مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ملف خاص
عن بيداغوجيا الإدماج

- الإصلاح التربوي وأوراش مدرسة المستقبل
- البرنامج الاستعجالي بعد سنة من التفعيل !!!
- مشكل العنف المدرسي في المغرب
- تنمية وتطوير مهارة القراءة وزيادة الاستيعاب
- المدرسة والتنشئة الاجتماعية
- العلاقات التربوية بين المعلم والمتعلم

العدد الخامس والأربعون -أكتوبر 2010

ملف خاص
عن بيداغوجيا الإدماج

تعلم الإدماج

سيرورة جديدة أم تحصيل حاصل؟

عمر بيشو*

الدارس لجديد التدبير البيداغوجي القائم على المقاربة الإدماجية، يمكن أن يلاحظ مجموعة من الأمور المتعلقة بتدبير مدخل هذه المقاربة، بشكل أدق في الاستعمال الضبابي والغامض للفظ «مشكل (ة)» داخل هذا السياق الوضعياتي الجديد؛ حيث يتم التعامل مع هذا اللفظ الأخير، من جهة على أساس عنصر التفرقة والتمييز بينه وبين نمط آخر من التدبير الوضعياتي (وضعية- مشكلة أمام وضعية- إدماج، ومنه وضعية مشكلة تعلمية أو ديداكتيكية تكون في اول أمر التعلم، تمييزا لها ولهذه الأخيرة التي تكون في نهاية مطافه)، ومن جهة أخرى، على أساس التفاوت في درجة الإدماج (الوضعية الإدماجية وضعية مركبة تطرح مشكلة قابلة للحل،الخ). إذن، مالذي يبرر جديد تفعيل قضية الإدماج في فترة زمنية ما من التعلم دون الفترات الأخرى، علما ان عنصر «المشكلة»- مكمن سيرورة الإدماج- حاضر في منطلق الزمن التعلمي ونهايته معا؟؛ وبالتالي، هل تعلم الإدماج قضية درس أم برنامج، معيدين سؤال الباحثة (Bizier 1998،) ؛ بمعنى، هل الإدماج كصيرورة حاضرة، حالّة في تاريخ التعلم على غرار ذلك الذي للتحويل، وبالتالي الوقوف على مفارقة ما كالتي لهذا الاخير؛ حيث التعامل مع الإدماج بيداغوجيا وديداكتيكيا يتم كمؤشر للإنجاز وليس كعنصر دينامي ومحرك لتعلم ناجع وفعال؟ .

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء بشكل علمي أكثر على مفهوم الإدماج كسيرورة محورية في تفعيل النظر الكفائي، من حيث كونها لازمة للتعلم والاكتساب، وكذلك من حيث مآلات تدبيرها في قضايا هذا النظر الأخير.

---

* باحث في علوم التربية

1 - الكفاية في التفكير الوضعياتي

من أبرز خصائص الكفاية انها لا تتحقق إلا في الفعل، ولا يكون هذا الفعل ذا صبغة كفائية إلا في استنفار الذات المتعلمة جميع ما تملكه من موارد قصد استثمارها والتفاعل معها في وضعية ما بشكل إيجابي؛ لذا تم التفكير في مقاربة الفعل الكفائي من خلال الاشتغال الوضعياتي بوصفه حاملا لآلياته (التعبئة، الإدماج، التحويل..) ولضوابطه (المناسبة، التقصيد، الذكاء..) وذلك من خلال دوال (مشكلة، تواصل، مشروع..) تسمح للفعل الكفائي أن يبرز بشكل ملموس. السؤال المطروح هو هل التعدد الوضعياتي (وضعية مشكلة، وضعية تعلمية، وضعية ديداكتيكية، وضعية إدماجية..) في صالح المقاربة بالكفايات أم لا؟.

إن الاشتغال الوضعياتي بلا شك، يمثل مكمن تجلي الكفاية، كما أن سيرورة الإدماج في فعل التعلم تعكس الوجه العملي لهذه الأخيرة، على اعتبار استحضار باقي الاستعارات المعرفية الأخرى (التعبئة والتحويل). غير أن ما يلاحظ على التدبير البيداغوجي القائم على الإدماج، انه ينطلق من توظيف جزئي للمقاربة الإدماجية، وبالتالي يمثل مفارقة ما، حيث الشروع في تفعيل هذه المقاربة يتم مع إنجاز مجزوءات الإدماج أو العمل في إطار الوضعيات المركبة أو وضعيات الإدماج، وهنا تطرح عدة إشكالات تفرض ذاتها على الممارسة البيداغوجية، بخصوص قضية بناء المعرفة.

ذلك أن الإدماج لا يشتغل في فراغ أو من فراغ، حيث لمعالجة معلومات جديدة ، ولاستيعاب معارف جديدة، فإن أي شخص يمكنه أن يعتمد- بوعي أو دونه- على ما يعرفه سابقا، وعلى ما كان يعتقد معرفته. وعليه، تبدو أهمية وضع المحتويات الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ في علاقتها بما تم عرضه سابقا ؛ من هنا تأتي أهمية افتراض تمشيات أو أنشطة يمكن أن تجعل التلاميذ ليس فقط أن يتمكنوا من نسج علاقات وتواشجات داخل درس أو دروس ما، وإنما أيضا ليتحققوا بأنفسهم إلى أي حد تصبح التعلمات السابقة مألوفة وعادية بالنسبة لهم، وإلى أي حد كذلك، يمكن أن يلجئوا إليها لفهم حقائق جديدة، أو حل مشكل ما، او لإنتاج موضوع أو تصور تمشي ما،الخ.

لقد أبانت العديد من الأعمال في البيداغوجيا والديداكتيك، أن التلاميذ « يعتمدون على نظرياتهم الحدسية الخاصة بهم لإدماج المفاهيم الجديدة للدروس؛ ولهذا تكون هذه الأخيرة عرضة لتأويل سيء في العمل على «إلصاقها» بأفكارهم المتصورة سلفا»(Giordan et Vicchi،1987). وهنا يكمن المشكل الذي لا يبدو بسيطا- كما بينه هذان الأخيران- حيث

التعلم الجيد يتم «مع» و«ضد» التصورات التلقائية التي لدينا، و«مع» و«ضد» الارتكاسات التلقائية التي تسكننا (بيشو،2010).

الحال إذن، انه لا يمكن اعتبار إدماج التعلمات سيرورة تجميعية وخطية، لان التعلم في عمقه، بما هو مواجهة لحقيقة مركبة، ومن تغيير لنظرة التلميذ حول العالم، فهو في الغالب تواجه وتنافر معرفي، يمر عبر مرحلة اللاتوازن والاضطراب . كما أن إدماج التعلمات –يضيف (Tremblay 1994،)– يأخذ أحيانا سمة اتصالية دوامية ، دون ضرورة فقه ما نعرفه سلفا وما نقوم بفعله على السواء، لكن الإدماج أو إذا شئنا التعلم التلقائي، يفترض بحدة قطائع وقفزات نوعية .

إن السؤال الذي يطرح نفسه بداهة، هو كيف تبنى المعارف وتكتسب المهارات في سياق تدبير التعلمات الجزئية خارج تغطية الإطار الإدماجي المراد تفعيله خارج الأسابيع الستة، بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج المعمول بها ببلادنا؟، بمعنى هل الإدماج سيرورة معرفية Cognitive، لاحقة، أم انها سيرورة حالّة ومبثوثة في فعل التعلم، شأنها في ذلك شأن التحويل في فعل التعلم والاكتساب؛ وبالتالي، لكي نتعلم لابد أن ندمج بشكل تلقائي؟، أليس الإدماج في نهاية المطاف– من الناحية العلمية (علم نفس النمو،وعلم النفس المعرفي)– مرتبط بعملية الكفّ Inhibition ؛ بحيث لا يمكن لعملية البناء والهدم أن تكون ملائمة إلا كسيرورات تفاعلية، وأن المعرفة الجديدة لا تستقر بشكل جديد إلا إذا كانت تلك الموظفة تبدو فاقدة الصلاحية ؛ حيث بين الحين والآخر، تبقى الأداة المعتمدة لدى المتعلم ، تخدمه في إطار تأويلي لفهم محيطه ولمنح معنى لهذا الأخير. وعليه، فإدراك وضبط معرفة جديدة يعني إذن، إدماجها في بنية فكرية هي "مثبتة" أولا ، ومكونة في درايات خالصة، سابقة للوضعية التربوية. وأن هذا الإدماج ينحدر من سيرورة تنظيم (إعادة تنظيم) ومن ضبط عناصر مناسبة في تفاعل بيني ومعطيات جديدة ، تفضي بالتالي إلى تحولهم المرتقب . غير أن العمل على إظهار درايات جديدة لا يكون ممكنا إلا إذا أخضع المتعلم ما يمكن أن يفعله (القصدية)؛ وإذا تمكن من تعديل بنيته الذهنية مع احتمال إعادة تشكيلها كليا (إعداد)، وإذا كانت– كذلك– دراياته الجديدة تحمل له "مخططا" يجعله واعيا (ميتامعرفة) على مستوى التفسير وكذا التوقع أو الفعل (Giordan،1999).

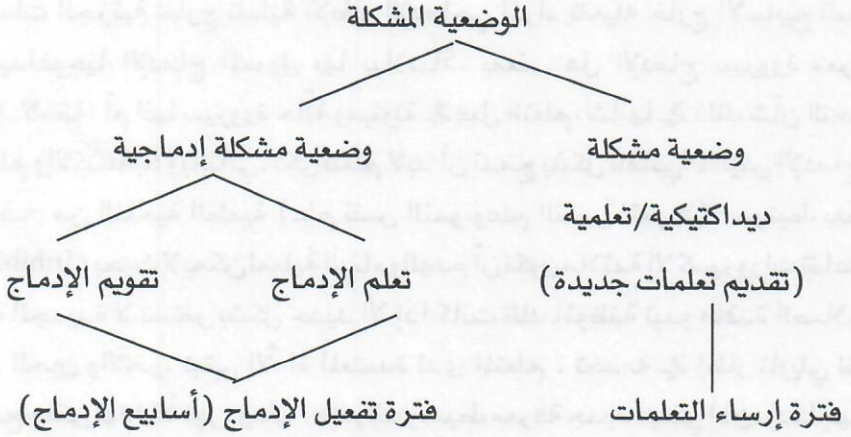
بلفظ آخر، لا يمكن لتعلم نشاط ذهني ما أن يكون له معنى، إلا إذا أخذ على عاتقه منح قدرة جديدة لمن يتعلم، تمكنه من استخدامها عندما تقتضيها الرغبة او الحاجة او عندما تكرهه الظروف على ذلك (D'Hainaut،1985،p.285). لذلك يبدو من الصعب تصور صنع

تعلم دون الإلمام بإدماج التعلمات؛ هكذا نجد (D'Amour،1997) يكشف دواعي اقتضاء الاشتغال على إدماج التعلمات بالنسبة لمهنة التدريس :

- الإدماج هو علامة لتعلم فعال، رغم ما يلاحظ في كونه غير متاح دائما؛
- حاجة التلاميذ للدعم من جهة المدرس قصد مساعدتهم على إدماج تعلماتهم.

2 – الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية

تبين الخطاطة التالية علاقة الوضعية المشكلة ببيداغوجيا الإدماج في إطار توسيع دلالة التدبير الوضعياتي:



كما يبين الجدول أسفله، علاقة فعل الإدماج بالتدبير الوضعياتي من حيث خصائص كل نمط من هذا الأخير، وكذا درجة الإدماج في علاقتها بحجم الموارد الموظفة ودرجة تركيبها؛ حيث يلاحظ حضور فعل الإدماج في نمطي هذا التدبير الوضعياتي، قل أو كثر.

نمط الوضعية / خصائص	وضعية- مشكلة	وضعية إدماجية
تعريف	- وضعيّة لتعلّم الموارد - وضعية لتقويم الموارد - تعني مجموعة من التعلمات الممثلة في الموارد (معارف، مهارات، وسلوكات) المعروضة ضمن سياق ما،لتوظيفها، من قبل المتعلّم أو ثلة من المتعلّمين، من أجل إنجاز مَهَمَّة، يجهل حلّها مُسْبَقًا. - ثمّة نوعان من هذه الوضعية: ➢ وضعيّة تعلّمية تستهدف إرساء معارف ومهارات ومعارف سلوكية جديدة(موارد) ➢ وضعيّة تقويمية تستهدف تقويم المكتسبات لدى التلاميذ	نشاط مركب ودال بالنسبة للمتعلم يتطلب حلها تجنيد عدة موارد سبق تعلمها بشكل منفصل. وتتركب من: السياق : يصف المحيط الذي تمارس فيه الوضعية (الزمان ، المكان ، الحدث) الأسناد : المعطيات التي ينطلق منها المتعلم أو يستعملها في حل الوضعية ، مجندا موارده التعليمات : تحدد المهمة المطلوبة. - ثمة نوعان من هذه الوضعية: ➢ وضعية تعلمية تستهدف اكتساب فعل الإدماج ➢ وضعية تقويمية لهذا الأخير
حجم الموارد الموظفة	أقل كما وكيفا	أكثر كما وكيفا
درجة التركيب درجة الإدماج	أقل تركيبا أقل	أكثر تركيبا أوفر
زمن الاستعمال	بداية التعلم	نهاية مقطع من التعلمات المجزأة

السؤال المطروح بصدد هذه المقارنة هو كالتالي: هل هناك جديد ما أوإضافة نوعية قدمها توسيع دلالة هذا الاشتغال الوضعياتي؟؛ لنضرب لذلك مثلا، حيث في الاشتغال الوضعياتي «الكلاسيكي» يتم التعامل مثلا (بالنسبة للمستوى الإبتدائي، وكما هو جار بالنسبة للمستويات الأخرى بموارد نوعية أخرى) مع وضعية ما (كتابة رسالة/نصيحة/كلمات توجيهية..) تكون فعلا مجردة من بعض التفاصيل/ التعليمات(توظيف محدد لما تم إرساؤه من موارد ما «استعمال فعل المضارع + لا الناهية» مثلا) مقارنة وجديد المقاربة الإدماجية التي تعتمد التفاصيل مم يجعلها تشرك جل المتعلمين بما فيهم الذين لم يستطيعوا تدبير هذه الوضعية بشكلها «الكلاسيكي». من هذه الناحية يمكن القول إن بيداغوجيا الإدماج قد تزيد من فرص التعلم خاصة بالنسبة لأولئك الذين يجدون صعوبة في التعامل ونمط ذلك الاشتغال الوضعياتي الأول، وهذا مبتغاها الأول؛ أي أنها تنصف من لا يفقه عملية تدبير إدماجه لموارده التي اكتسبها ولم يستطع توظيفها في حل وضعيات الفصل او وضعيات الحياة خارج هذا الأخير. من هذه الناحية كذلك، قد تعتبر هذه المقاربة «تراجعا» بالنسبة للذين يفقهون هذا التدبير الإدماجي العفوي، لأنه في نظرهم قد لا يعكس هذا الأخير سوى تبسيط وتخفيض لدرجة ذكائهم الوضعياتي الذي اكتسبوه وطوروه من خلال تراكم حلولهم لوضعيات متفاوتة التركيب والتعقيد. بعبارة أخرى، ومن زاوية النظر الإدماجي، يمكن القول أن المقاربة التي تنعت بالكلاسيكية في التدبير الوضعياتي- مقارنة وجديد هذا الأخير- هي تبدو مناسبة لفئة من المتعلمين الذين تمكنوا تلقائيا من ضرورة إدماجهم لما اكتسبوه سابقا، لذلك يمكن قراءة هذا الجديد البيداغوجي على أنه استئناف وليس قطيعة أو تحول بيداغوجي: «من تدبير نمطي إلى آخر»، استئناف يموضع المتعلمين اتجاه تعلمهم بشكل أنصف وأجود.

3 - استنتاجات :

إطلاق لفظ الإدماج على مرحلة معينة من زمن التعلم كالذي للأسبوعين الثامن والتاسع مثلا، ليس إلا من باب التغليب، إذ الإدماج كسيرورة معرفية، هي حاضرة في كل نمط من التعلم، سواء كان جزئيا (إرساء الموارد) او كليا (أسبوعي الإدماج).

اعتبار الوضعية المشكلة كمنطلق في تدبير تعلم بعض الموارد/المحتويات، ينبغي أن يتم على أساس معرفي cognitif تكون فيه درجة الإدماج أقل من الفترة المخصصة له ، إذ «لا إدماج بدون وضعية» بغض النظر عن درجة تعقيدها وتركيب مواردها؛ وعلى أساس ميتامعرفي يكون الإدماج مقصودا لذاته، في إمكانية التحكم في آلياته، او على الأقل إمكانية الوعي به بالنسبة

للمتعلم. وبهذا الاعتبار فالإدماج كسيرورة معرفية وميتامعرفية هو حاضر في سيرورة التعلم بدءا ونهاية.

إذا كانت بيداغوجيا الإدماج تحتفظ بالوضعية المشكلة كمنطلق في تدبير أسابيع إرساء الموارد أو اكتساب التعلمات الجزئية، فذلك على اعتبار ان تعلم الإدماج ينبغي أن يتم على شكل جزئي يرتبط بتعلم جزئي، يقوم على مفصلة جزئية لموارد ما في افق الاشتغال على ما هو كلي وشمولي يمفصل مجموع التعلمات الجزئية المكتسبة؛ وهذا ما يفرض نمطا ما من التدبير الوضعياتي، تكون فيه درجة الإدماج على أشدها حتى يتمكن المتعلم من استنفار جميع ما بناه وأدمجه من موارد في بنيته المعرفية. إن بيداغوجيا الإدماج على هذا الأساس تحترم مبدأ التدرج في عملية الإدماج ذاتها؛ حيث الانطلاق من التمفصل الجزئي والبسيط (إرساء الموارد) إلى التمفصل الكلي والمركب (الأسبوع 8و9 مثلا)؛ وهنا يكمن الإشكال المفهمي والانزلاق الدلالي الذي يحدثه هذا النمط من التمفصل الأخير، حيث يمتزج وذلك الذي لمفهوم التناظم / Interdisciplinarité. وهو ما يمكن لمسه في التعريف الذي جاء به الدليل البيداغوجي للإدماج:»إقامة علاقات بين التعلمات».

المقاربة الكفائية بما هي مقاربة إدماجية على مستواها العملي، ينبغي ان لا تحجب وظيفتها الجزئية ما هو كلي في الأولى؛ وذلك حتى يزول وهم لبس الانتقال من بيداغوحيا إلى أخرى،- كما هو حاصل في تمثلات المدرسين- بدل الامتداد أو بالأحرى، استمرارية الاشتغال على إبراز الوجه العملي للبيداغوجيا الأم ، أقصد بيداغوجيا الكفايات . بمعنى، ضرورة التمييز بين الاشتغال الكفائي وآليات تدبيره .

إن إدراج بيداغوجيا الإدماج دون استيعاب مزالقها، قد تزيد من اضطراب المقاربة الكفائية ككل، بدل العمل على إرسائها على أسس واضحة، تتبين جغرافية المفاهيم وحدودها الابيستيمولوجية، ولا أدل على ذلك تلك الصعوبات المترتبة عن تفعيل هذه البيداغوجيا- دون تمحيص حدودها المفهمية- مما تم رصده على مستوى التعلم، حيث الوقوف على تعلم «فسيفسائي/مركب من عناصر مختلفة»، يعكس عدم القدرة على خلق نقط وصل بين المعلومات، أو عدم القدرة على استعمال معارفهم خارج سياق الدروس المتعلمة في حصصها الزمنية، او في دروس أخرى؛ وهو ما لاحظه مجموعة من الباحثين والمتتبعين لمسار تفعيل هذه البيداغوجيا (Goulet.1993.Guy.1994.Archambault.1996، D'Amour،1997) . أما الصعوبات المتعلقة بتدبير زمن التعليم، فيمكن تسجيل كذلك، ما يلي: نقص في تدبير زمن الإدماج؛ أجرأة غير واضحة لإدماج التعلمات، تقليص فعل الإدماج واقتصاره على اندرس

التركيبي فقط ،الخ . وعليه، يمكن تسجيل بعض التعديلات الضرورية المستخلصة من مسار هذا النقد البيداغوجي- والتي نتمنى ان تكون محط اهتمام برنامجنا الاستعجالي، خدمة لمنظومتنا التربوية الوطنية- من خلال ما يلي:

- ضرورة اعتبار إدماج التعلمات(المعارف، والمهارات) كهدف برنامجي نهائي، وليس فقط منحصرا ومخصصا للدروس التي تنعت بالتركيبية ؛
- بما أن الإدماج يعتبر سيرورة معرفية وميتامعرفية أيضا، فينبغي اعتبار التعلم في كلياته، بما ان فعل الإدماج يقتضي مجهودا وانخراطا من طرف الشخص/المتعلم؛
- ضرورة توسيع مجال فعل الإدماج، بتجاوزه ذلك المكتسب في دروسه الخاصة، ليشمل أيضا الدروس الأخرى .
- التعامل البيداغوجي مع المقاربة الإدماجية يتم وفق التعامل مع المقاربة الوضعياتية (وضعية-مشكل)؛ حيث إذا كانت هذه الأخيرة ينتهي بها مطاف النشاط التعليمي / التعلمي في حدود تدبير عدة زمنية معينة، غالبا ما تكون في بداية بناء التعلمات؛ فإنه، يمكن القول كذلك بالنسبة للمقاربة الإدماجية، في جعلها تنحصر في نهاية مطاف بناء التعلمات، وليس أثناء سيرورة هذا الأخير. بلفظ آخر، إن ما تم التعامل معه إزاء المقاربة الوضعياتية القائمة على المشكل(ة) في تدبير المقاربة الكفائية والعمل على أجرأتها، من حيث تسجيل فشل هذا التدبير الإجرائي الذي كشف عنه الباحث(Meirieu،2008) في معرض مراجعته لمسار الوضعية-المشكل بعد عقدين من الزمن من تفعيله- يتم كذلك بنفس المسار ونفس المنطق الاختزالي مع ذلك الذي للمقاربة الوضعياتية القائمة على الإدماج، وذلك في عدم التعامل مع بيداغوجيا الإدماج من منظور قالبي/Matrice ، يجعل فعل الإدماج فعلا حاضرا وحالاّ في كل بناء تعلمي. وتجاوزا لهذا المازق، يمكن تصحيح هذا التصور البيداغوجي للإدماج، وذلك في التعامل معه كسيرورة معرفية وميتامعرفية تستحضر البعد الإدماجي في جميع أشكال الاشتغال الوضعياتي .

مراجع:

عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، منشورات مجلة علوم التربية، عدد 22، ماي 2010 ، مطبعة النجاح الجديدة .

- Giordan A.,»(Re)construire les connaissances», .in. Sciences Humaines. N 98. octobre 1999.(Dossier: Apprendre.(

- D'Hainaut L. Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. Quatrième édition. Paris Bruxelles. Fernand Nathan et édition Labour.1985.

- Bizier N. 1998 «L'integration des apprentissagrs :L'affaire d'un cours ou d'un programme ? ».18è colloque de l'association québecoise de pédagogie collègiale (AQPC) Québec.Atelier 9A24.

- D'Amour C.,(1997) « Pourquoi se préoccuper de l'intégration des appretissages ».in.Pédagogie collégéale.mars.Vol 10.n°3.p.17-21.

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

- Tremblay G.(1994.) «A propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale».in. Pédagogie collégiale.Vol 7.n°3.mars.