مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 11 عدد: 4 السنة: 2022
ص: 90 - 101 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

التّأطير الإبستيمولوجي للمقاربة بالكفاءات

The epistemological framing of the competence-based approch

مسعودة سليماني*
SLIMANI Messaouda
مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)
Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou (Algeria)
Messaouda.slimani@ummto.dz

تاريخ الإرسال: 2022/08/02	تاريخ القبول: 2022/09/13	تاريخ النشر: 2022/12/02

ملخص البحث

تناولنا في هذا البحث التّأطير الإبستيمولوجي للمقاربة بالكفاءات قصد معرفة مدى ملاءمة النّموذج السّوسيو بنائي التّفاعلي للكفاءة. وقد تطرّقنا إلى مسألة تعدّد النّماذج الإبستيمولوجية، وكيف يكون الاختيار من بينها حسب مبادئ العلوم أو المقاربات، وانتهينا إلى التّفصيل في خصائص النّموذج المؤطّر للمقاربة بالكفاءات. وتوصّلنا إلى أنّ التغيّر في النّماذج الإبستيمولوجية يكون لدواع إصلاحية في المجال التّربويّ، لذا على المدرسة تحديد اختياراتها الإبستيمولوجية كي تضمن الانسجام في ممارستها اليوميّة. ولما كانت المقاربة بالكفاءات تركّز على المتعلّم في عملية التّعلّم انضوت تحت الفرضيّة البنائية إبسيمولوجيا، وتأطّرت تحت نموذج يتعاضد فيه البعد البنائي مع البعدين الاجتماعيّ والتّفاعليّ، وهو النّموذج الأنسب للكفاءة التّي لا يمكن الكلام عنها إلاّ داخل وضعيّة.

الكلمات المفتاح: مقاربة بالكفاءات- تأطير إبستيمولوجي- وضعيّة- إصلاح تربويّ.

Abstract:

In this research, we dealt with the epistemological framework of the competencies approach in order to know the appropriateness of the socio - interactive model of competence. We tack led the issue of multi epistemological models, and choices on the basis of sciences and approaches principles. Then, we detailed the characteristics of the c.b.a model. fwe concluded that the changes in the

* مسعودة سليماني: messaouda.slimani@ummto.dz

epistemological models aim to the educational reforms. Thus, schools should adopt the choices to ensure harmony in their daily practice. As c.b.a is learner-centered, constructivism is epistemologically involved under socio-interactive dimensions considered as the most appropriate model for competence under situation.

Key words: competence-based approach - epistemological framing - position-educational reform.

مقدمة:

يتمّ الانتقال في الإصلاح التّربويّ من مقاربة بيداغوجية إلى أخرى، وهذا الانتقال في حقيقته انتقال من نموذج إبستيمولوجيّ إلى آخر، حيث إنّ لكل مقاربة نموذج إبستيمولوجيّ يؤطّرها. فما هو النّموذج المؤطّر للمقاربة بالكفاءات إبستيمولوجيا؟ وما هي مبادؤه وشروطة حتّى يعتبر النّموذج الأكثر ملاءمة للكفاءة؟

يهدف البحث إذا إلى معرفة خصائص النّموذج الإبستيمولوجي المؤطّر للمقاربة بالكفاءات، ومدى ملاءمته للكفاءة، بمعالجة الموضوع عبر نقطتين أساسيتين:

1ـ النّماذج الإبستيمولوجيّة: انضواء النّماذج الإبستيمولوجيّة تحت فرضيتين هامتين لا يمكن التّوفيق بينهما في نموذج إبسيمولوجيّ واحد.

2ـ النّموذج المؤطر للمقاربة بالكفاءات: خصائص ومبادئ النّموذج السوسيو بنائي التّفاعلي وكيف يلائم الكفاءة.

1ـ النّماذج الإبستيمولوجيّة: يكون الانتقال في مجال التّربيّة من نموذج إبستيمولوجيّ إلى آخر بالانتقال داخل التّصورات والمنظورات المؤطّرة للمناهج الدّراسيّة والمؤطّرة كذلك للممارسات ولاكتساب المعارف والدّرايات أو بنائها، بهدف تكوين الكفاءات المنشودة وأساليب تقييمها، وبتعبير آخر هو "تحوّل في الوظائف والأدوار: وظيفة المدرسة والمدرّس والتّلميذ والمعارف المدرسيّة"[1]. والنّموذج الإبستيمولوجيّ "ليس طريقة أو مجموع طرق بيداغوجيّة ديداكتيكيّة خاصّة، وليس أيضا مشروعا بيداغوجيّا، إنّ البرادجم الإبستيمولوجيّ لا يمكن أن يُختزل ضمن هذه المظاهر، فهو أشمل منها، إذ إنّه يحدّد المحطّات أو المعالم التّي

يمكن أن تتموقع داخلها هذه المقاربات البيداغوجيّة، وهذه الطّرق والتّيارات...إلخ حيث أنّه يقترح إطارا عامّا يسمح لها بالاشتغال بشكل منسجم"[2].

تعدّدت النّماذج الإبستيمولوجية للمعرفة لكنّها في المجمل تتموقع داخل فرضيتين: الفرضية الأنطولوجيّة والفرضيّة البنائيّة.

أوّلا: الفرضيّة الأنطولوجيّة: تنتج المعرفة وفق هذه الفرضية عن الواقع الأنطولوجيّ، أي الواقع الخارج عن الذّات، فهي تبلّغ إلى الفرد العارف، وهي سابقة لكلّ الإجراءات التّي يقوم بها للحصول على هذه المعرفة، بمعنى أنّها مستقلة عنه. ولقد هيمنت الفرضيّة الأنطولوجيّة على المجال العلميّ منذ أوغست كونت Auguste comte (1798-1857) مؤسّس الوضعانيّة posotivisme. فالوضعانيّة متضمّنة في المنظور الأنطولوجيّ لأنّه حسبها توجد القوانين والمصطلحات العلميّة في ذاتها، فمثلا يؤمن الوضعانيون بأنّ القوانين الفيزيائيّة ليست نماذج وضعها العلماء من أجل فهم العالم المحيط بهم، وإنّما هي موجودة في حدّ ذاتها. ويهدف الوضعانيون إلى القطيعة الكليّة مع الميتافيزيقا وما تحمله من قضايا متعدّدة، ويدعون إلى المنهج العلميّ التّجريبيّ في مجال العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، لأنّه لا فائدة ترجى من البحث عن الحقائق المطلقة التّي لا يمكن بأي حال من الأحوال الوصول إليها. ومفاد الفرضيّة الأنطولوجية أنّ كلّ مادة علمية هي جزء من الواقع الذي ستدرسُه هذه المادة بالملاحظة والوصف والشّرح، أي أنها معرفة انعكاسيّة connaissance-reflet لعالم خارجيّ، أو هي دراية – قراءة savoir-lecture أي أنّ المعرفة صورة للواقع، وبالتالي يكون التّعلم وفق هذا المنظور تراكما للمعارف.

ثانيا: الفرضية البنائيّة: يشترك الإبستيمولوجيون البنائيون في القول بالأوليّة primat المطلقة للفرد العارف أو المتعلّم، باعتباره الباني لمعارفه الخاصّة، فكلّ معرفة حسبهم تدلّ على أنّ الفرد العارف هو الذي بناها وليست صادرة عن محيطه الخارجي، كما أنّ هذه المعرفة المبنية حول الواقع ترجع حتما إلى التّجربة الخاصة للفرد العارف، أي أنّها ليست مستقلة عنه. فكما يرى كروفر kroefer " ... بأنّ الله قد وهب للنّاس العدد الصّحيح وأنّ الإنسان قام بإتمام الباقي. وينبغي الاعتراف اليوم، بأنّه لم يهب العدد الصّحيح وحتى مفاهيم علاقة التّكافؤ وعلاقة التّرتيب التّي ترافق وتساير بلورة العدد، ذلك أنّ كلّ هذه المفاهيم تبنى من طرف الإنسان ومن طرف الطّفل خلال نشاطه"[3] .

يتضّح أن الفرضيتين: الأنطولوجية والبنائيّة غير متوافقتين من حيث المنطلقات، حيث تفيد الأولى بأنّ المعرفة تبلّغ إلى الفرد العارف وهي مستقلة عنه لا دخل له في بنائها، وتفيد الثّانيّة بأنّ المعرفة تبنى من قبل

الفرد العارف فهي غير مستقلة عنه، لكن من جهة أخرى نجد أنّ المعرفة قد تكون مبنية ومبلّغة في الوقت ذاته، بمعنى يمكن أن تكون خارجة عن الفرد العارف وفي الوقت ننفسه مبنية من قبله. ولكن لا يعني هذا أنّه يمكن المزاوجة بين الأنطولوجيّة والبنائيّة في نموذج إبستيمولوجيّ واحد، ومن المهمّ جدّا بالنسبة للمعلّم وللمدرسة بصفة عامّة أن يوضّحا موقفهما الإبستيمولوجيّ منذ البداية كي لا يقعا في مشكل عدم انسجام ممارستهما اليوميّة.

هذا وقد شهد الإصلاح التّربوي الانتقال من مقاربة التّعليم بالأهداف إلى مقاربته بالكفاءات وكانت الكفاءة في ذلك حسب تعبير فليب جوناييز Philipe Jannaert " ثورة كوبرنيكيّة، لأنّها انتقلت من نموذج إبستيمولوجيّ، كان متأسّسا على تبليغ المعارف، إلى نموذج يقوم فيه المتعلّم ببناء معرفته الخاصّة"[4]، وهو نموذج منضوٍ ضمن الفرضيّة البنائيّة بطبيعة الحال.

2. **النّموذج الإبستيمولوجيّ المؤطّر للمقاربة بالكفاءات:** يجرّنا الحديث عن المقاربة بالكفاءات إلى الحديث عن الخلفية النّظريّة لهذه المقاربة، أي إلى الحديث عن النّظرية البنائيّة. بدأت هذه النّظرية بسيطة كغيرها من النّظريات، ثم قام المنظّرون المعاصرون ببلورة الفكر البنائيّ، وكنتيجة لذلك ظهرت تيارات كثيرة للبنائيّة، لكن الحدود بينها غير فاصلة. ومن أهم هذه التيارات نظرية النّمو الاجتماعيّ لـ فيجوتسكي wegotsky الذي ركّز على الدّور الذي يقوم به المجتمع في عملية التّعلّم. ونقصد بالمجتمع الأفراد الذّين يؤثّرون بصورة مباشرة في تعلّم المتعلّم مثل المعلّم والأصدقاء والأقران، والجهاز الإداري للمدرسة وكلّ الأشخاص الذين يشركهم المتعلّم في نشاطاته أو يتعامل معهم.

إنّ تأثير المجتمع على الفرد المتعلّم أمر يستدعي الاهتمام، فقد أشار بيركنز Perkns إلى أنّ "تعلّم الأفراد كمجموعة يفوق تعلّم كلّ منهم على حدة، وأنّ تعاون الأفراد يجعل تعلّم كلّ منهم أفضل وأقوى، حيث يشكّل التّفاعل بينهم علاقة تبادليّة لولبيّة"[5]. ولعلّ من أهم دواعي اللّجوء إلى هذا النّوع من التّعلّم وهو ما يعرف بالتّعلّم التّعاونيّ ما يأتي:

" ـ الحاجة إلى معرفة خصائص المتعلمين النّفسيّة والتّعليميّة، ومعيقات توافقهم الدّراسيّ، حيث يتيح التّعلّم التّعاونيّ الفرص لإظهار هذه المتغيرات في غرفة الصّف.

ـ البحث عن فرص التّعلم النّشط الذي يراعي خصائص المتعلمين وفروقهم الفردية.

ـ الحاجة إلى البحث عن سياقات توظيف المعرفة وليس اكتسابها"[6].

ـ السّعي إلى جعل التّعلّم وضعيّة اجتماعيّة يتحقّق فيها التّواصل والمناقشة وإبداء الرأي.

ـ العمل على تجاوز صعوبات التّعامل مع الصّفوف الدّراسيّة المكتظة، حيث يساعد تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة ومشاركتهم في تحقيق الأهداف على التّحكّم في الصفّ وتحقيق نتائج أفضل.

وتتّبع من أجل ذلك استراتيجيات مثل المناقشة الصّفيّة وتعاون المجومعات الصّغيرة...إلأخ

تمّ استنادا إلى هذا الإطار النّظريّ (البنائيّة الاجتماعيّة) صياغة النّموذج السّوسيوبنائيّ للمعارف أواخر السّبعينات على يد فليب جونار وفاندر بوخت Vonder Bogh. وتعدّ السّوسيوبنائيّة نموذجا إبستيمولوجيّا للمعرفة، ولقد كثر الحديث عنها، خصوصا لما أثّرت المقاربة بالكفاءات على صائغي البرامج الدّراسية الحالية في عدد كبير من الدّول. وهذا ما جعل المسؤولين على الوزارات مطالبين بتطوّير برامج دراسيّة وفق منطلق الكفاءات الذّي ينبغي أن يتأطّر- حسب فليب جونار ـ داخل نموذج إبستيمولوجيّ سوسيوبنائيّ، فالمقاربة بالكفاءات "يمكن أن تظلّ منسجمة إذا ما كانت منتمية للنّموذج السّوسيوبنائيّ"[7]. وهي مقاربة تمكّن المتعلّم من كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته، وقدراته في وضعيات مختلفة تواجهه في الحياة، وهي "مع هذا ليست مجهولا لأنّها تمثّل واحدة من الأشكال الممكنة لجعل المقاربة التّواصلية لتعلّيم اللّغة محسوسة...التّواصل بواسطة اللّغة الذي يُتَرجم ليس كاستعمال رمز مشترك ولكن كمكوّن في كفاءة للتّواصل لغويّا"[8] فتنظّم العلاقات بين أفراد المجتمع وتُقضى الحاجات المختلفة، أي جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعيّة عن طريق تثمين المعارف المدرسيّة لجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

اختلفت النّظرة إلى المعارف، حيث انتقلت من كونها نظرة هرميّة أو خطيّة تشتغل وفق اتّجاه واحد، إلى نظرة شلاّلية cascadiare مفادها المراوحة بين المستويات الأربع: مستوى الكفاءات، مستوى القدرات، مستوى المهارات، ومستوى المحتويات الدّراسيّة، والمراوحة أيضا بين الموارد التي تجنّدها الكفاية، وكلّ مستوى يمكنه استدعاء الموارد المحدّدة من قبل مستوى آخر، وهذا ما يسمّى بالتّجنيد الشّلالي. ويمكن تلخيص التّجنيدات الشّلاليّة في الآتي:

"ـ على مستوى المحتويات الدّراسيّة: توفر المحتويات الدّراسيّة، المادة الأولى للمهارات والقدرات.

ـ على مستوى المهارة: تسمح المهارات التّي تعتمد عليها الكفايات والقدرات المجندة باستعمال ملائم لبعض المحتويات الدّراسيّة.

ـ على مستوى القدرة: تعتمد القدرات المنتقاة والمتآزرة فيما بينها على مجموعة من المهارات التي يتحكّم فيها الفرد بخصوص بعض المحتويات الدّراسيّة.

ـ على مستوى الكفاية: تستدعي الكفاية مجموعة من الموارد لمعالجة وضعية ما بنجاح، وتعدّ بعض هذه الموارد قدرات معرفية يتحكّم فيها الفرد"[9].

وللتّوضيح أكثر نقدّم هذه التّحديدات المصطلحيّة:

أ- الكفاءة compétence: تعدّدت تعاريف الكفاءة لارتباطها بمجالات وتخصّصات متعدّدة، وسنكتفي هنا بذكر نمذجة من تعاريف الكفاءة في ميدان التّربيّة والتّعلّيم:

يعرّفها فيليب بيرنو Philipe Pirrenoud بأنّها "قدرة الذّات على تعبئة مواردها المعرفيّة والوجدانيّة، كلاّ أو جزءًا لمواجهة فئة من الوضعيات المعقّدة، وتفترض كلّ كفاءة وجودا مسبّقا لهذه الموارد التّي يتعيّن أن تكون في المتناول وقابلة للتعبئة بطريقة أو بأخرى من طرف الذّات التّي تعالج الوضعية"[10]، ولا وجود للكفاءة إن كانت الموارد غير قابلة للتّعبئة.

ويعرّفها فيليب جونار بأنّها "تكمن أساسا في قدرة الذّات على تعبئة موارد ملائمة (معرفيّة، وجدانيّة وسياقيّة) لمعالجة وضعية ما بنجاح، سواء كانت هذه الوضعية معقّدة أو لم تكن"[11]، والمقصود بالموارد السّياقيّة الوسائل التّي يمكن للذّات المواجهة للوضعية أن تجدها في محيطها المباشر (موارد بشريّة، واجتماعيّة، دعامات معلوماتيّة، الإطار المكانيّ والزّمانيّ) ولا يكفي تعبئة الموارد كيفما كانت بل لا بدّ من تعبئة الموارد الجيّدة والعمل على معالجة الوضعية بنجاح.

ويتطلّب ذلك أن تكون المعارف حاضرة في اللّحظة المناسبة، وأن تكون كذلك متكيّفة مع الوضعيّة، فلا يمكن أيّ تحديد للكفاءة إلاّ في وضعيّة. أي من خلال الفعل فهي كفاءة فعليّة compétence effectif تلاحظ فعليّا في وضعيّة.

ب ـ المهارة habilité: يعرّفها باروت Parot ودورون R.Doron بأنّها "التّمكّن من أداء مهمة محدّدة بشكل دقّيق يتمّ بالتّناسق والنّجاعة والثّبات النّسبيّ. ولذلك يتمّ الحديث عن التّمهّير"[12] والتّمهّير هو اكتساب مهارة معيّنة أي إعداد الفرد لأداء مهام تتصف بالدّقة.

ج ـ القدرة capacité: يعرّفها ميريو Merieu بأنّها: "نشاط فكريّ ثابت قابل للنّقل في حقول معرفيّة مختلفة "[13]، فهي مصطلح يستعمل غالبا كمرادف لمعرفة الفعل savoir faire فلا توجد أيّ قدرة في شكلها الخامّ، ولا تظهر إلاّ من خلال تطبيقها على محتوى معيّن.

إنّ تأسّس المناهج الكلاسيكيّة على مرجعيّة سلوكيّة، مهمتها التّبليغ والتّرويض والتّنميط، ومثالها المقاربة بالأهداف جعل المتعلمين يخرجون " في أحسن الأحوال من "المدرسة عالمين" لا أصحاب كفايات

بالضرورة. وبتعبير آخر لم يتعلّموا كيف يعبّؤوا معارفهم خارج وضعيات الامتحان. فما يعرفونه ليس ضروريّا بالنسبة إليهم خارج المدرسة إلاّ إذا تمكّنوا من تحديد وتنشيط وتنظيم معارفهم واستطاعوا إبداع حلول أصلية حينما تتطلّب وضعية معينة الوصول إلى ما وراء المعارف المعروفة لديهم. وقد عرفنا الآن أنّ حشد المعارف لا يأتي تلقائيا وإنّما بالتّدريب الدّائم كرِهان للتّكوين والتّكوين المهني. ذلك هو الحدث الجديد الذي نهتم به منذ التّمدرس الأساسيّ"[14]. وعليه جاءت المقاربة بالكفاءات لتتأسّس في بعدها الإبستيمولوجيّ السّوسيوبنائيّ على أنموذج يضع في أساسه الفرد المتعلّم كائنا عارفا فاعلا وليس منفعلا ليكون مؤهّلا لبناء المعرفة ضمن استراتيجيات تتأطّر في سياق تتفاعل داخله المعارف السّابقة للمتعلّم القابلة للاستعمال والاستمرار، مع مكوّنات الوضعيّات التّي هي تحدٍ له "حيث يتمّ التّمفصل بين الأبعاد البنائيّة والتّفاعليّة والاجتماعيّة، لتشكّل تركيبا ضمن النّموذج السّوسيوبنائيّ"[15] أي هو نموذج ثلاثي الأبعاد tridimensionnelle يرمز إليه بنموذج SCI:

ـ البعد الاجتماعيّ: socio

ـ البعد البنائيّ: constructive

ـ البعد التّفاعليّ: interactive.

وذلك أنّ المعارف السّابقة للمتعلّم لا تشكّل في واقعها الأساس الوحيد لبناء الكفاءات بل هي تتوقّف إلى جانب ذلك على فئة من الموارد الملائمة لبناء الكفاءات المنشودة.

يعتبر البنائيّون أنّ الدّراية المشفّرة savoir codifié داخل البرامج الدّراسية لا تنتقل إلى المتعلّم لأنّ هذا الأخير يبني معارفه الخاصّة بدرايته بنفسه "فعندما نتحدّث عن الدّرايات المشفّرة savoir codifié فإنّنا نشير إلى الدّرايات الموصوفة داخل البرامج وداخل الكتب المدرسية أو داخل مراجع أخرى، أمّا عندما نتحدّث عن المعارف connaissance فإنّنا نشير بذلك إلى العناصر المكوّنة للملكة المعرفية الخاصّة بالفرد"[16]. وتنتظم الدّرايات المشفّرة داخل البرامج الدّراسية حتّى تكون قابلة للتّدريس، كما أنّها محدّدة ثقافيّا "حيث أنّ المجتمع قد اختارها وشفّرها داخل البرامج الدّراسيّة، لأنّ هذا المجتمع قد اعتبرها ضروريّة لأفراده، بحيث إنّ محتويات البرامج الدّراسيّة تُنظَّم حتى تستوعب من طرف الجميع، وبهذا تكون هذه الدّراية محدّدة بشكل قويّ على المستوى الاجتماعيّ والثّقافيّ"[17]، وهي مسؤوليّة ضخمة تلقى على عاتق صانعي البرامج. وعن هذا يقول فليب جونار "المعارف تُبنى من قبل من يتعلّمها ثم يحتفظ بها طالما أنّها قابلة للاستبقاء بالنّسبة إليه، وإذا ما تمّ ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى، فإنها تتيح

لمنتجها أن يظهر كفاءة معيّنة في سلسلة من الوضعيّات، وهذه الوضعيّات لا ينبغي أن تكون حينئذ ذات دلالة بالنّسبة للتّلميذ وحسب، بل يجب أن تكون كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأنّ هذه الأخيرة هي التّي تضع فعلا معارف المتعلّم موضع تساؤل. وبعبارة أخرى فإنّ المضمون الدّراسي لم يعد هو الحاسم في التّعلّمات، بل الوضعيّات التّي يستطيع التّلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف المستبقاة "بوصفها موارد من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معيّنة في وضعيّة من الوضعيّات (...) فالمعارف في الموضوع السّوسيوبنائيّ موطّنة في سياق اجتماعيّ (...) والكفايات لا تتحدّد إلاّ تبعا للوضعيّات، وبذلك يصبح مفهوم الوضعيّة مفهوما مركزيّا في التّعلّم، ففي الوضعيّة يبني المتعلّم معارف موطّنة، وفيها يغيّرها أو يفحصها وفيها ينمّي كفايات موطّنة"[18] فالمعرفة حسب البنائيّة ليست نتيجة استقبال سلبيّ لمواضيع خارجيّة بل هي ثمرة نشاط الفرد، وهذا النّشاط انعكاسيّ réflexible فهو يشكل دائرة boucle حول معارف الفرد، تتفاعل المعارف السّابقة للمتعلّم مع موضوع التّعلّم الجديد ممّا يفضي إلى تكيّف البعض من المعارف مع البعض الآخر.

تشكّل الوضعيّات التّي يواجهها المتعلّم والتّي تصطدم داخلها معارفه بمواضيع جديدة، مسرحا للبعد التّفاعليّ. أي يتعلّق الأمر بإقامة تفاعل بين المعارف السّابقة للفرد وتمثّلاته وتصوّراته مع الجديد الذّي ينبغي تعلّمه والمتواجد داخل الوضعيّات والسّياقات المختلفة. و"المقاربة البنائيّة التّي تأخذ بعين الاعتبار البعد التّفاعليّ وفق المعنى البياجيستاني (أي إقامة تفاعل بين المعارف القديمة والمواضيع الجديدة داخل الوضعيّة) لا تقف حاجزا أمام الدّرايات المشفّرة، بل إنّ الأمر هو على خلاف ذلك"[19] لأنّ الفرد الذّي يبني معارف جديدة ويعدّل معارف قديمة، يوجد دائما في تفاعل مع محيطه الفيزيائيّ والاجتماعيّ، فتنمو التّعلّمات وتتبلور بسبب هذه التّفاعلات. فعلى سبيل المثال " بعض التّلاميذ يعتقدون أنّ المربّع لا يجوز رسمه قائما على أحد رؤوس زواياه، لأنّهم تعلّموا أن يرسموا المربّع قائما على أحد أضلعه (معرفة سابقة): ولن يتم تعديل هذا التّصور إلّا عندما يتلّقى التّلميذ صعوبة في حلّ مسائل رياضيّة ترسم فيها المربّعات في أوضاع متنوّعة، سيكون هناك تفاعل بين التّصوّر الأوّل والتّصور الجديد الذي تطرحه الوضعية الجديدة "[20]. وحسب دلالة التّفاعلات المدرسيّة فإنّ ذلك مفاده أنّ الفرد لا يمكن أن يتعلّم إلاّ ضمن وضعيّة "وتشمل الوضعيّات التّي يواجهها الفرد داخل السّياق المدرسيّ الدّرايات المشفّرة التّي ينبغي تعلّمها والتّي توضع بصفة عامّة داخل وضعيّات"[21] فمن خلال هذه الوضعيّات يثار التّفاعل بين الدّراية والمعرفة.

تعدّ الأبعاد الثّلاثة (البنائيّة والتّفاعليّة والاجتماعيّة) أكثر متانة في علاقتها فيما بينها داخل النّموذج السّوسيوبنائيّ التّفاعليّ، فكلّ بعد يغني البعدين الآخرين، وإنّ هذا التّعاضد والتّماسك لهذه الأبعاد هو الذّي يجعل من النّموذج السّوسيوبنائيّ والتّفاعليّ مقاربة مهمة لسيرورات بناء المعارف. أمّا إذا عزلنا تلك الأبعاد عن بعضها البعض فتصبح بسرعة كبيرة مهجورة وفارغة وعاجزة عن شرح سيرورة بناء المعارف، وعن هذا يقول فليب جونار "إنّ النّموذج الذّي نحن بصدد بلورته لا يمكن أن يُفهم إلاّ داخل التّمفصل المتين لهذه الأبعاد فيما بينها"[22]. وتشكّل الوضعيات إذن داخل المنظور السّوسيوبنائيّ موارد للكفاءات، كما أنها تبرز استمرارية الحياة للمعارف السّابقة، وهي أيضا مورد ومعيار لهذه المعارف، لأنّ الوضعيّات المعيار situations criters للمعارف هي التّي تعمل على قياس الصلاحيّة. وعليه يمكن من خلال الوضعيّة أن يبني الفرد معارفه، وإذا كانت هذه المعارف حيّة مستمرة داخل هذه الوضعيّات فهي مورد من بين موارد أخرى تسمح للفرد ببلورة كفاءات داخل نفس هذه الوضعيّات، وإذا ساهمت هذه المعارف في بلورة كفاءة ما، فإن هذه الكفاءة ستصبح بدورها معيارا لهذه المعارف التّي ستصبح قابلة للحياة ومستمرة داخل هذا السّياق الأمر الذّي يسمح للكفاءة بمعالجة الوضعيّة بكلّ نجاح. ويشترط فليب جونار لتحقّق المقاربة السّوسيوبنائيّة ما يلي[23]:

أوّلا: يجب ألاّ يكفّ التّلميذ/المتعلّم على الاشتغال انطلاقا من معارفه الخاصّة، يلائمها ويغيّرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيّات.

ثانيا: تستدعي الوضعيّات المقترحة على التّلاميذ ضمن منظور تكماليّة للموارد، موارد تحيل هي ذاتها عادة على موارد دراسيّة مختلفة.

ثالثا: التّحرّر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسّياق وللوضعيّات.

ولهذا يُقرّ فليب جونار بأنّ مهمة المعلّم قد صارت معقّدة في هذا المنظور، تتمثل في خلق وضعيّات لتمكّين التّلميذ من بناء وتنمية الكفاءات التّي تتصّف حسب المنظور السّوسيوبنائيّ التّفاعليّ بأربعة مميّزات:

"ـ تعبئة الموارد واستنفارها؛

ـ التّنسيق بين سلسلة من الموارد الذّهنية، والوجدانيّة والاجتماعيّة والسّياقيّة...إلخ؛

ـ المعالجة النّاجحة لمختلف المهام التّي تتطلّبها وضعيّة معطاة؛

ـ التّحقّق من الملاءمة الاجتماعيّة لنتائج المعالجات التّي تمّت في هذه الوضعيّة"[24].

والملاحظ في هذه المميّزات الإشارةُ إلى الأمور الذّهنيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة.

خاتمة: نخلص من هذه الدّراسة إلى ما يأتي:

ـ التغيّر في النّماذج الإبستيمولوجية يكون لدواع إصلاحية في المجال التّربويّ.

ـ تحديد المدرسة لاختيارها الإبسيمولوجي يضمن انسجام ممارساتها اليّوميّة.

ـ تركيز المقاربة بالكفايات على دور المتعلّم يدخلها حتما في الفرضيّة البنائية إبسيمولوجيا.

ـ أهمية العالم الاجتماعي للمتعلّم في عمليّة التّعلّم جعلت من البعد الاجتماعي مكوّنا هامّا في التأطير الإبستيمولوجي للمقاربة بالكفايات.

ـ التّفاعل بين المعارف القديمة والمعارف الجديدة للمتعلّم لا يكون إلاّ ضمن وضعيّة.

ـ اكتمال النّموذج الإبستيمولوجي المؤطّر للمقاربة بالكفايات مرهون بتعاضد ثلاثة أبعاد: البعد البنائيّ، البعد الاجتماعيّ، البعد التّفاعليّ.

ـ النّموذج السوسيو بنائي التّفاعلي هو الملائم للكفاءة.

هوامش:

[1]– الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، (2006)، ط1، أفريقيا الشرق (المغرب)، ص15.

[2]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، (2011)، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة (الدار البيضاء)، ص9.

[3]– نفسه، ص11.

[4]– نفسه، ص3.

[5]– مجدي عزيز إبراهيم، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، (2009)، ط1، عالم الكتب (القاهرة)، ص 216. (البنائيّة)

[6]– خالد شنون، "استراتيجية التعلم التعاوني، مبادؤه وخطوات تنفيذه في العملية التعليمية التعلمية، المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، مج11، ع1، 2017، ص132.

[7]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص 24.

[8]– Jean-claud Beacco, l’approche par competences dans l’enseignement des langues, p55.

[9]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص 90 (بتصرف).

[10]– فليب جونار وسيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلّم، (2011)، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة (الدار البيضاء)، ص53.

[11]– نفسه، الصّفحة نفسها.

[12]– محمد بن يحي زكريا "المدخل بالكفايات"، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2003-2004، ص7.

[13]– نفسه، ص5.

[14]– الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية ، ص74.

[15]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص3.

[16]– نفسه، ص15.

[17]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص15.

[18] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، ص121.

[19]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص21.

[20]– وهيبة دخيل، "النموذج السيوسيو بنائي والتفاعلي لبناء المعارف"، الإشعاع، جامعة سعيدة، مج2، ع5، 2015، ص146.

[21]– فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، ص21.

[22] – نفسه، ص23.

[23]– الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، ص 122.

[24]– نفسه، ص 122.

قائمة المراجع:

(1) المعاجم:

1. مجدي عزيز إبراهيم، مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، (2009)، ط1، عالم الكتب (القاهرة).

(2) الكتب:

2. الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، (2006)، ط1، أفريقيا الشرق (المغرب).

3. فليب جونار وسيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التّدريس بالكفاءات من خلال خلق شروط التعلّم، (2011)، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة (الدار البيضاء).

4. فليب جونار، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، (2011)، تعريب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، مطبعة النجاح الجديدة (الدار البيضاء).

(3) المجلاّت:

5 . خالد شنون، "استراتيجية التعلم التعاوني، مبادؤه وخطوات تنفيذه في العملية التعليمية التعلمية، المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، مج11، ع1، 2017.

6. محمد بن يحي زكريا، "المدخل بالكفايات"، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2003-2004.

7. وهيبة دخيل، "النموذج السيوسيو بنائي والتفاعلي لبناء المعارف"، الإشعاع، جامعة سعيدة، مج2، ع5، 2015 .

(4) الكتب باللغة الأجنبية:

8-l'enseignement des -Jean-claud Beacco, l'approche par competences dans langues, (2007), didier (Paris).