في تقويم القيم من منظور المقاربة بالكفايات

عمر بيشو*

مما لا شك فيه، أن من بين المشاكل التي وقفت حاجزا دون تطور الشأن التربوي بيداغوجيا (معرفيا وقيميا) ، نجد سؤال المصداقية للعبارات التي صيغت على كونها كفايات ينبغي للمتعلم اكتسابها بدءا من المدرسة ؛ حيث أول ما تطرحه هذه العبارات من قضية اتجاه المقاربة بالكفايات- كمقاربة يراد منها تجاوز قصور المقاربة بالأهداف- هو قضية البناء والتقويم ، وبالتالي قضية التعيير والتي ينبغي لهذا النظر الأخير ان يجيب عن تساؤلاتها وإكراهاتها. على رأس هذه المعايير الخاصة بالمناهج الدراسية، نجد: «أصالة المقاربة البيداغوجية المعتمدة ووضوح اشتغالها»؛ بمعنى ، هل هذه « الكفايات» سواء أكانت معارف أو قيما، هي مبنية على أسس كفائية فعلا ؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما مفهوم هذا البناء الذي تم اعتماده في صياغة هذه « المعارف الكفائية» باعتبارها « معارف محولة إلى كفايات» ؟ وكيف يتم تقويمها كذلك؟.

طبعا، يبقى سؤال المصداقية ذا أهمية كبيرة ، ليس لأنه يقف على رأس إمكانية بناء المفهوم فحسب، وإنما في كونه يضع المدرس في المسلك الصحيح لعملية تقويم كيفية إكساب هذا البناء لدى المتعلم بشكل اندماجي تكويني ، وليس وفق ما دأبت عليه الممارسة البيداغوجية القائمة على الأهداف ذات الصبغة التقطيعية والتفقيدية للمعنى في تناولها لقضية بناء المفهوم وتقويمه بشكل خطي لا يراعي تموجات نشاط المتعلم، أساس إكتساب التعلم الذاتي؛ حيث فعل التقويم في إطار المقاربة بالكفايات إنما ينبغي أن يأتي لأجل استكمال بيان سيرورة فعل بناء الكفاية، وليس مجرد فعل إضافي تبعي(1).

1 - من إشكالات راهن التدبير البيداغوجي

1.1 إشكال الصياغة الكفائية

من الإشكالات التي يمكن تسجيلها بخصوص تدبير المقاربة بالكفايات ، نجد التعامل مع القواعد الكفائية كوسائل للمحتوى ، لنوضح ذلك :

---

* باحث في علوم التربية

يمكن القول أن استخدام الكفاية يتم التعامل معه منهاجيا وفق مقاربتين :

الأولى: تعتبر هذا الاستخدام الكفائي على أساس أنه وسيلة لبناء المعارف الدراسية؛

الثانية: يتم من أجل جعل هذه المعارف وسيلة لإكساب المتعلم آلية النظر البيداغوجي الكفائي، وبالتالي الكفاية هنا أشد معيارية لأن الأمثل فيها هو جعل المتعلم يتواجه تلقائيا مع الشيء المراد التعامل معه، بشكل ناجع وأجود.

السؤال المطروح إذن هو: أين تتموضع برامجنا الدراسية ومقرراتنا في إطار هذين النمطين من الاستخدام ؟. لنأخذ مثلا ، دروس اللغة العربية بمستوى التعليم الابتدائي؛ حيث الكفايات النوعية المستهدفة- حسب الكتاب المدرسي(منار اللغة العربية ، المستوى السادس ، دليل الأستاذ) مثلا، تتم بصيغة « أن يكون المتعلم قادرا على أن: « يعرف...»،» يقرأ...»،» يفهم...»،» ينتج جملا تشتمل على...»،الخ ؛ وهي « كفايات كما هو ملاحظ- يتم التعامل معها بشكل مبتور، وذلك أولا، في إطار سياق ديداكتيكي خال من استراتيجيات إكساب المتعلم ناصية التدبير الكفائي حقيقة، وهذا مما لا يمكن استثناؤه عن باقي الدلائل الأخرى ؛ وآية ذلك، أن المدرس لا يجد- بكل بساطة- أي فرق في التعامل مع بناء هذه الدروس اللغوية المراد تدريسها كفائيا، وذلك الذي كان يمارسه من قبل، مادام لا يستحضر في ذهنه إلا تحقيق الكفاية النوعية أو الهدف النوعي المرتبط بدرس ما. إذ ماذا يعني طرح أسئلة تمهيدية في إطار التقويم التشخيصي، كمدخل لبناء درس جديد، وهي في الوقت ذاته تعتبر « كفايات نوعية مستهدفة» لدروس سابقة (حصة الدعم والتقويم، مثلا) مع انها مجرد قواعد وظواهر لغوية ليس فيها من جديد النظر الكفائي شيء، اللهم اعتبارها قسرا وتعسفا «كفايات نوعية مستهدفة»؟ . يتضح ذلك كذلك ، من خلال تدبير الدروس الموالية او بمجرد الانسلاخ عن مقدمات الدرس المراد بناؤه ؛ حيث طبيعة هذه الأسئلة ما هي إلا أسئلة عن معارف تصريحية تقريرية من نمط : ما النواسخ الفعلية أو الحرفية؟ وما عملها؟ ... وهي أسئلة لا تخرج عن تلك التي من قبيل، ما عاصمة المغرب، مثلا ؟. بمعنى ، انها أسئلة لا تخرج عن كونها أسئلة عن درايات Savoirs وليس التعامل معها على الأقل كـ» معارف محولة إلى كفايات» ؛ كما هو بارز في دليل الاجتماعيات، مثلا(المسار- المستوى السادس، دليل الأستاذ(ة)، ص:8) من قبيل: كفاية» الموضعة في الزمن» بالنسبة لمادة التاريخ، مثلا؛ حيث هناك- حقيقة- شعور بوجود ما هو كفائي في هذه العبارات، على الأقل على مستوى طرح الصياغة الكفائية المراد بلوغها.

وهذا الذي لم نجده بالفعل، على مستوى تدبير باقي المواد الأخرى؛ وللتحقق من ذلك يمكن طرح السؤال الإجرائي الدراياتي على هذه العبارة أو الصيغة الكفائية الأخيرة، من قبيل « ما

الموضعة في الزمن ؟» لتجد أنها فعلا بعيدة كل البعد عن مناولات آليات تدبير هذا الإجراء الأخير، والذي يحيلك مباشرة وبكل سهولة نحو أجوبة جاهزة لا تدفع المتعلم نحو إبراز تموجات نشاطه ، طافية على سطح الوضعية التعليمة/ التعلمية.

بعبارة أخرى، إذا كان أي سؤال لا يجعل المتعلم ينخرط بقوة في سيرورة تموجية تدفقية كفائية، فلا يمكن الحديث إذن، عن معارف محولة إلى كفايات، و لا يمكن اعتبارها كفايات سواء كانت نوعية أم مستعرضة؛ وبالتالي، لا يمكن الحديث عن تقويم ما للكفايات(2).

هذا الإشكال البيداغوجي يحيلنا فعلا، إلى ضرورة تجديد النظر في سؤال المصداقية للمعلومات التي ننعتها بـ»الكفايات المستهدفة» سواء أكانت نوعية أم أساسية؛ هل هي كفايات حقيقة، أم مجرد درايات نطلب من المدرس أن يلقنها للمتعلم، بجعله هو الباني لها والمستنتج لها؛ وبالتالي، نكون امام تدبير كلاسيكي مقنع يلبس معطفا جديدا لممارسة قديمة على حد تعبير ميالاريه؛ حيث يقوم على آليات معرفية، ندعي تجاوزها مع أنها لازالت قائمة وجاثمة على الفعل التعليمي/التعلمي؟. بقول أفصح، كيف يمكن للمدرس (بكل المستويات التعليمية الابتدائية والثانوية) أن يوصل هذا النمط من « الكفايات» المتعلقة بدرس من دروس مادة دراسية ما بشكل كفائي ، وهي لا تحمل في طياتها مكونات وبذور هذا الشكل الأخير أصلا، أقصد: الشمولية الإدماجية القابلة للتعبئة والتحويل والمواجهة والمناسبة ؟. وهذا راجع بالأساس إلى خلل منهاجي متعلق بطريقة تدبير المعارف المدرسية من منظور كفائي وليس من جهة المدرس ، كما يتصور البعض .

بقول آخر، إنه عوض نعت البناء للدرس بالتدبير الكفائي حيث ضرورة التوفر على الموارد المعرفية اللازمة في إطار وضعيات اندماجية (وضعية- مشكل، خطأ، مشروع، الخ) لأجل تفعيل آليات التدبير الكفائي (التعبئة، التحويل، الخ)، وبالتالي تحقيق القصد الكفائي(المعنى، التناظم، الخ)- تماشيا وجديد العلاقة بالمعرفة، يتم الاكتفاء بنعت المحتوى أو المعارف المدرسة بالصفة الكفائية على انها المقصود من التدبير الكفائي، حيث ينشا تمثل ما جراء ذلك في ذهن المدرس على اعتبار أن تحقق الكفاية المستهدفة من الدرس، يعني تحقق اكساب المتعلم آلية التدبير الكفائي، بينما تبقى هذه الأخيرة- حقيقة- خارج التغطية الديداكتيكية المطلوب ترسيخها لدى المتعلم كفائيا .

لتصويب هذا الخلل، يمكن اعتماد الصيغة المقترحة التالية(3): « أن يكون المتعلم متمكنا بشكل كفائي في.. أو من...»؛ حيث إضافة عبارات « متمكنا»،» بشكل كفائي» تجعلنا نعمل على جعل المدرس ينخرط فعلا في جديد هذا السياق البيداغوجي ، بإمكانية جعله على الأقل،

يستحضر معا ، فعل الكفاية من جهة، والقصد الكفائي من جهة أخرى؛ حيث الفعل الكفائي يجعلنا الممارس فعلا، يعمل على جعل المتعلم يموضع المعرفة المراد بناؤها بشكل تدفقي cascadiaire(التعبئة، الإدماج، التحويل، المواجهة، الخ) في سياق وضعياتي (مشكل ، خطأ ، مشروع، الخ)، يكون السبيل والممر نحو تهيئة وتحقيق الهدف الكفائي أو الكفاية المرجعية.

بلفظ آخر، ينبغي التعامل مع الكفاية كنظر وقالب Matrice يتم من خلاله بلورة المحتوى والأهداف المحتوياتية المراد تدريسها، وذلك وفق ما يلي:

أ - ضرورة جعل محتوى ما في تصييغه الكفائي (التمكن كفائيا من فهم واستعمال ...) أولا، ثم في سياق كفائي حقيقي (وضعية- مشكلة، خطأ،...) يعمل على تنشيط هذا النظر.

ب - ضرورة عقلنة المحتوى، بمعنى جعل المعرفة في خدمة الذكاء وليس العكس؛ أي، العمل على إبراز التباين بين «المحتوى الكفائي» و«المحتوى الموردي».

2.1 إشكال الوضعية-المشكلة

ينبغي أن نشير هنا إلى أن المقاربة بالكفايات في اعتمادها مدخل الوضعية-المشكلة، قد حادت كذلك في اشتغالها الديداكتيكي عن مسارها الصحيح الذي ينبغي أن تتجه فيه؛ حيث الوضعية-المشكلة المعتمد عليها في تدبير هذا الشأن لم تدبر بالشكل المطلوب منها ، وهذا ما كشفه بشكل نقدي فيليب ميريو (4) كأحد أبرز مؤسسي هذا الاشتغال الوضعياتي، في معرض قراءته لمسار هذا الأخير ، ذي العقدين من زمن تفعيله؛ حيث استنتج أن التعامل مع هذا السياق الأخير، إنما يتم كإشكالية، وكلغز فحسب (على شكل تمرين بسيط كمدخل لتدبير مقطع من 10 إلى 20 دقيقة) وليس كوضعية-مشكلة حقيقية، يقتضي التعامل معها كقالب يمكن من خلالها التفكير في عدد dispositifs حول الزمن وليس في عدد مصغرة يتم من خلالها تمرير درس ما .

الاشتغال الوضعيات- يضيف ميريو- ينبغي أن يعمل على منح أرضية خصبة لتفعيل التحويل؛ ذلك الزمن القوي في فعل التعلم والذي يعكس فعلا الوسيلة الوحيدة، وبشكل متيقن، في كون أن قدرة ذهنية ما قد ثبتت ، وأصبحت قابلة للتحويل في مهمة أخرى .

3.1 إشكال التفرقة المصطلحية

من الإشكالات التي يعرفها واقع التدبير البيداغوجي الإجرائي كذلك، هناك التعبير عن التدبير الكفائي باللفظ القدراتي (أن يكون المتعلم قادرا على ..) ؛ أي أننا لا نزال أمام إشكال مفهمي يختزل الكفاية في القدرة بحيث لا ينظر إلى هذه الاخيرة كمورد Ressource فقط إلى جانب

الموارد الأخرى ، وكبنية معرفية قارة، والتي على المتعلم أن يشتغل عليها كفائيا، في اعتبارها موردا كباقي الموارد الأخرى (المهارات، المواقف، الاستعدادات، الدرايات، الخ)، كما استقر عليه مجموعة من الباحثين (بيرينو، راي، جوناير، ميريو، الخ)، وإنما كتعويض إجرائي ينوب عن عمل الكفاية.

صحيح أن هناك إشكالا في التفرقة الواضحة بين المفهومين وهذا ما جعل كل الأنظمة التربوية التي اعتمدت مدخل الكفايات تعرف هذا المأزق في تبني مدخل القدرة على أساس العروج نحو مدخل الكفاية. إلا أن هذا لا يعني إبقاء الأمر على ما عليه، سيما ووجود تطور في البحث العلمي المعرفي cognitif بخصوص هذا الشأن . أضف إلى ذلك إمكانية إلحاق الفشل بمدخل الكفاية كأفق جديد في تاريخ مسار العلاقة بالمعرفة ، من خلال إفقارها من بعدها الأهم وهو البعد القيمي(5)؛ أي ان هذا الاخير هو الذي يضمن لها استمرارا بيداغوجيا مستقبليا، بدل التفكير في إمكانية إيجاد حركة خامسة لمسار هذه العلاقة الأخيرة، تجاوزا لهذا المدخل من خلال توسيع إحدى دلالات المعرفة، أقصد» دراية التواجد» كما ذهب إلى ذلك جون ماري دوكيتيل (6) .

بعبارة أخرى ، إن التعامل مع الكفاية من خلال العمل على إفقارها من بعدها القيمي ، يعني من جهة، تهيئة فشل هذه المقاربة من خلال الزج بها نحو القصور في التدبير الشمولي لقضية ما؛ ومن جهة أخرى ،الوقوف والتصدي أمام إمكانية وصل هذه الاخيرة بمدخل القيم. لكن وفي مقابل هذا الإفقار النظري، نجد إشارة قوية ما لهذه المقاربة كما هو واضح في عمل فيليب جونايير(7)، وذلك في معرض تفرقته للقدرة والكفاية؛ حيث الكفاية لا تقف عند حدود المعالجة الناجعة للوضعية ، وإنما في مقبوليتها الاجتماعية، وهذا ما أشرنا إليه في أن مكون المناسبة/Pertinence كمكون كفائي ، يعتبر الحامل لهذا البعد القيمي بامتياز.

هاهنا إذن، تتضح مجموعة من الأسئلة التي ينبغي أن تراعى في أي تأطير تكويني بيداغوجي بخصوص مقاربة هذا النظر الكفائي في الشأن التربوي؛ أن يتم العمل أكثر على ضرورة توضيح ما يلي:

التفرقة الفاصلة بين فعل الكفاية والهدف الكفائي من جهة، والفعل الوظيفي الذي يجمع بينهما من جهة أخرى؛

ممارسة البناء للمفاهيم في إطار سياق تقويمي تكويني؛

ممارسة النظر الكفائي في استحضار بعده القيمي، وليس فقط معالجة القيم وفق تدبير بيداغوجي محتوياتي؛ وذلك باعتماد مكوني التحويل والمناسبة الواردين في الصياغة التعريفية «التمكن كفائيا من إدماج وتحويل الموارد المعرفية في جعلها تتواجه ووضعيات مشابهة بشكل مناسب».

نموذج لفشل تدبير القيم بناء وتقويما

لنلقي نظرة حول برامجنا الدراسية المتعلقة بمادة التربية الإسلامية أساسا، بوصفها إحدى حوامل هذا المشروع القيمي الحداثي الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ حيث إلى جانب قيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان الكونية، هناك قيم العقيدة الإسلامية السمحة، التي وإن كانت تؤثث بمفردها الظاهر لفضائها القيمي الخاص- كما تروم المراجع المشار إليها- فإنما طبعا لتؤثث بمجموعها باستحضار القيم الأخرى المشاركة، فضاء هذا المشروع الأخير قيميّا. لنأخذ المستوى الأول ابتدائي مثلا- بوصفه نواة إرساء هذا المشروع القيمي ، حيث يمكن للمهتم بمدى توافق هذا الصرح الفسيفسائي القيمي- والذي يتم بين جديد البحث البيداغوجي وجديد الحقل المعرفي الديني- أن يقف على جملة من الملاحظات حول كيفية تدريس مضامين بعض السور القرآنية المقررة في هذا المستوى من التعليم، وكيفية تمريرها خطابا مناقضا لإمكانية تبيئة هذا المشروع البيداغوجي القيمي الجديد؛ والذي يدفعنا إلى إمكانية القول أنه حاد عن المسار الصحيح الذي ينبغي أن يسلكه ببصيرة وتمعن؛ ولا يخدم في النهاية واقع الشأن القيمي وتطوره بمنظومتنا التربوية .

آية ذلك مثلا ، في جعل المدرس (ة) يعمل على إكساب المتعلم(ة) القدرة على اتخاذ موقف ممن «لا يصلي» و «لا يقيم الصلاة»، و «أن يحصيهم ويعدهم عدا، وخاصة أصحاب الأموال الذين يجاورونه» ،الخ، كما هو في كتاب المفيد في التربية الإسلامية دليل الأستاذ(ة) المستوى الأول، (ص:70 و 82) ؛ حيث فيما يبدو وكأننا أمام محاولة وقصد نمطي يسعى إلى إكساب المتعلم(ة) «كفاية ذات منحى اجتماعي» غير انها سلبية فيما يبدو، بدل ما أنيط له درس التربية الإسلامية من استحضار ذلك النسيج القيمي الحضاري وبنائه، الذي تحدثنا عنه .

وهذا إن دل على شيء ، فعلى التسطيح والبساطة الكاريكاتورية التي يتم بها تعليم أبنائنا وبناتنا احد أعقد الأمور العقدية في ديننا الحنيف، وإحدى إشكاليات تطبيقه، والمتعلقة بمفهوم «الولاء والبراء» والذي لا يزال يتحدى الفكر الإسلامي في إمكانية نقله ديداكتيكيا وراهن هذا المشروع الحداثي القيمي؛ وهذا لا يعني أننا ضد مضامين التعليم الديني، وإنما ننتقد فقط الطريقة والمنهج التدبيري لها؛ بحيث ونحن نستحضر جانب التدبير الكفائي في الجديد

البيداغوجي ، يمكننا القول أن تدبير هذه المضامين الدينية يتم الاشتغال عليها خارج الاشتغال الكفائي؛ لنبين ذلك بشكل أوضح :

ففي سورة التكاثر مثلا (وهي من السور المكية بالغة التركيز في العقيدة)، نجد من مضامين أنشطة محطة « امتداد معاني السورة في الواقع» ما يلي :

«قيام المتعلم(ة) بإحصاء الأغنياء الذين يعرفهم»؛

«من منهم لا يؤدي الصلاة في وقتها ؟ بماذا سيعذبهم الله؟»؛

وفي سورة البينة ، نقف كذلك على جملة من المواقف النمطية التي ينبغي إكسابها للمتعلم(ة):

«لا حظ ساكنة حيك وحاول أن تصف من منهم من هو خير البريئة؟»؛

«بماذا سيتصف هؤلاء الناس؟ وبماذا سيجازيهم الله تعالى غذا يوم القيامة؟»، الخ؛

إن المسكوت عنه الذي توحي به أنشطة هذه المحطة الديداكتيكية (حصة الاستثمار والتدبر) يمكن إجماله فيما يلي :

العمل على غرس مواقف من الكراهية والبغض في نفوس الناشئة اتجاه باقي مواطني بلده من خلال شحنها بمواقف نمطية سلبية اتجاههم، وهذا ما يناقض بل ويقوض أسس إرساء باقي المكونات القيمية الأخرى، وعلى رأسها قيمة المواطنة؛

تقييم الآخرين من خلال ثنائيات فسطاطية :»الخير/الشر»، «الإيمان/الكفر»، «الولاء / البراء» ليس من الإجراءات التأويلية الديداكتيكية البسيطة، بل إنها لا تزال تشكل فتنة وزعزعة ايديولوجية على مستوى تداولها الفقهي المرجعي والابيستيمولوجي للفكر الديني بشكل خاص، وذلك في اعتماد الهوية العقيدية الوحيدة فحسب، بدل النظر من خلال تعدد مصادر الهويات والثقافات الكفيلة بخفض التوتر المسبب للعنف والإقصاء؛

إذا كان المراد من هذه الحصة الديداكتيكية(حصة الاستثمار والتدبر) نقل المعرفة المدرسية إلى المحيط والبيئة المجاورة من خلال بيداغوجيا الكفايات، فتفعيل هذه الأخيرة يقتضي تفعيل كل وجيهاتها الكفائية الأخرى المكونة لأسس اشتغالها، حتى تتم عملية التحويل أو الوجيه التحويلي/Facette de transfert تحديدا(الوجيه المرتبط بالقدرة على تعرف الوضعيات التي تجعل معارف الشخص وتمشياته، قابلة للملائمة) ، وإلا فلا يمكن الحديث عن التدبير البيداغوجي الكفائي (القائم على بيداغوجيا الكفايات) بما أنه لا يقبل التجزيئ والبتر لاشتغاله .

استنتاجات :

يمثل تفعيل هذه المحطة الأساسية في تدبير الدرس القرآني كفائيا(بيداغوجيا الكفايات) ، من خلال هاتين السورتين النموذجيتين، صورة حقيقية لفشل إدماج هذا المشروع الحداثي التربوي الذي يتبنى مدخل القيم إلى جانب بيداغوجيا الكفايات، وهو ما يزكي أصلا ضرورة إعادة النظر في آليات هذا الطرح النظري المزدوج الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي لم يجد فضاء تأويليا وظيفيا ملائما، يمكن من خلاله تدبير مدخل القيم بشكل كفائي فعلا ؛ ذلك أنه لا يمكن الحديث بتاتا عن إمكانية إكساب المتعلم كفاية اجتماعية ذات بعد سلبي، وهنا تكمن المفارقة في تدبير الجديد البيداغوجي في منظومتنا التربوية؛ لأن النظر الكفائي بما هو مشروع إصلاحي بيداغوجي، فهو يروم تخليق فعله وقصده الكفائيين ، والمتمثل في مكوني التحويل، والمواجهة المناسبة، أوالمقبولية الاجتماعية كما أشار إلى ذلك جونيير؛

كما لا يمكن تعليم «الشرط الإنساني»(8)- كأحد أرقى مقاصد المنزع الأخلاقي الحداثي، القائم على تعدد الهوية، والتقبل اللامشروط للإنسان، الخ- في إطار هذا النظر اللاتناظمي للشأن القيمي في منظومتنا التربوية، رغم صحة منطلقها الكفائي (جعل كل القيم كما طرحها الميثاق كموارد للتعبئة والإدماج، وليس كمكونات ندية متشاكسة كما يدعو لها البعض، لأن العبرة في مدى صحة تفعيل باقي المكونات الكفائية الأخرى بشكل ناجع وأجود) ما دام يتغذى بمحتويات ومضامين تأويلية فاسدة، غير حاملة فعلا لتأسيس الهوية الإنسانية المشتركة، الضامنة لتأسيس «الفعل الأيكولوجي» المناسب، والكفاية الاجتماعية الإيجابية الحقيقية التي ينبغي العمل على استحضارها في الكتب المدرسية المرتبطة بالقيم أو الحاملة لها، والمتمثلة في «التمكن كفائيا من تدبير الاختلاف مع الحفاظ على الوحدة»؛

الاشتغال الكفائي بإمكانه توحيد مدخل هذا الجديد البيداغوجي الذي جاء به الميثاق بدل العمل والاشتغال وفق مدخلين موازيين(الكفايات والقيم) مادام هذا الاشتغال يقع في صلب هذا التأسيس القيمي ، بدءا بشكله الموردي القابل للتعبئة والتحويل، إلى المناسبة كمكون كفائي اجتماعي قيمي، قابل لأن يستوعب تلك الموارد القيمية، في الحكم على نجاعة فعلها الكفائي من خلال بعدها الاجتماعي، وبالتالي الأخلاقي ؛ أي أن اختيار المعارف القيمية من حقل العقيدة الإسلامية السمحة كما أشار إليها الميثاق والكتاب الأبيض ودفتر التحملات ، ينبغي أن تكون ذات الصفة» الموردية» فعلا، والتي تقوم على استنفار آليات الاجتهاد لجعل هذه المكونات القيمية تقف جنبا إلى جنب، ليس من باب الندية التشاكسية، وإنما من باب

استئناف النظر الصناعي في تأسيس المشهد التراكمي القيمي المتنامي الواعي بصعوبة تقدير هذا الأخير- المشار إليه في الحديث الشريف «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»؛ وأن القيم بغض النظر عن مصدرها إذا كانت سمحة ونبيلة فهي مقاصديا من الشرع وإن لم يشرعها الشرع كما جرى على لسان الفقهاء المقاصديين- ولن يكون ذلك كذلك، إلا في إطار تأويل صحيح مناسب يراعي باقي المكونات القيمية الأخرى ، بأن لا تلقى صعوبات واصطدامات في إطار مشروع هذا النظر الكفائي ؛ وهذا الذي نعني به تفعيل النظر الكفائي آليا ومقصديا ، والذي لا يزال يشكل غموضا ديداكتيكيا لهذا المفهوم في الممارسة التعليمية/ التعلمية، بل تحديا صارخا له؛

يمكن القول على سبيل التلخيص، إن تدبير الشأن القيمي والكفائي في منظومتنا التربوية تم على أساس إثقال كاهل المدرس(ة) بنظرين منفردين متوازيين(كفائي وقيمي) تجلى في صعوبة دمجهما في مقاربة واحدة أو بنية موحدة توحد النظرتين بحمولتيهما الدلاليتين الحداثيتين العاليتين ؛ الشيء الذي فوت-بشكل أو بآخر- فرصة وإمكانية توسيع ترسيخ السلوك المدني والحضاري، كتدبير قيمي حواري ثقافي، وكمؤشر على الوعي بالحقوق والواجبات ، من داخل الفصل الدراسي ذاته، وليس فقط عبر الشعارات التي بقيت معلقة على أبواب المؤسسات التعليمية دون أن تلجها بشكل شرعي واستراتيجي حقيقي .

كما يمكن القول كذلك أن التعامل مع القيم في المنهاج التربوي الذي يعكسه واقع القيم في كتبنا المدرسية، لا يزال يدبر على مستوى بيداغوجيا المحتوى، بينما المفروض- ابيستيمولوجيا- تجاوز هذه الأخيرة مع تواجد بيداغوجيا الكفايات كمقاربة جديدة في تدبير راهن العلاقة بالمعرفة . وعليه، هناك مفارقة ما، تستدعي التأمل في موضوع هذا الوصل العلائقي بين مفهومين أريد لهما أن يتساكنا بشكل متوازي، وأن يمثلا في الوقت ذاته، مدخلي الجديد البيداغوجي (التربية على الكفاية والتربية على القيم).

هوامش:

1- Rey.B.,(2006),Les compétences à l›école, apprentissage et évaluation, De Boeck Education.

2 - عمر بيشو، «تقويم الكفايات: تعديل التعلم أم النشاط؟»، مجلة علوم التربية العدد 28،فبراير 2005.

3 - للتوسع أكثر، يمكن الرجوع إلى مقالنا:

« من أجل نموذج كفائي للكتب المدرسية»، ضمن؛ التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، تأليف مجموعة من الأساتذة والباحثين، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 9 ،الطبعة الأولى، 2007.

4 - Ph Meirieu . « Les situations-problèmes…vingt ans après ». In, revue ECHANGER ,n°81,2008 ,(publiée par l›académie de Nantes).

5– Louis Toupin, »Les composantes de la compétence »,in, Eduquer et former, Editions Sciences Humaines, (2e édition), 2001, p .237.

– 8 كريستيان بوسمان، وآخرون، أي مستقبل للكفايات، ترجمة وتوضيب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2007، ص:98-96 .

7 - فيليب جونايير ، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الطبعة الاولى،(2005).

8 - عمر بيشو، «هل يمكن تعليم الشرط الإنساني في مدارسنا؟»، مجلة فكر ونقد، عدد 100، 2009.