مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ملف حول

نقد بيداغوجية الادماج
التربية والقيم

العدد الثامن والأربعون - يوليوز 2011

قراءة نقدية
لبيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم

محمد الدريج/ جامعة محمد الخامس - الرباط

و تبعا لذلك تم اختيار نموذج بيداغوجيا الإدماج، دون غيره من النماذج الكثيرة،كإطار منهجي، على ما يبدو، لتطبيق المقاربة بالكفايات في التعليم،وهو في نهاية الأمر عبارة عن قراءة من بين القراءات الممكنة، والذي لنا عليه جملة من الملاحظات والانتقادات نبدأ بها كخطوة أولية، قبل اقتراح وفي دراسات مستقلة، بعض البدائل الممكنة التي يمكن أن تجنبنا طعم الفشل المرير الذي تجرعناه في مختلف تجارب الإصلاح البيداغوجي السابقة.

انطلق البرنامج الاستعجالي كما هو معلوم (2009-2012) لتجاوز تعثر الميثاق الوطني للتربية والتكوين وإعطاء نفس جديد لإصلاح التعليم وتسريعه، وتجاوز الاختلالات المسجلة في العديد من الدراسات والتقارير. ومن مشاريع هذا البرنامج ، مشروع التطوير البيداغوجي ، الذي يهدف إلى استكمال إرساء المقاربة بالكفايات، وتوفير إطار منهجي لأجرأتها.

1 – تبنت وزارة التربية الوطنية إذن، وتحمست بشكل غير مسبوق، لبيداغوجيا الإدماج، وجعلت منها نموذجا لتطوير المناهج. وجندت لها عدة من البرامج والمشاريع والأطر والتدريب والوسائل والدلائل والمذكرات. ..ما يكفي لشن حرب حقيقية على كل بيداغوجيا أخرى ممكنة وكل نموذج محتمل. لكن، وبعد مرور حوالي سنتين على بداية «تطبيق»بيداغوجيا الإدماج، جزئيا في المراحل الأولى وبشكل تجريبي في بعض الأكاديميات، تم «تعميمها» بعد ذلك على المدارس المغربية والابتدائية منها على وجه الخصوص، حتى دون تقديم وتوظيف نتائج التقويم الأولي للتجريب وحتى قبل أن يفتح في شانها نقاش وطني، كان يمكن أن يساهم بفعالية في معرفة نقاط قوتها وضعفها و مدى مراعاتها لخصوصيات بلدنا، قبل بلورتها في صياغتها النهائية ثم تطبيقها.

2- لكن وفي مقابل ذلك، فإن أزيد من 85% من المدرسين المستجوبين في استفتاء وطني للرأي، سجلوا موقفا سلبيا من بيداغوجيا الإدماج. فهم إما غير مقتنعين بها (بنسبة 38%)، أو لم يفهموها (بنسبة 11%)، رغم استفادتهم من الدورات التدريبية الخماسية أو يطالبون بمراجعتها (25%) أو يرفضونها جملة وتفصيلا ويطالبون بإلغائها، بنسبة تفوق 52 في المائة. (النسبة هنا باعتماد عدد الإجابات وليس بعدد المستجوبين، راجع موقع منتديات دفاتر التربوية www.dafatir.com والذي أشرف على هذا الاستطلاع الوطني / ماي 2011).

ولا يفوتنا أن نسجل بهذا الخصوص، سابقة خطيرة تتمثل في رفض نقابات تعليمية وازنة لهذه البيداغوجيا والمطالبة بإلغائها بكل بساطة، حيث أصدرت المكاتب الإقليمية لأربع نقابات تعليمية محترمة بسلا، بيانا تطالب فيه بمقاطعة بيداغوجيا الإدماج، وهي (النقابة الوطنية للتعليم CDT والنقابة الوطنية للتعليم FDT والجامعة الوطنية لموظفي التعليم UNTM والجامعة الوطنية للتعليم UMT) عقب اجتماعها الاستثنائي في2يونيو 2011، لتدارس مشاكل نساء ورجال التعليم حول بيداغوجيا الإدماج، طالبت فيه بمقاطعة هذه البيداغوجيا إثر توصلها بعرائض في الموضوع من الشغيلة التعليمية وبالنظر إلى عدد من الأسباب الإدارية والتربوية، منها:

-استيراد بيداغوجيا الإدماج بعد ثبوت فشلها في العديد من البلدان (ونضيف إلى هذا استغرابنا لعدم تطبيقها حتى في بلدها الأصلي، بلجيكا).

-غياب رؤية موحدة في الفهم والتنزيل نتيجة لسوء التكوين و التأطير.

- الشرخ التربوي الحاصل بين محتوى الوضعيات من جهة والموارد و التعلمات من جهة أخرى.

-الطابع التقني المعقد للمذكرة 204 الخاصة بالتقويم، لاتخاذ قرارات الانتقال من مستوى إلى آخر وتغليب الجوانب الكمية على الجوانب الكيفية، وعدم ملاءمة و انسجام المناهج و مقتضيات هذه المذكرة (التي حملت في نظري نوعا من التراجع).

-حذف حصص الدعم التربوي الدوري بصفة نهائية.

-الإجهاز على مبدأ تكافؤ الفرص عند تقويم المتعلمين.

وكتعقيب من المدونة، التي نشرت هذا الخبر،على هذا البيان ورد ما يلي: «ومعلوم أن هذه البيداغوجيا قد فرضتها الوزارة من جانب واحد، وخصصت لها أموالا طائلة، سواء من أجل التكوين أو توفير العدة اللازمة خاصة الكراسات التطبيقية، لكن إنزالها إلى أرض الواقع يثير مشاكل كثيرة، منها أوراق التفريغ، تعقد التقويم، صعوبة إدماجها مع نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحانات الإشهادية وفق معادلة معقدة وطويلة... كما أن جل الوضعيات المقترحة

بشكل موحد على المغرب بأسره لا تساير واقع التلاميذ وأحيانا مستواهم المعرفي والعمري...
بينما كان من اللازم أن تكون بعض المواد الدراسية هي «المدمجة» فعلا، كمواد التفتح، عبر توفير الوسائل التعليمية وضمان الانتقال إلى وسط طبيعي للاطلاع والتطبيق...» (عن عبد الإله عسول، مدونة سيدي سليمان ، SidiSlimane.com، يونيو 2011).

3- فعلا، يطالب أزيد من25% من المستجوبين في الاستفتاء الوطني المذكور وعدد كبير ممن قابلناهم شخصيا واستجوبناهم، بمراجعة بيداغوجيا الإدماج وليس بالضرورة مقاطعتها. لكن السؤال هو، من سيقوم بهذه المراجعة ؟ وكيف ؟ إننا نلاحظ وبأسف شديد، أن كل (جميع) المؤلفين المغاربة الذين نشروا كتبهم حول هذه البيداغوجيا وهم كثر ومنهم من المهرولين من نشر حولها و لوحده أزيد من 10 كتب في بضع سنوات، أقول هؤلاء الكتاب لا ينتقدونها ولو بجملة واحدة وكأنها وحي يوحى. ومعظم اللذين انتقدوها، هم فقط ممن نشروا مقالات او دراسات، تركزت انتقاداتهم على ظروف استيرادها و فرضها كسلعة غربية – غربية وتحدثوا، كما يفعل بيان النقابات السالف الذكر، عن صعوبات تطبيقها في المدرسة المغربية (مشكلات الاكتظاظ، الأقسام المشتركة، ضعف التكوين، غياب الكتب المدرسية الملائمة لهذه البيداغوجيا، عدم توزيع الكراسات في الوقت المناسب، غياب أجهزة الاستنساخ والحواسب والبرمجيات، صعوبات ملاءمة التقويم...) ولم يمسوا هذه البيداغوجيا في الصميم، من حيث أسسها وخلفياتها ومفاهيمها و مسلماتها و عناصرها ونتائجها...إلا لدى القلة القليلة، لمن تفطن بالفعل، إلى أن هذه البيداغوجيا كغيرها من البيداغوجيات لها ما علمت وعليها ما اكتسبت.

4- إننا وإن كنا سجلنا موقفا مبدئيا ضمن المطالبين بالمراجعة وليس الإلغاء أو المقاطعة، نؤمن بضرورة التأني في إصدار الأحكام، فنحن بحاجة إلى أكثر من استطلاع وأكثر من دراسة تقويمية معمقة وشاملة وبحاجة قبل هذا وذاك، إلى أن نترك الفرصة الكافية للتطبيق الفعلي وللممارسين في الميدان ليقولوا كلمتهم. وإن كان الكثير ممن قابلناهم من المدرسين والمشرفين، يتشكك في ضرورة هذا التأني، و يقولون إن هذه البيداغوجيا ورغم فرضها وتعميمها لا تطبق حاليا من قبل المدرسين، سوى بنسبة تقل عن 15في المائة. ومع ذلك وقبل استصدار أي حكم، فضلنا القيام بدراسة للوضعية وقراءة متأنية وناقدة لهذه البيداغوجيا، سواء من خلال ما كتبه مؤسسوها أو من انبرى لشرحها وفرش البساط لها في بلادنا، نقدم بعض نتائجها من خلال العناوين التالية :

التعريف ببيداغوجيا الإدماج في خطوطها العريضة

يقتضي مدخل الكفايات في المجال المدرسي وحسب زاوية النظر التي أسست لها مجموعة لوفان برئاسة كزافيي روجييرس Xavier ROEGIERS وعضوية جان ماري دوكطيل Marie DE KETELE-Jean وغيرهما...والتي سميت ببيداغوجيا الإدماج، نقول يقتضي هذا المدخل، دمج المعلومات (المعرفة) والمهارات والإجراءات (معرفة-الفعل) والاتجاهات والقيم (معرفة-الوجود) التي يكتسبها التلميذ، وتوظيفها في محيطه الاجتماعي. ولتحقيق ذلك، فإن المدرس (والمدرسة بشكل عام) يختار ويحدد الكفايات التي على كل تلميذ اكتسابها في نهاية سلك او سنة دراسية، وفي كل مادة دراسية مثل اللغة والعلوم والرياضيات. ..ثم يحدد بعد ذلك، ما على التلميذ اكتسابه من معارف وعمليات (مهارات) واتجاهات وقيم. فتكون الكفايات هي المنطلق وهي في نهاية المطاف، الهدف النهائي من التدريس، أي محصلة العملية التعليمية.

لذلك فمن الهام جدا بالنسبة للمدرس من وجهة النظر هذه، أن يبين للتلميذ أوجه الفائدة من المعلومات التي يتعلمها ومغزاها وأهميتها و تطبيقاتها في حياته...لغاية جعله أكثر استعدادا وأكثر قابلية للتعلم ولغاية خلق لديه ما يكفي من المحفزات للاهتمام بموضوع التعلم. لأن القاعدة الذهبية على ما يبدو في بيداغوجيا الإدماج، هي أنه : «لا أحد يتعلم فقط من أجل التعلم، ولا أحد يتعلم لذات التعلم».إن التعلم يتضمن بالضرورة قيمة دافعة ومحفزة عندما يكون مفيدا للمتعلم في حياته اليومية.

* * *

وهكذا وفي مدخل الكفايات وكما هو معلوم، يكون من الأساسي إدراج أنشطة ديداكتيكية تتطلب من التلميذ مواجهة مستمرة لوضعيات بسيطة أومركبة، تجبره على البحث عن الحلول وإيجاد إمكانيات واختيارات وآفاق جديدة أمام المشكلات التي عادة ما تواجهه في حياته اليومية. وهذه من الحقائق التربوية البديهية و المعروفة والمعمول بها لدى مختلف المدارس البيداغوجية منذ القدم.

ولتوضيح ما نحن بصدده، نقدم الأمثلة التالية والتي اقتبسناها من أدبيات بيداغوجيا الإدماج:

فإذا أردنا في مواد اللغة والآداب، أن يكون التلميذ قادرا على إنجاز تحليل نص أدبي على سبيل المثال، فإننا كمدرسين لابد أن نتأكد من كونه :

أولا : يعرف أنماط التحليل الممكنة ونوع النص المقصود والسياق الاجتماعي والتاريخي لهذا النص المكتوب وصاحبه وأسلوبه والحقبة التي ينتمي إليها. ..ولأجل ذلك لابد أن يكون قد اكتسب جملة أو عدة من المعلومات (المعرفة) الضرورية.

ثانيا :أن يكون التلميذ متمكنا من مختلف استراتيجيات التحليل وخطواتها والخطوة الملائمة لما هو مطلوب منه. ..الخ. ولأجل ذلك لابد أن يتمكن من الاجراءات الضرورية (معرفة- الفعل).

ثالثا :أن يقيم التلميذ النص ويشعر بلذة في قراءته وتحليله، ويتماهى مع المؤلف. ..ولأجل ذلك عليه ان يستدخل اتجاهات نحو محتويات النص ونحو المؤلف (معرفة -الوجود).

وإذا أردنا في مادة الرياضات ، أن يقدر التلميذ على سبيل المثال أيضا، على حل وضعية مشكلة أو مسألة، تتطلب استعمال الجبر، فإننا كمدرسين علينا أن نتأكد من أن التلميذ:

أولا: يعرف العناصر الأساسية في الجبر التي يحتاجها لحل المعادلات من مثل القيام بالعمليات باحادي الحدود ومتعددي الحدود. ..وخصائصها وقواعد الرموز. .. وحتى ينجزها عليه أن يكون قد اكتسب معلومات بتلك العناصر (المعرفة).

ثانيا : يتمكن من استخدام اللوغاريتمات الضرورية وتوظيف مختلف مراحل وخطوات الانجاز. .. ولأجل ذلك لابد من أن يكون قد اكتسب مهارات عملية إجرائية.

ثالثا :أن يكون التلميذ منظما وحذرا في إنجازه للعمليات ويختبر مختلف الإجابات المحصلة و الحلول الممكنة. ولأجل ذلك يجب أن يكون قد تمثل اتجاهات نحو مختلف المحتويات.

ويتساءل كزافيي روجييرس، ماذا يعني أن يكون عامل ميكانيكي كفؤا ؟ ويجيب :

- يعني ذلك أن يكون قد اكتسب معلومات في الميكانيكا ويعرف أسماء قطع وأجزاء المحرك وكيفية تركيبها. ..(المعرفة).

- أن تكون له معرفة عملية (معرفة- الفعل)، أي أن يعرف كيف يستعمل أدواته وكيفية تغيير إطار وتبديل الفرامل (الفرانات)...

- وأن تكون له معرفة- الوجود المهنية، بما تقتضيه من رضا الزبناء وثقتهم فيه، نظرا لبشاشته وحسن طالعه وسرعته في الانجاز وأمانته. ..

- ولكن وأساسا لأنه جرب وصادف مختلف الوضعيات المهنية ويعرف كيفية مواجهتها من حيث ردود الفعل، وحل ما تطرحه تلك الوضعيات من مشكلات.

وانطلاقا من هذه الحقائق والأمثلة تكون الكفاية هي معرفة عملية، معرفة مطبقة. إن

الكفاية ليست مجرد معرفة لما سننجزه فالمعرفة لا تكفي، إذ لا بد من معرفة ما سننجزه وإنجازه بالفعل. إن الكفاية هي أكثر من المعرفة إنها المعرفة لكن لغاية الفعل والعمل.

كما أن تقويم الكفايات ينبغي أن يخضع لتعليم يتمحور ليس فقط على معرفة الفعل ولكن وقبل كل شيء على الفعل ذاته. كما لا تكفي معرفة الخطوات والإجراءات لمواجهة موقف (وضعية) أو لحل مشكلة، بل الأساسي أن يقوم التلميذ بالتطبيق والتنفيذ في ذلك الموقف. فأن أكون كفئا في مجال ما، يعني ويتضمن أن أطبق على الوجه المطلوب، عملا أو مهمة مركبة.

إن بيداغوجيا الإدماج والتي انطلقت منذ نشأتها الأولى كمدخل للتعليم بالكفايات الأساسية، تسعى لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة :

1- التركيز على الكفايات التي على التلميذ أن يتحكم فيها في نهاية السنة الدراسية وفي نهاية مرحلة التعليم الإجباري، أكثر من التركيز على ما ينبغي للمدرس أن يدرسه وهذا مبدأ من المبادئ الأساسية التي تستند عليها بيداغوجيا الأهداف والتي ليست بيداغوجيا الإدماج في نظرنا، سوى امتداد مغلف لها.

2- إضفاء معنى على التعلمات (وهذا ليس بالأمر الجديد في التربية) بحيث نبين للتلميذ وجه الفائدة من كل ما يتعلمه في المدرسة. ولأجل ذلك لابد أن تتجاوز البرامج التعليمية، لوائح المحتويات. لأنه إذا بقيت المعارف والمهارات عارية من أي معنى، فإنها تحدث مللا لدى التلميذ وتضعف حافزيته نحو التعلم. وعلى العكس من ذلك، فإن مدخل الكفايات يلزم التلميذ موضعة وباستمرار، التعلمات في وضعيات ذات مغزى بالنسبة إليه وتوظيف ما تعلمه في هذه الوضعيات. ولا باس أن نذكر بأن البيداغوجيا الحديثة بدءا من روسو ومرورا بمنتسوري ودكرولي إلى ديوي ثم بعده فريري وغيرهم كثير من أقطاب البيداغوجيا الحديثة، سبقوا إلى تأكيد هذه المبادئ التي تربط في تربية الأطفال، بين الفكر والعمل وبين النجاح و الحافزية التي تتغذى من مدى إضفاء المعاني على كل ما يتعلمه الإنسان.

3- الهدف الرئيس الثالث يكمن في تثبيت مكتسبات التلميذ بواسطة مواجهة الوضعيات المشخصة وحل ما تتضمنه من مشكلات وليس بواسطة تجميع المعلومات وتكديس الإجراءات (العمليات) دون أن يعرف التلميذ كيفية توظيفها في حياته اليومية، وسرعان ما ينساها. وبالنسبة لأنماط إدماج التعلمات فإن كزافيي روجييرس) الذي ربحت مقاولته صفقة إدخال هذه البيداغوجيا إلى بلادنا) يعتقد أنه لا المعارف المدرسية ولا القدرات، كافية لوحدها لتشكيل قاعدة صلبة لعملية الإدماج. إنها المهام والوضعيات بارتباطها بالمحتويات والقدرات، هي التي تبني الكفايات. إنها القاعدة الذهبية التي ينبغي البحث فيها عن الإدماج.

بيداغوجيا الإدماج نموذج مبني على السوسيلوجيا الفرنكفونية

- تندرج قراءة كزافيي روجييرس لمدخل الكفايات، فيما يعرف بالنموذج المبني على السوسيلوجيا الفرنكفونية والتي تؤكد على أهمية الجانب الاجتماعي في الكفايات. في مقابل النموذج الانجلوسكسوني(نموذج فرداني) الذي يركز في تعريفه للكفايات على الجوانب الفردية والمعرفية (الداخلية).

فإذا كان النموذج الفرداني الذي وجد مجالا خصبا في الأدبيات التربوية الانجلوسكسونية خلال التسعينات من القرن الماضي، معززا ببعض النظريات السيكولوجية وخاصة السيكلوجية الفارقة و توأمها البيداغوجيا الفارقة والتي تنتظم إستنادا إلى العناصر الأساسية الكامنة و راء عدم تجانس المتعلمين داخل القسم، ومن أهم هذه العناصر:

الفوارق المعرفية (cognitifs): وترتبط بسيرورات اكتساب المعارف ،و هي تشمل: الاشتغال الذهني و غنى السيرورات المعرفية التي تتركب أساسا من التمثلات و الصور الذهنية أنماط التفكير (مشخص /مجرد،تحليلي/تركيبي إستنتاجي/إستدلالي...) إستراتيجيات التعلم... درجة تحصيل التعلمات و تخزينها.

الفوارق السيكولوجية-الوجدانية (psychologiques-affectives) : وترتبط بالمعيش على مستوى الشخصية (المعيش الخاص بكل متعلم) ،وهي تشمل بصفة خاصة :الدافعية – الإرادة –الإنتباه - الإبداعية – الفضول – الطاقة – التوازن – لإيقاعات...

الفوارق السوسيوثقافية (Socioculturelles) : و ترتبط بالسياق الثقافي و الاقتصادي العام الذي يتحرك داخله المتعلمون،و هو ي شمل على الخصوص : القيم الضابطة للسلوك. المعتقدات السائدة التاريخ الثقافي للأسرة الرموز اللغوية المستعملة أنماط التنشئة الاجتماعية المتعبة الفنى الثقافي العام و مميزاته....

ومنذ تسعينيات القرن الماضي، سيتعرض هذا النموذج الأنجلوسكسوني للعديد من الانتقادات. على أن أهم ما يؤاخذ عليه هو تركيزه على الخصوصيات الفردية والابتعاد بالتالي عن الجوانب الاجتماعية والتاريخية. فبرز انطلاقا من هذه الانتقادات النموذج الذي يمكن أن تندرج ضمنه بيداغوجيا الإدماج، والذي يؤكد على الجوانب الاجتماعية. وهو وإن كان يقبل تعريف الكفايات الذي يقدمه النموذج الانكلوسكسوني من حيث أنها قدرات فردية مستدخلة (مستبطنة) وهي في نهاية التحليل تركيبة (كوكطيل) من عناصر متعددة (معلومات، مهارات، اتجاهات...)، إلا أنه يضيف على هذا التعريف عناصر متضمنة في الانتقادات المشار إليها، كمحاولة منه لتوضيح وبشكل صريح كيف تشتغل الكفايات، بمعنى كيف يتم اكتسابها وكيف يتم توظيفها، بطبيعة الحال وكما هو معروف، يتم اكتسابها وتوظيفها من خلال الممارسة والعمل في إطار الوضعيات ذات الطبيعة الاجتماعية.

فيأتي هذا النموذج (بيداغوجيا الإدماج)، كتركيب لتوجهين :الفردي والاجتماعي.

إذن نحن أمام تصورين متعارضين، تصور يتموضع على المستوى الفردي ويعمل على شحذ الاستعدادات الفردية للتفكير والعمل والتي تكتسب من خلال انجاز مهام في إطار وضعيات محددة ومشخصة وفي هذه الحالة يستحسن استعمال كلمة قدرة للدلالة على تلك الاستعدادات الداخلية التي يتم شحذها وتطويرها. وتصور ثاني يتموضع اجتماعيا ويتمثل في إكساب التلاميذ الكفاية على انجاز مهام والقيام بادوار تلائم معايير متوقعة. وهكذا فإذا كانت القدرات ترتبط بعمليات معينة ومحددة، فإن الكفايات لها مدلول أكثر اتساعا حيث يتعلق الأمر بالتحرك في وضعيات مركبة وأكثر تعقيدا.

إن الكفايات بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج عند كزافيي روجييرس والذي يتبنى النموذج الاجتماعي-البنائي كما قلنا، لا تعرف باعتبارها وضعيات محددة ومشخصة، بل تعرف حسب مجموعة أو فئة (عائلة) من الوضعيات الاجتماعية المهمة بالنسبة للمجتمع. لذا فإنه (أي روجييرس) يعرف الكفاية «بأنها الإمكانية التي يكتسبها الفرد لتجنيد بكيفية باطنية(داخلية) مجموعة مندمجة من الموارد (معلومات، معارف،خطاطات، آليات، عادات،قدرات، مهارات اتجاهات...) لغاية مواجهة وحل فئة من الوضعيات – المشكلة». وقبله قدم فليب بيرنو Philippe Perrenoud تعريفا قريبا من هذا المعنى بل وممهدا له،حيث يعرف الكفاية على أنها «القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد (معلومات، قدرات، معارف...) لحل وبنجاح وفعالية، فئة أو سلسلة من الوضعيات «. وهكذا وحسب هذا التصور، فإن الكفايات ترتبط بسياقات ثقافية ومهنية وبشروط اجتماعية (...)كما أن مصطلح الكفاية لا يرادف مصطلح القدرة أو مصطلح المهارة، لأن المفهوم الاستكشافي للكفاية لا يقتصر على البعد المعرفي أو على البعد المهاري في النشاط الإنساني. فإذا كانت القدرة تشير إلى إمكانية إنجاز بسهولة ودقة، عمليات عقلية و مهارية محددة، فعلى العكس من ذلك، فإن الكفاية تشير إلى مجموعة من الأنشطة التي تتضمن قدرا من التعقيد وتحتوي على مهارات عقلية واتجاهات وأمور أخرى غير معرفية. وبالتالي فإن للكفاية بنية داخلية تعمل وتنشط بتجنيد استعدادات وقدرات ومهارات وإجراءات. .. للاستجابة للطلب الذي تمليه الوضعيات. لكن ذلك لا يعني أن الكفايات تشتغل في فراغ اجتماعي، بل إنها مترابطة وغير مستقلة سياقيا.

بيداغوجيا الإدماج نظريات قديمة في حلة جديدة

كما أسلفنا فإن القاعدة الذهبية التي ينبغي البحث فيها عن الإدماج، تكمن في تثبيت مكتسبات التلميذ بواسطة مواجهة الوضعيات المشخصة وحل ما تتضمنه من مشكلات وليس بواسطة تجميع المعلومات وتكديس الإجراءات(العمليات) دون أن يعرف التلميذ كيفية

توظيفها في حياته اليومية، وسرعان ما ينساها. والحقيقة أن هذه القاعدة ليست جديدة بل تتقاسمها جميع البيداغوجيات (تقدمية و تقليدية). فقد كان أبو حامد الغزالي قديما، يرى على سبيل المثال أن الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان، وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها، والتربية الأخلاقية السليمة في نظره تبدأ بتعويد الطفل على فضائل الأخلاق وممارستها. فالطريق إلى تربية الخلق عند الغزالي هو التخلق أي حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب، فمن أراد مثلا أن يحصل لنفسه خلق الجود فعليه ان يتكلف فعل الجود.

كما جعل عبد الرحمن ابن خلدون الملكة (القدرة او الكفاية في تعبيرنا الحالي) جسمانية وعقلية معاً؛ فلم يفرق بين تعليم عقلي وآخر عملي؛ بل ربط القوى العقلية والجسمانية، وجعلها تتعاون في اكتساب الملكة. أما من الناحية العملية فقد وضع مبدأين صحيحين، هما مبدأ المباشرة ومبدأ المعاينة. ويعني بالمباشرة القيام بالفعالية العملية: فمن يريد تعلم فعالية عملية، يجب عليه أن يباشرها بنفسه، لا أن يكتفي بمعاينة من يقومون بها، أو الإصغاء إلى كلام من يتحدثون عنها. ولكن المعاينة ضرورية مع ذلك؛ لأنها الطريق إلى المباشرة. وتعني المعاينة أن يشاهد (يعاين) المتعلم المتمرسين بالفعالية العملية، وهم يقومون بها ويؤدونها. ولا شك أن من يريد مباشرة فعالية ما، هو بحاجة إلى معاينتها قبل مباشرتها.

وإذا أخذنا البيداغوجيا التقدمية في إطار ما يسمى بالتربية الحديثة، على سبيل المثال، لدى كل من بستالوتزي (1827) ومنتسوري (1870) وخاصة لدى جون ديوي (1915)، فإنها تؤكد على:

ضرورة تزويد التلاميذ باستراتيجيات حل المشكلات وليس بالمعرفة والحفظ.. و يجب ان يشتق المنهاج من اهتمامات التلاميذ وليس من المواضيع الأكاديمية، وما يقتضي ذلك من عناية بحاجات الطفل العقلية والانفعالية والنفسية الحركية، و المدرسون الفعالون هم الذين يزودون التلاميذ بخبرات تمكنهم من التعلم عن طريق العمل.

أما طرق التدريس التي يعتمدونها فينبغي أن تنطلق من أهمية التعليم عن طريق مجموعة من الأنشطة المعدة بشكل منظم، حتى يستطيع كل تلميذ المشاركة التي تساعده على النمو الشخصي والاجتماعي. كما ينبغي السماح للتلاميذ بالتجريب و المشاركة الايجابية التي تساعد على تنمية شخصياتهم، ومن هنا تصبح المدرسة مضطرة لاستخدام مواقف الحياة الحقيقية في التعليم ولا تتركها إلى الدراسة النظرية- الأكاديمية، فتتحول المدرسة إلى معمل اجتماعي يتم فيه التعلم عن طريق الخبرة بدلا من التعلم الشكلي.

وحاليا في بلادنا وكدليل على ما نحن بصدده، هناك من يلاحظ أن العديد من الصياغات المتضمنة للكفايات و التي تدعي اندراجها ضمن بيداغوجيا الإدماج، ليست سوى نقل للصياغات التي كانت متداولة قبل تنزيل هذه البيداغوجيا. وعلى سبيل المثال، يلاحظ مراد لخصيم "أن صياغة العديد من الكفايات في دليل الإدماج الصادر عن وزارة التربية الوطنية، تحتفظ بنفس الصيغ المستعملة في السابق و منها على سبيل المثال:

"في نهاية المرحلة الرابعة من السنة...وباعتماد أسناد مكتوبة أو مصورة أو وسائط متعددة،يكون التلميذ قادرا على حل وضعية مشكلة دالة ومركبة، وذالك بتوظيف بشكل مدمج، مجموعة من الموارد المتعلقة ب..."

ويضيف مثالا آخر من مجال التقويم، "إذا تفحصنا مواضيع امتحانات نيل الشهادة الابتدائية المغربية، خلال فترة الستينات و السبعينات من الألفية الماضية، نجد أنها كانت تتمحور حول ما يلي:

- وضع وانجاز عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- تحويل وحدات القياس.
- الحساب الستيني.
- مسائل ذات دلالة لتقييم إدماج المكتسبات.

وبالرجوع إلى شكل هذا الامتحان ألإشهادي، يمكننا القول إن المغرب تعامل مع دمج المكتسبات منذ زمن بعيد، في ظل إدماج يعتمد على طرائق غير نمطية، تسمح للأستاذ بحق التصرف وفق ما تقتضيه المتغيرات ومستوى المتعلمين، بعيدا كل البعد على ما تفرضه بيداغوجيا الإدماج من تقنين و ترتيبات تقيد مبادرة الأستاذ وتجعله يستجيب حرفيا لمتطلباتها». (مراد لخصيم، تعلم الإدماج: هل هو مستجد في المناهج المغربية؟، عن موقع «وجدة البوابة» يونيو-2011).

وبخصوص ترسيخ الكفايات من خلال مواجهة الوضعيات والمشكلات، فهي كما أسلفنا ليست مسالة جديدة فهناك ما يعرف بالتعلم النشط والتعلم بالعمل وأسلوب حل المشكلات وغيرها... و كلها تؤكد على :

- أن العمل أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل التلميذ مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك..

-يمثل العمل وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

-وأن التعلم بالعمل أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم.

-يعمل التعلم بالعمل على تنشيط القدرات العقلية وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الأطفال.
-ربط التعلم بالعمل يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

ويرى يوسف قطامي (2002) أن أهمية هذه الأساليب في التعليم تأتي من أنه : « يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو : الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة. »

وهكذا كان من الواضح دائما، أن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقا وفعالا ؛ لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة الى أنه يتم من خلال الممارسة العملية و المشاركة الفعلية.

كما كان معروفا، أن من أبرز مبررات توظيف أسلوب المشكلات في التعليم ما يلي:

1- أثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم.:»إن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم و يمكن توظيفه في تدريس المفاهيم و القدرات التكنولوجية».

2- تنمية المهارات والقدرات و المعلومات. فإذا أتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، و تدربوا على استخدامه في المدرسة، فإنهم سيستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم. وهو يزود المجتمع بما يحتاجه من أفراد مدربين، ويدرب التلاميذ على مهارات العمل الجماعي فينجزون أعمالهم بروح الفريق فيكتسبون قيما، مما يحدث لديهم تغيرا اجتماعيا مرغوبا إضافة إلى تزويدهم بمهارات تطبيق النظريات، ويقودهم الى الإبداع في العمل.

كما تستند بيداغوجيا الإدماج على حقائق ونظريات معروفة في علم النفس التربوي ومنها على سبيل المثال قانون «انتقال أثر التعلم». والمقصود به هو أن يكون الفرد قادراً نتيجة لما يتعلمه في المدرسة، على التصرف في مواقف أخرى في الحياة ذات صلة بمواقف سابقة. بحيث يكون قادراً على الإفادة من معلوماته ومهاراته واتجاهاته في حياته سواء داخل المدرسة، عن طريق توظيف التعلم السابق في اكتساب تعلم جديد أو في حياته بعد المدرسة، حيث أن التعليم المدرسي مازال قائماً على الافتراض بأن ما يتم تعلمه داخل القسم يمكن نقله للاستفادة منه في أمور الحياة اليومية.

على أن هوس التركيز على الربط بين الفكر والعمل و التعلق المفرط بمحراب الوضعيات (ربما إلى حد التقديس) قد يشكل في نظر البعض، مدعاة نقد كبير لبيداغوجيا الإدماج، باعتبارها تنشط في المجال التطبيقي وتلح على الجانب الإجرائي-العملي، على حساب الجانب العقلي والمعرفي لدى المتعلم. وكما هو معلوم فقد ثبت بطلان الفصل بين التفكير والعمل.

لكن الحقيقة أن هذه البيداغوجيا ومدخل الكفايات بشكل عام، لا تقول بضرورة وجود تعارض بين تنمية المحتويات المدرسية (والتي تعني أساسا حفظ المعلومات من طرف التلميذ) وبين اكتساب الكفايات. يقول روجييرس(2010) بهذا الخصوص :

«المرتكز الأساسي في أنظمتنا التربوية (ويعني أنظمتنا التربوية التقليدية) هو تأزيم المواجهة بين تعليم عام، ينبني أساسا على الاشتغال على المحتويات المعرفية وما يرتبط بها من قدرات، تعليم يهدف إلى تزويد التلميذ بقدر كبير من المعلومات ليصبح «قادرا» و«متمكنا» مستقبلا ، لكنه يبقى ضعيفا من الناحية العملية و أقل إجرائية. وتعليم محدد ومضبوط وأكثر وظيفية، يستند بالأساس على تطوير الكفايات والتي تقوم على جعل التلميذ قادرا على تحويل المعلومات إلى وضعيات ذات دلالة ».

بيداغوجيا الإدماج امتداد لبيداغوجيا الأهداف

من الانتقادات الأساسية التي نلاحظها على بيداغوجيا الإدماج هي عدم قدرتها على التخلص من بيداغوجيا الأهداف ومن المدرسة السلوكية عموما، ولبيان ذلك نقدم التوضيحات التالية :

مدخل الكفايات يندرج أساسا في المدرسة المعرفية cognitivisme في حين تتأثر بيداغوجيا الأهداف بالمدرسة السلوكية behaviorisme والفرق بين المدرستين واضح ومعروف.

لكننا نلاحظ أن بيداغوجيا الإدماج عندما تريد اختيار وصياغة الكفايات ومختلف الخطوات التي تروم بناءها في شخصية المتعلم، فإنها تلجأ للاستعانة ببيداغوجيا الأهداف بالمعنى السلوكي ولبيان ذلك نقدم الحقائق التالية :

كما هو الأمر بالنسبة للأهداف، فإننا نقوم بتحديد ماذا ننتظر من التلميذ في نهاية الحصة أو في نهاية برنامج او في نهاية العملية التعليمية برمتها، مع انشغال أساسي يلاحقنا باستمرار هو كيف نصوغ أهدافنا وكيف نعبر عنها بالوجه الصحيح. ويعمد روجييرس إلى الاستنجاد بجدول التخصيص (table de spécification) في التقويم والذي يقترحه أصلا بنيامين بلوم B. Bloom في الوقت الذي لا يتوقف فيه عن انتقاد بيداغوجيا الأهداف. وكما

هو معلوم فإن جدول التخصيص، هو أداة عملية لتحديد:

- الأهداف(القدرات) المراد اكتسابها ونسبة أهميتها.
- أهمية المادة بالنسبة للوحدة الدراسية.
- ييسر عملية التقويم.
- يساعد على تحديد عدد الأسئلة وعدد النقاط (الدرجات) وفق الأهمية النسبية.
- يوجه إلى الجوانب المراد تكوينها لدى المتعلم.

و يتكون جدول التخصيص من مدخلين :

- مدخل القدرات الضرورية لتنمية الكفاية. ويتضمن الكتاب الأبيض (الجزء1) القدرات الضرورية لتنمية مختلف الكفايات المستهدفة سواء ذات الطابع التواصلي أو المنهجي أو الاستراتيجي. ..).
- والثاني مدخل مضامين المادة الدراسية، والتي ستمارس عليها هذه القدرات.

وبما أن الهدف التعلمي Objectif d apprentissage حسب روجييرس يتمثل في تطبيق قدرة ما على محتوى معين، فإن خانات جدول التخصيص تتضمن مختلف الأهداف التي توجه الممارسات البيداغوجية، وتشكل الموارد الضرورية التي يتم إدماجها في إطار تنمية الكفاية أو تقويمها.

الهدف التعلمي هو إذن ممارسة قدرة على محتوى معين. فقدرة الكتابة مثلا وقانون ما كموضوع (محتوى) تعلم يمكنان من الحصول على الهدف التالي : كتابة قانون كذا. ويوافق هذا التعبير مرقى الهدف الخاص المعتمد في إطار التدريس بالأهداف. ويبقى من مهمة المدرس العمل على أجرأته، لضبط وتقويم وتوجيه أنشطته، باعتباره منشطا ووسيطا. وفي بيداغوجيا الإدماج فان الأجرأة تتم على مستوى أنشطة التلاميذ باعتبارهم فاعلين أساسيين في العملية التعليمة-التعلمية ويقوم المدرس مدى نجاحهم في ذلك النشاط بالرجوع إلى المعايير والمؤشرات الجزئية والقابلة للملاحظة والقياس (وهذا بالضبط هو تعريف الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف. فتنحل الكفايات بجميع أنواعها ومستوياتها في نهاية المطاف، إلى أهداف إجرائية من خلال انحلالها إلى معايير تحقق الأهداف التعلمية ومؤشراتها.

إننا في الأسابيع الأولى (الستة في الطبعة المغربية)التي نكسب فيها التلاميذ الموارد فإننا نعلمهم بشكل جزئي وتراكمي عن طريق تحقيق أهداف جزئية وتأتي أسابيع الإدماج

أو المراجعة أو حصص التطبيق. ..(تغيير في المسميات ليس إلا) لإحداث التركيب والتراكم الضروريين لترسيخ التعلمات الجزئية وتركيبها وبالتالي لترسيخ الكفاية الأساسية او الهدف النهائي للإدماج والتي تسمى في بيداغوجيا الأهداف بالغايات او الأهداف العامة.

كذلك تحافظ بيداغوجيا الإدماج وبشكل أمين، على التقسيم الثلاثي الكلاسيكي لشخصية الإنسان إلى الجوانب المعرفية والحس- حركية والوجدانية، حيث ينص جدول التخصيص على ضرورة تصنيف القدرات (الأهداف الخاصة)إلى معارف ومهارات ومواقف، تبعا لطبيعة القدرة :

- المعارف(savoirs) : وتتمثل بالنسبة لمادة ما، في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

- المهارات (savoir-faire): وتتمثل في تطبيق قدرة حس – حركية على موضوع للتعلم. ويتم تطويرها من خلال التمرن على تنمية مراحلها في مواضيع تعلم مختلفة. وتتمثل أهمية تنويع مواضيع التعلم في تمييز المهارة عن المعرفة.

- المواقف والاتجاهات/حسن التواجد (savoir-être): ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع تعلم، كالإنصات إلى اقتراحات الاقران، والتعود على تصفح القاموس للبحث عن معنى كلمة.

وهكذا يفيد جدول التخصيص في استخراج مختلف السلوكات المؤشرة الدالة على وجود الكفاية وكذا المضامين التي تستدعيها، وأيضا القدرات التي يتم السعي إلى تنميتها وتطويرها من خلال الكفاية ... ويتم الحصول عليه من خلال تقاطع محور المضامين التي تتطلبها الكفاية ومحور القدرات المراد تطويرها، بحيث تشكل نقط تلاقي المضامين والقدرات في المستوى المحدد بالمحورين، ونعبر عنها بالمؤشرات ويقصد بالمؤشر أحد السلوكات الملاحظة و التي يتم التعرف من خلالها على الكفاية أو أحد مستوياتها.

وهكذا يبدو لنا كيف تنهل بيداغوجيا الإدماج من بيداغوجيا الأهداف بتوجهها التجزيئي وطابعها الإجرائي عند التعامل عمليا مع مراحل وخطوات اكتساب الكفايات وعند محاولة قياس وتقويم مدى تحققها لدى التلاميذ.

تطبيق بيداغوجيا الإدماج بشكل غير مندمج

في منهاج دراسي سائد.

إن معالجة أوجه الخلل في النظام التعليمي والرفع من فعاليته، يقتضي بشكل أساسي استهداف المنهاج المدرسي، من حيث هندسته التنظيمية والتدبيرية،ونماذجه وطرقه ومقارباته البيداغوجية...» لكن في رأينا فإن مجرد اعتماد نموذج جديد (وغالبا بطريقة النقل الميكانيكي) غير كاف بحد ذاته لتحقيق فعالية وجودة «مدرسة النجاح»، لأن النموذج البيداغوجي هو عنصر واحد من عناصر أخرى، تشكل نظام التربية والتكوين،كنظام ترتبط متغيراته من خلال علاقات بنيوية ووظيفية، تتفاعل ويؤثر بعضها في البعض الآخر،ولكل عنصر فعاليته الخاصة، وآثاره في إنجاح النظام ككل،. بمعنى أن نجاح مقاربة بيداغوجيا الإدماج وتحقيق أهدافها المنتظرة،يجب أن نوفر لها شروط أخرى وظروف موضوعية، لها علاقة بنيوية ووظيفية لضمان نجاحها... (عن محمد صدوقي بتصرف، الاتحاد الاشتراكي، عدد 11-11-2010).

ما لاحظناه يؤيد هذا النقد العميق لتطبيق بيداغوجيا الإدماج في بلادنا، من حيث علاقتها بالمنهاج السائد. فلم تواكب زرع هذه البيداغوجيا عملية التهيء الضرورية للتربة قبل زرع العشبة السحرية. فمثلا ما زلنا في الأسابيع الخاصة بالتعلمات (الأسابيع الستة الأولى) ندرس وفق المنهاج السابق-السائد ولا أقول القديم،حيث يعتمد المدرسون على الكتب المدرسية الموجودة (للعلم فان الكثيرين يطلقون على الكتب المدرسة كلمة المقررات). قبل ان نركب عليها حصص الإدماج في الأسبوعين المخصصين لذلك. وكما هو معلوم فان هذه الكتب ليست مجرد نصوص محايدة بل إنها نصوص موجهة نحو خدمة أهداف وأغراض وفيها معلومات وأفكار وآراء و صور وجداول وبيانات وتمارين ومسائل ومشكلات ووضعيات وتطبيقات. .. لا تواكب بالضرورة مقتضيات بيداغوجيا الإدماج ولا يكون بإمكان المدرس أن يركب عليها توجيهات الإدماج الواردة في دلائل الإدماج و شبكات التقويم وجداول التخصيص.

مثال آخر يؤكد هذه الملاحظات المرتبطة بتطبيق هذه المقاربة دون تهيئ للمنهاج الملائم، ما نسميه بتطبيق بيداغوجيا الادماج بشكل غير مندمج، نجده عند عبد العزيز قريش في دراسته النقدية المتميزة،«قضايا وإشكالات تنزيل بيداغوجيا الادماج»، والتي تنطلق من السؤال الجوهري التالي : هل يمكن الحديث عن بيداغوجيا الإدماج خارج الوضعيات؟ وإلى أي درجة يمكن الاشتغال على الكفايات خارج الوضعيات؟

ينبه قريش إلى القطيعة التي تحدث على مستوى التفكير بالنسبة لسيرورة بناء

الكفايات بسبب الانتقال المفاجئ من مرحلة إرساء الموارد (والتي تدوم 6أسابيع) إلى مرحلة الإدماج (التي تليها وتدوم أسبوعين)ل قد أثبتت المعطيات الميدانية في مدارس التجريب وجود انتقال مفاجئ لدى المتعلم(عند انتقاله من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية) يربك تعاطيه مع الوضعية الإدماجية وينعكس سلبا على أدائه التعلمي. وذلك ناتج عن وجود سياقين للتعليم والتعلم (منهاجين أو مقاربتين) مختلفين تمام الاختلاف! سياق إرساء الموارد ويتم عبر الهدف التعلمي بالمعنى السلوكي، على اعتباره يشكل ممارسة قدرة على محتوى. وهو سياق يختلف عن سياق الوضعيات، وبالتالي تقدم الموارد بالطريقة العادية عمليا في القسم، ولا يتعاطى المتعلم في هذا السياق مع الوضعيات. وإنما يتعاطى مع مادة مدرسية منفصلة في سياق تعليم تقليدي (أي في إطار المنهاج السائد) يرتكز على المحتوى دون القدرة، مما يسبب إرباكا كبيرا خاصة انه يكون قد تعود لمدة شهر ونصف على التعلم (اكتساب الموارد) بالطريقة السائدة قبل» النزول»، وسياق آخر هو سياق الإدماج سواء في شقه الأول: « تعلم الإدماج « أو في شقه الثاني « تقويم الإدماج « والذي يمتد على طول أسبوعين و يتطلب عمليات تركيبية معقدة (على الأقل بالنسبة للتلميذ في الابتدائي (تحتاج إلى توظيف الموارد التي اكتسبها في المرحلة السابقة (وربما طول حياته السابقة منذ ان كان في بطن أمه)، لمواجهة الوضعيات وحل ما تتضمنه من مشكلات ، وهو سياق يختلف عن الأول من حيث طبيعة وظيفته وغايته. فانتقال المتعلم من سياق يتعاطى فيه مع التعلمات خارج إطار الوضعيات، إلى سياق يتعاطى فيه مع استثمار تلك التعلمات في الوضعيات يؤثر سلبا في العملية برمتها.(وهو ما أكدته حسب عبد العزيز قريش، نتائج الأسبوع الثاني من الإدماج في المرحلة الأولى من السنة الدراسية 2010/2009 في مدارس التجريب. عن موقع منتدى الجمعية الوطنية لمديرات و مديري التعليم الابتدائي بالمغرب، 5 يناير 2011).

ونحن نعتقد أن طرح هذا الإشكال له ما يبرره ويكمن بالضبط في انعدام الانسجام والتلاؤم والتكامل بل وانعدام الاندماج بالمفهوم الشمولي، بين تطبيق بيداغوجيا الإدماج والمنهاج الموجود أصلا قبل «النزول «أو «الإنزال»، أي هناك وضعيات تستوجب موارد لم يتم إرساؤها بعد (وضعيات سوداء، مظلمة) وهناك موارد لا تجد ما يلائمها من وضعيات (موارد عمياء) فضلا عن عدم وجود، كما أسلفنا، تلاميذ يسمح لهم نموهم العقلي الطبيعي بتوظيف ما ينبغي أن يكونوا قد اكتسبوه من موارد لفك ألغاز الكثير من الوضعيات(بسبب ضعف التكوين في علم نفس النمو لدى واضعي الوضعيات وبسبب القطيعة بين طريقة تدريس واكتساب التعلمات (الموارد) وطريقة إدماجها و توظيفها في مواجهة المشكلات خلال فترة الإدماج. الأمر الذي نرجو تجاوزه قريبا، خاصة عندما ستتوفر مقررات وكتب دراسية جديدة

ملائمة، قد يتم تحديد وترتيب موادها و ملاءمة أساليبها انطلاقا من الوضعيات الإدماجية وانطلاقا من انسجام المقررات ككل وجعلها أكثر اندماجا (بفهمنا النسقي الشامل لمصطلح الاندماج)وأكثر استحضارا للفروق الفردية بين التلاميذ، ذلك أن الاقتصار على الوضعيات الإدماجية المقترحة/المفروضة في دليل بيداغوجيا الإدماج، من شأنه أن يقحم الفاعلين التربويين في بيداغوجيا تنميطية اختزالية لا تراعي خصوصيات التلاميذ السيكولوجية (وتيرة وأسلوب التعلم...) والثقافية وطبيعة الفوارق الموجودة بينهم، مما يتطلب الحذر من تعميم الوضعيات على جميع المدارس المغربية. وهنا نحيل القارئ على العنوان الأخير في دراستنا هذه والذي نقارن فيه بين بيداغوجيا الإدماج والمنهاج المندمج للمؤسسة.

وفي هذا السياق، سياق الخوف من القطيعة بين المراحل (مرحلة تعلم الموارد ومرحلة إدماجها في وضعيات) والانتقال المفاجئ للتلميذ من مرحلة إلى أخرى، يلاحظ مراد لخصيم أن القول بان التلميذ كفؤ في لحظة زمنية معينة ليس له أية ضمانة فعلية، ذالك أن المتعلم يتعلم إدماج مكتسباته باستمرار و على مدى مساره الدراسي.كما أن الكفاية تنمو لدى المتعلم عبر الزمان و من خلال التمرن و التمرس المستمرين. فلا يكفي أن يتمرس المتعلم على وضعية أو وضعيتين ليصبح كفؤا، حيث أن تجنيد المكتسبات في مادة الرياضيات مثلا، يتم عبر التعلم المستمر و المتدرج لاستراتيجيات حل المسائل و النمذجة و ترييض الوضعيات و الاستدلال الرياضي.

«إن اعتماد بيداغوجيا الإدماج كإطار منهجي لإرساء المقاربة بالكفايات يفرض قبل كل شيء، تحسين التعلمات الأساسية (أي ترسيخ الموارد على أسس متينة، أولا وقبل كل شيء) و التي بدونها يصبح من العبث دفع المتعلم إلى إدماج ما يفتقده و فاقد الشيء لا يعطيه.فكان من الأجدر أن يعزز تعلمه الذاتي عن طريق بناء تعلماته حتى ينتقل تدريجيا إلى ممارسة الإدماج».

إن التدريس بشكل نمطي لمجموعة غير متجانسة من المتعلمين و الذي تكرسه حاليا منهجية تمرير بيداغوجيا الإدماج بمؤسساتنا التعليمية يحد من مبادرات الأستاذ من جهة ويحد من تدرج المتعلم في بناء تعلماته من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المعقد و من المعلوم إلى المجهول من جهة ثانية». (مراد لخصيم، تعلم الإدماج: هل هو مستجد في المناهج المغربية؟، موقع وجدة البوابة على النت-2011).

والحقيقة أن هذا الإشكال قد يجد حلا له في التطبيقات والمراجعات الجزئية والمستمرة منذ الأسبوع الأول من التدريس، والتي كنا ننجزها في العادة بعد كل حصة او لربط الدرس

السابق باللاحق والتي عادة ما يقوم بها المدرسون باعتماد حدسهم وحسهم السليم والذي ينبع من احتكاكهم اليومي بتلاميذهم ومعرفتهم بحاجياتهم وفروقهم في تتبع كل حصة وكل درس وجودة مكتسباتهم. ويمكن إنجاز تلك التمارين والتطبيقات من خلال وضعيات بسيطة يتدرب التلميذ من خلالها على الإدماج وبشكل جزئي. لكن وفي هذه الحالة سيواجهنا السؤال التالي: هل سنكون في هذه التطبيقات الجزئية نستهدف حفظ معارف ومعلومات والتعود على مهارات (كما في البيداغوجيا التقليدية) ام نستهدف أهدافا خاصة – إجرائية (كما في بيداغوجيا الأهداف) تتجمع لتشكل في النهاية الهدف العام ؟ ام سنستهدف تحقيق كفايات (قدرات ومهارات) جزئية – مرحلية (أي نمر من برشيد – سطات – مراكش – امنتانوت... قبل ان نصل إلى أكادير) كما في مدخل الكفايات قبل «النزول»، قدرات تتجمع في ذهن التلميذ،بقدرة قادر، لتشكل في نهاية المطاف الكفاية الأساسية الموعودة (أو الهدف النهائي للإدماجOTI).

وما يثبت كذلك قولنا بان تطبيق بيداغوجيا الإدماج لا يتم بشكل مندمج مع المنهاج الدراسي السائد، والذي يشتكي منه كثير من التربويين والممارسين منهم على وجه الخصوص،هو انعدام التوفيق في اختيار التنظيم البيداغوجي الملائم للتعلمات.التنظيم البيداغوجي المغربي الحالي للتعلمات اختار في تطبيقه لبيداغوجيا الإدماج :6أسابيع لتعلم الموارد،و أسبوعين لتعلم الإدماج وتقويم ومعالجة الكفاية، وذلك في كل مرحلة من المراحل الأربع المخصصة في السنة الدراسية (34 أسبوعا)؛هنا يجد المتعلم نفسه فقط أمام ثلاث فرص على الأقل لتعلم الإدماج، و3 فرص على الأقل لدعم ومعالجة تعثراته. ويتساءل المدرسون، هل هذا كاف لتعلم الإدماج المستهدف الأساسي من عملية التقويم؟ ويضيفون «لماذا لم يتم اختيار التنظيم البيداغوجي التدريجي للتعلمات،والذي اقترحه روجييرس نفسه: ثلاثة أسابيع لتعلم الموارد،ثم أسبوع الدمج الجزئي،حيث سنتيح للمتعلم أكثر من 12 فرصة في السنة لتعلم الإدماج(8 جزئية،و4 كلية) ،وأكثر من 12 فرصة في السنة لدعم ومعالجة التعثرات».

والحقيقة أن ما ينبغي أن نطالب به، هو تغيير المنهاج برمته (برامج، ومواد دراسية، وكتب مدرسية، وتنظيم بيداغوجي للسنة، والإيقاعات والأغلفة الزمنية....مع إحداث التعديلات الضرورية في هذا النموذج المتمحور على الكفايات، بما سيشكل نموذجا منهاجيا أصيلا نابعا من خصوصيتنا ومن حاجياتنا، عوض الاستمرار في التركيز على المحتويات والمواد كما هو الشان في المنهاج السائد ومحاولة تطبيق (فوطوكوبي)مقتضيات بيداغوجيا جاهزة.

ولنا مثال آخر على تطبيق بيداغوجيا الإدماج بشكل غير مندمج وغير ملائم، يكمن في عدم مواءمة ما تسعى اليه بيداغوجيا الإدماج من إخضاع كل المستويات التعليمية لنفس التقويم،

أي التقويم انطلاقا من الوضعيات المركبة؛حيث أن عملية التركيب التي يجب أن يقوم بها كل المتعلمين على حد سواء ومهما كان مستواهم وبغض النظر عن سنهم لمواجهة هذه الوضعيات، تنتمي إلى العمليات العقلية العليا (حسب كل الصنافات) ،وهذه العملية العقلية المجردة والعليا تتطلب عمليات ذهنية أخرى سابقة(إدراك وفهم،، ربط،انتقاء،استنتاج....) .وبما أن معظم المتعلمين في التعليم الابتدائي، وحسب القوانين المرتبطة بمراحل نمو ذكاء الإنسان، كما اكتشفها جان بياجي، هم إما في مرحلة الذكاء المشخص أو مرحلة الذكاء ما قبل العملياتي،أو مرحلة الذكاء العملياتي الحسي،فلا يجوز تقويم تلاميذ كل المستويات الدراسية(وخصوصا الدنيا منها) من خلال وضعيات مركبة،والتي تستند على معطيات رمزية و مجردة. ذلك أن التركيب كعملية عقلية عليا لا يكتمل نموه إلا خلال المرحلة الأخيرة(مرحلة الذكاء العملياتي الصوري/المجرد،حولي 12/11 سنة وما فوق).

«الكل يعرف أن المتعلمين يجدون صعوبات كبيرة فقط في تذكر الموارد (المعرفة أي الحفظ والاسترجاع حسب صنافة بلوم)، فما بالك أن المتعلم سيجد نفسه أمام مهمة مزدوجة ومعقدة: تذكر الموارد وتركيبها لحل وضعية معينة»(انظر محمد صدوقي، 2011).

بطبيعة الحال لسنا مطالبين ان ننتظر اكتمال نمو عملية عقلية عليا حتى نطبقها، بل بإمكاننا المساعدة على نموها بشكل تدريجي وفي هذه الحالة نختار تمارين و تطبيقت ووضعيات سهلة وبسيطة تكون في مستوى النمو العقلي للتلميذ، ثم ننتقل شيئا فشيئا نحو ما هو اقل بساطة و أكثر تعقيدا.

بين بيداغوجا الإدماج والمنهاج المندمج للمؤسسة

يعرف المجلس الأعلى للتربية في كيبك الإدماج بكونه «السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة «.نستشف من هذا التعريف، الذي يضيق من مفهوم الإدماج والذي تبنته بيداغوجيا الإدماج، ما يأتي:

-الإدماج هو ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، وتركيبها، ثم توظيفها لحل وضعيات-مشكلات جديدة.

-إن إدماج المكتسبات عملية شخصية وفردية بالأساس، لا يمكن أن يقوم بها متعلم مقام آخر.

لكننا نقترح في تصورنا للمنهاج الدراسي، أن يتسع مفهوم الاندماج حتى لا يبقى محصورا في جانب واحد من النشاط الذهني للمتعلم وهو إدماج الموارد والمكتسبات. لأن ذلك هو

العيب الأساسي لبيداغوجيا الإدماج، إنها بيداغوجيا تقنية تجزيئية وسلوكية في العمق رغم ادعائها بالاشتغال في إطار مدخل الكفايات وهو مدخل معرفي - ذهني، فلا تختلف كثيرا عن بيداغوجيا الأهداف السلوكية بل تختلف عنها كما أثبتنا، شكلا وليس في المضمون.

بطبيعة الحال فإن الحديث عن الوضعيات وتعويد التلاميذ على مواجهة المشكلات، في هذه البيداغوجيا خاصة في حمولتها الاجتماعية، فيه سعي نحو الاندماج، لكنه اندماج ضمني ويركز على دمج التعلمات فلا تتضح أبعاده الاجتماعية وغاياته الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها منذ البداية، سواء في محتويات البرامج او في أساليب أدائها و في طبيعة الأنشطة الموازية او في مشاريع المؤسسة وغيرها والتي ينبغي ان تعزز ما تستهدفه المدرسة من اندماج حقيقي في المجتمع بشكل شمولي.

لذلك فإننا قدمنا منذ سنوات، تصورا أكثر شمولية، أسميناه «المنهاج المندمج للمؤسسة» والذي يتسع فيه مفهوم الاندماج (نظريا وعمليا) ليشكل نسقا متكاملا. من بعض مميزاته أنه يمنح، المناطق والمؤسسات والجهات، سلطة (حرية) تعديل ومواءمة المقررات الدراسية، للاحتياجات والخصوصيات المحلية مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج الوطني العام أي نسمح للمدرسين والقائمين على التعليم عموما بنوع من المرونة بدل النمطية والأحادية اللتان تميزان كلا من بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الاندماج، شريطة خلق نوع من التوازن بين المستوى الوطني والمستوى الجهوي. ويمكن أن يتشخص هذا النوع من المناهج في مشاريع الشراكة التربوية، حيث تترك للمؤسسات حرية المبادرة وعقد اتفاقيات تعاون و شراكة مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي، وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويلبي في نفس الآن احتياجات التلاميذ ومتطلبات أسرهم.هذا وقد وجدنا لهذا النموذج بعض الآثار في نظامنا التعليمي، فمثلا تحدد نسبة حرية التصرف في المنهاج الوطني بالتعديل وإضافة مواضيع جديدة، والمتروكة جهويا للمؤسسات، في 15 بالمئة.. (محمد الدريج، 1996 و 2002).

ونحن بصدد تطوير وتحديث هذا النموذج والذي سنخصه قريبا بدراسات مستقلة،لكن يمكننا أن نشير الآن إلى أن الاندماج المنشود ينبغي أن يسير بشكل متواز ومتكامل في أربعة اتجاهات :

1- اندماج على مستوى المنهاج بمختلف مقرراته وهو اندماج أفقي (مستعرض) بين المواد الدراسية.

2- اندماج منهاجي على مستوى الأهداف العامة أو الكفايات الأساسية، (المعارف، المهارات، منظومة القيم /الأخلاق، الهوية، مشاعر المواطنة...).

3- واندماج على مستوى المؤسسة. سواء داخل المؤسسة (بين أطرها وتنظيماتها وروادها

من التلاميذ) وبينها وبين البيئة المحلية (الطبيعية والمجتمعية والثقافية).

4- واندماج على مستوى المنطقة (الجهة) والوطن أي على مستوى المجتمع ككل.

المراجع

-عبد الرحمن ابن خلدون (1960). "المقدمة"، (ج3، ص983). تحقيق علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي.

-عبد الكريم غريب (2010): "بيداغوجيا الإدماج"، منشورات عالم المعرفة–الدار البيضاء.

- عبد الكريم غريب(2004) «بيداغوجيا الكفايات». (منشورات عالم التربية،) البيضاء ط5

- منتديات دفاتر التربوية www.dafatir.com (2011) "الاستفتاء الوطني حول بيداغوجيا الادماج" / ماي 2011).

- عبد العزيز قريش (2011)، «بيداغوجية الإدماج وفق التجربة المغربية / .عن موقع منتدى الجمعية الوطنية لمديرات و مديري التعليم الإبتدائي بالمغرب، 5 يناير 2011

-عبد الإله عسول، (2011)«بيان نقابي حول بيداغوجيا الادماج» مدونة سيدي سليمان ، SidiSlimane.com، يونيو.

- محمد الدريج (1996) : «مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية»، (في جزئين)، سلسلة دفاتر في التربية. الرباط.

- محمد الدريج (2002): «الكفايات في التعليم»، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، الرباط.

- محمد الدريج (2002): «الشراكة التربوية في التعليم الثانوي: مشروع المؤسسة نموذجاً»، مداخلة ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول: التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل»، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.

- محمد صدوقي، (2010)«شروط إنجاح بيداغوجيا الإدماج»، الاتحاد الاشتراكي، عدد 11-11-2010، الدار البيضاء.

- مراد لخصيم (2011). ،تعلم الإدماج: هل هو مستجد في المناهج المغربية؟، موقع وجدة البوابة على النت-

-يوسف قطامي (2002) «إدارة الصفوف : الأسس السيكولوجية»، : دار الفكر، عمان الأردن.

- كزافيي روجييرس Xavier ROEGIERS (2007) ترجمة عبد الكريم غريب، «التدريس بالكفايات ووضعيات لإدماج المكتسبات»، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.

-ROEGIERS, X. (2010). Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel. Bruxelles : De Boeck Université.

-Perrenoud, Ph. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile : Dolmen Ediciones (trad. en espagnol de Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF, 1997.