رؤى

الثَّقَافَةُ المَدرسيّةُ ومَسَارُ الإِصلاحِ التَّربَوي (من تحصيل المعارف الأكاديمية إلى اكتساب الكفايات)*

د. عز الدين الخطابي

تقديم

اعتبر المفكر الفرنسي أوليفيي روبول (O. Reboul) في نص له بعنوان «من أجل بيداغوجيا الكفايات»، أن الكفاية تسمح بتعريف الثقافة كاستعداد وكقدرة على إصدار الأحكام في مختلف المجالات [اللسانية، والقانونية والعلمية، والسياسية، ... الخ] وليس باعتبارها مجموعة من المعارف المتراكمة. وتساءل في هذا الإطار: «ألا يمكن أن يؤدي تعريف الثقافة ككفاية، إلى التضحية بالثقافة العامة لفائدة تكوين متخصص، على اعتبار أن كل كفاية تنحصر في مجال معين، وإن كانت قابلة للتحويل (transférable) في بعض الأحيان؟». [1]

إن هذا التساؤل يثير علاقة إشكالية بين اكتساب الكفايات وتحصيل المعارف داخل المؤسسة التعليمية، ضمن ما يعرف بالثقافة المدرسية؛ مع العلم أن هذه الأخيرة لا تنحصر في «المقررات ومضامينها، بل هي مجموع الخبرات والتمثلات والمواقف والسلوكات التي يكونها المتعلم عن طريق مشاركته في بناء مشاريع خاصة بالتعلم، ثم بناء وسائل وأدوات في اتجاه اكتشاف الحلول الملائمة للقضايا المدروسة». [2] ولما كان إصلاح المنظومة التربوية الذي حددت خطوطه العريضة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين يهدف إلى تحقيق غايتين أساسيتين وهما: تأهيل المتعلمين والمتكونين من خلال تسليحهم بالكفايات الضرورية، حتى يتمكنوا من مواجهة تحديات العولمة بكل ندية وكفاءة؛ وتيسير عملية بناء مشروع مجتمعي، من أجل ترسيخ عميق لنموذج المجتمع الحداثي والديمقراطي؛ فإن السؤال المركزي الذي يمكن إثارته هو: كيف يمكن لبيداغوجيا الكفايات أن تستجيب لهذه الرهانات؟ وهل تشكل فعلاً دعامة للإصلاح التربوي المنتظر؟

1. عن الإصلاح التربوي

لقد وردت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الإشارة التالية بخصوص الإصلاح التربوي: «يقتضي إصلاح نظام التربية والتكوين عملاً ذا بعد زمني عميق، يندرج ضمن السيرورة التاريخية لتقدم البلاد ورقيها، ويتطلب العزم وطول النفس والاستماتة في السعي لبلوغ الغايات المرسومة». [3] وهو إعلان صريح عن ضرورة ربط مسار الإصلاح التربوي بمسار التنمية الشاملة، وتأكيد على أن طريق الإصلاح لن تكون مفروشة بالورود.

وبالفعل، فإن مجال التربية والتكوين بالمغرب، ظل منذ بداية الاستقلال إلى اليوم، حقلاً للتجارب التي غالباً ما أبانت عن فشلها؛ سواء على مستوى جودة البرامج والمناهج أم على مستوى التسيير والتأطير، أم على مستوى الاستجابة لحاجيات المجتمع الاقتصادية والثقافية. لذلك، فإن صياغة مبادئ الإصلاح التربوي وتشكيل لجنة لمتابعة عملية تطبيق هذه المبادئ وتقييم النتائج، هما بمثابة إقرار بتعقد المشاكل التي يواجهها قطاع التعليم. فما هو تقييم هذا الإصلاح، بعد مرور أكثر من سبع سنوات على الإعلان عن المسار الإصلاحي لقطاع التربية والتكوين؟

لنستمع إلى ما ورد في التقرير السنوي 2008 للمجلس الأعلى للتعليم [الجزء الأول، ص: 43] الذي جاء فيه: «يبدو أن المدرسة المغربية تعاني اليوم من نقص في تعبئة الفاعلين والمتدخلين فيها والمعنيين بها، وفي تعبئة المجتمع برمته. وقد تحول هذا النقص الملاحظ في التعبئة حول المدرسة إلى تراجع الثقة فيها». [4] ولتوضيح ذلك، سيؤكد واضعو التقرير على أن شركاء المدرسة والفاعلين فيها، بمن فيهم آباء التلاميذ وأولياؤهم، والمدرسون، والجماعات المحلية، لا يتدخلون إلا قليلاً للاستجابة لحاجات المؤسسة المدرسية؛ وبأن فئات عديدة من المجتمع تبدو وكأنها لا تقدر، بما فيه الكفاية، الرهانات الأساسية المرتبطة بالتربية والتعليم. ويتأثر انخراط شركاء

المدرسة بالتراجع الحاصل في انفتاح هذه الأخيرة على محيطها، ما ينعكس سلباً على مساهمتها في مشروع المؤسسة ويحرمها من الدعم الذي يمكن أن يوفره تجميع القوى والكفاءات القادرة على حل المشاكل المطروحة.

وعلى الرغم من كون المنظومة التعليمية قد تمكنت من تطوير أقطاب للامتياز معترف بها، كالمعاهد المتخصصة، والمسالك الجامعية، ونظام مؤهل للتكوين المهني، والثانويات التأهيلية، فإن المدرسة العمومية ما زالت تشكو من عيوب، لعل من أبرزها عدم انفتاحها بالشكل الإيجابي المطلوب على المحيط السوسيو-اقتصادي، ما يساهم في تعميق الهوة القائمة بين الطلب المحدود على الكفاءات الداعمة للاقتصاد، وبين العرض المتزايد لحاملي الشهادات بمؤهلات، ويغذي بطالة الخريجين.[5]

في ضوء هذه النتائج السلبية، تم اقتراح مداخل جديدة لتدبير إصلاح المنظومة التعليمية، ورسم أفق جديد للعمل بالنسبة للعاملين في الحقل التربوي، عبر تمكين المتعاونين من المعارف والكفايات والمؤهلات الضرورية التي تمكنهم من الاستجابة لمتطلبات محيطهم السوسيو-اقتصادي.

وهو ما يستدعي وضع المتعلم وحاجياته في قلب الإصلاح، عبر توجيه جهود مختلف الفاعلين لحل مشكل الاكتظاظ في الأقسام وتوفير التجهيزات والأدوات الديداكتيكية اللازمة والدعم البيداغوجي والاجتماعي للتلاميذ، وأيضاً نهج طرائق وممارسات بيداغوجية تراعي الفروق بين المتعلمين؛ وتحرير المدرسة من العوامل الخارجة عنها والمعيقة لجودة مردوديتها، عبر إيجاد الحلول للمشاكل الأسرية والاجتماعية للتلاميذ، ولظواهر العنف والسلوكات اللامدنية.[6]

هناك إذن إقرار بوجود هوة بين المتعلم ومحيطه، وبين المدرسة والمجتمع، وبين التكوين والشغل، فبأي معنى يمكن لتحصيل المعارف واكتساب الكفايات والمؤهلات، تجاوز المعضلات السالفة الذكر؟

2. عن الكفاية

تتوزع الكفايات والمؤهلات المكتسبة على مستويين:

- مستوى متعلق بكفايات تنمية الذات، بحيث تستهدف تطوير شخصية المتعلم كغاية في ذاته وكفاعل إيجابي.
- ومستوى متعلق بكفايات قابلة للتحويل اجتماعياً، بحيث تسمح لنظام التربية والتكوين بالاستجابة لحاجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وستشكل الكفاية بهذا المعنى «نظاماً من المعارف الذهنية والعلمية والمهاراتية التي تنظم في خطاطات إجرائية، تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بفعالية».[7] وهذا التعريف لجيلي (Gillet)، وهو يتضمن ثلاثة تأكيدات موجودة في التعريفات المقدمة من طرف باحثين آخرين في ميدان علوم التربية، وهي:

- إن الكفاية تتضمن معارف عدة مترابطة فيما بينها.
- إنها تنطبق على فئة من الوضعيات.
- إنها تقصد غاية محددة.

فالكفايات لا تعارض ولا تعوض المعارف التي يملكها المتعلم، بل تشير إلى تنظيم هذه المعارف داخل نسق وظيفي. ويقابل جيلي مفهوم الكفاية الخاص بفئة من الوضعيات، بمفهوم القدرة، المدرك كتنظيم ذهني ممتد بشكل أكبر. «فالقدرة ليست مرتبطة بمادة معنية ولا بوضعية مهنية خاصة، بل يمكنها أن تتطور عبر اكتساب الكفايات الخاصة بمواد دراسية أو بمهن محددة».[8]

إن القدرة بهذا المعنى، ليست ملكة داخلية ولا استعداداً ومتجانساً يتطور من تلقاء ذاته، بل هي على العكس نتيجة تجارب اكتساب الكفايات في ميادين عدة.

ويمكن حصر الكفاية وتقويمها، انطلاقاً من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما؛ وذلك من خلال ما يقوم به الفرد من إجراءات، تعتبر بمثابة مؤشرات على حصول الكفاية وتحققها. وبهذا المقتضى يتحقق انخراط المتعلم في عملية التقويم وفق ثلاث كيفيات، هي:

- التقويم الذاتي بالمعنى الدقيق، حيث يقوم المتعلم إنتاجه الخاص أو إجراءاته بالاستعانة بمرجعيات خارجية [تعليمات، شبكة المقاربة، قواميس . . . الخ].
- التقويم المتبادل، ويقوم به متعلمان أو أكثر، يخضعون لنظام التكوين نفسه، ويتم في إطاره تقويم الإنتاج الشخصي لكل واحد، بالاعتماد على مرجعيات خارجية أيضاً.
- التقويم المشترك، حيث يقابل المتعلم تقويمه الذاتي لإنتاجه أو لإجراءاته، بالتقويم الذي أنجزه المكون أو أي شخص يمتلك صفة المشرف على وضعية التكوين. وتستطيع تقديرات كل واحد، أن ترتكز أو لا ترتكز على مرجعيات خارجية.

وتلاحظ الباحثة ليندا علال في هذا الصدد، أن بإمكان كل واحدة من هذه الكيفيات أن تيسر تدبير المتعلم لصنف من المهام أو الوضعيات، وبالتالي تنشيط عملية بناء تصرفاته المنتظمة ذاتياً. ويتعين إعطاء الامتياز في المرحلة الأولى من التكوين للكفايات المتضمنة لبعد تفاعلي اجتماعي [تقويم متبادل أو مشترك]، ما يسمح للمتعلم بالانخراط الفعال في تدبير التعلم والتقويم معاً.[9]

وبصيغة أخرى، فإن الهدف الأساسي من اكتساب الكفايات وتقويمها هو تأهيل الفرد المتعلم، لتحيين تكيفه مع المحيط الذي يتفاعل معه باستمرار؛ وليصبح قادراً على حل مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته. وقد انتبه أوليفيي روبول إلى هذه المسألة، أثناء تحديده لعلاقة الثقافة بالكفاية، حيث ميز بين ثلاثة مستويات لهذه الأخيرة، هي:

- الكفايات الأساسية التي يتعين على كل طفل اكتسابها لكي يصبح راشداً، وحتى لا تجرفه الآلة الاقتصادية، فيفقد كل إمكانية للمبادرة.
- الكفاية النوعية التي يمكن اكتسابها في المهنة والأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- كفايات التواجد مع الغير، التي تجعل من الإنسان راشداً بكل معنى الكلمة، أي شخصاً مسؤولاً ومستقلاً وقادراً على إصدار الأحكام في مختلف المجالات التي تهمه. وبطبيعة الحال، فإن التعليم يهيئ لاكتساب هذا الصنف الأخير، لكنه لا يخلقه، لأن كل المعلومات والإتقانات (Savoir-faire) والمعارف الخالصة التي يسمح التعليم باكتسابها، هي وسائل لنتعلم كيف نتواجد مع الغير.[10]

ولهذا، فإن الإستراتيجية المثلى لعملية اكتساب الكفايات بالنسبة للأفراد المتعلمين، تتمثل في تدريبهم على حل المشكلات، عبر ما يعرف بتعبئة مواردهم المعرفية لمواجهة الوضعية - المشكلة (Situation-problème)، وهذا ما قصده فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud) عندما اعتبر أن الكفاية تعمل على تعبئة موارد معرفية ووجدانية وإدماجها وتنظيمها لمواجهة فئة من الوضعيات. فالكفاية لا تكمن في الموارد [معارف، قدرات] التي يجب تعبئتها، بل في تعبئة هذه الموارد ذاتها؛ وهي تتم في وضعية ملائمة وفي زمن واقعي من أجل إنجاز عمل فعال.

ويضيف بيرنو قائلاً، إن التعبئة ليست كلمة سحرية، فهي عمل الذهن الذي يمر عبر الملاحظات والفرضيات والاستدلالات والتماثلات والمقارنات وباقي العمليات الأخرى، المعرفية والميتا-معرفية. ويستدعي هذا العمل موارد أكثر عمومية؛ وهي الموارد التي نجدها في كل عمليات اتخاذ القرار وحل المشكلات، أو القيام بمهام معقدة؛ أي العمليات المقترنة بالمنطق الطبيعي وبذكاء الفرد.

ومما لا شك فيه، أن كل ذات تتوفر على خطاطات ذهنية إجرائية متعددة الأوجه [وهي الموارد]، تسمح لها بتعبئة موارد أكثر تخصصاً. ولم يعد هناك مجال لاعتبار ذهننا مختصاً في حل المشكلات بشكل عام، لأن الممارس المجرب يعبئ أيضاً خطاطات ذهنية نوعية، مشكلة لخبرة خاصة، كما هو الشأن بالنسبة لطبيب في المستشفى أو للاعب كرة القدم أو لناقد فني. وتتضمن هذه الخطاطات الذهنية عمليات التجريد والتعميم والاستدلال والمماثلة؛ وهي العمليات المشتركة لدى كل الخبرات المختصة.[11]

غير أن تصور الكفايات كتعبئة للموارد المعرفية يثير العديد من المشكلات النظرية والمنهجية التي تتعلق بتسمية الموارد المعرفية، هل هي معارف أم قدرات أم خطاطات ذهنية أم تمثلات أم إتقانات؟ وبتسمية ومفهمة عمليات التعبئة مثل النقل والتحويل والتعميم والتفعيل والملاءمة. وبمعرفة ما إذا كانت خطاطات التعبئة تشكل جزءاً من الكفاية أو أنها تشكل «ميتا- كفاية». ومعرفة تحتاج إلى التفعيل كلما ظهرت كفاية نوعية أخرى، أي كلما تمت تعبئة الموارد. وهو ما يستدعي أيضاً معالجة التعبئة من خلال مصطلحات القصد والثقافة والوضعية - المشكلة والمشروع، ويفتح مجالاً أوسع لمعالجة الكفايات في ارتباط مع ما تثيره نظريات التكوين (formation) من جهة، ونظريات الشغل (ergonomie) من جهة أخرى.[12]

3. عن الثقافة المدرسية

وهنا تبدو الحاجة ماسة لضبط هذه المفاهيم من طرف المكونين بغية أجرأتها وتصريفها في الواقع. وستصبح المفاهيم المقترنة ببيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا حل المشكلات وما يرتبط بها من قضايا التعلم الذاتي والتقويم الذاتي وإنجاز المشاريع، هي مجال التكوين بامتياز؛ سواء أكان تكويناً أساسياً أم مستمراً؛ فبدونها لا يمكن مسايرة التحولات الحاصلة على المستوى البيداغوجي من أجل إقرار تكوين متنور يساهم في توطين مبادئ العقل وتنمية الذوق وترسيخ روح المواطنة.

وهذا هو المعنى العميق الذي يجب أن يأخذه مفهوم الثقافة المدرسية الموجهة أساساً لاكتساب الكفايات وتكوين الشخصية، وليس فقط لأغراض البحث أو ما يصطلح عليه بالتكوين الأكاديمي. فالثقافة المدرسية ليست رصيداً جاهزاً من المعارف ينقل عبر قنوات التدريس، بل هي صيرورة، أي نمو ذهني وانفعالي يتكامل فيه المنهجي بالمعرفي.

واهم مراحل هذه الصيرورة ومستوياتها هي:

- مرحلة التمثل والتعرف على مختلف أدوات العمل التي بواسطتها يتوسع الفرد في معرفة البيئة.
- مرحلة تطبيق تلك التمثلات والمعارف الأولية المكتسبة في وضعيات جديدة.
- مرحلة تركيب الخبرات والوعي النظري [وهي] مرحلة الثقافة المنظمة التي تكمل الثقافة العفوية للفرد وتعيد بناءها.

وينبغي على كل المستويات التعليمية أن تغطي هذه المراحل الثلاث التي تبتدئ بتمثل عناصر البيئة [الخارجية أو التعليمية] وتنتهي بالوعي النظري العميق بأدوات العمل الذاتية والعمليات العقلية المعقدة.[13]

فالهدف من هذه الثقافة هو تعميق الكفايات القائمة وتنمية كفايات جديدة وإغناء المعارف العامة والمهنية والتمرن بشكل فعال على مجالات ليست لدينا عنها سوى معرفة نظرية. وكما يؤكد البيداغوجي الفرنسي فيليب ميريو (Philippe Meirieu) في نص له بعنوان «اختيار التربية»، فإن الثقافة المدرسية لا تعتبر كذلك إلا لأنها تقوم على فكرة المهام؛ ذلك أن بناء المهام داخل تعليم المواد المدرسية على أساس الإشكالات، أمر ضروري؛ فهو يجعل المتعلم متحكماً في الأدوات التي قد تعترضه في حياته الشخصية أو في نشاطه المهني أو أثناء وجوده الاجتماعي كمواطن.[14]

وبهذا المعنى سيركز التعلم على تنمية قدرات الشخص؛ وهو الأمر الذي يقتضي وضع إستراتيجية خاصة يمكن أن نفصلها عبر الإجراءات التالية، وهي: تحديد الأدوات المستعملة والخطوات التي

سيتم اتّباعها، ودرجة الاعتماد على المكون أو المسير أو الوسيط، لتسهيل عملية التعلم واندماج الذات بالمحيط الاجتماعي والوجداني وتدبير الوقت.[15]

وكلما سمح التعلم بتفعيل هذه الإجراءات، ساهم في اكتساب معارف وكفايات ومهارات جديدة وإيجابية ومفيدة. ولن تكون الثقافة المدرسية ذات فعالية إلا عندما يكتسب المتعلم القدرة على البحث الشخصي والاستعمال المستقل للمعارف وحل المشكلات؛ وهي المهام التي يتعين أن تنبني عليها البرامج والمقررات.[16]

فكيف يمكن للثقافة المدرسية في ضوء هذه المعطيات، أن تساهم في تغيير وجود الفرد؟

يمكنها تحقيق ذلك، لكن شريطة أن يتغير وضعها المؤسساتي بشكل جذري، بحيث تكف عن أن تكون مجرد ركام من المعارف والأحكام والمواقف الجاهزة، لكي تصبح قائمة على طرق ومناهج لتشخيص المشاكل ومواجهتها ومعالجتها، والقيام بالعديد من المهام، من قبيل تنظيم أنشطة التعليم والتعلم. والهدف من ذلك «هو دفع المتعلم إلى بناء ثقافة منظمة منهجياً، عبر تحكمه في تلك العمليات وقدرته على نقلها من وضعياتها الأصلية، إلى وضعيات أخرى جديدة؛ وتحكمه في رصيد معرفي [يمكنه] من الوعي بذاته وبالبيئة المحيطة به».[17]

4. عن الروابط بين الثقافة المدرسية وبيداغوجيا الكفايات

يتضح إذن أن الثقافة المدرسية تقتضي انخراط المتعلم في علاقات تربوية قائمة على الحوار والتشارك وتبادل الخبرات والتقييم الذاتي للخبرة الشخصية. وهذا معناه، دمج المعرفة بالممارسة وبالحياة.

إن انخراط هذا المتعلم في العلاقات السالفة الذكر، يسمح له باكتساب تجارب ومعايير جديدة للحكم وللتقييم، كما يمكنه من إنجاز تبادلات مع الغير والقيام بأنشطة جماعية عبر تواصل فعال ومثمر، يطبعه التعاون والمشاركة الحقيقية. ومن الممكن كما يرى البيداغوجي الفرنسي روجي موكييلي (Roger Mucchielli) تحديد العلاقة التعاونية من خلال أربعة ملامح:

- فالتعاون هو انتماء وجداني للجماعة وإرادة في التواجد وانخراط داخل الجماعة.
- وهو عبارة عن مشاركة فعالة في حياة هذه الجماعة وفي تاريخها وصيرورتها وكل ما يحدث فيها.
- وهو قبول لأدوات فاعلة داخل الجماعة، للمساهمة في تقدمها والارتقاء بها حسب الوسائل المتاحة.
- وهو شعور بالمسؤولية المشتركة (corresponsabilité) إزاء النتائج المتوصل إليها وبالنسبة لاتخاذ القرارات. وتتجلى هنا العلاقة الأساسية بين الموقف التعاوني والنشاط التواصلي، كدينامية قادرة على حل المشكلات وتجاوزها.[18]

ويمكننا في ظل هذا المنظور التواصلي، تصور الثقافة المدرسية كثقافة متنوعة المكونات، تتداخل فيها عمليات التكوين الذاتي بالتفاعل والتعاون داخل الجماعة؛ وهو ما ينسجم مع تصور للكفاية يشمل مفاهيم الاستعداد والقدرة والمهارة، ويفيد مجموعة من السلوكات السوسيو- وجدانية التي تسمح بالقيام بأنشطة أو مهام داخل وضعيات إشكالية معينة.

وهذا هو المنظور الذي انبنى عليه تصور الإصلاح التربوي، حيث تم التنصيص على كفايات تنمية الذات وعلى الكفايات القابلة للاستثمار في عملية التحول الاجتماعي. وفي هذا الإطار أيضاً، اقترح تقرير المجلس الأعلى للتعليم [الجزء الرابع، ص: 183]، منظوراً تربوياً جديداً للارتقاء بهيئة ومهمة التدريس والتكوين، يقوم على ثلاثة مجالات، هي:

- الكفايات والتكوين والبحث والتقويم والارتقاء المهني.
- الحقوق والواجبات المهنية.
- دور المدرس في إنجاح المدرسة المغربية.[19]

وما يهمنا هنا، هو الإطار المرجعي للكفايات الذي يشكل الرافعة الأولى داخل المجال الأول، حيث حددت المحاور الأساسية للكفايات في ما يلي:

- الكفايات المعرفية، ولاسيما تلك المتعلقة بالتدريس والتكوين والثقافة العامة.
- الكفايات البيداغوجية والمنهجية، وتهم امتلاك قدرات الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية وتدبير الوضعيات المرتبطة بالتعلمات والتدريبات وأنشطة التقويم.
- الكفايات التواصلية، وتتعلق بالتحكم اللغوي وامتلاك قدرات التواصل والانفتاح على المحيط.
- الكفايات المتصلة بالقيم، مثل قيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان وإعطاء القدوة . . . الخ.
- كفايات البحث العلمي والتربوي، وتتعلق بتنمية البحث ومواكبة المستجدات والتحكم في استعمال التكنولوجيا الحديثة للاتصال والإعلام.
- وأخيراً، كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيل هذا المشروع.[20]

ختاماً

من حقنا أن نتساءل في ضوء هذه المعطيات: هل تم توفير الشروط اللازمة لتفعيل هذا المشروع الإصلاحي وإنجاحه؟ وعلى سبيل المثال لا الحصر، كيف يمكن للجامعة أن توفق بين تحصيل المعارف الأكاديمية واكتساب الكفايات؟ وهل يتعين عليها المساهمة بشكل واضح وصريح في التكوين على هذه الكفايات؟ وإذا كان الجواب بنعم، فما هي مرجعيات التكوين الملائمة بالنسبة إليها؟ وكيف يمكن إقرارها؟ وكما هو معلوم، فإن مسألة اكتساب الكفايات في الجامعة، أصبحت أمراً لا مناص منه لتحقيق الجودة على مستوى التكوين في

مجالات تخدم مسار التنمية والتقدم المجتمعي. وهو ما أشار إليه المفكر الفرنسي جان فرانسوا ليوطار (J. F Lyotard) في نص له بعنوان: «شرعنة التعليم عن طريق الإنجاز الجيد»، ضمن مؤلفه «الشرط ما بعد الحداثي»؛ حيث اعتبر أن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، مطالبة بالتكوين على الكفايات، لأن نقل المعارف لم يعد مقتصراً على تكوين نخبة لتسيير البلد، بل لتزويد النظام القائم بفاعلين قادرين على لعب أدوارهم بشكل ملائم، داخل المناصب التي تحتاج إليها المؤسسات.[21]

وإلى جانب هذه المهمة المتعلقة بالجانب المهني، يمكن للجامعة أن تلعب دوراً آخر يساهم في إصلاح منظومة التربية والتكوين؛ ونقصد به، إعادة تأهيل المكونين وتفعيل عملية التكوين المستمر.[22]

وبهذا المقتضى، سينفتح أفق جديد لـ «سوق الكفايات الإجرائية (marché des compétences opérationnelles)، بحيث سيخضع الطلب على الكفايات لرهانات مجتمعية واقتصادية وسياسية.

فلم يعد التعليم مطالباً باكتساب الكفايات فقط فحسب بل يتعين عليه تطويرها، بحيث يتضمن نقل المعارف، التزويد بالمعلومات، وأيضاً تعلم كل الإجراءات والمهارات التي ستيسر الانفتاح على مجالات ومعارف جديدة. وسيصبح تداخل التخصصات (interdisciplinarité) وتعاونها، هو شعار المرحلة الراهنة.[23]

ونحن نتساءل من جديد: هل مكنت الهندسة البيداغوجية الجديدة من تجاوز اختلالات النظام البيداغوجي القديم ومن مسايرة الجامعة فعلاً للتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الجارية محلياً ودولياً؟

وإذا ما افترضنا أن الجامعة هي «قاطرة المجتمع» فكيف سيتسنى لها تكوين المواطن القادر على العمل والإبداع والنقد والمستوعب لمتغيرات العصر ومستجداته، في ظل المشاكل العديدة التي تواجهها على مستوى بنيتها التحتية ومواردها البشرية وطرق تدبيرها وتسييرها؟

وما نبتغيه من خلال هذه التساؤلات هو بالأساس إثارة الانتباه، إلى أن مسار الإصلاح التربوي لا ينفصل عن مسار الإصلاح المجتمعي كرهان معرفي وحضاري.

د. عز الدين الخطابي
المدرسة العليا للأساتذة، مكناس- المغرب

الهوامش

* قدمت هذه المداخلة في الندوة الدولية التي نظمتها المدرسة العليا للأساتذة بتشارك مع جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، حول موضوع: «الثقافة المدرسية وتكوين المدرسين»؛ وذلك يومي 14 و15 تشرين الثاني 2008.

[1] Olivier Reboul, Pour une pédagogie des compétences, in Qu'est-ce qu'apprendre ? PUF, Paris, 3ème édition, 1988, p: 196.

[2] عبد الحق منصف (2007). **رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسات في قضايا التعلم والثقافة المدرسية**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ص: 178.

[3] المملكة المغربية (2000). وزارة التربية الوطنية، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، الرباط، كانون الثاني، ص: 15.

[4] المملكة المغربية (2008). المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، **التقرير السنوي**، الجزء الأول، ص: 43.

[5] المرجع نفسه، ص: 44.

[6] المرجع نفسه، ص: 51-52.

[7] Gillet (P.), Construire la formation, Outils pour les enseignants et les formateurs, ESF, Paris, 1991, p: 69.

[8] Ibidem, p: 81.

[9] ليندا علال (2005). «اكتساب وتقويم الكفايات في وضعية مدرسية، ضمن العمل الجماعي»، **لغز الكفايات في التربية**، ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 91.

[10] Olivier Reboul, Pour une pédagogie des compétences, Op. cit., pp: 196197/.

[11] فيليب بيرنو. «من استعارة إلى أخرى، هل يتعلق الأمر بنقل أم بتعبئة المعارف؟ ضمن العمل الجماعي»، **لغز الكفايات في التربية**، مرجع سابق، ص: 59.

[12] المرجع نفسه، ص: 60.

[13] عبد الحق منصف، مرجع سبق ذكره، ص: 150.

[14] philippe Meirieu, Le choix d'éduquer (éthique et pédagogie), ed. ESF, Paris, 1993, p: 125.

[15] Ph. Meirieu, Apprendre, oui mais comment ? ed. ESF, Paris, 3ème ed. 1988, p: 186.

[16] Ph. Meirieu, Le choix d'éduquer, op. cit., pp: 128129-.

[17] عبد الحق منصف، مرجع سبق ذكره، ص: 149، وانظر أيضا:
Ph. Meirieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ed. ESF, Paris 1990, p: 58.

[18] Roger Mucchielli, Communication et réseaux de communication, ed. ESF, Paris, 10ème ed., 1999, p: 102.

[19] المجلس الأعلى للتعليم (2008). **التقرير السنوي**، الجزء الرابع، مرجع سبق ذكره، ص: 83.

[20] المرجع نفسه.

[21] Jean-François Lyotard, La condition postmoderne, Cérès éditions, Tunis, 1994, p: 107.

[22] Ibidem, p: 110

[23] Ibid., p: 116.

طفلة في روضة مدرسة النجاح خلال مشاركتها في إحدى الفعاليات.