الباحث الاجتماعي: مهنته كمدرّس وأهميته في إصلاح بيداغوجيا التعليم

د. وفاء كردمين

المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين. تونس

- الملخص:

بالاعتماد على تجربتنا في التدريس بقطاع التعليم العالي التونسي، واشتغالنا بأطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع حول السياسات التربوية وتحولاتها في تونس دراسة سوسيولوجية في الأنظمة التربوية بتونس(1958-2008)، محاولة منا لتشخيص الواقع التربوي وفق مقاربة سوسيولوجية لدراسة الأنظمة التربوية، والكشف عن خصوصية التجربة التونسية.أردنا أن نبيّن في هذا المقال دور الباحث الاجتماعي: مهنته كمدرّس وأهميته في إصلاح بيداغوجيا التعليم وماهي الطرق والمناهج التي ينصح بها ويعتمدها أثناء أدائه لمهنة التدريس، بعد عرض كلّ من عنصر الدراسات السابقة لهذا البحث والتي تعد من الركائز الأساسيةالتّي يعود إليها الباحث للوقوف على آخر ما توصّل إليه الباحثون من مسائل في موضوع البحث المدروس، وعرض الصعوبات التي يعاني منها النظام التربوي التونسي، كما بيّنا الإصلاح الذي تمّ في قطاع التعليم التونسي وذلك بتطبيق المقاربة الحديثة "المقاربة بالكفيات"، وذكر أهمّ تبعاتها ونتائجها على المنظومة التربوية التونسية.

-Résumé:

D'après notre expérience dans l'enseignement supérieur tunisien, et d'après notre étude que nous avons fait dans notre thèse en sociologie sur «Les politiques éducatives et ses transformations en Tunisie: étude sociologique autour des systèmes éducatifs (1958-2008)», ce travail de recherche est considéré comme une tentative de diagnostique (évaluation) de la réalité de la situation éducative et la particularité de l'expérience tunisienne et cela d'un point de vue sociologique. Nous voulons montrer dans cet article, le rôle du sociologue en tant qu'un enseignant et son importance dans la réforme de la pédagogie de l'éducation. La sociologie en tant qu'une action éducative nous permet aussi de poser des questions sur les moyens et les méthodes qui sont recommandés et approuvés au cours de l'exercice de la profession d'enseignement, après avoir vu toutes les études précédentes de cette recherche, ce qui est l'un des composants principaux qui inspirent au chercheur à repérer les derniers résultats des chercheurs dans ce sujet traité, nous voulons aussi examiner les difficultés rencontrées par le système éducatif tunisien, dans l'application de l'approche moderne "approche par compétences", et étudier les conséquences liées à cette Approche éducative.

- مقدّمة:

إنّ المنظومة التربوية الثابتة لا تتماشى مع التغيّرات المجتمعيّة المتسارعة، لذلك لا بدّ من التفكير في تجديد رسالة وأدوات عمل المنظومة التربوية بالبلاد التونسية. ولأنّ عالم الغد يحتاج إلى أفراد يمتلكون القدرة على تحليل الوضعيات المعقدة وعلى تأويل المعطيات المتضاربة وعلى التأليف بينها واستنباط الحلول، فهو ما يتطلّب كفايات ومواهب ينبغي الحرص على تطويرها في سن مبكرة. فالمؤسسة التربوية اليوم مطالبة بإعداد فرد يتعلّم كيف يتعلّم؟ وكيف يعمل؟ وكيف يعيش مع الآخرين؟ وكيف يندمج في مجتمعه؟

لمّا نتحدّث عن التفكير في تجديد المنظومة التربوية، فإنها حتما لا تخلو من العديد من الصعاب والهانات. فماهي مختلف الصعوبات التي يعاني منها النظام التربوي التونسي؟ وعند تطبيق المقاربة الحديثة للتربية "المقاربة بالكفايات"، التي تتمركز عن طريقها العملية التربوية على المتعلّم إلى درجة اعتبار المتعلّم الركيزة الأساسية للعملية التربوية التعليمية، فما المقصود بهذه المقاربة؟ وماهي مختلف نتائجها على قطاع التعليم برمّته؟ و فيما يتمثّل دور الباحث الاجتماعي لما يمتهن مهنة التدريس وأهميته في إصلاح بيداغوجيا التعليم؟

- الدراسات السابقة:

تمثّل الدّراسات السّابقة من المصادر الرّئيسية التّي يعود إليها الباحث للوقوف على آخر ما توصّل إليه الباحثون من مسائل في موضوع البحث المدروس. فهي تساعد على تشخيص الواقع وتعين على تحديد وصياغة المشكلات البحثية كما تساهم في تواصل البحوث وما يؤدّي إليه من إثراء للمعرفة العلميّة وتكاملها.

أ- دراسات أجنبية:

- إشكالية إعادة إنتاج المجتمع لنفسه:

تعتبر إشكالية إعادة إنتاج المجتمع لنفسه من أهمّ المواضيع التّي أنشغل بها علماء الاجتماع محاولين كشف محتوى مراحل هذا الإنتاج لفهم الأسرار الكامنة وراء اشتغال الوحدات الاجتماعية كالعائلة والمدرسة. ومن أبرز علماء الاجتماع الذّين تناولوا هذه القضيّة نذكر "بيار بورديو" Pierre Bourdieu و"جون كلود باسرون"Jean Claude Passeron في مؤلّفهما "إعادة الإنتاج"، la reproduction (Bourdieu (P) et Passeron (JC), 1970) وتقرّ

مقولة إعادة الإنتاج أوّلا بأنّ كلّ نفوذ يتمكّن من أن يفرض معاني معيّنة باعتبارها مشروعة ويفرضها عن طريق إخفاء علاقات التفوذ. والنّظام التعليمي هو الّذي يفرض هذه المعاني وثانيا يتمّ تحديد محتوى هذه المعاني الثقافية ويكون توزيعها متباينا على الأفراد فيكون بذلك وجود عدم تكافؤ ثقافي بين الأفراد الاجتماعية. ولا تتحقق هذه العمليّة إلّا عن طريق النّظام التعليمي فيكتسب بذلك دورا فعّالا في إعادة إنتاج البناء الطّبقي في المجتمع. فعلى الرّغم من التّصريح بديمقراطية التّعليم وتكافؤ الفرص التعليمية التّي تروّج لها أنظمة التّعليم فإنّ مؤسّسات التعليم في واقع الأمر تضطلع بمهمّة انتقاء اجتماعي مؤسّس على معايير الطّبقة المهينة في المجتمع. فالمدرسة تساعدها للحصول على القوّة والسّيطرة بواسطة النّجاح. وتواصل المدرسة مهمّتها في الاختيار الاجتماعي بنجاح باهر فتحظى بالقبول والتّأييد من قبل حتّى أولئك المستبعدين والمرفوضين في التّعليم، نتيجة لعمليّة تربويّة تعليميّة إيديولوجية تفضي دوما إلى السّماح للقلّة من الأفراد المتكاملين مع قيم الطبقة المهيمنة للوصول إلى أعلى المراتب التعليميّة، وأيضا إلى قمّة الهرم الاجتماعي. فالتّلاميذ المنتمون إلى الطّبقة المهيمن عليها يضفون شرعيّة على النّظام التعليمي السّائد حين يصرّحون بأنّ ظروفهم الاجتماعية المتردّية هي السّبب الرّئيسي في فشلهم الدّراسي، فقد وقع تلقينهم في المؤسّسات التّعليمية بأنّه من المستحيل تجاوز الفجوة بين ثقافتهم الأسرية والمعايير الثقافية للنجاح المدرسي.

- تحاليل المدرسة الفرنسيّة:"آلان توران"Alain Touraine:

حاول "آلان توران" في مؤلّفه: إنتاج المجتمع Production de la société, Touraine(1973) فهم ميكانزمات المجتمع ووحدات اشتغاله وإنتاجه. فبيّن بأنّ المدرسة كفضاء اجتماعي يلعب دورا بارزا في الحياة الاجتماعيّة فهي إمّا أداة إنتاج التّوازن الاجتماعي والاستقرار أو وسيلة من وسائل تعميق إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعيّة مثلما ذهب إلى ذلك عالم الاجتماع الفرنسي "بورديو".

- دراسة "جيمس صومال كولمان"James Samuel Colman سنة1966:

إنّ المساواة في الفرص التّعليميّة، المعروفة أيضا باسم دراسة كولمان، Equality of educational opportunityColman, 1966) كان بتكليف من الوزارة الخارجيّة للولايات المتّحدة، من الصّحّة والتّعليم والرّعاية الاجتماعيّة في سنة 1966 لتقييم مدى توافر فرص تعليميّة متكافئة للأطفال من العرق المختلف أو اللون أو الدّين أو الأصل القومي، وقد

أجريت هذه الدّراسة لأحكام قانون الحقوق المدنيّة لعام 1964. ويخدم كمثال لاستخدام المسح الاجتماعي كأداة لصنع السّياسات الوطنيّة.

لقد تمّ الحصول على هذه البيانات من عيّنة وطنيّة من المدارس في الولايات المتّحدة وتشمل بيانات عن الطّلبة، العمر والجنس والعرق والهويّة العرقيّة والخلفية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمواقف تجاه التّعليم والتّعلّم والأهداف المهنيّة والمواقف العنصريّة. وتردّ أيضا على عشرات المعلّمين اختبارات أكاديمية موحّدة. هذه الدّرجات تعكس الأداء على اختبارات تقييم القدرة والإنجاز في المهارات اللّفظيّة، والفهم والقراءة، والرّياضيات، وبيانات عن المعلّمين ومديري المدارس وتشمل المواد والأكاديمية وتقييم مرفق اللّفظيّة والرّاتب والتّعليم والخبرة في مجال التدريس والمواقف تجاه العرق. وقد أثبتت هذه الدّراسة وجود علاقة قويّة بين عدد السّنوات التّي يقضّيها المتعلّم في المؤسّسة التّعليميّة وبين الظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة للوالدين.

ب- دراسات عربية:

*** دراسات حول نماذج تربوية ناجحة بالدول الاسكندنافية**

- تجربة التعليم في دولة الدانمارك: دراسة الدكتور حسن عثمان دهب، دراسة أمين محمد النبوي، ودراسة سعود كابلي:

يعتبر النظام التعليمي في الدنمارك من أفضل النظم التعليمية في العالم، فهو مجاني في كل مراحله، ويرصد لكافة المتعلّمين مهما كانت أوضاعهم أو مكانتهم الاجتماعية راتب شهري لتغطية نفقاتهم التعليمية. ويستهدف هذا النظام التعليمي كافة المتعلمين (المتميزين وذي التحصيل الدراسي الضعيف) وكنتيجة لهذا التوجّه شهدت المدرسة الدنماركية غياب تسرّب أبنائها. كما يتمّ مع هذا النظام التعليمي تطبيق مبدأ "المتعلّم أتى إلى المدرسة للتعلّم" (غياب الكلي لمفهومي الإخفاق والنجاح إلى عمر 14 سنة للمتعلّم)، فيتم التركيز فقط على تنمية القدرات الذاتية للمتعلم (تشجيع تكوين الفهم والاستيعاب).

أمّا العملية التعليمية: فبعد انتهاء مرحلة التعليم الأساسي، تبدأ مرحلة أخرى هي "تعلم البحث عن المعرفة" عبر تقسيم المتعلمين الي مجموعات للبحث المنهجي في مواضيع متعددة حسب المواد الدراسية، وتقوم كل مجموعة بتقديم نتائج عملها للمربي من أجل تقييم البحث الذي يجب أن يتسم بالموضوعية ويكون موثق بالمراجع العلمية. (دهب، 2014). وأمّا في

المعاهد العليا يعمل الطلبة في حلقات دراسية، يلتقون فيها بمنازلهم أو في المركز التعليمي لحلّ التمارين المطلوبة منهم كما بإمكانهم تنظيم أنفسهم في لجان علمية، ولجان دراسية أو لجان طلبة. وتتبنى هذه اللجان مصالح الطلبة على نطاق واسع، وتطالب بتوفير شروط خاصة بالمحتوى الدراسي وبجودته ونوعيته. يمكن للجميع التأثير في المحتوى الدراسي بترشيح أنفسهم للجنة الدراسية. (النبوي، 1998).

طريقة التعليم تعتمد على مبدئين: يتعلّم المتعلمون أفضل أثناء اللعب والاستمتاع، ولهم الحرية في المشاركة وأخذ القرارات المتعلّقة بالمدرسة (لا تتبع المدرسة منهجاً دراسياً موحداً). وتتمحور المدرسة حول المتعلّم، وبيئة التعليم يجب تعديلها وتطويرها لتعكس الظروف الأمثل لتنمية هذه القدرات، إعادة بناء (طريقة) و(مكان) التعليم فالمدارس لها تركيبتها المتميّزة، التي عليها أن تكون قابلة للتكيف والتشكل مع احتياجات المتعلّمين وهو انقلاب جذري في فكر التعليم.فيكون التخطيط مستمر لكيفية بناء المتعلّم، فلا لأسلوب التعليم عن ظهر قلب، فالمتعلّم هو من يبحث عن المعلومة بنفسه. (كابلي، 2010). كما تتوافق البرامج التعليمية في الدنمارك مع مؤهلات قطاع العمل وتأخذ بعين الاعتبار متطلبات التلميذ ومراعاة مواهبه.

- دراسة محمد عبد الله الخازم حول التجربة التعليمية في السويد.

شهدت دولة السويد تحولا كبيرا في تجربتها التعليمية مع بداية التسعينات تمثّلت في انتقالها من المركزية إلى اللامركزية بمنح المقاطعات صلاحيات فأصبحت بذلك شبه مستقلة ماليًا وتنظيميًا عن الإدارة المركزية، مع الاحتفاظ بالركائز الأساسية من ناحية مراقبة الجودة والمناهج الوطنية (الالتزام بمنهج وفلسفة تعليمية وطنية موحدة، مع مرونة إضافية تمنح للمدارس التميز في إضافة نشاطات إضافية أو استخدام طرق تعليمية متطور). وتبني ما يُعرف بالمدارس المستقلة، فأسست بعضها تحت تصنيف مؤسسات ربحية (تجارية)،وغير ربحية. فارتفعت نسبة المتعلمين الملتحقين بهذا النوع من المدارس من 2% سنة 1992 إلى 14.1 % في المراحل الأولية، و25.1 % في المرحلة الثانوية سنة 2014. ولم تتخلى الحكومة عن دورها الفعّال بل ساهمت في دفع الرسوم الدراسية للمتعلمين في كافة أنواع المدارس بشكل عادل. وقد نتج عن هذه التحولات تحسُّن ملحوظ في نتائج المتعلّم السويديفي الاختبارات والمعايير الدولية. (الخازم، 2016).

- تجربة التعليم في النرويج (الأمم المتحدة، 2004):

يتمتع التعليم في النرويج بأولوية سياسية كبيرة، فهو مجاني في كافة مراحله ويضمن الحق فيه عن طريق التشريعات والتمويل المقدّم من الدولة، كما يضمن تكافؤ الفرص للجميع في مجال التعليم بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو المالية أو السن أو الجنس... وقد سعت دولة النرويج إلى زيادة التركيز على جودة التعليم من خلال الإصلاح الشامل لميدان التعليم، ففي سنة 2000 خصصت الدولة 900 مليون من الكرونات النرويجية لدعم الجهود التي تبذلها المدارس في سبيل تحسين نوعية التعليم في الفترة 2000-2003، فانصبت الجهود على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم وتنمية الموارد البشرية والبرامج الإنمائية والمشاريع التجريبية. (الدورة الموضوعية، 2004، ص 71). فما يميّز نظام التعليم النرويجي هو الابتعاد عن المركزية بفسح المجال أمام المدرسين وحكومات البلديات لتحديد الأسلوب الدراسي والأدوات المستخدمة. كما تجري دائما التنقيحات في القوانين والتشريعات لتدريبات المعلم وكذلك مراجعة للقوانين المتعلقة بالتربية بغية الحصول على نظام تعليمي مرن يؤمن نطاق عريض من الكفاءة ويعدّ لمجتمع يخضع إلى تغيرات مستمرة، وتحسين نوعية حياة السكان.

- دراسة العابد ميهوب:

تكمن أهمية هذه الدراسة، في كونها تحاول تسليط الأضواء على مكونات الفكر التربوي عند مالك بن نبي أحد أعظم رجالات الفكر في تاريخ الجزائر المعاصر. وذلك في أطروحته المقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع بعنوان "الفكر التربوي عند مالك بن نبي" (ميهوب، 2014) فقد قام بإبراز المعالم الكبرى للفكر التربوي لبن نبي الذي تضمنه مشروعه الإصلاحي والحضاري، فبيّن طبيعة الفكر التربوي لديه، والبعد التربوي لنظرية الدورة الحضارية، والتربية: المفهوم والأهداف والأبعاد، وكذلك التربية الاجتماعية: المفهوم، الشروط، القيود، المبادئ، الأسس والأبعاد، والتربة الأخلاقية وعلاقاتها ببناء الدورة الحضارة، البعد التربوي للمشروع التنموي عند بن نبي. وقد أقر ميهوب بأنّ التربية عند مالك بن نبي هي: عملية تثقيف متواصلة وتتمثل هذه العملية في ذلك المحتوى النفسي الذي يتأسس على تركيب عناصر ثقافة المجتمع في بنية شخصية الفرد (إنسان ما قبل وما بعد الموحدين). وتأخذ التربية من خلال تعريفها بعدين أساسيين هما: أوّلا: التربية عملية تثقيف: يعطيها معنى (المنهج) الذي تتشكل من

خلاله وحدة الثقافة التي تعكس حضارة المجتمع. وثانيا: التربية عملية متواصلة: وهذا يبعد بها أن تكون ظرفية متعلّقة بمرحلة من مراحل الحياة أو حقبة تاريخية معيّنة، بل هي عملية ديناميكية (غير استاتيكية) متطورة مع تطوّر المجتمع آخذة في الاعتبار كل ما ينتج عن هذا التطوّر من تغيّر وتحوّل على كافة الأصعدة. (ميهوب، 2014 ص 12-13).

- دراسة المنصف وناس:

تطرّق "المنصف وناس" في كتابه "الدّولة والمسألة الثّقافيّة في تونس"(وناس، 1988) إلى نظام التّعليم خاصة بعد حصول البلاد التونسيّة على الاستقلال، فقد اهتمت تونس اهتماما خاصا بمجال التعليم إيمانا منها بأنّه أفضل سبيل لتحقيق النّهضة بعد خروج المستعمر. فالتّعليم "مجالا جديرا بالاهتمام لثراء الموضوعات التّي يثيرها وخصوصيّة التّجربة التّونسيّة في هذا المجال". وتنطلق السّياسة التّعليميّة في تونس من مبدأ أساسي وهو أنّ الاستعمار الفرنسي لم يهتّم إطلاقا بتعليم الطّفل التّونسي في حين أنّ التّعليم حقّ مشاع وتضمنه كلّ القوانين الدّوليّة. وكانت نسبة التّمدرس لدى التونسيين منخفضة جدّا في تلك الفترة نتيجة سياسة العزل والإقصاء التّي تمارسها فرنسا.

- دراسة محمّد عابد الجابري:

أقرّ "محمّد عابد الجابري" في مؤلّفه "التّعليم في المغرب العربي: دراسة تحليليّة نقديّة لسياسة التّعليم في المغرب وتونس والجزائر"، (الجابري، 1989) بأنّ نسبة التّمدرس في صفوف الأطفال التونسيين في المرحلة الاستعماريّة ضعيفة جدّا حيث قدّرت نسبة التّلاميذ في الابتدائي بـ 6% وقد ورثت البلاد التونسيّة من الاستعمار ثلاث قضايا كبرى في ميدان التّعليم ألا وهي: قضيّة الازدواجية الثّقافيّة وهيمنة اللّغة الفرنسيّة، قضيّة تعدّد المدارس وأنواع التّعليم وتعدّد العقليات وقضيّة نخبويّة التّعليم. ونتيجة لكلّ هذه المشاكل وجدت البلاد التّونسيّة نفسها في وضع لا تحسد عليه خصوصا فيما يتعلّق بقضايا التّعليم التّي كانت وراء الاختلافات والانقسامات الحادّة لدى النّخبة المثقّفة التّونسيّة حول مشروع إصلاح التّعليم "هل التّعليم أم التّخبويّة"؟ هل التّعريب أم الازدواجية؟ هل التّوحيد أم التّعدّديّة؟

- دراسة "سالم لبيض":

اهتم "سالم لبيض" في دراسة له بعنوان "خطاب الهويّة في النّظام التّربوي أثره على الشّباب الطّلابي في تونس" (لبيض، 2008) بالإصلاحات التّربويّة خاصة التّي أتى بها قانون 1958 والنّظام التّعليمي الجديد 1991 فبيّن مختلف الأهداف التّي رمت إليها وكشف عن أهمّ المساوئ التّي خلّفتها هذه الإصلاحات التّربويّة بالمجتمع التونسي.

- دراسة "سهام حيزاوي":

توصلت الباحثة في أطروحتها "حول مدرسة الغد" (حيزاوي، 2005) إلى إن ملامح النظام التربوي في ظلّ مشروع مدرسة الغد يتميّز بغياب الانسجام بين إدارة الدولة واقتناع المربّون بجدوى الإصلاح التربوي باعتبارهم طرفا فاعلا في العملية التربوية، وهو ما سيؤدي إلى انعكاسات خطيرة على الفعل التربوي ويكون الإصلاح المزمع إنجازه محكوما عليه بالفشل قبل الشروع فيه.

بعد العرض الذي قمنا به لمختلف هذه الدراسات ندرك بأنّه مهما كانت مواقفهم وخلفياتهم الأيديولوجية، فإنّهم يتفقون تقريبا حول مسألة التأكيد على أنّ إعادة هيكلة بنى المؤسسة التعليمية وحدها لا يمكنها أن تحقق تغييرا داخلها إلا إذا صاحبه تغييرا في مواقف وممارسات المعنيين بأمر الإشراف على سن التشريعات والقوانين والمعايير الخاصة بمجتمعهم.

*** المقاربات التربوية التونسية المعتمدة بعد الاستقلال:**

أ- المقاربة بالأهداف خلال الفترة البورقيبية:

إن البرنامج التربوي القائم على الأهداف يقع فيه تحديد الأهداف العامة انطلاقا من المحتوى المعرفي للبرنامج، ويفرّع كل هدف عام إلى أهداف مميزة تفرع بدورها إلى أهداف وسيطة ثم إلى أهداف إجرائية (معرفية ومهارية ووجدانية) (بوزيد، 2004، ص 41).

- تطبيق المقاربة بالأهداف مع إرساء الإصلاح التربوي 1958 ومردوديتها:

تم تطبيق هذه المقاربة في برامج التعليم التونسي مع أول إصلاح تربوي لسنة 1958 إثر حصول البلاد التونسية على استقلالها. فقد وضع بورقيبة نظام تعليمي مستحدث منحوت من التعليم الفرنسي يؤسس لشعب تونسي حداثي على الشاكلة الفرنسية. هذا الإصلاح التربوي له خلفية نظرية تقليدية، تمّ فيه استعمال المنوال النقلي. وكان همّ المقاربة بالأهداف هو تحقيق

النتائج لهذا فمسار التعليم والتعلّم يقاس بالنتائج التي يحققها. ركّز المسار على الكيف évolution certif: الجودة، ونسبة النجاح تركّز على "الكفايات الأساسية التعلّمية العابرة لمختلف المواد التعلّمية" وعلى الجانب التلقيني. والمربي هو الوحيد صاحب المعرفة والمعلومة. وقد لقي هذا المشروع حظه من النجاح في نسبة التمدرس فانتشر التعليم وعمّم في كامل ربوع الوطن بين الإناث والذكور. وكون جيل تولى المشعل والقيادة في التعليم التونسي والإدارة التونسية. وهو ما ساهم في تخلص الدولة في أواخر السبعينات من الإطار الأجنبي.

ولكن رغم ما تمكنت منه المقاربة بالأهداف من تحقيق الكثير مما يطمح إليه المجتمع التونسي، إلا أنها لا تخلو من العديد من الاخفاقات التي حالت بينها وبين نجاعتها في البرامج التعليمية في تلك الفترة كالطابع العمومي والشامل الشديد الطموح الذي اتسمت به البرامج المتبعة، فالأهداف لها أبعاد عالمية وإنسانية وحتى محتوى الإصلاحات في غالبيته يبدو ذا مرجعية عالمية مقارنة بالإمكانيات الواقعية، وهذا ما حدا بالبعض إلى ربط محتوى البرامج ووضعيتها بالإخفاق المدرسي. ففكرة الاقتباس والاستيراد. قد تكون صالحة في حينها، لكن نقلها إلى وسط غير مؤهل لاستيعابها قد يكون له مردود سلبي (بن نبي، 1986، ص 60)، ونقصا فادحا في تحقيق المبادئ التي قام عليها نظام التعليم بتونس. وصرامة البرامج والمناهج الرسمية التي لا تترك فرصة للمربي التعمق فيها لتحقيق الإضافة وخلق روح المبادرة والإبداع وترك بصمة خاصة في أداء مادته التدريسية. وهذا ما أدى بالسلطة السياسية من خلال هذه النتائج إلى التفكير في إصلاح التعليم من جديد وضرورة مراجعة الاختيارات التعليمية.

- المقاربة بالأهداف مع الإصلاح التربوي لسنة 1991 ومردوديتها:

تمّت إعادة النظر في هيكلة التعليم، الأمر الذي استوجب إقرار نظام التعليم الأساسي وإرسائه ابتداء من السنة الدراسية 1989-1990. وكذلك تمّ مراعاة الظّرفية العالمية لنهاية الثمانينات وبداية التسعينات، المتسمة بالتفتح الاقتصادي المتزايد وحاجة الدولة التونسية المتأكدة للتقنيين الذين سيواجهون لاحقا تعقيدات الأنماط التقنية المرتبطة بالشغل. فشملت مستجدات المدرسة الأساسية المناهج والبرامج وسعت إلى تحقيق التوازن بين المواد العلمية والمواد الأدبية، وتم تعريب المواد العلمية وتدريسها لتلاميذ التعليم الأساسي. أما المنوال المعتمد مع الإصلاح التربوي لسنة 1991، فهو المنوال السلوكي. وأصبح للتعليم هدف التغيير في

السلوك، فقام على ثنائية مثير واستجابة. وتمّ فرض العديد من المناهج المعينة للدرس على المربي، فتمّ تقييد المدرّس بالبرامج الرسمية ولكن له حرية التصرّف في طريقة العمل.

ولكن رغم هذه التغيرات الحاصلة على مستوى نسق والبرامج التعليمية هناك العديد من المخلفات لهذا الإصلاح، فظهور التعليم الأساسي الذي ركّز على الكم والهشاشة في النوع تسبب في ضعف تكوين التلميذ وتدني نتائجه الدراسية. وأما عن تجربة التعريب التي خاضها هذا الإصلاح فقد تعثرت لأنه تمّ تعريب الخطاب فقط أمّا المصطلحات فلم يتم تعريبها،وأدى هذا إلى اختناق تجربة التعريب. كما يوجد تناقض بين ما نادى به القانون الأساسي وما هو موجود في الواقع خاصة عندما أكّد على وجوب الاعتناء باللغات الحيّة وخاصة منها اللغة الفرنسية فما رأيناه بعد إرساء هذا القانون هو الضعف الملحوظ لدى التلاميذ وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

إن التراكم الهائل للمعارف النظرية والعلمية التي كانت تلبي الحاجات في فترات سابقة من خلال المقاربة بالأهداف، أصبحت لا تتماشى مع واقعنا الاجتماعي الشديد التغير. لهذا بات من الضروري إعادة التفكير في أصناف المعرفة وما ينبغي تدريسه، والتخلي عن الممارسات التقليدية.

ب- مميّزات المقاربة الحديثة للتربية:

تركّز المقاربة التربوية الحديثة على أهمية الانتقال من مستوى تمركز العملية التربوية على المربي إلى المتعلّم، إلى درجة يتمّ معها اعتبار المتعلّم الركيزة الأساسية للعملية التربوية التعليمية. وهذا ضمن المقاربة بالكفايات فما المقصود بهذه المقاربة؟ تمثّل الكفاية حسب "آلان راي" Alain Rey قدرة الفرد على بناء عدد من السلوكيات الملائمة لعدد كبير من الوضعيات الجديدة.(Rey, 1996) ولا تتمثّل الكفاية في مجموع المعلومات التي يحتاجها الفرد للقيام بنشاط فكري أو معرفي أو مهاري، بقدر ما تتمثّل في القدرة على إدماج المعلومات والمعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد حلّ ملائم لمشكل جديد (شبشوب، 1999، ص 31).

وقد شهد قطاع التعليم في تونس تطوّرا ملحوظا خلال الإصلاحات التربوية المتتابعة منذ الاستقلال والبحوث العلمية التي تهدف إلى التجديد في طرق التدريس، فتمّ إدخال "الكفايات" إلى المناهج المؤسسة التربوية التونسية مع الإصلاحات الأخيرة، وكان الهدف من ورائها تحسين مردودية النظام التربوي التونسي. حيث تطمح المقاربة بالكفايات لرفع تحديات القرن الحادي والعشرين وما يتطلّبه من مزاحمة تستدعي بدورها الجودة، كما تطمح إلى إرساء

تدريجي لمجتمع تربوي يصبح فيه الفرد معلّما ومتعلّما. وقد تميّزت بيداغوجيا الكفايات بخمس خصائص أساسية:

- تعتمد بيداغوجيا الكفايات على نظرة جديدة إلى المناهج المدرسية بتأكيدها على بناء الكفايات وتطويرها لا على تراكم المعارف وتجميعها.
- تعتمد على بناء نظرة جديدة للتعلّم: بجعل التعلّم المدرسي يتوجّه نحو القضايا المعيشية.
- بناء نظرة جديدة للتقييم المدرسي وجعله تقييما تكوينيا بالأساس واعتماد التقييم المعياري.
- بناء نظرة جديدة لأدوار كلّ من المدرّس والتلميذ، فالمدرّس يجب أن يتخلّص من الأساليب التقليدية في التعليم ويعمل على الإنصات لتلاميذه وقادر على قيادتهم لاكتساب الكفايات.
- وتعتمد بيداغوجيا الكفايات على بيداغوجيا الفارقيّة التي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الفرد ومكوّناته وأفكاره وعقليته، أي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في درجات الفهم والاستيعاب.(شبشوب، 1999، ص 36).

إذن حسب هذا المشروع لا يمكننا تأسيس أيّ تعليم أو ثقافة مدرسية تتسّم بالفاعلية إذا لم نعتمد أساليب التربية الحديثة التي تنمّي التفكير المنطقي العلمي والعمل الجماعي، والمؤسس لكفايات الابتكار في مناخ مدرسي مليء ببيداغوجيا الحوارية النشيطة. وضرورة توفر بيداغوجيا المشروع فهي الطريقة الكفيلة بإعادة تشكيل العلاقة بين أطراف العملية التعليمية وذلك بتحديد ما يجب على المتعلّم القيام به خلال حصّة الدّرس. وتساعد هذه البيداغوجيا المتعلّم في بناء معرفته بنفسه عبر المشاركة الجماعية والطريقة الحوارية.

إلا إنّ هذه المقاربة الجديدة تواجهها العديد من صعوبات في مؤسساتنا التربوية، كعدم تأهيل العناصر التعليمية واختلاف الوسائل البيداغوجية...، فالمقاربة بالكفايات التي أسّسها "جون بياجي" تمنح للمتعلّم دورا أساسيا في مسار "تملّك المعارف" (apprentissage du savoirs). فتتبنى هذه المقاربة منطقا مغايرا يدعو إلى إعادة النظر في طبيعة العلاقات بين عناصر عمليّة التعليم والتعلّم. فتضع المعارف في خدمة الكفايات وتؤسس لممارسات بيداغوجية جديدة، وترسي نموذجا تعليميا يضع المتعلّم في قلب العملية التعليمية. أمّا المدرّس فقد أصبح مجرّد وسيط أو أداة لنقل المعرفة.

ويبرّر منظّرو هذه المقاربة، خاصة "فليب برينو"، Philippe Perrenoud تغليب جانب "الكفاية" و"المهارة" على المعارف بالحرص على اجتناب التلقين وحشو الأدمغة بمعلومات تتسّم اليوم بسرعة التجدّد وبسرعة التقادم. فالكفايات عنده هي ممارات رفيعة المستوى تقتضي إدماج موارد معرفية لمواجهة وضعيات معقّدة.(Perrenoud, 1998) فلا حاجة لكثرة المعارف ومراكمتها، خاصة وأنّها أصبحت متاحة بوسائط عديدة غير مدرسيّة. ولهذا أصبح المتعلّم وفق هذه المقاربة مسؤولا عن اختياره. ومن هنا تبدو هذه المقاربة كأنّها ثورة في مجال التعليم. وستقضي على جميع نواقص الممارسات البيداغوجية القديمة، وترسي قواعد نموذج تعلمي جديد. (الشيباني، 2011، ص 138).

وقد تمّ تصنيف الكفايات والمهارات العامة إلى:

- **ممارات عملية:** تكتسب بالتمرّس والتجريب في إطار مقاربة حل المسائل، وتساهم كل المواد في إكساب المتعلمين هذه المهارات خاصة في العلوم والرياضيات والإعلامية والتكنولوجيا.

- **ممارات منهجية:** تتمثل في إكساب المتعلم القدرة على البحث عن المعلومة الوجيهة وترتيب المعلومات وتحليلها وتبين العلاقات بينها واستثمارها في تصور الحلول البديلة.

- **كفايات المبادرة:** تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين وإكسابهم القدرة على تصور مشروع والتخطيط لإنجازه وتقييمه بالنظر إلى المعايير والأهداف المرسومة. وتكتسب هذه الكفايات من خلال أعمال فردية وجماعية تنجز في جميع مجالات التعلّم وفي الأنشطة المدرسية الموازية.

- **كفايات سلوكية:** تنمية روح المسؤولية والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين وتقبل النقد والرأي المخالف (القانون التوجيهي عدد 80، 2002).

إنّ عملية التعليم والتعلّم واسعة جدّا ولا تنحصر في هذه المستويات فحسب. وفي هذا المستوى يأتي دور الباحث الاجتماعي من موقعه كباحث اجتماعي ومدرّس ليحلّل هذه الأوضاع.

*** الباحث الاجتماعي: مهنته كمدرّس وأهميته في إصلاح بيداغوجيا التعليم:**

أ- المنهج المعتمد في تحليل الأوضاع التعليمية:

قبل الشروع في تحليل الأوضاع التعليمية في البلاد التونسية وذكر أهمّ الصعوبات التي يعاني منها النظام التربوي التونسي والتي تتمثّل أهمّها في: ضعف مردود المؤسّسة التربوية، فهي

تفرز عددا هاما من المنقطعين دون أن يتمكّنوا من الكفايات المرسومة للتعليم الأساسي (كفايات القراءة والكتابة والحساب). وسيطرة المنحى الكمّي على البرامج التعليمية: فكثرة المواد والمحتويات المعرفية يصعب معها التمييز بين ما هو أساسي جوهري وما هو ثانوي وعرضي. والمركزية المفرطة في تسيير النظام التربوي. فالمؤسسة التربوية لا يمكن أن تنهض بوظائفها على الوجه المطلوب في منظومة تربوية مفرطة المركزية إلى حد يضيق معه حيّز المبادرة وتصبح القدرة على التجديد محدودة. لذلك لابدّ من إدخال المرونة على هيكلة النظام التربوي ينطلق أساسا من جعل المؤسّسة التربوية **خلية بيداغوجية** تحدد كيفية التفاعل بين المدرسين والمتعلّمين داخل المؤسسة التربوية، وقائمة بذاتها تعمل في إطار الأهداف العامة للسياسة التربوية وتحت إشراف الرقابة العمومية.

إذن سنشرع في التحليل باعتمادنا على المنهج العلمي المتمثّل في **المدخل النوعي الكيفي**: فما هو تعريفنا للمنهج؟ ثمّ ما الذي نعنيه بالمنهج الكيفي؟ ولماذا اخترنا أن نوظّف هذا المنهج؟

- تعريف المنهج:

على حد تعبير "مادلين غرافييتز" «Madeline Grawittez» مهما كان نوعه "هو أسلوب لكونه يجمع أكثر من عمليّة تتلاقى جميعا عند بلوغ هدف واحد، وبلوغ الحقائق المتوخّاة مع إمكانية تباينها والتّأكّد من صحّتها"(Grawittez, 1976, p112). فالمنهج هو الطريقة التي يتّبعها الباحث لدراسة الظاهرة الاجتماعية أي جملة القواعد والمبادئ من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية فهو عمل ذهني عقلي وهو بمثابة التخطيط النظري والأسلوب المنطقي الذي يتمتع بالاستقلالية تجاه الموضوعات. وهو أسلوب ملازم لكل عملية تحليل تؤدي الطابع العلمي. ويعتبر المنهج أداة عمل ضمن المقاربات النظرية في علم الاجتماع متعددة المناهج. وأما **المنهجية** فهي التطبيق الفكري والعلمي للمنهج.

- تعريف المنهج الكيفي:

هو منهج استدلالي يعتمد التأويل والتحليل والبرهنة وينطلق من العام إلى الخاص. ويترجم الأوضاع حتى نتمكّن من فهم علاقات الارتباط بين المتغيّرات وهو ما يساعد على الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع. ويرى الباحث الاجتماعي بالاعتماد على المنهج الكيفي بأن السلوك الإنساني محكوما دائما بالإطار الذي يحدث فيه. ويسعى البحث النّوعي نحو فهم السلوك الإنساني والاجتماعي من منظور "المنتمي للدّاخل" أي منظور المشاركين حسبما

يعيشون في وضع اجتماعي معين مثلا فضاء المؤسسة التربوية. وتسمح المقاربة الكيفيّة بتعميق النّتائج وذلك بربط المتغيّرات ببعضها البعض في محاولة منها لإيجاد القوانين، ويتعدّى التوجّه الكيفي كذلك إلى تحديد علاقات الظّواهر ببعضها من خلال التّأويل وكمثال على ذلك ربط "بيار بورديو" للعلاقة بين النّجاح المدرسي، وبين كفاءة الأفكار الخاصة بالتّعليم. (Bourdieu, 1964).

ويعتمد البحث النوعي على نموذج مختلف للتفسير ويعرض أسبابا لدعم هدف مختلف للاستقصاء فهو يرى بأن السلوك الإنساني محكوم دائما بسياق تاريخي، واجتماعي، وزماني، وثقافي. كما يسعى الباحثين النوعين إلى تفسير الأفعال الإنسانية والمؤسسات الاجتماعية، والأحداث، والعادات، وما شابه، ومن ثمّ ينشئون تفسير أو صورة لما تجري دراسته. إنّ الهدف الأقصى لهذا النوع من الاستقصاء هو تصوير النمط المعقد لما تجري دراسته بعمق كاف وتفصيل بحيث يتسنّى لمن لم يمارسه أن يفهمه. وعندما يفسّر الباحثين النوعيين أو يوضحون مضمون الأحداث والأفعال، وما شابه فإنّهم يستخدمون عموما أحد أنواع هذا التفسير: أوّلا: بناء أنماط من خلال تحليل وإعادة تركيب الأجزاء المكوّنة، وثانيا: تفسير المعنى، المضمون الاجتماعي للأحداث، وثالثا: تحليل العلاقات بين الأحداث والعوامل الخارجية (الحسيني، 2004، ص519).

ويفرض التحليل النوعي المدخل الميكرو سوسيولوجي: فمن خلال هذا المدخل ما يهمّنا هو حقيقة الواقع. والباحث الاجتماعي من خلال هذا التحليل يجد التمثيلية ويقدّم معطيات موضوعية والخوض في التحليل.وفي استعمالنا المنهج الكيفي اعتمدنا على تقنية الملاحظة، لأن ملاحظة الظّواهر اعتبرت قاعدة أساسية للمعرفة الإنسانية فلا يمكن الاستغناء عنها، لأنها وسيلة هامة لجمع المعطيات والبيانات.

إذن لقد تم الالتجاء إلى تقنية الملاحظة التي تمكن الباحث من بناء معرفة شاملة للموضوع ويكفي أن يكون الباحث قويّ الحدس حتى يتمكّن من بناء استنتاجاته بطريقة علميّة. فبفضل الملاحظة تمكنا من رصد بعض النتائج والمؤثرات الفاعلة في المتعلّم لتمثلاتهم وللتحولات التي شهدها قطاع التعليم. كما تمكنا من موقعنا كمدرسين من رصد بعض الإيماءات والحركات للمتعلّمين أثناء حصّة الدرس أو من خلال حديثهم عن واقع التعليم التونسي اليوم. وما تمكّن

نحن من ملاحظته من تحولات عميقة وجذرية لقيمه وما آل إليه الوضع من عدم الجدية والاستهتار واللامبالاة لدى المدرسين ولدى المتعلّمين.

ب- دور الباحث الاجتماعي:

نحن في مجال التعليم نبحث عن المعنى كباحثين اجتماعيين والتعمّق فيه. ومن المدخل النوعي يمكن أن تكون لنا نظرة استشرافية: vision anticipatif.فنهتمّ بالعمق ونحاول أن نحرّك الأمور من الداخل، نحاول أن نشق، ونغوص لنفهم الأمور ونتجنّب الظواهر السطحاء التي ليس لها عمق. مع العلم، إن الباحث الاجتماعي هو الوحيد الذي يستطيع أن يغوص كالطبيب الجرّاح ويكشف عن ما هو كامن وخفي. فموقف الباحث في هذا المستوى هو موقف مهم، لأنّه يتمتّع بالجرأة وسيهتمّ بالعمق والمسكوت عنه، وكل الأمور الخفية le latent. ونذكر في هذا الإطار قول "جون كوبانس"Jean Copans: في مقال له نشر بجريدة العالمmondele"إنّ اختصاص الباحث الاجتماعي حتى وإن كان يتابع التدريس يجب أن يتابع هذا النفس البيداغوجي والبحث". وأيضا "بيار بورديو"، وجان كلود باسرون Jean Claude Passeron، وجان كلود شامبردون Jean Claude Chamboredon تحدّثوا عن مهنة وحرفة الباحث الاجتماعي في مؤلّف بعنوان "مهنة عالم الاجتماع" " Le métier de sociologue"(Bourdieu, Passeron, Chamboredon, 1968) بأننا اليوم في حاجة إلى دور عالم الاجتماع، دور الباحث الاجتماعي.

إذن، يمكننا القول بأنّ العملية التعليمية لا يمكنها أن تختزل في مجرد تعليم كفايات (أكثر مهارات وأقل معارف). لأنّ النتيجة كانت آلية، حيث أصبح هذا النوع من التعليم (تعليم الكفايات) يفصل المعرفة عن العمل والتفكير عن التطبيق والذات عن المجتمع، ويهدف إلى إنتاج أفراد متشابهين حتى يتمكنوا من السيطرة عليهم ويتحولون إلى أفراد مستهلكين متقبلين غير منتجين ومستلبي الإرادة ومغتربين عن واقعهم المعيشي، وهذا ما لا يتطابق مع طموح وحاضر المجتمع ومستقبله. فمعرفة أقل مقابل مهارات أكثر هذه المهارات لا تستطيع مواجهة المتطلبات الآنية للمجتمع. وخرّيجي هذا النظام سيظلون عاجزين عن البحث والاكتشاف وغير قادرين على إحداث الاستدلال والاستنتاج والمقارنة وفهم الإشكاليات والنقد البنّاء وحل التناقضات وبناء المواقف والتفكير في المستقبل والتحكّم في المصير. وسيجعل منهم أيضا مجرّد أدوات تنفيذ

مسلوبي الإرادة وغير قادرين على الفعل والابتكار والتطوّر. بينما المجتمع يحتاج إلى تعليم يمكّن أفراده من بناء الشخصية وتحقيق الذات لهم بكافة أبعادها واكتساب القدرة على التحكّم وتقرير مصيرهم. لذا فمن الضروري أن يتلقّى الفرد ويتمكّن من جملة من العلوم والمعارف والمهارات معا وأن يتساوى الجميع بتكافؤ الفرص التعليمية دون أي تفرقة.

وكانت نتائج تطبيق مقاربة الكفايات في قطاع التربية والتعليم بتونس:

- **ضرب الهوية التونسية:** عبر استهداف قطاعها التعليمي، فالمهتمّون بالشأن التربوي أصبحوا يعلنون صراحة أمام الجميع بأنّ من أهمّ مساوئ النظام التربوي القديم التشديد على تلقين المتعلّم المعارف بشتّى الطرق، أي أنّ المعرفة مع مشروع مدرسة الغد لم تعد تتميّز بأيّة قيمة بل على العكس تماما أصبحت عدوّا وعليها أن تتصدّى لها عبر المقاربة بالكفايات التي من خلالها تتمّ تنمية كفايات المتعلّمين. وأفصحت نتائج هذا الإقرار بأنّ المتخرّج اليوم من المؤسسة التربوية هو إنسانا فاقدا للمعرفة والعلم والفكر. وأصبح التعامل مع المعرفة بطريقة نفعية برغماتية وهذا ما تمّ تأكيده في وثيقة البرامج الرّسميّة من أنّه يجب عقد صلة متينة بين المعارف وسياق توظيفها في المدرسة وفي الحياة العامة وعدم عزل هذا عن ذاك والوعي بشروط تحقيقها معا" (البرامج الرسمية، وزارة التربية والتكوين، 2003، ص7)، في حين أنّ التمشّي البيداغوجي السّليم يقوم على المراوحة بين التكوين النظري والتطبيقي في التعليم. ومن ناحية أخرى تفتقر إلى رؤية أو منظور إدماجي، باعتبارها تؤسس لثقافة يعوزها العمق والتماسك بسبب تجزئة المعارف والفصل بين المواد. إذن، فهذه المقاربة البيداغوجية الجديدة للتربية أدّت إلى تراجع قيمة المعرفة وتراجع دور المؤسسة التربوية وقدسيتها بصفة مباشرة.

- **تراجع مكانة ودور المربي في المنظومة التربوية التونسية:**

أدّت المقاربة بالكفايات إلى تهميش دور المربي وتراجع مكانته في المنظومة التربوية التونسية وأثّرت بذلك تأثيرا سلبيا بالغا على مستقبله المهني. إذ لم يعد المربي في ظلّ هذه المقاربة إلا منشّطا داخل المؤسسة التربوية ووسيطا وأداة لمساعدة المتعلّم في العملية التعليمية وألغي دوره الذي كان هو المصدر الوحيد في إنتاج المعرفة والعلم. فوفقا لهذه المقاربة على المربي أن يرتقي بمردوده التعليمي، ويصبح الاعتراف بمبدأ الاحتراف آلية لشرعنة منطق السوق وخوصصة الحقل التربوي. وأن يتتبع تكوينا مستمرّاً مختلف ومتعدد من حيث المحتويات

والأهداف من أجل رفع كفاءته المهنية وتمكينه من مواكبة المستجدات والتغيرات الاجتماعية والعالمية ولكن المقرّرات الصادرة في هذا الشأن، ترسم جملة من الحدود والضّوابط التي تفقد المعاني النبيلة لآلية الاحتراف والغاية من وراء المطالبة به وشرط توفّره لدى المربي. لهذا، يجب إحداث التغيير في مستوى دور ومكانة المربي حتى يتمكّن من تجديد ممارساته المهنية وتجويدها. وذلك من خلال استشارته وتشريكه في تطوير المقاربات البيداغوجية الجديدة وإبداء رأيه فيها للنهوض بالعملية التربوية. وحتى يكون راض ومتحمّسا لواجبه المهني، عوض أن تفرض عليه الاختيارات والتماشيات البيداغوجية، فيصبح غريبا داخل الفصل وفي المؤسسة التربوية وفي المنظومة التربوية عموما.

- تعميق التفاوت الاجتماعي بين المتعلّمين:

هذه المقاربة الجديد، لا تتجاوز مستوى الشعار المرفوع. فمن خلال تجسيدها على أرض الواقع، والنظر إلى النتائج بعد أن تمّ العمل بها داخل مؤسساتنا التربوية، نلاحظ بأنّها قد ساهمت في مزيد تعميق التفاوت الاجتماعي، والتوجّه نحو ضرب عمومية التعليم ومجانيته في المجتمع التونسي. لأنّ الهدف الأساسي من تطبيق هذه المقاربة في نظامنا التربوي هو الحرص على تطوير المهارات العملية دون الاهتمام بالتكوين المعرفي للمتعلّم. الذي إذا ما تمكّن من كفايات الفهم والتحليل في التعامل مع المواد المدرّسة، فإنّه حتما سيقوم على البحث عن المعلومة وعلى المعارف من مصادر أخرى خارج فضاء المؤسسة التربوية. والتي أصبحت متعددة ومتاحة في "مجتمع المعرفة"، مجتمع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة. لذلك ندرك بأنّ سياسة الدولة في ما يتعلّق بالشأن التربوي لم تعد تركّز على مبدأ الإنصاف والعدل والمساواة بين المتعلّمين. فتعميم التعليم عن بعد وبواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة، لا يقوم فيه الرّهان على كفايات التعلّم بقدر ما يقوم على المال والاستثمار في قطاع التعليم التونسي.

إنّ المقاربة بالكفايات قد زادت من تعميق أزمة التربية والتعليم في مجتمعنا، وساهمت في تكريس حالة التهميش والسياسة الارتجالية التي تتحكّم فيها الأطراف الخارجية عن حقل التعليم. فهي مقاربة ليست نابعة من واقعنا التربوي والتعليم الخاص ببلادنا. فهي لم تقدر على حلّ المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي التونسي كظاهرة الفشل المدرسي والانقطاع المبكّر عن التعليم واكتظاظ الفصول المدرسية واهتراء التجهيزات والوسائل التعليمية المعتمدة في العملية

التعليمية. وهكذا يتّضح لنا بأنّ المقاربة بالكفايات تحمل وجهين لعملة واحدة ففي ظاهرها هي مقاربة بيداغوجية جديدة ترفع شعار الدّفاع عن حقوق المتعلّم وجعله في قلب العملية التعليمية والعمل على تمكينه من المشاركة في عمليّة التعلّم وتمكينه من اللّحاق وتطوير كفاياته المعرفية والمهارية. لكن باطنها هي عبارة عن مقاربة قانونية وسياسية واجتماعية وثقافية تكرّس التفرقة بين المتعلّمين وبين الفئات والأوساط الاجتماعية. ونعتقد من موقعنا كباحثين في علم الاجتماع ومدرسين بأننا نواجه اليوم عدة مظاهر جعلت من تعليمنا تعليما رديئا ومفرغا من محتواه. كما إن الناظر إلى مختلف البرامج من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي يرى تأكيدا على الكم بدل الكيف ويرى عجزا للمنظومة في أن تُخرّج أجيالا من الطلبة بالجودة المرجوة للنهوض بالتنمية وضمان الرفاه لهم ولمجتمعهم. (بن عثمان، 2011) علينا جميعا أن نتصدى إلى هذه المظاهر بالمرصاد وأن نعي أنه يجب أن ندخل مرحلة جديدة لا نضمن فيها النجاح لكل طالب بل نضمن فيها الجودة للتعليم والتعلّم لكل التونسيين مهما كلّفنا ذلك من جهد ومال ووقت (بن عثمان، 2009).فما أحوجنا اليوم أن نضبط وبكل عزم سمات المدرسة والجامعة التي نريدها خالية من كل أشكال الإقصاء والتهميش. وأن نقيّم الوضع الحالي بكل دقّة فنأخذ أجوده ونحافظ عليه ونصلح ونقوّم اعوجاجه.

ب- طريقة التدريس من موقعنا كباحثين اجتماعين ومدرّسين:

أثناء قيامنا بالعملية التعليمية، أي أثناء إلقاء الدرس فنحن نتعامل مع الأفراد كجمع في مكان معيّن (الفصل)، نتكلّم إذن عن فاعل يتفاعل وهذا هو الانتصار الأول بالمدخل النوعي. فحسب "جورج زيمل"Georg Simmel يجب أن ننظر إلى التفاعل الاجتماعي من خلال ديناميكية الجماعة، بهدف رسم شبكة العلاقات التي ينصهر فيها الأفراد داخل المجموعة. فهذا التفاعل نعبّر عنه في العلوم الاجتماعية اليومية: الاجتماعية la sociabilité. كما علينا أن نركّز على عنصر الاندماج الاجتماعي لكافة الفاعلين. ويقع تقديم الدرس في شكل أشغال مسيّرة وأنشطة علمية ويتمّ ربطها مباشرة بالنظريات العلمية، في شكل عروض يكلف بها المتعلّم قبل حصّة الدرس. وهنا نستند في هذه الطريقة إلى أنسلام لونارد ستروس Anselm Leonard Strauss وجوليات كربان CorbinJuliet الذين يقولان بأن النظرية المتجذرة la théorie Enracinée في الحقيقة تبدأ بالميدان ويكون بين الميدان والنظرية تبادل inter-relier. (Strauss,Corbin, 1998) أي أننا نمشي ثم نرجع ثم نحيط بالموضوع، كل هذا له هدف

فهي طريقة ذكية في العمل، وهي في حقيقة الأمر طريقة متعبة جدا. ويصبح التحليل فيه فن وفنون، أي نرى بأنّ ممارسة هذا النوع من العمل والإخلاص فيه يعطي نتيجة ويحمل نتيجة ويتحوّل إلى فنا عندما ننجح، ومفهوم الفن هو نجاح رسالة الباحث. الآن وفي هذا المستوى دخلنا بتدرّج إلى عالم آخر: هو عالم الفن: الطرق الفنية لنستطيع أن ننجح ونغذي التفكير ويحصل الإبداع، وكأنّ بكلمة إبداع créativitéla لا نجدها إلا في العلوم الاستيتيقية فتصبح لها شرعية في العلوم الاجتماعية بل أيضا في المنهجية. ويمكننا أن نسمي هذه اللحظة إن صحّ التعبير بـ: "علم وفن"، فمهنة الباحث الاجتماعي ليست ككل المهن ويجب أن يكون لديه نفس من الحماس لا من العاطفة، كما يجب عليه أن يشعر بهذه النشوة في مستوى المراوحة بين النظري والتطبيقي. وعلينا أن نتحمّل هذه الشروط كباحثين اجتماعيين. لأنّ في انتمائنا للعلوم الاجتماعية لا نستطيع أن نكون موظفين فقط حتى ولو لدينا رسالة التدريس. فالباحث الاجتماعي الذي يتوقّف عند مهمّة المؤدي: هذا ليس بالباحث الاجتماعي. فهذا لا يعطي شيئا، هذا ملوك الكلام فقط. الباحث الاجتماعي عليه أن يبحث ويغوص ويطوف حول الموضوع المدروس.

إذن، كلمة مدرّس باحث تحيل إلى أفعال تتفاعل ومن هنا تأتي مسؤولية الباحث الاجتماعي. يجب أن يكون في حالة تفاعل مستمرّة، فكل أمر، كلّ شيء يجب أن يحرّك فيه شيء، يتفاعل مع كلّ شيء مع ما يسمع مع ما يقول مع ما يرى... وأيضا يجب علينا أن نكون في انفتاح دائم وننطلق من حذق اللغات بداية من اللغة العربية والمرور منها إلى بقية اللغات. علينا أن نقوم بهذا المشروع. فكيف نستطيع أن نعرّف منهجيا وعلميا هذا التمشي؟ من التمارين والعروض إلى النظرية، ومن النظرية إلى التمارين والعروض: هذا التمشي هو تمشي إبستمولوجي science de la scienceتمشي تفاعلي بين العروض والنظرية العلمية. حيث لا وجود لمنهجية في العلوم الاجتماعية دون تمشي ابستملوجي: بين النظريات والرجوع إلى الميدان. لهذا، علينا كمدرّسين بتكليف المتعلّم بالبحث عن المعلومة واستقصائها من المراجع والمصادر العلمية الرئيسية، حتى يتكوّن لديه زاد معرفي وعلمي وضرورة حسن استغلاله وتوظيفه عن طريق هذه المنهجية. كما يجب الابتعاد عن إعطاء التمارين المجزّئة للمعرفة خاصة عند إنجاز الامتحان: كتعبئة الفراغات بالكلمات المناسبة، أو الربط بسهم...، وندرّب المتعلّم على آلية التأليف والتحليل والاستنتاج، وأن نرفض الإجابات بكلمة واحدة أثناء الدرس. و لنسعى لتطبيق هذه

المنهجية وسترون بأنفسكم الفوائد التي تعود بالنفع للمتعلّم، فمن خلال تقنية الملاحظة سترون بأنّ المتعلّم لن يشعر بالقلق والقرف والملل، وسيكون في حركة وديناميكية دائمة وستتعزّز ثقته بنفسه بأنّه يمكن أن يكون مصدر المعلومة والمعرفة من خلال جهده ونشاطه وبحثه المتواصل عنها، وسيحب المواد المدرّسة وتقل الغيابات. لذا، فضرورة تأهيل المتعلّم للاندماج الاجتماعي انطلاقا من المعارف التي يتلقاها عبر المؤسسات التعليمية أصبحت ضرورة حتمية. لأن ما ينتظره في الحياة هو واقع متغيّر متحوّل بوتيرة سريعة جدّة تصل إلى درجة التعقيد.

بعد هذا العرض حول طريقة التدريس من موقعنا كباحثين اجتماعين ومدرّسين، لا نقف عند طريقة التدريس فحسب، بل لابدّ من الاهتمام بقطاع التعليم ككل وتحديد الصعوبات والهانات التي يعاني منها مثل: التركيز على الكم بدل الكيف في مختلف البرامج التعليمية وذلك منذ التعليم الابتدائي وصولا إلى التعليم العالي، وعجز المنظومة التعليمية على تكوين مخرجات تتميّز بالجودة التي تمكّنها من النهوض بالتنمية والمجتمع بأسره وضمان حياة كريمة لها...ولهذه الأسباب تطرح على النظام التعليمي الكثير من الرهانات أهمّها ضمان النّجاح وجودة التعليم لكلّ متعلّم مهما كلّفنا هذا الأمر من جهد ومال ووقت حتى يتمكّن من مواكبة تحولات ومستجدات المرحلة الآنية والاندماج في المجتمع وفي الحياة العامة. لهذا فالنظام التربوي في حاجة إلى التعهّد خلال كل عشرية حتى يواكب ويتجاوز مواطن الضعف. كما يعتبر مسؤولية جماعية للارتقاء بنتائج المتعلّمين بالشكل المأمول وتحقيق الأهداف المرسومة. عبر سعي الكلّ من موقعه إلى العمل على تحسين جودة النظام التعليمي، فهو مشروع جماعي يحتاج إلى توضيح أدوار الفاعلين فيه والتزام كلّ طرف بمهامه، والاقتناع بالدور المتجدد للمدرسة ومواكبته لروح العصر وانفتاحه على المستجدات العالمية في المجال التعليمي التربوي، والاسترشاد بمختلف المواصفات والمعايير الدولية مع الاستفادة من تجارب النظم التربوية المشهود لها بالفاعلية والتطور، والتقييم المستمر والدوري لمردود المنظومة التربوية بغرض دعم الإيجابيات وتطوير الرهانات واقتراح البدائل الهادفة إلى معالجة النقائص المسجّلة، مع الاستفادة من مختلف التجارب والدروس المستخلصة بغرض ترشيد التوجهات المستقبلية ودعم المسار الاستشرافي.كما لا يخفى علينا بأنّ التعليم هو قضية سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية ولا يمكن اختزاله في العملية التربوية فقط، إذ لابد من ربطه بالمناخ الفكري والإطار العام لنوعية الحياة التي يمرّ بها كل مجتمع. وذلك لوجود الخصوصية الاجتماعية. فهو يحتاج إلى القرار السياسي الواضح: الذي يتكوّن من القيادة السياسية التربوية

المسؤولة عن الاختيارات واحتياجات آنية ومستقبلية في قطاع التربية والتعليم والساعية بكل حرص وجدية على تحقيق وضمان الإصلاح التعليمي. والتنصيص والتأكيد على الوعي والحوار الوطني والشفافية والمصداقية بين جميع الأطراف المعنية بإصلاح المنظومة التعليمية في مجتمعنا حتى نتفادى الاحتقان الموجود حاليا، مع وجوب إحساس الكل بالمسؤولية والإرادة في التغيير.

إن مسؤولية إصلاح التعليم هي مسؤولية مشتركة بين كل مكونات المجتمع باعتبار أن التعليم أداة لإعادة إنتاج المجتمع ولكيلا تنفرد السلطة السياسية بهذا المجال فإن من واجب هيئة التدريس وباقي الفاعلين من أحزاب والجمعيات ومنظمات المجتمع المدني المشاركة في رسم برنامج إصلاح التعليم إلى جانب وزارة التربية والتكوين، حتى نضمن تعليما جيدا ومجانيا لكافة أبناء الشعب. إذ لابد لكل إصلاح تربوي أن يستحق هذا الاسم من التزامات أخلاقية للجميع فضلا على أنّه ملزم أيضا بتحقيق الأفكار والمثل العليا التي تجوّد نوعية الحياة في المؤسسات التعليمية وفي الحياة العامة. واليوم لمّا شاهدنا تراجع المستوى العام للمنظومة التعليمية برمتها وفي كل المستويات نقرّ بأن الإصلاح التربوي التعليمي ينبغي أن يصبح مطلبا شعبيا ملحا لا يقبل الانتظار. فالانتظارات المرتقبة من الإصلاحات التربوية القادمة أن ينخرط في مسارها الجميع دون استثناء أو تمييز، وتبتعد عن المساومات السياسية وأن يركّز الجميع على المصلحة العليا للقطاع كمحرك أوّلي للتنمية المستدامة. فالحاجة اليوم إلى تقييم الوضع الحالي بكل دقّة فيأخذ بأجوده ويتمّ إصلاح اعوجاجه حتى يتم الارتقاء بكافة مكونات المنظومة التربوية التونسية. وتضبط بذلك سمات المدرسة والجامعة التي نريد دون إقصاء أو تهميش لأيّ طرف من الأطراف في المجتمع التونسي.

- الخاتمة:

إن العملية التربوية اليوم أصبحت متشعبة ومتعددة الأبعاد. وصار من الصعوبة بمكان فهم عملية التدريس إن نحن حصرناها في قضايا المحتويات وطرق تبليغها وأدائها فقط. كما إن التطور العلمي في المجتمع، لا يتوقف على مجرد القدرة على اكتساب المعرفة العلمية كمعلومات وأساليب، بل لابد من توفر المناخ الذي يساعد على منح الروح العلمية التي تحرك الشعور لتقبل العلم وتبليغه في آن واحد. فالتطور العلمي لا يناط بالمعطيات العلمية فحسب، بل بكل الظروف النفسية والاجتماعية التي تتكون في مناخ معين (بن نبي، 1970، ص 34). ونؤكّد

في هذا المستوى من البحث بأنّ سعي بعض المجتمعات النامية من بينها البلاد التونسية إلى نقل مناهج الدول المتقدمة، يعد خطأ من الناحية العلمية، فضلا عما يترتب عليه من أخطار على بنية المجتمع: فنحن اليوم نقف، على تكوين يفتقر إلى المعارف الأساسية لنحت شخصية المتعلّم التونسي.ولنكن على دراية تامة بأنّه لا جدوى من الحديث عن إصلاح تربوي إذا ما لم نكن نحن التونسيين من يضع إصلاح واقعنا التربوي لأننا نحن الأدرى بمشاكلنا الاجتماعية. ومجتمعنا التونسي له خصوصيته التي تميّزه عن باقي المجتمعات الأخرى.

- قائمة المراجع والمصادر:

أ- المراجع والمصادر باللغة العربية:

1- الجابري محمد عابد، (1989): التعليم في المغرب العربي دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

2- الحسيني سعد، (2004): مقدمة في البحث في التربية، العين: دار الكتاب الجامعي.

3- الخازم محمد عبد الله: تجربة السويد التعليمية، www.al-jazirah.com/2016/20161127/ln29.htm، الأحد 27 نوفمبر 2016.

4- الشيباني مصباح، (2011): المؤسسة التربوية التونسية: طرق تنظيمها وآليات تسييرها ومشاكلها الراهنة. محاولة في سوسيولوجيا المؤسسة، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس.

5- القانون التوجيهي، العدد 80: (2002)، القانون التوجيهي يتعلق بالتربية والتعليم الأساسي، الفصل 57، تونس.

6- بن عثمان روضة،(2011): حول إصلاح النظام التربوي وعلاقته بالثورة والتنمية المستدامة، جريدة مواطنون، تونس.

7- بن عثمان روضة،(2009): من يدفع ثمن التعلم الرديء؟، بجريدة الصباح، تونس.

8- بن نبي مالك،(1986): دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، دمشق، دار الفكر.

9- بن نبي مالك، (1970): إنتاج المستشرقين، القاهرة، مكتبة عمار للطباعة والنشر والتوزيع.

10- بوزيد الهادي، (2004): المقاربة بالكفايات، مسائل بيداغوجية، وزارة التربية والتكوين، الجمهورية التونسية.
11- حيزاوي سيهام، (2005): مدرسة الغد وأفاق تأثيراتها المستقبليّة في التّغيير الاجتماعي بالمجتمع التّونسي، أطروحة لنيل ش د في علم الاجتماع، جامعة تونس الأولى، تونس.
12- لبيض سالم،(2008): خطاب الهوية في النظام التربوي وأثره على الشباب الطلابي في تونس، مجلة دراسات مجتمعية، عدد1، مركز دراسات المجتمع، الخرطوم السودان.
13- وناس المنصف، (1988): الدولة والمسألة الثقافية في تونس، دار الميثاق للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
14- الأمم المتحدة: الدورة الموضوعية لعام 2004، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التقارير الدورية الرابعة المقدمة من دول الاطراف بموجب المادتين 16-17 من العهد، إضافة النرويج، جويلية، 2004، hrlibrary.umn.edu/arabic/CESCR113.**pdf**، ص 71.
15- البرامج الرسمية،(2003): إدارة البرامج والكتب المدرسية، وزارة التربية والتكوين، تونس.
-النبوي أمين محمد،(1998) التربية المقارنة الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، بيت الحكمة، الطبعة الأولى، مصر.
16- دهب حسن عثمان، التعليم والتعلم في الدنمارك، kenanaonline.com/users/hassan200/posts/694150 نشر في 31 ديسمبر 2014 بواسطة hassan200
17- شبشوب أحمد، (1999): مقاربات جديدة للتربية، سلسلة وثائق تربوية، تونس.
18- كابلي سعود: التجربة الدانماركية في التعليم، www.alwatan.com.sa/Articles/Detail.aspx?ArticleID=1224، 12-07-2010 2:41 AM.
19- ميهوب العابد، (2013-2014): الفكر التربوي عند مالك بن نبي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربية، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

ب- المراجع والمصادر باللغة الأجنبية:

1- Bourdieu, P; et Passeron, JC; (1964), Les héritiers: les étudiants et la culture, édition de Minuit, Paris.
2- Bourdieu, P; et Passeron, JC; (1970): La reproduction, éléments pour une théorie d'enseignement, édition de Minuit, Paris.
3- Bourdieu, P; Passeron, JC et Chamboredon, JC; (1968): Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques, Mouton de Gruyter, Paris.
4- Coleman, J S; (1966): Equality of educational opportunity,Office of Education for sale by the Superintendent of Documents, U.S.
5- Grawittz, M; (1976): Les méthodes des sciences sociales, ed, Dolloz, Paris.
6- Perrenoud, P; (1998): Construire les compétences des écoles, E.S.F. Paris.
7- Rey, A; (1996): Les compétences transversales en question, Eds E.S.F.
8- Strauss, A; et Corbin, J; (1998): Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory ,(2nd edition). Sage Publications: London.
9- Touraine, A; (1973): Production de la société, Ed. Seuil.