المنظومة التربوية المغربية و«الاختيار البيداغوجي»
ملاحظات من أجل بحث

محمد ريسي

إن الاقْترابَ والتَّداني مِنْ موضوع مثل الاختيار البيداغوجي في صِلَتِه بالمنظومةِ التربوية يستشْكِلُ على النَّاظِرِ فيه ومِنْهُ إليها؛ وذلك لاعْتِباراتٍ أَهَمُّها :

انفتاح الاختيار البيداغوجي على كل مُكونات المنهاج التعليمي ؛ مداخلِ بنائه ،وتصريفِ تلك المداخلِ إلى برنامج، فَتحويلِ البرنامج مُقررات دراسية، ثم تفصيلِ هذه المقررات حسبَ المواد الدراسية، واختيارِ الطرائق البيداغوجية المناسبة للاختيار المنشود ...

ومَعْلومٌ أَنَّ المنهاج ليس هو البرنامج أو المقرر؛ وإنَّما هُوَ تخطيطٌ مُحْكَمٌ يشتمل على الأَهْداف والمحتويات، وأَنْشطة التعليم والتعَلُّم، والطرائق، والوسائل، وأساليب التقويم، ومبادئ التكوين ، وغيرها . بَينما يتضمَّنُ البَرنامجُ مجموعة مُبَنْيَنَة مِنَ الدروس، ومِنَ المصادر الديداكتيكية، والمواقيتِ ، حيثُ يكونُ الهدف من كل ذلك تسهيلُ نقلِ المعارفِ والمهارات[1].

هذا مع العلم أَنَّ مِنَ الباحثين في مجال التربية ببلادنا مَنْ تساءل حول مدى توافر منظومتنا التربوية عل منهاج واضح المعالم ، فَكُلُّ «مانتوفر عليه هو موادُّ دراسيةٌ لانعرف أي شيء عن كيفية وضع أغلبها، بل تفصل بينها جدرانٌ سميكَةٌ، وتتَّخِذُ بعضها عَدُوّا...» [2].

ارتباط الاختيار البيداغوجي المأمول بالقرار المكين ...

الاستلزام بين مسألة الاختيار البيداغوجي وبين استحضار زوايا نظر المختصين في المجال...(الأُسُسُ السيكولوجية ـــ الأسس الاجتماعية ـــ الأُسُس الابستمولوجية ـــ الأسس الاقتصادية ....).

وجودُ أَواصِرَ وَوَشائجَ بين الاختيارالبيداغوجي ومشاكل المنظومة التربوية (مشاكل التعميم ـــ الجودة ـــ الأداء التعليمي .... [3].

تهميش مسألة الاختيار البيداغوجي، أو على الأَقَلِّ، تنزيلُها منزِلَة ثانوية كما يثبتُ ذلك

ّ المكي المروني» في بحثه حول «الإصلاح التعليمي بالمغرب، 1956 ــ 1994»؛ إذْ لاتصادفُنا في التقارير التي يهيمن عليها الطابع التقنوقراطي معلومات حول مايجري(...)في الواقع اليومي داخل المؤسسات التعليمية والفصول الدراسية، لانجد شيئا عن سلوك وعلاقات وردود فعل التلاميذ والطلبة والمُدَرِّسين والعاملين بالإدارة، أي عن السير الحقيقي والواقع المعاش (كذا) للنظام التعليمي .»[4].

ولاختراق هذا الموضوع المعقد والمُتشابك ،نقترح، اعتمادا على الدراسة الوثائقية التي تَيسَّرتْ لنا، ورُكونا إلى استِبْطانِ التجربة الذاتية، المحاور التالية :

1 ــ تحديد دلالة بعض المفاهيم المُعْتَمَدَة في البحث، وهي :

1 ـ 1 ـ الاختيار البيداغوجي.

1 ـ 2 النموذج في البيداغوجيا.

2 ـ تجربة المنظومة مع النماذج البيداغوجية :

2 ـ1 «النموذج» التقليدي

2 ـ 2 «نموذج» المُدَرِّس الناجح

2 ـ 3 ـ نموذج التدريس الهادف،

2 ـ 4 ـ نموذج الإدماج.

3 ـ معالم في طريق «الاختيار» البيداغوجي :

1 - الاختيار البيداغوجي:

لاينفصل الاختيار البيداغوجي عن الاختيارات والتوجهات العامَّة الواجب مراعاتها و اعتمادُها في وضع المناهج التربوية أومُراجعتها... إذْ تُواجهُنا أسئلَةٌ مِنْ قَبيل: مَنْ سَنُكَوِّن ؟ ولماذا؟ وما المحتويات المُحَقِّقَةُ لذلكَ؟وفي أيِّ ترتيب؟ وكيفَ سَنُقَوِّمُ التَّعَلُّمات؟ في انسجام تَامٍّ مع ما ينبغي أنْ يَتَضَمَّنُهُ المنهاجُ curriculum مِنْ تحديد للفئة المقصودة بالتكوين، والغايات، والأهداف، والمحتويات، ووصف لنظام التقويم، وتخطيط للأنشطة، والأثر المنشود المرتبط بمواقف الأفراد المُرادِ تكوينهُم وسلوكاتهم .[5]

وهكذا ففي الجزء الأول من الكتاب الأبيض[6] نُطالِعُ مايلي:

اختيارات في مجال القيم التي اعتُبِرَتْ مُرْتَكَزات ثابِتَة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ ونعني بها قيمَ العقيدة الإسلامية، والهُوِيَة الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية،وقيمَ المُواطَنَة،وقيمَ حُقوق الإنْسان ومبادئها الكونية، ناهيكَ عن الاختيارات في مجال تنمية الكفايات وتطويرها، ثُمَّ الاختيارات في مجال المضامين، وتنظيمها داخل كل سلك مِنْ أسْلاك التعليم،

زِدْ على ذلكَ الاختيارات في مجال تنظيم الدراسة ؛ أي في الهندسة البيداغوجية.

وأخيرا تحديدُ مُواصَفات المُتَعَلِّمينَ .

وعليهْ، فَإنَّ أيَّ اختيار بيداغوجي بما هو طرائق تدريسية وأنشطة ديداكتيكية،

وتقويم تكويني ... مُلْزَمٌ بهذا السياق العام للاختيارات الكُبْرى والذي تُجَلِّيه، في حالة المنظومة التربوية المغربية، هذه الخُطاطَةُ :

الميثاق الوطني للتربية ← الكتاب الأبيض ← الوثيقة الإطار ← دفاتر التحملات ← الكتاب المدرسي . ← التوجيهات التربوية ...

بمعنى أَنَّ للاختيار البيداغوجي مُسْتَوَيَيْنْ؛ أَوَّلُهُمَا يُمْكِنُ تَسْمِيَتُهُ «اختيارا عامّا»تَتَضَمَّنُهُ الوثَائِقُ التربويةُ بوَصْفِها «خطابا شارحا» للاختيارات المذكورة، وثانيهما نَدْعوهُ «اختيارا خاصا» يتدَخَّلُ أثناءَ» التطبيق» على مستوى الممارسة الفَصْلِيَة..[7].

فالاختيار البيداغوجي العام، إذَنْ، هو مجموعةٌ مِنَ المَداخِلِ العامة السيكولوجية، والمعرفية، والهوياتية، والتخطيطية، والثقافية، تُتَرْجَمُ إلى محتويات، وطرائقَ، وأنشطة، وتقويم، وتُهَيْكَلُ على مُسْتوى المواد الدراسية، وتُوَزَّعُ حَسَبَ الأَسْلاك، والشُّعَب، والمسالك، وغيرها مِنَ المداخل التي تُسْتَنْبَطُ استنباطا مِنَ الوثائقِ التربوية المختلفة ...

بينما ينتهي الاختيارُ البيداغوجي الخاص إلى صُلْبِ المُمارَسَةِ البيداغوجية التدريسية وما يرتبطُ بها مِنْ أَنماط التكوين البيداغوجي والديداكتيكي للمُدَرِّسينَ، مَعَ العِلْمِ أَنَّ الدراسات القليلة المُنْجَزَةَ حول منتوج التدريس أيَ: التعلم، تؤَكِّدُ ضَعْفَ مردودية المنظومة التربوية المغربية (الدراسة المنجزة سنة 1994 حول مستوى المكتسبات ــ الدراسة المشتركة بين اليونسكو واليونيسيف سنة ــ سنة 1995 وسنة 2001 ــ نتائج الاختبارات الدولية ــ تقويم المستلزمات المدرسية ـ البرنامج الوطني لتقويم التعلمات...).

2 ـ مفهوم النموذج:

مادامت التربيةُ مُؤَسَّسة اجتماعية بامتياز، فَإِنَّها تتبادَلُ التأثيرَ والتأثُّرَ مع تطلعات المجتمع وغاياته ومراميه الكبرى[8]، فَمِنَ الصعوبة الحديثُ عن نموذج في التربية عامة وفي الخطاب الديداكتيكي على وجه الخصوص، نظرا إلى ارتباطه الوثيق بالنظرية إلى حد الاختلاط بينهما، ثم لأن النظريةَ في العلوم الإنسانية، ومنها التربية والبيداغوجيا، نسبيةٌ ،فالنموذج هنا في هذا السياق «أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يساهم في التطور التقني للتعليم بوجه عام، فإنه يساهم أيضا في إرساء دعائم علم التدريس حتى يبتعدَ قَدْرَ الإمكان عن الارتباط بالجوانب الذاتية (الفنية) ويبتعد عن العشوائية واضطراب الفعالية على مستوى المردودية والإنجاز[9].

ومن ثَمَّةَ تنبثق الحاجةُ إلى النموذج باعتباره بناء ذهنيا مُجَرَّدا يختزل عناصرَ مُعَيَّنَة، فهو «...لايشكِّلُ نظرية،(ولكنه)أداة للبحث قدتؤدي إلى تكوين نظرية ما، بحيث يستمدُّ فائدتَهُ العمليةَ من طابع العمومية التي تميزه»[10] .

فالنموذج، إذَنْ، بناءٌ ذهنيٌّ مُجَرَّدٌ، وأداة تحليليةٌ، تتوافَرُ فيه خاصيةُ العُمومية، ويُفْضي إلى تأسيس «علم التدريس»؛ أيْ أنَّ النموذج، بهذا المعنى، هو مجموعةٌ منَ المُسَلَّمات والمُنْطَلَقات التي تُؤَطِّرُ التدريس، وَ تُوجِّهُهُ بما يلائمُ مُدْخَلاتِ المنظومة التربوية، ومُخْرَجاتها .

فما النموذج/ النماذج التي تبنتها المنظومة التربوية؟

أمام نُدْرَة المعلومات الموثَّقَة في هذا المجال الذي نَحنُ بِصَدَدِه، منَ الصعب تقديم إجابة دقيقة، فقد مَرَّ على إرساء نظام تعليمي عصري بالمغرب أزيدُ منْ قرنٍ، ومازالَ البحث في تاريخ التربية عندنا بِكْراً[11]. فَلا غرابة إذا هَتَفَ البعضُ- اليومَ- بِ «(...) ضرورَة إنشاء مرْكَز أو خلية ضمْنَ إحدى الخزاناتِ تخْتَصُّ بتجميع الوثائق التي تؤرِّخُ لمختلف المحطات والتطورات التي شهدها هذا النظام. كما أنَّ تراكُمَ الدراسات والبحوث التربوية في مختلف مراكز التكوين التربوي وبعض مؤسسات التعليم العالي، يفرضُ هو أيْضا إحْداثَ أرشيف خاصٍّ يُعَرِّفُ بها، ليَتَسَنَّى توظيفُها في البحثِ العلمي بشكلٍ عامٍّ.»[12].

هذه صعوبةٌ أُولى تغدو مُضاعَفَة إذا استحضرنا «ثابتا» آخَرَ ابْتُلِيَتْ به قضية إصلاح المنظومة ويتمَثَّلُ في :

«(...) ارتجالية القرار، وغياب الاستقرار، وقد ظهر ذلك من خلال عدة أمور، لعل من أبرزها، ما يتصل بغياب التخطيط أو ضعفه، وعدم الاستفادة من التجارب السابقة بل والقطيعة معها ،واعتماد الحلول الترقيعية بَدَلَ الحُلول الجذْرية، والإفراط في الرَّفْع من قيمة القرار قبل تجربته وتمحيصه، والتسرُّع في اتخاذ القرار، وهيمنة القرار الأفقي الفردي، وإنكارِ الخطإ وإعادة إنتاجه ...»[13].

وعملا بقول الشاعر :

عَيْنُ الرِّضَا عَنْ كُلِّ عَيْبٍ كَلِيلَةٌ

وَعَيْنُ السُّخْطِ تُبْدِي المَسَاوِئَ

فإننا سنكتفي - هنا - بتجميع جُمْلَة من الملاحظات تُشَكِّلُ «قراءة» أوْ حَفريات أولية في ذاكرة تجربة منظومتنا التربوية في اختيار النماذج البيداغوجية وتوظيفها، «قراءة» تحاولُ اتخاذَ مسافَة « نَقْدِيَة»؛ وهي ملاحظاتٌ تَمَّ تَسْييجُهَا بما قُدِّرَ لنا الاطِّلاعُ عليه مِنْ مراجعَ مَعْدودات[14].

3 ـــ «تجربة» المنظومة مع النماذج البيداغوجية :

وهكذا تَمَّ استيحاءُ التصنيف العام الذي وضَعَهُ الباحثون في النماذج البيداغوجية ؛ إذْ يذْكُرونَ منها :النموذج التكويني (تكوين شخصية المتعلم) الذي ظهر بألمانيا أواخر القرن الماضي، والذي يركز على البعد الفلسفي والفكري في التكوين ضمانا للوحدة الثقافية في المجتمع، ويمثله «كلافكي» من خلال التبئير على السؤال :

لماذا؟ (المحتوى التعليمي، ودلالته بالنسبة إلى الفئة المستهدفة، وكيفية تنظيمه، وأشكال توضيحه). أما النموذج الإعلامي، فنظر إليه «فرانك» وتختزله بعض الأسئلة من قبيل: لماذا نُعَلِّمُ؟ (الأهداف)، ماذا؟ (المحتوى)، بأي وسيلة؟ (الوسائل)، كيف ؟(الوسائل والطرائق...)، لمن ؟ (الفئة المستهدفة). في حين ينصرف نموذج «فان خلدر» الموسوم بتحليل التعليم إلى الالتفات على التوالي إلى : الأهداف نقطة البداية ،كيفية التدريس (اختيار المادة وتنظيمها ـ أشكال العمل ـ تمارين التعلم ـــ الوسائل)، التقويم (نتائج التعليم). بينما ينصب نموذج تحليل النشاط التربوي الذي وضعه سوار يس» على الغاية من التعليم، والفئة المعنية به، وظروفه، ومحتوياته، وطرقه ...

هذا فَضْلا عَنْ التصنيف الذهني الافتراضي والمنهجي الذي اقتُرِحَ لتأطير العلاقة بين النظام التربوي المغربي والتنمية؛ بما في ذلك : النموذج التقليدي المناسب للمجتمع الزراعي، ونموذج التحديث، ثم النموذج التقنوقراطي ...

3ـ 1 **النموذج التقليدي:** وبتحفُّظ شديد، يمكنُ القولُ إنَّهُ نموذجٌ سادَ منَ الاستقلال إلى حدود السبعينات...

اشتغلَ هذا النموذج وَفْقَ جملة من السمات العامة التي بالإمكان إيجازُهَا في مايلي:

الأسبقية للمعرفة في شكلها العالِم، وما يرتبط بها منْ تغليب المحتويات المعرفية على حساب المهارات، ناهيكَ عَنْ إهمالِ جوانبَ أُخرى منْ شخصية المُتَعَلِّم ... إلى درجة أَنَّ التربية ـ هنا ـ تغدوَ مُرادفة للتعليم الذهني[15]،

التصرُّفُ في «المقررات» الرسمية، والجُنوحُ إلى تحريك «المنهاج الضمني»: مُدَرِّسُ العربية ـــ على سبيل التمثيل ـــ كان مُكَلَّفا بتدريس البلاغة والتربية الإسلامية[16]، إلاَّ أَنَّهُ كان مَيَّالا إلى درس النصوص، نَزَّاعًا إلى العُزوف عن البلاغة والتربية الإسلامية... وهي ملاحظةٌ ليست وقْفا على مادة اللغة العربية، ولكنها قد تطول موادَّ دراسية غيْرَهَا « (...) ونتذَكَّرُ ـ نحنُ المُشْتَغلينَ بالفلسفة، وقد كان أَكْثَرُنا في تلك الفترة من التلاميذ (يقصد فترةَ الستينات والسبعينات) ،كيف أَنَّ الفكْرَ الإسْلاَميَّ دون الفلسفة الغربية ظَلَّ، ولفَتْرَة طويلَة،يُنْجَزُ وحدَهُ في جُلِّ الثانويات أَوْ كُلِّهَا، انطلاقا من مُراهَنَة على سؤال يتيم في امتحانات الباكالوريا يَخُصُّهُ، معَ أَنَّهُ لم يكن يُشَكِّلُ سوى ثُلُث المقرر الدراسي، كما أن الكتاب المدرسي للمادة كان موجودا، غير أَنَّه لم يكن مُتداوَلا في القسم ...»[17].

المَيْلُ ـ على مُستوى الطرائق البيداغوجية ـ إلى إمْلاءِ مُلَخَّصاتٍ تسهيلا للحِفْظِ والاسْتِظْهارِ...

جُنوحُ التقويم التربوي إلى قياس مدى تمكن التلاميذ من المعارف (الأسئلة المقالية

مثل : حلل وناقش ....).

3 ـ 2 نموذج المُدَرِّس « الناجح»: وهو نموذج فيه مِنْ بعض خصائص نظيره التقليدي مافيه. لأنَّهُ يمثِّلُ استمرارية للأوَّل. وتقديما لهذا النموذج، نَكْتَفي بما استعرضَهُ أَحَدُ الباحثينَ قائلا :

« لشخصية المُدَرِّس وإشراقته وفرحته بطُلاَّبه وبتدريسه، ودماثة خُلُقه، ومرونته في التعامل معهم، وحرْصه عليهمْ وعلى وقتهم، وإفادَتهم، وفصاحة تعبيره وجَرْس صوته، وطَراوة حديثه ولَباقته وجمال خطِّه ومنظَره ونظافته، ويقظته وروح الدُّعابَة والمَرَح معَ اتِّزانه وَوَقارِه (...) وخُلُوِّه مِنَ العيوبِ الخلْقيَة في الجسم والوجه والنُّطْق؛ كُلُّ ذلك يُصْبِغُ على درس اللغة جاذبية وسحرا، يُيَسِّرُ للتلاميذ هضمَها ويُسَهِّلُ فهمَها ويُحَبِّبُها إلى قلوبهم، فيعشقونها ويأنسون بها أَنْسَهُمْ بمدرسهم، إذْهو مَثَلُهُمُ الأعلى نباهَة، وعقيدة، وخلقا وعلما ورغبة، ومهارة في التدريس وشخصيَة جذَّابة مَحْبوبَة » [18].

وبالإمكان ـ تعزيزا لهذه الملاحظات السالفة ـ الإشارةُ إلى ماانتهى إليه مُؤَخَّرا واحدٌ مِنَ البَاحثين في محاولة لتفسير البيداغوجيا المُهَيْمِنَة على نظامنا التربوي، ذاهبا إلى أنها بيداغوجيا تقليدية تُكَرِّسُ التدريس اللفظي، والجمعي ...[19]، مَنْ منَّا لايتذَكَّرُ، كيف كنا، ونحن تلاميذُ بَعْدُ، نُقْبِلُ على مُدَرِّسينَ بعينهم، ونشتاق إلى دروسهم، ونتداولُها، لاستظهارها، والتزَوُّدِ بها لمُواجهة الامتحان...

وعلى الرغم مما اتصف به هذان النموذجان، في الظاهر، مِنْ سلبيات، فقد كانا مُفيدَيْنِ في التكوين المعرفي العام، فضلا عَنْ أَنَّ شخصية المُدَرِّس كانت نموذجا un model يحتاجُ المُتَعَلِّمُ إلى الإعْجاب به، ويضعُ تَجْرِبَتَهُ الشَّخْصِيَةَ رَهْنَ إشارَته للاستفادة منها، دون تغييب أشكال التدخل البيداغوجي الأخرى كالوساطة، والخبرة، وغيرهما ...

3ـ 3 ـ **النماذج الحديثة**: ولجت هذه النماذجُ المنظومة التربوية من الثمانينات إلى الآن، ويمكن تجميعُها في مايلي :

3 ـ 3 ـ 1 نموذج التدريس الهادف:

هيمن هاجس الأهداف على مسرح المنظومات التربوية طيلة الستينيات مع «بيداغوجيا التحكم»؛ حيث «نَظَّرَ» مؤسس هذا النموذج (بلوم Bloom1975) لتعليم قائم على « معايير التحكم» يُنَظِّمُهُ تقويمٌ تكوينِيٌّ يَنْتَهي إلى «مُعالَجات»، وقد تُوِّجَ هذا العملُ باقتراح أَوَّلِ صُنافَةٍ للأهداف البيداغوجية [20].

ومنَ النافل القول إن المنظومة التربوية المغربية اعتمدت هذا النموذج منذ الثمانينات في تكوين المُدَرِّسين والمدرسات، وفي التدريس،كما في التقويم بمختلف أنواعه التكوينية والإشْهادية على الأقَلّ نظريا ومرجعيا ...

وهكذا ارتبط العمل بهذا النموذج، بالانْتقال منَ «المقررات» إلى العمل ب«المنهاج» بعد مُراجعة البرامج والمقررات (1994) وظهور التوجيهات التربوية الجديدة الخاصة بمختلف المواد الدراسية .

وإذا كان التَّدْريسُ عامَّة يسعى، ضمنياَ أوْصراحة، إلى بلوغ أهداف مُعَيَّنَة تَخطيطا وتتبُّعا وتقويما، فَإنَّ ذَلكَ لايَحْدُثُ بشكل آليٍّ؛ إذْيلاحظُ (بيرينو) أَنَّ تَحْويلَ المُقَرَّرات إلى أَهْداف، وفي سياق وضعيات تعليمية وتَعَلُّمية ،لايتمّ بطريقة خَطِّيَة ،ولكنَّ الأَمْرَ يقتضي منَ المُدَرِّس تَحَكُّما شَخصيا في المادة المُزْمَع تدريسُها، وقُدْرَة عل عزْل المفاهيم الأساسَ les noyaux concepts، أو الكفايات ـ الأساس les clés compétences؛ حيث تَقْتَضي هذه العمليةُ السفر الدائم في سلْسلَة « النقل الديداكتيكي» عوَضَ الاكْتفاءَ بالرسالة « الجامدة »التي تتضمَّنُها التوجيهاتُ التربويةُ [21] .

3 ـ 3 ـ 2 نموذج المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج: انفتحت المنظومة التربوية على المقاربة بالكفايات في التسعينات أثناء الإقدام على مُراجَعَة البرامج ووضع دفاتر للتحملات وخوض تجربة الكتاب المدرسي المُتَعَدِّد منذ 2004 بالسلك الثانوي الإعدادي عل سَبيل الذِّكْر . (وحدَّدَها الكتاب الأبيضُ في سياق الحديث عن الاختيارات في مجال تنمية الكفايات في: الكفايات المرتبطة بتنمية الذات، والكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية؛ إذ يمكن أن تتخذ هذه الكفاياتُ طابعا استراتيجيا، أو تواصليا، أو منهجيا، أو ثقافيا، أو تكنولوجيا [22].

غير أَنَّ إنْماءَ هذه الكفايات غبَّ التدريس اصطدم بتعدُّد المرجعيات وانعدام التصور المرجعي المُوَحِّدَ ،الأمرُ الذي تدارَكَهُ البَرْنامَجُ الاستعجالي في المشروع التاسع الساعي إلى تطوير العُدَّة البيداغوجية بتبني بيداغوجيا الإدماج في مُحاوَلَة لتقديم نظرة أخرى لتوزيع المضامين والمُحتويات التي تحظى بالأسبقية في المنظومة التربوية المغربية، وذلك عبْرَ وضع أَسْئلَة حول مدى مُلاءمَة هذه المضامين للكفايات المُزْمَع إنْماؤُهَا، لاسيما وأَنَّ المُحْتَوى لايتَّخذُ سمَةَ المُلاءَمَةإلاَّ إذَا أَسْهَمَ في إنْماءِ الكفايات.

فما بيداغوجيا الإدماج؟

ارتبطت هذه البيداغوجيا، بوصفها إطارا منهجيا لأجرأة المقاربة بالكفايات المُعتمدة مَدْخلا إلى جانب مداخل أخرى في منظومتنا التربوية، بسياق تاريخي وبيدا غوجي حُدِّدَتْ معالمه سلفاً، ومِنْ سماته العامَّة :

التدريس الهادف الذي اتخذت فيه الأهداف طابعا ملموسا لكنه غيرُ مُركَّب .

المقاربة بالكفايات التي اتَّسَمتْ الكفايات فيها بخاصية التركيب غير الملموس.

مما يعني أنَّ الاختيار البيداغوجي

السابق ؛ أي التدريس الهادف، لم يتمكن من التوليف بين المُرَكّب وبين الملموس، وهو ماسعت بيداغوجيا الإدماج إلى تحقيقه عبر منطقها الداخلي القائم على إرساء الموارد، وتخطيط التعلمات، وتعلم الإدماج ثم تقويمه بالعمل على حلِّ وضعيات مُرَكَّبَة تنتهي بجمع بيانات ومعطيات حول مدى نماء الكفاية المقصودة لدى المتعلمين، واقتراح معالجات ودعم مُناسِبَيْن ينسجمان مع الإنصاف ...

وإذا كان نموذج التدريس الهادف قد قُدِّرَ له أن يستمر رَدْحا من الزمن معروفا، فإنَّ نموذج بيداغوجيا الإدماج وُئِدَ في المهد صبيا؛ إذْ لَمْ يتعدَّ العَمَلُ به حُدودَ التجريب،ولم يتسَنَّ تحقيقُ تجريبه المُوَسَّع، ثمَّ نشرهِ على نطاق واسع... كما كان مُقررا أي بين 2009و2012 (المراسلة الوزارية رقم : 12/37 بتاريخ :2012/2/16) في سياق خاصٍّ طبعه توافر مُعطيات كمية ونوعية هَمَّت المنظومة التربوية ومردودِيتها الداخلية والخارجية (تقرير البنك الدولي الموسوم بالطريق غير السالك..../ تقرير المجلس الأعلى للتعليم.... / نتائج تقويم التعلمات ....

وقد استغرب كثير من المهتمين سُرْعةَ اتخاذ مثل هذا القرار في سياق زمني بيداغوجي غير ملائم (وسط السنة الدراسية) وانطلاقا من مبررات أَقَلُّ ما يمكن وصفه بها، أنها غير تربوية ولا بيداغوجية، ودون اقتراح ما يمكن أن يسُدَّ الفراغَ الذي خلَّفَهُ هذا القرار لأَنَّ «(...) حَذْفَ بيداغوجيا الإدماج ـ وهي ليست سوى استراتيجية تدريسية ـ ينبغي أَنْ يُواكِبَهُ تصحيحٌ أَوْ تعويضٌ .إلاَّ أَنَّ التساؤلَ الكبيرَ ينحصِرُ في شَكْلِ هذا التعويض عندما يتعلق الأمرُ بطريقةٍ تعليميةٍ وليس بفلسفةٍ تربوية...»[23] .

والظاهر أن منظومتنا التربوية تنتقل وتتنقَّلُ من نموذج بيداغوجي إلى آخر دونما تحكيم المُبررات البيداغوجية، ودون استنفاذ ما يَحيط بالأسئلة البيداغوجية من هواجسَ، ودون احتكام إلى معاييرَ واضحة؛ وهذا ما يؤكِّدُهُ أَحَدُ الباحثين قائلا : «قامت بعض الدول العربية ... بتبني مدخل المعايير في التعليم، بدل مدخل الأهداف السلوكية، أو مدخل الكفايات ... وتشمل المعايير المُعتمدة ... مختلف مُكونات النظام التعليمي وفي مقدمتها المنهاج الدراسي وما يكتسبه المتعلم من معارف وكفايات وقيم ، فضلا عن المدرسة كوحدة متكاملة، والمعلم كمشارك أساسي في العملية التعليمية، والإدارة الفعالة، والمواد التعليمية وأساليب التقويم، والمشاركة المجتمعية كذلك، حيث تُسْهِمُ المدرسة في خدمة المجتمع المدني ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة... وهكذا تصبح المعايير الركيزة الأساس للعملية التعليمية في جميع مكوناتها وأبعادها، كما تصبح المعاييرُ المنطلقَ لعملية الاعتماد التربوي للمدارس، وهذا الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها

عملية تقويم مستمرة وتغذية راجعة نشطة، لفعالية المستوى التعليمي برمته»[24].

4 ـ **النموذج «المقترح»:** ومِنْ معاييره العامة اللازم أخذها بعين الرضا :

التوازن في اتخاذ القرار البيداغوجي: ومن تجلياته اعتماد التدرج، ووضع سُلَّم للأولويات، وربط السابق باللاحق، و مراعاةً السياقات المختلفة والإمكانات المتوافرة ...

الثبات في اتخاذ القرار البيداغوجي: وذلك تلافيا للتسرع، ودرءا للمزاجية والفردانية، واحتراما للطابع المؤسساتي للقرار البيداغوجي مالم تَكُنْ هناكَ دواعٍ موضوعيةٌ تحول دون ذلك [25] .

الاستفادة من ايجابيات النماذج السالفة استحضارا لمبدَإِ التراكم (ايجابيات النموذج التقليدي ــ ايجابيات النموذج الهادف ــ النموذج الإدماجي...).

بناء التكوين المستمر وفق الاختيار البيداغوجي المنشود [26].

استثمار خلاصات الأبحاث المُنْجزة ...

تدقيق المهام المنوطة بمختلف المتدخلين المباشرين في المنظومة، وتنظيم أدوار الفاعلين تحسبا لإعمال الحكامة الجيدة، وربط المسؤولية بالمحاسبة...

وفي مايلي إمكانات للاختيار البيداغوجي [27] .

السيناريو الأول: نموذج الإدماج:

بعد إخضاعه للتقويم والتعديل وإن في حدوده التجريبية واستثمار التقارير المنجزة ميدانيا في هذا الصدد. ولعل الداعي إلى التفكير في اعتماد هذا النموذج، بوصفه طريقة بيداغوجية في التدريس تُقدِّمُ عُدَّة ديداكتيكية يمكن الاستفادة منها، هو أَنّ المناهج الحاليةَ المشدودة إلى وثيقة « الكتاب الأبيض» انطلقت من مدخلين هما: مدخلُ القيم، ثم مَدْخَلُ الكفايات ؛ والإدماج إطارٌ منهجيٌّ للمقاربة بالكفايات ... غير أَنَّ العملَ بهذا النموذج وجَبَ أَنْ تُصاحِبَهُ إجراءات تنظيمية، وتعديلات في المناهج الدراسية المعنية (السلك الابتدائي أ والسلك الثانوي الإعدادي)، واقتصادٌ في العدَّة الوثائقية المطلوبة فيه، والتفكير الدقيق في صيغة التكوين النافع والناجع...[28] .

السيناريو الثاني: اعتماد نموذج بديل :

ستتحَدَّد ملامحه ـ بالضرورة ـ انطلاقا من الحاجة إلى انفتاح المنظومة التربوية على المعرفة البيداغوجية المعاصرة. غير أن هذا الأمر يقتضي الإشارة إلى أن الإطار النظري لبيداغوجيا الإدماج قد لايتناقض مع النموذج البديل، فالنموذج ليس إلاَّ تنزيلا ميدانيا للفلسفة التربوية المتبناة... وجديرٌ بالذِّكْر، أَنَّ المنظومة عندنا، وبِحُكْم عامل المُثاقَفَة، مشدودة إلى النماذج الفرانكفونية عوضَ الانفتاح على نظيرتها الأنجلوسكسونية... (يمكن على

سبيل التمثيل، استحضار مصوغات التكوين في كلية علوم التربية في الثمانينات، بأطر تربوية استكملت تكوينها العالي في التربية ببلجيكا خاصة، أو بفرنسا....). ولتكوين تصور أولي عن النموذج الافتراضي، يَحْسُنُ الاستئناسُ بما ورد في قاموس بيداغوجي[29] حيث أحصينا فيه أربع عشرة نوعا؛ هي :

النوع بالعربية	مقابله بالفرنسية
1) بيداغوجيا الاكتشاف	découverte la de. P
2) البيداغوجيا الفارقية	p. différencie
3) بيداغوجيا التحكم	P . de la maitrise
4) البيداغوجيا التجريبية	P . experiencee
5) بيداغوجيا الجماعة	P . de groupe
6) بيداغوجيا المشروع	P . du projet
7) البيداغوجيا المؤسساتية	p. institutionnelle
8) البيداغوجيا التحررية	libertaire . P
9) البيداغوجيا اللاتوجيهية	P . non directive
10) بيداغوجيا الأهداف	P . par les objectifs
11) البيداغوجيا التقليدية	P .traditionnelle
12) بيداغوجيا التناوب	P .de l alternance
13) بيداغوجيا التعاقد	P . de contrat
14) البيداغوجيا النشيطة	P .active

والحاصل أنَّ هذا الرأسمال البيداغوجي الرمزي، تتكامل عُراهُ وتَتَواشَجُ، في قراءة أولية لهذه البيداغوجيات، وذلك في مايلي:

- إعطاء اعتبار لشخصية المتعلم، ولِحَقِّه في التعلم وفق إيقاعه الخاص،
- المحتويات الدراسية لاقيمة لها إلاَّ إذَا كان لها معنى بالنسبة إلى المتعلم،
- تبليغ المحتويات والمفاهيم يتوقف على اختيار الطريقة التدريسية المناسبة،
- الحاجة إلى تنويع الطرائق البيداغوجية كُلَّما دعا داع إلى ذلك ،
- المردودية الداخلية للمنظومة، وقدرَتُها على بلوغ الأَهْداف الموضوعة،

ومِنْ شَأْنِ هذا أَنْ يَحْمِلَنَا على تأكيد افتقار النموذج البيداغوجي المُخْتار إلى التطوير والتجديد باستمرار انسجاما مع طبيعة العملية التعليمية .

إنَّ اجتراحَ «نموذج» بيداغوجي بديل مُلائم، إضافةً إلى المرتكزات الثابتة المذكورة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين سلفا، يرتَهِنُ إلى جُمْلَة مِنَ المبادئ كَفيلة بتحقيق الغايات المنشودة، مثل المبدإ الإنساني المؤكِّد مكانةَ الإنسان في نظام المجتمع والكون، ومبدإ التربية الشاملة والمتوازنة والتي تهُمُّ جوانب الشخصية، ومبدإالتربية للحياة بتمكين المتعلم من الكفايات التي تؤَهِّلُهُ للاندماج والتعايش[30]. هذا مع العلم أَنَّ «(...) الإصلاحَ البيداغوجيَّ لايمكن اختزالُهُ

إلى تغيير في التقنيات، (لأنَّها وإنْ كانت فعَّالَة)، يمكن احتواؤُهَا من (قِبَل) النظام التربوي، وتوظيفُها لِلحِفاظ على النموذج البيداغوجي القائم وضمانِ استمراريته، إنَّ التجديدَ البيداغوجيَّ يتطلَّبُ تغييرا في الفلسفة التربوية ...، وإعادَة للنَّظَرِ في الممارسة التعليمية والعلائقية والسُّلْطَوِيَة التي يتمُّ توظيفُ هذه التقنياتِ داخِلَهَا، وفي التَّمَثُّلَات البيداغوجيةِ التي تكمُنُ خلفَ هذه المُمارسةَ.»[31].

والخلاصةُ أَنَّ انتقاءَ النموذج البيداغوجي المأمول، والعملَ الناجع به للرفع من مردودية المنظومة، فضلا عما تم التنبيه عليه سلفا ، يظل مرهونا بالوعي العقلاني به، وبتوفير الجو النفسي والاجتماعي والمهني اللازم لتطبيقه...[32].

الهوامش:

1 . Le gendre, R ,Dictionnaire Actuel de l'éducation ,Larousse ,Paris –Montréal , 1988, P470

2 ـ محمد بوبكري، تأملات في نظام التعليم بالمغرب .مطبعة فيكيك، البيضاء . الطبعة الأولى 1996 ص ـ ص :32 ـ 33).

3 ــ د. العربي الوافي، أي تعليم لمغرب الغد. منشورات مجلة عالم التربية ـIـ، الطبعة الأولى. 2005 .ص.ص : 48 ــ 53).

4 ـ مكي (أل) المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب، 1956ـ1994 ،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، 1996. ص:224 . كما يشير الباحث إلى أن إعداد الإصلاح يطبعه الطابع التقنوقراطي، والتجزيئي، وغياب مشاركة المعنيين المباشرين بالإصلاح...

5 ــ Françoise Raynal / Alain Rieunier. Pédagogie/ Dictionnaire des concepts clés . E SF.Paris.1997.P(96

6 ـ يونيو 2002 ص ـ ص : 12 ــ 13 ــ 14)

7 ـ وافي (ال) عربي، أي تعليم لمغرب الغد؟منشورات مجلة علوم التربية 1 . ص:56.

8 ـ التدريس الهادف. مرجع مذكور.ص: 39.

9 ـ دريج .م م ص:48.

10 ـ عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجية اكتسابها. منشورات مجلة عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية 2002 ص:132).

11 ـ ينظر: مجلة المدرسة المغربية العدد الأول، ماي 2009 الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم؛ «النظام التعليمي المغربي خلال القرن العشرين : إشكالية الإصلاح والتطور الكرونولوجي»، البشير تامر من ص: 161 إلى ص:192).

12 ـ البشير تامر، المرجع السابق. ص: 161.

13 ـ د عبد الله الطاهري، البناء التربوي المنشود، نموذج مقترح مرجع مذكور ص: 52.)

14 ـ محمد (ال) دريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين (أسس ونماذج وتطبيقات)، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الطبعة الثانية، الرباط. 2004 .صص :71 ــ72 ــ73 ــ74 . وفيه يشير الباحث إلى ثلاث نماذج؛ هي: النموذج التكويني (تكوين شخصية المتعلم) الذي ظهر بألمانيا أواخر القرن الماضي، والذي يركز على البعد الفلسفي والفكري في التكوين ضمانا للوحدة الثقافية في المجتمع، ويمثله «كلافكي» من خلال التبئير على السؤال : لماذا؟ (المحتوى التعليمي، ودلالته بالنسبة إلى الفئة المستهدفة، وكيفية تنظيمه، وأشكال توضيحه). أما النموذج الإعلامي، فنظر إليه «فرانك» وتختزله بعض الأسئلة من قبيل: لماذا نُعَلِّمُ؟ (الأهداف)، ماذا؟ (المحتوى)، بأي وسيلة؟ (الوسائل)، كيف؟(الوسائل والطرائق...)، لمن ؟ (الفئة المستهدفة). في حين ينصرف نموذج «فان خلدر» الموسوم بتحليل التعليم إلى الالتفات على التوالي إلى : الأهداف نقطة البداية ،كيفية التدريس (اختيار المادة وتنظيمها ـ أشكال العمل ـ تمارين

التعلم ــ الوسائل)، التقويم (نتائج التعليم). في حين ينصب نموذج تحليل النشاط التربوي الذي وضعه" سوار يس» على الغية من التعليم، والفئة المعنية به، وظروفه، ومحتوياته، وطرقه ...، وانظر أيضا :

العربي الوافي، أي تعليم لمغرب الغد؟، مرجع مذكور، صص: 18ــ 29، حيث يقدم الباحث، انسجاما مع هدف الربط بين النظام التربوي المغربي والتنمية وأنماطها، ثلاثة نماذج كسيناريوهات ممكنة؛ هي: النموذج التقليدي، والنموذج التحديثي، والنموذج التقنوقراطي .

15 ـ انظر : دريج، م م ، ص:53).

16 ــ انظر : كتيب التوجيهات التربوية الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، مكتبة المعارف، الرباط. شتنبر1979

17 ــ مصطفى لحمر، شهادات حول المقاربات البيداغوجية المتداولة في مجال التربية والتكوين، مجلة : دفاتر التربية والتكوين، العدد:2. ماي 2010 ص:45.

18 ـ عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1987. ص:13 .

19 ـ محمد مومن، «بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي» مجلة علوم التربية،العدد 51، 2012 ص .ص : 57 ــ 73.

20 * Dix nouvelles phillippe perrenoud compétences pour enseigner .Esf 6 .éd .2008p.p27/28

21 ـIbid .p29

22 ـ لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، مشروع منقح ومزيد، رمضان 1422 ـ نونبر2001 . ص:7.

23 ـ جريدة المساء، الملحق التربوي،العدد 1725 بتاريخ : 2012/4/10، حوار مع الباحث: عبد الكريم غريب. ص:21.

24 ـ د . محمد الدريج، المعايير في التعليم، نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم/، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، عدد خاص رقم 3 مطبعة النجاح الجديدة، دون تاريخ.ص : 7.

25 ـ د. عبد الله الطاهري، المبادئ الكبرى للبناء التربوي المنشود، «نموذج مقترح للرفع من جودة اللغة العربية» سلسة رسائل اللسان العربي، مطبعة شركة سجلماسة ،مكناس، الطبعة الأولى 2011. ص:53.

26 ــ انظر تقرير المجلس الأعلى للتعليم، الجزء الرابع، الفصل الخامس» من أجل تصور جديد للارتقاء بهيئة ومهنة التدريس والتكوين»، المجال الأول، الرافعة الثانية ص:83).

27 ـ استأنسنا بمقال «سيناريوهات الاختيارات البيداغوجية بالمدرسة المغربية» رشيد شاكري،الجريدة التربوية، العدد :42، أبريل 2012 ص :6 .) . وانظر أيضا : مشروع قانون المالية لوزارة التربية الوطنية برسم 2012 أمام البرلمان ؛ففي عرض الوزيرإشارة إلى تطوير النموذج البيداغوجي في ثلاثة عناصر؛ هي: «إدماج تكنولوجيات المعلوميات والاتصالاالتربوي في التعلمات، ثم تطوير المناهج التعليمية، وتعزيزالبحث في تدريس العلومو التكنولوجيا.» عن موقع وزارة التربية الوطنية : ma. gov. men. www. أما في تصريح الوزير الأول رقم :2012/1.

ـ انظر تعديلات أخرى أوردها «رشيد شاكر»، المرجع السابق. ص:6.

Dictionnaire des concepts clés .Op /cite21

30 ــ جامع وارزمن : «عولمة التربية وتربية العولمة»، أبحاث ،العدد: 56 . السنة 21 .2004 ـ 2005 ص ـ :101 .

31 ـ محمد مومن، «بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي» ،في مجلة علوم التربية، العدد الواحد والخمسون، مارس 2012 . ص: 66.

32 ـ انظر : وقائع الندوة المنظمة من قبل المدرسة العليا للأساتذة بمكناس يومي : 25 و26 نونبر2005، محمد ياسين «أية مدرسة لأي مجتمع؟. وانظر أيضا : عبد اللطيف المودني، «المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات .»في مجلة : دفاتر التربية والتكوين، العدد:2، ماي،2010 .ص: 18 .