مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها

محمد فتيحي
باحث في علوم التربية

تقديم

أضحى تناول المناهج والبرامج من بين المواضيع ذات الأهمية القصوى نظرا لكون بلادنا قد انخرطت منذ عقد مضى في إصلاح منظومتها التربوية، وذلك من خلال اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومراجعة البرامج والمناهج التعليمية، عبر محطات شملت كل من التعليم الابتدائي، والإعدادي والثانوي التأهيلي. غير أن هذه المراجعة، وما واكبها من تجديدات على مستوى المقاربات والطرق البيداغوجية، لم تنفع كثيرا في الرفع من جودة التعلمات، وتطوير فعالية المنظومة التربوية الداخلية والخارجية، وكذا تحسين صورة المدرسة المغربية لدى المواطنين.

انطلاقا من هذا الواقع، وفي ضوء المؤشرات النوعية التي تم الوقوف عليها في الدراسات التقويمة الوطنية، لاسيما نتائج البرنامج الوطني لتقويم التعلمات (PNEA)، وكذا الدراسات الدولية، في مجال الرياضيات والعلوم (TIMSS) والقرائية (PIRLS)، يطرح السؤال التالي : لما لم تحقق مراجعة المناهج والبرامج التعليمية الأهداف النوعية المنتظرة منها ؟ وما هي أسباب تعثر التجديد والإصلاح في هذا المجال ؟

وإذا كان الظرف لا يسمح بتوفير المعطيات الموضوعية لتقديم إجابات مقنعة حول وضع المناهج والبرامج التعليمية في بلادنا، ومدى تحقق الأهداف المتوخاة من مراجعتها وتجديد بعض مكوناتها، فإن فهم جانب من إشكالية العلاقة بين المتصور والمخطط له فيها وبين ما تم تطبيقه على مستوى عملية التدريس والتعلم، وبين هذا كله ونتائج التحصيل الدراسي وجودة مردودية المنظومة التعليمية، يعد ضروريا في الوقت الراهن.

على هذا الأساس ينبغي للفاعلين التربويين، لاسيما الباحثين والمسؤولين، الوقوف على أهم مكونات نظرية المنهاج الدراسي (Curriculum)، بمعناه الشمولي الذي يتضمن الأسس والمرتكزات والقيم والمضامين وطرق التدريس والتعلم والتقييم ؛ أي ما يصطلح عليه بفلسفة المنهاج وهيكلته، في شكل برامج ومقررات، إلى جانب ما يتطلبه تفعيل هذه الأخيرة وتتبعها وتقويمها، من شروط موضوعية.

لذا، سيقتصر إسهام هذا المقال، في موضوع دراسة وتحليل المناهج والبرامج التعليمية،على تناول بعض مكونات هندسة المنهاج الدراسي كمنطلق لوضع مواصفات المواطن الصالح لدى أجيال المستقبل، وكأداة مؤطرة لعملية التربية والتكوين، عامة، والفعل التعليمي بشكل خاص. وفي هذا الصدد، سنتناول أهم تصورات (Conceptions) المنهاج ومكوناته، لتبيان المقاربة التي يمكن أن تأسست عليها المناهج والبرامج في منظومتنا التعليمية، وذلك بغاية تقديم مقترحات لتطويرها.

1. نظرية المنهاج وفلسفته

في بداية القرن الماضي ظهرت مؤلفات حول المناهج والبرامج الدراسية، كان أهمها كتاب رالف تيلر (Tyler, 1950) الذي تأثر، على ما يبدو، بنظريات التدبير العلمي للمؤسسات الاقتصادية والمقاولات، حيث أولى أهمية كبرى للكيفية التي يتم بها التخطيط لبلوغ غايات وأهداف المنهاج الدراسي. كما تأثر أيضا بتوجُّهات السياسة التعليمية نحو التركيز على المهارات المهنية، بغاية مسايرة حاجات المقاولة من اليد العاملة (Smith, 2000). إلا أنه من المرجح أن يكون تيلر قد استحضر أثناء تأليف كتابه، جوانب من رهان تقييم المنهاج الدراسي، بغاية تطويره. لذا نجد مؤلفه مبني حول أسئلة محورية هي :

1- ما هي الغايات والأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى بلوغها ؟

2- كيف يمكن اختيار التجارب والوضعيات التعليمية المفيدة والضامنة لتحقيق الأهداف المسطرة في البرامج والمناهج وبلوغها ؟

3- ما هي الطريقة المثلى لتنظيم الوضعيات والتجارب التربوية، من أجل ضمان تعليم فعال ؟

4- كيف يمكن تقويم فعالية التجارب التعليمية بهدف تطويرها ؟

تتلخص أهم الاعتراضات على مقاربة تيلر في بناء المناهج والبرامج في كونها ذات توجه آلي، حسب تعبير أحد الباحثين، خاصة وأن تفعيل نظريته المنهاجية استند، ما بين الخمسينات والسبعينات من القرن الماضي، على الأهداف السلوكية، حيث أصبح تقويم المنهاج يتم بناء على نجاحه أو فشله في تحقيق التغييرات المرتقبة في سلوكات المتعلمين (Howard, 2007). إلى جانب ذلك يؤخذ على هذا الباحث تغييبه لأي تصور اجتماعي يساعد على توجيه بناء المناهج والبرامج، وأنه لا يأخذ بعين الاعتبار تجارب المتعلمين ومكتسباتهم السابقة، مع العلم أن التعامل مع الأهداف السلوكية على مستوى القسم لا يتم طبقا لما خطط له في المنهاج والبرنامج الدراسي.

أما استنِهاوس (Stenhouse, 1974) فيرى أن المنهاج الدراسي ينبغي أن يتضمن الأسس الضرورية للتخطيط للدروس وكيفية تدريسها واكتساب المعارف والمهارات المستهدفة فيها من قبل المتعلمين. فعلى مستوى البرمجة والتخطيط، لا بد أن يتضمن المنهاج مبادئ تتعلق باختيار المضامين وتحديد ما يجب تدريسه وتعلمه ؛ واعتماد استراتيجيات التدريس والتعلم والكيفية التي يمكن بواسطتها التحقق من التحصيل ؛ واتخاذ القرارات المناسبة في ترتيب الأولويات وتسلسل المجزوءات التعليمية ؛ وأخيرا، العمل على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، مع الحرص على الاستجابة لحاجاتهم الفردية على مستوى الدعم والتقوية.

وعلى المستوى التطبيقي، يؤكد المؤلف على ضرورة تصريح المنهاج، باعتبارها أسسا لتفعيله بشكل أفضل، مبادئ في توجهة للمتعلمين نحو تحقيق الأهداف المسطرة لهم في كل حصة وعلى مستوى المجزوءات والمصوغات، وفي تتبع ودراسة وتقييم تقدم المدرسين في بلورة فلسفة المنهاج

وتحقيق أهدافه، وحول كيفية إرساء المنهاج في سياقات وظروف تعليمية تعلمية مختلفة، بخصوص المؤسسات والمتعلمين والمدرسين، وحول تنوع وقع اختلاف السياق واختلاف المتعلمين على سيرورة إرساء المنهاج وتطبيقه، مرفقة بشروحات حول الأسباب المحتملة لذلك.

واختتم الباحث تصوره لبنية المنهاج ومضامينه بالتأكيد على ضرورة التصريح بالغايات والأهداف العامة المتوخاة، بشكل يجعلها قابلة للفحص والدراسة ؛ وهو ما يشكل إشارة ضمنية لمتطلبات تقييم سيرورة المنهاج ومخرجاته، علما أن هذا المؤلف أسس تصوره للمناهج والبرامج الدراسية حول مفهوم التجريب، كمحور رئيسي في مختلف محطات التفعيل والتطبيق. ما يؤكد على أن المنهاج الدراسي هو مجموعة من الإجراءات التعليمة والتعلمية، وليس مجرد مضامين ؛ وأن هذه الإجراءات تؤطرها فرضيات قابلة للاختبار، ولابد أن يختبرها كل مدرس، على مستوى التطبيق، في كل قسم من أقسامه التعليمية، وعند كل متعلم إن اقتضى الأمر.

إن التصور الذي يقترحه استِنهاوس (Stenhouse) يجعل عملية التدريس والتعلم في قلب المنهاج الدراسي، حيث يكون التفاعل مستمرا بين المدرس والمضامين والمتعلم، وذلك في إطار علاقة بيداغوجية تتصف بالدينامية والعمل الجماعي لتسخير الموارد المتاحة ومن أجل التتبع والدعم اليقظ، باعتبار المتعلم فاعلا نشيطا له كلمته في توجيه العملية التعليمية. في هذا الصدد، وباعتبار المنهاج ممارسة (Praxis) لا تركز فقط على الفرد المتعلم كفاعل، بل تتبنى في نفس الوقت الاهتمام بالفهم والعمل الجماعي التفاعلي وتستحضر، إضافة إلى الأسئلة المهيكلة للعملية التعليمية والقيم الفردية والجماعية المشتركة المؤطرة لتلك العملية، مواقف ومهارات المدرس والمتعلمين في سياقات مختلفة. كما ينتظر في هذا الشأن أن ينخرط المدرسون في استكشاف ممارساتهم مع زملائهم، بما يسمح لكل منهم بتقدير التطابق بين أفكاره وأفعاله، لما فيه مصلحة العملية التعليمية التعلمية، وبالتعرف على النظريات المؤسسة لها (Smith, 1996, 2000).

وقد كانت الغاية من تأليف كتب عدة في نظريات المنهاج وفلسفته، إضافة إلى مجموعة من المقالات المنشورة في مجلات متخصصة، هي توفير أدوات علمية لمساعدة المؤسسات التربوية على الانخراط في بناء المناهج والبرامج وصياغتها، مع الدعوة إلى تفعيل المبادئ الأربعة الرئيسية في تطوير المنهاج، وهي : تحديد الغايات والأهداف العامة ؛ اختيار الوضعيات والتجارب المناسبة لبلوغ تلك الغايات والأهداف ؛ تنظيم التجارب التربوية بشكل يؤدي إلى إحداث تراكم في التأثير ؛ تقييم العملية التعليمية التعلُّمية ونتائجها. تلكم المبادئ التي سيطرت على البحث والتفكير في هذا مجال إلى حدود العقد السابع من القرن الماضي، حيث ظهرت مقاربات وأفكار جديدة في بناء وتطوير المناهج والبرامج التربوية.

2. طبيعة ورهانات المنهاج الدراسي

يرى بعض منظري التربية والتعليم أن المنهاج الدراسي يستند على بعد سياسي يجعل منه مجالا للصراعات الإيديولوجية التي تعرفها المجتمعات من أجل إعطاء معنى للتربية وتوجيهها. بينما

يرى فيه البعض الآخر مجالا للتوجهات المعرفية، التقنية والعملية والتحررية، كما تحددها التصورات الإنسانية حول المنفعة الجماعية وحول العالم بأكمله. إلى جانب ذلك، يعد المنهاج مجالا للتوافق والتعاقد حول مشروع مجتمعي، يجد فيه جميع المعنيين به مصلحتهم وتصورهم للتربية والتكوين، في أفق تحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي المنشود. على هذا الأساس، لا يتوقف معنى التربية على المعرفة وحدها بل يتضمن أيضا العمل من أجل نقلها وتطويرها عبر آليات مناسبة يحتل المنهاج مكانة متميزة بينها، لكونه نتاج سيرورة (Processus) للتشاور والنقاش والأخذ والرد، تتحكم فيها مرجعيات ثقافية مجتمعية معقدة.

وإذا كان المنهاج الدراسي سيرورة نظرية، غير ملموسة، فإنه أيضا تعبير مادي في شكل وثيقة أو مجموعة من الوثائق المعتمدة من قبل السلطات السياسية والتربوية، في وقت ما. ذلك أن وثائق التوجيهات الرسمية، والدلائل البيداغوجية، والكتب المدرسية، وغيرها من الوسائل والمعينات الديداكتيكية، تعتبر وثائق منهاجية (Documents curriculaires)، تساهم في إنتاج المعنى وتوجيه سيرورات التعليم والتعلم في المؤسسات التربوية.

وبخصوص الشكل المادي للمنهاج الدراسي، أو الوثيقة الرسمية المعتمدة من قبل السلطات، يرى بعض الباحثين والمهتمين إنه لم يعد محدود التطبيق، حيث يلاحظ توجه نحو مزيد من الليونة ومن الانفتاح على تأويلات المدرسين. وذلك نتيجة الاعتراف بضرورة الاستناد في تفعيل مضامينه وتوجهاته إلى مجموع التجارب التربوية التي أفرزها البحث وينشرها المدرسون خلال ممارساتهم البيداغوجية على مستوى القسم الدراسي. وهي تجارب تشجعها عادة المؤسسات التعليمية والمدارس الرائدة المتبنية لمقاربات بيداغوجية، كالبيداغوجيا الفارقية، والبيداغوجيا المؤسستية، والبيداغوجيا اللاتوجيهية، وبيداغوجيا التحكم، وبيداغوجيا الاندماج، على سبيل المثال.

وتجدرة الإشارة إلى أن مفهوم المنهاج الدراسي يحيل إلى دلالات عديدة تفرض تصنيفات ذات أبعاد مختلفة، لكنها متكاملة في إبراز جوهره وتحليل خلفياته التربوية، وذلك بغاية تحديد وظائفه وكيفية التعامل معه على مستوى البناء والتطبيق والتقويم. وهكذا نجد المراجع تتحدث عن المنهاج الرسمي (Curriculum officiel, prescrit)، والمنهاج الفعلي (Curriculum réel)، والمنهاج الصريح (Curriculum explicite)، والمنهاج الخفي (Curriculum caché) أو المتستر. ومن التوضيح، فإن :

1- المنهاج الرسمي أو الصريح، حسب بعض الباحثين، هو الوثيقة الرسمية التي تتضمن الغايات والأهداف العامة والتوجيهات البيداغوجية التي تم تسطيرها من طرف الجهة المسؤولة (الدولة/القطاع)، واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة.

2- المنهاج الفعلي يحيل على ما تم إنجازه فعلا وما تحقق من الغايات والأهداف المسطرة، من طرف المدرسين والتلاميذ ؛ وهو المنهاج الذي تم تطبيقه وأفضى إلى نتائج قابلة للقياس والتقويم.

3- المنهاج متعدد التخصصات، وهو مجموع البنيات والوضعيات البيداغوجية، والتفاعلات

التربوية بين مختلف مكوناتها، والتي صممت لمستوى دراسي معين أو لمجموعة من التلاميذ والمتعلمين (Babot et Camattari,1999 ; cités par Houvenaghel).

4- المنهاج الخفي/المتستر، فهو كل ما يتعلمه التلاميذ بشكل غير نظامي، ويعتبر غير قابل للقياس والتقويم، إما لكون المنهاج الرسمي لا يشير إليه صراحة أو لأنه مرتبط بالقيم والعواطف التي يصعب قياسها.

وعلى سبيل المثال، فقد أكد البحث التربوي وجود منهاج دراسي خفي ذي توجه تميزي من حيث النوع، ضد النساء خاصة، وآخر تميزي على مستوى الطبقات الاجتماعية لفائدة الأثرياء. وهذا بالرغم من كون المنهاج الرسمي ينبذ كافة أشكال الميز ولا تشير إليه مضامينه بأي شكل من الأشكال. إن الاعتراف بمنهاج دراسي خفي، يعمل إلى جانب المنهاج الرسمي، مرده وجودة عبارات شفوية أو مكتوبة في الممارسات التربوية، خاصة على مستوى القسم ؛ وهي عبارات لا وسلوكات لا يوجد لها أثر مادي في المنهاج الرسمي. ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار بخصوص مجال الحرية المتروك للمدرسين في ممارساتهم البيداغوجية، وعند صياغة التوجيهات الرسمية وإعداد الكتب المدرسية، لكونها أهم الحوامل للأفكار الجوهرية والإيجابية التي يسعى المنهاج إلى إمداد المتعلمين بها.

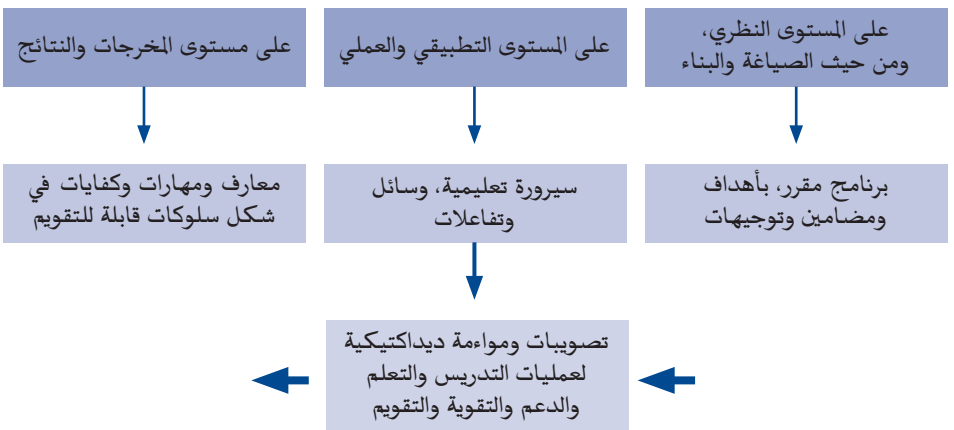
3. المنهاج الدراسي : بين النظرية والتطبيق

أدى التطور الذي عرفته نظرية المنهاج الدراسي إلى تلاقي أراء الباحثين والمهتمين بقضايا المنهاج والبرامج التعليمية، حول فكرة جوهرية مفادها أن المنهاج سيرورة تتفاعل فيها كافة الأطراف المعنية بالتربية والتكوين، أفقيا وعموديا، إضافة إلى التفاعل الضروري والمستمر بين جانبه النظري ومستوى تطبيق تصوره لسلوكات هؤلاء المعنيين، لتحقيق المواصفات المطلوبة لدى المتعلمين في نهاية كل برنامج دراسي. ويمكن مقاربة إشكالية العلاقة بين النظرية والتطبيق، على مستوى المنهاج الدراسي، من خلال الرسم التالي.

يتجلى من خلال الرسم المبياني أدناه أن المنهاج الدراسي يتكون، على المستوى النظري ومن حيث تصوره، وصياغته وبناءه، من برنامج بأهداف ومضامين تعليمية وتوجيهات بيداغوجية، يصدر في شكل وثيقة رسمية تستند عليها العملية التعليمية ـ العلمية وتعتمدها المؤسسات التعليمية المعنية. وعند إرسائه والشروع في تطبيقه والعمل بمكوناته المختلفة، يندرج المنهاج في سيرورة متناسقة تتفاعل فيها تلك المكونات الرسمية بالفاعلين الرئيسيين، لاسيما المدرسين والمتعلمين المنخرطين في العملية التعليمية، وبتجاربهم ومواقفهم وحمولاتها الثقافية والاجتماعية.

ويشير هذا الرسم إلى أن تسخير السيرورة لبلوغ الأهداف المتوخاة من المنهاج الدراسي يتطلب التخطيط لعملية التدريس والتعلم، وتوفير مختلف الوسائل المساعدة على الإنجاز، والانخراط في مقاربة تكوينية وتصحيحية للتتبع التعلمات وتقويمها. كما يتطلب، ومن أجل ضمان الجودة والتحكم في المكتسبات الدراسية للمتعلمين، إدخال التصويبات الضرورية على عملية التدريس، وتوجه المتعلمين نحو أنجع مقاربات التعلم والتحصيل، وتوفير الدعم والتقوية للمتعلمين المتعثرين لتحقيق المواءمة

الديداكتيكية اللازمة للممارسة التعليمية ـ العلمية، وذلك من أجل إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والكفايات المستهدفة في المنهاج التعليمي.



وتجدر الإشارة إلى أن الانتقال بالمنهاج الدراسي من التصور إلى البناء ثم التطبيق يمر بمرحلة الإعداد التي تفعل حسب مقاربة معينة، مع العلم أن هناك عدة مقاربات، يفضي اعتماد كل منها إلى إحدى الأنماط التالية من المنهاج الدراسي :

1- المنهاج المتمركز حول حاجات المتعلمين (Curriculum centré sur les besoins des apprenants) ؛

2- المنهاج المتمركز حول أهداف التدريس والتعلم (Curriculum centré sur les objectifs d'enseignement-apprentissage) ؛

3- المنهاج المتمركز حول طرق التدريس (Curriculum centré sur les besoins des méthodes d'enseignement) ؛

4- المنهاج المتمركز حول قياس وتقويم التعلمات (Curriculum centré sur l'évaluation des apprentissages) ؛

5- المنهاج المتمركز حول تدبير التعلمات (Curriculum centré sur la gestion des apprentissages).

ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف وجد لأغراض منهجية فقط وأنه منبثق من مقاربات تنطلق من زوايا مختلفة، لكنها متكاملة في الواقع. لذا نرى أن المنهاج الدراسي ينبغي أن يستحضر في تصوره وبنائه، وعند تطبيقه وتقويم نتائجه، كل من حاجات المتعلمين، وأهداف التدريس والتعلم، وطرق التدريس ومقارباتها الديداكتيكية، وآليات تتبع وقياس التعلمات وتقويمها، وذلك في إطار تدبير محكم للتعلمات، يكون مبني على النتائج المتوخاة والمحققة.

4. مقاربات في بناء المنهاج وتقويمه

بدءا، لا بد من استحضار أهم المقاربات المعروفة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، علما أن مفهوم المنهاج (le curriculum) له أصول انجلوساكسونية بالأساس، وأن أهم النظريات المؤطرة لبنائه وتطويره وتقويمه برزت على يد باحثين منتمين لهذا المجال الثقافي الممتد من شمال أوربا إلى شمال أمريكا واستراليا، على سبيل المثال. وبخصوص المنهاج، يشير أغلب الباحثين والمهتمين إلى كون مؤلفات كل من رالف تيلر (Ralph Tylor, 1949) وجيروم برونر (Jerome Bruner, 1960) ولورنس استِنهاوس (Lawrence Stenhouse, 1975) من بين أهم الأعمال المؤسسة لعلم المنهاج الدراسي، ليس لأنها أول ما كتب في هذا الموضوع، فحسب، بل لأنها تتضمن أفكارا لازالت صالحة وتوفر، إلى يومنا هذا، الأسس اللازمة للاشتغال في مجال بناء المناهج والبرامج وتطويرها.

فإذا كان تيلر (Tylor) أول من ركز على الغايات والأهداف العامة مؤكدا على دورها المحوري في بناء المناهج البرامج، فإن (Bruner) أعطى مكانة متميزة لهيكلة المنهاج الدراسي مبرزا دور المفاهيم والمصطلحات الأساسية وغيرها من العبارات الوازنة في المادة التعليمية، كالطاقة في الفيزياء والعرض والطلب في الاقتصاد، والصراعات في التاريخ، والمجال في الجغرافيا، إلخ. وعلى أساس هذه منطلقات أعمال هؤلاء الرواد تولت الدراسات والأبحاث المهتمة بمختلف جوانبها وأسهمت في إغناء النظريات المتداولة منذ بداية القرن الماضي، وذلك في إطار تصورات تستند على المقاربات التالية :

1- المقاربة المبنية على المضامين، حيث يتمثل المنهاج الدراسي في برامج ومقررات يتم التركيز فيها على عناوين المواد التعليمية المستهدفة في التدريس وبعض الإشارات إلى كيفية تحضيرها والتعامل معها لنقلها للمتعلمين، الذين ينتظر منهم أن يستوعبوها بسهولة وأن يوظفها فيما بعد، أثناء الاختبارات وفي مختلف محطات مساراتهم التعليمية. ومن المعروف في المناهج المعتمدة على هذه المقاربة أنها لا تتضمن معطيات كافية حول كيفية التعامل مع عناوين البرنامج ومكوناته، ونادرا ما تؤكد على ضرورة التزام تدرج معين في تلقينها للتلاميذ، مكتفية بإتباع البنية المنطقية للمادة الدراسية المعنية.

وهكذا يتجلى المنهاج الدراسي، بمفهومه الواسع، في كوم من المعارف والمواضيع التعليمية ؛ وأن التربية هي في نهاية الأمر العملية التي يتم عبرها نقل تلك المعارف وإيصالها للمتعلمين بأفضل الطرق البيداغوجية المتوافرة (Blenkin et al 1992). في هذه الحالة يقتصر عمل واضعي المنهاج على برمجة المضامين وإخراجها في شكل وثيقة، تاركين للمدرسين مهمة معالجتها المنهاجية، بما تتضمنه من التخطيط للدرس، والإعداد الديداكتيكي لمضامينه وكيفية تدريسه وتقويمه وتوفير الدعم والتقوية، بما يراعي اختلاف خاصيات وحاجات المتعلمين.

ويرى بعض الباحثين أن طبيعة هذا النوع من المناهج والبرامج التعليمية، التي ينظر إليها كمضامين فحسب، من بين أسباب عدم اهتمام المعلمين بقضايا المنهاج، بمعناه الشمولي ؛ خاصة وأنهم لا ينظرون إلى مهامهم التربوية من زاوية المنهاج، وإنما من خلال ما يجري في أقسامهم التعليمية (Kelly, 1985).

2- المقاربة المبنية على نتاج المنهاج أو مخرجاته، والتي أسس لها كل من فرانكلن بوبيت (Franklin Bobbitt, 1918, 1928) ورالف تيلر (Ralph Tyler, 1950) وتطورت، بفضل انتشار بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي وفرت لهذه المقاربة مدخلا لتصميم وبناء المنهاج على سلوكات مرتقبة لدى المتعلمين، تبين حدوث التغييرات المتوخاة لديهم في نهاية المشوار الدراسي ؛ وكان طبيعيا أن تكون السلوكات الجديدة المكتسبة من طرف المتعلمين قابلة للملاحظة والقياس والتقويم. وهكذا نجد المنظرين الأوائل في مجال المنهاج الدراسي يفرزون مكانة هامة لعملية تقويم نتائج العملية التعليمية التعلمية.

ولبلوغ الغاية المرصودة، يتم استخراج الأهداف العامة من الغايات، وتقسم الأهداف العامة بدورها إلى سلوكات محددة في شكل ما يصطلح عليه بالأهداف الخاصة أو الإجرائية، التي تتمحور حولها أنشطة التدريس والتعلم والدعم والتقوية، في إطار علاقة بيداغوجية مبنية على الوضوح والتعاقد. بالطبع تم تأويل نظرية تيلر في ضوء المستجدات التربوية والبيداغوجية لعصره، وتم ربطها بالسيكولوجية السلوكية، دون اعتبار هاجس الباحث على مستوى التخطيط والتعاقد والتقويم، كرهانات محورية لمقاربته.

3- المقاربة المبنية على السيرورة، التي أسس لها جيروم برونر وطورها لورنس استِنهاوس (Lawrence Stenhouse, 1974) وآخرون، حيث التأكيد على تأسيس عملية بناء المنهاج على وضع مبادئ لاختيار المضامين، وعلى تطوير طرق التدريس، وترتيب محطات التعلم بشكل متدرج، وتقويم مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، مع التركيز على الجوانب العملية في التدريس والتعلم. وهي مقاربة تتخلى ضمنيا عن الأهداف السلوكية وعن أنشطة التعلم المتدرجة (tâches hiérarchisées d'apprentissage)، لتنخرط في المقاربة البنائية للتدريس والتعلم على حد سواء.

ومن أهم ما جاء في كتاب برونر دعم بنية المنهاج وهندسته، مع التركيز على المفاهيم والعبارات المفتاحية، أثناء العملية التعليمة التعليمة ؛ حيث أن هذه المفاهيم والعبارات تساعد التلاميذ، عند فهمها واستيعاب مدلولها، على إدراك حقيقة عدد من الظواهر الخاصة بالمادة التعليمية، إلى جانب تلك التي يمكن مصادفتها في سياقات ومواد أخرى. في هذا الصدد يؤكد برونر (Bruner) على أن التعلم لا ينبغي أن يحملنا إلى مكان ما في مسارنا الدراسي فحسب، بل يجب أن يمكننا أيضا من الذهاب إلى أبعد ما يمكن في تعلمنا، وذلك بفضل عمق المصطلحات والأفكار موضوع التدريس، وقابليتها للتطبيق والتفعيل في تناول الإشكالات وفي حل المسائل والمعضلات.

على هذا الأساس تعتبر المراجعة الدائمة للمفاهيم والمصطلحات والعبارات المبني عليها المنهاج، والتي يتوقف عليها فهم المادة الدراسية وتوظيفها، ضرورة بيداغوجية وتربوية ملحة، وذلك في إطار المقاربة الحلزونية المعروفة والمعتمدة من طرف عدد من أخصائي التدريس والديداكتيكا. ذلك أن المدرسين يحتاجون إلى تحيينها مع مرور الوقت وتطور المعارف وتراكمها، مع العلم أن المتعلمين يعودون لمراجعة المفاهيم والمصطلحات الأساسية في البرنامج الدراسي، بغاية البناء عليها، وتطوير تصوراتهم لها وتخيلهم للعلاقات التي تربط بعضها بالبعض، وتقوية فهمها والتحكم في توظيفها.

4- المقاربة العملية (approche basée sur la paxis)، المنبثقة من أعمال استِنهاوس ومقاربته سالفة الذكر، بعد أن أضيف لها عنصر جديد وهو الانخراط الفعلي لكافة المعنيين بالتربية والتكوين في تطوير المناهج والبرامج الدراسية، بناء على المصلحة المشتركة والالتزام بنموذج للتطوير (Smith, 2000). إضافة إلى ذلك، ظهرت في السنوات الأخيرة ضرورة التركيز على سياق المنهاج ومفهومه كسيرورة اجتماعية تكتسي فيها التفاعلات الفردية في المحيط الدراسي أهمية كبرى. كما أن تأثير الباحثين في مجال النمو الفردي (développement individuel) والمنظرين له لازال قوي الحضور بخصوص هيكلة المناهج والبرامج التعليمية (Wildman, 2007).

ومن المؤكد أن المنهاج الدراسي، كيفما كانت المقاربة المعتمدة في تصوره وبنائه، ليس مفهوما نظريا أو مصطلحا علميا فحسب، إنه أيضا بناء ثقافي لا يمكن تخيله خارج التجربة الفردية والجماعية وما يترتب عنها على مستوى التطبيق ؛ بمعنى أن المنهاج هو طريقة تنظيم وترتيب مجموعة من التطبيقات والتجارب التربوية الإنسانية. ولتوضيح ما تنطوي عليه هذه الثنائية، هناك مقاربتين لتناول موضوع بناء المنهاج الدراسي وتطويره :

- **المقاربة المفاهيمية** التي تتوقف عند معايير تحديد مواصفات المنهاج ومستلزمات التخطيط له، حتى يستجيب لحاجات المستهدفين فيه ولغايات المجتمع وأهدافه العامة. ومن ثم، يأتي التفكير في مجموعة من الأنشطة المناسبة، مرفقة بخططها وآليات تفعيلها وخطوات تتبع إنجاز ومقاييس المراقبة وتقويم جودة النتيجة ؛ وكلها أدوات ووسائل لتوجيه العمل والتطبيق على مستوى المؤسسة والقسم خاصة.

- أما **المقاربة الثقافية**، فإنها تفكر أولا في الفاعلين المعنيين بالمنهاج والذين يخطط لهم للانخراط في سيرورة تربوية معينة، تفضي بهم إلى أوضاع أفضل من تلك التي هم عليها الآن. بمعنى أن بناء المنهاج الدراسي يتطلب استحضار المناخ الثقافي، وظروف اشتغال المعنيين به، وتجاربهم السابقة، ومتطلبات حياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتطلعاتهم.

إلى جانب ذلك، يعتبر المتعلمون والمدرسون أول المعنيين بالمنهاج والذين يؤثرون عليه ويحددون نتائجه إلى حد ما ؛ بل إن فشل أي منهاج في تحقيق أهدافه وغاياته لا يعني بالضرورة ضعفه على مستوى التصور والبناء والتخطيط. ولإدراك مرتكزات المنهاج الدراسي وفهم نقط ضعفه، يتعين النظر إليه كبناء اجتماعي، حيث أن منهاج مدرسة لمجتمع ما هو جزء من ثقافة ذاك المجتمع، يتأثر بإرثه التاريخي ويعكس ظروف حياته الاجتماعية والاقتصادية. ومن جانب آخر يتضمن الحديث عن المنهاج الدراسي الخدمات والبرامج التربوية الداعمة التي توفرها المؤسسة التعليمية، وكذا التفاعلات والأنشطة البيداغوجية المرتبطة بها، مع العلم انه لا ينبغي النظر إليه من خلال المدرس وحده، وإنما عبر أعمال كافة العاملين في التربية والمعنيين بها.

في هذا الصدد، يتطلب تحليل المنهاج الدراسي وتقويمه التساؤل حول كيف تعمل مجموعة من الأفراد المنخرطين فيه، وكيف يتفاعلون بينهم، في ظروف معينة، لتحقيق أهدافه التربوية جماعة وبشكل مرضي ؟ ومن ثم، تبرز الحاجة إلى معرفة محددات السياق الاجتماعي للمدرسة، مع العلم

أنه ليس للمنهاج وجود قطعي مسبق بدون المنطلقات الأساسية التي يبنى عليها، وأن كل مشروع تربوي يتضمن تصورا حول الإنسان والكون. وبالتالي، فكل الممارسات التربوية ما هي إلا جزء من هذا التصور، وأن لا وجود لها في غياب القيم والمعتقدات حول طبيعة الإنسان وكيف ينبغي أن يتصرف ويتفاعل في هذا الكون.

5. مرتكزات لتطوير المناهج والبرامج

انطلاقا مما سبق، أضحت كلمة التطوير تلازم مفهوم المنهاج، بدلا من المراجعة أو الإصلاح، باعتبارها سيرورة بناء وتقويم ومراجعة وإصلاح. وقبل التطرق لهذا الجانب، لابد من استحضار بعض المعطيات حول إجراءات الأكثر اعتيادية في بناء المنهاج كنتاج ووثيقة رسمية. ففي البلدان الأكثر مركزية تسعى إلى تدقيق المنهاج الدراسي، مع إعطاء مزيد من المعلومات حول الجوانب اللامركزية، بصفته عقدا تربويا. في حين تحاول الدول الفيدرالية إيجاد عناصر للتماسك الوطني، من خلال ما يسمى بالمضامين المشتركة أو المعايير المرجعية (Standards de référence).

يقصد من سيرورة تطوير المنهاج الدراسي ذلك النسيج من القرارات المتخذة حول تجارب التدريس والتعلم، بعد مضي فترة زمنية معينة من العمل بذلك المنهاج، وبعد إخضاعه لعملية تقويم شاملة. وتتخذ هذه القرارات بمشاركة فعلية لفاعلين تربويين مختلفين من سياسيين، وتقنيين، ومدرسين، وآباء وأولياء التلاميذ، وعلى مستويات عدة من المنظومة التربوية (وطنية، جهوية، إقليمية، ومحلية). وفي هذا، يقتضي إصلاح المناهج التعليمية وتطويرها اعتبار البعد الكوني للتربية والتكوين، بغاية الاستجابة لمتطلبات المنافسة العلمية والتقنية وولوج مجتمع المعرفة، من أجل الارتقاء بالبلاد إلى مصاف الدول المتقدمة.

في بعض الحالات تتم سيرورة تطوير المنهاج من الأعلى إلى الأسفل ؛ ويصطلح على هذه المقاربة عادة بالعبارة الإنجليزية التالية : «Top-down approach». وهي مقاربة تتبنى استشارة محدودة تهم على الخصوص الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين، إلى جانب ثلة من الخبراء، يضطلعون بمهمة صياغة المنهاج الدراسي وإخراجه في شكل وثيقة مرجعية يتم اعتمادها رسميا ويوكل تطبيقها للمدرسين، تحت إشراف المراقبة البيداغوجية والإدارية للجهة المسؤولة عن التربية والتعليم. ويطلق عادة على هذا المنهاج : المنهاج الممنوح للمدرسين (Curriculum offert aux enseignants) أو المنهاج الذي يكلف المدرسون بإرسائه وتطبيقه (Curriculum assumé par les enseignants).

وفي حالات أخرى، يتم تطوير المنهاج عبر مقاربة تشاركية من الأسفل إلى الأعلى، يصطلح عليها عادة بالعبارة الإنجليزية التالية : «Bottom-up approach» ؛ ما يجعل المنهاج الدراسي يكون نتيجة استطلاع واسع ومشاركة متنوعة من فاعلين سياسيين واقتصاديين واجتماعيين، وفاعلين تربويين وخبراء في مختلف علوم التربية والتعليم. ومن ثم، يكون المنهاج الدراسي مبني على حاجات المجتمع وتطلعاته، ومقترحات آباء وأولياء التلاميذ، ونتائج استطلاع المدرسين، وعلى المضامين الدراسية والطرق الديداكتيكية المناسبة لتلقينها وتعلمها على الوجه الأفضل، إضافة إلى أساليب التتبع والتقويم.

من بين أهم العوامل المؤثرة إيجابا على تطوير المناهج والبرامج التعليمية، عامل الإدماج الذي يهم مجالات متنوعة، ويتخذ أشكالا متكاملة، من أجل توفير أسس بيداغوجية وديداكتيكية متينة لعملية التدريس والتعلم. والإدماج هو عملية محورية تتمثل أساسا في ما يلي : إدماج المضامين الدراسية، والمهارات والكفايات والسيرورات، مع ربط مكوناتها فيما بينها، بما يضمن للمنهاج الدراسي ما يلزم من تناسق وتجانس ؛ إدماج المتعلم في قسمه وفي مدرسته ومحيطه، وذلك بربط علاقات بين حياته اليومية في الدراسة وفي العالم الخارجي ؛ إدماج كافة تجارب التدريس والتعلم التي من شأنها أن توفر التعاضد والتكامل بين تلك المنبثقة من المنهاج الرسمي المخطط والمعتمد وتلك المترتبة عن المنهاج الضمني المتستر. وتجدر الإشارة إلى أن إدماج المنهاج الدراسي يتخذ أشكالا، نذكر منها على الخصوص :

- الإدماج الوظيفي (Intégration fonctionnelle) الذي يسعى إلى ضمان التشاور والتنسيق الفعلي بين مختلف البرامج، وذلك في إطار زمني وبيداغوجي محدد. ويتموقع هذا الإدماج في ما يسمى ببينيات المواد (Interdisciplinarité) الهادف إلى تمكين التلميذ من مستلزمات التعلم في مختلف المواد الدراسية، بغاية توظيفها في تعلمات مقبلة. ويتم ذلك في إطار سيرورة المواءمة بين خصوصيات الموضوع وخصوصيات المتعلم ؛

- الإدماج الأفقي (Intégration horizontale) لمجموعة من المواد في إطار موضوعة أو طيمة (Thème)، أو لأنواع من المهارات والكفايات، في سياق نشاط تعليمي معين. ويفترض هذا النوع من الإدماج القدرة على تحويل المكتسبات وتوظيفها في سياقات تعليمية تعلمية، واعتماد مقاربة غير تخصصية للمضامين، وإدراج أهداف من قبيل «التعلم من أجل التعلم»، أو «التعلم من أجل المسائل»، والتوزيع المتوازن لأنشطة التعلم، مع تنويع سياقاتها بين المدرسة والبيت والمحيط السوسيوثقافي للمتعلمين ؛

- الإدماج الداخلي للمواد (Intégration intradisciplinaire)، حيث يتم جمع عدة مضامين تعلمية مترابطة (Interdépendantes)، تنتمي لنفس المجال الدراسي، بغاية حل مسألة معينة، أو دراسة موضوعة (Thème)، أو تنمية مهارات وكفايات معينة. والإدماج الداخلي هو مقاربة بيداغوجية تندرج أيضا ضمن الإدماج الأفقي سالف الذكر، عندما يهم عدة مواد دراسية ؛

- الإدماج البيداغوجي (Intégration pédagogique) الذي يهم مجموع استراتيجيات لاستعمال برنام تربوي أو برنامج معلوماتي (Logiciel)، بما يتطلبه ذلك الاستعمال من استعدادات وإجراءات قبلية، وبعدية، وأثناء سيرورة التدريس والتعلم، لاسيما عندما يتعلق الأمر بإدماج الحاسوب أو غيره من التكنولوجيات الحديثة للاتصال والتواصل. ويأتي هذا الإدماج في إطار تغيير الممارسات البيداغوجية في علاقة هذه التكنولوجيات بالأدوات الديداكتيكية، وذلك بعد تعديل السياق التربوي لتأهيله بشكل أمثل.

لابد من الإشارة إلى ضرورة توضيح هذه المحطات وأهميتها في تطوير المنهاج الدراسي، علما أن هناك توجه الآن نحو مقاربة للتطوير في شكل نسيج من التفاعلات بين مستويات المنظومة

التربوية، مع الانتقالات من أسفلها إلى أعلاها ؛ من المستوى المحلي، إلى الجهوي، ثم المركزي وعكس ذلك. ويرجى من هذه المقاربة ذات الطابع التشاركي والتشاوري إحصاء الحاجات وإعادة بناء طريقة تصور الواقع والأنظمة التربوية، بشكل يضع السلطات المسؤولة في وسط ديناميكية التطوير واتخاذ القرار، بدل أن تحتل أعلى هرمها. ومن شأن ذلك جعل هذه السلطات تضطلع بدور المنشط للتفاعلات المتعددة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، والتي تحدد جميعها التوجهات والمعارف والطرق ومواقع التربية والتعليم ودورها الحاسم في الارتقاء بكافة أفراد المجتمع.

خاتمة

يخلص هذا المقال إلى أن كلمة المنهاج الدراسي تشمل ما يعرف بالمناهج والبرامج، في شكل مضامين مقررة للتدريس والتعلم، وطرق للتدريس والتعلم، ومعينات ديداكتيكية، وأساليب التتبع والتقويم، وما يتطلبه تحقيق أهداف العملية التعليمية من آليات للدعم والتقوية. كما أن المنهاج الدراسي هو مخطط افتراضي، في جانبه النظري، وخطة عمل ملموسة منفتحة على مستجدات المستقبل القريب. وسواء نظر إلى المنهاج من زاوية المضامين في شكل برامج خاصة بكل مادة دراسية، أو باعتباره خطة متناسقة مبنية على غايات وأهداف عامة متوخاة من تطبيقه، أو كسيرورة متماسكة المحطات وممارسة تتفاعل فيها المضامين مع المدرسين والمتعلمين، فإنه يجسد مشروعا مجتمعيا للتربية، يبقى إنجاح تطبيقه رهين السياقات والإمكانات والموارد البشرية المتوافرة.

من ثم، فإن بناء هذا المشروع المجتمعي وبلورته في شكل يستجيب لمتطلبات الإصلاح والتطوير، يفرض الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات التي بدونها لن تتحقق الغايات والأهداف المتوخاة في تطبيق المنهاج الدراسي الذي يجسد المشروع سالف الذكر. وتتلخص المعايير والإجراءات الأساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها في ما يلي :

1- تحديد سمات المشروع المجتمعي المتوخى تحقيقه، وذلك في شكل وثيقة مرجعية متفق عليها، من حيث الغايات والأهداف العامة التي ينتظر بلوغها من قبل منظومة التربية والتكوين. وتجدر الإشارة إلى أن مرتكزات هذه السمات توجد في المرجعيات الوطنية من قبيل الدستور والميثاق الوطني للتربية والتكوين والبرنامج الحكومي، علما أن سمات كل مشروع تربوي تتغير حسب متطلبات الظرفية الوطنية والكونية التي يتعين مسايرتها.

2- تكوين فريق عمل أو لجنة وطنية لإعداد المناهج والبرامج التعليمية، بتمثيلية موضوعية، تشتغل تحت إشراف خبير في هذا المجال، وتضطلع بمهام التأطير والتوجيه والصياغة النهائية للمنهاج. إلى جانب ذلك، ومن منطلق مسؤوليتها على قيادة مشروع المنهاج وتدبير مختلف مراحل إعداده وتفعيله، يمكن لهذه اللجنة أن تشرف على إنجاز الدراسات، والاستطلاعات، والاستماعات اللازمة لاستكمال تصور وبناء المنهاج.

3- تقديم مشروع المنهاج والوثائق المرافقة له، شرحا وتحليلا، إلى كافة المعنيين بإرسائه وتطبيقه في أرض الواقع التعليمي، مع تحديد مستلزمات إنجاح عملية التطبيق عبر مختلف محطاتها، واعتبارا

لاختلاف السياقات. وفي هذا الصدد، نؤكد على أهمية المقاربة التشاركية، والتشاور على أوسع نطاق، مع هيئات التدريس والتأطير التربوي والإداري، والحرص على إعدادها الكامل لاضطلاعها بمهامها على أحسن وجه، وذلك في إطار تكوينات مركزة هادفة.

4- تزامنا مع عملية إرساء المنهاج، يتم استقصاء آراء المدرسين والمتعلمين حول نوعيته والصعوبات التي يواجهها تطبيقه وكذا مقترحاتهم بخصوص دعم مواطن قوة المنهاج وتجاوز الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه. وتجدر الإشارة إلى أن هذه العملية تتم عبر تتبع وتشخيص مستمرين في إطار التقويم التكويني للمنهاج، أو ما يسمى بتقويم الإرساء وسيرورة الإرساء والتطبيق، وذلك من أجل ضمان أفضل الشروط لبلوغ الأهداف العامة وتحقيق الغاية من المنهاج المعني.

5- وكيف ما كان مستوى الرضا من عملية إرساء المنهاج الدراسي وتطبيقه، فإن الحكم على جودته وفعاليته في بلوغ الأهداف المتوخاة من اعتماده، يضل رهين نتائج تحصيل المتعلمين واكتسابهم للكفايات المستهدفة، إلى جانب رضا المدرسين وآباء وأولياء المتعلمين بما حققوه من مكاسب تربوية. لذا يتعين إخضاع المنهاج الدراسي، بعد فترة محددة من الزمن، لتقويم شمولي لنتائجه أو مخرجاته كما يسميها البعض ؛ إذ على أساس معطيات مثل هذا التقويم وخلاصاته تستند عملية المراجعة والتطوير.

لقد تم في مقدمة هذا المقال طرح مجموعة من الأسئلة، كان الغرض منها إبراز أهم جوانب إشكالية المناهج والبرامج التعليمية وما يرافقها من وسائط ومعينات ديداكتيكية. ونظرا لضيق المجال واتساع إشكالية الموضوع وتشعبها، اكتفينا بتقديم بعض المعطيات الأساسية في فهم جوانب هذه الإشكالية، لاسيما، تلك المتعلقة بنظريات المنهاج ومرجعياته الفلسفية والقيمية، وبرهاناته بين التصور والتطبيق، وبالمقاربات الرئيسية في بناء المنهاج ، لتقديم إشارات حول مرتكزات إصلاح وتطوير المناهج والبرامج. ويرجى أن يكون المجهود المبذول مرادفا لاستفادة القارئ الكريم في توضيح أبعاد المنهاج الدراسي وتسطير خطة علمية وعملية للبناء والإصلاح والتطوير.

المراجع والمصادر :

1. اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ؛ الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية، الرباط، 1999.
2. وزارة التربية الوطنية ؛ الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج. المملكة المغربية، الرباط، 2002.
3. وزارة التربية الوطنية والشباب ؛ الإطار الإستراتيجي لتنمية النظام التربوي. المملكة المغربية. الرباط، 2004.
4. المجلس الأعلى للتعليم ؛ رأي المجلس الأعلى للتعليم في «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني». المملكة المغربية، الرباط، 2007.
5. المجلس الأعلى للتعليم ؛ حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول ؛ إنجاح مدرسة للجميع. التقرير السنوي 2008. المملكة المغربية، الرباط.
6. المجلس الأعلى للتعليم ؛ البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 ؛ التقرير التركيبي.. المملكة المغربية، الرباط، ماي 2009.
7. Bernstein, B. ; A propos du curriculum. In Forquin; Les sociologues américains et britanniques : présentation et choix de textes. De Boeck Université, 1997a.
8. Bruner, J. ; The process of education. Cambridge, Massachussets : Harvard University Press, 1996.
9. Depover et Noël ; Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives. L'Harmattan, 2005.
10. Eisner, E. W. ; The Art of Educational Evaluation. Lewes : Falmer Press, 1985.
11. Grundy, S. ; Curriculum : Product or Praxis. Lewes : Falmer, 1987.
12. Le gendre, R. ; Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, Montréal 1993.
13. Perrenoud, Ph. ; Le curriculum: le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J ; (dir) La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris ESF, pp.61-76.
14. Ross, A. () ; Curriculum : Construction and critique. Helpful overview of the history of curriculum development in Britain. London : Falmer Press, 2000.
15. Smith, M. K. ; Curriculum theory and practice. www.infed.org/biblio/b-curric.htm. (1996, 2000).
16. Stenhouse, L. ; An introduction to curriculum research and development. London, Heinmann, 1975.
17. Tyler, R.W ; Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press. 1949.