإمكانهم-المكونين/ المعلمين- فعل ما يشاءون به، فالمعلم يقرر ما يشاء من مادة تعليمية أو طريقة تدريس، وكذا أهداف تعليمية، وهذا الاعتقاد الخاطئ ولد ما يلي؛

- تجريد المتعلم من عواطفه، وميوله ورغباته، اتجاهاته وطموحاته، وقدراته ومواهبه.
- تجريده من عنصرين مهمين من شخصيته؛ المكون النفسي الوجداني، والمكون الحس-حركي من مهارات جسدية، وقد تم التركيز على جانب واحد فقط والمتمثل في الجانب العقلي فقط (بتنمية العقل

وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية) والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة. إذ يمثل المعلم السلطة المطلقة، المهيمن والمرجع الوحيد للمعرفة.

2- مقاربة التدريس بالأهداف:

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من الافتراضات التالية؛

- أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل ما إذا اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.
- استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، واختيار المضامين التعليمية والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية التعلمية برمتها.

لا يمكن إخفاء النجاح الذي حققه هذا الأسلوب، غير أنه تعرض لعدة انتقادات منها؛

- أن الأهداف السلوكية ترتكز على الأعراض، وسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سبباً بل هو نتيجة.
- اتجاه الأهداف السلوكية اتجاه مغلق في علاجه للتربية، حيث يحدد الأهداف سلفاً ثم يقوم المعلم بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ومنه التقوقع في قوالب جاهزة، وجامدة.
- الانشغال بالأهداف يشوه التربية، ويشوه أسمى ما فيها من علاقات إنسانية تلقائية، وكذا الإبداع والحرية.
- صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية، حيث يتطلب الأمر صياغة ألاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهد المعلم.

3- التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات:

تعد هذه المقاربة طريقة تربوية قديمة في التداول المعرفي والنظري، إلا أنها بالنسبة للمناهج التربوية تعتبر حديثة، باعتبارها نتيجة حتمية لتطور الطبيعي لبيداغوجيا الأهداف، وانبثقت عن المدرسة البنائية ذات التوجه العقلاني، -كما سنوضح ذلك مستقبلا في عنصر الأصول الفلسفية لهذه المقاربة- من أشهر روادها جان بياجيه، هي مدرسة ترفض في فلسفتها التربوية تزويد المتعلم بالمعارف الجاهزة، بل الطريقة المثلى للتعلم لدى أنصار هذه المدرسة هي وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية، متدرجة الصعوبة، تنمي قدراتهم العقلية، ضمن أنشطة تعالج أهدافاً عقلية ووجدانية ومهارية، تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف قدراتهم وطاقاتهم بشكل فعال، ويكيف التعلم حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

ثانياً: مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات

إن الانتقال من مقاربة إلى أخرى لا يكون بشكل عشوائي، بل يكون نتيجة نظرية وتطبيقية لجملة من المشكلات والصعوبات التي يتم رصدها في الحقل التعليمي من خلال تطبيق المقاربة السابقة، ولهذا نذكر بعض المبررات التي دعت إلى اعتماد مقاربة الكفاءات منه؛

1- **انتشار المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية في العالم**: شهدت فترة تسعينيات القرن الماضي ومطلع القرن الحالي انتشاراً كبيراً لاعتماد المقاربة بالكفاءات، وفي كثير من الأنظمة التربوية في العالم، سواء تعلق الأمر بالدول المتطورة أو المتخلفة، ومن أبرز الدول التي شهدت هذه المقاربة في منظوماتها التعليمية نجد؛ فرنسا، بلجيكا، كندا، كما نجد بعض الدول الأنجلوسكسونية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تطور مفهوم الكفاءة في هذا البلد حتى أصبح دقيقاً وواضحاً.

أما في العالم العربي نجد اعتماد هذه المقاربة في الدول المغاربية، بداية بتونس، ثم اعتمدت في المغرب بصدور "الكتاب الأبيض" الذي حدد جملة من الكفاءات الدراسية حيث صنف خمس كفاءات رئيسية "استراتيجية- تواصلية- منهجية- ثقافية- وتكنولوجية". أما في الجزائر فقد تم الشروع في تطبيقا بداية من الموسم الدراسي 2003- 2004م.

2- **المبررات البيداغوجية الديداكتيكية:** من خلال الشروط التي حددها فيليب بيرينو[1] Philippe Perrenoud لنجاح اعتماد المقاربة بالكفاءات يمكننا استنتاج المبررات التالية، والتي فرضت الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات؛

أ- **إعادة صياغة النقل الديداكتيكي؛** يقصد بهذا النقل مجموعة التحويلات التي تتم من ثقلفة وقيم المجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية، وترتبط إعادة الصياغة بالتغيرات التكنولوجية والاجتماعية السريعة التي تعيشها مختلف المجتمعات، ومن هنا فإن المقاربة بالكفاءات تفرض التخلي عن إعداد التلاميذ استناداً إلى تصورات دقيقة لما يمكن أن ينتظرهم في المستقبل. كما تفرض التخلي عن حصر التكوين في عدد قليل من الكفاءات المستعرضة والعامة.

إن المستجدات الحاصلة اليوم تفرض التزود بسلاح المعرفة والتدرب على حل المشكلات... وكل هذا يُعد مبرراً رئيسياً للانتقال إلى مقاربة جديدة في تصميم المناهج الدراسية.

ب- **تخفيف الحواجز بين المواد؛** في المقاربة بالأهداف يُلاحظ وجود فصل بين المواد التعليمية، فكل مادة تسعى بدورها إلى تحقيق أهداف خاصة بها، في حين نجد المقاربة بالكفاءات تقوم على استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة.

ج- **تكسير الحلقة المفرغة؛** المقاربات التقليدية تقوم على إعداد المتعلمين في كل مرحلة للمرحلة التي تليها، ومنه تكون الدراسة منغلقة على نفسها ولا يهمها إلا المسار الدراسي للمتعلمين، وهذا مبرراً كافياً لإعادة النظر في الدور الذي تلعبه هذه المناهج في الحياة اليومية للتلميذ أين يتحول الاهتمام من الإحالة على المراحل المقبلة من التمدرس إلى الإحالة على الحياة.

[1] - **فيليب بيرينو Philippe Perrenoud (1944-...)**: عالم اجتماع سويسري، له عدت أراء في الحقل التربوي، حاصل على دكتوراه في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، أسس مخبر بحث حول الابتكار في التدريب والتعليم رفقة مونيكا غاذر ثورلز، له عدة مؤلفات فردية وجماعية.

د- ابتكار طرق تقويم جديدة؛ تهدف المقاربات السابقة إلى التأكد من اكتساب المتعلم لما تم تعليمه إياه بالاسترجاع مثلاً، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية، والأسلوب الأساسي هنا هو مقارنة التلميذ بقرنائه، وهذا ما يُخالف مبدأ أساسي في المقاربة بالكفاءات ألا وهو مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة تكون بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلاً، ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، وبضرورة إتاحة الفرص لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله.

وبناء على ذلك فإن كفاءة المتعلم تُقوم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية وجزائية، كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز على التقويم التجميعي فقط، بل يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها.

3- **تفريد التعليم:**

في المقاربات السابقة، المشكلات المطروحة في التعليم المتمحور حول المدرس والقائم على استعمال الأسلوب الإلقائي، فهو يتيح الفرصة للمتفوقين بالتعلم بشكل أفضل وأسرع من الآخرين، وهو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحول الفروق الأصلية الموجودة في التلاميذ إلى عدم المساواة في النجاح المدرسي وبالتالي صنع الفشل المدرسي...، من هنا يأتي تفريد التعليم ليركز على أداء كل تلميذ عوض الاهتمام بنسبة النجاح وعدد التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل، فتفريد التعليم يحارب الآلية التي تسير بها طرق التعليم التقليدية ليجعل محلها التفرقة الايجابية التي تبقي للمتفوقين مستواهم، وتضمن لباقي التلاميذ أفضل أداء يمكن أن يصلوا إليه، وأفضل طريقة للمقاربة بالكفاءات تتمثل في مشروع طويل الأمد بحيث يُكلف كل متعلم بمهمة معينة، يثبت ما يستطيع القيام به فعلاً.

ثالثاً: لمحة تاريخية حول ظهور المقاربة بالكفاءات

ظهرت كلمة الكفاءات كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظراً للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي والتعليمي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 من القرن الماضي مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي لسببين رئيسيين هما؛

- أحدهما شعور أفراد الشعب الأمريكي خاصة أولياء التلاميذ منهم بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي، لأن تكوينهم لم يعد قادرا على مواكبة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد.
- ثانيهما؛ كان نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود التلاميذ – خاصة تلاميذ التعليم الثانوي-، وقد ظهر هذا النقص في المردود كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات، ومراكز التكوين المهني، حسب دافيد ريزمان David Riesman فإن مؤسيي حركة التكوين بالكفاءات هم: (أودي كوهن Audi Cohen، ستيفان ساندرلند Stephen Sunderland، من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك، وسور جول ريد Soear Joël Read، وإدغارد Edgard، وجون كوهن Jean Cohen، في واشنطن.

هؤلاء الرواد يقول جيل ترامبلي G. Tremble وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم، واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والاجتماعي.

- أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي.

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني 1993، أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999م.

في إطار هذا التوسع لبيداغوجيا الكفاءات، ومهما كانت تسميتها (تدريب الكفاءات، أو بالمهارات، أو بالقدرات أو التعليم التطبيقي)، وصلت العدوى إلى الجزائر، حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة، وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختياراً بيداغوجياً لتحقيق الأهداف التربوية في إطار التنمية الشاملة.

رابعاً: خصائص المقاربة بالكفاءات

1- من الميدان المهني إلى حقل التربية والتعليم

في إطار تكيف المدرسة مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحاصلة، وضرورة مواكبتها والحرص على ضرورة تأثير المدرسة إيجابياً في المجتمع، وتأسيس مدرسة ذات مقومات عصرية، أصبح التدريس في الكثير من دول العالم يتم وفق المقاربة بالكفاءات متطلعين جميعاً إلى تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر وضغوطاته، من خلال إعطاء التعليم دلالة ومعنى وفائدة للتعلم.

2- الكفاءة مسألة إيجاد الفعل La Compétence question de savoir faire

استخدام مصطلح كفاءة في مجال التربية والتعليم يميل إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف، مع العلم أنه لا يمكن الفصل بين المعرفة، ومعرفة الفعل أو إيجاد الفعل، لأن كل منهما يحدد أداءات الفرد التي هي عبارة عن معارف اكتسبها، وتدرب عليها بصورة عملية.

ومن هذا المنطلق يمكننا إعطاء تعريف مبدئي للكفاءة بالقول؛ أنها نظام من المعارف التصورية والاجرائية، المنظمة في شكل تصاميم عملية، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة للتعرف على المهمة الإشكالية، وإيجاد حل لها بأداء ناجح.

3- الكفاءة لا تعزل عن سياقها

بمعنى أن للحديث عن الكفاءة لابد من تحديد الذي تطبق فيه، أي أن المدرسة اليوم أصبحت ملزمة على إقامة علاقات مع المجتمع وأكثر من ذلك ضرورة تحديد نوع العلاقة من خلال فهم متطلباته، والاستجابة لها بتكوين المكونين وإكسابهم القدرات والكفاءات اللازمة والمطلوبة.

4- الكفاءة هي نتيجة سيرورة التعلم

النتيجة النهائية التي يسعى إليها كل معلم / أستاذ، هي تمكين التلميذ أو الطالب من التحكم في معلوماته، ومواقفه، ومهاراته، بشكل مرضي في إطار المتطلبات العادية، علماً أنه ليس كل سيرورة تعلم تنتهي إلى كفاءة.

التعلم الذي يحقق كفاءة يعتمد أساساً على الممارسة والتطبيق، والتدريب على المعلومات في وضعيات مختلفة، يقال" نحن نتعلم المشي بالمشي، والرقص بالرقص، فلماذا تريدون أن تتعلموا التفكير بالملاحظة والتصور والتواصل والتحليل بغير ممارسة، هذه الأنشطة في وضعيات متنوعة قدر الإمكان حتى تبقى الكفاءة مرتبطة بنمط وحيد من السياقات...".

5- الكفاءة مرتبطة بمقاييس الأداء

كيف يمكن أن نعرف أن الفرد كفؤا إذا لم نحدد العناصر التي نعتمد عليها في إصدار هذا الحكم؟، إذ لا بد من ربط كل نتيجة من نتائج التعلم بمقاييس محددة من خلالها يمكن الحكم على مستوى الأداء، ودرجة التحكم في إجادة الفعل التي يبديها المتعلم.

6- الكفاءة تستدعي المسؤولية

تعتبر المسؤولية جزء من مفهوم الكفاءة، وهذه الأخيرة هي قدرة الفرد على اتخاذ القرارات في إجاباته وأداءاته، وحسب هذا المعنى حتى يكون الفد كفؤاً ينبغي أن يكون واعياً بمسؤولية قراراته، خاصة إذا علمنا أن بيداغوجيا الكفاءات تعتمد على فردانية التعلم باحترام خصائص وملامح التعلم عند كل متعلم.

جامعة الجيلالي بونعامة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

محاضرات مقياس تعليمية الفلسفة 2021/2020 موجهة إلى طلبة السنة الثانية ماستر – تخصص فلسفة عربية و فلسفة تطبيقية

إعداد الأستاذ :أمبارك احمد

المحاضرة السابعة : تعليمية النص الفلسفي

تقديم:

تبدو علاقة المتعلمين بالنص الفلسفي متوترة نظرا لانغلاق النص عليهم وصعوبته، إذ لا يندرج في نظام تمثلاتهم ويبدو لهم بعيدا عن حياتهم الشخصية، كما يتطلب جهدا وصبرا في قراءته، خصوصا وأن لغته قد تبدو لهم كلغة أجنبية أو غريبة، رغم أن النصوص الفلسفية مكتوبة بلغة عادية وطبيعية، بل كلما كان النص خاليا من المصطلحات التقنية الفلسفية، كلما ازدادت صعوبته. فكيف يمكن *الاشتغال على النص و تشغيل التلاميذ عليه و تيسير قراءته لهم؟ هل الأسئلة المرفقة بالنص من قبيل ما هي أطروحة النص؟ ما هي فكرته الأساسية؟ ما هو حجاجه...؟*

إن هذا النوع من الأسئلة، التي يتم تطبيقها من خارج النص، تدفع التلميذ (والمدرس) في غالب الأحيان، إلى إجابات متسرعة مجتزأة لا تحث على قراءة النص، بقدر ما تدفع المتعلم، إلى تقطيعه، قبل أن يدرك"المعنى " الذي يحمله ،أو تجعله يقوم بتطبيق ميكانيكي لنموذج قبلي. وكثيرا ما نلاحظ كيف يبحث التلاميذ عن الأطروحة في بداية النص أو في كلمة أو مفهوم، إما لأن بلاغة النص جعلته مفهوما بارزا أو لتكراره، رغم أن الأطروحة قد لا تكون بالضرورة في بداية النص و قد لا تكون دوما واردة في تعبير صريح .

هل تكفي التوجيهات (الواردة في المذكرات)، والتي يمكن تقديمها بشكل شفوي أو كتابي، كي يتجاوز التلاميذ أخطاء القراءة والكتابة؟ هل الإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ، كفيلة بتمكينهم من قراءة النص وتحليله تحليلا فلسفيا ؟.

إن الإرشادات أوالتوجيهات المدرسية، تظل في كل الأحوال توجيهات عامة، قد تقدم وصفات جاهزة أو نماذج عن العمليات أو الأفعال المطلوب القيام بها ومحاكاتها، لكنها في غالب الأحيان، لا ترسخ لدى التلاميذ مهارات القراءة. فهل يمكن للتمارين أن تساعد التلميذ على تجاوز صعوبات القراءة؟

لا تكون التمارين على قراءة النص الفلسفي، ذات فعالية، إلا إذا اندرجت ضمن عمل متكرر ومتدرج، يستهدف تصحيح أو تقويم خطأ أو ضعف يكون التلميذ على وعي بأنه هو مصدر الصعوبة التي يجدها في فهم النص ، و لا

تكون ذات قيمة فلسفية إلا إذا كانت تمارين على التفكير ولا تستهدف شيئا آخر، كالاستظهار أو التكرار أو الحفظ أو التطبيق الميكانيكي لنموذج سابق. كما ينبغي أن تشكل التمارين لحظة لا تتجزأ من مسار يتقدم فيه التلميذ نحو امتلاك الكفايات المستهدفة في درس الفلسفة، وان لا تكون معزولة عن الدرس وأهدافه، لان الغاية منها هي تعليم التفكير الفلسفي من خلال توجيه المتعلم إلى :

- التفكير في مضمون النص ؛
- ا لتفكير في مشكل مطروح صراحة او ضمنيا في النص ؛
- التفكير في حجاج النص ؛
- التفكير في الخروج عن النص وخلق قطيعة معه للقيام بتفكير خاص.

لكن قبل الاشتغال على النصوص، لابد من تحديد طبيعة النص الفلسفي، هل له مواصفات تجعل منه نصا مختلفا عن غيره من النصوص الأدبية أو العلمية وغيرها ؟ هل هناك نص فلسفي أم هناك قراءة فلسفية للنصوص؟ ما الذي يميز النص الفلسفي وما هي المعايير التي تحدده؟

خصائص النص الفلسفي:

هل تتحدد خصوصية النص الفلسفي من خلال مؤلفه "الفيلسوف" ؟ - الذي لا يسقط ذاته على شخوصه مثل الروائي أو ينسحب كلية وراء الحقائق العلمية مثل العالم ، بل يتطابق مع فكره ويتحمل مسؤولية خطابه (ألم يتحمل سقراط هذه المسؤولية إلى حد الموت؟) - هل تعتبر هذه المسؤولية سمة خاصة بالخطاب الفلسفي؟ أم أنها سمة يشترك فيها مع خطابات أخرى كالخطاب السياسي أو الديني ؟

تحديد النص الفلسفي، من خلال مؤلفه ومسؤولية صاحبه، قد لا يكون معيارا دقيقا لتعريفه ، إذ حملت نصوص فلسفية؛ توقيع أكثر من مؤلف ، فسقراط لم يكتب ولم يتم التعرف على فلسفته، إلا من خلال تلميذه أفلاطون ، فهل معنى ذلك أن النص، لا يكون فلسفيا، إلا إذا ما اعتبره التلميذ أو القارئ كذلك؟ لكن وحده القارئ/ الفيلسوف ، بإمكانه التعرف على النص الفلسفي، بل إن أي نص آخر(وإن لم يكن فلسفيا) ، يمكن أن يصبح موضوعا لتفكير وتأمل الفيلسوف ، فكم من قراءة فلسفية تمت على نصوص أدبية ، مثال ذلك، تعليق هيجل على ديدرو وقراءة هيدجر لقصائد هولدرين، فنصوص ديدرو وهولدرين، لا تنتمي إلى النصوص الفلسفية، و اهتمام الفلاسفة بها لم يجعلها كذلك. لذا فقراءة الفيلسوف للنص الفلسفي لا يمكن أن تكون مؤشرا للتمييز بين النص الفلسفي وغيره ، فالقارئ إذن، لا يمنح للنص سمته الفلسفية .

لا يستمد النص الفلسفي خصائصه، من شروط خارجية، بل من شرط داخلي، وسمة خاصة يتميز بها ، ألا وهي صفاؤه ونقاؤه وصرامته، لكن هل يوجد نص أو خطاب فلسفي، يتمتع بالصفاء المطلق والصرامة و لا يسقط في تبسيط أو غموض اللغة العادية؟ لعل هذا ما دفع سقراط إلى رفض الكتابة وجعل أفلاطون يتحفظ منها، حين قال "كل امرئ جاد يحتاط من تناول الأمور الجدية كتابة وعرض فكره على العامة"(1). لأن الكتابة قد تضر بصاحبها ، سيما حين يصبح النص المكتوب، عرضة للتأويل والتحريف، و قد حذر سقراط، من الكتابة، حين سعى إلى تبليغ فكره الفلسفي، في إطار تعليمي مباشر. لكن رفض الكتابة قد يعني الموت، وهذا ما جعل أفلاطون يختار الكتابة رغم حذره، حتى تدافع الفلسفة عن نفسها وتبرر وجودها. ففي الكتابة إنقاذ من النسيان .

لقد واجه النص الفلسفي، منذ لحظة ظهوره ، تهديدا بخيانة فكر صاحبه وتحويله إلى نص شبيه بنصوص السفسطائي، الذي ينتج نصا خطابيا يستمد قوته من مهاراته اللغوية والبلاغية ، لكن ينكشف فراغه و ضعفه ، كلما أعيدت قراءته؛ خلافا لنص الفيلسوف، الذي تظهر قراءته المتكررة ، قوته وعمقه الفكري ، لأنه يحمل الاعتقاد في قوة الحقيقة، بل إنه يبرهن على متانته وتماسكه رغم مرور الزمن.

وحده الفكر المكتوب، يمكن أن يكون موضوعا للفهم، لأنه قابل للقراءة عدة مرات، و لذا يعمل النص الفلسفي المكتوب من خلال نسيجه على الحذر من الوقوع في التناقض. ويمكن القول، إن أهم خاصية تميز النص الفلسفي، هي انشغاله بالحقيقة وحدها وحرصه على عدم التناقض .

النصوص الفلسفية، هي تلك النصوص التي تستمد قوتها، من الحقيقة ذاتها، ليس لأنها تحمل الحقيقة، بل لأن ما يحركها هو إرادة الحقيقة. فالفلسفة لا تمتلك الحقيقة ، بل تبحث عنها، ولا يمكن رفض عمل جعل هدفه البحث عن الحقيقة ، فرغم انتقاد أرسطو لأفلاطون مثلا، لم ينف عن محاوراته صفة الفلسفة ، في حين سخر من امبدوكل ولم يعترف به كفيلسوف، للجوئه إلى استعمال الصور، التي رغم ما أضفته على نصه من جمالية في الأسلوب، (مثلا حين وصف البحر بعرق الأرض) لم تعبر عن انشغاله بالحقيقة. فاستخدام الصور قد يؤدي إلى التباس المعنى أو إلى الوقوع في التناقض، رغم ما تسمح به هذه الصور من اقتصاد في القول ومن زخرفة في الكلام. لكن الخطاب الفلسفي، لا يسعى وراء تكثيف للمعنى، بل هو على العكس من ذلك، يقصد التفكير في الأشياء ويريد الوصول إلى معانيها ودلالاتها، لذا كان عليه أن يكتب ليأخذ كل الوقت الضروري لذلك.

لا تستمد النصوص الفلسفية سمتها ، مما هو خارج عنها ؛ لأن الفلسفة معيار ذاتها، كما هي رغبة في المعرفة الكلية، تملك القدرة على الحكم على المعارف الأخرى ونقدها ، لا من حيث شكلها وأناقة أسلوبها، وإنما من حيث دقة وصرامة استدلالها . لكن إذا كانت الفلسفة قد منحت نفسها حق الحكم وتقييم نصوص ومعارف أخرى، فقد ألزمت نفسها بمعايير وقواعد صارمة. و هي تلك التي عبر عنها أفلاطون في فيدر بقوله " ينبغي أن يكون كل خطاب مثل الكائن الحي له جسد وأن لا يكون دون رأس أو قدمين فقط بل أن يكون له أيضا وسط وأطراف ، أي تمت كتابتها بشكل يتناسب مع الكل ".(4)

أن يكون النص ككائن حي، يعني أن يتسم بالنسقية ،لأنه يريد أن يفكر تفكيرا كليا ، دون الوقوع في التناقض. ومهما كان الشكل الذي يعبر من خلاله الفيلسوف (محاورة، مقال، نسق هندسي أكسيوميي، أو شذرات....) فانه ينتمي إلى نسق يوجد في أفق تفكيره.

قد يتم الاعتراض على خاصية النسقية ، بكون الأنساق الفلسفية، قد تم تجاوزها ، لكن لا تعني النسقية الانغلاق في بنية تامة ومكتملة، بل يقصد بها ذلك الجهد نحو النسقية ، أكثر مما يدل على النسق بالمعنى المتداول.

إن نسقية النص الفلسفي، التي لا يحققها إلا "كجهد فكري نحو الشمولية "، يستدعي ما يتممه أي القراءة، لكن ليس من أجل الوقوف على قصور هذا النص وإنما لإبراز قيمته وعمقه .

قراءة النص الفلسفي :

إذا كانت القراءة امتلاكا للنص ، فينبغي الاعتراف بأنها شيء صعب على المتعلم. فقراءة التلاميذ للنص الفلسفي ، لا تكون من منطلق إرادتهم وبمحض رغبتهم (فهي غالبا نصوص مقررة أو مدرجة في كتب مدرسية) خصوصا وأن هذه القراءة تتطلب جهدا وصبرا. لذا فان قراءة النص الفلسفي في الفصل، لا تكون بالضرورة قراءة فلسفية، لأن النص الفلسفي، لا يبوح إلا بما يستطيع القارئ اكتشافه، خصوصا وأن عملية الفهم ليست أمرا معطى وإنما يتم تحقيقها عبر حركة التفكير.

إن الصعوبات التي نستشفها في كتابات التلاميذ وفي الأقسام ، قد تدفع إلى التساؤل لماذا لا تحقق التوجيهات والإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ الفعالية والأثر المتوخى منها؟

إن أول خطوة نحو قراءة النص الفلسفي، هي التعرف عليه ككلام يحمل معنى، ويستدعي إنصات القارئ واهتمامه حتى يتحقق الحوار بينهما. صحيح أن التلميذ لا يستطيع متابعة الحوار مع النص، أو مع نفسه او مع المدرس، انطلاقا من هذا النص، لكن لأن الكلام يولد الكلام، فإن الإنصات إلى كلام النص يعني القدرة على الكلام. فالكلام والتفكير لا يتمان في عزلة، بل يفترضان وجود الأخر (المحاور) .كلام الفيلسوف إذن، هو مناسبة لكلام حقيقي، يتخلص من الأحكام المسبقة و من العادات السلبية في التفكير، فكلام النص يقدم للقارئ دليلا على إمكانية الاستقلال في التفكير، وعدم تكرار (كلام الآخر)لكن دون القطيعة معه . من هنا يمكن القول إن أول قيمة تعلمها قراءة النص الفلسفي هي إمكانية بناء فكر مستقل، حيث يمثل نموذجا لاشتغال الفكر الذي يعبر عن ذاته بواسطة الكلام/ اللغة، و يدعو القارئ إلى العمل بالمثل ومحاكاته ببلورة فكر شخصي ينطلق من فعل القراءة.

فعل القراءة

إذا كان فعل القراءة، نشاطا يهدف إلى إدراك وبناء معنى النص، باعتبار هذا الأخير كلاما ذي معنى، فكيف يمكن تحديد هذا المعنى؟ خصوصا وأن معنى كلمة أو عبارة في النص، قد لا يوجد بالضبط في هذه الكلمة أو في تلك العبارة

و إلا كان شرح الكلمات و العبارات وتكرار كلام النص (كما يحدث في غالب الأحيان مع تلامذتنا) يعد قراءة فلسفية. ففعل القراءة لا يعني ملاحظة إشارات أو علامات أو تكرارها، وإنما هي عملية تتوجه من العلامات إلى المعنى، فمعنى التعبير يتجاوز العبارة .

اعتبار النص كلاما ذي قصد ومعنى، بوضعه في إطاره التداولي ككلام وحوار بين متكلم(الفيلسوف) ومخاطب(القارئ/المتعلم) يصبح بدوره متكلما، قد يعد خطوة أولى نحو تجاوز صعوبات القراءة، لكن هذا الكلام هو أيضا تفكير في مشكلة أو إشكال، يمكن أن يفكر فيها القارئ (المدرس والتلميذ)، ومن تم لابد أن تنطلق قراءة النص الفلسفي من المبادئ الآتية:

- اعتبار النص حاملا لقصد ومعنى ؛
- وحده الفكر الذي يحركه نفس القصد يمكنه أن يفهم النص ؛
- المعنى الذي يحمله النص يندرج في إشكالية محددة، وذات قيمة كونية .

لكن قراءة أو دراسة مقطع من النص (كما هو الشأن في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، يطرح صعوبات إضافية نظرا لجهل سياقه، ولأنه يتخذ معنى في إطار علاقته بالمؤلف ككل. و لا قيمة له في حد ذاته، إلا في إطار الدرس ،حيث تم اختياره وفق مقتضيات، تسمح ببناء معناه واكتشاف تساؤلات صاحبه في إطار إشكال مطروح هو نفسه إشكال الدرس .

الاشتغال على النص المقتطف (كما هو الحال في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، لا يغيب كلام صاحبه، وإنما يركزه في نقطة محددة - هي نفس مشكل الدرس – وتستهدف قراءته البحث عن هذه المشكلة المشتركة التي طرحها أيضا الفيلسوف صاحب النص ،أو قدم لها حلا أو تأويلا معينا. لذا لابد من الافتراض المسبق لوجود نقطة يتمركز فيها المعنى ينبغي أن تعمل القراءة على اكتشافها ، والإمساك بالخيط الذي يقود إليها عبر مسارات النص. وهذا لا يتم بقراءة متسرعة أو سطحية، تبحث عن كلمة أو مفهوم صريح ، تناوله الدرس، أو عن أطروحة النص في عبارته الأولى ، وإنما بالقراءة التي تبرز البعد التداولي للنص وتعمل على تحيين فعل القول المتضمن فيه وتكشف عن المعنى وراء الكلمة والمفهوم خلف العبارة.

لكن كيف يمكن الإمساك بالمعنى المتضمن في النص، من قبل القارئ/التلميذ؟، الذي يتوقع فكرة أساسية واضحة، يمكن أن يتعرف عليها من خلال منطوقها ؟ كيف يمكن أن يكتشف هذا المعنى دون امتلاك ثقافة أو معرفة فلسفية ، كتلك التي يمتلكها المدرس؟ الانتقال من قراءة سطحية إلى قراءة فلسفية ، يقتضي استنطاق النص وطرح أسئلة عليه من قبيل: ما الذي يريد صاحب النص قوله؟ ماذا يريد أن يثبت؟ وكيف يثبت ذلك؟ ما هي التمييزات الفلسفية التي لجأ إليها؟ ما الذي يقوم به النص و ما هو *الشيء الجديد الذي يطرحه* للتفكير؟

يقتضي الاشتغال على النص العمل على إعادة بنائه ، وعدم الاقتصار على اعتباره معرفة تامة البناء،أو مجرد قول أو منطوق، ولكن الإمساك بحركة بنائه و إدراكه كجهد للتعبير الفلسفي، مع وعي قارئه أنه ليس مجرد متلق عادي بل عليه أن يشارك النص، في التفكير من خلال لحظة الكتابة .

الافتراض المسبق لوجود نقطة أونقط مركزية للمعنى ، ينسجم مع طبيعة النص الفلسفي، الذي يشتغل على اللغة الطبيعة، حيث يبني كل فيلسوف، علاقات دلالية جديدة تكون مصدرا للمفاهيم والمصطلحات الفلسفية التي لا تحمل معناها في ذاتها ، كما هو الشأن مثلا بالنسبة للمصطلحات والمفاهيم الرياضية، التي تحتفظ بنفس الدلالة في جميع المبرهنات .إن السيمانطيقا الفلسفية، ليست من النمط المعجمي بل الفكري، وكيفية حضور المفاهيم والمصطلحات والقضايا، هو ما ينبغي ان تتوجه إليه القراءة ، أي إلى العلاقة بين الفكر واللغة وعدم اعتبار اللغة أو العلامات اللغوية مجرد وسيلة لنقل الأفكار. فلا وجود لفكر خارج الصياغة الفلسفية للغة، والنشاط الفلسفي نشاط مزدوج المظهر فهو نشاط لغوي وفكري أو عقلي. لذا فخصوصية النص الفلسفي تتشكل في طريقة بنائه وفي الآليات التي يعتمدها في ذلك ولعل أهم هذه الآليات هي :

- الطرح الإشكالي أو الأشكلة؛
- بناء المفاهيم وصياغتها
- توظيف أساليب للحجاج والبرهنة ؛
- توظيف التمثيل وأساليبه ؛
- توظيف طرق وأساليب الإقناع ؛
- تفاعله مع نصوص وخطابات أخرى من خلال الهدم والبناء والتمثل والاستبعاد...

– المحاضرة السادسة :التعليمية /ماستر فلسفة عربية و فلسفة تطبيقية .

التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات:

مفهوم التقويم-Évaluation- :

هو مسار يتمثل في جمع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، و ذلك لاتخاذ قرار مؤسس، و يرافق التقويم مختلف محطات التعلم و يوجهها و ييسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم .

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية/ التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، و يلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، و نواتج التعلم المنبثقة عنها. و قد أصبح التقويم معنيا –أكثر من أي وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف و التمكن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، و في حل المشكلات التي تواجهه.

و باختصار فالتقويم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة و اقتدار. و بعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم، التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة."

و بناءا على هذا التعريف يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف .

ب) **أنواع التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات:**

التقويم التشخيصي-Évaluation diagnostique -:

هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم و مدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة ..**التقويم التكويني/البنائي** -:

Évaluation formative-

يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس و على مدار السنة، و ذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، و تقديم المدرس لتغذية راجعة ليسهل للمتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

التقويم ألتحصيلي -Évaluation sommative :-

يمكن هذا النوع من التقويم المدرس من جرد الكفاءات المكتسبة، بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، و يركز فيه المدرس على الأداءات (منتجات منجزة)، التي تم تقويمها حسب معايير النجاح. و للإشارة، فإن التقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا .

<u>مـــــاذا نقوم في الكفاءة ؟</u>

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة **على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية و الخارجية قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات** سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي

أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي:

* **الموارد اللازم تجنيدها:**

تنقسم الموارد التي تقيم في الكفاءة إلى موارد داخلية و موارد خارجية:

- **الموارد الداخلية** و تتعلق بالمعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية .
- الموارد الخارجية و ترتبط بكل أشكال الوثائق و السندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها و تمثل جزء من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات ، .(...

* **الوضعية المعقدة:**

نعني بالوضعية المعقدة هنا أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقديم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل تعلماته أي قدرته على توظيفها في وضعيات جديدة . يتعلق الأمر في اللغة العربية مثلا بمواضيع التعبير بنوعيه الكتابي و الشفهي و إعداد و المشاريع و إنجازها...

ينبغي التأكد من تحكم المتعلم في هذه الموارد قبل تجنيده لها في الوضعيات المعقدة مثل قدرته على استرجاع المعارف التصريحية و المنهجية والظرفية و الشرطية و المفاهيمية و قدرته على توظيف السندات و الوثائق المختلفة و مدى تكيفه مع زملائه في الأعمال الفوجية و من ثمة ننتقل إلى تقويم الكفاءة ذاتها وذلك بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب و مستوى النجاح في تجنيد هذه الموارد.

<u>ما هي الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءات ؟</u>

لكي يكون المعلم موضوعيا في تقويم إنتاجات التلاميذ المعقدة يتعين عليه استخدام عدة وسائل منها شبكات التصحيح (التقييم) التي يدرج فيها مؤشرات الكفاءة و معايير الأداء و قائمة التحقق و السلم الوصفي الشامل و التعاليق .

في ما يأتي توضيح لكل وسيلة :

1.شبكة التقويم (التصحيح) (grille d'évaluation):

تعرف شبكة التقويم على انها أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعلمية معينة قصد تحقيق أغراض تقويمية.

تتشكل الشبكة من مؤشرات الكفاءة (compétence Indicateurs de) و معاييرها (Critères)و كل معيار يرفق بسلم (Echelle) من ثلاثة أو أربعة أو خمس نقاط.

- **<u>المعـــــار :</u>**

يعرف المعيار بأنه المؤشر الذي يسمح بإبراز شيء أو مفهوم أو المؤشر الذي يعتمد عليه في إصدار

حكم على موضوع ما، أو هو وجهة نظر، يعتمد عليها في تقويم إنتاج أو أداء أو أي نشاط من نشاطات المتعلم.

و بعبارة أخرى نقول يمثل المعيار الأبعاد المجردة المنتوج المنتظر، أي خصائصه و الذي يراد تقويمه و ذلك بتقديره و ملاحظته وفق أداة مرجعية معدة مسبقا. ينعت هذا المعيار بمعيار النجاح (Critère de réussite) لكونه يعبر عن نوعية الإنتاج .

تحيلنا المعايير إذن إلى الصفات النوعية التي يمكن أن تكون متدرجة و التي يعبر عنها عادة بلفظ واحد أو عدة ألفاظ مثل: التناسق، ثراء اللغة، الدقة ، صواب التحجيج ، الفاعلية ، الترابط ، ...

▪ المؤشـــــر :

أما المؤشر t فإنه يبين بشكل ملموس العناصر اللازم ملاحظتها في كل إنتاج للتأكد من أن هذا المؤشر أو ذاك قد تم أو لم يتم التحكم فيه . يسمي البعض المؤشرات معايير الإنجاز (réalisation Critères de).

▪ سلم التقدير :

تعد سلالم التقدير لإصدار أحكام نوعية أو كمية على المؤشرات من خلال إنتاج المتعلم .يمكن توحيد السلم في كل المعايير و عندما يدعى السلم وحيد الشكل(uniforme Echelle) مثل سلم الامتياز (Echelle d'excellence)كما يمكن أن يتخذ شكل سلم وصفي (Echelle descriptive) أي يتنوع بتنوع المعايير.

2.قائمة التحقق (vérification liste de) :

تتكون من معالم يمكنا أن نسجل وجودها من عدمه وفق الثنائية "كلها أو لاشيء".

3.السلم الوصفي الشامل (Echelle descriptive globale):

هو وسيلة لإصدار الأحكام بحيث يرفق فيه كل بند بفقرة تتضمن صفات أو أبعادا عديدة لما يراد تقويمه بحيث نربط هذه الفقرة بعدد يتدرج من 1إلى 4 .

4 .التعليـــــــق (commentaire):

يكتب في أسلوب حر و مكيف حسب كل تلميذ. لا يرفق بنقطة عددية .

5. الملف التعلمي التقويمي(Dossier d'apprentissage et d'évaluation portfolio):

يفيد الملف التعلمي التقويمي في التقويم الذاتي.إنه أداة تسمح للتلميذ بتسجيل إنجازاته الشخصية دوريا . يتكون هذا الملف من حافظات يضع فيها التلميذ الوثائق التي تبين حالة مساره التعلمي في كل مادة .

ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيفية التعامل معه و ضبطه باستمرار و على المعلم تشجيع كل تلميذ على إعداده و مسكه حتى يكون بمثابة المرآة العاكسة الموثقة لمسارهم التعلمي .

سلالم التقدير في تقويم الكفاءات:

. اقترح في تقويم الكفاءات سلالم تقدير نوعية بعضها خماسي الدرجات و البعض الآخر رباعي

السلم ذو الدرجات الخمسة:

. **1**كفاءة غير مكتسبة :(La compétence reste à acquérir)

في حالة ما إذا برهن المتعلم عن عجزه في تنفيذ المهمة المنوطة به و على المعلم في هذه الحالة أن يقوم بنشاط تعليمي خاص معه.

2.الكفاءة في طور الاكتساب :(La compétence est en train d'être acquise)

وهذا إذا كان تدرج التلميذ ملموسا ، غير أنه بحاجة إلى نشاط تعليمي خاص بحكم أن تعلمه جزئي (تبعية قوية لسياق التعلم.(

3.كفاءة بحاجة إلى مران :(La compétence est à entraîner)

عندما يعبر عنها التلميذ في الوضعيات الخاصة المألوفة لديه.

4.كفاءة بحاجة إلى دعم :(La compétence est à renforcer)

عندما يعبر عنها في وضعيات مضبوطة و لكن في استقلالية متنامية.

5.كفاءة مؤكدة :(La compétence est confirmée)

عندما يعبر عنها في مشاريع عمل تسمح بالتحويل و إعادة توظيف شبكات الكفاءات.

إذا كان السلم السابق يتضمن خمس تقديرات للحكم على كفاءة التلميذ فإن هناك من يقترح سلما بأربع تقديرات فقط هي:

1.كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النجاح (compétence acquise au delà du seuil de réussite):

هذا يعني أن الكفاءة عبر عنها في مشاريع عمل سمحت بتحويل شبكات الكفاءات و إعادة توظيفها

2.كفاءة في مرحلة التنمية :(compétence en phase de développement)

بمعنى أن المتعلم لم يبلغ بعد عتبة النجاح المأمولة إلا أن اكتساب الكفاءة بدأت تلوح في الأفق.

3.كفاءة غير ملاحظة :(Compétence non observée)

لا يمكن ملاحظة المؤشرات المرتبطة بالكفاءة أي لا شيء يدل على أن المتعلم استفاد من تعلمه.

ما مكانة النقطة العددية في تقويم الكفاءات؟

من السابق لأوانه القول بتجاهل النقطة العددية في تقويم الكفاءات. سيكون للنقطة مكانة هامة في هذا التقويم و خاصة في التجميعي منه لأن كل الأحكام التي ستصدر بشأن تعلم التلاميذ ، الانتقال إلى القسم الأعلى أو الرسوب سوف تبقى مستندة إليها .

عتبة النجاح في تقويم الكفاءات :

إن التقويم في المقاربة بالكفاءات أقوى في مساعدة التلميذ على التعلم في حين لا تسمح المقاربة التقليدية التي تعتمد على التفتيت إلا بتقديم النتيجة في شكل عدد تقود في غالب الأحيان إلى مقارنة أداء التلميذ بأداء زملائه. ماذا تعني النطة 20/15 ؟ ما هي النقطة التي يجب الحصول عليها في اللغة أو الرياضيات للحكم على إجادة اللغة أو على فهم الرياضيات ؟ من الصعب الإجابة عن هذه الأسئلة في الممارسة التقليدية للتقويم و على العكس من ذلك يسمح التقويم في المقاربة بالكفاءات بتحديد عتبة النجاح

خاتمة: إن تقويم الكفاءات الذي ينصب على الموارد و الإنتاج المعقد ما زال بحاجة مازال بحاجة إلى أبحاث و خاصة في الوسائل التي ينبغي الاستعانة بها في تنفيذه رغم أن أغلب الباحثين يضعون شبكة التصحيح على رأس هذه الوسائل إلا أن الممارسة داخل القسم تبين أن التقويم ينصب بالدرجة الأولى على المحتويات في غالب الأحيان.