

مكونات تفصيلية للمجزوءة

مدخل عام: لماذا الحاجة لعلوم التربية؟
أولا: المرجعيات الاستمولوجية الكبرى لعلوم التربية:

1 فلسفة التربية

- أ - سياق ظهور مفهوم المدرسة العمومية وارتباطها بتصورات جديدة للإنسان والتنوير العقلي والدولة المدنية. مبادئ المدرسة العمومية: مبدأي تكافؤ الفرص والإنصاف نموذجا (قراءة كتابات الفيلسوف الفرنسي كوندورسيه)
- ب - سياق ظهور مفهوم الطفل، وبداية الاعتراف بخصوصية شخصية الطفل، في قطيعة تامة مع مفاهيم سابقة تجعل منه امتدادا للراشد. (قراءة في كتاب "إميل" للفيلسوف الفرنسي ج.ج.روسو).

2 العلوم الطبيعية:

- أ - البيولوجيا، وتأثير الأبحاث العلمية التي أنجزها بافلوف على الحيوانات في ظهور بعض النظريات الكلاسيكية في علوم التربية. وبداية النزوع الأولي لخلق علوم تربية "وضعية" على غرار العلوم الطبيعية. وأساسا ظهور المدرسة السلوكية بمختلف اتجاهاتها ومفاهيمها.
- ب - علم الأعصاب: التأثير الكبير الذي مارسه النظريات العلمية في هذا المجال في فهم عملية التعليم و التعليم، وخاصة ظهور مفاهيم تلقي الضوء أكثر على الإدراك و الفهم و التفاعل وغيرها.

3 -العلوم الإنسانية:

- أ - علم النفس بمختلف تخصصاتها ومناهجه ودوره في اتساع فهم شخصية الطفل وشخصية المراهق، ولاسيما في أبعادها الانفعالية و الوجدانية و العلائقية:
- ✓ علم النفس السلوكي: جون واطسن
 - ✓ التحليل النفسي: سيجموند فرويد
 - ✓ علم النفسي المعرفي.
- ب - علم الاجتماع بمختلف تخصصاته ونظرياته، وتأثيرات بعض فروع هذا العلم في عالم التربية، لاسيما مؤسساتيا واجتماعيا وسياسيا، وأيضا في فهم العمليات التعليمية و التعلمية في بعدها الجماعي و التفاعلي.

ثانيا: النظريات الكبرى في علوم التربية:

1 مفاهيم وقضايا تربوية:

- ✓ مفهوم التربية/ التعليم و التعلم/ المنهاج/ البرنامج/ المقرر
- ✓ وحدة الفعل التربوي وتعدد علوم التربية؛
- ✓ لائحة علوم التربية: نماذج التصنيفات؛
- ✓ النسق البيداغوجي (العملية التعليمية-التعلمية): التعريف و المكونات.

2 للمقاربات البيداغوجية:

أ -مقاربة التدريس بالأهداف:

- ✓ المرجعية الاستمولوجية؛
- ✓ المفاهيم الرئيسية؛
- ✓ الاتجاهات الكبرى للمقاربة؛
- ✓ الرواد المؤسسون للمقاربة.

ب - مقارنة التدريس بالكفايات:

- ✓ المرجعيات الاستمولوجية؛
- ✓ المفاهيم الرئيسية؛
- ✓ الاتجاهات الكبرى للمقاربة؛

✓ أهم البيداغوجيات المنضوية تحت المقاربة؛
✓ الرواد؛

ثالثاً: النظام التعليمي المغربي:

أ - تاريخ الإصلاحات الكبرى في التعليم المغربي منذ الميثاق
الوطني للتربية و التكوين إلى الآن.

ب - القضايا الكبرى للتعليم المغربي:

✓ مشكلة المناهج و البرامج؛

✓ تنويع العرض التربوي؛

✓ لغة التدريس

✓ تكوين أطر مهن التربية و التكوين.

مدخل عام:

لماذا التكوين في علوم التربية؟

يجسد هذا التكوين صفحة جديدة في تعاطي الجامعة مع رهانات محيطها السوسيواقتصادي و الثقافي، حيث لم تعد الجامعة مؤسسة للبحث الأكاديمي المعزول عن أسئلة المجتمع، بل مؤسسة للذكاء الجماعي في حل قضايا المجتمع المغربي، من هنا كان هذا التكوين تجسيدا لانخراط الجامعة في رهان إصلاح المنظومة التربوية، وعلى رأسها طبعاً، منظومة تكوين الأطر. فمنذ خمس سنوات تقريباً، تبنت الدولة المغربية مقاربة جديدة في مجال تكوين الأطر، عنوانها الأبرز هو "لا توظيف في قطاع التعليم بدون تكوين"، للقطع مع مراحل سابقة كانت فيه مهن التربية تمنح بالتوظيفات المباشرة، دون تكوينات أو خبرات، وهذه المقاربة تعتمد منهج التكامل بين المؤسسات الجامعية و المؤسسات التكوينية، وذلك بعد دراسات عميقة لمختلف التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال، حيث لم تعد مؤسسات التعليم العالي والجامعي ومؤسسات تكوين الأطر بمثابة "جسور معزولة" عن بعضها البعض، تفتقد لكل أشكال التعاون و التكامل، بل انخرطت مؤسسيا وبشرياً في مشاريع مندمجة، قائمة على تقسيم للأدوار، تتكفل فيه الجامعات، بحكم إمكاناتها العلمية و البشرية و المؤسسية بمجال التكوين الأساس وكذا المستمر، وتمثل هذا في خلق مسالك تكوينية جديدة كلية، سواء في الدراسات الأساسية، كالماستر و الدكتوراه ذات العلاقة بمجال التربية و الديدكتيك، أو الدراسات التكميلية كالتكوينات المستمرة في تخصصات مختلفة، على أن تتكفل مراكز التكوين، المسماة "المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين" بمرحلة الإدماج المهني للمتفوقين في هذه التكوينات.

من هنا كانت بنية هذه التكوينات عاكسة للمطلوب في مجال الولوج لمهن التربية، حيث التوليف بين التخصص العلمي و المعرفي أولاً، ومجال علم الديدكتيك ثانياً، ثم أخيراً مجال علوم التربية، في أفق تكوين "إطار مربّي"، متمكن من تخصصه المعرفي الذي حصل فيه على شهادة الإجازة في الدراسات الجامعية الأساسية، وفي نفس الوقت متمكن من المفاهيم و النظريات المهمة في مجال علم التدريس، انسجماً مع التوجهات العالمية المتبناة على نطاق واسع في هذا المجال، دون أن يغفل الاطلاع على آخر المستجدات المفاهيمية و المنهجية و الابتسمولوجية في مجال علوم التربية.

إن أهمية التكوين في علوم التربية، تأتي في ظل التوجهات الجديدة لمهن التدريس، والتي لم يعد فيها المدرس مصدراً وحيداً للمعرفة، ونموذجاً وحيداً في السلوك، يتوجب على التلميذ تقليده علماً وعملاً، بل أضحي فيها المدرس مجبراً على القيام

بوظائف أكثر تنوعا وعمقا وفعالية، في أفق أن يخلي مكانه، في إنتاج المعرفة و أنشطة التعليم و التعلم للتلميذ. وهذا الانزياح الحاصل اليوم على مستوى طرائق التدريس وأساليب التنشيط يتطلب عدة منهجية ونظرية صلبة، ذلك أن التمكن من كفايات التدريس لا يمكن أن يتم دون التمكن أولا من النظريات الكبرى في مجال علوم التربية، فضلا عن التمكن من مرجعياتها الاستمولوجية و مفاهيمها ومناهجها.

رهان التربية هو ردم الهوة بين العلم وبادئ الرأي

إذا شئنا أن نعطي تعريفا عاما ومقتضبا للتعليم، سنقول إنه المنظومة التي يتم من خلالها تبليغ مجموع المعارف العالمية التي أدركها الإنسان ، وجملة القيم السامية التي نسجها عبر الأزمنة، والتي بدونها لا تقوم للمواطن قائمة في المجتمعات الحديثة. بيد أن ما يميز المنظومة التعليمية في الأمم المتقدمة هو بالضبط المواكبة الدائمة واللصيقة بآخر المستجدات المعرفية والمنهجية، ونقلها إلى التلميذ والطالب عبر المؤسسة التربوية، في أفق تخفيف وطأة التفاوت بين زمرة العلماء والباحثين وبين عامة الناس، وفي نفس الوقت إعداد نخبة قادرة على مواصلة العمل على مستوى الإنتاج الفكري، لضمان استمرارية وتقدم العلم وأساسا الحفاظ على الريادة العلمية والاجتماعية والإقتصادية للأمم المتقدمة. وهو ما يدل على وجود ارتباط عضوي بين المنظومة التربوية والبحث العلمي. هذه هي الإشكالية الأولى التي ستعالجها المجزوءة.

فالمنظومة التربوية السليمة هي تلك التي تتجدد باستمرار وتتغذى أولا بأول من نتائج التنقيب والاستقصاء، حتى تعكس بأمانة ما يحصل على صعيد المنظومة النظرية وتردم الهوة بين العلم وبادئ الرأي. وهو الأمر الذي يتطلب إعادة تقليب أرضية النسق التعليمي دون انقطاع، عبر تغيير البرامج والمناهج، بموازاة مع عملية تقليب النسق النظري، لكي يظل الجسر موصولا بين مجتمع الإنتاج الفكري ومجتمع الاستهلاك المعرفي، عملا بمبادئ الفكر الأنواري الذي أفضى إلى ظهور المؤسسة التربوية العمومية، والتي ستقف المجزوءة على أبرز لحظاته.

(كوندورسيه، أليكسي دوطوكفيل مثلا).

غير أنه نظرا لاختلاف سرعات مكونات المنظومة النظرية، إذ المكون العلمي يتطور على نحو أسرع من المكون الفلسفي أو الأدبي أو الأخلاقي أو القانوني... فإننا نجد الدول التي تقود قاطرة المعرفة والتقدم، وحتى تظل محتفظة بهيمنتها، تراجع كل سنة برامجها العلمية في المدارس والجامعات، وإلا اضحت تلقن تاريخ العلم بدل العلم (وهو حال الدول المسماة نامية)، كما تدعم البحوث العلمية بكل أشكاله الأكاديمية والتربوية. فلا تعليم ناجح دون بحث علمي رائد.

مشكلة المنظومة التعليمية ، كما ستسعى المجزوءة لجعل الطلبة ينخرطون فيه، تتلخص إذن في الكيفية التي تتحول بمقتضاها المؤسسية التربوية إلى مرآة تعكس بأمانة، وبصورة متوازنة ما يطرأ من تغيرات في المنظومة العلمية القائمة بما في ذلك على صعيد النظريات والأطروحات، سواء العلمية أو الفنية أو الإنسانية بشكل عام.

من هنا يتضح أن الإشكالية الرئيسية في علوم التربية هي إشكالية مزدوجة، فإلى جانب مسألة المواكبة التي هي قضية نظرية خالصة، هناك مشكلة ترجمة هذه المعرفة إلى مادة مدرسية، وهي مشكلة تربوية وديداكتيكية. تلك هي الوضعية الطبيعية لمشكلات التعليم في المجتمعات النموذجية.

انطلاقاً من هذه المعطيات، نفهم أن المجزوءة تستهدف أن يفهم طلبة البحث العلمي التربوي و الديداكتيكي المشكلة الرئيسية لتعليمنا، والتي تنحصر بالضبط في غياب هذه الإشكالات الطبيعية، لأسباب تعود إلى كون المنظومة النظرية المنتجة للمعرفة تشتغل في عالم بعيد عن عالمنا، تفصلنا عنه أزمنة وأمكنة، وهو ما يفرز جملة من المشكلات الفرعية غير الطبيعية، هذه المشكلات غير الطبيعية هي التي تطفو على السطح وتحجب المشكلة الحقيقية الطبيعية، ومن ثمة تصير، حيث لا يجب، هي موضوع النقاشات بين الفاعلين في الميدان، ولكن في نفس الوقت تجسد سر فشل مشاريع الإصلاح، لتركها المشكلة وارتباطها بالبديل، وبذلك يتم قلب عناصر المعادلة وتحويل النتائج إلى أسباب.

الهدف أيضا أن يفهم الطلبة الباحثين، أن مشكلات تعليمنا هي مشكلات غير طبيعية لأنها لازمة عن غياب مشكلة طبيعية تدخل في ماهية كل منظومة تعليمية سليمة. هذا من جهة. من جهة أخرى، فلأن كل نظام اجتماعي وسياسي يسعى بطبيعته إلى الحفاظ على توازنه، والتعليم هو إحدى أدواته، فإن هذا المسعى يختلف بدوره من مجتمع رائد إلى مجتمع تابع. فالتوازن في الأول توازن غير مستقر، إذ بالنظر إلى حيوية وانسجام كل منظوماته، النظرية والاجتماعية والسياسية والتعليمية طبعاً، فهو دائم الإختلال في توازنه وكذلك مستعيده باستمرار، إذ التغير المستمر هو شرط بقائه في القمة. أما المجتمع التابع فتوازنه مستقر، ولذلك تجده يعمل بكل ما أوتيت منظوماته المختلفة من قوة على إدامته ومقاومة كل تغير قد يعثره.

وهكذا فبقدر ما تمثل المشكلات "الطبيعية" للتعليم

محركات وحوافز، تشكل المشكلات "غير الطبيعية" عوائق وكوابح . لذلك لا تهاب المجتمعات المتطورة التغيير، بل تطلبه وتبتغيه لأنه هو شرط ثباتها في الصدر وبقائها في الزعامة. وبنفس الصورة ترعى الإختلاف والتفرد وتنميتهما لأنه هو ضامن وحدتها وتميزها، ذلك أن قيمها الأخلاقية والمدنية، ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية تكفل لها إذابة الإختلافات في بوتقة الوحدة، وحدة مركبة

لقيامها على التنوع، وتضمن توازنها، توازن كله غليان لاعتماده على التغير .
يظهر بجلاء أن الأصل في مشكلاتنا التعليمية راجع لا محالة إلى غياب المقومات
السالفة الذكر، الأمر الذي يخول لنا إمكانية تفسير زمرة من المفارقات الصارخة
والتفاوتات الهائلة التي تحول دون نهوض المدرسة بمهامها التربوية والتنموية.
نذكر من بينها التناقض بين قيم حداثة وكونية تبلغها المدرسة وأخرى تقليدية
محلية يغذيها المجتمع، تعارض بين قوى التغيير وقوى المحافظة، وتنافر بين
مؤسسة تدعو إلى إشاعة روح النقد والإبداع والمبادرة الفردية، وبين مجتمع يعلي
من شأن قيم الطاعة والإمتثال، ويعتبر التفرد تمردا والإبداع بدعة...نحن أمام
موازن قوى غير متكافئة، فقوى التغيير ضعيفة عدة وعددا، علميا وإيديولوجيا،
وقوى المحافظة قوية بضعف الأولى أولا وأخيرا. وبما أن المدرسة مرآة المجتمع،
فلا يمكنها إلا أن تترجم هذا المنحى، بل إن المفارقة الكبرى هي أن المجتمع
أضحى يغذيها عوض أن تغذيه، وبدل أن تغزو المدرسة المجتمع وتحدث فيه
التغيير المطلوب، فإن المجتمع هو الذي غزا المدرسة وطوعها لمعاييرهِ. والنتيجة
ما نلاحظه من ضيق الهوة المتزايد، عوض أن تتسع، بين المتعلم وغير المتعلم،
وانهيار الجدار بدل أن يعلو بين المدرسة والشارع. وما نعاينه يوميا من تفشي
العنف والغش والفساد بمختلف أشكاله لدى المتمدرسين، وتشبعهم بقيم الإنتهاز
ومنطق المصلحة الشخصية الضيقة على حساب قيم النزاهة والغيرية والوطنية، ما
هي إلا إحدى تجليات هذا الوضع. كل هذا يفسر مفارقة ضعف الفضول المعرفي
لدى مواطنينا وكساد بضاعة الكتاب في أسواقنا، في زمن كثرت فيه المدارس
وتعددت الجامعات. لذلك، إذا ظلت الأوضاع على حالها، واستمرت طرق
المعالجة هي نفسها، فمهما تناسلت المؤسسات التربوية وزادت، ستظل العلاقة بين
التعليم والتنمية الإجتماعية متناسبة عكسا لا طردا .

استنتاج: لأن العطالة التي تسم التعليم تطال مختلف المنظومات السياسية
والقضائية والأخلاقية...ولأن الخل بنيوي، فكل الإصلاحات المعتمدة على
مقاربات جزئية لا يمكن إلا أن تصدر عن مبدأ إبستمولوجي مغلو، وهو أن
الآفات التربوية تعالج تربويا والمشكلات الأخلاقية أخلاقيا والسياسية سياسيا
والأمنية أمنيا. والحال أنه يجب معالجة كل هذه المشكلات معالجة علمية، وإعمال
العلوم الإنسانية والبحث الأثرولوجي على وجه التحديد. إن استحكام بعض
المغالطات في أذهان أصحاب القرار من قبيل أنه - وفي إطار ذهنية الجاهز -
يكفي أن نستورد النظريات التربوية الناجحة والنماذج التنموية الرائدة واتخاذ
القرارات الصائبة، حتى نأخذ الطريق الآمن لدولة الحق والقانون والديمقراطية
والعدالة، وكل الأشياء الجميلة. مثلما مازالت تسيطر على عقول عامة الناس أنه
بمجرد وجود إرادة سياسية وتوفر نوايا طيبة، تصير الإصلاحات ممكنة

والمستقبل واعداء، ولذلك نجدهم يستغربون كون ما نأتي به من نماذج متطورة يظل حبرا على ورق. والحال أنه لو وجدت طريقها إلى التطبيق، لكان ذلك دليلا على أننا مجتمع متقدم، ولانبثقت تلك النماذج من تربتنا.

أولا: المرجعيات الاستمولوجية الكبرى لعلوم التربية:

حاجة الدارس لفهم المرجعيات الكبرى المؤسسة لمختلف النظريات البيداغوجية مسألة حيوية لفهم الدلالات الحقيقية للمفاهيم، سواء من حيث نشأتها أو تطورها أو الدلالات التي اتخذتها في سياق البيداغوجيا، من هنا تم تصنيف هذه المرجعيات إلى قسمين كبيرين، الأول هو فلسفة التربية، والحاجة لفهم القضايا الكبرى التي طرحتها فلسفات التربية وماتزال، تملئها تحول القيم التي أنتجت فلسفة الأنوار، بخصوص المدرسة العمومية وكذا بخصوص الطفل إلى مرجعيات كونية، ماتزال تحظى براهنية إلى اليوم، فالسؤال الذي يحكم اليوم المسؤولين عن وضع السياسات التعليمية في كل أمم العالم. إنه رهان تأسيس مدرسة تضمن تكافؤ الفرص والمساواة والانصاف، وإذا عدنا لمختلف المراحل التي قطعها التعليم بالمغرب، سواء في المرحلة التي كان يخضع فيها للمبادئ الأربعة: (التوحيد، التعميم، المغربية، التعريب)، أو في مرحلة ما بعد الميثاق الوطني للتربية و التكوين، سنجد أن المغرب كان واضحا في تبني قيم المدرسة العمومية. ويمكن التأكد من ذلك من خلال الرؤية الاستراتيجية التي أنتجها المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي سنة 2015، لنستنتج أن العودة للمرجعية الفلسفية للمدرسة العمومية ليست عودة مجانية، وإنما لكون القيم التي تسعى هذه المدرسة لترسيخها تظل بالنسبة لنا أفقا آمنا وليست تراثا وراثنا . ونفس الشيء يمكن أن يقال عن ظهور مفهوم الطفل ومفهوم المراهق، وهما مفهومان يرتبطان بسياق تحولات الحياة الاجتماعية و السياسية و الثقافية الحديثة، حيث بداية الاعتراف بخصوصية الطفل و المراهق، بعد زمن طويل ولى كان ينظر لهما باعتبارهما "راشدان بالقوة" تعمل التربية على صقل شخصيتهما ليكونا نسخا متشابهة من البالغين و الراشدين.

الحاجة لفهم المرجعيات العلمية، سواء تلك التي يتم تصنيفها ضمن ما يسمى ب "العلوم الحقة" أو تلك التي يتم تصنيفها ضمن العلوم الإنسانية هو أمر حيوي جدا، حيث لا يمكن فهم المفاهيم التربوية، المشكلة لمختلف النظريات إلا بفهم نشأتها في منبتها النظري الأصلي، هكذا مثلا يستحيل فهم مفهوم التعزيز مثلا، وهو أحد المفاهيم الرئيسية في النظرية السلوكية إذا لم يتم الاطلاع على تكوينية هذا المفهوم

في البيولوجيا. ونفس الشيء يمكن أن يقال عن مفاهيم أخرى تنتمي لمختلف النظريات.

1 فلسفة التربية

أ - مفهوم المدرسة العمومية:

لا يمكن فصل سياق ظهور المدرسة العمومية، والتي تجسد تحول فعل التربية إلى خدمة عمومية تقوم بها الدولة، بعد أن كانت شأنًا عائليًا وفرديًا خاصًا، بدون ربط ذلك بسياق ظهور الدولة الحديث و الفكر السياسي و الحقوقي الحديث. من هنا الحاجة لقراءة مرجعين لا محيد عنهما لفهم هذه العلاقة.

الأول: هو أليكسي دو طوكفيل في كتابه الهام "عن الديمقراطية في أمريكا" *De la démocratie en Amérique* وهو ينقل، العلاقة العميقة بين التعليم الحر والمتنور من جهة والتجربة الديمقراطية في أمريكا بداية القرن التاسع عشر، علما أن التجربة الديمقراطية الأمريكية، سبقت تاريخيا كل التجارب التي ستأتي فيما بعد، بما في ذلك التجربة الفرنسية ذاتها.

الثاني: وهو الأهم في هذا السياق، هو الفيلسوف الفرنسي كونورسيه Condorcet والذي يعتبر أحد المؤسسين الفعليين للمدرسة العمومية بالشكل المتعارف عليه حاليا، حيث نجد في كتابين له هما : *Mémoires sur l'instruction publique et la naissance du citoyen* "و" *l'instruction publique*، ما يمكن اعتباره مرجعيات للمدرسة العمومية. فلماذا كان التنوير في مضمونه العميق والدقيق – وحسب التحديد الكانطي الشهير- هو اكتساب حال الخروج من القصور إلى الرشد، وبالتالي، اكتساب الإنسان القدرة والجرأة على ممارسة التفكير العقلي "[لتكن لديك الشجاعة لاستخدام عقلك! ذلك هو شعار التنوير.]"، فمسألة التربية تحتل في هذا السياق موقعا معتبرا بل مركزيا وحاسما. ومن هنا – بدون شك- اقتران صفة الفيلسوف بصفة المربي إلى حدّ نعت قرن الأنوار في فرنسا –مثلا- بقرن الفلاسفة وفي ألمانيا بقرن المربين أو البيداغوجيين، باعتبار أنّ هؤلاء وأولئك هم من عمل على نشر الأنوار الحديثة وإشاعتها ضد ظلام الجهل والتعصب الموروث عن العصور الوسطى... وهذا عمل فلسفي... تربوي... بيداغوجي... بامتياز. لقد ارتبطت ثورة 1789 في فرنسا بشعار "حرية، مساواة، إخاء" وإعلان "حقوق الإنسان والمواطن"، كما ارتبطت – وهذا غير معروف كثيرا- بوضع "المشاريع" التربوية و"البرامج" التعليمية من أجل "تحقق" الشعار و"تطبيق" الإعلان. وعليه، فقد احتلت المسألة التربوية/

التعليمية موقعا أساسيا وحيويا في فكر الثوار وممارستهم. ويحضر هنا -على الفور- اسم كوندورسيه رئيس "لجنة التعليم العمومي" التابعة لـ"المجلس التشريعي". كما أنه، وعلى امتداد العقود التالية (بالضبط من حكم نابليون بونابرت في 1798 إلى نهاية الإمبراطورية الثانية في 1870)، عرفت المسألة التربوية/التعليمية في فرنسا منعطفات وارتدادات قامت "الجمهورية الثالثة" بحصرها وتجاوزها في نطاق ما دعي بـ"التعليم الجمهوري". وأهم أفكار كوندورسيه:

✓ يجب أن يكون التعلّم عموميا، بمعنى أنه يجب أن ينحدر من "واجب عدالة" الدولة تجاه مواطنيها، وأن يكون مفتوحا في وجه الجميع، لأنّ هذا التعميم هو ما سيجعل المساواة المصرح بها في القانون مساواة واقعية وحقيقية من خلال التمتع الكامل بالحقوق المعلن عنها في الدستور : «لو كان تفاوت الناس في القدرات الأخلاقية يمنع أكبر عدد منهم من التمتع بهذه الحقوق في كاملها (...). لكان لا طائل وراء الإعلان عن امتلاكهم جميعا حقوقا واحدة». لتبرير هذه الأطروحة، يقول كوندورسيه "من لا يعرف الكتابة، ويجهل علم الحساب" ليس - ولا يمكن أن يكون - "مساويا للذين أمّدتهم التربية بمعارف؛ لا يمكنه أن يمارس نفس الحقوق بنفس الاستقلال". أكثر من ذلك، فالشخص "الذي لا يملك ثقافة في القوانين الأولى المنظمة لحق الملكية، لا يتمتع بهذا الحق بالطريقة نفسها التي يتمتع بها [الشخص] الذي يعرف [تلك القوانين]؛ إذا اختصما، فإنهما لا يتحاربان بأسلحة متكافئة". وبذلك يجب على التكوين العمومي أن يكمل العمل الدستوري عبر منحه جوهرًا فعليًا، إذ ماذا ستكون الحرية والمساواة في أمة شعبها أمّي؟ يجيب كوندورسيه "بكلمات" بسيطة: إن الناس "يعرفون القراءة داخل سنّهم (code) وليس داخل القوانين التي يعرفون كيف يتمتعون بها". هذه النقطة الأولى توضّح اندراج كوندورسيه في حقل التفكير السياسي الذي حصرته الثورة الفرنسية واستصلحته.

✓ يجب أن يكون التعلّم عموميا لأن مثل هذا التعلّم وحده هو الذي سيتمكن من "رفع مستوى الأنوار النافعة"، ونشرها في مجموع الجسد الاجتماعي؛ مما سيتيح أيضا للحقيقة أن تتقدم بسرعة أكثر في ارتقائها المستمر واللامحدد نحو ما تقوى على تحقيقه من كمال وإتقان. هذه الأطروحة تنمّي نوعا من التطورية التي تنظر في كل شيء من منظور بيولوجي، بمعنى أنّ التعليم العمومي يجب أن يتيح

لـ "أعضائنا الفكرية"، المكتسبة وراثيا بلوغ كمال تدريجي: "هكذا، من السهل جدا التفكير في ما يلي: إذا كانت أجيال عديدة قد تلقت تربية موجّهة نحو هدف ثابت، إذا كان كل واحد ممن يتلقون التكوين قد تقف عقله بالدراسة، فإن الأجيال المقبلة ستولد ولديها سهولة أكبر لتلقي التكوين واستعداد أكبر للاستفادة منه". إذا ما نظم التكوين العمومي باعتباره عنصرا أساسيا من أجل "التحسين أو الإتقان اللامحدود لجنسنا [البشري]، فإنه يخلق روابط بين الناس - جميع الناس - في فضاء المساواة الاجتماعي وفي زمن التقدم البشري في آن واحد. والتكوين العمومي لأي فرد من الأفراد يجعل منه "المتعاون في بناء عمل كوني" ويلزم البشرية جمعا.

ب مفهوم الطفل وبداية الاعتراف بخصوصيته:

يجمع مؤرخو فلسفة التربية على أن كتاب الفيلسوف الفرنسي جون جاك روسو "إميل أو تربية الطفل"، يمثل تحولا كبيرا في مفهوم التربية ذاتها، إذ الانتقال من مفهوم التهذيب و التأديب، وهما مفهومان تربويان يحيلان لمعاني ودلالات أخلاقية معيارية خالصة، إلى مفهوم التربية وهو سلوك قصدي متعدد الأبعاد، معتمدا على أساس فلسفي متكامل وجديد كليا للإنسان و المجتمع و الدولة. وستشكل هذه الأرضية الفلسفية الجديدة للتربية منطلقا للدراسات العلمية التخصصية فيما بعد.

جسد كتاب "إميل" لروسو أطروحات هذا الفيلسوف، فهو يعتقد أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيرا ويد الإنسان تفسده.

✓ الفصل الأول لكتاب إميل (تحدث فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات): انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللقافة وتعجب كيف نقيد الطفل منذ ولادته بلقافة، ونقيده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقيده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيدا. فالتربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية. يركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليما بالغذاء والألعاب الرياضية . يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد ألفاظا لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلمه نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

✓ الفصل الثاني: (من ستة سنوات إلى اثني عشرة سنة): يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي

الحقيقي هو الطبيعة وموجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسوسات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئا عن طريقك واجعله يفهم كل شيء بنفسه." ويقول أيضا: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة".

✓ الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثني عشرة سنة حتى الخامسة عشرة سنة): في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزي (Robinson Crusée) فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفة يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

✓ الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة): وهو ما أسماه بالتربية الوجدانية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحاسيس والمشاعر وإيقاظ الضمير، وأن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

✓ الفصل الخامس (من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة) يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل بـ "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلا للزواج منها لكنها لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

2- العلوم الطبيعية:

ولد بافلوف سنة 1849 وتوفي سنة 1936، وهو روسي الأصل وله أبحاث بالفرنسية والألمانية. كان مجال أبحاث بافلوف دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، وقد درس بافلوف في أبحاثه الفعل المنعكس الشرطي. وله التأثير كبير في قيام المدرسة السلوكية. وفي سنة 1927م ظهر كتابه " *Les Réflexes Conditionnés : une Investigation de l'Activité Physiologique du Cortex Cérébral* ". وقد نال بذلك شهرة واسعة في هذا الميدان رشحته

لنيل جائزة نوبل العلمية سنة 1954. فعندما كان بافلوف يدرس سيلان اللعاب عند الكلاب لاحظ أن الكلب يسيل لعابه ليس فقط لمجرد وضع الطعام في فمه ، وإنما لمجرد رؤية طبق الطعام أيضاً . وقد أثار ذلك اهتمام بافلوف وحاول أن يدرس إمكانية تعليم الكلب لأن يسيل لعابه نتيجة عوامل أخرى من مثل رؤية ضوء أو سماع نغمة صوتية، وما شابه.

تتلخص تجربة بافلوف الرئيسية بإحضار كلب و إجراء عملية جراحية له في فكه بحيث يتم تعريض غدده اللعابية إلى السطح ووصلها بكبسولة لتجميع اللعاب السائل في داخلها. بعد ذلك يوضع الكلب على طاولة و يتم تثبيته فوقها لمنعها من الحركة. وفي العادة تكون الطاولة التي يوضع عليها الكلب موجودة في غرفة مანعة للصوت , ويتم وضعه هناك عدداً من المرات حتى يتعود الوقوف على الطاولة بهدوء . بعد ذلك يتم ترتيب إجراءات التجربة بحيث يمكن إنزال مسحوق اللحم إلى صحن موجود أمام الكلب بطريقة آلية ومن ثم قياس كمية اللعاب السائل بشكل آلي أيضاً . ويستطيع القائم على التجربة مراقبة حركات الكلب من خلال مرآة ذات وجه واحد , لأنه من الضروري أن يظل الكلب بعيداً عن الأمور المشتتة للانتباه. وفي أثناء التجربة فإن الشخص القائم عليها يقوم بإدارة مفتاح للضوء موجود على جدار الغرفة المقابل للكلب. وعندها فمن المتوقع أن يقوم الكلب ببعض الحركات ولكن لعابه لن يسيل. وبعد مرور بضع ثواني على ذلك ينزل الجهاز مسحوق اللحم أمام الكلب ويطفئ الضوء. وبما أن الكلب يكون جائعاً , فإن الجهاز يسجل إفرازاً غزيراً من اللعاب في هذه الحالة يمثل استجابة غير شرطية , لأنها لا تتضمن أي نوع من التعلم . كما ويعتبر مسحوق اللحم في هذه الحالة مثيراً غير شرطي . وفي العادة يتم إعادة مثل هذه الإجراءات عدداً من المرات . كذلك قام بافلوف بتجربته على الكلب بعد أن وضعه في قفص وقيد أرجله عن الحركة ووضع أنبوب تحت الغدة اللعابية لا استقبال اللعاب وكان الكلب في حالة جوع وبدأ بافلوف بإصدار صوت جرس لمدة 7-8 ثوان وعقب انتهاء الصوت مباشرة يقوم بوضع الطعام في فم الكلب.

لاحظ بافلوف أثناء إجراء تجاربه على الكلاب أن المثير الذي يصاحب تقديم الطعام كروية الوعاء الذي يوضع فيه الطعام أو صوت هذا الوعاء أو حتى وقع أقدام حامل الطعام تحدث إسالة اللعاب، فإذا كان الطعام في الفم يعتبر مثيراً طبيعياً لمسيل اللعاب بفعل منعكس، فمن الصعب أن تكون رؤية الطعام أو خطوات حامله مثيراً طبيعياً لهذه الاستجابة. وقد أثارت هذه الظاهرة بافلوف ، فحاول أن يدرس مدى استجابة الحيوان لمثير صناعي(كصوت الجرس) مصاحب للمثير الأصلي وهو تقديم الطعام . وقد فسر بافلوف ظاهرة سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس (الفعل المنعكس الشرطي) . واستنتج بافلوف من ذلك أنه إذا شرطت

استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدة مرات ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده فان الاستجابة الشرطية تحدث. ويلاحظ أن الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي. فالاستجابة لا تتغير وإنما تحدث لمثير آخر غير مثيرها الأصلي. المثير الأصلي (غير الشرطي) هو إعطاء الطعام، الاستجابة الأصلية (غير الشرطية) هي إسالة اللعاب عند إعطاء الطعام، (المثير الشرطي) هو صوت الجرس، (الاستجابة الشرطية) هي إسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس. وهكذا يفسر بافلوف عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة ولكن الارتباط هنا لا يحدث بين المثير والاستجابة الطبيعية الخاصة بالمثير الأصلي هذه الاستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي هي الاستجابة الشرطية. وقد أرجع بافلوف حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أسس فسيولوجية بحتة وجعله وظيفة من وظائف المخ.

3 العلوم الإنسانية:

تشير مصطلح العلوم الإنسانية الى مجموعة من العلوم التي تتخذ الإنسان كموضوع للدراسة بهدف الكشف عن أبعاده المختلفة (نفسية، اجتماعية، اقتصادية) والتي تشكل الظواهر الإنسانية مجال بحثها وهي حديثة العهد مقارنة مع علوم الطبيعة فإذا كان ما يعبر عنه بالاستقلال العلوم عن الفلسفة قد تجسد ما بين القرن الـ 16 و 18 في تأسيس العلوم الطبيعية كتعبير عن نقل الظواهر الطبيعية الى دائرة الاهتمام العلمي وتحريرها من التصورات الميتافيزيقية فإن الظواهر الإنسانية لم تعرف بدايتها العلمية إلا في مرحلة متأخرة القرن (19 و 20) بعد فترة طويلة ظلت فيها موضوعا للتأمل الفلسفي وقد ساهم هذا التأخر التاريخي الذي حتمه منطق التطور العلمي في جعل نشأة العلوم الإنسانية ذات طبيعة اشكالية لما سبترتب عنها من قضايا نظرية ومنهجية خصوصا في ظل تأثير النموذج الفيزيائي التجريبي الذي تبلور في سياق تطور العلوم الطبيعية وتتجلى في مدى قدرة علوم الإنسان على استيفاء شروط علميتها.

أ - التحليل النفسي

التحليل النفسي أحد الاتجاهات في علم النفس المرضي والعلاج النفسي أسسه الطبيب العصبي والنفسي النمساوي سيغموند فرويد [ر] (1856-1939 (في نهايات القرن التاسع عشر، وطور من خلال إسهامات تلامذته وأتباعه بهدف تفسير وفهم الحدث النفسي ونشوء الاضطرابات النفسية ومعالجتها. وقد استخدم فرويد مصطلح التحليل أول مرة في عام 1894 أما مفهوم التحليل النفسي فقد استخدمه في 1896. وأهم ما يميز نظرية التحليل النفسي المقولات الآتية:

- ✓ يتميز الحدث النفسي بخصوصية فردية، أي إن الأفراد يدركون الأحداث المتشابهة بطرائق مختلفة. ويتعلق هذا الإدراك بالمرتبة الأولى بالخبرات الماضية للفرد.
- ✓ يغلب أن تظل الدوافع الأساسية للسلوك كامنة في اللاشعور نتيجة لآليات الدفاع النفسي [ر]، غير أنها تتجلى في السلوك والتفكير والأحلام والاستيهامات.
- ✓ هناك دافعان أساسيان مؤثران في الفرد، الأول هو الدافع الجنسي (الليبدو libido)، والثاني هو دافع التهديم أو الموت.
- ✓ تسير العمليات النفسية وفق مبدأ اللذة ويمكنها أن تكون شعورية أو ما قبل شعورية أو لا شعورية.
- ✓ يشكل الجهاز النفسي أساس العمليات النفسية الذي يتكون من بنى أو طبقات تطلق عليها تسمية الهو the id والأنا the ego والأنا الأعلى the super-ego.

وقد حدد فرويد أهمية التحليل النفسي في النقاط الثلاث التالية:

- ✓ التحليل النفسي طريقة لدراسة الحوادث النفسية التي يصعب دراستها بواسطة الطرق الأخرى.
 - ✓ أسلوب قائم على أساس هذه الطريقة لعلاج الاضطرابات النفسية العصابية.
 - ✓ مجموعة من وجهات النظر العلمية النفسية المكتسبة تتحول بالتدريج لنظام علمي جديد.
- التحليل النفسي طريقة دراسة تقوم على كشف المعنى اللاشعوري لكلام وتصرفات الفرد وتصورات التخيلية، أي الأحلام والهوامات والتصورات الهذيان. وتقوم هذه الطريقة أساساً على التداعي الحر الذي يستخدم من أجل التفسير، غير أن التحليل النفسي يمكن كذلك أن يمتد ليشتمل على المنتجات الإنسانية التي لا يستحضرها الإنسان بطريقة التداعي الحر. ويساعد هذا الأسلوب في كشف المعنى اللاشعوري وتوضيحه لتصرفات الفرد وأحلامه وأفكاره وتصوراته وتعابيرها.
- طريقة علاجية نفسية تقوم على أساس هذه الدراسة، وتتميز بالتفسير المضبوط للمقاومة والنقل والرغبات. واستناداً إلى هذا الإطار يقوم مصطلح المعالجة النفسية التحليلية الذي يستخدم مرادفاً لمصطلح التحليل النفسي. وهنا نرجع الخبرات المكبوتة في اللاشعور إلى الشعور وإتاحة الفرصة لها كي تُتمثل ويُفهم بصورة مناسبة. والوسيلة المساعدة هنا هي تفسير الرغبات اللاشعورية والمقاومة التي يبديها المتعالج من أجل الحفاظ على الخبرات المكبوتة كامنة في اللاشعور، والنقل الذي يتجلى في نقل الرغبات والمشاعر التي يحملها المتعالج

تجاه نفسه وتجاه المحيطين به إلى شخص المعالج. فيتصرف المتعالج مع المعالج بالطريقة نفسها التي يتصرف بها مع أشخاص محيطه.

يقدم التحليل النفسي مقولات نمائية نفسية تتمثل في تسلسل الأطوار وتمايز خبرة اللذة وتطور الأنا، في مراحل يسميها المرحلة الفموية فالشرجية فالقضيبيية، ويقدم مقولات تتعلق بظهور الصراعات الخاصة المميزة لكل طور من الأطوار التي تظهر عند الشخص في أثناء تعامله مع أشخاص في بيئته مثل الوالدين أو من يقوم مقامهما وتتشكل منها عقدة نفسية مثل عقدة أوديب للذكر وإكثرا للأنثى. وتتطور هذه العقد عن طريق التثبيت على مرحلة نمائية معينة أو النكوص إلى هذه المرحلة في سن الرشد والتصرف بشكل صبياني طفولي.

ويقدم التحليل النفسي رؤى نفسية - اجتماعية، وذلك حول علاقات الفرد في الطفولة بشكل خاص وحول الصراعات البين شخصية، ونقل الخبرات الاجتماعية إلى الأشخاص الآخرين كالنقل إلى المعالج النفسي أو إلى أفراد المجموعة العلاجية مثلاً. والموضوعات النفسية المرضية الواقعة ضمن هذا المجال هي الصدمة البين -شخصية، أي الخبرات الشخصية المترافقة بأحداث مرهقة وضاغطة والتي تتجاوز حدود قدرة الفرد على التحمل ، وإمكانات الدفاع النفسي على التعامل معها، والعصاب والذهان ذلك النوع من عدم الاستقرار الانفعالي الذي يجعل من ردود فعل الفرد عصابية أو ذهانية عند التعرض لأزمات ومواقف حياتية ضاغطة ومرهقة، والإسقاط والارتباط بين الإحباط والعدوان ومتلازمة الحرمان التي تظهر على شكل أعراض جسدية ونفسية نتيجة حرمان الإنسان ولاسيما الأطفال من الدفء العاطفي والتفاعل الإنساني من خلال الإقامة الطويلة في المستشفيات أو دور الأيتام أو المسنين وغير ذلك.

أسهم التحليل النفسي في التشخيص النفسي من خلال استخدامه لمركبات الحلم والتداعي الحر والتذكر والتفسير بهدف التعرف على الخبرات الكامنة واتجاهات الفرد، إضافة إلى طرح التحليل النفسي لتصور خاص به حول تصنيف الاضطرابات النفسية، المتمثل في أشكال العصابات، والذي ظل سائداً في التصنيفات العالمية لمدة زمنية طويلة. وتعد إسهامات التحليل النفسي في فهم الأحلام وآلية عملها واستخدامها في العلاج النفسي والتشخيص من الإسهامات الرائدة التي جعلت الأحلام ودراستها واحدة من مجالات علم النفس.

ويتميز تاريخ التحليل النفسي بصورة كبيرة بمواصلة التطوير وإعادة النظر الجذرية بنظرية التحليل النفسي من قبل فرويد نفسه إضافة إلى أعمال تلامذته وتابعيه. فبدأ الانشقاق عند أدلر الذي أنشأ علم النفس الفردي وليفين Lewin الذي فسر السلوك وفق مفاهيم علم النفس الاجتماعي ويونغ Jung وفق مفاهيم علم النفس التحليلي. وطور التحليل النفسي الجديد كل من فروم Fromm وهورني

Horney وشولتز - هينكه Schultz-Hencke وسوليفان Sullivan وهارتمان Hartman بحيث يأخذ التأثيرات الاجتماعية في الحسبان.

ب علم النفس السلوكي:

يعتمد علم النفس السلوكي على دراسة السلوك من خلال استخدام المنهج العلمي لدراسة الوظائف العقلية و أنماط السلوك، و ذلك من خلال دراسة سلوكيات الأفراد و المجموعات، و مع تنوع و تعدد مدارس و اتجاهات علم النفس المختلفة التي تختص كل منها بدراسة جانب معين من جوانب النفس، فكان من الطبيعي أن تنشأ مدرسة فكرية في علم النفس تهتم في المقام الأول بدراسة السلوك. و لقد نشأ علم النفس السلوكي لدراسة السلوك الإنساني مما يسهم في أساليب العلاج النفسي و التأهيل النفسي و المهني، و أساليب اختيار الأفراد للمهن المختلفة... إلخ. و يكون السلوك إما سلوكاً ظاهراً كالانفعالات المختلفة مثل الحزن و الغضب و غيرهما أو باطناً كال تفكير و الأحلام و التذكر و غيرهم. و يتكون السلوك من مثير و استجابة ، أما المثير فقد يكون داخلي كالجوع أو العطش أو الخوف أو خارجي كالأصوات و الأضواء و المؤثرات البيئية المختلفة ، و ليس بالضرورة أن تكون الاستجابة بنفس مقدار المثير، لأن السلوك ليس استجابة ميكانيكية يمكن أن ينطبق عليه قانون الفعل ورد الفعل لنيوتن ، أي أنه ليس بالضرورة أن يكون بنفس المقدار و لا أن يكون مضاد في الاتجاه ، فالسلوك ظاهرة نفسية و ليس ظاهرة فيزيائية، يدخل فيها عوامل أخرى تؤثر في شكل الاستجابة، هذه العوامل قد تكون خبرات سابقة ، أو الوسط المحيط أي الظروف التي حدث فيها المثير ، و بالتالي تكون الاستجابة متغيرة حسب هذه العوامل أو غيرها من العوامل .

و قد أسس جون واطسون **John Broadus Watson** أول مدرسة سلوكية كإمتداد للمدرسة الوظيفية عام 1912 م ، وكان مبدأها : إن علم النفس يدرس السلوك القابل للملاحظة فقط و البعد عن دراسة الوعي و الخبرات الشعورية و التركيز فقط على السلوكيات التي بإمكاننا ملاحظتها بشكل مباشر فقط و البعد عن تفسيرات الغرائز و الشعور و الإرادة و التفكير، أي أنه تعتمد هذه المدرسة على دراسة السلوك بالملاحظة و التجريب نظراً لرؤيتها للسلوك على أنه أي استجابة أو نشاط قابل للملاحظة ، لذلك كانت تجري تجارب على الحيوانات لفهم السلوك الإنساني . و دراسة أصل السلوك من حيث كونه وراثي أم بيئي و الذي انطلق منه أن دراسة السلوك الملاحظ باستخدام الطرق العلمية الموضوعية قد أظهر أن الإنسان كائن يستقي سلوكه بحتمية بيئته و لا يرى أن هناك ما يسمى عوامل داخلية أو صانعة للسلوك و أنه ليس هناك أي داعي لدراسة أي عوامل أخرى باعتبارها مؤثرة من وجهة نظره حيث أن كافة النشاطات مهما كانت معقدة يمكن ملاحظتها و إخضاعها للقياس. و أساس المدرسة السلوكية تعتمد على

العلاقة التآثرية بين "المثير" و "الاستجابة" . و ترى هذه المدرسة أن الدوافع الموجهة نحو غاية بعينها لا تحرك الإنسان و لكنها تتأثر بالمثيرات الفيزيائية فتصدر عنها استجابات عضلية و غددية مختلفة .

و تعد المدرسة السلوكية امتداداً للمدرسة الوظيفية بالرغم من أنها خلقت رداً على الاختلاف بين الوظيفيين _ المدرسة الوظيفية التي كان رائدها (وليام جيمس William James) _ في الطرق و الأساليب التي انتهجوها في علم النفس، و كان واطسون يتخذ المنهج العلمي في دراسة و ملاحظة السلوك بطرق موضوعية ، أي دراسة السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته مباشرة ، السلوك الذي يتكون ببساطة من مثير واستجابة .

من أهم رواد المدرسة السلوكية بعد مؤسسها جون واطسون:

- إدوارد ثورنديك Edward L. Thorndike

- كلارك هول Clark Leonard Hull

- إدوارد تولمان Edward Tolman

- بوروس فريدريك سكينر B. F. Skinner

مبادئ المدرسة السلوكية:

- السلوك هو وحدة الدراسة النفسية.
- كل أنواع السلوك نتاج التعلم ، و السلوك المضطرب هو نتيجة تعلم خاطئ من البيئة، و البيئة لها دور أساسي في تعلم السلوك أكبر من دور الوراثة. المنهج المستخدم في الدراسة هو أسلوب الملاحظة المباشرة و المنهج العلمي كأسلوب موضوعي يختلف عن منهج الاستبطان الذي اتبعته المدرسة البنائية ، و الذي يفتقر للدقة ، و إمكانية التعميم .
- الاهتمام بنواتج السلوك أكثر الظاهرة أكثر من العمليات العقلية الداخلية .
- النظر إلى السلوك على أنه ارتباطات تتشكل من مثيرات و استجابات .

تجربة ألبرت الصغير:

هناك تجربة شهيرة تسمى تجربة "ألبرت الصغير" Little Albert Experiment، التي قام بها واطسون بمعاونة مساعدته وزوجته (روازلي راينر Rosalie Rayner) في عشرينيات القرن العشرين ويعرفها كل دارس لعلم النفس حيث قام بتعريض طفل صغير أطلق عليه اسم ألبرت، قام بتعريضه لعدد من المؤثرات، حيث وضع أمامه فأراً أبيض فقام الطفل بمحاولة تلقائية للمس الفأر حيث لم تكن لديه أي مخاوف مسبقة من الفأر الأبيض، وكان واطسون يأمر

مساعدية بعمل صوت مزعج خلف الطفل عند محاولته للمس الفأر، وتم تكرار التجربة في كل مرة يحاول ألبرت لمس الفأر الأبيض يحدث الصوت المزعج، حتى اقترن الصوت المزعج بالفأر الأبيض، و بعدها وضعها الفأر أمام الطفل مرة أخرى دون الصوت المزعج، و لكن رد فعل الطفل الصغير تحول إلى البكاء و الفرع من الفأر الأبيض بمجرد رؤيته، أيضاً تحول خوفه من الفأر الأبيض إلى الخوف من أي شيء له ملمس الفراء أو ذو فراء أبيض كالدمى الفراء المحشوة، وهو ما يسمى بظاهرة التعميم، حيث أصبح يخاف حتى من كل الحيوانات ذات الفراء، و حتى قطعة فراء بيضاء، و أن المرض النفسي سلوك متعلم، و هو ما يدل على أن الإنسان لا يولد و لديه مخاوفه بل يكتسبها من البيئة، و ليس بالوراثة، أي أن المخاوف المختلفة هي سلوك خاطئ تم تعلمه من البيئة، أثبتت التجربة إمكانية إحداث خلل أو اضطراب بصورة تجريبية، و بالتالي يمكن أيضاً علاج هذا الاضطراب عن طريق قواعد علم النفس والعلاج النفسي السلوكي.

ج- علم النفس المعرفي:

يختص علم النفس المعرفي بدراسة أهم العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان و منها التذكر و التعلم و الفهم و الاستيعاب و التذكر و غيرها من العمليات و النشاطات العقلية و يتداخل مع علم النفس المعرفي العديد من الفروع الأخرى لعلم النفس متمثلة في علم النفس الفسيولوجي و كذلك علم الطب و غيرها من العلوم التي تتناول العلاقات بين المعلومات و الوظائف الذكية كما يستهدف علم النفس المعرفي دراسة مكونات المادة المعرفية نفسها و ما ي صاحبها أو ما تتطلبه من نشاطات عقلية و عمليات تفكير و معالجات متنوعة من أجل الحفظ أو الفهم أو الإدراك و وصولاً للمستويات الفكرية العليا كالتفكير الناقد و إعادة استخدام تلك المعلومات في مواقف مختلفة أو حل المشكلات مع تتبع مراحل كافة تلك العمليات و يهتم علم النفس المعرفي بدراسة كافة المراحل التي يقوم الإنسان من خلالها باستقبال المعلومات و المثيرات الخارجية و من ثم معالجة تلك المعلومات و تخزينها و استرجاعها و توظيفها و ربما محاولة التعديل عليها و الإضافة إليها كذلك عند الحاجة و بالتالي يتناول علم النفس المعرفي كيفية تحويل المادة العلمية من مجرد معارف إلى محتوى علمي متواجد في عقل الإنسان قادر على تذكره و فهمه و تحويله لمعرفة حقيقية يمكن الاستفادة منها في حياة الفرد و في توجيه النشاط الإنساني و يتناول بذلك علم النفس المعرفي كافة صور الأنشطة العقلية الإنسانية بداية من الإحساس و الإدراك و الانتباه و التفكير و تقسيم المعلومات في العقل و تحويلها لأنماط و إعادة استرجاع تلك المعلومات و توظيفها في موقف جديدة بهدف تعزيز تلك العمليات و مساعدة الأفراد ممن لديهم صعوبات

فى التعلم على اكتساب قدر من المعارف يتناسب مع طبيعة مستواهم العقلى و المعرفى.

د- علم الاجتماع التربوي

يهتم علم الاجتماع التربوي بمسائل مثل إيصال القيم الاجتماعية والثقافية والتربوية والدينية والوطنية إلى الطفل عن طريق النظام التعليمي، كما أنه يدرس المحددات الاجتماعية التي تؤثر في تقرير السياسات التربوية وأهداف النظام التعليمي، وكذلك تأثير المؤسسات الاجتماعية في النظام التعليمي، وتأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة، في التحصيل المدرسي للطلاب، ودور النظام التعليمي في الحراك الاجتماعي، وأثر الأنماط الثقافية السائدة على النظام المدرسي، والتعلم عن طريق جماعات الأقران، والعلاقات بين أفراد تلك الجماعات، ودور التربية في إعداد الناشئة لسوق العمل، والتحليل الاجتماعي لبنية النظام المدرسي والعلاقات السائدة فيه، ودور النظام المدرسي بصفته أداة للسيطرة الاجتماعية والضبط، وإعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة، وتحديد الطبقات الاجتماعية المستفيدة من النظام المدرسي، والتي تطبعه بخصائصها اللغوية والثقافية، وأخيراً دور التربية في عمليات التحديث الاجتماعي.

تطور علم الاجتماع التربوي : ظهر هذا العلم نتيجة لجملة من التطورات الاجتماعية، منها توقع دور النظام التعليمي في ترسيخ الديمقراطية الاجتماعية والتربوية والحراك الاجتماعي عن طريق التحصيل المدرسي، وإعداد الطلاب للحصول على فرص عمل، وتعزيز دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية للطفل، وتمثل أعمال إميل دوركهيم [ر] Émile Durkheim (1858-1917)، وماكس فيبر Max Weber (1864-1920)، وكارل ماركس Karl Marx (1818-1883)، المقدمات النظرية لولادة علم الاجتماع التربوي. وقد تجلّى إسهام كل منهم في هذا المجال في كتبه، إذ كتب دوركهيم: "التربية والمجتمع" Éducation et sociologie و "التطور التربوي في فرنسا" Évolution pédagogique en France وأسهم كتاب ماكس فيبر "الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية" L'éthique Protestante et l'esprit du capitalisme في شرح التطور الاجتماعي الرأسمالي في أوروبا الغربية، وعرض كارل ماركس الفكر الاجتماعي التربوي بشرح تأثير البنية التحتية، وأنماط الإنتاج وعلاقات الإنتاج، على البنية الفوقية كالبناء الثقافي والحقوقى للمجتمع والنظام التربوي والمدرسي السائد، كما ركز على أهمية الموازين الطبقيّة في العملية التربوية، وعلى قيم كل طبقة اجتماعية وتصوراتها. وانتقد تربية الأطفال بأساليب الإكراه في المجتمعات الرأسمالية.

ومهد هؤلاء الرواد لتطور علم الاجتماع التربوي، فقد بحث جاكارد P.Jaccard في كتابه "علم الاجتماع التربوي" (1963) أفكار دوركهايم، كما درس كل من جيرار A.Girard وباستيد K.Pastide، أثر الانتماء الاجتماعي في قوة التحصيل المدرسي في بحثهما "حول الطبقة الاجتماعية، وديمقراطية التعليم"، عام 1963، وكتب بول كلارك Paul Clerc حول "الأسرة والتوجيه المدرسي لتلامذة الصف السادس الابتدائي". ولعل أكثر الأعمال إثارة للاهتمام والجدل هي الدراسة التي قام بها كل من بورديو Bourdieu وباسرون J.C.Passeron بعنوان "إعادة الإنتاج: حول نظرية نظام التعليم " La reproduction: pour une théorie du système d'enseignement وهي دراسة تكشف عن أن النظام التعليمي السائد في فرنسا يعيد بناء العلاقات الإنتاجية القائمة على تعزيز السيطرة الاقتصادية للطبقات السائدة.

وتكررت الفكرة نفسها في عمل كل من بودلو Baudelot واستابليه Estabelet في كتابهما: "المدرسة الرأسمالية في فرنسا " L'école capitaliste en France عام 1971. ويبين ريموند بودون Bodon في بحثه «ثقافات الحظوظ التعليمية» عام 1974، أثر النظام المدرسي في عملية الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية.

وقام جون ديوي J. Dewey (1859-1952) بدراسات تربوية واجتماعية وخاصة في كتابيه «المدرسة والمجتمع» The School and Society عام 1899، و"الديمقراطية والتربية" Democracy and Education عام 1916 مبيناً أثر الحياة الاجتماعية التقليدية في العمل التربوي، وترك هذان الكتابان أثراً تربوياً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت مؤلفاته إجمالاً مؤثرة في التربية والمجتمع العالمي بتركيزه على الخبرة والحرية والديمقراطية والتعاون بين التلاميذ وأبناء المجتمع. ويؤكد داتون S.T.Datun في كتابه "الجوانب الاجتماعية للتربية" عام 1900، ضرورة ربط التربية بخبرات الطفل الاجتماعية في المنزل والمجتمع المحلي. وكان لهنري سوزلو H. Suzzlo فضل استعمال تعبير "علم الاجتماع التربوي" في الولايات المتحدة الأمريكية أول مرة عام 1910 في جامعة كولومبية.

ثانياً: النظريات الكبرى في علوم التربية:

1 مفاهيم:

هناك عدة مقاربات لفهوم علوم التربي، وسنكتفي في هذا المجال بما يقوله "غاستون ميالاري" أن علوم التربية هي : مجموع الحقول المعرفية التي تدرس الأحداث والوضعيات التربوية وتفهمها داخل سياقاتها التاريخية والإجتماعية والإقتصادية والنفسية والسياسية.

انه مصطلح استعمل حديثا للإشارة الى مجموعة من الأبحاث والدراسات المتنوعة الإختصاصات التي تناولت التربية من مختلف الزوايا. ورغم حداثة هذه العلوم فإنها استطاعت أن تراكم عددا هائلا من النظريات والنماذج التفسيرية، كما أنها تمكنت من تطوير اساليب ومناهج في البحث، جعلتها ترقى الى وضع العلوم "المعترف بها" من طرف المجتمع العلمي الدولي، حتى وان كانت تتداخل مع اختصاصات اخرى لا تهتم مباشرة بالتربية. غير ان ما يضمن وحدتها هو موضوعها المشترك، أي التربية، وهو نفس الموضوع الذي يبرر تنوعها وتعددتها، نظرا لأبعادها المتشعبة. رغم هذا التعدد، فان بعض التصنيفات استطاعت أن تستجلي هذه العلوم التربوية. وخاصة تصنيف الباحث الفرنسي "غاستون ميالاري" الذي حددها في العلوم التالية:

- ✓ فلسفة التربية: وهي ليست بعلم بالمعنى الدقيق للكلمة، بل انها تخصص أساسي يساهم في فهم طبيعة الغايات التربوية الكبرى، في اطار انساق تبرر العمل التربوي فلسفيا، وتحاول ربطه بالتجربة الإنسانية.
- ✓ تاريخ التربية: ويهتم بالدراسات (التطويرية) للنظريات والمؤسسات التربوية مع الإهتمام ايضا بتطور "طرق التوظيف (توظيف المربين) ، وآليات التوجيه المهنية للتلاميذ والمحتويات والطرق والتقنيات التعليمية).
- ✓ سوسيولوجيا التربية: وتهتم بتحليل وضع المؤسسات التربوية (المدرسة على الخصوص) في المجتمع والعلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع، إضافة الى اهتمامها بمكانة العاملين من الناحية الإجتماعية، ويمكن أن تدخل دراسة المدرسة كمجتمع مصغر يختزل مكونات المجتمع الأكبر، في دائرة اهتمام سوسيولوجيا التربية أيضا.
- ✓ اثنولوجيا التربية: وتهتم بالطرق التي تستعمل اجتماعيا في تربية الطفل ضمن سياقات سوسيوثقافية مختلفة، وهدفها وصف وفهم ومقارنة هذه الوقائع دون حكم مسبق ودون اهتمام أكبر بالناحية التطبيقية.
- ✓ الديموغرافيا المدرسية: وتهتم بوصف حالة الأعداد المدرسية من التلاميذ والطلبة من خلال سماتهم المختلفة (السن، الجنس، نمط المدرسة، المقاطعة الإدارية، الفئات المهنية للآباء، الوسط الحضري والقروي، والطبقة الإجتماعية..) وربط ذلك بالتوجيه المدرسي وبظاهرة التكرار والإنقطاع

- عن الدراسة...، يضاف الى ذلك كله الإهتمام بمعدلات التمدرس في المجتمع ومستويات التردد على المدارس داخل الجماعات المختلفة.
- ✓ اقتصاد التربية: ويتحدد مجاله في دراسة المردود العام لمختلف المستويات الدراسية، وفي قياس مساهمة التربية في التطور الإقتصادي (تكلفة التربية، العلاقة مع سوق الشغل وتمويل التربيع).
- ✓ التعلم: التعلم نشاط ذاتي يقوم فيه المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة. والمقصود بالعملية التربوية كلها إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والواقف الملائمة.
- ✓ مفهوم التعليم: هي عملية تفاعلية تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمعلومات من ذهن المعلم إلى ذهن المتعلم، وهي عملية هدفها إيصال هذه المعلومات مباشرة للمتعلم. والتعليم لا يربطه وقت محدد، فمن أبسط الأمثلة هو تعليم قيادة السيّارات، حيث يتعلم المتدرب من المدرب خبرته وطريقته في قيادة السيّارة، وتنتهي مرحلة التعليم عندما يتقن المتدرب عملية قيادة السيّارة وإن لم يتقنها يحتاج إلى وقت إضافي حتى يتقنها، بينما مفهوم التعلم هو سلوك شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات والخبرات والمعرفة، فيستطيع من خلالها أداء عمل ما، فالمتعلم هنا هدفه هو التعلم وذلك عن طريق البحث عن الأدوات المناسبة التي تحقق المعلومات من خلال المدارس، والمعاهد، والكتب، والإنترنت، والتدريب وغيرها من الأدوات التعليمية، أي يمكن القول إن التعلم له علاقة وطيدة بعملية التعليم.
- ✓ مقارنة بين التعلم والتعليم: يُطلق على الذي يقوم بالتعلم اسم المتعلم، وخبرته ومعرفته تنمو بالتدريج، والذي يقوم بالتعليم اسم المعلم ويكون على قدر كبير ومخزون واسع من المعرفة والعلم. لا يتحقق التعلم إلا من خلال التعليم فعندما تتوفر عملية التعليم يحدث التعلم، ومن خلال التعليم يتم صقل مهارة المتعلم، فمن المهم قياس أداء المتعلم قبل وبعد التعليم. يقوم التعليم على عدة عناصر وهي الهدف من التعليم، وهو عرض خبرات المتعلم التي استطاع امتلاكها من خلال الاستماع، والتلقي، والحفظ حتى يتم تثبيت المعلومة. هنا يقع على عاتق المعلم مسؤولية إرسال المعلومات وعلى المتعلم استقبالها وتحليلها. يصبح التعلم هدفاً لتحقيق غاية معينة، والتعليم وسيلة لتحقيق هذا الهدف فلولاً التعليم لما حصل التعلم. الفرق واضح من

خلال ما تقدم، فالتعليم بالنهاية هو مشروع إنساني هدفه تمكين المتعلم من تغيير سلوكه وإدراكه وإكسابه مهارة جديدة وتوسيع مداركه . يحدث التعلم ضمن إطار المدارس والجامعات أو أي مكان تتوفر فيه شروط التعليم الأساسية، وتقوم عملية التعلم على دور المعلم في كيفية توصيل المعلومات والخبرات بشكل صحيح، لهذا إذا فشل المعلم في رسالته فشلت عملية التعليم، وفشل المتعلم في تعلمه والعكس صحيح، فالاثان تربطهما علاقة وثيقة ينجح أحدهما بنجاح الآخر .

2 المقاربات البيداغوجية:

بيداغوجيا التدريس بالأهداف

بدأ العمل في المغرب بمقاربة التدريس بالأهداف في غضون الثمانينيات من القرن الماضي، أما في فرنسا فقد بدأ العمل بها في الستينات، وقبل ذلك بقليل في الولايات المتحدة الأمريكية. وتركزت محاولة التدريس بالأهداف البيداغوجية على تعريف الهدف البيداغوجي وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي ، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم . وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية -في كثير من الحالات -إلى انحرافات خطيرة ، منها:

✓ تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم .

✓ فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.

✓ لتنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

وصنّف بلوم سنة 1969 الأهداف وفق طبيعتها إلى إدراكية معرفية Cognitifs وإلى وجدانية Affectifs وإلى سيكوحركية Psychomoteurs وصنّف أيضاً الأهداف الإدراكية إلى مستويات تتدرج من التذكر والفهم إلى التوليف والتقييم. وتبعه بعد ذلك العديد من التربويين ونشرت تصنيفات عدة منها تصنيفات "دي لندشير بوتزار" و"جويوت وكراسويل" وأخيراً وليس آخراً تصنيف "دي كتيل" الذي حصرها بثلاثة مستويات متدرجة هي مستوى (الاكتساب ومستوى التطبيق ومستوى حل المسائل. هدفت هذه التصنيفات إلى توفير التوازن والتكامل في المناهج وإلى تطبيق منهجي لتنامي التعلم بحسب الحلقات والصفوف. وتميز التعليم بالأهداف عامة بالتركيز على دقة المعارف وكميتها وعلى تنمية المستوى النظري عند المتعلم وأمن للتلميذ وضوحاً في الأداء.

واعتمد على الطرائق التلقينية، والمقاربات التحليلية، وعلى ثقافة الامتحان الذي يسعى دائماً إلى تغطية موضوعات المنهاج كافة.

الأثر التربوي الاجتماعي للتربية بالأهداف: أرسى هذا التطور التعليم المبرمج على أسس علمية واضحة، فتم الحد من الرسوب المدرسي ومن التسرب. وقد تزامن ذلك مع تطبيق مفاهيم أساسية تتناسب مع مجتمع الكفاءة

"Mérítocratie". كديمقراطية التعليم وتكافؤ الشروط وحق التعلم... فتوافرت لكافة الشرائح الاجتماعية، في بعض الدول، الشروط المناسبة لبلوغ الاختصاصات والمستويات العلمية التي تصبو إليها وقد خفض التعليم بالأهداف نسب الإعادة والتسرب وأصبح الرسوب من خلال هذه المفاهيم التربوية مرتبطاً بمسارات التعليم أكثر منه بخصائص المتعلم.

لذلك غيرت العديد من المؤسسات هيكليتها لتتناسب مع الوظائف الجديدة الملقة على عاتقها ولتواكب عمليات التحديث الواضحة.

حدود التعلم بالأهداف: بعد التجربة في مختلف المؤسسات التربوية لأكثر من عقدين من الزمن بدأت تظهر حدود التعلم بالأهداف. فسعى التربويون إلى تحسين في الطرائق والوسائل وأداء المعلم والممارسات الصفية لكن هذا لم يحدث تغييراً جذرياً. وقد أظهرت الدراسات والنقاشات التربوية المسائل التالية:

- ✓ التعلم والحياة: أدى التركيز على الأهداف الإجرائية إلى فصل التعلم عن المحيط بحيث لم يتمكن التلامذة إجمالاً من توظيف المكتسبات المدرسية في حل مشكلات الحياة اليومية الاجتماعية منها والخاصة بعالم العمل.
- ✓ التركيز على النتائج: ركز هذا التعلم على الأهداف ونتائج التعلم ولم يعط وزناً كافياً للمنهجيات والطرائق التي تتطلب من المتعلم مستويات ذهنية عليا منها التوليف والتنظيم وتخطيط الأعمال.
- ✓ التجزئة بالأهداف تجزئة للحياة: ان الحياة كل متماسك تتناولها العلوم وفق ميادين معرفية معينة. وهذه التجزئة عملية منهجية أكاديمية لا تهدف إلى تجزئة الحياة الاجتماعية أو الشخصية البشرية إنما إلى تسهيل التعلم وتعميقه. لكن غالباً ما يغرق المتعلم بمهام جزئية دون ان يعيد ربط الجزء بالكل فيفقد شمولية التفكير وتماسك العمل.
- ✓ التباعد بين المواد: يشكل التعلم بالأهداف بفعل منطقه حواجز بين المواد علماً ان القدرات التي يستثمرها المتعلم في كل مادة قابلة للتحويل والنقل من مادة إلى أخرى وعلماً ان حل مشاكل العمل والحياة يتطلب تكامل المعارف وتنوعها أكثر مما يتطلب التخصص المفرط.
- ✓ موسوعية المناهج: مع تعاظم المعارف في عصر المعلوماتية والإنترنت أصبحت المواد التعليمية مثقلة بالمعلومات مما يضاعف عدد الأهداف،

ويتطلب، إمّا سنة مدرسية أطول، أو تكثيفاً للمعلومات في الحصة الواحدة. فلا بد من اعتماد منهجية تربوية جديدة تضمن المكاسب التية أمنتها الأهداف من جهة وتلبي الحاجات المستجدة من جهة أخرى.

✓ مهارة التعامل مع المعلومات: لم يعد التلميذ اليوم أمام مشكلة تقصي المعلومات كما في السابق بل هو أمام مشكلة جديدة تمثلها غزارة المعلومات وكيفية التعامل معها. لذلك ينبغي ان يتسلح المتعلم بالمعارف الإجرائية والمنهجية التي تساعد على الإبحار في خضم المعلومات وانتقاء ما يفيد منه. وهذا ما لم يؤمنه التعلم بالأهداف.

أمام هذه التحديات وجد العديد من التربويين في نظام الكفايات رهناً لتخطي هذه المشاكل قد يكون ناجحاً، رغم الصعوبات التي تعترض تطبيقه كأى نظام جديد.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات ، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سنة 1968 . وعرفت في الثمانينات نمواً هاماً بتأكيداها على الكفايات بالمعنى الذي يحقق في النهاية ، النهايات العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية (والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو مشترك بين مجموعة من المواد ، مختار على أساس كونه علمياً واجتماعياً وأخلاقياً Ethique في نفس الوقت . وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفايات مستمدة من جذور نظرية المعرفة ، ومتأثرة ، وبقوة ، من تطورها ، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع ، ونلمس أسسها النظري والتجريبى في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجيه والبنويوية، وبرونر والتعلم بالاكشاف، وتشومسكى واللسانيات .

وتوجد حالياً حركة واسعة في التفكير حول مفهوم الكفاية ، وقد تناولته الكثير من الكتابات بشكل مفصل وعميق ، ولعل أبرزها ، كتابات Rey , B . 1996 والذي حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاية ، وبالأخص الكفايات المستعرضة . Transversale. وتجدر الإشارة إلى أن غالبية الكتاب الذين لا يزالون متمسكون ببداغوجية الأهداف فإن مفهومهم لهذه البيداغوجية هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاية . ومنهم :

✓ Delandshee (1979) يستخدم في معجمه حول التقويم والبحث في البيداغوجيا "أهداف التحكم في مقابل أهداف التحويل "وهو ما يجعله أقرب إلى مفهوم الكفاءة

✓ Hemline (1979) مثل سابقه يلح على ضرورة الانسجام بين الأهداف

الخاصة والأهداف العامة والمرامي والغايات الكبرى للتربية .
ومن منتصف الثمانينات يقترح Deketel ما اصطلح على تسميته "
بيداغوجية الإدماج "
✓ وفي كثير من الصناعات التي نشرت في هذه المرحلة استخدمت مصطلح
" حل المشكلات " التي كان تعريفها قريبا من تلك التي أعطيت اليوم لمفهوم
الكفاية.

وفي الخلاصة: يوجد بين مفهوم الهدف ومفهوم الكفاية، في آن واحد،
انفصال واستمرار و يؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم
الكفاية ويرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة خطية جامدة
تجزئ المعارف والمهارات، وتحثهم على تصور مواقف تعليمية موجهة
نحو حل المشكلات أو إنجاز المشاريع التي يستدعي الدمج بين هذه
الرباعية:

(Savoir , Savoir-Faire , Savoir-Etre , Savoir- Devenir)

ولا يمكن دراسة وفهم أي موضوع دون تحديد واضح للمفاهيم ذات الصلة
به، ويسمح التعريف بالمفهوم بالتواصل بين الموضوع الذي نحدد مفاهيمه،
و بين الذات والآخرين.

- لقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها :
- ✓ وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعليمي بشكل دقيق.
 - ✓ ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.
 - ✓ تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.
 - ✓ ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي.
 - ✓ استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم.
 - ✓ طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.
- وقد برزت، رغم هذه المكتسبات، بعض النقائص للتيار السلوكي، نذكر منها :
- ✓ بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث
عن سلوكات قابلة للملاحظة.
 - ✓ تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل في ما يسمى بالأهداف
الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.
 - ✓ انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي
تصادف التلميذ في حياته العامة. مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في
سياقات مختلفة.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على
طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهرت مقاربة التدريس بالكفايات.

مقاربة التدريس بالكفايات:

مفهوم الكفاية: تتعدد التعريفات التي تناولت الكفاية في السنوات العشر الأخيرة، وتعكس التغيرات التي أصابت هذه التعريفات الاتجاهات التربوية الحاصلة في العالم من جهة وتطور المفهوم من جهة أخرى لكن جميعها تجمع على الأمور التالية:

- ✓ إن الكفاية سلوك مركب تندمج فيه أنواع متنوعة من القدرات.
- ✓ إن الكفاية ذات بعد اجتماعي أي أنها تفيد المتعلم في الحياة ولها معنى معيناً بالنسبة إليه وتساعده في الوقت نفسه على التدرج العلمي.
- ✓ تمارس في مجموعة من الوضعيات تجمعها خصائص مشتركة مرتبطة مباشرة بواقع الحياة.
- ✓ إنها قابلة للملاحظة والقياس وبالتالي يمكن وضع معايير ومبيّنات معينة لتقييمها.
- ✓ تكسب المتعلم معارف إجرائية وشرطية إلى جانب المعارف الإعلانية مما يعزز استقلاليتة الاجتماعية والأكاديمية.
- ✓ تربط عضوياً بين طرائق التعلم واستراتيجيته وبين التقييم، وتعطي لمنهجية التفكير وإجراءاته أهمية تضاهي نتيجة العمل.

وقسم التربويون الكفايات إلى كفايات اجتماعية ترافق المتعلم خلال حياته المدرسية كالعمل التعاوني والتواصل الشفاف واحترام قيم الديمقراطية وكفايات ركنية أي كفايات ضرورية لاكتساب كفايات خاصة بالمواد التعليمية والكفايات الخاصة بالمواد التي تمارس في كل اختصاص من الاختصاصات. وهذه الكفايات على أنواعها تشكل كلاً متماسكاً متفاعلاً وتساعد على ممارسة مهمات حياتية متعددة.

مبادئ تربوية أساسية: لتخطي حدود الأهداف وجعل التربية عملاً تكاملياً على مستوى المواد والشخصية البشرية والحياة المعيشة اعتمد التعليم بالكفايات مبادئ أساسية منها:

- ✓ مبدأ الدمج: وهو المبدأ الأساسي للتعلم بالكفايات حيث يتم دمج الأهداف في ما بينها. وهذا الدمج هو عملية دمج للقدرات نوضحه بالمعادلة التالية:
الهدف = قدرة + محتوى + شروط + معايير.

هذا لا يعني ان تعلم مكونات الكفاية (الأهداف كما وردت أعلاه)، يتم سوية في حصة واحدة إنما نقوم بعملية فصل للأهداف عن الكل المتواجدة فيه فيتم التدريب على تحقيق كل هدف كما يتم التدريب على دمج هذه الأهداف في ما بينها. فالدمج هو أيضاً مسار أو نسق تعليمي

✓ المبدأ الثاني الأساسي الذي هو مبدأ الشمولية أي ان المتعلم يربط دائماً من خلال نوعية النشاطات بين العنصر المكون وبين المنظومة العامة التي ينتمي إليها هذا العنصر. وكي لا يأخذ التعليم طابعاً نظرياً يعتمد مبدأ التطبيق أي التعلم بالعمل والممارسة. ويبنى التعلم على أساس المكتسبات السابقة فيفتش التلميذ عن المعرفة بنفسه مما يحقق المبدأ الرابع وهو البنائية. على صعيد الممارسات الصفية يقوم الأستاذ بدمج الأهداف فيما بينها من خلال موقعها في الكفاية التي يعمل من أجل تحقيقها كما يربط المضامين بالحياة المعيشة من خلال وضعيات التعلم والتقييم.

✓ الكفايات تربط من المعارف السابقة والمعطيات الجديدة.
✓ يتم من خلالها طرح التعلم كمهام وظيفية تشكل تحدياً لدى المتعلم ، تستدعي منه استدعاء كل قدراته وإمكاناته.

✓ الأهمية الكبرى تمنح لعملية التعلم وليس إلى عملية التعليم . كما أن التعليم لا يحدد التعلم وإنما يدعمه ويوجهه (فلا معنى للقول أن الطلبة يتعلمون لأننا نعلمهم ، إذ يمكنهم أن يتعلموا مهارات ويكتسبوا معارف بدون تعليم ، إذا ما توفرت لهم بيئة مناسبة).

✓ تقوم على تحديد نوعين من الكفايات هي : الكفايات المشتركة (وتشارك فيها جميع المواد الدراسية) مثل كفاية التخطيط والمبادرة وحل المشكلات . والكفايات الأكاديمية الخاصة بمادة ما).

✓ تصاغ بشكل وظيفي تيسر عملية تكيف الطالب مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه ، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته بل يستدعي تضافر مكونات شخصيته جميعها.
✓ تهتم بجميع مكونات شخصية المتعلم سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني.

✓ التعلم عملية معقدة ذات طبيعة ذهنية واجتماعية ووجدانية ، وتتطلب ممارسة تعليمية تتوافق مع طبيعتها.

✓ تركز حول الاستراتيجيات المعرفية.
✓ يتم تحقيقها وفق مهام كاملة وتتصف بالشمولية .
✓ يتكون التعلم من خلال البناء المتدرج للمعارف.
✓ يشارك في بنائها جميع الفئات المعنية بالمجتمع.

النظريات البيداغوجية المنضوية تحت المقاربتين

(انظر/ي الوثيقة المرفقة رقم 1)

ثالثا: النظام التعليمي المغربي:

المرحلة الأولى (1956-1963):

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

محمد الفاسي، عمر بن عبد الجليل، عبد الكريم بنجلون، رشيد ملين

سياق البدايات:

تعتبر هذه المرحلة من أدق مراحل المغرب المستقل حديثا؛ و لذلك سنجد هناك حاجة ماسة للأطر و التصورات الوطنية و تكييف التعليم مع المتطلبات الملحة للواقع الاجتماعي والاقتصادي. فكانت التصورات تدور حول تعميم التمدرس و التنمية، كما كانت الدولة في حاجة ماسة لبناء أجهزتها الإدارية والأمنية والعسكرية و المرافق الحيوية و الفضاءات العمومية و كل ما له علاقة بالسيادة الوطنية، و المؤسسات التمثيلية. صدر أول دستور في 1962 و انتخب أول برلمان في سنة 1963 ، كما عرفت الساحة السياسية صراعات كبرى كان من أهمها الانشقاق الذي عرفه حزب الاستقلال. ومن بين ما ميز هذه الفترة كذلك ، زلزال اغادير و وفاة محمد الخامس، و الصراع حول الحدود مع الجزائر. ومن جهة الاقتصاد عرفت الفترة المذكورة أعلاه الاصلاح الزراعي و مساهمة الدولة في الاستثمار و ميلاد الصناعات الأساسية الغذائية...إلخ.

و أما في التعليم فقد تميزت هذه الفترة بإرادة تعميم التعليم و محو الأمية عبر حملات، و إصدار صحيفة المنار الموجهة للقراء الجدد ، كما عرفت الفترة نفسها حركة كبيرة اعتنت بخلق النوادي و دور الشباب و المكتبات و أوراش التكوين ، فانتهت الحركة بخلق مجلسين وطنيين ، الأول للرياضة والثاني للشباب. والحاصل أنها فترة حماس كبير ، كما يقول الاستاذ المكي المروني، الذي انعكس في الاندفاع نحو العمل و السلطة معا.

التعليم خلال هذه الفترة من تاريخ المغرب:

- تحويل مديرية التعليم في عهد أول حكومة إلى وزارة للتربية الوطنية و الشبيبة والرياضة و الفنون الجميلة ، و كان أول وزير للتعليم على رأسها هو محمد الفاسي؛

الاحتفاظ بمصلحة التعليم الفرنسي الإسلامي؛

تقسيم نفس المصلحة إلى مصلحتين؛ واحدة للابتدائي و أخرى للثانوي؛

إضافة مصالح جديدة تهتم التعليم الحر و الأصيل و التعليم العالي و التربية الأساسية؛

تعيين بعض المغاربة على رأس المصالح؛

انفجار في أعداد المتدربين؛

ارتفاع أعداد المستفيدين من برامج محو الأمية؛

إعادة النظر في تهميش برامج تدرس اللغة العربية و مدرسيها،

خلق إطار مفتشي اللغة العربية،

دمج التعليم الأصيل في الوزارة،

آليات الإصلاح:

أول لجنة للإصلاح كانت سنة 1957 (الحركة التعليمية)، ضمت جميع ممثلي أنماط التعليم الموجودة آنذاك كالتعليم الفرنسي الاسلامي و التعليم اليهودي و الفرنسي والاسباني و الأصيل و التعليم الحر وكان من بين تصوراتها توحيد البرامج في جميع أنواع التعليم ، وتحديد سنوات الاسلاك الدراسية و التعريب عبر مراحل... إلخ.

- لجنة إصلاح التعليم لسنة 1958 ، و سميت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم و كان ذلك في عهد عمر بنعبد الجليل كوزير ثان للتعليم في المغرب المستقل. و كان مما صدر عنها حسب الاستاذ المكي المروني قرارات تعارض اللجنة الأولى من جهة هيكله الأسلاك و العودة إلى تدريس الحساب و المواد العلمية باللغة الفرنسية و الاهتمام بالأطر عوض تعميم التمدريس. وما يلاحظ أن هذه اللجنة التي اشتغلت باسم العقلنة كانت تدبر قلة الموارد و الأطر و البنيات.

ثالث لجنة لإصلاح التعليم كانت في عهد عبدالله إبراهيم تحت اسم التربية والثقافة و كان على رأس وزارة التعليم آنذاك عبد الكريم بنجلون ، و كانت ضمن تصور لمخطط تنموي اجتماعي صدر في سنة 1959. و قد توقفت اللجنة عند النقطة التالية:

✓ مشكل تعميم التمدريس؛

✓ مشكل تكوين الأطر؛

✓ إعادة هيكلة وزارة التعليم؛

✓ تأسيس المجلس الأعلى للتعليم،

✓ العمل باللجن الثنائية.

لقد حاولت حكومة عبدالله إبراهيم تقديم تصور جديد للتعليم في إطار مخطط عام ، وهو ما يتجلى من خلال ما يلي:

✓ جعل التعليم يرتبط بمذهب (المذهب التعليمي) . والمذهب جملة من المبادئ و الأهداف منها المدرسة الوطنية المنسجمة (انسجام الأسلاك و الثقافات و الكتب المدرسية و عصرنة التعليم الأصل : التوحيد و التعريب المعقلن)
✓ الاهتمام بالمواد التقنية و جعل اللغة العربية لغة البحث و العمل؛
✓ الاحتفاظ بالازدواجية اللغوية في التعليم ، في أفق 1964؛
✓ مغربة الأطر؛

✓ خلق سلك استدر اكي يهم الأطفال من الفئة العمرية 6-14 سنة(التربية غير النظامية حاليا)؛

✓ خلق مجلس أعلى للتعليم يضم ممثلين و معينين و شخصيات معروفة لمدة أربع سنوات، يستشار في مشاريع الإصلاح و قضايا التربية و التعليم ذات الطابع الوطني كما يقول الاستاذ المكي المروني.

✓ إحداث مدارس و كليات و معاهد وشهادات جديدة، منها معهد الدراسات والبحوث حول التعريب و المدرسة الغابوية بسلا ، و إعادة تنظيم التعليم العالي الأصل، و البحث العلمي في الشريعة الإسلامية واللغة العربية؛
✓ إعادة تقنين التعليم الخاص ليصبح تابعا لمراقبة الدولة (الوزارة).

✓ إحداث باكالوريا مغربية وشهادة الدروس الثانوية و التقنية ونهاية الدروس الابتدائية و امتحان القبول بالثانوي،

✓ إصدار ظهير خاص بالزامية التعليم (المقارنة مع قانون الإلزامية في عهد عبدالله ساعف).

✓ سيعاني هذا المخطط من نفس المشاكل التي اعترضت الاصلاحات السابقة، ومنها قلة الأطر و التجهيزات و المباني و المواقف السياسية والثقافية من توحيد التعليم و دفاع التعليم الخاص عن استقلاليته من جهة البرامج والمناهج(كما يحصل الآن)، و رفض التعليم الأصل الاندماج في التعليم العصري.

برز سجال كبير أثناء تنفيذ سياسة التعريب منذ بداية الاستقلال إلى المخطط الخماسي 1960-1964 ، و بدا ذلك منذ 1962 بالنظر إلى النتائج المدرسية المسجلة (إمكانية المقارنة اليوم بين التعليم الخاص و العام، و دراسة النتائج المحصل عليها في التقويمات الوطنية والدولية التي همت المغرب)، بين المدافعين عن التعريب الشامل و المدافعين عن التعريب المتدرج و غيرهم الرافضين للتعريب جملة وتفصيلا.

المرحلة الثانية (1964-1972):

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

يوسف بلعباس، محمد بنهيمه، عبدالهادي أبوطالب، حدو الشيكور، قاسم الزهيري، عبد اللطيف الفيلاي، احمد رضا اكديرة، محمد شفيق، مامون الطاهري، أحمد العسكري.

سياق المرحلة:

التوتر السياسي الكبير، و يتجلى فيما يلي:

- 11 ✓ منع تأطير التلاميذ من طرف الاتحاد الوطني لطلبة المغرب (ظهير يوليوز 1963)؛
- ✓ مؤامرة يوليوز 1963 أو هكذا سميت في تاريخ المغرب الرسمي؛
- ✓ أحداث الدار البيضاء مارس 1965؛
- ✓ حالة الاستثناء 1965؛
- ✓ اغتيال المهدي بن بركة في أكتوبر 1965؛
- ✓ المخطط الثلاثي 1965-1967؛
- ✓ المخطط الثلاثي 1968-1972؛
- ✓ انتخابات جماعية 1969
- ✓ دستور 1970؛
- ✓ أحداث 1971-1972-1973.

إصلاحات التعليم خلال هذه الفترة:

عرفت الإصلاحات التعليمية خلال هذه الفترة نزولا و صعودا و مشادات و نزاعات تعكس الفترة السياسية ، و أهم ما عرفته هذه الفترة همناظرة المعمورة في أبريل 1964 التي ضمت ممثلين عن الأحزاب السياسية و النقابية و الثقافية و كان الدكتور بنهيمه هو وزير التعليم آنذاك، و أسفرت نتائجها عما يلي:

- ✓ التأكيد على القيم العربية الاسلامية؛
- ✓ استيعاب التقنيات الجديدة؛
- ✓ اقتراح سلك أولي معرب ، و سلك إعدادي ثانوي مزدوج اللغة و بأعداد محدودة (محدودية الأطر المعربة)؛
- ✓ التفكير في التكوين والمهني؛
- ✓ إثارة مشكل البنيات المدرسية المحدودة؛
- و على العموم فقد خرجت مناظرة المعمورة بالاتفاق على التعميم و التعريب و مغربة الأطر و الرفع من مستوى التعليم (المكي المروني).

كما عرفت هذه الفترة من خلال مخططها الثلاثي 1965 - 1967 بعض المشاكل منها:

- ✓ تقليص ميزانية التعليم مما انعكس على نمو التمدرس؛

✓ اقترح سلكين في الابتدائي؛ واحد من ثلاث سنوات يكون إلزاميا تتكفل به الجماعات المحلية، وهو سلك معرب كليا، حيث ستلقن المواد العلمية باللغة العربية بدء من سنة 1966 ، و آخر من أربع سنوات تتكفل به الدولة، و العمل على مغربة الأطر.

✓ إلحاح المخطط المذكور على التقريب بين البرامج العصرية والتقليدية و تشجيع التعليم الخاص.

✓ لقد جاب الدكتور بنهيمه المغرب كله لشرح مذهبه التعليمي، لكنه عارض إصلاح بنهيمه من اطراف كثيرة منها حزب الاستقلال ، الذي رأى فيه تراجعاً عن المكتسبات السابقة لأنه يناهز عن البعد الجماهيري و يكرس التخطيط البيروقراطي، و كان حزب الاستقلال قد اقترح خطة لتعريب التعليم في مدة لا تتجاوز الثماني سنوات حسب مذكرته في الأمر. كما رأى فيه الاتحاد الوطني للقوات الشعبية فيرى في مذهب بنهيمه التعليمي خطراً كبيراً لأنه يرهن مستقبل التعليم بالضغط المالي. كما رأى فيه الاتحاد المغربي للشغل توجهها رجعي و استعماري جديدا يقسم المغرب إلى نخب مفرنسة و أغلبية أمية. و نفس الانتقادات نجد صداها في المؤتمر الحادي عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب (1966).

المرحلة الثالثة (1973-1983)

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

محمد الفاسي الفهري، الداوي ولد سيدي بابا، عبد اللطيف بنعبد الجليل، محمد بوعمود.

سياق المرحلة:

هيمنت على هذه المرحلة، في بدايتها، أزمة سياسية كبيرة تميزت بالإضرابات الطلابية ، و أحداث و اضطرابات كثيرة نجمت عنها اعتقالات في مدن و بواد عدة، لكنها عرفت انفراجات سياسية بعد 1974 . و على العموم فقد عرفت هذه الفترة مايلي:

✓ وضع المخطط الخماسي 1973-1977،

✓ حرب أكتوبر ضد إسرائيل؛

✓ وفاة علال الفاسي في سنة 1974؛

✓ ظهور الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية في 1975؛

✓ المسيرة الخضراء في سنة 1975؛

✓ ظهور أحزاب جديدة على الساحة السياسية؛

التعليم :

يرى المخطط 1973-1977 أن إصلاح التعليم ضرورة ملحة ، و لذلك نجده يطرح برنامج عمل استعجالي يبدأ في سنة 73 و ينتهي في سنة 77. و يدور حول مايلي:

✓ تنمية التمدرس؛

✓ مغربة الأطر؛

✓ الاشتغال على الحاجيات في التكوين؛

✓ الحد من ولوج التعليم العالي.

أما المخطط الثلاثي لسنوات 1978-1980 فقد عرف مباشرة سياسة تقشفية جعلته يركز على تنمية التعليم بالعالم القروي وحده و تعزيز المواد التطبيقية، و مغربة الأطر، و لم يهتم بالتعريب كثيرا.

أما مشروع إصلاح التعليم لسنة 1980 في عهد العراقي فركز على ما يلي:

✓ توجيه التلاميذ نحو التكوين المهني؛

✓ التحكم في الاستقطاب الجامعي حسب النقط و المقاعد المتوفرة؛

و قد قبلت هذه الإصلاحات برفض واسع تمخضت عنه مناظرة إفران التي

أسفرت نتائجها عن تكوين لجنة لتضع تصورا شاملا للتعليم وكان في نيتها

إعداد ميثاق وطني للتعليم ، لكنها اكتفت بصياغة وثيقة أولية حول التعليم.

لم يظل الوزير العراقي منتظرا لنتائج اللجنة المذكورة ، بل سارع إلى تقديم

إصلاحه الذي ينص على التغيير الشامل لمنظومة التربية و التكوين.

المرحلة الرابعة (1983-1994):

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

عز الدين العراقي، محمد الهيلالي.

إن السياق العام الذي سيميز هذه المرحلة هو التقويم الهيكلي، الذي كانت له

تداعياته على التعليم و مجمل القطاعات الاجتماعية الأخرى، و تجلى ذلك

في قطاع التعليم من خلال مايلي:

✓ خفض نفقات التعليم؛

✓ الملاءمة الممكنة بين تكوين الأطر و الحاجيات الاقتصادية؛

✓ إصلاح التكوين المهني؛

✓ إصلاح التعليم الأساسي (وثيقة 1985) كما نصت على ذلك

توصيات البنك العالمي التي ترى أن النفقات في التعليم تضاعفت

أربع مرات ما بين 1975 إلى 1984 مما يجعل الميزانية العامة في

أزمة كبيرة. و يهدف الإصلاح إلى التحكم في النفقات (بدايات

الحديث عن ترشيد النفقات)؛

✓ تخصيص نفقات إصلاح 1985 للتعليم الابتدائي و الإعدادي الثانوي (التعليم الأساسي) و التعليم التقني؛

✓ إجبارية التعليم الأساسي: تسهيل الانتقال من مستوى إلى آخر و من سلك إلى سلك؛

✓ الاشتغال بالأقسام ذات المستويات المتعدد؛

✓ الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو التعليم التقني و التكوين المهني؛

✓ تشجيع التعليم الخاص ليخفف عن أزمة الدولة؛

المرحلة الخامسة (1994-1998)

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

الطيب الشكيلي، محمد الكنديري. رشيد بلمختار.

نعتبر مرحلة هؤلاء الوزراء مرحلة بيضاء، و منهم من اهتم بالجانب الإداري

الصرف و التدبير اليومي، لكنها مرحلة كانت غارقة في الاهتمام بالقضايا

السياسية الكبرى التي ستؤسس لمرحلة آتية فيما بعد ، و أهم ما ميزها نجد مايلي :

✓ تداول تقرير البنك الدولي (التفكير الجماعي في الأزمة)؛

✓ تشكيل لجنة خاصة بالتعليم

✓ الاضرابات المتتالية ؛

✓ ملتبس الرقابة؛

✓ العفو عن المعتقلين السياسيين؛

✓ المراجعات الدستورية المتكررة منذ 1992 ؛

✓ ظهور التكتلات السياسية: كتلة /وفاق؛

✓ الحوار الاجتماعي بين الحكومة والنقابات الذي توج باتفاق 1 غشت 1996؛

✓ ارسال المذكرات المتتالية من طرف أحزاب الكتلة إلى القصر منذ 1991 و

صولا غلى 1996 للخروج من حالة الجمود،

✓ وفاة الحسن الثاني في 1998 الذي رفض أعمال اللجنة الخاصة بالتعليم

الأولى معتبرا غيها لجنة مازالت تفكر بعقلية الماضي فيما يخص المغربية و

التعريب و التوحيد ... إلخ، منتقدا إزدواجيتها إزاء موقفها من التعليم الخاص

و الازدواجية اللغوية. و هكذا انحلت اللجنة الأولى لتعوض بلجنة ثانية كان

على رأسها السيد مزيان بلفقيه في عهد حكومة جديدة و ملك جديد.

المرحلة السادسة (1999-2014)

وزراء التعليم خلال هذه المرحلة هم:

مولاي اسماعيل العلوي، عبدالله ساعف، حبيب مالكي، أحمد اخشيشن، لطيفة

العابدة، محمد الوفا.

الملاح العامة للمرحلة في التعليم:

أهم ما ميز هذه المرحلة في التعليم هو الانطلاق من الميثاق الوطني للتربية و التكوين، و قد سمي ذلك منذ بدايات تنصيب حكومة اليوسفي بأجراًة الميثاق الوطني للتربية و التكوين .

المرحلة السابعة: (من 2015....)

ظهور الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي، و التدابير ذات الأولوية

(انظري وثيقتي الرؤية الاستراتيجية و التدابير ذات الأولوية في المرفقات)

تم الاعتماد في تسطير هذه المعارف و المفاهيم وتجميعها على
الإطار المرجعي لمباراة الولوج للمراكز الجهوية لمهن التربية و
التكوين

انتهى

بالتوفيق للجميع