المقاربة بالكفاءات من أجل العالمية ؟

د. بلمختار محمد رضا
أستاذ محاضر ب بقسم
علم الاجتماع الديموغرافيا
جامعة البليدة-2-

ملخص

هذه العبارات الرنانة التي أضحت رمز للحداثة والرقي تسوق للعالم : المقاربة بالكفاءات، بيداغوجية الكفاءات، التعليم بالكفاءات، كلها توليفات فضفاضة لم تتجاوز الطرح النظري لموضوع التعليم والتعلم عاجزة عن احتواء الواقع المتنوع و المتغير .

هل يقصد بذلك التربية، أم الأداء، وهل هو أي أداء، أم هي المعرفة، أو المعرفة من أجل الأداء، أم الأداء من أجل المعرفة، ؟ لا يوجد أي فصل علمي بين هذا و ذاك إلى يومنا هذا.

والمؤسسة التربوية باعتبارها من صنع المجتمع و لأجل بقائه و تطوره وجدت، هو الذي يحدد لها المفاهيم والأهداف التي تعطيها المعاني وتضع لها إلهيات وتحدد لها المناهج والوسائل التي تعمل وفقها لتحقيق ذلك.

نحاول في هذا المقال المتواضع مناقشة هذا التعريف (المستحدث) للتربية والتعليم بالنسبة لتوجهات المجتمع الجزائري ليس فقط من وجهة إستشرافية بل ومن زاوية علاقة ذلك بعمقه الحضاري.

ليست ثقافة المجتمعات في بعدها الحضاري مجرد تراكيب من المعاني والتجارب والانجازات بل هي التوليفة النوعية لذلك كله عبر مراحل التاريخ لحساب الأجيال.

والمؤسسة التربوية من حيث ارتباطها بذلك فهي تعمل على ضمان حركية المجتمع عبقريته التي تميزه ويستلهم منها طاقته التي هي الباعث النوعي لكينونته.

والسؤال الذي نطرحه يتعلق بتحديد موقع هذه المناهج التعليمية التي تسمى اليوم بالمقاربة بالكفاءات ضمن هذه الإشكالية ؟

Résumé

L’approche par compétence, la pédagogie de la compétence, le cognitivisme, le constructivisme, la didactique, sont autant d’appellations a travers les quellesest aujourd’hui définis une multiple réalité, c’est d’une nouvelle forme de savoir qu’il s’agit de définir.

Les objectifs de l’enseignement se transforment en compétences, il faudra des ormets que l’apprenant s’intéresse et participe plus.

Des congres mondiaux sont organisés à cet effet pour expliquer et médiatiser la nouvelle marchandise. Seule moyen pour s’en sortir, pour se dépasser, pour dynamiser les savoirs et par la même l’économie et la société toute entière.

Les solutions clefs en mains ont déjà fait leur preuve, est-ce l’éternelle recommencement ? Somme-nous en cour de créativité ? Avons-nous puisé toutes nos ressources, celles qui ont réellement fait leur preuve et bouleverser l’histoire des temps modernes, et remis en questions tant de théorie pourtant aussi bien instiguées ?

مقدمة

لم تعد الدول اليوم في ظل توسع نظام اقتصاد السوق تتعامل مع التربية و التعليم كمواضيع استهلاكية مرتبطة بآليات الحياة الاجتماعية ولكن كحقول للاستثمار تتصل بتنمية وتطوير الموارد البشرية.

أصبح دعم الاقتصاد بالكفاءات يشكل اليوم أحد أهم مقاصد النظم التربوية في العالم، حيث " ينظر اليوم إلى خريجي المعاهد و المدارس و الجامعات على حد تعبير (حامد، ع) كناتج نهائي لنظام التعليم ويعتبر عائد العمل لهؤلاء الخريجين وقيمهم المضافة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي كأحد المعايير الرئيسية لتقييم التحكم في التنمية " (1) .

نتج عن توسع الطلب على التعليم بعد الحرب العالمية الثانية ,نتيجة للنمو الديموغرافي والإقبال الاجتماعي المتزايد (سياسات التعليم المجاني والإلزامي)، إرهاق لنظم الاقتصادية، والتي رغم ذلك لم يصل إلى تحقيق نموها الاجتماعي المرجو.

دفع ذلك بالعديد من دول العالم إلى إجراء إصلاحات بهذا القطاع الحيوي من أجل تجاوز الاختلالات التي لحقت به والتي أدى تراكمها إلى عرقلت نمو الموارد البشرية ونهضتها الاجتماعية.

فتبلورت في غضون ذلك فكرة "الكفاءات" كتصور ديناميكي للتعليم وأساليبه يحمل في طياته معاني الحداثة و النمو معا، و عرضه الداعين إليه كحل ناجع لمتطلبات الفعالية تسمح بتجاوز العجز وتحقيق الرقي الذي لطالما عجزت الدول النامية عن بلوغه.

وفكرة "الكفاءات" والبيدغوجية التي تدعو إليها لم ينبعا كما قد يعتقد من البحوث والدراسات التربوية، بل عن حاجات عملية أدت إليها أوضاع السوق الليبرالية المتأزمة وبحث المؤسسات الاقتصادية عن يد عاملة من طراز جديد يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف مع تقلبات السوق المتكررة وحالات عدم الاستقرار التي يتميز الاقتصاد الليبرالي اليوم.

الإطار التاريخي:

يمكن القول أن فكرة التدريس بالكفاءات انبثقت عن التحولات الاقتصادية التي تعيشها المجتمعات الليبرالية منذ أكثر من ثلاثة عقود و ظهور الحاجة لدى أرباب المصانع إلى ربط التكوين بمتطلبات السوق على نحو يسمح بالحراك المهني ويمنح العامل القدرة على التكيف المستمر ضمن أوضاع اقتصادية تنافسية شديدة التقلب.

كذلك نتيجة الوعي بأعباء التكوين المستمر وبصعوبة إيجاد يد عاملة تتوفر فيها شروط الخبرة التي تحتاجها المؤسسات - القدرة على التكيف المستمر مع الوضعيات المتغيرة- مما جعل أرباب الاقتصاد الليبرالي تفاديا منهم لتحمل لتكاليف التكوين يضغطون على مؤسسات التكوين المهني لتتولى ذلك وفقا للمعايير التي يحددونها لها.

بالتالي يمكن القول في إيجاز بأن المقاربة بالكفاءات جاءت نتاجا لحاجتين اجتماعيتين تميزت بهما المجتمعات ذات الاقتصاد الليبرالي:

عالم المؤسسة الذي يبحث عن يد عاملة مكونة بشكل مناسب وبشكل يحد عليها من أعباء و تكاليف التكوين.

تصورات تتمحور حول الأداء الفردي بدلا من المعرفة النظرية (التأهيل سابقا).

فالمهم ليس أن يتحكم الفرد في المعرفة النظرية التي يتلقاها بل أن يكون وظيفيا و أن يستطيع مثلا، قراءة الوصفة التقنية التي تشرح له كيف يستخدم الجهاز أو يفكك ويركب المنشب الكهربائي، بدلا من أن يكون قادر على فهم ذلك نظريا وحفظه.

وهي أسلوب تربوي الغرض منه تمكين الفرد من التكيف أمام التحولات التكنولوجية والاقتصادية السريعة التي يعيش في ضلها، بحيث يكون قادر على تبديل مناصب وأدوار العمل والتكيف مع المهام الموكولة إليه في حالة ما إذا واجهت المؤسسة المستخدمة أزمة أو عرف سوق العمل تقلبات (الحراك الداخلي والخارجي).

لذلك فإنا نرى بأنه لفهم فكرة الكفاءات و الوقوف على العوامل التي جعلتها تروج عالميا من و تبدو "كبيداغوجية للحداثة " لابد من الرجوع إلى السياق الاقتصادي والاجتماعي اللذان طبعا البلدان الرأسمالية منذ ثمانينات القرن العشرين سواء الأمريكية أو الأوروبية منها.

حيث ظهور ما سمي " بمجتمع المعرفة "في الفترة بين 1980-1990 كتوجه جديد للاقتصاد الليبرالي في مجتمع ما بعد الحداثة بقصد تجاوز الحلقة المفرغة التي يعيشها - من جهة أزمة فائض الإنتاج و من جهة أخرى التحديث التكنولوجي المتسارع.

حيث تفاقم التناقض بين من جهة تراكم رأس المال وتطور وسائل الإنتاج من جهة أخرى، حيث صعوبة إيجاد منافذ للمنتجات ومنه قلة المبيعات وتراجع الاستثمار وبالتالي نمو البطالة، ما جعل الاستثمار يتجه نحو تطوير التكنولوجية لرفع مستوى التنافسية قصد خلق أسواق جديدة لبيع المنتجات والذي سيؤدي في مرحلة قادمة إلى نفس الحلقة المفرغة وهكذا دواليك (2).

وليست الأزمات المختلفة التي يعرفها الاقتصاد العالمي منذ مستهل القرن العشرين، إلا مؤشرات دالة على ذلك مثل : أزمة بروكن وودز 1929التي بدأت في الولايات المتحدة ثم غمرت أوروبا و التي دامت آثارها امتدت إلى غاية 1937 ثم أزمة النفط 1973-1979, ثم الأزمة الأوروبية المرتبطة بالنظم المصرفية في 1993، والأزمة المالية في المكسيك 1994 وآسيا 1997 وروسيا 1998 وتركيا 2002 ثم في الولايات المتحدة الأمريكية منذ 2007 و التي امتدت إلى بعض المناطق في العالم لا سيما دول منطقة اليورو (اليونان- إسبانيا- البرتغال- قبرص- إيطاليا...) و جعلتها تعيد النظر في بعض أسس معاهدة ماستريتش (*)Maastricht المتعلقة بسياسة اقتصادية مشتركة في أوروبا.

هذا الاتجاه إلى التجديد التكنولوجي والبحث عن الأسواق والوضعية المتأزمة للاقتصاد العالمي ضاعفا أزمة الأسواق العالمية وسوق العمل بالدرجة الأولى، إلى حد أصبح يتعذر معه اليوم لأي خبير اقتصادي أن يتوقع أي من القطاعات الاقتصادية ستحتل الصدارة في السنوات العشرة القادمة أو أي منها ستزول و بالتالي أن يتوقع أي من الكفاءات المهنية سيرتفع الطلب عليها كي تتجه النظم التربوية إلى الاستثمار فيها على المدايين المتوسط والبعيد ؟

هذه الأوضاع دفعت إلى إعادة النظر في طريقة تنظيم العمل القائمة من أجل تجاوزها و التخلي عن العملية الإنتاجية التي تتم من خلال العمليات الجزئية المتكررة التي يشرف على كل منها عامل متميز، إلى أسلوب جديد يقوم فيه كل عامل بعدة مهام تستوجب أن يتحكم في عدة كفاءات في آن واحد.

" فتنظيم العمل لا يقوم على أداء مهام منفصلة عن بعضها ولكن مندمجة ضمن نسق كلي أين يتحول العامل من عنصر مستقل ضمن السلسلة الإنتاجية إلى نسق من المهارات والأساليب في خدمة الهدف المشترك للتنظيم " (3).

اليوم أصبح رب العمل يفضل استخدام عامل يتقن أداء عدة مهام بدلا من عامل لا يتقن إلا واحدة، كما يقول (هيرت) : " اليوم في عالم الشغل و في سوق العمل (...) لا نبحث عن عمال يعرفون ويستطيعون ولكن عن عمال أكفاء ويضلون كذلك - قابلون للتكيف - في مواجهة التجديد والعمليات المعقدة " (4) .

أصبحت وتيرة التجديد التكنولوجي وإعادة هيكلة المؤسسات الاقتصادية وتقلبات سوق العمل خصائص تميز البيئة الاقتصادية العالمية إلى حد يجعل استقرار الوظائف مؤشر دال على ضعف التنافسية.

فإذا كانت الأقدمية في السابق تعبر على مستوى من التأهيل وتراكم الخبرة ودليل على وفاء العامل للمؤسسة فإنها اليوم تدل على الجمود وانعدام الطموح أو على وجود حواجز تمنع العامل من الحراك.

والشعار المتداول في أوروبا اليوم "اقتصاد المعرفة " تعبير، على توغل الاقتصاد في مختلف مستويات الحياة الاجتماعية و المساحة التي أصبح يحتلها بما في ذلك المدرسة و التكوين و الثقافة، حيث أصبحت قيمة الأفكار والأفعال تقاس بمحك السوق (الطلب)، كذلك توجه التكوين وتركيزه المتزايد على بناء الكفاءات بدلا من المؤهلات .

ولكن ماذا عن معطيات الواقع التي تنبؤنا بغير ذلك أو على الأقل تجعلنا نتصور عدة فرضيات، حيث جاء في تقرير المركز الأوروبي لترقية التكوين المهني (5) بناءا على نتائج دراسات أجريت حول أوضاع السوق في الدول الأوروبية أن طلب اليد العاملة يتجه نحو المزيد من الثنائية القطبية، فمن جهة وظائف التسيير والاحتراف والوظائف التقنية ذات المستوى العالي ومن جهة أخرى الوظائف الخدماتية التي تتطلب تكوينا متوسطا أو بسيطا، حيث يتوقع التقرير ارتفاع الطلب على هذه الأخيرة في سنة 2015 إلى 11,8% بعد أن بلغ ذلك 10,9% في 2008.

أليست إذن الدعوة إلى توجيه المدرسة (التكوين) في اتجاه معين أمر يمت لا يخرج عن الارتياب هدفه تأجيل نهاية الاقتصاد المريض ؟ .

نحو نظام تربوي عالمي جديد (6):

تندرج التحولات التي تعيشها الأنظمة التربوية في البلدان النامية ضمن حركية عالمية واسعة النطاق انطلقت من الدول الليبرالية الأوروبية والأمريكية التي روجت لها عبر المؤتمرات العالمية وعروض الشراكة وإغراءات الدعم المالي واللوجستي .

وهو مشروع عالمي يهدف إلى بسط نمط تربوي متقارب بين مختلف الدول يسير بوتيرة يحددها الاتحاد الأوروبي لا تراعي فيه الخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمجتمعات العالم النامي,هدفها فرض منطق السوق في مختلف مستويات الحياة الاجتماعية (تربية- صحة- سياسة- ثقافة- إعلام- دين- سياسة...) ..(7)

يمكننا لفهم ذلك طرح التساؤلات التالية: أين تصنع القيم الجديدة ومن ينتجها وكيف لها أن تنتقل وتفرض نفسها في الحقل الحضاري عبر العالم؟ (8).

أمام ما تسجله البلاد النامية من ضعف في نظمها التربوية ومن صعوبات متفاوتة في تحقيق النهضة المرجوة (الرسوب، التسرب، ضعف التأهيل، البطالة بمختلف أشكالها، المطالب النقابية...) تغتنم التنظيمات(*)الدولية كعادتها ذلك لاقتراح و عرض الحلول والمساعدة فيما تخوضه تلك البلاد من إصلاحات في هذا القطاع الحيوي سواء من حيث التمويل أو الإدارة أو التخطيط ومن خلال ذلك وبشكل ضمني تقترح عليها البرامج التعليمية والمناهج المرافقة التي ستحل مشاكلها.

أصبح مفهوم الشراكة الذي لطالما تم تداوله في مجالات التعاون الاقتصادي، يستخدم اليوم من جديد في المجال التربوي وكأن هذا القطاع بدوره يعيش أزمة ويحتاج إلى المساعدة الخارجية لتحقيق أهداف عجزت بلدان الجنوب على بلوغها كما أكده مؤتمر "جومتييه " بتيلندا عام 1990.

ذات المؤتمر الذي لم يحدد بقصد الأطراف التي تشارك في هذه العملية الإصلاحية واكتفى بالإشارة إلى الطلب على التعليم بناءا على فرضية مفادها أنه إذا كان العرض ملائم من الناحيتين الكمية والنوعية فإن الأفراد كبارا وصغارا سيذهبون إلى المدرسة وسيتحقق مشروع التعليم للجميع، غير أن عدم إشراك الأطراف الاجتماعية المعنية بذلك يطرح إشكالية تتعلق بتحديد دورها في تحقيق ذلك وإنجازه ؟

هذا ما يضفي على تلك البرامج طابعا فوقيا حيث هي على حد قول "لافال و فيبر": " مشاريع هدفها الأساسي بسط نظام تربوي عالمي جديد" (9).

هذا التجاهل للفروق الاجتماعية - التاريخية يظهر كذلك في عدم تطرق المؤتمرات التي تنظمها تلك التنظيمات العالمية إلى القضايا المتعلقة بتحديد نوع التربية التي يفترض أن تخصص لكل مجتمع بما يتوافق و خصوصيات مشروعه الحضاري المرتبط بشروطه المتميزة و بتطلعاته النوعية.

وقد لاحظنا أنه بعد عشر سنوات من انعقاد مؤتمر "جومتييه" انتهى الفوروم العالمي للتعليم الذي انعقد بدكار في 2000 إلى انه رغم التقدم الذي حققته بعض دول الجنوب في مجال التعليم إلا أن النتائج المرجوة لا تزال بعيدة المنال، وقدم كحل لتجاوز العقبات المزيد من التمويل لتغطية الطلب على التمدرس بينما ظل صامتا كسابقيه فيما يتعلق بكيفية نمو التعليم بين فئات المجتمع وجهات الوطن المختلفة .

الأسرة، الشريك المغيب:

تجد الأسر اليوم صعوبات في تأطير أبنائها وفهم المستجدات البيداغوجية المتبعة في المدارس ما يضطر بعضها من ميسوري الحال إلى اللجوء للدروس الخصوصية من أجل تجاوز ذلك ,بينما تبقى الغالبية عاجزة، يعبر عنه من خلال هجرانها لمجالس الأولياء وتراجع ثقتها في قدرتها على تحسين أوضاع أبناءها.

هذه الصعوبات ترجع في نسبة منها إلى الشروط التي تتم فيها عملية التعلم داخل المؤسسة التربوية والتي لا توافق في الغالب متطلبات بيداغوجية الكفاءات (اكتظاظ الأقسام، الحجم الزمني الذي لا يسمح للتلميذ بالاستراحة من اجل الاسترجاع، وجود مفاهيم تفوق مدركات المتعلم، استمرار أساليب الحشو ,عدم التوافق بين ما هو نظري وما هو عملي، ضعف كفاءة المعلم والنقص في تكوين المكونين، ضعف الوسائل البيداغوجية، نمطية التقويم، الطابع الرقابي للإدارة على حساب المرافقة)، (*) إلى جانب الأزمات الدورية لتي يتخبط فيها التعليم العمومي بسبب المطالب الاجتماعية وظروف المعلم المهنية .

كما يؤدي غياب ناطق حقيقي باسم أولياء التلاميذ إلى عرقلة الحوار بين الوزارة والجماعات المحلية والممثل الفعلي لأولياء التلاميذ.

والأسرة من حيث هي مؤسسة للتنشئة الاجتماعية يفترض أن تكون المعني الأول بقضايا تعليم أبناءها والأكثر تفكيرا في المدرسة إلا أن واقع الممارسة غيبها عن ذلك وجعلها الشريك الأقل استشارة من قبل السياسات التعليمية (سواء منها الوطنية أو العالمية)، وهذا ما من شأنه أن يعمق لدى هيأت التخطيط الجهل بالتصورات الاجتماعية للمدرسة والتعليم وعلاقة الفئات الاجتماعية المختلفة مع المعرفة.

لا توجد على سبيل المثال دراسات تعرفنا بتصور شرائح المجتمع المختلفة لمفهوم " الحق فيالتعليم " الذي أكدت عليه منظمة اليونسكو في مؤتمرها المنعقد بدكار سنة 2000- وكيف يتمفصل ذلك مع الحقوق الاجتماعية الأخرى كالصحة والشغل والسكن...الخ.

كما يعبر تجاهل الفروق الاجتماعية و الثقافية بين المجتمعات من قبل تلك التنظيمات العالمية على غلبة تصور من شأنه إضعاف ثقل الاستراتجيات الجماعية لحساب الاستراتجيات الفردية وذلك بناءا على منطق نظري يعتبر الفاعل الاجتماعي "مستهلك تربوي".

بينما تشير الدراسات الميدانية إلى أن واقع الكثير من البلدان النامية مغاير لذلك تماما، حيث يرتبط تعليم الأبناء بإستراتيجية جماعية أكثر مما هي فردية (10)، وأن الاستراتجيات التربوية تدخل ضمن مشروع اجتماعي ولا تستجيب فقط لحاجات اقتصادية بل تلعب دور في إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي (11).

والأسر ليست متكافئة أمام " العرض المدرسي " (عدد المقاعد المتاحة، الاختيارات المتاحة) بين المناطق المختلفة في البلد و بين الشرائح الاجتماعية المختلفة.

و تشير العديد من الدراسات أجريت في البلدان النامية إلى أن مشروع فرض المعايير الأوروبية على المدرسة والتعليم لبسط " نظام تعليم عالمي جديد " يتم بشكل لا يتوافق والديناميكيات الاجتماعية التي تقاوم ذلك وتحاول باستمرار إبداع السبل وخلق الأعذار لتفاديه وهذا من شأنه التأثير على بلوغ هدف " التعليم للجميع " وبالتالي الوقوع في الحلقة المفرغة والاستمرار في تمويل برامج الإصلاح، دون أن نعرف إلى متى ستظل المنظمات العالمية قادرة على ذلك ؟ (12).

الكفاءة بعد البراغماتية (*):

تقوم الفكرة الأساسية لبيداغوجية الكفاءات على تجاوز مفهوم التعليم و التعلم القائمين على نقل المعرفة إلى المتعلم نحو أسلوب آخر يستخدم الطرق الفاعلة لجعل المتعلم يبني المعارف والمهارات التي تمكنه من الأداء الفعال.

وهذا ليتمكن من تجنيد تعلماته في مواجهة وضعيات مختلفة ومستجدة طوال الحياة سواء كان ذلك داخل أو خارج المدرسة.

فهي بيداغوجية تمحور التعليم وتربطه بالواقع المعاش وبالفرد على نحو يجعله يقبل على التعلم ليس لأجل التقييم أو الشهادة ولكن لأنه يستفيد من ذلك داخل و خراج المدرسة، أو كما يقول " هيريت" : لابد لمحتويات برامج التعليم أن تنبني على أسئلة مرتبطة بالحياة والواقع " (13).

ويعرفها " دي ميرلر": " بأنها القدرة الفعلية على تجنيد المعارف (النظرية و العملية) من أجل القيام بنشاط معين بناءا على وضعية عمل ملموسة ومتغيرة وبناءا على نشاط شخصي واجتماعي" (14).

بمعنى أنها " تقاس بمدى قدرة التلميذ أو العامل على مواجهة الوضعيات الجديدة الغير المتوقعة بشكل فعال دون أن يكون مقلدا في ذلك " (15).

فهي بيداغوجية تقوم على ربط التعليمات بالوضعيات الملموسة و المشاريع التي تجعلها تكتسي معنا وفائدة بالنسبة للمتعلم، وتكون وظيفية بالنسبة للوضعيات التربوية التي يلاقيها في حياته.*

وهي تهتم أكثر بالفرد من حيث الدوافع و القدرات مقارنة بيداغوجية الأهداف، يمكن ملاحظة ذلك من خلال المفاهيم التي تستند إليها كالمرونة والأهداف والاستراتجيات والوتيرة والتنوع والتجنيد والأداء...الخ.

و هي تنظر إلى المتعلم كطرف مشارك في العلاقة التربوية متعدية بذلك الأساليب التلقينية القائمة على الحفظ و الاسترجاع الشرطي ضمن الوضعيات النمطية (16) ، وتستبدلها بأسلوب يعتمد على دافعية المتعلم و حاجته إلى الاكتشاف والاكتساب لمواجهة وضعيات الحياة.

و هي بذلك تشكل مشروع يسعى إلى تجاوز العلاقة بين الذات والمعرفة التي تعتبر التلميذ وعاء يقوم المعلم بملئه بمعلومات- مجردة عن سياقاتها - ليس من الضروري أن يفهمها ولا أن يشارك في إكتشافها أو بناءها (17).

ويعني ربط المعارف بسياقاتها التي أنتجتها أن نجعلها في مستوى المتعلم بحيث تكون ذات دلالة ولها معنا بالنسبة له مع الابتعاد عن الأساليب اللفظية التي تكرس الحفظ على حساب الإبداع.* *

والمدرسة بتبنيها لهذه البيداغوجية يصبح دورها كما يقول "دنيير" : " تقليص حجم المعرفة الميتة وتوسيع مجال المعرفة الحية " (18).

الديمقراطية في التعليم:

لا تهدف المدرسة وبرامجها في ظل هذه البيداغوجية إلى إيصال جميع التلاميذ إلى مستويات التكوين العالية كما كان الأمر، بل هي تتحول إلى "جهاز " للانتخاب الاجتماعي تعمل على توجيههم ليس وفق ميولهم ولكن بمقتضى ما يحتاج إليه سوق العمل والمؤسسات الاقتصادية " (19).

حيث أن دور المنظومة التربوية هو خدمة عالم الشغل بالدرجة الأولى ومنه الاقتصاد الذي هو مصدر بقائها وموردها المادي، وهي تتجه تدريجيا نحو توفير الحد الأدنى المشترك بين أفراد المجتمع, المتمثل فيما يعرف بالكفاءات القاعدية- كالكتابة والقراءة والحساب والتواصل- التي تهيؤ الأفراد لمهن التنفيذ، بينما ترقى الأقلية المتفوقة إلى مهن الإدارة والهندسة والتخطيط.

وبمعنى آخر فإن دورها هو تحقيق التجانس الثقافي بين التلاميذ من خلال عمليات التطبيع الاجتماعية التي تمارسها بتوفير الحد الأدنى المشترك بينهم من التنشئة الفكرية والإيديولوجية لضمان تلاحم المجتمع وتكامله من جهة، وهي تكرس التباين والاختلاف لخدمة تنوع الوظائف الاجتماعية التي ينتجها تقسيم العمل الاجتماعي من جهة أخرى (20).

وتؤدي المدرسة هذه الوظيفة المزدوجة بوصفها وسطا اجتماعيا أخلاقيا منظما دورها إنتاج النظام الاجتماعي والعمل على بناء الأفراد وفقا للصورة التي يحددها المجتمع.

يعني هذا بشكل آخر أن المدرسة في المراحل الأولى (الابتدائية و المتوسطة و الثانوية) يفترض أن تمارس دور وحدوي يؤكد أهمية التجانس الاجتماعي بالدرجة الأولى بينما في المراحل العليا يؤكد دورها- التباين- التقسيم الاجتماعي.

وهي على حد ما يراه " جاك هالاك* تقوم بوظيفتين أساسيتين هما تلبية احتياجات النظام الاقتصادي لليد العاملة، وإضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي (21).

و قد جاء تصريح المنظمة العالمية للتنمية الاقتصادية في هذا الصدد بتصريح مفاده أنه : " يتعذر بناء برامج مدرسية تسمح لجميع التلاميذ بمواصلة تكوينهم إلى ابعد حد ممكن لان ذلك يعد تبذيرا، حيث أنهم لن يلتحقوا جميعا بقطاع " الاقتصاد الجديد " ولن يرتقوا فيه إلى مراتب القيادة والتخطيط " (22).

جاء ذلك بعد أن حدد أصحاب القرار في دول الشمال الكبرى برامج و طرق التعليم في مراحل التكوين الأساسية – سنوات التمدرس المشتركة – على نحو يوافق توجهات وحاجات سوق العمل في ظل الاقتصاد الليبرالي، حيث يتم توظيف المقاربة بالكفاءات كأداة تسمح بتحقيق الأهداف التي سطروها:

أ)- التقريب بين التعليم والمؤسسة، بشكل يوفر لغة وإطار تصوري مشترك بين المدرسة وعالم المؤسسة.

ب)- محورة التعليم من الابتدائي إلى الجامعة حول متطلبات سوق العمل الأساسية: القابلية للتكيف والحراك.

بمعنى أن هذه البيداغوجية يجب أن تجعل التلميذ يتعلم كيف " يتدبر أمره " في الوضعيات المستجدة بدلا من تحكمه في المفاهيم والنظريات، فهي بيداغوجية تهدف إلى جعل التلميذ مثله مثل العامل في المؤسسة يستطيع التكيف مع التحولات التكنولوجية و مع تغير الوظائف والمهام التي يواجهها طوال حياته.

وبهذا لا تعني الكفاءة معرفة الأداء فقط ولكن معرفة الفعل ورد الفعل ضمن سياقات خاصة غير معروفة ولا متوقعة (23).

أو هي بيداغوجية تنتج القابلية للتكيف و المرونة و التعددية و تهتم بتكوين قاعدي تعددي من شأنه أن يجعل الفرد قادر على الأداء الفعال ضمن سياقات متغيرة، لذلك يشترط على عمليات التعلم أن تنطلق من الواقع ومن مشاريع ملموسة.

أما تلك المعارف الأدبية و الإنسانية (كالتاريخ و الأدب و الفلك والنظريات الفيزيائية والرياضية...) فهي ليست ضرورية ما دام السوق ليس بحاجة إليها (تأثيرها غير مباشر) وهذا لو تأملنا الآمر من شأنه على المدى البعيد التأثير على التلاحم الاجتماعي.

ج)- حل التناقض بين تعليم مشترك (التعليم الأساسي) من 5 إلى 14 سنة و سوق العمل يتجه نحو المزيد من القطبية، حيث يتولى التعليم مهمة منح الأفراد تكوين مشترك يمكنهم من التوزع في السوق على مهن ووظائف متباينة تبتعد المسافة بينها كالمهندس وبائع الأكل الخفيف.

وقد حددت منظمات التمويل العالمي (OCDE,UE) التعليم المشترك في الكفاءات القاعدية التالية :

- القدرة على التواصل باللغة الأم .
- القدرة على التواصل بلغة آو عدة لغات أجنبية.
- ثقافة علمية، تكنولوجية، رياضية.
- القدرة على استخدام الإعلام الآلي.
- المرونة والقدرة على التكيف.
- روح المبادرة.

لابد لهذه الكفاءات أن تتوفر لذا العامل مهما كان مستواه أو انتماؤه الاجتماعي، فالعامل البسيط الذي لا تتطلب مهامه مؤهلات خاصة يجب أن يعرف على الأقل الكتابة، القراءة، الحساب، استخدام جهاز الإعلام الآلي والبحث في الانترنت وأن يعرف كيف يتعامل مع الزبون برفق وتكون لديه روح المبادرة ويستطيع العمل مع الجماعة والالتزام بالانضباط الذي يستدعيه التنظيم...الخ (CHEKIR,j) (*).

أما من استطاع مواصلة التعليم فهو يستمر في اكتساب الكفاءات بما يمكنه من أداء المهام المعقدة (التسيير و الهندسة).

وتبقى المجالات الإنسانية من شأن النخب الاجتماعية التي تريد منح أطفالها تكوينا فيها بالمدارس خاصة (ثقافة النخبة) (*).

توجهات التربية في الجزائر:

هل الهدف من تنمية الكفاءات هو منح التلميذ تكوين أفضل يجعله أكثر فعالية في حياته وبالذات في عالم الشغل حيث إقباله على رأسمالي مفتوح على المنافسة والتقلب، أم أنها وسيلة لترقية التعليم وجعله أكثر ديناميكية وعناية من قبل المتعلم (بناء نموذج من المواطنة)، هل الهدف هو جعل الأساتذة يندمجون ضمن مقاربة للفعالية تطابق النموذج الصناعي، ومقاربة بيداغوجية تعمل على تكوين الشخصية بمختلف أبعادها ؟

شرعت الجزائر في العمل بمنهج المقاربة بالكفاءات في التعليم الأساسي في السنة الدراسية 2003-2004 وهي الفترة التي تدارس فيها فيها البرلمان الأوروبي 2000-2006 وصادق على الوثيقة الخاصة بالإطار المرجعي " للكفاءات-الأساسية للتربية والتكوين طول الحياة " (24)، كتتمة لمبادرة منظمة التعاون و النمو الاقتصادي OCDE في 2002 المتعلقة بتعريف " الكفاءات القاعدية اللازمة للدخول في اقتصاد المعرفة " (25) .

هذه الوثيقة التي تم من خلالها تحديد الأطر المرجعية للكفاءات القاعدية «decompétences socles» التي يجب أن يكتسبها التلميذ خلال مرحلة التعليم الأساسي (الإجبارية) نظرا لأهميتها بالنسبة لاندماجه الاجتماعي ومواصلة تعليمه بعد هذه المرحلة إن أقتضى الأمر ذلك.

لم ترث الجزائر عن الفترة الكولونيالية منظومة تربوية وطنية موجهة لخدمة و ترقية المواطن الجزائري بصفة عامة مراعية لخصوصياته واحتياجاته بل نظاما تعليميا أوروبيا ذا طابع طبقي.

لدى كان لزاما على الدولة الوطنية بعد الاستقلال أن تركز جهودها كاملة لتجاوز هذا النقص وتغطية حاجيات كافة شرائح المجتمع في المجالات الإستراتيجية بما في ذلك خدمات التعليم و التكوين.

تطلب ذلك نفقات و جهود مستمرة أدت إلى تحسن في الأوضاع بشكل واسع مقارنة بما كانت عليه ,غير أن ذلك لم يخلو عن نقائص و عجز في تحقق بعض الأهداف الإستراتيجية على حد تعبير (ي,جباري) " إن محدودية هذه الجهود يمكن التماسها في مظاهر عدة أبرزها التسرب المدرسي الذي مس أكثر من 11 مليون تلميذ جزائري منذ 1962 إلى غاية مستهل الألفية الثالثة و ذلك من بين 21 مليون تلميذ تم تسجيله خلال هذه الفترة " (26).

يعني هذا أن نصف المنتسبين إلى النظام التعليمي الجزائري يتم طردهم أو يتركون مقاعد الدراسة قبل حصولهم على شهادة معينة في أحد مراحل التعليم المسجلين فيها, و يمثل ذلك من حيث الاستثمار في التعليم أكثر من 50% من العائد التعليمي وما يقابله من نفقات دون تحقيق العوائد المنتظرة منها.

فرغم أن ميزانية وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ظلتا تمثلان نسبة معتبرة ضمن ميزانية الدولة ككل إلا أن العائد الاقتصادي لهذا الاستثمار يضل غير متناسبا بالنسبة لحجم الاستثمارات على المداين المتوسط والبعيد، فللم تقابله زيادة في نسبة المداخيل الفردية ولا في الدخل القومي.

يمكن ملاحظة ذلك مثلا في نسبة الراسبين والمتأخرين دراسيا و البطالة المقنعة التي كان و لا يزال يعاني منها المتخرجون والتي في الواقع ليست إلا طاقة اقتصادية مهدورة (تستخدم غالبا في مجال خارج كفاءتها)، بغض النظر عن الذين دخلوا سوق العمل والذين يسجل على مستواهم من قبل مستخدميهم - المدراء وأرباب العمل- ضعف الأداء والكفاءة.

يعني هذا أن خريجي المنظومة التربوية الجزائرية لم يكونوا يشكلون قوة دفع حقيقية للاقتصاد الوطني وهو ما يطرح في ضل التحول نحو الفعالية ومتطلبات التنمية الشاملة مشكلة مصداقية هذا النظام التربوي وإمكان قيامه بالدور المرجو .

لا يرتبط الأمر بمستوى ونوعية التكوين فقط بل بما تنتجه المنظومة التربوية ذاتها من دراسات وبحوث وما تنظمه من ملتقيات ومؤتمرات نوعية تعكس اهتماماتها وتفتحها على محيطها الداخلي والخارجي والأهمية التي يوليها إزاء ذلك مختلف الفاعلين الاجتماعيين.

ماذا عن وضع الجامعات ومعاهد التكوين العالي التي لا تزال منطوية على نفسها؟ ما علاقتها بمجريات الحراك الاقتصادي والاجتماعي الوطني و الإقليمي و العالمي ؟

من المعرفة الاشتراطية إلى اللا معرفة ؟ :

تجعل بيداغوجية الكفاءات من المعرفة أداة قبل أن تكون هدف و" حتى وإن كانت المعرفة ضرورية للكفاءة على حد قول "بيرينو: " إلا أنه إذا أردنا تنمية الكفاءات وجب علينا التقليل من تعليم المعرفة " (27).

فالتلميذ لا يتعلم اللغة العربية ولكن كيف يتواصل و في درس العلوم لا يبحث عن فهم العالم الطبيعي الذي يحيط به بل كيف يسجل على البطاقة المعلومات التي يقتبسها من المراجع –كالانترنت- و لا يتعلم التاريخ بل كيف يقرأ وثيقة أو يجمع معلومات في موضوع محدد لعرضها - أمام السياح- و في الإعلام الآلي لا يتعلم المنطق الصوري ولا تحليل الإجراءات بل كيف يدبر حاله في البيئة الإعلامية التي يتعامل معها.

نجد كذلك بالنسبة للكفاءات الأفقية تصور " للقدرة على تجنيد الموارد لانجاز مهمة معينة " و كأنها مستقلة عن المعارف و المهارات، يقول "لبوترف" في ذلك : "لا تكمن الكفاءة في الموارد – معارف نظرية، معارف أدائية...- التي ينبغي تجنيدها ولكن في التجنيد ذاته (...) الكفاءة هي معرفة التجنيد" (28) (i).

وكأن ذلك يعني أن يقدر المتعلم على حل المشكلات الرياضية بشكل مستقل عن فهمه للمنطق الرياضي أو عن تحكمه في الأدوات الرياضية أو أن يستطيع تحليل مرجع تاريخي دون معرفته بالتاريخ ونظرياته أو أن يقدر على التواصل الشفوي دون إلمامه باللغة.

يظهر التصور المثالي للكفاءة كذلك من خلال تأكيد دعاتها إلى أن تكون الوضعيات التي يتم فيها تنمية أو تقييم الكفاءات جديدة بالنسبة للمتعلم ومستحدثة ويعني ذلك كما يقول "جراهاي" : " عزل الشيء عن كل تأثير مباشر للتعليم والتعلم وهذا من شأنه أن يحول الكفاءة إلى شيء مجرد يطفو فوق سطح المعرفة" (29).

كذلك في نفس الاتجاه يرى "بيلرجان" بأن : " الكفاءات الأفقية ليست مرتبطة بميدان معرفي محدد, يمكن أن ينمى بداخلها الإبداع و القدرة على حل المشاكل (...) وكأننا نطلب من المدرسة أن تعلم الطفل اللعب دون أن تحدد له أي نوع من اللعب تقصد، الشطرنج، الكرة، الغميضة، التسلق (30) .

نجد بالنسبة لتخصص العلوم الطبيعية في التعليم الثانوي مثلا أن الهدف لم يعد يتمثل في تعلم الفيزياء والكيمياء و البيولوجية ولكنه انحصر في تحقيق كفائتين شاملتين :

أولا)- معرفة اتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة وضعية ملموسة بواسطة التفكير في النتائج المحصل عليها و انعكاساتها على المجتمع.

ثانيا)- تصور و انجاز مشروع تكنولوجي يراعي المظاهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

يضيف إلى ذلك "راي" : " أن الوضع يتطلب اليوم ضرورة تحديد مضمون الكفاءات بشكل دقيق لان معرفة حل معادلة من الدرجة الثانية تعد كفاءة أما معرفة "مواجهة مشكلة في الواقع" فليست كفاءة بل مجرد كلام بدون محتوى ملموس، أو مضاربة نظرية (31).

صعوبات أمام المدرسة الجزائرية (*) :

في الوقت الذي تثير فيه ثقافة الطفل ومستواه المعرفي والتربوي في البلاد النامية إشكالية معقدة وتواجه العديد من التحديات ونظرا للمجهودات التي تبذلها الجزائر لتفعيل منظومتها التربوية على نحو يجعلها أكثر مرونة و طواعية لمواجهة التحولات الحاصلة في مستويات الحياة الأخرى، هي تقوم بتقييم النتائج المحصل عليها وتعمل على تحسين ظروف تمدرس التلميذ .

يمكن الملاحظة ذلك في نسبة الأطفال الذين تمكنوا من الالتحاق بالمدارس إلى جانب الوسائل المتاحة والسعي الدؤوب لتقريب المدرسة من الطفل عبر مختلف أرجاء الوطن، وبقي ذلك غير كاف لتجاوز العجز في المردود السنوي للمؤسسة التعليمية الجزائرية التي لا زالت تهتم بالكم على حساب الكيف ولا تزال لم تصل إلى تحقيق مشروع المدرسةالوطنية .

ولعل من أهم مظاهر هذا النقص:

أ- عدم خضوع بيداغوجية الكفاءات لعملية تجريب وطنية لبحث صلاحيتها قبل تعميمها على المنظومة التربوية الوطنية (32).

ب- نقص التمفصل بين الوحدات التعليمية (عدم التوافق بين التدرج والوسائل البيداغوجية والأنشطة التربوية).

ج- وجود مفاهيم تفوق مدركات المتعلم إلى جانب نقص الوسائل البيداغوجية وكثرة الأنشطة المقترحة على التلميذ ما يترتب عنه صعوبات في الانجاز والمتابعة والتقويم.

د- الحجم الساعي للأنشطة التعليمية لا يتماشى وقدرات المتعلم على تلقي المعارف وتجسيدها لان ذلك يقيده و يثقل كاهله ويجعله لا يجد وقت فراغ للاستراحة الأسبوعية ما يترتب عنه ملل في الدراسة وعزوف عنها (رغم محاولات التخفيف الأخيرة).

يرجع ذلك إلى غياب الدراسة الموضوعية للبرامج الدراسية و التصور الأحادي للعملية التربوية التي لا تراعي - الأبعاد النفسية و البيولوجية - راحة الطفل ووتيرته البيو-فيزيولوجية كشرط أساسي للتعلم، أو بمعنى آخر عدم توافق الزمن المدرسي مع الزمن الاجتماعي للتلميذ وكمية المعلومات التي يتلقاها في مختلف المواد (33).

ه-عدم مراعاة الفر وق الفردية في تخطيط الدروس وتقديمها وعدم وضع شبكات التقويم على أساس ذلك، حيث أن التلميذ الذي يعاني صعوبات في التعلم يحتاج إلى وقت وجهد وطريقة تختلف عما يحتاجه التلميذ المتوسط أو المتفوق.

ناهيك عن أثر بيئة التلميذ الأسرية على بناء تعلماته وتشكيل علاقته مع المدرسة و من خلال ذلك مع المعرفة بمساندته وتوفير الجو المناسب له وتجنيبه الاضطرابات النفسية - الاجتماعية.

و- مستوى تكوين المعلم لا يسمح له بتشخيص صعوبات التلميذ وتصنيفها (بيداغوجية، طبية، لغوية، عقلية، وجدانية...) إلى جانب اعتياده على نمطية التقييم الذي يبعده عن ذهنية المعالجة البداغوجية لمشاكل التلاميذ.

ي- صعوبة تطبيق الأساليب التقويمية المتعلقة بالوضعية الإدماجية و وضعية المشكلة.

ل- انعدام التشجيع والتحفيز للمعلم إلى جانب سياسة الإقصاء المتبعة في الارتقاء والتصنيف ما جعله يتقاعس عن واجبه ويعزف عن البحث لتحسين مستواه المعرفي والأدائي (بشكل خاص في المتوسط والثانوي).

س- وتراجع مستوى المعلم ينعكس مباشرة على مستوى المتعلم و إمكانية اكتسابه الكفاءة المرجوة.

ت- أوضاع المعلم المهنية والاجتماعية تجعلانه يعرض خدماته كتجارة مربحة (دروس الدعم) على حساب دوره الأساسي في المدرسة.

كيف يمكن في ظل هذه الأوضاع آن يحقق الإصلاح التربوي هدفه المتمثل في جعل المعلم يغير دوره ليهتم بترقية كفاءات تلاميذه المعرفية والمنهجية ويكون قادر على تطوير أساليبه وهو لا يجد الوقت ولا الحافز لذلك ولا يتحكم في البيداغوجيا ولا يشارك في توجيه التلاميذ...؟.

ك- أليست مواقف المعلم وأدواره ضمن المقاربة الجديدة ترتبط بتصوراته لنفسه ولمكانته التي تشكلها علاقته مع الإدارة من جهة و مع اسر التلاميذ من جهة أخرى، والذي يفترض أن يتحول من النمط الإداري والامتثالي إلى النمط التربوي المبدع.

ماذا في واقع الممارسة؟ لا يزال مدير المدرسة مجرد عون يسهر على تطبيق القرارات التي تصدرها الوصاية (أوامر- مناشير- مراسيم...) دون حرية التصرف والمبادرة الشخصية ؟

ن- نمطية التقويم في جميع المستويات تحول دون تحديد مستويات المعلمين، حيث يخضع التقويم لسياسة فوقية وما تقرره الوزارة من نسب النجاح والرسوب وهذا من شأنه إلغاء دور المعلم في تحديد كفاءات تلاميذه.

ت- تأخر النظام الإداري بالنسبة لمتطلبات بيداغوجية الكفاءات رغم محاولات إعادة تنظيم الهياكل الإدارية لوزارة التربية، (إعادة توزيع الكفاءات وتجزئة المراتب الإدارية، مراجعة القوانين، التوجه نحو المزيد من اللامركزية) رغم هذا لا زالت تتعامل مع الوحدات المشكلة للمنظومة التربوية بشكل عمودي، دون استشارة المعلمين ولا أولياء التلاميذ، حيث الاهتمام بالجانب التوجيهي أكثر من العنصر البشري.

فالسلطة التربوية تكمن في أعلى الهرم وتبقى الإدارة المركزية هي وحدها القادرة على وضع الاستراتجيات وأخذ التدابير وما على مدراء المدارس إلا التنفيذ دون حرية تصرف.

ق- ترتبط صعوبة تحقق الكفاءة كذلك بنقص الشروط الهيكلية والمادية والبشرية في المدارس إلى جانب اكتفاء التلميذ بما يتلقاه داخل القسم وتعذر قيامه بنشاطات البحث والاطلاع الذي قد يرجع احد أهم أسبابه إلى قلة المكتبات الملحقة بالمدارس والإرهاق الذي يعاني منه بسبب الزمن المدرسي.

ع- عدم تماشي المقررات والواقع المعاش للمتعلم بما في ذلك بيئته وشروط الهياكل التعليمية وهو ما من شأنه توسيع الفارق بين التعليم والممارسة ويفسح المجال أمام استمرار الأساليب اللفظية في التكوين وابتعاد محتويات التعليم عن واقع المتعلم مما يجعل مدركاته غير واضحة لا يجد لها دلالة في بيئته التي يحيا فيها.

ش- ضعف الحوار التربوي بين المعلم والمتعلم بشكل يؤثر عل استمرارية العملية التعليمية / التعلمية ولا يساعد على تدليل الصعوبات في التعلم لدى المتعلم .

ص- صعوبة إيصال المعلومة التربوية في بعض المدارس نظرا لانعدام الوسائل البيداغوجية فيها يضاف إلى ذلك تجريدية التعليم وقلة الطرائق النشطة بل واستمرار الكثير من المعلمين تقديم الدروس وفق بيداغوجية الأهداف، حيث لا يزال الكثير يتعاملون مع التلميذ بمنطق التعليم لا التعلم إلى جانب كون البرامج في غالبها لا تزال مبنية على أساس المحتويات.

ط- تهميش دور جمعية أولياء التلاميذ وحصره في جمع الاشتراكات السنوية بدلا من إسهامها الفعال في تسيير المدرسة ومناقشة البرامج والطرق التربوية.

ز- عدم توفر الشروط البيداغوجية اللازمة لبناء الكفاءات حيث صعوبة تحقيق الحد الأدنى من المتابعة النوعية والاتجاه نحو أساليب الإلقاء العام وهو ما لا يتيح للمعلم المتابعة النوعية لكل تلميذ ولا يتيح أيضا للتلميذ أن يتعلم التفكير المنطقي الذي يمكنه من التوافق مع الوضعيات الاجتماعية المختلفة.

كيف له أن يبني ذلك وهو الذي يظل لعدة سنوات يتعلم وفق الأسلوب الشرطي (بافلوف) يحفظ ما يلقن ليعيد استحضاره يوم الامتحان، ولا يتعلم كيف يفكر وكيف ينتقد ولا ينتج شيئا، " فكيف له بعد تخرجه أن يبادر ويبتكر أو ينتج ويطور وهو الذي عاش سنين في المدرسة معطل الإمكانيات ؟ "

أليس السبيل إلى مجتمع المعرفة و النهوض الاقتصادي- أساسه تنمية المورد البشري – يمر عبر ترقية التفكير العقلاني والإبداعي للمواطن ؟.

ما جدوى تمويل المنظومة التربوية اليوم إذا كان سوق العمل في القطاعات الاستراتيجية يتجه إلى العمالة الأجنبية الفنية وغير الفنية (مؤسسات البناء-البتروكيمياء المحروقات-المؤسسات الصناعية والخدماتية..) ؟ .

بيداغوجية التبعية أو العالمية(Universaliste) :

تعرف المقاربة بالكفاءات اليوم انتقادات لاذعة من قبل علماء التربية على أساس أن " السلطات العمومية توظف التربية لصالح إيديولوجية تؤسسها المردودية والفعالية على حساب تكوين الشخصية والتنشئة الثقافية للفرد" (34).

وهي عملية من شأنها تفقير التعليم وحصره في مجموعة من الكفاءات القاعدية، بحيث يصبح كل تكوين في مواد لا علاقة لها بعالم الشغل غير مجد ومكلف (ثقافة ميتة).

أما التكوين في المجالات الإنسانية فيمكن أن يتم خارج المدرسة أو في مدارس من نوع خاص بالنسبة للأسر التي ترغب في ذلك وتستطيع تحمل تكاليفها.

تبقى (المعرفة الحية) هي تلك التي يستخدمها التلميذ فعلا وفي الحال لأداء مهمة, ولكن ونظرا لكون الزمن المدرسي لا يتيح الوقت الكافي لتعلم المهام النوعية والجديدة والمجندة التي يستطيع التلاميذ القيام بها فإن ذلك يؤذي مع الوقت إلى إفقار التعليم و المعرفة معه.

خلفية ذلك أن المعرفة ليست إلا وسيلة وليس يهم أن يفهم الفرد كل ما يتعلمه ولكن المهم هو أن يعرف كيف يفعل، فتوظيف المعرفة بالنسبة لبيداغوجية الكفاءات أهم من المعرفة في حد ذاتها وهي " بيداغوجية لا تنظر إلى الخطأ كفرصة للتعلم بل كانحراف في الأداء يعيق الانجاز لأنها أكثر قربا في مفاهيمها من بيئة الإنتاج عن بيئة المدرسة والتكوين التي تهدف إلى المعرفة والفهم" (35).

يجعل هذا المدرسة الأساسية تتحول إلى مؤسسة تهتم بتلبية حاجات تطبيقية قريبة على حساب الوظيفة التكوينية البعيدة المدى وهو ما يجعلها تبتعد عن طابعها الديمقراطي إلى تكريس الفوارق الاجتماعية.

لا تخلو الكفاءة كقيمة اجتماعية من المضمون الحضاري الذي يعطيها دلالتها ويصنفها ضمن الحاجات التي يفهمها المجتمع ويريدها، إن تشخيصها وتحديد معالمها وكذلك أسلوب بناءها وتقيمها لا يطرح فقط مشكلة المسافة الثقافية -الغير متكافئة - بالنسبة للفئات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد بل يطرحها على المستوى العالمي كذلك من حيث البون بين المجتمعات "المسماة متقدمة" وتلك التي هي في طريق النمو.

ماذا عن الأطفال الذين يذهبون إلى مدارس ليست متكافئة من حيث إمكانياتها المادية و البشرية ؟ بالتأكيد سيحصلون عل تكوين مختلف هو الأخر كما ونوعا وسيتدربون على مهام تختلف من حيث نوعيتها ومستوى تعقيدها وهذه ستنتج لديهم كفاءات متباينة ؟

إن مشروع عولمة طرق معينة للفعل والتفكير والشعور على هذا المنحى ليس إلا أسلوب لبسط وتيرة حضارية تلغي حركية الحضارات الأخرى وتفقر العالم من ثرواته الإنسانية.*

أضف إلى ذلك تباين قدرات مجتمعات العالم تبعا لبيئتها الثقافية ومستوى تحكمها في تكنولوجيا الإعلام والتواصل، وهو الوضع الذي يؤهل البعض قبل الأخر على التفوق (لا تكافؤ الشروط)، وهذا من شأنه تكريس الفروق وإرسائها لأنه في آخر المطاف ليست وتيرة التلميذ إلا وتيرة الوسط الاجتماعي-الثقافي الذي ينتمي إليه .

وليست المشاكل التي يعاني منها بعض التلاميذ كعدم القدرة على الاستيعاب أو مستوى النتائج التي يحصلون عليها أو أسلوب التوجيه المدرسي المفروض عليهم إلا مظاهر من ذلك (36).

يعني هذا أن بيداغوجية الكفاءات لا تقصد إلى تعليم الأفراد بقدر ما تهتم بتكوين اليد العاملة المنتجة وتوزيعها سلميا بين شرائح المجتمع, ما يدعم الاستمرارية بين ثنائية النتائج المدرسية والثنائية الاجتماعية المنتجة لها (37).

ولكن حتى وإن كان الأمر كذلك فما هي المهن التي ستكون محل طلب في المستقبل وأي الوظائف ستشكل نذره في المجتمع، وأي المعارف العامة والتقنية والمهنية سيحتاج إليها في الغد القريب؟

ناهيك عن الإشكالات المرتبطة بغموض المفهوم كما يرى "كراهاي" حيث أن : " المكانة العلمية لمفهوم الكفاءات ليست مؤكدة و لجوء العديد من المؤلفين إلى النظرية البنائية لتبرير ذلك غير مقنع، إلا انه يمكننا الاعتراف له بمزية واحدة وهي إثارته لمشكلة تجنيد الموارد المعرفية في مواجهة المشاكل غير أن الحل الذي يقدمه مفهوم الكفاءة لذلك يضل غير كاف " (38).

ويستمر في نقده بتأكيده على أهمية الأفعال الروتينية بالنسبة للكفاءة (...) حيث أن الإنسان في حياته لا يواجه وضعيات متجددة باستمرار فلماذا يشترط في تقييم الكفاءات أن يكون في الوضعيات الغير مألوفة؟ لماذا جعل الاستثناء هو المعيار الحقيقي لقياس لكفاءة ؟ لماذا يقيم التلاميذ في وضعيات لن تتكرر ؟

يمكن أن نلاحظ ذلك في الوسط المهني حيث أهمية الاجرءات النمطية في تقليص مجال الارتياب والعشوائية في الأداء " **فالجراح أو قائد الطائرة أو حتى الذي يتعلم السياقة لابد لهم من القيام بأفعال نمطية تعودوا عليها لأداء مهامهم سبق وأن تبتت فعاليتها كما لابد لهم إلى جانب ذلك من قدرات فعلية لمواجهة الطوارئ والأوضاع الغير متوقعة (...) ولكن لابد لهم قبل ذلك أن يتعلموا تسيير الوضعيات العادية ".**

هذا يجعلنا كباحثين في الحقل التربوي نطرح السؤال: **هل حل المشكلة وانجاز المهام دليل كاف على الكفاءة ؟ أم هي لا تعدو – كسابقاتها- أن تكون مجرد مقاربة معيارية للممارسات ؟** .

كما لا توجد إشارة بالنسبة للكفاءات المرجعية عن كيفية إكسابها أو اكتسابها من طرف المتعلم، ولا توضيح للعمليات النفسية والعقلية التي تتدخل في انجاز المهام الخاصة بها.

لا يمكن كذلك تعميم الكفاءات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد: حيث أن معرفة التلميذ القيام بالملاحظة وتشخيص المشكلة و صياغة الفرضية وعلاج المعلومة لا يجعله بالضرورة قادر على ذلك باستمرار مهما كان المجال الذي يتعامل معه.

فهل يمكن على سبيل المثال القول بأن تعلم التلميذ كيفية معالجة المعلومات التي يجدها في كتب التاريخ آو الجغرافيا تجعله قادر على معالجة المعلومات التي يحصل عليها من استخدام المجهر؟ كذلك بالنسبة لتشخيص المشكلة فإن معناه يختلف في الرياضيات وفي الحياة اليومية مثل المشاكل الصحية أو المالية أو الميكانيكية التي يواجهها المرء؟ وكذلك هو الأمر بالنسبة لصياغة فرضية في أخر النص والتي تختلف عن صياغة الفرضية في البحث التجريبي التي تشكل خطوة أساسية ضمنه ؟

يعني هذا أن تكوين التلاميذ في كفاءة عامة لا يمكن أن يتحقق إلا في إطار موضوع محدد وليس هناك ما يؤكد بأن تحكم التلميذ في ميدان معين يجعله قادر على تحويل ذلك إلى ميدان أخر؟ (39).

والدراسات في علم النفس المعرفي تبين بأن القيام بإجراء معين لانجاز مهمة محددة ليس يمنح بالضرورة القدرة على ذلك في وضعيات أخرى، و أن ما يسمى بـ "التحويل "في بيداغوجية الكفاءات تضل عملية غامضة ولا تسمح بأي استلزام موضوعي.

فلا توجد إشارة على مستوى الكفاءات المرجعية إلى المشكلة المتصلة بكيفية إكساب أو اكتساب المتعلم الفعالية في توظيف التعلمات و تحويل الكفاءة الملائمة لأداء المهمة و حل المشكلة .

لا يكفي مثلا كما يقول " برنارد راي" : **أن يعرف التلميذ استخدام نظرية فيثاغورس في الهندسة ليكون قادرا على فهم مجمل الوضعيات التي يمكن أن يستخدم فيها هذا الإجراء و بشكل خاص لما لا تشير معطيات المشكلة بأننا بصدد مثلث قائم "** (40).

هناك صعوبات كذلك ترتبط بالصيرورة التعليمية كتلك التي تتعلق بفهم المتعلم للمهمة أو الوضعية التربوية المتصلة بنسق (مجال) من المهام وتتطلب إجراء معين.

فقد تطلب المدرسة من التلميذ أن يفهم الوضعيات التعليمية وفق منطقها، و هو ما نجده في غالب الأحيان غير وارد لان التلاميذ يفهمون ما يطلب منهم من خلال أطرهم المرجعية (41)، وليس بمنطق السياق المدرسي لا سيما أولائك الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية تختلف عن المدرسة .

المراجع

1- حامد، ع، ، **دراسات في التنمية والتكامل الاقتصادي العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت الطبعة الثالثة. (1885)، ص,390.

2- Forester, s, (2012), **La théorie keynésienne est-elle la solution pour sortir de la crise?** In, **lecercle.lesechos.fr**.

* معاهدة الاتحاد الأوروبي التي تعرف أيضا باسم اتفاقية أو معاهدة "ماسترخت" هي الاتفاقية المؤسسة للاتحاد الأوروبي وأهم تغيير في تاريخه منذ تأسيس المجموعة الأوروبية في نهاية الخمسينات. تم الاتفاق عليها من قبل المجلس الأوروبي في مدينة ماسترخت الهولندية في ديسمبر.1991

3- Bosman, c, Gérard, f. & Roegiers, x, **Quel avenir pour les compétences**?1eréd, Bruxelles, De Boeck Université, (2000), P78.

4- Hirtt, n, nico.**hirtt@ecoledemocratique.org — www.ecoledemocratique.org.** In : L'école démocratique, n°39. (septembre 2009), P, 10.

5- CENTRE EUROPEEN POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2009), Publication de l'office de l'union européenne, Luxembourg.

6- Ibid.

7- Ibid.

8- Ibid.

*البنك العالمي, منظمة التنمية الاقتصادية OCDE,صندوق الأمم المتحدة للطفولة Unicef، برنامج الأمم المتحدة للتنمية PNUD,منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة UNESCO ...الخ.

9- Laval, c & Weber, l (2002), Op.cit, P 90.

*الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية, المنشور رقم 62 المؤرخ في 31 جانفي 2013 , المتعلق بموضوع : تنظيم عملية التقويم التربوي للتعليم الإلزامي.

10- Herbaut. c & Wallet. J. W,(1996) ,Des sociétés des enfants - Le regard sur l'enfant dansdivers cultures, Villes plurielles, L'HARMATTAN, P 40.

11- رأس مال. ع، **كيف يتحرك المجتمع الجزائري**، د . م . ج، الجزائر، 1993. ص.32

12- Marie-France, « Ecole et mondialisation, vers un nouvel ordre scolaire » ?, Cahiersd'études africaines, 1-2003 (N°169-170), P.143-166.

*البراغماتية تعارض الرأي القائل بأن المبادئ الإنسانية والفكر وحدهما يمثلان الحقيقة بدقة، معارضة مدرستي الشكلية والعقلانية من مدارس الفلسفة أو بمعنى آخر الاتجاه التقليدي.ذلك أن الفلسفة العلمية إنما هي بدورها فلسفة تجريبية أيضاً ولقد كان وليم جيمس فيلسوفاً تجريبياً قبل أن يكون فيلسوفاً تجريديا ومن ثم فإن هذا الفيلسوف يحدد لنا، في كتابه البرجماتيه الموقف البرجماتى فيقول عنه " الموقف الذي يصرف النظر عن الأشياء الأولى والمبادئ، والمقولات، والضرورات المفترضة ويتجه إلى الأشياء الأخيرة، والآثار والنتائج والوقائع"

13- Hirtt, n, **Pourquoi l'école est réduite aux compétences de bases**, WWW.Lejim.Info(2010)

14- De meerler,(2006),**L'approche par compétences : une mystificationpédagogique**, Article de www.skolo.org, Publier le 25/01/2011.

15- Gerard. f& Al (1993), **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**, Bruxelles, De boek.

∗ Depuich & Rabasset, (2008), Management et gestion des compétences, Edit L'harmattan, paris.
16- Franc Morandi, (2002), **Pratiques et logiques en pédagogie**, Nathan Université, p.5.
17- Rop.f & Tanguy, Savoir et compétences, L'harmattan. Paris, (2003).
∗الحطاح. ز، **تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التحضيري (دراسة وصفية ميدانية)**، دار إبن مرابط، الجزائر,(2008).
18- Terrail, j**L'inégalité a l'école, doit-on s'y résigner** ? A bâbord, N° 9, JUILLET 2009, http : ababord.org /spip, , (2005), php ?
19- Bourdieu, p & Passeron, j, c, **Les héritiers. Les étudiants et la culture**, Paris, Edit de minuit, (1966), p.163.
20- Durkheim, e, **L'éducation morale**, PUF, (1992), Paris, REED.
∗(نائب المدير العام لليونسكو2000)
21- Hallak, j, **A qui profite l'école** ?PUF,PARIS, (1974), P 120.
22- Ocde, **Quel avenir pour nos écoles**?, (2001)؛ Paris: Ocde Publishing
23- .Le boterf, g, **Compétences et navigation professionnelle**, Les éditions d'organisation, PARIS, (1997), P 61.
∗Chekir J, (2008), « **Le paradigme de la gestion par les compétences » : application au cas tunisien** », In, Revue Economie et Management, Ecole Supérieure de Commerce, SOUS (Tunisie)- Université A. Belkaid, Tlemcen, N°07, Avril.
∗ حيمر عبد السلام، **في سوسيولوجيا الثقافة والمثقفين**، دار الحكمة الامارت العربية المتحدة، 2009
24- Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre *2006* sur lescompétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
25- L'élaboration du cadre conceptuel, selon une *approche* multidisciplinaire et axée sur la collaboration au sein de l'*OCDE*. À la fin de l'année 2005
26- DJEBARI, y, **Déperdition scolaire en Algérie, analyse quantitative**, UNICEF/INRE, ALGERIE, (2002), P, 65
27- Perrenoud, p, **Construire des compétences dès l'école**, Issy-les-Moulineaux: éd, ESF, Paris, (2000), p 34.
28- Le boterf, g, **De la compétence, essai sur un attracteur étrange**, Les éditions d'organisations, Paris. (1994), P.34.
29- Crahay, m, **Peut-on lutter contre l'échec scolaire, COLL, Pédagogie en développement**, De Boeck supérieur, Bruxelles, (2007), P. 12
30- Baillargeon, N., **La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique**. La Revue Possibles, Vol. 30 (N° 1), 2006, P.140
31- Bernard Rey, **Les compétences transversales en question**, éditions ESF, France,(1996) .
∗ تقرير اللجنة البيداغوجية لتقويم التعليم الإلزامي, المنشور رقم 62 المؤرخ في المؤرخ في 31- 01- 2013
32- عادل فريد، **لماذا إصلاح المناهج ؟** مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، وزارة التربية الوطنية، 2001.

33- Testu, f, **Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chrono biologiques etchrono psychologiques**. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, (2008).
34- Hirtt.p, (2009), opcit ,*p-p* ,2-34
35- Letor & Vendembergh 2003
∗ Evans, n, 2012, Ces mots qui meurent « **Les langues menacées ce quelles ont a nous dire** » La découverte, Paris.**33mots**
36- Boudon, R, **L'inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles**, PARIS, HACHETTE, (1985), p, 13
37- Oukaci. L,: **L'approche par compétence : une mystification pédagogique**, (2005) In, L'école démocratique, http://www.skolo.org.
38- Crahay, m, **Op cit**, P.22.
39- Rey, b, (2012), **Les compétences, oui mais …**, WWW.cafepedagogique.net
40- Rey, b, **Les compétences transversales en question**, Esf éditeur, (1996), PARIS.
41- PIAGET.J, **Psychologie et pédagogie**, DENOEL-GONTHIER, PARIS, (1969), p 224.