تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير

عبد الحق منصف
باحث في الفلسفة وعلوم التربية

ما معنى الحديث عن النموذج البيداغوجي أو التربوي للمدرسة اليوم؟ هل يكتسب الخطاب حول نموذج بيداغوجي واحد للمدرسة مشروعية معرفية وثقافية ومجتمعية، في زمن تعرف فيه المجتمعات ديناميات متسارعة وتحولات كبرى مست أنظمة الاقتصاد والسياسة والتدبير والتربية والتكوين، وأبرزت نجاعة وفعالية تنويع النماذج البيداغوجية، وما تعرفه من تنافسية إيجابية؟

يظهر، من جهة أولى، أن نزوع كل مجتمع لبناء نموذج بيداغوجي وطني للمدرسة، مع إدماج الخصوصيات الجهوية والمحلية، أمر مشروع جدا، خصوصا في زمن العولمة حيث يتنامى تدويل النماذج، وتتسع هيمنة «النماذج» التي تعتبر فضلى أو ناجحة. لكن من جهة أخرى، يبدو النزوع نحو الاكتفاء بخصوصية النموذج التربوي (كما الثقافي والاقتصادي والسياسي) أمراً لا يأخذ بعين الاعتبار ما تعرفه مجتمعات اليوم من انفتاح وتفاعل، وما تشهده المنظومات التربوية من تنافسية في الجودة والمردودية، وما تعرفه النظم المعرفية والتكوينية للمدرسة من تحولات عميقة مست العلاقة بالمعرفة، وبنيات التكوين، ومواصفات وأدوار الفاعلين التربويين، وأنظمة التمويل والتقييم، ومعايير ضمان الجودة واستدامتها.

إن متأمل سيرورة الإصلاحات التربوية التي تبنتها منظومتنا التربوية الوطنية، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حتى إعداد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 –2030 من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، سيلاحظ، بيسر، الانتقال الذي عرفته سياسات التربية والتكوين من صيغة المنظور الشمولي للإصلاح، إلى التوجه نحو التأطير القانوني لهذا المنظور ضمانا لتأمين تدابير للتفعيل متسمة بالاستمرارية. بموازاة ذلك، شرعت سياسات تفعيل الإصلاح لدى القطاعات الحكومية المعنية بالتربية والتكوين في الإدماج التدريجي لنماذج بيداغوجية مستجدة، لا سيما في التعليم العالي والتكوين المهني.

في نفس السياق، يسجَّل توجه متنام نحو الإدماج الفعلي للتكنولوجيات التربوية من منطلق الوعي بالنموذج البيداغوجي الجديد الذي يؤطرها ويدعمها (نموذج المدرسة الذكية). والحال أن هناك ديناميات بدأت تتحقق بإدراج نماذج بيداغوجية لها أهميتها بالنسبة لتجديد وتطوير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. غير أن تدبيرها يحتاج بدوره إلى يقظة تربوية وسياسية في آن واحد، لما يحمله تعدد النماذج التربوية من

مخاطر تهدد هذه المنظومة، والأسس الكبرى التي وُضعت لإصلاحها وتطويرها، كالجودة والإنصاف والارتقاء الفردي والمجتمعي.

سنركز المحورَ الأول من هذا المقال في تحديد مجمل لـ «النموذج البيداغوجي» واستخلاص بعض القضايا التي من خلالها سنعرض، في محور ثان، ما تعرفه المنظومة التربوية الوطنية من ديناميات لتنويع النماذج البيداغوجية عبر أمثلة مركزة؛ لنخلص في الأخير إلى مناقشة مسألة تنويع النماذج البيداغوجية (أو التربوية)، وما تحمله من رهانات حقيقية لتطوير المنظومة التربوية، وما تمثله أيضا من مخاطر يجب العمل على تفاديها؛ لأنها تمس في العمق المبادئ الكبرى التي ارتكزت عليها رؤية الإصلاح التربوي (الرؤية الاستراتيجية 2015-2030).

أولا: في مفهوم النموذج البيداغوجي

بداية، لا بد من الإشارة إلى نوع من الالتباس الذي يلف مصطلح « نموذج بيداغوجي». فهو كثير الاستعمال في الأدبيات التربوية الحالية، خصوصا البحوث في مجالات الديداكتيك والعلاقة التربوية، والنظم المعرفية للمدرسة بوجه عام. كما نصادفه بكثرة في المشاريع التربوية التي تعرض ذاتها كمشاريع مجددة تهم أدوار المتعلم والعلاقة بالمعرفة وأنسنة العلاقة بالسلطة التربوية التي يمثلها الفاعل التربوي أو المؤسسة المدرسية، أو كمشاريع متميزة تتعلق ببعض الفئات المستهدفة (نموذج بيداغوجي لتعليم الكبار، نموذج بيداغوجي لمدرسة الفرصة الثانية، إلخ). كما ترد عبارة «نموذج تربوي» في العروض والفضاءات التواصلية والإعلامية التي تعلن فيها مؤسسات التربية والتكوين، العمومية أو الخاصة، عن مشروعها التربوي في التكوين والتأطير.

انتهت البحوث في مجال البيداغوجيا والديداكتيك إلى تحديد مصطلح «نموذج بيداغوجي» في العناصر التالية[1]:

- «تشكل النماذج البيداغوجية محاولات لتدقيق معنى مشاريع التعليم التي تنظم مختلف كيفيات الاستجابة لضرورتين متعارضتين في الظاهر: الأولى تهم انخراط التلاميذ في مشاريع شخصية لتعديل وتطوير معارفهم؛ والثانية تهم قيادتهم نحو التمكن من معارف جديدة عليهم، عبر وساطة النظام المدرسي وفاعليه»[2].

---

(1) - نقدم هنا تركيبا لعناصر واردة في بعض التحديدات كنماذج تمثيلية، الغرض من ذلك هو وضع القارئ أمام بعض التعريفات المعروضة، والانتباه إلى تنوعها.

(2) Anne Vérin. Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifique?. ***ASTER,*** N° 17 ,1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 2;** INRP, 29, Rue d'Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 3-4.

- «ليست النماذج البيداغوجية صوراً موجهة للمدرسين للاحتذاء بها، أو وصفات جاهزة للتعليم، بل هي أنماط ومرجعيات وصيغ تم السمو بها إلى مستوى النماذج الفكرية، ومبادئ تُستعمل داخل الفعل البيداغوجي»[3]
- النموذج البيداغوجي نسق من المكونات المترابطة بنيويا: الغايات والقيم المستهدفة داخل العملية التربوية؛ المعارف والخبرات؛ عمليات الأجرأة الديداكتيكية للمعارف والخبرات موضوع التعليم والتعلم، في علاقة بالمرجعيات العالمة والحقول الاجتماعية المرجعية لبروزها؛ الوضعيات البيداغوجية وما تتطلبه من علاقة بيداغوجية وطرق تعليمية تعلمية ووسائل وأدوات؛ طرق وأساليب التقييم (فيليب ميريو)[4].

تتفق هذه العينة من التعريفات على أن النموذج البيداغوجي إطار عمل موجه لأجرأة العملية التربوية، في جانبيها التعليمي والتعلمي. فهو ليس صورة مثالية موجهة للتقليد والمحاكاة، أو وصفات للتطبيق، بل نسق من القيم والغايات والموارد المعرفية، والوضعيات، والعلاقات التربوية. وتحرص هذه المرجعيات على التمييز بين النموذج البيداغوجي وبين النظرية البيداغوجية التي تشكل تصوراً علمياً متماسكاً عن التعلم والتعليم، يرتكز على البحوث في مجال السيكولوجيا والديداكتيك وإبستيمولوجيا المعارف، وغيرها.

علاوة على ذلك، ليس النموذج البيداغوجي نسقاً مغلقاً أو ثابتاً، بل هو مفتوح على مبادرة الفاعلين واجتهاداتهم، وعلى مستجدات البحث العلمي والتربوي. ما يمنحه قيمة ثقافية هو تمفصله داخل مشروع تربوي أوسع من مجرد أهداف العملية التعليمية التعلمية[5]. غير أن ما يعطيه فرص الاستمرار والنجاعة هو تماسكه والتكامل الوظيفي لعناصره. ولا يتعلق الأمر فقط بالتماسك النظري، بل بما يوفره من إمكانيات لتماسك سياسات المنهاج التربوي للمدرسة، نقصد بذلك كافة التدابير العمومية الخاصة بالتربية والتكوين. إنه، كبناء نظري، يمنح معنى وغائية عميقة لتنوع الممارسات التربوية، ويتسم بالقدرة على إدماجها[6].

تقودنا الفكرة الأخيرة إلى تسجيل ملاحظتين:

- الأولى تفيد أن النموذج البيداغوجي، بوصفه إطاراً نظرياً مُدمِجاً للممارسات والأنشطة التعليمية التعلمية، جزءٌ من نظرية المنهاج التربوي. والمنهاج، كما هو معلوم، في عمقه سياسة عمومية للنظم المعرفية للمدرسة، وللتعلمات والتكوينات.

---

(3) - G. Labédie et G. Amossé. ***Le socioconstructivisme*** [en ligne] ; 2001. Disponible sur le web : <http://gamosse.free/socio-construct/Rp70110.htm>

(4) - En ligne : http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm (consulté le 24/09/2017).

(5) - تقول أ، ماري درولن: «يستهدف النموذج البيداغوجي تحرير الطريقة النظرية الخالصة من الانطواء على الذات، كما يسعى إلى إخراج أنماط النشاط الديداكتيكي والبيداغوجي من حدودها العملية الخاصة، ومن عدم قدرتها على التمفصل داخل مشروع أوسع». أنظر:

- A-M. Drouln. **L'utopie créative ou la pensée modèle.** ***ASTER***, N° 16, 1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 1 ;** INRP, 29, Rue d'Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 201.

(6) - BAZAN Mirtha. Modèles pédagogiques et recherche en didactique. ***ASTER,*** N° 17, 1993, Numéro spécial : **Modèles pédagogiques 2.** Op. cit. p : 3.

- والثانية هي أن فكرة النموذج البيداغوجي تحمل في ذاتها توجهات ومقاصد التغيير والتجديد. ليس «النموذج» نسقاً للمحافظة والثبات، بل هو إطار نظري مرجعي لممارسات وتدابير تستهدف تغيير أنماط التربية والتعليم السائدة، وتجديد الفعل التربوي للمدرسة[7].

تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أن البحوث الديداكتيكية المتأخرة هي التي أدرجت فكرة النموذج البيداغوجي (أو الديداكتيكي)، في مجال البحث التربوي. وقد كان هذا الولوج يخدم فكرة تجاوز النموذج التقليدي القائم على نقل المعارف إلى أجيال المتعلمين، والذي يُطلق عليه اسم: Modèle transmissif[8]، أو النموذج الموسوعي (Modèle encyclopédiste)، والذي يقابل النماذج التربوية الحديثة، من قبيل: النموذج البيداغوجي المرتكز على التدريس والتكوين بواسطة الأهداف أو النموذج السلوكي (Modèle Béhavioriste)[9]، ونموذج التعليم المبرمج والذي يتم بواسطة الحاسوب أو البرامج الرقمية فيما بعد (Enseignement programmé)[10]، ونموذج البرمجة العصبية اللسانية (Modèle de Programmation Neuro-Linguistique)[11]، والنموذج السوسيو - بنائي (Modèle socioconstructiviste)[12]، وغيرها من النماذج.

---

(7) - قد يكون اتجاه التغيير هو العودة إلى نماذج تربوية ماضوية مستمدة مما تعتبره بعض الاتجاهات السياسية والاجتماعية إرثا تاريخيا للأمة. غير أن هذه الاستعادة تضع تغيير الواقع الحالي غاية لها. وهذه مسألة سنعود إليها في المحور الموالي.

(8) - نموذج يعتبر المعارف غاية في ذاتها، والتدريس نشاطاً لنقل المعرفة وشحن ذهن المتعلم بها. لذلك، كانت استراتيجيته الديداكتيكية قائمة على النقل ومراكمة المعارف والخبرات، واعتبار العلاقة بالمعرفة محاكاة للنماذج الثقافية والفكرية والأخلاقية للمجتمع.

(9) - نموذج يعتبر المعرفة موضوعاً للاشتغال والتدريب وتطبيق المهارات والخبرات العملية المتعلمة. ويقوم المتعلم بردود أفعال تجاه منبهات ومثيرات الوضعية التعليمية. أما المدرس، فهو مجرد مدرب يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المرسومة والمحددة بدقة للتعلم، استناداً إلى نوع التنظيم والوسائل التي يوفرها له. أما نشاط التعلم، فهو عبارة عن تدريبات يتم تقييمها مرحليا وعند نهاية أشواط العملية التعليمية التعلمية.

(10) - نموذج يعتبر التعلم خبرة عامة يشترك فيها الإنسان والحيوان، وأنه يتحقق بنجاعة وفعالية عبر سلسلة من الأنشطة المنظمة زمانيا ونسقيا في حلقات مترابطة. وتقوم استراتيجية التعلم على اعتبار المتعلم يغير سلوكه في تفاعل مع البيئة التي يوضع فيها، وهي هنا بيئة البرنامج الذي تعرضه آلة الحاسوب أو أي آلة مشابهة، وذلك عبر ملاحظة نتائج أفعاله. وكلما كانت هذه النتائج إيجابية، كلما حفزته على الانتقال إلى الحلقات الموالية بتعزيز الخبرات الإيجابية. ويشكل التعزيز أو التقوية دوراً أساسيا في ترسيخ التعلمات، عبر التكرار والتزكية والمكافأة، التي هي رديف للإشراط في التعلم الحيواني. مقابل ذلك، ينتظر من المتعلم أن ينخرط في سلسلة التعلم وتكرار ردود الأفعال والسلوكات الناجحة، وتعديل ردود الأفعال والسلوكات التي تبين فشلها داخل البرنامج.

(11) - نموذج برز وتطور مع الأبحاث العصبية والذهنية ذات الصلة بالإدراك والذاكرة واستعمال الرموز اللغوية والبصرية والتفاعل معها. ويسعى هذا النموذج إلى نمذجة أو بناء نماذج أو ترسيمات أو خطاطات دينامية (Modélisation - Chématisation) للكفايات المعرفية والعلائقية لدى الأفراد، خصوصا ذوو المواهب والتميز، بغية تعميمها ونقلها لتعليم وتنمية كفايات باقي الأفراد الآخرين. فالعمليات الذهنية والتواصلية التي يتميز بها بعض المتعلمين المتميزين، يمكن تحليلها ونمذجتها وتحويلها إلى إطار بيداغوجي لتنمية قدرات وكفايات غيرهم. ومن بين أهم الاستراتيجيات المعرفية التي تم حصرها في هذا النموذج، نذكر: الفهم، والاختزان داخل الذاكرة، والتفكير، والتلفظ، والتحويل.

(12) - نموذج يعتبر المعارف مجرد موارد يتم استعمالها واستثمارها لتنمية الخبرات والقدرات والكفايات الشخصية في علاقة بالحقل الاجتماعي للمتعلم. لذلك، كان المتعلم فاعلاً ينتظر منه توظيف الموارد التي توضع رهن إشارته، بما في ذلك مكونات البيئة المدرسية والوضعية التعليمية، تحت قيادة المدرس الذي يتولى تنظيم النشاط التعليمي التعلمي في شكل مهام داخل وضعيات مشكلة ومحفزة على النشاط واستعمال المهارات والقدرات. أما استراتيجية التعلم، فهي إدماجية قائمة على تنمية حصيلة القدرات والكفايات بخبرات جديدة. لذا، كان التعلم ينتظم في شكل مشاريع (قضايا، مشاكل، حالات واقعية أو مفترضة...) تدفع المتعلم لاستعمال كافة الموارد الشخصية، أو التي توضع رهن إشارته لبلورة حلول ممكنة.

سنتخذ هاتين الملاحظتين الأخيرتين موجهاً لنا في رصد ما تعرفه منظومتنا التربوية من تغيرات ومستجدات بفعل الشروع في إدماج نماذج بيداغوجية عديدة، مستنيرين بثلاثة أسئلة:

- هل تتضمن النماذج البيداغوجية التي شُرع في تبنيها من قبل السياسات العمومية للتربية والتكوين توجهات ومقاصد فعلية للتغيير والتجديد التربوي؟ (سنقدم أمثلة من هذه النماذج في الفقرة الموالية)
- ما هي الآثار الفعلية والممكنة لهذه النماذج البيداغوجية في إحداث تغييرات عميقة في المنظومة التربوية الوطنية، على مستوى الأداء والمردودية، أو الجودة، أو الإنصاف، أو الارتقاء بالفرد والمجتمع؟
- ما مدى انسجام سياسات هذه النماذج البيداغوجية؟

ثانيا: ديناميات مستجدة لتنويع النماذج البيداغوجية

منذ بداية الألفية الثالثة، شهدت المنظومة التربوية الوطنية ديناميات لتجديد نماذج وصيغ التربية والتعليم والتكوين. بعضها قطع أشواطاً مهمة بدأت نتائجها تثمر على مستوى إعداد الكفاءات المتخصصة ذات التأهيل العالي، وتوسيع إمكانيات التشغيل. وبعضها الآخر دخل مرحلة إرساء بعض بنيات النموذج الجديد، كالتعليم العالي الذي شرع في وضع اللبنات الأساس لإقامة تعليم عالي بشراكة وتعاون مع مؤسسات جامعية دولية (مؤسسات خاصة أو في إطار شراكة عام/خاص). أما بعضها الآخر، فلازال في مرحلة الإعداد النظري في انتظار توفير الإمكانات والشروط الفعلية للتنفيذ، نذكر، على سبيل المثال، الإعداد لنموذج تربوي قائم على التجديد والابتكار، أو لنموذج تربوي قائم على استثمار واسع للتكنولوجيات والأساليب الرقمية، أو أخيراً، نموذج تربوي يسعى إلى إدماج مستجدات التربية على القيم والمواطنة، والبيئة، والعيش المشترك.

ويمكن، بتركيز شديد، الإشارة إلى هذه النماذج وما تحمله من رهانات فعلية للتجديد في ما يلي:

- **التكوين المهني** : شرع التكوين المهني منذ مدة في إدماج نموذج للتكوين يراهن على الأدوار الأساسية للمقاولة الدولية في بلورة أنظمة التكوين والخبرات المعرفية والتكنولوجية، لأنها فاعل أساس في نقل التكنولوجيا (تكنولوجيا التفكير والكفايات وعمليات الإنتاج والابتكار والتسويق)، وجلب الاستثمارات، والرفع من تنافسية اقتصادات البلدان التي تستفيد من قدراتها وخبراتها. والحال أن ولوج المقاولة وكفاءاتها مجالَ التكوين، بموازاة الاستثمار، يجلب معه نموذجا تكوينيا لا يمكن إنكار قيمته التربوية والاقتصادية، أخذاً بعين الاعتبار ما يعرفه نظام التكوين المهني من تباطؤ في التوسع والتطور.

- **التعليم العالي** : يتجه التعليم العالي حالياً نحو تدويل العديد من التكوينات العليا في إطار شراكة مع مؤسسات جامعية دولية أو التعاون مع بعض المسالك الدولية. هذا التوجه يسهم في تشكل نموذج آخر للمدرسة (بمعناها الشامل) القائم على التكوينات المشتركة، وازدواجية الإشهاد، وتعزيز الحركية (حركة الطلبة والأساتذة)، والانخراط في مشاريع بحثية لمختبرات وهيئات قارية أو بين - قارية بتمويلات مؤسساتية كبرى، إلخ. علاوة على إدماج الأنماط الجديدة للبحث القائمة على الابتكار وتنوع الاختصاصات وتعدد الفرق والمتدخلين، والاحتكام لمعايير وشروط ضمان الجودة وبراءة الاختراع. والحال أنه لا يمكن التغاضي عما يمثله هذا النموذج من انفتاح على أنماط في التكوين، تضع بعض الجامعات الخصوصية وشبه العمومية بالمغرب، في صلب التطور الذي تعرفه الجامعات على المستوى الدولي. إلى جانب ذلك، شرعت الجامعة المغربية، منذ مدة، في مهننة العديد من المسالك التكوينية؛ ومن شأن هذا التوجه أيضا أن يفتح التكوينات العليا على المحيط الاقتصادي الذي يتحول إلى شريك في التكوين، ومساهم كبير في توسيع إمكانات التشغيل والإدماج.
- **نموذج التعليم والتكوين القائم على التكنولوجيات الرقمية** : وهو توجه تربوي يضع المدرسة الذكية كرهان مستقبلي يوجه خيارات إدماج التكنولوجيات التربوية في المدرسة ومحيطها. ولا يمكن لأي سياسة تربوية اليوم، أن تستبعد من أهدافها وتدابيرها هذا التوجه، بالنظر للمخاطر التي يمثلها الوضع الراهن للمنظومة التربوية، خصوصا الفجوة الرقمية التي تتوسع يوما بعد يوم، رغم الجهود الملموسة في كسب رهانات الخطة الوطنية للمغرب الرقمي في مرحلتها الثانية، والأدوار التي تنتظرها من المدرسة في رقمنة العمل التربوي. توجه كهذا، سيدرج بكل تأكيد نموذجا بيداغوجيا ثوريا سيغير معالم الفضاء المدرسي، والعلاقة التربوية، والعلاقة بالمعرفة، وسيمكّن من إدراج المعايير البيئية الحديثة في التربية والتعليم والبحث.
- **نموذج مرتكز على مدخل التربية على القيم والمواطنة والبيئة والعيش المشترك:** وهو نموذج بدأت معالمه الأساسية تتبلور منذ العقد الأخير من القرن الماضي، في تفاعل مع ما تعرفه مجتمعات المعمور من تغيرات متسارعة، وما يواجهه بعضها من نزاعات داخلية أو إقليمية، أو في علاقة بتنامي ظواهر التطرف والتعصب والسلوك اللامدني، والهجرة السرية، وغيرها. من المؤكد أن هذا النموذج، الذي يجد أولياته في التقارير التربوية والثقافية الأممية، وما ترتكز عليه من دراسات وبحوث، يحمل العديد من معالم التغيير في المنظومات التربوية، بشكل يستهدف أنساقها التقليدية في نقل المفاهيم القيمية والحياتية. كما أن إدراج بُعد البيئة في أنظمة

التكوين يعد بالشيء الكثير فيما يتعلق بتنمية المشاريع التربوية ذات الصلة ببيئة المدرسة والمحيط[13].

- لا بد في الأخير من الإشارة إلى **توجه تربوي له جذوره في ثقافة المجتمع التقليدي المغربي، وبدأ يتسع ويدعو إلى بناء النموذج التربوي للمدرسة على الأصالة التاريخية والتراثية للمجتمع**، بما يقتضيه ذلك من ترسيخ لقدوة ومثالية النماذج الثقافية (الدينية والتاريخية). في هذا الإطار، لا يمكن تجاهل الحماس الكبير الذي يبديه العديد من الفاعلين التربويين والاجتماعيين في مؤسسات التعليم وبعض مؤسسات التكوين العليا، وحتى السياسيين، نحو تعزيز هذا التوجه على مستوى المضامين والبرامج والتأطير التربوي للناشئة والمتعلمين. من المؤكد أن هذا النموذج يجد أصوله في أنماط للتربية والتعليم متجذرة في المجتمع المغربي؛ غير أنه لا يمكننا إنكار ارتباطه أيضاً ببعض الخيارات التي نهجها المغرب منذ الاستقلال، وتم تكريسها في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي لاعتبارات سياسية أساساً. غير أنه وَجد في زمن العولمة بعض عوامل انتشاره، ولاسيما في علاقة بردود الأفعال التي تبديها العديد من مجتمعات الجنوب تجاه آثارها الإقصائية تجاه الشعوب والثقافات الجهوية والمحلية.

تلك بعض الأمثلة المقتضبة عما تعرفه المنظومة التربوية المغربية من ديناميات تروم تعزيز وترسيخ نماذج تربوية متعددة. ولعله من نافلة القول إن هذه النماذج لا تستند إلى خيارات معرفية وبيداغوجية وثقافية فقط، بل هي مدعومة بسند متنوع الأشكال (سياسي، إيديولوجي، مالي...). قد يبدو ذلك أمراً طبيعياً في عصر أصبحت فيه إشكالية المدرسة والتكوين تحظى باهتمام كافة الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين داخل المجتمع المغربي، وكذا باهتمام الفاعلين المؤسساتيين الدوليين (مؤسسات مالية، منظمات أممية مهتمة بالتربية والثقافة والعلوم، هيئات إقليمية...)؛ غير أنه يثير العديد من التساؤلات وردود الأفعال النقدية؛ بالنظر لما يولِّده تعدد النماذج هذا من اختلالات وتناقضات، ومن آثار سلبية على غايات التربية والتكوين ذات الصلة بالإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي. وهذا ما سنثيره في الفقرة الموالية بحسب ما يسمح به حيز المقالة.

---

(13) - عرفت التربية على حقوق الإنسان والمواطنة مسارا حافلا، لا سيما منذ التزام المغرب أمام المنتظم الدولي بالانخراط الفعلي في عشرية التربية على حقوق الإنسان التي أقرتها الأمم المتحدة (1995 – 2004)، وذلك انسجاما مع تطلعاته واختياراته المجتمعية في تعزيز بنيات المجتمع الديمقراطي والحريات العامة. في هذا الإطار تبنت السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين، برنامجا وطنيا في التربية على حقوق الإنسان انطلقت معالمه في أواسط العقد الأخير من القرن العشرين. وقد كانت اتفاقية الشراكة المبرمة في 25 دجنبر 1994 ما بين وزارة حقوق الإنسان آنذاك ووزارة التربية الوطنية حول التربية على حقوق الإنسان، بداية فعلية لبلورة هذا البرنامج وتفعيله. وقد تم تنفيذه وفق استراتيجية بمراحل، هي:

- مرحلة إعدادية تم خلالها وضع شبكة لجرد الكتب المدرسية من زاوية تعزيز مضامينها أو منافاتها لمفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان بغاية تنقية هذه الكتب، وإعداد منهاج التربية على حقوق الإنسان، وإنتاج وحدات تكوين أطر هيئة التفتيش التربوي الذين ستوكل لهم مهمة تأطير الفاعلين التربويين بمختلف جهات التراب الوطني، علاوة على تحضير العديد من الوثائق المؤطرة لثقافة حقوق الإنسان من كافة الزوايا القانونية والحقوقية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية...
- مرحلة تجريبية تم خلالها تطبيق منهاج التربية على حقوق الإنسان في عينة من خمس أكاديميات جهوية.
- مرحلة تقييمية، كانت جزءا من البرنامج ولم يتم تنفيذها؛
- مرحلة التعميم كانت أيضا جزءا من البرنامج ولم يتم تنفيذها.

ثالثا: تعدد النماذج البيداغوجية: الإيجابيات والمخاطر

لا يسعنا إلا أن نعلن بعض المظاهر الإيجابية لتعدد النماذج البيداغوجية العصرية التي بدأت توجهاتها تتضح داخل منظومتنا التربوية، وإن بأشكال متفاوتة الحجم والأهمية. فهو دال على انفتاح سياسات التربية والتكوين على تجارب واتجاهات مختلفة حاملة لنواة التغيير. يبقى أمامنا التساؤل عن الإمكانية العملية الأكثر نجاعة في قيادة هذا التغيير بشكل يخدم تماسك السياسات التربوية، وتكامل مكونات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث، ويُجنِّب من العديد من المخاطر التي سنعرضها فيما بعد.

يجب أن نشير إلى أن بعض النماذج البيداغوجية المشار إليها المتعلقة بالتكوين المهني والتعليم العالي، قد قطعت أشواطاً متفاوتة الأهمية من حيث التفعيل والأجرأة. وبدأت بعض نتائجها تظهر ميدانياً، على مستوى بعض القطاعات الإنتاجية، أو الشروع في نقل التكنولوجيا، أو إرساء بعض المؤسسات الجامعية وخلق حركية في صفوف الأساتذة أو الطلاب فيما بين المؤسسات التكوينية أو مختبرات البحث. ومع أن ذلك قد يبدو للبعض أنه لازال محدود الأثر، فإنه يَعِدُ بالكثير من التغيير إذا تمت مضاعفة وتيرة إدماج المقاولة، أو الشراكات والتعاون الدوليين.

لا بد من الإشارة أيضاً إلى أن النموذج التربوي الذي يحتكم إلى الثورة التكنولوجية المعاصرة، نموذج مستقبلي بامتياز، وأنه من السبل الحاسمة التي ينبغي أن تنهجها السياسات العمومية للمساهمة في تحقيق أهداف خطة المغرب الرقمي، والتي، حسبما جاء في تقييم مرحلته الأولى، لم تحقق أهدافها كاملة بخصوص الأدوار التي رسمتها للمدرسة في هذا الشأن. وبالفعل، فقد راهن قطاع التعليم المدرسي في البداية على إدماج الوسائل والحوامل الرقمية في المؤسسات التعليمية، وفي تكوين الفاعلين التربويين؛ غير أن التجربة لم تف بالعديد من النتائج المتوخاة منها، والتفكيرُ جارٍ حالياً داخل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ولدى القطاعات المعنية بالتربية والتكوين، حول أنجع السبل لإدماج التكنولوجيات التربوية والبرامج الرقمية وثقافة التجديد والابتكار في الأنشطة التعليمية والتكوينية والبحثية.

أما النموذج التربوي الذي يستند إلى التربية على القيم والمواطنة والسلوك المدني والتربية البيئية، فهو يحظى بإجماع وطني. ويبدو من تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في موضوع « التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي» (تقرير رقم 17/1)، أن هناك تحديات كبرى لازالت تواجهها المدرسة المغربية في ترسيخ نموذج تربوي في هذا الشأن. وقد تضمن التقرير آفاق عديدة للتغيير يمكن العودة إليها للتوسع في هذا النموذج.

ومع أن هذه النماذج البيداغوجية تندرج ضمن سياسات التغيير، وأنها لازالت في بداياتها، فقد ظهر لنا وجود بعض الاختلالات التي يتوجب معالجتها لكيلا تتفاقم مخاطر التعثر في التفعيل. والواقع أن هناك نوعين من المخاطر الكبرى:

- الأول يهم سياسات التغيير، ويتعلق بعدم انسجام هذه السياسات، مما ينذر بإمكانية صراع النماذج وتصادمها، وتفكك إيقاعات التغيير؛
- والثاني يخص المبادئ الكبرى المؤسِّسة لرؤية الإصلاح التربوي، وهي الإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي.

فيما يتعلق بالنوع الأول من المخاطر، يمكن الإشارة إلى أن كل قطاع عمومي للتربية والتكوين يسير وفق النموذج البيداغوجي الذي اختاره، وقلما نلاحظ تنسيقاً بينه وبين باقي القطاعات الأخرى المعنية. وعلى سبيل المثال، فالتكوين المهني يعمل على تطوير وتجويد التكوينات التي يقدمها بإدماج مسارات عليا تتضمن شهادات الماستر والدكتوراه، كما أن التعليم العالي أدمج تكوينات ممهننة إلى جانب التكوينات العامة على مستوى الإجازة والماستر. هناك إذن توجهان متوازيان، كل توجه يستند إلى نموذج بيداغوجي بأهداف محددة، كما بَيَّنَّا. غير أن التقائية السياسات التربوية والتكوينية تكاد تكون غائبة في هذا المستوى. ومن شأن التنسيق الدقيق بين التكوين المهني والتعليم العالي أن يخدم تكامل النموذجين وتفاعل إنجازيتهما. وبالفعل، يمكن لخبرة التكوين المهني في مجال المهننة والشراكة في التكوين مع المحيط الاقتصادي والمقاولاتي أن تفيد التعليم العالي، بل يمكنه أيضا أن يدخل شريكاً في التكوينات الجامعية الممهننة. كما يمكن للتعليم العالي أن يفيد التكوين المهني بخصوص خلق امتدادات عليا للتكوين تشمل البحث والابتكار. كما أن تقاسم تجارب التكوينات بالتناوب مع المقاولة، والشراكات بخصوص إنجاز البحوث والخبرات لفائدة المحيط الاقتصادي والمقاولاتي ستفيد التكوين المهني والتعليم العالي على حد سواء، وستقوي حظوظ تحقيق أهداف التغيير بتوسيع مجالات التقائية العمل بالنماذج البيداغوجية المختلفة.

كثيرة هي إمكانات التقاء وتلاقح النماذج البيداغوجية المتعددة المتبناة من طرف القطاعات المكونة، من بينها التنسيق فيما بينها في مجال اللغات والكفايات العملية ذات الصلة بالمواطنة والقيم والبيئة. كما يمكنها أن تدمج ثقافة ضمان الجودة والتقييم المؤسساتي. أخيراً يمكن لهذه النماذج المتعددة أن تخلق فيما بينها مساحات مشتركة للتغيير بتركيزها على المحلي، ومنح المؤسسة أدواراً أساسية في بلورة المشاريع التربوية.

أما ما يتعلق بالنوع الثاني من المخاطر، فيمكن الإشارة، على سبيل المثال، إلى توجه التعليم العالي نحو النموذج البيداغوجي القائم على الشراكة والتعاون الدولي، وتشجيع مؤسسات للتعليم الخاص أو مؤسسات في إطار الشراكة بين العمومي والخاص. من المؤكد أن هذا النموذج يندرج ضمن سياسات تروم جلب الخبرات الدولية المتقدمة والناجحة، والاستفادة منها في تكوين خبرات وطنية عالية التكوين وذات قدرة تنافسية كبيرة، غير أنه يطرح أيضاً مدى وفاء السياسات التربوية لمقتضيات الجودة والإنصاف بتأهيل البنيات الوطنية والجهوية للتكوين والتعليم العالي والبحث، تفادياً لتعميق التفاوتات بين مؤسسات التكوين، والمس بتكافؤ الفرص.

وإذا كانت تنافسية النماذج البيداغوجية عاملاً حاسماً في تطوير القدرات وتجويد الأداء، فإنها في حالة تفكك مكونات المنظومة التربوية وعدم انسجام سياساتها في التكوين، معرضة بشكل كبير لتتحول إلى صراع بين النماذج. يمكن هنا مثلاً الإشارة إلى التقاطب بين النموذج التربوي الذي يحتكم إلى الثورة التكنولوجية المعاصرة (وهو نموذج مستقبلي بامتياز)، أو النموذج الذي يستند إلى التربية على القيم والمواطنة والسلوك المدني والقيم الإنسانية الكونية، وبين التوجه نحو بناء نموذج تربوي للمدرسة قائم على الأصالة التاريخية ومدرسة القدوة ومثالية النماذج الثقافية التراثية؛ تقاطب قد يتحول بفعل الثقافة التي يحملها كل توجه إلى صراع إيديولوجي مدعوم بقوى اجتماعية وربما سياسية. كما أن طموح نموذج التكوين المهني لبناء مستويات عليا للتكوين، ونزوع التعليم العالي نحو تكوينات ممهننة قد يولد صراعاً بينهما.

إن الأمثلة المقتضبة السابقة تكشف أن تعدد النماذج البيداغوجية داخل المنظومة التربوية الوطنية ليس في حد ذاته أمراً سلبياً، بل هو فرصة للتطوير والتغيير. لكن حينما يعمل هذا التعدد بشكل تلقائي ولا يتم تدبيره على أساس التقائية السياسات التربوية والتنسيق فيما بينها، فإنه يتحول إلى تنافس وصراع يسعى كل طرف فيه إلى اكتساح مساحات يعتبرها الطرف الآخر خاصة به (مثال المسالك الممهننة في التكوينات الجامعية، والسعي نحو الارتقاء بالتكوينات المهنية نحو مستويات إشهادية عليا كالدكتوراه بالنسبة للتكوين المهني).

لنؤكد، ونحن نختم هذا المقال، أنه يمكن قيادة التغيير بشكل ناجح ومثمر إذا ما استثمرنا أهم ما في فكرة النموذج البيداغوجي: إنها تحمل في ذاتها توجهات ومقاصد التطوير والتجديد، وبالتالي أحد أدوات سياسات التغيير؛ وأنها عنصر مندمج داخل سياسة المنهاج التربوي، التي هي في العمق سياسة عمومية للنظم المعرفية للمدرسة، وللتعلمات والتكوينات.