التقويم التربوي: من كلاسيكية الرؤية إلى البراديجمية السوسيولوجية الجديدة للتقويم

عمراكراصي[1]

يعتبر التقويم جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، وأحد المداخل الهامة لإصلاح التعليم وتطويره؛ إذ يعد موجها بوصليا للمنظومة التربوية والتعليمية بكافة مكوناتها وعناصرها. إذ يمكن من انتقاء أهداف العملية التعليمية والتعلمية وبلوغ مستويات عالية فيها، كما أنه يساعد المتعلم على تقويم نتائجه، والمدرس على تقويم كفاءاته وأدائه.

إن الحديث عن عملية التقويم، ليس بالأمر السهل، كما قد يتبادر إلى الذهن، بل يعد إحدى أحد الإشكالات العويصة والمعقدة، يفسرها حجم الكتابات والإصدارات المثارة حول التقويم خاصة في الثلاثة عقود الأخيرة.فرغم كثافة ما كتب وما ألف يبقى التقويم محاصرا بين رؤى مختلفة، وتطورات شتى يصعب الحسم في ماهيته وأبعاده وامتداداته. فما التقويم؟ قد يبدوسؤالا صعب التدقيق وعويص الإحاطة[2].

إن ما يلفت الانتباه هو تساوق ظاهرتين اثنتين تتجاسران فيما بينهما، الأولى التأليف المطرد في موضوع التقويم، والثانية الأزمة التربوية والبيداغوجية التي يعرفها التقويم التربوي، والعجيب في الأمر أن هاتين الظاهرتين أقرب إلى التضاد والتباين منها إلى المطابقة والتجانس.

فكيف تفسر إذن، تتابع التأليف في المجال من جهة, وتدافع إيقاعه واستفحال أزمة التقويم وفشله سواء منه التكويني والإشهادي (sommative) من جهة أخرى. وهذا ما كان قد عبر عنه «جون ماري باربيي» (J.M.Barbier) في كتابه: «التقويم في عملية التكوين» [3] (l'évaluation en formation)().

لا غرو إذن، إذا قلنا إن التقويم قد عرف مدا وجزرا خلال رحلته البيداغوجية، وهنا استعير عبارة إدوارد سعيد حينما تحدث عن سفر النظرية، التقويم هو نفسه عرف هذا السفر وانتقل من وضع الذاتية والعشوائية المقارباتية والمنهجية، إلى وضع التأسيس المناولاتي الديداكتيكي، خاصة في مادة الفلسفة. لقد كان التقويم في بداياته مبني على الأهواء «والمانبغيات» لينتقل فيما بعد، إلى مرحلة الضبط والقياس. هذا عينه ما عبر عنه العلمي الخمار حين قال: «لم يكن التقويم تقليدا أو ممارسة سائدة ما قبل تبني المغرب مقاربة الأهداف منذ إصلاح المدرسة الأساسية (1985)»[4].

1 - سوسيولوجيا التقويم التربوي: جدة طرح وبراديجم إصلاح.

إن الحقيقة التي لا يمكن لأحد أن ينكرها، هو أن التقويم المدرسي، خاصة في مادة الفلسفة، لم يستطع أن يحقق النجاح المتوقع منه، وتمام الوظيفة التي سطر وبُرمِج من أجلها. فكان بدل أن يكون عامل تجويد وارتقاء للفعل التعليمي التعلمي، صار وسيلة للانتقاء والاصطفاء؛ إذ فَقَدَ المهمة والوظيفة التربوية البيداغوجية التي خلق من أجلها التي هي الوظيفية التكوينية أو التضبيطية (Régulation).

لقد أصبح التقويم هو الذي يحدد من الفائز[5]. وكرس بذلك تلك المقولة المشهورة» في الامتحان يعز المرء أو يهان». وضع كرسته هيمنة الدوسيمولوجيا والقياس السيكولوجي على الممارسة التقويمية بكل أشكالها؛ إذ عوض أن تكون رافعة للارتقاء بالفرد، أصبحت المدرسة، ومن خلال هذه الممارسة التقويمية – كما قال محمد الشرقاوي – توحد وتفرق في نفس الآن((Mohamed cherkaoui,sociologie de l'éducation,P 41.

ولما كان كذلك – بلغة ابن رشد –فإن التقويم اختزل في القياس بما يحمله هذا الاختيار من انحرافات واحتمالات قائمة على الصدفة، وخاصة قياس معامل الذكاء بناء على المقاييس السيكولوجية التي أبانت محدوديتها، وضيق أفق تقويم مختلف القدرات والمهارات والقيم، ولما لذلك من تأثير قوي على عدم إنصاف المتعلمين، واتساع قاعدة لا تكافؤ الفرص وتنمية الشعور بالمهانة لمن حرم من تقويم عادل ونزيه لإنجازاته[6].

أمام هذا الوضع المنحرف للتقويم، كان لزاما لأن يعرف هذا الأخير قطيعة براديجمية– بلغة باشلار– ويضع حدا فاصلا بينه وبين تلك الممارسات الدوسيمولوجية والسيكولوجية، التي أفرغت التقويم من روحه الإنسانية وقيمه الأخلاقية؛ والتي هي الغاية والهدف في عمليتنا التعليمية والتعلمية خاصة في مادة الفلسفة.

والحال كهذا، يجعل من البعد السيسيولوجي للتقويم طرفا لا محيد عنه في عملية إصلاح التقويم، بل وجِدَّة براديجمية، تبين، من خلال مقاربتها السوسولوجية، وتمشيها الامبريقي الاجتماعي، مدى ضعف تلك «الميتودولوجيات» والمقاييس البائدة في التقويم، ومدى مساهمتها في حرمان المتعلمين والمتعلمات من تقويم كفاءاتهم وسلوكاتهم بعيدا عن السكلجة والتحيز والإقصاء المقتصر على قياس (تقويم) المعارف والمهارات وإغفال جوانب أخرى تتعلق بما هو اجتماعي وقيمي، وحضور وضعياتي في قضايا حياتية معاشة (Savoir-être).

إن الأمر إذن، يتعلق بالبراديجم الجديد في التقويم، الذي شكل ثورة كوبرنيكية- بلغة كانط- إذ تبنته مجموعة من الدول الغربية التي قطعت أشواطا معتبرة في هذا المجال، ويمكن هنا أن نذكر على سبيل الذكر لا الحصر، فرنسا، الولايات المتحدة، وبريطانيا...إلخ.

يعتبر بييرل ميرل (Pierre merle) من بين أهم الرواد السوسيولجيين الفرنسيين في سوسيولوجيا التقويم، حيث أثار في مؤلفاته العديدة والناذرة قضية التقويم والتنقيط خاصة في كتابيه «تقويم التلاميذ» (L'évaluation des élèves) وكتابه العمدة «سوسيولوجيا التقويم المدرسي» (Sociologie de l'évaluation scolaire).

لقد اهتم بيير ميرل (P.Merle) بكل صوارف التقويم ورواجحه في إطار سوسيولوجيا التقويم. حاول ميرل (Merle) من خلال توجهه وتمشيه السوسيولوجيين، أن يميط اللثام عن ذلك الجانب المظلم والقاصر من عملية التقويم والمتابعة، حيث كشف عن كل ما يرتبط بها من عوارات واختلالات ميتودولوجية ومناولاتية. إن النظرة التي أراد ميرل أن يتجاوزها في كتابه العمدة والنادر «سوسيولوجيا التقويم المدرسي» هو الابتعاد عن المقاربة الأحادية المسكلجة لهذه العملية التي تركز على الذات المقَوَّمَة (تلميذ)، وما يرتبط بذلك من معارف وقدرات تقنوية وقياسية صرفة، حيث غيبت الظروف والجوانب السوسيولوجية الثاوية وراء عملية التقويم. وهذا ما يدفعنا قصر إلى تبني مقاربة سوسيولوجية للتنقيط بغية رصد الاختلالات والانحرافات «Les biais» التي تحول دون تقويم كامل وفعال للعملية التعليمية التعلمية برمتها.

1-1 -المقاربة السوسيولوجية للتنقيط:

برز دور البراديجم السوسيولوجي في التقويم، بعدما عجزت مختلف الإجراءات التقويمية عن تحقيق الإنصاف والمساواة بين التلاميذ، ولعل أهم المشاكل التي واجهها التقويم هي تلك المظاهر التي صاحبت عملية تصحيح الامتحانات وتنقيطها، بل الأكثر من ذلك، في العقود

الأولى من القرن العشرين لم نكن نسمع كثيرا عن التقويم، بل كان مختزلا في الامتحانات والاختبارات والمباريات؛ هنري بييرون (H .Piéron) نفسه الذي يعتبر من أهم رواد ومؤسسي الدوسيمولوجيا، نجده في كتابه العمدة «الامتحانات والدوسيمولوجيا» لم يستخدم كلمة تقويم.

قد يكون الدرب الأسلم الكفيل بحملنا إلى الموضع الأقرب من النواة الإشكالية للمقاربة السوسيولوجية للتقويم، هو ذلك الذي يعمل انطلاقا من خلفية تاريخية تعود بنا إلى سنة 1936؛ حيث أنجزت فيها المؤسسة الفرنسية للبحث في الامتحانات والمباريات(Carnégie)، جملة من الدراسات حول امتحان الباكالوريا؛ إذ توصلت فيها إلى ما يسمى بعدم يقينية التنقيط. هذه النتيجة مست ست مواد غطتها الدراسة (اللغة اللاتينية، الإنشاء الفرنسي، الرياضيات، الفلسفة، الفيزياء، اللغة الإنجليزية).

وقد تم حساب الفرق الأقصى بين النقط ومتوسط الفروق، والفروق الأكثر ترددا[7]. والنتيجة أظهرت هيمنة اللغة الفرنسية ب 13 نقطة كفرق بالنسبة لذات الورقة. لكن ما يثير الانتباه أكثر هي النتائج التي توصل إليها كل من « فاينبيرغ» و«لوجيي» «Weinberget, Laugier فمن أجل الحصول على النقطة الحقيقية «La vraie note » تبين لهما أنه لابد من اللجوء في المتوسط إلى 13 مصحح في الرياضيات و78 مصحح في الإنشاء الفرنسي، و 127 مصحح في الفلسفة. ليخلص الباحثان بناء على ذلك، أنه في ظل تشتت النقط، التنوع الخاص بالأساتذة يتدخل بنسبة جد مهمة، وبشكل أهم من تنوع واختلاف الأوراق.

« Dans la dispersion des notes, la diversité propre des correcteurs intervient pour une part plus importante que la diversité des copies » . [8]

إن إجراء تجربة التصحيح المتعدد -هذا- أوصل «Carnégie» إلى الجزم والاعتقاد بأن عملية التنقيط تشوبها اختلالات وعوارات، الحال الذي يؤثر سلبا على مصداقية التقويم حينما يُنظر له دوسيمولوجيا. إذ حتى المواد التي تعتمد على سلالم تنقيط (Barème de notation) أكثر دقة، تعرف انحرافات تدل على عدم يقينية تنقيط الأوراق.

ما ينبغي الإشارة إليه هنا هو أن «Carnégie» الفرنسية قد أجرت دراستها على الاختبارات الكتابية دون الشفوية؛ وخلصت إلى أن الأمر سِيَان سواء تعلق الأمر بالكتابية أو الاختبارات الشفوية، الفروق في التنقيط بين الأساتذة تبقى هي هي، إن لم نقل أكثر حدة في الشق الشفوي من الاختبارات.

قد يكون الحل إذن لتجاوز هذا الخلل والانحراف في التنقيط، في نظر خبراء الدوسيمولوجيا والقياس، هو اعتماد سلم التنقيط، أثناء عملية التصحيح؛ منزع سيرد عليه ميرل(Merle) بالسلب والتشكيك.

إن الرغبة التي تحدو المنظرين في المجال التقويمي للحد من مخاطر التصحيح وانزلاقاته (Ses biais)، حسب ميرل، دفعتهم إلى تطبيق سلم تنقيط دقيق، يمثل معيارا يضفي الصلاحية والمشروعية على النقطة الممنوحة. لكن إلى أي حد يمكن تبني هذا الموقف والإقرار بأن سلم التنقيط هو المعيار أو لنقل هو المخلص مما يسمى بـ «مانبغيات التنقيط» أو «ذاتيات التنقيط»؟ خاصة في المواد مقالية التقويم، كمادة الفلسفة مثلا.

إن مشروعية هذا السؤال تجد أساسها في أنه من الصعوبة بمكان، تطبيق سلم التنقيط بدقة؛ لأن دقة «Finesse» سلم التنقيط لا توفر ضمانة لدقة التصحيح ما لم يكن هناك اتفاق بين جل المصححين حول المطلوب من التلميذ[9]. فالعديد من المعطيات تظهر أنه حتى في حالة وجود سلم للتنقيط، فإن تطبيقه وشكل إعماله من قبل نفس المصحح تتسم بعدم الثبات. وبالتالي، فالتنقيطات لا تعدو أن تكون تنقيطات عامة وحدسية (تأويلية) على حساب تقويم أكثر دقة وأكثر معقولية خصوصا بالنسبة للتلميذ[10].

التقويم في مادة الفلسفة، هو نفسه يعرف هاته الانحرافات في عملية التنقيط؛ إذ وحتى أثناء استخدام سلالم التنقيط، فإن ذاتية المصحح وتوجهه ومزاجه أثناء التصحيح يؤثر في عملية التنقيط، خاصة في الامتحانات الوطنية، حيث يجد الأستاذ المصحح نفسه أمام 200 ورقة للتصحيح في ظرف لا يتعدى ثلاثة أيام. ناهيك عن أن سلم التنقيط – هذا- المقدم للأساتذة لا يتضمن بشكل صريح معايير لتقويم القيم، اللهم بشكل محتشم وخجول، علما أن هذا التلميذ هو ابتداء لم يطلب منه التعبير عن مواقفه الشخصية واتجاهاته الحياتية أثناء الكتابة، كما أنه في «أكورا» الفصل الدراسي، لم يتعود التعامل مع الدرس الفلسفي على أنه درس قيم بامتياز، بل هو في نظره درس للمعارف والمضامين الفلسفية وجب حفظها في الذاكرة أو الجيب ليستنجد بها يوم الامتحان حيث يعز المرء أو يهان، وفاقد الشيء لا يعطيه.

إن سوسيولوجيا التقويم التربوي قد كشفت عن عدة مظاهر، أو لنقل عن عدة ظواهر-حتى نبقى في إطار السوسيولوجيا خلال طرحنا التقويمي هذا- ظواهر متعلقة بالتنقيط والتصحيح وما يرتبط بهما من انحرافات وانزلاقات جمة، تؤثر على التعاطي الدقيق، والإجرائية الفعالة مع عملية التقويم في بعده الجزائي. إن سويسولوجيا التقويم مع «ميرل» لن تقتصر وتقف عند

الوصف والقياس فقط، بل سننتقل إلى التفسير والبحث عن الأسباب (La causalité) وليس الارتباط (Corrélation)، تفسير يشمل أهم العوامل والحوائل التي تؤثر في عملية التنقيط.

1 - 2 البراديجم السوسيولوجي للتقويم وانحرافات الدوسيمولوجيا.

لقد حاول بيير ميرل (Merle)، توجيه تلك العين السوسيولوجية النقدية والمتفحصة لعملية التقويم، قصد مطارحتها ومعالجتها بشكل شمولي وكلي دون الاكتفاء بما كان سائدا في مرحلة ما قبل السوسيولوجيا والتي تتمثل في الدراسات الدوسيمولوجية التي انصبت على الدراسة الإحصائية للنقط وذلك بغاية البحث عن أمرين: أولا معرفة درجة الشك في تنقيط الأساتذة، بحيث كان الأساتذة يقومون من قبل اعتمادا على معايير تقويم غير منظمة. وثانيا إيجاد الوسائل الكفيلة بتقليص درجة الشك في تنقيط الأساتذة[11]. إلا أن هذا المطمح الأخير، لا يمكن أن يكتب له قدر الوجود والتحقق، إلا إذا حددنا أهم الانحرافات والاختلالات التي تؤثر على عملية التنقيط بشكل خاص، والتقويم بشكل عام. انحرافات واختلالات لا تظهر فقط كأعراض فيما هو تقني إحصائي صرف كما ذهبت في ذلك الدوسيمولوجيا، أو في ذات المتعلم وسلوكاته الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس تَنْظَمُّ لصنافة ذات مراقي ستة (بلوم 1976)؛ بل تعود لآثار اجتماعية تؤثر في موضوعية التنقيط، وعلى سيرورة التقويم، خاصة وأن موضوع بحثنا يتعلق بتقويم القيم الذي يتعالق ويتأثر بما هو اجتماعي وثقافي، ومعاشي على حد سواء، الأمر نفسه عبر عنه «جون كارديني» (J,Cardinet) حينما أرجع عدم تكافؤ الفرص والتفاوت الحاصل بين التلاميذ ليس فقط لآليات التقويم، بل للأوساط السوسيوثقافية التي ينحدر منها هؤلاء التلاميذ[12].

من هذه الآثار الاجتماعية على التقويم، نجد أثر الوضع الاجتماعي والمدرسي للمتعلم، والمرتبطين أساسا بالمعرفة الشخصية للتلميذ ولمساره الدراسي. وهو أمر قد يتم في إطار عمل الأستاذ الذي يعمد عند مطلع كل سنة دراسية إلى طلب تعبئة التلاميذ لبطاقة تتضمن معلومات من قبيل: مهنة الوالدين، السن، التكرار، المعدل السابق في المادة.... ومع أن لهذا الأمر من مبررات، إلا أن الحاصل هو أن تأثيرها يتمثل في رفع ذاتية التنقيط أكثر، فقد يحاسب بصرامة مثلا متعلم بسبب ماضيه وتاريخه الدراسي الضعيف والمتعثر، وقد يجازى بسخاء متعلم بسبب مهنة الأب. فالأطفال المندحرون من الأوساط العليا يتم تنقيطهم بشكل أفضل مقارنة بأطفال الأوساط الأخرى. ففي بحث لـ: «ماري ديري بيلا» و«مانكا»، (Duru Bellat) (Mingat et Marie) تم تقدير هذا الانحراف الاجتماعي للتقويم بنصف نقطة تفصل أطفال الأطر العليا عن أطفال العمال[13]. وكذلك الفتيات ينقطن بنقطة أعلى ب 0,78 من الذكور.

إن سوسيولوجيا التقويم، وكما سبق أن قلنا، ليست لها رؤية أحادية عن ما يشكل موضوعا للتقويم(Référé)، بل هي رؤية بانورامية نقدية تحيط بكل أبعاد التقويم، الأمر الذي يتيح لها إمكانية إصدار أحكام دقيقة وشاملة في نفس الوقت. إن التقويم ليس تقويما للمعارف والمهارات فحسب، أو تعيينا لمواطن الضعف ومكامن الفشل لدى التلاميذ، والذين يلصق بهم هذا الضعف، والفشل، وكأنهم هم المسؤولون عن هذا الإخفاق الذريع. بل للتأثيرات المرتبطة بالسياق المؤسساتي والسياق الفصلي النصيب الأكبر فيما يعانيه التقويم من انحرافات واختلالات اجتماعية.

إذ ترتبط هذه الانحرافات بشروط وظروف اكتساب الكفايات من لدن المتعلم، وهي مرتبطة أساسا بالمؤسسة، بالفصل، وبالخصائص الاجتماعية للمتعلم، الأمر الذي نتجاهله نحن الفاعلون تربويون أثناء عملية التقويم. ففيما يتعلق بالمؤسسة فضمن بحث أجري حول 17 مؤسسة (Mingat)، يمكننا أن نتوقع بأن المؤسسات التي حصل فيها التلاميذ على نتائج ضعيفة في الروائز الموحدة لقياس الكفاية، هي نفسها كانت فيها متوسطات النقط الممنوحة من طرف المدرسين متدنية كذلك؛ فالنقط الأكثر تساهلا في القسم قد وزعت في المتوسط على التلاميذ الذين حصلوا على النتائج الأكثر ضعفا في الروائز الموحدة لقياس الكفاية والعكس صحيح، وبالتالي فالمستوى المدرسي الضعيف للمتعلم يحدد درجة تسامح المصحح . وأوضح البحث كذلك أن المؤسسات التي تستقبل تلاميذ الفئات الشعبية، تكون أكثر تساهلا (Indulgence) من حيث التنقيط والتقويم[14]نفس الأمر يتكرر بالنسبة للفصل الدراسي إذ بين ميرل (Merle)، أن الأنماط الخاصة بتجميع التلاميذ داخل الفصل، تؤثر على تقويم كفاياتهم؛ إذ أن المدرس سيبلور تقويمه بدلالة مقتضى التنظيم المدرسي، حيث يتم اللجوء إلى تنقيط يروم صناعة التميز والفشل الدراسي معا.

كما أشار إلى واحدة من أهم خصائص التقويم في القسم، هو أنه يميل إلى الإفراط في تقدير كفايات المتفوقين في القسم والتقليل من كفايات من هم أكثر ضعفا في المستوى. إذ وكما لاحظنا أن هناك عوامل خارجية عن ذات المتعلم تؤثر وبشكل كبير على عملية التحصيل ثم التقويم. فأين الدوسيمولوجيا من كل هذه المحددات، وهل أخذت السيكولوجيا بعين الاعتبار كل هذه المعطيات؟

إن النظر إلى الانحرافات التي تشوب التقويم والتي ذكرناها سابقا، لابد أن تجد لها تفسيرات ومفادات سوسيولوجيا، إذ نجد ميرل(Merle) يعود بنا إلى أهم النظريات التي أحاطت

ودملجت الانحرافات؛ ولعل أهم هذه النظريات المفسرة، هي نظرية «بيير بورديو» و»باسرون» (Bourdieu, Passeron). فميرل (Merle) يعتبر أن انحرافات التقويم وظروف إجرائه هي مرتبطة أساسا بإعادة الإنتاج الاجتماعي (Bourdieu 1975). إذ إن الجهات المسؤولة عن التربية والتعلم حسب المنظور البورديـاوي، ومن ورائها المؤسسات قد هيأت الأساتذة المصححين على منح أبناء الطبقة الغنية، الأفضل من النقط من أجل ولوج كبريات المدارس والمعاهد؛ إنها إعادة إنتاج تكرس عدم تكافؤ الفرص والإنصاف حتى في عملية التقويم. الأمر الذي يضع المنظومة التعليمة برمتها موضع مساءلة ونقد. وهذا عينه ما عبر عنه كارديني حينما قال:

« Pour toute ces raisons, le système scolaire fonctionne comme une course où les concurrents seraient déjà répartis au départ sur tout le parcours : certains les enfants des milieux privilégiés sont déjà presque arrivés au but dès leur entrée à l'école… »[15].

إن تأثير التقويم والتنقيط لا يقتصر فقط على المدى القريب إذ يحسم في مدى تحقق الكفايات والأهداف، أو في الانتقال من مستوى إلى آخر، بل له امتدادات اجتماعية تصل إلى حد التأثير في عملية التوجيه أو كما يسميه المختصون السوسيولوجيون في التوجيه «توجيه التوجيه». إن توجيه التلاميذ إلى الجامعات والمعاهد، والمدارس، لا يتم حسب بيير ميرل (P.Merle) وفق مقاربة ميريتوقراطية « Méritoctatique » أي الاستحقاق والكفاءة التي يحاول المسؤولون عن النظام التعليمي الترويج له وإضفاء الشرعية عليه من خلال عمليتي التقويم والتنقيط. بل هو نتاج أوضاع اجتماعية؛ وتمايزات وانتماءات طبقية. فهي تجعل من عملية التوجيه إجراء نخبويا بامتياز، يعمل على إعادة إنتاج النخب والمحافظة على التراتبية الأفلاطونية الكلاسيكية الشهيرة، التي تضع كل فئة في وضعها المقدر والمحدد سلفا. وهذا ما جعل الخبير السوسيولوجي العلمي الخمار يعتبر أن المدرسة من خلال خلقها وتشجيعها للتميز تقوم على تراتبية مدرسية هي مصدر تراتبيات اجتماعية. وهكذا تتحدد القيمة المدرسية العليا للتلميذ من خلال هذه التراتبية في تصوره لذاته، وفي علاقته بغيره، وفي محيطه الاجتماعي، ولاحقا في مجال العمل؛ ذلك أن المؤسسات الإنتاجية وسوق الشغل يحبذان التفوق والتميز ويجعلانه معيارا لتقويم كفايات من يطلب الانتساب إلى هذه المؤسسات. ولم ينجح التقويم في صيغته الحالية في توجيه هؤلاء المتعلمين. فحسب العلمي الخمار، التوجيه بقي في الغالب رهينا باختيارات الآباء، وظل موقف الأساتذة ورغبات التلاميذ هامشا ضعيفا. وهكذا خضع التوجيه في مجمله لمواقف المؤسسة والقيم التي يعطيها المجتمع للمعارف والعلوم، لا لقدرات المتعلمين وكفاياتهم وانتظاراتهم[16].

1-3 -سوسيولوجيا التقويم: إنصاف للمتعلمين وترسيخ للقيم.

لقد أبانت المقاييس السيكولوجية على محدودية وضيق أفقها في تقويم المعارف والمهارات والقيم؛ إذ جعلت من التلميذ مجرد آلة صماء وجب تقويم وتشخيص مردودية اشتغالها وتسخيرها في كل زمن وحين. فحمل التلميذ تبعات فشله وخطئه، وكأنه هو المسؤول الواحد الوحيد عن كل مظاهر الارتكاس والفشل، التي تنوء بها الجبال والعصبة من الرجال.

إن البراديجم السوسيولوجي للتقويم جاء لرد الاعتبار إلى هذا التلميذ وإنصافه من خلال خلق مناخ للتعلم، تسوده مبادئ وقيم المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص، وضمان تقويم عادل ونزيه، والأخذ بيده إلى عوالم الديمقراطية والكرامة الإنسانية، فكيف نربي أطفالنا على قيم الديمقراطية والكرامة، ونحن نربي ونقوم بمعايير تعمل على تنمية الشعور بالمهانة والظلم والجور، فلا ديمقراطية بدون تربية ولا تربية بدون ديمقراطية[17]. إن ترسيخ العدالة الاجتماعية لن يتم ويتحقق إلا إذا نظرنا إلى كل أفراد المجتمع على أنهم مواطنون كاملو الوضعية، متساوون في الحقوق والواجبات،[18]. أو ليس أطفالنا وناشئتنا، هم كذلك تنسحب عليهم صفة مواطنين؟ أليس لهم الحق في أن يحضوا بتقويم عادل ينصفهم وينصف مؤهلاتهم وقدراتهم، وكذا قيمهم واتجاهاتهم الشخصية؟

لم تقتصر سوسيولوجيا التقويم، أمام الوضع السالف الذكر، على اختزال التقويم المدرسي في أداء المتعلمين فحسب، ولكن سلطت مسلاطها النقدي التقويمي إلى الوضعيات المرتبطة بفعالية الأجهزة والآليات البيداغوجية، وخاصة منها المقاومة للهدر والفشل الدراسي، وكذا إلى دور المدرسين وفعاليتهم. الأمر نفسه بالنسبة للمؤسسات التعليمية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتقويم كفايات المتعلمين انطلاقا من معارفهم الشخصية الذاتية، أو من خلال الشواهد والديبلومات المهنية التي تسمح بالولوج إلى سوق الشغل.

«بيير ميرل» (P.Merle)، ومن خلال نظريته السوسيولوجية في التقويم، لم يقف هو بدوره على المعطى الذاتي الأحادي في التقويم بل شملت نظريته أبعادا عدة، ومحددات وآليات شتى؛ انطلقت من تقويم للتدابير والاستراتيجيات، والعدد (Dispotifs) الكفيلة لمواجهة ومحاربة الفشل الدراسي والتي عرضها «ميرل» Merle في ثلاثة إجراءات أساسية وهي: المناطق التعليمية ذات الأولوية (ZEP)، وتجريب السنة السادسة الجديدة والتمدرس ابتداء من سنتين. لقد حاول ميرل تقويم هذه التجربة مادام المقام هو مقام تقويم ماكرواجتماعي، وهو التقويم الذي نصبو إلى اعتماده وتوظيفه في منظومتنا التقويمية خاصة في تقويم القيم، أن يبين قصور

وضعف نجاعة هذه التجربة، إذ إنها لم تستطع تقليص الفجوات في الكفايات والقدرات المكتسبة بين هذه الفئات من التلاميذ. إن هذه الإجراءات في نظر «ميرل» لم تكن منصفة على الإطلاق، بل ساهمت في تعميق الهوة وزادت من الفروقات، وكرست اللامساواة بين أبناء الطبقات المحظوظة وأبناء الطبقات البسيطة[19].

لقد خصصت سوسيولوجيا التقويم حيزا كبيرا من اهتماماتها ودراساتها لتقويم أداء وفعالية المؤسسات والمدرسين، واعتبرت أن التقويم يظل أعرجا وناقصا ما لم يأخذ بحسبان هذه المعطيات المهمة التي هي المؤسسات والمعلمين؛ وذلك بغية النأي والابتعاد عن السكلجة التي بقيت حبيسة ما هو كائن وملحوظ في أداء التلاميذ من مؤشرات وسلوكات قابلة للقياس والتنبؤ.

«ميرل» (Merle) إذن، ومن خلال الدراسات التي عرضها في كتابه العمدة، يتحدث عن مدى فعالية ونجاعة كل من المؤسسات والمعلمين؛ ففي أبحاث أجريت في سنوات الثمانينيات وبالتحديد مع «Mortimore» أكدت على أن هناك فروقات كبيرة من حيث المعارف والتحصيل الدراسي سببها فعالية المؤسسة وأدائها. وفي بحث آخر أجراه «A.Grisay» توصل إلى أن المؤسسة المشهود لها بالتفوق والتميز يحصل لدى تلامذتها تطور نوعي في تعلماتهم والعكس صحيح[20].

وقد أوعز كريساي (Grisay) هذا الارتباط إلى مجموعة من المواصفات والخصائص التي تتصف بها المؤسسات (الإعداديات نموذجا). والتي هي سر تفوق ونجاح هذه المؤسسات الإعدادية هذه المميزات يمكن إجمالها في الآتي:

- تمتع هذه المؤسسات بالثقة من قبل التلاميذ والشركاء، وأنها حريصة على مستقبل التلاميذ الدراسي وعلى قدرتهم (المديرين والأساتذة) على تحقيق نسب مرتفعة من النجاح الدراسي.
- جودة الحياة المدرسية داخل هذه المؤسسات، مناخ المؤسسة، نشاط المؤسسة.
- القانون الداخلي في هذه المؤسسات الذي يكون معروفا لدى التلاميذ وواضحا ومفهوما[21].

كخلاصة للنظرة التقويمية والتقييمية للمؤسسات وفعاليتها، ودورها في تجويد واكتساب التعلمات لدى الأطفال، قدم بيير ميرل تحليلا سوسيولوجيا لعميلة تقويم المؤسسات. فهو لم يقف عند التقويم في بعده البيداغوجي أو الديداكتيكي الذي يقف عند الذات المتعلمة، بل إن

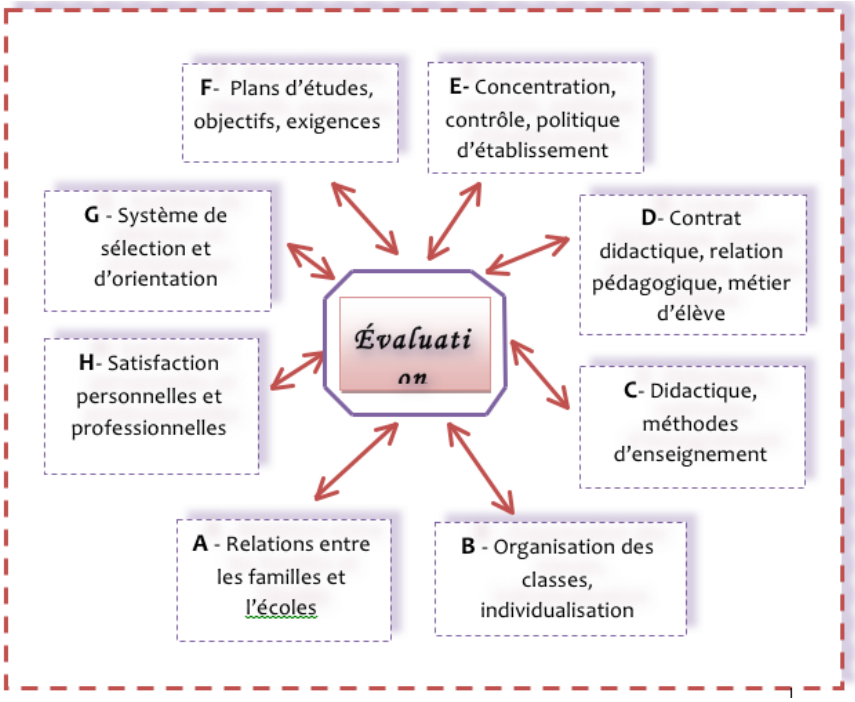
التقويم هو تقويم سوسيولوجي يشمل المؤسسات وظروف اشتغالها وأجهزة تدبيرها وتسييرها. ليخرج بخلاصة مفادها أن هناك معاملات ارتباط قوية بين نجاعة المؤسسة وجودتها، وتحصيل التلاميذ الدراسي؛ كما تشكل المؤسسات عاملا أساسيا ومؤثرا في خلق الفروقات ولا تكافؤ الفرص في صفوف التلاميذ.

يرى ميرل من خلال مجموعة من الدراسات كتلك الدراسة ل (A.Mingat) أن هناك تأثير واضح للمعلمين على مستوى نجاح تلامذتهم، لكن ومع ذلك يبقى تأثير الوسط الاجتماعي لأسر التلاميذ حاضرا ومؤثرا؛ فالتلاميذ ذوو الأوساط الاجتماعية العادية لهم مستوى تعلمات ضئيلة بالمقارنة مع أقرانهم ذوي الأوساط الراقية، حتى ولو كان المعلم ذا كفاءة وخبرة وفعالية. إلا أن دور المعلم وفعاليته تبقى مؤثرة في التحصيل الدراسي. والمعلم نفسه قد يكون عامل تكريس لا تكافؤ الفرص وعدم الإنصاف بين التلاميذ. فالمدرس مهما كانت فعاليته وأداؤه، يجب أن يتحرى الإنصاف في ممارسته ونشاطه المهني[22].

الملاحظ أن البعد السوسيولوجي للتقويم حاضر بشكل دائم في كل العمليات والسيرورات التعلمية والتعليمية، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بعملية في غاية الأهمية والمحورة ألا وهي التقويم الدراسي.

من خلال كل ما سبق، ومما لا يدع مجالا للبس أو الشك، هو أن التقويم المدرسي داخل البراديجم السوسيولوجي للتقويم، هو أكبر وأشمل في أن يحصر في بعد واحد ضيق الأفق، وضحل النظر. إن التقويم الآن، ووفق البيداغوجيات الحديثة التي تحاول قدر الإمكان التخلص من الإرث الدوسيمولوجي والسيكولوجي القياسي، الذي جعل من الذات المقومة هي أس التقويم وأساسه الواحد والوحيد، لاقيا بعرض الحائط كل ما قد يساهم ويتيح إمكانية أخذ صورة بانورامية متمفصلة الأبعاد والعناصر؛ صورة من شأنها مساعدة الفاعل التربوي على أن يمضي قدما من أجل بلوغ تلك النتائج والأهداف المرجوة عبر تقويم فعال وفاعل يواكب المستجدات و التغيرات التي بدأت تقتحم عالم الطفل/التلميذ دون استئذان مسبق. كلام يعززه ويدعمه ما جاء به بيرونو فيليب (Ph.Perrenoud) في كتابه: «تقويم التلاميذ»، حينما أدرج خطاطة جامعة شاملة لما سبق ذكره في السابق، وسوف أقدمها كما وردت في الكتاب من أجل الحفاظ على خامتها العلمية الغنية[23].

L'évaluation au centre d'un octagone



الشيء نفسه تبناه كل من جيرار فيجارو، ودومنيك رومو (Figaro, Remaud) حينما اعتبرا أن التقويم لا ينحصر في الكفاءات والتعلمات فحسب، بل التقويم يجب أن يشمل السياسات التعليمية والمشاريع التربوية، والآليات والوسائل البيداغوجية، ثم بعد ذلك تقويم الكفايات والتعلمات[24]. وهذا معروض بالتفصيل في كتابهما المشار إليه في الهامش.

هكذا لم تقتصر سوسيولوجيا التقويم على المعارف والمهارات، بل أصبح التقويم مع هذا البراديجم السوسيولوجي يشمل ويغطي كل الجوانب المرتبطة بالتحصيل الدراسي تقويما داخليا وخارجيا، وهو الركن المغيب في السيكولوجيا في بعدها التقويمي التي لا تركز فقط على المهارات والمعارف والقدرات، ويغيب فيها تقويم القيم والاتجاهات والمواقف.

إن على المدرسة المغربية أن ترفع تحدي المردودية الفعالة، والإنصاف، والمساواة، والاستحقاق، واكتساب واستدخال قيم المواطنة وحقوق الإنسان، فهي بذلك مدعوة لأن تجعل من التربية على القيم رافضا مهما تم اعتماده أثناء مراجعة المناهج ووضع البرامج والمقررات، إذ تم

التنصيص عليها في الوثائق الإطار المرجعية إلى جانب مدخلي الكفايات والتربية على الاختيار. رغم ذلك، لم يأخذ حضور القيم مكانته المستحقة، وكان متباينا من حيث الحضور والحلول من مؤلف إلى آخر، بحيث تهيمن قيم معينة على حساب قيم أخرى الأمر الذي جعل من تقويم القيم مسعى محتشما خافتا يبحث له عن موطن قدم ضمن منظومة التقويم المغربية.

الهوامش :

1. أستاذ مادة الفلسفة وباحث في الشؤون التربوية، فاس.
2. - Hadji , C. (1990). « l'évaluation, règles du jeu », 2eme édition, Paris, ESF éditeur, P.21.
3. - Barbier, J.M.(1990). « l'évaluation en formation», PUF, P.9-15.
4. - العلمي، الخمار.(2015).مستقبل التربية و الثقافة في المغرب :مدرسة الكفايات و كفايات المدرسة السياق و التحولات الط الاولى، ص.85.
5. - العلمي الخمار، ص97.
6. - العلمي الخمار، المرجع نفسه، 96-95.
7. -Merle ,P. (1998). Sociologie de l'évaluation scolaire,1er édition , paris, presse Universitaire de France, que sais-je ?,P .8
8. - Ibid,p.10
9. - في السنوات الأخيرة أصبح الأساتذة المكلفون بالتصحيح خاصة في مادة الفلسفة، يصححون نماذج من الأوراق ويتفقون فيما بينهم عما هو مطلوب من التلميذ وما ينبغي توفره في إنشاءات التلاميذ الفلسفية قبل الشروع في عملية التصحيح.
10. - Merle, P, op.cit., pp.12-13
11. - العلمي، الخمار، المرجع نفسه، ص. 97.
12. - Cardinet, J. (1992). Évaluation scolaire et mesure,2e édition, Bruxelles, De Boeck université. P.177
13. - Merle, Pierre, op.cit., p 26 -27
14. - Ibid,p.24
15. - Cardinet,J, Évaluation scolaire et mesure, OP. cit, p. 180
16. العلمي، الخمار، مستقبل التربية والثقافة في المغرب: مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحولات، مرجع سابق، ص -96 95
17. العملي، الخمار، نفسه، ص. 5
18. راولز، جون.(2004). نظرية العدالة كإنصاف بين السياسة والميتافيزيقا، مجلة مدارات فلسفية، ترجمة محمد، الهاشمي، مجلة مدارات فلسفية، العدد 10، ص -105 106

19. - Merle ,P, Sociologie de l'évaluation scolaire ,op.cit. p.88
20. - Ibid,p. 90-91
21. - Ibid,p.92
22. - Ibid,p.96-97-100
23. - Perrenoud, P, op. cit , p. 171
24. -FIGARO, G ; REMAUD,D.(2014). Méthodologie d'évaluation en education et formation,avec la collaboration de Claire Tourmen, Bruxelles, De Boeck, p.113 -127-139-163.