الفلسفة البنيوية والتدريس بالكفاءات

بقلم الأستاذ اعمر ناصر باي

جامعة المسيلة

الملخص

يهدف هذا البحث الى بيان الخلفية الفلسفية لاستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ودور الفلسفة البنيوية الاساسي في ذلك. وقد تم التوصل الى ان لهذه الفلسفة دورا ايجابيا في الانتقال من مقاربة التدريس بالاهداف الاجرائية الى التدريس بمقاربة الكفاءات، غير ان سيطرة الشكل على هذه الفلسفة يؤدي الى التقليل من حيوية العقل في التعلم .

الكلمات الدالة: بنيوية- تدريس- كفاءة

تمهيد:

إن التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والممارسات التربوية المتعلقة بها، التي تهدف إلى تحقيق الكفاءة التعليمية، تستند إلى خلفية فكرية أو فلسفية تربوية مختلفة عن تلك الخلفية التي انطلقت منها مقاربة التدريس بالأهداف الإجرائية، التي تأخذ بالجيل الأول من الأهداف، في مقابل مقاربة الكفاءات التي تأخذ بالجيل الثاني من الأهداف التربوية التعليمية. وإذا كانت المقاربة بالأهداف قد استندت إلى فلسفة تجريبية ترابطية، فان المقاربة بالكفاءات قد استندت إلى فلسفة بنيوية. وهذه الفلسفة، التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية، هي فلسفة شاملة لمختلف الجوانب: النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية..فضلا عن الدراسات اللسانية والانتروبولوجية ، التي كانت محورا لدراساتها المتعددة. فما هي الفلسفة البنيوية؟ وما هي أصولها الفلسفية المختلفة؟ وماهو منهجها؟ وكيف تم توظيفها في مقاربة التدريس بالكفاءات؟

أولا: مفهوم البنيوية:

إن الأصل الاشتقاقي للبنيوية يعود إلى الكلمة اللاتينية structure بمعنى "بنى" construire إي ركب، وانشأ وشيد، وتقابل كلمة بنية في الألمانية مصطلح جشطلت gestalt بمعنى كلية أجزاء وتقابلها في الفرنسية totalité des parties.

وقد استعملت البنية في البيولوجيا مع "kut Godstein" حيث اعتبرت العضوية الحية كبنية يستحيل عزل إحدى وظائفها دون تغيير مجموع العضوية. كمااستعملت البنية في السيكولوجيا مع المدرسة الجشطالتية في دراستها للإدراك حيث اعتبرته كبنية (صيغة= forme) ، لا يهتم فيها بالأجزاء إلا في مرحلة لاحقة من الإدراك، حيث (الكل) (البنية) هو الذي يفرض نفسه أول الأمر.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

أما المعنى الاصطلاحي لكلمة بنية فانه لم يتحدد بالضبط إلا مع الدراسات الجشطالتية، وان كان الجشطالت لم يستعملوا مصطلح بنية، بل إن هذا المصطلح لم يظهر في المعجم الفلسفي المعاصر إلا منذ 1929 ، هذا بغض النظر عن استعمال ماركس لمصطلحي البنية التحتية والبنية الفوقية، في مجال الاقتصاد والاجتماع. ووظفته الدراسات اللسانية والدراسات الاتنولوجية المعاصرة، وهذا ما يتجلى في تعريف دي سوسير، كرائد للدراسات اللسانية المعاصرة للغة بأنها:" نظام لا يعرف غير نسقه الخاص به" ونفس الشيء نجده في الانطولوجيا- مع كروبر- التي تؤكد أن البنية تعني أن كل شيء له بنية ما لم يكن معدوم الشكل تماما."(كلود ليفي ستروس، 1983، 326).

فالتصور الخاص بالبنيويين عن طبيعة الأشياء هو: أن كل شيء، مهما كان هذا الشيء، له بنية، ويشكل منظومة أو نسقا، له نظامه الخاص وتركيبه الذاتي ووحدته وانسجامه الداخلي وقوانينه التي تضبطه وتسمح باستمراريته.

ثانيا: أسس المنهج البنيوي

أما المنهج الذي يتبناه البنيويون والذي يسمى عادة بالمنهج البنيوي فهو مبدئيا المنهج الذي يحاول الكشف عن القوانين الداخلية التي تخضع لها بنية الأشياء، ويعمل على الانطلاق من البنية، باعتبارها نسقا معطى، لا يهتم بماضيه أو بمستقبله أو ما يمكن أن يطرأ عليه من تغيير، بل يهتم فقط بالبنية كما هي معطاة في لحظة الدراسة. وتنزع البنيوية نزوعا علمويا scientisme ، برفعها كل شكل من أشكال الايدولوجيا وبتمييزها بشكل اكثر جذرية من النزعة الوضعية=posivitisme – بين الأحكام العلمية الموضوعية والأحكام القيمية الذاتية.

لقد ارتكز ستروس على جانبين: استعارة مفهوم البنية من جهة، واستعارة المنهج الرياضي من جهة أخرى. والجانب المهم هنا بالنسبة لهذا البحث هو مفهوم البنية، أي ذلك المفهوم الذي يعتبر أن العناصر الجزئية لا تكتسب معنى في حد ذاتها وهي مفردة، وإنما تنبع حقيقتها ومعناها عند ارتباطها بسياق كلي أو منظومي. وبناء على ذلك فان واقع العلوم الاجتماعية لا يختلف عن الواقع الفيزيائي، فهو بنيات وعلاقات، ومهمة العلم وضع نماذج تدل دلالة وصف على الواقع، ويمكننا من استكشاف بنيته الخفية. فالواقع لا يكشف عن نفسه في مستوى العلاقات المباشرة بين الظواهر لذا يجب البحث عن بنيته الأساسية الخفية الثاوية خلف المظاهر والعلاقات المدركة.

فستروس يريد دراسة تهتم اكثر ما تهتم بقانون تشكل معقولية واقع ما أو نظام علاقات ما " أي البنية المعقولية والمختفية وراء الظواهر". أي يريد أن يدرك البنية اللاواعية، الكامنة تحت كل عرف وكل حضارة، حتى يحصل على مبدئها المفسر الذي قد يصدق على مؤسسات أخرى وأعراف أخرى. فالواقع رمز أو منظومة رموز، تقدم للانتروبولوجي مجالا ممتازا للعمل، يتطلب تفكيك الرمز وإحالة المحتوى الظاهر إلى رموز غير محسوسة، وهي إحالة مايحددها هو ارتباط الجزء بالكل وائتلاف عناصر البنية على نحو معين، يجعل مدلول كل عنصر منها تابعا للكل، كما يتحدد مدلول كلمة ما في جملة تبعا للجملة وليس تبعا لمعناها ككلمة مفصولة عن أي سياق. وهنا يتجلى تأثر بنيوية ستروس بعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللغة واللسانيات- خصوصا لسانيات دو سوسير- في قوله أن العناصر الجزئية لكل بنية ليست ذات معنى في حد ذاتها وهي منفردة. وإنما تنبع حقيقتها ويظهر معناها عند ارتباطها بغيرها من العناصر الجزئية الأخرى في علاقة تنظيمية محدودة وثابتة. والاهتمام يتوجه بالأساس للعلاقات التي تربط وتفرق، وبذلك تتحدد وظيفة الأجزاء داخل المنظومة ودورها. والتحليل الفونولوجي يرى أن طبيعة الشيء لا تحدد إلا عن طريق وظيفته في الكل.

إن البنيات الرمزية اللاواعية تفصح عن نفسها من خلال الإنسان. وإن ما يهم هو الدلالات، أما وعي الإفراد أو عدم وعيهم فلا يجب أن يحتل أية قيمة في البحث العلمي. ف" إن هدف الاثنولوجيا هو أن نتمكن من وضع قائمة بالامكنيات اللاواعية فيما وراء الصورة الواعية والمتغيرة التي يشكلها البشر عن تطورهم".(ستروس،31،1977).

ويرى أيضا أن ظاهرة ما لا تستحق أن يطلق عليها اسم بنية ما لم تتوفر فيها شروط معينة حددها في أربعة مميزات أساسية هي:

أ-أن تكون عناصر تلك الظاهرة مترابطة فيما بينها، بحيث تشكل منظومة أو نسقا système، تحكم العلاقة فيما بين عناصره قواعد محددة، بحيث إذا ما وقع تغير في احداها يترتب عنه تغير في باقي العناصر.

ب-إن أي تحول في عنصر ما ينعكس على باقي العناصر بحيث يعطي نموذجا يشكل في حد ذاته بنية لها قواعدها، ويترتب عن ذلك أن هناك عددا من البنيات بقدر عدد التحولات التي تطرأ على البنية الأصلية، أو البنية المرجعية أو التي ندخلها عليها.

ج-ويترتب عما سبق انه يمكن التنبؤ بما سيطرأ على بنية ما إذا احدث أو حدث بها تغيير في احد عناصرها.

د-أن تكون البنية المعتمدة في التفسير شاملة للوقائع الملاحظة، في الظاهرة المدروسة.

إن الدراسة البنيوية لظاهرة ما يركز فيها على معطياتها الداخلية فقط، لان ذلك يتفق ومفهوم العلية الجديد لديهم، وهو مفهوم بديل للعلية الكلاسيكية، يسمى العلية البنيوية(causalité structurale)، التي لا تقوم على إرجاعها إلى عامل واحد فقط بل إلى شبكة من العوامل التي تعمل عملها في إطار بنية كالعامل الجغرافي أو المستوى الثقافي أو عامل السن أو العادات والتقاليد أو علاقة القرابة.

ومنه فان التحليل البنيوي يرفض سابق و لاحق، وعنصر هام وآخر تافه وعنصر أساسي وآخر تابع وثانوي، بل هناك فقط علاقات بين عناصر تشكل بنية معطاة لها قوانينها الضابطة الخاصة بها. ومن ثم يرفض البنيويون كل نزعة تاريخية في دراستهم، بل يعتبرونها عائقا يحول دون فهم موضوعي للظاهرة المدروسة.

كما يعتبرون أن مفاهيم التطور والتقدم والتخلف والتقهقر والأعلى والأسفل والأرقى..وكل ما يشير إلى التاريخ والحركة.. يعتبرون ذلك مجرد مفاهيم إيديولوجية لا تمت بصلة للتحليل العلمي

ثالثا: تأثير البنيوية على التدريس بالكفاءات

1-من حيث المفهوم:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكن الكشف عن وجه الشبه بين مفهوم البنية و الكفاءة أو الكفاية، من حيث هي معطى غير تجريبي، أو غير ظاهر، وكذلك الكفاية من حيث الفهم الذهني المعرفي الذي يأخذ به الدريج في مقابل الفهم السلوكي الحسي، فالكفاية من حيث المفهوم الأول هي إمكانية غير مرئية، تتضمن عدد من الانجازات أو الادعاءات. كما يذهب إلى اعتبارها افتراضية ومجردة، أي لا يمكن إدراكها حسيا إلا من خلال تجلياتها ونتائجها.(محمد الدريج:23،2004).

2- من حيث المنهج:

لقد تبين فيما سبق أن المنهج البنيوي يركز على تحقيق الوحدة والانتظام في شكل بنية الأمر الذي يتطلب:

ا-البحث عن الثابت العقلي، أو الغوص في الماهية الكامنة و راء العقل، و قد وظف هذا المفهوم الخاص بالمنهج في مقاربة الكفاءات، بالبحث عن الكفاءة التي تكمن وراء المتغيرات و هي الأهداف الإجرائية.

ب-الاعتماد على النموذج الواحد، و الذي يقصد به أن البنية ليس لها وجود في الموضوع بل هي مغروسة في صميم "المطلب العقلي". و البنية بهذا المعنى لا تمثل الجانب الواقعي التجريبي، و هي هنا الأهداف الإجرائية، التي تمدنا بها الملاحظة، بل تمثل الواقع العالمي غير الظاهر، فهي "وجود هي ذاته" بالتعبير الكانطي الذي يستلزم البحث و التنقيب.

و هذا المفهوم للكفاءة الذي يبقى مستعصيا على الملاحظة الحسية أو القياس، لكن تفرض نفسها كنظام يتطلبه وجود الأهداف الخاصة التي لا يمكن أن يوظفها المتعلم إلا إذا انتظمتما بنية أو نظام أو قانون عقلي أو بنية خفية.

و إذا كان النظام الجديد الذي افترضته البنيوية يجد ما يبرر ضرورته، في دراسة الوقائع الاجتماعية التي لا يمكن إلا أن تدرس في إطار بنيتها، لأن الظواهر الاجتماعية ليست ظواهر منعزلة عن بعضها، و كذلك شأن الأهداف الإجرائية التي تعبر عن حالة قصرية اصطناعية في التدريس، إذ ينظر إليها على أساس أنها منفصلة عن غيرها، الأمر الذي أدى إلى فشل التكوين الفعال الذي يتيح للتلميذ توظيف خبرته في مواقف الحياة المعيشة. فدعاة المقاربة بالأهداف الاجرائية مثلهم مثل أولائك الباحثين الذين لم يكونوا يتجاوزون الواقع السطحي للظواهر الاجتماعية في دراستهم للظواهر الاجتماعية، إذ كان السلوكيون يتوقفون عند ما يسمى بشرط الأجرأة التي ترادف القابلية للمشاهدة الحسية و القياس الكمي، متجاهلين شرط الشمولية في صياغة الأهداف، والذي يمكن المتعلم من الاستفادة من الخبرة المكتسبة في واقعه المعيش. و هكذا فلما كانت تلك الدراسات السابقة لدراسة كلود ليفي ستروس للظواهر الاجتماعية قاصرة، كانت مقاربة الأهداف قاصرة. و لذا وجهت لها انتقادات كثيرة، كانت مبررا كافيا لاستحداث مقاربة الكفاءات في التدريس.

إن مقاربة التدريس بالأهداف كانت تأخذ بالتدريس الذي يعتمد على التفسير السببي الذي انتقده ستروس،عندما كانت تنظر إلى السلوك أو التعلم، نظرة مبسطة اصطناعية، فتعيده إلى عنصرين بسيطين: منبه أو استثارة و استجابة. و لقد واجه ستروس هذا النمط من التفسير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القائم على مفهوم التعاقب، بنمط التفسير البنائي القائم على العلة البنائية، أو على مفهوم النسق أو النظام، أو" النموذج النظري" الذي يخالف الصورة التي تعكس الواقع، و يدعو إلى تجاوزها إلى ماهية جديدة هي "المطلب العقلي"،على أساس النموذج المجرد، الكفيل باكتشافها.

و يتجلى تأثر دعاة مقاربة الكفاءة بالبنيوية في قولهم بأن الكفاءة يكشف عنها من خلال الأهداف، و هم في ذلك يتأسون بمبدأ "النموذج" الذي يتوسط للكشف عن البنية من خلال الوقائع الاجتماعية عند ستروس. فرغم ما في الدعوة إلى مقاربة الكفاءة من محاولة لتجاوز مقاربة الأهداف بدعوى قصورها، فهم لم يستغنوا عنها في محاولة توضيح المقاربة الجديدة، تارة تحت اسم التدريس بالجيل الثاني من الأهداف و تارة باعتبار الأهداف مؤشرا على وجود الكفاءة أو تحققها، ذلك أن الكفاءة رمزية مثل البنيوية لابد من مؤشرات تدل على وجودها أو تحققها.

و إذا كانت البنيوية في الأنتروبولوجيا تبنى دراساتها على أساس الكشف عن تلك الرمزية اللاشعورية التي تمثل الحياة الاجتماعية، فأن التدريس باعتماده مقاربة الكفاءات يتحقق نجاحه بتحقيق تلك الرمزية من خلال ما يسمى بمهارة الإدماج التي تتجاوز الصورة المفككة للمهارات الجزئية، حيث يتمكن التلميذ بعد تحقق كفاءة الإدماج من توظيف خبرته في الوضعيات التي تعترضه.

و قد أكد ستروس على أهمية العلاقات التي تقوم بين وحدات النظام، ذلك أن هذا الأخير هو الذي يملي معناه على الوحدات، و تتحدد في إطاره، و منه فلا يجب النظر خارج النظام، أو النص في اللغة، و تقابله الكفاءة من حيث هي نظام، لا تتحقق من خارجها، أي من الأهداف الجزئية، بل هذه الأخيرة تتحدد داخلها، و لذا من الخطأ الاكتفاء بها لأنها تصبح عندئذ خارج النظام الذي تنتظم في إطاره.

و كما أن الممارسات الاجتماعية التي كشفت عنها الدراسات الأنتروبولوجية، مثل ممارسات القرابة المتمثلة في الزواج، ما هي إلا دليل على وجود بنية عقلية لاشعورية تسيطر على هذه الممارسة، و إن تعددت نظم الزواج و تغيرت، واختلفت من مجتمع إلى آخر، فإنها جميعا تعتمد على قوانين عقلية تتحكم فيها. ومثلما تتحكم في اللغة، و كذلك الأمر بالنسبة للتدريس فهناك الممارسات التعليمية القائمة على المقاربة بالأهداف الاجرائية، فهي ممارسات خارجية ظاهرة تخفي بنية أي كفاءة، التي تعتبر بنية عقلية لا شعورية تسيطر على الممارسات. وهذه البنية هي عبارة عن قوانين عقلية توجه التعليم بالأهداف الاجرائية السلوكية، أو هي نسق للعقل اللاشعوري الذي ينتظمها، و هي أيضا نسق اتصال بين المتعلم و محيطه أو وضعيته، أو الإشكاليات التي تعترضه في حياته. و الكفاءة هنا كاتصال، مثلها مثل اللغة و الزواج، كلها تقوم على البنى العقلية اللاشعورية التي تقوم على نسق الاتصال، الأمر الذي يجب أن يجد عناية من قبل الباحثين، و منهم المهتمين بالتربية، و يعمل المدرسون على تنفيذه في العمل التربوي التعليمي.

و بهذا المعنى، فان ستروس و هو يوظف المنهج الأنتروبولوجي، في مقابل المنهج الفينومولوجي الذي ينتقده، و يرى بأنه غير كاف، لأنه لا يمكن من الكشف عن الأبنية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العميقة التي تخفيها الظاهرة، إذ منهجه منهج وصفي، يشترط ماهية عقلية خالصة، مستوحاة من الواقع الاجتماعي، لكنها لا تمثل هذا الواقع، ذلك أن هذا المنهج يقدم الفرد على البنية في محاولته لفهم الواقع الاجتماعي و هذا خطأ، إذ الصواب هو تقديم البنية على الفرد. و منه في الأخذ بالمنهج الفينومولوجي في التدريس، فان ذلك يقود إلى تقديم الاهتمام بالأهداف الإجرائية و هي جزئيات على الاهتمام بالكفاءات، و هي بنيات كلية،الأمر الذي تبنته المدرسة السلوكية و البراجماتية في التربية و التعليم، في مقاربة التدريس بالأهداف، على خلاف التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التي تبنت المنهج البنيوي الذي يحاول فهم الأهداف، كأجزاء أو أفراد، من خلال بنيتها أو الكل الشامل للجزئيات، وفقا للمنهج العالمي السليم. ولا شك أن التدريس بالأهداف ينطلق من تصور تقليدي لمنهج البحث العالمي الذي كان مصدره الفيزياء الكلاسيكية لنيوتن، المنهج الذي لم تعد تتبناه الدراسات الفيزيائية الحديثة، و هو المنهج الذي دعت البنيوية إلى تجاوزه والأخذ بالمنهج الحديث الفرضي الاستنباطي. و إذا كان المنهج الكلاسيكي قاصرا في دراسة المواضيع الفيزيائية المستحدثة، فهو يكون غير مناسب في الدراسات الاجتماعية الإنسانية، ذلك أن هذه الظواهر هي أكثر تعقيدا و ترابطا و ذات صبغة كلية، تحتل فيها البنية أهمية بالغة، مما يتعذر تغييرها أو فهمها دون الاعتماد عليها. فهناك جانب خفي فيها، و هو جانب أساسي. و خير منهج لدراستها في رأي ستروس هو المنهج البنيوي الذي يمكن أن يفكك البنيات المتشابكة و المعقدة و الخفية للظواهر الاجتماعية، من أجل الوصول إلى ماهيتها، وهذه الأبنية موجودة في العقل الإنساني، و تكشف عن نفسها في السلوكات الإنسانية الظاهرة. و لا شك أن هذا الأتجاه يرى أن الظاهرة التربوية التعليمية، هي من التعقيد و التشابك و الخفاء بمكان، بحيث يكون المنهج التجريبي التقليدي، الذي تبناه السلوكيون و البراجماتيون، عاجزا عن فهمها، و لذا يستوجب الأمر الأخذ بالمنهج البنيوي الذي تلزم عنه نتيجة بالضرورة، هي الأخذ بمقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم بدل الاستراتيجية السابقة، و هي التدريس بالأهداف.

إن مقاربة الكفاءات مثلها مثل البنيوية، التي عملت على أن يستفيد الباحثون من مناهج و نظريات اللسانيات في مجال الرمز-الدال و المدلول، و نظريات التحليل النفسي للشعور و اللاشعور، و فتحت المجال لنسبية الحقائق التي نادى بها كانط و أينشتين من قبل، فوظفت الأنتروبولوجيا كل ذلك في دراستها، لتركز على محاولة معرفة البنى الكامنة وراء الظواهر وتوظيفها، و هي هنا الكفاءات المختلفة، التي تتم في الخفاء، والتي يمكن أن تستشف من خلال الأهداف الخاصة، لكن دون الزعم بأنها هي ذاتها. فالكفاءة هي ما بعد الأهداف الاجرائية، و لكنها في الترتيب تسبقها، و هي التي تحددها و تقرر ما مدى قدرة التلميذ على توظيف تلك الأهداف أو الخبرة المكتسبة في مواقف أو وضعيات هي عبارة عن بنيات أيضا. و لمواجهة هذه المواقف الإشكالية المعقدة التي تخفي بنية كامنة، يحتاج التلميذ إلى أن يحقق استعدادا إدماجيا أو كفاءة تتجاوز الأهداف السلوكية المشتتة، و لا يمكن أن ينجح التلميذ بالاعتماد عليها فقط، و لكن يتحقق النجاح عنده من وعي تلك البنى التي تنتظمها. و لذا فان دور المعلم يكمن في الكشف عن البنى، و تقديمها على الجزئيات المتمثلة في الأهداف الإجرائية أو السلوكية. فيحرص على أن يعي التلميذ هذه الحقيقة الرمزية، و هو قادر على ذلك لأن العقل البشري مهيأ للكشف عنها، من حيث هي نظام أو نسق أو قوانين رمزية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: **مناقشة البنيوية وأثرها على مقاربة التدريس الكفاءات**

تعرضت البنيوية لانتقادات عديدة من قبل مفكرين ينتمون إلى تيارات فكرية متباينة مثل الماركسيين، كهنري لو فيفر ولوسيان جولدمان و ادام شافت، ومن طرف وجوديين مثل سارتر، وابستيمولوجيين مثل جان بياجي..وهذه الانتقادات منها ما له طابع ابستيمولوجي ومنها ما له طابع ايديولوجي.

و أبرز هذه الانتقادات هي تلك التي تركز على غلبة الرمزية أو الشكلية، لدى البنيوية، هذه الشكلية التي أفرغت من محتواها. فهي فلسفة تقترب من الفلسفة الكانطية النقدية، ذات الطابع العقلاني، لكنها ليست عقلانية صورية أو مثالية كما هو الحال عند كانط، و إنما هي عقلانية ذات طابع مادي واقعي.

فإذا كانت المقاربة بالأهداف الاجرائية قد سقطت في سلبيات التجزيء والنظرة الآلية للمتعلم، ومنه فان المعلم يتوقف دوره عند حدود البرمجة الصلبة من خلال تبنيه للصياغة الإجرائية للأهداف، فان المقاربة بالكفاءات لا تختلف عنها كثير من حيث طريقة التعامل مع المتعلم وذلك بسقوطها في دعوته إلى الالتزام بقواعد شكلية سكونية في التعامل مع الموقف التعليمي التعلمي.

فمن الناحية الابستيمولوجية: يلاحظ أن البنيوية خاصة بنيوية لفي شتراوس، تنتهي إلى موقف سلبي تأملي عندما تؤكد على "دوام الطبيعة الإنسانية.."(جان بياجي:88،1980)، وترفض كل حركة أو تطور أو تقدم معتبرة ذلك مظاهر خادعة، بحيث لا ترى في تعدد الثقافات واختلاف اللغات، إلا صياغات مختلفة لمنطق لاشعوري شامل وعام بالنسبة للمجتمعات الإنسانية ككل، وان هذا المنطق سابق عن الحياة الاجتماعية، والتجارب الشخصية والحضارة، بل سابق عن التربية والتعليم والجهاز العضوي(جان بياجي:82،1980). ويكرر هذا "المنطق الإنساني الأولى" نفسه في كل حضارة وفي كل نشاط، ومن ثم ليس التاريخ دلالة على تطور وتقدم، بل فقط يكرر نفسه تحت تأثير توجيه المنطق اللاشعوري الذي يوجه سلوك الإنسان وتفكيره ونشاطاته المختلفة بطريقة لاواعية. (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-1984، 206)

فمقاربة الكفاءات وقفت موقفا سلبيا من الحركية المعرفية سواء من حيث الكم أو الكيف، حيث أنها تعتبر نفسها قادرة على تجاوز إشكال التدفق المعرفي بالتركيز على الوضعيات التعليمية، باعتبار هذه الوضعيات بنيات أو أنسقة. وهي بهذا التجاهل للحركية المعرفية تؤكد ما ذهب إليه تصور ستراوس عن العقل البشري باعتباره لا متغير و لازماني ومماثل لذاته في كل لحظة وكل حضارة، ولا يتأثر بظروف المجتمع أو النشاط السيكولوجي أو نمو الجهاز العضوي أو اكتساب اللغة. هذا العقل يذكرنا –على حد تعبير جان بياجي- بمثل أفلاطون(جان بياجي:82،1980) وجواهره الثابتة والخالدة والتي لا تتأثر بالعالم المحسوس وبالتجارب بل إن هذه الأخيرة، في حد ذاتها، محاكاة وتعبير باهت لتلك المثل. إننا لا نستطيع أن نأخذ بالتصور السكوني للإنسان وعقله، ذلك أن بنيته العقلية:"لا تشكل سوى حلقة للذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يحاول فهمها بالرجوع إلى تكوينها"(جان بياجي:87،1980). والإنسان على خلاف كثير من الكائنات الطبيعية كالحيوانات-يساعده نشاطه على تحويل نفسه بتحويل العالم..." وبنية نفسه عبر بناء البنيات دون أن يتلقاها من الخارج و لا من الداخل بمقتضى قدر لازمني(جان بياجي:96،1980)، ومن ثمة لا يمكن لنا عزل بنيات الظواهر عن وظائفها من جهة الواقع الاجتماعي والسياق التاريخ من جهة ثانية، (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-1984، 206-207).

إن موقف البنيوية في مقاربة الكفاءات ينم عن سوء تقدير لطاقات الإنسان وحيويتها. وبدل البحث عن استراتيجية اكثر حركية من استراتيجية التدريس بالأهداف الاجرائية، فان متبني مقاربة الكفاءات لا يعملون على العلاج الفعلي لنقائص المقاربة المنتقدة، بل يعملون على تقديم بديل يعمل على تكريس تلك الاستراتيجية، بتركيزهم على الجانب الشكلي أو النسقي الذي أريد منه تجميع ما اعتبر مشتتا في الاستراتيجية السابقة.

إن سبب هذا الاهتمام بالجانب الشكلي يعود إلى إن البنيويين يغالون في التأكيد على اقتباس نموذج التحليل اللغوي التزامني synchronique وتطبيقه على مختلف الظواهر بطريقة آلية، الشيء الذي يؤدي إلى دوجماتية جديدة، تفرض قوالب جامدة ومسبقة على الواقع المعطى، بحيث لا يأخذ بعين الاعتبار اختلاف مستويات التحليل، ذلك انه- كما قال بياجيه- "إن العلاقات بين النظام التزامني والنظام التطوري لا يمكن إلا أن تختلف في علم اللغة، كما هي عليه في مجالات أخرى.."(جان بياجي:66،1980). فالموقف البنيوي المغالي في فصل البنيات عن تطورها وعن وظائفها والنشاط العملي للإنسان هو الذي أدى إلى الطابع التجريدي لبنيوية لفي شتراوس ونزعتها التصورية وتطرفها النظري، ونفس الشيء ينطبق على مواقف "التوسير" و"غودلييه" و "فوكو".(المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-1984، 198، 207)). وهذه المبالغة من قبل البنيويين في التركيز على الجانب الشكلي عندما تعتمد في المقاربة الجديدة ستؤدي إلى الاهتمام بالقوالب التي يطلب من التلميذ أن يصب فيها تفكيره، مع تجاهل حركية العقل، وهي عملية قصرية لا تختلف عن ما كان يمارس في الاستراتيجية السابقة.

كما أن تبني مقاربة التدريس بالكفاءات ينم عن موقف إيديولوجي متطرف للبنيويين في ادعاءاتهم التي تعتبر التحليل البنيوي يسجل نهاية للإيديولوجيات، وتأسيسا لمنهج علمي صارم ودقيق بعيدا عن تأثير الذات وميولاتها، بل ان البنيويين يرون أن لا دخل للوعي مادام المنطق اللاشعوري هو الذي يوجه كل نشاط وسلوك، وفعالية الإنسان في أي نشاط، ومن ثم أعلنوا موت ونهاية الذات الإنسانية، إلا أننا نرى-على حد تعبير جان بياجي-"إن وجود البنيات هو بحد ذاته بنيتها (إنشاؤها)" (جان بياجي:113،1980)،أي دليل على وجود الذات البانية، خاصة في مجال الفن الذي يعتبر تكسيرا لكل ما هو مألوف. ومن ثم فان اعتبار الذات –كما قال "لوي التوسير" مجرد أسطورة لا ينم في حقيقة الأمر إلا عن نزعة تقنوقراطية، وجبرية سبينوزية جديدة. وبدل الانطلاق من ما تجاهله البنيويون، وهو التركيز على الوعي عند المتعلم، باعتباره أساس الإبداع والحركية، فان المقاربة بالكفاءات تبنت الموقف التحليلي النفسي، رغم نقائصه، وأبرزها جعل العقل الواعي ذا دور ثانوي في مقابل دور العقل غير الواعي. ولا شك أن من أهم مكونات الوعي البشري الجانب التاريخي الذي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رفضه البنيويين وفصلهم للبنيات عن الممارسة العملية. كذلك فيما يخص رفض البنيويين للفلسفة باعتبارها خطابا إيديولوجيا قبل علمي. إن هذا الرفض لا يكفي لإخفاء المصادرات الفلسفية التي يتبناها البنيويون، وعلى راسهم لفي شتراوس، والمتصلة بنوع تصورهم السكوني لبنيات الظواهر من جهة، وللفكر البشري من جهة ثانية. إن الباحث أيا كان، في ظل مجتمع طبقي لا يستطيع تحقيق حضه، لا لشيء إلا لأنه يستنشق الايدولوجيا مع الهواء. (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983- 1984، 207-208)

وعلاوة على أن المنهج البنيوي يعني تبني السكونية في العمل التربوي التعليمي في مقاربة التدريس بالكفاءات، فان المنهج البنيوي يؤدي إلى تبني مخلفات النزعة الوضعية بجناحيها الكلاسيكية والمنطقية المعاصرة و دوجماتية النزعة العلموية التي سادت المنتصف الثاني من القرن19. وإذا كان كما قال ربير بلانشه- على الرياضيين ألا ينسوا التجربة كمصدر استوحوا منه فرضياتهم الرياضية، فانه، بالأحرى، على البنيويين أن يدركوا انه "ما إن ننسى روابط البنيوية مع العمليات التي انطلقت منها"..." وما إن ننسى "واقعية البنية التي نصل إليها"(جان بياجي:1980،117) ننسف إمكانيات المنهج البنيوي ونجعل منه فلسفة قابلة لان تتجاوز، بمعنى انه حاول الاستفادة من المنهج البنيوي دون أن يتخلص من خلفياته الفلسفية ذات الأبعاد الإيديولوجية، مثل رفض النزعة الإنسانية وفعالية الذات، وأهمية التاريخ.(المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-4198، 208)).

إن البنيويين اخذوا من باشلار مفاهيم ابستيمولوجية كالقطيعة والعوائق، ولكنهم لم يأخذوا عنه درسا هاما ألا وهو الجانب المتصل بحيوية العقل العلمي والتفكير البشري الذي يجدد نفسه باستمرار مع تطور العلوم . ليس هناك شيء ثابت، "إن المعقولية تعيد تجديد قواعدها، وتحول اصطلاحاتها وموضوعاتها باستيعابها لماضيها الخاص. هناك معاصرة عقلية داخلية.. للمعرفة، والتي تؤثر حتى في المنطق نفسه وتحدده. وذلك لان تاريخها ليس منفصلا نهائيا عن الحركة الكلية للمعرفة".(المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-1984، 208).

إن النظرية البنيوية تقوم في جوهرها على تمييز شبه ارسطوطاليسي بين الصورة والمضمون، بحيث تكمن أصالة البنيوية في طريقة تصورها لارتباط الصورة بالمضمون، أي إنها تولي اهتماما اكثر للمنظومات الرمزية وللعلاقات، اكثر من اهتمامها بالمحتوى المادي. (سالم يفوت:1986، 227-228) الأمر الذي يقلل من مكانة المعرفة كمحتوى يعتبر ضروريا لإحداث فاعلية في الصورة أو الشكل، وبدون محتوى، يفقد النشاط التربوي حيويته.

إن سبب تجاهل البنيوية لأهمية المحتوى هو أخذها بنظرية النماذج الستروسية كإيديولوجية تستوفي جميع خصائص الإيديولوجية الوضعية، أهمها ربط المعرفة بالبنية الواقعية للموضوع الواقعي، واعتبارها عملا اختباريا تقنيا وليست ممارسة علمية نظرية. ثم خلطها بين مفهوم علمي للنماذج يعتبره وسيلة تقنية مساعدة ومفهوم إيديولوجي يتجاهل الفصلة الابستيمولوجية القائمة بين الممارسة التقنية والممارسة النظرية، بين النظرية كنظرية وبين تطبيقاتها التقنية، أي طرح المعرفة في حدود لا تاريخية تعتبر الواقع منطلق المعرفة. وهذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأخيرة صياغة صورية تقوم بها ذات العالم أي تركيب لنماذج أو ترقيع لها تلعب فيه مهارة العالم التقنية الدور الرئيسي.

وقد وقع ستروس في تقليد وضعي مشهور في فلسفة العلوم، يقوم على التمييز المبستر بين مرحلة الملاحظة، اعتقادا أنها مرحلة تقص ورؤية، ومرحلة التركيب. كما يقيم هوة مصطنعة بين الظواهر والمناهج، معتبرا هذه الأخيرة صورة ماورآوية لتلك، ويصدر عن اعتقاد في حاجة إلى إعادة نظر أساسية، ذلك أن النظرية العلمية عندها ليست سوى وصف للوقائع الملاحظة، يقوم على البحث عن الارتباطات القائمة فيما بينها وتنسيقها دون أن يتعدى ذلك المجال التحليلي الضيق الذي خطته النزعة الاختيارية.

كماأن اغراقه في الصورية والتجريد لا يدرك في المجتمع سوى القواعد والمفاهيم، أما السلوك الحياتي للبشر وتصرفات الناس فانه يهملها. فهو يصطنع لنفسه معقولية كاملة على أساسها يرد البشر والمجموعات الاجتماعية إلى وظيفة مجردة، بدلا من أن يبني هذه الوظيفة على علاقات مشخصة يدخل البشر فيها، فيما بينهم، أو بتعبير أفضل، يعلي المذهبي والمفهومي على الحياتي والمعيشي.

إن الصورية التي اعتمدت عليها البنيوية سيكون لها انعكاس وتأثير على المقاربة بالكفاءات، كما هو الشأن بالنسبة لمقاربة التدريس بالأهداف. فإذا كانت هذه الأخيرة سقطت في النظرة الجزيئية الموروثة عن الفلسفات الوضعية التحليلية، سواء في صورتها المنطقية او التجريبية، الأمر الذي أوخذت عليه، ذلك أنها حولت التعلم إلى مجموعة من المكتسبات المفككة التي لا تربط بينها علاقة أثناء الممارسة، مما أوحى بان المتعلم أصبح عاجزا عن توظيف مكتسباته، فان مقاربة الكفاءات تهتم بهذه العلاقات التي كانت تفتقد إليها المقاربة السلوكية الإجرائية، لكنها لم تعالج مضمون المادة التعليمية او مكتسباتها، بدعوى التدفق المعرفي الهائل، خاصة المكتسبات ذات الطابع الإنساني التي تتوقف عليها مختلف الأبعاد التي تميزه عن غيره من الكائنات.

وما نخلص إليه هو أن مقاربة التدريس بالكفاءات حاولت أن تعالج الجانب المنطقي أو البنيوي، وهو عامل إذا افتقد عند المتعلم قلل من قدرته على تجنيد ما تم اكتسابه من مهارات في الوضعيات المشكلة التي تتطلب مستوى راق من توظيف الملكات العقلية أو الكفاءات الخفية، على خلاف الحالات العادية التي يتعرض لها المتعلم يوميا، فمثل هذه المواقف لا تتطلب ذلك التوظيف للكفاءات، بل يحتاج المتعلم أن القيام بسلوكات هي اقرب إلى الأفعال الانعكاسية. ولا شك أن التعقيد الذي عرفته الحياة المعاصرة تحتاج إلى كفاءات عالية لتوظيف أو تجنيد المهارات المكتسبة لا كوحدات منفصلة، بل كوحدات متمفصلة، تربط بينها علاقات نسقية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع:

1- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية:1983-1984، **الفكر الإسلامي والفلسفة**، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرباط، 1984.

2- جان بياجي: **البنيوية**، ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري،ط2، منشورات عويدات، بيروت،1980.

3- كلود ليفي ستروس: **الانتروبولوجية البنيوية**، ترجمة مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977.

4- محمد فاتحي: **تقييم الكفايات**،ط1،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب،2004.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

5- سالم يفوت: **فلسفة العلم المعاصرة: ومفهومها للواقع**، ط1، دار الطليعة، بيروت،1986.

6- سماح رافع محمد: **المذاهب الفلسفية المعاصرة**،مكتبة مدبولي، بيروت،1973.

7-فيليب جونير: **الكفايات و السوسيوبنائية: إطار نظري**، ترجمة: الحسين سحبان، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

1

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com