مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- الفصحى أم العامية؟
- معيقات الإصلاح التربوي
- الكفايات والتربية على القيم
- المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم
- منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي
- عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس

العدد السابع والأربعون - مارس 2011

أخلاقيات التدريس
نحو تأسيس جديد

إسماعيل همواني

«يجب ترسيخ الأخلاق في العقول»

ادغارموران

تقديـــم

بات من الضروري اليوم، التساؤل، جديا، عن أخلاقيات التدريس، وما حاجتنا إليها ؟ وما ضوابطها المنهجية في عملية يلتحم فيها الموضوعي بالذاتي ؟ وهل من فائدة ترتجى منها اليوم؟

وبات من اللازم ، أيضا ،الإشارة إلى أن الدعوة إلى «أخلاقيات التدريس، أو تخليق الحياة المدرسية ليس نزعة ارتجاعية ترتهن بتمجيد فعل تربوي معين ، أو تكريس سلوك وثوقي دغمائي يعلي من شان ممارسة يراد لها ،اليوم ، إن تكون ناجزة في «مذبحة العراء»؛ أو الانسلاخ من روح المسؤولية ووخز الضمير الحي بقدر ما تسعى إلى تجذير ثقافة الواجب وتعميق نزعة المساءلة؛ لان المسؤولية تكون «مادمت أبدا شيئا ما»[1]. أي أن مجرد التفكير في البدء انغماس كلي في المسؤولية ؛ بل إن دائرة المسؤولية تتسع لتشمل كل «شيء يحدث يجئ إلي العالم ويولد »[2]. والشيء المتخلق والمتجدد في العالم ، والذي يولد دوما هو «العمل الدؤوب من اجل التنوير»[3]. وتلك؛ حقيقة ، هي غاية فعل التدريس وعمل المدرس.ومن ثمة فإن هذه الدعوة في، حد ذاتها، لا تعدو أن تكون مجرد تفكير بصوت مرتفع في وضع/ أوضاع

لم يعد الممارسون لها في منأى عن تداعياتها نفسيا وسلوكيا، وانعكاسها سلبيا على الذوات الفاعلة نفسها.

ومن المؤمل أن يكون التأمل وإعادة النظر في ممارستنا التربوية مدعاة لنا أن نساءل تجربتنا، وذواتنا و أفعالنا وانجازاتنا ، وخيباتنا ، وانكساراتنا، ومصيرنا ...أي الإقبال على تأسيس جديد لفعل تدريسي جديد. والجدة لا تعني :الخلق علي غير منوال أو الابتداع من فراغ ميت ، وإنما الجدة تعني : تعميق السؤال في المنجز التربوي والبحث عن المؤجل والغائب في هذا المنجز نفسه؛ بل إن التأسيس الجديد هو : النفاذ من الركام التربوي إلى إضاءة سديميته و عتماته بما يرفع اللبس والظلمة عن ممارسة أثقلها حمل التاريخ، وظلم ذوي القربى وليس في الأمر أكثر من مساءلة الذات لنفسها أولا :

* ماذا أنجزت؟
* وما الذي قصر عنه إدراكي ؟
* ولماذا الفتور يتغشاني وأنا لم أصل بعد قمة الهدف /الجبل ؟

- وان تساءل محيطها ثانيا :

* ما آليات اشتغال المنظومة التربوية داخليا وخارجيا؟
* طبيعة المدخلات والمخرجات لهذه المنظومة؟
* ما نوع الاختلالات التي صاحبت هذه المنظومة ردحا من الزمن؟ ما انعكاساتها على الممارسة التدريسية؟.

هذه الأسئلة، وغيرها، هي مناط هذه الورقة – المتواضعة – ولتعميق النظر فيها فإننا سنقف على المستويات الآتية .

1 –في مستوى بناء التدريس :

تشير الأدبيات التربوية إلى أن بناء الفعل التدريس يقوم على ثلاثة انساق:

1-1 : نسق شمولي

وهو الفلسفة العامة لفعل التدريس الذي يرسم التوجهات الكبرى والاختيارات الأساس للفعل التربوي، و يعبر عن «النوايا والإجراءات المحددة سلفا لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية»[4]، وهو بمثابة الإطار المرجعي الذي يحدد الغايات والمهام والأهداف والمنجزات والتصورات والرؤى للمدرسين وغيرهم.

ويفترض في النسق الشمولي أن يكون منسجما ، ويتمتع بعلاقات تكاملية مع بقية مستوياته وبقدرته على الصمود لفترة زمنية محددة ، ومقاومة الاكراهات والاختلالات التي يتعرض لها خلال مراحل التنفيذ والتنزيل . ولذلك فهو الجهاز المسؤول عن المدودية التربوية، وبناء فلسفة التقويم التربوي وتوجيه المستفيدين من التعليم الوجهة السليمة وفق وتيرة م مضبوطة للمنظومة التربوية نفسها .

1-2 -**نسق تكويني:**

ويقصد به» منظومة الإجراءات والتدابير والعتاد التي تؤدي إلي بلوغ الهدف المتوخى»[5]، ويفترض في هذا النسق التكويني أن يغطي حدا معقولا من المعارف حسب كل تخصص مع مراعاة الشمولية والتفصيل عند الضرورة بحيث يحصل المكون عدة تكوينه تؤهله لأداء مهامه على الوجه المطلوب . وعادة ما تكون هذه المعارف تاريخية ونظرية عامة تقدم بشكل كرونولوجي، وتواتري قد لايكون ذا طابع نسقي منسجم ينظر إلي هذه المعارف علي أنها معطيات كمية تراهن على ارفاد المكون بزاد معرفي تلعب فيه طبيعة، ونفسية ، ومزاج المؤسسة التكوينية دورا حاسما في تمرير ما قد يكون مطلوبا ومالا يكون مطلوبا؛ إذ في الأغلب بما تختلط النزعة الذاتية لمكونين مع نسقية التكوين فيقع»التسرب الإيديولوجي» أو»عنف الذات» الذي يجتاح روح البناء فيحوله إلي حقول للتجريب بدل عقول للتصويب.

1-3 -**نسق إجرائي:**

وهو ما يصطلح عليه – بيداغوجيا- بالديداكتيك أي فنية ومهارية المدرس حينما يمتلك الأداة المنهجية المناسبة لنقل المعارف أو تحويلها من «العالمة» إلي «التعلمية». أي فن القيادة التربوية ؛ وكلما استطاع المدرس امتلاك النفس القيادي أثناء الفصل الدراسي في تشقيق المعارف، وتوليد الأسئلة كلما كان متحكما منهجيا وديداكتيكيا في تفاعلات الفصل الدراسي ، وتدبير وقائعه؛ وذلك بغية ضبط المجال والزمن و الوضعيات وقد يشمل « الديد اكتك كل ما يستهدف التكوين، وتقديم النصائح بشكل نسقي»[6]؛ علما انه يعمل علي رصد «التفاعلات التي قد تتحقق في وضعية تعليمية تعلمية بين معرفة محددة ، ومدرس لتلك المعارف ،وتلميذ يتلقاها»[7] والديداكتيك ، بهذه الحال تقنية تتعلم . وتكتسب من خلال التكوين ، ويمكن رصد حضورها في التدريس وقياسه إن ضعفا أو قوة . وقد يتفاوت المدرسون في التقويم من خلال قدرتهم علي أن يكونوا أكثر فاعلية وإجرائية في الفصل، ومع ذلك فان الديداكتيك ليست قيمة ثابتة ، بل هي في تحول سريع متنام مما يتطلب تكوينا مستديما للمدرسين تحيينا لمعارفهم ، وتخصيبا لتجاربهم تماشيا مع المستجدات التربوية والتحولات العميقة التي تقع في صميم الممارسة البيذاغوجية.

وبعد، ماذا يلاحظ ؟

إن المتأمل في انساق هذا المستوى لاشك انه سيلاحظ الفجوات الآتية:

* إن بناء النسق الشمولي ،وهو يصدر عن فلسفة كليا نية المنزع ، لا يقع دوما محل إجماع وطني أو قومي بقدر ما يكون» المعادل الموضوعي» لسلطة المؤسسة التربوية وشكلا من إشكال الخضوع والإلزام التي «تشكل اغتصابا همجيا (بالمعنى الكانطي) لإرادة المعرفة ورغبة الوجود»[8]؛ بل أن التقاطع أو التعارض الذي يحصل بين نزعة الهيمنة للنسق الشمولي ، ونزعة التحرر التي عادة ما تكون عند الأفراد غالبا ما يتم تسريبه أثناء الممارسة الصفية . بحيث يعمل البعض، قصدا أو من دون قصد، إلى إبراز هذا التعارض والمغالبة والقهر الذي تفرضه سلطة النسق الضمنية ذلك انه بواسطة سلطة المنهاج الخفي أو الضمني «تبرز اختلافات الأدوار الجنسية والتمييز العنصري وهرمية الثقافات أو استمرار الطبقات الاجتماعية »[9].

* إن هذا النزوع القهري للنسق الشمولي هو ما يشكل الخلل والضعف فيه ذاتا ، لأنه يتصور المعرفة وبناءها وإرساءها مغالبة واستقواء، بدل أن تكون المعرفة رغبة وحاجة نابعة من نزوع فطري ذاتي انه بهذا الصنيع «يسقط في خطيئة النسيان »[10]؛ أي ينسى الإنسان وفاعليته وذاكرته وذكاءه، ويركن إلى خطيئته ونسقيه الجزئية.

* يفترض النسق الشمولي بهذه الصورة الاستعلائية أن ذهنية المكون فارغة وغير منظمة، وهو بذلك يلغي تمثلات الأفراد وزوايا نظرهم ! بل يلغي شخصيتهم كما ينعتهم بالقصور والفوضوية؛ ومن ثم كانت الارغامية نظاما أحاديا يقصي التعدد والاختلاف وذاتية الإفراد، ويكون التعليم أو التدريس إكراها مضاعفا وإرجاء للقدرات الذاتية والقبلية للفرد فكان التوجه نمطيا يقدس التسلط والتسيد، وان توسل بتعميم التعليم واجباريته .

* إن الصوت المهيمن في النسق الشمولي هو صوت «الجماعة «أو النخبة «تقنوقراط التربية » و المفقود هو صوت «الأنا» المتحررة أو المغايرة والملتزمة معا؛ وعليه كانت أصوات النسق أصداء وتراجيع لصوت شبح غير معروف؛ فمن هي النخبة ومن هي الجماعة التي تتكلم من خلال النسق؟ تكاد المسؤولية تكون عائمة !

* يتم بناء المعرفة بشكل استعراضي يتوخى المسح والسرد التاريخي للمعارف في حين أن المعرفة ليست توصيفا باردا ، ولكنها استشكال أي أن المعرفة سؤال ابدي ينبثق من حاجات نفسية ووجدانية وتراكمات متحولة تلبي غرضا معينا؛ ولاغرو أن تكون جوابا عن تمفصلات نفسية ذاتية وليست بالضرورة تاريخية بحتة.

* المعرفة تكون حية متى كانت حاضرة في بناء شخصية الأفراد، وتكون مجرد زوائد متى كانت سردا يسترجع نتوءات ماضوية؛ أي أن حيوية التعرف على الشيء أصل في وجود الإنسان كلما واجه مجهولا يشيع الحيرة أو الدهشة . ومن ثم فان تاريخية المعرفة ليست سوى اقيسة مغلقة ومنفرة وليست أبنية رمزية تحث على التخطي والتجاوز .

* ليس الديداكتيك دائما ،خطيا ، بل هو سلوك حي وتفاعلي وان وصل حد «التسنين» والتقنين (code) ليقود فعل التدريس ، ومع ذلك ليس مسارا ميكانيكيا ما على المدرس سوى أتباع خطواته. وامتلاكه لصفتي الحيوية والتفاعلية نابع من دينامية المعرفة المدرسة من جهة، وخصوبة الوضعيات التربوية المنفتحة على الطارئ والمتغير من جهة أخرى. ولان تصيره «سننا» ينظم خط المعرفة في الزمان والمكان، لا يمنع من أن يقدر المدرس تقديرات واجتهادات تملا الفجوات التي يتركها الديداكتيك في أحايين عديدة فارغة ومؤثرة في مردودية الانجاز الصفي.

* تبعية الديداكتيك تفقد المدرس شخصيته وسلطته التقديرية للانجاز، وتفرغه من شحناته العاطفة والوجدانية وطاقاته الإبداعية؛ لذلك ليس المدرس القيادي هو الماهر تقنويا ، ولكنه الشعور الممتلئ بالمسؤولية والقادر على تجاوز نمطية الديداكتيك إلي حيوية التدريس الفاعل.

* ليس الديداكتيك غاية في حد ذاته ،بقدرماهو إجراء تشفع له قابليته للضبط والتكيف، حضوره في الفصل الدراسي . وعليه فانه إجراءات متعددة أي ديداكتيك (ات) مختلفة ينبغي لنا التخير، والانتقاء، والتغيير، والإلغاء متى كان الأمر ضروريا ووفق ما يراه المدرس ملائما ومنتجا»لثورة» تدريسية صغيرة.

* إن التكوين النسقي من شانه أن يرفد المدرس بمعارف وتقنيات مسعفة، ولكنه لايتيح للمكون «أن يخرج إلى حيز التطبيق قدرته التفكير إصدار الأحكام وممارسة الأفعال بشكل ذاتي ومستقل »[11] لأنه يقود إلى الامتثال لمضامين التكوين وعدم مخالفتها أو مساءلة أطرها المرجعية .

* إن تشريب المدرس نسقية الهيمنة، معرفيا وتشريعيا، من شانه أن ينفذ إلى دواخله وهم السيطرة علي الفصل الدراسي .وعقود الناشئة إلا انه يمكن مقاومة هذا الوهم من كون المدرس اصلا ، لا يستمد سلطته الأمن اضطلاعه بمهمة مزدوجة هي:

- أن يرجع إلي الماضي .

- ثم يكون مسؤولا عن العالم [12].

العودة إلى الماضي باعتباره ارث التربية الإنساني الذي لا يمكن التنصل منه بتاتا، ونقله إلى الأجيال نقيا خاليا من أي تحريف أو تشويه.

أما كونه مسؤولا عن العالم؛ أي أن يقدم لهم العالم كما هو حتى «يأخذ وامكانهم في هذا العالم نفسه «دون أن يحل بديلا عنه، أو يحول بينهم وبينه. إنهم يكلمون العالم بلسانهم ولغتهم ويتواصلون معه بكل مسؤولية.

2 - أخلاقيات التدريس

2-1 -تحديد المفهوم:

يقصد بأخلاقيات التدريس :مآبه يكون المدرس مدرسا ولا تتحقق هذه الصفة الابمعايير ثلاثة هي:

1-2-1 - معيار المعرفة :

فالمعرفة «هي قمة السلطان»[14].أي أن المدرس الذي استوفى شرط المعرفة المحققة لأخلاقية التدريس بالتحكم، والتمثل القويم والتوصيل التسليم ، هو حقا من حاز معرفة متصلة با لأخلاق مفتوحة علي أرحب الأفاق.»فالأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلا عن أفق البهيمية[15].» لأنه «لانسانية بدون أخلاقية»[16]. وبذلك فان المدرس المسدد بالأخلاقية [17]» والمعضد بالإنسانية هو الذي اهتدى إلى «معرفة المقاصد الناقصة» [18] و«تحصيل الوسائل الناجعة»[19].

2-2-1 - معيار القيادة :

الذي يملك المدرس حسا قياديا في فصله وعقله وفعله، أي خلق التوازن بين الاهتمام بالمهمة التي يريد القيام به اتجاه شخص معين والاهتمام بالعلاقة بالأشخاص الذين بواسطتهم يتم تحقيق تلك القيادة[20]. فالمدرس القائد هو من يستطيع نشدان التكامل بين إجراءات التعلم ،ومقتضيات التدريس مع الفرو قات الفردية الموجودة بين المتعلمين بشكل يقود إلى التوازن القائم على الحكمة والتبصر.

3-2-1 -معيار الفاعلية :

تقتضي الفاعلية أن يكون المدرس المؤيد بالأخلاقية فاعلا ومؤثرا في محيطه التربوي،

لابموجب القانون فحسب،ولكن بموجب المسؤولية الأخلاقية التي لايجوز تحت،أي طائل تركها ،لان في التخلي عنها مهلكة للفرد والجماعة معا»[21].

ولن تتأتى هذه المهمة الأخلاقية للمدرس ما لم يعتمد علي مبادئ ثلاثة[22]:

2-2 -مبادئ أخلاقيات التدريس:

2-2-1 مبدأ الرشد:

يقتضي مبدأ الرشد أن يخرج المدرس من حالة «القصور» إلى حالة «البلوغ» وذلك بتحريره من اتباعيته، وتحقيقه لابتداعه، مما يفيد أن هذا المبدأ مبني علي فكرتين : «الاستقلال ، «والإبداع ».

لان القصور الذي ذاب عليه المدرس جعله أخلاقيا عاجزا عن العطاء والإبداع، وانحنى نحو التقليد والترديد لان الخلق المتميز للمدرس هو الإبداع و«التفنين».

2-2-2 -مبدأ النقد:

وهو المبدأ الذي يسمح للمدرس بالانتقال من التدريس «الخالي من الأدلة» إلى التدريس «المبني على الأدلة «؛ أي بناء الممارسة التدريسية علي مبدأ «أعمال العقل» (التعقيل)، و«التمييز» بين الأشياء (التفصيل)؛ وأدلة التعقيل تقود المدرس إلى ممارسة عقلانية ذات صدقية وحجية تراعي المنجز التمييزي للأشياء وتفصيله بشكل دقيق.

و«بناء الأدلة» مجهود عقلي يقوم به المدرس أثناء تفصيل المعرفة وفق نسقيتها؛ أي كونه «ثمرة نقاش حجاجي بين الأفكار[23]» على أن مهمة المدرس هي «كشف الأخطاء والأوهام والضلالات[24]».وتحييدها من جادة التدريس وفتح فعل التعلم على الاستكشاف والتصحيح.

2-2-3 - مبدأ الشمول:

ومداره كفاية المدرس على الخروج من حال «الخصوص» إلى حال «العموم»؛ أي التوسع والشيوع بحيث تكون إشعاعيته لا تنحصر في تخصصه المعرفي الواحد، وإنما تسمو إلى التشاركية في الحياة المدرسية لتنفيذ رسالة تربوية سامية.إذ ينبغي للمدرس ألا «يساهم فقط في بناء الوعي... ولكن أن يسمح أيضا بترجمة هذا الوعي في إرادة تضع هدفا لها تحقيق[25]» الشمولية والأفق الأرحب، وتجاوز المحدودية وعزلة الاختصاص.

وتحقيقا لأخلاقية تدريسية يتعين علينا التحقق من استراتيجيات التدريس كما هي شاخصة في مسارنا التربوي . لذا يجدر بنا التوقف عند قواعد تحديث المنظومة التربوية من خلال ثلاثة مسارات:

3 - مسارات التدريس :

3-1 -مسار التدريس الهادف:

نحا هذا المسار نحو التنظيم والنسقية للفعل الديداكتيكي قصد تفعليه وضبطه وسد ثغراته تحقيقا لنجاعته [26]. وسيطر عليه نزوع التخطيط المحكم فكان من نتائجه أن الغى قيادية المدرس، وزكي تبعيته بشكل ميكانيكي لنسقيته في تشقيق الأهداف وتجزئي الأفعال والسلوكات التعليمية.وترتب عنه تعطيل «مبدأ الرشد» لدي المدرس وجعله «قاصرا» يتتبع شبكية الأهداف فقط ، بل أن تجزئ المعارف وتقطيعها يؤدي إلي «استحالة تمثل ما ثم نسجه ككل»[27].

3-2 -مسار التدريس بالكفايات:

رغم محاولة هذا المسار تجاوز «إعطاب» المسار الأول بإدماج الكفاية وتاطير الفعل التعليمي- التعلمي بالمعرفة المحققة للتنفيذ والاستعمال الناجع؛ فإنها مع ذلك أفقدت المدرس «مبدأ النقد» للمتن الكفائي ومالفه من تسربات في الجودة و الفاعلية، غابت عنه ضرورة التعقيل والتمييز بين الكفاية والإجادة لان «تقطيع الفعل الإصلاحي يعيق فعاليته»[28].

3-3 - مسار التدريس بالمجزءات :

يقوم هذا المسار أساسا على [29]:

* تحد يد الحاجيات؛

* إبراز التمثلات؛

* الآخذ بعين الاعتبار مشاريع التلميذ وحوافزه...

وبذلك لم تعد المعرفة شمولية بقدرماهي تفصيلية ومقطعة بواسطة مجزوءة قد لا تحافظ على تواتر علائقيتها مع خارجها ،ولا تنبئ عن منطق داخلي منسجم فكان «مبدأ الشمول» مفقودا في هذا المسار التدريسي. مما يتوجب «علينا أن نعيد التفكير في طريقة تنظيم المعرفة » [30] و أساليب اكتسابها، وتدريسها.

هذه القواعد التحديثية للمنظومة التربوية ببلادنا، وان واكبت في جزء من حضورها التحولات العميقة في كثير من بلدان العالم ،وتبدل قيمها المجتمعية بفعل اثر العولمة الكاسح، إلا أن تخليها عن الأخلاقية وانحدارها نحو إصلاحات متتالية وغير متناغمة يجعل، بالضرورة ،منها قواعد فاقدة للصدق والقصدية؛ بل إن انعكاسها السلبي على مهنة التدريس يوفر مزيدا من « الانحباس» للمسؤولية الأخلاقية مما يفقد الأجيال الناشئة القيادي المحرك في شخص المدرس المربي .

خلاصات

نستخلص من هذه المقاربة للأخلاقية التدريسية الخلاصات الآتية:

*إن مهنة التدريس في حاجة ماسة إلى المراجعة والمساءلة تفعيلا لدورها الريادي وتطويرا لأدائها التربوي.

*لا تستقيم هذه المهنة، في بعدها القيادي، مالم تؤطر بمنظور أخلاقية المهنة الذي يقوم على ثقافة الواجب والضمير المهني الحي .

*إن الأخلاقية ليست عقيدة دوغمائية غايتها الاستحواذ والإخضاع وانماهي إطار مفتوح لتحرير المدرس من كل انحيازات ضيقة إلا من التحيز للمهنة بكل صدق وقصد.

* إن مبادئ الأخلاقية (مبدأ الرشد مبدأ؛ النقد، مبدأ الشمول) تأسيس جديد يخول المدرس الثقة بنفسه ، وإعادة الاعتبار لذاته كفاعل حاسم في البناء التربوي من جهة، ويمنحه التجدد والإبداعية والمساءلة من جهة ثانية .

*إن ما تمنحه هذه الورقة - أخيرا-هو تدشين حوار مع الذات والموضوع لإعلان حدود القصور الذاتي، والكشف عن إعطاب المنظومة التربوية، وتجاوز المتخشب في التفكير فيهما معا. وليس لها أن تكون بديلا مكتملا أو خطابا تبشيريا جاهزا متعاليا عن زمانه ومكانه... إنها دعوة للتأمل ... فهل من متأمل ؟

ملخص :

يفضي التأمل والمحاورة لمهنة التدريس إلى وضع الكثير من المسلمات التربوية رهن المساءلة تمحيصا لجسارتها العلمية والمنهجية فضلا عن أبعادها التربوية والمجتمعية و تعميقا لهذا المنحى الذي يكشف عن انساق المنظومة التربوية وسياقاتها العملية، فان التركيز كان منصبا على البحث في مستوى بناء التدريس من خلال انساق ثلاثة هي:

- النسق الشمولي في بعده المرجعي العام؛
- النسق التكويني في مواده وعدده ومعارفه؛
- النسق الإجرائي في تطبيقا ته الديداكتيكية القائمة. مفضيا إلي «الأعطاب» التي ظلت تلاحقها ، عبر سيروراتها العملية والصفية؛ ناحتين مفهوما للأخلاقية التربوية انطلاقا من معايير ثلاثة هي:
- معيار المعرفة المحقق لسلطان المدرس؛
- معيار القيادة القائم علي التوازن والحكمة و التبصر من جهة المدرس؛
- معيار الفاعلية للقوة التأثيرية للمدرس؛ محيطه وخارج فصله؛

وتحقيقا لأخلاقية مائزة فإنها تقوم على مبادئ ثلاثة وهي :

- مبدأ الرشد النافي للقصور عن الدرس؛
- مبدأ النقد المحقق بالأدلة ، والمصحح للأوهام و الضلالات.
- مبدأ الشمول المرسخ للتشاركية والعمومية.

وترتيبا على ذلك فقد نحونا في تشييد هذه المبادئ إلي النظر في مسارات التدريس الثلاثة وهي :

- مسار التدريس الهادف؛
- مسار التدريس بالكفايات؛
- مسار التدريس بالمجزءات؛

بيان الإحالات:

1 - المصطفي شباك: الحداثة والتربية، ترجمة:محمد أسليم، ط1/ 1999 دار الثقافة،البيضاء ص:59.

2 - نفسه ص 59 .

3 - نفسه ص 31 .

4 -عبد الكريم غريب :المنهل التربوي، الجزء الأول منشورات عالم التربية ط 1/2006ص: 236
5 -احمد أوزي:المعجم الموسوعي لعلوم التربية ط1/2006 مطبعة النجاح البيضاء ص:189
6 -الحسن اللحية:موسوعة الكفايات منشورات جريدة حقوق الناس ط1/2006.ص.151
7 - نفسه و الصفحة نفسها.
8 -المصطفي شباك: مرجع مذكور ص:89.
9 - عبد الكريم غريب: مرجع سابق ص237.
10 - المصطفي شباك مرجع سابق ص:70.
11 -نفسه ص: 55.
12 - نفسه ص: 62.
13 - نفسه ص:63.
14 - طه عبد الرحمن :سؤال الأخلاق ،المركز الثقافي العربي البيضاء /بيروت ط1/2000 ص:78.
15 -نفسه ص14.
16 -نفسه ص:55.
17 -نفسه ص:14.
18 - نفسه ص:71.
19 -نفسه ص:73.
20 - حليمة الغراري:القيادة:وتطبيقاتها (نموذج التدريس الموقفي) ط 1/2006 البيضاء ص:26.
21 -طه عبد الرحمن مرجع سابق ص :81.
22 - محمد الشيخ:مسالة الحداثة في الفكر المغربي المعاصر منشورات الزمن البيضاء ط1/2004 ص:159.
23 -ادغارموران :تربية المستقبل ترجمة:عزيز لزرق ومنير الحجوجي دار توبقال ط.1/2002 ص:25.
24 -نفسه ص:22.
25 -نفسه ص:19.
26 - عبد الكريم غريب المنهل التربوية ج .1 ص:734.
27 -ادغارموران مرجع مذكور ص:44.
28 - فيليب بيرنو.بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ترجمة:لحسن بوتكلاي منشورات عالم التربية ط1/2004 ص:11.
29 -عبد الكرم غريب و البشير اليعكوبي :المجزءات:استراتيجيه التربية وتكوين الكفايات منشورات عالم التربية ط.1/2003 ص:175.
30 -من تقديم:فيريركومايور، المدير العام يونسكو لكتاب إغارموران،مرجع سابق.