

تجديد المقاربات البيداغوجية في المنظومات التربوية المغربية: محاولة في فهم أسس البيئة ومعيقاتها المنظومة التربوية التونسية نموذجا

د. محمد بالراشد

جامعة جندوبة - تونس

تاريخ الاستلام : 2018/11/17 ؛ تاريخ المراجعة : 2018/12/22 ؛ تاريخ القبول : 2018/12/30

ملخص:

تعتبر المقاربات البيداغوجية جوهر العملية التربوية، فهي التي تحدد طريقة هندسة البرامج وتأليف الكتب المدرسية ونوعية التقييم فضلا عن توجيهها لمختلف أنشطة التعليم والتعلم داخل الفصل. ولهذا تعمل المنظومات التربوية مع كل عملية إصلاح على تجديد المقاربة البيداغوجية المعتمدة من قبلها بحثا عن تجويد أدائها وعن نجاعة أكبر في معالجة المشاكل التربوية بمختلف أصنافها، إلا أن تبيئة أي مقارنة بيداغوجية ليست بالأمر الهين لاعتبارات عديدة منها ما يتعلق بالحذر من الجديد والحنين إلى المقاربات السابقة، ومنها ما يتعلق باعتبارات تتصل بالمناخ المدرسي العام في مكوناته المختلفة. وضمن هذا السياق حاولت هذه الدراسة الوقوف عند أبرز المقاربات البيداغوجية التي اعتمدتها المدرسة المغربية انطلاقا من مثال تونس، ساعية إلى تبيان الأسس التي انبثت عليها والصعوبات التي اعترضتها، فضلا عن دور تلك المقاربات في معالجة المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية التونسية منذ صدور أول قانون ينظم العملية التربوية في تونس المستقلة (1958)، وصولا إلى آخر قانون (2002)، ذلك أنه بقدر ما كان تغيير المقاربات البيداغوجية تعبيرا عن حيوية المنظومة التربوية التونسية، بقدر ما عكس الحاجة الملحة لتوفير المناخ الملائم لتوطين أي مقارنة بيداغوجية حتى يتسنى توظيفها على النحو المطلوب، ومن ثم تقييمها.

الكلمات المفتاحية: المقاربة البيداغوجية/ بيداغوجيا المحتوى/ بيداغوجيا الأهداف/ بيداغوجيا الكفايات/ المناخ المدرسي

Abstract

Pedagogical approaches represent the core of any educational system. They define the method of program design, textbook writing and quality assessment, as well as the various teaching and learning activities in the classroom. Therefore, with each reform, educational systems renew the pedagogical approach adopted in order to improve its performance and reach greater efficiency in addressing different educational problems. However, the contextualisation of any pedagogical approach is in fact challenging for many reasons, including the fear of innovation, the feeling of attachment to previous approaches and other causes related to the overall school environment in its various components. Within this context, the study attempts to address the most prominent pedagogical approaches adopted by the Arab Maghreb school, based on the example of Tunisia, seeking to clarify the foundations as well as the difficulties encountered. It also deals with the role of these approaches in addressing the problems of the Tunisian educational system from the declaration of the first decree that managed education in the newly independent Tunisia (1958) to the latest related law (2002). Insofar as the change of pedagogical methods has been an expression of the vitality of the Tunisian educational system, it reflected the urgent need to provide a more contextualised pedagogical approach.

Keywords : pedagogical approach, pedagogy of content, pedagogy of objectives, pedagogy of competencies, school environment..

مقدمة:

تعتبر المقاربة البيداغوجية عماد العملية التربوية، ولهذا عادة ما ترتبط الإصلاحات التربوية بتغيير المقاربات البيداغوجية وذلك بهدف التمكن من التغلب على المصاعب التي تعاني منها المنظومات التربوية، وجعل هذه الأخيرة مواكبة من جهة للمستجدات البيداغوجية في العالم، ومن جهة أخرى مستجيبة لانتظارات المجتمعات من المدرسة. لكن تغيير المقاربات البيداغوجية على أهميته يظل مثيرا لإشكاليات

حيث أنه لا يحظى دائما بالقبول الحسن من قبل الفاعلين التربويين لاسيما منهم المعلمين، كما لا يحوز دائما على رضا الأولياء، ولهذا كانت كل عملية تغيير المقاربة البيداغوجية دوما موضع شكوك وانتقادات من قبيل "تحويل المدرسة إلى حقل تجارب"، نتيجة "استيراد مقاربات بيداغوجية لا تنسجم مع واقعنا"، ونتيجة "الرضوخ لفاعلين دوليين يملكون توجهات معينة على المنظومات التربوية الوطنية الأمر الذي يهددها بفقدان هويتها"، كما أن هذه المقاربات "ترجم مشاريع شخصية كثيرا ما تزول بتغيير أصحابها من الوزراء... إلخ. الأمر الذي يجعل من توطيد مقاربة بيداغوجية في الواقع المغربي وفي الواقع التونسي بصفة خاصة يعرف صعوبات كبرى عامة. وضمن هذا السياق تبحث هذه الدراسة عملية تبني المقاربات البيداغوجية بالمدرسة المغربية انطلاقا من المثال التونسي، وأثر ذلك على نجاعة العملية التربوية.

الإشكالية:

إذا كان تجديد المقاربات البيداغوجية أمرا لا غنى عنه بالنسبة إلى المنظومات التربوية، فلماذا يظل الحنين إلى نوع من المقاربات البيداغوجية مسيطرا؟ بمعنى إذا كان من بديهيات الفعل التربوي تطوير المقاربات البيداغوجية وتغييرها حتى يتمكن من تجاوز التحديات وكسب الرهانات فلماذا تظل الرية سائدة والشك قائما كلما تعلق الأمر بتغيير مقاربة بيداغوجية؟ يستدعي البحث في أجوبة لهذه الإشكالية اعتماد مثال محدد ومن هنا يتأتى التساؤل: إلى أي حد نجحت المنظومة التربوية التونسية في تبني تلك المقاربات البيداغوجية؟ وأي دور لعبته هذه المقاربات في معالجة الصعوبات الكبرى التي تعاني منها تلك المنظومة من قبيل الانقطاع والفشل المدرسين ومن قبيل ضعف التحصيل لدى المتعلمين فضلا عن المفارقة بين مخرجات المدرسة ومتطلبات سوق الشغل، وهل جعلت من المدرسة التونسية مواكبة للتغيرات الكبرى التي يعيش على وقعها عالم التربية في العالم؟

الفرضيات:

- لا يعتبر تغيير المقاربات البيداغوجية غاية في حد ذاته، وإنما يعكس تفاعل المنظومة التربوية مع تغيرات محيطها الاجتماعي من ناحية، وتغيرات الحقل التربوي في العالم من ناحية أخرى.
- تعدد التجربة التونسية ذات رصيد ثري من ناحية المقاربات البيداغوجية المعتمدة، ولكن هذا الرصيد لم تقابله نجاعة كبرى في أداء المنظومة التربوية التونسية.

1. في معنى المقاربة البيداغوجية وأهميتها في العملية التربوية:

تعتبر المقاربة البيداغوجية " بمثابة موجه ينظم الوضعيات التعليمية - التعلمية، سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة، ومن أجل ذلك تأسست على عمليات يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين باعتماد إجراءات واستخدام صيغ تطبيقية. وللمقاربة البيداغوجية تأثير هام في حفز المتعلم للقيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام" (العماري، ص، 2015، 130). بمعنى أن المقاربة البيداغوجية هي "القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقييم" (عزيري، ع، 2003، 147). وهي بذلك تشكل الموجه والمنظم للعملية التعليمية - التعلمية في مختلف مراحلها بدء من هندسة البرامج، وصولا إلى التقييم ومرورا بأنشطة التعلم واستراتيجياته، فضلا عن قدرتها "على مساعدة المتعلم على الاكتساب والبناء، ومساعدة المدرس على القيام بمهامه التعليمية في إطار تربوي ملائم" (العماري، ص، 2015، 130). ولعل ذلك ما دفع الكثيرين إلى القول إن " بلوغ أهداف طموحة يقتصر بالدرجة الأولى على اعتماد مقاربات بيداغوجية مناسبة تماشي وتحقيق

الأهداف الكبرى للمدرسة في أقلّ مدّة محدّدة" (العماري، ص، 2015، 130). وهو ما يفسّر إلى حدّ كبير تبني كل إصلاح تربوي لمقاربة بيداغوجيّة معيّنة عساها تمكّن من تحقيق الأهداف المرسومة في أقلّ وقت ممكن.

2. في دواعي تجديد المقاربات البيداغوجيّة:

يعتبر الباحث المغربي عبد اللطيف الخمسي أن "مشروعيّة كل إصلاح تربوي تتحدّد بقوة المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة في التحليل والتشخيص والعلاج" (الخمسي، ع، 2010، 31). بمعنى أن جوهر أي إصلاح تربوي هو المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة، أو بالأحرى يستمدّ الإصلاح التربوي أهميّته بالأساس من طبيعة المقاربة البيداغوجيّة التي يتبنّاها. ومن هنا يبدو تحديد المقاربات البيداغوجيّة مبرّرا باعتباره يرتبط بعملية إصلاح. ولكن مثل ذلك الكلام على وجاهته لا يكفي لتبرير العمل على تغيير المقاربات البيداغوجيّة وتحديدّها.

بمزيد التعمّق في المسألة، يبدو ارتباط تجديد المقاربات بالإصلاح التربوي منطقياً ومقبولاً، فالإصلاح التربوي عادة ما ينتزّل في سياق الرغبة في تجاوز الصعوبات بمختلف أنواعها، ورسم أهداف جديدة تروم المنظومة التربويّة تحقيقها خلال فترة زمنيّة محدّدة. بمعنى أن وراء تغيير المقاربة البيداغوجيّة تكمن صعوبات وتطلّعات متعدّدة الأبعاد. ومن الصعوبات مثلاً يمكن ذكر ضعف تحصيل التلاميذ، والانقطاع المبكر عن الدراسة، وانتشار مختلف أنماط السلوك المخفوف بالمخاطر وما يصاحبها من ظواهر من قبيل العنف (البدني واللفظي). وأما التطلّعات فتشمل من ناحية أولى مواكبة المستجدّات التربويّة العالميّة والارتقاء بأداء المنظومة التربويّة ولكن أيضاً للتطلّعات وجه آخر هو مواكبة المقاربات البيداغوجيّة للتغيّرات المتّصلة بالطفل/ المتعلّم باعتبار أن لذلك وقعا بصورة أو بأخرى على منطق اشتغال المنظومة التربويّة وطبيعته، إضافة إلى الرغبة في الاستفادة من تطوّرات العلوم الحافّة بالتربية ولاسيما منها العلوم الإنسانيّة. وعليه، جاز القول، إن وراء تجديد المقاربات البيداغوجيّة في العالم اليوم عوامل متنوّعة منها ما يتّصل بالسعي إلى التغلّب على الصعوبات التي تواجهها ومنها ما يتعلّق بأبعاد أخرى نوردّها عل النحو الآتي:

- مواكبة المستجدّات الحقوقيّة المتعلّقة بحقوق الطفل على وجه التحديد، فانتشار ثقافة حقوق الطفل، ساهم إلى حدّ ما في زعزعة تلك النظرة التي كثيراً ما اختزلته في متعلّم سلبي متقبّل للمعلومات التي يقدّمها له المعلّم. بمعنى أن الطفل ومن منظور حقوقي لم يعد متقبّلاً للمعلومات لا غير، بل بات شريكاً في بناء عمليّة التعليم والتعلّم. وهذه الشراكة التي ضمنتها له تشريعات عديدة مثل الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1989) على الصعيد الدولي، ومجلة حماية الطفل (1995) على الصعيد الوطني التونسي، تفرض على المدرسة الأخذ بعين الاعتبار منظومة حقوق الطفل. وبالتالي تجبرها على تغيير منطق اشتغالها الذي ظلّ محكوماً بعلاقة الشيخ بالمريد.
- الاستفادة من مجلوبات علم النفس التربوي. فقد اهتمّ هذا العلم بتجميع المعارف النظرية والمتفرّقة من أجل التأسيس لمعرفة أفضل بالطفل وأخذ التقنيات البيداغوجيّة بعين الاعتبار، بشكل يسمح بقيادة أي نشاط تربوي معقّلن" (الخطابي، ع، 2010، 8). بمعنى أنّه لم يعد مقبولا ألا تستفيد الممارسة التربويّة في المدرسة عامة وفي الفصل على وجه التحديد من مجلوبات هذا العلم ذي الإضافة النوعيّة في فهم مرحلة الطفولة وخصوصياتها.
- الاستفادة من مجلوبات علوم إنسانيّة ذات صلة بالحقول التربوي وخاصة منها علم الاجتماع. فقد بيّن هذا الأخير أن منطق اشتغال المدرسة الحديثة أفضى بها في نهاية المطاف إلى إشكاليات كبرى منها ما عبّر عنه بيار بورديو بإعادة الإنتاج reproduction والتي تعني أن أبناء الفئات المحظوظة كانوا الأكثر استفادة من المدرسة مقارنة بزملائهم المنحدرين من الأوساط الاجتماعيّة غير المحظوظة. ومنها ما عبّر عنه آلان توران بانتصار المدرسة إلى التنشئة الاجتماعيّة la socialisation

على حساب بناء الذات الفاعلة la construction du sujet لدى المتعلم. ومثل هذا النقد يحتم على المدرسة تبني مقاربات بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار تنمية ذات المتعلم.

● **الاستفادة من تطور علم التواصل**، وضمن هذا السياق يكون من الوجهة أن تنفيذ المنظومة التربوية من مكاسب هذا العلم والتي جعلت العملية التواصلية متعددة المسارات بعد أن كانت أحادية المسار. فالتواصل لم يعد قائما على ثنائية باث ومتقبل فحسب وإنما غدا عملية مركبة تشمل على التفاعل والتقاسم والتشارك، وهي عناصر على قدر عال من الأهمية باعتبارها تجعل من التواصل عملية أساسية في الحقل التربوي، أو إذا ما استعنا عبارة آلان توران تجعل الاستفادة من مجلوبات علم التواصل المدرسة مدرسة تواصل une école de communication، وهي تسمية تشير إلى تحول "من الرسالة إلى التواصل، وهو تغيير في الوجهة نكون مخطئين إن اكتفينا بالنظر إلى تأثيراته السلبية فقط" (Touraine, A, 1997, p461)، بمعنى أنه لم يعد مهما أن تكتفي المدرسة بالتركيز على مضمون الرسالة التربوية، بقدر ما يتم إعطاء الخطوة للتواصل بين الفاعلين التربويين، لأنه ومنلما أشار إلى ذلك آلان توران "إذا ظلت المدرسة تُعزف وبقوة برسالتها لا بتواصلها، فذلك لأنها كانت مركزة على المجتمع لا على جمهورها، بمعنى على القيم والمعايير والترانبيات والممارسات التي تبني النظام الاجتماعي، والتي من خلالها ترغب المدرسة في تكوين الطفل وتحويله إلى كائن اجتماعي. وفي المقابل لا يمكن أن نتحدث عن مدرسة الذات الفاعلة دون الدفاع عن مدرسة التواصل". (Touraine, 1997, 461) فالمقاربات البيداغوجية تتأثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالتطور الحاصل في مجال التواصل.

● **الاستفادة من مجلوبات النموذج الاقتصادي**، يمكن القول اليوم إن "النموذج الاقتصادي للتسيير والتدبير المقترن بمفاهيم الفعالية والمردودية والجودة، ونموذج العلوم المعرفية المرتبط بمفاهيم القدرات الذهنية والتمثيلات، أصبحا هما المهيمنين في حقل التنظير المذكور" (الخطابي، ع، 2010، 8)، أي أن التطور الذي عرفه النموذج الاقتصادي فرض مفاهيم جديدة على الحقل التربوي من أبرزها الجودة، ومن ثم لا يجوز اختزال رسالة المدرسة اليوم في نقل المعارف من المعلمين إلى المتعلمين.

● **مسايرة تحولات عالم الشغل**؛ حيث صار هذا العالم متغيرا باستمرار وبسرعة، الأمر الذي يفرض على الأفراد اكتساب كفايات متعددة تحوّل لهم التكيف مع ذلك الواقع الذي قد يدفع بالكثيرين منهم إلى تغيير مهنتهم مرات كثيرة، الأمر الذي يستوجب تكويننا خاصا يتيح فرصة التعلم مدى الحياة. وبعبارة أخرى تمثل تحولات عالم الشغل تحديا آخر للمدرسة، ولطريقة اشتغالها.

وقد نجم عن هذا التفاعل بين الممارسة التربوية والعلوم الإنسانية والانتظارات الفردية والمجتمعية، بروز مقاربات بيداغوجية ترجمت من ناحية رغبة المؤسسة التربوية في تطوير آليات اشتغالها، ومن ناحية أخرى سعي تلك المؤسسة إلى تقديم أجوبة عن التحديات المطروحة عليها على الصعيدين الوطني والعالمي.

3. المقاربات البيداغوجية: نماذج

خلال مسيرة المدرسة المعاصرة، عمدت -وفي تفاعل مع العوامل التي سبقت الإشارة إليها- إلى تغيير المقاربات البيداغوجية الموجهة للممارسات التربوية وكان من أبرز تلك المقاربات ما يأتي:

- بيداغوجيا المحتوى:

هي "بيداغوجيا تركز على جعل المتعلم يتلقى المعارف ويحتزنها كغاية في ذاتها من أجل إعدادها يوم الامتحان" (مجاهد، ع، 2011، 25). وقد جسدت هذه البيداغوجيا مرحلة مهمة من تاريخ الأنظمة التربوية حيث ارتبطت عمليات التدريس في الأنظمة التربوية التقليدية

ب"تلقين المعارف ونشرها بين التلاميذ" (منصف، ع، 2007، 38). وبذلك تتسم هذه المقاربة البيداغوجية بالتركيز على "كيفية نقل المدرّس للمعرفة، وليس حول كيفية اكتساب المتعلّم لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها خارج فضاء التكوين" (مجاهد، ع، 2001، 25).

لقد أولت هذه المقاربة اهتماما كبيرا للتنشئة الاجتماعية، ولهذا تأسست طرق التدريس فيها على ما أسماه لوي نو Louis Not "قاعدة التقليد الفاعل" (منصف، ع، 2007، 38)، التي تقوم على "نقل المعلومات وترسيخها بين الأجيال تثبيتا للتقليد الثقافي للمجتمع، فمن يعرف ينقل المعرفة لمن لا يعرف" (منصف، ع، 2007، 38). بمعنى أن بيداغوجيا المحتوى تقوم على مبدأ رئيسي وهو أنّ المدرسة تعدّ للحياة، وليست هي الحياة ذاتها، ومن ثم اعتمدت على أسلوب الصمّ والتلقين، حيث "يتعلّم التلميذ بحسب هذا النظام الطاعة المطلقة أولاً، ثم مبادئ القرباية ومبادئ الحساب بأسلوب الصم والتلقين. ومن خلال الطاعة المطلقة، بحسب تعليمات المدرسة المشدّدة، مثل تنظيم أوقات الدوام، وأوقات النوم وأوقات الفراغ وقواعد السلوك وقوائم الممنوعات الطويلة، يتعلّم التلميذ شيئا آخر يطلق عليه ابلتش المنهج الخفي" (النقيب، خ، 1997، 285). وبعبارة مغايرة يؤدّي اعتماد بيداغوجيا المحتوى على التلقين ثلاث ووظائف أساسية هي (منصف، ع، 2007، 39):

أ- وظيفة المحافظة على الثقافة والايديولوجيا السائدتين اللتين يجب نقلهما للأطفال ضمانا لاستمرار المجتمع، وهذا يؤمّن هيمنة جيل على جيل آخر.

ب- وظيفة السلطة، سلطة المدرّس والمؤسسة التربوية، فالمدرّس بوصفه أداة بشرية محافظة على المعرفة وناقلة لها يتحوّل إلى سلطة ثانية تنضاف إلى سلطة المعرفة الاجتماعية. إنّه يستمدّ سلطته الديداكتيكية من سلطة المتن الذي يحتزنه ويُشيعه بين الأطفال والتلاميذ. فهو يعتبر "مادته" التي يدرّسها ذات مكانة متميّزة داخل الثقافة المدرسية.

ت- وظيفة ديдаكتيكية ترتبط بمختلف أنشطة التدريس وعملياته وأدواته وتأخذ الوظيفة الديداكتيكية لنقل المعرفة شكل مجموعة من الوظائف الجزئية ويرتّبها فيعبر بشكل مباشر عن استراتيجيته البيداغوجية الخاصة.

ولعلّ هذه الخصائص التي اتّسمت بها بيداغوجيا المحتوى هي التي دفعت البعض إلى اعتبارها "بيداغوجيا لا تعبر أي اهتمام إلى الطفل الذي يعتبر حجر الزاوية في البيداغوجيا الحديثة. وتهمّ فقط بما يقوم به المدرّس وبطريقته ومحتوى ما يقدمه هذا الأخير، وبالتالي فالتلميذ يحكم عليه في إطار البيداغوجيا التقليدية بأن يكون مستهلكا بسيطا للمنتوجات التربوية" (مجاهد، ع، 2011، 25).

تقوم مقارنة المحتوى (مقاربة المضامين)، على أساس مركزية المحتويات، "فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المدرّس يشرح الدرس، ينظّم المسار، وينجز المذكرات ويكون الطالب متلقيا، يستمع، يحفظ، يتدرّب، يعيد ما حفظه. فالمتلقي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كلّما ونوعا، والمرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة حال المساءلة" (نصيرة، س، وتالي، ج،). بمعنى أن التدريس وفق هذه المقاربة يقوم على التخزين والاستحضار، أو على الحفظ والتذكّر. وبالتالي فهو يخاطب بعض المراقبيالعرفانية لا غير.

ولعلّ الأهم من ذلك هو أن التدريس وفقا لبيداغوجيا المحتوى يتجاوز نقل المعرفة إلى تأمين "وظيفة اجتماعية، وليست عملية نقل المعارف وتلقينها سوى مظهر خارجي لهذه الوظيفة" (منصف، ع، 40). ويظهر "عبر الأنماط الديداكتيكية لبيداغوجيا المعرفة أن سلطة المعرفة المدرسية (كما الجسد المدرّس) تخلق فراغات داخل المجال المدرسي بين أمكنة المدرّس وأمكنة التلاميذ، بين وضعية المدرّس ووضعية التلميذ، وبين خطاب المدرّس وخطاب التلميذ... الخ، داخل هذا الإطار يظهر أن الخطاب الوحيد الممكن هو خطاب المعرفة، وأن من يمتلكه هو من يمتلك القدرة على التدخل والتوجيه والتقويم والعقاب" (منصف، ع، 41).

لقد كرسّت بيداغوجيا المحتوى مسار تواصل عمودي يقوم على نقل المحتوى المعرفي ممن يعرف لمن لا يعرف، ولم تبحث عن كيفية نقل اكتساب الطفل للمعرفة. ومن هنا يمكن القول إن "السلطة في هذه البيداغوجيا المسماة تقليدية traditionnelle تجد مشروعيتها في جانب المعرفة" (Bahloul, M, 2010, 67). بمعنى أن على التلاميذ أن يخضعوا لهذه السلطة وأن ينصتوا إلى خطاب المعلم على أنه بمثابة كلمات مقدسة، فالأمر يتعلق بوظائف متداخلة فعلا: نقل معرفته وتغيير الآخر. ومن الواضح أن خصائص هذه العلاقة البيداغوجية تتمحور - إذا ما استخدمنا عبارة ميشال فوكو (1980) حول ثنائية المعرفة / السلطة. فالمعرفة تشرع السلطة الممنوحة للمعلم" (Bahloul, M, 2010, 68-69). ومن هنا جاء نقد هذه المقاربة نقدا لاذعا حيث اعتبر البعض أنها حوّلت المدرسة إلى سجن (فوكو)، ودعا آخرون إلى مجتمع بلا مدارس طالما أن هذه المؤسسات تكرس المنهج الخفي (إلييتش).

+بيداغوجيا الأهداف:

تعرف بأهمها "تكنولوجيا تربوية، وقد طورها تايلور (1949)، وظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية خلال سنوات 1950، في البداية في سياق سوسيو-اقتصادي، وهو صناعة السيارات، ثم انتشرت في المجال التربوي من خلال أعمال بلوم" (منصف، ع، 2007، 40). وعادة ما يُشار مباشرة - عند التطرق إلى بيداغوجيا الأهداف - إلى المدرسة السلوكية في علم النفس، حتى أنه "لا يتأتى الحديث عن بيداغوجيا الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي مع كل من واطسون Watson وسكنر Skinner اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية هي الإشراف والمثير والاستجابة والتعزيز" (منصف، ع، 2007، 40). ولئن بدا هذا الرأي وجيها وصائبا، فإنه لا يخلو من اختزال، لأن بيداغوجيا الأهداف التي تبلورت "بشكل نهائي على الأقل" في مجال التربية والتكوين مع بلوم Bloom الذي يعود إليه الفضل الكثير في إثارة الانتباه إلى أهمية تحديد وضبط أهداف التعليم حتى تسهل عملية تقويمها بشكل دقيق وموضوعي ودون هدر لا لطاقت المعلم ولا لطاقت المتعلم" (شرقي، م، 2010، 17) تجد لها جذورا أيضا في السياق السوسيو - حضاري للمجتمع الأمريكي.

لقد وجد هذا المجتمع الأمريكي الطامح إلى الربح والباحث عن النفع، ضالته في مقارنة تايلور Taylor للشغل. وقد أولى هذا الأخير اهتماما خاصا للدافعية، و"اشتهرت دراسته باسم "دراسة الحركة والزمن، حيث تناول تقسيم العمل إلى أجزائه البسيطة والآلية وذلك للوصول إلى الطريقة المثلى لأداء العمل بسرعة ودقة وأقل جهد" (لعلوي، ع، 2011-2012، 8). بما يعني أن الطابع الصناعي الذي عرفته المقابلة الأمريكية كان وراء التفكير في اعتماد مقارنة الأهداف، وهو ما يوحى بتحول كبير بالنسبة إلى المدرسة. فهذه الأخيرة صارت مدعوة إلى تبني مقولات ومقاربات حقول أخرى من قبيل الاقتصاد وهو ما لم يكن معتمدا خلال سيطرة بيداغوجيا المحتوى. وتتمحور بيداغوجيا الأهداف حول ثلاثة مفاهيم أساسية وهي "سلوك ملاحظ وهدف عام وهدف خاص" (Ait Amar Meziane, O, 2014, 145). بمعنى أن للأهداف درجات فمنها العام ومنها الخاص، وهي أهداف يتم تقييمها من خلال السلوك الملاحظ فقط.

يُحسب لبيداغوجيا الأهداف أنها ميّزت بين الأهداف المعرفية والأخرى الوجدانية السلوكية، بمعنى أنها لم تقتصر اهتمامها على الجانب المعرفي للمتعلم بل حاولت مخاطبة مواقفه وميولاته. وبعبارة أخرى لقد حدثت نقلة في النظر إلى المتعلم مع بيداغوجيا الأهداف بحيث لم يعد ينظر إليه على أنه متقبل للمعرفة لا غير بل غدا صاحب مواقف واتجاهات وميولات خاصة به، على المدرسة مساعدته على تنميتها.

وعموما مثلت بيداغوجيا الأهداف "نقطة نوعيّة نحو عقلنة الممارسات التعليميّة -التعلّمية في الأقسام. حيث أمكن لها توضيح ما هو مطلوب من المتعلّم والمعلّم، وذلك عبر وضع هدف قابل للقياس والملاحظة ومرتبطة بمدة زمنيّة معقولة أثناء ممارسة كل عمليّة تعليميّة - تعلّميّة" (الجملي، ع، 12، 2016)، ولكنّ هذه المقاربة - ونتيجة لإفراطها في تجزئة التعلّيمات من جهة، وانتصارها بطريقة أو بأخرى إلى إقامة علاقة شبه آليّة بين المثير والاستجابة - تعرّضت لانتقادات منها تلك التي وجهها لها دانيال هاملين والتي نورد منها (هاملين، د، 34، 105):

*يمكن لمدخل ضيق بواسطة الأهداف أن يقلّص التعلّيمات لتصبح مجرد تكيّف نفعي للمتعلّمين مع المهام الموكولة إليهم.

*يمكن لمدخل ضيق بواسطة الأهداف أن يُهمّل الفعل لفائدة السلوك.

*تقليص الأفق داخل المدى القصير وإقصاء المدى البعيد.

+بيداغوجيا الكفايات:

ظهرت "المقاربة بالكفايات أول مرّة في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدّمة في السبعينات من القرن العشرين لتلج بعد ذلك تدريجيًا إلى التعليم الأساسي ثم إلى باقي الأسلاك التعليميّة لذلك يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية" (العماري، ص، 2015، 149). بعبارة أخرى، على الرغم من الدور المهم الذي لعبته بيداغوجيا الأهداف في تطوير أداء المنظومة التربويّة إلا أنّ هذه الأخيرة بدت عاجزة عن تقديم أجوبة عن الأسئلة التي طرحت عليها في نهاية القرن العشرين، وخاصة منها تلك المتعلّقة بالانفجار المعرفي، وبتغيّرات سوق الشغل، وبروز فاعلين تربويّين لهم تأثير قوي في مواقف المتعلّمين وسلوكهم والمقصود بذلك تكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

من المعلوم، أن اليونيسكو أقرّت في تقريرها المعنون "التعليم ذلك الكنز المكنون" والذي تمّ اعتماده منذ العام 1995، أبعادا للعمليّة التعليميّة - التعلّميّة تمت صياغتها على الوجه التالي: تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، تعلّم لتكون، تعلّم لتشارك الآخرين (عماد، ع، 2017، 28). وقد بدا من الضروري مقارنة هذه الأبعاد بطريقة مغايرة لأهّاتحتاج إلى مقارنة تتعالى عن التجزئة وتنتصر إلى الإدماج، فلا معنى لمعارف لا توظّف في الحياة العمليّة (في العمل وفي تأطير العيش المشترك). أي أن هدف المقاربة الجديدة هو تمكين الناشئة من توظيف المعارف في الحياة اليوميّة والعملية.

يمكن تعريف الكفاية - على الرغم من كثرة تعريفاتها - بأنّها "قدرة الفرد سواء أكان تلميذا أم أستاذا أم شخصا آخر على توظيف المعرفة المكتسبة توظيفا ملائما في سياق ووضعيّات مختلفة. إنّها قدرة لا تنفصل عن المعرفة ولكنّها تحوّلها إلى أداة إجرائيّة" (اسليماني، ع، 2005، 78). بمعنى أن الكفاية في الاصطلاح التربوي هي "أن تعمل المؤسسة التربويّة، ومن خلال العمليّة التعليميّة - التعلّميّة على إكساب المتعلّم مجموعة من الموارد (معارف ومهارات وخبرات وقدرات ومواقف...) بحيث يكون قادرا على إدماجها وتعبئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعدّدة ومتجدّدة - داخل المؤسسة - تمكّنه من التكيّف الإيجابي مع المشاكل والوضعيّات التي يواجهها المتوقّعة منها واللامتوقعة" (مجاهد، ع، 24).

ويعتبر فيليب بيرنود Ph. Perrenoud أن الكفاية تختصّ بثلاثة مؤشّرات وهي:

- القدرة على تجنيد المعارف والمهارات الشخصية كلّما واجه الفرد وضعية - مشكلا جديدا.
- القدرة على نقل المعارف والمهارات الشخصية داخل وضعيات جديدة.
- القدرة على إدماج هذه المعارف قصد إيجاد حلول ملائمة للمشاكل المطروح.

وبعبارة مغايرة، "لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد والعشرين، يشكل أمرا ضرورياً، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها (...) لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي، وهو التعلم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعلم مستديم وقابل للتحويل" (العماري، ص، 2015، 146). ويختتم هذا التوجه البيداغوجي بعض التغيرات في هوية المدرس وكفاياته. وقد أشار بيرنو إلى ما يأتي (Perrenoud, Ph, 1997,86) :

- القدرة على تشجيع المحاولات التجريبية وتوجيهها.
- قبول الأخطاء على أنها مصادر رئيسية للتعديل والتقدم شريطة أن يتم تحليلها وفهمها (Astolfi).
- تثمين التعاون بين التلاميذ في المهام المعقدة.
- القدرة على توضيح العقد الديداكتيكي وتعديله والإنصات إلى مقاومات التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار.
- القدرة على الانخراط شخصياً في العمل دون البقاء باستمرار في موقع الحكم أو المقيّم، ولكن أيضا دون التحول إلى نذ متساو مع المتعلمين.

لقد استندت هذه المقاربة البيداغوجية إلى النظرية البنائية في بعدها الفردي والاجتماعي (بياجيهوفيقوتسكي)، وحاولت أن تتعالى عن منطق التجزئة من جهة وعن الاختزال النظري للمعارف من جهة أخرى، بحيث يكون المتعلم قادرا على تعبئة معارفه في معالجة وضعية-مشكل في حياته اليومية.

+ بيداغوجيا المعايير

تعتبر بيداغوجيا المعايير les standards إحدى أهم المقاربات البيداغوجية التي اعتمدت في العالم. وقد ظهر هذا المدخل البيداغوجي في "عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي، وساد في التسعينات وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا تحت عنوان "من الكونغرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات المتحدة" (الدريج، م، 2007، 33). from the capitol to the classroom : standards-based Reform in the United States.

وتعدّ "المعايير مؤشرات رمزية تُصاغ في مواصفات/ شروط تحدّد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي أدوات ونماذج للقياس، يتم الاتفاق عليها (محلياً وعالمياً)، وضبطها وتحديد الوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به إلى جودة الشاملة" (الدريج، م، 2007، 27). وتساعد التربية وفقاً لمدخل المعايير "على التأكد من أن التلاميذ يتعلمون ما هو مهمّ بدل إعطائهم كتباً تملي عليهم الممارسة الصفية ويكون التلاميذ محور التربية المستندة إلى المعايير. وتهدف هذه التربية إلى تحقيق مستوى من الفهم عال وعميق لدى التلاميذ، وهو فهم يتخطى التعليم المستند إلى الكتب المدرسية وإلى الدروس" (الورشة الوطنية، 2014، 27).

وتعتبر المعايير التربوية "معارف ومواقف وقيماً أساسية ينبغي أن تدرّس ويتمّ تعلّمها في المدرسة (الورشة الوطنية، 2014، 28). ويشترط أن تصاغ هذه المعارف والمهارات والعادات والمواقف والقيم بدقة ووضوح لكي تأتي معبرة عن توقّعات واضحة لما سيعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله. ويمكن إيضاح العناصر التي قام عليها هذا التحديد - الذي سبقت الإشارة إليه - على النحو التالي: أما المعارف الأساسية فتتضمن الأفكار ideas والقضايا issues والمسائل dilemmas والمبادئ principles والمفاهيم (الورشة الوطنية، 2014، 29).

وأما المهارات Skills فهي أساليب التفكير والعمل والتواصل والبحث والاستقصاء التي ينبغي أن يتمكن منها كل متعلم (الورشة الوطنية، 2014، 29)، كأن يستخدم الطرق الإحصائية وجمع المعلومات ويقوم بالتأويلات أو التفسيرات والمقارنات والاستنتاجات المتعلقة بالتغيرات التكنولوجية وغيرها في المجتمع (الورشة الوطنية، 2014، 29). بمعنى أن بين المعارف والمهارات ارتباطات وثيقة. أما العادات والمواقف والقيم فهي "تتضمن على الدراسة studying وتقدم البراهين والشواهد لإثبات الأقوال والأحكام وتنمية العلاقات الإيجابية والمنتجة مع الآخرين" (الورشة الوطنية، 2014، 29). ومن الأمثلة على ذلك أن يظهر المتعلم "القيادة والإنتاجية والاستقامة والتضامن وأن يمكن الاعتماد عليه" (الورشة الوطنية، 2014، 29) وهكذا يتم في هذه المقاربة الفصل بين معايير المضمون ومعايير الأداء.

وعموما ارتكزت المقاربة بالمعايير على مجموعة من المبادئ الرئيسية (الورشة الوطنية، 2014، 30):

- الجودة التربوية والمساواة هما لجميع الأطفال.
 - التعاون والمشاركة بين المربين والأهل وسوق العمل والمجتمع المحلي يدعمان الإنجاز الأكاديمي العالي والجودة والإتقان وإتاحة الفرصة أمام جميع الأطفال.
 - البيئة السليمة الداعمة التي تحترم تنوع المتعلمين ضرورية.
 - إتاحة الفرصة لكل متعلم للمشاركة في الخبرات التربوية الحقيقية.
- ولعلّ المبدأ الأساسي الذي انبنت عليه هذه المقاربة هو المساواة بما تعنيه من عدم انحياز لأي سبب كان (العرق / الدين / اللغة / الإعاقة / الموهبة)، غير أن هذه المقاربة التي اعتمدت في عدد من الدول بما فيها بعض الدول العربية (مصر، عُمان...) تعرّضت لنقد كبير من بين أهمّ دعاته أن المدرسة ليست مصنعا وأنه من الصعب مواجهة الفروق بين التلاميذ، ومن الدعائم الأخرى كون المعايير رمزية وليست حقائق واقعية (الدريج، م، 2007، 67).
- وقد عرفت المدرسة ببلدان المغرب العربي تغيير المقاربات البيداغوجية من فترة إلى أخرى شأها في ذلك شأن بقية مدارس العالم. غير أن الأمر على أهميته يظلّ في حاجة إلى تأمل بغرض البحث في طرق تهيئة تلك المقاربات من جهة، وأثر ذلك التغيير على واقع المنظومة التربوية وهو ما ستركز عليه هذه الورقة انطلاقا من المنظومة التربوية التونسية.

4. المنظومة التربوية التونسية وتحدي تهيئة المقاربات البيداغوجية

يكون من الوجهة في البداية الإشارة إلى أن اعتماد المنظومة التربوية التونسية تبرزه اعتبارات موضوعية وأخرى ذاتية، فأما الموضوعية فتتصل من ناحية أولى بارتباط الإصلاحات الكبرى لهذه المنظومة - بعد الاستقلال - بتغيير في المقاربات البيداغوجية، وهو ما يبيّن الدور الحيوي لهذه الأخيرة في تحقيق غايات les finalités المنظومة التربوية وأهدافها ses objectifs. وبالتالي فمن المنتظر، والبلاد تستعدّ لإصلاح تربوي جديد يتلاءم والتغيرات التي يعيش على وقعها المجتمع التونسي، أن تحظى المقاربة البيداغوجية بحيز كبير من النقاش وتبادل وجهات النظر، لأن المسألة تتعلق بما هو أكبر من طرق التعليم والتقييم إلى البحث في منزلة المتعلم ونوعية حضوره في المؤسسة التربوية، وإلى طريقة بناء الإنسان التونسي المتمسك بحقوقه والملتزم بمسؤولياته. بمعنى آخر، لا يمكن اختزال المقاربة البيداغوجية في طرق التعليم والتعلم والتقييم، بل لابد من النظر إليها من جانب آخر ألا وهو منزلة المتعلم في فضاء وجد ليساعده على تنمية شخصيته في جوانبها المختلفة.

لن يكون تغيير المقاربة البيداغوجية معطى جديدا في الإصلاح التربوي التونسي المنتظر، ولكنه لن يكون يسيرا، فالتجارب تثبت استمرارية نوع من الشك والريبة تجاه كل مقاربة جديدة، تترجم ذلك أسئلة من قبيل من يقف وراءها؟ ولماذا الآن؟ ولماذا تمّ التخلي عن سابقتها؟ فضلا عن حنين مستمرّ إلى المقاربة التي زامنت الإصلاح التربوي الأول (1958) ألا وهي بيداغوجيا المحتويات.

أما المبررات الذاتية فيمكن اختزالها في نوعين الاطلاع ولو محدود على هذه التجربة في مقارباتها المختلفة، والذي من شأنه أن ييسر لنا فهم وتفسير عملية تبيئة تلك المقاربات والصعوبات التي واجهتها فضلا عن دور كلّ منها في مواجهة التحديات التي واجهتها المدرسة التونسية.

لقد عرفت المدرسة التونسية ثلاث مقاربات بيداغوجية شأنها في ذلك شأن المدرستين الجزائرية والمغربية، فعلى سبيل المثال ذكر الباحثان الجزائريان سالم نصيرة وجمال تالي أن المنظومة التربوية الجزائرية عرفت بعد الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية للمناهج التربوية: **المقاربة التقليدية** (المقاربة بالمضامين)، **والمقاربة بالأهداف** (بيداغوجيا الأهداف) **والمقاربة بالكفايات**. (نصيرة، س وتالي، جمال،). ويعكس هذا التحول في المقاربات نزعة المدرسة بالمغرب العربي إلى التحول من براديجم التعليم إلى براديجم التعلم.

أ. بيداغوجيا المحتوى:

ارتبطت هذه المقاربة بإصلاح نوفمبر 1958 وهو الإصلاح الأول للتعليم في تونس المستقلة والذي استمرّ العمل في إطاره إلى سنة 1991 تاريخ صدور النص التشريعي الثاني المنظم للعملية التربوية في تونس. وقد جسّد قانون نوفمبر 1958 محطة مهمة في التربية التونسية باعتباره عمل في ذات الآن على توفير الكادر البشري الذي كانت البلاد تحتاجه بعد خروج الفرنسيين، وعلى توحيد التعليم وتعصيره فضلا عن تحذير الانتماء الوطني حيث عبّر عن رغبة سياسية في بناء تونس المتعالية عن الانتماءات الأولية مجسّمة في العروش والقبائل والجهات، إضافة إلى مقاومة الأمية التي كانت منتشرة في البلاد آنذاك. ولعلّ أهمية الدور الذي لعبته المدرسة التونسية في إحداث حراك اجتماعي كبير في المجتمع التونسي هي التي دفعت بالبعض إلى القول "ساهمت المدرسة التونسية مساهمة فعّالة في إرساء التحديث وعلمنة الكثير من مناحي الحياة في البلاد، وترسيخ هوية وطنية تقدمية ومعتدلة ووقّرت للدولة إطارا كفاء، كما مكّنت الكثير من أبناء الشرائح الاجتماعية الشعبية من الارتقاء الاجتماعي" (التيوموي، ه، 27، 2016).

جدير بالذكر أن المدرسة التونسية تبنت خلال الإصلاح الأول - المشار إليه أعلاه - بيداغوجيا المحتوى القائمة على المعرفة لا على محورية دور المعلم في نقل المعرفة، الأمر الذي يعكس علاقة تربوية قائمة على تواصل عمودي. وبعبارة أخرى إن العلاقة البيداغوجية التي هي "عبارة عن مجموع التبادلات اللفظية وغير اللفظية التي تميّز أي فعل بيداغوجي، وهي تبادلات ليست في حلّ من كل ارتباط بالطرق البيداغوجية المستخدمة من قبل المعلم" (Bahloul, M, 2005, 17) تعكس في واقع الأمر نخط المقاربة البيداغوجية ونوعيتها.

أسهمت بيداغوجيا المحتوى - في تلك المرحلة المفصلية من تاريخ البلاد التونسية - في تغيير المجتمع التونسي. فهذه المقاربة زامنت توجه المدرسة إلى التركيز على التنشئة الاجتماعية *la socialisation* لا إلى بناء الذات الفاعلة *la subjectivation* لدى المتعلّم. وبعبارة أخرى ركّزت المدرسة التونسية على توحيد التعليم بهدف توحيد التنشئة، ومثلما كان للتنشئة السياسية قطب هو رئيس الحزب الواحد وزعيم البلاد، فإن للتنشئة التربوية قطبا واحدا وهو المعلم. وقد قام هذا الأخير بدوره على النحو المطلوب ساعده في ذلك الرضا المهني الذي كان يشعر به المعلمون.

لقد كانت المكانة التي يحظى بها المعلمون مرموقة لسببين اثنين (الظاهري، ن، 2016، 27):

أ- يتقاضى المعلمون رواتب شهرية تسمح لهم ماديا بتأمين حاجياتهم الأساسية بصفة مرضية وبضمان مستوى عيش محترم نسبيا.

ب- يحظى المعلم بمكانة اجتماعية مرموقة تتمن ذاته وتجعله إلى حد ما ينسب إلى نفسه خصائص مميزة وسلطة على محيطه تدعم ثقته بنفسه.

من هذا المنطلق، كان المعلمون مصدر المعرفة، وقاطرة التغيير، ولكن ضمن ما يعبر عنه بخطاظة الشيخ والمريد (الإدريسي، م، 2018، 54) فالعلاقة التي بنوها مع المتعلمين كانت ذات خصوصية "تكمّن في أنّها تتمّ بواسطة المعارف والمضامين الثقافية، ويعدّ فصل قضايا الطرائق عن قضايا المضامين خطرا على حد قول فيليب ميريو Meirieu (بوبكري، م، 2000، 87). بمعنى آخر، جاءت مقاربة المضامين في فترة كانت جهود البلاد التربوية تتجه إلى نشر التعليم والحدّ من الأميّة، وإلى توفير الكادر البشري المعوّض للإطارات الفرنسية المغادرة للبلاد، إلى تنشئة اجتماعية ذات طابع تجانسي توحيدي، وهو ما يفسّر الرضا الذي حظيت به تلك المقاربة آنذاك والذي جعل الكثير من خريجيها يحثّون إليها.

ويُحسب لهذه المقاربة البيداغوجية أنّها أسست علاقة بين التونسيّات والتونسّيين والمعرفة. فكان التمكن من المعارف سبيلا للارتقاء الاجتماعي، أو إذا شئنا صار الارتقاء الاجتماعي مشروطا باكتساب المعرفة. ولكن هذه المقاربة أرسّت رؤية للمعرفة تقوم على أن هذه الأخيرة معطى، والحال أن "المعرفة تبنى وليست معطى" (بوبكري، م، 2000، 77).

فضلا عن اتّساقها مع نسق سوسيو - سياسي قائم على الشيخ والمريد، وعلى الزعيم وأتباعه، وهو ما جعلها مقاربة تنظر إلى المعلم على أنّه صاحب المعرفة، إلى المتعلّم على أنّه متقبّل للمعرفة، ومن ثمّ يكاد يقتصر دور الأخير على تقبّل المعارف والاستظهار بها، ويختزل دور المعلم في نقلها دون مراعاة للفوارق بين المتعلّمين. وهذا يبرز بطريقة أو بأخرى كيف أن براديجمات التعليم يخفي ثقافة التوحيد والتجانس التي هي نقيض ثقافة الذات الفاعلة والمبادرة وثقافة الاختلاف والتنوّع. ولعلّ غياب هذه الأخيرة سيصبح جليا عندما لم يعد التمهّل قائما بين مخرجات المدرسة ومتطلّبات سوق الشغل.

لا تبدو انعكاسات تلك المقاربة على نوعيّة الثقافة فقط، وهي ثقافة لم تقطع مع تنشئة اجتماعية تنشد التجانس منذ مرحلة ما قبل الدولة الوطنية بل كان لتلك الانعكاسات وجه آخر تعلق بالطابع الانتقائي لتلك المقاربة والذي أفضى إلى مدرسة انتقائية، وهو ما يبيّنه ارتفاع نسب الهدر المدرسي، وكذلك التفاوت الصارخ بين الجهات. وبعبارة مغايرة لقد كانت نسبة الوفاة المدرسية *la mortalité scolaire* مرتفعة (Azzouz, A, 1993, 42) ذلك أنّه من مجموع 200.000 طفل سجلوا بالسنة الأولى ابتدائي، لم يبلغ منهم السنة الأولى ثانوي إلا 60.000 أي 33 بالمائة، ولم يحصل منهم على البكالوريا إلا 10.000 أي 5 بالمائة، فيما لم يتحصّل منهم على شهادة جامعية إلا 5000 طالبا، أي 2.5 بالمائة (Azzouz, A, 1993, 8). ومثل هذه الانعكاسات وإن لا تتحمّلها المقاربة البيداغوجية لوحدها، فإنّها تعكس أيضا عدم نجاعة تلك المقاربة (بما هي مؤطّرة للممارسة التربوية في مستوياتها المختلفة) في معالجة بعض الظواهر من قبيل الفشل المدرسي *l'échec scolaire* الذي صار ملازما للمنظومة التربوية التونسية.

سمحت المقاربة المبنية على المحتويات للمؤسسة التربوية بالانسجام مع النسق السوسيو-سياسي العام القائم على علاقة تواصلية عمودية محورها من يعرف يساعد من لا يعرف، وهذا الأخير مدعوّ إلى طاعة الأول. فهي مقاربة وإن حقّقت نتائج إيجابية فإنّها جعلت الفشل المدرسي مسألة مرتبطة بالمتعلّم، ومن ثمة لم تراع هذه المقاربة الفوارق بين المتعلّمين. ولعلّ ذروة الأزمة التي بلغت مدرسة المقاربة بالمضامين جاءت سنة 1986، عندما قرّر رئيس الجمهورية آنذاك الحبيب بورقيبة إجراء دورة استثنائية للبكالوريا في شهر سبتمبر / أيلول عُرفت بـ "دورة بورقيبة" نتيجة ضعف نسب النجاح في الدوريتين (الرئيسية والمراقبة)، وهكذا ستكون هذه المقاربة محلّ تغيير في الإصلاح الثاني الذي جاء ببيداغوجيا الأهداف بدلا عنها.

بيداغوجيا الأهداف:

تبنت تونس مقارنة بيداغوجيا الأهداف مع قانون جويلية 1991 المنظم للإصلاح التربوي الثاني. وقد تمّ بذلك بناء برامج دراسية قائمة على بيداغوجيا الأهداف. وقد تزامن ذلك مع إرساء التعليم الأساسي في تونس (لمدة 9 سنوات).

ولئن جسدّت هذه المقاربة نقلة نوعية في طريقة البرامج الدراسية من حيث تحديد الأهداف ووضوحها، وهو ما يعني وظيفية المعارف، بمعنى أن تقدم المعارف لم يعد غاية في حدّ ذاته، وإنما بات الغرض منه تحقيق الأهداف التي رسمت العامة منها والإجرائية. وهي بذلك تنزع عن المعرفة طابعا خاصا اتّسمت به طيلة إصلاح 1958. فإنّما لم تحدث ذات التغيير مثلا على مستوى الكتب المدرسية التي طغت عليها النزعة الكمية المعرفية.

لم تكن مسيرة هذه المقاربة البيداغوجية في تونس على أحسن ما يرام. فقد اصطدمت بعراقيل جعلت من تبيئتها في واقع المنظومة التربوية التونسية أمرا عصيا. ولهذا تمّ اللجوء سنة 1997 إلى تخفيف البرامج الدراسية، وتلا ذلك إجراء آخر تمثّل في إصدار الوثائق المنهجية التي كانت عبارة عن جذاذات موحدة لإنجاز الدروس في مختلف المواد الدراسية، وكأنّا بالإدارة هي التي صارت ترسم المهداف الإجرائية وافتكت من المدرّس زمام المبادرة، والحال أنّه مع بيداغوجيا الأهداف بدأ الحديث عن تمهين المعلّم، وعن دور فاعل للمتعلم. وقد عبّر بعض الباحثين عن الصعوبات التي نجمت عن هذا التمشي التوحيدي بقوله "إذا كان بعض المدرّسين يتندرون منذ بضعة عقود بقول بعض المشرفين على العمل التربوي "درّسوا كما رأيتموني أدرّس"، فإنّه يمكن القول اليوم إن الشعار السائد هو "درّسوا كما تطلب البرامج الرسمية والوثائق المنهجية أن تدرّسوا" (كردي، ع، 2002، 17).

لقد كان التدخل الإداري مفسدا لروح بيداغوجيا الأهداف، فقد عبّرت الوثائق المنهجية عن مركزية مفرطة، وعن تدخل مباشر من الإدارة في بناء العملية التعليمية- التعلمية. وبعبارة أخرى كانت طرق تبيئة بيداغوجيا الأهداف في المنظومة التربوية التونسية تنمّ عن رغبة في نزع هامش المبادرة من أحد الفاعلين التربويين الرئيسيين الذي هو المعلّم.

لم يكن حظ المتعلّم أوفر من حظ المعلّم، فمقاربة بيداغوجيا الأهداف تزامنت مع إرساء المدرسة الأساسية التي تزامن ظهورها مع صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1989)، وهو ما يبرز نوعية التحوّل الذي صار على المدرسة مواكبته. وبعبارة مغايرة، جسّدت عملية تبني المدرسة الأساسية ضمنيا رؤية نوعية للطفل/ المتعلّم ولمنزله في العملية التعليمية التعلمية.

لم تصحب هذه المقاربة عملية تغيير جذرية في النظر إلى المتعلّم، وطغت على تلك المقاربة ذات هواجس المقاربة السابقة من امتحانات وكثافة معرفية، ولا غرابة أن يعاد سيناريو دورة بوقرية في مناظرة ختم شهادة التعليم الأساسي حيث تمّ إجراء دورة استثنائية في سبتمبر 1998 بعد أن كانت نتائج الدورة الأساسية (والوحيدة) محيية للأمال، ليتم لاحقا التخلّي عن إجبارية "مناظرة السنة التاسعة" وليرتقي المتعلّمون دون امتحانات وبالتالي تدنّى مستوى المتعلّمين. كذلك مكّنت الإجراءات الجديدة المتخذة في البكالوريا بتمكين המתحنيين بما نسبته 25 بالمائة كحافز للنجاح" (السليمان، م، 2015، 152). وبعبارة ثانية لم تتم تبيئة مقارنة بيداغوجيا الأهداف على النحو المطلوب، فبين قرار إداري (يوجه الوثائق المنهجية) وآخر سياسي (يحدّد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة نسب النجاح) ظلّت هناك فجوة كبيرة تتصل بنوعية تكوين المدرّسين، وذلك على الرغم من أن هذه المقاربة رافقها على مستوى تكوين مدرّسي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي تغيير تم بموجبه التخلّي عن مدارس الترشيع لصالح معاهد تكوين المعلّمين بداية من سنة 1990-1991، وعلى مستوى مدرّسي المرحلة الثانوية ظهور مناظرة "الكاباس".

لم تؤدّ مقارنة بيداغوجيا الأهداف إلى تحقيق ما رُسم من أهداف، وبدا ذلك جليا من خلال ما تضمّنته وثيقة "نحو مجتمع المعرفة" التي أصدرتها وزارة التربية والتكوين سنة 2002، حيث عدّدت تلك الوثيقة المشاكل التي تعاني منها المدرسة التونسية والتي اجملتها في النقاط الآتية (وزارة التربية، 2002، 7):

- ضعف مردود المؤسسة التربوية (عدد هام من المنقطعين خاصة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي دون تملك الكفايات المرسومة للتعليم الأساسي).
 - سيطرة المنحى الكمي على البرامج التعليمية (المواد كثيرة، والبرامج لها منحى موسوعي... ومن نتائج المنحى الكمي الإفراط في التجزئة أن أصبحت مكتسبات المتعلمين دون المأمول).
 - ضعف مكتسبات التلاميذ (... ويتجلى ذلك في الصعوبة التي يجدونها في التعبير والتواصل وكذلك في حل المسائل الرياضية).
 - المركزية المفرطة في تسيير النظام التربوي (فكل شيء يصدر عن المركز نحو المستويات الجهوية والمحلية التي لا تملك سوى أن تطبق آليا ما يصدر إليها من قرارات).
 - غياب الاحتراف (إذ لا يتلقى المرتبون على اختلاف أصنافهم أي تكوين أساسي في هذا الصدد).
 - غياب ثقافة تقييمية (يسود الاعتقاد أن الانتقاء وحده كفيل بضمان جودة التعليم والحفاظ على قيمة الشهاد العلمية).
- تسمح لنا هذه الملاحظات التي ضمنت في وثيقة "نحو مجتمع المعرفة" بالقول إن بيداغوجيا الأهداف لم تفلح في تجاوز الصعوبات التي كانت تُعاني منها المدرسة التونسية منذ أن كانت بيداغوجيا المحتوى هي الموجهة لأنشطة التعلم والتقييم. بل إن بيداغوجيا الأهداف وبإفراطها في تجزئة المعارف ساهمت في تعميق الإشكاليات التي تواجهها الممارسة التربوية التونسية.
- لا يمكن اختزال بيئة مقارنة بيداغوجيا الأهداف في بناء البرامج الرسمية طبقا لتلك المقاربة، بمعنى أنه من الضروري توفير مناخ مناسب يشمل تأهيل الموارد البشرية بما في ذلك الإدارية، وحسن تكوين المدرسين (التكوين الأساسي والمستمر) فضلا عن التحلي عن مسار التواصل العمودي الذي انتهى إلى مركزية مفرطة ستتحول تدريجيا إلى عائق للإبداع. فالمقاربة التي لا يتوفر لها المناخ الملائم يمكن لها أن تحقق الأهداف المرسومة فتتحول بذلك إلى نوع من الموضة لا غير.
- بدت المشاكل التي عانت منها بيداغوجيا الأهداف متنوعة الأوجه ومنها ما عبرت عنه وثيقة "نحو مجتمع المعرفة" المشار إليها بغياب ثقافة تقييمية، وضمن هذا السياق، بدت إشكالية تقييم الأهداف الوجدانية - السلوكية حاضرة بقوة. بمعنى أن الممارسة التربوية التونسية ظلت مركزة على صنف واحد من الأهداف التربوية وهو الأهداف المعرفية، فبقيت الأهداف الوجدانية - السلوكية مستعصية على التقييم، وبذلك لم تفلح بيداغوجيا الأهداف في القطع مع بيداغوجيا المحتوى، فاستمر هاجس المعلمين مركزا على البعد المعرفي للأهداف، ولم يتم توظيف مقارنة بيداغوجيا الأهداف في تقييم عملية بناء المواقف والاتجاهات. ولا غرابة أن نرى المتعلمين المتفوقين في مواد دراسية ذات صلة مباشرة بالمواقف والاتجاهات من قبيل التربية المدنية والفلسفة والتربية والتفكير الإسلامي، لا يترددون في ممارسة سلوكات عنيفة (سواء ضد الأقران أو ضد الفضاء المدرسي بشكل عام).
- لم تحظ الأهداف الوجدانية - السلوكية بذات الاهتمام لاعتبارات عديدة منها ما يتصل بنوعية التكوين الذي يتحصل عليه المعلمون في تلك المسألة، ومنها أيضا استمرارية طغيان النزعة المعرفية التي هي سلبية المقاربة السابقة القائمة على المحتويات. ولعلّ تعثر تقييم الأهداف الوجدانية - السلوكية، وعدم إيلائها الاهتمام اللازم يفسر ولو إلى حدّ بعض المظاهر التي عرفها المجتمع التونسي من قبيل العنف وتنامي السلوكيات المخوفة بالمخاطر وأيضا التحاق بعض الفئات الشبانية بتنظيمات تتبى العنف في مناطق مختلفة من العالم.
- لم تؤدّ بيداغوجيا الأهداف إلى التغلب على العوائق الكبرى التي لازمت المنظومة التربوية التونسية من قبيل التفاوت الجهوي، ومن قبيل الانقطاع المدرسي، ومن قبيل مكانة الطفل - المتعلم في المنظومة التربوية التي ظلت مقتصرة على دور المتقبل للمعارف ولم يرتق إلى مرتبة الشريك المساهم في بناء المعارف، وهو ما يبيّن أن تغيير المقاربة البيداغوجية لم يفض في نهاية المطاف إلى انتقال المنظومة التربوية التونسية من براديجم التعليم إلى براديجم التعلم. ومن ثمّ بدا من الضروري التفكير في تغييرها وهو ما جاء به إصلاح 2002 (الإصلاح التربوي

الثالث في تونس المستقلة). والذي تمّ من خلاله تبني المقاربة بالكفايات لتنضمّ تونس بذلك إلى منظومات تربوية كثيرة منها المنظومتان الجزائرية والمغربية.

بيداغوجيا الكفايات:

أدت "حملة الانتقادات التي وُجّهت لبيداغوجيا الأهداف وخاصة بالنسبة إلى تركيزها على المقاربة الإجرائية إلى ظهور التدريس بواسطة الكفايات على اعتبار أن هذه الأخيرة مدخل مناسب للتعلّم وتحقيق مستلزمات نموّ شخصيّة المتعلّم من قدرات عقلية وعملية ضرورية" (شرقي، م، 2010، 29). فما "تقدمه المدرسة لم يجب ويتجاوب وإكراهات الحياة المتعدّدة ومتطلّباتها. فما الذي تستفيده المدرسة وفيما تنفع كل هذه الساعات من الدرس والتحصيل التي قضاها المتعلّم بين حيطان المدرسة إذا كان التلميذ لا يحتفظ منها إلا ببعض البقايا أو العلامات traces والتي لا تنفعه عند مواجهة مشكل حقيقي عندما يخرج إلى الحياة الحقيقية" (شرقي، م، 2010، 35). بمعنى أن أسئلة جديدة أعقبت اعتماد بيداغوجيا الأهداف وفي مقدمتها: لماذا لا يستطيع المتعلّمون توظيف مكتسباتهم في معالجة المشاكل التي تعترضهم في حياتهم اليومية؟.

لم يعد امتلاك المعارف فقط، في القرن الحادي والعشرين، "يشكّل أمرا ضروريا بل المعوّل عليه طريقة تدبيرها وتعبئتها. فعيش الإنسان واندماجه رهين ببهنة هذا الإنسان على امتلاك مستوى معيّن في تدبير واستعمال المعارف بشكل يتجاوز ما كانت تحتاجه الأجيال السابقة. لذلك أضحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلّمين بشكل يمكّنهم من الاستمرار في التعلّم الذاتي وفي التعلّم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعليم مستلّم وقابل للتحويل" (العماري، ص، 2015، 146). ولعلّ الإضافة النوعية لهذه المقاربة التي اتخذت من البنائية إطارا مرجعيا لها، هو "أنّها تستند على نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والمهارات التي تسمح للمتعلّم أمام جملة من الوضعيات التعليمية- التعلّمية بإنجاز المهام المطالب بها بشكل منسجم ومتوافق" (هويدي، ع، 2015، 58).

تبنت المنظومة التربوية التونسية المقاربة بالكفايات مع إصلاح جويلية 2002 مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك. وهي مرحلة "تخلّي فيها النظام التربوي التونسي عن جلّ هواجسه المتصلة بتحقيق الأهداف الكمية، لاسيّما في مرحلة التعليم الأساسي، وهو ما يكشف في وضوح على أن تعميم التمدّرس، واستدامته لم يعودا ينتسبان إلى "فئة التحدّيات" المطروحة على النظام التربوي التونسي" (وزارة التربية والتكوين، 2008، 14).

تمّ تجسيم هذه المقاربة بالنظر إلى المواد الدراسية على أنّها عائلات، ووضعت وثيقة برنامج البرامج التي كانت الأرضية المشتركة لما يسمّى بالكفايات الأفقية وكفايات المواد. وتمّ الشروع في إرساء بعض التعلّيمات بطريقة مغايرة مثلما عبّرت عن ذلك وثيقة التعلّيمات الاختيارية (وزارة التربية والتكوين، 2004)، وفي ذلك رغبة واضحة في التحديد.

لم يكن مصير المقاربة بالكفايات أفضل من المقاربة السابقة، فقد اصطدمت بعراقيل منها رفض المدرّسين ومنها ما يتصل بعوائق إدارية بدت من خلالها المركزية المفرطة. ولا غرابة أن يتمّ الإبقاء على تلك المقاربة في المرحلة الابتدائية والغائها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبرّرت وزارة الإشراف ذلك التخلّي بالإبقاء عليها والإبقاء على روحها. وقد عكس هذا التخلّي ارتباك القائمين على المنظومة التربوية في رؤيتهم للمقاربة البيداغوجية، وهي رؤية اتّسمت بطابع تقني، جعل تبني مقاربة بيداغوجية أو التخلّي عنها مجرّد قرار إداري يتّخذ أحيانا تحت ضغط فاعلين تربويين آخرين من قبيل نقابات المدرّسين والأولياء.

جاءت المقاربة بالكفايات في سياق مستجدات كبرى عرفها الحقل التربوي على الصعيدين الوطني والعالمي، فعالم الشغل المعني الأول بمخرجات المؤسسة التربوية عرف تحولات كبيرة الأمر الذي يحتم على المدرسة العمل على إكساب المتعلمين الكفايات التي تخول لهم التكيف مع تغيرات عالم الشغل. كما أن هذه المقاربة جاءت في سياق ثقافي يحمل الكثير من التناقضات، فمن جهة نمت النزعة الفردانية بشكل غير مسبوق، ومن جهة أخرى بقدر ما توطد التواصل بين البشر بقدر ما تراجع التفاهم بينهم (موران، 2002).

وعلى الرغم من أن السياق العام في سياقاته الثقافية والاقتصادية كان مناسباً لتبني المقاربة بالكفايات إلا أن طريقة توطئتها لم تكن ناجعة، فلم يتم التعامل مع المواد الدراسية على أنها عائلات إلا على المستوى النظري، حيث استمرت التجزئة سائدة في الممارسة اليومية، حتى أن تلك المواد غدت جزراً منفصلة عن بعضها. وإذا ما أضفنا إلى ذلك غياب التماسك بين أنشطة البحث الجامعية وبين واقع المدرسة التونسية نقف على عنصر آخر مؤثر سلباً في أسلوب تبيئة المقاربة بالكفايات، وعليه لا غرابة أن كانت حصيلة تلك المقاربة محدودة فقد تضمن الكتاب الأبيض (وزارة التربية، 2016) تحديداً لنقاط ضعف المنظومة التربوية التونسية والتي هي حصيلة اعتمادها المضطرب على المقاربة بالكفايات، وهذه النقاط هي الآتية:

- تراجع أداء العملية التربوية وضعف مستوى التحصيل لدى المتعلمين.
- فشل المدرسة التونسية في تكريس مبدأ تكافؤ الفرص.
- اتساع الهوة بين المدرسة ومحيطها الاقتصادي.
- هشاشة المدرسة ومحيطها الاقتصادي.
- هشاشة المدرسة أمام اجتياح ظواهر مستجدة ومشينة لفضاءاتها.
- بروز الحاجة المتأكدة إلى منوال جديد للحكومة.
- عدم قدرة المدرسة التونسية على مواكبة التحولات العميقة والمتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- التدنيّ اللافت لمستوى البكالوريا.
- اهتراء البنية الأساسية وتراجع مستوى الرفاه بها.

تكشف هذه النقاط عن صعوبات كبرى تواجهها المنظومة التربوية التونسية، وهي صعوبات تبيّن في جانب كبير منها عسر توطئ المقاربات البيداغوجية لا سيما منها تلك التي تنظر إلى منزلة المتعلم نظرة أشمل من متقبل للمعارف. بمعنى أن البحث في تخطي تلك الصعوبات التي تشكو منها تلك المنظومة لا يمرّ عبر التفكير في تغيير المقاربة البيداغوجية فقط، بل في معيقات توطئها. وبعبارة مغايرة لكل مقاربة سياق تنتزل فيه، وتبني مقاربة بيداغوجية لا يعني توفير شروط نجاحها.

5. في ما هو أبعد من المقاربات البيداغوجية:

من المهمّ التأكيد مجدداً على دور المقاربة البيداغوجية في تجويد أداء المنظومة التربوية والتعليمية في أي بلد من البلدان، ومن المهمّ أيضاً التأكيد على أهمية توفير المناخ الملائم لنجاح عملية تبيئة المقاربات البيداغوجية. بمعنى أن المقاربة البيداغوجية لا تحمل في ذاتها نجاح منظومة تربوية أو فشلها، كما أنّ تغيير المقاربة البيداغوجية يتطلب وعياً بخصوصياتها على المستويات كافة ولا سيما منها مستوى التواصل وموقع المتعلم في العملية التربوية.

من المفيد التذكير بأن التعليم حق، وله دور أساسي "في ممارسة الإنسان لحقوقه ووفائه بمسؤولياته" (بوبكري، م، 2000، 19)، وعليه فإن الوعي بأهمية تكوين مواطن فاعل، وقادر على المبادرة والمفاوضات وضبط الأولويات والتكيف مع التغيرات فضلاً عن الثقة في النفس

المرونة في التواصل مع الآخر، من شأنه أن ييسر استيعاب عملية تغيير المقاربات البيداغوجية ويعد الممارسة التربوية عن الانفعالات التي كثيرا ما أعاقَت توطِين هذه المقاربة أو تلك فتصير عاجزة عن مواجهة التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية.

يتطلب توطِين مقاربة بيداغوجية في المنظومة التربوية التونسية رؤية شاملة لمكونات أبعادها وفهما دقيقا للسياق الذي تنتزل فيه، فعلى سبيل المثال لا يمكن التمسك اليوم بمقاربة قائمة على المحتويات والمضامين، على الرغم من أهمية هذه الأخيرة، لأن المنطق التربوي اليوم يبنى على خصوصية وهي تحقيق الجودة، ومن ثم فطبيعة المقاربة البيداغوجية ينبغي أن تكون منسجمة مع نوعية التحدي ومن مقومات الجودة اليوم التوجه إلى بناء الذات الفاعلة عند المتعلم، وهذا المقوم يشير إلى تحول كبير في نوعية الممارسة التربوية، إذ كنا "تحدثنا طويلا عن الوظائف الاجتماعية للفرد، فإنه يجب علينا اليوم أن نتحدث عن وظائف التنظيم الاجتماعي في خدمة الذات الفاعلة للفرد، أو التي تكون خطرا عليها" (Touraine, A, 2007, 297)، وهو ما يعني التخلي عن نظرة التمركز حول الذات، التي جعلت الكثيرين يطنبون في المقارنة بين فترات تعلمهم وفترات تعلم أبنائهم، وهي مقارنات غير مجدية بحكم التغيير الكبير الذي عاشت على وقعه الإنسانية ومؤسستها بما فيها مؤسسة المدرسة، وهي تحولات أكدت أن المدرسة لا تعدّ للحياة وإنما هي الحياة ذاتها.

يستدعي توطِين المقاربات البيداغوجية اليوم، الاقتناع بأن التعليم حق وأن "الحق في التربية والتعليم والتكوين، بالأحرى، هو أب الحقوق الأخرى، لأنه لا حياة ولا كرامة ولا شغل ولا عدل ولا مساواة ولا غيرها من تلك الحقوق، لإنسان لا يعلم، مادام جاهلا بالأساس لكل ما حوله" (الوكيلي، م، 2012، 247). وأن التمتع بهذا الحق يقتضي إتاحة الفرصة الكافية لصاحب الحق لممارسته، ومن ثم توفير الظروف الملائمة له حتى يتمكن من ممارسة حقه.

ولكن ترجمة هذا الوعي إلى واقع، يقتضي تنزيل المقاربة البيداغوجية ضمن سياق شامل من خصائصه:

- حكمة التدبير الإداري.
- متانة التكوين الأساسي والمستمر بالنسبة إلى كل الفاعلين التربويين وخاصة منهم المعلمون.
- تفادي الانتقائية في التعاطي مع المقاربات البيداغوجية والتعامل معها على أنها منظومة متكاملة (من التعليم والتعلم إلى التقييم).
- الفصل بين السياسي والتربوي، صحيح أن التربوي يدرج في الغالب ضمن مقاربة سياسية، أو ضمن مشروع سياسي والدليل أن مشاريع الأحزاب السياسية تتضمن دأئما برامج تربوية إلا أن توظيف التربية لغايات سياسية من شأنه أن يفقد الممارسة التربوية طابعها العقلاني الرصين، ويجوّلها إلى فعل عاطفي لا معنى للمقاربات البيداغوجية فيه.
- اعتماد التربية المقارنة والاستفادة من التجارب الأخرى خاصة منها البلدان المشابهة وفي مقدمتها البلدان المغربية.

خاتمة:

في زمن يبدو فيه معنى التربية والتعليم ضبابيا في أذهان المتعلمين والأولياء لاعتبارات عديدة ومختلفة منها ما يعود إلى التجزئة المفرطة للتعلم والتي جعلت الرابط بينها هلاميا، ومنها ما يتصل بفقدان التماسك l'articulation بين النجاح الدراسي والنجاح الاجتماعي... الخ، يكون للمقاربة البيداغوجية دور محوري لا في إعطاء معنى للممارسة التربوية فقط وإنما أيضا في تحفيز المتعلمين على اكتساب كفايات رئيسية منها تعلم التعلم ومنها كفاية المبادرة والمقاولة (الانتقال من الأفكار إلى الأعمال)، والكفايات الاجتماعية والمدنية. إضافة إلى الكفاية الفنية والتعبير الثقافي. بما يعني أن المسألة التربوية مركبة وأن التعاطي مع المقاربات البيداغوجية يتطلب المصاحبة بين المنهجين الظاهر والخفي اللذين كثيرا ما أدى التناقض بينهما إلى فقدان المقاربة البيداغوجية المتبعة لا لهويتها فقط وإنما أيضا

لنجاحاتها. ومن ثم يكون على المعنيين بالإصلاح التربوي القادم في تونس التفكير في المناخ العام الملثم لنجاعة المقاربة البيداغوجية قبل التفكير في تغيير مقاربة بأخرى.

المراجع:

1. باللغة العربية

- اسليمانيا العربي (2005)؛ التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- بلخيري سليمة (2000)؛ المقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثيلات في التعليم، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد السادس.
- بوكري محمد (2000)؛ المدرسة وإشكالية المعنى، دار الثقافة، الدار البيضاء.
- التيومي الهادي (2016)؛ تعليم الجهل في عصر العولمة والإصلاح التربوي بتونس، دار محمد علي الحامي صفاقس.
- الدرج محمد؛ المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الخطابي عز الدين (2010)؛ الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية، دفا تر التربية والتكوين، عدد 2 ماي 2010.
- الخمسي عبد اللطيف (2010)؛ تغيير المقاربات البيداغوجية وتحديد الممارسة التربوية، دفا تر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010.
- ساسي نور الدين و النيفر مصطفى (2014)؛ سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم "الحالة التونسية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- سعد الله، سعد الله؛ (2013)؛ (جمع ومراجعة)؛ الثورة والمسألة التربوية: إشكاليات وبدائل، أعمال ندوة منتدى الفارابي للدراسات والبدائل، 10-11-12 ماي 2013، منشورات منتدى الفارابي للدراسات والبدائل، صفاقس.
- شرقي محمد؛ مقاربات بيداغوجية (2010)؛ من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير: دراسة سوسيو-بيداغوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- الظاهري نور الدين (2016)؛ التكوين المستمر للمدرسين وتطور التصورات المرتبطة بالممارسات البيداغوجية وبالهوية المهنية، مركز النشر الجامعي، تونس.
- عماد عبد الغني (2017)؛ علم اجتماع التربية: الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت.
- العماري الصديق الصادق (2015)؛ التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- لعلاوي عماد (2012)؛ مفهوم العمل لدى العمال وعلاقته بدافعيتهم في العمل الصناعي من خلال إشباع الحوافز المادية، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2011-2012.
- فاتحي محمد (2012)؛ التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني: المفعول الفردي والمسؤولية المشتركة، عالم التربية عدد 21.
- مجاهد عبد الله (2011)؛ الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون-مارس 2011.
- منصف عبد الحق (2007)؛ رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- مورانيادغار (2002)؛ تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات توبقال- منشورات اليونسكو، الدار البيضاء- باريس.
- النقيب خلدون حسن (1997)؛ في البدء كان الصراع! جدل الدين والاثنية، الأمة والطبقة عند العرب، دار الساق، بيروت.
- هوادي عبد الباسط (2015)؛ محاور التحديد في استراتيجيات التدريس عن طريق الكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية العدد 12، سبتمبر 2015.
- وزارة التربية والتكوين-تونس، نحو مجتمع المعرفة: الإصلاح التربوي الجديد: الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007 (جوان 2002).
- القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي (جويلية 2002).

_____التطوّر التربوي 2004-2008، التقرير الوطني.

_____الكتاب الأبيض، 2016.

الوكيلي محمد عزيز(2012)؛ المدرسة ومنظومة القيم الكونية، عالم التربية عدد 21/ 2012

اليونسكو (2015)؛ إعادة التفكير في التربية و التعليم: نحو صالح مشترك عالمي؟ اليونسكو، باريس

2. باللغة الفرنسية

Abdennanbi.A (1993) ; Pour un système éducatif efficient, Cérès productions, Tunis.

Ait Amar Meziane.O ;(2014) « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence », Synergies Chine n°9, 2014

Bahloul. M (2005); L'école et la violence, CAEU Med Ali Sfax.

Bahloul.M (2010) ; Besoin de soumettre et désir d'enseigner, CAEU Med Ali, Sfax.

Perrenoud. Ph (1997); Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Sciences humaines, Paris.

Perrenoud. Ph (1998); Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs, Pédagogie collégiale, vol 12, n°3, 1998

Touraine .A (1997) ; Pourrons-Nous vivre ensemble égaux et différents ?, Fayard, Paris.

Touraine. A (2007) ; Penser autrement, Fayard, Paris.