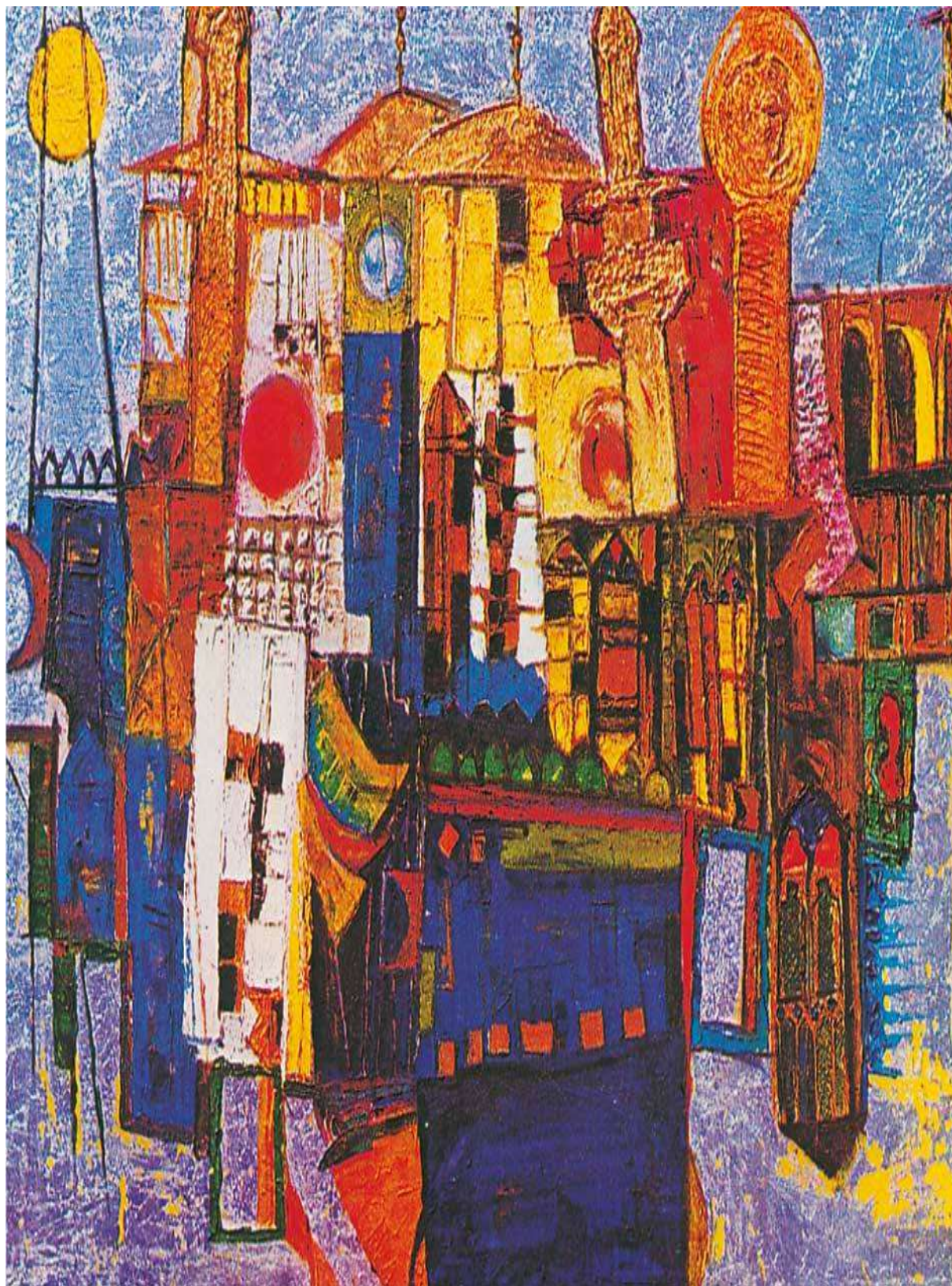


جميل حمداوي

التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي



المؤلف: جميل حمداوي

الكتاب: التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي

الطبعة الأولى سنة 2016م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

الإهداء

أهدي هذا الكتاب إلى المكون القدير الدكتور محمد
الفهري اعترافاً بجميله الرائع، وفضله اليناع،
وصنيعة البارع.



الفهرس

الإهداء

5.....	المقدمة
7.....	الفصل الأول: التدبير البيداغوجي
40.....	الفصل الثاني: إصلاح التعليم
101.....	الفصل الثالث: مدرسة الجودة والنجاح
119.....	الفصل الرابع: نظريات التعلم
169.....	الفصل الخامس: البيداغوجيات المعاصرة
304.....	الفصل السادس: كفايات المدرس
337.....	الفصل السابع: مدرسة التميز في ضوء الحكامة الجيدة
356.....	الخاتمة
358.....	ثبت المصادر والمراجع
	الفهرس

المقدمة

يتناول هذا الكتاب التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي. ومن ثم، فالكتاب موجه إلى طلبة الإدارة التربوية بصفة خاصة، والمكونين والأساتذة والطلبة المهتمين بقضايا التربية والتعليم بصفة عامة. ويعني هذا أن الكتاب تعريف إجمالي لمفهوم التدبير وآلياته وتقنياته ومرجعياته النظرية والتطبيقية. وبعد ذلك، يدرس هذا المفهوم الجديد في الحقل التربوي والديداكتيكي والإداري. بمعنى أن الكتاب ينقل مصطلح التدبير من الحقل الاقتصادي المتعلق بتسيير المقولة وتدبيرها إلى الحقل البيداغوجي لتطبيقه في هذا المجال.

ويتعرض الكتاب أيضا إلى مجموعة من النظريات المتعلقة بالتعلم، كالتعلم الشرطي عند بافلوف، والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ عند ثورندايك، والتعلم عن طريق التكرار عند واطسون، والتعلم عن طريق التماثل بين الذاتي والموضوعي عند جان بياجيه، والتعلم القائم على ما هو اجتماعي وثقافي عند المدرسة البنائية المعرفية عند فيكوتسكي...

ويستعرض الكتاب كذلك تاريخ الإصلاح التربوي بالمغرب، بالتوقف عند ثنائية الأزمة والإصلاح بالدرس والتحليل والمناقشة. كما يستعرض الكتاب كذلك مختلف البيداغوجيات المعاصرة التي عرفها المغرب في العقود الأخيرة كالتدريس الهادف وبيداغوجيا الكفايات، والبيداغوجيات التي لم يعرفها ولم يطبقها بعد في الحقل التربوي والتعليمي، كالبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الملكات...

وعلى العموم، يهتم الكتاب بأسس مدرسة النجاح، ورصد سبل تحقيق الجودة المدرسية، وتقديم مختلف الآليات التي تسهم في تحقيق مدرسة النجاح الحقيقية. كما يتناول الكتاب مفهوم مدرسة التميز، ومفهوم الحكامة

الجيدة في تدبير شؤون المنظومة التربوية، والمهام التي يقوم بها المدرس أو مدبر الفصل الدراسي.

وفي الأخير، أتمنى من الله عز وجل أن يلقى هذا الكتاب المتواضع رضا القراء، ويعود عليهم بالنفع والفائدة. و أدعو لنفسي بالمغفرة والتوبة من أي تقصير، أو افتخار، أو خيلاء، أو ادعاء، أو نسيان، أو خطأ، أو سهو.

الفصل الأول:

التدبير البيداغوجي

يقصد بالتدبير (Management/Gestion) مجموعة من التقنيات التي تستعملها مؤسسة، أو منظمة، أو مقولة، أو شركة، لتحقيق أهدافها العامة والخاصة. وتتمثل هذه التقنيات في التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة. وقد يعني التدبير مجموعة من الأشخاص الذين يديرون الإدارة، أو المقولة، أو المؤسسة، أو المنظمة، سواء أكانوا مديرين، أم مدبرين، أم أطرا، أم مسيرين، أم موجهين...

وبصفة عامة، يعني التدبير مجمل التقنيات التي تعتمد عليها الإدارة لتنفيذ أعمالها وتصريفها. وغالبا، ما يتخذ التدبير طابعا كميا باعتماده على المعايير الكمية القائمة على الإحصاء الرياضي والمحاسباتي.

ومن جهة أخرى، يعني التدبير مجموعة من القواعد التي تتعلق بقيادة المقولة الاقتصادية وتنظيمها وتسيير دفتها. أي: إن مفهوم التدبير مفهوم اقتصادي بامتياز، يرتبط كل الارتباط بتسيير الشركات والمقاولات. وبالتالي، فالتدبير بمثابة إدارة شاملة لمؤسسة أو مقولة أو منظمة ما تعمل جادة لتحقيق الجودة المطلوبة وفق مجموعة من المبادئ المتدرجة والمتلاحقة والمتكاملة التي تتمثل في: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة.

ولم يقتصر التدبير على ما هو اقتصادي ومقاولاتي وإداري فقط، بل تجاوز ذلك إلى ما هو تربوي وديداكتيكي ، بالتركيز على المشاريع التربوية، وتدبير عملية التكوين، والاهتمام بمختلف التعلمات في سيرورتها الديداكتيكية القائمة على المدخلات (الأهداف والكفايات) ، والسيرورة (المضامين، والطرائق، والوسائل)، والمخرجات(التقويم، والتغذية الراجعة، والمعالجة، والدعم).

وإذا كان التخطيط تصورا نظريا استشرافيا ، فإن التدبير تنفيذ وإنجاز وتطبيق لهذه الخطة النظرية التنبؤية. وفي هذا الصدد، يقول محمد أمزيان بأن التدبير " مرحلة التطبيق الفعلي للخطط والبرامج، ويتم خلالها تدبير

وضعية التعليم والتعلم. كما يتم أيضا بناء الوضعيات التي تسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمستفيدين وفق خطة محكمة.

وللحكم على جودة هذه المرحلة، يتم تقويم نوعية الوضعيات المهنية المتبناة لنقل لمعرفة، وكذا طبيعة الوسائل أو الشروط المتوفرة، ثم الموارد الموجودة لمتابعة نتائج عملية التكوين أو إعادة التكوين ورصدها.¹

إذاً، ما التدبير لغة واصطلاحاً؟ وما سياقه التاريخي؟ وما مدارسه ونظرياته؟ وما التدبير البيداغوجي؟ وما التدبير الديدكتيكي؟ وما آليات تنفيذه عملياً؟ تلکم هي الإشكاليات التي سوف نحاول رصدها في هذه المباحث التالية:

المبحث الأول: التدبير لغة واصطلاحاً

تشق كلمة التدبير من فعل دبر تدبيراً. ومن ثم، فكلمة "دبر نقيض كلمة القبل، ودبر البيت مؤخرته وزاويته، ودبر الأمر وتدبره: نظر في عاقبته، واستدبره: رأى في عاقبته ما لم ير في صدره، والتدبير في الأمر: أن تنظر إلى ما تؤول إليه عاقبته، والتدبر: التفكير فيه... والتدبير: أن يتدبر الرجل أمره ويدبره. أي: ينظر في عواقبه."²

وهكذا، فالتدبير هو التخطيط المعقلن، وترصد العواقب قبل الإقدام على فعل شيء ما، والتفكير في الأمور بجدية وعقلانية. وقد ورد التدبير في القرآن الكريم بمعنى تدبر المعنى فهما وتفسيراً وتأويلاً، كما ذهب إلى ذلك ابن كثير في كتابه (تفسير القرآن العظيم). وفي هذا الصدد، يقول ابن كثير في تفسير هذه الكلمة: " قد قال تعالى: " أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً"، يقول تعالى آمراً لهم بتدبر

¹ - محمد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص: 103.

² - ابن منظور: لسان العرب، الجزء الرابع، دار صبح بيروت، لبنان، إديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 273-277.

القرآن، وناهيا لهم عن الإعراض عنه، وعن تفهم معانيه المحكمة وألفاظه البليغة...³

وعليه، فالتدبير في مدلوله اللغوي بمعنى إعمال النظر والفكر، وتوقع العواقب قبل الإقدام عليها حذرا واحترازا واجتنابا⁴.

أما التدبير من حيث الاصطلاح، فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المدبر لتنفيذ الأنشطة والتعلمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقا من كفايات وأهداف محددة، واعتمادا كذلك على مجموعة من الموارد والطرائق والوسائل، سواء أكانت مادية أم معنوية.

و تؤدي كلمة التدبير (Management/Gestion)، في المعاجم والقواميس الأجنبية، المعاني نفسها التي تؤديها في اللغة العربية ، حيث تدل هذه الكلمة على القيادة والتخطيط والتسيير والتنظيم والقيادة والمراقبة لتحقيق الجودة والفعالية .

المبحث الثاني: سياق علم التدبير

من الأكيد أن التدبير قد ارتبط بالإنسان قديما، منذ تواجدته في المجتمع البشري، فقد كان ينهج، في حياته العملية، سلوكا تدبيريا قائما على التخطيط ، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والمراقبة، ولكن بطريقة عفوية لاواعية ولاشعورية، تنقصها مجموعة من المبادئ العلمية والتقنين الموضوعي.

³ - ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، الجزء الثاني، دار طيبة، طبعة 1999م، صص: 345-346.

⁴ - خالد الصمدي: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م، ص: 181.

ولم يظهر علم التدبير إلا في حضان علم الاقتصاد ، وقد تبلور في البداية في شكل تصورات ونظريات وأفكار في القرن التاسع عشر، مع انبثاق الثورة الصناعية الأولى في أوروبا الغربية، حينما تطورت الرأسمالية الإنتاجية بفضل استخدام الآلة، وتطبيق نظمها في جميع مرافق الحياة، فحلت الآلة محل الإنسان. و كان الهدف من ذلك هو الرفع من الإنتاج، وتدبير الموارد بطريقة عقلانية وعلمية منظمة بغية فهم النسق الاقتصادي إنتاجا، وتوزيعا، وتبادلا، واستهلاكا. وبالتالي، فقد ارتبط علم التدبير، في هذه الفترة، بنشأة المقالة، لكن النظريات العلمية المتعلقة بهذا العلم لم تتشكل إلا في القرن العشرين.

وعليه، فقد كان علم التدبير يسعى إلى فهم طبيعة العمل بالمصانع والمعامل، وكيفية التعامل مع التقنيات الجديدة، وكيفية معالجة طرائق الإنتاج من أجل تحقيق مردودية ممكنة وبشكل أفضل.

ومن أهم رواد علم التدبير آدم سميث (Adam Smith) الذي ركز على فكرة تقسيم العمل في كتابه (ثروة الأمم)، وشارل بابيج (Charles Babbage) الذي طرح مجموعة من الأفكار التي تتعلق بعلم التدبير، مثل: رصد تكاليف الإنتاج الصناعي، وكيفية تقديره، وتبيان المعايير اللازمة لاختيار المكان الأفضل لتوطين الصناعة، و التركيز على أهمية مدة الإنجاز لكل عملية صناعية، مع العمل على كيفية تطوير عمليات الإنتاج الصناعي.

وهناك أيضا هنري تاون (Henry Towne) الذي نشر مجموعة من الأفكار التدبيرية في مجلة (المعاملات) التي كانت تشرف عليها الجمعية الأمريكية للمهندسين الميكانيكيين. وقد ركز على النظرة الشاملة في تصريف الأعمال الاقتصادية، والإلمام بالمعلومات التقنية في مجال التدبير، وتحديد أماكن تواجد المواد الأولية، والتثبت من تغير أسعارها، والتعرض إلى قضية الأجور والتكاليف وغيرها...

المبحث الثالث: مدارس علم التدبير

يمكن الحديث عن مجموعة من المدارس في علم التدبير، و يمكن حصرها فيما يلي:

المطلب الأول: المدرسة الكلاسيكية

تبلورت هذه المدرسة في المجال الصناعي مع بداية القرن العشرين، وكان هدفها هو رفع كفاءة العمل والإنتاج. وقد ساهمت هذه المدرسة في طرح مجموعة من الأفكار التي أصبحت من صلب عمل التدبير. وتتفرع هذه المدرسة إلى ثلاثة اتجاهات. فالاتجاه الأول يعنى بالتنظيم العلمي للعمل، بالتركيز على زاوية إنتاجية العمل. ومن أهم ممثليه: رالف تايلور (F.Taylor)، وفرانك و ليليان جليبرت (Frank et Liliane Gilberth)، وهنري جانت (Henry Gantt).

ويهتم الاتجاه الثاني بالتنظيم الشامل لإدارة المقولة، وبالطرائق التي تجعلها أكثر فاعلية. ومن أهم ممثليه: هنري فايول (Henry Fayol) كما في كتابه (الإدارة الصناعية الشاملة) الذي صدر سنة 1916م. وقد بنى فايول تدبير الإدارة على مجموعة من القواعد، مثل: التنبؤ (تصور الهدف الذي ينبغي تحقيقه)، والتنظيم، والتسيير أو القيادة، والتنسيق، والرقابة. ويعرف فايول، في أدبيات علم التدبير، بالمبادئ الأربعة عشرة التي تتمثل في: تقسيم العمل (احترام التخصص)، والتوازن بين السلطة والمسؤولية، والالتزام بالنظام (معرفة الواجبات والحدود الفاصلة بين المقررين والمنفذين)، ووحدة الأمر (مسؤول واحد)، والمركزية، والتراتبية الإدارية، ورفع الأجور والمكافآت حسب الإنتاجية والكفاءة العلمية والعملية، ووحدة الهدف، وإرساء النظام المالي والاجتماعي، ومبدأ المساواة، ومبدأ الاستقرار في العمل، ومبدأ المبادرة، ومبدأ روح الفريق.

في حين، اهتم الاتجاه الثالث بالبيروقراطية الإدارية، بالتركيز على السلطة في مجال الإدارة والاقتصاد، وتبيان أشكال تنظيمها . ومن أهم ممثليه: ميشيل كروزير (Michel Crozier)، وماكس فيبر (Max Weber) الذي قسم السلطة إلى أنواع ثلاثة: السلطة الكاريزمية التي تعود إلى شخصية المسؤول الأسرة التي تجعل الآخرين يلتزمون بأوامرها اقتناعا وإعجابا. والسلطة التقليدية القائمة على الأعراف والتقاليد والوراثة، والسلطة الوظيفية الرسمية (البيروقراطية)...

المطلب الثاني: مدرسة العلاقات الإنسانية

إذا كانت المدرسة الكلاسيكية مدرسة تقنية آلية ، فإن مدرسة العلاقات ذات طبيعة إنسانية، تهتم بالعامل من حيث الجوانب النفسية والاجتماعية والإنسانية ، وقد تبلورت أفكارها ما بين 1920 و1950م مع ألتون مايو (Alton Mayo). بيد أن هناك أسماء أخرى سابقة مهدت لهذه المدرسة كروبرت أوين (Robert Owen)، وهيجو مانستر بيرج (Hugo Munster Berg)، وماري باركر فولت (Mary Parker Follett).

المطلب الثالث: المدرسة السلوكية

ترتبط المدرسة السلوكية بالمثير والاستجابة، ولها علاقة بمدرسة العلاقات الإنسانية. وتعني هذه النظرية أن تحقيق الفعالية الإنتاجية لا تكون إلا بالتحفيز المادي والمعنوي، وإشباع رغبات العمال وحاجياتهم العضوية والنفسية. ومن ثم، تركز هذه المدرسة كثيرا على مفهوم التحفيز من خلال ربط العلاقة بين العامل والمعمل. وإذا كانت مدرسة العلاقات تركز كثيرا على الحوافز المادية، فإن المدرسة السلوكية تركز على الحوافز المعنوية.

ومن أهم نظريات هذه المدرسة نظرية أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) التي تنبني على مجموعة من الحاجات التي ينبغي تلبيتها

وإشباعها، كالحاجة الفيزيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى احترام الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات.

المطلب الرابع: المدرسة الحديثة

لم يتأسس علم التدبير، في الحقيقة، إلا مع المدرسة الحديثة في سنوات الخمسين الأخيرة من القرن الماضي . وقد انقسمت هذه المدرسة بدورها إلى اتجاهات وتيارات مختلفة ، ولكل تيار رواده ومفكروه. ومن أهم هذه الاتجاهات اتجاه طرق التدبير الكمية الذي يعتمد على الرياضيات والهندسة والإحصاء والمعلوماتية، واتجاه السلوك التنظيمي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية بين المديرين وفرق العمال، واتجاه نظرية النظم. ومن جهة أخرى، هناك اتجاهات حديثة في مجال التدبير، مثل: أهمية عمل الفرق، وأهلية الأطر، وثورة معايير الجودة.

المبحث الرابع: وظائف علم التدبير

لعلم التدبير وظيفة مركزية تتمثل في الوظيفة الإدارية، لكن تتفرع عنها مجموعة من الوظائف الفرعية التي يمكن حصرها في:

- ① الوظيفة التقنية القائمة على التصنيع والتحويل والإنتاج؛
- ② الوظيفة التجارية القائمة على الشراء والبيع والتبادل؛
- ③ الوظيفة المالية التي تتمثل في التوظيف الأمثل للموارد المالية؛
- ④ الوظيفة الأمنية التي تكمن في حفظ الأموال والأشخاص؛
- ⑤ الوظيفة الحسابية التي تعنى بحساب المداخل والمصاريف بطريقة إحصائية.

ومن ناحية أخرى، يرى هنري فايول أن للتدبير أربع وظائف أساسية هي: التخطيط (التنبؤ)، والتنظيم، والقيادة أو الإدارة، والمراقبة على النحو التالي:

المطلب الأول: التخطيط

يعرف التخطيط بأنه بمثابة مسار من خلاله يحدد المدبر مجموعة من الأهداف لتحقيقها إجرائياً، مع اختيار إستراتيجيات العمل المناسبة لتبليغ هذه الأهداف. أي: يهدف التخطيط إلى رسم الخطة العامة التي توصل المدبر أو المؤسسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، في ضوء الإمكانيات البشرية و المادية والمالية والظروف السياقية.

وينبني التخطيط على مجموعة من الأبعاد، مثل: البعد الزمني (متى)، والبعد الغرضي (تحقيق الأهداف)، والبعد الشخصي (من)، والبعد الكيفي (الطريقة والوسيلة)، والعراقل الممكنة (العوائق).

المطلب الثاني: التنظيم

الوظيفة الثانية للتدبير هي التنظيم. بمعنى تقسيم المنفذين إلى فرق عمل، والتنسيق بين أنشطتها. بمعنى أن هذه الوظيفة تسعى إلى مساعدة الأفراد والجماعات لتحقيق أهدافها المشتركة. ولا تتحقق هذه الوظيفة إلا بتوفير الموارد البشرية والمادية والمالية والتقنية والوسائل الممكنة والنماذج المناسبة، ورصد مختلف التفاعلات الموجودة بين الأفراد والجماعات...

المطلب الثالث: القيادة

يسعى المدبر إلى إدارة الموظفين الذين يقومون بمهمة تنفيذ الأعمال وتصريفها، والعمل على تطويرها، والرفع من وتيرة سرعتها بطريقة إيجابية. ومن ثم، تقوم وظيفتا التواصل والتحفيز بأدوار هامة على مستوى التدبير والقيادة والإدارة والإشراف والتوجيه. والهدف من ذلك كله هو

تسهيل العمل، والرفع من وتيرة الإنتاج، وتخفيض تكلفته، وتحفيز العاملين من أجل تحقيق الأهداف المرسومة. ومن هنا، تتوفر في القائد المدير مجموعة من الشروط: روح المبادرة والإبداعية، وقوة التأثير، وكفاءة التنبؤ، والمرونة، والصبر، والعمل بالأهداف، والتركيز على العمل بدقة.

المطلب الرابع: المراقبة

تسعى المراقبة إلى اختبار الخطط المرسومة من خلال نتائجها المتحققة في علاقتها بالأهداف المسطرة. بمعنى أن المراقبة هي معالجة نقدية، وسيروية للبحث عن جودة الملاءمة بين العمل وأهداف المؤسسة. ويعني هذا كله أن مهمة المراقبة مبنية على قياس التقدم المتحقق، عبر خطط ومستويات، لتبليغ هدف معين، مع تبيان درجة الانحراف الحاصلة عن الوضعية الحالية والوضعية المرغوب في تحقيقها. فضلا عن رصد الأسباب والمعالجات الضرورية.

وعلى العموم، يرى هنري مينتزبيرج (Henry Mintzberg) أن للتدبير أدوارا أساسية ثلاثة: دورا علائقيا، ودورا إعلاميا، ودورا تقريريا يتمثل في أخذ القرار الصحيح والصائب والحسم في ذلك.

المبحث الخامس: التدبير البيداغوجي

ينبني التدبير البيداغوجي على مجالين هامين، هما: تدبير المشاريع التربوية، وتدبير التكوين. ويقصد بالمشروع مجموعة من المهام التي لها أهداف معينة. بمعنى أن المشروع ينصب على إنجاز مهمة أو نشاط أو عمل تربوي وفق مجموعة من الأهداف المسطرة. علاوة على توفر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والمعنوية. وتنجز هذه المهام بطريقة مرنة، في فضاء معين، وفي زمان محدد، وبوسائل مناسبة. وغالبا، ما تكون المشاريع البيداغوجية مشاريع ثقافية، وديداكتيكية، واجتماعية، وبيئية، وفنية، وإعلامية... يستفيد منها المتعلم

والمعلم على حد سواء. وتخضع هذه المشاريع لخطة مقننة ، وتحتوي الأهداف والكفايات، والعمليات، والمخرجات التقويمية.

وعليه، يعرف المشروع التربوي مجموعة من المراحل، مثل: تدبير المدخلات، وتدبير العمليات، وتدبير المخرجات، وتدبير المخاطر، وهذا كله من أجل تحقيق الجودة الحقيقية والفعالة.⁵

أما تدبير التكوين، فيقصد به وضع خطة متقنة وجيدة لتأهيل المتدربين والموارد البشرية في ضوء مجزوءات إجبارية وتكميلية وداعمة، لتمهيرهم بكفاءات مهنية ، وقدرات حرفية. كأن نزود هؤلاء بمهارات وقدرات معرفية في مجال التربية العامة والخاصة، أو نمكنهم بآليات البحث التربوي وطرائق التدريس، أو نقدم لهم معلومات تشريعية تتعلق بالوظيفة العمومية... ويعني هذا كله أن التدبير البيداغوجي يهتم بالموارد البشرية من حيث التخطيط، والتوظيف، والتعيين، بعد عمليات الاستقطاب والاختيار والانتقاء. علاوة على تحليل العمل وتوزيعه وتخصيصه، وتوصيف الوظيفة بكل مكوناتها ، وترتيبها ترتيبا هرميا في شكل سلالمة ودرجات ورتب، وتدريب الموظفين وتكوينهم وفق معايير الجودة، وتأهيلهم تأهيلا كفائيا، وتقويم أدائهم تقويما قلوبا، وتكوينيا، وإجماليًا، وإدماجيا، وإشهاديا، وتنمية مسارهم الوظيفي بشكل مستمر.

ولا يمكن الحديث عن التدبير البيداغوجي إلا في ضوء سياسية تخطيطية تنبؤية، ووجود المكونين الأكفاء، وعدة التكوين، وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية والمالية بغية تحقيق الكفايات النمائية والمستعرضة.

وهكذا، فالتدبير البيداغوجي الناجع هو الذي ينصب على تدبير التكوين، وتدبير المشاريع. وأكثر من هذا، فالتدبير البيداغوجي هو مجموعة من

⁵ - محمد أمزيان: نفسه، صص: 104-131.

التقنيات التي يلتجئ إليها المكون في عملية التكوين لتحقيق أهدافه، وتنمية الكفايات المكتسبة...

وأكثر من هذا، يهتم التدبير البيداغوجي بتكوين الأطر، وإيجاد المناهج والتقنيات المناسبة والكفيلة لحل المشاكل المعقدة، ومواجهة الوضعيات الإدماجية المستعصية، وتدبير الفضاء الزمكاني لتوفير حياة مدرسية سعيدة، مع التركيز على عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والمراقبة والتقويم، وتدبير الندوات والدروس والمشاريع المشتركة. فضلا عن تدبير الأقسام المشتركة، وتدبير التعليم الأولي، وتدبير المعوقين أو ذوي الحاجيات الخاصة.

ومن ناحية أخرى، يعنى التدبير البيداغوجي بالتعليم المصغر، وتدبير البحوث التربوية، وتدبير التعلّيمات، وتدبير العمل الجماعي في ضوء معطيات علم النفس الاجتماعي، أو ديناميكية الجماعات، وتدبير التنشيط وفق الطرائق البيداغوجية الحديثة أو الفعالة.

المبحث السادس: مفهوم التدبير الديداكتيكي

يتعلق التدبير الديداكتيكي بتدبير العملية التعليمية - التعلمية على مستوى المدخلات (الأهداف والكفايات) ، وعلى مستوى العمليات (المحتويات والطرائق ووسائل الإيضاح)، وعلى مستوى المخرجات (التقويم، والفيديباك، والمعالجة، والدعم). ولا ننسى أيضا تدبير التعلّيمات، وتدبير الإيقاعات الزمانية، وتدبير الفضاءات الدراسية، وتدبير عملية المراقبة والتقويم.

وللتدبير الديداكتيكي علاقة وثيقة بمصطلحات أخرى، مثل: الإلقاء، والتدريس، وإدارة الصف، وقيادته ، وتدبيره...

ومن هنا، يعنى التدبير الديداكتيكي ببناء وضعيات تعليمية- تعلمية تطبيقية في مدة معينة، وتدبيرها في مستوى دراسي معين، أو ضمن مستويات

دراسية مختلفة من مستويات المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو التأهيلية، إما داخل فصل دراسي أحادي، وإما داخل فصل دراسي مشترك، اعتمادا على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية، باستعمال أشكال التنفيذ وفق مقاربات متنوعة ومختلفة، مثل: المقاربة الإبداعية، والمقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالذكاءات المتعددة، والمقاربة بالملكات، والمقاربة بالكفايات و الإدماج...

ويعني هذا أن التدبير الديداكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديداكتيكية وإدماجية، حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة، بالتركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم معا، وفق طرائق بيداغوجية ووسائل ديداكتيكية معينة، مع تمثل معايير ومؤشرات محددة في التقويم والمعالجة.

وعليه، ينصب التدبير الديداكتيكي على تدبير الفصل الدراسي، وتدبير التعلم وفق مقاربات مختلفة. لذا، فمهمة تدبير الفصل الدراسي مهمة مركبة، تتطلب من المدرس قدرات متعددة، سواء تعلق الأمر بتنظيم وضعيات التعلم أم بتدبير التعلم، أم بتحفيز المتعلمين، أم بضبط القسم. وبالتالي، يشكل تدبير التعلم جانبا من جوانب تدبير الفصل الدراسي.

وينضاف إلى هذا أن التدبير الديداكتيكي يهتم بالوضعيات التعليمية-التعلمية وفق مقاطعها المتنوعة والمختلفة، كأن يكون مقطعا دراسيا ابتدائيا، أو وسطيا، أو نهائيا. كما ينبني هذا التدبير على فلسفة الأهداف والكفايات الإدماجية، سواء أكانت نمائية أم مستعرضة، مع الانفتاح على تقنيات التربية الخاصة وعلوم التربية تخطيطا، وتنظيما، وتنسيقا، وقيادة، وتقويما.

المبحث السابع: أهداف التدبير الديدكتيكي

تتمثل أهداف التدبير الديدكتيكي في أجرأة الكفايات والأهداف في أرض الواقع التعليمي، بتنفيذها وفق وضعيات ديدكتيكية مجسدة ، في شكل خطوات مفصلة، وجذاذات مقطعية قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يهدف التدبير الديدكتيكي إلى بناء وضعيات ديدكتيكية إجرائية وتطبيقية ، في شكل مقاطع تعليمية - تعليمية، تشمل مختلف أنشطة المعلم والمتعلم، وأنواع التقويم والمعالجة ، في إطار مكان محدد، وزمان معين. بمعنى أن التدبير ينصب على تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة في المدرسة الابتدائية، أو غيرها من الأسلاك الدراسية ، سواء أكان ذلك في الأقسام الصفية الأحادية أم الأقسام الصفية المتعددة والمشاركة. وغالبا، ما يتخذ التدبير طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس والإشهاد، في شكل مقاطع دراسية محددة ديدكتيكيا وإيقاعيا.

المبحث الثامن: أهمية التدبير الديدكتيكي

يلاحظ أن للتدبير الديدكتيكي أهمية كبرى. وتتمثل هذه الأهمية الإستراتيجية في عقلنة العملية التعليمية - التعليمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية سلوكية، وأجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقا وتنفيذا. كما أن التدبير آلية ضرورية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية، وأداة ناجعة للتخلص من الاضطراب والعشوائية والعفوية. وينضاف إلى ذلك أن التدبير آلية مهمة لتحسين القيادة التربوية وتجويدها، وتنظيم العملية التعليمية- التعليمية وفق مقاييس منهجية علمية مقننة وموضوعية. ومن ثم، فالتدبير إدارة شاملة لجميع العمليات التي تعرفها العملية الديدكتيكية من بدايتها حتى نهايتها.

المبحث التاسع: وظائف التدبير الديدكتيكي

من المعلوم أن للتدبير الديدكتيكي وظائف عدة، منها : وظيفة التخطيط المرحلي على المستوى البعيد، أو على المستوى المتوسط، أو على المستوى القريب. وينبني هذا التخطيط بدوره على عملية الاستشراف والتنبؤ...

وتتمثل الوظائف الأخرى للتدبير في: وظيفة التسيير، ووظيفة التوجيه والوصاية، ووظيفة التنظيم، ووظيفة التطبيق، ووظيفة التنفيذ، ووظيفة التحكم، ووظيفة القيادة، ووظيفة التشكيل، ووظيفة التنسيق، ووظيفة المراقبة المرحلية أو المستمرة، ووظيفة التوقع، ووظيفة التقويم والتصحيح، ووظيفة الدعم والتوليف والمعالجة...إلخ

المبحث العاشر: مرتكزات التدبير الديدكتيكي

ينبني التدبير الديدكتيكي على مجموعة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم التي تقدم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلاكي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جاذبة دراسية تخطيطا وتطبيقا وتنفيذا، واختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة الأخرى.

ويعني هذا كله أن التدبير يأتي بعد مرحلة التخطيط السنوي والمرحلي والديدكتيكي، وينصب اهتمامه على مجال التعلم ببلورة وضعيات التعلم، وتبيان كفايات إنجاز الدرس، وتحديد طرائق تدبير القسم، وذلك كله في

علاقة جدلية بمجال التخطيط من جهة، ومجال التقويم والدعم من جهة أخرى.

وهكذا، يتطلب التدبير الديدكتيكي أن يتعرف المدرس إلى مختلف منهجيات التدريس في مختلف المستويات والأسلاك التعليمية (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي)، كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية...و يعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي، أو مجموعة من المقاطع الديدكتيكية.

ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديدكتيكي التعرف إلى تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديدكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...)، و تنويع تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي، مع التمرکز حول المتعلم ، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم في أثناء عملية التدبير، وبناء الدرس، كالانطلاق - مثلا - من النظرية السلوكية، أو النظرية الجشطالتيّة، أو النظرية التكوينية لجان بياجيه، أو البيداغوجيا الفارقية، أو المقاربة اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسسية... ومن الضروري، أن يتعرف المدرس والمتعلم معا إلى مبادئ الإدماج، وطريقة إنجاز ملائمة للوضعية. أي: رصد مختلف معايير التقويم ، وتحديد مؤشرات ، ووضع خطط افتراضية للدعم والمعالجة والتصحيح.

المبحث الحادي عشر: شروط التدبير الديدكتيكي

تتراعى مجموعة من الشروط المهمة في التدبير الديدكتيكي ، ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

① مراعاة الشروط السوسيو تربوية (الأقسام الحضرية، والأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة...);

② مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية؛

③ مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية؛

④ مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والعدة الإدارية؛

⑤ الانطلاق من بيئة التلاميذ ومحيطهم النفسي والاجتماعي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي؛

⑥ احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية؛

⑦ الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية ؛

⑧ تمثل فلسفة التربية التي تنتهجها الدولة ، كالانطلاق من بيداغوجيا الكفايات والإدماج - مثلا - ؛

⑨ العمل على تحقيق الجودة كما وكيفا؛

⑩ ربط مخرجات التدبير الديدكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

المبحث الثاني عشر: أدبيات التدبير الديدكتيكي

ثمة مجموعة من الأدبيات التشريعية والقانونية التي نصت على مفهوم التدبير توظيفا واستثمارا وتعريفا. ونذكر من بين هذه الأدبيات:

المطلب الأول: الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خصص الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منذ صدوره في بداية الألفية الثالثة، المجال الخامس للتسيير والتدبير، بعد أن خصص المجال الأول

لنشر التعليم، وربطه بالمحيط. وخصص المجال الثاني للتنظيم البيداغوجي. وحصر المجال الثالث في الرفع من جودة التربية والتكوين. أما المجال الرابع، فقد حصره في الموارد البشرية. وخصص المجال السادس والأخير للشراكة والتمويل.

ويتفرع كل مجال إلى مجموعة من الدعامات التنظيمية والتفصيلية. بيد أن المشرع أشار إلى التدبير في المجال الثالث، حينما ربطه بالإيقاعات المدرسية: "يرتكز تدبير الوقت في مجال التربية والتكوين، بما في ذلك الجداول الزمنية والمواقيت والإيقاعات والعطل المدرسية".⁶

ويعني هذا أن المقصود بالتدبير تنظيم الإيقاعات الزمنية (ساعات الدراسة السنوية والأسبوعية- العطل المدرسية- توزيع الحصص-الجدول الزمني السنوي للدراسة...)

و يراد بالتدبير ، في المجال الخامس، التسيير والتدبير بطريقة مركزية ولا مركزية، بتدبير الموارد البشرية على المستوى الجهوي تعيينا وتوظيفاً وتقويماً، مع ترشيد النفقات والتحكم في المصاريف.

المطلب الثاني: دليل الحياة المدرسية

من المعروف أن التلميذ يقضي ثلاث حيوات : حياة داخل الأسرة، وحياة في الشارع، وحياة داخل المدرسة. ومن هنا، فقد كان لابد أن تكون الحياة المدرسية حياة سعيدة، وألا تتحول المدرسة إلى سجن رهيب، أو ثكنة عسكرية مخيفة، يحس فيها التلميذ بالملل والخوف والرعب والخجل. ومن ثم، فقد كانت الحاجة ماسة إلى تدبير حياة التلميذ داخل المؤسسة، بخلق الأنشطة الديداكتيكية والأنشطة الموازية لتلبية حاجيات التلميذ المعرفية والوجدانية والحسية الحركية. وقد ظهرت مجموعة من المذكرات

⁶ - وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م، ص: 248.

الوزارية التي تنظم الحياة المدرسية منها: المذكرة الوزارية رقم 87 المؤرخة بتاريخ 10 يوليوز لسنة 2003م. ومن ثم، كان العمل بالمذكرة في الموسم الدراسي 2003 و2004م.

المطلب الثالث: مجلس التدبير

يعين في كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس للتدبير، يحضره كل من المدير، وجمعية الآباء، والمدرسين، والشركاء، وممثلي التلاميذ. ويهتم هذا المجلس بتدبير المؤسسة ماديا، وماليا، وتقنيا، وإداريا، وتربويا، وديداكتيكيا، مع التمسك بمسطرة المراقبة والتقييم والتتبع.

المطلب الرابع: دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي

استعمل دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي مصطلح التدبير بأشكال مختلفة؛ إذ يختلط بمفهوم التخطيط تارة، و يأخذ منحى مستقلا ليعني التسيير والتنظيم والتطبيق والتنفيذ تارة أخرى. وقد ورد مفهوم التدبير بعنوان (تدبير وضعيات الإدماج)⁷. كما ركزت مقررات مراكز التربية والتكوين على أربع مجزوءات رئيسية هي: مجزوءة القواعد، ومجزوءة التخطيط، ومجزوءة التدبير، ومجزوءة التقييم.

المبحث الثالث عشر: مستلزمات التدبير الديداكتيكي

يستلزم التدبير الديداكتيكي تعبئة مجموعة من الموارد الأساسية التي تساعد المعلم والمتعلم على مواجهة الوضعيات الإدماجية، وإيجاد الحلول المناسبة لها وفق بيداغوجيا الكفايات والإدماج. ومن بين هذه الموارد الضرورية التمكن من ضوابط اللغة العربية الفصحى، وتمثل معاييرها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية والتواصلية، والتعرف إلى منهجية مكونات وحدة اللغة العربية بالسلكين: الأساسي والثانوي،

⁷ - مديرية تكوين الأطر: دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص: 30.

واستيعاب تقنيات التنشيط والتواصل، مع تدبير وظيفي بناء وفعال لكل المعينات الديدكتيكية، واعتماد مختلف الطرائق البيداغوجية المناسبة لتقديم الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، ضمن أوساط سوسيو تربوية متعددة (أقسام مكتظة، وأقسام بالوسط القروي، وأقسام متعددة المستويات أو ما يسمى كذلك بالأقسام المشتركة...)، وتدبير الفوارق الفردية، باعتماد البيداغوجيا الفارقية، وتحديد الصيغ الملائمة لتدبير أزمنة التعلم وفضاءاته (عمل فردي، وعمل جماعي، والاشتغال في فرق ومجموعات...)، والتمكن من مبادئ الإدماج، والتعرف إلى كيفية بناء الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتبيان طرائق إنجازها وتنفيذها.

المبحث الرابع عشر: أنواع التدبير الديدكتيكي

إذا كان التدبير البيداغوجي يعنى كثيرا بتدبير المشاريع التربوية، وتدبير التكوين، فإن التدبير الديدكتيكي يهتم بتدبير الفصل الدراسي من جهة، وتدبير التعلم من جهة أخرى على النحو التالي:

المطلب الأول: تدبير الفصل الدراسي

يستوجب التدبير الديدكتيكي إمام المدرس بتقنيات تدبير الفصل الدراسي، وتسييره تخطيطا وتنظيما وتنسيقا وقيادة ومراقبة. بمعنى أن المدرس لا يمكن أن يشرع في تدبير التعلم إلا بعد تهييء الفصل الدراسي تهيئاً مناسباً، وتحضيره تربوياً ونفسياً واجتماعياً لكي يستقبل المتعلم في أحسن الظروف وأجودها. وأكثر من هذا يقوم الفضاء التربوي أو الدراسي بدور هام في تحقيق المردودية التحصيلية والجودة الناجعة.

ولا يمكن لتدبير الفصل الدراسي أن ينجح إلا بتمثل مجموعة من الآليات والإجراءات التطبيقية لتحقيق الجودة الحقيقية.

المطلب الثاني: الحياة المدرسية

يستوجب دليل الحياة المدرسية أن يقضي المتعلم في مدرسته فترة زمنية مهمة، يحس فيها بالسعادة والأمل والتفاؤل والانشراح والفرح. بمعنى أن الحياة المدرسية هي التي تعمل على خلق مجتمع ديمقراطي منفتح وواع ومزدهر داخل المؤسسات التعليمية والفضاءات التربوية . وتقوم أيضا على إذابة الصراع الشعوري واللاشعوري، والقضاء على الفوارق الطبقية، والحد من كل أسباب تأجيج الصراع والحد الاجتماعي . ومن هنا، فالحياة المدرسية هي مؤسسة تربوية تعليمية نشيطة فاعلة وفعالة، تعمل على ربط المؤسسة بالمجتمع، بتوفير حياة مفعمة بالسعادة والأمل والطمأنينة والسعادة، مع تحقيق الأمان والحرية الحقيقية للجميع. ومن ثم، تسعى هذه الحياة المدرسية السعيدة إلى تكريس ثقافة المواطنة الصالحة في إطار احترام حقوق المتعلم/ الإنسان داخل فضاء المؤسسة، وتطبيق المساواة الحقيقية، وإرساء قانون العدالة المؤسساتية، وفتح باب مبدأ تكافؤ الفرص على مصراعيه أمام الجميع، دون تمييز عرقي، أو لغوي، أو طبقي، أو اجتماعي. إذاً، فالكل أمام قانون المؤسسة سواسية كأسنان المشط الواحد. ومن ثم، فلا قيمة للرأسمال المالي أو المادي في هذا الفضاء المؤسساتي أمام قوة الرأسمال الثقافي الذي يعد معيار التفوق والنجاح، وأساس الحصول على المستقبل الزاهر .

و من جهة أخرى، يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire)، في أدبيات التشريع المغربي التربوي، تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة. وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ/ الإنسان. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية مايقع في المجتمع من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكواجتماعي وإنساني. وتعتبر "الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق، التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي

يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية. والحياة المدرسية بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة"⁸.

ويتبين لنا من هذا كله أن التدبير الحقيقي لا يمكن تجسيده على أرض الواقع إلا إذا تحقق في مدرسة تستهدي بالحياة المدرسية بكل مقوماتها الإيجابية.

المطلب الثالث: البيداغوجيا الفارقية

تعني البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différenciée) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد داخل فصل واحد. ويعني هذا أن المتعلمين داخل قسم واحد، وأمام مدرس واحد، يختلفون ويتميزون على مستوى الاستيعاب، والتمثل، والفهم، والتفسير، والتطبيق، والاستذكار، والتقويم. ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا - بالطفل المتمدرس، بإيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديدكتيكية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن "أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدأ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية لتحاول التخفيف من هذا التفاوت.

⁸ - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2003م، ص:4.

ويعرف لوي لوكران البيداغوجيا الفارقية كالآتي " هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعليمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها ".

لبلوغ هذا الهدف، لابد أن يتعرف المعلم على الخصائص الفردية لتلامذة فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي. وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم تلامذة الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي يربط المعلم بتلاميذه.⁹

هذا، ويعد الدعم أهم آلية تربوية وديداكتيكية للحد من الفوارق الفردية والتقليل منها. ويعني هذا أن الفصل الدراسي يشكل "مجموعة غير متجانسة من الأطفال في استعداداتهم وقدراتهم، مما يدعو إلى عملية الدعم التي تقلل من المتخلفين دراسيا عن أقرانهم. كما يمكن النظر إلى ضرورة الدعم وأهميته من ناحية ثانية، وهي اختلاف طريقة أو أسلوب تعلم كل تلميذ. ومعظم المدرسين لا يأخذون هذا الأمر بعين الاعتبار، فيدرسون بطريقة واحدة. وفي هذه الحالة، فإن عملية الدعم لا تكسب معناها الحقيقي والمفيد إلا إذا تم تعليمها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي علمت بها المادة أول الأمر.

إن التعريف الذي تقدمه وزارة التربية الوطنية لبيداغوجية الدعم والتقوية هو أنه بمثابة " مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل (من إطار الوحدات الدراسية)، أو خارجية (في إطار أنشطة المدرسة ككل)، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من

⁹ - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى سنة 2006م، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص: 54-55.

صعوبات (عدم الفهم- تعثر- تأخر...)، تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة.¹⁰

وهكذا ، نستشف أن البيداغوجيا الفارقية من أهم الوسائل الإجرائية التي تسعف المدرس في تدبير الفصل الدراسي بشكل من الأشكال.

المطلب الرابع: تقنيات التنشيط التربوي

من المعلوم أن للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين. كما يقلل من هيمنة الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية ، والاشتغال في فريق تربوي.

ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها العسكري الجامد الذي يقوم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب، إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة ، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة. ويساهم فيها الكل، بشكل جماعي، في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا، بخلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية ، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني على حد سواء.

ومن الضروري أن تُعوض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه، في فلسفة التنشيط الجديد، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة قائمة على الفكر التعاوني، وتفعيل بيداغوجيا ديناميكية الجماعات ، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجيا المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من

¹⁰ - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 138.

شرنقة التوضع السلبي والاستلاب المدمر، وتخليصهم من قيود بيروقراطية القسم وأوامر المدرس المستبد، وتعويض ذلك كله بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع، بتشييد الدولة للمختبرات العلمية والمحترفات الأدبية والورشات الفنية والمقاولات التقنية والأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة . ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية في حالة تطبيق قانون سيكّما الذي ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 149 ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.¹¹

وعليه، يعد التنشيط، بكل مظاهره المختلفة والمتنوعة، آلية إجرائية فعالة من آليات تدبير الفصل الدراسي، وعاملا مهما للحد من ظاهرة العنف والشغب والتمرد داخل هذا الفصل التربوي.

المطلب الخامس: ديناميكية الجماعات

من الآليات الأخرى لتدبير الفصل الدراسي تطبيق ديناميكية الجماعات باعتبارها منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم . كما تعد تقنية تنشيطية هامة، يمكن الاستعانة بها في أثناء العملية التعليمية- التعلمية. وتعتبر كذلك طريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة .

وتستدمج ديناميكية الجماعة المتعلمين داخل الفصل الدراسي في جماعات تربوية من أجل معالجتهم نفسيا واجتماعيا، بتطهيرهم وترويضهم وتربيتهم على الفكر الديمقراطي، والتعامل الشفاف الواضح، والتعامل الصادق، والمعايشة الحقيقية لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء.

¹¹ - انظر: وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى 2000م.

ومن جهة أخرى، لا يمكن للتلميذ أن يبدع إلا داخل جماعة ديمقراطية، تؤمن بالأخوة والتنافس الشريف، وتنشئ بفكر الاختلاف والشورى والعدالة، وتعزز بقانون الحقوق والواجبات.

المطلب السادس: القيادة التربوية

تستوجب الجماعة التربوية، داخل الفصل الدراسي، قائدا مدبرا يوزع الأدوار ، ويشرف على تنظيم الجماعة ، ويسهر على تنظيمها ، ويتحمل مسؤولياتها الجسيمة. ويتم اختيار هذا القائد المدبر بطريقة انتخابية ديمقراطية، يتولى السلطة لفترة معينة، ليتولاها قائد ديمقراطي آخر.

ومن المعلوم أن ثمة أنواعا ثلاثة من القيادة- حسب كورت لوين Kurt Lewin - قيادة ديمقراطية تساعد على الإبداعية والابتكار، وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب المدبر أم في حضوره ، وتساهم هذه القيادة التدبيرية في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون، والتوافق، والاندماج.

أما القيادة الأوتوقراطية، فترتكز إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل ، فينضبط الجميع في حضور القائد المدبر ، لكنهم يتمردون في حالة غيابه. وفي هذه الحالة ، تقل الإنتاجية والمردودية والجودة، وتتحول المؤسسة إلى ثكنة عسكرية ، يصعب معها تطبيق نظرية الحياة المدرسية لوجود قيم سلبية كالتنافر، والتناذب، والتناحر، والتوتر.

وإذا انتقلنا إلى القيادة السائبة، فهي قيادة سلبية عابثة قائمة على فلسفة "دعه يعمل" . وبالتالي، فهي قيادة فوضوية لا تساعد على تحقيق المردودية والإنتاجية في غياب القائد أو حضوره، وتزرع في نفوس المتعلمين قيم الاتكال والعبث واللامسؤولية.

وبناء على هذا، نستشف أن النهج الديمقراطي، في تدبير الفصل الدراسي، يساعد على نمو الجماعة، وتطورها بشكل إيجابي فعال.

لذا، على المديرين الأخذ بالقيادة الديمقراطية لبلوغ النجاح الحقيقي، وتحقيق الجودة البناءة، وإضفاء النجاعة على أنشطة التسيير والتأطير.

المطلب السابع: التواصل البيداغوجي

يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

ومن ثم، فالتواصل التربوي نوعان: تواصل لساني وتواصل غير لفظي. فالتواصل اللفظي هو الذي يكون بين الذات المتكلمة، ويتجلى في شكل وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية ومعجمية وتركيبية. أي: يعتمد التواصل اللغوي على أصوات، ومقاطع، وكلمات، وجمل.

ويتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية. أي: يتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا. فاللغة المنطوقة لها مستوى لغوي عبارة عن نظام من العلامات الدالة وظيفتها التواصل. وتتفق البنيوية والتداولية معا على اعتبار اللغة وسيلة للتواصل، على عكس التوليدية التحويلية - بزعامة نوام شومسكي - ترى أن اللغة لها وظيفة تعبيرية. وبالتالي، تقرر أن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة.

ومن ناحية أخرى، ترى المدرسة الوظيفية الأوروبية، بشقيها: الشرقي والغربي، أن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل؛ إذ يعرف أندري مارتيني (A.Martinet) اللغة على أنها تمفصل مزدوج ، وظيفتها الأساسية التواصل. ويعني بالتمفصلين: المونيمات والفونيمات. وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني وظيفة المقصدية ، ويمثل هذا الاتجاه: جورج مونان، وبرييطو، وبويسنس، والمدرسة الوظيفية بصفة عامة.

فالذي يريد أن يدرس اللغة على أساس أنها أداة للتواصل، ينبغي له أن يستند إلى علوم لسانية، كعلم الدلالة والسيميوطيقا والسيميولوجيا. وفي هذا السياق، يقول نادر محمد سراج: " يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال، وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا"¹².

ومن جهة أخرى، يكون التواصل، داخل الفصل الدراسي، تواصلا غير لفظي، يعتمد على الحركات والإشارات والعلامات السيميوطيقية الزمنية والمكانية والعلائقية. ومن هنا، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ، تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات على جوانب انفعالية ووجدانية. كما تكشف عن المخفي والمستور في كل علاقة إنسانية. وفي هذا الصدد، يقول فرويد: " من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفاته يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضحه"¹³.

¹² - محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان: 81/80، السنة 1990م، ص:84.

¹³ - Edward .T.Hall: la dimension cachée. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971, P:13.

ومن ثم، يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

◆ تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المرسل والمتلقي؛

◆ تعزيز الخطاب اللغوي، وإغناء الرسالة، بتدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي؛

◆ يؤشر التواصل غير اللفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات، والإشارات الجسدية.

وعليه، يكون التواصل، في الفصل الدراسي، لغويا أو غير لغوي. ويكون التواصل أيضا عموديا من الأعلى إلى الأسفل كما في المدرسة التقليدية. ويكون تواصلا متنوع الجهات والحركات كما في المدرسة الحديثة. أي: يكون تواصلا عموديا علويا وسفليا. ويكون تواصلا أفقيا يتم بين التلاميذ أنفسهم... إلا أن التواصل لا يقتصر - اليوم - على ما هو لفظي وبصري، بل أصبح تواصلا رقميا متعدد الأبعاد، يفتح على الشبكات العنقودية إعلاما واتصالا وثقافا.

المطلب الثامن: تدبير الفضاء الدراسي

كان الفضاء الدراسي في المدرسة التقليدية فضاء عدوانيا مغلقا رتibia، يتحكم فيه المدرس بشخصيته الكاريزمية المتسلطة والمهيبة، حيث يمتلك معرفة مطلقة ينبغي أن يستفيد منها المتعلم مهما كانت طريقة التدريس شائنة. وقد كان المتعلم مجرد متلق سلبي، لا يشارك في بناء الدرس، بل يكتفي بالسمع والتدوين والحفظ والتحشية. وكان الفضاء الدراسي غير منظم ولا مرتب، بل كان فضاء ضيقا فارغا، أو مؤثثا بالحصائر أو الزرابي المعدودة، يجلس عليها المتعلمون في وضعيات غير مناسبة إطلاقا، وغير صالحة للتعلم والدراسة. وكان هذا الفضاء موبوءا بالعنف

والقهر والصرامة، تختفي فيه الحوارية والمبادرة والنقد والنقاش، وتغيب فيه الحياة السعيدة والروح الديمقراطية.

وإذا انتقلنا أيضا إلى المدرسة الغربية الكلاسيكية، فقد كان الفصل الدراسي بمثابة مقاعد أو كراس دراسية مصطفة ، تتوجه نحو السبورة المعلقة في وسط الجدار الأمامي. وقد كان هذا الفضاء الدراسي بدوره فضاء رتibia عمودي الطابع. بمعنى أن المدرس كان مالك المعرفة المطلقة، يوزعها على التلاميذ في اتجاه عمودي من الأعلى نحو الأسفل. وعليه، فقد كان الفضاء الدراسي الكلاسيكي فضاء صفيا عموديا، تصطف فيه المقاعد إما بشكل فردي، وإما بشكل ثنائي، وإما بشكل متعدد.

لكن المدرسة الحديثة، التي أخذت بالطرائق البيداغوجية الفعالة، كسرت هذا الفضاء العمودي الرتيب المغلق، فافتحت على أفضية حميمة ، كفضاء الساحة، وفضاء الحديقة، وفضاء اللعب، وفضاء الروض، وفضاء التعاونيات، وفضاء البستنة، وفضاء الرحلة، وفضاء المنزل، وفضاء الطبع والنشر، والفضاء المفتوح، والفضاء اللامدرسي... كما تغير نظام المقاعد ليتخذ بعدا عموديا ، وأفقيا ، ودائريا ، ونصف دائري، وشكل حذوة الحصان...

المطلب التاسع: تدبير الإيقاعات الدراسية

لا يمكن للفصل الدراسي أن يحقق نتائجه الإيجابية إلا بالتحكم في الإيقاعات الزمانية. وهذا ما يسمى بالتدبير الزمني. ويشمل المواقيت، واستعمالات الزمان، والإيقاعات، والعطل المدرسية .

وإذا كان الإيقاع الزمني في المدرسة التقليدية غير منظم وفق مقاييس تربوية ونفسية واجتماعية دقيقة وواعية ومقننة؛ إذ كان الأطفال محرومين من اللعب والاستراحة والعطل؛ لأن ذلك يعد - حسب تصورها- تضييعا

للوّقت، وهدرا للطاقة. فالمهم - إذاً- هو حشو رؤوس المتعلمين بالمعارف الكثيرة، وإن كان ذلك في الحقيقة على حساب الكيف.

بيد أن المدرسة الحديثة قد نظمت إيقاعاتها الزمنية بشكل جيد وفق أسس التربية الحديثة، بمراعاة متطلبات علم النفس وعلم الاجتماع. لذا، فهناك أوقات متنوعة ومختلفة: وقت للدراسة، ووقت للعب، ووقت للاستراحة، ووقت للتنشيط والتثقيف، ووقت للتجريب والاختبار، ووقت للعطلة والاستجمام، ووقت للاحتفال بالأعياد الوطنية والدينية، ووقت للتفرغ المنزلي...

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب على أهمية تنظيم الإيقاعات الزمنية البيداغوجية والديداكتيكية، بشكل يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والجغرافية ... فقد قسم السنة الدراسية، في المستويات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية، إلى أربع مراحل. وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع، والمجموع أربعة وثلاثون أسبوعاً كاملاً بالنشاط الفعلي. ويحوي هذا الغلاف الزمني ما بين 1000 و1200 حصة زمنية. وتوزع هذه الحصص الدراسية حسب المحيط الجغرافي والمحلي، ويمكن للسلطة التربوية أن تغير الإيقاعات الزمنية حسب الظروف الطارئة، مثل: الكوارث الطبيعية، بشرط أن يستوفي المتعلمون الغلاف الزمني المقرر رسمياً. أما على مستوى الجامعات، فيمكن لرئاسة الجامعة أن تختار الإيقاع الزمني الذي يتناسب مع التكوين الجامعي. ويمكن أن تأخذ بالدورة الصيفية، إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك. ولها الصلاحية الكاملة في تثبيت إيقاع زمني معين، أو تغييره، أو تعديله جزئياً أو كلياً.

وغالباً، ما تبدأ الدراسة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في شهر شتنبر من كل سنة، وبالضبط في الأربعاء من الأسبوع الثاني من الشهر نفسه. في حين، يلتحق تلاميذ البكالوريا في اليوم الخامس عشرة من الشهر

نفسه. في حين، تنتهي السنة الدراسية في شهر يونيو، وقد تمتد الامتحانات (البكالوريا مثلا) حتى شهر يوليو. ومن ثم، فهناك سداسيان: السداسي الأول الذي يبتدئ من شهر شتنبر، وينتهي في شهر فبراير. والسداسي الثاني الذي يبتدئ من الشهر نفسه حتى شهر يوليو.

وعليه، إذا كان تدبير الفصل الدراسي، في المدرسة التقليدية، منصبا على المتعلم ومعرفته المطلقة، فإن تدبير الفصل في المدرسة الحديثة والمعاصرة يقوم على المتعلم ومعرفته الكفائية في حل الوضعيات المعقدة. وينضاف إلى هذا أن تدبير الفصل خاضع لعملية التخطيط المحكم في مختلف مراحله . كما يخضع لعملية التنظيم مكائيا وزمانيا ، مع الأخذ بقيادة مرنة ديمقراطية بعيدا عن القيادة المتصلبة أو المتسببة؛ لأن القيادة المرنة تساعد على ضمان جو الحرية والمشاركة والتعلم الذاتي، وتوفير فرص الخلق والإبداع والابتكار .

ونخلص ، مما سبق، إلى أن التدبير نوعان: تدبير بيداغوجي يعنى بالمشاريع التربوية وتكوين الأطر، وتدبير ديدكتيكي يتعلق بتدبير الفصل الدراسي وتدبير التعلّيمات وفق مقاربات متنوعة ومختلفة، ونستحضر منها: المقاربة المضمونية، ونظرية الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات والإدماج، ونظرية الملكات، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية...

وعلى العموم، فالتدبير هو بناء وضعيات تعليمية - تعلمية، أو حل وضعيات إدماجية، داخل فصل دراسي معين، سواء أكان ذلك الفصل أحاديا أم مشتركا، من أجل تحقيق الكفايات الأساس من جهة، أو تحصيل كفايات مستعرضة من جهة أخرى .

ويهدف التدبير أيضا إلى تحقيق أهداف إجرائية معينة، قد تكون معرفية أو وجدانية أو حسية حركية. بمعنى أن التدبير هو بناء الأنشطة الديدكتيكية والتقويمية بشكل تطبيقي . وغالبا، ما تتخذ صيغة إنجازية تنفيذية في شكل

جذاذات ومخططات مقطعية، مع تمثل توجيهات المناهج والبرامج والمقررات الدراسية الرسمية التي تراعي خصوصيات المتعلمين ضمن فضاء زمكاني معين، مع اختيار طرائق ووسائل ديدكتيكية وبيداغوجية معينة. أضف إلى ذلك أن التدبير البيداغوجي والديدكتيكي هو الذي ينصب على تخطيط الأنشطة والتعلمات الخاصة بكل مادة دراسية بشكل بنائي مفصل ووظيفي، وقابل للتنفيذ والأجراً، مع ترقب كل الطوارئ والمستجدات التي تبرز خلال التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.

الفصل الثاني:

إصلاح التعليم

عرف المغرب، في مساره السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتاريخي، منذ عهد الأدارسة إلى يومنا هذا، مجموعة من النظريات التربوية الإصلاحية على المستوى العام، أو على المستوى البيداغوجي والديكتيكي. بيد أن الإصلاح التربوي لم يتحقق بشكل حقيقي إلا في القرن العشرين، وامتداد سنوات الألفية الثالثة؛ إذ جرب المغرب مجموعة من النظريات والتصورات التربوية الوافدة إلينا من الغرب من جهة، وتطوير النظريات التربوية التراثية الأصيلة (نظرية الملكات) من جهة أخرى. وقد ارتبطت هذه الإصلاحات بالتطورات التي كان يعرفها المغرب على مستوى البنيات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والفكرية، والدينية، والإيديولوجية. ومن ثم، أصبح مشكل التعليم بالمغرب هو الذي يثير كثيرا من اللغط والجدال والنقاش إلى يومنا هذا. ومازلنا نبحث ، إلى حد الآن ، عن بديل تربوي ناجح لإنقاذ منظومتنا التربوية والتعليمية من أزمتها الخانقة ومزلقها المتشابكة والمعقدة.

المطلب الأول: مرحلة المدارس العتيقة

من المعروف أن الإسلام أولى عناية كبرى للتربية، وحث الفرد على التعلم والإقبال على طلب العلم، لا في مرحلة طفولته فحسب، بل في كل أطوار حياته، عملا بقول الرسول عليه السلام "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".¹⁴

ومنذ بداية الإسلام ، كانت المساجد عبارة عن مدارس للتربية والتعليم، وقد عرفت نشاطا تربويا هاما. وقد اهتم معظم الخلفاء والحكام، خلال التاريخ الإسلامي ، بشؤون التربية والتعليم وقضايا الفكر والمعرفة، فأنشأوا مدارس ومعاهد للتربية في مختلف المستويات، وفتحوا مكتبات وخزانات للكتب والمراجع النفسية، وشجعوا البحث العلمي ماديا ومعنويا.

¹⁴ - هذا الحديث مشهور، وغير صحيح سنداً.

وكان من ثمرات ذلك أن ظهر ، في الساحة الإسلامية ، مفكرون وفلاسفة ضمنوا كتبهم ومصنفاتهم فصولاً قيمة من الفكر التربوي والفلسفة التربوية التي لا نبالغ إذا قلنا - منذ البداية- أنها تمتاز بعمق الفهم للكائن البشري، وبنضج النظرة وشموليتها لقضاياها ومشاكله؛ مما جعل جوانب منها لا تقل أهمية عن علم النفس التربوي الحديث، وعن النظريات التربوية في عصرنا الحاضر، سواء فيما يتعلق بسعة وثراء الموضوعات والنواحي التي تناولتها وغطتها بالدراسة أم بما يتصل بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، أم بالطرائق والمناهج التي تتبعها لبلوغ تلك الأهداف.

وقد ارتبط التعليم المغربي، منذ الفتوحات الإسلامية الأولى إلى يومنا هذا، بالمدارس العتيقة، أو ما يسمى أيضاً بالمدارس القرآنية، أو التعليم الإسلامي، أو التعليم الأصيل. وقد قامت هذه المدارس بتلقي العلوم النقلية، كالعلوم الشرعية، والعلوم اللغوية، والمعارف الأدبية. فضلاً عن العلوم العقلية والكونية. وقد ساهمت هذه المدارس في نشر الدين الإسلامي، والتعريف به في كل أرجاء المغرب. وساهمت أيضاً في توفير الأطر المؤهلة والكفاءات العلمية التي تولت مهمات التدريس، والفتيا، والإمامة، والخطابة، والتوثيق العدلي، والقضاء، والحسبة، وشؤون الإدارة، والاستشارة السلطانية. كما تخرج من هذه المدارس العديد من العلماء والمفكرين والمتقنين، والكثير من الجهابذة الموسوعيين المتعمقين في كل فنون المعرفة. وقد اشتهروا في العالم الإسلامي مغرباً ومشرقاً، بل تخرج منها بعض سلاطين المملكة المغربية، ومؤسسو دولها، كعبد الله بن ياسين زعيم المرابطين، وأحمد المنصور الذهبي سلطان الدولة السعيدية.

ويضاف إلى ذلك أن علماء هذه المدارس وطلبتها قد شاركوا في الجهاد، ومقاومة العدو الأجنبي بكل بسالة واستماتة. وشمروا عن سواعدهم لتهديب نفوس الناشئة المغربية روحياً وأخلاقياً ، وتطهيرها من الشك والإلحاد وبرائث الشر والضلالة، بتأسيس مجموعة من الروابط والزوايا ،

كالزاوية الناصرية والزاوية الشرقاوية على سبيل التمثيل لا الحصر والتقييد.

وعمل هؤلاء العلماء كذلك على تعليم الصبيان والبنات والتلاميذ، بتأسيس الكتاتيب القرآنية والمساجد والمدارس والمعاهد لتلقين هؤلاء المتعلمين مبادئ الشريعة الإسلامية وقواعد اللغة العربية، وإقرار الدراسات الإسلامية للحفاظ على العقيدة المحمدية، وحماية اللغة العربية من العاميات واللهجات المحلية. كما ساهم هؤلاء العلماء في الحفاظ على المذهب المالكي، وتمثل التصوف السني، والدفاع عن الفكر الأشعري، والحث على احترام موثيق البيعة السلطانية.

ومن هنا، فقد قامت المدارس العتيقة بأدوار ووظائف عدة، كالدور التربوي - التعليمي، والدور الوطني، والدور القومي، والدور الأخلاقي، والدور التأطيري التنموي. ومازالت هذه المدارس العتيقة تقوم بأدوارها المعهودة إلى يومنا هذا، بل زادت الحاجة إلى هذا النوع من المدارس، بعد تراجع مستوى الطلبة في مجال العلوم الشرعية والأبحاث الدينية، وخاصة في ما يخص المواردية، والتفسير، وعلم التوقيت، وفهم مقاصد الحديث النبوي، وتقعيد الفقه وأصوله....

لذا، سارعت الدولة المغربية ، في عهدي الملكين الحسن الثاني ومحمد السادس، إلى تأسيس دار الحديث الحسنية بالرباط ، وتأسيس كليتي الشريعة بفاس وأكادير وكلية أصول الدين بتطوان، والعناية بالجوامع الإسلامية المعروفة، كجامع القرويين بفاس، وجامع ابن يوسف بمراكش، مع الترخيص للعديد من المعاهد والكتاتيب القرآنية بأداء وظيفتها التربوية والتعليمية طبقا للظهير الشريف 13.01 الصادر في 29 يناير 2002م.

وإذا كانت ظاهرة المدارس التعليمية بالشرق قد ظهرت في القرن الخامس الهجري، إبان العصر العباسي، مع الوزير نظام الملك الذي أسس مدرسته

العلمية ببغداد، وهي أول مدرسة في الشرق¹⁵، فإنها تواجدت في المغرب - حسب عبد الله كنون- في القرن نفسه في عهد المرابطين مع مدرسة أجلو التي تأسست قرب تزنيت. أي: مدرسة وجاج بن زلو التي تتلمذ فيها عبد الله بن ياسين؛ أحد مؤسسي الدولة المرابطية. ويذهب بعض الباحثين إلى أنها ظهرت في العصر المريني في القرن السادس الهجري، كما نجد ذلك عند صاحب القرطاس الذي يرجع بداية تأسيسها إلى يعقوب المنصور الموحي الذي ينسب له بناء الكثير من المدارس في كل من أفريقيا والمغرب والأندلس.¹⁶

و" مما يؤكد هذا التضارب حول تاريخ تأسيس المدرسة، أن بعض المصادر التاريخية تنفي ظهورها بالمغرب قبل القرن السابع الهجري، ويأتي محمد المنوني بدوره ليثبت تاريخ تأسيس المدارس بالمغرب في العهد الموحي، وبالضبط على عهد الخليفة المرتضى، الذي أسس مدرستي القسبة، وجامع المرتضى، وهو جامع ابن يوسف بمراكش.

إلا أن المدارس كمؤسسات تعليمية، عرفت في العهد المريني ازدهارا واسعا واهتماما كبيرا من لدن السلاطين الذين أسسوا عدة مدارس في المدن المغربية، وخاصة مدينة فاس التي عرفت في هذا العهد ازدهارا ثقافيا كبيرا، فأصبحت قبلة للعلماء، ولم يقتصر مشروع بناء المدارس على مدينة فاس وحدها، بل استفادت منه مدن أخرى كسلا ومكناس ومراكش وغيرها.¹⁷

¹⁵ - عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م، ص:75.

¹⁶ - انظر ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.

¹⁷ - رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م، ص:135.

لكننا نرى أن المدارس العتيقة ذات المنحى الشرعي قد ظهرت في المغرب مع الفتوحات الإسلامية مع عقبة بن نافع، وحسان بن النعمان، وموسى بن نصير. وكان الهدف من هذه الفتوحات هو نشر الدين الإسلامي في المغرب والأندلس، وتفقيه الناس في العلوم الشرعية وأصول الدين و اللغة العربية. وكانت المساجد والجوامع - بطبيعة الحال- فضاءات للتوريق (الوعظ والتذكير والاستغفار والاستتابة) والتدريس والتعليم.

هذا، ويتميز المحتوى الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية ، بالطابع الموسوعي، وتعدد المواد الدراسية التي كانت تجمع بين العلوم النقلية والعقلية. وتضم لائحة العلوم والمعارف التي كانت تدرس بهذه المدارس أزيد من أربعين علما، وهي "لائحة تشكلت تدريجيا، ابتداء من القرنين الثاني للهجرة، مع ظهور العلوم الشرعية الإسلامية والأدبية، ومع اقتباس علوم الحضارات السابقة. ويمكن اعتبار تلك التصانيف نوعا من المقررات الدراسية التي يمكن للطلاب أن يختاروا منها ما يشاؤون، حسب عدة اعتبارات، غير أن لائحة المواد المدروسة علميا في حلقات الدروس العامة بالمساجد أو المدارس أقل من نصف اللائحة التي تقدمها كتب تصانيف العلوم، ولا تشتمل إلا على حوالي عشرين علما فقط، موزعة بين علوم دينية وأدبية وطبيعية. ولم يكن تدريس هذه اللائحة خاضعا لمقاييس مضبوطة ومقتنة، إذ ليس هناك مضمون دراسي موحد لمستوى من مستويات التعليم، أو لجهة من جهات المغرب، خلال العصر الوسيط، في غياب أية سلطة تعليمية تشرف وتعمل على توحيد المقررات، بل كان الطلاب والمدرسون يتمتعون بحرية نسبية في اختيار المادة التي يرغبون في تعلمها، متى شاؤوا، ومن أي كتاب شاؤوا، وعلى الأستاذ الذي يطمنون إليه. لذا، تعددت المحتويات التعليمية، حسب ميول الأفراد وتقاليد الجهات، في وقت معين. ومع ذلك، ترسخت، في ظل هذه الحرية النسبية وهذا التنوع، عوائد كانت توجه الطلاب لاختيار مواد بعينها

والبداية بأخرى يفرضها مجتمع يتسم إجمالاً بالمحافظة، وبالتالي، يمكن ملاحظة وجود وحدة داخل هذا التعدد والتنوع".¹⁸

وكانت الدروس ، في المدارس المغربية العتيقة ، و إلى يومنا هذا ، تنطلق من المدونات والمنظومات التعليمية، وقراءة الكتب، وتصفح نصوصها بالشرح والتفسير والتوضيح، ومناقشة أفكارها وأحكامها وقضاياها، بإيراد المسائل، واستعراضها بالدرس والفحص ، واستحضار كل أقوال العلماء في كل مسألة معينة، والتمثيل لها من أجل استخراج مجموعة من الأحكام والقواعد، سواء أكانت مطردة أم شاذة ، كما هو الحال في الفقه والنحو. وغالبا، ما يتبع الفقيه في تدريسه طريقة اختصار كتب الأمهات في فنون وعلوم شتى من أجل تقديمها لطلبته لحفظها واكتسابها، سواء أفهموا ذلك أم لم يفهموا. وقد كان التعليم ، في هذه المدارس، يعتمد على الحفظ والتلقين، واختصار المتون والكتب والمصنفات في ملخصات، وشروح، وتعليق، وحواش، وهوامش، ومدونات . لذلك، يلتجئ المدرسون إلى اختصار المعارف والدروس، في شكل متون موجزة مختصرة مقتضبة، ككتاب (الأجرومية) في علوم اللغة العربية، و(متن الرسالة) لابن سحنون في الفقه المالكي، أو في منظومات شعرية ليسهل حفظها واستيعابها كألفية بن مالك في النحو ، ومختصر خليل في فقه مالك.

و كانت هذه المنظومات التعليمية سائدة في العصر العباسي مع انتشار المظهر العقلي، وتسهيل الكتب والمؤلفات من أجل حفظها واستظهارها كما هو حال (كليلة ودمنة) لابن المقفع التي حولت شعرا. و الشيء نفسه ينطبق على الكثير من الكتب الفقهية والقصص والحكايات التي كتبت نظما. ومن أشهر مصنفي المنظومات التعليمية، في هذا العهد، إبان بن عبد الحميد اللاحي ، " فله من هذا الفن بضعة آلاف من الأبيات، فقد نظم

¹⁸ - حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 95-96.

في القصص والتاريخ والفقه وغير ذلك من العلوم والمعارف. وقد نقل كتاب (كليلة ودمنة) إلى الشعر في أربعة عشر ألف بيت، فأعطاه يحيى بن خالد عليه عشرين ألف دينار، وأعطاه الفضل بن يحيى خمسة آلاف دينار، وله مزدوجات منها مزدوجة اسمها " ذات الحلل " ذكر فيها بدء الخلق وشيئا من أمر الدنيا ومن الفلك ، والمنطق، ثم له مزدوجات أخرى في تاريخ الفرس،.... وله كتاب حلم الهند، وكتاب الصوم والاعتكاف...¹⁹

وقد صار الشعر التعليمي - القائم على تحويل العلوم والمعارف إلى نظم شعري- ظاهرة لافتة للانتباه في عصور الانحطاط العثماني والجمود التركي ، ولاسيما في القرنين السادس والسابع الهجريين وما بعدهما. وبعد ذلك، انتقل هذا الشعر، وبما يستتبعه من جمود وركود وكساد وتخلف، إلى دول المشرق والمغرب على حد سواء.

ومن المنظومات والمتون التي كان يدرسها التلاميذ والطلبة في المدارس العتيقة ، بعد حفظ القرآن الكريم، وحفظ سنة الرسول (صلعم) ، وتعلم العربية والحساب، ما كتبه محمد بن عبد الله بن مالك (1273م/672هـ)، كالألفية في النحو، وهي أرجوزة من ألف بيت، ولامية الأفعال في أبنية الأفعال، وإيجاز التعريف في علم التصريف، وكتاب محمد الصنهاجي ابن أجروم (1323م/723هـ) (المقدمة الآجرومية في مبادئ علم العربية)، فضلا عن كتب أخرى كلامية المجراذي، والمرشد المعين لابن عاشر، ونظم مقدمات ابن رشد لأبي زيد الفاسي، ومنظومة الرسوموكي في الفرائض، ورسالة أبي زيد القيرواني، ومنظومة السملالي في الحساب...

ومن هنا، فقد كان البرنامج أو المقرر الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية، يتكون من وحدات أساسية، تتمثل في العلوم الشرعية كتفسير

¹⁹ - علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص: 181-182.

القرآن وعلومه، وحفظ الحديث مع علومه وشروحه، ودراسة الفقه وأصوله، والتمكن من أصول الدين والعقيدة، وتمثل مبادئ الأخلاق، والتبحر في علوم التصوف، والاستهداء بالسيرة النبوية العطرة.

أما العلوم الثانوية التي لا يمكن الاستغناء عنها، وهي عدة المتعلم الضرورية في فهم العلوم الشرعية وتفسيرها، فتتمثل في تحصيل علوم العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، ودراسة للأدب.

وهناك وحدات تكميلية لابد للمتعلم من التعرف عليها، وهي بمثابة علوم عقلية تأتي بعد تحصيل العلوم النقلية، كالإلمام بالمنطق، والتوقيت، والحساب، والفلسفة....

ومن ثم، تتميز هذه المدارس العتيقة بأصالة المحتويات، وجدية التعلم، والعمق في الاستيعاب، ومناقشة المسائل، والتنوع في الوحدات الدراسية، والنزعة الموسوعية في تحصيل مجموعة من الفنون والعلوم والمعارف، والاعتماد على الشرح والحفظ والتلقين والإفهام. ومن هنا، تركز برامج هذه المدارس بصفة عامة على " الحوم حول الدين: قرآنا وحديثا وفقها وأصولا وعقيدة وتصوفا. والعناية بعلوم اللغة العربية، باعتبارها وسائل ضرورية لفهم الدين، وإدراك مقاصد مصدريه الأصليين: القرآن الكريم، والحديث الشريف. والتركيز على الأخلاق وتطهير النفس من الرعونات والأدران.²⁰

وتتمثل منهجية التدريس، في المدارس العتيقة، في شرح المسائل الشرعية واللغوية والكونية شرحا مستفيضا، مع تفريعها استنباطا واستطرادا وإسهابا وتقعيدا، بالاعتماد على الشواهد القرآنية والحديثية واللغوية، واستقراء الوقائع التاريخية والدينية والواقعية والعقلية والإخبارية والسردية والعرفانية لتوضيح الدرس وتعميقه. ولا ينتهي

²⁰- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدد5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م، صص:39-43.

العالم من باب معرفي حتى ينتقل إلى باب آخر، ليشبعه درسا وفحصا وتمحيصا إلى أن يمل طلبة العلم، ويوشكون على الانصراف.

وإليك منهجية موسى العبدوسي في التدريس والإقراء والتعليم بجوامع فاس، وهو من كبار علماء العصر المريني، ومن جهابذة رجال الفكر وفطاحل الفقه وعلوم العربية، وكان له صيت كبير في المغرب والمشرق على حد سواء، "إذا قرأ المدونة فاستمع لما يوحى: يبتدىء في المسألة من كبار أصحاب مالك، ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والأفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكل السامع وينقطع عن تحصيله الطامع. وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها، هذا بعض طريقته في المدونة.

وأما إذا ارتقى الكرسي، يعني كرسي التفسير، فترى أمرا معجزا ينتفع به من قدر له نفعه من الخاصة والعامة. يبتدىء بأذكار وأدعية مرتبة، يكررها كل صباح ومساء يحفظها الناس ويأتونها من كل فج عميق. وبعد ذلك، يقرأ القارئ آية فلا يتكلم شيء منها إلا قليلا، ثم يفتتح فيما يناسبها من الأحاديث النبوية، وأخبار السلف وحكايات الصوفية وسير النبي وأصحابه والتابعين. ثم بعدها، يرجع إلى الآية، وربما أخذ في نقل الأحاديث فيقول الحديث الأول كذا والثاني كذا والثالث كذا إلى المائة فأزيد، ثم كذلك في المائة الثانية، والشك في الثالثة".

ثم قال: "وكذلك فعل في إقراءه للعربية، فبدأ بأصحاب سيبويه، ثم نزل إلى السيرافي وشراح الكتاب وطبقات النحويين حتى مل الحاضرون وكلوا. ومازال كذلك حتى ذهبوا ولم يراجع في ذلك، وقد كان قصدهم اختباره وامتحانه"²¹.

²¹ - عبد الله كنون: نفسه، ص: 192.

وكان العلماء المغاربة يتتبعون طرائق تربوية عدة في التدريس، يمكن حصرها في الطرائق البيداغوجية السبع التالية:

① **الطريقة المعجمية الاصطلاحية** التي تعتمد على شرح النصوص، وفك غموضها ومبهماتهما دون زيادة؛ لأن الزيادة تضر بالمتعلم كما هي طريقة محمد بن عرفة (توفي سنة 803هـ) في القرن الثامن الهجري، وكان يترك للمتعلم حرية استنتاج ما يمكن استنتاجه؛

② **الطريقة العراقية** التي تتكى على المنهج العقلي في مناقشة النص، وتصنيف معلوماته، والبحث في الأدلة والقياس والبراهين الحجاجية، دون الاهتمام بتصحيح الروايات أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة؛

③ **الطريقة القيروانية** التي تستند إلى المنهج النقلي في التعامل مع النص؛ إذ تهتم بالدراسة النحوية الإعرابية والمعجمية، ثم تطبيق منهج الجرح والتعديل في نقد الروايات سندا ومتنا، والتعرض لرجال السند وأخبارهم؛

④ **الطريقة المغربية المعروفة** لدى القاضي عياض في القرنين الخامس والسادس الهجريين، وكانت تجمع بين الطريقتين العراقية والقيروانية. أي: بين المنهج العقلي والمنهج النقلي؛

⑤ **الطريقة الفاسية** نجدها في القرن السابع الهجري مع عبد العزيز العبدوسي (توفي سنة 937هـ) الذي كان ينطلق من المدونة أساسا للدرس، وإثرائه مما قيل في الموضوع المدروس من المؤلفات الفقهية الأخرى. وقد طبق هذه المنهجية في تدريس ألفية بن مالك التي جعلها منطلقا لدراسته اللغوية، فيستعرض آراء النحاة طبقة طبقة إلى أن يصل إلى العلماء المتأخرين، سواء أكانوا في المشرق أم في المغرب. وممن اشتهر بهذه الطريقة الشيخ ابن غازي محمد القوري (توفي سنة 782هـ). يقول أحد تلاميذه عن مجلسه: "بأنه كثير الفوائد مليح الحكايات. لازمته في المدونة

أعواماً، ينقل عنها كلام المتقدمين والمتأخرين من الفقهاء والمؤثقيين، ويطرز ذلك بذكر موالدهم ووفياتهم وحكاياتهم، وضبط أسمائهم، والبحث في الأحاديث المستدل بها في نصرة آرائهم، فمجلسه نزهة للسامعين"²²؛

⑥ الطريقة الأندلسية التي تنبني بشكل واضح على التقبيدات والشروح والاختصارات، وتسمى هذه الكتب بالطرر، أو التقايد على المدونة. وقد قيدها الطلبة في حلقات أشهر الأساتذة كأبي الحسن الصغير (ت719هـ)، وأبي زيد عبد الرحمن الجزولي (ت714هـ)، وغيرهما، وكانت هذه الطريقة معروفة لدى الأندلسيين في القرن السادس الهجري، وانتقدتها ابن العربي بشدة، وهي طريقة مناقضة لفكرة المختصرات؛ وهذا ما يفسر معارضة بعض المغاربة في القرن 8هـ للمؤلفات المختصرة في عدة علوم كمختصر خليل في الفقه - مثلاً-؛²³

⑦ الطريقة الحديثة التي تجمع بين مواصفات المدرسة السلفية العتيقة من جهة (المدرسة في العهود المغربية الماضية)، ومواصفات المدرسة العصرية من جهة أخرى، من خلال الانفتاح على اللغات الأجنبية والعلوم الحديثة.

وعلى العموم، فقد كانت الطريقة المغربية والطريقة الأندلسية في التدريس تتطلبان من المتعلمين سنوات عديدة من عمره للتحصيل والإحاطة بجميع آراء العلماء، مهما كانت طبقاتهم ومستوى معارفهم. ويقول محمد أسكان في كتابه (تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط): "غير أن طريقة استعراض كل ماذكر في المسائل الفقهية من أقوال الفقهاء المتقدمين والمتأخرين، وفي مختلف الأقطار الإسلامية، يجعل استيعابها على الطلاب صعباً ويتطلب وقتاً طويلاً، وهذا ما يفسر جزئياً طول المدة

²² - أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ للطبعة، ص: 319.

²³ - محمد أسكان: نفسه، ص: 114.

الدراسية التي يقضيها الطلاب، في القرن 8هـ، بسكنى المدارس بفاس التي كانت تصل في المعدل إلى 16 سنة، وهي مدة أطول بكثير من المدة التي يقضيها الطلاب بمدارس تونس التي كانت لا تتعدى خمس سنوات، وإن كانت قد تقلصت إلى مثل هذه المدة في بداية القرن 10هـ حسب شهادة الوزان²⁴.

أما على مستوى لغات التدريس والتلقين، فكان الفقهاء يستعملون الفصحى والعامية المغربية واللغة الأمازيغية في قبائل سوس، ومنطقة الريف، والأطلس المتوسط. كما كانت بعض الكتب الدراسية تؤلف أو تترجم إلى الأمازيغية وتدرس بها، مثل: كتب الفقه كرسالة أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل، وشرح البردة وغيرها.

المطلب الثاني: النظرية الإصلاحية السلفية

ترتبط هذه النظرية بالسلطان محمد بن عبد الله الذي أدخل إصلاحا على التعليم، فركز على العلوم النقلية والتوجه العقائدي السلفي، والعناية بنشر كتب السنة تعويضا لكتب الفقه، ومنع تدريس الفروع والعلوم العقلية، كعلم الكلام، والفلسفة، والمنطق، وتصوف الغلاة، والقصص الإخبارية. لذا، أصدر السلطان نصا إصلاحيا موجهها إلى عموم المجتمع لتنفيذه في تنظيم القضاء وإمامة المساجد والتعليم سنة 1203هـ، وإليك نصه:

" ليعلم الواقف على هذه الفصول، أننا أمرنا باتباعها والاقتصار عليها ولا يتعدها إلى ماسواها:

الفصل الأول: في أحكام القضاة، فإن القاضي الذي ظهر في أحكامه جور وزور وما يقرب من ذلك من الفتاوى الواهية مثل كونها من كتب الأجهورية ولم يبلغ سندها إلى كتب المتقدمين فإن الفقهاء يجتمعون عليه ويعزلونه عن خطة القضاء ولا يحكم على أحد أبدا.

²⁴ - محمد أسكان: نفسه، ص: 114.

الفصل الثاني: في أئمة المساجد، فكل إمام لم يرضه أهل الفضل والدين من أهل حومته يعزلونه في الحين ويأتون بغيره ممن يرضون إمامته.

الفصل الثالث: في المدرسين في مساجد فاس، فإننا نأمرهم أن لا يدرسوا إلا كتاب الله تعالى بتفسيره وكتاب دلائل الخيرات في الصلاة على رسول الله (صلعم)، ومن كتب الحديث المسانيد والكتب المستخرجة منها والبخاري ومسلما من الكتب الصحاح، ومن كتب الفقه المدونة والبيان والتحصيل، ومقدمة ابن رشد والجواهر لابن شاس والنوادر والرسالة لابن أبي زيد وغير تلك من كتب المتقدمين، ومن أراد تدريس مختصر خليل فإنما يدرسه بشرح بهرام الكبير والمواق والحطاب والشيخ علي الأجهوري والخرشي الكبير لاغير. فهذه الشروح الخمسة بها يدرس خليل مقصورا عليها، وفيها كفاية، وماعداها من الشراح كلها ينبذ ولا يدرس به، ومن ترك الشراح المذكورين، واشتغل بالزرقاني وأمثاله من شراح خليل يكون كمن أهرق الماء واتبع السراب. وكذلك قراءة سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم كالكلاعي وابن سيد الناس اليعمري، وكذا كتب النحو كالتسهيل والألفية وغيرهما من كتب هذا الفن، والبيان بالإيضاح والمطول، وكتب التصريف، وديوان الشعراء الستة، ومقامات الحريري، والقاموس ولسان العرب وأمثالهما مما يعين على فهم كلام العرب لأنها وسيلة على فهم كتاب الله وحديث رسول الله (صلعم) وناهيك بها نتيجة.

ومن أراد علم الكلام فعقيدة ابن أبي زيد رضي الله عنه كافية شافية يستغني بها جميع المسلمين. وكذلك الفقهاء الذين يقرأون الإسطرلاب وعلم الحساب فيأخذون حظهم من الأحباس لما في تلك من المنفعة العظيمة والفائدة الكبيرة لأوقات الصلاة والميراث، وعلى هذا يكون العمل إن شاء الله.

ومن أراد أن يخوض في علم الكلام والمنطق وعلوم الفلاسفة وكتب غلاة الصوفية وكتب القصص فليتعاظ ذلك في داره مع أصحابه الذين لا يدرون بأنهم لا يدرون، ومن تعاطى ماذكرنا في المساجد ونالته عقوبة فلا يلوم من إلا نفسه، وهؤلاء الطلبة الذين يتعاطون العلوم التي نهينا عن قراءتها مامرا دهم بتعاطيها إلا الظهور والرياء والسمعة، وأن يضلوا طلبة البادية فإنهم يأتون من بلدهم بنية خالصة في التفقه في الدين وحديث رسول الله (صلعم)، فحين يسمعونهم يدرسون هذه العلوم التي نهينا عنها يظنون أنهم يحصلون على فائدة بها فيتركون مجالس التفقه في الدين واستماع حديث رسول الله (صلعم) وإصلاح ألسنتهم بالعربية فيكون ذلك سببا في ضلالهم²⁵.

بيد أن هذا المنشور الإصلاحي السلفي قد توقف مع ابنه مولاي سليمان الذي طالب العلماء بالعودة إلى ما كانوا عليه من كتب ومؤلفات ومصنفات سابقة. فضلا عن تجديد هذا النص القانوني الإصلاحي مرة أخرى مع المولى عبد الرحمن بن هشام ، إلا أن العلماء لم يأخذوا بهذا المنشور، ماداموا يفضلون كتبهم التي تعودوا عليها في التدريس والإقراء.

المطلب الثالث: التعليم الطائفي

ارتبط هذا التعليم بالمستعمر الفرنسي الذي حاول أن يجعل التعليم المغربي تعليما طائفا متنوعا. وفي هذا الصدد، يقول السيد هاردي؛ مدير التعليم، مخاطبا المراقبين المدنيين بمكناس عام 1920م، مزودا إياهم بمجموعة من التوجيهات لتمثلها بغية السيطرة على المناطق التي كانوا يتولون قيادتها: "منذ سنة 1912م دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية، وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول: إن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم.

²⁵ - عبد الله كنون: نفسه، ص: 276-277.

ولكننا نعرف نحن الفرنسيين إن انتصار السلاح لايعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى ، فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول.²⁶

ومن هنا، فقد سعت فرنسا إلى الأخذ بالنظرية الطائفية في مجال التعليم، فقد قسم التعليم المغربي، إبان فترة الحماية ، تقسيما طائفيا بين المسلمين، والإسرائيليين، والأوروبيين. ولكل طائفة ثقافتها الخاصة، وتعليمها الخاص، مع مراعاة وضعية كل فئة على حدة. ومن ثم، يرتبط تعليم المسلمين بثلاث فئات:

① تعليم النخبة، وهي فئة مثقفة نسبيا، وتتكون من رجال المخزن والعلماء وكبار التجار والأعيان؛

② تعليم طبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة؛

③ تعليم طبقة جماهير البادية المنعزلة والمبعثرة.

وفي هذا السياق، يقول السيد هاردي: " وهكذا، فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرستقراطية مثقفة في الجملة،...توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطة،...إن التعليم الذي سيقدم لبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع

²⁶ - محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1989م، ص: 17.

الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية، فيوجه التعليم نحو الفلاحة... وأما في المدن الشاطئية، فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة." أما عن المواد العامة التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي، فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها ستتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا...

إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على ألا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء، ولا يصلحون لشيء. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزييفين، أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفي غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلي مصدرا للاضطراب الاجتماعي.²⁷

أما التعليم العتيق والأصيل المقترن بجامع القرويين، فقد اهتمت به فرنسا اهتماما خاصا، بإصلاحه وتجديده ومراقبته لكيلا يهاجر المغاربة إلى مصر لنقل الأفكار السلفية الثورية التي كان ينادي بها جمال الدين الأفغاني، و محمد عبده، ورشيد رضا. وفي هذا الإطار، يقول المستر بيكي في كتابه (المغرب) سنة 1920م: " لقد احتفظت الحماية دون تردد بالتعليم القائم في هذه المساجد، وعملت على ترميمه، وعلى إعادة جامعة فاس إلى سابق إشراقها... ومن المؤكد أنه من مصلحتنا ألا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم الإسلامي العالي في الخارج، كالجامع المشهور، جمع الأزهر بالقاهرة.²⁸

وقد حدد السيد مارتى موقف فرنسا من التعليم الأصيل بالمغرب في كتابه (مغرب الغد) الصادر عام 1925م: " إنه على الرغم من أن القرويين

²⁷ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 18.

²⁸ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 19.

تجتاز أزمة خانقة ، فإنها لن تموت، بل لابد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية، وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث. ولذلك، يجب أن نعمل على تجديد القرويين؛ لأنه إذا لم نفعل ذلك نحن، فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا." ثم، يضيف: "إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم يذهبون إلى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم تجديدها". ثم يتساءل: "ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟" ألا يعودون بميول إنجليزية أو بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني.

... ومن هنا، يتضح أن هذه التدابير المختلفة المقترحة من أجل تجديد القرويين، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة، ليست أبدا تدابير ثورية، إنها لا تستهدف غير بعث الحياة القديمة نفسها التي كانت لجامعة القرويين، ولكن بصيغة جديدة، إنها تدابير ستمكننا من توجيه التطور الداخلي لهذه الجامعة، وهو التطور الذي بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن. إن المثل القائل: "لا تحرك من لا يحرك ساكنا"، هو بكل تأكيد من أحسن المبادئ السياسية. ولكن عندما يتململ النائم، ويهدد بالاستيقاظ ، فإن الحكمة تقتضي، ولاشك، ألا يترك الإنسان نفسه يفاجأ بالأحداث.²⁹

يتبين لنا ، من خلال هذا النص، أن الإقامة الفرنسية كانت تخاف من ترك جامع القرويين بدون إصلاح شكلي؛ لأنها تتخوف من الآثار الثورية الوافدة من الشرق. ويهدد هذا وضعية فرنسا بالمغرب، بانتشار الوعي بين الشعب المغربي. في حين، ما يهم فرنسا هو الحفاظ على أوضاع البلد كما هي. ولا يعني التجديد - هنا- عصرنة المواد وتحديثها وتجديدها، بل مجرد إصلاح سطحي، يهدف إلى إعادة جامع القرويين إلى فترتها

²⁹ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 20.

المعهودة في الماضي، بتلقين المواد الدينية والشرعية واللغوية ليس إلا، وهي مواد لا تحرك الواقع السياسي، ولا تخدمه لآمن قريب ولا من بعيد. ومن هنا، كانت سياسية فرنسا في المغرب أن يسعى التعليم إلى المحافظة على القيم الموروثة نفسها لدى المغاربة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "إنه لمن واجبنا، ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، ألا نعمل على زعزعة هذا المجتمع، وألا نمس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات "خبز الحياة" (يقصد التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها. هنا كما في بلدان أخرى توجد بروليتاريا يدوية... ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أم بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا.. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتوجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين ورجال العلم، وبكلمة واحدة النخبة... يجب ألا نخلق- بواسطة التعليم- جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا. لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها."³⁰

هذا، وقد التجأت فرنسا إلى إصدار الظهير البربري الذي يهدف إلى تطبيق سياسية فرق تسد، بفصل البرابرة عن إخوانهم العرب، بإنشاء مدارس خاصة للأمازيغيين، تكون مخالفة للمدارس العربية الإسلامية الأصلية، والهدف من ذلك كله هو إشعال جذوة العرقية بين سكان المغرب، وإبعاد الأمازيغ عن دينهم وعقيدتهم لكي يسهل عليهم تنصيرهم

³⁰ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 20-21.

وتدجينهم واستلابهم فكريا ودينيا وحضاريا وثقافيا، وفرنستهم سلوكا وتعاملا وديانة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "لقد حصل الاتفاق بين إدارة التعليم العمومي وإدارة الشؤون الأهلية، وتحددت بذلك مبادئ سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا، ويسيطر عليها اتجاه مهني، فلاحى بالخصوص. إن البرنامج الدراسي في هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، ونتف من دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء... إن المدرسة الفرنسية البربرية هي إذا مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ... وليس هناك أي مجال لوسيط أجنبي. إن أي شكل من أشكال تعليم العربية، إن أي تدخل من جانب الفقيه، إن أي مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صرامة."³¹

ولم يقتصر الأمر على المدارس الابتدائية فقط، بل شمل التعليم الثانوي والجامعي، فتأسست ثانوية أزرو لتدريس البربرية سنة 1931م. وتأسس بالرباط معهد الدراسات المغربية العليا الذي تحول بعد الاستقلال إلى كلية الآداب. وقد كان هذا المعهد يسمى في سنة 1914م بالمدرسة العليا الفرنسية البربرية، حيث كان تدرس فيه اللهجات الأمازيغية والفلكلور والإثنوغرافيا على سبيل الخصوص.

وعلى أي حال، فقد كانت نسبة التعليم في فترة الحماية ضئيلة جدا؛ لأن فرنسا لم تكن تسعى إلى تعميمه، بل كانت تقصره على نخبة معينة من أعوان المستعمر. كما كان المغاربة يرفضون التعلم في مدارس المحتل. وفي هذا، يقول محمد عابد الجابري: "إن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم. وإذا كان هذا

³¹ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 22.

يرجع، بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية، فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذي ينتمون إليه ، بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الابتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم إلى المدارس، ماداموا سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية. اضم إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ما تعلموا، كان حتما العمل مع سلطات الحماية، إما في الإدارة وإما في المؤسسات الاقتصادية الفرنسية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين بشكل أو بآخر مع الحماية الفرنسية، مما كان يعد خيانة وطنية.³²

وهكذا، يتبين لنا أن فرنسا ، في عهد الحماية، اعتمدت على تعليم طائفي انتقائي للفرقة بين فئات المجتمع الواحد، وإذكاء شعلة النزاع العرقي والطائفي والديني.

المطلب الرابع: نظرية البديل الوطني

بعد استقلال المغرب سنة 1956م، قرر المغرب تطبيق نظرية البديل الوطني بدل اتباع سياسة المحتل الفرنسي في مجال التعليم. وقد أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم، فعقدت أول اجتماع لها يوم 28 شتنبر 1957م. وقد أقرت اللجنة المبادئ الأربعة لإصلاح التعليم، وهي: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة. والهدف من هذه المبادئ الأربعة هو تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة³³. " إن النتائج العملية لحصيلة الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة مع المذهب التعليمي الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه المبادئ الأربعة (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) التي حظيت

³² - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 25.

³³ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 28.

بالإجماع الوطني. ولم تكن الوضعية تخفى على أحد، بل لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. وعلى الرغم من إنشاء المجلس الأعلى للتربية الوطنية، في يونه من عام 1958م، والذي كان يتألف من ممثلي وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا تستشير به كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة 1960 خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى إن المبادئ الأربعة الوطنية لم تعتمد كمبادئ لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960-1964، الذي دشن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه.³⁴

ومن هنا، فإن أول إصلاح تربوي في المغرب بعد الاستقلال كان باسم البديل الوطني، وكان يطرح في طياته إصلاحا شاملا قائما على أربعة مبادئ سياسية وتربوية كبرى.

المطلب الخامس: المذهب التعليمي الجديد أو مذهب بنهيمه

بعد أن تحقق تعميم التعليم بالمغرب، وتزايدت أعداد المتعلمين، عجزت الدولة عن تحمل مصاريف هذه الأعداد الضخمة، فأرادت الدولة التراجع عن سياسية التعميم؛ لأن ميزانيتها لا تستطيع أن تتحمل نفقات هذه الأفواج الضخمة من التلاميذ والطلبة، وأن نظرية المبادئ الأربعة لم تكن واقعية وبراجماتية. فأصدر وزير التعليم آنذاك، في بدايات الستينيات من القرن الماضي، بمباركة القصر الملكي، سياسة تعليمية جديدة تسمى بمذهب بنهيمه نسبة إلى وزير التعليم آنذاك الذي عين مباشرة بعد إضرابات

³⁴ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 32-33.

التلاميذ بالدار البيضاء. ومعنى ذلك أن الدولة، بدخلها القومي المحدود ، لن تستطيع أن تلبي جميع حاجيات التعليم؛ لأن تطور عدد المتدربين لايساير ميزانية الدولة المحدودة.لذا، اضطرت الدولة إلى سن سياسة تضيق قاعدة المقبولين، والحد من عدد التلاميذ، والتوقف عند نسبة معينة من هؤلاء، وإخضاع التعليم للمحك الاقتصادي. لذا، بدأ مذهب بنهيمية يتراجع شيئاً فشيئاً عن تسويق قاعدة التعميم. كما استطاعت وزارة التعليم، في الفترة نفسها، تعريب التعليم الابتدائي استعداداً لتعريب التعليم الإعدادي والثانوي. بيد أن مغربة الأطر لم تؤت أكلها بعد، فقد استمر كثير من الأجانب في تدريس العلوم، وتسيير الإدارة التربوية. وقد ترتب على هذه السياسة التعليمية أن ثارت عليها الأحزاب السياسية والنقابات وجمعيات الآباء واتحاد الطلبة، " فاضطرت الحكومة إلى السكوت ... بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي، مع التشديد في قبول التلاميذ الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الابتدائي عند العدد نفسه تقريباً خلال سنوات المخطط 1.124.078 سنة 1965-1966 و1.088.394 سنة 1966-1967 و1.115.634 سنة 1965-1967). أما حجم التعليم الثانوي، فقد عرف بعض الزيادة نظراً لتوافد الأعداد الكبيرة التي تم قبولها في الابتدائي خلال المخطط الخماسي السابق. وهكذا، بلغت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بسلكيها الإعدادي والثانوي الأحجام التالية: 179.615 تلميذاً في السنة الأولى من المخطط و210.832 في السنة الموالية و232.050 سنة 1967-1968، بينما سجل التعليم العالي الأعداد التالية خلال سنوات المخطط على التوالي: 6.799 ثم 7.285 ثم 7.400 طالباً.³⁵

وعليه، فقد ارتبط مذهب بنهيمية بسياسة التعميم بالتحكم في وتيرة الخريطة المدرسية، وتكييفها مع الفاتورة الاقتصادية وميزانية الدولة، وإن كان ذلك

³⁵ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 42-43.

دافعا مباشرا لانتشار الأمية بالمغرب بسبب تضيق القاعدة الهرمية للخريطة التربوية، وهذا مؤثر - بلا ريب- في مسار التنمية الحقيقية.

المطلب السادس: مرحلة الأزمات والإصلاحات

شهد التعليم المغربي، منذ استقلاله سنة 1956م، مجموعة من الأزمات والاختلالات والتناقضات تطلبت إصلاحات بنيوية وهيكلية مستعجلة جزئيا أو كليا. من بين هذه الأزمات ازدياد عدد التلاميذ، وقلة المدارس والمؤسسات التربوية، وقلة الأطر المغربية، وقضية الترجمة والتعريب، وتكاثر نفقات التعليم، وضعف الإنتاج الاقتصادي المغربي، ومحدودية الخريطة المدرسية، وتبعية التعليم المغربي للمنظومة الفرانكفونية، وانتشار الأمية، وتفاقم ظاهرة الهدر المدرسي، وأزمة الفشل الدراسي، وانتشار البطالة، وانفصام النظرية التربوية عن واقع الشغل، وارتفاع فاتورة قضية الصحراء، وتراجع مصداقية الشهادة المغربية مع سنوات الثمانين من القرن الماضي، وتراجع المستوى التعليمي كما وكيفا مقارنة بالتعليم الخصوصي، وغياب سياسة تعليمية محكمة وجيدة، وضبابية فلسفة التعليم وغاياته، وفشل الإصلاحات التربوية المتعددة، وغياب التحفيز المادي والمعنوي، وانتشار العنف والغش والغياب في المؤسسات التعليمية، وتردي منظومة القيم، واكتظاظ الجامعات بالطلبة والطالبات، والإقبال المتزايد على الشعب الإنسانية والقانونية والاجتماعية، وسد الأبواب أمام خريجي كليات العلوم والهندسة والطب والتقنيات التطبيقية، وأزمة اللامساواة التعليمية الناتجة عن اللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية...

وفي الوقت نفسه، ثمة ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ويمكن أن نحدد هذه الإصلاحات في ما يلي:

① إصلاح 1957 الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية، وقد ارتبط المنظور الإصلاحي بالمبادئ الأربعة: التعميم، والمغربة، والتوحيد، والتعريب.

② إصلاح 1985 الذي كان بعنوان (نحو نظام تربوي جديد) الذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي الهائل. وقد اقترن الإصلاح التربوي بتمثل المقاربة بالأهداف السلوكية، ومراجعة الكتب المدرسية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية وفي مضامينه، وتنويع التعليم، وتحسين تدريس اللغات، وتعزيز مسلسل التعريب، وإعطاء الأهمية للترجمة، وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتقويتهم في المواد العلمية، وتنمية العلوم الرياضية والتقنية، وإحداث مسالك اللغات لتحقيق إصلاح بيداغوجي ناجح.

③ إصلاح 1994 الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية. وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة و الشراكة التربوية، كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994 .

④ إصلاح 2000 م الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين، من حيث المحتوى والمناهج بغية التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف. وتتم هذه الجودة بمراجعة البرامج والمناهج، وإعادة النظر في الكتب والمراجع المدرسية والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم، وتوجيه المتعلمين. وتهتم هذه المراجعة بمجموع المؤسسات العمومية والخاصة. وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعية البيداغوجية.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي، كتعميم التمدرس، ومحاولة القضاء على الأمية، ومحاربة ظاهرة التسرب الدراسي، والفشل التربوي، وتعثر التلاميذ على حد سواء، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل

عويص يتمثل في تدني مستوى التعليم ، وهزالة المردودية، والضعف اللغوي والعلمي والتقني لدى التلميذ ، وعدم قدرته على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة؛ مما دفع الوزارة إلى التفكير في الاهتمام بالجانب الكيفي بدل الاهتمام بالجانب الكمي الذي استنزف أموالا باهظة من ميزانية الدولة التي وصلت إلى حد 26% من الميزانية العامة للبلاد. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج: "إن الانكباب على حل المشاكل الكمية خاصة ما ارتبط منها بالخلل بين العرض والطلب(صعوبات تعميم التعليم وتمويله وترشيد الإنفاق عليه...) لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم، والتي ... تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي- التعليمي على الصعيد العالمي.³⁶"

هذا، وترتبط الجودة، في منظومتنا التربوية، بجانبين أساسيين هما: جودة الإدارة و جودة المنظومة التربوية وعملياتها التعليمية / التعلمية. ويمكن الذهاب بعيدا إلى أن الجودة لا يمكن تحقيقها إلا في مجتمع ديمقراطي حقوقي وحدائي، يؤمن بالعلم، والنظام ، والابتكار، والإبداعية، والعمل الجماعي، وتقديس العمل، والتفاني فيه. ويؤمن كذلك بالانفتاح والحوار والثقافة، ويساهم في إثراء الحضارة الإنسانية.

ومن جهة أخرى، يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين دستور الإصلاح التربوي في سنوات الألفية الثالثة، ومشكاة يسترشد بها النظام التعليمي في المغرب الجديد؛ إذ جاء ليساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية التي تعرفها بلادنا، بعد مجموعة من الأزمات التربوية التي دفعت المغرب إلى ضرورة الأخذ بسياسة التقويم الهيكلي، مع منتصف الثمانينيات من القرن الماضي. و قد نتج عن هذه السياسة ظهور تعليم هش ورديء؛ مما دفع الدولة إلى التفكير في وضع إصلاح

³⁶ - محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1996م، ص: 76.

تربوي شامل، تشارك فيه لجنة من رجال المقولة والتعليم والإدارة والمجتمع السياسي والمدني....

ومن المعلوم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمثابة منظومة إصلاحية جديدة، تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التربوي والتعليمي ، وتجديده على جميع الأصعدة والمستويات قصد خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة من جهة، وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي من جهة أخرى. علاوة على مواكبة كل التطورات الواقعية الموضوعية المستجدة ، والتأقلم مع كل التطورات العلمية والتكنولوجية ، ولاسيما في مجالات الاتصال والإعلام والاقتصاد.

ويعني هذا أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جاء ليربط المدرسة والجامعة بمحيطهما السوسيواقتصادي، بالانفتاح على العولمة، ومسيرة مستجدات العصر بتملك اللغات الأجنبية، والحفاظ على العربية الفصحى وتطويرها، والاهتمام بالإثنيات اللغوية كالأمازيغية - مثلا-.

ويضاف إلى ذلك أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد ركز كثيرا على الجودة، والتعلم الذاتي، وبيداغوجيا الكفايات، ومدرسة النجاح، والحياة المدرسية السعيدة. كما استهدف تطوير البرامج الدراسية، والعمل على ترقية المناهج الدراسية، والاستفادة من التكنولوجيا الإعلامية، وتكوين المدرسين تكوينا مستمرا، مع تحسين أوضاعهم المادية والمعنوية. علاوة على ذلك، دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ترشيد النفقات، وإصلاح الإدارة تخطيطا وتدبيراً وتقويماً ومراقبة، مع الأخذ بالشراكة الداخلية والخارجية لتمويل قطاع التعليم.

ولم يتبلور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب إلا في مارس سنة 1999م، بعد تشكيل لجنة تعنى بالتربية والتكوين، بإشراف المستشار الملكي مزيان بلفقيه، وبقرار من الحسن الثاني، بعد التقرير الشهير للبنك العالمي سنة 1995م. وقد صادق محمد السادس سنة 2000م على مجمل نصوصه التنظيمية والتنفيذية، وقد قبلته بعض القوى والأحزاب السياسية الحكومية، واعترضت عليه النقابات التعليمية، والقطاع الطلابي، وبعض الأحزاب السياسية المعارضة.

وقد نظمت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، في عهد الحبيب المالكي سنة 2005م ، (المنتدى الوطني للإصلاح) لتقويم مسار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فكانت النتيجة أن الميثاق قد تعثر في عمومه، ولم تطبق منه سوى بعض البنود الشكلية غير الجوهرية . ومع نهاية 2009م، فقد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مصداقيته الإجرائية، وخبا توجهه الإشعاعي، وظل مجرد طموحات بعيدة التطبيق، وآمال بعيدة المنال، وشعارات سياسية لاصلة لها بالواقع الموضوعي، بل زاد التعليم رداءة وهشاشة وانحطاطا، وتراجع مستوى الشهادة الوطنية ، ولاسيما شهادة البكالوريا وشهادة الإجازة . وتضاءلت القدرة التحصيلية لدى المتعلم. وتفاقت ظاهرة البطالة من سنة إلى أخرى. وتعززت مكانة التعليم الخصوصي، فكانت النتيجة - في الأخير- كارثية بامتياز.

وعليه، يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشروعا إصلاحيا كبيرا، وأسبقية وطنية أولى بعد الوحدة الترابية، ويعتبر أيضا عشرية وطنية (2001-2010) لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة لإخراج البلد من شرنقة التخلف والأزمات والركود والرداءة إلى بلد متطور حديثا منفتح، تسوده آليات الديمقراطية والجودة و القدرة على المنافسة والمواكبة الحقيقية. بيد أن هذا الطموح كله لم يتحقق واقعا بسبب العوائق البيروقراطية ، وغياب سياسة إصلاحية صادقة، ونقص الإمكانيات المادية والمالية واللوجيستكية.

ومن هنا، يتكون الميثاق الوطني للتربية والتكوين من قسمين أساسيين: خصص القسم الأول للمرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، و رصد حقوق وواجبات كل الشركاء، والإحالة على المجهودات الوطنية لإنجاح الإصلاح.

أما القسم الثاني من الميثاق، فقد خصص لمجالات التجديد ودعامات التغيير. ومن ثم، فقد قسم القسم الثاني إلى ستة مجالات كبرى، وتسع عشرة دعامة للتغيير. وهذه المجالات الستة الأساسية هي:

① نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.

② التنظيم البيداغوجي.

③ الرفع من جودة التربية والتكوين.

④ الموارد البشرية.

⑤ التسيير والتدبير.

⑥ الشراكة والتمويل.

ويستند الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى مجموعة من المبادئ والثوابت، كالاكتفاء بالعقيدة الإسلامية، والاعتزاز بالروح الوطنية، والتشبث بالملكية الدستورية، والتمسك بالتراث الحضاري والثقافي واللغوي المغربي العريق، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة، والسعي بالمغرب نحو امتلاك ناصية المعرفة والتكنولوجيا الحديثة. أما عن الغايات الكبرى، فتتمثل في جعل المتعلم محور الإصلاح والتغيير، برفع مستواه التحصيلي والمعرفي والمهاري، بتلبية حاجياته الذهنية والوجدانية والحركية، والعمل على تكوين أطر مستقبلية مؤهلة ومؤطرة كفأة، قادرة على الإبداع والتجديد وتنمية البلاد.

وتسعى بنود الميثاق أيضا إلى جعل المدرسة المغربية مدرسة مفتوحة سعيدة مفعمة بالحياة والتنشيط، وجعل الجامعة كذلك جامعة مفتوحة، وقاطرة فعالة ومحركة للتنمية. علاوة على ذلك، ينبغي أن تكون المؤسسات التربوية، سواء أكانت مدارس أم جامعات، أفضية للحريات والحقوق الإنسانية، وأمكنة للحوار والتعلم الذاتي. ولا بد أن تدخل المؤسسات التربوية والتعليمية في شراكات حقيقية مع الجماعات المحلية والآباء وأولياء الأمور والشركاء الآخرين بغية المساهمة في النهوض بالقطاع التعليمي، وتحقيق الجودة والتعميم وإجبارية التمدريس. ومن ثم، يعد الإصلاح التربوي المغربي ميثاقا وطنيا عشرينيا ذا أهمية وطنية كبرى، يحقق نتائجه بشكل مرحلي متدرج خاضع للمراقبة والتقييم والتتبع.

ويهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في مجاله الأول، إلى نشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، وربطه بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، بتعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، ومحاربة الأمية في إطار التربية غير النظامية للقضاء عليها تدريجيا في 2010 بنسبة 20% ، وبشكل نهائي في 2015 بنسبة 100% . وبطبيعة الحال، لن يتم ذلك إلا في إطار اللامركزية، وتحقيق الشراكة في مجال التربية بين القطاعين: العام والخاص، وبين المدرسة من جهة، والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمجتمع السياسي والمنظمات الحكومية وغير الحكومية من جهة أخرى، مع توظيف الإعلام المرئي لتحقيق الأهداف المسطرة للقضاء كليا على الأمية بكل أنواعها. فضلا عن خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي بواسطة الاندماج المتبادل بين المؤسسة التعليمية والمحيط البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمهني، أو عبر الانفتاح الوظيفي على الحياة العملية وآفاق الإبداع، إما بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب، وإما عن طريق التكوين المستمر.

ويستهدف المجال الثاني إصلاح التنظيم البيداغوجي وتغييره، بإعادة الهيكلة ، وتنظيم أطوار التربية والتكوين ابتداء من التعليم الأولي والابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي والجامعي، بتنظيم أسلاك التعليم وشعبه وشهاداته وأهدافه ومضامينه وأساليب تقويمه، مع مراعاة تطوير التعليم الأصل، والتكفل بذوي الحاجيات الخاصة، والعناية بأبناء الجالية في الخارج، والاهتمام باليهود المغاربة. كما يستتبع الإصلاح البيداغوجي إصلاح أنظمة التقويم والمراقبة المستمرة والتتبع والمراقبة، بموازاة مع إصلاح التوجيه التربوي والمهني.

أما المجال الثالث من الإصلاح، فيسعى إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، مع العمل على تدبير استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية بشكل أفضل ، وتحسين تدريس اللغة الأمازيغية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح وآليات العلم والمعرفة والتكنولوجيا، والتفتح على الأمازيغية لمعرفة مكونات الهوية الثقافية والحضارية. دون أن ننسى الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات

الجديدة والإعلام والتواصل، وتشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي، وإنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية.

وفي المجال الرابع الخاص بالموارد البشرية، انصب الاهتمام على تحفيز الموارد البشرية ، مع تكوينها تكويناً جيداً وكفائياً، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتكوين والترقية، مع تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين، والعناية بالأشخاص ذوي الحاجيات الخاصة، ولاسيما المعوقين منهم.

وفي المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير، فقد دعا الميثاق الوطني إلى سن سياسة اللامركزية ، وإقرار اللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، وتحسين التدبير العام، وتقويمه بطريقة مستمرة، وتوجيهه وجهة حسنة ومحكمة، اعتماداً على سياسة التدبير، ومحاربة البذخ والتبذير، وترشيد النفقات، والتحكم في الإنفاق بانتهاج الشفافية والمحاسبة والديمقراطية، وتطبيق سياسة التوازن بين الموارد والمصاريف. ويسعى المجال كذلك إلى تنويع أنماط البنيات والتجهيزات، وضبط معاييرها ، والتثبت من مدى ملاءمتها لمحيطها، وترشيد استغلالها ، والتأكد من حسن تسييرها.

ويتعلق المجال السادس والأخير بمجال الشراكة والتمويل ، بتشجيع قطاع التعليم الخاص، وضبط معايير تسييره، ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق، وتعبئة موارد التمويل، وترشيد تدبيرها.

وبناء على ما سبق، فالميثاق الوطني للتربية والتكوين - الذي تمثله المغرب مع بداية الألفية الثالثة- مخطط مستقبلي متقن من حيث المبادئ والتصورات؛ لأنه يحمل في طياته مجموعة من الشعارات القيمة، والمبادئ التربوية الجيدة. ويتضمن كذلك فلسفة نظرية رائدة بامتياز. بيد أن المشكل هو عدم تنفيذه ميدانياً ، ولم يطبق في كل تفاصيله العامة، بل ركز المسؤولون على بعض الدعامات الجزئية الثانوية الشكلية، دون أجراً جوهر الميثاق الوطني بشكل كلي. ومن ثم، بقي الميثاق حبراً على ورق، وتعثّر تطبيقه بشكل تدريجي. وقد كان في الحقيقة مصدراً من

مصادر المخطط الاستعجالي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بالمغرب بين 2009م و2012م. ويعود السبب في فشل هذا الميثاق إلى غياب إستراتيجية تنفيذية لدى الوزارة، وغياب الإمكانيات المادية والمالية لتجسيده في أرض الواقع، وغياب الكفاءات، وانعدام المقاربة الديمقراطية التشاركية؛ إذ تصدر القرارات التربوية والإدارية دائما من مكاتب السلطة المركزية العليا، ولا يشارك فيها المتعلمون والمدرسون بشكل حقيقي. وترتب على هذا إخفاق نظرية الجودة، والتراجع عن نظرية الأهداف، والتخلي عن بيداغوجيا الكفايات و الإدماج . ومن ثم، لم تنجح مدرسة النجاح، ولا مدرسة المشاريع المؤسساتية، ولم تفلح أيضا مدرسة الشراكة والانفتاح على المحيط الخارجي، ولم تتجسد كذلك الحياة المدرسية في مؤسساتنا التعليمية، بل أصبحت المؤسسات التربوية ثكنات "بيروقراطية" قاتلة، ومؤسسات فارغة، تؤمن بالكم على حساب الكيف.

المطلب السابع: مرحلة الإنقاذ أو مرحلة المخطط الاستعجالي

من المعروف لدى الجميع أن المنظومة التربوية التعليمية المغربية تعاني من الضعف والهشاشة والتخلف والتردي، على الرغم من أن قطاع التعليم يشكل نسبة 26 ٪ من ميزانية الدولة. أي: ما يفوق 37 مليار درهم سنة 2008م. وبهذا، تشكل هذه الميزانية 6 ٪ من الناتج الداخلي الخام. كما تمثل ربع ميزانية الدولة. ومن ثم، فتسعين في المائة (90٪) من ميزانية التعليم تصرف لأداء الأجور، بينما الباقي يخصص للتسيير والتجهيز والاستثمار. كما تنفق الدولة حوالي 600 دولار على كل مواطن إلى حدود 21 سنة. في حين، تصل النسبة إلى 1020 دولار في تونس، و 1600 دولار في جنوب أفريقيا، و950 دولار في الأردن. ويدل هذا المعدل على ضعف المؤشر التربوي المغربي مقارنة بالمعدلات المسجلة في بلدان أخرى مماثلة.

وعلى الرغم من هذه المعطيات الإحصائية والأرقام الرسمية التي تبين ما يخصصه المغرب من موارد مالية تصرف بسخاء على المنظومة التعليمية والتربوية، فما زال التعليم المغربي يعرف أزمت خانقة ومشاكل عديدة على جميع المستويات والأصعدة؛ مما جعله يحتل مراتب متأخرة،

ويتبوأ مكانة متخلفة بين دول العالم في مجال التنمية البشرية بصفة عامة، وفي مجال التربية والتعليم بصفة خاصة.

وقد شهد المغرب، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، العديد من الإصلاحات التربوية والتعليمية، إلا أن جل هذه الإصلاحات كانت فاشلة بسبب قلة الموارد المالية والمادية والبشرية، وعدم قدرة المسؤولين عن القطاع التربوي على تفعيل بنود الإصلاح ميدانيا، والعجز عن تطبيقها واقعيا. ومن ثم، تراجعت الدولة، في كثير من الأحيان، عن تنفيذ توصيات الإصلاح، وأجراة قراراته عمليا، وانعدام الانخراط الجماعي لتمثل الإصلاحات البنيوية الجوهرية، واستيعابها تطبيقا وممارسة وتجريبا، مع النزول بها إلى أرض الواقع لاختبار فرضياتها، وجني ثمارها.

ومن هنا، فالمخطط أو البرنامج الاستعجالي هو عبارة عن خطة إنقاذ للنسق التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي يتخبط فيها. ويستند، في جوهره، إلى مبدئين أساسيين: المبدأ الأول يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق، والتركيز، والانتقاء، والفاعلية، والإجرائية، والبراجماتية، وقابلية التنفيذ...

ويتضح المبدأ الثاني جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه، وترجمته ميدانيا وواقعيا، دون تريث ولا إبطاء ولا تأخير، ولو تحقق ذلك التطبيق عبر فترات متعاقبة، وتم تنفيذه بشكل استعجالي متدرج عبر سنوات دراسية متوالية. لأن برنامج إصلاح التربية والتعليم هو برنامج بشري تنموي، تظهر نتائجه عبر فترات بعيدة. وإن أي استعجال لا تسبقه دراسات متأنية، ووضع مخططات علمية إستراتيجية، قد تنتج عنه كوارث وأزمات ومثبطات عويصة من الصعب أن يتحملها الجميع، كما هو حال المشاريع التربوية الوزارية السابقة. ومن ثم، يقول وزير التعليم المغربي أحمد أخشيشن: "الزمن المدرسي زمن بطيء، على اعتبار أن إدخال أي تدبير يستغرق مدة من الزمن. وهذا يجعل كذلك محاسبة نجاح أو فشل العمليات الإصلاحية يتعدى الزمن السياسي

والحكومي، بل إن النتائج الفعلية لن تظهر إلا بعد عشر أو خمس عشرة سنة³⁷.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي- حسب وزير أحمد أخشيشن- هو عبارة عن رؤية متكاملة قابلة للإنجاز في ظرف وجيز.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي بمثابة خارطة طريق تحدد الخطوات العملية التي يجب الالتزام بها من أجل إصلاح المنظومة التعليمية المغربية، وإعادة الثقة إلى المدرسة العمومية لكي تكون - فعلا - مدرسة النجاح، ومدرسة الحداثة، ومدرسة المستقبل التنموي. ويمكن اعتبار هذا المخطط الاستعجالي أيضا بمثابة ميثاق وطني ثان للتربية والتكوين، يعتمد، في قراراته ومبادئه، على نتائج تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008م.

وبعد فشل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ارتأت وزارة التربية الوطنية تجاوز هذا الميثاق للأخذ بسياسة المخطط الاستعجالي الذي امتد من سنة 2009 إلى 2012م. وتتمثل الأسباب الخاصة التي كانت وراء وضع المخطط الاستعجالي الوطني، في مجال التربية والتعليم، في فشل الإصلاحات التعليمية السابقة، وكساد النظريات التربوية على مستوى التنظير والتطبيق، إما بسبب شعاراتها السياسية الجوفاء والفضفاضة، وإما لأنها نظريات جاهزة، يحاول المسؤولون استنباتها في تربة مغايرة للتربة التي ظهرت فيها هذه النظريات. ومن بين هذه النظريات والشعارات: مبدأ تعميم التمدرس، والدعوة إلى مجانية المدرسة، وتوحيد المدرسة المغربية، والحث على تطبيق نظرية الأهداف، والأخذ بالنظرية التداولية، والإشادة بنظرية الجودة، والدعوة إلى تمثيل نظرية الشراكة، واستلهام نظرية مشروع المؤسسة، واستنبات نظرية الكفايات، وتمثل نظرية الإدماج،

³⁷ - أحمد أخشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م، ص: 145.

والالتزام - أخيرا - بخصوصية المقررات الدراسية، وتحريرها تجاريا في ضوء الانضباط بمقررات دفتر التحملات

...بالإضافة إلى فشل وزارة التربية الوطنية في تطبيق بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أصبحت مقرراته منسية، وحبرا على ورق، على الرغم من طموحها الكبير. ولم يتم تنفيذ معظم تعهدات الميثاق، إلى حد الآن، لعوامل ذاتية وموضوعية. ناهيك عن تردي المدرسة المغربية هيكليا ووظيفيا، وضعف مردوديتها الإنتاجية، وتخلف معطياتها المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية، وتفسخ منظومة القيم التربوية، وفشل هذه المدرسة في استقطاب التلاميذ الذين بدأوا يغادرون المدرسة العمومية نحو المدرسة الخصوصية بشكل لافت للانتباه. كما أصبحت المدرسة الخصوصية بدورها مؤسسة تجارية، ليس لها من هم سوى تحقيق المكاسب المادية، وجني الأرباح الطائلة على حساب الأهداف النبيلة التي يرجوها المجتمع المغربي من منظومة التربية والتعليم. علاوة على تلك الأسباب، نذكر ضعف المدرسة المغربية التي لم تستجب لطموحات الشعب المغربي، ولم تسائر متطلبات الاقتصاد الوطني، ولم توفر أطرا مؤهلة لإرضاء سوق التشغيل، ولم تشبع رغبات التلاميذ. ومن ثم، لم يجد فيها المواطن المغربي فضاء لتوطيد الديمقراطية الحقة تعليما وتعلما واستحقاقا. ولم يجد فيها أيضا العدالة الاجتماعية المشروعة، بل صارت مدرسة للصراع الاجتماعي، والتفاوت الطبقي، والتنافس غير المشروع. وأكثر من هذا يتخرج من هذه المدرسة، كل سنة، آلاف من الطلبة غير مؤهلين وظيفيا من جهة، أو مؤهلين بدبلومات نظرية لا تحتاجها السوق الوطنية من جهة أخرى.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء تعثر المدرسة المغربية ظاهرة الهدر المدرسي، حيث ينقطع أكثر من 380 ألف طفل عن المدرسة سنويا قبل بلوغ 15 سنة عام 2006م. أي: بنسبة تقدر بـ40٪، ويعاكس هذا

الرقم فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي ينص على تعميم التعليم، والقضاء على الأمية نهائيا في 2015م. في حين، ألفينا العكس هو الصحيح، فالتلاميذ يغادرون الفصول الدراسية كل عام عن إرادة شخصية، وعن اقتناع وطوعية، وأيضا بمباركة الأسرة وتشجيعها؛ لأن المدرسة المغربية لا تحقق المستقبل للمواطن المغربي بأي شكل من الأشكال. وبالتالي، لا تضمن الشغل، ولا تعطي الخبز، ولا توفر الأمان، ولا تحقق الاستقرار المادي والمعنوي. ومن هنا، فقد وجدنا المؤسسات التعليمية المغربية - اليوم - غاصة بالإناث على حساب الذكور، أولئك الذين بدأوا يغادرونها بحثا عن العمل، أو استعدادا للهجرة إلى الضفة الأخرى. وسينتج عن هذا في المستقبل- بلا ريب- أزمت خانقة، كاستفحال ظاهرة البطالة، وقلة الموارد البشرية ذات الكفاءة، وتفاقم ظاهرة العنوسة بين الإناث، وانتشار الإجرام بين الذكور.

وإلى جانب الهدر المدرسي، هناك ظاهرة خطيرة أخرى تؤثر في ميزانية الدولة هي ظاهرة التكرار التي بدأت تزداد كل سنة بنسبة عالية (13٪) في السلك الابتدائي، و(17٪) في الثانوي مع نسبة مرتفعة تتجاوز نسبة (30٪) في الثالثة إعدادي والسنة الثانية من البكالوريا . بينما يلاحظ أن التكرار في البلدان المتقدمة ممنوع بموجب القانون.

ومن ناحية أخرى، فهذا التكرار في الحقيقة ناتج عن تردي المنظومة التربوية عموما؛ تلك المنظومة التي تضم في مؤسساتها أزيد من 6 ملايين و535 ألف متعلم. ناهيك عن ضعف مردودية التعليم معرفيا ومهاريا وديداكتيكيا وبيداغوجيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، وضعف التكوين عند المدرسين الذين يقدر عددهم بـ220 ألف. بينما الوزارة لا تخصص لتكوينهم البيداغوجي سوى أربعة وثمانين مليون درهم حسب إحصائيات سنة 2007م. ويعد هذا الغلاف المالي في الواقع ضعيفا مقارنة

بالعدد الهائل من رجال التعليم الذين هم في حاجة ماسة إلى التكوين التربوي والتأطير المعرفي والثقافي.

ولا ننسى أيضا الوضعية المتدهورة للفضاءات التربوية والتعليمية على مستوى البنيات والتجهيزات، فالقاعات غير الصالحة تفوق تسعة آلاف قاعة. كما أن 60% من المدارس الموجودة بالأرياف غير مرتبطة بشبكة الكهرباء، وأكثر من 75% من هذه المؤسسات لا ماء فيها. في حين، إن 80% ليس لها دورات مياه. ويلاحظ أيضا قلة المؤسسات التربوية المشيدة من قبل الدولة، فالحاجة إلى الفصول الإعدادية- مثلا - تصل إلى 260 مؤسسة سنويا، بينما لا تبني منها الدولة سوى 90 كل سنة..

أضف إلى ذلك عدم قدرتها على استيعاب العدد الهائل من التلاميذ الذين يتزايدون كل سنة؛ مما يسبب ذلك في ظاهرة الاكتظاظ الصفي (41 تلميذا في كل فصل). علاوة على ذلك، نشير إلى ظاهرة انتشار الأساتذة الأشباح الذين يتهربون من مهمة التدريس لأسباب عدة، كالتظاهر بالأمراض المزمنة، والاستفادة من العلاقات الإخوانية والزبونية المبرمة مع المسؤولين عن القطاع، وإرغام الإدارة على قبول المطالب النقابية، ونهج سياسة التفتيش المقنع... كما يلاحظ أيضا استفحال ظاهرة غياب رجال التعليم بشكل مقبول أو غير مقبول، فقد أحصت الوزارة بخصوص الغياب المبرر بشواهد طبية حوالي مليون و880 ألف يوم في السنة. وبالتالي، لا يمكن أن تتحقق المردودية التعليمية والجودة التربوية بغياب الفاعلين التربويين الأساسيين.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء وضع هذا المخطط، عدم قدرة المنظومة التعليمية المغربية التعاطي مع مستجدات الثورة الإعلامية والرقمية، وغياب التكوين المستمر للمدرسين ورجال الإدارة. و لا غرو أن وزارة التربية الوطنية المغربية بدأت توظف مجموعة من المدرسين، دون تأهيلهم تأهيلا بيداغوجيا وديداكتيكيا، أو قد تكونهم تكوينا سريعا لا

يحقق النجاعة الحقيقية، ولا يعطي الثمار المرجوة داخل القسم الصفي. ولا ننسى أيضا عدم تجديد وسائل العمل الديداكتيكي والبيداغوجي داخل الفضاء المدرسي. ويمكن الإشارة كذلك إلى نقص على مستوى التأطير والإشراف، وخصاص على مستوى الأطر التربوية، سواء أكان ذلك في القطاع المدرسي أم في قطاع التعليم العالي، وخاصة بعد تطبيق عملية المغادرة الطوعية سنة 2005م، وعدم انضباط رجال التعليم واحترامهم لساعات العمل، حيث إن أكثر من 37 ٪ من أساتذة التعليم الإعدادي لا يمارسون فعليا ساعات العمل المحددة في 24 ساعة في الأسبوع. أما أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، فإن 16 ٪ منهم لا يحترمون ساعات العمل المحددة في 21 ساعة في الأسبوع. وهناك أيضا خصاص على مستوى رجال الإدارة، فلدى الوزارة الوصية ما يفوق 300 منصب مدير شاغر.

وعلى المستوى الجامعي، يبرز مشكل الاكتظاظ بشكل لافت للانتباه، باعتباره عائقا كبيرا، ومشكلا حادا، حيث تفوق نسبة التأطير معدل 85 طالبا لكل أستاذ جامعي، مع ملاحظة غياب التوازن بين المسالك العلمية والتكوينية والأدبية، وتفاقم ظاهرة الخصاص في الموارد البشرية.

وعلى الصعيد الخارجي والدولي، فهناك مجموعة من التقارير الدولية التي ترتب المغرب ضمن الدول المتخلفة الفقيرة، حيث تنتشر فيه الكثير من الآفات السلبية الخطيرة، كالفقر، والرشوة، والمتاجرة في المخدرات، وزيف الانتخابات، وانتشار الأمية، واستفحال ظاهرة الدعارة، وكثرة حوادث السير، وانعدام الديمقراطية الحقة، والاستهانة بحقوق الإنسان المشروعة الطبيعية والمكتسبة. ومن ثم، أصبح المغرب بلدا الأزمات والمفاسد والكوارث سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وتربويا وأخلاقيا. وهكذا، يتأرجح المغرب على مستوى التنمية البشرية العالمية بين الرتبتين 126 و 130 قياسا على الأوضاع المتدهورة التي يعرفها البلد على مستوى الدخل الفردي والصحة والتعليم. بالإضافة إلى أوضاع حقوقية

وثقافية واجتماعية وإنسانية منحة في مجتمع منحط بدوره. ومن ثم، فقد وضع تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المغرب، على صعيد التربية والتعليم، في مرتبة عربية وإسلامية متأخرة ومتخلفة (المرتبة 11 من مجموع 14 دولة). أي: قبل العراق، واليمن، والصومال الفرنسية (جيبوتي). بينما تحتل الأردن، والكويت، وتونس، ولبنان، وإيران، المراتب الأولى. في حين، تحتل مصر، وفلسطين (بما فيها غزة المحاصرة)، والجزائر، وسوريا، والسعودية، مراتب متوسطة³⁸.

وبدأت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ المخطط الاستعجالي مبدئياً من الدخول المدرسي لسنة 2009م، بتنفيذ مجموعة من القرارات الأولية، وإصدار مجموعة من المذكرات الوزارية الممهدة لتفعيل المخطط الاستعجالي في مجال التربية والتعليم. وتتعلق هذه المذكرات بالإلحاح على الدخول المبكر إلى المدارس التعليمية، وتوحيد الزي المدرسي، وتغيير الزمن المدرسي، وتنظيم إيقاعاته الصفية في المدارس الابتدائية، والدعوة إلى مدرسة النجاح، وتكوين الأساتذة في بيداغوجيا الإدماج، وتكوين رجال الإدارة في مجال التدبير والتسيير، وتأهيل الأساتذة في مجال الإعلاميات ضمن مشروع جيني (Génie)، وتوزيع مليون محفظة، واستحداث بعض الكتب المدرسية، مع تغيير البعض منها (كتب التربية الإسلامية - مثلاً-)، وحذف بعض الدروس الصعبة من المقررات الدراسية (حذف بعض دروس قواعد اللغة من كتب العربية بالتعليم الإعدادي والتأهيلي)، وإصدار مذكرة المرشد التربوي لمساعدة المفتش أو المشرف المؤطر بسبب تقلص عدد المفتشين داخل المنظومة التربوية.

³⁸ - انظر تقرير: التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.

وقد شرعت الوزارة في التطبيق الفعلي الحقيقي للمخطط الاستعجالي بتنفيذ الميزانية المالية لسنة 2010م، ليمتد هذا المخطط الاستعجالي الإصلاحى إلى غاية 2012م.

ويستند المخطط الاستعجالي، في مبادئه وقراراته، إلى مجموعة من المرجعيات الأساسية والمصادر المباشرة وغير المباشرة. وفي هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى نتائج القرارات الدولية، وتوصياتها الملحة حول ضرورة إصلاح المنظومة التربوية المغربية، ومرتكزات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وقرارات المجلس الأعلى للتعليم، وتصورات وزارة التربية الوطنية النظرية والتطبيقية، وقرارات الحكومات المغربية المتعاقبة على السلطة إلى يومنا هذا، وما قرره التصريح الحكومي الأخير من مبادئ إصلاحية استعجالية، ونداءات الأحزاب السياسية، ومطالب النقابات التعليمية، ومستلزمات الاقتصاد الوطني والدولي، وتوصيات القصر الملكي وتوجيهاته النيرة، ومساعي البرلمان لإيجاد تعليم مغربي متقدم ومزدهر.

وقد قررت وزارة التربية الوطنية، في إرساء مخططها الاستعجالي لإنقاذ المنظومة التربوية وإصلاحها، أن تعتمد، أولاً، على ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التعليم. وتستعين، ثانياً، بما يخصص لها من نفقات وموارد إضافية. وثالثاً، على ما تحصل عليه من مساعدات أخرى عن طريق الشراكات الداخلية (الجماعات المحلية وعدد من الفرقاء)، وربما عبر الشراكات الخارجية. وستلتجئ، رابعاً، إن أمكن لها ذلك، إلى الاستعانة بالقروض الدولية لتفعيل هذا المشروع التربوي الجبار والطموح كما يستفيد هذا المخطط الاستعجالي من المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، بتوزيع مليون حقيرة على المتعلمين المعوزين من أجل تسجيل نسبة كبيرة من التلاميذ المتعلمين.

وهكذا، فقد استفاد المخطط الاستعجالي بميزانية تقدر باثنين وثلاثين مليار درهم، حيث إن جزءا كبيرا منها وفرتة الدولة. وقد طبق هذا المشروع الاستعجالي عبر التدرج، بطريقة تنفيذية عمودية من الأعلى نحو الأسفل. واعتمدت الوزارة في التطبيق على مجموعة من الآليات، مثل: الحوار ، والانخراط الجماعي، والمشاركة، والتعاقد، واللاتركيز، والاجتهاد، والمرونة، والفعل، والتقويم، والمراجعة.

وقررت وزارة التربية الوطنية، في برنامجها التربوي الاستعجالي، أن تنفذ مجموعة من الإجراءات الفورية قصد إنقاذ المنظومة التعليمية من مهاوي الضعف والسقوط والتردي، بتمثل نتائج القرارات الدولية في ما يخص تقويم المنظومة التربوية المغربية، وتطبيق اقتراحاتها السديدة، واستيعاب توصياتها الوجيهة، مع العمل على تنفيذ أولويات المدرسة المغربية، كما حددها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008م³⁹. ومن بين القرارات الاستعجالية التي تم التفكير فيها آنيا أو مرحليا:

◆ محاربة ظاهرة الاكتظاظ بتشديد البناءات المدرسية، والاقتناء المرحلي لفضاءات تعليمية، أو كرائها على غرار دولة الأردن.

◆ إدخال المعلومات إلى المدرسة المغربية من أجل عقلنة المنظومة التربوية، وحوسبة الإدارة للتحكم في التسيير والتدبير.

◆ التصدي لضعف الكفاءة التربوية عند ولوج مهنة التعليم، بمراجعة المسارات التكوينية، وتطبيق نظام (ADT) الذي يسمح بالتعاقد مع المدرسين الحاصلين على الإجازة، وخاصة الذين لهم تكوين بيداغوجي أو تربوي مسبق، يؤهلهم للاشتغال في القطاع العام أو الخاص أو في المقاولات.

³⁹ - انظر المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008م، الطبعة الأولى سنة 2008م.

◆فتح مسلك مهني جامعي في مجال التربية والتعليم يوفر الطاقات المحنكة والتميزة لمزاولة مهنة التعليم.

◆وضع مخطط سنوي لتكوين المدرسين تكوينا مستمرا في ما استجد من معارف ونظريات وتقنيات.

◆وضع تصور أولي حول إطار تنظيمي لعمل النقابات الذي تحتاج إليه الوزارة، و ينبغي أن يقوم على التشارك والتعاقد والتمثيلية.

◆إصلاح أوضاع المدرسة في العالم القروي.

◆ توزيع مليون حقيبة على المتمدرسين.

◆ رفع مالية المؤسسات التربوية في إطار مشروع مدرسة النجاح للتحكم في عمليات التدبير والتسيير.

◆ تحفيز رجال التربية والإدارة والإشراف التربوي على العمل والعطاء المثمر ماديا ومعنويا.

◆ تقوية آليات التأطير والإشراف التربوي بخلق إطار مرشد تربوي.

◆تشجيع الإبداع والبحث العلمي في المنظومتين التأهيلية والجامعية.

◆ التفكير في مسالك جامعية خاصة بتدبير المؤسسات التربوية.

◆ضرورة استقلالية الجامعة المغربية على مستوى اختياراتها الأساسية وعلى المستوى التربوي.

◆تعميم التمدرس حتى خمس عشرة سنة للحد من الأمية، والتحكم في الهدر المدرسي.

ومن جهة أخرى، يهدف المخطط الاستعجالي الذي وضعت وزارة التربية الوطنية المغربية - بصفة أساسية- إلى توفير الفضاءات الكافية لاستيعاب المتعلمين والمتمدرسين المغاربة. أي: ضمان استقرار المدرسة بإيجاد

البنائيات التعليمية بنائها، أو اقتنائها، أو كرائها، مع توفير الماء والكهرباء والهاتف. ولا يتم تفويت مشاريع بناء المؤسسات التعليمية إلا عبر صفقات مضبوطة بدفاتر تحملات واضحة. ومن جهة ثانية، توفير الأساتذة الأكفاء والأطر المجتهدة المتميزة لتحقيق المردودية التعليمية. وثالثا، استقطاب جميع التلاميذ للالتحاق بالمؤسسات التعليمية في أجواء تربوية مفعمة بالسعادة والطمأنينة والاستقرار. أي: يكون حضور التلاميذ إلى المدرسة بشكل مكثف بغية القضاء على الأمية، والحد من الهدر المدرسي. ويعني هذا أن المشروع الاستعجالي جاء لتحقيق أهداف جوهرية ثلاثة: إعداد المدرسة، وتكوين المدرس، وجلب التلميذ إلى المدرسة.

هذا، وقد حدد وزير التربية الوطنية أحمد أخشيشن مخطته الاستعجالي (2009-2012م) في أربعة مجالات أساسية، وهي:

- 1- مجال التحقيق الفعلي للإلزامية التعليم إلى حدود 15 سنة.
- 2- مجال حفز المبادرات والامتنياز في الثانوية التأهيلية والجامعة.
- 3- مجال معالجة الإشكالات الأفقية الحاسمة للمنظومة التربوية.
- 4- مجال توفير الموارد اللازمة للنجاح.

وقد استهدف المخطط أيضا العمل على تنفيذ ثلاثة وعشرين مشروعا، وهي: تطوير التعليم الأولي، وتوسيع العرض التربوي للتعليم الإلزامي، وتأهيل المؤسسات التعليمية، وضمان تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي، ومحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة، وتنمية مقاربة النوع في المنظومة التربوية، وإدماج الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة، والتركيز على المعارف والكفايات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب، والسلوك المدني...)، وتحسين جودة الحياة المدرسية، وإرساء مدرسة الاحترام، وتأهيل العرض التربوي في الثانوي التأهيلي (فتح مسالك وشعب جديدة، وتشجيع التميز، وتحسين العرض التربوي في التعليم العالي (تنويع التكوينات والمسالك والشهادات)، وتشجيع البحث العلمي،

وتعزيز كفاءات الأطر التربوية، وتطوير آليات تتبع الأطر التربوية وتقويمها، وترشيد الموارد البشرية للمنظومة وتدريبها، واستكمال ورش تطبيق اللامركزية واللاتركيز، وترشيد هيكلية الوزارة، وتحسين المنظومة التربوية تخطيطا وتديبرا، وتعزيز التحكم في اللغات، ووضع نظام ناجع للإعلام والتوجيه، وتوفير الموارد المالية اللازمة وترشيدها من أجل نجاح المخطط الاستعجالي، وضمان استدامته، وتحقيق أعلى مستويات التعبئة والتواصل حول المدرسة.

إلا أن هذه الأهداف العظيمة والكبرى لم تتحقق فعليا في الواقع الميداني، وأصبح هذا المخطط " الاستعجالي " ينقصه الاستعجال، ويعاني البطء الكبير. ناهيك عن التعثر المستديم، والبيروقراطية المترامية الأطراف، والعشوائية المرتجلة في التنفيذ والتطبيق، وكثرة الإضرابات في قطاع التعليم. وهذا كله كان تعبيرا دالا على فشل التخطيط الاستعجالي المغربي بشكل كلي في إصلاح التعليم بشكل عام. والدليل على ذلك أيضا تراجع الوزارة - مؤخرا - عن تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج، وانتشار تدمير عام لدى رجال التعليم ونسائه من سياسة القطاع المتعثرة، واستياء المواطنين من نتائج مخرجات التكوين نظرا لما يتعرض له الخريجون من بطالة، وضعف يمس التكوين والشهادة، وفشل بيداغوجيا المجزوءات، وما لها من أثر سيء في مستوى المردودية والتقويم والعطاء، وعدم قدرة الخريجين والطلبة على حد سواء على توظيف مكتسباتهم المعرفية في التأقلم مع الواقع الموضوعي. علاوة على بطء الوزارة في تطبيق مخططاتها التدريجية، ربما يكون ذلك راجعا إلى أسباب مادية أو مالية أو إدارية أو لوجيستكية. ونسجل كذلك، وبشدة، تأخير الوزارة في تنفيذ هذا المخطط في وقته المبكر (2009م). بل أكثر من ذلك لم يجد المتعلمون أماكنهم في مدارسهم. فكم من مدارس ابتدائية تحولت إلى إعداديات بسبب سياسة النقشف وضعف الميزانية! وكم من إعداديات تحولت إلى ثانويات تأهيلية! وكم من مؤسسات تربوية ليست فيها مختبرات علمية، ولا تملك ساحات لممارسة الرياضة البدنية! بل هناك مؤسسات بدون مدرسين، وأيضا بدون رجال إدارة، وكذلك بدون بعض المواد الدراسية الضرورية. ومن ثم، ازدادت المدرسة المغربية السوء سوءا، وتدهورت الوضعية

الحالية لمعظم المؤسسات التربوية العامة؛ مما جعل المواطنين المغاربة يجمعون على أن المدرسة الخصوصية أفضل بكثير من المدرسة الحكومية. لذا، يختارون لأبنائهم -اليوم- أحسن المؤسسات التعليمية الخاصة، ولو بأثمان خيالية، بحثا عن الجودة و الإتقان ومدرسة المستقبل.

ومن يتأمل بنود هذا المخطط الاستعجالي، ويتبين قراراته وأهدافه، فإنه سيحس بفخر وانتشاء، مادامت النوايا الحسنة ليس لها من هم سوى إنقاذ النظام التعليمي المغربي من أزماته الخانقة. بيد أنه بعد تدبر وتفكير عميق، سيلاحظ المتتبع للنظام التعليمي المغربي أن لهذا المخطط الاستعجالي سلبيات وإيجابيات.

فإذا كانت النقط الإيجابية من جهة تتمثل في توفير البنيات والتجهيزات التعليمية، وتوفير الأطر التربوية والإدارية، واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ، وتشجيع التميز والبحث العلمي والابتكار، وتوحيد الزبي المدرسي، وتكوين رجال التربية والإدارة تكوينا جيدا في مجال الرقميات والبيداغوجيا المعاصرة، وتوزيع مليون محفظة على التلاميذ، و خلق منصب مرشد تربوي، والعمل على تفعيل استقلالية الجامعة، والأخذ بمدرسة النجاح، وتنويع المسالك والشعب في الثانوي والجامعة من أجل الرفع من المردودية، وتحقيق التنمية المستدامة... فإنه من جهة أخرى، يلاحظ المرء بعض النقط السلبية التي نتجت عن الشروع الأولي في تنفيذ هذا المخطط الاستعجالي، كالدخول المتأخر إلى المدرسة في الموسم الدراسي (2009-2010م)، وقلة الأطر التربوية والإدارية بشكل كبير، وحذف بعض المواد التعليمية (حذف مادة الترجمة في أقسام الجذوع المشتركة)، وإلغاء نظام التفويج في ما يخص المواد العلمية، وحذف بعض الدروس المهمة، كدروس قواعد اللغة العربية في الإعدادي والثانوي، وتقليص ساعات بعض المواد، وتراجع مستوى الجامعة بصفة خطيرة، وغياب البحث العلمي بشكل كلي، وتراجع قيمة شهادة الإجازة والدكتوراه الوطنية، وإحساس أساتذة القطاع المدرسي ، ولاسيما الحاصلين على شهادة دكتوراه الدولة والدكتوراه الوطنية، بالحيث والظلم ماديا ومعنويا، مقارنة بإخوانهم في التعليم العالي في الجامعة أو مراكز

تكوين الأطر، وعدم مواكبة المقررات الدراسية لما يستجد في الساحة المعرفية والعلمية والثقافية والأدبية من أفكار، ونظريات، وتصورات، ومناهج، وتقنيات...

والأغرب من هذا كله أن المسؤولين عن قطاع التعليم يفتقدون التصور الشامل الناجع لإصلاح التعليم. أي: ليست لديهم أي رؤية واضحة وحقيقية عن مقاصد التعليم وغاياته وأغراضه. وفي هذا السياق، يقول وزير التربية الوطنية السيد أحمد أخشيشن: "فالذي اشتغلنا عليه نحن الآن هو إرساء تصور مغربي متأصل وحديث ليقدم إجابة عن سؤال ماذا نريد من التعليم. وماهي الصورة التي نريد أن نرى عليها أبنائنا مستقبلا: هل امتلاك مهارات أم تعود على أجواء المدرسة أم تعلم القراءة والكتابة. وعندما نجيب عن هذا السؤال بدقة، سيصبح هو الضابط الذي على أساسه يصبح أي شخص يريد أن يقدم على مشروع في هذا الإطار يشتغل فيه"⁴⁰.

وعلى وجه العموم، لا يمكن للتعليم المغربي أن يحقق النجاح في مجال التربية والتعليم إلا بتطبيق الديمقراطية الحقيقية بدل الاحتكام إلى سياسة الأهواء والأمزجة. ولابد أيضا من تحقيق العدالة الاجتماعية، وتطبيق مواثيق حقوق الإنسان، والاهتمام بالكفاءات العلمية المهمشة، وتطبيق المقاربة الإبداعية في مجال البيداغوجيا والديكتيك، والرفع من مستوى التعليم العالي، والسمو بقيمة الشهادات العلمية، وإسناد المناصب العليا إلى الذين يستحقونها في مجال التربية والتعليم عن جدارة علمية، دون اللجوء إلى توظيف أطر ضعيفة مهزوزة، بطرائق غير مشروعة معروفة للداني والقاصي...

ولا يمكن أيضا تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة؛ إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع

⁴⁰ - أحمد أخشيشن: (الوضع الكارثي للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 39، يناير 2009م، ص: 154.

الفاعلين، كجمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة. ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي كذلك إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المالية والمادية، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المفتش المشرف والمربي التربوي ماديا ومعنويا، والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن القول: إن إصلاح المدرسة في الحقيقة ينبغي أن تتكلف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

هذا، وقد حدد وزير التربية الوطنية محمد الوفا تشخيصا عاما لفشل هذا المخطط، وقد جسده في وجود نسب مخجلة في بناء المؤسسات التعليمية، ووجود تفاوت خطير في التمدرس بين الجهات. ومن ثم، فقد بين أن من أهم معوقات هذا المخطط العجز عن تحقيق التواصل داخل أوساط المنظومة التربوية من جهة، ثم مع وسائل الإعلام والشركاء النقابيين من جهة أخرى. ومن خلال المعطيات المقدمة، يتضح أن جل المشاريع حصلت على نسب فوق المتوسط العام المحدد في 64 %. بينما عرف مشروعا تعزيز المناهج والتحكم في اللغات التعثر. وهكذا، فإن نسبة الإنجاز بلغت - مثلا - في الدار البيضاء الكبرى 81 %، وفي مكناس تافيلالت 74 %، وفي الرباط سلا 71 %، وفي تادلة أزيلال 69 %، وفي فاس 58 %، بينما لم تتجاوز في دكالة عبدة 40 %. ومن ثم، فإن التفاوت كبير بين أول وآخر أكاديمية. ومن ضمن عوامل التحقق الحضور القوي للوسط الحضري، والاستقرار النسبي للمسؤولين. فيما تمثلت عوائق التحقق في شساعة المجال الترابي لبعض الأكاديميات، وهيمنة الوسط القروي بها، وإحداث نيابات جديدة، وعدم استقرار المسؤولين. هذا، بالإضافة إلى نزول المشاريع دفعة واحدة، وغياب نظام للأولويات.

وبخصوص بيداغوجيا الإدماج، فقد تم تأكيد عدم الصلة بينها وبين البرنامج الاستعجالي الذي انطلق في 2009م، وببيداغوجيا الإدماج التي انطلقت في 2010م، وقد تطلبت ميزانية هامة أخذت من الغلاف المالي

للبرنامج الاستعجالي. وكان من تبعات هذا الإرباك أو الإقحام عدم إشراك الخبراء المغاربة ، وإقصاء جميع البيداغوجيات الأخرى. ومن ثم، كان من الواجب دعم استقلالية المؤسسة، ودعم مبادراتها، وتعزيز دور الأستاذ في الاجتهاد، واختيار البيداغوجيا المناسبة.

وعلى الرغم من المنجزات المهمة على مستوى تعميم التمدرس ، وتوسيع العرض التربوي، والدعم الاجتماعي الذي خصص له 6.1 مليار درهم من أصل 33 مليار درهم المرصودة للبرنامج، فإن إنجاز البنيات المدرسية بالتعليم الابتدائي - مثلا - عرف تأخرا ، حيث انحصرت النسبة المتوسطة في 27 %. وبذلك، فقد أحدث تأهيل المؤسسات التعليمية الذي يبلغ 56 % ، وتأهيل الداخليات (55 %) ، وتجديد تجهيزاتها (78 %) بعض التوازن. كما بلغت نسبة الاستفادة من الإطعام المدرسي بالابتدائي 75 %، وبخصوص برنامج تيسير، فقد عرف نسبة نجاح بلغت 100 %، حيث تستفيد منه 405 ألف أسرة. وتقع جهة مراكش تانسيفت في المقدمة بـ 75 ألف أسرة مستفيدة، ثم سوس ماسة بـ 74 ألف أسرة مستفيدة ، والغرب شراردة بـ 60 ألف أسرة.

وقد أوضح وزير التربية الوطنية أن الصعوبات في التعليم تتركز أساسا في أكاديميات سوس ماسة، ومراكش تانسيفت، وتازة الحسيمة تاونات؛ نظرا لشساعتها، وهيمنة الوسط القروي بها. فهذه الأخيرة - مثلا - تسجل أعلى نسبة انقطاع بـ 6.1 %، خاصة في مستوى الفتيات، بينما تواجه أكاديمية مراكش نسبة 32 % من الاكتظاظ في الإعدادي، و 50 % في الثانوي.⁴¹

هذا، وقد أعلنت وزارة التربية الوطنية مؤخرا عن النتائج الأولية لعملية التقويم المادي والافتحاص المالي، فيما يخص تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي أمام كل من لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب والشركاء الاجتماعيين التي مكنت من الوقوف على المؤشرات الإيجابية

⁴¹ - انظر: (أول افتحاص للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس 26 يوليوز 2012م، ص: 1.

والسلبية التي تحققت منذ بداية أجراء هذه المشاريع سنة 2009 إلى غاية يونيو 2012. ومن النتائج التي أسفرت عن هذا المخطط الاستعجالي المعطيات التالية:

◎ بلغت الميزانية المرصودة للبرنامج الاستعجالي 33397 مليون درهم، صرفت منها نسبة 45% في مشاريع أنجزت كلياً؛

◎ 55% من ميزانية البرنامج مازال الجزء الأكبر منها مودعا في خزانة الدولة، فيما الجزء الآخر هو اعتمادات تم تفويضها للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهي مخصصة بالأساس لمشاريع بناءات مدرسية في طور الإنجاز أو مبرمجة؛

◎ ساهم المانحون الدوليون بمبلغ 5.5 مليار درهم لتمويل البرنامج الاستعجالي، وهو ما يمثل نسبة 16% من مجموع الاعتمادات المرصودة لإنجاز مشاريعه، منها 1.2 مليار درهم عبارة عن قرض، و 4.3 مليار درهم في شكل هبة؛

◎ إبرام 16310 صفقة خلال الثلاث سنوات الأولى من البرنامج الاستعجالي . أي: بمعدل 5436 صفقة سنوياً. وهو ما يمثل 46.85% من مجموع الصفقات المبرمة سنوياً من قبل مجموع المؤسسات العمومية الخاضعة للمراقبة القبلية، كذلك تم إبرام 18659 سند طلب، بمعدل سنوي بلغ 6219.

◎ على مستوى الدعم الاجتماعي، استفادت 1.208.894 تلميذا وتلميذة من الإطعام المدرسي بالسلك الابتدائي من أصل 1.613.932 مستهدفاً. أي: بنسبة 75% على الصعيد الوطني؛

◎ استفادت 4.102.377 تلميذا وتلميذة من عملية توزيع مليون محفظة من أصل 4.051.168 مستهدفاً، وهو ما يمثل نسبة وطنية بلغت 101%؛

⊙ تحقيق جميع أهداف مشروع برنامج "تيسير" على المستوى الوطني وجميع الجهات المستفيدة، بعد أن استفادت كل الأسر المبرمجة التي بلغ عددها 405.725 أسرة.

⊙ تم تسجيل نسب جيدة في عملية تجهيز المؤسسات التعليمية بالعتاد الديداكتيكي، وقد وصلت إلى 92% على المستوى الوطني؛

⊙ تجهيز 9310 مؤسسة تعليمية من مجموع 10141 كانت مبرمجة، منها 6658 مؤسسة ابتدائية من أصل 7189 المبرمجة و1520 ثانوية إعدادية من أصل 1686 كانت مستهدفة، و1132 ثانوية تأهيلية من أصل 1266.

⊙ ربط 9170 مؤسسة تعليمية بالإنترنت من أصل 9788 كانت مبرمجة، وهو ما يمثل نسبة إنجاز متقدمة جدا بلغت 94% على المستوى الوطني؛

⊙ تسجيل تأخر في تجهيز المؤسسات بالقاعات متعددة الوسائط، حيث لم يتم تجهيز سوى 32% من المؤسسات التعليمية، فيما وصلت نسبة التجهيز بالحقائب متعددة الوسائط إلى 89%.

⊙ سجل تأخر في عملية الإنجاز بفعل تعثر الصفقة الدولية التي كانت عروض طلباتها تفوق الميزانية المرسودة للبناءات (10مليار درهم)، مما دفع الوزارة إلى تفويض الاعتمادات الخاصة بالبناء إلى الأكاديميات في نونبر 2011؛

⊙ إحداث 99 مؤسسة ابتدائية من أصل 373 كانت مبرمجة و109 ثانوية إعدادية من أصل 529 و84 ثانوية تأهيلية من أصل 278 كانت مبرمجة؛

⊙ إحداث 67 داخلية بالتعليم الثانوي، بعد أن كانت مبرمجة 350 داخلية، حيث لم تتجاوز النسبة العامة للإنجاز 17% على الصعيد الوطني؛

● عرفت التوسيعات على عكس الإحداثيات وتيرة إنجاز متوسطة بلغت نسبتها على الصعيد الوطني 46% ، بعد أن تم إحداث 4099 حجرة دراسية من أصل 8822 كانت مبرمجة؛

● تأهيل 4115 مؤسسة تعليمية من أصل 7288، بما يوازي نسبة وطنية بلغت 56% ، وتأهيل 169 داخلية من أصل 306 بنسبة إنجاز بلغت 55%.

● تحقيق نسب فوق 50% بالنسبة لجميع المشاريع البيداغوجية، باستثناء مشروعي مراجعة المناهج وتعزيز التحكم في اللغات بسبب عدم الحسم في الاختيار المنهجي؛

● الاهتمام بشكل كبير بالمجالات المرتبطة بالتأطير والتكوين ومكافحة التكرار والانقطاع والتقويم وكذلك بدعم التعلّيمات؛

● تسجيل تطور في تعميم العدة البيداغوجية وتقنيات الإعلام والتواصل، وتحسن في نظام التقويم والإشهاد؛

● 96% من الأساتذة (14 ألف أستاذ وأستاذة تم استجوابهم) عبروا عن مواقفهم الداعية إلى تعديل بيداغوجيا الإدماج (29%)، أو العدول عنها (67 %) بمرر أنها غير فعالة، ولا تلائم خصوصية المدرسة المغربية ، فيما عبر 4 % عن الاحتفاظ بها؛

● إجماع جميع الأساتذة المستجوبين على تعزيز دور الأستاذ في اختيار البيداغوجيا المناسبة، وعلى تنويع البيداغوجيات، والاعتماد على الخبرة الوطنية في كل إصلاح.

و للإشارة ، فإن عمليتي الافتحاص والتقويم تم إنجازهما من قبل المفتشية العامة للتربية و التكوين بالوزارة بقطبيها الإداري والتربوي، وقد شملتا جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية،

و10% من المؤسسات التعليمية (1200 مؤسسة) ، بالإضافة إلى جميع المديریات المركزية⁴².

و في الأخير، يمكن القول: إن أي مخطط استعجالي إذا لم ترافقه النية الحسنة، وإذا لم يواكبه الاجتهاد والاستمرار، والمشاركة الجماعية، والتنفيذ الفعلي، والتطبيق الإجرائي الفوري، والتقويم الموضوعي، سيبقى حبرا على ورق، يتأرجح بين شعارات سياسية جوفاء، وأحلام وردية بعيدة عن الواقع.

وخلاصة القول: لا يمكن تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة؛ إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين ، مثل: جمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة.

ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي أيضا إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المادية والمالية ، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المشرف التربوي ماديا ومعنويا، والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن القول: إن إصلاح المدرسة، في الحقيقة، ينبغي أن تتكلف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

وفي الأخير، يمكن القول: إن أي مخطط استعجالي إذا لم ترافقه النية الحسنة، وإذا لم يواكبه الاجتهاد، والاستمرار، والتنفيذ الفعلي، والتطبيق الإجرائي الفوري، والتقويم الموضوعي، سيبقى حبرا على ورق، يتأرجح بين شعارات سياسية جوفاء وأحلام وردية بعيدة عن الواقع.

⁴² - وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.

<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>.

المطلب الثامن: تقرير المجلس الأعلى للتعليم

قدم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤية إستراتيجية للإصلاح التربوي ما بين 2015 و2030م. والهدف منه هو تأسيس مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وإن كان هذا التقرير، في الحقيقة، تطويرا وامتدادا وتمطيلا للميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ ذلك الميثاق الذي كان يدعو إلى تأسيس مدرسة النجاح الوطنية، بانتهاج بيداغوجيا الكفايات والإدماج.

ويستند هذا التقرير إلى تحقيق أربعة أهداف إستراتيجية كبرى هي:

الهدف الأول: خلق مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص

يعني هذا الهدف أن تكون المدرسة المغربية مدرسة مساواة وعدالة وإنصاف بالمفهوم الحقوقي، بسن سياسة الإلزام، والسهر على تعميم التمدرس وإجباره على الأطفال المغاربة حتى السن السادس عشرة. والاهتمام أيضا بالتعليم في المناطق القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصائص، والاعتناء بذوي الحاجيات الخاصة ، ولاسيما المعوقين منهم الذين لهم الحق الكامل في التعلم والتكوين ، والاستفادة كذلك من بعض امتيازات الدولة الخاصة في مجال التربية والتعليم.

وتسهر الدولة كذلك على دعم المؤسسات التعليمية وتجهيزها وتوفير الأطر اللازمة للقيام بمهمتها في الظروف الحسنة، مع تجهيز تلك المؤسسات بالمستلزمات المادية والمالية والبشرية والتقنية الكافية. والهدف من ذلك كله هو خلق مدرسة ذات جدوى وجاذبية وجودة. وتقوم المدرسة الخصوصية بدور هام في تحقيق ذلك الإنصاف الوطني، مع المساهمة، إلى جانب مؤسسات الدولة، في التكوين والتأطير والتعليم وفق قانون العدالة والمساواة والإنصاف.

الهدف الثاني: العمل من أجل بلوغ مدرسة الجودة للجميع

يتحقق هذا الهدف الأسمى بتحقيق الجودة الكمية والكيفية، وتجديد المحتويات الدراسية أنيا وظرفيا، بتحديث طرائقها البيداغوجية

والديداكتيكية، وعصرنة وسائلها التعليمية، وتجديد مهن التدريس والتدبير والتكوين، وخلق هيكلية جديدة لمؤسسات التكوين والتعليم والتدبير والتأطير، وخلق الجسور الممكنة بين مختلف الأسلاك التعليمية، والبحث عن نموذج بيداغوجي قوامه الانفتاح، والتنوع، والابتكار، والنجاعة، والإبداع. فضلا عن ضرورة التمكن من اللغات العالمية، وتجويد تدريسها، والنهوض بالبحث العلمي والتقني والابتكار، وتطبيق الحكامة الجيدة في مجال التربية والتعليم.

الهدف الثالث: بناء مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع

يتحقق هذا الهدف بتكليف التعليم مع سوق الشغل، وملاءمة التعلّمات والتكوينات مع حاجيات البلاد، ومهن المستقبل، وتحقيق الاندماج المهني. فضلا عن ترسيخ ثقافة المواطنة والديمقراطية والمساواة، والسعي الجاد نحو بناء مجتمع ديمقراطي يتفاعل فيه الجميع بحرية، ويتفانى لخدمة الوطن. علاوة على تقوية الاندماج السوسيوثقافي، وتأمين التعلم مدى الحياة، والاهتمام بالتكوين المستمر والمتواصل، والانخراط في الاقتصاد الوطني والدولي ومجتمع المعرفة والمعلومات، والسعي الجاد من أجل أن يكون المغرب من الدول النامية والصاعدة.

الهدف الرابع: تحقيق الريادة الناجعة عبر التدبير الجديد للتغيير

يتجسد هذا الهدف بتعبئة مجتمعية مستدامة على جميع المستويات والأصعدة، مع تدبير المدرسة والمؤسسات التعليمية وفق طرائق جديدة لسياسة التدبير، والتنفيذ، والقيادة، والإشراف، والتتبع، والمواكبة، وتوزيع العمل، وتقويم المنتج التربوي والإداري بغية تحقيق الريادة الناجعة في مجال التربية والتعليم وطنيا ودوليا.

وما يلاحظ على هذه المبادئ التي طرحها التقرير أنها مبادئ مثلى وجيدة ونيرة على المستوى النظري، وإن كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد طرح البعض منها في العشرية الأولى من الألفية الثالثة، ولم يطبق منها سوى بعض البنود الشكلية ليس فقط. بمعنى أن التقرير الإستراتيجي

الجديد في واد، وواقع المدرسة المغربية في واد آخر. أي: إن مبادئ التقرير عبارة عن ديباجة مثالية ليس لها أي مستند واقعي أو ميداني.

وعليه، فقد عرفت المدرسة المغربية ترديا كبيرا على جميع الجوانب، ويحتاج إصلاحها إلى نية صادقة في التطبيق والتنزيل لما هو مدبج في التقرير النظري. وأكثر من هذا تبقى هذه المبادئ مجرد أهداف عامة بعيدة المنال، وغايات مستعصية عن التحقيق لقلة الإمكانيات المالية والمادية والبشرية والتقنية، وغياب أدنى اهتمام بالمنظومة التربوية، بل ازدادت الأوضاع التربوية سوءا وترديا وانحطاطا.

والمستغرب في التقرير ذلك الهدف المتعلق بخلق مدرسة المساواة والعدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص. فهذا الهدف مجرد وهم ضبابي من الصعب تحقيقه في حين، يقبل المغاربة بكثرة على المدارس الخصوصية، ولاسيما الأغنياء منهم؛ لأن هذه المدرسة تحقق الجودة الكمية والكيفية. في حين، تتميز المدرسة الوطنية العمومية بالرداءة والتراجع والإفلاس. فكيف نحقق-إذا- مدرسة الإنصاف والعدالة والمساواة والارتقاء في البوادي والمناطق المهمشة وشبه الحضرية في غياب اقتصاد ناجع، وغياب شبه كلي لتنمية مستدامة، وافتقاد لديمقراطية مجتمعية حقيقية، وانتشار الفقر والفاقة والحاجة بكثرة، وغياب شبه كلي لمرافق الحياة، وانعدام البنية التحتية، وانتشار البطالة والجريمة والمخدرات؟ !!!

ومن هنا، سيظل تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تقريراً مثالياً وطوباوياً وبعيد المنال والتحصيل والتحقق، يندرج في باب الوهم والإمكان والاحتمال والاستحالة والإيديولوجيا والديماغوجيا. في حين، تغرق المدرسة المغربية، من سنة إلى أخرى، في أحوال الرداءة، والتسيب، والتخلف، والانحطاط، والإفلاس. وبالتالي، يمكن القول بأن المدرسة المغربية ستبقى مدرسة التمييز والانتقاء والاصطفاء والورثة بمفاهيم بيير بورديو (P. Bourdieu)، وليست مدرسة المساواة والعدالة والإنصاف والارتقاء، بل ستزداد هذه المدرسة، مستقبلاً، سوءاً عن سوء، وانهيأ عن انهيار، ورداءة بعد رداءة.

المبحث الثاني: وضعية المدرسة المغربية الحالية

يقر كثير من الدارسين والباحثين والآباء والمواطنين بموت المدرسة العمومية المغربية ونهايتها، على غرار ما ذهب إليه إيفان إيلتش في كتابه (نهاية المدرسة)، حينما تحدث عن المدرسة الليبرالية بأمريكا اللاتينية. وبما أن المدرسة الليبرالية مدرسة طبقية وغير ديمقراطية، فإنها في الدول المتخلفة والمستبدة تكرر سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. هذا ما دفع إيفان إيلتش (Ivan Ilitch) إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع بدون مدرسة).

فنظرية موت المدرسة - حسب كوي أفانزيني- هي في الحقيقة نظرية "تأثرت تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها، والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غريبة كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا تستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها قضاء جذريا، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت".⁴³

والدليل على موت المدرسة العمومية بالمغرب تراجع جودة المنظومة التربوية كما وكيفا ووظيفة، وتراجع مكانة النظام التربوي المغربي على الصعيد العالمي بصفة عامة، وعلى صعيد الوطن العربي بصفة خاصة حسب التقارير الدولية. على الرغم من الإصلاحات التربوية العديدة التي

⁴³ - غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م، صص: 456-457.

قام بها المغرب منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ونشير أيضا إلى تراجع المدرسة العمومية على مستوى التحصيل والنجاح والجودة مقارنة بالمدرسة الخصوصية التي أصبحت هدفا لكل الأسر المغربية لإنقاذ أولادهم من شبح البطالة والفشل الدراسي.

هذا، وقد وصفت المدرسة العمومية المغربية بأنها مدرسة " مريضة مشوهة تعكس غلبة من يدبر في مواجهة من لا يملك حيلة"، وهو وصف بالغ الدلالة بالنسبة لمدرسة أضحى أداؤها المختل يجسد كل الأعطاب المجتمعية، ويعكس موازين قوى تعمل انطلاقا من تعميق الفوارق الصارخة بين مدرسة تفتقر إلى البنيات الأساسية والتجهيزات الضرورية، وذات مردود هزيل، ونتائج متردية لا تستحق حتى التعليق، بل ومقبولة ما دامت الخدمة التي تقدمها هذه المدرسة مجانية، وتعليم خاص يحرص على تسويق نفسه كتجسيد للجودة والمردودية المرتفعة والمضمونة، مادام قابلا للمحاسبة من قبل الذين يدفعون سعرا مقابل الخدمة المقدمة لأبنائهم. وعلى الصعيد الأخلاقي، تشهد المدرسة العمومية انتكاسا واضحا لقيم التطوع والمثابرة والمسؤولية، واستسلاما للهيئة التربوية في مواجهة إغراءات المال، مع الزحف والتوسع المرعب لسوق الدروس الخصوصية؛ مما يعد سببا آخر لبداية نهاية المدرسة العمومية بالصورة التي تشكلت فيها في الوجدان الشعبي كفضاء للعطاء وكسب العلم والمعرفة، فيما يتنامى الشعور لدى أبناء الطبقات الكادحة بالعجز والفوات، مع تركيز التفوق المعرفي في صفوف " الميسورين"، الذي يعزز احتكارهم للثروة والسلطة على نحو غير مسبوق في تاريخ المغرب؛ إذ حتى عهد قريب كان التفوق الدراسي، والدافع إلى الاجتهاد والتحصيل العلمي، يكاد يكون ينحصر في صفوف أبناء الطبقات الشعبية.⁴⁴

⁴⁴ - عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: 53-54 يناير 2013م، 32-33.

ومن الأدلة الأخرى على موت المدرسة العمومية تراجع مكانة المدرس اجتماعيا لتدني أجرته ، وتضعف وضعيته الاقتصادية على جميع المستويات. وقد نتج عن ذلك أن أصبح مثار سخرية واحتقار وتنكيت. وفي هذا السياق، يقول الباحث المغربي عبد المجيد السخيري: " كثيرة هي المؤشرات الدالة على نهاية المدرسة العمومية في عصرنا، في المغرب كما في بلدان كثيرة تسير على نهج الرأسمالية المنتصرة ، وتخضع كليا لسياسات السوق المملاة من قبل الأذرع القوية للرأسمال العالمي، وكثيرة هي أيضا العلامات الدالة على انتهاء الدور التقليدي للمدرس(ة) ، وتحطم صورته المبجلة ، وتراجع إشعاعه الاجتماعي، وتقزيم وظيفته في العملية التعليمية بما يتناسب مع تهميشه، وتحجيم حضوره ودوره في الحياة العامة. ولا ينبغي أن ينظر على هذا على أنه مجرد تنويع لمراجعات نظرية في الأدب التربوي تستهدف الحد من السلطة الفعلية للمدرس(ة) التقليدي(ة) داخل الفصل الدراسي، ونقد ممارسات تربوية تجعل منه محور العملية التعليمية- التعلمية، وتحرير العلاقات التربوية من الهيمنة الأحادية للمدرس(ة)، وما يرتبط بها من أشكال التسلط والعنف الرمزي واحتكار المعرفة وامتلاك الحقيقة ومعايير الصواب والخطأ وغيرها من صور التمرکز الذاتي والاستبداد المقنع. كما أن تراجع السلطة الأخلاقية للمدرسين (ات) في المناخ السائد اليوم ليس مجرد تحصيل لهذا النقد، بل هي أيضا نتيجة لهجوم مركب يستهدف تحييد هؤلاء من الصراع، وتشطيب دورهم السياسي بما يفسح المجال أمام المقاول ليحل مكانهم في تدبير المدرسة، وكسب النتائج السياسية المترتبة عن هذا الحل من خلال استثمار المنافع المعنوية المرتبطة بالموقع الرمزي (التاريخي) للمدرس(ة)".⁴⁵

وعليه، فهناك الكثير من المغاربة الذين يؤكدون، بكل صراحة، موت المدرسة المغربية على كل المستويات والأصعدة، مفضلين المدرسة

⁴⁵ - عبد المجيد السخيري: نفسه، ص: 33-34.

الخصوصية التي فرضت نفسها في الساحة التربوية؛ بما حققته من جودة عالية ، و مردودية معتبرة.

و خلاصة القول، فقد قطعت المدرسة المغربية عدة أشواط تاريخية، وعرفت عدة أنماط مؤسساتية في مسارها البيداغوجي والديداكتيكي، ويمكن حصرها في المسارات التالية:

① **المدرسة العتيقة** التي كانت نموذجا تربويا تابعا للمدرسة المشرقية. وكانت تتبنى عدة نماذج في التدريس، مثل: الطريقة العراقية، والطريقة القيروانية، والطريقة المغربية، والطريقة الفاسية، والطريقة الأندلسية، وغيرها من الطرائق الأخرى. وقد اهتمت هذه المدرسة بتدريس العلوم الشرعية بصفة عامة، وعلوم الآلة بصفة خاصة.

② **المدرسة الاستعمارية** التي ظهرت إبان الحماية من 1912م إلى 1956م ، وكانت تهدف إلى القضاء على الكتابات الدينية والجوامع القرآنية، ومحو ثوابت الأمة المغربية، والتشديد على الفصل بين البرابرة وإخوانهم العرب مع صدور الظهير البربري سنة 1930م، ومحاربة كل النزعات الثورية التحررية التي تسعى من أجل استقلال المغرب. وكانت هذه المدرسة تعمل أيضا على ضرب الوحدة الوطنية، والطعن في اللغة العربية، والتشكيك في الدين والقيم الإسلامية والهوية المغربية عبر محاولات التنصير وفرنسة المؤسسات التعليمية المعاصرة.

③ **مرحلة التأسيس وبناء المدرسة الوطنية** التي ظهرت بعد الاستقلال مباشرة ، بتطبيق المبادئ الأربعة: التعميم ، والتوحيد، والتعريب، والمغربة.

④ **مرحلة الاستواء والعطاء والإنتاج** إبان مرحلة السبعينيات من القرن العشرين ؛ إذ ساهمت المدرسة المغربية في تكوين جيل من الأطر

التميزة والمتفتحة التي عرفت بالإبداع والمساهمة الكبيرة في تحريك الاقتصاد المغربي، وإغناء الثقافة العربية ، وإثراء الفكر الإنساني.

⑤ مرحلة النكوص والتراجع التي بدأت مع سياسة التقويم الهيكلي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين؛ إذ تراجعت المدرسة المغربية عن جودتها الكمية والكيفية بسبب الأزمات التي كان يتخبط فيها المغرب سياسيا واقتصاديا وعسكريا واجتماعيا وثقافيا ، وخاصة مع حرب الصحراء. ناهيك عن الضغوطات الدولية الخارجية التي تتجلى، بكل وضوح، في قرارات المؤسسات المالية كمؤسسة البنك العالمي ومؤسسة صندوق النقد الدولي.

⑥ مرحلة الإصلاح التربوي التي بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة. وقد استهدفت الدولة ، ضمن هذه المرحلة، إنقاذ الوضع التربوي المغربي المتردي الذي أصبح لا ينسجم مع شروط ومعايير المدرسة الدولية بسبب تراجع مستوى التلاميذ والطلبة، وانعدام مصداقية الشهادات المغربية، ولاسيما شهادة البكالوريا التي تراجع مستواها العلمي الحقيقي. هذا ما جعل المسؤولين يفكرون في إصلاح التعليم ، بإيجاد (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، مع الاستفادة من بيداغوجيا المجزوءات وبيداغوجيا الكفايات، ورفع شعار الجودة التربوية.

و على الرغم من جدية وأهمية مبادئ (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، فلم تتحقق الجودة التي كانت تنادي إليها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر؛ إذ كانت الوزارة منشغلة بالكم على حساب الكيف. ولهذا السبب، أفرزت الوزارة مؤسسات تعليمية متعثرة ماديا وماليا ومعنويا، تفتقد إلى الجودة العلمية و المشروعية البيداغوجية والمصداقية الأخلاقية. وبالتالي، انعدمت الثقة لدى المربين والأسر والإداريين في المدرسة المغربية التي أصبحت مدرسة لتفريخ العاطلين واليائسين والمتذمرين. لذلك، اختار الطلبة المتخرجون الهجرة السرية إلى

الضفة الأخرى حلا لمشاكلهم وملاذا لوضع نهاية لحياتهم المأساوية داخل وطنهم الذي يعج بالمفارقات والتناقضات على جميع الأصعدة والمستويات.

وتستلزم هذه المراحل التي تؤرخ لتطور السياسة التعليمية والفلسفة التربوية إعادة النظر في النظام البيداغوجي المغربي ، والتفكير في فلسفات تربوية أخرى جديرة بإنقاذ المدرسة الوطنية من أزمتها ومشاكلها التي تتخبط فيها . والهدف من ذلك كله هو تحصيل جودة حقيقية، وتحقيق حداثة تقديمية تؤهل المغرب للحاق بمصاف الدول النامية والمتقدمة على حد سواء.

الفصل الثالث:

مدرسة النجاح والجودة والتميز

تعد مدرسة النجاح من أهم مستعجلات المخطط الإصلاحي الذي دعت إليه وزارة التربية الوطنية المغربية مع الموسم الدراسي 2009-2012 م. وقد اعتمدت في ذلك على توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ونتائج التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008م. بالإضافة إلى ما توصلت إليه التقارير الدولية كتقرير البنك الدولي المتعلق بالتنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، أو ما يسمى أيضا بتقرير (الطريق غير المسلوك)⁴⁶.

هذا، وقد جاء التفكير في مدرسة النجاح لإنقاذ المدرسة الوطنية ضمن تصور إصلاحي استعجالي وفوري، بعد أن صنف التعليم المغربي ضمن المراتب الأخيرة مقارنة بمجموعة من الدول العربية والإسلامية . وقد قررت وزارة التربية الوطنية المسؤولة عن قطاع التعليم بالمغرب الأخذ ميدانيا بثلاثة مستلزمات أساسية لتحقيق مدرسة النجاح، وهي: الاجتهاد، والتقويم، والفعل، مع توفير العدة المادية والمعنوية لذلك. إذًا، فما المقصود بمدرسة النجاح؟ وما أهدافها ومرتكزاتها؟ وما خططها الإصلاحية؟ وما سلبياتها وإيجابياتها؟ هذا ما سنرصده في هذه المباحث.

المبحث الأول: مفهوم مدرسة النجاح

يقصد بمدرسة النجاح تلك المدرسة المغربية العمومية التي تمتاز بالانفتاح على محيطها النسقي سياسيا، واجتماعيا، واقتصاديا، وتربويا، وبيئيا، وثقافيا. وتعمل جاهدة على تحقيق الجودة الكمية والكيفية من أجل الحصول على المردودية الحقيقية والإنتاجية المثمرة للذات والوطن

⁴⁶ - انظر(الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا)، ملخص تنفيذي ، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي، واشنطن 2007م.

والأمة. كما تتسم هذه المدرسة بالتجديد والعطاء والإبداع والابتكار إلى أن يكون المجتمع راضيا عنها .

وبتعبير آخر، تعد مدرسة النجاح مدرسة وطنية متجددة مواكبة لكل المستجدات العالمية على المستوى العلمي والتقني والأدبي والفني. وتعتبر أيضا مدرسة مفعمة بالحياة والسعادة والحبور، تركز إلى التنشيط المدرسي، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل الحوار والمشاركة والاجتهاد الجماعي. ولا تتحقق هذه المدرسة، في الحقيقة، إلا بدمقرطة التعليم والتربية، وتطبيق البيداغوجيا الإبداعية. وتنطبق هذه المواصفات كذلك على الجامعة المغربية التي ينبغي أن تكون جامعة مفتوحة وقاطرة للتنمية .

وعليه، يعرف الميثاق الوطني للتربية والتكوين مدرسة النجاح في النقطة التاسعة من القسم الأول الذي خصص للمبادئ الأساسية: " تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

ب- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.⁴⁷

وقد استهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في بداية ألفيته الثالثة، خلق مدرسة التجديد. في حين، ينص تقرير المجلس الأعلى على مفهوم جديد

⁴⁷ - وزارة التربية الوطنية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م، ص: 11.

هو (مدرسة النجاح)، أو (إنجاح مدرسة للجميع). بل هناك مصطلح آخر مرتبط بمدرسة النجاح هو (مدرسة للجميع). ولا نعرف إن كانت هذه المصطلحات التي تلتصق بالمدرسة المغربية ، هل هي - فعلا- مصطلحات مفاهيمية علمية موضوعية قائمة على مشاريع مستقبلية ميدانية أم هي مجرد شعارات سياسية جوفاء؟!!!

وقد جاء المخطط الاستعجالي للإصلاح - الذي تبنته وزارة التربية الوطنية ابتداء من سنة 2009 إلى غاية 2012 م- للدفاع عن مدرسة النجاح نظريا وتطبيقيا، وإرسائها في الواقع المجتمعي.

المبحث الثاني: أنواع المدارس التي عرفها التعليم المغرب

عرف التعليم المغربي، ضمن مساره التاريخي والتنموي، أنواعا عدة من المدارس، كالمدرسة العتيقة، أو مدرسة التعليم الأصيل؛ تلك المدرسة التي ظهرت منذ فترة المرابطين، ومازالت مستمرة إلى يومنا هذا. ويمكن الحديث أيضا عن المدرسة الوطنية في عهد الحماية الأجنبية على المغرب (1912-1956م) في مقابل المدرسة الاستعمارية، والمدرسة الأمازيغية.

وبعد استقلال المغرب، أصبح الحديث طويلا عن مدرسة المبادئ الأربعة التي تتمثل في:

① مبدأ التعريب؛

② مبدأ التوحيد؛

③ مبدأ التعميم؛

④ مبدأ المغربية.

وبعد أن عرف المغرب مجموعة من الأزمات على جميع المستويات والأصعدة، منذ السبعينيات من القرن العشرين إلى بداية الثمانينيات، وبالضبط مع حرب الصحراء، وتوالي سنوات الجفاف، بدأ الحديث جادا وصريحا عن مدرسة الأزمة ومدرسة الإصلاح على حد سواء، لينتقل المغرب - بعد ذلك - إلى الحديث عن عدة مدارس في التسعينيات من القرن الماضي، مثل: مدرسة المقاول، ومدرسة الجودة، ومدرسة الشراكة، ومدرسة المشروع، ومدرسة للجميع، والمدرسة الجديدة، ومدرسة النجاح، ومدرسة المستقبل، ومدرسة الكفايات والإدماج، والمدرسة المهنية...

ومن جهة أخرى، هناك الحديث عن مدرسة جديدة تسمى بـ (مدرسة المستقبل)، كما تم التصريح بذلك في إعلان دمشق لسنة 2000م. وتقول وثيقة إعلان دمشق: "نحن - وزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي- المجتمعين في دمشق في مؤتمرنا الثاني، الذي عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بدمشق يومي 27 و28 من شهر ربيع الثاني سنة 1421هـ (29 و30 من شهر تموز/ يوليو 2000م) من أجل تصور واضح وخطة إجرائية شاملة لبناء " مدرسة المستقبل " بناء فعالا ومستمر".⁴⁸

وإذا كان الباحث التربوي المغربي مصطفى محسن يدافع، في المغرب، عن مدرسة المستقبل كما في كتابه (مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير)⁴⁹، فإن جميل حمداوي يدافع عن مدرسة الإبداع

⁴⁸ - انظر: (إعلان دمشق حول مدرسة المستقبل في الوطن العربي)، نقلا عن مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات رقم: 26، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص: 197-198.

⁴⁹ - مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات رقم: 26، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

في كتابيه: (من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة)⁵⁰ و (من أجل
نظرية تربوية جديدة: البيداغوجيا الإبداعية)⁵¹.

وتهدف مدرسة الإبداع، في الحقيقة، إلى تغيير المجتمع تغييرا إيجابيا ،
بدمقرطة التربية والتعليم، والمرور إجباريا بثلاث مراحل أساسية هي:
مرحلة المحاكاة ، ومرحلة التجريب، ومرحلة الإبداع، مع الجمع بين
التكوين النظري والتطبيقي من أجل تحقيق التنمية والتقدم والازدهار .

واليوم، هناك حديث جار حول مدرسة جديدة تسمى (بمدرسة الإنصاف
والجودة والارتقاء)، ضمن التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتعليم
للفترة الممتدة من 2015 إلى 2030م⁵². وتتميز هذه المدرسة بكونها
مدرسة الإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص، ومدرسة الجودة للجميع،
ومدرسة من أجل الارتقاء بالفرد والمجتمع، ومدرسة من أجل قيادة ناجعة
وتدبير جديد للتغيير.

المبحث الثالث: أهداف مدرسة النجاح

⁵⁰ - جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، سلسلة شرفات، رقم
24، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2008م.

⁵¹ - جميل حمداوي: نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، مكتبة الألوكة،
السعودية، بتاريخ: 14/07/2016.

<http://www.alukah.net/library/0/105455>

⁵² - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة
والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030م)،

http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Ar.pdf

تستند مدرسة النجاح في التعليم المغربي - حسب المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009م- إلى مجموعة من الأهداف والغايات. ومن أهم هذه الأهداف الخاصة والعامة نذكر ما يلي⁵³:

- ◆ تنفيذ مبادئ المخطط الاستعجالي لإنقاذ المنظومة التربوية من عوامل التردي والانتكاس والتخلف؛
- ◆ الارتقاء بالمنظومة التعليمية بشكل متدرج، بإصلاح المدرسة الوطنية، سواء أكنت تنتمي إلى القطاع العمومي أم الخصوصي؛
- ◆ ترسيخ ثقافة اللامركزية واللامركز؛
- ◆ إعطاء صلاحيات أكبر وأوسع لتدبير الشأن الجهوي والإقليمي والمحلي؛
- ◆ جعل المدرسة نقطة ارتكاز المنظومة التربوية قصد إصلاحها وتطويرها والرفع من مستواها التعليمي والتعلمي؛
- ◆ توفير كافة الوسائل الضرورية للارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية؛
- ◆ وضع اعتمادات مالية هامة رهن إشارة المؤسسات التعليمية لمساعدتها على بلورة مشاريعها اعتمادا على أساليب علمية مرنة؛
- ◆ إحداث جمعيات لدعم مشروع المؤسسة الذي يعتبر دعامة أساسية في تحقيق مدرسة النجاح، وتسمى هذه الجمعيات بـ "جمعية دعم مدرسة النجاح". وتتكلف هذه الجمعية بوضع مشاريع المؤسسة، وصرف الاعتمادات الخاصة بدعمها وبلورة أهدافها على أرض الواقع؛

⁵³ - وزارة التربية الوطنية: (إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي)، المذكرة الوزارية، الرباط، المغرب، رقم: 73 بتاريخ 20 ماي 2009م.

- ◆ الرفع من مستوى الحكامة الجيدة بالمؤسسة التعليمية عن طريق التدبير العلمي المعقلن المرتكز على المقاربة التشاركية والتدبير بالنتائج؛
- ◆ إرساء آليات النهوض بالحياة المدرسية بالمؤسسة التعليمية ماديا ومعنويا؛
- ◆ منح دينامية تربوية واجتماعية لجميع الفاعلين والمتدربين بالمؤسسة التعليمية ولشركائها تعبئة وانخراطا؛
- ◆ الرفع من أداء المؤسسة التعليمية و قدرتها التنافسية، وتطوير منتجها التربوي؛
- ◆ الانفتاح الواعي للمؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي؛
- ◆ تنمية الأنشطة الاجتماعية والثقافية بالمؤسسة التعليمية؛
- ◆ القيام بشراكات مع مختلف الفاعلين في الحقل التربوي على المستوى المحلي والجهوي والوطني لدعم مدرسة النجاح والارتقاء بها.
- هذه هي أهم الأهداف التي سطرتها وزارة التربية الوطنية عبر أدبياتها ومذكراتها وتقاريرها الاستعجالية لإصلاح المدرسة الوطنية، والارتقاء بها تقدما وازدهارا وتنمية.

المبحث الرابع: مرجعيات مدرسة النجاح

تستند وزارة التربية الوطنية، في اقتراحها لمدرسة النجاح، إلى مجموعة من المرجعيات والمستندات التي يمكن حصرها في ما يلي:

- ① تمثل نظريات التربية الحديثة والمعاصرة القائمة على تحسين الحياة المدرسية، وتطبيق الطرق الفعالة؛

- ② الأخذ بفكرة النظام التعاوني المدرسي كما عند المربي الفرنسي فرينيه (Freinet)؛
- ③ الاستعانة بآراء وتوجيهات البيداغوجيا المؤسساتية واللاتوجيهية على مستوى التدبير الذاتي والتعلم الشخصي ؛
- ④ التقارير الدولية التي تكلفت بتشخيص وضعية التعليم بالمغرب كتقرير التنمية البشرية، وتقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (Mena)، والمعنون بـ(الطريق غير المسلك)، وقد أشرف عليه البنك الدولي بواشنطن سنة 2007م؛
- ⑤ إعلان دمشق بتاريخ 29 و30 يوليوز 2000م الداعي إلى التفكير في مدرسة المستقبل؛
- ⑥ توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛
- ⑦ التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008م؛
- ⑧ دليل الحياة المدرسية لسنة 2003م؛
- ⑨ مخطط البرنامج الاستعجالي (2009-2012).

تلكم - إذاً- أهم المصادر والمرجعيات لمدرسة النجاح على مستوى التصور النظري والتطبيقي.

المبحث الخامس: مبادئ ومرتكزات مدرسة النجاح

ترتكز مدرسة النجاح، في التعليم المغربي، حسب المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009م، على مجموعة من المبادئ الأساسية والمرتكزات الجوهرية التي يمكن تحديدها في العناصر التالية:

- ① التدبير الذاتي للمؤسسة التعليمية؛
- ② توسيع صلاحيات المدرسة العمومية؛
- ③ تفعيل كل مجالس المدرسة الوطنية بصفة عامة، ومجلس التدبير بصفة خاصة؛
- ④ تقوية دور مدير أو مدبر المؤسسة التعليمية إشرافا وتسييرا وتدبيرا، مع التوسيع من صلاحياته وأدواره، مادام المدير هو قائد المؤسسة التعليمية. ومادام هو أيضا المحرك لتعبئة الموارد البشرية العاملة بالمدرسة، والمستفيدة من خدماتها على السواء.

وهناك مبادئ أخرى مضمرة دعا إليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين كالتعلم الذاتي، وتطبيق الحياة المدرسية، وتشجيع التنشيط المدرسي، وتجاوز الطرائق البيداغوجية التقليدية، وتعويضها بالطرق الفعالة، وخلق الفرق التربوية الجماعية، ودمقرطة التعليم، وخلق الشراكة ومشروع المؤسسة، وتحقيق التنمية والتقدم والازدهار.

المبحث السادس: شروط تحقيق مدرسة النجاح

يرى المجلس الأعلى للتعليم، في تقريره السنوي لسنة 2008م، أن مدرسة النجاح تستلزم ثلاثة شروط أساسية لتحقيق النتائج الإيجابية هي:

- ① الاجتهاد بعدم الاستسلام أو الإحباط أو الانسياق وراء الأحكام التشاؤمية المتسارعة التي تنص على استحالة إصلاح المنظومة التعليمية المغربية، مع الاعتراف الأكيد بالجهود المبذولة سابقا لإصلاح التعليم، وعدم القبول بالنظرة التبسيطية أثناء معالجة قضية التربية والتعليم؛
- ② التقويم بإنجاز فحص علمي لجميع النتائج المتوصل إليها قصد التوطيد والتصحيح والتطوير؛

- ③ الفعل عبر الالتزام بالعمل، و توفير وسائل النجاح، وتحديد أفق طموح واقعي قدر المستطاع من أجل تعبئة الطاقات.

هذه - إذاً - هي المستلزمات الثلاثة التي اعتمدت عليها وزارة التربية الوطنية لتفعيل المخطط الاستعجالي ما بين 2009 و2012م.

المبحث السابع: كيف تتحقق مدرسة النجاح؟

تتحقق مدرسة النجاح - حسب أدبيات المجلس الأعلى للتعليم، وقرارات وزارة التربية الوطنية- عبر الخطوات الإجرائية التالية:

- 1- تعميم ولوج التربية أو تعميم التعليم إلى غاية 15 سنة؛
- 2- مراجعة المناهج والبرامج الدراسية في مختلف أسلاك التعليم المدرسي، حيث تم فعلا إنتاج (380) كتاب، وتأليف (297) دليل للمدرس، وإحداث اللجنة الدائمة للبرامج سنة 2004م؛
- 3- الأخذ بمقاربة الكفايات وبيداغوجيا الإدماج؛
- 4- اعتماد المقاربة بالوحدات والمجزوءات؛
- 5- تمثيل التربية على قيم المواطنة؛

- 6- توسيع ولوج تكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال (برنامج جيني)؛
- 7- إدراج تدريس الأمازيغية في التعليم المدرسي؛
- 8- الإتقان الجيد للغات الأجنبية؛
- 9- التدريس المبكر لبعض اللغات الأجنبية؛
- 10- الإيمان بفلسفة لا تتركز المنظومة واستقلالية الجامعة؛
- 11- محاربة ظاهرة الأمية، والحد من الاكتظاظ ، والتحكم في ظاهرة الهدر المدرسي؛
- 12- تفادي ظاهرة التكرار بإصلاح المنظومة التربوية وتجديدها؛
- 13- تحقيق الجودة الكمية والكيفية إنتاجا ومردودية؛
- 14- التركيز على المعارف والكفايات الأساسية؛
- 15- التطبيق المتناسق للمقاربة التصاعدية من المؤسسة إلى المستوى الجهوي والوطني؛
- 16- تحرير المدرسة من العوامل الخارجية عنها والمعيقة لجودة مردوديتها؛
- 17- رصد الموارد المالية والمادية والبشرية الضرورية لإنجاح مدرسة النجاح؛
- 18- التركيز على المدرسة الإعدادية باعتبارها حلقة حاسمة بين التعليمين: الابتدائي والثانوي؛
- 19- التدخل المبكر في المسار الدراسي للطفل من أجل تفعيل أفضل لتكافؤ الفرص؛
- 20- حفز المبادرة والتفوق والامتنياز في الثانوية التأهيلية والجامعة والتكوين المهني؛
- 21- توفير البنيات التجهيزية الكافية لمحاربة الاكتظاظ الصفي؛
- 22- الرفع من جودة التعلّيمات المدرسية ، بتحسين التكوين، وتأهيل الفاعلين التربويين والإداريين؛
- 23- تحفيز الموارد البشرية ماديا ومعنويا؛
- 24- النهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين؛
- 25- تنويع العرض التكويني بفتح مسالك وشعب وتخصصات جديدة؛
- 26- ترشيد توزيع النفقات والموارد؛
- 27- انخراط المدرسين في دينامية جديدة لترسيخ المسؤولية؛

- 28- تثمين مهنة المدرس في اتجاه التمهين؛
- 29- الحكامة القائمة على تحمل المسؤولية من أجل تحديد فعلي لحقوق وواجبات الفاعلين التربويين؛
- 30- التوجيه وإعادة التوازن بين المسالك.
- هذه هي أهم القرارات الأساسية لتفعيل مدرسة النجاح ، وإرسائها ميدانيا ضمن مشروع المخطط الاستعجالي الذي استوجبتته وزارة التربية الوطنية قصد إصلاح المدرسة المغربية تجديدا وتطويرا.

المبحث الثامن: القانون الأساسي لجمعية دعم مدرسة النجاح

ينبني القانون الأساسي لجمعية دعم مدرسة النجاح على ثلاثة أبواب، وتسعة عشر فصلا. فالباب الأول يتحدث عن كيفية التأسيس، واختيار المقر المناسب، وتعيين المدة الزمنية لعمل الجمعية، وتحديد أهداف الجمعية في ضوء القانون المغربي لتكوين الجمعيات.

أما الباب الثاني من القانون الأساسي، فقد خصص للحديث عن العضوية، وهياكل الجمعية، واختصاصاتها. في حين تكلف الباب الثالث والأخير بإبراز بعض المقتضيات العامة.

المبحث التاسع: تقويم مدرسة النجاح

على الرغم من المشاريع الإيجابية التي تضمنتها مدرسة النجاح ضمن المخطط الاستعجالي، وهي - فعلا- مشاريع جبارة وهائلة ومكلفة ، إلا أنه لا يمكن إصلاح التعليم بشكل ناجع إلا بتغيير المجتمع رأسا على عقب، وتغيير العقلية المغربية جذريا . ونحن ، في هذا، لا نشك إطلاقا في كفاءة القائمين على تنفيذ المخطط. ولانشك أيضا في نزاهتهم الأخلاقية، وصدق نواياهم الحسنة، ونتمنى من الله عز وجل أن يكلل جهودهم بالنجاح والتوفيق؛ لأن إصلاح التعليم المغربي بالذات مشكل عويص وصعب ومعقد.

وهكذا، فمدرسة النجاح الوطنية مازالت تعاني من اهتزاز الثقة من قبل المجتمع المغربي، على الرغم من الجهود المبذولة التي مازال تبذل إلى حد الآن. ويعود ذلك كله إلى استفحال ظاهرة الأمية، وانتشار ظاهرة الاكتظاظ الصفّي، وتزايد الهدر المدرسي بفعل كثرة التكرار، وتهميش الكفاءات التربوية المتميزة، ونقص الموارد المادية والمالية والبشرية، ونقص التجهيزات، وضعف البرامج المدرسية، وضآلة المردودية الإنتاجية التربوية، وتراجع مستوى الشهادات العلمية، مع تراجع مستوى التلاميذ والطلبة، وصعوبة التحكم في اللغات الأجنبية تعلمًا وتعبيرًا وكتابةً، وعدم قدرة المدرسة المغربية على إدماج الأطفال المنتمين لبعض المناطق القروية المعزولة وأصحاب ذوي الحاجيات الخاصة.

علاوة على ذلك، نجد مشكل ضعف أجور رجال التعليم، مع غلاء مستوى المعيشة، وانعدام التحفيز المادي والمعنوي، وتماطل الوزارة في تنفيذ واجباتها تجاه رجال التعليم، وقد أدى ذلك كله إلى كثرة الإضرابات المتكررة سنوياً، واستفحال ظاهرة الغش في الامتحانات المهنية، وتملص الأساتذة من أداء الواجب المهني.

كما يلاحظ مدى تمرد التلاميذ عن قوانين المدرسة، بعد أن أصبحت المؤسسة التعليمية مؤسسة جامدة لا روح فيها، ولا وجود إطلاقاً للحياة المدرسية السعيدة. ومن ثم، صارت أشبه بثكنة عسكرية قائمة على الصراع الاجتماعي والطبقي والتفاوت الحضاري.

ومن يتأمل التدبير الذاتي للمؤسسة العمومية المنصوص عليه في المذكرة الوزارية رقم: 73 بتاريخ 20 ماي 2009م، فسيجد مجموعة من التعقيدات الإدارية البيروقراطية التي يطرحها المخطط الاستعجالي. وكان من الأحسن تطبيق نظام (سيگما / Segma)، حيث تخصص مباشرة لكل مؤسسة تعليمية ميزانيتها الخاصة للتسيير والتدبير وفق مراقبة صارمة من قبل مجلس التدبير. وقد وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين ذلك في الفقرة 149 بالنص التالي: " ترصد لكل مؤسسة ميزانية للتسيير العادي والصيانة؛ ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير.

تمنح تدريجيا للثانويات صفة" مصلحة للدولة تسير بطريقة مستقلة (نظام
(Segma).⁵⁴

ناهيك عن ذلك، فقد صار مفهوم مدرسة النجاح، في الحقيقة، شعارا سياسيا فضفاضاً، لا يمكن تحقيقه في دولة مازالت متخلفة، ترتب دائماً ما بين 126 و130 على مستوى التنمية البشرية، وتحتكم إلى قانون الأهواء والأمزجة، ويغيب فيها النظام الديمقراطي الحقيقي، وتنعدم فيها حقوق الإنسان بالمفهوم الأوربي. وبالتالي، لا نجد للمواطنة الحقيقية مكاناً لها في نفوس المغاربة بسبب الظلم والحيث والجور والبطالة والإقصاء و"الحجرة". كما يلاحظ أيضاً وجود خلل كبير في المنظومة التعليمية في المغرب؛ بسبب تهميش الطاقات المؤهلة، وتعطيل الكفاءات المتميزة عن قصد وتعمد. وأقصد بذلك أصحاب الشهادات العليا المجتهدين والمبدعين والمبتكرين الذين يسرون من قبل الأميين الجهلة وذوي الشهادات الدنيا.

المبحث العاشر: مدرسة الجودة والتميز

تعد جودة التعليم أولى الأولويات للسياسات التربوية لدول العالم؛ لما يفرضه عالم اليوم من إكراهات سياسية واقتصادية، وتسابق في مجال التكنولوجيا والمبادلات التجارية، وهيمنة فلسفة العولمة والتشارك والاتصال. وهذا ما جعل الدول تفكر في إصلاح المنظومة التعليمية، كلما تغيرت الظروف والرهانات المستقبلية والاقتصادية والأمنية.

وإذا تصفحنا معاجم اللغة العربية، فكلمة الجودة تعني الإتقان والإحكام، وهي نقيض الرداءة. جاد الشيء جوده وجودة. أي: صار جيداً. وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل⁵⁵. وبذلك، تكون الجودة هي

⁵⁴ - انظر: وزارة التربية الوطنية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

⁵⁵ - ابن منظور: لسان اللسان، تهذيب لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الجزء الأول، الطبعة الأولى، 1993، ص: 215.

الإتقان القولي والفعلي. وهذه المعاني تقصدها أيضا قواميس اللغات الأجنبية⁵⁶. وتجعل من الجودة (كاليته/Quality) صفة للتمييز بين الجيد والرديء.

وتعني الجودة، في المفهوم الاقتصادي، التراضي بين الطرفين: البائع والمشتري حول البضاعة المتعاقد عليها من حيث الكيف والكم. ويعني هذا أن للجودة شقين أساسيين: الجانب الكمي يتمثل في المردودية، والجانب الكيفي الذي يكمن في الجودة.

ويقصد بالجودة، في الميدان التعليمي، ما أشار إليه وزير التعليم حبيب المالكي، حينما صرح أن " الجودة ليست شيئا جامدا، بل إنني أكاد أشبهها بذلك النهر الذي يساعد على إخصاب الأرض حتى تكون في مستوى الآمال المعقودة عليها في ما يتعلق بالمردودية، لأن الجودة، انطلاقا من هذا التشبيه المجازي، مسلسل، وليست نقطة في فراغ. لذلك، فحينما نتحدث عن الجودة ينبغي لنا أن نستوعب أننا نتحدث بالضرورة عن الاهتمام بجماليات الفضاء، وعن توفير النقل المدرسي، وعن الإطعام والداخليات بالعالم القروي، وتطوير المناهج ، وتجديد الكتب المدرسية. كما أننا حينما نتحدث عن الجودة دائما، فإننا نتحدث كذلك عن التكوين المستمر للأستاذ بكيفية متواصلة ودائمة، وتفعيل دور المفتش....لهذا، فإن الجودة بهذا المعنى، هي هدف ووسيلة في الوقت نفسه"⁵⁷.

وهناك من يعتبر الجودة غير متحققة إلا عندما تستجيب المدرسة المغربية لما يطمح إليه المغاربة من مستقبل زاهر، وآمال معقودة، وعندما يرضى عليها كل التلاميذ والأساتذة والأطر الإدارية والآباء وأولياء الأمور بصفة خاصة، والشعب المغربي بصفة عامة.

⁵⁶ – Petit Robert, Paris, éd, 1992, "Qualité", p : 1574 .

⁵⁷ - حبيب المالكي:(قالوا.....)، جريدة الصباح، المغرب، السنة الخامسة، العدد1474، الجمعة 2004/12/31م.

وإذا عدنا إلى التعليم المغربي، فإن الجودة تقتزن ارتباطا جدليا بالإصلاح والتغيير والاستحداث. وقد عرف النظام التعليمي المغربي ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ويمكن أن نحدد مجموعة من هذه الإصلاحات على النحو التالي :

① إصلاح 1957 الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية. وقد ارتبطت الجودة، ضمن هذا المنظور الإصلاحي، بالمبادئ الأربعة: التعميم، والمغربة، والتوحيد، والتعريب.

② إصلاح 1985 الذي كان بعنوان (نحو نظام تربوي جديد) الذي فرضه التقويم الهيكلي، والبنك الدولي، والتطور التكنولوجي الهائل. وقد اقترنت الجودة التربوية، في هذا الإصلاح التربوي، بمراجعة الكتب المدرسية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية ومضامينها، وتنويع التعليم، وتحسين تدريس اللغات، وتعزيز مسلسل التعريب، وإعطاء الأهمية للترجمة، وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتقويتهم في المواد العلمية، وتنمية العلوم الرياضية والتقنية، وإحداث مسالك اللغات لتحقيق إصلاح بيداغوجي ناجح.

③ إصلاح 1994 الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية. وقد ارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية، كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994 .

④ إصلاح 2000 م الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين، وخاصة ما يتعلق بالمحتوى والمناهج بغية التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف. وتتم هذه الجودة بمراجعة البرامج والمناهج، وإعادة النظر في الكتب والمراجع المدرسية والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم، وتوجيه المتعلمين. وتهتم هذه المراجعة بمجموع المؤسسات العمومية

والخاصة. وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي، كتعميم التمدرس، ومحاولة القضاء على الأمية، ومحاربة ظاهرة التسرب الدراسي، وكذا الفشل التربوي، وتعثر التلاميذ على حد سواء، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص يتمثل في تدني مستوى التعليم، وهزالة المردودية، والضعف اللغوي والعلمي والتقني لدى التلميذ، وعدم قدرته على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة؛ مما دفع الوزارة إلى التفكير في الاهتمام بالجانب الكيفي بدل الاهتمام بالجانب الكمي الذي استنزف أموالا باهظة من ميزانية الدولة التي وصلت إلى حد 26% من الميزانية العامة للبلاد. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج: "إن الانكباب على حل المشاكل الكمية خاصة ما ارتبط منها بالخلل بين العرض والطلب) صعوبات تعميم التعليم وتمويله وترشيد الإنفاق عليه...) لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم، والتي ... تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي- التعليمي على الصعيد العالمي.⁵⁸"

ومن هنا، ترتبط الجودة، في منظومتنا التربوية، بجانبين أساسيين هما: جودة الإدارة و جودة المنظومة التربوية وعملياتها التعليمية / التعليمية. ويمكن الذهاب بعيدا إلى أن الجودة لا يمكن أن تتحقق إلا في مجتمع ديمقراطي حقوقي وحدائي، يؤمن بالعلم، والنظام، والابتكار، والإبداعية، والعمل الجماعي، وتقديس العمل، والتفاني فيه. ويؤمن كذلك بالانفتاح والحوار والثقاف، ويسهم في إثراء الحضارة الإنسانية.

وصفوة القول، تعد مدرسة النجاح والجودة والتميز من أهم الآليات الإيجابية للارتقاء بالمدرسة المغربية، وإنقاذها من الركود والكساد

⁵⁸ - محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، الطبعة الأولى، 1996م، ص: 76.

والإفلاس. وبالتالي، فهذه المدرسة بمثابة مشروع مجتمعي هائل. فإذا تم تطبيق مبادئ هذه المدرسة كلها بشكل جيد ومتقن، فستتحقق - فعلا - هذه المدرسة الوطنية الناجحة ، ولا سيما إذا أوكلت مهمة تفعيل الإصلاح إلى أصحاب النوايا الحسنة الصادقة .

بيد أن الإصلاحات التي عرفها نظامنا التربوي المغربي، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ، كانت تبوء دائما بالفشل ،مع امتداد الزمن، بسبب أبعادها السياسية والإيديولوجية والديماغوجية ، وإن كانت ثمة إصلاحات إيجابية عديدة نشيد بها أيما إشادة وثناء، و ما أكثرها في مجال القطاع المدرسي والتعليم الجامعي!

ونقول في الأخير: لا يمكن أن تتحقق مدرسة النجاح فعليا في المغرب، إلا إذا أرسينا مجتمعا ديمقراطيا يحتكم إلى مؤسسات قانونية عادلة، وفعلنا منظومة حقوق الإنسان، وأعطينا الأولوية للإبداع والابتكار والتجديد والتقويم الذاتي، واحترمنا الكفاءات الوطنية المتميزة، وأشر كناها في إصدار القرار .

ويبقى، في الأخير ، أن أهم سبب للنجاح الحقيقي لمدرسة النجاح هو الاهتمام برجل التعليم ، بالرفع من أجره مرات ومرات حسب ارتفاع أسعار المعيشة في الوطن، وتحفيزه ماديا ، وتشجيعه معنويا؛ لأن رجل التعليم هو القاطرة الفعلية للتنمية والتطور والازدهار والتقدم. وإذا لم يتم الرفع من مستوى هذا الإنسان " البروميثيوسي" المناضل ، فلن تكون هناك أبدا مدرسة النجاح إلا في الأحلام والأوراق والمذكرات الوزارية .

الفصل الرابع:

نظريات التعلم

من المعلوم أن علم النفس (Psychologie/psychology) هو الذي يدرس الروح البشرية، أو النفس الإنسانية، أو هو ذلك العلم الذي يهتم بتحليل السلوك الإنساني ومختلف آثاره في الذات والمجتمع معاً، أو يدرس تصرفات الفرد الشعورية واللاشعورية فهما وتفسيراً وتأويلاً، أو هو ذلك العلم الذي يعنى بدراسة النفس الإنسانية الواعية واللاواعية. وأكثر من هذا، فعلم النفس يدرس الفرد من عدة جوانب تتمثل في: الجوانب الذهنية والفكرية والعقلية، والجوانب العاطفية والوجدانية والانفعالية، والجوانب الحسية الحركية. ويعني هذا أن الإنسان وحدة نفسية وعضوية كلية ومتراصة، يتكون من العقل، والعاطفة، والجسد. ومن ثم، لا بد لعلم النفس أن يحيط بهذه الجوانب الثلاثة إما بطريقة كلية، وإما بطريقة جزئية. كما يدرس علم النفس الأشخاص العاديين الأسوياء، يدرس كذلك المرضى، والشواذ، و المعوقين.

ومن جهة أخرى، فعلم النفس عبارة عن خطاب وأسئلة جوهرية وعميقة حول النفس الإنسانية ومشاعرها الروحية وانفعالاتها الوجدانية. أضف إلى ذلك أن علم النفس هو الذي يدرس الحالات الذهنية والعمليات الفكرية عند الفرد، مثل: التذكر، والنسيان، والانتباه، والتعلم، والذكاء، والحفظ، واكتساب اللغة... إلى جانب دراسة دوافع الإنسان وغرائزه وانفعالاته وحاجياته وميوله النفسية...

ويلاحظ كذلك أن الظاهرة النفسية غنية ومتشعبة ومعقدة، قد تكون حادثة سلوكية، أو حادثة شعورية، أو حادثة لاشعورية، أو حادثة ذهنية أو عقلية أو عصبية أو معرفية، أو حادثة مرضية... ويعني هذا أن مواضيع علم النفس متعددة ومختلفة ومتباينة؛ مما يترتب عن ذلك تعريف علم النفس تعريفاً متعددًا باختلاف الموضوع والمجال والمنهج والهدف. ومن ثم، فعلم النفس هو علم السلوك الخارجي، أو دراسة اللاشعور النفسي، أو دراسة مختلف المراحل التي يمر بها الاكتساب المعرفي أو اللغوي...

وثمة تعاريف أخرى لعلم النفس؛ إذ يرى عبد العزيز القوسي أن علم النفس هو الذي " يبحث في السلوك بوجه عام، من حيث الناحية العقلية، شعورية كانت أو لاشعورية، ويترتب على نتائج هذه البحوث إمكان التحكم في السلوك وسهولة توجيهه لصالح الإنسان".⁵⁹

ويندرج علم النفس ضمن العلوم الإنسانية التي استقلت عن الفلسفة منذ القرن التاسع عشر الميلادي. وقد مر علم النفس بمراحل عدة هي: مرحلة النفس أو الروح أو الشعور، ومرحلة السلوك، ومرحلة اللاشعور، ومرحلة العقل أو المعلومة أو معالجة المعرفة... ومن هنا، يدرس علم النفس الحالات النفسية الشعورية واللاشعورية. ويدرس أيضا سلوك الفرد وتصرفاته السوية والشاذة والمرضية، أو يهتم بمعالجة المعلومات، وكيفية اكتساب المعرفة وتخزينها ومعالجتها ذهنيا وعقليا...

وقد تفرع علم النفس إلى تخصصات ومجالات عدة ومتنوعة ومختلفة. وله صلة وثيقة وتامة بعلوم مكملة عدة. وتتمثل أهمية علم النفس في كونه يساعدنا على فهم الظاهرة النفسية وتفسيرها وتأويلها. وقد اتبع علماء النفس، في دراسة الظواهر النفسية، مجموعة من المناهج إما كمية وإما كيفية، وطبقوا مجموعة من الأدوات والآليات الإجرائية في ذلك.

ثمة مجموعة من التيارات والمدارس والاتجاهات النفسية التي اهتمت بالتعلم فهما وتفسيرا وتأويلا. ويمكن تحديدها في المدرسة السلوكية، والمدرسة الجشططنية، والمدرسة التكوينية، والمدرسة البنائية الاجتماعية، ونظرية الذكاءات المتعددة...

⁵⁹ - عبد العزيز القوسي: علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م، ص: 21.

المبحث الأول: مفهوم التعلم

يقصد بالتعلم إدراك الأشياء واستبصارها وتنظيمها، وتملك المعارف واكتسابها إما وراثيا ، وإما تجريبيا عبر الممران والتدريب والصقل والدراسة والتجربة. ويعني هذا أن التعلم يتحقق بالعقل والتجربة معا. ومن هنا، فالتعلم هو ذلك النشاط الذي يقوم به الإنسان للتزود بالأفكار، والمعارف، والمعلومات، والمواقف، والمهارات، والقيم... ولا يتحقق ذلك بكل عفوي أو فجائي، بل بالنضج البيولوجي، والتطور النمائي والارتقائي لجسم الإنسانى وذكائه وعقله. ويتحقق ذلك أيضا بالتدريب، والتعليم، والممران، والصقل المستمر.

ويرتبط التعلم كذلك بالدافعية التي تتجلى في مجموعة من الدوافع والحاجيات والحوافز التي تدفع الإنسان إلى التعلم ، كإشباع رغبته المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، أو إشباع حاجياته البيولوجية والنفسية والعقلية، أو من أجل تحقيق طموحه ، أو من أجل إثبات ذاته، أو من أجل تحقيق التوازن أو التكيف مع البيئة أو المحيط.

ومن ثم، ينصب العلم على اكتساب الأفكار، والتشبع بالقيم ، وتعلم المهارات، وحل المشكلات-المشكلات، وإبداع النصوص والأشكال والنظريات، واكتشاف المجهول... ولا يتحقق التعلم كذلك إلا بوضع المتعلم أو الإنسان أمام وضعية مشكلة معقدة أو صعبة أو مركبة من أجل إيجاد جواب أو حل لها.

إذاً، فالتعلم، في مفهومه الواسع، عبارة عن خبرات يكتسبها الكائن الحي من خلال تفاعله واحتكاكه المستمر ببيئته ومحيطه. والتعلم كذلك هو البحث عن مختلف الطرائق والأساليب والمناهج والتقنيات التي يستطيع بها الإنسان أن يلبي حاجياته النامية والمستجدة باستمرار. وبذلك، يعد الإنسان الكائن الأكثر حاجة إلى التعلم لتحقيق تلائم أفضل مع المحيط

الذي يعيش فيه، وأيضاً من أجل إشباع حاجياته المتعددة والمستجدة والملحة والمتكررة والمستمرة.

وعليه، ليس التعلم فعلاً فطرياً طبيعياً عادياً، بل هو فعل اكتسابي قائم على الممران والتدريب والتجريب والتكرار، ويكون استجابة لدافع أو حاجة من حاجيات الإنسان البيولوجية، أو النفسية، أو الفكرية، أو الثقافية... ويحتاج التعلم إلى بذل المجهود من أجل اكتساب خبرات جديدة، واكتشاف المجهول، وبناء المعارف والعادات الجديدة. ويتحقق التعلم باكتساب المهارات، والتزود بالمعلومات والأفكار والبيانات، ومجابهة المواقف والوضعيّات، وحل المشاكل التي يستلزمها الواقع والأحداث.

ومن ثم، فهناك فرق كبير بين العادة والتعلم. فالعادة عملية سهلة بدون مشقة، قد تساعد المتعلم على إدراك بعض الأشياء، لكن التعلم يحتاج إلى جهد وصبر ومشقة وممران من أجل التزود بالأفكار، وتمثل القيم وتشربها، وامتلاك التقنيات، والتعرف إلى المناهج والنظريات والمعارف...

أضف إلى ذلك أن التعلم عبارة عن عملية نفسية بامتياز، تخضع لآليات وقوانين وشروط محددة، تنشأ عنها عادات مختلفة قد تكون صالحة أو طالحة، والتربية هي وحدها الكفيلة بالتمييز بين الصالح والطالح. ومن هنا، فالتعلم هو اكتساب لمجموعة من العادات العقلية والذهنية والفكرية، والعادات الوجدانية والانفعالية، والعادات الحسية - الحركية.

أما الفرق بين الذكاء والتعلم، فالذكاء هو القدرة على التعلم والاكتساب وإدراك الأشياء وفهمها وتفسيرها وتأويلها. أما التعلم، فوظيفة من الوظائف الأساسية للذكاء، وبه تنكشف الفوارق البيداغوجية والديداكتيكية بين المتعلمين، وبه يتميز الذكاء البشري عن الذكاء الحيواني. ومن هنا، ترتبط سرعة التعلم وبطؤه بطبيعة الذكاء ونوعه ودرجته ومعدله.

المبحث الثاني: شروط التعلم وأهميته

ينبغي التعلم على مجموعة من الشروط الأساسية. ويمكن حصرها فيما يلي:

① **النضج البيولوجي:** لا يمكن أن يتحقق التعلم لدى الإنسان إلا بنمو جسمه، وتصلب عضلاته، وامتلاك اللغة، واكتساب الجهاز الصوتي، ونضج بنيته الجسدية جزئياً أو كلياً. ومن هنا، يرتبط تعلم الكتابة بقوة اليدين. ويرتبط تعلم الرياضة بقوة الجسد. ويرتبط تعلم السباحة بتصلب العضلات، واكتساب بعض المهارات، ونضج الأعضاء والساقين، والتدريب على التنفس الصحيح، والتوفر على قوة الأعصاب والعظام...

② **النضج العقلي:** ويعني هذا أن التعلم مرتبط ارتباطاً شديداً بالنمو العقلي والذكائي. فلا يمكن أن نطالب الطفل، في السنوات الأولى، بكتابة إنشاء فلسفي قائم على التجريد، بينما الطفل لم يتجاوز مرحلة الإدراك الحسي. ويعني هذا ضرورة مراعاة النمو العقلي لدى الطفل، وتحديد الفترة العمرية ونوع الذكاء المناسب لتلك الفترة المرصودة. ومن ثم، لا يكفي التعلم بما هو بيولوجي ووراثي فقط، بل لابد من امتلاك خصائص عقلية منطقية ورياضية لفهم العلاقات بين العناصر تماثلاً وتقابلاً واستنتاجاً.

③ **الدافعية:** يرتبط الدافع إلى التعلم بمجموعة من الحاجيات. فالحيوان يتعلم من أجل إشباع رغبات بيولوجية كالأكل، وإرواء العطش، وتحقيق الرغبة الجنسية. في حين، يسعى الإنسان إلى تحقيق رغبات أخرى، مثل: تحقيق الذات، والسعي من أجل الامتلاك، وإشباع الرغبات الفكرية والثقافية والعلمية، والبحث عن التوازن النفسي والديني والروحي...

④ **موضوع التعلم:** يرتبط التعلم باكتساب المهارات المتنوعة والمختلفة، وتعلم التقنيات والطرائق، والتمكن من استخدام المناهج والأساليب، واكتساب الأفكار والمعارف القديمة والجديدة، والتشبع بالقيم والمواقف

والتمثلات، وتعلم الحركات، واكتشاف المعلوم، والتحكم في المجهول، وحل المشكلات والمواقف، وإيجاد الأجوبة للمسائل العويصة والمعقدة...

⑤ سياق التعلم: يتأسس التعلم على حل مجموعة من المشكلات الصعبة والمعقدة التي ترتبط بسياق ما. وتحمل تلك المشكلات والمواقف عوائق ومشاكل تتطلب حولا ناجعة من المتعلم. وترد المشكلة التعليمية السياقية في شكل مسألة معقدة وصعبة، تستلزم حولا مناسبة وملائمة. وكلما وجد المتعلم حولا لهذه المشكلات المركبة والصعبة والمعقدة، كان المتعلم كفوًا ومؤهلا وذكيًا. وبالتالي، استحق التنويه والإشادة به.

وللتعلم أهمية كبرى في حياة الإنسان. فهي عملية أساسية في نماء الإنسان وارتقائه، بالتكيف مع الطبيعة واستغلالها وتغييرها. وبالتالي، يتميز الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى بخاصية التعلم القائم على المران، والاكساب، والتجريب، والتدريب. وبهذا التعلم، يستطيع الإنسان بناء مدنيته وحضارته وكتابه تاريخه. وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة التعلم، والبحث عن قوانينه وآلياته المتنوعة والمختلفة. لذا، انقسموا إلى تيارات سيكولوجية متنوعة، وإلى مدارس نفسية مختلفة، واتجاهات منهجية متضاربة.

المبحث الثالث: المدرسة السلوكية أو التعلم الشرطي

ظهرت المدرسة السلوكية ضمن النطاق الأنجلوسكسوني بغية فهم مجموعة من الظواهر النفسية والسلوكية، ولاسيما ما يتعلق بالتربية، والتعليم، والتكوين، والتعلم. وقد لقيت هذه المدرسة انتشارا كبيرا في منتصف القرن العشرين، ومازالت تمارس تأثيرها في الساحة التعليمية والتربوية إلى يومنا هذا، على أساس أنها أكبر مدرسة سيكولوجية تعنى بمجال التعلم لدى المتعلم بطريقة علمية موضوعية وتجريبية.

يمثل المدرسة السلوكية مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (Watson) (1878-1958م) ، وسكينر (Skinner) (1904-1990م)، وثورندايك (Thorndike) (1874-1949م)...، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (Pavlov) (1849-1963)، ...

وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين. وقد ركزت على فكرتين أساسيتين هما: السلوك الملاحظ والبيئة، مع إقصاء الذات والعواطف الشعورية والعمليات الذهنية والعقلية والفكرية الداخلية.

الغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير (Stimulus) والاستجابة (Réponse). ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتي من العالم الخارجي.

ومن هنا، فقد ظهرت السلوكية سنة 1913م في الولايات المتحدة الأمريكية مع واطسون الذي أوجد مصطلح السلوكية سنة 1913م (Behavior) لدراسة مجمل السلوكيات الموجودة عند مختلف الكائنات الحية، في ارتباط تام بالبيئة أو المحيط الخارجي. ومن ثم، فقد استبعدت هذه المدرسة كل ما هو داخلي ، سواء أكان شعورا أم لاشعورا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية بامتياز ، هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة. لذا، فقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمائم، بغية تطبيقها على الإنسان. وبتعبير آخر، لاكتفي السلوكية بدراسة السلوك عند المتعلم فحسب، بل تدرس ، عبر الملاحظة الواصفة، الكيفية التي بها يتحكم المتعلم في المعرفة، بعد أن يحقق الهدف الإجرائي المطلوب.

وقد ارتبطت النظرية السلوكية بالتشريط التعليمي (Conditionnement) عند بافلوف انطلاقا من ثنائية المثير والاستجابة $[S \rightarrow R]$. ولم تقتصر

السلوكية على نظرية المثير والاستجابة البسيطة كما عند بافلوف، بل تطورت مع بيداغوجيا الأهداف التي اهتمت بتسطير مجموعة من الأهداف السلوكية المعرفية والوجدانية والحسية الحركية. علاوة على التعليم المبرمج (Enseignement programmé) الذي استفاد من تقنيات المدرسة السلوكية ، والتعليم الحاسوبي الذي امتح إوالياته النظرية والتطبيقية من المدرسة السلوكية. دون أن ننسى استفادة بيداغوجيا الكفايات من هذه النظرية مع تطويرها.

وللتوضيح أكثر، فالإنسان يصدر سلوكه الخارجي الملاحظ والمرصود، حينما يرتبط ذلك بمحفز واستجابة. مثلاً، حينما يحس الإنسان بالعطش ، يسمى هذا حافزاً، فإنه يتجه نحو المكان الذي يوجد فيه الماء، يسمى هذا بالسلوك الخارجي، فيشرب ، ويسمى هذا استجابة. وينطبق هذا على حافز الجوع وحافز التعلم وحافز الخوف وغيرها من المثيرات الخارجية المدركة. وإذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لاتعنى إلا بملاحظة السلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب والتوصيف.

ومن هنا، فكلما كان هناك مثير أو حافز أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. وقد كان هذا القانون السيكولوجي نتيجة مجموعة من التجارب التي أجريت على الحيوانات في ظروف ووضعيات تجريبية مختلفة بغية معرفة علاقة الارتباط الموجودة بين المثير المدروس والاستجابة المتوقعة.

وأكثر من هذا، تهتم السلوكية بدراسة الوقائع الذهنية والوجدانية الملاحظة (الصراخ، الضحك...)، ولا تعنى بدراسة الحالات غير الملاحظة أو المدركة (الفرح، والحزن، والغضب...). كما تدرس عناصر البيئة الحسية، مثل: الحرارة، وعدد الأفراد...ومن هنا، فالوضعيات البيئية هي التي تخلق حوافر الفرد، وتستدعي ردود أفعاله واستجاباته.

وإذا كان بافلوف قد اهتم بدراسة الانعكاس المشروط، بدراسة ردود الفعل لدى الحيوان في علاقته بالمحيط الذي يوجد فيه، فإن واطسون " أراد أن يبني نظرية السلوك الإنساني على وحدة بسيطة هي الفعل المنعكس، ودرس الفعل المنعكس في الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية ، واعتبر سلوك الإنسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة .⁶⁰"

في حين، يعد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike) (1874-1949م) من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، وكان سابقاً إلى وضع معادلة المثير والاستجابة إطاراً مرجعياً للتعليم وسيكولوجية السلوك، وطرح تصوراً ترابطياً للتعليم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ. علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه.

وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم بالخطأ ، ونتيجة تكرار المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعليمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

① **التكرار** : يساعد المتعلم على تجنب الخطأ بعد القيام بمجموعة من المحاولات في مرات زمنية متعددة ، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة.

② **التدعيم أو التعزيز** : يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة لتشجيع المتعلم على الاستجابة.

③ **الانطفاء**: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء، أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

④ **الاسترجاع التلقائي**: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعلم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

⁶⁰ - عبد العزيز القوسي: نفسه، ص: 76.

⑤ التعميم: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها في أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

⑥ التمييز: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلا بد من الالتجاء إلى مبدأ التمييز للتفريق بين الموقف السابق والموقف الجديد.

⑦ العلاقات الزمانية: يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعلمات، فكلما كانت الاستجابة فورية وفي مدة قصيرة كان التعلم ناجحاً، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعليمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى.

وقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ وهي: قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب، وقد قال به واطسون⁶¹، وقانون التهيو والاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج، وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعليمية، وقانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف، وقانون الاستقطاب، والقوانين الثانوية، مثل: قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة. ويعني هذا مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقاً من المواقف السابقة المشابهة، وقانون

⁶¹ - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر،

الطبعة الثامنة 1970م، ص: 206-207.

الانتقال الترابطي الذي يعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعليمية الأخرى⁶²...

ويمكن تطبيق النظرية السلوكية على الحيوانات، والأفراد الأسوياء، وفي مجال سيكولوجيا الطفولة، والسيكولوجيا الاجتماعية...

ومن جهة أخرى، تستند هذه المدرسة، على المستوى الإستمولوجي، على الفكر العلمي الوضعي والموضوعي والتجريبي متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية، مع تطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدأ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.

وفي الأخير، ساهمت المدرسة السلوكية في إغناء مجال التعليم والتعلم والتكوين. ومن ثم، فالتعلم، في منظور المدرسة السلوكية، هو أن يكون المتعلم قادرا على تقديم الجواب المناسب، أو يكون قادرا على حل الوضعيات المعقدة والمركبة، أو يكون قادرا على تقديم الحلول الملائمة والمناسبة لمختلف المشاكل التي تواجهه في المدرسة من جهة، والحياة من جهة أخرى. ومن ثم، يتحقق التعلم الحقيقي عند المتعلم بالجمع بين المثير والاستجابة وتكراره عبر الوحدات الدراسية والتعليمية.

أضف إلى ذلك يتحقق التعليم السلوكي بتحديد الأهداف الإجرائية، وتقديم الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة لكي يجيب عنها المتعلم، وخلق السياقات الظرفية والبيئية التعليمية المختلفة للثبوت من

⁶² - عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان،

الأردن ، طبعة 1984م، ص:327.

مكتسبات المتعلم، رصد مختلف استجاباته المعرفية، وتحديد مجمل المثيرات الدافعة نحو التعلم، وتبيان نوع طبيعة السلوك التعليمي لدى التلميذ بشكل علمي وموضوعي وتجريبي.

وعليه، فقد رفضت المدرسة السلوكية البنيات العقلية المتحكمة في التعلم كما لدى السيكلوجيا المعرفية، بل اعتبرت السلوك الملاحظ والمرصود هو أساس المعرفة النظرية والتطبيقية بمعنى أن هدف المدرسة السلوكية هو تحليل السلوك المعرفي والتعليمي الملاحظ لدى المتعلم ووصفه بدقة علمية وقياسية، في شكل أهداف سلوكية وإجرائية في آخر حصة تعليمية- تعليمية. فما يهم السلوكية هو وصف الأفعال السلوكية من قبيل:

- أن يكون التلميذ قادرا على رسم لوحة تشكيلية في وصف الطبيعة؛
- أن يكون المتعلم قادرا على قفز حاجز من خمسة أمتار؛
- أن يكون التلميذ قادرا على العد إلى المائة.

ومن هنا، ينبني الفعل السلوكي على القدرة زائد فعل الحركة. ولا تبني السلوكية أهدافها الإجرائية والكفائية على الأفعال العقلية والمعرفية، مثل: يتذكر، ويفهم، ويفكر، ...

وعلى الرغم من إيجابيات المدرسة السلوكية، فإنها تهمل جوانب سيكلوجية أخرى تتعلق بما هو شعوري، ولا شعوري، ومعرفي. كما تسقط في الآلية الميكانيكية التكرارية. ثم، إن التعلم ليس مرتبطا بثنائية المثير والاستجابة بالضرورة، بل قد يكون التعلم نتاج الرغبة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس الداخلية التي لا علاقة لها بالمحيط الخارجي. كما تملك الذات مؤهلات وراثية وعقلية وذكائية تسمح لها بالتعلم والاكتساب أكثر مما يتيحها المحيط الخارجي.

المبحث الثاني: المدرسة الجشططية والتعلم بالاستبصار

تعني الجشططية، في اللغة الألمانية، الشكل ، أو الصيغة، أو الهيئة، أو الصورة، أو البنية، أو النسق الكلي...ومن ثم، تعني الجشططية العلم بالكلية الذي يدل على الجزئيات. بمعنى أن الجشططت عبارة عن نسق بنيوي كلي، يتكون من مجموعة من البنيات الجزئية التي لها دور أو وظيفة داخل هذا النسق الذي يتسم بالاتساق والانسجام. وأي تغيير يحدث في أي جزء أو بنية داخل النسق، يؤثر ذلك بدوره في تغيير النسق الكلي، سواء أكان ذلك التغيير جزئيا أو كليا. ويعني هذا كله أن المرء يتعلم الأشياء بنيويا ونسقيا، ويدركها في كلياتها التي تتضمن جزئياتها الصغرى.

وقد ظهرت سيكولوجيا الشكل (Psychologie de la forme) ، أو النظرية الجشططية (Gestalttheorie) في برلين ، ما بين 1910-1920م. وترتبط بمجموعة من الأسماء هي: فيرتمير (Wertheimer)، وكوهرل (Köhler)، وكوفكا (Koffka)...

وتدرس النظرية الجشططية الظواهر السيكلوجيا باعتبارها وحدات منظمة ضمن شكل معين. ويعني الجشططت الكل المتكامل الأجزاء، أو الصيغة الإجمالية الكلية التي تتضمن، في طياتها، عناصرها وأجزاءها المكونة. وتهتم الجشططية برصد الأشكال في تمايزها وتنظيمها وتناسقها وانتقالها من وضعية إلى أخرى. وتركز كثيرا على الإدراك والذكاء عند الحيوان. وقد تشكلت هذه المدرسة السيكلوجية " في وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس في تحليل الظواهر النفسية إلى عناصر جزئية. كانوا يحللون الإدراك إلى إحساسات جزئية ، وعملية التعلم إلى روابط عصبية، والشخصية إلى سمات مختلفة ، فكان من الطبيعي أن يؤدي ذلك إلى رد فعل شديد. وقد كان ذلك على يد هذه المدرسة التي ترى أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة، وليست مجموعات من عناصر وأجزاء

متراسة . فالإدراك أو التعلم أو بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقة ، بل كالمركب الكيميائي اندمجت عناصره بعضها في بعض. ولو حللنا المركب إلى عناصره تلاشى المركب نفسه.⁶³

فمثلا، لو تأملنا شكل المربع، فإننا نراه جملة، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع، وزوايا، ورؤوس، بل نرى تلك العناصر كلها على أنها كل، الضلع ضلع مربع، والزاوية زاوية مربع، والرأس رأس مربع. وهكذا، دواليك. أي: إن صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذي ينتمي إليه هذا الجزء.⁶⁴

ولا يمكن فهم القصيدة وتحليلها نقديا إلا باستيعاب النسق الكلي . فكثير من المعاني الجزئية لا يمكن فهمها إلا بوضعها داخل سياقها الدلالي الكلي. وينطبق هذا أيضا على الصورة، فنحن لاندرک منها إلا طابعها الكلي، وتتضح أجزاؤها وعناصرها ضمن إطارها الهندسي الكلي.

وبناء على ماسبق، تركز النظرية الجشططية على المجال الإدراكي الكلي للأجزاء. بمعنى أننا ندرك الكل فالأجزاء. وهذا يقرب النظرية من التيار البنيوي الذي يدرس النسق في كليته وشموليته. بمعنى أنه يتضمن مجموعة من العناصر الجزئية التي تنتمي إلى هذا الكل عبر علاقات بنيوية وظيفية قائمة على الاختلاف. وبالتالي، يتولد المعنى من خلال هذا المختلف من الأجزاء والعناصر والعلاقات. ومن ثم، يعني الجشططت الشكل، أو الصيغة، أو المجال، أو النسق الكلي الذي يتمثل في مجموعة من الأشكال والصيغ والأنساق المدركة . وبالتالي، فللجشططية أبعاد ثقافية مختلفة متنوعة. فهي تهتم بالآليات الإدراكية ومعالجة المعلومات التي يقوم

⁶³ - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة، 1970، ص: 44.

⁶⁴ - عبد العزيز القوسي: نفسه، ص: 85.

بها الذهن أو العقل مع إعطاء نوع من الاتساق للظواهر المدركة. ومن ثم، فالتعلم لدى الأفراد يتم بإدراك ما هو كلي، ثم يعقبه ما هو جزئي. أي: العلم بالكميات التي تتضمن الجزئيات.

وقد استفادت هذه النظرية من فلسفات الوعي في القرن السابع عشر الميلادي، مع تمثيل منهج الملاحظة والتجريب العلمي في القرن التاسع عشر. ومن ثم، تركز النظرية على الشكل الذي يسمح لنا بإدراك الأشياء الجزئية الأخرى. فالوعي يقوم بإدراك الكل ثم الأجزاء. ومن ثم الكل أسمى من الجزء.

وإذا كانت السلوكية تعنى بخلق وضعيات بيئية تحفيزية أمام الفرد للتفاعل معها، فإن الجشططية تركز على كيفية معالجة الوعي للمعلومات. ومن هنا، تؤمن الجشططية أن الإنسان أو الحيوان يتعلم بالاستبطار والإدراك معا. ويعني الاستبصار إدراك المجال الإدراكي بسهولة، وتبين مختلف الحلول لمعالجة الموقف. بمعنى أن الاستبصار هو نوع من النشاط الذكائي الذهني المتوقع الذي يدفع المتعلم إلى فهم عناصر الوضعية وتفهمها بشكل جيد. وبعد تأمل عميق لمختلف عناصر الموقف أو الوضعية، يتوصل المتعلم، بشكل فجائي وسريع، إلى الحل المناسب. وللتمثيل، إذا أعطيت للإنسان مجموعة من المفاتيح لفتح باب مغلق، فإنه لن يفتح الباب بشكل عشوائي إلا إذا كان مغمض العينين، أما إذا حررنا حواسه من كل عائق، فإنه سيلاحظ القفل، وينظم مجاله الإدراكي، ثم يثبت من شكل القفل وصورته وهيئته، ثم يبحث عن طبيعة المفتاح الذي يتشابه مع القفل، ثم يدخل المفتاح المنتقى في ذلك القفل. آنذاك، تتحقق النتيجة اليقينية بفتح الباب على مصراعيه. ويعني هذا أن الاستبصار هو تعلم ناتج عن عملية ذكائية محكمة للمجال الإدراكي الكلي، بتنظيم عناصره، وإدراك جزئياته. وفي هذا الصدد، أجرى كوهلر تجارب عدة على الحيوان، ولاسيما فئة

القردة من الشامبانزي، لبناء نظريته الجشططية، فقد تصل إلى أن الحيوان يتعلم بالاستبصار والإدراك كالإنسان.

أما الإدراك، فهو عبارة عن عملية تأويل لمختلف بنيات النسق الكلي، أو هو انتقال من مرحلة المحسوس إلى مرحلة التجريد والتعميم وبناء القوانين والنظريات، واستنتاج القواعد الكلية. ويعتمد الإدراك على مجموعة من آليات التعلم، مثل: قانون التماثل⁶⁵، وقانون التشابه⁶⁶، وقانون التقارب⁶⁷، وقانون الإغلاق⁶⁸، وقانون الحجم النسبي⁶⁹، وقانون الاستمرار⁷⁰.

المبحث الثالث: السيكولوجيا التكوينية

ظهرت السيكولوجيا التكوينية (Epistémologie génétique)، أو المقاربة البنائية (Constructivisme)، في منتصف القرن العشرين، متأثرة في ذلك بالبنوية اللسانية، و البنوية التكوينية التي تمثلها بيير بورديو (P.Bourdieu) ولوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) في سنوات الستين من القرن الماضي.

⁶⁵ - قانون التماثل هو إدراك الأشياء المتقابلة على أساس أنها تتماثل وتتوحد.

⁶⁶ - قانون التشابه هو الذي يتأسس على إدراك تشابه الأشياء والموضوعات في خصائص موحدة ومعينة.

⁶⁷ - قانون التقارب يدل على تقارب الأشياء وتجاورها حتى يسهل إدراكها بيسر.

⁶⁸ - قانون الإغلاق، ويعني أن الأشياء الناقصة وغير التامة يقوم الإنسان بإتمامها وإغلاقها حتى يتم إدراكها.

⁶⁹ - قانون الحجم النسبي يتحقق بإدراك الصيغ الصغيرة كأشكال. في حين، تدرك الصيغ الكبيرة على أساس أنها أرضية لهذه الأشكال.

⁷⁰ - قانون الاستمرار، ويعني أن الأشياء والعناصر التي تتجه نحو اتجاه معين تدفعنا إلى إدراكها على أنها ستستمر في ذلك الاتجاه بشكل لانهائي.

ويعرف جان بياجيه (Jean Piaget)⁷¹ (1896-1980م) بنظرياته المشهورة في التعليم والتعلم التي تتدرج ضمن السيكلوجيا البنائية، مادام يتحدث عن تفاعل تماثلي وثيق بين البنية والمحيط. وقد اهتم كثيرا بتطور الطفل النمائي المعرفي والذكائي حتى مرحلة المراهقة. وبالتالي، يحسب أيضا على السيكلوجيا المعرفية (Psychologie cognitive). ومن ثم، فقد قسم جان بياجيه التطور المعرفي والذهني والذكائي لدى الإنسان إلى أربع مراحل أساسية، تبدأ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد حددها في : المرحلة الحسية - الحركية (من فترة الميلاد إلى السنتين)، ومرحلة ما قبل العمليات الحسية (من السنتين إلى سبع سنوات)، ومرحلة العمليات المشخصة (من سبع إلى اثنتي عشرة سنة)، ومرحلة العمليات الصورية (من اثنتي عشرة سنة إلى مافوق).

وقد تمثل جان بياجيه ، في دراساته السيكلوجية المعرفية، الملاحظة العلمية المنظمة في تجاربه المخبرية الواصفة، حين رصد مختلف المراحل التي كان يمر بها طفله إلى أن وصل إلى فترة المراهقة. كما استرشد أيضا بتعاليم فلسفة كانط الألماني، حينما بين أن الطفل، في تعلمه، لا يعتمد فقط على حواسه، بل يشغل أيضا قدراته العقلية والفطرية والمنطقية في اكتساب المعرفة. وبالتالي، يعرف مجموعة من العمليات المنطقية البديهية؛ مثل: السببية، والزمان، والمكان، وديمومة الأشياء...

ومن ثم، يرى بياجيه أن الذكاء ناتج عن الترابط البنوي بين الخبرة والنضج. ومن ثم، فالذكاء عبارة عن عمليات عقلية ناضجة، تساعد الطفل على التكيف والتأقلم إيجابيا مع بيئته. ويعني هذا أن الطفل الذكي هو الذي يستعمل مجموعة من الإستراتيجيات العقلية والمنطقية للتعامل مع بيئته

⁷¹ - جان بياجيه (1896-1980م) هو الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريببكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوف سويسريا. وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال، فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

تكيفا عبر طريقين هما: التمثيل (الاستيعاب) من جهة، والملاءمة (المشابهة) من جهة أخرى.

ويقصد بالتمثيل استيعاب خبرات البيئة ، بالتحكم فيها أو تغييرها جزئيا أو كليا لتحقيق نوع من التوازن مع الواقع الخارجي، وهو بمثابة تعلم جديد. علاوة على ملاءمة الخبرات القديمة والمتشابهة مع الوقائع الجديدة في أثناء التعامل مع البيئة. ويعني التوازن عند بياحيه انسجام الطفل عقليا وجسديا مع متطلبات المحيط وبيئته.

ويضاف إلى هذا أن جان بياحيه حدد أربع مراحل نفسية وتربوية، هي: المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛ ومرحلة ما قبل العمليات، وتبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛ ومرحلة العمليات المادية أو الحسية، وتبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛ ومرحلة التفكير المجرد، وتبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة. ويعني هذا أن الطفل، في تعلمه ونموه العقلي والجسدي، ينتقل من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد.

وإذا كان الطفل ميالا، في تعلمه، إلى ما هو حسي وحركي ومشخص ومجسد، فإن الفرد ، في فترة المراهقة، يميل إلى التجريد والخيال والإبداع والابتكار. ويعني هذا كله أن جان بياحي قد ركز، في مختلف دراساته، على تبيان الكيفية التي بها يتطور التفكير عند الطفل ، من خلال مروره بمجموعة من المراحل العمرية المختلفة، وكيف يحقق نوعا من التوازن مع الخارج، عبر التفاعل البنوي التكويني بين الذات والموضوع، أو بين الذكاء والبيئة.

ولم تقتصر أبحاثه العلمية على دراسة سيكولوجيا الطفل فحسب، بل درس أيضا سيكولوجيا المراهقة مع شريكته إينهيلدر (Inhelder)، ضمن مقاربتة النفسية التكوينية. وقد بين أن فترة المراهقة تتسم بالتجريد على الصعيد الذهني والمنطقي والذكائي والمعرفي. ويعني هذا أن السيكولوجيا

التكوينية قد قاربت فترة المراهقة من منظور عقلي وذهني ومعرفي. وركزت كثيرا على السيرورة النمائية الذكائية والعقلية. وبذلك، كانت من المدارس الأولى التي مهدت للسيكولوجيا المعرفية في منتصف القرن العشرين⁷².

وتتميز مرحلة المراهقة - عند جان بياجى - بخاصية التجريد ، والميل نحو العمليات المنطقية، والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس العياني (Concret). ويعني هذا أن الذكاء المنطقي والرياضي - عند المراهق- ينتقل من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي، أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد. ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتمثل - بنيويا- مع النمو البيولوجي ، وتطور المحيط والبيئة. وتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخدام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

أضف إلى ذلك، أن الطفل - في هذه المرحلة- يكتسب آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض استقراء واستنباطا، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي والنسقي. ويجعله هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أو البيئة التي تحيط به، مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات ، مثل: التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب، والتوافق، والمواءمة، والانسجام...

وفي هذا الصدد، يرى جان بياجى أن " جميع الكائنات الحية لديها قابلية فطرية لإيجاد علاقة توافق أو تكيف مع البيئة من خلال ما يسمى بالتوازن. وهذا التوازن هو القابلية الفطرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف. ويمكن تعريف التوازن بأنه نجاح

⁷² - Piaget J: La psychologie de l'enfant, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله . وتسمى عملية الاستجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد بعملية التمثيل، والتي تعتمد على نوع التفاعل بين البنى المعرفية والبيئة الطبيعية ، والبنى المعرفية الماثلة في أي لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي استيعابه وتمثله . ومن الواضح أنه إذا كان التمثيل هو العملية المعرفية الوحيدة، فلن يكون هناك نمو عقلي، حيث إن الطفل سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بنيته المعرفية. لذا، فإن العملية الثانية تسمى **المواءمة**، والمواءمة هي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنى المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي . أي: إن عملية التمثيل تسمح للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن في ضوء المعرفة أو الخبرات السابقة لديه. وبسبب الخصائص الفريدة التي لا يمكن الاستجابة لها في ضوء المعرفة السابقة وحدها ، فإنه يمكن القول بأن هذه الخبرات الجديدة للفرد تسبب اضطرابا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادئ الأمر . ثم لا تلبث أن تتسجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنى المعرفية تتغير لكي تتواءم مع خصائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة. وبالتالي، يحدث **الاتزان المعرفي** . وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما يسمى بالاستدخال، ومع استدخال قدر أكبر من الخبرات، يصبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة.⁷³

وكذلك، تتميز هذه المرحلة بميل المراهق إلى الانتباه من حيث المدة والطول والعمق. كما يتبين ذلك بجلاء حين متابعته لفيلم طويل، أو مباراة في كرة القدم، أو قصة طويلة مسترسلة. علاوة على قدرته على التخيل

⁷³ - فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م، ص: 185 - 188.

والتخييل والتذكر والإبداع والابتكار، والميل إلى الشرود وأحلام اليقظة، والإكثار من الرحلات وحب المغامرة والاستطلاع، والتحرر من البرامج الدراسية، والميل إلى القراءة الحرة، ولاسيما قراءة الكتب العلمية والدينية، وقراءة شعر الغزل، وسماع الأغاني الشبابية لدى الذكور، أو سماع الأغاني الرومانسية عند الإناث.

ويلاحظ أن عالم الطفل يختلف عن عالم المراهق، فالعالم الأول عالم محدود وضيق، ومسيج بالحسية والتشخيص والإحيائية. في حين، يتميز العالم الثاني بخاصية التجريد والتخييل والتجاوز لما هو حسي وعقلي. وفي هذا النطاق، يقول أحمد أوزي أن "العالم العقلي للمراهق يختلف عن العالم العقلي للطفل، إذ إن عالم المراهقة أكثر تناسقا وانتظاما وأكثر معنوية وتجريدا مما يسمح للمراهق بالاستمتاع بالنشاط العقلي وقضاء أوقات طويلة في التفكير والتأمل في مسائل معنوية كالخير والفضيلة والشجاعة والعدالة ومعنى الحياة. حتى إنه يمكن القول بأن مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة، بعد أن كانت فترة الطفولة الأولى فترة الفلسفة الساذجة والبسيطة. فالأسئلة الفلسفية التي يلقيها طفل الرابعة أو الخامسة يجيبه عنها الآباء والمدرسون في جميع الحالات. بخلاف الأسئلة الفلسفية التي تشغل المراهق في هذه الفترة، فهي أسئلة يطرحها على نفسه، ويبحث فيها بقدرته العقلية. لأنه لم يعد ذلك الطفل المتقبل لكل شيء. إن المراهق يطرح للنقاش العقلي المبادئ الخلقية التي تلقاها من قبل، ويتساءل عن ضرورتها. كما أنه يتساءل عن علل الكون والحياة وعن الدين وقيمه الروحية والاجتماعية. وبقدر ما يناقش المراهق هذه المسائل بالمنطق والعقل، فإنه يؤكد ذاته ووجوده من خلال هذا التفكير الذي يشعره بين رفاقه بقيمته. كما يعود إلى ذاته بعد كل نقاش يخوضه وينتصر فيه ليقارن معرفته ووضعه الفكري بوضع الطفولة وسذاجتها. لهذا، يرفض من الآن فصاعدا اعتباره طفلا، فهو على استعداد لمناقشة الأب والأستاذ والصديق، بل وتحدي هؤلاء جميعا إذا لم يعترفوا له بالوجود والقيمة.

ومن خلال تفاعل المراهق مع مختلف أفراد مجتمعه واستخدامه للإمكانات والقدرات العقلية تتكون اتجاهاته وتبلور. فمن خلال مختلف المواقف التي يخبرها في مجتمعه تتكون اتجاهاته التي تتحكم في سلوكه وتوجهه. لهذا، نجد للمراهق في هذه الفترة وجهات نظره الخاصة التي يتحمس للدفاع عنها في مختلف المجالس والأندية.⁷⁴

وعليه، تتسم هذه المرحلة بقوة الإدراك والملاحظة عند المراهق، ونمو قدراته العقلية والمعرفية والكفائية، واتساع دماغه الذهني والعصبي والذكائي، وقدرته على التمثل والاستيعاب والحفظ والبرهنة والتجريب والتخيل والإبداع والتجريد.

وأهم ميزة يتصف بها جان بياجيه أنه نظم مراحل التعلم بشكل دقيق، وحدد بداياتها ونهاياتها الزمنية بشكل علمي مقنن؛ مما جعل كثيرا من الأنظمة التربوية المعاصرة تسترشد بأراء جان بياجيه السديدة، وتستهدي بنظرياته الوجيهة في مجال التعليم والتعلم والتكوين.

ومن هنا، فقد حدد جان بياجيه أربع مراحل نفسية وتربوية متعاقبة ومتدرجة ومتوافقة، هي:

- ① **المرحلة الحسية الحركية:** تمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية؛
- ② **مرحلة ما قبل العمليات:** تبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة؛
- ③ **مرحلة العمليات المادية أو الحسية:** تبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة؛
- ④ **مرحلة التفكير المجرد:** تبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة.

⁷⁴ - أحمد أوزي: سيكولوجية المراهقة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م، ص: 23.

ويتوافق التعليم الأولي مع مرحلة ما قبل العمليات الحسية الحركية، أو ما يسمى بالتفكير الرمزي عن طريق اللغة والصور الذهنية. وإذا كانت المرحلة الأولى مرحلة فكرية حسية حركية، تمتد من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، ويعتمد فيها الطفل على مجموعة من السلوكيات الفطرية الغريزية؛ مثل: المص والقبض وغيرهما، ويتعلم من البيئة مجموعة من السلوكيات والمهارات والتوافقات الحسية البسيطة، ويتعامل مع الأشياء بطريقة حسية وإدراكية بسيطة غير مركزة أو واعية، فإن المرحلة الثانية من مراحل تطور الطفل تسمى بمرحلة التفكير الرمزي، أو مرحلة ما قبل العمليات العيانية أو الحسية. وتبدأ هذه المرحلة في النصف الثاني من السنة الثانية حتى سن السابعة تقريباً. وفي هذه المرحلة، يبدأ الطفل في تعلم اللغة، والميل نحو التمثيل الرمزي للأشياء، وتكوين الأفكار البسيطة والصور الذهنية، ويتحول تفكير الطفل تدريجياً من صورته الحركية إلى صورة تفكير رمزي غير مجرد.

ومن هنا، لا بد أن تراعي مؤسسات التعليم الأولي ورياض الأطفال الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لدى المتعلم، بالاسترشاد بعلم النفس وعلم الاجتماع، وتمثل الطرائق البيداغوجية الحديثة والنظريات التربوية المعاصرة. وفي هذا الإطار، يقول غالي أحرشاًو: "إذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة أو الرابعة، فإن مؤسسات التعليم الأولي هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الثالثة أو الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلوك الأول من التعليم الابتدائي.

إن التربية المقصودة هنا تتحدد في جميع أشكال رعاية الطفل الاجتماعية والنفسية والتربوية والمعرفية، والتي تتوزع على هاتين الفترتين؛ بحيث تتكفل الأسرة بتنشئته ورعايته خلال الفترة الأولى، وتسهر مؤسسات التعليم الأولي على تهيئته وإعداده للتعليم الابتدائي أثناء الفترة الثانية.

فهي، بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة الأخيرة، عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية، وتؤطرها جملة من الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية، وتشرطها سلسلة من المرتكزات البيداغوجية والدعامات الإجرائية. وهي بهذا التحديد، حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقارنة متعددة التخصصات، تشمل بالخصوص علم النفس والتربية والاجتماع، فإنها عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي، تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها، وفي سيكولوجية التدريس وتعلم الكفاءات.⁷⁵

ويعني هذا أنه لا بد من تبني بيداغوجيا تعليمية كفائية متنوعة فعالة ونشيطة، تتعامل مع أفضية لعبية متنوعة، باعتماد الأنشطة الثقافية والفنية والأدبية والرياضية والموسيقية. فضلا عن بيداغوجيا فارقية تهتم بالفوارق الفردية، وتعنى أيضا بالذكاءات المتعددة. أي: لابد من الاعتماد على "بيداغوجيا تعددية، يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع، من حيث وسائله البيداغوجية، وموارده البشرية، وغاياته التعليمية. بمعنى البيداغوجيا التي تؤطرها رؤية إستراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه، ويجسدها خيار فكري مدرك لظروفه وأهدافه ومعوقاته."⁷⁶

وهكذا، يتبين لنا أن جان بياجيه قد أرسى نظرياته في التعلم على أسس السيكلوجيا المعرفية التي تهتم بآليات الذهن والمعرفة العقلية وتطور الذكاء الإنساني. كما تميز مشروعه العلمي بتقسيم التعلم إلى مجموعة من

⁷⁵ - غالي أحرشاو: غالي أحرشاو: الطفل بين الأسرة والمدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:40.

⁷⁶ - غالي أحرشاو: الطفل بين الأسرة والمدرسة، ص:59.

المراحل الذهنية: مرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات الشخصية، ومرحلة العمليات الشخصية، ومرحلة التجريد المنطقي.⁷⁷

المبحث الرابع: البنائية الاجتماعية

ظهرت المدرسة البنائية الاجتماعية (l'approche sociocognitive)⁷⁸ رد فعل على المدرسة البنائية لجان بياجيه ، على أساس أن هناك تفاعلا بين البنية والمجتمع. وقد تشكلت هذه المدرسة مع الروسي فيكوتسكي (Vygotski)، وبرونور (Bruner)⁷⁹، ودواز وبيري كليرمون (Doise & Perret-Clermont)⁸⁰، وغابرييل مونيي (Gabriel Mugny)⁸¹...

وترى هذه المدرسة أن التعلم لا تتحكم فيه المؤثرات البيولوجية والوراثية فقط، بل يخضع أيضا لعوامل ثقافية وتاريخية ومجتمعية. بمعنى إذا كان جان بياجيه يعطي أهمية كبرى لما هو وراثي وعقلي وذكائي في مجال

⁷⁷ - Piaget, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ; La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937

⁷⁸ -BERTRAND, Y. Théories contemporaines de l'éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

⁷⁹ BRUNER J. L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.1996.

⁸⁰ - Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

⁸¹ -Willem Doise et Gabriel Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions, 1981. Willem Doise et Gabriel Mugny, Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin, « U », 1997.

التعلم، فإن فيكوتسكي يقر بأهمية المجتمع في بناء تعلمات المتعلم وتعزيزها وتطويرها. أي: يقر بأهمية التفاعل الموجود بين الذات والمجتمع، أو بأهمية التفاعل بين التلميذ والمدرس، وبأهمية التفاعل بين التلميذ والمجتمع. ومن هنا، أهمية الانصهار والاندماج في المجتمع ، أو الانتماء إلى فريق تربوي ما، أو التوحد مع الآخرين في جماعة ديناميكية معينة. ويعني هذا أن السيكولوجيا الإنسانية نتاج لما هو مجتمعي في شكل رموز تفاعلية . وبتعبير آخر، يتحقق التفاعل بين الذات المتعلمة والمجتمع بواسطة مجموعة من الرموز المتفقة عليها من أجل تحقيق تفاعل إيجابي بناء وهادف. ومن ثم، يقر فيكوتسكي أن الوظائف السيكولوجية العليا للإنسان لا يمكن فصلها عن الوظائف الاجتماعية في أبعادها التفاعلية والرمزية.

وأكثر من هذا يرى فيكوتسكي أن التطور الثقافي لدى الطفل ليس راجعا إلى المكونات البيولوجية والجينية والوراثية والفطرية والعقلية والفردية ، بل يرجع ذلك إلى اندماج الطفل في جماعات بشرية ما. وبهذا، يكون التعلم مجتمعيًا وليس فرديًا. وتسعفنا هذه النظرية كثيرا في فهم تطور التعلم والاكساب لدى الطفل في مساره النمائي والارتقائي والذكائي والمعرفي.

وتتمثل نظرية فيكوتسكي في أن التعلم هو بمثابة صيرورة استيعاب لمختلف الأنظمة الثقافية ووسائلها. أي: إن التعلم فعل ثقافي ومجتمعي بامتياز. وبالتالي، لا يمكن للتعلم أن يتعلم بالاعتماد على قدراته الوراثية والعقلية فقط، بل لابد من الاندماج في مجتمع من أجل اكتساب أنماطه الثقافية . ويعني هذا أن المتعلم لا يمكن له الاستغناء عن المدرس من جهة، ولا عن جماعة الأصدقاء والرفقاء من جهة أخرى. ومن هنا، يتكون الذكاء لدى الطفل عبر آليات سيكولوجية يمتحها الطفل من محيطه ، مثل: اللغة التي يستعملها الطفل، وهي ذات طابع مجتمعي، ويوظفها للتعبير عن منتجه الفكري والعقلي. ومن ثم، ينفي الباحث ما يسمى

بالتمركز اللغوي، أو تمركز الطفل على الذات، فهذا كله نتاج المجتمع، مادام الطفل يستعمل اللغة التي وجدها في المجتمع، ثم يحولها إلى آلية نفسية داخلية. في حين، إن مصدرها مجتمعي، وليس فردياً أو داخلياً. وبهذا، يكون الذكاء نتاج تعلم خارجي مجتمعي وثقافي وتاريخي، وليس نتاج ماهو وراثي أو بيولوجي. وبهذا، يتعلم الطفل بالاسترشاد بشباب بالغ، أو بمدرس كفاء، يزوده بمختلف الموارد التي تسعفه في التعلم الذاتي، واكتساب المعارف⁸².

وهكذا، يتبين لنا أن البنائية الاجتماعية تجمع بين ماهو بنيوي ومجتمعي، أو تجمع بين الذات والمجتمع في إطار عملية التفاعل المتبادل والرمزي.

المبحث الخامس: نظرية الذكاءات المتعددة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكولوجية والتربوية المعاصرة. وقد جاءت رد فعل على التصور البياجوي الذي يؤمن بأحادية الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعد نموذج الفكر الإنساني، وغلو جان بياجيه في النزعة العقلانية الموحدة للعقل الإنساني بالمفهوم الديكارتي: "العقل أعقل قسمة متساوية بين البشر". ناهيك عن استبعاده لعوامل الوسط والفوارق الفردية. وعلى العكس، تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة- التي تبلورت في سنوات الثمانين من القرن الماضي مع هوارد غاردنر (Howard Gardner)- بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم، يمكن صقلها وشحذها عن طريق التشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب، وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات. بمعنى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤمن بعبقرية المتعلم، وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والإبداع، وحل المشاكل الصعبة، ومواجهة الوضعيات المعقدة.

⁸² - Lev Vygotski : **Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

المطلب الأول: تعريف نظرية الذكاءات المتعددة

يعني الذكاء الفطنة والحدة والتوقد والحدس وقوة التخيل والتجريد ، وامتلاك قدرات ومهارات خارقة لمواجهة الصعوبات التعليمية- التعليمية. ومن ناحية أخرى، يعرف الذكاء بأنه هو التكيف السريع مع المستجد من المشكلات والوضعيات والظروف ، سواء أكانت سهلة أم صعبة. والذكاء - وفق غارندر - هو "القدرة على حلّ المشكلات أو تشكيل منتجات لها قيمة في نسقها الثقافي أو عدة أنساق ثقافية"⁸³.

ومن ثم، فالذكاءات المتعددة عبارة عن قدرات وملكات مختلفة ومتنوعة ومستقلة عن بعضها البعض، يمكن تنميتها، وصقلها، وشحذها، وتنقيتها، وتقويمها، وتعديلها، وتنميتها، وتطويرها بشكل إيجابي بغية التعلم والاكتمال. وفي هذا الإطار، يقول غارندر: "إن العناصر الأكثر أهمية هي نتائج البحوث التي توصلت إليها مع الأطفال العاديين والموهوبين، وكذلك مع معالجين راشدين تعرضوا لتلف دماغي. ونتيجة لذلك، أدركت أن القوة أو الضعف في مجال عقلي معين لا يسمح بالتنبؤ بأن الشيء نفسه يحدث في مجال عقلي آخر. وخلصت حينئذ إلى أن التصور المعياري للذكاء (والذي وفقه لا يوجد سوى ذكاء واحد هو الذكاء العام) خاطئ. وبذلك ، وضعت ثمانية معايير لتحديد مفهوم الذكاء، وقمت بفحص عدة ذكاءات "مرشحة" بهدف التأكد أي منها يمكن أن تنطبق عليه تلك الخاصية/المعيار. وفي سنة 1985 أبرزت سبعة ذكاءات، واليوم ارتفع عددها إلى ثمانية أو تسعة"⁸⁴.

⁸³- A regarder : Howard Gardner : Les formes de l'intelligence, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

⁸⁴- هاوارد غارندر : (حوار مع هاوارد غارندر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

وتأسيسا على ماسبق، فنظرية الذكاءات المتعددة هي أس الإبداع والإنتاج والابتكار ، وآلية إجرائية ناجعة لتفتيق المواهب الظاهرة والمضمرة، بل هي دليل العبقرية والتميز والتفرد. ولا يمكن الحديث اليوم عن ذكاء واحد، كما عند جان بياجى، يقاس بالدرجة أو بمعامل الذكاء، فيقال ذكاء مرتفع، وذكاء منخفض، بل هناك ذكاءات متعددة، ومواهب مختلفة، وعبقریات متميزة. وبالتالي، يختلف الذكاء من ثقافة إلى أخرى. فإذا كانت الثقافة الغربية تؤمن بالذكاء الرياضي المنطقي، فإن هناك ثقافات أخرى تؤمن بالذكاء الفلسفي، أو الذكاء الطبيعي، أو الذكاء الفني، أو الذكاء الجسمي الحركي، أو الذكاء الفضائي البصري...فالتعلم قد يكون ضعيفا في تخصص علمي ما، لكنه قد يكون ناجحا وقويا في مجال علمي أو حياتي آخر.

ومن هنا، يتعلم الطفل حسب طبيعة ذكائه النمائي. وبالتالي، يختلف التعلم من ذكاء إلى آخر. وللذكاء دورهم مهم في اكتساب المعارف، وتحصيل المعلومات، وتنظيم المدارك.

المطلب الثاني: سياق ظهور نظرية الذكاءات المتعددة

إذا كان جان بياجى (Jean Piaget) يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم، يحصره في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هووارد غاردنر (Howard gardner) الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983م، ونذكر من بين هذه الدراسات (أطر الذكاء)⁸⁵، و(الذكاءات المتعددة)⁸⁶...

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

⁸⁵ - Howard Gardner : Les formes de l'intelligence, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

ويعني هذا أن هوارد غاردنر قد تجاوز النظرية الذكائية الأحادية التي ظهرت مع بداية القرن العشرين لقياس الذكاء المعرفي الرياضي والمنطقي، عبر مجموعة من الروائز والاختبارات والفروض بغية تحديد مراتب الذكاء ، وتصنيف الناس حسب مقاييس إحصائية معينة، كما يبدو ذلك واضحا عند ألفرد بينيه، وإيسنك، وجالتن، وجنس، وسبرمان.... وفي هذا الصدد، يقول عبد الواحد أولاد الفقيهي: " منذ بداية القرن الماضي، تساءل العديد من الباحثين عن طبيعة الذكاء. ومن أهم المقاربات التي سادت تاريخيا مقارنة القياس النفسي والتحليل العاملي. فإذا كان الكثير من هؤلاء العلماء قد تبنوا معامل الذكاء أو دافعوا عن وجود عامل عام للذكاء. فهناك آخرون من رواد التحليل العاملي (ثورستون Thurstone / وجيلفورد Guilford) لم يقبلوا ذلك، ودافعوا بالمقابل عن فكرة أن الذكاء يتضمن عددا كبيرا من العوامل والمكونات. لكن على الرغم من مساهمة التحليل العاملي في اكتشاف تعقد مكونات الذكاء وتعددتها، فإنه ظل حبيس استخدام بنود الاختبارات التي تعرضت لانتقادات عدة، كما أن النتائج التي توصل إليها تعكس بشكل مباشر فرضيات رياضية تتخذ وسيلة لتحديد عوامل الذكاء وتمييزها. بمعنى آخر، إن رواد التحليل العاملي لم يتمكنوا من الحسم في النقاش الذي ظل قائما حول الطبيعة الحقيقية للذكاء. ومع تمكن العديد من الباحثين من الانزياح عن إرث القياس النفسي والتحليل العاملي. ونهجوا طريقا آخر في الكشف عن تعدد الذكاء الإنساني. إن التعدد الذي تنطوي عليه الذكاءات يعني أن هناك عددا مستقلا من القدرات المختلفة، ومجموعة متباينة من أوجه النشاط المعرفي الإنساني، يسميها غاردنر بالذكاءات الإنسانية المتعددة.⁸⁷

ويضاف إلى هذا أن نظرية الذكاءات المتعددة قد استخدمت، في البداية، في مجال السيكلوجيا، ليتم تجربتها ، بعد ذلك، في مجال التربية والتعليم سعيا إلى ترقية العقل الإنساني، وتطوير بنياته المعرفية، وصقل قدراته الذهنية والعصبية والدماعية. علاوة على ذلك، لم تكتشف بعد طاقات

⁸⁶ - Howard Gardner : **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurz, Retz, Paris, 1996.

⁸⁷ - عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م، ص: 21.

الدماغ البشري وإمكانياته الزاخرة. وفي هذا السياق، يقول عبد الواحد أولاد الفقيه: " خلال العقود الأخيرة، ستبرز وتتلور توجهات- على مستوى المنظمات الدولية والأبحاث العلمية- سعت إلى نقد التصور الأحادي للذكاء وتجاوزه، وربطت تغيير الأنظمة التعليمية وإصلاحها وتجديدها باستثمار تعدد الطاقات، وغنى الإمكانيات الإنسانية . ففي سنة 1972 أعلن تقرير لليونيسكو أن للدماغ الإنساني إمكانيات لم يتم استعمالها بشكل واسع، وأن مهمة التربية هي تشغيل هذه الإمكانيات غير المستعملة وتحقيقها. وفي سنة 1979 صدر عن نادي روما تقرير نص في مقدمته على أن الإنسان مازال يتوفر على كثير من الطاقات والموارد التي لم تكتشف، ولم تختبر بعد؛ ولذلك فهو يظل في حاجة دائمة إلى تعلم كيف يكشف عن طاقاته الكامنة، وكيف يستخدمها بصورة واعية وهادفة وذكية".⁸⁸

هذا، وقد بلور هوارد غاردنر نظريته في الذكاءات المتعددة تنظيرا وتطبيقا، بعد أن اشتغل تجريبيا على مشروع الطيف التربوي منذ 1984م. وفي هذا الصدد، يقول غاردنر: "إن مشروع الطيف هو مجهود لتقييم مختلف أصناف الذكاءات لدى الأطفال الصغار، ويمكن تكييفه ليتلاءم مع السنوات المبكرة. مبدئيا ليس لدي أي اعتراض لتقييم الذكاءات ما دام هذا التقييم يتم بطريقة عادلة ومنصفة، وليس بواسطة اختبار معياري من صنف اختبارات "الورقة والقلم". فإذا أردت – مثلا- تقييم الذكاء الفضائي لشخص ما فلا تقدم له اختبارا، بل علمه خط سير جديد، ثم لاحظ بأية سرعة سيصل إلى التحكم في اتجاه السير، وكيف سيقوم بتذكره.

هناك باحثون آخرون قاموا بتطوير اختبارات الذكاء، ولست من أنصار هذه الاختبارات، لكني أحكم عليها حسب حالة كل اختبار. وأعتقد أننا أمضينا وقتا طويلا في تقييم الأطفال وتصنيفهم، ولم نمنحهم سوى وقتنا

⁸⁸ - عبد الواحد أولاد الفقيه: الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.

ضئيلا لمساعدتهم لذلك، فالمبرر الوحيد، بالنسبة إلي، لتقييم الذكاءات هو مساعدة المتعلمين للتعلم بشكل جيد، وذلك بتوظيف الذكاءات الأكثر تفوقا، وتقوية الذكاءات التي هي في حاجة إلى ذلك، في الوقت نفسه.⁸⁹

ويضيف الباحث شارحا مشروعه المسمى بالطيف التربوي بقوله: "إنه برنامج تربوي يقدم للأطفال الصغار (بين 3 و 6 سنوات) بيئة غنية وخصبة من شأنها أن تثير عددا كبيرا من الذكاءات، بحيث يمكن لهؤلاء الأطفال استكشاف هذا الوسط الذي يعتبر بمثابة متحف لهم أكثر مما هو حجرة فصل عادي، ومن خلال ملاحظة الطريقة التي يستثمرون بها مختلف المواد والعناصر المحيطة بهم، يمكن استنباط جانبيتهم في الذكاء. هناك طبعا "مهام الطيف" الأكثر شكلية والمخصصة لتحديد أصناف الذكاءات القوية والذكاءات الضعيفة لطفل ما، سواء في ارتباطها مع الذكاءات الأخرى لدى نفس الطفل، أم بمقارنتها مع ذكاءات الأطفال الآخرين. لقد تم تحويل نتائج هذا التقييم إلى "جانبية الطيف"، والذي يتضمن اقتراحات عملية حول الأنشطة التي يجب مباشرتها مع الطفل حسب جاذبيته الخاصة من حيث مكان القوة والضعف.

أليس هناك خطر الإخلال بالتوازن حين يتعلق الأمر بتفضيل أو تشجيع مجال للذكاء يوجد مسبقا وبقوة لدى طفل ما؟⁹⁰

وهكذا، فقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة منذ الثمانينيات من القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية مع هوارد غاردنر ، بعد أن جربها

⁸⁹ - هوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

صاحبها مدة عشرين سنة في مجال السيكولوجيا والبيداغوجيا إلى أن حققت نجاحا باهرا في المدرسة التربوية أكثر مما حقته في ميادين ومجالات وحقول معرفية أخرى.

المطلب الثالث: التصور النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

يتحدث هوارد غاردنر عن مجموعة من الذكاءات المتعددة التي تتأثر بما هو وراثي فطري يولد مع الإنسان من جهة، ومما هو مكتسب من البيئة والوسط (الأسرة، والشارع، والمدرسة، والتربية، والمجتمع...). ويعني هذا أن الذكاء وراثي ومكتسب معا. وبالتالي، فليس هناك ذكاء واحد، كما يقول جان بياجى وعلماء مقاييس الذكاء المعرفي. وإذا فقد الإنسان ذكاء واحدا، فإنه بلا شك، في هذه الحالة، سيستخدم باقي ذكاءاته الأخرى. ومن ثم، تختلف درجة الذكاء من شخص إلى آخر، كما يختلف مفهوم الذكاء من ثقافة إلى أخرى. وعليه، تستند نظرية الذكاءات المتعددة إلى القدرة على حل المشاكل، ومواجهة وضعياتها البسيطة والمركبة، ضمن نسق ثقافي معين، والقدرة على إيجاد مشاكل أخرى للتعلم والتدرب، وإنتاج خدمات وأفكار وقيم جديدة وأصيلة. بمعنى أن هذه النظرية تؤهل المتعلم ليتسلح بمجموعة من القدرات المهارية لحل المشكلات وإيجادها، وتملك المهارة الذكائية، مع اكتساب ملكة الإبداع لمواجهة الوضعيات والتحديات المعرفية والواقعية، وتعويده على التعلم الذاتي، واستخدام قدراته الذكائية في مواجهة الظروف والمعوقات الذاتية والموضوعية.

وينطلق غاردنر من فرضية أساسية تقول بتعدد الذكاءات، واستقلالها عن بعضها البعض، حيث يقول غاردنر: " بالنسبة لي توجد أدلة مقنعة على أن الإنسان يتوفر على كفايات ذهنية مستقلة نسبيا؛ سوف أسميها بشكل مختصر " الذكاءات الإنسانية"⁹¹. ويعتمد وصف الذكاء عند هوارد غاردنر على مجموعة من المعايير التي يحددها في مايلي:

1- التاريخ التطوري لكل ذكاء.

⁹¹ - H.Gardner : Les formes de l'intelligence, p : 18.

2- عزل الذكاء عند إصابة الدماغ.

3- وجود ذكاءات فائقة ومتميزة لدى فئات غير عادية.

4- المسار النمائي المتميز لكل ذكاء.

5- وجود عملية أساسية أو مجموعة عمليات محددة.

6- قابلية الترميز في نسق رمزي معين.

7- الدعم المستمد من علم النفس التجريبي.

8- سند نتائج القياس النفسي⁹².

ومن هنا، يحدد غاردنر تسعة أنواع من الذكاء ، وهي: الذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري والفضائي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الكوني، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي. فمن لم يكن ذكيا في مادة أو تخصص معرفي ما، فقد يكون ذكيا في مجالات أخرى. وليس من الضروري أن يكون الذكي هو الذي يعرف حل العمليات الرياضية والمنطقية، بل قد يكون الذكي هو الذي يتقن الموسيقى، ويبدع فيها مثلا، أو له قدرة على الإبداع اللغوي، أو يملك الذكاء العاطفي أو الاجتماعي...ومن ثم، يختلف الذكاء من ثقافة إلى أخرى حسب اختلاف السياقات الرمزية والحضارية. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة نظرية سيكوبيداغوجية مهمة لتطوير مجموعة من الذكاءات لدى المتعلم، والاهتمام بالأنشطة الفنية، والبصرية، والجسمية، والحركية، والطبيعية، والكونية، واللغوية...ومن ثم، لم يعد الذكاء مرتبطا كما في الثقافة الغربية بالرياضيات والعمليات المنطقية، فالذكاء أوسع من الذكاء الرياضي المنطقي. لذا، ينبغي تربويا تنمية الذكاء التعليمي، بمعرفة أنواع الذكاء لدى المتعلم ، وتبيان مواصفات هذا الذكاء ورصد مختلف التعثرات التي تمنع من إبراز ذكاء معين. ويعني هذا أن نظرية الذكاءات المتعددة مفيدة في فهم الإعاقات الخاصة وتفسيرها نفسيا

⁹² - انظر عبد الواحد أولاد الفقيهي: نفسه، ص: 14-19.

وببيولوجيا واجتماعيا ومعرفيا. ويضاف إلى ذلك أنها تنفعنا في تأسيس بيداغوجيا فارقية جديدة، تعترف بوجود ذكاء معين لدى كل تلميذ. فليس هناك تلميذ غبي أو أبله أو كسول، فلكل متعلم ذكاؤه الخاص، ينبغي صقله، وشحذه، واستكشافه، وتنميته ذهنيا ووجدانيا وحركيا. وتشدد هذه النظرية على أهمية الفنون في بلورة الذكاء البشري. علاوة على أهمية الذكاء العاطفي والاجتماعي والذاتي في تحقيق التوازن النفسي، وخلق لحمة وجدانية إيجابية بين الأنا والآخر ...

وللتوضيح أكثر، يرى هوارد غاردنر أن ثمة تسعة ذكاءات تشتغل، بشكل مستقل، عن باقي الذكاءات الأخرى. وترتبط مواقع هذه الذكاءات بالدماغ العصبي وفصوصه المختلفة. ومن هنا، يرتبط الذكاء اللغوي بالبلاغة والفصاحة، واستخدام اللغة استخداما جيدا على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبى والدلالي والبلاغي والتداولي، والتحكم في هذه المستويات اللسانية بيانا وبلاغة وتصويتا وفصاحة وإبداعا، واستعمالها في كتابة النصوص الأدبية السردية والشعرية والدرامية والحكاية والفنية. ومن ثم، يتموقع الذكاء اللغوي في الفصوص الصدغية والجبهة اليسرى، كمنطقة بروكا، ومنطقة فرنيك.

أما الذكاء الرياضي المنطقي الذي يعتمد على عمليات التجريد والتخيل والاحتمال، فيستخدم في حل المشاكل المتعلقة بالرياضيات والمنطق والهندسة، ولا يمكن فصل الرياضيات عن المنطق كما يقول وايتهايد نظرا للعلاقة الجدلية التي توجد بينهما. ويتموقع هذا الذكاء في الفصوص الجدارية اليسرى واليمنى، والفصوص الجبهية اليسرى. في حين، يتموقع الذكاء الموسيقي في الفص الصدغي الأيمن، ويتجسد هذا الذكاء في إبداع النوتات والألحان والأنغام والموسيقا ...

ويرتكز الذكاء البصري الفضائي إلى استغلال المكان في علاقته بالزمان هندسيا وبصريا وتشكيليا ومعماريا. ويتموقع هذا الذكاء في المناطق الجدارية والقفوية من النصف الأيمن. أما الذكاء الجسمي الحركي، فيوجد في المخيخ والنويات القاعدية والمنطقة الحركية. ويظهر هذا الذكاء،

بجلاء، في الكوريغرافيا، والرقص، والرياضة البدنية، والمسرح، والسينما، وحركات الجسد بصفة عامة...

في حين، يتميز الذكاء التفاعلي بأنه ذكاء اجتماعي، تتفاعل فيه الذات مع الآخر الاجتماعي شخصا كان أو مؤسسة اجتماعية. ويوجد هذا الذكاء في الفصوص الجبهية، والفص الصدغي، وخاصة في النصف الأيمن، والجهاز اللعبي. أما الذكاء الذاتي، فيوجد في الفصوص الجبهية، والفصوص الجدارية، والجهاز اللعبي. ويستخدم هذا الذكاء في مجال علم النفس، والأنساق الدينية والعرفانية، والرموز الذاتية...

أما الذكاء الطبيعي، فيتعلق بكل مكونات الطبيعة من حيوانات، ونباتات، وصخور، ومعادن، وما يرتبط بالطبيعة كالعلاج الطبيعي الشعبي، ومواد التجميل، والاستهلاك اليومي. ويوجد هذا الذكاء في الفص الجداري الأيسر. وهو مهم في التمييز بين الأشياء الحية وغير الحية. ويتميز الذكاء الوجودي بوجود نزعات التفلسف الكونية، وممارسة الطقوس والعقائد والرياضات الروحية والصوفية، وإنتاج النظريات الفلسفية.⁹³

وهكذا، يتبين لنا أن الذكاء أنواع مختلفة ومتعددة، ويرتبط بمواقع دماغية وعصبية معينة، وأن هذه الذكاءات مستقلة باستقلال مواقعها. وبالتالي، إذا أتلّف ذكاء معين، فثمة ذكاء آخر يعوضه. ومن ثم، فنظرية الذكاءات المتعددة طريقة مفيدة في إصلاح المنظومة التربوية، بتنمية الذكاءات الموجودة لدى المتعلم، وصقلها بالدربة والممارسة والتمكين وفق أحدث الطرائق التربوية والسيكولوجية. ومن هنا، تعمل النظرية المتعددة الذكاءات على حل المشكلات، وإيجاد مشكلات جديدة لاكتساب معارف جديدة، وإبداع أفكار ومنتجات وقيم جديدة وأصيلة.

⁹³ - أنظر عبد الواحد أولاد الفقيهي : نفسه، 155.

المطلب الرابع: كتابات حول نظرية الذكاءات المتعددة

ثمة مجموعة من الدراسات الغربية التي اهتمت بنظرية الذكاءات المتعددة تنظيرا وتطبيقا، مثل ما كتبه كل من: توماس أرمسترونغ⁹⁴ (Thomas Armstrong) حول : (الذكاءات المتعددة في القسم)، وبروس كامبل (Bruce Campbell) في كتابه (الذكاءات المتعددة: الدليل التطبيقي)⁹⁵...

ومن جهة أخرى، فقد انتشرت هذه النظرية عربيا مع مجموعة من الباحثين المغاربة الذين كانوا سباقين إلى تمثيلها سيكولوجيا وتربويا ، وخاصة أحمد أوزي في كتابه (التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة)⁹⁶، وتلميذه: عبد الواحد أولاد الفقيهي في مجموعة من دراساته، مثل: (نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي)⁹⁷، و (الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي)⁹⁸، ومحمد أمزيان في كتابه (الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات)⁹⁹... وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي: "إن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها وتطبيقها في العديد من الأنظمة التربوية تغييرا كبيرا حذب المدرسة إلى المتعلمين، وجعلتهم يحققون ذواتهم خلال

⁹⁴ - Thomas Armstrong : les intelligences multiples dans votre classe, traduit de l'américain par : Jean Blaquièrre, Chenelière, Montréal, 1999.

⁹⁵ - Bruce Campbell, les intelligences multiples : Guide pratique, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.

⁹⁶ - أحمد أوزي: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م، 134 من الصفحات.

⁹⁷ - عبد الواحد أولاد الفقيهي: (نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي) مجلة علوم التربية، المغرب، المجلد الثالث، العدد الرابع والعشرون، 2003م.

⁹⁸ - عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2012م

⁹⁹ - محمد أمزيان: الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق واهتماماتهم وأساليب تعليمهم وتعلمهم، مما جعل هذه النظرية تعرف انتشارا كبيرا، وتغدو مفاهيمها مدرجة في البرامج والمناهج التعليمية المتطورة، خلال وضعها وتخطيطها لمختلف الأنشطة التعليمية في كل المستويات. والحقيقة أن المغرب كان سباقا في العالم العربي إلى التعرف على هذه المقاربة البيداغوجية المتطورة خلال قيامنا بتنشيط ورشات تطوير أساليب وتجويد أداء العمل المهني لنساء ورجال التربية والتعليم في بعض مناطق المغرب منذ التسعينيات من القرن الماضي، ومنذ ذلك الوقت سعينا إلى إدخال هذه المقاربة إلى مجال البحث العلمي الأكاديمي ليتعرف عليها طلاب الدراسات العليا بكلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس، ويستفيدون من نتائجها القيمة.¹⁰⁰

بيد أن هناك دراسات عربية سابقة ظهرت في الشرق في سنوات الثمانين من القرن الماضي قد تبنت نظرية الذكاءات المتعددة، مثل: دراسة (العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر) لسالم سليمان حمد الجعافرة¹⁰¹. ومن الدراسات العربية الأخرى التي تنصب في هذا الاهتمام نذكر ما كتبه جابر عبد الحميد جابر في كتابه: (الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق)¹⁰²، وما كتبه أيضا محمد عبد الهادي حسين في كثير من مؤلفاته التي طورت نظرية الذكاءات المتعددة، مثل: (مدرسة الذكاءات المتعددة)¹⁰³، و(مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة)¹⁰⁴، و (الذكاءات المتعددة

¹⁰⁰ - أحمد أوزي: (تقديم)، الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي، لعبد الواحد أولاد الفقيهي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2012م، ص:6.

¹⁰¹ - سالم سليمان حمد الجعافرة : العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.

¹⁰² - جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، دار الفكر العربي للطباعة والنشر 2003م.

¹⁰³ - محمد عبد الهادي حسين: مدرسة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع - 2005، 600 من الصفحات.

وتنمية الموهبة)¹⁰⁵ ، و(الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية)¹⁰⁶ ، و(ديناميكية التكيف العصبي وقوة الذكاءات المتعددة)¹⁰⁷ ، و(التفكير الإبداعي في ضوء نظرية الذكاء المتعلم)¹⁰⁸ ، و(دليلك العملي الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة)¹⁰⁹ ، و(إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية)¹¹⁰ ، و(الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات)¹¹¹ ، و(الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة)¹¹² ، و(مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكي)¹¹³ . ونستحضر أيضا ما كتبه كل من وليد محمد أبو المعاطي في كتابه (الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم)¹¹⁴ ، وحمدان ممدوح إبراهيم

¹⁰⁴ - محمد عبد الهادي حسين: مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2008م.

¹⁰⁵ - محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2006م، 632 من الصفحات.

¹⁰⁶ - محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.

¹⁰⁷ - محمد عبد الهادي حسين: ديناميكية التكيف العصبي وقوة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008 .

¹⁰⁸ - محمد عبد الهادي حسين: التفكير الإبداعي في ضوء نظرية الذكاء المتعلم، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008م.

¹⁰⁹ - محمد عبد الهادي حسين: دليلك العملي الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008 .

¹¹⁰ - محمد عبد الهادي حسين: إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008 .

¹¹¹ - محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008 .

¹¹² - محمد عبد الهادي حسين: الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2005م، 496 من الصفحات.

¹¹³ - محمد عبد الهادي حسين: مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكي، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، 2008م.

¹¹⁴ - وليد محمد أبو المعاطي: الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي واساليب التعلم، جامعة المنصورة كلية التربية 2005م، 236 من الصفحات.

الشامي في كتابه (أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في حصول الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المنخفضين تحصيليا)¹¹⁵، وبدر محمد العدل في كتابه (فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة)¹¹⁶، وأحمد السيد علي في كتابه (نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية))¹¹⁷...

المطلب الخامس: توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة

من المعلوم أن لنظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من الأهداف التربوية والديداكتيكية التي يمكن تحقيقها . ويمكن حصرها في الأهداف التالية:

① تؤمن النظرية بتعدد الذكاءات لدى المتعلم؛ إذ يمكن الحديث عن الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي، والذكاء الوجودي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الفضائي البصري...؛

② تساهم هذه النظرية في حل المشاكل المتعلقة بالفوارق الفردية؛

③ تسعى إلى تنمية العبقرية والموهبة وقدرات الإنتاج والابتكار والإبداع؛

④ تكشف مواطن الضعف والقوة عند المتعلم، وخاصة أنها تعالج مواطن التعثر وصعوبات التعلم . ومن ثم، إذا كانت نظريات الذكاء التقليدية تركز

¹¹⁵ - حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في حصول الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المنخفضين تحصيليا، جامعة القاهرة - كلية التربية، 2007 .

¹¹⁶ - بدر محمد العدل: فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية 2006م، 290 من الصفحات.

¹¹⁷ - السيد علي أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

على مواطن الضعف لدى المتعلم، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تهتم بما هو إيجابي لدى المتعلم، وتستكشف مآلديه من قدرات ذكائية أخرى؛

⑤ تطوير الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية؛

⑥ تنمية القدرات الذكائية، وتطوير المهارات الكفائية لدى المتعلم من أجل حل المشكلات، والعمل على الابتكار والإنتاج والإبداع؛

⑦ استثمار القدرات الذكائية لدى المتعلمين في تعليمهم الأكاديمي من خلال أنشطة تعليمية في مجالات هذه الذكاءات؛

⑧ صلاحية النظرية لتمثلها في برامج التدريس للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛

⑨ التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته؛

⑩ تسمح هذه النظرية لكل متعلم على حدة بتحقيق ذاته، والتميز بالجوانب التي ينفرد بها.

وعليه، فليست "نظرية الذكاءات المتعددة" حسب هوارد غاردنر - غاية في ذاتها، بل هي أداة للمدرسين المتبصرين الذين يسعون إلى تطوير قدرات معينة لدى تلامذتهم. مثلاً: إذا كنا نبتغي أن يكون الأطفال متخلفين فيما بينهم، سنحتاج إلى تنمية ذكائهم الشخصي. بالإضافة إلى ذلك، طبعاً، تمكن هذه النظرية من تحسين تقديم المواد الدراسية، مثلاً: إذا كان على كل تلميذ أن يتلقى مادة التاريخ أو الجغرافية، فليس هناك أي مبرر كي يتعلم كل واحد هذه المواد بالطريقة نفسها أو يخضع للتقييم نفسه. لقد مكن مشروع الطيف من تعيين جوانب التفوق المتميزة لدى العديد من الأطفال، وكان من الممكن أن تبقى مجهولة بدون ذلك؛ فأثناء القيام بإحدى التحريات مع فريق في البحث صادفنا طفلاً في السادسة من عمره، ينحدر من أسرة مفككة، ويواجه خطراً كبيراً ناتجاً عن الفشل الدراسي،

وبحكم أن نتائجه لم تتغير خلال حصص التحضير، فقد قررت مدرسته إجباره على التكرار بعد شهرين من حضوره داخل فصلها. ومع ذلك، فقد كان الطفل ناجحاً بشكل يفوق الآخرين في فك تركيب مواد مستعملة وإعادتها. بعد تصويره، وهو يقوم بأنشطة عرضت سلسلة اللقطات المصورة على معلمته، وكم كان ذهول هذه الأخيرة كبيراً جراء ما رأت! إلى درجة أنها لم تذق راحة النوم لمدة ثلاث ليال. منذ تلك اللحظة غيرت بشكل جذري نظرتها حول الطفل، وبدأت النتائج المدرسية لهذا الأخير تتحسن بشكل ملموس¹¹⁸.

ومن هنا، فنظرية الذكاءات المتعددة طريقة إبداعية تؤمن بالتنشيط المدرسي والحياة المدرسية السعيدة، وتعترف بالفوارق الفردية بين المتعلمين، وتكشف نوع الذكاء لدى المتعلم، وتتسم طرائقها الديدكتيكية بالفاعلية والمعنى والتشويق، مادامت تسعى إلى تعزيز النمو الإدراكي لدى المتعلم، والانطلاق من فلسفة التنشيط، والاستفادة من آخر البحوث التي أجريت على الدماغ الإنساني، والعمل على تصنيف القدرات الدماغية التي تختلف من شخص إلى آخر، وهي مستقلة عن بعضها البعض. ويضاف إلى ذلك أن نظرية الذكاءات المتعددة، مادامت تعترف بموهبة المتعلمين وعبقريتهم في العطاء والإنتاج، وتراعي ميولهم، تقلل من الهدر المدرسي، وتخفف من العنف والشغب والفوضى واللامبالاة لدى المتعلم، وتساهم في خلق المتعلم المفكر، وتصنف المتعلمين حسب احتياجاتهم العلمية والمعرفية والنفسية.

وقد بلور أحمد أوزي مجموعة من الآليات الديدكتيكية والمنهجية في التعامل مع الذكاءات المتعددة على الشكل التالي: ما أهداف الدرس؟ وما الوسائل اللازمة لإبلاغه على أفضل وجه؟ وما الكفاءات الذهنية الموجودة لدى المتعلمين الذين يوجه إليهم الدرس؟ وكيف يمكن تقديم الدرس بكيفيات

¹¹⁸ - هاوارد غاردنر: الحوار نفسه.

مختلفة مع مراعاة الذكاءات المتعددة؟ وكيف يمكن توضيح الغايات وحصيلة المتعلم في كل درس للتأكد من مساهمة كل درس بكيفية مباشرة في تحقيق الغاية المنشودة؟

وعلاوة على ذلك، يقترح أحمد أوزي مجموعة من المداخل المنهجية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة، حيث ينبغي، عند إعداد الدرس، إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس، واستحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس. وقبل تصميم الدرس، ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها ديدكتيكياً. وينبغي دوماً الأخذ بعين الاعتبار الطرائق التي يتعلم بها التلاميذ، ويرتاحون لها. وينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس، ومناقشة الآراء. وليس مهماً إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة، فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس يراعى ذلك في الدرس القادم¹¹⁹.

ومن المعلوم أن نظرية الذكاءات المتعددة ليس هدفها الرئيس هو اكتشاف العباقرة داخل الفضاء التربوي، بل هو تبيان مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم فحسب. وفي هذا الصدد، يقول غاردنر: "ليس هناك أبداً ارتباط مباشر بين نظرية علمية وبرنامج تعليمي، فكل نظرية علمية حول الذهن الإنساني تقترح العديد من التطبيقات التربوية الممكنة، والتجربة وحدها يمكن أن تدل على نوع التطبيقات التي يكون لها معنى أو تلك التي لا معنى لها. وحتى أجيب بشكل دقيق عن السؤال، لا أعتقد أنه ينبغي تركيز الاهتمام على مجال خاص من القوة لدى الطفل. في الواقع، إن مساعي ليس على الإطلاق تحويل الأطفال إلى عباقرة في المجال الذي يتفوقون فيه، بل ينبغي فقط اكتشاف ما هي مجالات القوة والضعف لديهم. وبعد

119 - أحمد أوزي: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، ص: 87-88.

ذلك، تبقى لكل واحد، انطلاقاً من تقييمه الخاص، الحرية في أن يقرر ما إذا كان يفضل الاهتمام أكثر بجوانب القوة أو بجوانب الضعف للطفل، أو يفضل تجاهل النتائج. وبالمقابل، ليس هناك أي مبرر للاعتقاد بأن الشخص الذي يبدو ضعيف الذكاء في لحظة ما لا يمكن أن يصبح متفوقاً، بل إن ملاحظة قصور في ذكاء ما من شأنه أن يدفع هذا الشخص كي يتصرف بحماس من أجل تطوير ذلك الذكاء، فهناك العديد من الأشخاص عوضوا نواقصهم الظاهرية بالعمل الجاد، بل وأحرزوا أحياناً تفوقاً في تلك المجالات. وأكثر من ذلك، يمكنني أن أقدم مثلاً شخصياً: فأنا دالتوني [مصاب بعمى لوني يحول دون التمييز بين الأحمر والأخضر] ، ولدي رؤية مجسدية Stéréoscopique ناقصة، وأحتاج إلى عدسات قوية مقومة، ومع ذلك اخترت أن أكرس أطروحتي للدكتوراه حول الفنون البصرية، وقضيت وقتاً طويلاً في الكتابة عن العالم البصري. هكذا يبدو أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست هي القائمة على الحتمية، بل، بالأحرى، أن الأفراد، الذين يلاحظون قصوراً عادياً لديهم، عوض أن يقوموا بتعويض ذلك القصور، يعتبرون ذلك علامة تدفعهم إلى التنازل عن مكامن تفوقهم وإهمالها¹²⁰.

وما أحوج مدارسنا العربية اليوم إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لإصلاح منظوماتنا التربوية القائمة على تنمية الذكاء الواحد! فقد آن الأوان للبحث عن الذكاءات الأخرى لدى المتعلم في ضوء فلسفة إبداعية تنشيطية متعددة المقاربات.

المطلب السادس: تقويم نظرية الذكاءات المتعددة

¹²⁰ - هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة، تؤمن بالتنشيط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبريات المختلفة والمتنوعة. وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية؛ لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة. فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم. كما تتميز نظرية الذكاءات المتعددة بأنها عبارة عن آليات ديدكتيكية وبيداغوجية فعالة، تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تعمل على تمهير المتعلم، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهةها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، ومعالجات الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين، أو من ذوي الحاجيات الخاصة. وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تنبني على فلسفة التشجيع والتحفيز وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا...

وقد نجحت نظرية الذكاءات المتعددة بشكل جيد في مجال التربية والديدكتيك. وفي هذا السياق، يقول غاردنر: "إن نظريتي (حول الذكاءات المتعددة) تؤثر بشكل كبير في الممارسة التربوية؛ لأنها تتفق مع الملاحظة الجماعية للمدرسين والآباء، والتي تكشف عن وجود اختلافات بين الأطفال على الصعيد المعرفي. فكلنا يتوفر على عناصر تفوق وجوانب قصور متفاوتة في مختلف المجالات العقلية، لكن معظم الجهود في مجال التربية لا تعترف بوجود تلك الفوارق، وتشجع نمط التفكير القائم على اللغة والمنطق، وتلك بالضبط هي حالة التفكير الديكارتي/المنهجي العقلاني في فرنسا. وعلى النقيض من ذلك، تنطلق مقاربتنا من الجانبيات العقلية المختلفة. لذلك، أقترح أن تأخذ التربية بعين الاعتبار هذه الفوارق

لإنجاز تعليم بأعلى مستوى من الفعالية. فإذا أردنا توجيه التعليم إلى كل الأطفال، وليس فقط حصره على أولئك الذين يتوفرون على استعدادات منطقية ولغوية، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار الاكتشافات التي توصلت إليها نظرية الذكاءات المتعددة.

وأخيراً، لم يكن للباحثين في حقل التربية موقف نقدي خاص تجاه النظرية، بل إن بعضهم سعى فعلاً إلى تطويرها. كان ذلك هو هدف مجموعة من طابتي المرموقين، أمثال – Tom Hatch – Mara Krechevsky – Mindy Kornhaber – Bruce Torff، وغيرهم¹²¹..

وثمة انتقادات موجهة إلى هذه النظرية؛ إذ يشير غاردنر إلى بعضها فيقول: "معظم علماء النفس، خاصة المحسوبين على القياس النفسي، عارضوا هذه النظرية. ويمكن فهم موقفهم بسهولة ما دامت نظرية الذكاءات المتعددة تهدد موارد عيشهم، بل ومبرر وجودهم. لكن مقابل ذلك هناك علماء متخصصون. كالببيولوجيين مثلاً، وجدوا في النظرية ما يكفي من الأهمية. علاوة على ذلك، كانت لنظرية الذكاءات المتعددة أصداء قوية داخل الوسط التعليمي الأمريكي، فأتثناء العقد الأخير لم يحتل سوى عدد محدود من الأفكار التربوية نفس قيمة هذه النظرية بالولايات المتحدة. ولكن ذلك لا يعني تأييداً لها بالضرورة، فهناك الكثير من التطبيقات تبقى سطحية، كما أن جزءاً من هذا التأييد كان في الواقع مجرد تقليعة¹²²."

ومن الانتقادات الأخرى لهذه النظرية انعدام الاختبارات والامتحانات الملموسة للتأكد من مدى نجاعة هذه النظرية واقعاً وممارسة كما عند علماء الذكاء الكلاسيكيين. ومن ناحية أخرى، مهما دافعنا عن الذكاءات الأخرى، فيبقى الذكاء الرياضي المنطقي أس الذكاءات الموجودة. فهو مرتكز التفوق والتمدن والتحضر، مادام هذا الذكاء الحسابي آلة في خدمة

¹²¹ - هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

¹²² - هاوارد غاردنر : الحوار نفسه.

الإنتاج والاقتصاد والتصنيع والابتكار ، وتطوير بنيات المجتمع الغربي الحديث، فكيف يمكن مقارنته بالذكاء اللغوي أو الموسيقي أو الفلسفي؟ ويمكن الحديث أيضا عن ذكاء عاشر، يمكن تسميته اليوم بالذكاء الرقمي أو الإعلامي الذي يمتلكه متعلمونا بشكل لافت للانتباه. علاوة على ذلك، هل يمكن أن تنجح نظرية الذكاءات المتعددة في مدارسنا العربية التي تغيب فيها الموارد المادية والمالية والبشرية ، وتقل فيها السياسات التعليمية الهادفة، وتهتمش فيها الكفاءات الحقيقية؟!

وخلاصة القول: تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكوبيداغوجية التي استطاعت تحقيق قطيعة معرفية مع النظريات التربوية السابقة؛ لأنها تنبني على الإنتاج، والابتكار، والإبداعية، وتمثل فلسفة التنشيط، وخلق المواهب والمبادرات والعقريات، واستكشاف ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة والتمارين الكفائية التي تزود المتعلم بالمهارات والقدرات لحل المشاكل، وإيجاد مشكلات أخرى، وإنتاج قيم وأفكار وخدمات جديدة حديثة وأصيلة. وماتزال نظرية الذكاءات المتعددة قابلة للتطوير والتغيير والإثراء كما يقول صاحبها هوارد غاردنر: " أتمنى تطوير النظرية في اتجاهات مختلفة. لكن ما يهمني بشكل أساسي أن نفهم كيف يمكن لطفل استعمال ذكائه أو ذكاءاته بهدف التحكم الجيد في المواد الدراسية، و يجد له مكانة داخل المجتمع وتطويرها.. علاوة على ذلك أتوخي مستقبلا اكتشاف ذكاءات أخرى، وفهم الكيفية التي تشتغل بها. وأريد بطبيعة الحال أن أعرف بشكل جيد كيف يتم التعبير عن الذكاء نفسه داخل مختلف الأوساط الثقافية. وأود كذلك معرفة كيف تتمكن الذكاءات المتعددة من الاشتغال بيسر وسهولة، وكيف يمكن تنميتها منفصلة عن بعضها ، وفي ارتباط بعضها البعض، وكذا استكشاف العلاقات الموجودة بين الذكاءات والابتكار والقيادة.

أما بالنسبة إلى الطرق المسدودة التي ينبغي تجنبها، أرى واحدة هي أهمها: لا ينبغي السعي من أجل المقارنة بين المجموعات بمصطلحات

الذكاء (كالمقارنة بين الرجال والنساء أو بين المجموعات العرقية، إلخ..). نظرا إلى المخاطر المترتبة على وقائع محرفة. وكمثال على ذلك، أنه في استراليا تم وضع لائحة لكل مجموعة عرقية، من خلال جزء من الأدوات المدرسية المعتمدة من طرف إحدى الولايات. وداخل كل لائحة تم تحديد الذكاءات التي تتفوق وتضعف فيها كل مجموعة بدون أي سند علمي. اعتبرت ذلك انزلاقا، وأعلنت موقفي في برنامج بالتلفزة الأسترالية. وفي اليوم التالي، مباشرة بعد تصريح، قام الوزير الأول بإلغاء هذا "الخلط" التربوي الذي يتأسس على الوهم العلمي.¹²³

تلكم-إذا- نظرة مقتضبة إلى نظرية الذكاءات المتعددة لدى هوارد غاردنر مفهوما، وتاريخا، وتنظيرا ، وتصنيفا، وتطبيقا، وتقويما.

وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن التعلم هو القدرة على الاكتساب والمران والتدريب، والقدرة على تحصيل المعارف والمعلومات والقيم والمهارات. وللتعلم علاقة وطيدة بالذكاء، مادام التعلم هو نتاج القدرات الذكائية، ونتاج مجموعة من الملكات الفطرية التي يمتلكها الإنسان. في حين، يعد التعلم نتيجة طبيعية لذلك الذكاء. ومن ثم، تختلف نظريات التعلم من مدرسة سيكولوجية إلى أخرى. ومن ثم، فقد تحدثنا عن المدرسة السلوكية، والمدرسة الجشططية، والمدرسة التكوينية، والمدرسة البنائية الاجتماعية، ونظرية الذكاءات المتعددة...

¹²³ - هوارد غاردنر : الحوار نفسه.

الفصل الخامس:

البيداغوجيات المعاصرة

يمكن الحديث عن مجموعة من البيداغوجيات المعاصرة التي عرفها المغرب منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي إلى يومنا هذا. ومن بين هذه البيداغوجيات الدرس الهادف، وبيداغوجيا الكفايات، والبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الملكات. وقبل الخوض في هذه البيداغوجيات المعاصرة لابد من التوقف عند بعض المفاهيم الأساسية ألا وهي: البيداغوجيا، والديداكتيك، والتربية. وبعد ذلك ننتقل إلى استعراض مختلف الطرائق التربوية المعاصرة على النحو التالي:

المبحث الأول: مفهوم البيداغوجيا

تعني البيداغوجيا (La pédagogie) ، في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة. وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية.

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية، أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية النظرية والتطبيقية، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم التخطيط التربوي، وعلم الاقتصاد التربوي، وعلم الإحصاء التربوي، وعلم مناهج البحث، والسياسة التربوية، وفلسفة التربية، والديداكتيك...

ومن هنا، فكلمة البيداغوجيا " إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (Pédagogue).

والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية- التعليمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين¹²⁴.

وأكثر من هذا فالبيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعليمية والتثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره. ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط، وعلم التوجيه، واللسانيات، والسيميوطيقا، وعلم التدبير، وعلم الإدارة، وعلم الإعلام...

هذا، وتتبنى البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية...

ويعني هذا أن ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، ضمن علاقة بيداغوجية. وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديديكتيكية. أما ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء البيداغوجي. ومن هنا، يتضمن هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديداكتيكية (المعلم ← التعليم ← المعرفة)،

¹²⁴- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 150.

والعلاقة البيداغوجية (المعلم ← التكوين ← المتعلم)، وعلاقة
التعلم (المتعلم ← التعلم ← المعرفة)



المبحث الثاني: مفهوم الديداكتيك

إذا كانت البيداغوجيا تخصصا نظريا عاما ، يتحكم في العلاقة التي تكون بين المعلم والمتعلم، فإن الديداكتيك (**La didactique**) هو تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول: ديداكتيك العربية، وديداكتيك الفرنسية، وديداكتيك الرياضيات، وديداكتيك العلوم.... ويعني هذا إذا كانت البيداغوجيا مرتبطة بالمتعلم ونظريات التعلم، فإن الديداكتيك لها حيز ضيق، يتعلق بمجال دراسي معين، أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصة.

وللتمييز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تعنى بتربية الطفل. في حين، تهتم الثانية بالتدريس ، وتتخذ طابعا تطبيقيا خاصا.

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان، وكان يعني تهذيب الطفل وتأديبه، فإن مصطلح الديداكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين ، و" استخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d'enseigner). هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (Le Robert) سنة 1955 وقاموس (Le Littré) سنة 1960. وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته. وهناك من منطري علوم التربية من اعتبر هانس إيلي (Hans Aebeli) أول من اقترح عام 1951 م إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك، في مؤلفه (La didactique psychologie)، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية.¹²⁵

نعني بالديداكتيك طريقة التدريس، أو ما يسمى بالعملية التعليمية- التعليمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسيين هما: المعلم والمتعلم. ومن ثم، تتبنى العملية الديداكتيكية على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة. وقد تكون المدخلات أهدافا أو كفايات أو ملكات أو غيرها من التصورات التربوية الجديدة المعترف بها رسميا. وتستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها، في شكل أهداف إجرائية سلوكية، قبل الدخول في مسار تعليمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية. ويتم ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية.

ويعني هذا أن العملية التعليمية- التعليمية تنطلق من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبيت من

¹²⁵ - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 140.

تحقيقها. لذا، لابد أن يختار المدرس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثم هناك الوسائل الديداكتيكية التي يستعين بها المدرس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد. أما المخرجات، فتتضمن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر محطات التقويم التشخيصي والمرحلي والنهائي.

ولا يمكن الحكم على الهدف أو الكفاية إلا بالتقويم الذي قد يكون تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أو إجماليا أو إرشاديا أو مستمرا أو إدماجيا... وبعد ذلك، نلتجئ إلى التغذية الراجعة والدعم والمعالجة الداخلية والخارجية.

ويعني هذا كله أن الديداكتيك، أو التربية الخاصة، تعتمد على الأهداف أو الكفايات من ناحية أولى، والمضامين والطرائق والوسائل الديداكتيكية من ناحية ثانية، والتقويم والفيديباك من ناحية ثالثة.

المبحث الثالث: مفهوم التربية

تعني التربية (Education) ، في دلالاتها اللغوية، الحفظ والعناية والرعاية والتنشئة والإصلاح والتنمية وتهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وأكثر من هذا فالتربية لها تاريخ طويل ، فهي " عبارة عن تراكمات من الخبرات، حملها الكبار، ونقلوها للصغار، وهي بالتالي سلوكيات رضي عنها الجماعة ، ورضيت بها أسلوبا لحياتها ، وتفاعلها مع بعضها البعض، ومع ذلك فهي ليست حكرا على أحد، ولا هي مهمة إنسان دون آخر، فقد يقوم بها الأب، والأم، والمعلم، والسائق، والبائع، أو أي مخلوق قد تأهل لذلك، فعرف قيم مجتمعه، ونظمه، وتقاليده، كما عرف ما يصلح لأمته وينهض بها.

يتضح ، مما تقدم، أن العملية التربوية عملية هامة لبني البشرية ، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث، واستمرار بقائه لكل الأمم.

إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء.¹²⁶

ويعني هذا أن التربية عملية إنسانية قديمة ظهرت مع ظهور الإنسان الذي كان يربي نفسه على العمل والخلال الفاضلة وعبادة الله وحده. ومن ناحية أخرى، كان يربى أبناءه وأفراد أسرته رعاية حسنة ومتكاملة.

علاوة على ذلك، فالتربية عملية ضرورية لتنشئة الأبناء وتعليمهم وتأهيلهم وتكوينهم من أجل أن يتكيفوا مع الواقع من جهة. ويتأقلموا مع وضعياته الصعبة والمعقدة والمركبة من جهة ثانية. وكذلك من أجل أن يواجهوا الطبيعة بتسخريها وتغييرها والتحكم فيها، وكذلك من أجل الحصول على المكانة اللائقة بهم، ونيل الفلاح في الدنيا والآخرة.

إذاً، فالتربية " عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معاً، أما ضرورتها للفرد الإنسان، فتكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، ونقل التراث الثقافي إليه، وأنماط السلوك التي ترضى عنها الجماعة، وكل ذلك لا بد من اكتسابه على مر الأيام، لأن فترة الطفولة الإنسانية طويلة بطبيعتها، والحياة البشرية معقدة، وكثيرة التبديل والتغيير. وينقل النمط السلوكي والتراث للأفراد يحتفظ المجتمع بثقافته من الضياع، وليس هذا فقط، بل إن التراث عند نقله لا يكتفى بالمحافظة على التراث كما هو أو كما نقل من الأجداد للآباء، ويمكن الآباء للأبناء، بل إن دور التربية هنا يظهر بإضافة أو حذف ما هو غير مناسب من التراث،

¹²⁶ - إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، دت، ص: 32.

ولهذا نقول : إن ضرورة التربية لكل من المجتمع والأفراد تظهر في نقل التراث الثقافي والاحتفاظ به وتنقيته من الشوائب وتعديله، وبالتالي استمراره وازدهاره وتطوره وبقائه.¹²⁷

وهكذا، يتضح لنا أن التربية عملية ضرورية في بناء الذات والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية جمعاء.

و للتربية وظائف عدة تتمثل في تهذيب الإنسان ورعايته والعناية به، وتكوينه وتأهيله مهاريا وتربويا وعمليا، وتنميته معرفيا ووجدانيا وحسيا وحركيا. ومن وظائفها الأخرى " نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع؛ ونقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة؛ وتعديل التراث الثقافي، وتغيير مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لا يفيد؛ واكتساب الفرد خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش بينها؛ وتنوير الفرد بالمعلومات الحديثة التي تغزو الحياة اليومية في المجتمع."¹²⁸

ويعني هذا أن التربية تهدف إلى بناء الإنسان بناء متكاملا، والسمو به معرفيا وعاطفيا ومهاريا، وتطهيره أخلاقيا، ومساعدته على الحفاظ على قيم الأجداد، ونقل قيمهم وعاداتهم وثقافتهم وتراثهم من جيل إلى آخر، في إطار ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي. وتقوم التربية بوظيفة التنشئة الاجتماعية. علاوة على وظيفة المحافظة على المجتمع أو تغييره جزئيا أو كليا.

ومن جهة أخرى، تستند التربية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية والتاريخية والنفسية والبيداغوجية والديكتيكية والاقتصادية والدينية والثقافية والاجتماعية.

127 - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:36-37.

128 - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:37.

ومن هنا، فالتربية علاقة بالفلسفة مادامت تهدف إلى تنوير الإنسان وتكوينه عقليا وذهنيا لاستخدام عقله لتأمل الكون، وتحصيل الحقائق، وتمثل القيم الصادقة.

ويمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات فلسفية في مجال التربية، كالاتجاه التسلسلي التقليدي الذي كان يركز على المدرس باعتباره سيد المعرفة؛ والاتجاه التقدمي الديمقراطي الذي يعترف بمكانة المتعلم في إطار مقاربة تشاركية تجمع بين المدرس والمتعلم؛ والاتجاه التحرري الطبيعي الذي يمثله روسو وكارل روجرز . وينبني هذا التصور على تحرير المتعلم، ومساعدته على التعلم من الطبيعة ، ويبقى المدرس مستشارا أو موجهها إذا طلب منه ذلك.

في حين، يتمثل الأساس التاريخي في ربط الماضي بالحاضر، حيث تعرفنا التربية بماضي الأجداد والآباء، واستجلاء مظاهر القوة والضعف في هذا التاريخ، ودراسته بشكل جيد من أجل الاعتبار به تمثلا واقتداء وتطبيقا.

ولا يمكن الحديث عن التربية إلا إذا ربطناها بعلم النفس؛ لأن التربية تتعامل مع الأطفال والمراهقين. وهنا، لابد من معرفة مشاعرهم ورغباتهم وميولهم، وتفهم حاجياتهم ومشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجهم شعوريا ولا شعوريا.

كما للتربية علاقة بالأساس الاجتماعي؛ لأن التربية تشمل جميع مؤسسات المجتمع من الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والإعدادية، والثانوية، والجامعة، والنقابة، والحزب... فالتربية حاضرة في كل هذه الحقول والمجالات والميادين . والهدف منها هو تكوين مواطن صالح لنفسه وأسرته ووطنه وأمته.

وتستند التربية أيضا إلى أسس ثقافية ؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن ثقافي بواسطة التربية والتعليم، باكتساب مجموعة من المهارات الكفائية، وتملك التقنيات التي تساعده على تطوير قدراته وابتكاراته ومؤهلاته، وخلق ثقافته الخاصة به. و" الصلة هنا بين الثقافة والتربية كبيرة جدا، إذ إن مادة التربية هي الثقافة والتراث الثقافي المتراكم على مر الأجيال، ومادامت التربية عملية تكيف مع المجتمع المحيط الذي يعيش بطريقة معينة نابعة من تراثه الذي أحبه، وتوارثه وأراد أن ينقله ويستمر في ممارسته وهو بالتالي ثقافته فإن ذلك يعني أن أساس التربية هو الثقافة، وموضوعها الأساسي الذي تبنى عليه كل المواضيع الأخرى هو الثقافة ، ثقافة المجتمع المحيط. وأي صلة أكثر من هذا؟"¹²⁹

كما تسعفنا التربية - دينيا- في اختيار المعبود الأوحد، ونبذ عبادة الأصنام والأوثان والتماثيل، وتوحيد الله، وتمثل القيم الدينية ، والتعرف إلى أوامر الله ونواهيه. لذلك، تقوم التربية بدور هام في تهذيب الأبناء قيما، وتنشئتهم دينيا وأخلاقيا؛ إذ تعرفهم بالعقيدة الصحيحة، وتقربهم إلى خالقهم الأوحد والأكمل والأعظم والأجل، وتنورهم بدورهم الحقيقي في الحياة العاجلة بغية الظفر بالآجلة.

أما علاقة التربية بالاقتصاد، فالتربية عملية اقتصادية بامتياز؛ إذ يتحسن مستوى معيشة الإنسان بالتربية والتعليم. ويحصل على مكاسب وامتيازات مادية ومعنوية عن طريق التربية والتعليم، وتملك الشهادات.

إذاً، فالعلاقة بين الاقتصاد والتربية " علاقة وثيقة، فمستوى المعيشة يرتبط بالمستويات الثقافية والعلمية التي يصل إليها أفراد المجتمع، فوجود أعداد كبيرة من الأميين يؤدي إلى التخلف، وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي وزاد الدخل القومي كلما ازداد التعليم وزاد عدد الطالبين للعلم.

¹²⁹ - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 44-45.

وتتضح صلة التربية بالأسس الاقتصادية فيما لو نظرنا إلى التربية كقوة ضاغطة في يد طبقة اجتماعية مهيمنة تتحكم بوسائل الإنتاج وتنمية المهارات والقدرات لدى الفئات المتعلمة، فالتعليم يزيد من القدرة على الابتكار ، ويسهم في تحسين السلوك، ويطور في الإنتاج.

أما عن تأثير التربية في النمو الاقتصادي، فيتضح بقوة رأس المال المادي وتأثيره وارتباطه بقدرات الأفراد ومهاراتهم، ولما كان التعليم هو السبيل إلى تكوين المهارات والقدرات عند الأفراد، فإنه يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وفي أحداث التنمية...

إن التربية عملية اقتصادية لأنها تعد كل فرد ليقوم بأداء مهنة معينة تكون مصدرا لدخله، وكلما تعلم المهارات اللازمة لمهنته وأتقنها، زاد دخله، وفي الوقت نفسه، كلما أتقن الأفراد مهنتهم على اختلاف أنواعها، أدى ذلك إلى زيادة دخل الفرد. وبالتالي زاد دخل المجتمع¹³⁰.

وللتربية علاقة وطيدة بالسياسية، فكل عنصر يتأثر بالآخر. بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية ونقابية وإيديولوجية. علاوة على ذلك، فثمة أنظمة سياسية تجعل من التربية وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما في الدول الاشتراكية والأنظمة الديكتاتورية (النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من التربية أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية بكل أنواعها (الألفبائية، والوظيفية، والإعلامية)، مع تطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية.

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديداكتيكية، فللتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرفات

¹³⁰ - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 42.

والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعليمية والتثقيفية...

وبناء على ماسبق، فالتربية فعل تربوي وتهذيبى وأخلاقي ، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تساهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار، بتحقيق الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلى. علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا وتأقلا وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى " الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم." ¹³¹

وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار، وطريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع، وترتكز على الحرية، والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف ، وتمثل النقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم واع، يساهم في خلق الحداثة وبنائها، وإثراء العولمة بما لديه من طاقات منتجة، واختراعات ومكتشفات، ومستجدات نظرية وتقنية وعلمية ومعلوماتية. وفي هذا السياق، يقول محمد لبيب النجحي : " ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء ، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية.

¹³¹ - جان بياجى: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1998م، ص: 52.

فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانيات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو المجتمع الذي يشترك أفرادُه أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية، فتكون التربية بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيما يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغيير على أنه وسيلة للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعا إلى نمو الإنسانية وتقدمها.¹³²

ويضاف إلى ذلك أن التربية تحقق مجموعة من الوظائف الجوهرية، كالتعليم، والتثقيف، والتطهير، والتهذيب، والتنوير، وتحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة والشعوذة، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

المبحث الرابع: بيداغوجيا الأهداف

عرف قطاع التربية والتعليم في المغرب، وبالضبط في سنوات الثمانين من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف. والغرض من هذه النظرية أو هذه المقاربة هو عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، مع أجراة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة. والغرض من ذلك كله هو

¹³² - محمد لبيب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م، ص: 240.

تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة بصفة خاصة. فضلا عن تحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة وواعية ومركزة ومخططة، في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم والملاحظة والرصد والقياس والاختبار. ومن ثم، العمل على تقويم مدى تحقق النتيجة أو الهدف في آخر الحصة الدراسية؛ لأن ذلك هو الذي يحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق. فإذا تحقق الهدف المسطر في بداية الدرس، فقد تحقق نجاح العملية الديداكتيكية. وإذا لم يتحقق ذلك، فقد أخفق المدرس في عملياته التعليمية- التعلمية. وبالتالي، فما عليه سوى أن يعيد الدرس من جديد، بتمثل التغذية الراجعة منهجا وقائيا، ومعيارا تشخيصيا، ومؤشرا تقويميا لسد النواقص الكائنة، ودرء الشوائب غير المتوقعة، والحد من أسباب التعثر الدراسي، بتصحيح كل الأخطاء التي ارتكبها في أثناء تقديم مقاطع الدرس في مختلف مراحلها الثلاث: الاستكشافية، والتكوينية، والنهائية.

وقد أخذت المؤسسات التربوية المغربية بهذه المقاربة التربوية الجديدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي. بيد أنها سرعان ما تخلت عنها بدون روية أو تفكير أو عمق، لتجد نفسها أمام مقاربات تربوية مرتجلة أخرى، مثل: تطبيق دليل الحياة المدرسية، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشروع، وتمثل تربية الجودة، والأخذ بيداغوجيا الكفايات والإدماج، والاستفادة من مدرسة النجاح، أو الاستهداء بالميثاق الوطني للتربية والتكوين... بمعنى أن المغرب قد أصبح حقلًا للتجارب التربوية الغربية بامتياز، حيث عرف تقلبات بيداغوجية عدة، وتعرض كذلك لاهتزازات تربوية مجتمعية مرات ومرات بسبب تذبذب وزارة التربية الوطنية سياسة وتديبرا وتخطيطا، وعجزها عن اختيار إستراتيجية تربوية واضحة ودقيقة وناجعة. ربما يكون هذا التقلب راجعا إلى عوامل ذاتية ومزاجية، أو نتيجة لعوامل سياسية ومجتمعية داخلية، أو يكون ذلك نتاجا لعوامل خارجية تتمثل في

ضغوطات المؤسسات الدولية، ولاسيما المؤسسات المالية والبنكية التي تفرض على المغرب شروطا معينة في تدبير قطاع التربية والتعليم مقابل الاستفادة من المنح والقروض والامتيازات.

المطلب الأول: مفهوم بيداغوجيا الأهداف

إذا كانت بيداغوجيا الكفايات تعنى بتحديد الكفايات والقدرات الأساسية والنوعية لدى المتعلم في أثناء مواجهته لمختلف الوضعيات- المشكلات في سياق ما، فإن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية- التعليمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتديبرا وتقويما ومعالجة.

المطلب الثاني: أنواع الأهداف

من المعروف أن الهدف مصطلح عسكري يعني الدقة والتحديد والتركيز في الإصابة. ويعني اصطلاحا وضع خطة أو إستراتيجية معينة على أساس التخطيط والتدبير والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة. ومن ثم، يخضع الهدف للتقويم والرصد والقياس والاختبار والتغذية الراجعة.

وعليه، فثمة مجموعة من الأهداف، مثل: الغايات، والأغراض، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

الفرع الأول: الغايات

هي مجموعة من الأهداف العامة، أو هي التوجهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية. بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتجسد في المنهاج والبرامج

الدراسية والمقررات التعليمية ومحتويات الدروس، مثل: عبارة " أن يكون مواطنا صالحا". ومن ثم، فالغايات هي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة، تتسم بالغموض والتجريد والعمومية. ويعرفها محمد الدريج بقوله: " إن الغايات هي غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراتهِ للوجود والحياة ، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافية معينة، مثل قولنا: " على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية" أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين" أو " على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..." إلخ. فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام ، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبة للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.¹³³"

ومن ثم، فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة. وغالبا، ما تكون أهدافا عامة ومجردة وفضفاضة.

الفرع الثاني: الأهداف العامة أو الأغراض

يقصد بالأغراض، أو الأهداف العامة، توجهات التربية والتعليم. أي: تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس. ومن ثم، فالتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، وللتعليم الجامعي أهدافه العامة، وللتكوين المهني كذلك أهدافه ومراميه وأغراضه. ويعني هذا أن الأغراض أقل عمومية من الغايات، وترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم. في حين، ترتبط الغايات بسياسة الدولة العامة، كأن نقول - مثلا- يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

الفرع الثالث: الأهداف الوسطى

¹³³ - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص:36.

تتموقع الأهداف الوسطى بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة. بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف الخاصة. وبالتالي، فالصناعات المعرفية والانفعالية والحسية الحركية عبارة عن مراق لأهداف متدرجة في العمومية، بيد أنها تقترب من الخصوصية، مثل: أن يعرف التلميذ أخوات كان، و يستظهر القصيدة الشعرية، و يتذوق الشعر، ويقفز بالزانة...

الفرع الرابع: الأهداف الخاصة

يقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية. ونعني بالأهداف الإجرائية تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة والقياس والتقييم. وغالبا، ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة. ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفا معرفيا، أو هدفا وجدانيا ، أو هدفا حسيا حركيا. وفي هذا الصدد، نقيس سلوك المتعلم، لا سلوك المدرس، بأفعال مضارعة محددة بدقة قياسية. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج: " يمكن أن نلاحظ بأن صياغة الأهداف الخاصة تكون دائما صياغة واضحة ، وتكون لكلماتها معاني واحدة غير قابلة للتأويل. إن صياغة الهدف الخاص يجب أن تتجنب العبارات الضبابية التي توحى بعدد كبير من التأويلات التي قد يفرضها تباين الأشخاص، واختلاف المواقف؛ مما قد يؤدي إلى تعطل التواصل بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه في الفصل.

ثم إن ما يميز الأهداف الخاصة هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة... ثم إن الأهداف الخاصة تحدد شروط ظهور السلوك..."¹³⁴

¹³⁴ - محمد الدريج: نفسه، ص:38.

وعليه، فالأهداف الخاصة أو الإجرائية هي أهداف سلوكية تعليمية معرفية، وانفعالية، وحسية حركية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة. ومن ثم، تكون قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

المطلب الثالث: السياق التاريخي لبيداغوجيا الأهداف

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للبيداغوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا. بمعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى أن ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية. أي: إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية. ومن ثم، أن الأوان للتفكير في صنفات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم، بصياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، وتصنيفها في مراق متراكبة، تتدرج من السهولة إلى الصعوبة والتعقيد. ومن ثم، خرج المؤتمر البيداغوجي بنظرية تربوية جديدة، تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة، سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة. ومن هنا، فقد ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو، وقد كان رالف تيلر (Ralph Tyler) سباقا إلى تحديد مجموعة من الأهداف باعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم، والرفع من مستواه. بمعنى أن رالف تيلر كان سباقا منذ سنة 1935م إلى عقلنة العملية الإنتاجية انطلاقا من تحديد مجموعة من الأهداف. وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج: "والحقيقة أن الفضل يعود في الدرجة الأولى إلى رالف تيلر (Ralph Tyler)، إذ كان من أبرز الداعين إلى تعيين الأهداف التي يجب أن

يرمي إليها التعليم، وخاصة في كتيب له تحت عنوان (أساسيات المناهج)، والذي نقله إلى العربية أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر منذ سنة 1962م.

وقد انطلق تايلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم وأساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص والمناهج، لأن النصوص والمناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرق متعددة، ولتحقيق غايات كثيرة، فهي لاتصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم وسلامته أو صدق الامتحانات، ولذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي.

وقد وجدت نظرية تايلر صدى كبيرا في الأوساط التربوية والتعليمية، وستظهر مصنفات كثيرة في الاتجاه نفسه، ومتأثرة بأرائه. ومن أهمها المصنف الذي سبقت الإشارة إليه، والذي نشرته لجنة القياس والامتحانات (مجموعة شيكاغو) - وجل أعضائها من تلاميذ تايلر - والتي شددت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية.¹³⁵

وقد نتج عن هذا المؤتمر - الذي سلف ذكره - مجموعة من الصناعات تعنى بتنميط الأهداف الإجرائية في مراق متدرجة، مثل: مصنف بلوم الذي عنوانه (تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي) ونشر سنة 1956م، بإشراف بنيامين بلوم (B.Bloom)، وأعقبه الجزء الثاني بعنوان (تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي العاطفي) بإشراف كراثهول (D.Krathwohl).

وقد انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ الستينيات من القرن الماضي، وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارا في سنوات

¹³⁵ - محمد الدريج: نفسه، ص: 33.

السبعين. وقد أخذ المغرب بهذه المقاربة الجديدة منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي، بعد أن أرسلت بعثة من أساتذة كلية علوم التربية بالرباط إلى بلجيكا للتكوين والتدريب على نظرية الأهداف التربوية، بما فيها: الدكتور محمد الدريج صاحب كتاب (التدريس الهادف)¹³⁶

وعليه، ترتبط نظرية الأهداف التربوية بالنظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة؛ لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي، ورصده ملاحظة وقياسا وتقويما.

المطلب الرابع: شروط صياغة الهدف

تستوجب صياغة الهدف التعليمي الذي يرتبط بسلوك المتعلم الإنجازي - حسب ماجر (Mager) - شروطا أساسية ثلاثة ، وهي:

- ① أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها التلميذ. بمعنى أن يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح.
- ② أن تتضمن الصياغة توصيفا للظروف السياقية للسلوك المنجز من قبل المتعلم.

- ③ أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح الذي يحيلنا على تحقق قدر معين من الهدف¹³⁷.

ومن جهة أخرى، يذهل غانيي (Gagné) إلى أن الهدف الإجرائي الخاص يتميز بمجموعة من السمات التالية، مثل:

- ① إن الهدف الغامض يسبب الغموض وتعدد الاحتمالات والتأويلات. بمعنى أن يكون الهدف واضحا بدقة ومحددا بالشكل الكافي.

¹³⁶ - محمد الدريج: التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

¹³⁷ - A regarder Mager,Robert: Comment définir des objectifs pédagogiques, Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.

② أن يكون الهدف صادقا . بمعنى أن يفهمه اثنان بالمعنى نفسه، ويتفقان حوله.

③ أن يكون قابلا للتحقق والإنجاز، فلا يمكن تقويم هدف مرتبط بسلوك مستحيل، أو صعب تحقيقه.

④ أن تكون الأهداف متدرجة ومتنوعة على مستوى المراقبي. بمعنى أن تكون الأهداف متدرجة في السهولة والصعوبة، فنبداً بالبسيط، لنتدرج حتى المركب والمعقد.

⑤ أن تكون الأهداف المرجوة تعبيراً صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة. بمعنى أن تكون جزءاً لا يتجزأ من فلسفة الدولة وغاياته البعيدة المحصلة من فعل التربية والتعليم¹³⁸.

المطلب الخامس: تصنيف الأهداف التربوية

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الأهداف، وهي: الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، والأهداف الحسية الحركية.

الفرع الأول: صنافه الأهداف المعرفية

الهدف المعرفي هو الذي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، ويركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها. أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجية والمردودية. ويهدف هذا الهدف إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي، وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم، يقوم هذا الهدف على تبادل الآراء، ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

وثمة صنفات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم (Bloom) التي تم الانتهاء منها سنة 1956م. وتتضمن ستة مراق

¹³⁸ - نقلا عن محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص: 45.

هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وتتميز هذه المراقي الستة بالتدرج والترابط والتكامل الوظيفي. ويعني هذا أن هذه المراقي تتجرد من البسيط نحو المعقد، وتترابط على مستوى العمليات الذهنية من أبسط فعل ذهني هو المعرفة إلى أعقد عملية تتمثل في التقييم والنقد والمناقشة.

الفرع الثاني: صنافه الأهداف الوجدانية

يقصد بالهدف الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين، من خلال تفاعل المتعلم مع المادة المدروسة، واكتسابه للخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني صنافات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال (كراتهول/Krathwol) الذي خصصها بصنافة سنة 1964م، تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية. وهذه المستويات هي: التقبل، والاستجابة، والحكم القيمي، والتنظيم، والتميز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم.

الفرع الثالث: صنافه الأهداف الحسية الحركية

يمكن الحديث عن الهدف الحسي الحركي الذي يتناول ماهو غير معرفي ووجداني. ويظهر هذا التواصل في إطار السبرينطيقا والآلية والمسرح الميمي والرياضة الحركية...

ويتضمن هذا الهدف في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف المتدرجة التي تعمل على تنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية.. ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي صنافة هارو (Harrow) التي وضعها صاحبها سنة 1972م. وتتكون هذه الصنافة من ستة مراق أساسية، وهي: الحركات الارتكاسية،

والحركات الطبيعية الأساسية، والاستعدادات الإدراكية، والصفات البدنية، والمهارات الحركية لليد، والتواصل غير اللفظي.

الطلب السادس: تخطيط الدرس الهادف

يخضع التدريس أو الدرس الهادف لمجموعة من المحطات الإجرائية التي تتمثل في تحديد المداخل الأولية ، بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بدرس معين، حيث نبدأ بتحديد الهدف العام، ثم نتبعه بالأهداف السلوكية الإجرائية حسب طبيعتها: معرفية، ووجدانية ، وحسية حركية، كما يظهر ذلك جليا في الأمثلة التالية التي تتعلق بدرسنا الافتراضي (المبتدأ والخبر).

الهدف العام:

أن يستوعب المتعلم درس المبتدأ والخبر.

الأهداف الإجرائية:

- ① أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.
- ② أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدأ والخبر أثناء المرحلة التكوينية.
- ③ أن يحدد التلميذ أنواع الخبر أثناء المرحلة التكوينية.
- ④ أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة.

وهكذا، يحدد المدرس، بمعية المتعلم، الأهداف الأولية المرتبطة بالمقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة وبعملية المراجعة والاستكشاف. ثم يحدد الأهداف الوسيطة في أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني. لينتهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس. ويعني هذا أن الدرس عبارة عن مجموعة من المحطات والأنشطة الديداكتيكية ، سواء أتعلفت بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلم التي تتلاءم

مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسيطة، وأهداف نهائية¹³⁹.

المطلب السابع: مزايا الدرس الهادف وعيوبه

من المعلوم أن للدرس الهادف مجموعة من النقط الإيجابية والمزايا الحميدة، نذكر منها:

① **العقلنة:** ويعني أن الأهداف الإجرائية تعقلن العملية التعليمية- التعليمية تخطيطا وتديبرا وتقويما. وبذلك، يتجاوز الدرس الهادف العفوية والارتجال والعشوائية التي كان يتسم بها الدرس التقليدي.

② **الأجراًة:** تسعى الأهداف الخاصة إلى تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة والقياس والتقويم ، وتفتيت المحتويات إلى أهداف صغرى وأكثر تجزئاً.

③ **البرمجة:** ويقصد بها خضوع العملية التعليمية لخطة مبرمجة لها مداخل وعمليات ومخارج. بمعنى أن تحقيق الهدف يمر عبر عمليات وسطى إلى أن تتحقق النتيجة النهائية عبر مؤشرات التقويم والقياس. وبتعبير آخر، تعني البرمجة تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية من أجل الوصول إلى هدف معين، عبر خطة مفصلة دقيقة وموضوعية ومقننة.

ويرى محمد الدريج، في كتابه (تحليل العملية التعليمية)، أن للأهداف الإجرائية فوائد كثيرة، منها:

① إن الهدف الإجرائي هدف واضح وشفاف لا يخفي شيئاً.

¹³⁹ - انظر مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص: 155-158.

② تشدد النظريات التربوية المعاصرة على ضرورة تحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم المبرمج، أو في تسطير البرامج والمناهج والمقررات الدراسية.

③ يساعد وضوح الأهداف المدرس في اختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية ومعايير التقويم المناسبة.

④ إن تحديد المعايير والأهداف بوضوح ودقة يساهم في تحصيل تقويم أفضل لعمل المتعلم.

⑤ تمكن الأهداف المدرس من تقويم درسه عبر توظيف التغذية الراجعة أو الفيدباك لسد النواقص، وتشخيص مواطن القوة والضعف.

⑥ تساهم الصياغة الإجرائية للأهداف في تجويد العملية الديداكتيكية بصفة خاصة، وتطوير المنظومة التربوية بصفة عامة.

⑦ ضرورة إطلاع المتعلمين على الأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية لكي يركزوا انتباههم على العناصر الضرورية والجوهرية، وتحديد العناصر العرضية أو الثانوية.

بيد أن للدرس الهادف عيوباً وسلبيات، يمكن حصرها فيما يلي:

① تتسم نظرية الأهداف بالانزعة السلوكية والنظرة التقنية على حساب النظرة الشمولية. كما تخضع لثنائية المثير والاستجابة.

② تعطي نظرية الأهداف أهمية كبرى لتجزئ المحتويات وتفتيتها بشكل مبالغ فيه.

③ تعنى نظرية الأهداف كثيراً بالمحتوى، وتغض الطرف عن الطرائق والمناهج والوسائل الديداكتيكية.

④ تقسيم الذات الإنسانية – حسب الصنفات- إلى مستويات مستقلة هي: الجانب المعرفي ، و الجانب الوجداني ، والجانب الحسي الحركي. في حين، إن الإنسان وحدة نفسية وعضوية مركبة ومتراصة ومتكاملة.

⑤ إن كثيرا من المدرسين ذوي الخبرة قد نجحوا في دروسهم كل النجاح، دون أن يستندوا، بحال من الأحوال، إلى نظرية الأهداف.

وخلاصة القول، تعد بيداغوجيا الأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم ، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي. وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات الثمانين من القرن العشرين، فقد كانت - فعلا- بديلا للدرس الهبراتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل ، مثل: المراجعة ، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق. وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية، وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم والتصحيح والمعالجة.

لذا، جاءت بيداغوجيا الأهداف لتنظيم العملية الديدكتيكية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا وتدبيراً وتسييراً وتقويماً، بل أصبحت هذه النظرية معياراً إجرائياً لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معاً، ومحكاً موضوعياً لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية والإنتاجية والإبداعية، وأداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها. وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

المبحث الخامس: بيداغوجيا الكفايات

من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستتضرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات - المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، فالكفايات هي الكفايات التي تؤدي إلى تحقيق النجاح . وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية ، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم في أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب بيداغوجيا الكفايات على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.

إذاً، ما بيداغوجيا الكفايات؟ وما سياقها المرجعي؟ وما الوضعيات؟ وما الفرق بين نظرية الكفايات ونظرية الأهداف؟ وما مرتكزات المقاربة الكفائية نظرية وتطبيقاً؟ وما مزاياها وعيوبها؟ تلكم هي أهم العناصر التي سنتوقف عندها في المطالب التالية.

المطلب الأول: مفهوم بيداغوجيا الكفايات

تعرف الكفاية (compétence) على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلم في أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة.

ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديداكتيكيا وواقعيًا. ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. ويعني هذا أن المتعلم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، باختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

وعليه، تعرف الكفاية عند جيلي (GILLET) بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية"¹⁴⁰.

وتعرف الكفاية كذلك على أنها بمثابة " هدف- مرمى، متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"¹⁴¹. ويعرفها فيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، و قدرات، ومعلومات، إلخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"¹⁴².

¹⁴⁰ -GILLET , P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanente** , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37.

¹⁴¹ - بيير ديشي: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003، ص: 121.

¹⁴² - باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 41.

ويرى محمد الدريج أن هذه الكفايات " ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"¹⁴³.

وعلى العموم، فالكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

ويظهر لنا ، من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية، أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في:

◆ القدرات والمهارات.

◆ الإنجاز أو الأداء.

◆ الوضعية أو المشكل.

◆ حل الوضعية بشكل فعال وصائب.

◆ تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

وهكذا، يبدو لنا أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية- الإشكال. أي: إن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة جدلية وثيقة ومتينة، وعلاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي.

المطلب الثاني: أنواع الكفايات

تنقسم الكفايات، في مجال التربية والتعليم، إلى أنواع عدة، يمكن حصرها فيما يلي:

¹⁴³ - محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، أكتوبر 2000، العدد 16، ص:

① الكفايات النوعية : تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة. ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي: إن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي، أو تخصص مهني معين. لذلك، فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة. وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

② الكفايات الممتدة أو المستعرضة : هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف. وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي؛ لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة.

③ الكفايات الأساسية: هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا. وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعليم الابتدائي. بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تنبني عليها العملية التعليمية- التعلمية، أو يبنى عليها النسق التربوي.

④ كفاية الإتقان: هي كفاية تكميلية، وليست أساسية وضرورية ، فعدم الغرق أثناء السباحة هي كفاية أساسية. بيد أن الرشاقة، والسرعة، والسباحة في فريق، واحترام قواعد السباحة، هي كلها كفايات تكميلية، أو كفايات إتقان وجودة.

ومن جهة أخرى، تصنف الكفايات كذلك إلى معارف، ومواقف، ومهارات، وكفايات ثقافية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية...

المطلب الثالث: تعريف الوضعيات

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية، كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعاً وموضع الدالة على الإثبات في المكان. أي: إن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء¹⁴⁴. ولكن في اللغات الأجنبية، نجد حضوراً لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي معجم أكسفورد الإنجليزي، تعني الوضعية "معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص"¹⁴⁵.

وتتقرن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو "عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك - بالتالي - على فهمه"¹⁴⁶.

أما معجم روبير (Robert)، فيرى أن الوضعية هي "أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع"¹⁴⁷. أي: إن الوضعية هي التوقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه "مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"¹⁴⁸.

ويمكن أن نفهم، من هذا كله، أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات

¹⁴⁴ - ابن منظور: لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص: 743؛ والمعجم الوسيط لأحمد حسن الزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص: 1039.

¹⁴⁵ - A.Regarder: Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000; p: 1109.

¹⁴⁶ - Ibid, p : 247.

¹⁴⁷ - Paul robert : Le Petit Robert, Paris, éd, 1992, p : 378.

¹⁴⁸ - Ibid, p : 1820 .

والصعوبات والاختبارات والمحكات والحالة والواقع والإطار والإشكالية... إلخ.

وتعرف الوضعية في مجال التربية والديكتيك بأنها " وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"¹⁴⁹. أي: إن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. إن الوضعية- حسب محمد الدريج- " تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية"¹⁵⁰.

وتأسيسا على ما سبق، نفهم أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية - التعلمية والمهنية. وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات. ومن هنا، ينبغي علينا أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، و يتعلم الحياة عن طريق الحياة، وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع، أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي: إن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية، كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية، والفعالية،

¹⁴⁹ - بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص: 181.

¹⁵⁰ - محمد الدريج: نفسه، ص: 60.

والإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتج ، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس، وجون ديوي ، وبرغسون، والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة.

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفئا ، يعني أن تكون إنسانا ناجحا و متمكنا من أسباب النجاح.

ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمنة للتفاعل مع المحيط. وبالتالي، فهي مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة. وهي محفزة على النجاح والتفوق والتميز. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تكون الوضعية مدعمة بالأسناد والوثائق والتعليمات والنصوص ومعايير التقويم، ومؤشرات التصحيح.

المطلب الرابع: أنواع الوضعيات

إن الوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حل هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لديه، وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات - المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية.

ويمكن أن نحدد أنواعا أخرى من الوضعيات الموقفية قياسا على ما ذهب إليه إيريبان (IRIBANE) في تصنيفه للكفايات¹⁵¹:

① وضعيات التقليد والمحاكاة:

ترتكز على مهمات التقليد، وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والإعادة (وضعيات الاجترار).

② وضعيات التحويل:

تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة ، بيد أنها قريبة بالتفكير بالمثل، والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات، عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة (وضعيات الاستفادة والامتصاص).

③ وضعيات التجديد:

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة، وتقديم حلول مناسبة لها. (وضعيات الحوار و الإبداع).

هذا، ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

① **وضعية أولية:** يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ في أثناء بداية الدرس، أو قبل الشروع فيه. وتتعلق هذه الوضعيات بمراجعة الدرس السابق، أو دفعه إلى الاستكشاف، أو حثه وتشجيعه على استعمال قدراته الذاتية والمهارية.

② **وضعية وسيطية:** يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات في أثناء مرحلة التكوين والتعلم الذاتي لحل مشاكلها اعتمادا على الأسناد والوثائق

¹⁵¹ -A regarder : A , IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.

والنصوص والتعليمات ومعايير التقويم. والهدف من ذلك كله هو التثبيت من قدرات التلميذ التعليمية والمفاهيمية والمهارية.

③ وضعية نهائية: يواجه التلميذ في نهاية الدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئاً أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية الأساسية أو النوعية أم لا؟ وهل أصبح قادراً على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية الصعبة أم لا؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟

وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثلياً مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية - التعليمية.

وعلى مستوى المحتوى أو المضمون والخبرات، فهناك وضعيات معرفية (ثقافية)، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية، ووضعيات وجدانية وأخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية...

المطلب الخامس: أهمية الوضعيات- المشاكل

من المعلوم أن للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة، والتمييز بين التقليدية منها والجديدة ، ومعرفة المدرسة المغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة. وعليه، فإن الوضعيات هي محك الكفاءة والمردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنها تربية على حل المشاكل المستعصية، واقتراح الحلول المناسبة والممكنة، والتحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي.

ومن الأكيد أن التربية بالوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية المتميزة . فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل ، وليس ذلك من خلال الشهادات والدبلومات و المؤهلات، بل من خلال الشهادات

- الكفايات. بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم ، مثل: معالجة اكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، ونقص في تكوين المدرسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقانة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتديرا وتسييرا وتقويما، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية، وربط المدرسة بالحياة ، وسوق العمل، وتلبية حاجيات أرباب العمل، وتحقيق الجودة والمنافسة ، والسير وفق مقتضيات العولمة. ويتطلب كل هذا تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله. ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفايات في إطارها الشكلي، أو بمثابة موضوعة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية، أو رهينة لتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة باعتبارها غايات ومواصفات مثالية نظرية دون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا، أستحضر قولة معبرة بكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات فيليب بيرنود (Perrenoud): "إذا ظلت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لها وراء الموضوعة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من (النمط الثالث) لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها"¹⁵²

وعليه، فللوضعيات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم ؛ لأنها تؤهل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية.

¹⁵² - حسن بوتكلاي: (مفهوم الكفايات وبنائها عند فيليب بيرنود)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدا، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004، ص: 24.

المطلب السادس: سياق الوضعيات

لا يمكن فهم الوضعيات إلا إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي. فلقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفع بالمجتمع الغربي إلى إعادة النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل قصد محاربة البطالة، و البحث عن أسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حل للامساواة الاجتماعية. ويعني هذا ربط المدرسة بالمقولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة. أي : على المدرسة أن تفتح على الواقع والمجتمع معا لتغييرهما وإمدادهما بالأكفاء والأطر المدربة الماهرة والمتميزة. فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية، إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي. إذًا، فكل هذه العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية، وجعلها فعالة ناجعة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية.

وقد حاولت دول العالم الثالث، بما فيها الدول العربية (المغرب، والجزائر، و تونس، وسلطنة عمان - مثلا-...)، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسيرة المستجندات العالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبرالية بغية الحد من البطالة، وتفادي الثورات الاجتماعية ، والحد من ظاهرة الهجرة بكل أنواعها، مع تبيئتها في مدارسها لخلق الجودة والعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك، أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية. وفي هذا الصدد، يقول نيكو هيرت (Nico Hirtt): "ما هو إذا عالم اليوم هذا ؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين : أولاً تقلب بالغ ، وثنائية اجتماعية قوية. ينجم عن احتدام الصراعات التنافسية، وإعادة الهيكلة ، وإغلاق المصانع، وترحيل وحدات الإنتاج، واللجوء المتسارع إلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر)

سواء في مجال الإنتاج أم في مجال الاستهلاك). وفي هذا السياق، تتمثل إحدى أهم مساعي أرباب العمل في المرونة. أي: مرونة سوق العمل، ومرونة العامل المهنية والاجتماعية، ومرونة أنظمة التربية والتكوين، وقابلية تكيف المستهلك.

ما زالت سوق العمل حالياً منظمة بشكل قوي على أسس المؤهلات. أي: على أساس الشواهد. وتمثل الشهادة جملة معارف ومهارات معترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية، وتخول حقوقاً بشأن الأجور وشروط العمل أو الحماية الاجتماعية. ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، بات أرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي المتصلب: مؤهلات- شواهد، واستبداله بالثنائي كفايات- شواهد مبنية على وحدات تكوين (مصوغات أو مجزوءات Modulaire).¹⁵³

وهكذا، يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق، أو في غربة المدرسة عن الواقع و سوق الشغل.

المطلب السابع: خصائص الوضعية- المشكلة

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستولفي (ASTOLFI)¹⁵⁴، نذكر منها:

- ◆ ينبغي أن تحدد الوضعية عائداً ينبغي حله.
- ◆ أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

¹⁵³ - نيكو هرت: (بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 49/50.

¹⁵⁴ - Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL), 1993.

◆ تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، و مواجهته بالقدرات المكتسبة.

◆ تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

◆ توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

◆ تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

◆ تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.

◆ ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحل بديهيا.

◆ تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.

◆ تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

المطلب الثامن: سياق بيداغوجيا الكفايات

ظهرت بيداغوجيا الكفايات بعد أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها، ومازالت تعاني منها دول العالم الثالث؛ لأن المدرسة لم تعد وظيفية تساهم في التنمية الشاملة، وتحقيق المستقبل السعيد للمتعلمين وخريجي الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد سنة. وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكل خطير. لذا، فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، بتأهيل المتعلمين تأهيلا وظيفيا ، وتكوينهم تكوينا كفائيا، بتسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها في أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل.

وفي هذا السياق بالذات، ظهرت بيداغوجيا الكفايات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية، هي: الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي. ومن ثم، أصبحت مقارنة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، وخاصة مشكل التقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة .

وعلى العموم، تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية، والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، و مواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم والطالب على البحث والاستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة. كما تساعد على التحلي بروح العمل ، وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، والمبادرة الحرة ، وتحمل المسؤولية. أي: تكوين مواطن مسؤول وكفاء .

ويضاف إلى ذلك أن هذه النظرية التربوية الجديدة تهدف إلى تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا، فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواجه مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل. علاوة على ذلك، لابد للتعليم أن يكون وظيفيا مرتبطا بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة والأمية الوظيفية. ومن ثم، فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات- هي آلية من آليات الإبداع و الابتكار والاختراع والإنتاج والعمل والتطور الديناميكي.

المطلب التاسع: مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك ، و ربطه بصاحبه، وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتبيان الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، مع تجزيء المحتويات التعليمية - التعليمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة¹⁵⁵، فإن بيداغوجيا الكفايات هي التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة ما - مثلا- لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعي واللغوي والتداولي.

كما أن هذه البيداغوجيا الكفائية كيفية ومهارية تقوي ملكات العقل ، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحول فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد . ومن ثم، تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدد مسالكها وتخصصاتها الدراسية.

وإليك - الآن- جدولا توضيحيا للمقارنة بين نظرية الأهداف ونظرية الكفايات:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفايات
- تعتمد على مدخل المحتويات.	- تعتمد على مدخل الوضعيات.
- البحث عن السلوك الملاحظ عبر	- البحث عن استعمالات للقدرات

¹⁵⁵ -V. et G. Landsheere : Définir les objectifs de l'éducation, Liège et George Thouné 1975, p202.

المحتوى.	ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة.
- التركيز على إلقاء المدرس.	- التركيز على أنشطة المتعلم.
- عدم الارتباط بالسياق.	- تحديد السياق.
- موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس.	- البحث عن معنى للتعليمات.
- التركيز على عملية التعليم، وليس على التعلم.	- تعدد الموارد.
- إنتاج معارف تخصصية.	- تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي.
- المقاربة السلوكية.	- مقارنة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

المطلب العاشر: تخطيط الدرس في ضوء بيداغوجيا الكفايات

ينبغي تخطيط الدرس، في ضوء بيداغوجيا الكفايات، على مجموعة من الخطوات الضرورية التي تكمن في ما يلي:

الفرع الأول: تسطير الكفايات

تتكون جاذبة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية، أو كفايات نوعية، أو كفايات مستعرضة وممتدة، كأن نقول مثلاً:

- أن يكون التلميذ قادرا، في آخر الحصة، على تركيب إنشاء في ستة أسطر، يصف فيه مسجد الحي موظفا في ذلك جملتين حاليتين وجملتين نعتيتين.

- أن يكون المتعلم قادرا، في آخر الحصة الدراسية، على إنجاز جميع التطبيقات الكتابية في ظرف ربع ساعة.

- أن يكون المتعلم قادرا على استظهار آية قرآنية مع تفسير مضامينها.

- أن يكون المتعلم قادرا على بناء قاعدة الدرس في أثناء المرحلة التكوينية.

وقد تكون الكفايات المسطرة معرفية، أو وجدانية ، أو حسية حركية، أو منهجية، أو ثقافية، أو تواصلية...

الفرع الثاني: تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات

تكون محتويات الدرس عبارة عن أنشطة تعليمية ووضعيات متنوعة ومتدرجة ، سواء أكانت وضعيات معرفية أم وجدانية أم حسية حركية. وتتوزع هذه الأنشطة بين ما يعود إلى المدرس وما يعود إلى المتعلم. بمعنى أن هناك أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم. ومن المعلوم، أن المدرس هو الذي يحضر الوضعيات - المشكلات ليحبيب عنها المتعلم. وقد ميز دوكتيل (DE KETELE) بين خمسة أنماط من الأنشطة التعليمية المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، وهي¹⁵⁶:

① أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

② أنشطة التعلم النسقي.

③ أنشطة البناء.

¹⁵⁶ - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص: 77-78.

④ أنشطة الإدماج.

⑤ أنشطة التقويم.

ولا يمكن التمكن من هذه الأنشطة الكفائية بشكل جيد ودقيق إلا بتبيانها على النحو التالي:

① أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا، وجذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة، ودفعه إلى التفكير فيها. ومن ثم، تكون هذه الأنشطة تمهيدية متزامنة مع التقويم التمهيدي أو القبلي أو التشخيصي، وتتمحور حول التعلم الاعتيادية أو المكتسبة أو التعلم السابقة. ولا فرق بين الاستكشاف في التعليم التقليدي والتعليم المعاصر إلا من باب وجود السياق؛ لأن الوضعيات لا تأخذ معناها ودلالاتها الوظيفية إلا في سياق تداولي ومرجعي ما. بيد أن ما يلاحظ على مرحلة الاستكشاف أن المتعلم هو الذي يقوم بهذا الاستكشاف. في حين، يحضر المدرس وضعيات الاستكشاف الصعبة ليحلها المتعلم بطريقة منهجية فاعلة وهادفة. ويعني هذا أن المتعلم ينطلق في استكشافه من وضعية المشكلة، فيختار الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة المعقدة.

② أنشطة التعلم النسقي.

تعتمد أنشطة التعلم النسقي على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة، مع مراعاة التدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسية التي ترتبط بكفاية ما. وبتعبير آخر، فأنشطة التعلم النسقي هي " تلك الأنشطة التي تتوخى تنظيم مختلف المعارف والخبرات التي تمت

معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسيخ المفاهيم، وبنينة المكتسبات وممارستها.¹⁵⁷

وتذكرنا هذه الأنشطة بطريقة المربي الألماني هربارت القائمة على التنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليات الديدكتيكية، مثل: المراجعة، وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتنسيق بين الفقرات، والتطبيق.

③ أنشطة البناء.

تتمثل أنشطة البناء أو البنينة في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، أو المقارنة بين المفاهيم والقضايا المتباعدة أو المتكاملة. ويعني هذا أن ثمة أنشطة، مثل: التمارين التطبيقية التي تسعف المتعلم في عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وقد تكون هذه البنينة في مستهل الدرس، أو في نهايته، بتجميع الأفكار الأساسية والثانوية والفرعية كلها في خلاصة عامة. كما تعتمد أنشطة البناء على الجمع بين عدة عمليات عقلية ومنطقية ورياضية، كالجمع بين الجمع والضرب وحساب النسبة المئوية في عملية واحدة ما، أو المقارنة بين رسمين...ومن هنا، فإذا كانت "جل أنشطة الاستكشاف ترتبط بتعلم اعتيادي، فقد نتصور أنشطة استكشاف ترتبط بمجموع التعلم، من أجل بنينة هذه التعلم في البداية.

وقد يتعلق الأمر بإدخال بعض الأفكار الأساسية والتمثيلية التي تفسر للتلميذ جوهر المحتوى كله، عن طريق الأمثلة و/ أو التمارين، مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة وبتجربته.¹⁵⁸

ويعني هذا أن أنشطة البناء تهدف إلى الربط بين التعلم السابقة والتعلم الجديدة.

¹⁵⁷ - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 87.

¹⁵⁸ - انظر: نفسه، ص: 90-91.

④ أنشطة التعلم بحل المشكلات.

يواجه المتعلم وضعية تتطلب حل مشكلة ما إما بشكل فردي وإما بشكل جماعي، بالتفكير في حيثيات المشكلة من خلال سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيد، ثم اقتراح الحلول المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، " يحقق التعلم بحل المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنه يقترح وضعية- مشكلة معقدة، تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه. وهي ليست نشاطا يستغرق دقائق أو ساعات معدودة، وإنما يتطلب عدة أيام، وأسابيع، أو حتى عدة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حالياً في التعليم العالي بالخصوص.¹⁵⁹

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معاً، وجمع المادة لإيجاد حل لها.

⑤ أنشطة الإدماج.

يلتجئ المتعلم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. وبتعبير آخر، يستدمج المتعلم كل موارده المكتسبة لتوظيفها لحل الوضعية. أي: إن " نشاط الإدماج هو نشاط ديدكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي - إذاً - لحظات تعليمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لاسيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلاً دالاً، أي: عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

¹⁵⁹ - انظر: نفسه، ص: 86.

وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلّيمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلّم، تصير المدة مهمة: قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام.¹⁶⁰

وعليه، ينبني نشاط الإدماج على فعالية المتعلّم باعتباره بطلا رئيسيا في عملية بناء التعلّيمات، وحل الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلّم أن يعبئ كل موارده المستضمرة، بشكل من الأشكال، لحل الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلّم نشاط ذو معنى، ومرتبطة بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.

ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية نشاط حول حل المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجز في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومختبرية، وابتكار عمل فني، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع بيداغوجي أو مشروع القسم...

ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلّيمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلّم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلّمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلّم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل (فردى - جماعى - المجموعات...)، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

⑥ أنشطة التقويم.

يرتبط التقويم بعمليات الإدماج. بمعنى أن التقويم في هذا المجال إدماجي يقيس كفايات المتعلّم وطريقة استدماجه للموارد، وكيفية حله للوضعية المشكلة. ويقوم التقويم على أنشطة التقدير والقياس والتصحيح والمعالجة.

¹⁶⁰ - انظر: نفسه، ص: 91-92.

ويعني هذا أن أنشطة التقويم هي بمثابة وضعيات استدماجية تتطلب حلاً من قبل المتعلم اعتماداً على مجموعة من موارده ومكتسباته السابقة ، مع مراعاة السياق التداولي والنصي والمرجعي والشخصي.

الفرع الثالث: اختيار الوسائل والطرائق الديدكتيكية المناسبة

لابد من تمثل الطرائق البيداغوجية التي تتلاءم مع بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بالانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة، واستعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم. إذاً، فمن الأجدى اختيار طريقة بيداغوجية تلائم نشاطاً كفاً ما ، و"لا يخفى أن هناك طرائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلم حول مشروع معين (بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي (دوكرولي-فريني)، ومنها أيضاً مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات.¹⁶¹"

ويعني هذا كله أن بيداغوجيا الكفايات تستفيد من كل الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الممكنة التي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات التي يواجهها في واقعه الحي.

الفرع الرابع: التطبيق الكفائي

من أجل تثبيت كفاية ما لدى المتعلم، أو التأكد من تحقيقها ، لابد من تقديم للمتعلم مجموعة من التطبيقات والأنشطة التقويمية في شكل وضعيات قصيرة أو طويلة ، تتدرج في البساطة والتعقيد. وتستلزم أن يوظف المتعلم

¹⁶¹ - انظر: نفسه، ص: 84.

كل مكتسباته السابقة وموارده القديمة لمواجهة وضعية جديدة ، محددة في الزمان والمكان والسياق.

وثمة كتب وكراسات عبارة عن تطبيقات حول الوضعيات الكفائية والاستدماجية . وهي بمثابة أنشطة ووضعيات متدرجة في البساطة والتعقيد، وتكون التمارين الموجودة في الكتب المدرسية والكراريس التطبيقية مرتبطة بكفاية ما. لذا، تتنوع الأنشطة على الرغم من اشتراكها في خدمة كفاية معينة.

ومن هنا، فدور المدرس هو بلورة مجموعة من الوضعيات والمشكلات الضرورية وتنظيمها من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب كفايات معينة، في علاقة بمحتويات ومضامين المقررات الدراسية. ويعني هذا أن المدرس يحدد كفاية أساسية ما ، مثل: كفاية القراءة أو الكتابة أو التعبير ، ثم يحدد مجموعة من الأنشطة في شكل وضعيات ومشاكل متدرجة في ترابط تام مع المحتويات المقررة.

المطلب الحادي عشر: أنواع التقويم في بيداغوجيا الكفايات

ترتبط بيداغوجيا الكفايات بالتقويم الإدماجي كما وضحه البلجيكي روجرز كزافيي (Xavier Roegiers)¹⁶². ويهدف هذا التقويم الجديد إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي، بإعطاء المعنى للتعلمات. ومن ثم، فقد كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج دون الاهتمام بالكفايات. ومن ثم، فهذه الطريقة تساعد على النجاح من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: حينما نقول من الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف

¹⁶²- ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

عام، لا يمكن تقويمه بشكل من الأشكال. لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. وبالتالي، لا يمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثا في السنة في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع وتجزئ المحتويات أكثر فأكثر.

ويضاف إلى ذلك أنه لا بد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولا بد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية، بتقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب على ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج، أو المقاربة عبر الكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولا بد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل....إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فقد نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم **المؤشر الأدنى** (Critère minimal) ومؤشر **الإتقان**. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما، كأن نقول بأن السباح الكفء هو الذي لا يغرق. وبالتالي، يحافظ على توازنه. أما إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة، والأناقة، واحترام القواعد، فإننا ننتقل إلى **مؤشر الإتقان** (critère de perfectionnement).

ولابد من التقليل من المؤشرات الدنيوية، وإلا سنكون قساة مع المتعلمين، حينما نتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لا يبنى على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

هذا، ويمكن الاستعانة أثناء التقويم الإدماجي بقاعدة دوكتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 . بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات¹⁶³ . ولابد من الاحتكام أولا إلى المؤشر الأدنى بدل الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي.

ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة؛ لأننا سنكون قساة مع المتعلمين، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا، ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها، ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص، ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية.

وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

① أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.

② أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.

¹⁶³ - DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23,1996, p. 17-36.

③ أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة مثلا¹⁶⁴.
كما يبنى الاختبار الإدماجي عبر مجموعة من المحطات على النحو التالي:

- ◆ تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.
- ◆ بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.
- ◆ وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة 3 / 2.
- ◆ كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.
- ◆ تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.
- ◆ وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدي الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة، يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمية الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلا. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلا بد أن تكون جديدة وموضوعة ضمن سياق جديد.

¹⁶⁴ -ROEGIER, X. Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

وتقوم المؤشرات بدور هام في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كفييا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا، حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2 / 3.

وعليه، فالتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي¹⁶⁵.

- ① **تكون النقط عادلة.** بمعنى أن التقويم ينصب - هنا- على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين في التربة التقليدية قد يكونوا ناجحين، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة، مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهارية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.
- ② **تثمين النقط الإيجابية،** بتقويم العناصر الأساسية ، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.

③ **تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.**

لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح والأمل. فكلما زادت معايير التقويم، ضاع التلميذ بين هذه المؤشرات. وبالتالي، لا يستطيع التحكم في الأجوبة المتعددة. لذا، فلا بد من الاكتفاء بمؤشرين أو ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفائيتين أو ثلاث كفايات أساسية. وكلما أكثرنا من مؤشرات التقويم، وخاصة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإننا نرتكب ظلما في حق المتعلم الذي نعاقبه مرات متعددة على الخطأ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن يعرف المتعلم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كل ما لديه . و بالتالي، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي.

¹⁶⁵- ROEGIER, X :L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université.2004.

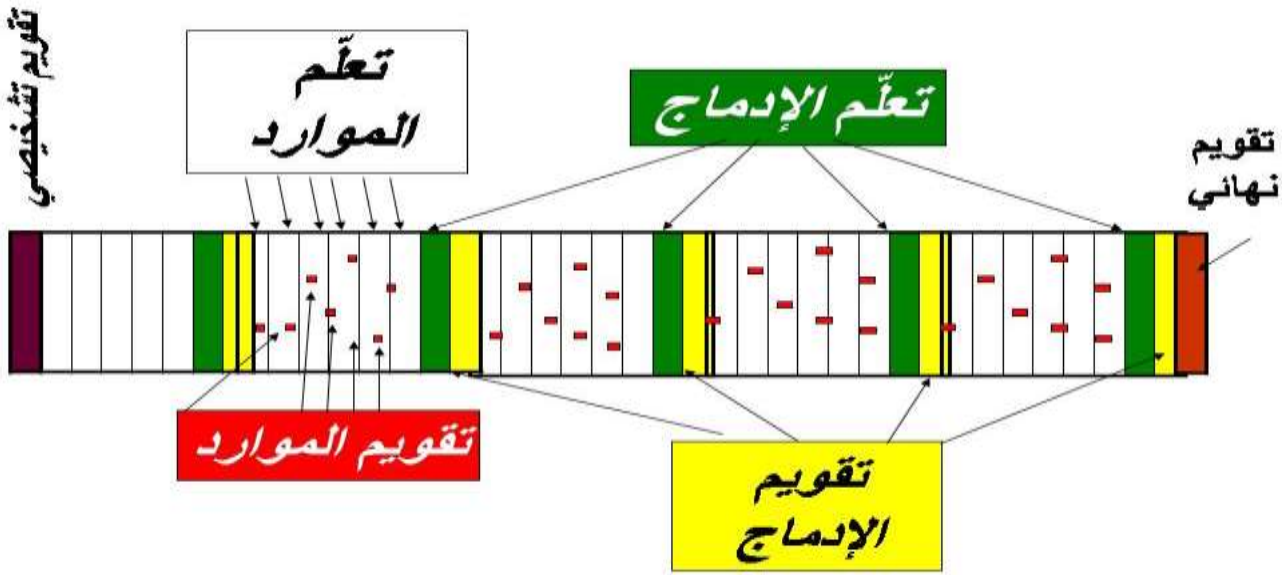
وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤثراتها التقويمية. بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير والتحقق والمعالجة والدعم والاستدراك. ومن المعروف أن المدرس المدير يقدم للمتعلّم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية:

① أنشطة ديدكتيكية، أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعلّيمات، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، أو في شكل قيم ومواقف وجدانية، أو في شكل مهارات سلوكية حسية حركية؛

② أنشطة موازية تكميلية تهدف إلى خدمة المتعلّم تسليّة وإفادّة؛

③ الوضعيات الإدماجية التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلّم على تعبئة الموارد التي اكتسبها أثناء أسابيع تعلّم الموارد.

وعليه، تنقسم السنة الدراسية، في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، إلى أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصص من 1000 إلى 1200 ساعة. وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات . وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع؛ إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية. ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج ، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة وتصحيحا ودعما.



ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة بغية استدماج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة . و ينتقل المتعلم إلى إنماء كفاياته الشفوية أو الكتابية، بإنجاز مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلمًا وتطبيقًا ، بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلّيمات توليفًا وتقويمًا.

وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة ، وتصحيحها في ضوء معايير الدعم المناسبة ومؤشرات التقويم الإدماجي رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق الديداكتيكية المرفقة بمجموعة من التعليمات

وسلم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربعة مراحل متكاملة ومتتابعة، هي:

① فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

② إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

③ التحقق من جودة الإنتاج بالتحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

④ المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

وتعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى أربع مراحل:

① الكشف عن الأخطاء.

② وصف الأخطاء.

③ البحث عن مصادر الخطأ.

④ تهيئ عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديدكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو المتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة. أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية ...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

① التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

② المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

③ تمثل منهجيات تعليمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

④ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية¹⁶⁶، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سبق ذكره- أن بيداغوجيا الكفايات هي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، بوضعه أمام الوضعيات- المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها في أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفاء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميثامعرفية. ومن ثم، لا تهتم هذه المقاربة بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعليمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين

¹⁶⁶ - انظر: بيداغوجيا الإدماج، ص: 129.

المتعلم والمعلم، مع تجذير النشاط التعليمي في الحياة الشخصية للمتعلم. فضلا عن التركيز على ماهو كافي ومنهجي ومهاري.

بيد أنه لايمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ. ولايمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية . ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة أن يحضر المدرس الكفائي مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم. ناهيك عن تعقد مساطر التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا، حيث يصبح المدرس موجهًا ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما، أو ملقنا، أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفًا.

المبحث السادس: بيداغوجيا الملكات

عرف المغرب مجموعة من النظريات التربوية والطرائق البيداغوجية، مثل: طرائق التعليم العتيق، والتعليم الطائفي النخبوي إبان الاستعمار الفرنسي، ونظرية البديل الوطني القائمة على المبادئ الأربعة: التعريب، والتوحيد، والتعميم، والمغربة. علاوة على نظريات أخرى تبلورت بعد استقلال المغرب مباشرة، كالمذهب التعليمي الجديد، أو مذهب بنهيمية، ونظرية الوحدة والفروع، وطريقة يوهان فريدريش هربارت، والنظريات اللسانية، ونظرية الأهداف، ونظرية الكفايات، ونظرية الجودة، ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية مدرسة المستقبل، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية. وأخيرا، تظهر نظرية الملكات التي تعد أول نظرية تربوية عربية أصيلة في عصرنا هذا. و تقترن هذه النظرية المتميزة بالباحث المغربي محمد الدريج الذي أثرى الساحة

التربوية المغربية والعربية بمجموعة من المؤلفات القيمة في مجالي
البيداغوجيا والديداكتيك.

إذاً، ما مفهوم الملكات في اللغة والاصطلاح؟ وما التصور النظري الذي
يتبناه محمد الدريج فيما يتعلق بالملكات؟ وكيف يمكن تمثيلها تطبيقاً في
المجال التربوي والتعليمي؟

المطلب الأول: مفهوم الملكات لغة واصطلاحاً

يعرف ابن منظور الملكة في معجمه (لسان العرب) قائلاً: "طال ملكه
وملكه وملكه وملكته (عن اللحياني). أي: رقه. ويقال: إنه حسن الملكة
والملك (عنه أيضاً). وأقر بالملكة والملوكة. أي: الملك. وفي الحديث:
"لا يدخل الجنة سيء الملكة"، متحرك. أي: الذي يسيء صحبة الممالك.
ويقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى ممالكه. وفي الحديث:
حسن الملكة نماء، هو من ذلك".¹⁶⁷

تتخذ كلمة الملكة، في هذه الشروح اللغوية، بعداً أخلاقياً. وتعني التعامل
الجيد والحدق والكيس. وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة الصنعة. بيد أن
الملكة، في المعجم الوسيط، تعني "صفة راسخة في النفس، أو هي
استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة"¹⁶⁸، مثل: الملكة
العددية، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، وملكة الخطابة، والملكة
الشعرية. وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك. أي: ما أستطيعه وأملكه.
أو قد تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب. ويقال: يتمتع بملكة فنية
عالية. وجمع ملكة ملكات، وهو جمع المؤنث السالم. ومن هنا، فالمكلة لغة
هو نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي لتناول أعمال معينة

¹⁶⁷ - ابن منظور: لسان العرب، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت،
الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 177.

¹⁶⁸ - انظر: إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار:
المعجم الوسيط، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

بحصافة، وحنكة، ونضج، وإبداع، وذكاء، ودقة، ومهارة، وإتقان، وجودة، وإدراك، وصنعة...ومن ثم، فالإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثة والملكات المكتسبة عن طريق التعلم والدربة والممارسة والتعلم والتجريب. ويعني هذا أن ثمة ملكات وراثية فطرية عقلية، وملكات تجريبية وحسية مكتسبة. ويعني هذا أن الإنسان تتحكم فيه الوراثة والبيئة معا. أي: إنه كائن فطري ومكتسب على حد سواء.

وتأسيسا على ماسبق، فثمة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية، وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وهلم جرا... وتدل الملكة، في المعاجم الحديثة، على القدرة، والطبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس.

ويمكن ترجمة كلمة الملكة بـ (Maturité). ويقصد بها النضج، والحصافة، والحنكة، والإبداع، واليناعة، والإدراك، وبلوغ الرشد...¹⁶⁹ بيد أن هناك من يترجمها بـ (Compétence)، بمعنى الكفاءة المضمرة التي يمكن من خلالها توليد جمل لامتناهية العدد حسب اللساني الأمريكي نوام شومسكي (N.Chomsky).

ومن حيث الاصطلاح، فالملكة هي التي نحصل عليها بالمران والدربة والتعلم والصقل والمعاناة والتكرار حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى، قد تدل على المهارة والصناعة والجودة والكفاءة. ومن المعلوم أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا، وينتج عنها تحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة وحذق ودراية. أضف إلى ذلك أن العقل مجرد

¹⁶⁹ - جبور عبد النور وسهيل إدريس: المنهل الفرنسي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م، ص: 652.

ملكة من الملكات التي يستخدمها الإنسان على مستوى التفكير إلى جانب الخيال، والذاكرة، والمنطق، والتجريد، والتخييل...

المطلب الثاني: مفهوم الملكات في التراث العربي القديم

تحدث علماءنا القدامى، بشكل من الأشكال، عن الملكات تلميحا أو تفصيلا، وخاصة في مجال اللغة والنحو والبلاغة واللسان، وربطوها بالسليقة والطبع والفطرة والصناعة والمهارة والكفاءة والذوق. ويعرفها الشريف الجرجاني على النحو التالي: "الملكة هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة. وبالقياص إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً"¹⁷⁰.

ويعني هذا أن الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكررة إلى أن تتحول الملكة إلى عادة وخلق وصناعة.

ويربط إخوان الصفا الملكة بالعادة والمهارة: "...واعلم أن العادات الجارية بالمدائمة عليها تقوي الأخلاق الشاكلة لها، كما أن النظر في العلوم والمدائمة على البحث عنها والدرس لها، والمذاكرة فيها يقوي الحذق بها والرسوخ فيها، وهكذا المدائمة على استعمال الصنائع والتدرب فيها يقوي الحذق بها والأستاذية فيها..."¹⁷¹

وتعني الملكات لدى إخوان الصفا الحذق والمهارة والرسوخ في الشيء، والمدائمة والدربة والمران والتكرار. ويعني هذا أن الملكات مقترنة بالجودة والإتقان والمهارة والإدراك الجيد للأشياء والصنائع. ويضاف إلى ذلك أن من أهم خطوات التعلم الحفظ، والمحاكاة، والتكرار، والتجريب،

¹⁷⁰ - الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس، 1971م.

¹⁷¹ - إخوان الصفا: رسائل إخوان الصفا، دار بيروت، لبنان، 1983م.

والدربة، والإكثار من التمارين. وفي هذا الصدد، يقول ابن خلدون: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير اسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة .أي: صفة راسخة ، فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا، تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة العربية بالطبع. أي: بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم ، ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشء من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب أيضاً، فاختلط عليه الأمر ، وأخذ من هذه، فاستحدثت ملكة، وكانت ناقصة عن الأولى ، وهذا معنى فساد اللسان العربي."172

وتعني الملكة عند ابن خلدون السليقة ، والسجية الفطرية ، والحدس اللغوي، وإنتاج اللغة الأم. كما تدل الملكة على كونها صفة راسخة في النفس. وبالتالي، ترتبط الملكة عند ابن خلدون بالملكة البلاغية واللغوية

172- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، دت، ص: 554-555.

ليس إلا. وتشبه هذه الملكة ما تحدث عنه نوام شومسكي في إطار التمييز بين الكفاءة والإنجاز، وما تحدث عنه فرديناند دوسوسير حينما تحدث عن اللغة والكلام واللسان. ويتردد مصطلح الملكة عند ابن خلدون كثيرا. فهي مدخل لكل دراسة لسانية وغير لسانية. و هي الصفة الراسخة في وجدان الكاتب أو اللغوي أو النحوي للتمييز بين الخطأ والصواب، ومعرفة الخير من الشر، والتفريق بين الحسن والقبيح. وهي بمثابة معيار للتمييز بين الصحيح اللغوي من اللاحن والمحال الرديء، والتفريق بين الغث والسمين. ويتم تحصيل الملكة بالطبع والسليقة والجملة الفطرية، أو يتم تحصيلها بالاكتساب التدريجي إلى أن تصبح ملكة طبيعية في نفس الإنسان، مصقولة بالدربة والحصافة والمهارة. وقد تعني الملكة، في البيان، امتلاك الذوق بإدراك أسرار البلاغة البيانية نظما وبلاغة وطبعاً: "اعلم أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، وقد مر تفسير البلاغة أنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب في إفادة ذلك، فالمتكلم بلسان العرب والبلغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظم الكلام على ذلك الوجه جهده."¹⁷³

ويعني هذا أن الذوق ملكة وجدانية بها ندرك أسرار الجمال في التراكيب البلاغية، ونتوصل إلى مواطن تميزها فنيا وجماليا. وهذه الملكة وجدانية تكتسب عن طريق التكرار، والدربة، والمران، وتذوق النصوص الأدبية.

ويذكر ابن خلدون، في كتابه (المقدمة)، مجموعة من الملكات الرئيسية، مثل: ملكة الحفظ، وملكة الفهم، وملكة الذوق. وتصل هذه الملكات باللغة والبيان والبلاغة والنحو وعلوم الآداب حفظا وفهما. ومن هنا، لا بد أن تترسخ الملكات في نفوس المتعلمين بالمران والدربة والمجاهدة حتى تترسخ في نفوسهم، وتصبح مطبوعة وفطرية وسليقية.

¹⁷³ - ابن خلدون: نفسه، ص: 562.

المطلب الثالث: سياق نظرية الملكات

ثمة مجموعة من العوامل التي دفعت محمد الدريج إلى تبني نظرية الملكات، ومن بينها فشل تطبيق النظريات التربوية الغربية بالمدرسة المغربية لأسباب ذاتية وموضوعية، ولاسيما أن هذه النظريات الغربية التي يتم تمثيلها بالمغرب تتسم بالارتجالية، والتسرع، والتجريب، والترقيع، واستتبات مشاكل الغير في تربة لاتلائم تربة الآخر. ويضاف إلى ذلك تأثره بنظرية الذكاءات المتعددة لدى هوار غاردنر (Howard Gardner) التي تتشابه مع نظرية الملكات بشكل من الأشكال. فهناك الملكة اللغوية، والملكة الرياضية، والملكة المنطقية، والملكة الموسيقية، والملكة الفلسفية، والملكة الذاتية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإعلامية.... وهلم جرا.

كما تأثر محمد الدريج بنظرية الأهداف أو ما يسمى بالتدريس الهادف من جهة، وتأثره بدرس الكفايات والإدماج من جهة أخرى. ولا ننسى تأثير الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الباحث بحال من الأحوال، وانسياقه وراء التعليم المندمج. علاوة على ذلك تأثر الباحث بمجموعة من التصورات التربوية لدى علمائنا المسلمين، مثل: الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقاسبي، والسمعاني، وابن طفيل...

هذا، وقد تجاوز محمد الدريج جميع النظريات الغربية المستوردة، مثل: نظرية الأهداف، ونظرية الكفايات. وفي هذا، يقول: "إننا ننتقد في هذا النموذج، الاكتفاء بالصياغات الإجرائية- السلوكية والوضعية، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير... كما هو سائد في بعض الأنظمة والنماذج التعليمية، التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك، والتوقف عند المؤشرات السلوكية- الجزئية، والغرق في الكثير من الإجراءات والتقنيات، والتي كثيرا ما تؤدي، فضلا عن السقوط في الإتكالية والارتباط، إلى الآلية والنزعة نحو التفتيت، والابتعاد عن الأهداف الحقيقية والغايات التربوية المنشودة.

كما أن التحديد الإجرائي- السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال، كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة

التي تحدث داخل الأقسام ، فيستبعدون مبادرات التلاميذ، بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير ، المحددة سلفا، و بعبارة سلوكية جامدة.¹⁷⁴

ولكن أهم من تأثر به محمد الدريج هو عابد الجابري في تعامله المنهجي مع التراث تأصيلا وتأسيسا. ويرى محمد عابد الجابري، في دراساته الفكرية والفلسفية المختلفة، أن التراث العربي الإسلامي يظهر، بشكل جلي، في العقيدة، والشريعة، واللغة، والأدب، وعلم الكلام، والفلسفة، والتصوف... ويمتد من القرن الأول حتى قبل عصر الانحطاط، بدون تحديد دقيق لبدايته، نظرا لاختلاف العلماء حول بداية تراجع المسلمين وانحطاطهم. ولكن ما يهمنا - يقول الجابري:- " هو اتفاق الجميع على أن التراث هو من إنتاج فترة زمنية تقع في الماضي، وتفصلها عن الحاضر مسافة زمنية ما، تشكلت خلالها هوة حضارية فصلتنا، ومازالت تفصلنا عن الحضارة المعاصرة، الحضارة الغربية الحديثة.ومن هنا، ينظر إلى التراث على أنه شيء يقع هناك. فعلا، ما يميز التراث العربي الإسلامي في نظرنا هو أنه مجموعة عقائد ومعارف وتشريعات ورؤى، بالإضافة إلى اللغة التي تحملها وتؤطرها، تجد إطارها المرجعي التاريخي والإبستمولوجي في عصر التدوين(القرن الثاني والثالث للهجرة) وامتداداته التي توقفت آخر تموجاتها مع قيام الإمبراطورية العثمانية في القرن العاشر للهجرة(السادس عشر للميلادي).أي: مع انطلاق النهضة الأوروبية الحديثة. وإذا، فالتراث العربي الإسلامي- منظورا إليه من داخل منظومة مرجعية تتخذ الحضارة الراهنة، حضارة القرن العشرين، نقط إسناد لها- هو إنتاج فكري وقيم روحية دينية وأخلاقية وجمالية...إلخ، تقع

¹⁷⁴ - محمد الدريج: (التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)، موقع الجامعة الحرة للتعليم، المغرب،

هناك فعلا. أي: خارج الحضارة الحديثة، ليس فقط بوصفها منجزات مادية وصناعية، بل أيضا بوصفها نظاما معرفية ومنظومات فكرية وأخلاقية وجمالية... إلخ. وبما أننا نعيش هذه الحضارة – على الأقل منفعلين إن لم نكن مستلبين- ونحلم بالانخراط الواعي الفاعل فيها، فإنه لا بد من أن نشعر - وهذا ما هو حاصل فعلا- أننا نزداد بعدا عن تراثنا بازدياد ارتباطنا مع هذه الحضارة، وإن المسافة بين هناك وهنا تزداد اتساعا وعمقا. وهذا الشعور يغذي في فريق منا الحنين الرومانسي إليه، وفي الوقت نفسه، ينمي في فريق آخر منا الرغبة في القطيعة معه، والانفصال التام عنه.¹⁷⁵

علاوة على ذلك، يرى محمد عابد الجابري أنه من المستحيل تحقيق نهضة عربية إسلامية معاصرة، دون أن ننطلق من تراثنا العربي الإسلامي، أو ننظم داخل تراث غيرنا، بل علينا أن نقرأ تراثنا بأدوات جديدة، وب عقلية معاصرة، تنطلق من تصورات بنيوية داخلية، واستقراء لحثيات الموروث مرجعيا وتاريخيا قصد استقراء أبعاده الأيديولوجية لمحاربة التخلف، ومواجهة طغيان الاستعماري، وتقويض النزعة المركزية الأوروبية فضا وتعرية وتفكيكا. وهذا كله من أجل تشييد ثقافة عربية أصيلة مستقبلية، تكون أرضية ممهدة لانطلاقنا حيال المستقبل، فلا بد -إذا- من خطوة إلى الوراء من أجل خطوتين إلى الأمام، بشرط أن تكون قراءتنا موضوعية قائمة على الاستمرارية والتأويل المعقلن، في ضوء تصورات معاصرة متجددة. علاوة على ذلك، لا يمكن أن تتحقق النهضة الفكرية إلا بالتعامل مع التراث داخل الثقافة نفسها، بممارسة نقد الماضي والحاضر معا: "إنه بممارسة العقلانية النقدية في تراثنا وبالمعطيات المنهجية لعصرنا، وبهذه الممارسة وحدها، يمكن أن نزرع في ثقافتنا

¹⁷⁵ - محمد عابد الجابري: (التراث ومشكل المنهج)، المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1986، ص: 83-84.

الراهنة روحا نقدية جديدة وعقلانية مطابقة، وهما: الشرطان الضروريان لكل نهضة.¹⁷⁶

وعلى وجه العموم، يرى محمد عابد الجابري أن تعامل المفكر العربي مع التراث يطرح مشكلين متلازمين هما: مشكل الموضوعية. أي: كيف يمكن فصل الذات عن الموضوع في التعامل مع تراثنا العربي الإسلامي، وكيف يمكن تحقيق العلمية الحقيقية في التعامل مع الظاهرة التراثية، دون أن تكون الذات حاضرة في التعامل معها تعاطفا وتآزرا ودفاعا. وثانيا، هناك مشكل الاستمرارية، بمعنى أن التراث مازال مستمرا وممتدا في ثقافتنا المعاصرة، ومازال يحتاج إلى تجديد وقراءات مغايرة لفهمه وتفسيره، وتمثل إيجابياته ومواقفه الإيديولوجية الهادفة والبناءة. وفي هذا الإطار، يقول الجابري: "ولكن لماذا الاستمرارية؟"

أولا: لأن الأمر يتعلق بتراث هو تراثنا نحن، فهو جزء منا أخرجناه عن ذواتنا لا لنتلقي به هناك بعيدا عنا، لا لنتفرج عليه تفرج الأنثروبولوجي في منشأته الحضارية والبنوية، ولا لنتأمله تأمل الفيلسوف لصروحه الفكرية المجردة، بل فصلناه عنا من أجل أن نعيده إلينا في صورة جديدة، وبعلاقات جديدة، من أجل أن نجعله معاصرا لنا على صعيد الفهم والمعقولية، وأيضا على صعيد التوظيف الفكري والإيديولوجي. ولم لا إذا كان هذا التوظيف سيتم بروح نقدية ومن منظور عقلاني؟"¹⁷⁷

ومن ثم، فقراءة عابد الجابري للتراث قراءة ثلاثية الأبعاد منهجيا. ويعني هذا أن قراءة الجابري لها صورة بنوية تكوينية، تستند إلى ثلاث خطوات منهجية أساسية هي: الطرح البنيوي الداخلي، والطرح التاريخي، والطرح الإيديولوجي. ومن ثم، تنطلق المعالجة البنيوية الداخلية من النص كألفاظ أولا، ومعان ثانيا، وقضايا وإشكاليات ثالثا. بمعنى أن نتعامل مع

176 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 87.

177 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 86-87.

النص كمعطى، ولا نهتم بالأحكام الخارجية المسبقة حول التراث، أو الانسياق شعوريا أولا شعوريا وراء الرغبات الحاضرة، فلا بد من الانطلاق من النصوص فهما وتفسيرا وتأويلا. وفي هذا النطاق، يقول الجابري في حديثه المعالجة البنيوية بأنها تعني "ضرورة وضع جميع أنواع الفهم السابقة لقضايا التراث بين قوسين، والاقتصار على التعامل مع النصوص، كمدونة، ككل تتحكم فيه ثوابت، ويغتنى بالتغيرات التي تجري عليه حول محور واحد. هذا يقتضي محورة فكر صاحب النص (مؤلف، فرقة، تيار...) حول إشكالية واضحة قادرة على استيعاب جميع التحولات التي يتحرك بها ومن خلالها فكر صاحب النص، بحيث تجد كل فكرة من أفكاره مكانها الطبيعي (أي المبرر أو القابل للتبرير) داخل الكل. إن القاعدة الذهبية في هذه الخطوة الأولى هي تجنب قراءة المعنى قبل قراءة الألفاظ (الألفاظ كعناصر في شبكة من العلاقات، وليس كمفردات مستقلة بمعناها). يجب التحرر من الفهم الذي تؤسسه المسبقات التراثية أو الرغبات الحاضرة. يجب وضع كل ذلك بين قوسين، والانصراف إلى مهمة واحدة هي استخلاص معنى النص من النص نفسه. أي: من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه." 178

أما الخطوة الثانية من المنهجية في التعامل مع التراث، فتستند إلى قراءة فكر صاحب النص قراءة تاريخية، تتكى على استقراء الظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في فهم أطروحاته وتفسيرها. إن هذا الربط – يقول الجابري- ضروري من ناحيتين: ضروري لفهم تاريخية الفكر المدروس وجينيولوجياه، وضروري لاختبار صحة النموذج (البنيوي) الذي قدمته المعالجة السابقة. والمقصود بالصحة هنا ليس الصدق المنطقي، فذلك ما يجب الحرص عليه في المعالجة البنيوية، بل المقصود الإمكان التاريخي: الإمكان الذي يجعلنا نتعرف على ما يمكن

178 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 85.

أن يقوله النص ، وما لا يمكن أن يقوله، وما كان يمكن أن يقوله ، ولكن سكت عنه.¹⁷⁹

أما القراءة الثالثة من خطوات منهجية الجابري، فهي خطوة الطرح الإيديولوجي، بمعنى البحث عن الوظيفة أو الوظائف الأيديولوجية التي يؤديها الفكر المعني داخل سياقه الدلالي والتاريخي والمرجعي، أو داخل المنظومة المعرفية التي يشتغل فيها صاحب النص. فالكشف عن المضمون الإيديولوجي للنص التراثي هو الوسيلة الوحيدة لجعله معاصرا لنفسه، لإعادة التاريخية إليه.¹⁸⁰

ويلاحظ أن هذه الخطوات متتابعة ومتعاقبة: مرحلة التحليل البنيوي الداخلي، و مرحلة التحليل التاريخي الخارجي، و مرحلة التأويل الإيديولوجي. ويعني هذا أن محمد عابد الجابري متأثر، بطريقة من الطرائق، بتصورات لوسيان كولدمان (Lucien Goldmann) صاحب البنيوية التكوينية¹⁸¹، والذي يعتمد، في قراءته للأدب والظواهر السيوسولوجية، على مبدئين: الفهم والتفسير. بمعنى أن لوسيان كولدمان يقرأ النص قراءة داخلية كلية لاستخلاص البنية الدالة، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء المعطيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أجل الوصول إلى الرؤية للعالم التي يتضمنها النص المعطى، وهي رؤية إيديولوجية ليس إلا. كما يتأثر محمد عابد الجابري ببول ريكور (Paul Ricoeur) الذي يدعو إلى الجمع بين الطرح البنيوي الداخلي، و القراءة السياقية المرجعية التي تهتم بالذات والمقصدية والإحالة. ويعني هذا أن الجابري يجمع بين الذات والموضوع، وبين الداخل والخارج.

179 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 86.

180 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 86.

¹⁸¹ - Lucien Goldmann : Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire. Paris: Gonthier, 1966.

وتأسيسا على ما سبق، يقول محمد عابد الجابري بأن هناك " ثلاث خطوات متداخلة، ولكننا نعتقد أنها يجب أن تتعقب بهذا الترتيب حين ممارسة البحث. أما عند صياغة النتائج، فإن بيداغوجية الكتابة، تقتضي في المرحلة الراهنة على الأقل، الأخذ بيد القارئ من باب التحليل التكويني والطرح الإيديولوجي، والانتفاء إلى الصرح البنيوي. تلك هي عناصر اللحظة الأولى من المنهج الذي نقترحه ونحاول تطبيقه: لحظة الموضوعية أو تحقيق الانفصال عن الموضوع. أما اللحظة الثانية لحظة الاتصال به، والتواصل معه، فتعالج، كما أشرنا من قبل، مشكل الاستمرارية".¹⁸²

وعليه، فثمة عدة رؤى ومنظورات متفاوتة ومختلفة ومتباينة حول مفهوم التراث. وثمة أيضا تصنيفات عديدة استعرضها المثقفون العرب في أثناء تعاملهم مع التراث. وقد برز الكثير من الباحثين والدارسين الذين يهتمون بالتراث، مثل: حسين مروة، والطيب التزيني، وعبد الله العروي، ومحمد عابد الجابري، وعبد الكبير الخطيبي، وغالي شكري، وزكي نجيب محمود، وأدونيس، ويوسف الخال، وحسن حنفي، ومحمد عمارة...

وهكذا، يرى عبد الله العروي، صاحب التوجه التاريخاني - مثلا -، أن ثمة نوعين من المثقفين: مثقف سلفي ينظر نظرة تقليدية إلى التراث، ومثقف انتقائي يختار من التراث ما يعجبه، ويخدم رؤيته. لكن هذين الاتجاهين يغفل الجانب التاريخاني للتطور الحضاري والفكري، سواء أكان ذلك في الغرب أم عند العرب. فلا بد - إذاً - من تبني المقاربة التاريخانية لعقلنة موروثنا الثقافي والحضاري، وتحقيق التقدم الهادف والبناء. وفي هذا السياق، يقول عبد الله العروي: " الغالبية العظمى منهم بحسب المنطق التقليدي السلفي، والباقي بحسب منطق انتقائي، إلا أن الاتجاهين، يعملان على إلغاء البعد التاريخي، ولكن إذا ما المثقف

182 - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 86.

التاريخ من فكره، فهل يمحوه من الحقيقة الواقعة؟ بكل تأكيد لا. إن التاريخ من حيث هو بنية ماضية- حاضرة يشكل الشرط الحالي للعرب، تماما- بمقدار ما يشكل شرط خصومهم، وذلك أن الفكر اللاتاريخي لا يؤول إلا إلى نتيجة واحدة: عدم رؤية الواقع . وإذا ترجمنا هذا بعبارات سياسية، قلنا : إنه يوطد- في جميع المستويات- التبعية".¹⁸³

ومن زاوية أخرى، يرى الباحث المصري الدكتور حسن حنفي أنه من الضروري العودة إلى الماضي لفهمه جيدا ، واستيعابه بشكل متأن وواع، وقراءته قراءة سياقية وظيفية لفهم حاضرننا المعاصر، وتنويره بطريقة إيجابية بناءة وهادفة قصد تحقيق أصالتنا من أجل السير به نحو التقدم والازدهار. وفي هذا النطاق، يقول حسن حنفي: " الحديث عن القديم يمكن من رؤية العصر فيه، وكلما أوغل الباحث في القديم ، وفك رموزه، وحل طلاسمه، أمكن رؤية العصر، والقضاء على المعوقات في القديم إلى الأبد، وإبراز مواطن القوة والأصالة لتأسيس نهضتنا المعاصرة، ولما كان التراث يشير إلى الماضي، والتجديد يشير إلى الحاضر، فإن قضية التراث والتجديد هي قضية التجانس في الزمان، وربط الماضي بالحاضر , وإيجاد وحدة التاريخ".¹⁸⁴

و يرى حسن حنفي أيضا أنه من الصعب الفصل بين ثنائية الأصالة والمعاصرة في أثناء حديثنا عن التراث، فبينهما اتصال بنيوي عضوي، وجدلية مترابطة حاسمة: " إنما تعني الأصالة والمعاصرة وحدة باطنية

¹⁸³ - انظر: عبد الله العروي: أزمة المثقفين العرب، تقليدية...أم تاريخية، ترجمة د.دوقان

قرطوط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى سنة 1978م.

¹⁸⁴ - حسن حنفي: التراث والتجديد، موقف من التراث القديم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص:17.

عضوية بينهما، بحيث تتحقق وحدة شخصية في حياة الفرد والمجتمعات.¹⁸⁵

ويذهب عباس الجراري ، ضمن منظوره التاريخي الجدلي، إلى القول بجدلية الماضي والحاضر والمستقبل، وترابط هذه الأزمنة في بوتقة واحدة لفهم ذواتنا ، وفهم حقيقة الآخر ، وفهم الطريقة التي نتعامل بها مع التراث. وفي هذا الصدد، يقول الباحث: "إن الارتباط وثيق بين الماضي والحاضر والمستقبل في علاقة جدلية حتمية، تجعل الماضي منعكسا على الحاضر، ومؤثرا في المستقبل، وتجعل بذلك حركة التاريخ حركة كلية لا تتجزأ..."¹⁸⁶

أما الباحث علي زيعور، فينظر إلى توظيف التراث نظرة سيكولوجية ، باعتباره مؤشرا حقيقيا للدفع الذاتي ، ومنبعا للاستقرار والتوازن النفسي، ووسيلة لتحقيق الشعور بالانتماء الحضاري والثقافي ، وتوفير الراحة النفسية في أثناء التعامل مع الآخر، فيقول علي زيعور أن "التشكيك بقيمة الموروث الحضاري عملية تزعزع الثقة بالنفس وبالنص ؛ لأنها تخل بالتوازن بين الأنا وحقلها الحضاري الذي يعطي الإنسان عمقا، وقيمة، وشعورا بالانتماء. ومن ثمة، بالأمن والاطمئنان. أي: بالقدرة على الاستمرار والتكيف."¹⁸⁷

علاوة على ذلك، يرى أدونيس، في معظم كتاباته ، ولاسيما في كتابه (الثابت والمتحول)، أن التعامل الحقيقي مع التراث العربي الإسلامي ينبغي أن يقوم على خلخلة هذا التراث ، وغربلته غربلة جيدة في ضوء مناهج

¹⁸⁵ - انظر تصور الباحث في مجلة: المستقبل العربي، لبنان، العدد: 29 يوليو 1981، السنة الرابعة، ص: 133.

¹⁸⁶ - عباس الجراري: الثقافة في معترك التغيير، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1972م، ص: 56-57.

¹⁸⁷ - علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية وأنماطها السلوكية والأسطورية، دار الطليعة/ بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1987، ص: 115.

حديثه ومعاصرة، بقراءته قراءة واعية ومتعمقة، قائمة على التفكير والتركيب ، والبحث عن نقط التحول والتغير والمغامرة الحداثية في هذا الموروث الإنساني ، مع إبعاد كل ما يمت بصلة إلى الدين والمقدس والثابت القيمي والأخلاقي. ويعني هذا أن أدونيس يدعو إلى قراءة للتراث قائمة على التثوير والتغيير والتطوير. وإن كانت هذه القراءة الحداثية غير موضوعية إلى حد ما، لكونها خاضعة لمشرح التغريب والاستلاب والهدم؛ وتنطلق من مرجعية تفكيكية أجنبية، لا تعترف بالدين والقيم والأخلاق والأعراف¹⁸⁸.

وفي هذا السياق نفسه المتعلق بالكتابات التراثية، يقول محمد الدريج: "يندرج هذا النموذج البيداغوجي "التدريس بالملكات" ، ضمن منظور *paradigme* "تجديد التراث"¹⁸⁹ ، بل هو اجتهاد لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي . هذا المنظور الذي بلوره العديد من المفكرين المعاصرين، وفي مقدمتهم أستاذنا الكبير محمد عابد الجابري ، في أعماله الرائدة للجواب عن الأسئلة المصيرية التالية: " كيف نستعيد مجدنا؟ كيف نحيا تراثنا ؟ كيف نعيش عصرنا؟ كيف نتعامل مع تراثنا؟ كيف نعيد بناء شخصيتنا ؟ كيف نحقق ثورتنا؟.

يدرك الجابري أن تراثنا تراث حي، لأنه ظل ساريا بيننا متغلغلا في نفوسنا، وأنه قابل للتطور. في حين، بقيت ثقافتنا/ عقليتنا السائدة حالياً متخلفة ، إنها " من مخلفات عصور الانحطاط، خاصة في طريقة التفكير التي تنتهجها". ولهذا ، دعا إلى ضرورة تخليصها أولاً من شوائبها، ثم بعد ذلك، تبني طريقة موضوعية في قراءة ما تستبطنه وتختزنه من تراث.

تستند الطريقة الموضوعية في قراءة التراث إلى إعادة النظر في ترتيب العلاقة الملتبسة بين الماضي والحاضر، أو الحداثة والتراث، أو الفهم

¹⁸⁸ - انظر: أدونيس: الثابت والمتحول، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 2006م.

¹⁸⁹ - البراديجمات تعني النماذج العلمية .

التقليدي للتراث والفهم العلمي. على أن الجابري في قراءته العلمية ينحاز منذ البداية للحدث، ويجعلها منطلقه ومنتهاه، ولا تتحقق تلك الحادثة إلا بالارتكاز على التراث. ولذلك، فأول مهام المفكر هي ضرورة تحريرنا من الفهم التراثي للتراث، الذي تحكم طويلا بعقليتنا، وتخليص هذا التراث من طابعه العام والمطلق والمقدس، ووضعه في إطاره الحقيقي. أي: إطار النسبية والتاريخية، ولا يتحقق ذلك إلا بتأسيس الفهم العقلاني و الحداثي والديمقراطي للتراث.

و يخلص أصحاب منظور "تجديد التراث"، وفي طليعتهم مؤسسه محمد عابد الجابري، إلى أن للعودة إلى التراث دورا وظيفيا حاسما للنهوض بأممتنا، وانبعث حضارتها. ويتمثل هذا الدور في الارتكاز على التراث لنقد الحاضر البائس وتأسيس المستقبل. كما أن لهذه الدعوة المجددة وظيفة دفاعية للحفاظ على هويتنا وأصالتنا ضد التبعية والاستلاب. " لقد كان التراث دائما حصنا منيعا للدفاع عن الاستقلال، وللحفاظ على الذات وخصوصيتها الثقافية، وقدرتها على التحرر والإبداع".

على أن قراءة الجابري هي، في الآن نفسه، دعوة إلى القطيعة، لكنها ليست قطيعة مع التراث برمته، وإنما قطيعة مع نماذج معينة من التراث سادت في عصر الانحطاط، وقطيعة مع القراءات و المناهج غير الموضوعية. "إن القطيعة التي ندعو إليها ليست القطيعة مع التراث، بل القطيعة مع نوع من العلاقة مع التراث، القطيعة التي تحولنا من "كائنات تراثية" إلى كائنات لها تراث. أي: إلى شخصيات يشكل التراث أحد مقوماتها، إنها دعوة إلى تجديد التراث، لا إلى إلغائه".

إن تجديد التراث ينبغي أن يتم وفق رؤية معاصرة، فننتقي منه النماذج الإيجابية التي تساعدنا على بناء حاضرنا، واستشراف مستقبلنا، ونترك نماذجه السلبية أو نعدلها. فتجديد التراث يعني اختيار النماذج النافعة من

تراثنا اختياراً قائماً على الفهم والتمييز والنقد والمفاضلة بين العناصر التراثية، وجعل الصالح منها منطلقاً إلى الإبداع والابتكار .

لقد وجد هذا المنظور الجابري، (و الجابرية عموماً)، المستنير والتقدمي والحدائي للتراث ، طريقه إلى إعادة تشكيل الرؤى و الباراديكومات ، التي يستلهمها العديد من الباحثين حالياً ، منهم على سبيل المثال محمود السيد ، الذي يستخلص وجود نماذج جيدة في تراثنا ينبغي الاستفادة منها وتوظيفها، ومن هذه النماذج:

- النموذج العلمي التجريبي: الذي طوره عدد من علمائنا القدامى، مثل: جابر بن حيان، والبيروني، وابن الهيثم، والخوارزمي، وابن النفيس، وغيرهم كثير.

- النموذج الوظيفي أو النفعي للمعرفة، انطلاقاً من الدعاء النبوي " اللهم علّمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، وزدني علماً، وكلّ علمٍ وبال على صاحبه إلا من عمل به."

- النموذج التربوي، الذي يجعل التعليم مدى الحياة حقاً للإنسان وواجباً عليه وعلى الدولة، ويجعل الحرية الفكرية أساساً لتنمية الشخصية الإنسانية، وتنمية المعرفة ذاتها.

كما نعثر في تراثنا على نماذج كثيرة لها راهنتها، ويمكن استلهامها وإغناؤها وتوظيفها في حل الكثير من الإشكاليات، من مثل:

- النموذج اللغوي؛

- النموذج القانوني ؛

- النموذج الاجتماعي؛

- النموذج الأخلاقي ؛

- النموذج الإنساني ...

و نستخلص نحن بدورنا ، وعلى هدي هذا المنظور (البارادايكم) ، نموذجاً أصيلاً آخر من تراثنا، نغنيه ونوظفه للمساهمة في الإصلاح البيداغوجي المنشود ، وهو النموذج التعليمي "التدريس بالملكات"¹⁹⁰.

تلكم – إذأ- أهم العوامل التي كانت وراء ظهور نظرية الملكات في الساحة التربوية المغربية، وقد جاءت نظرية محمد الدريج رد فعل على فشل المنظومة التربوية المغربية، بعد النتائج الهزيلة التي أسفرت عن تطبيق نظرية الكفايات و الإدماج.

المطلب الرابع: التصور النظري لبيداغوجية الملكات

تعد نظرية الملكات لمحمد الدريج نظرية تربوية معاصرة أصيلة. وقد انطلق الباحث من فرضية رئيسة ألا وهي: أن إنقاد المنظومة التربوية بالمغرب رهين باستلهاام النظريات التربوية التراثية التي تنبني على الهوية والقيم والحدثة الحقيقية. وبالتالي، فلا بد من استكشاف مختلف القدرات لدى المتعلم وتنميتها وتطويرها وصقلها وشحذها بحثاً عن مردودية إنتاجية ناجعة، تمتاز بالجودة والحدق والمهارة. ومن ثم، يعرف الدريج الملكة قائلاً: "الملكة تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالملاحظة والمعاينة ، وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال ، في إطار حل مشكلات، ومواجهة مواقف، والملكة قابلة للتطوير و التراكم المتدرج (هيات ، حالات ، صفات...)، و يكون لها تجليات سلوكية خارجية (حدق، كيس ، ذكاء، طبع"¹⁹¹.

ويعني هذا أن الملكة خاصية مركبة تتكون من مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات والصناعات والاتجاهات والميول ، يتسلح بها الإنسان المتعلم من أجل مواجهة الوضعيات المعقدة ، وحل مختلف

¹⁹⁰ - محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، جريدة

الأخبار، المغرب، العدد: 62، الثلاثاء 29 يناير 2013م، ص: 8.

¹⁹¹ - محمد الدريج: (التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)، نفس الموقع والرابط الرقمي.

المشكلات التي تعترضه في الحياة. وتعتبر هذه الملكات عن حصافته وحنكته وحثقة وبراعته وذكائه. بمعنى أن الملكات معيار للجودة والمهارة والإتقان، وتكتسب عبر الممارسة والمعاينة والتجريب والتكرار حتى تترسخ صفة المهارة والحثق في نفس الإنسان. وفي هذا الصدد أيضا، يقول

عبد الكريم غريب بأن الملكة هي "مجموع القوى العقلية المفترضة، مثل: ملكة المعرفة وملكة الإرادة وملكة الذاكرة؛ ويهتم علم نفس الملكات بالملكات التي تنتج الأنشطة العقلية المختلفة. وهي إمكانيات ومؤهلات الفرد المعرفية التي يولد الفرد مزودا بها وراثيا، وتعمل التربية والخبرة على صقلها."¹⁹²

ويعني هذا أن الملكات مرتبطة بالعقل والدماع العصبي من جهة، ومقترنة بالمكتسب التجريبي عن طريق الملاحظة والاكتساب والتكرار وفعل العادة والدوام والاستمرار من جهة أخرى. ومن هنا، فالتكرار آلية من آليات اكتساب المعرفة لدى الإنسان المتعلم وغير المتعلم.

وعليه، فالملكات هي بمثابة قدرات وطبائع وصفات وأحوال وهيئات وقدرات واتجاهات وميول تكون وراثية من ناحية، أو مكتسبة من ناحية أخرى، بالتجريب والتكرار وفعل العادة من أجل مواجهة الوضعيات والظروف التي يوجد فيها المتعلم. "علما بأن مفهوم الملكة هذا لا يمثل بديلا عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره، بل يعتمد عليها، ويغتنى بها، لكنه يوظفها بشكل أصيل. أي: باعتماد معاني الملكات، وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا. إنه تصور عقلي- وظيفي لظاهرة التعلم والتملك المعرفي، ينطلق من مقترحات ابن

¹⁹² - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار المغربية، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص: 428-429.

خلدون وغيره ممن لمعوا في مجال التربية ، مع اللجوء للأبحاث المعاصرة لتهديبها وتعميقها و أجراتها ، من خلال جملة المفاهيم النفس-عرفانية المذكورة آنفا.¹⁹³

ويتضح، مما سبق ذكره، أن نظرية الملكات تعتمد على مجموعة من المصادر ، سواء أكانت تراثية عند علمائنا القدامى، كابن خلدون- مثلاً-، أم كانت كتابات معاصرة سيكولوجية وبيداغوجية، كالاستفادة- مثلاً- من نظرية الكفايات والإدماج، ونظرية الأهداف، ونظرية الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية، والنظريات اللسانية ...

ويلاحظ أن محمد الدريج يحاول تأصيل نظريته التربوية بالاعتماد على الكتابات التراثية، كما تتجلى في آراء ابن خلدون في كتاب (المقدمة)، والاعتماد على ما كتبه محمد عابد الجابري من دراسات حول التراث. علاوة على ذلك، فجميع النظريات الغربية التي جربت في الحقل التربوي المغربي لم تؤت أكلها؛ مما جعل التعليم المغربي يعاني من أزمت متوالية ومتتابة بسبب سياسة التجريب والترقيع والاستنبات. لذا، عاد محمد الدريج إلى التراث لبلورة نظرية تربوية أصيلة نابعة من التربة العربية المحلية، مع الاستفادة قدر الإمكان من تصورات غربية في السيكلوجيا والبيداغوجيا، وخاصة نظرية الكفايات والذكاءات المتعددة.

المطلب الخامس: تصنيف الملكات

تتنوع الملكات عند محمد الدريج، فهناك ثلاثة أنواع كبرى من الملكات: ملكات أساسية في الحياة، وملكات أكاديمية في التعليم، وملكات مهنية في الصناعة . فالملكات الأساسية في الحياة هي التي لا يمكن الاستغناء عنها. فهي آليات رئيسة في اكتساب المعرفة الجوهرية. وتنقسم - أولاً - إلى ملكة اللغة والتواصل شفويا وكتابيا، وملكة الحساب والتعداد. وثانياً، الملكات المعرفية والمنطقية التي تستند إلى مجموعة من العمليات الذهنية

¹⁹³ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

والمنطقية ، باستعمال التأمل العقلي كتابة، وتقوية العقل عن طريق الحساب العددي. وثالثا، الملكات-العملية الاجتماعية التي ترصد أوليات السلوك والممارسات في الاجتماع البشري والأخلاق، وتهتم بتدبير المنزل.

أما الملكات الأكاديمية في التعليم، فهي ملكات تربوية نوعية مرتبطة بالتعلم واكتساب المعرفة. وتتفرع هذه الملكات إلى الأنواع التالية:

① **ملكات في علوم دنيوية** ، مثل: الرياضيات، وعلوم الطبيعة، وعلوم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، وعلم الكلام والجدل، والمنطق، والفلسفة...

② **ملكات في علوم شرعية**، مثل: أصول الدين، وعلم التوحيد، والفقه، والتفسير، وعلوم القرآن والحديث، والتصوف...

③ **ملكات لأجل علوم عملية**، مثل : السياسة المدنية والملكات التكنولوجية...

④ **ملكات مهنية**، وترتبط بالمهن والصنائع والتقنيات ...

⑤ **ملكات الصناعة البسيطة**، وتكون في الضروريات والصنائع الضرورية، مثل: الفلاحة، و البناء، و الحدادة، و النجارة، والخياطة. وتعد ضرورية؛ لأنها توفر ما هو ضروري للعيش والحياة.

⑥ **ملكات الصناعة المركبة**: تكون في الكماليات والصنائع الشرفية، مثل : التوليد ، و الكتابة ، و الغناء ، و الطب ، و التعليم، وهي شرفية لأنها تعطي صاحبها شرف الترقى.

المطلب السادس: التمثل التربوي التطبيقي لبيداغوجية الملكات

من المعلوم أن التعليم المغربي قد جرب مجموعة من النظريات والطرائق التربوية لإصلاح التعليم، وخاصة تلك النظريات الغربية التي تم استنباطها في التربة المغربية تجريبا وترقيعا، كنظرية الأهداف، ونظرية الكفايات،

ونظرية الشراكة، ونظرية المجزوءات، ونظرية الجودة، وغيرها...ومن ثم، فقد جاءت نظرية الملكات في السياق نفسه لإصلاح التعليم، وتقديم بديل جديد، بعد أن فشل التعليم المغربي في تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج التي لا تتلاءم فلسفتها مع الواقع المغربي. لذا، بادر محمد الدريج إلى اقتراح نظرية تربوية بديلة سماها بنظرية الملكات، وقد امتحنها من كتابات الجابري التراثية. واستفاد كثيرا من علمائنا القدامى في مجال التربية والتعليم كابن خلدون مثلا. ومن ثم ، يتمثل الغرض من هذه النظرية في التوجهات التالية:

"-المساهمة في الإصلاح البيداغوجي لنظام التعليم ، وجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعوبات والتحديات، خاصة على المستوى المنهاجي - الديدانكتيكي.

- تعميم تعليم مندمج و أصيل عالي الجودة، و تبني مبادئ و مفاهيم تربوية تراثية.

- توظيف مفاهيم وأدوات تدريسية متجددة مما يشجع ، في المنظومة التربوية، التفاعل بين الموروث الثقافي و التطورات و الكشف التربوية المعاصرة ، وذلك بالعمل على :

- دراسة الممارسات والتجارب التربوية في تراثنا و إغنائها وتوظيفها.

- دراسة التجارب التربوية العالمية وتقويمها والاستفادة منها.

- مد الجسور التربوية-التعليمية بين هويتنا الثقافية و المنجزات العالمية المعاصرة .

- ترسيخ لدى المتعلم الهوية التراثية-الأصيلة التي ترفض الاغتراب والاستلاب والتبعية بجميع أشكالها، وخلق الانسجام والتوازن بينها وبين

الهوية المنفتحة التي تتميز بالحوار وبالتواصل المعرفي، والانخراط في مسيرة الحضارة الكونية.

-المساهمة في الانعتاق من النقل والتقليد ، وتفعيل شخصيتنا الأصيلة والمبدعة، سواء كأفراد أم جماعات، و المساهمة بفعالية في تقويتها بالتربية البدنية والتربية الفكرية ، وبتروسيخ الاتجاهات الايجابية المقبولة والقيم الأخلاقية وقيم المواطنة.¹⁹⁴

ويلاحظ أن محمد الدريج يجمع بين الأصالة والمعاصرة، وينفتح على المستجد من الأفكار والنظريات التربوية والسيكولوجية واللسانية المعاصرة. بمعنى أنه يمتح آراءه من النظريات التربوية التراثية. وفي الوقت نفسه، يستفيد من مستجدات النظريات البيداغوجية العالمية. كأنه بالدريج يدعو إلى الاعتماد على الذات في ابتكار نظرياتنا التربوية، وعدم الانسياق وراء النظريات التربوية الغربية بغية استنباتها في التربة التربوية المغربية. وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج: " كما ندعو ارتباطا بذلك، وفي سياق تأصيل نشاطنا التربوي وغيره، وتحريره من مختلف أشكال التبعية والتقليد والاتكالية واستيراد النظريات الجاهزة، إلى إعادة النظر في أساليب عقد اتفاقيات الشراكة، وتقويت الصفقات مع مكاتب الدراسات، وخاصة المكاتب الأجنبية، وتقنين ومراقبة نشاط المنظمات الدولية ووكالات التعاون وكل الجهات الداعمة، والتي يكون لها بالغ الأثر في اختيار هذا النموذج أو ذاك. وبالتالي، في وضع/فرض استراتيجيات "الإصلاح"، وفحص وتقويم نشاطها بما يخدم المصلحة الوطنية قبل كل شيء، ويستجيب للحاجيات الحقيقية للأفراد والجماعات ومتطلبات الجهات والقطاعات المستفيدة من الدعم ، في جميع مجالات التنمية¹⁹⁵."

¹⁹⁴ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

¹⁹⁵ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

ويتأكد لنا، بشكل جلي، أن محمد الدريج ينطلق، في تصوراتهِ البيداغوجية النظرية، من الرؤية الجابرية في التعامل مع التراث؛ لأن الجابري يدعو إلى قراءة التراث قراءة علمية حدثية موضوعية مفتوحة من أجل بناء حدثية مستقبلية. بمعنى الاستفادة مما هو إيجابي في التراث لبناء الحاضر والمستقبل؛ إذ يمكن الاستفادة من النظام البرهاني عند ابن رشد. ويمكن الاستفادة من النموذج العلمي التجريبي عند البيروني، وابن النفيس، وجابر بن حيان، والبيروني. ويمكن الاستفادة من النموذج النفعي للعلم، والنموذج التربوي، والنموذج اللغوي، والنموذج القانوني... والنموذج الاجتماعي، والنموذج الإنساني... ومن ثم، يعد نموذج الملكات من النماذج البراديغمية التي يمكن الاسترشاد بها في مجال التربية والتعليم.¹⁹⁶

ويستند النموذج التدريسي عند محمد الدريج على الملكات بالمفهوم التراثي، مع تطعيمها بمفاهيم معاصرة لتحقيق الجودة التربوية والتعليمية. وإذا كان نموذج محمد الدريج يقوم على توظيف الملكات، فإنه نموذج تأصيلي وتأسيسي في ثقافتنا التربوية المعاصرة. وفي هذا، يقول الباحث: "إن ما يبرر اقتراحنا لمدخل الملكات، هو العمل والاجتهاد لتأصيل النشاط التربوي، وإيجاد بدائل مستمدة من تراثنا التربوي، والسعي، في نفس الآن، لإغناء النماذج والمقاربات الحالية والمستجدة في الساحة التربوية التعليمية، بهدف عقلنة التدريس، وجعله أكثر فاعلية واندماجاً، وتطويره من خلال تربية غنية ومبدعة، دون التضحية، باسم العولمة، بخصوصيتنا واستقلالنا".¹⁹⁷

كما تعمل هذه النظرية على خدمة حاجيات المتعلمين، وتطوير قدراتهم الإبداعية والابتكارية. وفي هذا الإطار، يقول الباحث: "إننا ننطلق في هذا

¹⁹⁶ - محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، جريدة الأخبار، المغرب، العدد: 62، الثلاثاء 29 يناير 2013م، ص: 8.

¹⁹⁷ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

النموذج ، من انتقاد التوجهات التي تريد أن تجعل من بعض المقاربات في التعليم ، وباسم التجديد ، أداة لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم وفق أنماط غربية وغربية، ضدا عن مصالحهم وعن احتياجاتهم الحقيقية؛ والعمل على رفض المناهج التي تسعى إلى خلق أنماط من التفكير والأداء محددة سلفاً وبكيفية آلية، والتضييق من قدرات المتعلمين الإبداعية، عوض أن نيسر لهم سبل الاختيار بما يتوافق مع خصوصياتهم و طموحاتهم، ويمكنهم من التنقيف الذاتي والتطوير الشخصي.¹⁹⁸ "

وتنتقد نظرية الملكات المقاربات السلوكية القائمة على نظرية الأهداف التجزئية. وفي الوقت نفسه، ترفض نظرية الكفايات القائمة على إدماج المكتسبات لحل الوضعيات. وفي هذا، يقول الدريج: " ننتقد الاكتفاء بالصياغات الإجرائية- السلوكية و الوضعياتية ، سواء للأهداف أم للكفايات أم للمعايير ... وكما هو سائد في بعض الأنظمة التعليمية ، التي تكتفي باستيراد هذه المقاربة أو تلك ، والتوقف عند المؤشرات الجزئية ، والتي كثيرا ما تؤدي، فضلا عن السقوط في التبعية، إلى الآلية والنزعة نحو التفنتيت .

إن التحديد الإجرائي-السلوكي للأهداف على سبيل المثال، كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام ، فيستبعدون مبادرات التلاميذ، بل ومبادرات المدرسين أنفسهم، والتي تفرضها المواقف التعليمية المستجدة، ولا تتناولها الأهداف أو الكفايات أو المعايير ، المحددة سلفا ، و بعبارات سلوكية جامدة.¹⁹⁹ "

ومن جهة أخرى، تعتمد نظرية الملكات على وضع إستراتيجيات مستقبلية وخطط استشرافية لتحقيق الجودة التربوية والنجاعة البيداغوجية.

¹⁹⁸ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

¹⁹⁹ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

وبالتالي، تركز على أربع إستراتيجيات منهجية أساسية، وهي: الأصالة، والانفتاح، والاندماج، والتخطيط.

وهكذا، يقوم مرتكز الأصالة على تبني النظريات التربوية التراثية العربية القديمة، وتمثلها بيداغوجيا وديداكتيكيا، بالاستفادة من إيجابيات التعليم العتيق، وغرس القيم الأخلاقية في نفوس المتعلمين، والتشديد على الهوية من أجل الحفاظ عليها، والاشتغال على تربية القيم، واستعمال الطرائق والأساليب البيداغوجية لدى علمائنا القدامى التي كانت تجمع بين الحفظ والحوار والمناقشة والنقد. وذلك لکه من أجل فهم الملكات فهما حقيقيا، وتجديد التراث التربوي، وتأسيس التعليم العربي الإسلامي، والاستجابة للحاجيات الأساسية للمتعلّمين، والعمل من أجل بناء هوية إسلامية أصيلة ومبدعة.

في حين، يتمثل مرتكز الانفتاح في ترسيخ الهوية المنفتحة على الآخر، والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته، وتوظيف كشوفاته ونتائج بحوثه النظرية والتطبيقية. في حين، يقوم مرتكز الاندماج على اعتماد مفهوم شمولي للمنهاج، والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الأهداف والمضامين. بينما يعتمد مفهوم التخطيط على استشراف المستقبل، واندماج المنهاج مع خصوصيات الجهات، واندماج المراحل والشعب.

وبناء على ماسبق، يقول محمد الدريج: "يتعلق الأمر هنا بإيماننا بأن تسليط الضوء في نموذج التدريس بالملكات، على الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ وأسرهم كما أسلفنا، يتطلب تحديد الأولويات والاختيارات الملائمة برؤية استباقية واعية، قصد مساعدة صانعي القرارات التربوية وواضعي تشريعات تطبيقها وأساليب إنزالها، للتوجه نحو الأهداف بعيدة المدى، مع إطلاعهم على التدابير الواجب اتخاذها في الحين، قصد الوصول إليها. إن من أبرز الأزمات التي تعاني منها العديد من الأنظمة

التربوية ،ومن ضمنها نظامنا، العجز عن تحديد الغايات النهائية للنشاط التربوي في إطار فلسفة واضحة المعالم، وفي إطار استشراف المستقبل .

إن استشراف المستقبل عموما، ومستقبل النشاط التربوي على وجه الخصوص، يعني استخلاص عبرة من الماضي، و اعتماد سيناريوهات مختلفة معدة سلفا، لجميع الحالات الطارئة المحتملة، بالانطلاق من المسلمات والافتراضات المتفق عليها من مختلف اتجاهات البحث العلمي والفكري والعقائدي والتكنولوجي؛ وتعيين الإمكانيات والقدرات اللازمة لإنجاز أي مسار مستقبلي.

كما نعني بالاستشراف في هذا المجال ، دراسة الوجهة المستقبلية للمتغيرات ومكونات المنظومة، ومتابعة مسار تطور الملكات الأساسية الضرورية للانخراط في المهن وفي التنمية عموما ، والتي يجب عدم إغفالها لأنها تنبئ بالمستقبل. شريطة أن يكون استشراف المستقبل مبنيا على تخطيط استراتيجي علمي ، ينطلق من حيثيات ومعطيات واقعية وتوقعات معقولة. وفي هذا الصدد، يؤكد عالم المستقبليات المغربي المهدي المنجرة أهمية المنهج العلمي في دراسة المستقبل، فيقول: "لا يكمن دور الاستشراف في إصدار التنبؤات اعتباطياً؛ بل يتجلى هدفه في تحديد الاتجاهات، وتخيل مستقبل مرغوب فيه، واقتراح استراتيجيات تحويله إلى مستقبل ممكن"²⁰⁰.

ولا ننسى أيضا أن نظرية الملكات تعتمد على منهاج شامل في معالجة قضايا التربية والتعليم. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج أيضا: "إننا نروم في هذه المقاربة الانطلاق من النظرة الشمولية للمنهاج، و نقترح أن يستهدف المنهاج التربوي في مكوناته الأساسية: الأهداف التربوية، والتي تستحضر مختلف عناصر الوظيفة التربوية ، سواء المعرفية منها أم الجسمية (الحسية – الحركية و المهارية)، أم الروحية – الأخلاقية

²⁰⁰ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

الوجدانية .كما يستهدف الاختيارات المعرفية والعلمية (المضامين) ، وكذا الطرائق والأساليب والتقنيات والكتب المدرسية و أنظمة التقويم، وخصوصيات الفئات المستهدفة ، وأساليب المتدخلين من مدرسين ومرشدين وإداريين (القيادة التربوية)، و تنظيم الحياة المدرسية (التنظيمات البيداغوجية، وتوزيع الزمن المدرسي، و الأنشطة الموازية)..²⁰¹.

هذا، وتقوم نظرية الملكات على مبدأ الاندماج بين النظري والتطبيقي، بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، بين المستويات الدراسية، بين المحلي والجهوي والوطني والقومي. وفي هذا، يقول محمد الدريج : " من المكونات الأساسية في نموذج التدريس بالملكات، اعتماد مبدأ الاندماج بمعناه الحقيقي كما نتبناه في "المنهاج المندمج"، والذي نعتبره السياق الطبيعي لتطبيق هذه البيداغوجيا الأصيلة ، يسعى المنهاج المندمج للمؤسسة (م 3) كما نتصوره ، إلى التكامل، لكن ليس بمعناه الضيق والمنحرف الذي يختزله في الاندماج على مستوى الموارد المعرفية التي يكتسبها التلميذ، ويجندها لمواجهة وضعيات . بل بمعناه العميق والشامل والذي يتمثل في المبادئ الثلاثة التالية:

① الاندماج العمودي بين المراحل والشعب: وذلك من خلال إعادة النظر في هيكلة التعليم (الابتدائي –الإعدادي - الثانوي - العالي)، مع التشبث برؤية مدمجة لتطوير مختلف أسلاك التعليمية بالعلاقة مع التكوين المهني باعتباره جزءا من المنظومة التعليمية، وذلك بموازاة مع تطوير التعليم العتيق والأصيل، و إيجاد جسور التواصل بينه وبين الأنظمة الأخرى في التعليم العام والخصوصي. كما ترغب المقاربة التربوية المدمجة في الحد من الازدواجية الفاصلة بين مناهج القسم العلمي والتقني (الفني) ومناهج

²⁰¹ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

القسم الأدبي، وذلك بتزويد الطالب بخلفية متينة في اللغة والرياضيات والعلوم الطبيعية والإنسانية والتكوين الثقافي العام، وذلك بشكل متوازن .

② الاندماج الأفقي أو (التناسق والتكامل المعرفي) : ويتمظهر جليا في توزيع السنة الدراسية إلى دورات وفصول ومجزوءات، و مراجعة تنظيم الدراسة في مختلف الشعب والتخصصات، و تنظيم المواد الدراسية ووحدات التخصص، بالنظر في إمكانية إحداث مواد جديدة، ومد الجسور بين المواد المعروفة تقليديا، وذلك بتطبيق مبدأ التكامل ، مع مراعاة خصوصيات المواد الدراسية والتخصصات على حدة. و ينبغي أن يتم تحقيق التكامل بين المواد الدراسية والبناء المتدرج لمفاهيمها وفق آخر ما توصل إليه العلم في ميادين النمو العقلي والنفسي للمتعلم ، مثل: توظيف نظرية الذكاءات المتعددة.

ومن ناحية أخرى، يشمل هذا المبدأ الإستراتيجي الاندماج بين النظري والعمل في إطار واحد ، ومنه ضرورة عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل، وإلغاء الثنائية التي نلاحظها في المدرسة الحالية السائدة في بلداننا. إذ يشترط في المدرسة المندمجة الأصيلة تحقيق الحد الأدنى من التكامل بين جميع الأنشطة التربوية داخل القسم وخارجه ، وبين موضوعات الدراسة النظرية والدراسة العملية ؛ مما يساعد في بناء إنسان سوي، ذي شخصية متوازنة ، يفكر بعقله، ويجرب بيديه.

③ الاندماج المنهاجي (curriculumaire) مع متطلبات المجتمعات المحلية" بمراعاة العلاقة التفاعلية بين ما تقدمه المدرسة من برامج ومحتويات، وما يسعى المجتمع إلى تحقيقه من أهداف وغايات وملكات، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي، وعاملا رئيسا من عوامل التنمية. مع الحرص على مراعاة المنهاج الدراسي لخصوصيات المناطق والجهات في أفق العمل بالجهوية الموسعة.

وهكذا، يسير الاندماج المقصود في المنهاج الذي نتبناه- يقول الدريج-، والذي يأتي نموذج التدريس بالملكات تنويعاً له، يسير في اتجاه متصاعد، بدءاً من المستوى المحلي، ثم الجهوي، فالوطني (أي على مستوى المجتمع ككل)، لنصل في النهاية إلى تحقيق الاندماج على المستوى الإقليمي (العربي - الإسلامي). إننا نقترح أن تتميز المقاربة، والمنهاج التربوي عموماً، بالسماح للعاملين في قطاع التعليم، بقدر من المرونة في صياغة الملكات المستهدفة، واختيار المضامين التعليمية الملائمة. حيث يمكن المناطق والمؤسسات والجهات التي يشتغلون بها من قدر من الحرية لتعديل المقررات الدراسية ومواءمتها مع الاحتياجات والخصوصيات الجهوية، مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج العام، وإقامة مشاريع الشراكة التربوية. حيث تترك للمؤسسات المبادرة في عقد اتفاقيات التعاون مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي، وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويلبي، في الآن نفسه، الاحتياجات الحقيقية للتلاميذ ومتطلبات أسرهم، دون الإخلال بالمنهاج العام، وبالسياسة العامة للدولة.²⁰²

وعليه، تبني نظرية الملكات على التخطيط والتدبير العقلاني الجيد، والإستراتيجية الإستشرافية المعقنة، بتحديد الملكات المستهدفة بدقة، وتسطير أهدافها العقلية والروحية والجسدية.

أما في ما يخص التوجهات في المضامين المعرفية والفكرية، " فلا بد من اعتماد مبدأ الاندماج والتكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛ وتمثل مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛ وتجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية؛ واستحضار البعد المنهجي والروح العلمية-الموضوعية في

²⁰² - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

تقديم محتويات المواد؛ والعمل على استثمار عطاء الفكر الإسلامي خاصة، و الإنساني عامة ، لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛ والحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة والملكات الأساسية لجميع المتعلمين في مختلف المراحل (خاصة الأولى منها) والشعب؛ وإحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها (النظرية) والمعرفة الوظيفية – التطبيقية، واندماج محتويات المناهج خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وارتباطها بخصوصيات الجهات واستجابتها للحاجيات الفردية والجماعية.²⁰³

وعليه، تتبنى نظرية الملكات التربوية خصوصا على القيم الإسلامية العادلة. وفي هذا، يقول الدريج: " يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات"، وتعزيز دور المدرس و المدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساسا إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم، وكذا في (الكتاب الأبيض)، خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم ...، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما يعرف (بالتربية على القيم) ،وعلى أجراتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

²⁰³ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته؛

- القيم الكونية لحقوق الإنسان...²⁰⁴

ويتعين بغية تيسير اكتساب الملكات، وتنميتها على الوجه اللائق عند المتعلم، مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع مجموعة من الإستراتيجيات الإجرائية لاكتسابها، تستند إلى مراحل وخطوات، كما يتم تحصيل الملكات عند ابن خلدون وغيره ، مع الاستفادة من التدريس بالمشكلات، والعمل بفكرة المشروع (مشروع المؤسسة والمشاريع الشخصية...) للربط بين النظري والعملية ، واعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم ونوع ذكائهم الغالب ، ولذلك قيل : "كل لكل عبد بمعيار عقله، وزن له بميزان فهمه ، حتى تسلم منه، وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار"²⁰⁵.

ويقترح الدريج لأجراً هذه التوجهات العناية بكل ما يرتبط بأشكال تنظيم التعلم داخل الأقسام الدراسية (الطرائق البيداغوجية- الأساليب - الوسائل- المصادر والكتب المدرسية- أنظمة التقويم والاختبارات) ، وتنويع الأساليب وطرائق تناول المعارف في إطار المقاربة بالملكات، مع العمل على ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات التعليمية، والإلحاح على تكييف بعض الطرائق والممارسات التقليدية الأصيلة، والأخذ عموماً بالطرائق النشطة، وطرائق وضع المشاريع ومواجهة المواقف وحل المشكلات... وعلى سبيل المثال : نجد ابن خلدون يبيح استخدام الطرائق التربوية التي تناسب المعلم ، إلا أنه يشجع استخدام طريقة المناقشة والحوار .فالتعليم ، عنده ، يهدف إلى حصول المتعلم على ملكة العلم، لكي يصبح على درجة عالية من الفهم، وليس فقط حفظه دون

²⁰⁴ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

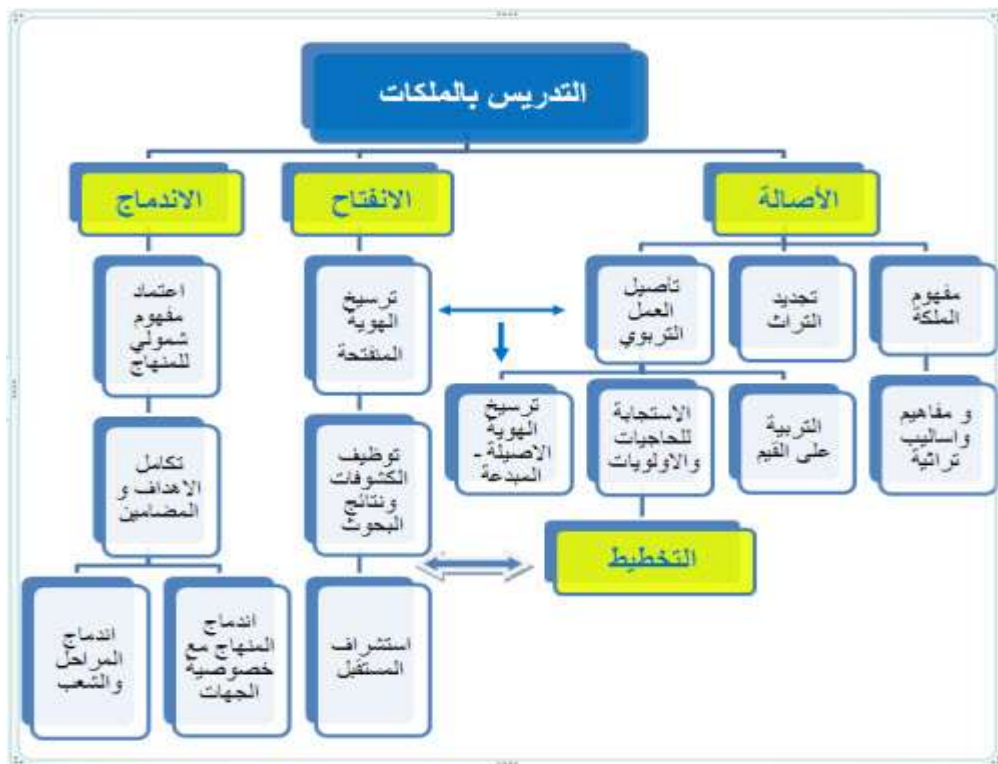
²⁰⁵ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

فهم وتعمق. لذا، انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه تركز على الحفظ بشكل كبير، ووصف الطلاب بأنهم يلتزمون الصمت والسكون التام دون مشاركة " . كما يقدم ابن خلدون منهاجاً متكاملًا ومتماسكاً في اكتساب الملكات يتميز بالأساليب التالية :

- 1- الاكتساب من خلال النشأة والممارسة في بيئة معينة .
 - 2- الاكتساب من خلال الحفظ والتكرار والتمرن .
 - 3- التدرج والانتقال من حالة وقوع الفعل إلى الفعل، ثم الصفة، ثم الحال، فالملكة.
- من حيث تنظيم الدراسة في مختلف المراحل التعليمية، للارتقاء بجودة الفعل البيداغوجي من خلال الرفع من فعالية التدريس ومن جدوى التعلم ومواءمة الفضاءات التربوية لهما ، اعتماد مبدأ التدرج.
 - تنظيم الدراسة وفق معايير موضوعية تلائم المستجدات المراد إدخالها على مختلف المراحل التعليمية ما يلي:
 - تنظيم كل سنة دراسية من حيث نظام الدورات والفصول...
 - النظر في إمكانية اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم؛ بما يفيد في الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة، وفي ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية . وقد ذكر أبو حامد الغزالي في كتابه "إحياء علوم الدين" ، أن من وظائف المعلم : "أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله، ولا يبيت إليه الحقيقة إلا إذا علم أنه يستقل بفهمها."
 - إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه :التشخيصي(في بداية التعلم) والتكويني (الملازم للتعلم) والإجمالي (بعد الانتهاء من

التعلم)، في إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. و العمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.

- المرونة في تنظيم الحصص الدراسية واستعمالات الزمن والعطل؛
- تخصيص مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية و الجمعوية ضمن الحصة الأسبوعية.
- النظر في سبل ملائمة المدرسة وبعض مقرراتها مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (المنهاج المندمج).²⁰⁶



²⁰⁶ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

وهكذا، نستنتج أن نظرية الملكات تستفيد، بشكل من الأشكال، من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ومن نظرية الذكاءات المتعددة. وتستند إلى فلسفة التنشيط، ونتائج السيكولوجيا المعرفية، والانفتاح على فلسفة الكفايات والتعليم المندمج، وتربية ذوي الحاجيات الخاصة. فضلا عن الدراسات المستقبلية وتقنيات علم التدبير...أضف إلى ذلك أن التدريس بالملكات نظرية تراثية وأصيلة، تعتمد على فلسفة القيم الإسلامية، وتنطلق من الرؤية الدينية الواعية القائمة على التوازن، والوسطية، والاعتدال، والانفتاح، والتعايش، والتفاهم ...

المطلب السابع: التدبير الديدكتيكي لنظرية الملكات

تتبنى نظرية الملكات ديدكتيكا على مجموعة من الخطوات التدبيرية والتخطيطية التي يمكن حصرها في المبادئ التالية:

الفرع الأول: تحديد الملكات الأساسية والنوعية

ينطلق المدرس من فلسفة الملكات كما يحددها أستاذنا الدكتور محمد الدريج، فيبين في جذاذاته طبيعة الملكات المستهدفة في الدرس، ويصنفها إلى ملكات أساسية وملكات نوعية، قد ترتبط بالدرس فقط أو تكون ملكة مستعرضة أو مندمجة مع باقي المواد والوحدات والمجزوءات الأخرى. كأن يحدد المدرس طبيعة الملكة التي يريد اختبارها وصقلها وشحذها، فيختار الملكة اللغوية - مثلا- في حصة اللغة أو النحو والإنشاء والتعبير، فيحضر المدرس مجموعة من الأنشطة التي تعزز هذه الملكة وتقويها وتنميها. أضف إلى ذلك أن الملكات الكبرى ثلاث: ملكة عقلية مرتبطة بأهداف معرفية، وملكة وجدانية وذوقية مرتبطة بالقلب والوجدان، وملكة حسية حركية مرتبطة بالبدن. ويمكن أن يتحقق المدرس من نجاح درسه إذا تحققت الملكة عبر مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تنصب على استكشاف تلك الملكة ، ورصد سماتها ومواصفاتها، ولاسيما صفة الجودة والنضج والمهارة والحدق والكياسة. ويعني هذا أن الملكة معيار لتحقيق الجودة الكمية والكيفية. ويمكن الاستفادة من نظرية الأهداف والكفايات في

تسطير الملكات التي قد تعني من جهة أخرى مجموعة من القدرات الكفائية. وينبغي على الوزارة الوصية على القطاع التربوي أن تسطر مجموعة أو لائحة مفصلة من الملكات المهارية والصناعية التي ترغب فيها على المستوى المعرفي والوجداني والحركي. وفي هذا الصدد، يقدم محمد الدريج تصوره حول مدخل الملكات والأهداف والقدرات: " حتى يتمكن نظامنا التربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه ، لابد من اعتماد مقاصد وأهداف وفق اختيارات وأولويات محددة في المنهاج التربوي ككل، تستجيب لطموحات المجتمع. ثم ترتيبها وتنظيمها في لوائح خاصة بكل مرحلة تعليمية و كل شعبة ومقرر دراسي. بما يخدم الملكات الأساسية (المواصفات أو الأهداف العامة) المرسومة للمتعلم في نهاية كل مراحل من مراحل التحصيل الأولي والابتدائي؛ والملكات النوعية والصناعية ، المرتبطة بمختلف العلوم والصناعات في المراحل المتقدمة.

كما ينبغي أن تستجيب المقاصد و الأهداف لحاجيات الفرد، والعناية بمختلف جوانب شخصيته: الجسمية والعقلية والروحية. لأجل تكوين شخصية متوازنة ، بحيث لا نكتفي باستهداف الجوانب العقلية -المعرفية على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية .

وللتذكير ينصح أبو حامد الغزالي في تنشئة الصبيان، وعموما في آرائه التربوية ، باستهداف المكونات الرئيسة للنفس البشرية، وهي: العقل والروح والجسم. وينظر إليها باعتبارها كيانا واحدا متكاملا. ومن ثم، جاء تأكيده على بعض الأساليب والطرائق التربوية التي تتناول تلك المكونات بشكل متكامل ومتوازن، كالمجاهدة والرياضة لتزكية القلب والروح، والتفكير لتربية العقل، وترقية النفس الإنسانية في مجالات الإدراك، واللعب لتربية الجسم وتنشيط العقل والحواس.

كما أننا نلح بخصوص اختيار الغايات ورسم الأهداف و المواصفات والملكات ، على تبني الرؤية الإستراتيجية والاهتمام بالمستقبل. وقد عانيت بالفعل الكثير من الأنظمة التعليمية المعاصرة بعملية التخطيط واستشراف المستقبل، وكان هذا أحد أسباب نجاحها في الريادة والتقدم.

على أن الرؤية الجيدة للمستقبل ، يجب أن يتوفر فيها بعض الصفات ، لعل أهمها ما يمكن أن يقوم به أصحاب القرار والمخططون ، مركزيا وجهويا، وكذا الممارسون ... من وضع الأهداف والملكات التي تسعى المنظومة لتحقيقها، ورسم للمتعلمين صورة المستقبل الذي نريد الوصول بهم إليه. فهم يبلورون ، بذلك، الرؤية والأهداف السامية، ويشحنون كلا من المدرسين والتلاميذ بالرغبة في تحقيق تلك الأهداف، والوصول إلى الغايات المرجوة. ولا فرق هنا بين أن تكون هذه الرؤية لاختيار شعب وتخصصات أو مسارات مهنية أو لوضع مشاريع شخصية ... أو على المستوى العام ، عبر بناء مجتمع جديد تسود فيه العدالة والمساواة والحرية.

الرؤية المستقبلية الواضحة، إذاً ، هي التي تحفز التلاميذ على الاستمرار في السير نحو الهدف على الرغم من الصعوبات. إن استشراف المستقبل يحتاج لنفاذ بصيرة وبعد نظر وتقدير كل الاحتمالات والاستعداد لأسوأها.²⁰⁷

وبناء على ماسبق، لابد من وضع صنافه للملكات العقلية والوجدانية والحركية ليستفيد منها المدرسون في وضع جذاذاتهم تخطيطا وتديبرا وتقويما.

الفرع الثاني: تجديد المحتويات والمضامين في ضوء الملكات

تستوجب نظرية محمد الدريج تجديد المقررات والمضامين الدراسية لتتسجم مع فلسفة الملكات. بمعنى أن تستهدف هذه المحتويات استكشاف الملكات لدى المتعلم، سواء أكانت أساسية أم نوعية، مع تصنيف المضامين حسب الملكات المستهدفة. ولابد من التدرج في بناء هذه المضامين من السهولة والبساطة إلى المعقد والمركب. ولابد من مسايرة ما استجد من المناهج والتصورات والنظريات ، والتكيف السريع مع ما استحدث من معلومات وأفكار، كالانفتاح على العوالم الرقمية ، والاستفادة

²⁰⁷ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

من القراءة المسرحية، وفلسفة التنشيط، وتنمية الذكاءات المتعددة، وتطوير الملكات المختلفة والمتنوعة.

ويضاف إلى ذلك أنه لابد من ترقية ملكات المتعلم المختلفة، كملكة الكتابة، وملكة القراءة، وملكة الحساب، وملكة النقد، وملكة التعلم الذاتي، وملكة البحث والاستكشاف، وملكة المطالعة، وملكة التنقيب في الشبكات العنكبوتية...ومن جهة أخرى، لابد من الانطلاق من الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم الدينية، وغرس قيم المواطنة، وتنشئة المتعلم على معرفة حقوقه وواجباته. ومن ثم، تكون المضامين هادفة وممتعة ومفيدة تنبني على التشويق والإقناع وحب البحث والاطلاع. ولا ننسى أيضا أن ملكة الحفظ ضرورية لبناء معارفنا، وقد ركزت ثقافتنا القديمة على هذه الملكة الأولية والأساسية، حتى أصبحنا أمام علماء موسوعيين جهابذة وفطاحلة في ميادين شتى، كالغزالي، وابن سينا، وابن رشد، وابن خلدون، وابن رشيق القيرواني، والقاضي عياض... وملكة الحفظ مرحلة ضرورية لاستكشاف الملكات الأخرى لدى المتعلم.

ولكن أهم ما يميز نظرية الملكات ارتباطها بالقيم الأخلاقية من خلال الدعوة إلى التفاهم والتسامح والتعايش مع الآخر، والتشبث بالأخلاق الإسلامية الأصيلة، والدفاع عن الحق والمساواة والحرية والعدالة والديمقراطية والشورى. وفي هذا الإطار، يقول الدريج: "يروم هذا المكون الأساسي في نموذج "التدريس بالملكات" تعزيز دور المدرس والمدرسة في نشر قيم المواطنة والأخلاق والآداب الحميدة، وتقوية مكانة التربية الإسلامية والتربية على المساواة وحقوق الإنسان، وثقافة الإنصاف والتسامح، ونبذ الكراهية والتطرف.

كما يروم الانطلاق من القيم التي يتم إعلانها كمرتكزات ثابتة في النظام التربوي، والمستندة أساسا إلى موروثنا الثقافي (ننظر على سبيل المثال ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حول منظومة القيم، وكذا في "الكتاب الأبيض"، خاصة في جزئه الأول المتعلق بالاختيارات والتوجهات على مستوى القيم...)، والتي ينبغي العمل على توظيفها فيما

يعرف "بالتربية على القيم " ،وعلى أجراتها في المقررات والكتب المدرسية وأنظمة التقويم... والتي تستلهم بالأساس من:

- قيم العقيدة الإسلامية؛

- قيم الهوية الحضارية لأمتنا ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة وحقوق المواطن وواجباته؛

- القيم الكونية لحقوق الإنسان...²⁰⁸

ويعني هذا أنه لابد من اختيار المضامين والمحتويات في ضوء الرؤية الدينية الإسلامية المعتدلة، مع الانفتاح على المستجدات الغربية المعاصرة.

الفرع الثالث: اختيار الوسائل الديداكتيكية التي تنمي الملكات وتطورها

تتطلب نظرية الملكات اختيار مجموعة من الوسائل الديداكتيكية سواء أكانت شفوية أم بصرية من أجل ترسيخ القدرات في نفس المتعلم، وصقلها بالمران والدربة والتكرار. وتقوم الخطاطات التربوية بدور كبير في تسهيل العملية التعليمية- التعلمية. ويعني هذا أن الوسائل الديداكتيكية في خدمة الملكات والقدرات الكفائية تبسيطا وتسهيلا وتيسيرا وتوضيحا وتفسيرا واستكشافا. ولا يمكن الاكتفاء بالارتجال الشفوي، بل لابد من الاستعانة بالتكنولوجيا الإعلامية وحوسبة المعرفة، وتملك الملكات الإعلامية أو ما يسمى بالذكاء الإعلامي.

الفرع الرابع: الطرائق البيداغوجية في خدمة الملكات

من المعروف أن النظام التربوي الإسلامي القديم كان يعتمد على العقل والنقل من جهة، ويستعين بالحفظ والحوار من جهة أخرى. وما أحوجنا اليوم إلى طريقة الحفظ! لأنها ملكة أساسية لتقوية الذاكرة والإدراك، قبل الانتقال إلى الحوار والمشافهة والنقد. ويمكن الاستفادة من مجموعة من

²⁰⁸ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

آليات التراث في مجال التربية والتعليم، كالشرح، والتقيد، ودراسة المتون وحفظها، والاستعانة بالتقييدات والحواشي لترسيخ ملكة الحفظ والاستيعاب. علاوة على ذلك، يمكن الاستفادة من الطرائق البيداغوجية الفعالة، ولاسيما الطريقة المسرحية، وتمثل فلسفة التنشيط التربوي.

الفرع الخامس: التقويم استكشاف للملكات

يستهدف التقويم استكشاف الملكات ومعرفة مدى ترسخها في نفس المتعلم، واختبار الملكات في ضوء أنشطة خاصة بنوعية الملكة المستهدفة. وفي هذا الصدد، يمكن الحديث عن ملكات تقويمية قبلية، وملكات تقويمية تكوينية، وملكات تقويمية نهائية وإجمالية، وملكات إرشادية، وملكات إدماجية، وملكات الدعم والتقوية وترسيخ ملكة الحفظ والاستقراء والاستنباط والاستنتاج والتعميم، وحل المشكلات العويصة، وإبداع أفكار وقيم جديدة. وفي هذا الصدد، يلح محمد الدريج على " إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقويم بجميع أنماطه: التشخيصي (في بداية التعلم)، والتكويني (الملازم للتعلم)، والإجمالي (بعد الانتهاء من التعلم)، إطار بيداغوجيا الملكات حسب مراحل اكتسابها، وبمراعاة الغلاف المخصص لكل مادة دراسية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكل وحدة في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. والعمل بالدعم التربوي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات، والضامن للرفع من نسبة النجاح والتفوق وتكافؤ الفرص.²⁰⁹

هذه هي أهم المراحل التي تنبني عليها العملية الديداكتيكية في ضوء بيداغوجية الملكات. وقد تبين لنا، من هذا كله، أن هذه البيداغوجيا لا بد أن ترسخ مجموعة من الملكات لدى المتعلم المتدرج في مستويات الدراسة والتعلم.

وخلاصة القول: إن نظرية الملكات لدى الدكتور محمد الدريج هي فعلا نظرية تربوية جديدة وأصيلة تمتح من التراث العربي الإسلامي، وتنتفتح

²⁰⁹ - محمد الدريج: نفس الموقع والرابط الرقمي.

على الحداثة الغربية والمستجدات المعاصرة، وترتكز إلى الدين والقيم والأصالة والمعاصرة، وتعتمد على التخطيط المستقبلي، والاندماج المتكامل، والتدبير المعقلن، واستشكشاف الملكات الأساسية والنوعية لدى المتعلم وفق القيم الإسلامية، والاسترشاد بمبادئ العدالة الربانية الحقيقية. ويعني هذا كله أن نظرية الملكات آلية بيداغوجية وديداكتيكية إجرائية وواقعية لتحقيق الجودة والإبداع والابتكار والإتقان. ومن ثم، تتميز نظرية أستاذنا الدكتور محمد الدريج بتوظيف الملكات، وتأصيل الموروث التربوي، وقراءته في ضوء الحداثة والراهنية، ومستجدات الفكر والسيكولوجيا المعرفية، والاستجابة الحقيقية للمتعلمين، مادامت تقوم هذه النظرية على فلسفة التنشيط، وترسيخ الملكات المضمرة والظاهرة، وتجاوز نظرية الأهداف السلوكية، وتبني المنهاج المندمج، وتمثل سياسة التخطيط المستقبلي لتحقيق الحداثة والتقدم والازدهار. كما أن نظرية الملكات نظرية واقعية ومرنة وهادفة قابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وصالحة لتنزيلها في أرض الواقع، ويمكن تعميقها والتفصيل فيها أكثر في المستقبل القريب.

المبحث السابع: البيداغوجيا الإبداعية

يتكون مصطلح (البيداغوجيا الإبداعية/La pédagogie créative) من مفهومين أساسيين هما: البيداغوجيا (La pédagogie) والإبداع (La création). و من هنا، لابد من تحديد المفهومين بدقة ونجاعة وروية بغية تقديم تعريف جامع مانع للبيداغوجيا الإبداعية.

إذاً، ما البيداغوجيا الإبداعية؟ و ما سياقها الظرفي؟ و ما فلسفتها وغاياتها و أهدافها؟ و ما مرجعياتها النظرية؟ و ما أهم مرتكزاتها المنهجية والتطبيقية؟ وكيف يتم تنزيل هذه النظرية ديدكتيكا تخطيطا وتدبيرا وتقويما؟

المطلب الأول: مفهوم النظرية الإبداعية لغة واصطلاحاً

تشتق كلمة الإبداعية من فعل بدع و أبدع . فبدع الشيء "يبدعه بدعا وابتدعه - في " لسان العرب" لابن منظور- بمعنى أنشأه و بدأه . و بدع الركبة : استنبطها و أحدثها . وركي بديع: حديثه الحفر، و البدعة : الحدث و ما ابتدع من الدين بعد الإكمال . و فلان بدع في هذا الأمر أي أول و لم يسبقه أحد . و أبدع و ابتدع و تبدع: أتى ببدعة . و البديع : من أسماء الله تعالى . و البديع : بمعنى السقاء و الحبل . و البديع : الزق الجديد و السقاء الجديد . و أبدعت الإبل كبركت في الطريق من هزال أو داء أو كلال يقال:أبدعت به راحلته إذا ظلعت . و يقال أبدع فلان بفلان إذا قطع به وخذله و لم يقم بحاجته . و أبدعت حجة فلان أي بطلت حجته أي بطلت . و بدع يبدع فهو بديع إذا سمن . و أبدعوا به : ضربوه . و أبدع بالسفر وبالحج: عزم عليه .²¹⁰

و تدل كلمة الإبداعية (Créativité)، في القواميس الأجنبية²¹¹، على القدرة على الإبداع و الاختراع و التجديد و الإنشاء و التأليف و التكوين والتأسيس و الإخراج و الخلق . و من أصداد الإبداع ، في هذه القواميس، التقليد، و النقل، والمحاكاة، والهدم، والتخريب، والثبات، والنفي، واللاوجود ...

و يفهم ، من هذه الدلالات اللغوية الاشتقاقية، أن الإبداعية تدل على الخلق والاختراع و الاكتشاف و التجديد و التحديث، و تجاوز التقليد و المحاكاة، إلى ما هو أصيل و بناء و هادف. و من هنا ، فالإبداعية هو فعل الإنشاء، و خلق أشياء جديدة، و بلورة تصورات و أفكار و مشاريع أخاذة قائمة

²¹⁰ - ابن منظور: لسان العرب، دار صبح بيروت، لبنان/ وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب/ الطبعة الأولى سنة 2006م، صص:325-326.

²¹¹ -AZNAR G., « Préciser le sens du mot "créativité", Synergies Europe, n° 4, 2009, p. 23-37.

على اختراع مفاهيم جديدة، وابتكار مناهج و طرائق حديثة في التعامل مع الظواهر المادية والمعنوية.

و تأخذ كلمة الإبداعية دلالات اصطلاحية تختلف من حقل إلى آخر. فالإبداعية ، في التصور الديني، هو خلق الله للعالم و الإنسان من العدم. أي: من لا شيء . ومن ثم، فكلمة الإبداعية ترادف الخلق و الإيجاد، وإنشاء الكون. بينما يعني الإبداع في المجال الفقهي البدع و المستجدات التي لم يستوجبها الشرع، فكل بدعة ضالة، و كل ضلالة في النار، و أصحاب البدع هم أصحاب المستحدثات.

وتعني الإبداعية، في المجال العلمي، الاختراع و الابتكار و الاكتشاف. أما المقصود بها، في مجال الأدب و الفن و الفلسفة، خلق نظريات وتصورات فكرية و مبادئ نسقية جديدة منسجمة و غير متناقضة، وتأليف نصوص تمتاز بالحدثة و التجديد و الانزياح و الغرابة و الخرق.

و المقصود بالإبداعية، في مجال اللسانيات التوليدية التحويلية، كما عند مؤسسها الأمريكي نوام شومسكي (N.Chomsky) (1928-...)، خلق جمل لا متناهية العدد بواسطة قواعد متناهية العدد ، أو تغيير القواعد النحوية وتبديلها.أي: ليس " الإنسان مالكا لدولاب اللغة فحسب، فعند التحدث لا يكتفي بإعادة الجمل، بل يخلق جملا جديدة، ربما لم يسمعها قبل. وبالتالي، فالحديث ليس إعادة لجمل سمعت، بل هو عملية إبداع، ويبدو أن هذا هو المظهر الأساسي الموجود بالقوة. وفي هذا الصدد، يقول الفرنسي نيكولا روفيت (Nicolas Ruwet) : "إنه من الاستثنائي و النادر إعادة الجمل، فالإبداع المتفق مع نحو اللغة هو القاعدة في الاستعمال العادي للتحدث يوميا . و الفكرة القائلة: إن الإنسان يملك رصيда لغويا ، ذخيرة من البيانات، يأخذ منها كلما استدعت الحاجة لذلك، إنما هي خرافة لا تمت بصلة إلى استعمال اللغة كما نلاحظه. و يميز شومسكي بين نوعين من الإبداع:

أ- إبداع يبذل القواعد النحوية، وهو خاصية الموجود بالفعل.

ب- إبداع يمكننا من إيجاد عدد لا متناه من الجمل، و هو ناتج عن تطبيق القواعد النحوية . ويسمى هذا الإبداع إبداعا محكوما بالقواعد . و وجوده ممكن بطبيعة القوانين النحوية نفسها التي يمكن لها أن تتوالد إلى ما لا نهاية. و على هذا المنوال، يصير الموجود بالقوة كمجموعة مكونة من عدد محدود من القوانين، و قادرة على إنشاء عدد لا محدود من الجمل.²¹² أضف إلى ذلك أن الإنسان يتميز لسانيا عن الحيوان بالقدرة الإبداعية. في حين، يعتمد الحيوان على ماهو فطري وغريزي تكراري.

وعليه، تدل الإبداعية على النهوض والتجديد والإتيان بالشيء الجديد، وتقديم أفكار جديدة، وإبداع طرائق حديثة في العمل، و ابتكار آليات تقنية لم تكن موجودة، أو اكتشاف أشياء لم تكن معروفة في السابق، وطرح نظريات وتصورات وبرامج ومشاريع حديثة لم يسبق إليها أحد. وتعني الإبداعية كذلك التميز والسبق والتفرد . كما يعني الإبداع الإيمان بالتحول في مقابل الثبات. ويحيل كذلك على الأصالة وجدة البحث والموضوع والإنشاء، وتجاوز التقليد والمحاكاة والاجترار، وتوليد أفكار جديدة وتقويمها، وتغيير السلوك كما عند المدرسة السلوكية²¹³...

ويعني هذا المفهوم، عند كرافت (CRAFT)، طرح أفكار وتصورات ونظريات وبراديجمات ومبادئ جديدة خلقا وتوليدا وإبداعا وتجديدا²¹⁴.

²¹² - انظر: عبد السلام المسدي: اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.

²¹³ - Isabelle Puozzo : Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage , <http://edso.revues.org/174>.

²¹⁴ - CRAFT A., Creativity in schools. Tensions and dilemmas, New York, Routledge, 2005.p:19.

وقد ارتبط الإبداع الأول بمجال الأدب والفن والتخييل. وبعد ذلك، انتقل هذا المفهوم إلى مجالات أخرى ، كالعلم، والتقنية، والتربية، والفلسفة، والموسيقا، والتشكيل، والمسرح، والسينما، وعلم اللغة، والإعلام، والرياضة البدنية، وتعلم اللغات²¹⁵...

المطلب الثاني: مفهوم الإبداعية في مجال البيداغوجيا

يقصد بالنظرية الإبداعية، في مجال البيداغوجيا، أن يكون المتعلم أو المتدريس مبدعا قادرا على التأليف و الإنتاج و مواجهة الوضعيات الصعبة المعقدة، بما اكتسبه من تعلمات و خبرات معرفية و منهجية. ولا يفهم من البيداغوجيا الإبداعية تغيير المقررات المدرسية شكلا ومضمونا فقط، واستبدالها من حين لآخر، بل تعني تقديم التعلم والخبرات بطريقة إبداعية نشطة، توصل المدرس أو المتعلم معا إلى تحقيق الأهداف المرجوة. ويتحقق ذلك باقتراح مجموعة من المحتويات والأنشطة والطرائق الديداكتيكية الملائمة والمناسبة لنمو المعلم وتفتقه معرفيا ووجدانيا وحسيا-حركيا²¹⁶. أي: بمساعدة المتعلم على إظهار قدراته الكفائية والنمائية، وتوظيف ملكاته توظيفا جيدا، وتفتيق مواهبه الواعية واللاواعية، والسماح له بإظهار مشاعره وأهوائه ورغباته وميوله الوجدانية بكل حرية وعفوية وتلقائية، ومساعدته على تحقيق التوازن النفسي والعضوي والجسدي. وهذا كله من أجل تحقيق النجاح المدرسي²¹⁷.

²¹⁵-CRAFT A., Creativity in schools. Tensions and dilemmas, p:78-79.

²¹⁶- BANDURA A., Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).

²¹⁷- Isabelle Puozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », Éducation et socialisation [En ligne], 33 | 2013,

وتتجلى الإبداعية التربوية في الاختراع، و الاكتشاف، و تركيب ما هو آلي وتقني، و تطوير ما هو موجود و مستورد من الأشياء، و إخراجها في حلة جديدة، و بطريقة أكثر إتقانا و مهارة وجودة . و لا بد أن يكون ما هو مطور قائما على البساطة و المرونة و الفعالية التقنية و الإلكترونية وسهولة الاستعمال. ويرى عبد الكريم غريب أن البيداغوجيا الإبداعية هي "الأنشطة والعمليات المنظمة التي يقوم بها المتعلم لأجل ابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء تتميز بتفردها".²¹⁸

ومن هنا، فالبيداغوجيا الإبداعية ثورة أو قطيعة تربوية ، أو بمثابة براديجم تربوي (un paradigme) جديد، يحدث قطيعة مع التربية الكلاسيكية، أو التربية التقليدية التي تقوم على الثبات، والتقليد، والمحاكاة، والاجترار، والمحافظة على القواعد. وبالتالي، فالإبداع هو تطوير البرديغمات العلمية، والانزياح عما هو قديم وتقليدي. وتخضع التصورات والنظريات التربوية للتطور والتغير والقطائع الإستمولوجية والثورات على غرار النظريات العلمية المفاجئة، ضمن ما يسمى بالبراديجمات (Paradigmes) أو النماذج العلمية .

ويعني هذا أن التربية، بصفة عامة، تتغير بتغير البراديجمات والنماذج والأنساق البيداغوجية والديداكتيكية والعلمية والسيكواجتماعية نظرية وتطبيقا وممارسة ووظيفة. بمعنى أن التحول التربوي يتحقق بفعل تغير النظريات والنماذج والبرديغمات العلمية التي تظهر من حين لآخر، كما يثبت ذلك توماس كون (T.Kuhn) في كتابه (بنية الثورات

mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 12 juin 2016. URL: <http://edso.revues.org/174>.

²¹⁸ - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 722.

العلمية²¹⁹. أي: تتغير الأنساق التربوية بتغير البراديغمات والنماذج والنظريات والمناهج والافتراضات العلمية.

ومن ثم، تستند البيداغوجيا الإبداعية إلى الذكاءات المتعددة، وامتلاك الكفاءة المهارية، و التسلح بالقدرات الذاتية التعلمية في مواجهة أسئلة الواقع الموضوعي، بتشغيل ما يدرسه المتعلم في مقطع دراسي، ويستوعبه في السنة الدراسية، أو يكتسبه عبر امتداد الأسلاك الدراسية من أجل التكيف مع الواقع، و التأقلم معه إما محافظة، و إما تغييرا.

ويمكن الاستعانة بالسكولوجيا المعرفية لمساعدة المتعلم على إيجاد أفكار جديدة ، ودفعه إلى تشغيل عقله وذكائه بطريقة إيجابية بغية طرح أفكار بديلة، وتقديم تصورات وآراء ومقترحات غير مسبقة، وتشجيعه على النقد البناء الهادف. وفي الوقت نفسه، يمكن الاستعانة أيضا بالسيكولوجيا السلوكية لتغيير سلوكيات المتعلم من الأسوأ نحو الأحسن والأفضل، أو مساعدته على تمثل السلوك الإبداعي في حياته اليومية. وهنا، يمكن الحديث عن تقويم إبداعي يرصد ملكة الإبداع لدى المتعلم على المستوى المعرفي والذهني، أو على المستوى السلوكي، أو على مستوى المواقف والميول والاتجاهات النفسية والوجدانية والانفعالية، أو على المستوى الحسي- الحركي. أي: يرصد التقويم الإبداعي كل التحولات التي تنتاب المتعلم، ويستجلي كل مظاهر التحول والتغير والتجديد والتحديث لدى المتعلم على مستوى التفكير، واللغة، والعمل، والسلوك...

ومن هنا، فالبيداغوجيا الإبداعية - حسب لوبار (Lubart)- هي التي تظهر قدرة المتعلم على إنتاج إنشاء جديد، وفق سياق معين، أو وضعية ما²²⁰. وبالتالي، تسهم في خلق الفوارق الفردية الإيجابية.

²¹⁹ -T.Kuhn : La structure des révolutions scientifiques, traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.

وتتأسس الإبداعية التربوية على أربعة عوامل أساسية هي:

① العوامل المعرفية: تتمثل في قدرة المتعلم على طرح أفكار جديدة، وتوظيف ملكته الكفائية بشكل إيجابي، والقدرة على التطبيق، والتحليل، والاستنتاج، والتقويم، والانتقاء، والمقارنة؛ أو القدرة على التفكير والتركيب؛ أو القدرة على الفهم والتفسير والتأويل؛

② عوامل الإثارة: تتعلق بتفرد شخصية المتعلم فكريا، ووجدانيا، وحسيا-حركيا؛ وتميزه عن أقرانه الآخرين بالذكاء والموهبة والخلق، وتفرد بآرائه وميوله ورغباته واتجاهاته النفسية؛ واستعمال أساليب متميزة في المعرفة والتحفيز؛

③ العوامل الوجدانية: تتعلق بالجوانب الشعورية والذاتية والانفعالية والعاطفية التي تحفز المتعلم على الإبداع والابتكار والتجديد والتميز معرفيا وعلميا وأدبيا وفنيا وتقنيا؛

④ عوامل المحيط: تسهم عوامل المحيط والوسط، كالأسرة، والشارع، والمدرسة، والجامعة... في تكوين الفرد المبدع من جميع النواحي النفسية والمعرفية والسلوكية، ونجاحه في الحياة الدراسية أو المهنية أو الإبداعية، إما بطريقة مباشرة، وإما بطريقة غير مباشرة²²¹.

وتسعى البيداغوجيا الإبداعية إلى خلق فضاءات صفية دراسية ملائمة، تساعد المتعلم على تحقيق توازن نفسي ووجداني وانفعالي إيجابي بغية الخلق والإنشاء والإبداع والاكتشاف والابتكار. ولا ينبغي أن تكون المدرسة حجرة عثرة أمام تقدم المتعلم، أو تضع المتاريس أمامه لمنعه من

²²⁰ - LUBART T., Psychologie de la créativité (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 2003, p:10.

²²¹ -LUBART T., Psychologie de la créativité, p: 31-84.

التقدم أو النمو السيكولوجي والمعرفي، أو تعيقه عن الإبداع المدرسي، أو تمنعه من إظهار قدراته النمائية العادية أو الخارقة²²².

وما يمكن للمدرسة الإبداعية أن تفعله هو أن تحد من الانفعالات الزائدة أو الطائشة لدى المتعلم، فتشجعه على إظهار العواطف والمشاعر الوجدانية الإيجابية المثمرة والهادفة والبناءة.

و تعتمد البيداغوجيا الإبداعية على تحليل النصوص و فهمها وتفسيرها وتأويلها، و القدرة على استنباط معانيها السطحية و الثاوية في العمق. وقد تتجاوز الإبداعية هذا المفهوم التحليلي النصي إلى تقديم تصورات فكرية نسقية جديدة حول الإنسان و المعرفة و الكون و القيم ، تضاف إلى الأفكار الفلسفية الموجودة في الساحة الثقافية. و يمكن أن تكون الإبداعية هي تجريب نظريات و فرضيات علمية جديدة، و الإدلاء بأطروحات منهجية و معرفية تسعف الإنسان أو الدولة في استثمارها للصالح العام.

و يمكن أن تكون الإبداعية، في مجال الفن، برسم لوحات تشكيلية، ونحت مشخصات تتم عن تصورات حديثة، أو إخراج فيلم أو مسلسل أو مسرحية فيها الكثير من الإضافات الفنية الجديدة. و من ثم، فالإبداعية نظرية تربوية ثورية سامية ومتطلعة، تهدف إلى تربية التلميذ تربية إبداعية ومهارية وملكاتية، و تعويده على الخلق و الإنتاج و الإبداع و الابتكار والاختراع والتجديد و التطوير و التركيب و التأليف ، بعد الابتداء بالحفظ وتقوية الذاكرة، والاستعانة بعمليات التدريب و التمرين و المحاكاة، و تمثل المعارف السابقة المخزنة في الذاكرة، و تفتيقها أثناء مواجهة الوضعيات الجديدة في الواقع الميداني و النظري و الافتراضي.

²²²- BANDURA A., Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).

ويمكن أن تكون الإبداعية التربوية فردية أو جماعية. وكلما كانت جماعية، وفي إطار فريق تربوي، كانت أحسن وأفضل؛ بسبب ما يترتب على ذلك من مردودية كمية وكيفية مثلى، وما لها من نتائج إيجابية ومثمرة ذات أثر فعال في نفسية كل عضو من أعضاء الفريق . ولكن لا بد من قائد يدبر أمر هذا الفريق، ويكون أكثر كفاءة وحماسة وتحفيزاً ورغبة في الإبداع والابتكار والاكتشاف والإنتاج والخلق.

وقد تكون تلك الإبداعية التربوية أيضاً شفوية أو كتابية أو بصرية. وقد تكون كذلك نظرية أو عملية، أو تكون ذهنية أو وجدانية أو حسية حركية. وتختلف هذه الإبداعية التربوية من مجال إلى آخر، فتكون إبداعية لغوية ولسانية، أو إبداعية أدبية، أو إبداعية فنية، أو إبداعية فلسفية، أو إبداعية علمية، أو إبداعية تقنية...

المطلب الثالث: مرتكزات النظرية الإبداعية

تتكئ النظرية الإبداعية التربوية على مجموعة من الأسس والمرتكزات، و من أهمها : استقلالية شخصية المتعلم، والبحث عن الأفكار والتصورات والنظريات والآراء الجديدة، والسعي الدائم وراء التحديث والتجديد، و استعمال التكنولوجيا المعاصرة والثقافة الرقمية²²³، وتفادي التكرار والاجترار، و الابتعاد عن استنساخ ما هو موجود سلفاً ، واستيعاب الثورات العلمية والبرديغمات ، والاستفادة من القطاعات التي تحدث على جميع المستويات المعرفية والإنتاجية، وتجنب أوهام الحداثة الشكلية والزائفة بالمفهوم الأدونيسي²²⁴، و اعتماد حداثة حقيقية وظيفية

²²³ - Olivier Rey et Annie Feyfant : (VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE). **Dossier d'actualité.n70**, janvier 2012. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>

²²⁴ - أدونيس: مقدمة للشعر العربي، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 1986م؛ والثابت والمتحول، الجزء الثالث، والجزء الرابع، دار الساقي، بيروت، لبنان، طبعة 2001م.

بناءة وهادفة، تنفع الإنسان في صيرورته التاريخية و الاجتماعية. و لن تتحقق هذه الحادثة إلا بالتعلم الذاتي، و تطبيق البيداغوجيا اللاتوجيهية أو المؤسساتية أو الملكاتية ، والاسترشاد بنظرية الذكاءات المتعددة، والاستعانة بالبيداغوجيا الفارقية، وتمثل تربية القيم والمواطنة وحقوق الإنسان، و ديمقراطية الدولة و كل مؤسساتها التابعة لها . و يعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية لن تنجح في الدول التي تحتكم إلى القوة والحديد، وتسبب نظاما ديكتاتوريا مستبدا ؛ لأن الثقافة الإبداعية هي ثقافة تغييرية راديكالية ضد أنظمة التسلط و القهر والجور.

و لا يمكن الحديث أيضا عن النظرية الإبداعية إلا إذا كان هناك تشجيع كبير لفلسفة التخطيط و البناء والتدبير ، و إعادة البناء و الاختراع والاكتشاف ، و تطوير البحث العلمي، وتنمية القدرات الذاتية و المادية من أجل مواجهة كل التحديات.

و من الشروط التي تستوجبها النظرية الإبداعية الاحتكام الدائم إلى الجودة الحقيقية كما وكيفا حسب المقاييس العالمية؛ تلك التي الجودة لا يمكن الحصول عليها إلا بتخليق المتعلم و المواطن بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة. و يعد الإتيان من الشروط الأساسية لما هو إبداعي؛ لأن الإسلام يحث على إتقان العمل، ويحرم الغش و الإثراء غير المشروع. ولا بد من ضبط النفس أثناء التجريب و الاختبار، و تنفيذ المشاريع العلمية و التقنية ، مع التروي في إبداعاتنا على جميع الأصعدة والمستويات و القطاعات الإنتاجية ، والاشتغال في فريق تربوي متميز كفاءة ومهارة وحذا وكياسة، و الانفتاح على المحيط العالمي قصد الاستفادة من تجارب الآخرين ، و المساهمة بدورنا في خدمة الإنسان كيفما كان. علاوة على ذلك، لابد أن يكون التعليم الإبداعي منفتحا على محيطه، و في خدمة التنمية المحلية و الجهوية و الوطنية و القومية والإنسانية .

هذا، و ترفض النظرية الإبداعية التقليد المجاني و المحاكاة السائبة العمياء، و الاتكال على الآخرين، و استيراد كل ما هو جاهز ، و استبدال ذلك كله بالتخطيط العقلاني والمدير، و إنتاج الأفكار و النظريات الناجعة والمثمرة، بالتفكير في الماضي والحاضر و المستقبل، و تمثل التوجهات البراغمية العملية المفيدة ، بشرط تخليقها لمصلحة الإنسان بصفة عامة .

و ينبغي أن ينصب الإبداع كذلك على ما هو أدبي، و فني، و فكري، وعلمي، و تقني، و مهني، و صناعي، وإعلامي، في إطار نسق منسجم ومتناغم ومتكامل لتحقيق التنمية الحقيقية و التقدم و الازدهار النافع لوطننا و أمتنا.

و من المعلوم، أن الدول الغربية لم تتقدم إلا بتشجيع الحريات الخاصة والعامة، و إرساء الديمقراطية الحقيقية، و تشجيع العمل الهادف، و تحفيز العاملين ماديا و معنويا . و من ثم، تعد فكرة التشجيع و التحفيز، و تقديم المكافآت المادية و الرمزية، والاعتداد بالكفاءة الحقيقية، من أهم مقومات هذه البيداغوجيا العملية الحقيقية، و من أهم أسس التربية المستقبلية القائمة على الاستكشاف و الاختراع والابتكار.

أضف إلى ذلك أن الاقتصاد العالمي هو اقتصاد تنافسي بامتياز، يفرض على الشعوب أن تعنى بالتعليم من أجل تكوين الموارد البشرية المؤهلة، وتوفير الأطر الكفأة، وتكوين العمال وفق أحدث الأنظمة التقنية المعاصرة. ويستوجب هذا كله أن يكون التعليم إبداعيا، يركز على الكيف، والتنوع، وتنمية الملكات والقدرات الإبداعية لدى المتعلم تعلمًا وتكوينًا وتطبيقًا.

وقد سعت مجموعة من الدول الغربية، بالخصوص، منذ سنوات الألفية الثالثة، إلى تمثل المقاربة الإبداعية في مجال التربية والتعليم والديكتيك لتجويد التعلم لدى المتمدرس، والبحث عن الجديد، ومساعدته على الخلق والإبداع والابتكار، ومواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة،

وتطوير الإبداع الذكائي، بجعل المتعلم أمام وضعيات سياقية خارجية شائكة للثبوت من مدى قدرته على التكيف والتأقلم والتمثل والاستيعاب والتجديد وحل المشاكل.

ويعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية هي بيداغوجيا المركز، والجودة، والتنافس، والهيمنة، والتميز، والمردودية، والتدبير، والتخطيط، والتسيير، وتحقيق الاكتفاء، وزيادة الإنتاج، وتصدير المنتج كما وكيفا.

المطلب الرابع: المرجعيات النظرية

تستوحي البيداغوجيا الإبداعية مرتكزاتها النظرية و التطبيقات من نظرية اللسانيات التوليدية التحويلية التي تتبنى كثير على الإبداعية اللغوية على مستوى الإنجاز، و توليد الجمل اللامتناهية العدد من خلال قواعد نهائية ومحددة، و استعمالها بشكل إبداعي متجدد . كما تعتمد النظرية الإبداعية على إيجابيات بيداغوجيا الأهداف و الكفايات و المجزوءات و نظرية الجودة التربوية، والتخلي عن سلبياتها المعيقة. ومن ناحية أخرى، تتبنى مبادئ التربية الحديثة و المعاصرة، مع تمثل الفلسفة البراغمية المخلقة، و تنفيذ مقررات الحياة المدرسية، و الأخذ بفلسفة التنشيط التربوي، والاستهداء بنظرية الذكاءات المتعددة، والاستفادة من مبادئ مدرسة المستقبل، ونظرية الملكات كما لدى الدكتور محمد الدريج²²⁵.

و تستلهم هذه النظرية التجارب التربوية في الدول الغربية المتقدمة التي تربط المدرسة و التعليم بالممارسة العملية، و سوق الشغل، و البحث العلمي، و الاختراع الآلي و التقني. و تقرنه كذلك بالتنمية و التقدم والازدهار. وتعتمد أيضا على الطرائق البيداغوجية الفعالة، والتعليم الإقرائى المسرحي، والاستفادة من نظريات التدبير والشراكة والمشاريع، والانفتاح على النظريات المستقبلية، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة،

²²⁵ - انظر: محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، جريدة الأخبار، المغرب، العدد: 62، الثلاثاء 29 يناير 2013م، ص: 8.

والتأثر بنظريات التربية لدى علمائنا القدامى التي تركز على الحفظ والعقل والنقد والحوار على حد سواء، والتشديد على فلسفة القيم والمواطنة وحقوق الإنسان.

المطلب الخامس: فلسفة البيداغوجيا الإبداعية وغاياتها

تهدف البيداغوجيا الإبداعية إلى تكوين مواطن صالح يغير مجتمعه، ويسهم في تطويره، ويرفع مراتبه، ويحفظ كينونة أمته و مقوماتها الدينية، و يسعى جاهدا من أجل تنميتها بشريا وماديا، و حمايتها من المعتدين بالدفاع عنها بالنفس و النفيس، وإعداد القوة البشرية والعلمية والتقنية من أجل المجابهة و التحصين والدفاع. و يعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية نظرية تعمل على تكوين جيل من المتعلمين يمتلك العلم والتكنولوجيا، و يكون مؤهلا بالقدرات والملكات الكفائية في جميع التخصصات من أجل تسيير دفة المجتمع، و توجيهه الوجهة الحسنة والسليمة، مع تحلي هذا الجيل بالأخلاق الفاضلة التي تؤهله لخدمة المجتمع و الوطن و الأمة على حد سواء.

و من أهداف البيداغوجيا الإبداعية العمل على خلق مدرسة عملية نشيطة، يحس فيها التلميذ بالحرية و الخلق و الإبداع . و بالتالي، تتحول هذه المدرسة إلى ورشات تقنية، و مقاولات صناعية، و مختبرات علمية، ومحترفات أدبية، و قاعات فنية، من أجل المساهمة في الاقتصاد الوطني والعالمي. و لا بد أن يتعود التلميذ، في هذه المدرسة، على التحكم في الآلة تفكيكا وتركيبا وتطويرا، و اختراع آلات جديدة لتنمية الاقتصاد، وتحديث الصناعة الوطنية على غرار المدارس الآسيوية، كما يبدو ذلك جليا في دول التينينات أو اليابان أو المدارس الغربية.

و لا يمكن خلق تلميذ مبدع إلا إذا كانت الإدارة و هيئة التعليم والإشراف تتوخى التغيير و الإبداع، و تهوى التنشيط بكل آلياته المختلفة والمتنوعة،

و لها الرغبة الحقيقية في العمل الهادف المتنامي، و القدرة على المساهمة في البناء و الخلق و التطوير والتجديد من أجل تحقيق الأهداف الوطنية والقومية . و لا يمكن كذلك الحصول على هذه الشرائح المبدعة الراغبة في الخلق و التطوير و التحديث إلا إذا حسنا أوضاعها المادية و المالية ، و حفزناها معنويا و اجتماعيا ومهنيا ، و وضعنا كل شخص في مكانه المناسب اعتمادا على معايير العمل و العلم، مع إبعاد الترقية بالأقدمية والاختيار التي تسيء إلى الفلسفة الإبداعية و بيداغوجيا الخلق و التجديد .

وبناء على ما سبق، تسعى المدرسة الإبداعية إلى استكشاف الجديد، والاهتمام بالمخترعات التكنولوجية ، وتجديد المفاهيم الموروثة، وتطوير آليات البحث العلمي معرفيا وتقنيا وصناعيا. ولابد من آلية التسريع في الاكتشاف والاختراع والإبداع. ومن ثم، تعطى الأولوية لتأهيل الموارد البشرية، والابتعاد عن السياسات المركزية، باستشارة الطاقات والكفاءات الجهوية والمحلية، والانتقال من التسيير المركزي إلى التسيير الجهوي والمحلي. فضلا عن الأخذ بالنظام التعليمي النظري والتطبيقي، والاستفادة من التكوين المستمر، وتطوير البيئة الصناعية والتقنية، والأخذ بسياسة التنافس والإنتاجية، وتقدير الكفاءات، وتشجيعها وتحفيزها، والبحث عن المشاريع، وتحويل المدرسة إلى ماركتينغ (Marketing) بحثا عن الممولين والمشاريع الإيجابية ، واستكشاف أسواق جديدة لتصريف المنتج التربوي والعلمي، والأخذ أيضا بالخصوصية التعليمية، وربط المدرسة بسوق الشغل بغية القضاء على الأمية والجهل والفقر، وأيضا عبر التحكم في الإعلاميات، وإتقان اللغات الأجنبية، وتطوير التجارة الرقمية، وتطوير المنظومة الإعلامية.

ولابد من تحويل الخدمات التعليمية إلى وسيلة للتبادل بين الأنظمة التربوية العالمية، وجعل الخدمات التعليمية آلية للتبادل الاقتصادي والتجاري. ولابد أن تكون الشهادات المقدمة من قبل المدرسة الإبداعية

معترفا بها عالميا، في ضوء الاحتكام إلى مقاييس الجودة والتميز والتفرد، والانضمام إلى المقررات العالمية الموحدة.

أضف إلى ذلك أنه لابد أن تكون المدرسة التربوية الإبداعية مؤسسة اجتماعية عادلة ومتوازنة، تجمع أبناء العمال مع أبناء الأطر في فضاء تربوي سعيد، تذوب فيه الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، بتشجيع المواطنة والتضحية وخدمة الأمة، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في استكشاف الفوارق الفردية، والاهتمام بذوي الحاجيات الخاصة.

وعلى العموم، تتقدم النظريات العلمية والتربوية بتقدم المجتمع، ويتقدم الجهاز المعرفي والإبستمولوجي للنظام المتحكم في بناء المعرفة وإنتاجها. ومن ثم، لابد للإنسان من التعلم الذاتي والتكوين المهني المستمر ليكون قريبا مما هو مستجد في الساحة الثقافية والأدبية والعلمية والتقنية والفنية والمعرفية. ومن ثم، فأساس النهضة الحقيقية والتنمية المستدامة هو التكوين الحرفي والمهني المستمر القائم على البحث الشخصي، والتعلم الذاتي، والحضور ميدانيا في ورشات التكوين والتأهيل لمسايرة مستجدات المعرفة الإنسانية التي تتطور كل يوم بوتيرة سريعة، من الصعب تطويقها والتحكم فيها. ويعني هذا كله أن على الإنسان أن يتعلم طوال حياته، سواء أكان تلميذا أم طالبا أم موظفا أم حرفيا. فالمعرفة لا تتحدد بوقت معين، بل لابد من متابعة الدروس والمحاضرات مادام الإنسان حيا لمسايرة كل ما هو جديد وحديث؛ لأن المعرفة تتقدم بسرعة. لذا، فعلى وزارة التربية والتعليم - مثلا - أن تعيد تكوين التلاميذ والمدرسين ورجال الإدارة على حد سواء، بغية تأهيلهم في مختلف حقول المعرفة، سواء أكان ذلك في مادة تخصصهم، أم في مواد معرفية أخرى، قريبة أم بعيدة عن مجال اهتمامهم. وهذا كله من أجل تطوير العدة المهنية أو الحرفية، ومن أجل الحفاظ على الإنتاجية، وخلق حياة عملية نشيطة ومحفزة، و تطوير القدرات المهنية والمهارات الحرفية.

المطلب السادس: التدبير الديدكتيكي الإبداعي

يرتكز التدبير الديدكتيكي، في المدرسة الإبداعية، على مجموعة من المبادئ والآليات النظرية والتطبيقية، وهي على الشكل التالي:

الفرع الأول: الانطلاق من الفلسفة الإبداعية

من الضروري أن ينطلق المدرس والمتعلم معا من الفلسفة الإبداعية تصورا ومنهاجا وبرنامجا، فيختار المدرس، في جاذبته، المجال الإبداعي الذي يريد الاشتغال عليه، أو تنميته نظرية وتطبيقا وتقويما، كأن يكون المجال الإبداعي رياضيا، أو موسيقيا، أو طبيعيا، أو تقنيا، أو إعلاميا، أو أدبيا، أو فنيا، أو تشكليا... فيختار الآليات والأنشطة التي تحقق هذا المجال على مستوى إعادة الإنتاج كتابة أو شفويا ومهاريا أو صناعيا أو تقنيا. ويقوم العمل الإبداعي داخل القسم على "إعداد وضعيات ديدكتيكية وتنظيمها، تتميز بالخصائص المحددة للنشاط الإبداعي، وهي:

◊ وضع التلاميذ في وضعية تمكنهم من إدراك مشكل، والشعور بالحاجة إلى الإبداع والابتكار.

◊ تمكين التلميذ من تقديم أكبر قدر من الأفكار والألفاظ. فالفعل الإبداعي يتميز بسيولته الفكرية. أي: إنتاج قدر كبير من الأفكار أو سيولة لفظية. أي: إنتاج قدر من الألفاظ والتسميات.

◊ مرونة النشاط، حيث يتمكن المتعلم من الانتقال من مجال إلى آخر، والتكيف مع معطيات جديدة.

◊ أصالة الإنتاج الذي يصدره المتعلم، مثل: الأجوبة غير المألوفة والأفكار الجديدة والخاصة.

◇ إعادة بناء الأشياء والأفكار في شكل جديد.²²⁶

علاوة على ذلك، تتميز البيداغوجيا الإبداعية بجعل التلاميذ يواجهون مشكلاً يدفعهم إلى الابتكار، مع تقييم المنتجات، واختيار الأفضل منها²²⁷.

ومن جهة أخرى، "تستند هذه البيداغوجيا - حسب نموذج جيلفورد- إلى ثلاثة أنماط من التفكير، وهي:

- 1- التفكير المغاير أو المتشعب، وفيه تنتج أفكار وآراء متعددة ومتنوعة.
- 2- التفكير التقييمي، الذي يمكن من الفحص والاختبار والتجريب.
- 3- التفكير المماثل أو المتجمع، الذي يتجه فيه التلاميذ إلى الاتفاق حول معطى واحد.

وتتطلب هذه العمليات من المدرس مجموعة من المواقف، مثل: احترام أسئلة التلاميذ، وأفكارهم الأصلية، وإبراز قيمتها، وفسح الفرصة للعمل الحر، وتجنب إصدار الأحكام.²²⁸

وعليه، يمكن تسويد الجذاذة المقطعية بمجموعة من المجالات الإبداعية، وإرفاقها بأنشطة استكشافية وإبداعية في شكل وضعيات ومشاكل، تستوجب تشغيل الذهن لحلها عبر آليات الإبداع ومناهج الابتكار والتجديد.

الفرع الثاني: تحديث المحتويات وعصرنة المضامين

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية، في أثناء وضع المقررات والمناهج والبرامج الدراسية، أن تحترم مرحلة الحفظ، ومرحلة التقليد والمحاكاة، ومرحلة التجريب والتجاوز، ومرحلة الإبداع. ومن جهة أخرى، تبنى المقررات على مبدأ القيم والهوية الإسلامية الأصلية. ويقصد بالقيم

²²⁶ - عبد الكريم غريب: نفسه، ص: 722.

²²⁷ - عبد الكريم غريب: نفسه، ص: 722.

²²⁸ - عبد الكريم غريب: نفسه، ص: 722.

مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجاباً أو سلباً. وبالتالي، تحدد كينونته وطبيعته وهويته انطلاقاً من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية. ومن المعلوم أن كلمة القيم، من الناحية الصرفية، جمع قيمة. ومن ثم، تحيل كلمة القيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس، وشأنه في المجتمع. كما ترتبط هذه القيمة حكماً وتقييماً بالأفعال البشرية والتصرفات الإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي.

وتتخذ القيم أبعاداً جمالية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، ودينية، وفلسفية. ويعلم كل منا أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل مظهراتها المتناقضة، وقد حثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى، والالتزام بالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة، والابتعاد عن النار. وفي المقابل، نهته عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية، والمتعارضة مع شرائعها الربانية.

ويعني هذا كله أن تجديد المضامين واستحداثها، في ضوء الفلسفة الإبداعية، يكون بإدراج ما هو جديد وعصري، مع الحفاظ على ما هو هوياتي وأصيل من القيم والأفكار والتصورات.

الفرع الثالث: تحديث الوسائل الديداكتيكية

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية أن نسترشد بالوسائل الديداكتيكية المعاصرة، مثل: الاستعانة بالخطاطات الشكلية والرقمية، وتنويع الملفوظ البياني شرحاً وتفسيراً وتأويلاً، واستخدام البرهان والحجاج العقلاني للإقناع والتأثير، مع التوسل بكل ما هو روحاني في التعامل مع ما هو ديني وشرعي إيماني، وتطبيق أدوات الإعلاميات والحوسبة، والاستفادة من الصورة الأيقونية والبصرية والأفلام والأقراص الرقمية. وفي الوقت نفسه، نسترشد بآليات الدرس التربوي عند علمائنا المسلمين القدامى، مثل: الإمام الغزالي، وابن خلدون، وابن سحنون، والقابسي، والسمعاني، وابن

طفيل، وابن الهيثم... كأن نتمثل الحفظ الذي يقوي الذاكرة، وينميه إدراكيا، ويعمق الذكاء الدماغي والعصبي. وبعد ذلك، ننتقل إلى آليات الحوار والنقد والمناقشة، وغربلة الأفكار بشكل علمي وموضوعي، مع الانطلاق من الشك المنهجي نحو اليقين العلمي، كما يرى كل من ابن الهيثم، والإمام الغزالي، وابن خلدون، وعلماء الجرح والتعديل...

الفرع الرابع: تمثل الطرائق الإبداعية

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية تجديد الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطور البيداغوجي، ومتطلبات سوق الشغل، والتطور العلمي والتكنولوجي. وهنا، لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة راهنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة الحقيقية، والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية المغربية والعربية على حد سواء.

ولا يمكن كذلك لهذه العملية أن تتجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائما وصالحا كمدرسة التنشيط، ومدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة، ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة ودمقرطتها، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس، وتحفيزه ماديا ومعنويا، والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أسس بيداغوجيا إبداعية كفائية متنوعة المراحل، وتكوين أطر هيئة التفنيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم التي تتمثل في تأطير المدرسين المبدعين، وإرشادهم إلى ماهو أحدث وأكفى وأجود. ولا يمكن أن ينجح المدرس في عملياته التعليمية - التعليمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والحوار، مع العمل في إطار فريق تربوي، يهتم دائما بالبحث العلمي والإنتاج

الثقافي؛ لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.²²⁹

لذا، فمن الضروري أن تخضع الطرائق البيداغوجية لتجديد جذري، يكون الهدف من وراء ذلك هو تحقيق الجودة الكمية والكيفية، وتأهيل الناشئة المغربية بطريقة كفائية لكي تتحمل بنفسها تسيير دواليب الاقتصاد المغربي تسييرا حسنا، وتدبير المقاولات تدبيرا أفضل ليتلاءم تحكمها الممنهج في آليات الإدارة والتشغيل مع متطلبات سوق العمل، والدخول في المنافسة العالمية التي تزداد حدة مع تطور العولمة، وازدياد احتكاراتها العلمية والتكنولوجية والإعلامية والاقتصادية والثقافية.

ولابد من الانفتاح ، بشكل من الأشكال، على الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ، و لاسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب، كما يقول السيد بلوخ (Bloch)، حينما أثبت أن نجاح المدرسة الفعالة " لازم من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي لا يمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"²³⁰.

وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوروبا، في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري (Maria Montessori)، وجون ديوي (Dewey)، وكلاباريد (Claparide)، وكشرنشتاير (Kerschensteiner)، وفرينيه (Freinet)، وكارل روجرز (Rogers)، ومكارنكو (Makarenko)، وأوليفيه ريبول (Reboul)، وفيريير (Ferrière)، وجان بياجيه (J.Piaget)،...

²²⁹ - جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات، رقم: 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 137-138.

²³⁰ - غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص: 280.

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والحرية، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، والتسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم...

ويؤكد أصحاب الطرائق الفعالة الحديثة، بلغة تكاد تكون واحدة، رفضهم القاطع للنزعة التسلطية والتلقينية، مع ضرورة "تدعيم ولادة مجتمع ديمقراطي، مادامت المدرسة التقليدية لاتكون الكيان الشخصي، كما لاتحقق الدمج الاجتماعي، بل تؤدي على العكس في آن واحد إلى تمييع المجتمع، وإلى قيام النزعة الفردية الأنانية. ويضيف أولهم، ونعني كلاريد أن علاج مثل هذه النقيصة لا يكون بأن ندخل على هامش الأمر تربية مدنية غريبة عن أي تربية من هذا الطراز التقليدي. وجميعهم يشيد بالقيادة الذاتية لسبب وحيد هو أنهم يريدون أن يحلوا محل النظم الزجرية التي يبسر الترويض ذيوها وانتشارها، بأخرى جديدة تشتمل على المشاركة والمسؤولية. وبالتالي، على ما يبسر انطلاق الشعور الغيري.

وأخيرا، إنهم يخشون، في حال غياب التدريب المناسب، أن تتحدر الديمقراطية فتغدو حكم التفاهة والضعف.²³¹

إذاً، فالطرائق الفعالة والنشطة التي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات ديمقراطية التربية والتعليم، ومن أهم أسس البيداغوجيا الإبداعية الحقيقية.

الفرع الخامس: تقويم إبداعي جديد

يمكن الحديث عن أنواع جديدة من التقويم في البيداغوجيا الإبداعية، ويمكن حصرها فيما يلي:

²³¹ - غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ص: 279.

◊ **تقويم الذاكرة:** ينصب هذا التقويم الأولي على الحفظ، ولاسيما حفظ القرآن الكريم، والمتون الدينية والأشعار الأدبية والنظريات الرياضية والفيزيائية والعلمية والتقنية. فالحفظ ضروري في المدرسة الإبداعية؛ لأنه أس النجاح والإبداع والابتكار. ونحن ندافع عن تأصيل التربية والتعليم مغربيا وعربيا، وعدم الاكتفاء بالتقليد والتجريب فقط، بل لابد من التأسيس التأصيلي لنظامنا التربوي الخاص بنا.

◊ **تقويم المحاكاة:** ويتم ذلك بالتأكد من مدى نجاح المتعلم في محاكاة النماذج الأدبية أو الفنية أو العلمية أو التقنية؛ لأن المحاكاة طريقة من طرائق الابتكار استعدادا للانتقال إلى التجريب والإبداع.

◊ **التقويم التجريبي:** يعتمد هذا التقويم إلى رصد ما يتم تقديمه تجريبيا على المستويات: الأدبية، والفنية، والفلسفية، والعلمية، والإعلامية، والتقنية...، وتقييمه في ضوء الأسس العلمية الموضوعية، ومقاييس المهارة والجودة والحدق والكمي.

◊ **التقويم الإبداعي:** يستند هذا التقويم إلى وضعيات الإبداع، ويطالب المتعلم بإبداع شخصي ذاتي في مجالات عدة: أدبية وفنية وعلمية وتقنية... ويرتكز هذا التقويم إلى محكات الجودة والمعايير الدولية في تقويم التعلّيمات البيداغوجية والديداكتيكية، ويكون التقدير كميا ونوعيا أو عدديا وحكميا.

الفرع السادس: الأخذ بفلسفة التنشيط

من المعروف أن التنشيط تقنية حركية إيجابية وديناميكية، تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإيجابي، بالمساهمة والإبداع والابتكار والخلق، وإنجاز التصورات النظرية، وتفعيلها في الواقع الميداني ليستفيد منها الآخرون.

فكم هي الأنشطة عديدة في مجال التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية بمثابة مجتمع مصغر! فجميع القضايا والمواضيع التي تؤرق المجتمع ، يمكن أن تؤرق المدرسة الإبداعية، مادامت هذه المؤسسة موجودة في حضن المجتمع الكبير . لذا، تعمل هذه المدرسة على إدماج المتعلمين في المجتمع الإبداعي ليكونوا مواطنين صالحين، ويصبحوا طاقات فاعلة نافعة للوطن والأمة على حد سواء.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفضاء التربوي الإبداعي ، يمكن الحديث عن النشاط التربوي، والنشاط الفني، والنشاط الأدبي، والنشاط العلمي، والنشاط الثقافي، والنشاط الإيكولوجي (البيئي)، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الاقتصادي، والنشاط الديني، والنشاط الخيري، والنشاط السياسي، والنشاط الإعلامي، والنشاط المدني، والنشاط الرياضي، والنشاط السياحي....

وعليه، فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم، لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، مع القضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين. كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها العسكري الجامد القائم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب ، إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويساهم الكل فيها بشكل جماعي في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا، بخلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية ، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني.

ومن الضروري، في فلسفة التنشيط الجديد ، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، أن تُعوض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة ، تقوم على الفكر التعاوني، وتفعيل بيداغوجية ديناميكية الجماعات ، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجية المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من شرقة التوضع السلبي، والاستلاب المدمر، و قيود بيروقراطية القسم، وتخليصهم من أوامر المدرس المستبد، وتعويض ذلك كله بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع ، بتشديد الدولة للمختبرات العلمية ، والمحترفات الأدبية، والورشات الفنية، والمقاولات التقنية ، وخلق الأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة . ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية في حالة تطبيق قانون سيگما (Sigma) الذي ينص عليه الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين في المادة 149 ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.

ومن المعلوم أن للتنشيط التربوي مجموعة من الأهداف العامة والخاصة يمكن تسطيرها في النقاط التالية:

- يساهم التنشيط التعليمي في تثقيف المتعلمين، وتأطيرهم معرفيا ووجدانيا وحركيا.
- تهذيب الناشئة وتخليقها لتكون في مستوى المسؤولية وأهلية المشاركة والتدبير.
- الانتقال من بيداغوجيا المدرس إلى بيداغوجيا المتعلم.
- تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها.
- إدخال الحيوية والديناميكية على الفعل التربوي والسلوك التعليمي.

- إخضاع الإيقاع المدرسي لمتطلبات التنشيط وشروطه الإيجابية.
- الاهتمام بميول المتعلم السيكوبيداغوجية ، والحد من تصرفاته العابثة، واستيعاب تمرده النفسي والاجتماعي ، بإشراكه في بناء المؤسسة التربوية عن طريق خلق مشاريع إبداعية.
- القضاء على الروتين القاتل، والثبات المدرسي عبر عمليات التنشيط الثقافي والأدبي والفني والعلمي والرياضي.
- تطبيق فلسفة البيداغوجية الإبداعية ومبادئها الإنتاجية في التعليم المغربي.
- خلق مؤسسات تربوية نظرية وتطبيقية، بإيجاد مرافق تنشيطية، كالمحترف الأدبي والفني وقاعات الرياضة ومختبرات العلوم والتكنولوجيا.
- إيجاد منشطين مؤهلين أكفاء ليقوموا بعمليات التنشيط والتكوين والتأطير داخل المؤسسات التربوية التعليمية.
- هذا، وإذا تأملنا فعل التنشيط في إطار الفضاء التربوي الإبداعي، فهو يقوم على عدة مرتكزات نظرية وتطبيقية. ثم يستند إلى مجموعة من المفاهيم الإجرائية التي لا بد من الاعتماد عليها، وتمثلها أثناء حصص التنشيط. وهذه المرتكزات هي على الشكل التالي:
- الإيمان بفلسفة الإبداع والاختراع والابتكار.
- الاتصاف بالمواطنة الصالحة.
- تمثل البعد الإقليمي والجهوي والوطني والقومي والعالمي.
- الانطلاق من التصور الإنساني.
- الاشتغال في فريق جماعي.

- الأخذ بالفلسفة التشاركية.
- الاهتمام بالفكر الديمقراطي المبني على التعاون والاستشارة والتسامح واحترام الآخر.
- ربط النظري بالتطبيقي.
- الارتكاز على الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية في الشخصية الإنسانية.
- التسلح بالمعطيات السيكواجتماعية في عمليات التنشيط.
- خلق مؤسسات تربوية ديناميكية .
- تفعيل بنود الحياة المدرسية وتطبيقها ميدانيا.
- خلق أجواء التباري والتنافس والتفوق والريادة والتميز في مجال التعليم.
- ربط المدرسة بالكفاءة والخبرة والجودة الكمية والكيفية.
- تحويل المدرسة من ثكنة عسكرية إلزامية إلى مدرسة الالتزام والمواطنة الحقة و الحياة السعيدة.
- ومن هنا، يركز الفضاء التربوي الإبداعي على تنفيذ مجموعة من الأنشطة التربوية الهادفة والممتعة التي نذكر منها:

البند الأول: النشاط الثقافي

يتمثل هذا النشاط في العناية بخزانة الفصل، أو مكتبة النيابة، والاهتمام أيضا بنادي الكتاب، والسهر على إنشاء المجالات الحائطية والمدرسية، وتكوين متحف على صعيد الفصل والمدرسة والنيابة، والمساهمة في البحوث العلمية والدراسية، والمشاركة في عمليات التراسل الداخلي والخارجي، والعناية بالمطبوعة ، واستخدامها أحسن استخدام في المجال

الثقافي، والمشاركة في النوادي الرقمية، والقيام بخرجات سياحية ورحلات ترفيهية هادفة، والعمل على استمرار المسابقات الثقافية بين الفصول الدراسية، أو بين المؤسسات التعليمية فيما بينها محليا وإقليميا وجهويا ووطنيا ودوليا، وتشجيع المدرسين على عرض مؤلفاتهم وكتبهم الإبداعية والنقدية والبحثية، وخلق مسابقات للمدرسين في المجال الثقافي، وتكريم المتفوقين والتميزين منهم، وطبع مؤلفاتهم وكتبهم وأبحاثهم ودراساتهم...

البند الثاني: النشاط الاجتماعي

يعنى هذا النشاط بتأسيس التعاونيات المدرسية، والاحتفال بالأعياد الوطنية والدولية، والعمل على خلق شراكات داخلية وخارجية، وإنشاء مشاريع المؤسسة الهادفة التي تعمل على توفير الظروف الاجتماعية الحسنة للمتعلمين، وتقديم المساعدات المادية والمعنوية للتلاميذ المرضى والمعوزين، وتشجيع تبادل الزيارات بين التلاميذ، وتوفير الكتب المدرسية، والبذلات، والأدوات المدرسية، والمحافظ، والمنح، ووسائل النقل والمأوى للمستفيدين من الطبقة الاجتماعية الفقيرة والمعوزة، وتزويد هؤلاء المتعلمين المحتاجين بالنظارات وغيرها من الأجهزة التقويمية. علاوة على إشراك التلاميذ في الحفلات المدرسية التي تقام حسب المناسبات التربوية والدينية والوطنية والعالمية.

البند الثالث: النشاط الفني

يسعى النشاط الفني إلى إكساب المتعلمين مهارات كفائية نظرية وتطبيقية في مجال الفنون الجميلة، كالأدب، والمسرح، والسينما، والرقص، والنقد الفني، والعناية بالموسيقا والأنشيد، والاهتمام بالتنشيط المسرحي، بتأطير التلاميذ والمدرسين في مجال صنع الكراكيز، والتنشيط بواسطة الدمى المتحركة، وتقديم دروس نظرية وتطبيقية في مجال المسرح القرائي

والمسرح المدرسي، والعناية بمعارض الرسم والتشكيل والنحت والصور الفوتوغرافية الثابتة، وجمع الطوابع البريدية ، وعرض النقود في سياقاتها السيميائية والتاريخية.

البند الرابع: المعامل التربوية

ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تعمل على خلق فضاءات للبستنة والتشجير، مع تقديم دروس تكوينية وتحسيسية للمحافظة على البيئة، ومساعدة المتعلمين على كيفية إنشاء جريدة أو مجلة ، باستغلال معطيات الكمبيوتر، والاستفادة من تقنيات الطباعة، ودفع التلاميذ إلى الاهتمام بتفسير الكتب، وتجويد الخط، والتدريب على التجسيم بالورقيات، وصنع الدمى والكراكيز، والكتابة على الزجاج والخشب والثوب ، وتحفيزهم على الأعمال اليدوية فيما يخص أعمال الجبس، وصنع الديكور، والاهتمام بالتلحيم ، وإصلاح الكهرباء...

البند الخامس: النشاط الرياضي

يهدف هذا النشاط إلى مساعدة التلاميذ على ممارسة الرياضة المدرسية بكل أنواعها، ولاسيما تلك الرياضات التي تناسب أعمار التلاميذ ، وخصوصياتهم العقلية والصحية والنفسية، وتراعي بيئاتهم الاجتماعية والأخلاقية والدينية، مع تنظيم المسابقات والمنافسات الرياضية بين الفصول والمدارس إقليميا وجهويا ووطنيا ودوليا.

البند السادس: النشاط البيئي

يسعى هذا النشاط إلى دفع المتعلمين والمعلمين معا للاهتمام بالبيئة التي تحيط بنا، سواء أكانت بيئة برية أم بحرية أم جوية، عبر دورات تكوينية وتحسيسية، في شكل نصائح وتوجيهات وإرشادات علمية وأخلاقية، وكذلك عبر عمليات التشجير، والتنظيف، والحفاظ على النباتات ، والعناية بالأشجار والحدائق والمنتزهات، والسهر على تنقية الساحات المدرسية ،

والعناية بمجالها الأخضر، والقيام بزيارات إلى الشواطئ الملوثة القريبة من المدينة لتوعية التلاميذ بخطورة الموقف ، وشرح أضرار التلوث ، وتبيان نتائجه المستقبلية على الحياة البشرية.

البند السابع: النشاط الديني

تسعى المدرسة الإبداعية جادة لتوعية المتعلمين في المجال الديني، كتعليم ناشئتنا كيفية الصلاة، وأداء الفرائض الواجبة، وشرح طرائق المعاملة الحسنة مع الآخرين، وتحفيزهم على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وتعليمهم مبادئ التفسير والتأويل، وتجويد القرآن الكريم، والمشاركة في المسابقات المدرسية الإقليمية والجهوية والوطنية والعالمية في مجال الشؤون الدينية...

البند الثامن: تشجيع الهوايات الفردية والجماعية

ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تتحكم في أوقات الفراغ الموجودة عند التلاميذ، و تنظيم ما يسمى أيضا بالوقت الثالث ، بحث المتعلمين على العناية بمجموعة من الهوايات المفيدة التي تعود عليهم بالنفع ، كالاهتمام بجمع النقود ، والحفاظ على المخطوطات، وتسفير الكتب، وجمع الأحجار الكريمة، وتنظيم سجل النباتات، واستجماع المعادن النفيسة، وعرض الطوابع البريدية، وجمع الصور الفوتوغرافية والإشهارية وعينات من الإنتاجات المحلية والوطنية، والاهتمام بالمصنوعات الدالة على كينونتهم وهويتهم الثقافية ...

الفرع السابع: النشاطات الموسمية

يحتفل المغرب بصفة خاصة، والعالم بصفة عامة، بمجموعة من المناسبات والأيام والأعياد الدينية والوطنية والدولية. لذا، ينبغي للمدرسة الإبداعية أن تشارك بدورها في هذا الاحتفال، بإشراك المعلمين والمتعلمين في توفير جميع الظروف المناسبة لنجاح عملية الاحتفال،

كالمشاركة - مثلاً- في ذكرى تأسيس هيئة الأمم المتحدة، والاحتفال بعيد الأم والمرأة، والاحتفال باليوم العالمي لحقوق الطفل، والمشاركة في اليوم العالمي للبيئة، والمساهمة في اليوم العالمي للمحافظة على الثروة الغابوية، والاحتفال باليوم العالمي للامتناع عن التدخين، إلخ...

الفرع الثامن: تحويل المدرسة إلى مركبات تربوية

إذا كانت المقاربة الصراعية ترى في المدرسة فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والإبداع والابتكار، ومكاناً لإذابة الفوارق الاجتماعية، وتعايش الطبقات، وتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين . ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عقدهم الطبقية الشعورية واللاشعورية، وتخليصهم من مركب النقص ، بتنفيذ المشاريع المؤسسية، وتقديم الأنشطة لإمتاع التلاميذ وتسليتهم وترفيهم، وتكوينهم تكويناً ذاتياً يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة. ومن أهم الوظائف الأساسية للمدرسة " إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية، وذلك بأن تمنح المدرسة لكل فرد الفرصة لتحريره من قيود طبقته الاجتماعية التي ولد فيها، وأن يكون أكثر اتصالاً وتفاعلاً مع بيئته الاجتماعية والمذاهب الدينية".²³²

و لا بد أن تساهم المدرسة في خلق علاقات إيجابية مثمرة بين التلاميذ فيما بينهم من جهة، وبين المتعلمين وأطر التربية والإدارة من جهة

²³² - أحمد عليوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص:123.

أخرى، تكون مبنية على التعاون والأخوة والتسامح والتواصل والتآلف والمشاركة الوجدانية والتكامل الإدراكي، ونبذ كل علاقة قائمة على الصراع الجدلي والعدوان والكراهية والإقصاء والتهميش والتنافر والكراهية والتغريب والجمود والتطرف والإرهاب.

ولابد للمدرسة من الاحتكام إلى منطق المساواة، وتوفير العدالة والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص، ودمقرطة التعليم من أجل تكوين مواطن صالح ينفع وطنه وأمته، ويحافظ على ثوابت المجتمع، ويعمل جاهدا من أجل تحديث البلد ، وتغييره إيجابيا، والرفع من مستواه التنموي، والسير به نحو آفاق أرحب من الازدهار والرفاهية.

ومن ناحية أخرى، ينبغي أن ترتبط البنية المعمارية للمؤسسة الإبداعية بمدرسة المستقبل، فيجب أن يراعى فيها، تصميمها وإنجازا وتجهيزات، مواصفات الجودة ومقوماتها الوظيفية والتنوع، والانفتاح على خصوصيات وحاجات وأنشطة محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي... حيث يتجاوز النظر إلى وظائفها مجرد اعتبارها فضاء للتعليم والتعلم، وإنما نعدّها فضاء مفتوحا لاحتضان أنشطة وتظاهرات اجتماعية واقتصادية وثقافية من خارجها(أنشطة مؤسسات المجتمع المدني، جمعيات، وجماعات محلية ومؤسسات ثقافية... إلخ)، ولن يتحقق ذلك لهذه المدرسة إلا إذا تم تأسيسها في إطار تخطيط تربوي تشاركي متكامل، وبناء على خريطة مدرسية مندمجة قائمة على معايير علمية وتربوية واجتماعية عقلانية، وعلى اختيارات سياسية واضحة الأهداف والمصالح والرهانات والتوجهات..²³³

وعليه، تعتمد المدرسة الإبداعية ، في تحقيق نجاعتها ومردوديتها الإنتاجية، على المركبات التربوية المتكاملة المتميزة بفضاءاتها الجذابة،

²³³ - مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:55.

والتي تضم مجموعة من الورشات والمحترفات والمختبرات والمعامل والقاعات النظرية والتطبيقية.

الفرع التاسع : خلق شعب جديدة

تستلزم البيداغوجيا الإبداعية إضافة شعب أخرى في التعليم الثانوي، كأن تكون هناك شعبة أدبية، وشعبة فنية، وشعبة علمية، وشعبة تقنية، وشعبة اقتصادية، وشعبة التربية البدنية، وشعبة اللغات، وشعبة الفلسفة ، وشعبة الإعلاميات، وشعبة الفلسفة ، في إطار تعليم مندمج ومتكامل عموديا وأفقيا ومنهاجيا. علاوة على ذلك، تدرس جميع المواد ضمن شعبة معينة في ضوء المواد المندمجة. ويتم التركيز كثيرا على الإبداع والإنتاج والابتكار والتجريب والمران والاستكشاف والتعلم الذاتي.

الفرع العاشر: الإدارة المبدعة

تستوجب البيداغوجيا الإبداعية أن تكون الإدارة مبدعة بكل طاقمها التسييري، فلا بد أن تتمثل الإدارة التربوية آليات التدبير والتخطيط المعقلنين، باعتماد المقاربة التشاركية، واللامركزية، والاستقلالية، والتسيير الذاتي، وتأهيل الموارد البشرية ، وتدبير الموارد المالية، والانفتاح على محيطها المحلي والوطني والعالمي...إلخ. ويضاف إلى ذلك ضرورة تحديث الإدارة شكلا ومضمونا، وعصرنتها بالمعلومات والحواسيب وأساليب الإدارة المعاصرة.

ويستند العمل الإداري المبدع، تدبيرا وتسييرا وتوجيها وتنظيما، إلى مجموعة من المقاربات التي يمكن حصرها في مايلي:

البند الأول: المقاربة التشاركية

تتبنى المقاربة التشاركية على الحوار البناء، والديمقراطية العادلة، والجدال الهادف، وإشراك جميع المتعلمين والمؤطرين والمتقنين

والمجتمع المدني في التفكير بجدية في إرساء مجتمع تربوي ناجح، يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المثلى. كما تعمل الإدارة على تعزيز جميع أطراف الفضاء التربوي على الفعل التشاركي البناء ، بتنفيذ مجموعة من الأنشطة وتطبيقها، وذلك كله بغية اكتساب مهارات معرفية وتقنية وأدائية لتحسين مستواهم التعليمي - التعليمي.

البند الثاني: المقاربة الإبداعية

ترتكز هذه المقاربة على الإبداع والابتكار والإنتاج، وتطوير التعليم وتجديده، وتحفيز المتعلمين على العطاء والمردودية، ومساعدتهم على التخيل والتنفيذ والاختراع والاكتشاف، وتنفيذ الإنجازات الهامة التي هي في صالح المدرسة المغربية.

البند الثالث: المقاربة الديمقراطية

تهدف المقاربة الديمقراطية إلى تعزيز المنخرطين داخل المؤسسة الإبداعية على فعل التصويت المشروع، والانتخاب الديمقراطي القائم على الكفاءة ، واحترام رأي الأغلبية، وعدم احتكار السلطة، وتمثل مبدأ الإنصات والحوار، واحترام الآخر، ونبذ التطرف والكراهية والإقصاء، وتفادي الجدل العقيم المبني على التعصب والتوتر والتشنج.

البند الرابع: المقاربة الحقوقية

تسعى هذه المقاربة إلى احترام المتعلمين والمعلمين لبعضهم البعض ، على أساس القيم العادلة والمساواة الحقيقية، وخلق أجواء الاحترام المتبادل، ونبذ الخلاف والانشقاق، ومراعاة العمل التعاوني التشاركي، وزرع المواطنة الحققة في نفوس الناشئة، واحترام الحريات الخاصة والعامة، وصيانة حقوق الإنسان.

البند الخامس: المقاربة التعاقدية

تتبنى هذه المقاربة على احترام العقود؛ لأن العقد شريعة المتعاقدين. ويعني هذا أن المتعلمين والمعلمين، داخل مؤسسة الإبداع، عليهم أن يحترموا العقود والمواثيق في تنفيذ الأنشطة، واحترام الوقت المخصص لذلك. وترتكز هذه المقاربة أيضا على تحديد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، واختيار وسائل العمل الناجعة، وتبيان عمليات التنفيذ والممارسة والإنجاز، وانتقاء فضاءات العمل التشاركي، والانطلاق من التقويم الإيجابي الهادف والبناء، وتوزيع المسؤوليات والمهام والأدوار بشكل ديمقراطي عادل.

البند السادس: مقارنة النوع

تعمل هذه المقاربة على الوقوف بصرامة وحكمة ضد كل أشكال التمييز الجنسي والعنصري واللوني، بخلق أجواء العمل التشاركي الهادف والبناء، مع إذابة كل الفوارق الاجتماعية والطبقية الموجودة في المجتمع داخل وحدة المدرسة الإبداعية، ومواجهة جميع الأحكام الهدامة والمسبقة في حق جنس معين، مع التكيف الإيجابي مع العادات والتقاليد والموروثات القيمة التي تحد من الانفتاح على مؤسسة الإبداع، وتمنع من الإقبال عليها.

البند السابع: مقارنة التدبير بالنتائج

تستند هذه المقاربة إلى تحديد المدخلات والأهداف والكفايات المطلوبة، مع التأشير على النتائج المرجوة، وتحديد السبل الحقيقية للوصول إليها، مع إخضاعها لعمليات التقويم والفيديباك والمعالجة والتصحيح الإبداعي.

وخلاصة القول، يتضح لنا ، مما سبق قوله، أن البيداغوجيا الإبداعية هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق و التطوير و الإبداع و الاكتشاف و الخلق، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ

البناء، ومرحلة التقليد و المحاكاة و التدريب ، و كل ذلك من أجل خلق مجتمع متنور كفاء، قادر على مواجهة التحديات الموضوعية و الواقعية و الدولية على جميع الأصعدة و المستويات و القطاعات الإنتاجية . بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعية لا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل، و الحريات الخاصة و العامة، و الديمقراطية المتخلقة.

و لا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشات و المختبرات و المحترفات ، و عودنا المتعلم/ المتدرس على حب الآلة و الفن و التجريب العلمي، و تطبيق النظريات ، و دربناه أيضا على فعل التنشيط التخيلي و الرياضي ، و ساعدناه على تمثل فلسفة المنافسة و التسابق و الاختراع ، و فعلنا الفلسفة البراغمية ذات التوجهات العملية و الإنسانية و الاستكشافية في الحاضر و المستقبل ، و خلقناها دينيا و خلقيا من أجل بناء مجتمع إسلامي مزدهر، يساهم في التنمية العالمية ، وذلك عن طريق التصنيع، و إنتاج النظريات، و اختراع المركبات الآلية، و تحقيق الاكتفاء الذاتي، و تصنيع الأسلحة المتطورة الحديثة لتأمين وطننا و أمتنا، والدفاع عنها بالنفس و النفيس، و درء العدوان الخارجي، و الحفاظ على كرامتنا و أنفقتنا و سيادتنا، بدلا من الإحساس بالذل و الضيم الذي نستشعره اليوم؛ بسبب تخلفنا السيء، و انحطاطنا المتقاعس، و انبطاحنا التاريخي و السياسي و الخلفي.

الفصل السادس:

كفايات المدرس

من المعلوم أن المدرس هو أس العملية التعليمية-التعلمية الناجحة. ولا يمكن الحديث بتاتا عن درس ديدكتيكي²³⁴ حقيقي في غياب المدرس. ومن ثم، يقوم المدرس بوظائف مهنية وتربوية وتعليمية عدة. وبالتالي، لا يمكن الحديث كذلك عن مدرس يفتقد الكفايات والملكات والقدرات التأهيلية التي تسعفه في أداء مهمته على أحسن وجه. وتتحقق هذه الكفايات لدى المدرس عبر عمليات التكوين والتأطير والتأهيل والتدريب والممارسة والتتبع والمصاحبة والتقويم.

إذاً، ما أهم الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يتزود بها المدرس أو يتصف بها؟ هذا ما سوف نرصده في هذه المباحث التالية:

المبحث الأول: العلاقات التفاعلية بين المدرس والمتعلم والمعرفة

ينبني التفاعل الديدكتيكي على عناصر ثلاثة هي: المدرس، والمتعلم، والمعرفة. ومن ثم، إذا كانت التربية التقليدية تركز على المدرس والمعرفة؛ إذ تجعل المدرس مالكا للمعرفة المطلقة. ومن ثم، تغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، وتجعله كائنا سلبيا يتلقى المعلومات فقط، دون مناقشتها أو محاوره صاحبها. ويعني هذا أن المتعلم ذات متلقية تحشى بالمعلومات والمعارف. في حين، تتميز بيداغوجيا الكفايات الجديدة بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة.

وعليه، تتحول المعرفة، في البيداغوجيا الكفائية، إلى وضعيات إجرائية تطبيقية في شكل مشاكل معقدة ومركبة تستوجب الحلول الناجعة. ومن ثم، تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين في ضوء

²³⁴ - تعني كلمة الديدكتيك (Didactique/Didactic) العملية التعليمية-التعلمية، أو ما يسمى أيضا بالتربية الخاصة.

مجموعة من الكفايات الأساسية عبر وضعيات- مشكلات. ويعني هذا أن المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية.

أما المعلم، أو المدرس، أو المدير، فتتمثل مهمته التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستضمر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة. وعلاوة على ذلك، فللمدرس أهداف ثلاثة: فهو يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية، ثم يوجهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة، ثم يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة. ويعني هذا أن دور المدرس توجيهي وإرشادي ومنهجي وكفائي وتحفيزي ليس إلا. ومن هنا، لم تعد المعرفة ملكا للمدرس، بل هي من مكتسبات المتعلم. أي: أضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم. وتتكون هذه المعرفة من مهارات، ومعارف، ومواقف، وإنجازات، وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية. ومن ثم، فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم ويحركها، حين يواجه موقفا أو وضعية سياقية جديدة.

أما المتعلم، فهو البطل الحقيقي في سيرة التعلم؛ إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتعقيد، مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية، واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة. بمعنى أن كفاياته معرفية، ووجدانية انفعالية، وحسية حركية. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم، وتقوي إدراكاته المنهجية والتواصلية. في حين، يهتم التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود. ومن ثم، فهو تعليم قياسي وكمي. بينما تساعد البيداغوجيا الكفائية المتعلم على البحث المنهجي اعتمادا على الذات، وحل المشاكل المستعصية، ومواجهة الظروف الصعبة والمعقدة، والتأهب دائما للاعتماد على الذات لحل جميع المشاكل المختلفة التي يواجهها في محيطه

الخارجي. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا طريقة ديناميكية هادفة ، تساعد على اكتساب الفكر المهاري والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجح.

المبحث الثاني: المدرس التقليدي والمدرس الكفائي

يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عبر مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة ؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية و المنهجية و التواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد. لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، وتنقصه الممارسة والخبرات التجريبية.

وفي التعليم الموسوعي أيضا، يكون الاهتمام بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أما المدرس الكفائي، فهو مدرس متنور يستكشف القدرات الكفائية لدى المتعلم عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم، ووضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي ، وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيطة به. و يراعي هذا المدرس الكفائي الفوارق الفردية، وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فردية، ودعم كل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته وميوله واستعداداته ، سواء في حلقة واحدة أم في

حلقات متعددة متواصلة؛ لأن المقياس - هنا- ليس هو الدرس الذي ينتهي داخل حصة زمنية محددة كما في التعليم التقليدي الموسوعي، بل الحلقة الديداكتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصتين فأكثر.

ويقدم المدرس الكفائي المقرر الدراسي في شكل مجزوءات ووحدات دراسية ووضيعات مركبة ، تصغر بدورها في إطار مقاطع وحلقات وخبرات مؤشرة في كفايات نوعية أو شاملة أو ممتدة قصد التدرج بالمتعلم لتحقيق كفايات عليا كلية ونهائية. ويتم التركيز في هذا النوع من التعليم على الكيف والمتعلم ؛ لأن المدرس مجرد وصي أو مرشد ليس إلا. وتصبح الدروس خبرات وممارسة كيفية، ومهارات وقدرات معرفية ووجدانية وحركية. أي: إن المتعلم هو الذي يكون نفسه بنفسه، ويتعلم كيف يبحث ويفكر، وينظم ما يبحث عنه منهجيا ووظيفيا. إن المدرس الكفائي- كما يقول محمد الدريج:- "يروم بناء الكفايات لدى التلميذ، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات شاملة ودينامية (نشطة) التي لا يمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات، إنها تشكيلة (تركيبية) ذكية من المعارف والمهارات والاتجاهات. فأن نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، فأن نكون أكفاء يعني أساسا أن نكون قادرين على تجنيد تلك المعلومات والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة ولحل مشكلات. أي: أن نكون فعالين ومنتجين في وضيعات محددة.

لذلك، يصير بناء الكفايات بهذا المعنى أمرا معقدا وأمرًا ذاتيا وشخصيا. فيكون من أولويات نشاط المدرسين مساعدة المتعلمين، لكن على المتعلمين مساعدة أنفسهم في التعلم والتكوين الذاتي. لذلك، فإن التعليم بالمجزوءات يستدعي المتعلم كمسؤول، ويتعامل معه كمدير لتكوينه.²³⁵

²³⁵ - محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، شتنبر 2004م، ص: 254.

وهكذا، تتأسس بيداغوجيا الكفايات على المتعلم لا على المدرس كما هو حال البيداغوجيا الكلاسيكية. بمعنى أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها ، حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع. ومن ثم، فالمدرس، في هذا التصور البيداغوجي الجديد، مرشد وموجه ليس إلا، يهيئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم. ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرجة من البساطة إلى التعقيد ، حيث تكون واضحة، ودالة ، وهادفة، وبناءة، ومحفزة على العمل والاجتهاد والنجاح. وبالتالي، فالمدرس- هنا- ليس مالكا للمعرفة، بل هو مجرد محضر للأسئلة والوضعيات المشكّلة .

المبحث الثاني: كفايات المدرس

يمكن الحديث عن ثلاث كفايات أساسية ينبغي أن تتوفر في المدرس الراهن من أجل تحقيق الجودة في درسه الديداكتيكي. وهذه الكفايات البارزة هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم.

المطلب الأول: كفاية التخطيط

إذا كانت فكرة التخطيط (Planification) قد ظهرت في المجتمعات القديمة كما لدى المصريين - مثلا- من خلال الإشارات الواردة في سورة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم. وتبلورت هذه الفكرة كذلك في كتابات الفلاسفة والمفكرين وعلماء الاجتماع (أفلاطون، وإنجلز، وماركس، وابن خلدون، وموريس دوب....)، فإن التخطيط الحقيقي المبني على العلمية والدراسة الإحصائية التجريبية لم يظهر إلا في بدايات القرن العشرين (1920م) مع المخططات الخماسية التي كان ينفذها الاتحاد السوفياتي. وبعد ذلك، أخذت الدول الغربية تستفيد من هذه المخططات

الشاملة التي بدأت توظفها في المجال الاقتصادي والإداري والتربوي. بيد أن أغلب الدول العربية لم تأخذ بسياسة المخططات والتخطيط إلا في الستينيات من القرن العشرين.

ويمكن القول: إن التخطيط ، في الحقيقة، قد رافق ظهور الإدارة وقطاع الخدمات منذ منتصف القرن التاسع عشر في أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، مع انبثاق المجتمعات الرأسمالية التي عقلنت إدارتها ومؤسساتها المالية بطريقة علمية مقننة تعتمد على وضع الخطط وتنفيذها ميدانياً.

ولا يمكن فهم التخطيط التربوي أو الديدكتيكي إلا من خلال تعريف التخطيط لغة واصطلاحاً:

يقدم ابن منظور، في (لسان العرب)، مجموعة من التعاريف اللغوية لكلمة التخطيط المشتقة من فعل خط وخطط الذي يحيل على مجموعة من الدوال المعجمية كالخط الذي هو عبارة عن الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطوط. والخط: الطريق. والخط: الكتابة ونحوها مما يخط. والخط: ضرب من الكهانة. وخط الشيء يخطه خطأ: كتبه بقلم أو غيره. والتخطيط: التسطير. والخطوط من بقر الوحش: التي تخط الأرض بأظلافها. والخط: خط الزاجر، وهو أن يخط بإصبعه في الرمل ويزجر. وثوب مخطط وكساء مخطط: فيه خطوط. وخط وجهه واختط: صارت فيه خطوط. واختط الغلام: أي نبت عذائه. والخطة كالخط كأنها اسم للطريقة. والمخط بالكسر: العود الذي يخط به الحائك الثوب. والمخطاط: عود تسوى عليه الخطوط. والخط: ضرب من البضع. والخط والخطة: الأرض تنزل من غير أن ينزلها نازل قبل ذلك. وقد خطها لنفسه خطأ واختطها: وهو أن يعلم عليها علامة بالخط. والخطة: الأرض. والأرض الخطيطة: التي يمطر ماحولها ولا تمطر هي، وجمعها خطائط. وأرض خط: لم تمطر وقد مطر ماحولها. والخطة: بالضم: شبه القصة

والأمر، وقيل: المقصد. والخطة: الحال والأمر والخطب. والأخط: الدقيق المحاسن، ورجل مخطط: جميل. وخطة: اسم عنز. والخط: أرض ينسب إليها الرماح الخطية. والخطي: الرمح المنسوب إلى الخط. والخطيط: قريب من الغطيط وهو صوت النائم. وحلس الخطاط: اسم رجل زاجر. ومخطط: موضع.²³⁶

ويتبين لنا، من خلال هذه الدلالات الاشتقاقية، أن التخطيط عبارة عن خطة مرسومة ومحددة بدقة وطريقة مسطرة كتابة وخطا.

أما كلمة (Planification) الأجنبية، فتدل على التصميم والتخطيط، وهي مشتقة من كلمة (Planifier) التي تعني بدورها خطط وصمم.

أما من حيث الاصطلاح، فالتخطيط عبارة عن مجموعة من الطرائق والتصاميم والمناهج والأساليب والتدابير التي نلتجئ إليها من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات على المستوى البعيد والمتوسط والقريب.

ولتنفيذ هذه الأهداف المسطرة الموجودة في مداخل نسق معين، لابد من الاعتماد على الوسائل المادية والمالية والبشرية والمعلوماتية لأجراً هذه الأهداف ميدانياً، في سياقاتها المتاحة، وظروفها الممكنة. ولا يمكن التأكد من نجاعة الأهداف المسطرة داخل النسق البنيوي أو الوظيفي إلا بعد الاستعانة بكل آليات التقويم والمراقبة. وإذا أصيبت العملية بالتعثر والفشل، فمن الضروري الاستعانة كذلك بالفيدباك أو التغذية الراجعة.

ويمكن القول: إن التخطيط إستراتيجية وطريقة تقنية ناجحة للتحكم في المعطيات الموضوعية، إما بطريقة كمية إحصائية تجريبية، وإما بطريقة استقرائية وصفية استنتاجية.

²³⁶ - ابن منظور: لسان اللسان، تهذيب لسان العرب، الجزء الأول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1993م، ص: 350.

ومن هنا، فالتخطيط تصور نظري وإجراء تفسيري يعتمد على قراءة الأسباب الدافعة، مع تبيان العلل والحِثِّيات التفسيرية التي تكون وراء ظاهرة معينة. كما أن التخطيط تصميم تنبئي يتحكم في الظواهر المستقبلية ويستشرفها، بإعداد خطط وتدابير للإحاطة بالظاهرة، أو تطويقها، أو فهمها، أو تفسيرها من أجل الشروع في بناء تصاميم توقعية ناجعة.

أما فيما يخص التخطيط الديدكتيكي، فيقصد به ذلك المسار الهندسي الذي يتتبعه المدرس الكفائي من أجل تحقيق هدف معين، أو تجسيد كفاية معينة. أي: تلك الخطة المنهجية التي توصل ذلك المدرس إلى تحقيق ما قد رسمه من أهداف وكفايات إجرائية قياسية ومعيارية. وبذلك، يطرح المدرس أو المخطط الديدكتيكي أسئلة ثلاثة على النحو التالي:

◀ ماذا سأفعل؟

◀ كيف سأفعل؟

◀ كيف سأقوم ذلك الفعل قبل فعله؟

ويعني هذا أن التخطيط الديدكتيكي يتسم بنظرة استباقية توقعية، ويقوم على ثلاثة مرتكزات مترابطة:

◀ التوقع: تشخيص ماتم التخطيط له هدفاً أو كفاية.

◀ مبدأ الحتمية: ربط الإنجاز بالهدف أو الكفاية المخطط لها ربطاً حتمياً.

◀ البرمجة: وضع برمجة مفصلة لما هو مخطط له، بتفصيله وتجزئته، والتركيز على التعلّمات، وتحديد الفضاء الزمني، والإشارة إلى الفئات المستهدفة، وتبيان الوسائل الديدكتيكية.

ويعني هذا كله أن التخطيط الديدكتيكي قائم على المدخلات (الأهداف والكفايات)، والعمليات (المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل)، والمخرجات (تقويم الأهداف والكفايات)، والتغذية الراجعة (الفيدباك).

ومن هنا، تهتم كفاية التخطيط لدى المدرس الكفائي بمراعاة المسار العلائقي الذي يسمح له بمعرفة جميع العناصر البيداغوجية والعلمية الضرورية من أجل تحقيق الكفاية الأساسية، أو تحصيل الهدف المنشود. ويمكن أن يكون التخطيط الديداكتيكي لائحة من المحتويات المنتظمة بطريقة تراتبية متعاقبة. وقد يكون موضوعات وتيمات. وقد يكون عبارة عن أهداف وكفايات متعاقبة ومتسلسلة، وقد يكون عبارة عن موارد تربوية، ومؤسسية، وبشرية، ومالية، وفضائية، وزمنية. ومن ثم، فالتخطيط هو أول مرحلة من مراحل الفعل البيداغوجي، ليعقبه مرحلة الإنجاز، ومرحلة التقويم، ومرحلة الإدماج، ومرحلة المعالجة.

ويمكن الحديث عن مجموعة من المقومات والمرتكزات الأساسية التي ينبني عليها التخطيط الديداكتيكي، وتتمثل هذه المقومات في العناصر الأربعة التالية:

◀ تحديد الكفايات الأساسية أو الكفايات المستعرضة التي يمكن تطويرها أو إنمائها لدى التلميذ أو الطالب داخل الفصل الدراسي.

◀ مراعاة الفوارق الفردية التي تميز تلاميذ أو طلبة الفصل الدراسي.

◀ توفير جميع الموارد التي يمكن استثمارها في المراحل البيداغوجية الثلاث: مرحلة التحضير والإعداد، ومرحلة الإنجاز والتحقيق، ومرحلة الإدماج).

◀ اختيار نوع المقاربة التي يمكن الاستعانة بها من أجل استثمار هذه الوضعية التعليمية.

وعلى وجه العموم، ينبني التخطيط الديداكتيكي على مجموعة من المبادئ والمقومات التي يمكن تحديدها في اللائحة التالية:

✓ بناء التخطيط الديدكتيكي على مجموعة من الكفايات والأهداف الإجرائية المحددة بدقة.

✓ ينبغي أن يحقق التخطيط الديدكتيكي كل الكفايات والأهداف المسطرة بإنجاز المجزوءة المعطاة.

✓ يستوجب التخطيط الديدكتيكي، سواء أكان سنويا أم مرحليا أم يوميا أم إجرائيا، التركيز على العناصر الرئيسة من عملية التخطيط، وهي: المحتويات في علاقتها بالكفايات والأهداف، و مراعاة الإيقاعات الزمنية المفروضة.

✓ ينبغي أن يحترم التخطيط السنوي، أو التخطيط المرحلي، منطق المقررات الدراسية في تعاقبها وتسلسلها وانتظامها وترابطها اتساقا وانسجاما.

✓ يستوجب في التخطيط الجرائي (تخطيط الدرس) احترام تعلمات المقرر الدراسي.

✓ ينبغي أثناء تخطيط الدرس التركيز على تعلمات وأنشطة التلاميذ لا على تعلمات المدرس وأنشطته التدريسية التعليمية.

✓ ينبغي أن يهتم التخطيط الديدكتيكي برصد مجمل المراحل التي يقطعها إنجاز التعلم بفعالية إيجابية بغية فهمها وتفسيرها.

✓ ينبغي التركيز في التخطيط الديدكتيكي على توفير الظروف الزمنية لإجراء التقويم التكويني والأخذ بأنشطة المعالجة والدعم والاستدراك.

ويستلزم التخطيط الديدكتيكي مجموعة من الشروط الضرورية التي يمكن حصرها في النقاط التالية:

✓ أن يكون التخطيط الديدكتيكي تخطيطا واقعيا.

✓ أن يكون التخطيط شاملاً يتضمن جميع المراحل التي تنبني عليها
المجزوءة الدارسية، أو متضمناً لكل مكونات العملية الديدكتيكية.

✓ أن يكون التخطيط مرناً.

✓ أن يكون التخطيط قابلاً للتطبيق والأجراً.

✓ أن يكون قابلاً للتحويل والتغيير والتعديل.

✓ أن يتضمن التخطيط المدخلات والعمليات والمخرجات والفيديباك.

✓ أن يحدد التخطيط أفضل الإستراتيجيات والإجراءات المناسبة لتنفيذ
الخطّة.

✓ أن يرتبط بمجموعة من الكفايات والأهداف الإجرائية.

✓ أن يخضع التخطيط لعمليات التقويم والإدماج.

و للتخطيط الديدكتيكي أهمية كبيرة تتمثل في كونه يعقلن العملية
الديدكتيكية، ويجسدها ممارسة وسلوكاً وتعلماً. كما ينظم مضامين
التعلم المقررة في شكل أهداف تعليمية. علاوة على ذلك، يحدد التخطيط
مجموعة من عمليات الإنجاز بناء على مجموعة من الأهداف والكفايات
المنشودة. ويعني هذا أن التخطيط يعقلن العملية التربوية، ويجعلها ذات
هدف ومعنى ودلالة ومقصدية. ويربط الموارد التعليمية بمجموعة من
الكفايات والوضعيّات السياقية. ويسعف التخطيط المدرس الكفائي في
تدبير الوقت والحفاظ على الإيقاع المدرسي، والاقتصاد في الجهد. فضلاً
عن توفير الأمن للمدرس والمتعلم على حد سواء، وتسهيل عملية التقويم،
وتنظيم العملية البيداغوجية والديدكتيكية في أحسن صورة مشرفة.

وينبني التخطيط الديدكتيكي على مجموعة من الأهداف الآنية والمرحلية
والبعيدة، ويمكن جمعها في الأهداف التالية:

- ◀ تحقيق الكفايات العامة والإجرائية.
- ◀ تحقيق نجاح العملية الديدكتيكية.
- ◀ تنظيم العملية التعليمية - التعلمية.
- ◀ عقلنة الموارد التعليمية التي تتضمنها المناهج والمقررات الدراسية.
- ◀ تنظيم هندسة الدرس في مختلف مراحلها المقطعية.
- ◀ توفير العدة المنهجية لتحقيق الخطة بغية تحقيق الكفايات المرصودة.
- ◀ إحداث تغيير آني في العملية الديدكتيكية، أو إصلاح تدريجي، أو الأخذ بمبدأ التطور البطيء.
- ◀ تحقيق تنمية ناجحة وناجعة بيداغوجيا وديدكتيكيا.
- ◀ يحقق مدرسة النجاح والتميز والكفاءة.

ويتخذ التخطيط الديدكتيكي مسارا هندسيا رباعيا، ففي بداية السنة الدراسية، يعتمد المدرس الكفائي على التقويم التشخيصي القبلي أو التمهيدي الذي يهدف إلى توجيه المدرس توجيهها تربويا صحيحا لكي يتفهم وضعيات الفصل، ويحدد الفوارق البيداغوجية الموجودة عنده بغية خلق نوع من التقارب بين التلاميذ. بمعنى أن التقويم التمهيدي بمثابة وصفة استباقية وتوقعية توجه المدرس إلى مواطن الخلل والقوة من أجل تدارك الوضع التربوي، ومعالجته ديدكتيكيا، أو في ضوء معالجة داخلية أو خارجية.

وبعد ذلك، تأتي فترة التعلم التكوينية في شكل متتاليات أسبوعية، يقوم فيها المدرس الكفائي بإرساء الموارد، باختيار المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدكتيكية الملائمة. وتستهدف هذه المراحل التكوينية نماء الكفاية وتثبيتها وإرسائها. وتنقسم كل متوالية زمنية تكوينية

إلى مقاطع ووحدات دراسية مرتبطة بكفايات فرعية، وأهداف محددة تخدم الكفاية الأساسية، و قد تتمثل في السلك الابتدائي إما في كفاية التعبير الشفوي، وإما في كفاية القراءة، وإما في كفاية الكتابة، وإما في كفاية استيعاب علوم اللغة واستثمارها وظيفيا وسياقيا. وتتخلل هذه المراحل التكوينية مجزوءات إدماجية بينية بعد ستة أسابيع من التكوين. وبهذا، يكون البرنامج السنوي قائما على أربع مجزوءات أسبوعية متسقة ومنسجمة ومتطورة . وتتكون كل مجزوءة من ستة أسابيع، يتبعها أسبوعان للإدماج تعلما وإنجازا وتقويما ومعالجة. وبهذا، يكون عدد أسابيع التعلم ثمانية وثلاثون أسبوعا، يضاف إليهما أسبوع التقويم التشخيصي، وأسبوع التقويم الإشهادي. وفي نهاية السنة الدراسية، يلتجئ المدرس الكفائي إلى المجزوءة الإدماجية النهائية التي تشخص مدى تحقق الهدف الإدماجي النهائي السنوي.

ومن المعلوم أن الوحدة الأساسية لتدبير (la gestion) التعلمات هي المجزوءة (le module) التي تؤمن، بشكل متسق ومنسجم، مجموعة من الكفايات عبر ثلاث محطات رئيسية هي:

1- مرحلة استيعاب أو اكتساب التعلمات الأساسية.

2- مرحلة إدماج التعلمات.

3- مرحلة التقويم أو المعالجة²³⁷.

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الهندسات التخطيطية في مجال الديدكتيك أو التربية الخاصة. ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

① التخطيط السنوي:

²³⁷ - Roegiers, X, la pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, 2006 PP.9-10.

يرتبط التخطيط السنوي (la planification annuelle) بالمنهاج، أو المقرر الدراسي. وقد عرف تخطيط المنهاج ثلاث محطات كبرى: محطة المضامين والمحتويات، حيث كان يعتمد في تخطيط المنهاج الدراسي على موضوعات أو تيمات أو مفاهيم معينة، مثل: الدراسة، والطفولة، والهجرة، والعمل، والسفر، ووسائل النقل، والمدينة، والبادية....

أما المحطة الثانية، فهي محطة الأهداف التي واكبت فترة الثمانين من القرن العشرين. فقد قسمت الأهداف التربوية إلى أهداف وغايات عامة، وأهداف وسطى، وأهداف إجرائية خاصة، في ضوء المنظور اللساني السلوكي (واطسون، وبافلوف، وسكينر).

أما المحطة الثالثة، فهي محطة الكفايات التي تبلورت في المغرب في سنوات العقد الأول من الألفية الثالثة لربط التعليم بواقع الشغل والمهنة. وقد انبنت هذه النظرية الجديدة على مجموعة من التصورات الإستمولوجية مثل: النظرية المعرفية، والنظرية التوليدية التحولية (نوام شومسكي)، والنظرية البنائية التكوينية (جان بياجيه)، وكل النظريات السياقية التي تربط الذات بالمحيط أو السياق الخارجي. دون أن ننسى النظريات التربوية القائمة على التعلم الذاتي ومراعاة الفوارق (البيداغوجيا اللاتوجيهية، والبيداغوجيا المؤسسية، وديناميكية الجماعات، وبيداغوجيا الفوارق، وبيداغوجيا الأخطاء...)

وعليه، يقوم التخطيط السنوي بتجزئ المقدرات التربوية، أو تقسيم المناهج الدراسية سنويا، بتوزيعها إلى مجموعة من المراحل التكوينية، أو المجزوءات الدراسية، واختيار أنجع السبل من أجل تقويم إجمالي أونهائي مناسب للتأكد من مكتسبات التلاميذ، أو الثبت من مدى تحقق الكفاية الإدماجية النهائية لدى طلبة الفصل الدراسي.

وهكذا، يتكون التخطيط السنوي من أربع مراحل كبرى. وتتضمن كل مرحلة ثمانية أسابيع، الأسابيع الستة الأولى لإرساء الموارد، والأسبوعان

الباقيان يخصصان للإدماج. كما يخصص الأسبوعان الثالث والسادس لأنشطة التوليف والتقويم والدعم. و تشكل هذه الأسابيع الثمانية ما يسمى بالمجزوءة التي تبدأ بالكفاية، وتنتهي بالتقويم الإجمالي. ويلاحظ أن عدد المجزوءات أربع، يسبقها أسبوع للتقويم التشخيصي وأسبوع في آخر السنة للتقويم الإشهادي.

② التخطيط المرحلي:

ينبني التخطيط المرحلي (planification intermédiaire) على توزيع التعلمات الدراسية، أو تجزيء المقررات أو المناهج التربوية حسب مراحل زمنية تكوينية معينة: إما باتباع التكوين الأسبوعي (سنة أشهر)، وإما اختيار التكوين الأثلاثي (ثلاثة أشهر) ، وإما بانتهاج التكوين التربوي والديداكتيكي حسب المجزوءات. ويسمى هذا التخطيط أيضا بالتخطيط المرحلي، أو التخطيط البيني، أو التخطيط التكويني. وبتعبير آخر، فالتقويم المرحلي - في الحقيقة- مرتبط بإنجاز مجزوءة معينة في ضوء كفاية أساسية معينة، بعد المرور بطبيعة الحال بمحطة الإدماج السياقي.

③ التخطيط اليومي:

نعني بالتخطيط اليومي ماينجزه المدرس الكفائي من تعلمات وكفايات مستعرضة في يوم معين، وتدبير مختلف الإيقاعات الزمنية التي على هديها، يتم تقديم الوحدات المقطعية والمضامين التعليمية في مختلف المواد التي سيقبل عليها المتعلم في يومه الدراسي.

④ التخطيط الإجرائي :

يسعى التخطيط الإجرائي (la planification opérationnelle) إلى هندسة خطة الدرس بشكل عملي وإجرائي واضح مفصل في جميع خطواته المتسلسلة والمتعاقبة والمتداخلة. ويسمى هذا التخطيط كذلك بجذاذة الدرس، أو خطة الدرس، أو هندسة الدرس، أو تخطيط الدرس، أو مقطع الدرس. ويصف هذا التخطيط جميع الخطوات المتبعة من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء. أي: تقسم التعلمات الديداكتيكية إلى أنشطة المدرس

وأنشطة المتعلم انطلاقاً من كفايات محددة بدقة، واختيار الموارد والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يمكن اتباعها، مع استعمال وسائل التقويم الملائمة، والانتقال، بعد ذلك، إلى الوضعيات الإدماجية، لتعقبها مرحلة المعالجة والاستدراك والدعم.

وبناء على ماسبق، فالتخطيط الإجرائي يصف مسار التعلم بشكل مفصل، في مرحلة معينة من التدريس، انطلاقاً من مرحلة تحديد الكفايات إلى مرحلة التقويم، مروراً بمرحلة الإنجاز وإرساء الموارد.

⑤ التخطيط الإدماجي:

يتعلق التخطيط الإدماجي بتدبير جذابة دراسية في ضوء بيداغوجيا الإدماج، بتسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية. بالإضافة إلى شبكات التمرير والتحقق والمعالجة والدعم والاستدراك.

هذا، وتعد جذابة الدرس من أهم الوثائق الضرورية التي يستعين بها المدرس والمتعلم على حد سواء لإنجاز الدرس، في ضوء مجموعة من الكفايات العامة والخاصة بغية أجرائها عملياً لإنماء الكفاية وإرسائها وتثبيتها ودعمها وتعزيزها بغية تحقيق الهدف النهائي، أو إجراء الكفاية الأساسية. لذا، ينبغي احترام مجموعة من الخطوات والمراحل والمقاطع التعليمية التي ينبغي المرور منها للوصول إلى الهدف النهائي، أو الكفاية الإجمالية. ومن هنا، تتضمن خطة الجذابة ثلاثة مقاطع أساسية هي:

① مقطع التشخيص والمراجعة والتقويم القبلي؛

② مقطع التكوين القائم على استعراض المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وتحديد أنماط الفضاء وطرائق التفاعل والتواصل داخل الصف الدراسي؛

③ مقطع التقويم الإجمالي القائم على التطبيقات الشفوية والكتابية، وتحضير الدرس القادم.

وعليه، فالمدرس الكفاء الحقيقي هو الذي يمتلك كفاية التخطيط والاستشراف، وتنظيم الدرس في أحسن صورة، والتخطيط له على مستوى الأمد القريب، والأمد المتوسط، والأمد البعيد. والهدف من ذلك كله هو تحقيق الكفايات الأساسية والتكميلية والمستعرضة.

المطلب الثاني: كفاية التدبير

يقصد بالتدبير الديدكتيكي بناء وضعيات ديدكتيكية تطبيقية في مدة معينة، وتدبيرها في مستوى دراسي معين، أو ضمن مستويات دراسية مختلفة من مستويات المدرسة الابتدائية، إما داخل فصل دراسي أحادي، وإما داخل فصل دراسي مشترك، بالاعتماد على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية، باستعمال أشكال التنفيذ وفق مقاربة الكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ويعني هذا أن التدبير الديدكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديدكتيكية وإدماجية حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة، في ضوء بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بالتركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم معا، بتوظيف طرائق بيداغوجية ووسائل ديدكتيكية معينة، مع تمثل معايير ومؤشرات معينة في التقويم والمعالجة.

وتتمثل أهداف التدبير الديدكتيكي في إجراء الكفايات والأهداف في أرض الواقع في ضوء بيداغوجيا الكفايات والإدماج، بتنفيذها وفق وضعيات ديداكتيكية مجسدة ، في شكل خطوات مفصلة، وجذاذات مقطعية قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يهدف التدبير الديدكتيكي إلى بناء وضعيات تعليمية إجرائية وتطبيقية ، في شكل مقاطع تعليمية - تعليمية تشمل مختلف أنشطة المعلم والمتعلم، وأيضا أنواع التقويم والمعالجة، في مكان محدد، وزمن معين. بمعنى أن التدبير ينصب على تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة ، سواء أكان ذلك في الأقسام الصفية الأحادية أم الأقسام الصفية المتعددة والمشاركة. وغالبا، ما يتخذ التدبير

طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس والإشهاد، في شكل مقاطع دراسية محددة ديدكتيكيا وإيقاعيا.

ويلاحظ أن للتدبير الديدكتيكي أهمية كبرى. وتتمثل هذه الأهمية الإستراتيجية في عقلنة العملية التعليمية - التعلمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية سلوكية، وأجراً الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقاً وتنفيذاً. كما يعد التدبير آلية ضرورية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية.

ومن وظائف المدرس المدير وظيفة التخطيط، ووظيفة التسيير، ووظيفة التوجيه والوصاية، ووظيفة التنظيم، ووظيفة التطبيق، ووظيفة التنفيذ، ووظيفة التحكم، ووظيفة القيادة، ووظيفة التنسيق، ووظيفة المراقبة المرحلية أو المستمرة، ووظيفة التوقع، ووظيفة التقويم والتصحيح والمعالجة...

وينبني التدبير الديدكتيكي على مجموعة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها: في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلاكي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصاً وتكويناً ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جاذبة دراسية تخطيطاً وتطبيقاً وتنفيذاً، واختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة.

ويعني هذا كله أن التدبير يأتي بعد مرحلة التخطيط السنوي والمرحلي والديدكتيكي، وينصب اهتمامه على مجال التعلم، ببلورة وضعيات التعلم، وتبيان كفايات إنجاز الدرس، وتحديد طرائق تدبير القسم، وذلك كله في

علاقة جدلية بمجال التخطيط من جهة، ومجال التقويم والدعم من جهة أخرى.

و يتطلب التدبير الديداكتيكي أن يتعرف المدرس إلى مختلف منهجيات وحدة اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية... وأن يعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي، أو مجموعة من المقاطع الديداكتيكية. ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديداكتيكي التعرف إلى تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديداكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...)، مع تنويع تقنيات التواصل مع التمرکز حول المتعلم، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم في أثناء التدبير.

ويستلزم التدبير الديداكتيكي تعبئة مجموعة من الموارد الأساسية التي تساعد المعلم والمتعلم على مواجهة الوضعيات الإدماجية، وإيجاد الحلول المناسبة لها وفق بيداغوجيا الكفايات والإدماج. ومن بين هذه الموارد الضرورية التمكن من ضوابط اللغة العربية الفصحى، وتمثل معاييرها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية والتواصلية، والتعرف إلى منهجية مكونات وحدة اللغة العربية بالسلكين: الأساس والمتوسط، واستيعاب تقنيات التنشيط والتواصل، مع تدبير وظيفي بناء وفعال لكل المعينات الديداكتيكية، واعتماد مختلف الطرائق البيداغوجية المناسبة لتقديم الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية ضمن أوساط سوسيو تربوية متعددة

(أقسام مكتتضة، وأقسام بالوسط القروي، وأقسام متعددة المستويات، أو ما يسمى كذلك بالأقسام المشتركة...)، وتدبير الفوارق الفردية باعتماد البيداغوجيا الفارقية، وتحديد الصيغ الملائمة لتدبير أزمنة وفضاءات التعلم (عمل فردي، وعمل جماعي، والاشتغال في فرق ومجموعات...)، والتمكن من مبادئ الإدماج، والتعرف إلى كيفية بناء الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية، وتبيان طرائق إنجازها وتنفيذها.

ومن جهة أخرى، يتجسد التدبير الديداكتيكي في إعداد جذاذات نمطية، أو بطاقات تقنية، أو خطاطات هيكلية، تعمل على تنظيم العملية التعليمية-التعلمية. ويستند التدبير الديداكتيكي إلى إفراغ التعلّيمات والأنشطة في مجموعة من المراحل الرئيسية، بعد أن تتحدد الكفاية المستهدفة، وتعين مجموعة من الأهداف الإجرائية.

وتضم الجذاذة التقنية أيضا ، إلى جانب العتبات والمعينات الشخصية، ثلاث مراحل أو مقاطع أساسية، وهي :

① المقطع التمهيدي أو الابتدائي أو الاستهلاكي، ويكون في شكل مراجعة، أو تقويم تشخيصي، أو استكشاف توقعي لتمثلات التلاميذ حول الموضوع المدروس؛

② المقطع التكويني، ويرتكز على أنشطة المعلم والمتعلم في شكل أفعال كفائية وقدرات مرصودة، مع تبيان الطرائق البيداغوجية والموارد والوسائل الديداكتيكية مع تقويمها؛

③ المقطع النهائي أو الختامي أو التقويمي، ويكون بمثابة تطبيقات واستنتاجات واستثمارات وأنشطة للإنجاز والتقويم النهائي أو الإجمالي. ويمكن تشخيص هذه المراحل في النموذج التقني التالي:

- جذاذة نموذجية -

التاريخ:.....	رقم الجذاذة:.....	الأستاذ:.....
المؤسسة:.....	المادة:.....	عنوان الدرس:.....
المستوى:.....	المدة الزمنية:.....	الوحدة:.....
رقم الوحدة:.....	مكون الوحدة:	الأسبوع:.....

الكفاية المستهدفة					
					
					
الأهداف الإجرائية	الأنشطة الديدأكتيكية		الوسائل الديدأكتيكية	الطرائق البيداغوجية	تقويم ودعم
	المدرس	المتعلم			
المقطع التمهيدي					تقويم قبلي
المقطع التكويني					تقويم تكويني
المقطع النهائي					تقويم إجمالي

ونخلص ، مما سبق، إلى أن المدرس الحق هو الذي يمتلك كفاية التدبير، ببناء وضعيات تعليمية- تعلمية، أو صياغة وضعيات إدماجية داخل فصل دراسي معين، سواء أكان ذلك الفصل أحاديا أم مشتركاً، اعتماداً على

الوثائق الرسمية . ويتمثل هدف المدرس في تحقيق الكفايات الأساس من جهة، وتحقيق أهداف إجرائية معينة، قد تكون معرفية، أو وجدانية انفعالية، أو حسية حركية. بمعنى أن المدرس المدبر الكفاء هو الذي يبنى الأنشطة الديدكتيكية والتقويمية بشكل تطبيقي وإجرائي. وغالبا، ما يتخذ هذا التدبير شكل جذاذات ومخططات مقطعية، تنطلق من المناهج والبرامج الرسمية ، و تراعي خصوصيات المتعلمين ضمن فضاء زمكاني معين، مع اختيار طرائق ووسائل ديدكتيكية وبيداغوجية معينة. علاوة على ذلك، ينصب التدبير على تخطيط الأنشطة والتعلم الخاصة بكل مادة دراسية بشكل بنائي مفصل ووظيفي، وقابل للتنفيذ والأجراة، مع ترقب كل الطوارئ والمستجدات التي تبرز في أثناء التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.

المطلب الثالث: كفاية التقويم

من أهم الكفايات التي ينبغي للمدرس الجيد الإلمام بها التمكن من كفاية التقويم. ويعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية -التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة. علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي . ويعد أيضا أداة فاعلة للتثبت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

ومن الأكد أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم والقياس؛ لأن التقويم هو الحكم على عمل، أو شخص، أو شيء، أو حدث، أو مهمة منجزة، بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تقيمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود، بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (الأسئلة، والاختبارات، والروائز، والفروض، والامتحانات...). أما التقييم، فيحيل على القيمة أو التقدير، سواء العددي

منه أم المعنوي. ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز، مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي. وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلم عبر العملية الديداكتيكية.

وينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان. وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والقدرات المستضمة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. أي: تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارات اكتساب الموارد، وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعليمات، مع تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية ومعقدة ومتنوعة ومركبة وجديدة.

وينبني التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولمن نقوم؟ ومن يقوم؟ وماذا نقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟

ويعني هذا أن هذه الأسئلة تحيل على المقوم (المدرس، والمشرف، والتلميذ، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)، أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة...)، وتحديد الهدف من التقويم (تحديد أهداف إجرائية أو كفايات نمائية)، وطبيعة التقويم (تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروائز...)، وتبيان زمان التقويم ومكانه، ثم تبيان لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، مستقبل التلميذ، التكوين، المتعلم...)

و للتقويم عدة وظائف أساسية، منها:

① الوظيفة الاجتماعية التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة.

② الوظيفة البيداغوجية التي تتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعليمية، والتحقق من الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات، واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين بغية معرفة مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المعالجة والفيديباك. ويعني هذا أن التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلمين والأساتذة معا.

③ الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المدرس، حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسسيات التراتبي والطبقي. وفي هذا الصدد، يقول بلبل (PELPEL): "إن هدف الوظيفة الاجتماعية هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لا يمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة للوظيفة المؤسسية والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لا يمكن أن يكون إلا متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية: في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس

القرارين علاقة بالمؤسسات، فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي: إنه أكثر تصفية".²³⁸

وتكمن أهمية التقويم في كونه فعلا طبيعيا وعقلانيا لاختبار مناهج التعليم، والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها و لم يتم تحقيقها عن طريق القياس والدوسيمولوجيا (Docimologie). كما أن التقويم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامنا التربوي الوطني، ومدى قدرة المدرسة على المواكبة، والتثبت من مدى نجاعتها في تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل معا. كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره. فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين. وبصفة عامة، يساعد التقويم على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية على حد سواء قصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل الإصلاح، وإيجاد الحلول المناسبة لكل التعثرات .

وللتقويم كذلك أهداف ووظائف أخرى، يمكن حصرها في اللائحة التالية من الأغراض والمقاصد:

- ① يهدف التقويم إلى تحديد تقدم المستوى التعليمي لدى التلميذ أو الطالب؛
- ② تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية- التعليمية بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة؛
- ③ تقويم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية الديدكتيكية من جهة أخرى؛

²³⁸ -P . PELPEL : Se former pour enseigner, Bordas, Paris, 1966, p :105.

- ③ التثبت من مدى تحقق الأهداف المعلنة في مدخلات الدرس؛
 - ④ انتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين، وتمييزهم عن غير الأكفاء؛
 - ⑤ مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة بجردها، وتصنيفها، وتصحيحها، ومعالجتها؛
 - ⑥ مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي؛
 - ⑦ استكشاف طبيعة القدرات لدى المتعلم ، واستجلاء طبيعة المواهب والذكاءات الموجودة لديه؛
 - ⑧ يساعد المقوم على التغذية الراجعة، وتمثل المعالجة الداخلية والخارجية؛
 - ⑨ تشخيص مستوى المتعلمين قبلًا، وتكوينًا، ونهائيًا؛
 - ⑩ التقويم أداة مهمة في الانتقاء والتكوين وتنمية الكفاءات الإنمائية الأساسية، عبر مجموعة من المجزوءات الإجبارية والداعمة والتكميلية.
- وعلى العموم، للتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي:
- ① الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف)؛
 - ② الوظيفة التحكيمية (إصدار أحكام تقديرية)؛
 - ③ الوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه)؛
 - ④ الوظيفة الإشهادية (الشهادة والدبلوم) ..
- وتتم عملية التقويم التربوي والديداكتيكي – كما هو معروف- بثلاث مراحل أساسية، وهي:
- ① تحضير الاختبار: بتحديد هدفه، وعرض مضمونه، واختيار نوع الأسئلة، وتبيان معايير التصحيح وسلم التنقيط.

② إجراء الاختبار: ينجز الممتحن الاختبار الذي قد يكون كتابيا أو شفويا، في زمان ومكان معينين. وبعد ذلك، تصحح الإجابات في ضوء مقاييس معيارية مضبوطة.

③ استعمال الاختبار: بتفسير نتائجه، وأخذ القرارات اللازمة.

أما الجوانب التنظيمية للامتحانات المعيارية (ما يسمى بالتقويم الخارجي)، فتعهد إلى لجان مختصة إما وطنية وإما جهوية وإما إقليمية لتعد الموضوعات الخاصة بكل امتحان . ويتم إعداد الامتحان انطلاقا من اقتراحات الأساتذة، مع احترام التعليمات الواردة في المذكرة الوزارية. وتجرى الامتحانات في المؤسسات التعليمية، وتسهر عليها أطر تربوية وإدارية ومشرفون لإضفاء المصداقية على الشهادات والدبلومات بغية توفير تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وثمة عمليات مصاحبة لإجراء الاختبارات داخل مركز التقويم أو الامتحان، كتهيء القاعات بالعدد الكافي، ووضع لوائح المرشحين انطلاقا من المحاضر الجماعية، وتوزيع المرشحين على القاعات بالتنسيق مع الأكاديمية، وضبط الغياب، وإعداد لوائح المراقبين والقاعات المسندة إليهم (مراقبان في كل قاعة- مثلا-)، وإعداد أوراق التحرير والتسويد بالنسبة لجميع الامتحانات، وفتح الأظرفة الخاصة بالمواضيع أمام مرأى التلاميذ والمراقبين والمشرفين، والحرص على احترام مواقيت الامتحان. وتتم المراقبة داخل القاعة بالتأكد من هوية التلاميذ، وتجريدهم من وثائقهم، وإعطائهم أوراق الامتحان والتسويد، والتثبت من توقيع المرشحين بعد تسلم أوراق الامتحان، وضبط الغياب في أوراق صفراء مخصصة لذلك، وضبط حالات الغش في محضر الغش، وإرجاع الأوراق إلى إدارة المؤسسة. وبعد ذلك، ترجع أوراق الامتحان إلى الإدارة الإقليمية والجهوية.

وتأسيسا على ما سبق، يعتبر التصحيح إجراء تربويا فاعلا في عملية التقويم والتقييم والقياس. و يتم التصحيح من قبل الأستاذ شفويا أو كتابيا، سواء أكان ذلك في مجموعة كبيرة أم صغيرة. كما يتم من قبل المتعلم ذاتيا أو من قبل أقرانه.

ومن مواصفات التصحيح، أن يكون واضحا ومنتظما متتبعا لأعمال التلميذ، ومفردنا يحترم شخصية التلميذ، وإيجابيا يعترف بعمل التلميذ ومجهوده كيفما كان ناقصا. وينبغي أن يكون مبررا تبريرا تربويا كما وكيفا. وتتم عملية التصحيح بعد أن توزع الأكاديمية أظرفة الامتحانات على مختلف المؤسسات لترجعها في أوقات محددة. وتجري عملية التصحيح داخل المؤسسة، حيث يتم التأكد من عدد الأوراق الموجودة في الظرف، قبل مباشرة عملية التصحيح وبعدها، والتثبت من النقطة النهائية. وتستلزم كتابة النقطة بالعدد والحروف، مع التوقيع في أثناء الوقوع في الخطأ أو السهو، مع الحرص التام على تطابق النقطة على الورقة مع النقطة المدونة في المحضر الجماعي، والمشاركة في عملية المداولات. وبعد ذلك، تستثمر نتائج الامتحانات الموحدة أو المعيارية في اتخاذ القرارات اللازمة على مستوى المؤسسة، والمستوى الإقليمي، والمستوى الجهوي، والمستوى الوطني. والهدف من ذلك كله هو تشخيص مواطن الضعف والكمال، وتحديد النواقص والإيجابيات، وإبراز مواطن الجودة والخلل، والقصد من ذلك هو تحسين مردودية النظام التعليمي.

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الامتحانات على النحو التالي:

- ◆ حسب طبيعتها: امتحانات كتابية و امتحانات شفوية.
- ◆ حسب التصحيح: امتحانات ذاتية و امتحانات موضوعية.
- ◆ حسب التوظيف والاستعمال: امتحانات معيارية (امتحانات وطنية) و امتحانات غير معيارية (امتحانات مدرسية داخلية).

وهناك أيضا امتحانات التبريز لمعرفة مدى تحقق الأهداف الكفائية لدى المتعلم أو الطالب، وامتحانات الانتقاء لاصطفاء متعلمين معينين ، وامتحانات التشخيص لتبيان مواطن القوة والضعف، وامتحانات استشرافية لتبيان مسار المتعلم في المستقبل من حيث نجاحه وإخفاقه.

والغرض من هذه الامتحانات كلها هو تقويم المتعلم إيجابا أو سلبا، وتوفير معايير التوجيه المهني أو الدراسي، وتقديم شهادات صادقة للآباء والمجتمع المدني حول مردودية النظام التربوي من حيث التأهيل والكفاءات، مع منح المتعلم شهادة أو دبلوما لينال بها مكانة اجتماعية، أو منصبا، أو وظيفة ما.

وينقسم التقويم التربوي والديداكتيكي إلى ثلاثة أقسام كبرى على النحو التالي:

① التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي:

يقصد بالتقويم القبلي ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار . كما أنه تقويم يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. وبالتالي، فله وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التقويم القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية، يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد، قد يكون فعلا محور الدرس الكفائي.

وبناء على هذا التقويم، تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتقى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد . كما تحدد الطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية الوظيفية، ويعين التقويم المناسب لقياس الكفائية واختبارها. وغالبا ما يكون التقويم القبلي أو الاستكشافي أو

التشخيصي في بداية السنة، أو بداية الحصة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.

② التقويم التكويني:

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس، أو في أثناء بناء العملية التعليمية- التعلمية، أو في أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم. ويهدف هذا التقويم إلى التثبيت من صحة الحلول التي يقترحها المتعلم، وكيفية تعامله مع الوضعيات. و من ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات. وغالبا، ما يكون التقويم ذاتيا بالفعل.

ويستند التقويم التكويني الذي يتخلل العملية التعليمية-التعلمية، بكل مراحلها، إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف إلى المساعدات الضرورية.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية وتعزيزها ، وبناء الدرس كفاءيا، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية في أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.

③ التقويم الإجمالي:

يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصة الدراسية، بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتخلل الدرس. ويكون هذا التقويم في شكل خلاصات عامة، أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و منزلية . ويرتبط التقويم الإجمالي بمدة معينة، بعد الانتهاء من فرض أو

تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات ، والتثبت من مدى تحقق الهدف أو الكفاية في آخر الدرس.

ويستحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضعيات الإدماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى بـ (Port-folio) الذي يحدد مستوى المتعلم، وتتبع إنجازاته عبر الفترة الدراسية .

ومن ثم، ينبغي أن يركز التقويم الإجمالي الهادف على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

وخلاصة القول، لا يمكن الحديث عن مدرس جيد إلا إذا كان يمتلك ثلاث كفايات رئيسة مهمة هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم.

وإذا كانت كفاية التخطيط قائمة على وضع خطط هندسية استشرافية قريبة ومتوسطة وبعيدة، فإن كفاية التدبير قائمة على أجراة هذه المخططات وتطبيقها وتنفيذها وتنزيلها واقعا وميدانيا.

أما كفاية التقويم ، فتستند إلى معايير كمية وكيفية لقياس تعلمات التلميذ وخبراته وقدراته الكفائية، حين يوضع أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية. ومن ثم، يساعد التقويم المدرس الكفاء على معرفة مستوى التلاميذ، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم. كما يسعفه في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربوية والديداكتيكية. ويفيده كذلك في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطيه صورة واضحة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج، ويساهم عددا وتقديرا في التوجيه والإرشاد المدرسي²³⁹.

²³⁹ - محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1988، ص: 86-87.

وهكذا، نصل إلى أن المدرس الكفاء والجيد هو الذي يتمثل الطرائق الجديدة في التدريس، ويمتلك ثلاث كفايات رئيسة وأساسية لا يمكن الفصل بينها هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم.

الفصل السابع:

مدرسة التميز في ضوء الحکامة الجيدة

لا يمكن الحديث عن التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي إلا إذا استحضرننا مفهومين أساسيين مترابطين هما: مدرسة التميز ، والحكمة الجيدة. ويعني هذا أن بناء مدرسة النجاح المتميزة، وخلق مدرسة المساواة والعدالة والإنصاف والارتقاء لا يمكن أن تتحقق واقعا وميدانيا إلا بتطبيق إستراتيجية التدبير الناجع، والأخذ بسياسة التغيير الكمي والكيفي للنسق التربوي الوطني جزئيا أو كلياً، بشكل آني ولحظي، أو بشكل مرحلي، أو بشكل متدرج. فضلا عن الاسترشاد بالحكمة الجيدة على جميع الأصعدة والمستويات التي تتعلق بتدبير المنظومة التربوية ديدكتيكيا²⁴⁰، وإداريا ، وماديا، وماليا.

إذاً، ما مفهوم الحكمة الجيدة؟ وكيف يمكن إرسائها في الحقل التربوي والديدكتيك؟ وما المقصود بمدرسة التميز؟ وما شروطها ومستلزماتها؟ وكيف يتحقق ذلك؟ هذا ما سوف نتوقف عنده في المباحث التالية:

المبحث الأول: الحكمة الجيدة

لا يمكن تحقيق مدرسة وطنية متميزة إلا إذا أخذنا بمبدأ الحكمة الجيدة (Gouvernance). وهو مفهوم غامض ومعقد ومتشعب الدلالات بتنوع مجالاته؛ إذ يمكن الحديث عن حكمة سياسية، وحكمة اجتماعية، وحكمة اقتصادية، وحكمة ثقافية، وحكمة إدارية، وحكمة أوروبية، وحكمة عالمية، وحكمة مؤسساتية، وحكمة ترابية...

وتدل الحكمة على المقاربة التشاركية والتعددية في تسيير الإدارة وتدبيرها، واستحضار مختلف الفاعلين والشركاء في أثناء أخذ القرار، أو ممارسة التقويم، أو بناء المشروع. وتعني أيضا إرساء الدولة على أساس اللامركزية والتركيز. ومن ثم، تعد الحكمة آلية تدبيرية لتجاوز أزمة

²⁴⁰ - تعني كلمة الديدكتيك (Didactique/Didactic) العملية التعليمية-التعليمية، أو ما يسمى أيضا بالتربية الخاصة.

الدولة البيروقراطية والمركزية.أضف إلى ذلك أن الحكامة عبارة عن مجموعة من القواعد والمناهج التي تساعد المدبرين على أخذ القرار الصحيح، وتنظيم التفكير الإداري، و مراقبة مدى تنفيذ القرارات في حضي المجتمع. ويعني هذا أن الحكامة الإدارية الجيدة هي السبيل الوحيد للقضاء على الهشاشة والفقر من جهة، وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة من جهة أخرى. ويرى الباحث المغربي عماد أبركان " أن الحكامة الترابية ، كمفهوم وآلية جديدة ، تعبر عن أحسن ما يمكن بلوغه، وأفضل ما يمكن القيام به في مجال التدبير والحكم، تعتبر هي الهدف والمبتغى الأفضل الذي يمكن الوصول إليه على المستوى الترابي.أو بعبارة أخرى، هي الوصول ترابيا إلى أحسن تدبير محلي ممكن، في أقل وقت ممكن، ومجهود وتكلفة ممكنة، وفي أفضل الظروف الممكنة. وإذا كانت الحكامة الجيدة كمفهوم لم يلق بعد الإجماع على تحديد معناه، فإن الأكيد هو أن مفهوم الحكامة الترابية ينبنى أساسا على الإدارة في الدول الموحدة.وذلك بما تنطوي عليه من المبادئ الجوهرية والأساسية للديمقراطية والحرية.²⁴¹

ومن هنا، فالحكامة الجيدة هي تجويد الإدارة وتحسينها وفق مبادئ التدبير المعاصر، والحد من روتين البيروقراطية السلبية البطيئة، وتفعيل مبدأ الشراكة المحلية والجهوية وفق القوانين الإدارية المرنة التي تسمح بالأداء المثمر ، والتحفيز على الإنجاز الهادف، وتحقيق الفعالية البناءة بغية تحقيق التقدم والازدهار والرفاهية للمواطنين.

وعليه، لا يمكن للمؤسسة التربوية أن تساهم في التنمية البشرية، أو تحقيق التنمية الإنسانية المستدامة إلا بتمثل سياسة الحكامة الجيدة، والاعتماد على المقاربة التشاركية، والإيمان بالقيادة الديمقراطية، و إعطاء الأولوية

²⁴¹ - عماد أبركان: (الولاية والعمال في النموذج المغربي للإدارة المحلية وسؤال الحكامة الترابية)، مجلة مسالك، المغرب، العدد: 31-32، السنة 11، 2015م، ص: 88.

للمصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة، واحترام مبدأ الكفاءة في إسناد الوظائف التدبيرية.

وعليه، فقد كانت المدرسة العربية، ولاسيما المغربية منها، بعيدة عن منطق الحكامة الناجعة لعقود عدة فيما يتعلق بقضية التدبير، وتسيير المؤسسة، وصرف الاعتمادات، وتدبير الصفقات والشراكات ومشاريع المؤسسة. وبعد الإصلاحات التي عرفها المغرب، مثلاً، على جميع الأصعدة والمستويات، كان من اللازم أن تأخذ المنظومة التربوية بسياسة الحكامة الجيدة على مستوى التخطيط والتدبير والتقويم الإداري، ومالياً، وتربوياً، وديكتيكياً.

وتعني الحكامة الجيدة ربط المسؤولية بالمحاسبة والشفافية والتتبع والمواكبة والتقويم بغية تحقيق النجاعة والمردودية والفعالية على مستوى الإنجازات. وتتحقق الحكامة الجيدة، على صعيد المؤسسة التربوية، بإنجاز مشاريع قابلة للتطبيق في ضوء المقاربة التشاركية والتكاملية القائمة على التخطيطين: التصاعدي والتنازلي²⁴²، والحد من الفوارق الموجودة بين مؤسسات التراب الوطني، بمحاربة الفقر والهشاشة، والحد من الهدر المدرسي، وتوفير البنية التحتية والمرافقية، والرفع من القدرة التنافسية لدى المؤسسة التربوية على جميع الأصعدة والمستويات من أجل تحقيق التميز والتفوق والجودة، مع الاعتماد على آليات التخطيط والتدبير والتقويم الناجعة والرصينة والشفافة، والسعي الجاد من أجل تكوين كفاءات مؤهلة وراقية لخدمة الوطن، والعمل على تحقيق التنمية المستدامة، والإقلاع بالاقتصاد الوطني.

وتستند هذه الحكامة أيضاً إلى توزيع جيد للسلط والأدوار والمهام والمسؤوليات وفق نظام بيروقراطي إيجابي عادل ومتميز، يؤمن

²⁴² - التخطيط التصاعدي هو الذي ينطلق من المؤسسة المحلية نحو الحكومة المركزية. في حين، يتوجه التخطيط التنازلي من المركز نحو ما هو محلي وجهوي.

بالتسلسل الإداري، ويسعى لتحقيق إنتاجية ناجعة، في ظروف ملائمة للتكوين والتأهيل والتعليم والتعلم، والخضوع لقرارات الدولة والعمل على تنفيذها وفق منطق المسؤولية والمحاسبة والتقييم والتتبع والمواكبة.

كما تنبني هذه الحكامة الجيدة على الاستقلالية والتعاقد والمحاسبة والمسؤولية والتدبير الرائد والناجع، ومأسسة مشاريع المؤسسة، وتخليق المنظومة التربوية، والاحتكام إلى الشفافية والمرونة والمحاسبة في أثناء عقد الشراكات الداخلية والخارجية، وفي أثناء إبرام الصفقات، وإنجاز مشاريع المؤسسة، واحترام مبدأ اللامركزية واللامركز. ويعني هذا كله أن الحكامة الجيدة تخضع، على مستوى المؤسسة التربوية، للاستقلالية من جهة، والتبعية من جهة ثانية، والمحاسبة من جهة ثالثة، والتعاقد من جهة رابعة.

وفي الأخير، لا بد أن تخضع المؤسسة التعليمية لتدبير جيد قائم على حكمة جيدة، بتوزيع المهام والأعمال والأدوار والمسؤوليات حسب منطق الاستحقاق والكفاءة والمردودية. ثم، إخضاع هذه المسؤوليات لمنطق المحاسبة والتتبع والافتحاص والتقييم، وتعميمه على المستويات كلها. ثم، الاحتكام إلى تدبير معلوماتي جيد، يوفر المعلومات الواضحة والشفافة حول مداخل المدرسة ومصاريفها، وما يتعلق بطرائق تدبير مجالسها ومشاريعها وشراكاتها، وكيفية توزيع المهام والسلط والأدوار، وربط المسؤولية بالمحاسبة والتقييم المستمرين.

المبحث الثاني: مفهوم مدرسة التميز

يقصد بمدرسة التميز تلك المدرسة التي تعنى بالإبداع، والابتكار، والاختراع، والإنتاج، وتحقيق المردودية الكمية والكيفية. أي: تلك المدرسة التي تتصف بالجودة. وتعمل على تحقيق الحرية، والمساواة، والعدالة، والإنصاف، والارتقاء. وتكون ذات جاذبية وجدوى ومفعمة

بالحياة، يقبل عليها الجميع على حد سواء، ويستفيد منها الكل، وتوفر الشغل للمتعلمين، ويرتاح لها المدرسون، ويحس فيها جميع التلاميذ بالسعادة والأمن والطمأنينة، وترضى عليها الأسر والعائلات وأمّهات وأولياء الأمور.

ويعني هذا أن مدرسة التميز ليست مدرسة عادية وطبيعية، بل هي مدرسة نشيطة ومتميزة ومتفردة في المجتمع بسبب عطاءاتها الإبداعية، ومتعلميها المتفوقين الناجحين في دراساتهم وحياتهم التعليمية-التعلمية. وأكثر من هذا تتوفر مدرسة التميز على تجهيزات حديثة ومستجدة وعصرية تؤهل المتعلم للتكيف مع متطلبات الواقع، وتسعفه في التأقلم والتوازن مع سوق الشغل.

كما تتوفر مدرسة التميز على جميع الإمكانيات المادية والمالية والبشرية والتقنية التي تسمح لهذه المدرسة بالتنافس والإنتاج والتميز عن باقي المدارس التربوية الأخرى، سواء أكانت عمومية أم خاصة. علاوة على ذلك، تخضع مدرسة التميز لسياسة تدبيرية رائدة وناجعة ومتفوقة، تقوم على تخطيط استشرافي موجه ومعقلن وعصري ودقيق. وبالتالي، يتسم تدبيرها بالإجرائية والتنفيذ والتطبيق الفوري، وفق آليات وطرائق وأساليب عصرية على المستوى الإداري والتربوي والديداكتيكي. كما تستعين هذه المدرسة بمجموعة من أساليب التقويم المعاصر. بالإضافة إلى الاسترشاد بأحدث طرائق الدوسيمولوجيا المعاصرة للرفع من جودة التعليمات والتكوينات والخبرات.

ويعني هذا كله أن مدرسة التميز هي مدرسة النجاح والجودة والإنتاج والإبداع، تساعد المتعلم على التفوق، والوصول إلى المراتب الأولى من المجد والعلا والسمو والتميز وطنيا ودوليا. أضف إلى ذلك أنها مدرسة خاضعة لمنطق الأهداف والكفايات والإبداع، تربط النظري بالتطبيقي، وتقوم على التخطيط، والتدبير الإجرائي، وتؤمن بتقسيم الأعمال

والأدوار، والاشتغال في فرق تربوية، والعمل بالنصائح والتوجيهات السليمة، والخضوع لآلية الإشراف والتتبع والمواكبة والتقويم العلمي الرصين. ثم تقوم بربط النسق التربوي الداخلي بالمحيط الخارجي، بإنجاز مجموعة من المشاريع التي تقترحها المؤسسة وفق شراكات داخلية وخارجية مثمرة ومتميزة لصالح المؤسسة والمدينة والجهة والوطن.

وتستند مدرسة التميز كذلك إلى آليات الدعم والمعالجة والتقويم، إلى جانب الاستفادة من جودة التكوين والتأطير والتأهيل وفق بيداغوجيا الكفايات والإدماج، مع الاستفادة من بيداغوجيا الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الملكات...بغية الرقي بمستوى المتعلمين، ورفع المردودية كما وكيفا ليتبوؤا المكانة اللائقة بهم في مجتمعهم. ومن ثم، تكون مدرسة التميز قاطرة للتنمية والإبداع والإنتاج والإقلاع بالوطن على المستوى الثقافي والعلمي والاقتصادي والمجتمعي. ويعني هذا أن تطوير البلاد رهين بوجود أطر مؤهلة ومنتجة ومتفوقة ومتميزة محليا وجهويا ووطنيا ودوليا.

وفي الأخير، يقصد بمدرسة التميز تلك المدرسة التي يتمتع فيها المتعلم بحقوقه الخاصة والعامة، ويحس بكرامته وإنسانيته وأدميته البشرية، حيث تساعده على تفتيق مواهبه، وتدفعه إلى الإبداع والتخيل والابتكار والإنتاج والتفوق. وبالتالي، فهي مدرسة تؤمن بمنطق الجودة والإنتاجية والمردودية. ومن ثم، تواجه الأزمات والتعثر ومواطن النقص والضعف والخلل بالإصلاح والمعالجة والمواكبة التفقدية المستمرة.

وتعمل هذه المدرسة كذلك على إتاحة التكوين المستمر للمتعلمين، والتمكن من اللغات الأجنبية، ومهنة التعلم والتكوينات، والتحكم في آليات الإعلاميات المعاصرة بغية الاندماج في المنظومة الدولية، ومسايرة المستجدات الآلية والتقنية والإعلامية. أي: إنها مدرسة التنوع،

والانفتاح، والابتكار، والنجاعة، والجودة، والتميز، والإنتاجية، والتفوق، والمنافسة، والشغل، والتدبير الجيد.

كما تعنى هذه المدرسة بالبحث العلمي والتقني والابتكار. وتتأسس على حكمة جيدة وناجعة. وترتكز على المواطنة الحقة. وتعمل من أجل ترسيخ الديمقراطية، وتمثل ثقافة المساواة والعدالة والإنصاف. وهي كذلك مدرسة الاندماج السوسيوثقافي، والاندماج في سوق الشغل، والانفتاح على عالم المهن المعاصرة لمواكبة مستجدات السوق العالمية. وهي كذلك تلك المدرسة التي تؤمن بالمقاربة الحقوقية والقيمية والتشاركية والتدبير الجيد والحكمة الجيدة.

المبحث الثالث: إستراتيجية تنظيم العمل وتقاسم المسؤوليات

لا يمكن الحديث عن تدبير إداري أو تربوي جيد وناجع وفعال وهادف إلا إذا احتكم إلى سياسة إدارية خاضعة للعقلنة والمشروعية والعمل المنتج، بتنظيم العمل، وتقاسم المسؤوليات، وإشراك الفاعلين، وتوجيه سياسة التدبير نحو تحقيق الأهداف الإيجابية، والسعي من أجل تحقيق الإنتاجية الكمية والنوعية، مع احترام معايير الجودة والتميز والتنافسية. ويعود هذا كله إلى قيادة ديمقراطية جادة ومدبرة حكيمة، تحسن التخطيط والاستشراف، وتؤمن بالتوجيه وتنظيم العمل، وتكثر من المواكبة والتتبع والمحاسبة والتقويم، وتستشرف المستقبل الأفضل.

ولا يمكن الحديث عن تنظيم للعمل وتقسيمه إلا في إطار بيروقراطية علمية، وعقلانية مشروعة، وتوزيع للمهام وفق الكفاءة والاستحقاق، كما يبدو ذلك جليا في تصور ماكس فيبر (Max Weber) الذي يعد من مؤسسي علم الإدارة الحديثة. وقد تحدث كثيرا عن مجموعة من المفاهيم الإدارية والتنظيمية، مثل: السلطة، والشرعية، والبيروقراطية، والهرمية الإدارية، ومبدأ الكفاءة... ومن ثم، فقد أدلى بتصورات مهمة حول التنظيم

والمنظمات. وبذلك، " قدم فيير أول تفسير منهجي لنشأة المنظمات الحديثة. فهو يعتبرها سبيلا لتنسيق أنشطة البشر وما ينتجونه من سلع بأسلوب مستقر ومستمر عبر الزمان والمكان. وأكد فيير أن نمو المنظمات يعتمد على السيطرة على المعلومات، وشدد على الأهمية المركزية للكتابة في هذه العملية: فالمنظمة، في رأيه، تحتاج إلى تدوين القواعد والقوانين التي تستهدف بها لأداء عملها، مثلما تحتاج إلى ملفات تختزل فيها ذاكرتها. ورأى فيير أن المنظمات تتميز بطبيعتها بنظام تراتبي ومراتب في الوقت نفسه مع تركيز السلطة في مستوياته العليا.²⁴³

ومن هنا، لابد من التوقف عند مفهوم إداري مهم، بالشرح والتوضيح والتحليل، وهو مفهوم البيروقراطية الإدارية. وتعني هذه الكلمة المكتب أو الموظفين الجالسين إلى مكاتبهم لتأدية خدمات عامة. ولقد ظهرت البيروقراطية، في القرن السابع عشر، لتدل على المكاتب الحكومية. وقد استعمل المصطلح من قبل الكاتب الفرنسي **ديغورنيه** سنة 1745م الذي جمع بين مقطعين هما: **بيرو** الذي يعني المكتب، و**كراتيا** الذي يعني الحكم. وبعد ذلك، أطلقت البيروقراطية على كل مرافق الدولة من مدارس، ومستشفيات، وجامعات، ومؤسسات رسمية... كما تدل كلمة البيروقراطية على القوة والسلطة والنفوذ والسيادة. وقد ظهرت البيروقراطية لتنظيم العمل وتسهيله والتحكم فيه برمجة وتخطيطا وتديبرا وتوجيها وقيادة وإشرافا وتقويما. والبيروقراطية نتاج للرأسمالية والعقلانية والحدثة الغربية، ونتاج لتقسيم العمل وتنظيمه إداريا.

ويمكن الحديث عن مواقف ثلاثة إزاء البيروقراطية:

²⁴³ - أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 2005م، ص: 408.

① **موقف سلبي:** مفاده أن البيروقراطية تنظم إداري روتيني ومعتد وبطيء في أداء الخدمات العامة؛ مما دفع بلزاك إلى القول بأن البيروقراطية هي " السلطة الكبرى التي يمارسها الأقرام"²⁴⁴؛

② **موقف إيجابي:** ينظر إلى البيروقراطية نظرة متميزة، على أساس أنها طريقة في تنظيم العمل وتديره وفق خطة عقلانية هادفة. ومن ثم، فهي نموذج للحرص والدقة والكفاءة والفعالية الإدارية، مادام هناك احتكام إلى التعليمات والأوامر والإجراءات التنظيمية الصارمة²⁴⁵؛

③ **موقف وسط واعتدال:** ويمثله ماكس فيبر ؛ إذ ذكر للبيروقراطية إيجابياتها وسلبياتها في الوقت نفسه. ويتخوف أن تحيد البيروقراطية عن أهدافها الحقيقية، فتصبح أسلوبا لممارسة القوة والتسلط والرقابة.

و اليوم، ينظر كثير من الناس إلى البيروقراطية نظرة سلبية؛ لأنها تحيل على البطء والروتين والفساد الإداري ، وتعقيد الإجراءات الشكلية والمساطر الإدارية . في حين، يعتبرها ماكس فيبر أساس العقلانية والتقدم والازدهار الرأسمالي الحديث. ويعني هذا أن ماكس فيبر يدافع عن البيروقراطية التي تقوم على الشرعية، والعقلانية، والحدثة، والكفاءة المهنية والحرفية والعلمية.

وعليه، فقد وضع فيبر نموذجا " يحدد مفهوما مثاليا للبيروقراطية يتفق مع التوجهات التي كانت سائدة في عصره، وقد أصبح هذا النظام من أكثر الأنظمة الإدارية الشائعة بعد الثورة الصناعية ، فكان لابد من وجود نظام إداري يستطيع التعامل مع التوسع الهائل في الإنتاج الصناعي، وما نجم عنه من تضخم في المؤسسات الاقتصادية والصناعية والاجتماعية، ومارافق ذلك من تعقيد في الحياة البشرية ، وتبين أنه من الصعوبة بمكان أن يستطيع شخص واحد القيام بأعمال متعددة ومعقدة في آن واحد، وهذا

²⁴⁴ - أنتوني غيدنز: علم الاجتماع، ص: 409.

²⁴⁵ - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 409.

كان من المبررات التي دفعت فيبر إلى البحث عن تنظيم إداري قادر على ضبط ومراقبة المهمات الصناعية المختلفة، فقام بتحديد المهام والأدوار والصلاحيات لكل شخص ضمن نظام هرمي، بحيث يكون الفرد ضمن هذا التنظيم تابعاً للرئيس واحد، ويتبعه في الوقت نفسه مجموعة من المرؤوسين ، وحدد فيبر مهام وصلاحيات وأدوار المرؤوسين بدقة ضمن لوائح وإجراءات وقواعد مكتوبة، وبذلك تتحكم في سلوك الجماعة البيروقراطية مجموعة ضوابط مقننة جامدة.²⁴⁶

ومن ثم، تقوم البيروقراطية على العلاقات السلطوية، واحترام مجموعة من الإجراءات والقواعد الرسمية والتنظيمية التي تتحكم في العمل، ومراعاة السلم الإداري ، والأخذ بالتراتبية الإدارية الهرمية (الهيرارشية) من الرئيس إلى المرؤوس، أو من القمة إلى القاعدة (البنية الطويلة أو السطحية)، أو من المركز إلى غير المركز، والاحتكام إلى الخبرة والكفاءة والاستحقاق، دون اللجوء إلى العلاقات الإنسانية والشخصية. أضف إلى ذلك الأخذ بالمستويات الإدارية (العليا، والوسطى، والدنيا)، واحترام التسلسل الإداري، وهذا كله من أجل خدمة المصلحة العامة، وتجويد المنتج، وتحسين الأداء وتنظيمه كما وكيفا. ويعني هذا أن البيروقراطية وجدت من أجل "تسريع العمل، وتقليل الأخطاء، والدقة في الإنجاز، والمحافظة على حقوق الموظف والصالح العام ، وليست بالعكس، كما أصبح يحدث في أكثر الأحيان على أرض الواقع، بحيث إننا نلاحظ إفرازات سلبية، إساءات للبيروقراطية ، والأهم من ذلك أنها أثرت في الناس في ضوء التعقيد الذي يلقونه. وإن ربط التعقيد بالقطاع الحكومي بشكل أكبر من القطاع الخاص صحيح، هذا واقع لأن القطاع الخاص يحرص فيه صاحب المؤسسة الخاصة على عمله، لأنه يحقق هدفاً ربحياً وأحياناً سريعاً، وهو حارس دائم وقائم على عمله وموظفيه بالحوافز

²⁴⁶ - إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: الإدارة حقائق تتجدد، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2014م، ص: 84.

وبالحسم إذا احتاج لذلك، ولكن الحارس الإداري في القطاع الحكومي لديه أولويات تختلف بعض الشيء، والرقابة كذلك تختلف بسبب اتساع القطاع الحكومي وحجمه ومقياس الإنتاج وربطه بالحوافز، وكما أن التقويم بشكل مخطط وواضح شبه غائب في قطاعنا الحكومي.²⁴⁷

وعليه، يعد ماكس فيبر رائد الأسلوب البيروقراطي الحديث، حيث ربطه بالسلطة العقلانية الشرعية المنظمة من جهة، و الهيرارشية الهرمية من القمة إلى القاعدة من جهة أخرى؛ لما لها من فوائد عملية في رفع الإنتاج والمردودية الكمية والكيفية، وتحقيق الفاعلية، واحترام اللوائح القانونية والتنظيمية غير الخاضعة لمزاج الرئيس أو المدير الإداري. علاوة على وحدة الأمر، ونطاق الإشراف، ومبدأ التدرج الهرمي...

ولا يعني هذا أن البيروقراطية مفهوم حديث العهد، بل عرفته الشعوب القديمة كذلك. وفي هذا الصدد، يقول أنتوني جيدنز (A.Giddens): "يعتقد فيبر أن بعض أنواع التنظيم البيروقراطي قد نشأت وتطورت في الحضارات التقليدية القديمة. فالمسؤول البيروقراطي في الصين القديمة هو الذي كان يتولى مسؤولية إدارة شؤون الحكومة، غير أن البيروقراطية لم تتطور وتكتمل إلا في العصور الحديثة باعتبارها تشكل المحور الرئيسي لترشيد وعقلنة المجتمع. وقد ترك هذا الترشيح وتلك العقلنة آثارهما في جميع جوانب الحياة بما فيها العلوم والتربية والحكم. وبدلاً من أن يعتمد الناس على المعتقدات والعادات التقليدية التي درجوا عليها، فقد بدأ الناس في العصور الحديثة يتخذون قرارات عقلانية تستهدف تحقيق أهداف وأغراض واضحة، وراحوا يختارون السبل الأكثر كفاءة للوصول إلى نتائج محددة لأنشطتهم.

لم يكن ثمة مناص، في نظر فيبر، من انتشار البيروقراطية في المجتمعات الحديثة، فالسلطة البيروقراطية هي الأسلوب الوحيد للتعامل مع المتطلبات

²⁴⁷ - إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: الإدارة حقائق تتجدد، ص: 86.

الإدارية والأنساق الاجتماعية. ومع تزايد التعقد في المهمات والواجبات غدا من الضروري تطوير أنظمة الضبط والسيطرة والإدارة لمعالجتها. من هنا، فقد نشأت البيروقراطية باعتبارها الاستجابة الأرشد والأكفا لتلبية هذه الاحتياجات. غير أن فيبر نبه إلى كثير من جوانب القصور والإعاقة التي يحملها التنظيم البيروقراطي²⁴⁸.

ولتحديد البيروقراطية بشكل دقيق، التجأ ماكس فيبر إلى رسم نموذج مثالي مجرد، يحدد مواصفات البيروقراطية الأساسية والجوهرية، ويستجلي سماتها ومكوناتها الشكلية في النقاط التالية:

① توزيع السلطة في شكل تراتبية هرمية، ومراتب واضحة. ويعني هذا أن الإدارة عبارة عن شجرة بمجموعة من الفروع والمكاتب والرتب. ومن ثم، فهناك سلطة عليا تقوم بمهمة إصدار القرارات والأوامر من القمة العليا إلى القاعدة الدنيا. وتكون تلك الأوامر عبارة عن مهام وأداءات ينبغي تنفيذها من قبل الذين يوجدون في الرتب الدنيا أو المكاتب الفرعية. وبتعبير آخر، هناك سلطة مركزية تصدر الأحكام والقرارات والأوامر والنواهي، وتوزع الأعمال والمهام على المرؤوسين لتنفيذها بشكل تراتبي وهرمي.

② خضوع الإدارة البيروقراطية للقوانين المكتوبة والتعليمات على جميع المستويات والأصعدة. بمعنى أن الإدارة تلتزم وتتقيد بمجموعة من التشريعات والقوانين الداخلية أو الخارجية على مستوى التدبير والتسيير والقيادة والإشراف؛ مما يجعل هذه الإدارة تشتغل برتابة وروتين وبطء. ويستلزم هذا نوعا من المرونة في التسيير والقيادة وإصدار القرارات المناسبة.

²⁴⁸ - أنطوني غيدنز: نفسه، ص: 409-410.

③ يعمل الموظفون في إطار البيروقراطية بدوام كامل ، مع تقاض أجر وتعويضات عن العمل. ويعني هذا أن الموظف مرتبط بأوقات عمل محددة قانونياً، ثم، يحصل على أجر مقابل ذلك العمل. ويتحدد الأجر أو التعويضات حسب الأقدمية أو الكفاءة أو الاستحقاق.

④ الفصل التام بين عمل المسؤول وحياته خارجياً. ويعني هذا أن المسؤول البيروقراطي يفصل بين العمل وحياته الشخصية، فلا ينبغي أن يخلط بينهما.

⑤ إن الموظفين في التنظيمات البيروقراطية لا يملكون الموارد المادية والمالية المتاحة، بل يجدونها عند الدولة أو عند مالكي وسائل الإنتاج. ويعني هذا أن " نمو البيروقراطية، على ما يرى فيبر، تفصل بين العاملين من جهة والسيطرة على وسائل الإنتاج. ففي المجتمعات التقليدية، يسيطر المزارعون والصناع، في العادة، على عمليات الإنتاج، ويمتلكون الأدوات التي يستخدمونها. أما في التنظيمات البيروقراطية ، فإن المواطنين لا يملكون المكاتب التي يعملون فيها ولا ما يستخدمونه من معدات وتجهيزات." ²⁴⁹

ومن هنا، فالبيروقراطية أساس الحداثة المتقدمة، وأساس الدولة المنظمة الراشدة التي تؤمن بالعقلانية . وقد " كان فيبر يعتقد أن اقتراب المنظمة من النموذج المثالي للبيروقراطية يجعلها أكثر كفاءة في مساعيها للوصول إلى الأهداف التي قامت من أجلها أساساً. كما أنه كان يرى أن البيروقراطية تتفوق من الوجهة الفنية والتقنية على أشكال التنظيم الأخرى كافة. وكثيراً ما أشار إلى البيروقراطية بوصفها بالمكانة المتقدمة؛ فالبيروقراطية هي التي ترتقي بالمهارات إلى حدودها القصوى، وتشدد على الدقة والسرعة في إنجاز المهمات المحددة." ²⁵⁰

249 - أنتوني غيدنز : نفسه، ص: 410-411.

250 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 411.

بيد أن النظرية البيروقراطية قد تحد من الطاقات الإبداعية الموجودة لدى الموظفين، وتجعلهم مثل روبوتات آلية، تتحكم فيهم علاقات ميكانيكية من الأعلى نحو الأسفل. كما أن العلاقات التي تجمع بين أعضاء التنظيم هي علاقات رسمية وإدارية أكثر مما هي علاقات إنسانية. ويعني هذا أن أسلوب البيروقراطية لا يراعي الجوانب النفسية والإنسانية لدى الموظف. كما تغيب روح المبادرة في هذا التصور الإداري. فمن الأفضل تطبيق المقاربة التشاركية، وتحفيز الموظف ماديا ومعنويا، ثم ترقيته على أساس المبادرة والقدرات الكفائية، ومراعاة العلاقات الإنسانية التي تتحكم في العمل الإداري. ويمكن، أن ينتج عن تعدد المكاتب واللجان الإدارية تعقيد في المساطر الإدارية، وتباطؤ في تنفيذها. في حين، تطالب الإدارة بالمرونة واليسر لمنافسة الإدارات الأخرى، ولا سيما الإدارة ذات التوجه الخصوصي. وفي هذا الصدد، يقول أنتوني غيدنز: "إن فيبر، في تحليله للبيروقراطية، قد أولى اهتمامه الرئيسي للعلاقات الرسمية التي تحددها القواعد والأنظمة الداخلية في المؤسسة، غير أنه لم يتحدث عن الروابط الشخصية والعلاقات التي تدور في نطاق ضيق بين الجماعات في جميع المنظمات. وتبين لنا من دراسات موسعة الأساليب غير الرسمية لأنشطة المنظمات تتيح مجالا واسعا للمرونة، وتفسح الفرصة لتحقيق غايات المؤسسة بطرائق أخرى. وفي مقدمة الدراسات المرجعية التي تناولت العلاقات غير الرسمية تلك التي أجراها بيتر بلو (Blau 1963) في إحدى الدوائر الحكومية المختصة بتقصي المخالفات والانتهاكات لقوانين ضريبة الدخل. ففي هذه الدائرة، كان على الموظفين والعاملين أن يناقشوا مثل هذه المخالفات أو الأمر مع رؤسائهم والمشرفين عليهم ويتجنبوا استشارة زملائهم الذين يماثلونهم في المرتبة الوظيفية. غير أن هؤلاء كانوا يتحاشون الرجوع إلى رؤسائهم في مثل هذه القضايا خشية أن يفسر ذلك باعتباره دليلا على عدم كفاءتهم، ويقلل بالتالي من فرص ترقيتهم إلى مرتبة أعلى. ومن هنا، فقد درجوا على التشاور بين بعضهم البعض

ومخالفة التعليمات الرسمية بهذا الصدد. ولم يقتصر تصرفهم هذا على تمكينهم من تقديم حلول عملية ملموسة ومباشرة لتلك القضايا، بل إنه خفف من المخاوف التي كانت تنتابهم من جراء العمل بصورة منفردة وبمعزل عن الآخرين. وكان من نتائج ذلك أن نشأت وتعززت فيما بينهم منظومة متماسكة من الولاءات على المستوى الأولي للجماعات البشرية العاملة في المرتبة الوظيفية نفسها، وربما كانت الأساليب التي انتهجها هؤلاء في معالجة القضايا والمشكلات التي واجهوها أكثر كفاءة وأسرع إنجازاً. فقد استطاعت المجموعة أن تنمي بين أعضائها سلسلة من الإجراءات غير الرسمية تتفوق على القواعد الرسمية للمنظمة في إذكاء روح المبادرة والإحساس بالمسؤولية بين العاملين.²⁵¹

ومن جهة أخرى، يرى روبرت ميرتون (Robert Merton) أن البيروقراطية أسلوب إداري رتيب ومعيق للتطور والمنافسة والتقدم في العمل، على أساس أن هذا الأسلوب يلحق الضرر بالمؤسسة عاجلاً أو آجلاً. وفي هذا، يقول أنتوني غيدنز: "وضع عالم الاجتماع الأمريكي روبرت ميرتون (Robert Merton 1957)²⁵² دراسة موسعة عن النموذج المثل الذي طرحه فيبر عن المنظمة البيروقراطية. وبين هذا الباحث، وهو من كبار الباحثين في المدرسة الوظيفية، أن البيروقراطية تنطوي على كثير من جوانب القصور والعناصر التي قد تفضي إلى إلحاق الضرر حتى في نشاط المؤسسة نفسها. ومن مآخذ ميرتون على البيروقراطية أن موظفيها البيروقراطيين يدرّبون على الالتزام المتشدد بالقواعد والإجراءات المكتوبة التي لا تترك لهم مجالاً للمرونة في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، أو السعي إلى حلول وإجابات مبتكرة لمعالجة القضايا والمشكلات. وقد يؤدي ذلك إلى تصلب ما يسمى الطقوس

²⁵¹ - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 411-412.

²⁵² - Robert Merton: The Sociology of Science, Glencoe: free Press, 1957.

البيروقراطية التي تعلو فيها القواعد والقوانين على كل ماعداها من الأمور والحلول المحتملة. كما أن الالتزام المتمزمت بهذه القواعد ربما يخفي أو يبدد الأهداف الفعلية للمنظمة ويصبح غاية بحد ذاته، ويحجب عن البصر الصورة الكلية لأنشطة المؤسسة. وتوقع روبرت ميرتون نشوء حالة من التوتر والتناقض بين المؤسسات البيروقراطية ، ولاسيما الحكومية والعامة منها من جهة ، وجماهيرها العريضة من جهة أخرى، لأن انشغال المسؤولين البيروقراطيين بأداء مهماتهم وفق الروتين اليومي الذي درجوا عليه قد يخلق فجوة بينهم وبين مصالح الناس واهتماماتهم واحتياجاتهم الفعلية.²⁵³

ويرى ميشيل فوكو (Michel Foucault) أن البيروقراطية تعني السيطرة على الزمان والمكان. وبالتالي، فهي أداة لمراقبة الأجساد والتتبع عليها بمختلف الوسائل والأجهزة. ولايتعلق هذا بالدول المستبدة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الدول الديمقراطية ككندا مثلاً. ويرى فوكو الإدارة رمزا للقوة والسلطة والتراتبية الاجتماعية. " فالمكاتب والرتب التي وصفها فيبر بصورة مجردة تتخذ هنا أشكالاً معمارية ، بل إن المباني التي تضم الشركات الكبرى تنظم بصورة عامة تنظيماً عمودياً تكون فيه الطوابق العلوية مخصصة لذوي السلطة والقوة الأعلى في المنظمة. وكلما اقترب مكتب الموظف من قمة المبنى ، ازدادت دلائل اقترابه من عملها، ولاسيما في الحالات التي يعتمد فيها النسق التنظيمي على العلاقات غير الرسمية. إن القرب الفيزيقي ييسر التفاعل والتواصل بين الجماعات الأولية. بينما يؤدي البعد المادي إلى استقطاب المجموعات ، ووضع خطوط فاصلة بين "هم" و"نحن"، كما يؤدي إلى التباعد بين دوائر المؤسسة وأقسامها. لاتستطيع المنظمات أن تعمل بكفاءة إذا كانت أنشطة العاملين فيها متداخلة على نحو عشوائي. ففي الشركات التجارية، كما أوضح فيبر، تتوقع من الناس أن يعملوا ساعات منتظمة، كما ينبغي

²⁵³ - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 413-414.

التنسيق بين الأنشطة، من الوجهتين الزمانية والمكانية، وذلك ما يتحقق إلى حد بعيد عن طريق التقسيم المادي لأماكن العمل من جهة، وتنظيم الجداول الزمنية لأداء المهمات. ومن شأن ذلك، كما يرى فوكو، توزيع الأجسام؛ أي الناس بطريقة تجتمع فيها الكفاءة والفعالية، وبغير هذه الترتيبات تدخل الأنشطة الإنسانية حالة من الفوضى المطبقة. إن ترتيبات الغرف والقاعات والفضاءات المفتوحة في المبنى الذي تشغله المنظمة تعطينا مؤشرات أساسية عن الأسلوب الذي يعمل به نظام السلطة والقوة.²⁵⁴ "

وإذا كان الأسلوب البيروقراطي يتسم بالاستخدام السيئ لمعيار التخصص؛ والاستخدام السيئ للإجراءات الروتينية؛ والاستخدام الخاطئ للتسلسل الرئاسي؛ والاستخدام الحرفي للأنظمة، والالتزام الجامد باللوائح والتعليمات، فإن البيروقراطية الفيبرية تتميز بمجموعة من المواصفات والمقومات الأساسية، مثل: العقلانية، والعمل الهادف، والتخصص، والتراتبية، والتسلسل الإداري، والمراقبة، والكفاءة، والتحفيز، وتنظيم العمل، واتباع الرسمىات، والتأثير القانوني، ووحدة السلطة والقرار (وحدة الأمر)، والسلطة المركزية، ونطاق الإشراف، ومبدأ التدرج الهرمي..²⁵⁵

وعليه، يعد ماكس فيبر من أهم ممثلي المدرسة الكلاسيكية في مجال التدبير، وخاصة ذلك الاتجاه الذي ركز على السلطة في مجال الإدارة والاقتصاد، وتبيان أشكال تنظيمها، إلى جانب ميشيل كروزى (Michel Crozier). بيد أن ماكس فيبر تميز بتقسيم السلطة إلى أنواع ثلاثة: السلطة الكاريزمية التي تعود إلى شخصية المسؤول الأسرة التي تجعل الآخرين يلتزمون بأوامرها اقتناعاً وإعجاباً؛ والسلطة التقليدية القائمة على الأعراف والتقاليد والوراثة؛ والسلطة الوظيفية الرسمية (البيروقراطية).

²⁵⁴ - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 416.

²⁵⁵ - إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: نفسه، ص: 88-91.

وخلص القول، تتصف مدرسة التميز بالجودة والفعالية والنجاعة ، والقدرة على التنافسية، والعمل على تكوين متعلمين متفوقين ومتميزين ومبدعين وقادرين على الإنتاج والابتكار. وتتسم هذه المدرسة أيضا بالجودة كما وكيفا ، والخضوع لمستلزمات الحكامة الجيدة على مستوى التخطيط والتدبير والتقويم وتسيير المؤسسة. ويعني هذا كله أن مدرسة التميز هي التي تربط المسؤولية بالمحاسبة والمواكبة والافتحاص والتقييم. وتسعى جادة لخدمة الوطن والأمة ، بإرساء ثقافة حقوق الإنسان، والاحتكام إلى الضمير الأخلاقي، والأخذ بسياسة التشارك والشفافية والديمقراطية في إسناد الأدوار وتوزيع المهام والمسؤوليات.

الخاتمة

يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن التدبير البيداغوجي هو ذلك الإجراء التنفيذي والتطبيقي الذي يترجم المخطط الاستشراقي النظري إلى ممارسة عملية ميدانية ، ويعنى بذلك التنزيل الواقعي المحض لمجمل الأهداف التي انبنى عليها التخطيط في مختلف تجلياته.ومن هنا، يصعب الحديث عن مدرسة النجاح والجودة والتميز، إذا كانت هذه المؤسسة التربوية لا تحتكم إلى آليات التخطيط والتدبير والتقويم على حد سواء.

وبالتالي، لا يمكن لمدير الإدارة التربوية ، أو لمدير الفصل الدراسي، أن يتجاهل، أو يهمل، أو يتعامى ، أو يغض الطرف عن مختلف مستلزمات التدبير البيداغوجي ومقتضياته الإجرائية، أو يتغافل عن شروطه وأهدافه وآلياته النظرية والإجرائية ؛ لأن ذلك يدخل في مهامه وأدواره ومسؤوليته، أو يندرج ذلك في صميم العملية الإدارية نفسها، أو ضمن العملية الديداكتيكية ذاتها، مادام المدير أو المدير الإداري مسؤولاً عن مدير الفصل تقييماً وتتبعاً ومحاسبة ومواكبة ومصاحبة وإشرافاً وتوجيهاً.

ومن ثم، يسهم التدبير البيداغوجي الجيد في تحقيق مدرسة النجاح والجودة والتميز في حالة الأخذ بآليات التخطيط الجيد، والالتزام بالتدبير الرائد الناجع، وتمثل أساليب التقويم المعاصرة والرصينة والموضوعية المرتبطة بالدعم والمعالجة والإدماج.

ومن جهة أخرى، يستند التدبير البيداغوجي إلى مجموعة من نظريات التعلم، كالنظرية السلوكية القائمة على الإشراف والتكرار والمحاولة والخطأ. علاوة على النظرية الجشططية التي تؤمن بالاستبصار الكفائي ، والتعلم المجالي، وإدراك النسق الكلي. في حين، اهتمت الإستمولوجيا التكوينية بإقامة توازن أو تماثل بين الذات والمحيط. بينما أثبتت البنائية

الاجتماعية أن التعلم يتحقق عبر المجتمعي والثقافي .أما نظرية الذكاءات المتعددة، فتؤمن بربط التعلم بنوع الذكاء وطبيعته وأدواره.

وفيما يخص البيداغوجيات المعاصرة، فقد ركزنا على التدريس الهادف، والتدريس الكفائي، والتدريس بالملكات، والتدريس الإبداعي...

وبعد ذلك، انتقلنا إلى تبيان كفايات المدرس الناجح، فقد حصرناها في ثلاث كفايات أساسية هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم. ثم، خصصنا فصلا كاملا لدراسة الحكامة الجيدة في النسق التربوي تدبيرا وإشرافا وتقييما، مع تبيان خصائص مدرسة التميز، وتوضيح الكيفية التي يتم بها تقاسم المهام والأدوار والمسؤوليات وفق منطق هذه الحكامة .

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية ورش لنافع.

المصادر:

- 1- أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة.
- 2- ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور ، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.
- 3- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، دار الرشاد الحديثة، دار الفكر، دبت.
- 4- ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، الجزء الثاني، دار طيبة، طبعة 1999م.
- 5- ابن منظور: لسان العرب، دار صبح بيروت، لبنان/ وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب/ الطبعة الأولى سنة 2006م.
- 6- إخوان الصفا: رسائل إخوان الصفا، دار بيروت، لبنان، 1983م.
- الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، الدار التونسية للنشر، تونس، 1971م.

المراجع باللغة العربية:

- 8- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج: الإدارة حقائق تتجدد، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2014م.

9- إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار: المعجم الوسيط، دار النشر: دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية.

10- إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، دت.

11- أحمد أوزي: سيكولوجية المراهقة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1986م.

12- أحمد أوزي: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م.

13- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب. الطبعة الأولى سنة 2006م.

14- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

15- أدونيس: الثابت والمتحول، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 2006م.

16- أدونيس: مقدمة للشعر العربي، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 1986م.

17- أحمد عليوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2007م.

18- أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 2005م.

19- بدر محمد العدل: فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، جامعة المنصورة، مصر، كلية التربية 2006م.

20- بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

21- بدير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.

22- جابر عبد الحميد جابر: الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، دار الفكر العربي للطباعة والنشر 2003م.

23- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1998م.

24- جبور عبد النور وسهيل إدريس: المنهل فرنسي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986م.

25- جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات، رقم: 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

26- حسن حنفي: التراث والتجديد، موقف من التراث القديم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

27- حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

- 29- حمدان ممدوح إبراهيم الشامي : أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المنخفضين تحصيليا، جامعة القاهرة - كلية التربية. 2007.
- 30- خالد الصمدي: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م.
- 31- سالم سليمان حمد الجعافرة : العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر، الجامعة الاردنية، الأردن، الطبعة الأولى سنة 1983م.
- 32- السيد علي أحمد: نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجالات صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.
- 33- فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى سنة 1995م.
- 34- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.
- 35- محمد أمزيان: تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.
- 36- عباس الجراري: الثقافة في معترك التغيير، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1972م.

- 37- عبد السلام المسدي: اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى سنة 1984م.
- 38- عبد العزيز القوصي: علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.
- 39- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
- 40- عبد الله العروي: أزمة المثقفين العرب، تقليدية... أم تاريخية، ترجمة د. دوقان قرطوط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1978م.
- 41- عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م.
- 42- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 1984م.
- 43- عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.
- 44- علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.
- 45- علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية وأنماطها السلوكية والأسطورية، دار الطليعة/ بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1987م.
- 46- غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: الدكتور عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.
- 47- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
- 48- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.

- 49- محمد الدريج: التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.
- 50- محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1996م.
- 51- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000م.
- 52- محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1989م.
- 53- محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة: أنواع العقول البشرية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع، 2000م.
- 54- محمد عبد الهادي حسين: مدرسة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2005م.
- 55- محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2006م.
- 56- محمد عبد الهادي حسين: ديناميكية التكيف العصبي وقة الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.
- 57- محمد عبد الهادي حسين: التفكير الابداعي في ضوء نظرية الذكاء المتعلم، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008م.
- 58- محمد عبد الهادي حسين: دليلك العملي الى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.
- 59- محمد عبد الهادي حسين: إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. 2008.
- 60- محمد عبد الهادي حسين: الذكاءات المتعددة : مراجعات وامتحانات، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع 2008م.

- 61- محمد لبيب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م.
- 62- مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات، رقم: 26، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
- 63- وليد محمد أبو المعاطي: الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم، جامعة المنصورة كلية التربية 2005م.

المراجع الأجنبية:

- 64- Bruce Campbell, les intelligences multiples : Guide pratique, traduit par : Danièle Bellchumeur, Chenelière, Montréal, 1999.
- 65-A, IRRIBANE : La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif, CNRS, Paris, 1989.
- 66-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?), dans Probio revue, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.
- 67-AZNAR G., « Préciser le sens du mot “créativité”, Synergies Europe, n° 4, 2009.
- 68-BANDURA A., Auto-efficacité. Le sentiment d’efficacité personnelle (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
- 69-BANDURA A., Auto-efficacité. Le sentiment d’efficacité personnelle (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2007 (original publié en 1997).
- 70-BERTRAND, Y. Théories contemporaines de l’éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.1998.

71-BRUNER J. L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.1996.

72-CRAFT A., Creativity in schools. Tensions and dilemmas, New York, Routledge, 2005.

73-DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23.

74-Edward .T.Hall: la dimension cachée. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971.

75-GILLET, P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 .

76-Howard Gardner : Les formes de l'intelligence, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

78-Howard Gardner : Les Intelligences multiples, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurz, Retz, Paris, 1996.

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

79-Isabelle Puozzo :Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ,
<http://edso.revues.org/174>.

80-Isabelle Puozzo, « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », Éducation et socialisation [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 12 juin 2016. URL: <http://edso.revues.org/174>.

81-Lev Vygotski : **Pensée et langage** (1934) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

82-LUBART T., **Psychologie de la créativité** (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 2003.

83-Lucien Goldmann : **Sciences humaines et philosophie. Suivi de structuralisme génétique et création littéraire.** Paris: Gonthier, 1966.

84-Olivier Rey et Annie Feyfant : (VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE).**Dossier d'actualité.n70**, janvier 2012.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>

85-**Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press 2000.

86-P. PELPEL : **Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1966.

87-Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992.

88-Piaget J:**La psychologie de l'enfant**, Que sais-je? P.U.F, Paris, 1973.

89-Piaget : **La construction du réel chez l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

90-Piaget, **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

91-Robert Merton : **The Sociology of Science**, Glencoe:free Press, 1957.

- 92-Robert Mager : **Comment définir des objectifs pédagogiques**, Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.
- 93-ROEGIER, X. (2003). **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
- 94-ROEGIER, X. (2003). **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
- 95-ROEGIER, X. **L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.
- 96-T.Kuhn : **La structure des révolutions scientifiques**, traduit par Laure Meyer, Flammarion, Paris, 1970.
- 97-Thomas Armstrong : **les intelligences multiples dans votre classe**, traduit de l'américain par : Jean Blaquièr, Chenelière, Montréal, 1999.
- 98-V. et G. Landsheere : **Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoun 1975.
- 99-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981.
- 100-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Psychologie sociale et développement cognitif**, Paris, Armand Colin, « U », 1997.
- 101-Willem Doise et Gabriel Mugny, **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterÉditions, 1981.

المقالات:

- 102- أحمد خشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، **مجلة علوم التربية**، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م.

103- (أول افتتاح للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس 26 يوليوز 2012م.

104- باولا جوننتيل وروبيرتا بنتشيني: (بناء الكفايات: مقابلة مع فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

105- حبيب المالكي: (قالوا.....)، جريدة الصباح، المغرب، السنة الخامسة، العدد 1474، الجمعة 2004/12/31م.

106- حسن بوتكلاي: (مفهوم الكفايات وبنائها عند فليب بيرنو)، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

107- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م.

108- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي 2005م.

109- عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: 53-54، يناير 2013م.

110- عبد الواحد أولاد الفقيهي: (نظرية الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي) مجلة علوم التربية، المغرب، المجلد الثالث، العدد الرابع والعشرون، 2003م.

- 111- عماد أبركان: (الولاية والعمال في النموذج المغربي للإدارة المحلية وسؤال الحكامة الترابية)، مجلة مسالك، المغرب، العدد: 31-32، السنة 11، 2015م.
- 112- محمد الدريج: (ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالملكات)، جريدة الأخبار، المغرب، العدد: 62، الثلاثاء 29 يناير 2013م.
- 113- محمد عابد الجابري: (التراث ومشكل المنهج)، المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1986م.
- 114- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان: 80/81، السنة 1990م.
- 115- نيكو هرت: (بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

الدلائل والتقارير:

- 116- تقرير: التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلوكة: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.
- 117- المجلس الأعلى للتعليم: (حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها)، التقرير السنوي 2008م، الطبعة الأولى سنة 2008م.

118- مديرية تكوين الأطر: دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

119- وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

120- وزارة التربية الوطنية: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

121- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2003م. وزارة التربية الوطنية: (إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي)، المذكرة الوزارية، الرباط، المغرب، رقم: 73 بتاريخ 20 ماي 2009م.

الويبوغرافيا:

122- محمد الدريج: (التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم)، موقع الجامعة الحرة للتعليم، المغرب،

<http://www.fae.ma/2012-01-27-14-57-43/595-2013-02-04-15-03-08.html>

123- هوارد غاردنر : (حوار مع هوارد غاردنر حول الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي)، ترجمة وتقديم: عبد الواحد أولاد الفقيهي،

http://www.aljabriabed.net/n68_08lafkih.htm

124- وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.

<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>.

125- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: (من جل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030م)،
http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Ar.pdf

السيرة العلمية:



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور (المغرب).
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.
- حاصل على إجازتين: الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون. ويعد إجازتين في الفلسفة وعلم الاجتماع.
- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.
- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديدكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي...
- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.
- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة 2014م.
- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
- عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
- عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
- عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية.
- مهتم بالبيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر أكثر من ألف وثلاثين مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كثيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (124) كتاب ورقي، وأكثر من مائة وثلاثين (130) كتاب إلكتروني منشور في موقعي (المثقف) وموقع (الألوكة)، وموقع (أدب فن).

- ومن أهم كتبه: فقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديداكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزئات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضير، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكرتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد 1799، الناظور 62000، المغرب.

- جميل حمداوي، صندوق البريد 10372، البريد المركزي تطوان 93000، المغرب.

- الهاتف النقال: 0672354338

- الهاتف المنزلي: 0536333488

- الإيميل: Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.

كلمات الغلاف الخارجي:

يتناول هذا الكتاب التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي. ومن ثم، فالكتاب موجه إلى طلبة الإدارة التربوية بصفة خاصة، والمكونين والأساتذة والطلبة المهتمين بقضايا التربية والتعليم بصفة عامة. ويعني هذا أن الكتاب تعريف إجمالي لمفهوم التدبير وآلياته وتقنياته ومرجعياته النظرية والتطبيقية. وبعد ذلك، يدرس هذا المفهوم الجديد في الحقل التربوي والديداكتيكي والإداري. بمعنى أن الكتاب ينقل مصطلح التدبير من الحقل الاقتصادي المتعلق بتسيير المقولة وتدبيرها إلى الحقل البيداغوجي لتطبيقه في هذا المجال. ومن جهة أخرى، يتضمن الكتاب نظريات التعلم، وإصلاح التعليم، والبيداغوجيات المعاصرة، ومدرسة النجاح والجودة، ومدرسة التميز والحكمة الجيدة، وكفايات المدرس.