بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي

محمد مومن

من أهم النتائج التي توصلنا إليها، في دراستنا التحليلية النقدية لبيداغوجيا النظام التعليمي المغربي، أن هذه البيداغوجيا تعتبر من بين أهم أسباب ضعف مردوديته الداخلية والخارجية، وعجزه عن أداء الأدوار والوظائف المنوطة به، الأمر الذي يطرح بحدة ضرورة الإسراع بـ«التحديث» البيداغوجي لهذا النظام، و«الانتقال» إلى بناء وتطبيق «نموذج بيداغوجي حديث»، من شأنه مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل والمتناغم لشخصياتهم في جميع أبعادها، الجسدية والعقلية والاجتماعية والوجدانية، والرفع من مردودية النظام التعليمي ليساهم في تمكين مجتمعنا من تحقيق التنمية الشاملة، في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وكسبه لرهان التحديث والدمقرطة.

والنموذج البيداغوجي الذي نقترحه لا ينطلق من فراغ، ولا يدعي لنفسه أنه إبداع شخصي محض، بل يستفيد من التراكم المعرفي الذي حققته علوم التربية، ويستوحي أبرز المرتكزات العامة المؤسسة للبيداغوجيا الحديثة بأهم تياراتها. وفي تقديمنا لهذا النموذج، وفي تناغم مع دراستنا التحليلية النقدية لبيداغوجيا النظام التعليمي المغربي، سنتناول العناصر الرئيسة التالية (مع تغيير

في ترتيب بعضها يعكس تغييرا في أهميتها وأولويتها النسبية في سياقها الجديد):

1- أهداف التربية والتعليم

2- التمحور حول التلميذ

3- مشاركة وفاعلية التلميذ

4- أدوار المدرس

5- تفريد التعليم

1- أهداف التربية والتعليم

إن قدرة المجتمع المغربي (في زمن العولمة، ومجتمع المعرفة، والثورات العلمية والتكنولوجية، الخ.) على مجابهة الصعوبات ورفع التحديات التي يواجهها داخليا وخارجيا، وكسب رهان الخروج من التخلف وتحقيق التنمية الشاملة، واحتلال المكانة اللائقة به بين مجتمعات الألفية الثالثة، يتطلب من نظامنا التعليمي إحداث قطيعة جذرية مع اختزال أهداف التربية والتعليم إلى نقل المعلومات إلى التلاميذ، وحشو أذهانهم بها، واستهدافه، عوض ذلك، التنمية الشاملة والمتكاملة والمتناغمة لشخصياتهم في جميع جوانبها، وجعل غايته تكوين مواطنين قادرين على مواكبة التغيرات، والمواجهة البناءة للمشاكل المعقدة التي يطرحها عالم اليوم، والإتيان بالحلول الملائمة لها، «أفراد سيكون التغيير بالنسبة لهم أهم شيء في الحياة، وسيكون باستطاعتهم العيش بحرية في خضم عملية التغيير» (Rogers، 1976، p. 162)، عوض اكتفائهم باجترار المعلومات القديمة التي لم يعد بمستطاعها وحدها أن تكفل لهم النمو الشخصي، وتساعدهم على النجاح المدرسي والاندماج المهني والاجتماعي.

ويمكننا تفسير تراجع أهمية المعرفة في العملية التربوية التعليمية بالعوامل التالية:

- الانفجار المعرفي الذي يشهده عصرنا، وتنوع الوسائط المعرفية، والذي لم يبق معه المدرس هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للمتعلمين، ولم يعد يمثل نموذج «العارف le savant» الذي يسع علمه كل المواضيع، ولا تفوته لا كبيرة ولا صغيرة في مجال تخصصه، وأصبح يلاقي منافسة قوية وغير متكافئة من طرف وسائل الاتصال الجماهيري ذات التأثير الواسع والكاسح (الإذاعة، التلفزيون، السينما، الصحافة، الأنترنت، الخ.).

- نزع صفة القدسية عن معرفة المدرس، بحيث لم يعد كل ما يتفوه به يعتبر حقيقة مطلقة لا يتطرق إليها الشك من بين يديها أو من خلفها، وأصبح في مقدور بعض التلاميذ، في كثير من الأحيان، امتلاك معلومات لا علم له بها، الأمر الذي أتاح لهم فرصة تقييم معرفته، من حيث مصداقيتها ودقتها وتماسكها المنطقي، وذلك من خلال

مقارنتها بمختلف مصادر المعرفة الأخرى، مما قد ينتهي بهم إلى الطعن في هذه المعرفة، وبالتالي تقويض أهم الأسس التي ترتكز عليها كفاءة ومن المنظور البيداغوجي التقليدي.

– لم يعد دور المدرس يختزل إلى مجرد ناقل للمعلومات، ولم تعد المعرفة هي مبرر وجوده، بل أصبحت له أدوار ومهام أخرى أهم وأخطر داخل جماعة القسم، كما سنرى ذلك في الفقرات الخاصة بأدوار المدرس.

– ونتيجة للتحولات السابقة، لم تعد معلومات المدرسين في المادة أو المواد التي يدرسونها تمثل، لوحدها، ملاذا أمينا يمكن اللجوء إليه لإضفاء المشروعية على سلطتهم، وبسط نفوذهم داخل جماعة القسم، وبذلك انتفى، بدرجة أو بأخرى، أحد العوامل الذي كان يدفعهم إلى الاهتمام الاستحواذي بالمعرفة، وأصبحوا مضطرين، كما سنرى ذلك بتفصيل عند تناولنا للبعد السلطوي لبيداغوجيا النظام التعليمي المغربي، إلى البحث عن أسس أخرى، بالإضافة إلى المعرفة، يقيمون عليها سلطتهم، مثل خصائصهم الشخصية، واتجاهاتهم النفسية-الاجتماعية، وكفاياتهم المهنية، والوظائف التربوية التي يقومون بها داخل جماعة القسم، بحيث «لم تعد المعرفة هي مبرر وجود المربي، بل أصبح هذا المبرر هو وظيفته داخل الجماعة. لقد حلت السلطة الوظيفية من الآن فصاعدا محل سلطة المعرفة». (Postic، 1982، p. 172)

– تغير النظرة العلمية للمعرفة، من حيث طبيعتها الإبستمولوجية وطريقة بنائها، فلم تعد هناك حقيقة مطلقة ومقدسة وجاهزة ينقلها المدرس نقلا حرفيا إلى التلاميذ، بل أصبح ينظر إلى المعرفة باعتبارها نتاج للجهد الفكري الإنساني، وأن على المتعلمين أن يقوموا بإعادة بنائها وإعادة اكتشافها بواسطة مجهودهم الشخصي.

وقد كان من أبرز النتائج التي ترتبت عن التحولات السالفة الذكر، انحسار أهمية المعلومات في العملية التعليمية، بحيث أصبح المهم في مجتمعات اليوم والغد هو أن يكون الفرد/التلميذ قادرا على مواجهة ما هو جديد، والتكيف مع التغيرات، والمساهمة في خلقها، أكثر من أن يكون قادراً على معرفة واجترار ما هو قديم. إن «الأهداف الوحيدة التي يمكن أن تكون للتعليم في العالم الحديث، والتي لها معنى، هي القدرة على التغير، والثقة في القدرة أكثر من الثقة في المعرفة السكونية»(Rogers، 1976، p. 102).

وفي هذا السياق، ونحن نتحدث عن أهداف التربية والتعليم، لا يفوتنا أن نذكّر بتقرير البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين، الخاص بالمغرب (مع اختلافنا مع هذه المؤسسة المالية في الخلفيات الإيديولوجية التي

تنطلق منها، والخيارات السوسيواقتصادية التي تقترحها)، والذي يوصي فيه بضرورة تغيير أهداف النظام التعليمي المغربي، ومحتوياته، وطرق تدريسه، من أجل «منح اعتبار أكبر لقدرات التفكير والتكيف كحل المشكلات، والتأمل، والتحليل النقدي، والابتكار، والمرونة، وروح العمل الجماعي». ويضيف التقرير قائلا بأنه نظرا للتطور المعرفي والتكنولوجي السريع الذي يشهده عصرنا، وما يتولد عنه من حاجة إلى التكيف والتكوين المستمر، فإن «هذه القدرات التحليلية والتكيفية تكتسي الآن بالنسبة للمنافسة أهمية أكبر من تلك التي تعطى للتلقي البسيط للمعارف والصيغ التقليدية لاكتساب القدرات الذاتية لمهام محددة (التي) تكوّن اللحمة الأساسية للأنظمة التقليدية للتربية والتكوين». (البنك الدولي، 1996، ص. 131)

وبالإضافة إلى تنمية القدرات العقلية للتلميذ، وبالتزامن معها، فإن نظامنا التعليمي ينبغي أن يستهدف أيضا تنمية ميوله واتجاهاته وقيمه، نظرا لأهمية الجانب السوسيووجداني في حياة الفرد/التلميذ، وتأثيره في تفكيره وسلوكه، وتحديده لإمكانات تعلمه ونموه. وتعود أهمية استهداف التربية المدرسية التأثير في الجانب السوسيووجداني من شخصية التلاميذ إلى جملة من العوامل، من أهمها:

- ضعف التنشئة الاجتماعية الأسرية في هذا المجال، نظرا لخروج المرأة (في العديد من الفئات الاجتماعية) إلى ميدان العمل، وانشغالها، والأب، عن تربية الأبناء بهموم الحياة اليومية، واكتساب لقمة العيش.

- اهتزاز صورة وسلطة الأب في مجتمعاتنا المعاصرة، ومن بينها المجتمع المغربي، وبالتالي ضعف تأثيره في نمو الأطفال والمراهقين، من خلال تقمصهم له باعتباره أحد النماذج الاجتماعية الفاعلة والمؤثرة.

- إثبات نتائج البحوث والدراسات السيكولوجية أن الحالة الوجدانية للمتعلم، طفلا ومراهقا وراشدا، تؤثر في تفكيره وقدرته على التعلم، بحيث أنه إذا كانت الخبرة التربوية التي يعيشها مقرونة بانفعال إيجابي وعلاقة تربوية مبنية على الحب والتقدير والاحترام، فإن ذلك سيؤدي إلى تعزيز وتدعيم هذه الخبرة في ذاكرته، أما إذا كانت وضعية التعلم مصحوبة بانفعال سلبي وخبرات مؤلمة ومناخ سوسيووجداني يخيم عليه التهديد والقلق وعدم الاطمئنان، فإن ذلك سيؤثر سلبيا في قدرة التلميذ على التعلم، ويجعله عرضة للكبح (blocage)، أي لإعاقة باطنية لحريته في التفكير والنشاط.

إن عملية التعلم عملية عقلية ذات بطانة وجدانية. أو لنقل، بتعبير أكثر دقة، إنها عملية لها مظهران متداخلان

ومترابطان فيما بينهما، مظهر عقلي/ فكري وآخر وجداني (دون ان يغيب عن أذهاننا مظهرها النزوعي/السلوكي)، ومن تم فإن على المدرس أن يستحضر في ممارسته وعلاقته التربوية البعد الوجداني لهذه العملية، بأن يمارس بيداغوجيا مبنية على ميول واهتمامات وحاجات للتلاميذ (بيداغوجيا «مراكز الاهتمامles centres d'intérêt » للبيداغوجي السويسري كلاباريد Claparède).

ومن أهم التيارات السيكولوجية التي أعطت دفعة قوية للاهتمام بالجانب السوسيووجداني من شخصية الفرد، علم النفس الإنسي (la psychologie humaniste)، بفضل تبنيه لنظرة شمولية ومتكاملة لشخصيته التلميذ، واستهدافه التأثير في أبعادها المختلفة، ودعوته إلى التعامل مع المتعلم ككل تتشابك وتتفاعل داخله مظاهر شخصيته الجسدية والعقلية والوجدانية والاجتماعية تفاعلا عضويا. وينطلق التصور الإنسي، في مناداته بضرورة اهتمام الممارسة/العلاقة التربوية بشخصية التلميذ في كليتها، من مسلمة مفادها أن الدافع إلى قيام التلميذ، طفلا ومراهقا، بنشاط تربوي ما لا يتوقف على المعرفة في حد ذاتها بقدر ما يتوقف على الدافعية التي يولدها الجانب الانفعالي للمعرفة. فالفرد، بالنسبة لهذا التصور، ليس مجرد تراكم أو تكديس للعناصر، وإنما هو، على العكس من ذلك تماما، دينامية من الأنظمة، وتركيب وتنظيم وعلاقات بينية لكل السمات والخصائص والمزايا والقيم والتجارب الشخصية التي تضفي على كل شخص تفرده وطابعه الأصيل. وبناء على ذلك، فإن الشرط اللازم والضروري لأية علاقة/ممارسة تربوية هو الاهتمام بالتلميذ في كليته، في جوانبه العضوية والعقلية والوجدانية، وفي أبعاده الفردية والاجتماعية (Dupont، p.p. 1982، 91-92). إن المعرفة لم تعد وحدها تتوسط العلاقة/الممارسة التربوية، ذلك لأن التربية، سواء شئنا ذلك أم لا، واقعة شخصية وبينشخصية، و نوع من الحوار والتفاعل الذي تحكمه ظواهر وجدانية، وبالتالي فإن للمشاعر أهمية قصوى في العمل والانضباط داخل جماعة القسم.

وهكذا، فتحت تأثير التجديد الذي جاء به علم النفس الإنسي، كرد فعل على السلوكية بشكل عام، والسلوكية الإجرائية (سكينر) بشكل خاص، لم تعد وساطة المدرس في العلاقة التربوية ذات طبيعة فكرية تتوخى نقل المعرفة وتنمية الجانب العقلي من شخصية التلميذ (=التعليم)، بل أصبحت هذه الوساطة ذات طبيعة وجدانية تستهدف التأثير في شخصية التلميذ في أبعادها العاطفية والعلائقية (=التربية). وهذا « الانتقال من الوساطة الفكرية إلى

الوساطة الوجدانية في تصور دور المدرس، يوضح بروز وعي بضرورة تجديد الحياة الوجدانية في المجال المدرسي، واستعادة حقيقة علاقة إنسانية لم تعد تفرق بين العقل والمشاعر» (Postic، 1982، p. 70).

خلاصة القول، وبناء على الاعتبارات السابقة، فإن مدرستنا، وفقا للنماذج البيداغوجية الحديثة، ينبغي أن تكون وسطا للحياة ينموفيه الجسد والعقل والقلب، الفكر والوجدان، نموا منسجما ومتكاملا، بحيث تغدو «التربية هي الفعل الذي يتيح للكائن الإنساني أن ينمي استعداداته العضوية والفكرية، ومشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية أيضا، بهدف إنجاز مهمته كإنسان على أحسن وجه» ،Reboul، 1976 (p. 12). فالهدف من التعليم، في الألفية الثالثة، لم يعد يقتصر على حشو أذهان التلاميذ بركام من المعلومات، بل يتجاوز ذلك إلى تطوير قدراتهم العقلية، وتنمية حياتهم الوجدانية، وصقل استعداداتهم ومهاراتهم الاجتماعية، وشحذ ملكات الخلق والإبداع لديهم، لجعلهم قادرين على التعلم والتغير المستمرين، والتكيف مع التحولات المجتمعية المتسارعة، والمشاركة في صنعها، والانتقال من استهلاك المعرفة إلى المساهمة في إنتاجها.

2- التمحور حول التلميذ

من أهم مظاهر «التحديث البيداغوجي»، الذي نأمل أن يطال نظامنا التعليمي، هو الانتقال من التمحور حول المدرس إلى التمحور حول التلميذ، والاستجابة لحاجاته واهتماماته، والارتكاز على نشاطه الذاتي والتلقائي ومساهمته الإيجابية والفاعلة في العملية التربوية، والاهتمام بتعلمه، ومساعدته على تخطي صعوباته الدراسية، الخ.

إن المتعلم، لا المعلم، هو الذي ينبغي أن يكون بداية ونهاية العملية التربوية التعليمية ومحور العلاقة البيداغوجية. فالتلميذ هو الغاية التي وجدت من أجلها المدرسة بقضها وقضيضها، ببرامجها وأنشطتها ومدرسيها، ومن تم فإن المدرس مطالب، من خلال ممارسته التربوية، بتفهم خصوصيته، ومراعاة إيقاع نموه، والاستجابة لاهتماماته وحاجاته، وتنمية قدراته، واحترام شخصيته، وتقبل مشاعره وأفكاره، ومنحه فرصا للعمل والمشاركة والتواصل والتعبير، وتشجيع مبادراته وإنجازاته أيا كانت بساطتها، ومساعدته على تحقيق ذاته. إن «علينا أن ننطلق من الطفل، وأن نتخذه هاديا ومرشدا. فالطفل هو المنطلق وهو المحور وهو الغاية» (ديوي،1978)

وهذا المبدأ المؤسس للبيداغوجيا الحديثة، مبدأ تمحور الفعل التربوي

حول التلميذ، والسعي إلى إرضاء حاجاته واهتماماته، يجد مبرره في كون هذه الحاجات والاهتمامات، كما أثبتت ذلك الدراسات السيكولوجية الحديثة، هي المحرك الرئيس للنشاط الإنساني، بحيث أن الإنسان/ التلميذ لا يقوم تلقائيا بأي عمل أو نشاط إلا إذا كان هذا النشاط يستجيب لحاجة أو اهتمام راهن لديه. والتلميذ، وفقا لما أثبتته سيكولوجيا الطفولة والمراهقة، واتفق حوله رواد البيداغوجيا الحديثة، كائن نشيط، ونشاطه يخضع لقانون الحاجة والاهتمام. وتتولد عن هذه الحقيقة السيكولوجية قاعدة بيداغوجية تطبيقية مؤداها أنه لحث التلميذ على التعلم ينبغي وضعه أمام مشكلة من شأنها أن تخلق لديه حاجة تدفعه إلى تعلم الاستجابة (الكفاية) الكفيلة بإشباع تلك الحاجة، وبالتالي حل المشكلة التي كانت وراء خلقها (بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا الكفايات: الوضعية المشكل).

3- مشاركة وفاعلية التلميذ

على النقيض من «البيداغوجيا التقليدية» السائدة في النظام التعليمي المغربي، حيث التلاميذ، بشكل عام، طرف سلبي في العملية التعليمية التعلمية، منفعل لا فاعل، يكتفي بتلقي المعلومات والتعليمات الصادرة عن المدرسين، فإن التربية المدرسية الحقة، التي تستهدف تنمية شخصيات التلاميذ، وتطوير قدراتهم الإبداعية التي تؤهلهم للمساهمة بفعالية في تنمية وتقدم مجتمعهم، ينبغي أن تستند على مشاركتهم الإيجابية، ونشاطهم الذاتي، ودورهم الفاعل والفعال في العملية التربوية (مبدأ التعلم الذاتي)، وإلا تحولت هذه التربية إلى مجرد عملية ترويض، أي عملية إشراط وتشكيل من الخارج لتلميذ سلبي، خاضع، مسلوب الإرادة. لقد أصبح من الواضح، كما يقول عالم النفس الشهير جان بياجي، أن «التربية على الاكتشاف النشيط للحقيقة، هي أرقى من كل تربية تقتصر على ترويض الأشخاص بجعل إرادتهم تمتثل للإرادات الأخرى الجاهزة، وتقوم على حصر عملهم في نطاق الحقائق المقبولة». (بياجي، 1986، ص.27).

إن النماذج والطرق البيداغوجية الحديثة تتأسس على الاعتراف بفاعلية ونشاط التلميذ، وتثمين قيمته باعتباره عنصرا إيجابيا وتواقا إلى التعلم والعمل والإنتاج، والنظر إليه ككيان متكامل ينمو من خلال النشاط الذاتي، ووفقا لقوانين طبيعية، بحيث أن علينا كمدرسين/مربين «أن ندرك بأن الأطفال مشاركون فاعلون في تطورهم الخاص، وليسوا مجرد مخلوقات متلقية يجب تحفيزها. وهذا يعني الإقرار بأن التعلم، بصورة عامة، هو عملية فعل» (مايرز، 1993، ص. 116).

ولما كان التلميذ، وفقا للدراسات السيكولوجيا الحديثة، يتوفر على دافعية ذاتية للتعلم والنمو، فإن تربيته ينبغي أن تنبع من ذاته، وتصدر عن تكوينه النفسي الخاص، وتتم عن طريق نشاطه الذاتي الخلاق، وأن يقبل عليها بشكل تلقائي (دون قسر أو إكراه، أو بدوافع خارجية كالثواب والعقاب)، وانطلاقا من ميوله ودوافعه واهتماماته الشخصية النابعة من حاجاته الحقيقية والفعلية، أي أن يكون الحافز وراء تعلمه هو إشباع الحاجة التي دفعته إلى القيام بهذا التعلم. فالعملية التربوية ينبغي أن تستند على «النشاط الحقيقي والعمل التلقائي، القائم على الحاجة والاهتمام الشخصي للطفل» (بياجي، 1986، ص.113).

إن النشاط المدرسي لم يعد حكرا على المدرسين، الذين يقومون بمفردهم برسم أهدافه، واختيار مضامينه، وتحديد أنشطته واستراتيجياته، وإنجازه أمام التلاميذ لا بمعيتهم، ولم يعد التلاميذ أفرادا منفعلين، يقفون موقف المتفرج، ويكتفون بالتلقي السلبي لمعلومات المدرسين، بل أصبح هذا النشاط يرتكز أساسا على فاعليتهم ومشاركتهم الإيجابية، وغدوا هم المحرك الديناميكي لسيرورة اشتغاله، من خلال مشاركتهم في بناء الدرس، وإسهامهم في «إنتاج» المعرفة المدرسية عن طريق ما يقومون به من أبحاث وتجارب داخل القسم وخارجه. «فالمعرفة لم تعد تهبط على التلميذ بل هو الذي يسعى إليها، وهو الذي يقوم ببحث نشط من أجل بنائها، وهو الذي يكتشفها أو يبتكرها» (Postic، 1982، p. 171). ونتيجة لذلك فإن العلاقة التربوية تنتقل من علاقة بين ذات (هي المدرس) وموضوع (هو التلميذ)، إلى علاقة بين ذاتين وكائنين اجتماعيين متفاعلين جدليا، ويتحول التواصل التربوي بين المدرسين والتلاميذ من تواصل عمودي وأحادي إلى تواصل أفقي وثنائي، تواصل بين المدرس التلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض، تواصل يغدوا فيه كل طرف مرسلا ومستقبلا في نفس الوقت. وفي هذه الأجواء العلائقية والسوسيووجدانية يصبح الفعل التربوي فرصة ذهبية بالنسبة للتلاميذ لتحقيق ذواتهم، وإظهار قدراتهم الإبداعية، وتطوير ميولهم الاجتماعية، ومشاركتهم في الأعمال الجماعية.

ودعوة النماذج والطرق البيداغوجيا الحديثة إلى تأسيس الممارسة التربوية على النشاط الذاتي للتلميذ، وأن يتعلم عن طريق توظيف ذكائه وقدراته العقلية عوض أن يكتفي بتلقي المعلومات جاهزة من الخارج، أي من المدرس، هي، في حقيقة الأمر، دعوة إلى احترام قوانين الذكاء باعتباره، كما أثبت ذلك علم النفس التجريبي، نشاطا حقيقيا، وعملية بناء متواصلة. فإثبات الدراسات

السيكولوجية بأن للطفولة والمراهقة نشاطها الفعلي، وأن للفكر ديناميته الخاصة، يعني أن عملية نمو وتعلم الطفل والمراهق لا تتم عن طريق تلقي المعرفة والقواعد الأخلاقية جاهزة من الخارج، وإنما تتم عن طريق اكتسابها بمجهودهما الذاتي وتجربتهما الشخصية، فيساهما بذلك في إغناء وتطوير المجتمع عوض اكتفائهما بإعادة إنتاجه.

إن التعلم تجربة ذاتية لا يمكن أن يخبرها أو يعيشها إلا المتعلم نفسه (أو ليس التعلم، وفقا لتعريف المدرسة السلوكية، تغييرا في السلوك نتيجة للخبرة والممارسة الذاتية، وأنه، تبعا للتيار الإنسي، تعلم قائم على الخبرة expérientiel apprentissage؟). فالتلميذ هو وحده القادر على أن يغوص إلى أعماق تجربته الخاصة، ويكتشفها، ويكيفها مع حاجاته، وهو وحده المؤهل لأن يحول تعلمه، بكيفية معبرة وذات معنى، إلى سلوكات (مومن، 1993، ص. 117)، ومن تم، فإن المعلومات الجديدة حول الذات والعالم لن يتم إدماجها بكيفية ذات مغزى في شخصية التلميذ الكلية إلا إذا اكتسبها هو نفسه عن طريق عملية تعلم مستقلة. إن «التعلم الوحيد الذي يؤثر فعلا في سلوك الفرد، هو التعلم الذي يكتشفه ويكتسبه الفرد بنفسه» (Rogers، 1976، p. 152). ويترتب عما سبق، أن التعلم المستند على التجربة الشخصية للمتعلم، والذي له معنى بالنسبة له، لا يمكن، من حيث هو كذلك، نقله من الخارج، وتبليغه بشكل مباشر للتلميذ، كما أن «الحقائق التي تم امتلاكها واستيعابها بكيفية شخصية أثناء التجربة لا يمكن توصيلها مباشرة إلى الآخرين» (Rogers، 1968، p. 198) ، وإذا حدث أن نقل المربي معلومات إلى التلميذ من الخارج، فإن هذه المعلومات لن يكون لها أي صدى لديه، ولن تعدو كونها إجراءات رقابية تستهدف منعه من مواصلة نموه الطبيعي.

وهذا التوجه البيداغوجي المثمن للنشاط الذاتي للتلميذ، يتساوق، من جهة أولى، مع تركيز العلوم الإنسانية، حاليا، على البعد التفاعلي للتنشئة الاجتماعية، واعترافها بأهمية الفرد، النشيط/الفاعل (actif)، في بناء هويته وتوجيه حياته. كما يتساوق، من جهة ثانية، مع إلحاح العديد من علماء النفس على دور النشاط الذاتي للطفل كعامل جوهري في نمو شخصيته في مظاهرها المختلفة. فقد أكدت سيكولوجيا القرن العشرين على النشاط الذاتي للفرد، واتفقت حول هذه الحقيقة أعمال ويليام جيمس وجون ديوي وبالدوين في الولايات المتحدة الأمريكية، وبرغسون وهنري فالون في فرنسا، وكلاباريد وجان بياجي في سويسرا، ومونتيسوري في إيطاليا، وفروبل في ألمانيا، وغيرهم (مومن، 1911، الفصل الأول من القسم النظري، والخاص بمفهوم الطفولة).

خلاصة القول، إن من أهم المبادئ الرئيسة التي ينبغي أن ترتكز عليها عملية التحديث البيداغوجي لنظامنا التعليمي هو مبدأ التربية والتعلم عن طريق الخبرة الذاتية، والممارسة الشخصية، والمشاركة الفاعلة والإيجابية والتلقائية، وذلك من منطلق أن التعلم التزام إرادي حر داخلي وليس إلزاما إجباريا خارجيا. على أن الدعوة إلى التمحور حول المتعلم، والاستجابة لحاجاته واهتماماته، والاعتماد على نشاطه الذاتي ومشاركته الفاعلة في العملية التربوية، لا ينبغي أن يفهم منها، بأي حال من الأحوال، أنها تأليه للأطفال والمراهقين وعبادة للتلاميذ.

4- أدوار المدرس: من التلقين والإلقاء والنقل الديداكتيكي للمعرفة إلى تسهيل التعلم.

لما كان التغير هو سنة الحياة، والقانون المتحكم في سيرها، بحيث لا وجود لشيء ثابت، وكل ما يوجد وما سيوجد مصيره إلى زوال، وكل لحظة من سيرورة الحياة تحمل في طياتها إمكانية نفيها وتجاوزها. ولما كان عالم التربية، بكل مكوناته وعناصره، لا يخرج عن هذه القاعدة، ولا يستثنى من هذا المصير. ولما كانت المعرفة نسبية ومؤقتة (سرعة إيقاع إنتاج واستهلاك وتقادم المعرفة)، فإن النتيجة المنطقية المترتبة عن المقدمات السابقة هي أن دور المدرس لا يمكن أن يكون، بأي حال من الأحوال، هو النقل الديداكتيكي للمعرفة إلى فرد يعيش في بيئة (طبيعية واجتماعية) لا تتوقف عن التغيير، وإنما دوره هو تسهيل التعلم المستقل والأصيل للتلميذ، ومساعدته على الانفتاح على تجربته الشخصية بكاملها وتقبلها، وتسهيل نموه، وتحرير قدراته على التعلم الذاتي والتغير المستمر، ومد يد العون له لكي يصبح شخصا قادرا على المبادرة وتحمل المسؤولية والمثابرة على التعلم قصد إيجاد الحلول لما يعترضه من مشاكل، والتكيف بمرونة مع الوضعيات الجديدة والمشاكل المستحدثة، مستفيدا في كل ذلك من تجربته الخاصة، ومما يتمتع به من فكر حر وذهن خلاق (مومن، 1993، ص.118).

وبالإضافة إلى هذه الاعتبارات الأنطولوجية والإبستمولوجية، فإن التحولات التي ذكرناها سابقا، سواء على مستوى أهداف التربية والتعليم (استهداف تنمية شخصية التلميذ في جميع جوانبها)، أو على مستوى مكانة وأدوار التلميذ في العملية التربوية (التمحور حول التلميذ، والارتكاز على نشاطه الذاتي)، تقتضي أيضا، كلازمة منطقية وعملية لها، تحولا في مكانة وأدوار المدرس، وفي طبيعة المناهج والأنشطة التربوية. فلكي يستطيع التلميذ أن يتعلم عن طريق مجهوده الذاتي، وينخرط في

العملية التعليمية بتلقائية وطواعية، ويشارك فيها بفاعلية وفعالية، ويبدل نشاطا حقيقيا فيما يقوم به من أعمال، ويتمكن من تركيز انتباهه فيها، ينبغي، من جهة أولى، أن تكون الأنشطة التربوية التي يقوم بها مرتبطة باهتماماته الشخصية ومعيشه الاجتماعي اليومي، وأن يكون لها معنى وقيمة بالنسبة له، أي أن تستجيب لحاجاته، وتساعده على حل مشاكله الشخصية والدراسية والاجتماعية (إشكالية المناهج الدراسية). كما ينبغي على المربي/المدرس، من جهة أخرى، أثناء تخطيط وإنجاز وتقويم الأنشطة الدراسية وتدبير الوضعيات التربوية، أن يعمل على إيقاظ اهتمامات وميول التلاميذ، والاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم، والاستفادة من مبادراتهم ودافعيتهم الذاتية، بدلا من إعاقتها أو اعتراض طريقها.

إن مبرر الوجود المهني للمدرس، ومعيار الحكم على كفاءته التعليمية، والركيزة التي تستند عليها سلطته التربوية، لم تعد تتمثل في تمكنه من محتويات المقررات الدراسية، وقدرته على تبليغها إلى التلاميذ، وإنما أصبحت تستمد من الوظائف التي يقوم بها داخل جماعة القسم، «إذ يعود إليه أمر تنظيم وضعيات التعلم، وتشجيع توزيع الأدوار كي يدير التلاميذ شؤون حياتهم داخل القسم، وإثارة جدلية السلطة، وتحفيز تقدم التلاميذ نحو أهداف يعرفون أن عليهم بلوغها، والبحث معهم عن الأدوات الملائمة لتحليل المشاكل وإيجاد حلول مبتكرة لها» (Postic، p.p. 252-253). إن جماعة القسم هي التي تتخذ القرارات المتعلقة باختيار أهدافها ووسائل عملها، وتوزيع المهام بين أعضائها، بحيث يستطيع أفرادها العمل سويا، وبالتعاون فيما بينهم، لتحقيق أهدافهم الشخصية والجماعية، وإشباع حاجتهم الطبيعية إلى النمو والتعلم.

إن التلاميذ، أطفالا ومراهقين وحتى طلبة راشدين، ميالون بطبعهم إلى النمو والتعلم وتحقيق الذات والإبداع عن طريق النشاط الذاتي، والتلاميذ/الطلبة المغاربة ليسوا، ولن يكونوا، استثناء «متوحشا» لهذه القاعدة النمائية/السيكولوجية «الكونية/الإنسانية»، شريطة أن نهئ لهم بيئة تربوية غنية بالمثيرات والمحفزات والخبرات، وأن نتيح لهم فرصة تنظيم المهام والأنشطة بأنفسهم، وبمبادرة تلقائية منهم. فلتحقيق التعلم الذاتي، القائم على الخبرة الشخصية، ينبغي أن يشعر التلميذ بأنه مدفوع إلى التعلم بحوافز ذاتية، وأن يكون هدف المدرس هو التحفيز الداخلي والشخصي للتلميذ، واكتشاف المثيرات الواقعية والحيوية بالنسبة له، عوض اللجوء إلى التحفيز الخارجي الاصطناعي، من منطلق الإيمان بأن الكائن الإنساني/التلميذ، وفقا للمعطيات السيكولوجية، متحفز بشكل

طبيعي إلى أقصى درجة، محب للاستطلاع، متلهف للاكتشاف، متعطش للمعرفة، وشغوف بحل المشاكل. أما أصل الداء، وأس البلاء، فيكمن في الأنظمة التربوية، التي ما أن يمضي فيها التلميذ عددا من السنوات الدراسية حتى يتم خنق هذه الحافزية التلقائية، والقضاء على هذا التعطش المعرفي. ومن هنا، تصبح مهمة المدرس هي تحرير هذه الحافزية من جديد، واكتشاف التحديات التي تعني التلميذ فعلا، وجعله يحتك باستمرار بمشاكل الحياة الحقيقية، وينظر إليها باعتبارها مشاكل تهمه وترتبط بمشاريعه الخاصة ونموه الشخصي وتتحدى تفكيره، فيسعى جاهدا لمواجهتها وحلها، عن طريق اكتساب وتعلم الكفايات التي تؤهله لذلك.

إن المدرس المغربي، باعتباره قيادة تربوية داخل جماعة القسم، مدعو هو الآخر، كباقي القيادات التربوية، إلى أن يهجر، وإلى الأبد، ممارسات وأساليب «القيادة السلطوية»، التي تتجلى في استئثاره بكل المهام والمسؤوليات المرتبطة بتخطيط وتدبير وتقييم النشاط التربوي التعليمي، والحد من حرية التلاميذ ومبادراتهم، وعدم تشجيعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، ومنعهم بالتالي من ممارسة وجودهم وتحقيق ذواتهم، وحرمانهم من فرص الخلق والإبداع، والتي أوضحت الأبحاث السيكوسوسيولوجية الميدانية حول الجماعات الصغيرة (مثال ذلك أبحاث كورت لوين K. Lewin) أنها (أي القيادة السلطوية) تخلق مشاعر عدوانية داخل الجماعة، وتدفع الأفراد/التلاميذ إلى السلبية والتبعية، وأن يتبنى، عوض ذلك، أسلوب «القيادة الديمقراطية»، ويتحلى باتجاهات إيجابية و«تحررية»، ويعمل على خلق جو اجتماعي متسامح من شأنه أن يساعد جماعة القسم على ممارسة حريتها وتحمل مسؤولياتها وتحديد المعالم المرجعية التي تهديها وتوجهها في عملها وتعلمها، الأمر الذي من شأنه، كما أثبتت ذلك الأبحاث المشار إليها آنفا، أن يولد لدى الأفراد/التلاميذ الإحساس بالمسؤولية والروح المعنوية العالية، ويجعلهم أكثر تلقائية واستعدادا للمبادرة والتعاون والمساهمة بفعالية في نشاط الجماعة.

وطموحنا، فيما يتعلق بتطوير أدوار المدرسين في نظامنا التعليمي، لا يقف عند ما سبق، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، ليدعو إلى تبني «اتجاهات لاتوجيهية des attitudes non-directives»، تتمثل، من جهة أولى، في الامتناع عن التدخل في الأنشطة المدرسية للتلاميذ، وتجنب أي إكراه أو عرقلة لنموهم الطبيعي ونشاطهم التلقائي، وتتمثل، من جهة ثانية، في السماح لهم بأن يفكروا ويعملوا ويتعلموا بكل تلقائية وحرية. فالتعلم الدال والأصيل للتلاميذ، والمرتبط بحاجتهم

الطبيعية إلى النمو، يتناسب عكسيا مع أي توجيه أو تدخل من طرف المدرس، ويتم تشجيعه إلى أقصى حد عندما نتيح لهم فرصة اختيار أهدافهم، واكتشاف وسائل تعلمهم، وتشخيص صعوباتهم، واتخاذ القرارات المتعلقة بسير تعلمهم، وتحمل النتائج المترتبة عنها (مومن، 1993).

وانتقال المدرسين من دور التلقين إلى دور تسهيل تعلم التلاميذ، وتبنيهم لـ«بيداغوجيا لاتوجيهية»، يتطلب منهم أن يكونوا هم أنفسهم متفتحين ومرنين ومنخرطين فعلياً في عمليات التغيير. فالمدرس إذا قبل أن يعلم، أي أن يسهل التعلم الأصيل الحقيقي، المتمثل في نمو التلميذ، فإنه يقبل بالتالي أن يتغير ويتعلم هو أيضا، سواء فيما يتعلق بعلاقته مع نفسه ومع الآخرين/التلاميذ، أو فيما يتعلق بمعرفته الأكاديمية.

على أن تبني المدرس لاتجاهات بيداغوجية لاتوجيهية، لا يعني مطلقا اتخاذه لموقف متسيب وفوضوي، موقف لامبالاة وتخل عن كل مسؤولية تجاه تعلم التلاميذ (كما قد يحلو للبعض أن يدعي ذلك، ليتخذ منه ذريعة لرفض هذه البيداغوجيا، وغيرها من البيداغوجيات الحديثة، وبالتالي رفض أي تغيير أو إصلاح بيداغوجي)، بل على العكس من ذلك تماماً، فإن المبدأ الرئيس الذي ينبني عليه عمل « المدرس اللاتوجيهي» هو الإيمان بقدرة التلاميذ على النمو الذاتي الكامل، وبأن مهمته، بالتالي، تتمثل في أن يثق فيهم ثقة مطلقة، ويقيم معهم علاقة شخصية، ويخلق جوا بيداغوجيا يتسم بكونه جو تقبل لا مشروط، يمكن التلاميذ من التغلب على العوائق الانفعالية التي تحول دون تعلمهم، ويسمح لهم بتوجيه ميولهم الطبيعية بأنفسهم إلى كامل تفتحها.

5- تفريد التعليم

إن التعليم الجمعي السائد في النظام التعليمي المغربي، بالإضافة إلى نتائجه السلبية بالنسبة لتعلم التلاميذ ومردودية المدرسة وتقدم المجتمع، يتعارض مع نتائج دراسات وأبحاث علم النفس الفارقي la psychologie différentielle، في إثباتها وجود فروق فردية بين التلاميذ، من حيث نمط الذكاء ودرجته، ونوعية الأمزجة والطبائع، وطبيعة الدوافع والاهتمامات والميول والاستعدادات، والخبرات التعليمية السابقة، ومستوى التحصيل الدراسي، والقيم والمعتقدات، وأنماط التعلم وإيقاعه. فهناك التلميذ سريع التعلم، كما أن هناك التلميذ الذي يحتاج في تعلمه إلى وقت أطول وجهد أكبر، بحيث أن التلميذ المتوسط (l'élève moyen)، الذي يتخذه الكثير من المدرسين مرجعا يضبطون عليه إيقاع تعليمهم، لا يعدو كونه افتراضا نظريا مجردا لا وجود له في واقع جماعة القسم. فكل تلميذ نسيج وحده،

له فرادته الخاصة، وإيقاع تعلمه الشخصي، الذي تحدده قدراته العقلية وأصوله السوسيوثقافية وأسلوب تنشئته الاجتماعية.

فبالرغم من أن كل طفل يصبح، نتيجة لولوجه المدرسة، تلميذا، أي يكتسب صفات خاصة أثناء تمدرسه، فإن معيشه المدرسي يظل تجربة فردية خاصة به. وبالرغم من أن الحياة المدرسية تشرط التلاميذ اجتماعيا، وتبلور لديهم هوية مدرسية جماعية، فإن كلا منهم يحافظ على سمات شخصية تميزه عن الآخرين، بحيث لا يمكننا أن نجد تلميذين متشابهين تمام التشابه. فالخصوصيات السيكولوجية لكل طفل أو مراهق، رغم تأثرها بالظروف المدرسية، تظل مع ذلك متفردة، والاحتكاك مع الجماعة يؤدي إلى إبراز الخصوصيات المتنوعة التي تضفي على التلميذ تفرده (Lurçat، 1990، p.p. 62– 63).

ومن أهم التداعيات البيداغوجية التي تترتب عن الحقائق السيكولوجية السابقة، حقيقة وجود فروق فردية بين التلاميذ، ضرورة تفريد التعليم (l'individualisation de l'enseignement)، وانتهاج بيداغوجيا فارقية une pédagogie différenciée من شأنها أن تمكن كل تلميذ من أن يتعلم بشكل أسرع وأفضل، وأن يصل إلى أعلى مستوى تعليمي تسمح له به إمكاناته العقلية والاجتماعية، وأن تساهم في الحد من ظاهرة الهدر التي يعاني منها نظامنا التعليمي، وأن تنتقل بالعلاقة التربوية من علاقة شكلية ورسمية وفاترة إلى علاقة شخصية ومباشرة، تقوم على مساعدة المدرسين لكل تلميذ على حدة، ومتابعة نشاطه الدراسي عن قرب، وتعويده على تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه (التعلم الذاتي). «فالتربية الفكرية والأخلاقية المتكيفة مع الطاقات العقلية المتاحة لكل طفل، هي مطلب ملح لعلم النفس المعاصر إزاء الصعوبات المتزايدة التي تعترض المربين» (دوترانس، 1971، ص. 59)

إن المربي/المدرس مطالب، على ضوء معرفته لتلاميذه، وملاحظته لصعوبات التعلم التي تعترض كل واحد منهم، بتفريد تعليمه، وشخصنة (personnalisation) علاقته التربوية معهم، فيعمد إلى اقتراح أنشطة متنوعة ومختلفة، ومسارات تربوية مفردنة، بحيث يعمل كل تلميذ بشكل فردي ومستقل، ويقوم بمهام وأنشطة تربوية تتناسب مع حاجاته واهتماماته وميوله وقدراته وإيقاع تعلمه وخلفيته المعرفية. فالتعليم التفريدي «يعطي كل تلميذ عملا خاصا به، فصل على قده، ينجزه بالسرعة التي تسمح بها قابلياته ومؤهلاته، فتزول بذلك أسباب الإزعاج أو الكسل» (روترانس، 1971، ص. 62).

وقد سبق لنا أن بينا (مومن، 1999، ص. 185)، من خلال استعراضنا لنتائج العديد من البحوث، أن البحث المعاصر

حول فعالية التدريس يتجه نحو التخلي عن البحث عن طريقة تدريس واحدة ووحيدة، صالحة لكل التلاميذ، ويسعى مقابل ذلك إلى شخصنة العلاقة التربوية، وتفريد أساليب التدريس، وفقا لطبيعة شخصية التلميذ ونمط تعلمه، وتحديد طرق التربية وأنواع العلاقات التي تتناسب بشكل أفضل مع مختلف أنواع التلاميذ، وتراعي ما بينهم من فروق فردية. ويتمكن المدرس من تفريد التعليم «إذا اتبع الطرق الفعالة والليبرالية ذات المرونة الكافية، لإتاحة تنوع أكبر في الإمكانيات والمناشط الشخصية، لمواجهة تباين التلاميذ. فهي التي تسهل إذن إقامة علاقة إنسانية يستمد منها التلميذ الثقة بذاته، وبالتالي يستمد منها السيطرة على وسائله» (موكو، 1978).

وخلاصة القول، فإن بيداغوجيا نظامنا التعليمي مدعوة إلى التخلي عن تبني نموذج وحيد عن «التلميذ الجيد»، نموذج يفرض على المتعلم مسارا نمائيا وحيدا وإلزاميا، وأن تعمل، عوضا عن ذلك، وانطلاقا من كون الاختلاف والتنوع هو القانون الذي يحكم نمو الكائن الإنساني، وأن الهدف العام للنمو الأمثل يمكن الوصول إليه عن طريق مسالك وسبل ومسارات ووسائل في غاية التنوع والاختلاف، أن تعمل على انتهاج تعليم «تفريدي» و«مشخصن»، أي تعليم لا يتم تقديمه بشكل جماعي ومتزامن لكل التلاميذ، وتبعا لنفس الأساليب، كما هو الشأن بالنسبة للتعليم الجمعي، بل تعليم يتم تنظيمه وفقا لإيقاع كل تلميذ، ومواصفاته الفكرية، واهتماماته، وإمكاناته، وحوافزه، وصعوباته، الخ.

ولن ننهي حديثنا عن موضوع تفريد التعليم، دون أن ننبه إلى أن ما نخشاه، ونحذر منه في آن واحد، هو أن يصبح الإقرار بحقيقة وجود فروق سيكولوجية بين المتعلمين مجرد «توظيف إيديولوجي» لهذه الحقيقة قصد تبرير ظاهرة الفشل الدراسي، بعزوها إلى الفروق العقلية «الطبيعية» بين التلاميذ، وتبرئة ساحة العوامل الاجتماعية والبيداغوجية من أية مسؤولية، في حين أن الكثير من هذه الفروق، وكما أوضحت ذلك دراسات علم الاجتماع التربوي، ذات أصول «اجتماعية»، وتعود، في جزء معتبر منها، إلى التأثير الحاسم، الذي يمارسه الوسط العائلي على إمكانيات نجاح أو فشل التلاميذ في تعلمهم، كما أنها تعود أيضا إلى تأثير المؤسسة المدرسية، ببرامجها وطرقها، الخ

خلاصة

إن ما ندعو إليه، بالنسبة لبيداغوجيا النظام التعليمي المغربي في بعدها التعليمي/ التدريسي، هو الانتقال من بيداغوجيا تقوم على هيمنة المدرس، وتهميش التلاميذ

وسلبيتهم، الخ.، إلى بيداغوجيا مغايرة، تتأسس على المبادئ التالية:

- معرفة بسيكولوجيا التلميذ، والإقرار بخصوصيته في التفكير والشعور والعمل، وتفرده في طريقة وقوانين نموه (مما يطرح، على المدى المنظور، الحاجة الملحة إلى بناء «سيكولوجيا مغربية» للطفل/الإنسان المغربي).

- التعامل معه في شموليته، أي في مظاهر شخصيته العضوية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وفي أبعاده الفردية والجماعية (بيداغوجيا الجماعة).

- العمل على إرضاء حاجاته واهتماماته، وتنمية استعداداته وقدراته، واحترام شخصيته، ومراعاة إيقاع نموه، وتشجيع مبادراته، الخ.

- الاستناد على نشاطه الذاتي والتلقائي، ومشاركته الفاعلة والفعالة في العملية التربوية.

- السعي إلى تفريد طريقة تربيته وتعليمه، وشخصنة أساليب التعامل معه، مراعاة لما يميزه عن التلاميذ الآخرين من فروق فردية، على مستوى طبيعة الذكاء ودرجته، وأنماط التعلم وإيقاعه، ونوعية الطبائع والاهتمامات والميول، واختلاف الخبرات التعليمية السابقة، وتنوع القيم والمعتقدات وأساليب التنشئة الاجتماعية.

- كل ذلك بهدف مساعدته على تحقيق ذاته، و تنمية شخصيته، والتأثير الإيجابي والفعال في تاريخه/مصيره وتاريخ/مصير مجتمعه.

وعند تطلعنا إلى «التحديث البيداغوجي» للنظام التعليمي المغربي، وإلى أن يضطلع المدرس والتلميذ المغربيان بالأدوار التربوية الحديثة، باعتبارها إحدى تجليات هذا التحديث، فإننا ندرك جيدا أن الأمر ليس بالهين ولا السهل، وأن هناك عوامل كثيرة، سيكولوجية وبيداغوجية وسوسيوثقافية، ذاتية وموضوعية، تعمل ضد هذا التوجه البيداغوجي الحداثي، وتقف حجر عثرة في طريقه. فالمدرس المغربي، الذي تعود، بحكم العوامل السالفة الذكر، على لعب أدوار تلقينية، إلقائية، وتوجيهية/تدخلية، لا يمكنه بين عشية وضحاها أن يتخلى عن هيمنته على النشاط التربوي، وأن يقلص من حضوره القوي والمؤثر في حياة جماعة القسم، ليكتفي بلعب أدوار تربوية حديثة (دور المنشط، المرشد، مسهل التعلم، الخ). والتلميذ الذي نشأ على التلقي، وألف التبعية، وركن إلى السلبية، سيكون من الصعب بعثه من جديد، ليصبح عنصرا فاعلا وفعالا في عملية تربيته وتعليمه. فمثل هذا التحول البيداغوجي، يتطلب من المدرسين والتلاميذ، كجماعة لا كأفراد (محدودية فعالية المبادرات الفردية على أهميتها،

ومقاومتها من طرف الآخرين/الأغلبية، وعلى رأسهم «الحرس القديم»...)، إحداث قطيعة جذرية وعميقة مع ما ألفوه من أدوار، وما هو سائد في وسطهم التعليمي من ممارسات، والتحرر من ضغوط الثقافة السوسيوبيداغوجية «التقليدية»، وتوقعاتها لأدوارهم في عملية التربية والتعليم، كما يستوجب تكوين المدرسين ليصبحوا، بفضل كفاياتهم ومؤهلاتهم الأكاديمية والبيداغوجية والديداكتيكية والشخصية والعلائقية، فاعلين لهذا التغير. وقبل هذا وذاك، فإن هذا التحول يتطلب توفير شروطه الموضوعية، والمتعلقة بالبنيات التحتية، والتجهيزات البيداغوجية، والخيارات التربوية الكبرى (السياسة التعليمية)، والمشروع المجتمعي الشمولي، في أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، باعتباره السياق العام الذي يشرط الأداء الوظيفي للنظام التعليمي، ويتحكم في حظوظ نجاح أو فشل الإصلاح البيداغوجي، ويرسم له مداه.

المـــراجـــع

أوزي، أحمد (1994). المراهق والعلاقات المدرسية، الرباط: منشورات مجلة علوم التربية.

البنك الدولي (تقرير) حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين (المملكة المغربية) (1996). عالم التربية (مجلة)، العدد الأول.

بوبكري، محمد (1996). تأملات في نظام التعليم بالمغرب، الدارالبيضاء: مطبعة فكيك.

بياجي، جان (1986). علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، الدارالبيضاء: دار توبقال.

حجازي، مصطفى (1984). التخلف الاجتماعي. سيكولوجية الإنسان المقهور، الطبعة الثانية، بيروت: معهد الإنماء العربي.

دوترانس، روبير (1971). التربية والتعليم، ترجمة هشام نشابة وآخرين، بيروت: مكتبة لبنان.

ديوي، جون (1978). المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد الرحيم، الطبعة الثانية، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

فرايري، باولو (1980). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.

مايرز، روبرت ج. (1993). نحو بداية عادلة للأطفال، وضع برامج الرعاية والتطور للطفولة المبكرة في البلدان النامية، اليونسكو.

المروني، المكي (1993). البيداغوجية

المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، الرباط:منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

المروني، المكي (1996). الإصلاح التعليمي بالمغرب. 1994-1956، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

موكو، جورج (1978). التربية الوجدانية والمزاجية للطفل، ترجمة منير العصرة ونظمي لوقا، القاهرة: دار المعرفة.

مومن، محمد (1993). البيداغوجيا اللاتوجيهية، الجزء الثاني، مجلة علوم التربية، العدد 5، السنة 3.

مومن، محمد (9199). تأثير التكوين في اتجاهات مدرسي التعليم الأساسي، رسالة دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

مومن، محمد (2008). نظام تكوين المدرسين بالمغرب. بين سيطرة سياسة الكم والطفرة النوعية المأمولة، مجلة علوم التربية، العدد 37.

مومن، محمد (2011). العلاقة التربوية. دراسة نفسية-بيداغوجية لتمثلات المربيات لأطفال مؤسسات التربية ماقبلمدرسية وعلاقتهن التربوية معهم، أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية.

Belarbi، A. (1983). Les relations enseignants-enseignés dans la classe، In: B.E.S.M.، N° 149-50، p.p. 81-105.

Dupont، P. (1982). La dynamique de la classe، Paris : P.U.F.

Haddiya، M. (1988). Socialisation et identité. Etudes psychosociologiques de l'enfant scolarisé au Maroc، Casablanca : Imprimerie Najah El Jadida.

Reboul، O. (1976). La philosophie de l'éducation، Paris : P.U.F.

Rogers، C. (1968). Développement de la personne، Paris : Dunod.

Rogers، C. (1976). Liberté pour apprendre، Paris : Dunod.

Lurçat، L. (1990). Devenir un écolier: individualisation et socialisation، In: Autrement، N° 14، p.p. 58-63.

Palmade، G. (1979). Les méthodes en pédagogie، 11e édition، Paris : P.U.F.

Postic، M. (1982). La relation éducative، 2e édition، Paris : P.U.F.

Salmi، J. (1985). Crise de l'enseignement et reproduction social au Maroc، Casablanca : Editions Maghrébines.