أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف*

دانيال هاملين

«طرقنا لا يحدها الإحصاء ومساكننا غير بادية».
سان جون بيرس (Sain John Perse)، **أمطار**، 1943

مما لا شك فيه، أن القارئ سيصدر عنه رد فعل تجاه التردد الذي سيطبع دراستنا. فهو سيجد فيها بشكل جلي، المشكلة التي تطرحها كل محاولة تقوم بها تكنولوجيا التربية، عندما يتعلق الأمر بالإحاطة النقدية بالموضوع. ولسنا في حاجة إلى تأكيد التأثير الحتمي «لمقتضيات العصر»، فهو يفسر افتتان البيداغوجيين، من المقررين (décideurs) إلى المطبقين (praticiens)، بكل ما هو جديد [قادم من أمريكا بالخصوص]. لكن لا يكفي الاعتراف بهذا التأثير أو التنديد به، فهناك في المدخل بواسطة الأهداف مزايا كثيرة بالنسبة للبيداغوجيا، بقدر ما توجد هناك ثغرات، وهو ما سنتطرق إليه في هذه الصفحات.

1) انتقادات موجهة إلى البيداغوجيا بواسطة الأهداف:

سنحاول الآن رسم بعض الحدود، من خلال عرض خمسة انتقادات أساسية لهذه البيداغوجيا.

النقد الأول: يمكن لمدخل «ضيق» بواسطة الأهداف أن يقلص التعلّمات، لتصبح مجرد تكيف نفعي للمتعلمين مع المهام الموكولة إليهم

وبالفعل، فإن نموذج التكيف يظل هو الأكثر ملاءمة بالنسبة للمقاربة بواسطة الأهداف. هكذا، يتم تحليل المهام ووضع جرد للسلوكات المنتظرة وتحديد الوسائل والمناهج الضرورية لاكتسابها والتحقق من هذه المكتسبات. فمن مهمة إلى أخرى، يكون هناك وساطة للأهداف. والحال، أن التكوين بالتكيف، سواء تعلق بتلاميذ الابتدائي أو بطلبة الجامعة أو براشدين يجددون معلوماتهم، لا يلائم بشكل تام، التحليل الدقيق والجزئي للمهام؛ أو لنقل مع دو مونملان (M. de Mont Mollin) «في كل عمل يدوي تكمن صعوبة التعلم في فهم المهمة، بطريقة أو بأخرى».[1]

هكذا، يعتبر تقليص الأهداف بداخل مجال معين وحصرها في لائحة من الإتقانات «المفيدة»، من العمليات التي لا يشك أحد في أهميتها، وإن كان اكتسابها سيكون بمثابة مجازفة، على الرغم من مغزاه السياسي؛ لأن السؤال الذي سيظل قائماً هو: من المستهدف من هذه الفائدة؟ صحيح أن البيداغوجيا المتمركزة حول المحتويات، أبانت في الغالب عن لا جدواها، بل وعن ضررها، لكن معيار الفائدة نفسه يظل ملتبساً. فواضعو الأهداف يقومون داخل المعارف

والعلوم والتقنيات، باختيار المحتويات التي «ستخدم» الأهداف. وبذلك، لن تكون هذه الأخيرة في خدمة المحتويات، بل العكس هو الصحيح. وفضلاً عن ذلك، انطلاقاً من أي معيار سيقوم واضعو الأهداف باختياراتهم، وبالحسم في ما هو مفيد بالنسبة للمتعلمين؟ فالاهتمام «بالتخفيف» من البرامج، عبر الإحالة على أهداف محددة بتعابير «القدرات»، أو «الكفايات»، أو «المهام»، أو «الحركات»، يمكن أن يجاور الرغبة في «تطهير» هذه البرامج نفسها من المقاربة النظرية للأشياء التي تحمل في طياتها رؤية نقدية. وهو الخطر الذي تلمّسه مدرسو العلوم الاقتصادية والاجتماعية داخل توصيات لجنة فوراستيي (Fourastié) التي دعت إلى إعادة توجيه تعليم العلوم الإنسانية والاقتصادية بالسلك الثانوي. وقد كتب ثيلا (Thila) بهذا الخصوص ما يلي: «أدت المصالحة الكبيرة بين المدرسة والحياة، والرغبة في إثارة اهتمام التلميذ وإبراز الممارسة فيما وراء النظرية، إلى نتائج غريبة على مستوى البرامج. هكذا سيتم تعلم كيفية ملء الشيك، وهذا أمر مفيد. لكن، من الآن فصاعداً، لن يتم تدريس دور البنوك في خلق العملة ووظيفتها داخل النظام الرأسمالي، على الرغم من كون هذه الدراسة لا تخلو من تناقضات. وفي السياق نفسه، سيتم الاهتمام بتهييء التلميذ ليشغل مهمة المؤتمن الاجتماعي، دون إدراج مسألة التنظيم الاقتصادي للصحة. وهذا كما نرى، تحويل فعلي لمسار العلوم الاجتماعية. ولا يعني هذا أن الوضعية الحالية مريحة، لكنها تسمح على الأقل بإعطاء نظرة شمولية، انطلاقاً من معطيات ملموسة، كما أنها تترك المجال مفتوحاً أمام حد أدنى من النقد».[2]

وعلى افتراض أن أهداف التكوين تم تحديدها من طرف المتعلمين أنفسهم، في إطار تفاوض مع المكونين، فإن المشكل يظل مطروحاً، لأن المطالبة بتعلم مفيد، تظل ملتبسة سواء انبثقت من «القاعدة» أو من «القمة». وغالباً ما يقتصر دور المكونين، ضمن هذا التفاوض، في الاعتراض على مشروع المشاركين، عندما يفرض هؤلاء مثلاً، الاكتفاء «بالوصفات» (Recettes)، باسم نفعية مقلقة ومشبعة بأيديولوجيا، لا يدركها المدافعون أنفسهم عن هذه النفعية.

النقد الثاني: يمكن لمدخل «ضيق» بواسطة الأهداف، أن يهمل الفعل لفائدة السلوك

يرتبط النقد الثاني بالأول. فإذا كان كل تكوين، هو في المقام الأول، زيادة في القدرة على «النقل»، فإنه لا يمكن أن يختزل في «التمكن» من كفايات محدودة، تسمح بتلاؤم السلوك مع الشروط المتوقعة لظهوره. وبهذا الصدد، فإن المآخذ الرئيسية التي يوجهها هيمان (Hyman) للمدافعين عن الأهداف السلوكية، هي خلطهم بين السلوك والفعل[3]. وكما هو معلوم، فإن هذا الأخير يتجاوز السلوك، لأنه يشكل تمفصلاً للعديد من السلوكات مع النظام الداخلي للتحليل وللنقد.

وهذه بالضبط، هي المؤاخذة التي وجهها ليونتيف (Léontiev) وغلبران (Galperin)، المختصان في علم النفس التربوي[4] للسلوكية (Behaviorisme) الأمريكية التي يعتبر سكينر (Skinner)[5] من أبرز ممثليها، حيث لاحظا أنها تشكل مقاربة تجزيئية لنشاط التعلم، عبر إلغائها لجانبه الذهني. لأن من يتعلم، ليس هو من «يقوم بسلوك»، بل هو من «يقوم بفعل». وبالتالي، فإن «عملية الفهم» لا تختزل في لائحة من السلوكات الملاحظة التي تشهد على هذه القدرة الشاملة والمبهمة. «فعملية الفهم» تتجاوز بطريقة مضاعفة، السلوكات التي تسمح بحضورها، وذلك لاعتبارين اثنين:

- فمن جهة، لا يمكن لأي سلوك أن ينفصل عن السياق الاجتماعي المحدد له. وإذا ما رجعنا إلى مثال ثيلا المذكور، فإن «القدرة على ملء الشيك»، تشكل هدفاً خاصاً، سليماً، مقبولاً ومرغوباً فيه أيضاً. لكن هذا السلوك لا يمكن أن يصبح فعلاً، إلا إذا ما «فهم» من طرف المتعلم، ضمن السياق السوسيو-اقتصادي الذي تتمفصل فيه هذه الحركة.
- من جهة أخرى، فإن تمكن المتعلم من منطق تعلّماته، أو بصيغة برونر (Brunner) من استراتيجياته المعرفية، يظل هو أساس التعلم.

ولا يمكن لهذه الإستراتجيات أن تلتف حول الفرضيات المتعلقة بالكيفية التي يشتغل بها ذهننا «من الداخل». وبذلك، يظل السؤال المطروح: ما المقصود بكوني أعرف؟

النقد الثالث: تقليص الأفق داخل المدى القصير وإقصاء للمدى البعيد

إن إصرار ميجر (Mager)[6] أو بوفام (Popham)[7] على ربط صياغة القدرات بملفوظ السلوكات القابلة للملاحظة، يقلص بشكل مثير حقل البيداغوجيا بواسطة الأهداف. فهو يقصي المدى البعيد أولاً، لأنه لا يمكن [لحسن الحظ] محاصرة تصرفات يظل إنجازها مقترحاً، داخل تخطيط «إلزامي واستباقي»، حسب تعبير ماكدونالد روس(Mac Donald Ross).[8] هكذا، فإن تأثير التكوين على المدى البعيد، حتى ولو كان ظرفياً، كما هو الشأن بالنسبة للتكوينات المهنية، يبدو دوماً كتركيب أو نتاج لتأثيرات واستعدادات وظروف وشروط وأحداث، لا يمكن لأية «عقلنة» بيداغوجية توقع ظهورها وتفاعلها.

ولا يعني ذلك، عدم جدوى وضع الأهداف العامة، ولا التخلي عن كل محاولة لتحديد أنشطة تعلّمية أو ثقافية عامة، بتعابير التصرفات

المستقبليّة للتلاميذ أو الطلبة.

ثغرات على المدى المتوسط:

يصبح المدخل بواسطة الأهداف وبصيغته السلوكية، ملائماً على المدى المتوسط، للتكوينات المهنية التي يكون فيها تعلم النشاط التقني قابلاً للتقسيم إلى حركات مختلفة. لكن، ما أن نغادر مجال العمل الجزئي، حتى تبدو حدود هذه المقاربة واضحة. فالوصف السلوكي للكفايات التي يتعين اكتسابها، يرجع إلى تعليمات منهجية أكثر من رجوعه إلى مطلب ضروري. فهو يشير إلى توجه مثمر، لكنه يلتقي عند لحظة معينة، بعتبة لن يعود فيها المنهج مفيداً، في حالة إذا ما تجاوزها. وباعتبار هذا المدى المتوسط موضوعاً محدداً للتكوين، ما دام يمثل لحظة العودة إلى الميدان، فإنه يكون متوقعاً وغير متوقع. لذلك فهو يستدعي نقل المكتسبات باسم هذا التشكيك نفسه. من جهة أخرى، فإن لائحة أهداف التكوين، تظل تافهة بالمقارنة مع تعقد وعدد الأهداف التي يمكن أن تنكشف من خلال جرد على المدى المتوسط. فإما أن تكون هذه اللائحة شاملة، وستتحول بالتالي إلى إحصاء لمئات الكفايات التي لن يوجد تركيبها في أي مكان، فبالأحرى في ذهن المتعلم، وإما أن تكون ناقصة، وبالتالي سنكون مطالبين خلال عملية التكوين، باكتشاف أهداف غير مرئية، ستبرزها أحداث حياة الجماعة ومساهمات المتدربين أو الملابسات. هكذا ستنضاف، لحسن الحظ، التأثيرات المرتقبة (escomptés) إلى هذه التأثيرات الزائدة (adventices) التي لم تكن متوقعة، والتي يجب «منحها الامتياز».

ربح على المدى القصير

عندما نقوم بعملية جرد لمشروع ميجر وحتى بلوم (Bloom)، [9] فإننا نلاحظ أن الربح الأساسي المحصل عليه من المدخل بواسطة الأهداف، سيتجلى على المدى القصير. ويمكننا أن نتساءل هنا، عما إذا لم يكن الأمر متعلقاً بكل بساطة، بتعديل تحديثي لشروط مراقبة المكتسبات. فالوضعيات التي وصفها ميجر بخصوص تقييم تحقق أو عدم تحقق الأهداف، هي في آخر المطاف، وضعيات الامتحان النهائي أو الوسيط المعروفين.

من جهة أخرى، يجب أن يكون التقييم التكويني (évaluation fornative) معهوداً وفورياً في بيداغوجيا «التمكن» [Mastery Learning]، بحيث يسمح للمتعلم بتخصيص أخطائه أو ثغراته داخل مقطع التعلم. وتؤدي هذه الضرورة إلى تجزيء كبير للأهداف إلى درجة تحديد أهداف صغرى، غالباً ما تتموقع عند التقاء القدرات المنتظرة والوسائل البيداغوجية.

ومع كل هذا، تظل التجارب التي أجريت في الولايات المتحدة بخصوص التأثيرات الناجمة عن معرفة الأهداف من طرف المتعلمين غامضة. وقد قام دوشاستيل (Duchastel) ومريل (Merril) بفحص مجموع هذه الأبحاث التجريبية وتوصلا إلى نتيجتين متناقضتين.

ففي بعض الحالات، تؤدي معرفة التلاميذ بالأهداف المتبعة، وبالتالي بالسلوكات المنتظرة منهم، من أجل تأهيلهم، إلى نتيجة « محررة (libérant)»، إذ يخف القلق وتزداد «الإبداعية». لكن في حالات أخرى، من الحجم نفسه، «يوجه» تحديد البرامج بتعابير السلوكات المرتقبة، الطلبة إلى «القدرات» التي يجب اكتسابها، على حساب أي اهتمام آخر؛ وهنا يزداد القلق والعدوانية. فمعرفة الأهداف الخاصة، أكثر من اللازم، يؤدي إلى التهيؤ المتسرع للامتحان.[10]

جانب من حفل الاستقبال الذي نظمته المؤسسة على شرف عبد المحسن القطان.

النقد الرابع: غالباً من يرتكز المدخل بواسطة الأهداف، على تصور ساذج لشفافية العلاقات الإنسانية

وهذا مثال ساطع على التصور الذي يتبناه العديد من «تكنولوجيي» التربية، بصدد علاقات التكوين خاصةً، والعلاقات الإنسانية عموماً. وحسب هذا التصور، فإنه يكفي توضيح المقاصد وجعلها مفهومة وإعلانها أمام الجميع، لكي تصبح قاعة الدرس والمؤسسة التربوية عبارة عن «بيوت من زجاج»، ينتعش فيها «التحفيز» و«الإبداعية». ومن المؤكد أن المدخل بواسطة الأهداف، سيشكل طريقاً منهجياً ملائماً لإزالة العديد من سوء الفهم حول المقاصد، إذا ما نحن تحدثنا بلغة فرويدية عن «العمليات الثانوية» التي تشتغل داخل العلاقة البيداغوجية.

لكن يظل سوء الفهم الأساسي، المتعلق بالغرض من التعليم والرغبة في التعلم، قائماً. فهذه الرغبة تعود إلى «العملية الأولية» التي تعبر فيها الذوات عن تواريخها المتفردة وينكشف فيها إقرار اللاشعور، كتشكل رمزي للأماكن وللوضعيات المتتالية.(*)

ولا تستنفذ العقلانية الوظيفية والنسقية التي تقوم عليها تكنولوجيا الأهداف، دلالة علاقات التكوين، إذ توجد عقلانية أخرى، يتعين البحث عنها؛ وهي تلعب دوراً مؤسساً داخل «التعاقد البيداغوجي»، لكنها تنفلت من «التوضيح» البسيط للأشياء [انظر، جان فيلو (J. Filloux)].(11)

الوظيفة الليبيدية والوظيفة المعرفية

نعلم بكل تأكيد، ومنذ زمن طويل، بأنه داخل الأماكن التي نتعلم فيها، تتعلق الأشياء بعوامل أخرى غير القدرات المعرفية للمتعلم. واليوم، فإننا نذهب بعيداً بالاعتماد على فرويد (Freud)، حيث نكتشف أن الوظيفة الليبيدية هي من مكونات الوظيفة المعرفية. فإذا اعتبرنا أن كل طلب هو طلب للحب، حسب التعبير الفرويدي، فإن طلب المعرفة لن يخرج عن هذه القاعدة، وبخاصة عندما يتجلى من خلال جانبه السلبي، ونقصد بذلك التذمر التام.

فمعرفة موضوع المعرفة، هي دوماً الإحاطة به كموضوع جزئي للدوافع، حيث تتحدث اللذة واللعب والمحرمات والرقابة، وحيث تعود الروابط القديمة، كانبثاق للعلاقات الأولى التي تأسست من خلالها، شهواتنا وقرفنا إشباعاتنا واحتياجاتنا. فتعلم أشياء جديدة وفهمها، معناه متابعة تفاعل عتيق مع محاورين، ليسوا هم أنت وأنا، ولكنهم يشكلون مع ذلك، مرجعاً بالنسبة للتلميذ. وهو ما بينه باروك (Baruk) بشكل جيد بخصوص تعلم الرياضيات؛(12) ووضعه بشكل أفضل، أوري (Oury)، وباسكيث (Vasquez)، وزملاؤهما،(13) بخصوص «النص الحر» مثلاً، والحضور «المؤسس» لخطاب اللاشعور في ممارسة التعلّمات.

شفافية وكثافة العلاقات الاجتماعية

لكن أماني الشفافية عن طريق الأهداف، تصطدم مع كثافة العلاقات الاجتماعية. ويمكن أن يبدو السؤال التالي بهذا الخصوص مبتذلاً وهو: هل من المناسب في آخر المطاف، أن تكون «أهداف» التكوين «واضحة» إلى هذا الحد؟ وقد درس شوسون (J.F. Chosson) هذه المسألة، مبرزاً «التأثيرات الشاذة» لتوضيح الأهداف.(14)

وكما أكد خبير من كبيك (Québec): «فإن البيداغوجيا بواسطة الأهداف هي في العمق بيداغوجيا زمن السلم». فهل ستكون ملائمة لإبراز نظام تهيمن فيه نماذج العلاقة الصراعية؟ ومن جهته، اعتبر شوسون أن الهدف المعلن للسياسة «العقلانية»، هو توضيح الاختيارات الأساسية، بواسطة معلومة بارزة إلى أقصى حد. وأضاف متسائلاً: «هل تقاس فعالية سياسة ما، بوضوح أهدافها وصلاحية مؤشرات إنجازاتها؟ أم بقدرتها على تدبير «مناطق الشك» التي يسمح طابعها الضبابي بانبثاق المبادرات؟». ومما لا شك فيه، أن توضيح الأهداف، يقلل من الصراعات الثانوية، لكنه يبرز التناقضات الأساسية. وكما بين باسرون (Passeron)، (15) فإن الخاصية الأساسية للتربية، هي متابعة «فعاليات» متناقضة، في ظرفيات غامضة على الأرجح. ولا يعني هذا الغموض مخاتلة المقاصد، بل تأرجح اللعب الاجتماعي الذي تشير إليه استعارة العميل المزدوج (L'agent Double). فمن جهة، غالباً ما نعلم بعد فوات الأوان، أننا كنا نصنع شيئاً. ومن جهة أخرى، أحياناً ما تؤدي متابعة هدف ما، إلى التمفصل مع متابعات أخرى بطريقة تتحدى العقلانية «التوقعية» (Prévisionnelle)، وإن كانت تلتقي عبر كيفيات أخرى، بالغايات الاجتماعية وتناقضاتها الخاصة.

النقد الخامس: «يا إلهي! لقد اتخذت كل احتياطاتي من أجل موت عادل»(*)

إن التوقع الذي يفرضه منطق المدخل بواسطة الأهداف يؤدي على ما يبدو إلى النقد الخامس. وهذا النقد مزدوج: فمن جهة، غالباً ما لا تترك برمجة الأهداف أي مكان للأحداث التي قد تغير مجرى الأشياء المقررة سلفاً بأكثر الطرق عقلانية. ومن جهة أخرى، لا تتاح الفرصة أمام الطلبة أنفسهم لتحديد أهدافهم الخاصة تدريجياً.

مثال الجامعة المفتوحة (Open University)

تشهد دراسة حديثة لفارنس (Farnes)،(16) وهو مستشار دائم بالجامعة المفتوحة ببريطانيا العظمى، على هذا النقص الحاصل بالبيداغوجيا بواسطة الأهداف. فالجامعة المفتوحة تشكل مختبراً

مهماً لصياغة الأهداف البيداغوجية. وكان نجاح هذه المؤسسة التي بزغت سنة 1969 باهراً. ومع ذلك، فإن فارنس لاحظ ما اعتبره فشل عقلنة بيداغوجية متقنة أكثر من اللازم.

وبالفعل، فإن هذه المؤسسة الضخمة «للتعليم عن بعد»، غالباً ما تم الترحيب بها، باعتبارها مثالاً متميزاً لمنطق العمل. فلم يعد التعليم فيها متمركزاً في المقام الأول، حول المحتويات بل إن الأولوية أعطيت لإنجاز الطالب لنشاطه الخاص الذي تتشكل أدواته من المواد المقدمة من طرف الجامعة المفتوحة.

وإذا ما تتبعنا مع فارنس، الانحراف التكنوقراطي لهذه التكنولوجيا، فإننا لن نندهش من ردود الأفعال التي تثيرها لدى المنتسبين إلى الجامعة المذكورة.

صحيح أن هناك تقدماً لا يستهان به على مستوى التحصيل. فمن جهة، أصبح الطالب مدركاً لما يجب عليه القيام به إزاء مقاصد واضعي البرامج؛ فهو يمتلك عقداً واضحاً بخصوص شروط التقييم والحصول على الدبلومات. ومن جهة أخرى، أصبح نشاطه «كمتعلم» هو المتحكم في منطق عرض الأداة وتطوره في الآن نفسه. لكن هذا التقدم واجه عوائق مهمة، عرضها فارنس كما يلي:

أ. تعتبر مبادرة الطلبة شبه منعدمة. فالطالب يختار الدروس التي سيتابعها بلا ريب، لكن فارنس سيتساءل قائلاً: «هل هو مسؤول عن شيء آخر؟ ففي نظامنا التعليمي الحالي، لا يوجد شيء آخر، إن صح التعبير، لأن كل القرارات تم اتخاذها من طرفه، وهي تخص ما يجب على هذا الطالب تعلمه، والنظام الذي يتعين اتّباعه خلال التعلم والمعطيات الواجب دراستها عند قراءته للصفحة 38 [مثلاً]، ذات الارتباط بمعطيات أخرى، ومتى يجب عليه مشاهدة التلفزة أو الاستماع للراديو، ومتى وكيف يهيئ واجباته الخ ... ولا بد من معاملة الطلبة بالطريقة نفسها، وعليهم أن يستفيدوا من تجارب التعلم نفسها. ومن النادر أن يكيف الطالب درساً من الدروس مع مصالحه الخاصة، أو يربطه بتجربته الماضية».[17]

ب. لا تشجع هذه الصرامة الأوصياء (Tuteurs) على الرجوع إلى تجربتهم الخاصة، عند تواصلهم مع الطلبة. وإذا ما قاموا بذلك، فإن هؤلاء الطلبة لن يكونوا راضين على الوضعية، لأنهم يخشون من أن تبعدهم هذه الإحالة على تجربة معينة، عن البرنامج، وأن تشكل مضيعة للوقت بالنسبة إليهم. فمثل هذا الأمر، غير متوقع.

ت. نعاين بالتالي حداً أقصى لتفريد (Individualisation) التعليم، ولكن أيضاً وبشكل مفارق، تفريداً نمطياً إن صح القول. فهناك متابعة للتقدم والإيقاع والإنتاج، من خلال نشاط الطالب نفسه، لكن هذه العمليات هي واحدة بالنسبة للجميع. وفي آخر المطاف، فإن التقييم وحده [أو المراقبة]، هو الذي يؤخذ بعين الاعتبار. ذلك أن الطالب سينجز عملاً مألوفاً، متنوعاً ومتقدماً، قابلاً للقياس بواسطة معايير «موضوعية»، أي متوقعة مسبقاً ومشتركة لدى جميع المسارات الفردية.

ث. تتموقع لحظات التعلم الحقيقية من فوق. وبيان ذلك: أن الفرق المكلفة بتهييء الدروس، هي التي تجرب مهام التعلم المفيدة والضرورية بشكل كبير. فأعضاؤها يجمعون وينظمون المعارف ويقومون ويختارون المواد وينجزون ويعرضون البرامج والأنشطة. ويتلقى الطالب ما يبدو أنه منتوج نهائي لهذه العملية. وهو مطالب بالتعلم انطلاقاً من المادة التي هيأها المؤلفون بالمثابرة، وكذلك أعضاء الجماعات المكلفة بالدروس وغيرهم. والملاحظ أن الموقف الإبداعي والتقييمي المتبنى من طرف هؤلاء جميعهم، يتناقض مع موقف التلميذ الذي يصدر عنه رد فعل سلبي إلى حد ما، عندما يدرس انطلاقاً من هذه المعطيات. ولأنه يدرك الاستثمار الضخم والسابق الذي تمثله هذه المعطيات، فسيكون ناكراً للجميل إذا ما نفر منها، ذلك أن أشخاصاً مؤهلين أكثر منه، خصصوا لها وقتاً لا يقدر بثمن! ولهذا، فليس من الغريب أن يتعامل التلاميذ مع هذه المعطيات في الغالب، باعتبارها معطيات مملاة «من فوق».

ج. لن يشعر فارنس بأي اندهاش من كون الجامعة المفتوحة، تنتج على غرار الجامعة المألوفة، سلوكات «سلبية» من قبيل: اللامبالاة، والإنجاز الآلي للأنشطة، والاهتمام الحصري بالدبلوم، والاقتصار على الحد الأدنى المطلوب، والتكاسل، والعدوانية.

عبد المحسن القطان وعمر القطان خلال حضورهما ورشة توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

2) مزايا المدخل بواسطة الأهداف

هل تساهم هذه الانتقادات التي يجب أن نضيف إليها تحليلات عديدة، أمريكية وبريطانية [لدى ماك دونالد روس (Mac Donald Ross) ولاوسون (Lawson) [مثلاً]،[18] في إقصاء مقاربة بيداغوجية واعدة على أية حال؟

لقد سبق أن أكدنا على خاصية التمرين والامتحان والسؤال المستفز، المميزة أساساً لمحاولة العقلنة هذه.

وبهذا الصدد، قدم ماك دونالد روس، قبل دراسته النقدية للإفراط «السلوكي» لهذه البيداغوجيا، حصيلة إيجابية لمنهجها، محتفظاً بلائحة تشمل عشر مزايا للمدخل بواسطة الأهداف. فلنفحصها قبل أن نختم هذا العمل.

1. يعتبر منهج هذا المدخل، هو الوحيد، الصالح للتخطيط العقلاني في البيداغوجيا، لأنه يبني البرمجة والتقدم حول نشاط المتعلم. وتبقى هذه الحجة مثيرة، لأنها تتعلق بتغير المنطق الذي تحدثنا عنه من قبل، والذي سينتج عنه تغير على مستوى المنهاج (Curriculum).

وقد قارن بوستل وايت (Postel Whait) وراسل (Russel) في جدول كاريكاتوري إلى حد ما، خصائص تخطيطين بيداغوجيين ممكنين وهما: تخطيط العمليات المبنية حول نشاط المدرس، والتخطيط المبني حول نشاط المتعلم [انظر لوغران (Legrand) أيضاً].[19]

جانب من زيارة مركز المعلمين في نعلين.

مقارنة بين التعليم المتمركز حول المدرس والتعليم المتمركز حول المتعلم		
الخصائص	متمركز حول المدرس	متمركز حول المتعلم
وضعية التعلم	- توجه الوضعية نحو إنجاز المدرس، ويتم التركيز على التعليم.	- توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد، ويتم التركيز على التعلم.
دور المدرس	- يعتبر المدرس مبلغاً للمعرفة	- يعتبر المدرس مشخصاً ومنظماً ومصدراً محفزاً للمتعلم.
الأهداف	- لا يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة.	- يتم الإعلان عن الأهداف بتعابير سلوكات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم.
السرعة أو الإيقاع	- يجب أن يسير كل المتعلمين بالسرعة نفسها.	- يمكن لكل متعلم أن يتقدم بحسب سرعته الخاصة.
أنشطة التكوين	- يتعلق الأمر خصوصاً بدروس إلقائية، ويقرر المدرس بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية.	- تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختيار تعلم أفضل، ويتم اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تم اختبارها مع المتعلمين.
التفريد	- يوجه الدرس المتمركز حول المدرس إلى جمهور محدود العدد وفي وضعية "جماعة المواجهة".	- يحظى الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد، ويمكن لأي متعلم استخدام المادة الديداكتيكية المتوفرة كلاً أو جزءاً.
المشاركة	- تعتبر المشاركة غير منتظمة.	- تعتبر المشاركة فعالة.
التقييم	- يحصل التقييم بشكل متأخر وفي حالات نادرة.	- يكون التقييم متكرراً وفورياً، ويحصل بعد تقديم وحدات صغيرة من المادة المدروسة.
الاختبارات	- يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدرسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته.	- تُهيأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس. وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين والتحكم في الأهداف.
تأويل نتائج الاختبارات	- تعتبر الاختبارات معيارية [ويستعمل في هذا الإطار منحنى عادي لمنح النقط].	- ترتكز الاختبارات على معايير، ويعتبر نجاح المتعلم مستقلا عن نجاح المتعلمين الآخرين.
التحكم في الأهداف	- ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيداً، والثلث الآخر «لا بأس به»، في حين سيفشل الثلث الأخير.	- ينتظر أن يتمكن جميع الطلبة من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي.
نجاح الدرس	- غالباً ما يتم الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس.	- تسمح الأهداف وعملية التقييم للمدرس، بتصحيح مادته الديداكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلم.

اقتبس هذا الجدول عن بوستل وايت وراسل وغولد شميد / غولدشميد.(20)

2. **يكون هذا المنهج ملزماً للمدرسين، وبخاصة المسؤولين عن إعداد البرامج، بالتفكير في تهييء، أنشطة خاصة ومفصلة**
ولربما كان المكسب الرئيسي للمدخل بواسطة الأهداف، إلزام واضعي البرنامج والأساتذة الذين يقومون بهذا الدور، وحدهم أو مع المتعلمين، بإنجاز عمل لا يستهدف المحتويات فحسب، بل مجموع النسق الفرعي التعليمي– التعليمي، وذلك وفق منطق تتجلى معالمه من خلال تحديد الأهداف.

3. **يشجع المنهج المذكور على تفسير القيم التي ظلت إلى حد الآن، سجينة المسكوت عنه** (non-dit)
لقد سبق أن انتقدنا المسلمة الساذجة حول «الشفافية»؛ ومع ذلك، يمكننا أن ننسب إلى المدخل بواسطة الأهداف إقرار وسيلة تكشف لنا عن وجود غايات خفية. كما بينا كيف أن صياغة المواقف التي يتعين اكتسابها بتعابير السلوك القابل للملاحظة، تبرز وضوح أو عدم وضوح القيم المستخدمة من طرف البيداغوجيا الخفية للمؤسسة المدرسية.

لكن، يمكن أن تكون الفائدة نفعية (pragmatique) بشكل أكبر، بالنسبة للمسعى الذي يدفعنا بين الفينة والأخرى، وأمام ممارساتنا الأكثر رسوخاً، إلى طرح السؤال المبتذل التالي: «ما هي أهمية ذلك، في آخر المطاف؟».

4. **يوفر المنهج أساساً عقلانياً للتقييم التكويني ويسمح بالتكوين الذاتي** (auto-formation)
من بين إلزامات التعليم المتجدد على ما يبدو، تعويض التقييم الإجمالي (évaluation sommative) والشمولي والناقص والمتأخر، بتقييم تكويني (évaluation formative) يتدخل في نقط محددة، على مستوى مجموع الأهداف وعلى مستوى تطورها. ويؤدي هذا المنظور إلى تعدد أشكال التقييم المعياري (évaluation critérielle) الذي يؤثث مسار التكوين بأهداف وسيطة ويسمح للمتعلمين بقياس التقدم في كل «مرحلة مرحلة (Step by step)». هكذا تمكن البيداغوجيا بواسطة الأهداف، من المراقبة الذاتية للتقدم، بعيداً عن صرامة التعليم المبرمج.

5. **يجعل المنهج اختيار وسائل التعليم تابعاً لأهداف التعلم ويقلب بالتالي الوضعية المألوفة**
ويجب أن يتوافق هذا القلب الذي يجعل الوسائل تابعة للأهداف، مع الحس السليم؛ لأن وظيفة المدرس، لا كما نعلم، لا تقتصر على تسيير التعلمات. فهناك أهداف وظيفية تتغلب على أهداف التعلم وتعطي الأولوية للوسائل مثل اعتماد درس قديم وتدريسه للتلاميذ على مدى سنوات عدة، وافتتاح تمرين بفيلم لا يكتسي أية أهمية، باستثناء كونه مُهدى من طرف مؤسسة بغاية الإشهار. ومما لا شك فيه، أن واقع الوضعيات البيداغوجية يجبرنا على التعامل مع البحث عن «ما هو أكثر ملاءمة». علما أن صيانة أهداف التعلم، تلزمنا على الأقل، بعدم قول أي شيء وبعقلنة ممارساتنا باسم استفادة المتعلمين.

6. **يشكل المنهج أساس نظام يتحسن بفضل التغذية الراجعة** (feed-back) **الراسخة:**
وبالفعل، فإن صياغة الأهداف تؤدي إلى وضع معايير التقييم وشروطه. وتسمح ممارسة هذا الأخير، بالرجوع إلى الأهداف للتأكد من مدى تحققها [وهذا هو تقييم المنتوج]، وأيضاً للتحقق عما إذا كانت الوسائل ملائمة لمتابعتها [وهذا تقييم العملية]. وفيما وراء «نجاح» هذه الأهداف، فإن العودة إليها تمكن من فحص مدى دقتها [وذلك هو تقييم الأهداف]. وبهذا المقتضى، ستكون الحلقة المكونة من العناصر التالية:

الأهداف ← المحتويات ← المواد ← المناهج ← التقييم أداة لتقييم ثابت. وحتى لو افترضنا أن هذه الممارسة بعيدة في الغالب عن مثل هذه العقلانية، فإن هذا التحفظ لن يؤدي بنا إلى احتقار القيمة النقدية لهذه الأداة ذات التأثير الرجعي.

7. **في الوقت نفسه الذي يضمن فيه حركة هذا النظام، فإن المنهج يسمح له باكتساب تماسك داخلي، ليس عن مهام المتعلمين بالنسبة لأهداف التعلم التي يتم تعميقها باستمرار**
وتدشن صياغة الأهداف البيداغوجية الإجرائية منهاجاً لم تعد فيه أولوياته وتقدمة ولحظاته القوية وكتابته مملاة من طرف منطق العرض الذي يشهد على تقدم فكر المدرس، وما أن تمتلك الجماعة أو الأفراد المتعلمون الأهداف، حتماً تنبثق لعبة يمكن فيها للمبادرة والانخراط الشخصي والتفاوض والابتكار والتشارك، أن تزدهر مستقبلاً، مع الإقرار بنوع من التحفظ، على أن هناك منطقة متروكة أمام الفاعلين داخل المواجهة البيداغوجية الملموسة.

8. **يساهم المنهج في إخراج أهداف التربية من مجال الأماني النظرية ويمنحها حقلاً للإنجاز العملي**
من المؤكد أن هذا الاقتراح الثامن، يمنح ثقة ساذجة بشكل كبير، للقيمة الإجرائية لتحديد الأهداف، عندما يتعلق الأمر بمواجهة الوظيفة الأيديولوجية للخطاب التربوي. وقد سبق أن أكدنا، أن تخصيص الأهداف المطبقة على صيغ مستعملة من قبيل «إبراز القدرة على المبادرة» وغيرها من الصيغ التي تؤثث خطاب المدرسين والمكونين، تخلق وعياً صحياً بالإكراهات وبالموارد، وتفرض صياغات جديدة أكثر دقة.

9. **يسمح المنهج بالتواصل بين المدرسين والتلاميذ وباقي الشركاء**

[آباء، إدارة، زملاء ... الخ]، تحت شعار الوضوح، كما يسمح بوضع تعاقد بين مختلف الأطراف حول التكوين، سيتم التحقق منه، عبر التقييم النهائي للتعلمات وللتعليم

وقد سبق أن أثرت الاعتراضات التي يمكن أن تواجهها هذه الحجة المدافعة عن المدخل بواسطة الأهداف. فتعاقد التكوين هو تعاقد مؤقت ومتأرجح، لكنه لا يخلو من معنى، مع ذلك. فكلما كان الأمل في الشفافية وهماً، إلا وسمح مجهود توضيح النتائج المرتقبة والوسائل التي يجب استخدامها، بإزالة النباتات المضرة. ويهم هذا الأمر مجال الامتحانات بالخصوص.

10. يسمح المنهج بوضع أسس تعلم متفرد (apprentissage individualisé)

إننا لن نثير هنا، الجدل العقيم حول تفريد التعليم (individualisation de l'enseignement)، فقد أقام دينو (D'Hainaut) برهانه حول المسألة، بشكلٍ يبدو لي مقنعاً. ولا يتعلق الأمر بجعل كل متعلم منعزلاً ومنغلقاً حول ذاته ولا بقطع الصلة مع الجمعنة (socialisation) المنتسبة إلى الجماعة، أو مع الإنتاج المنتسب إلى المجموعة.[21]

وإذا ما كانت «جماعة المواجهة» [المعلم الذي يواجه ثلاثين أو أربعين تلميذاً]؛ هي «البناء الذي يتعين هدمه»، فذلك لكونها لا ترفع من شأن التفريد ولا الجمعنة ولا الإنتاج. فليس القسم، خلال السنة، سوى جماعة ومجموعة زائفتين؛ ولا يمكنه أن يكون فضاءً للحوار بين الأفراد.

وعليه، فإن المدخل بواسطة الأهداف ليس هو المدخل الوحيد والممكن بالنسبة للتكوين. فإقرار مجموعة دائمة، متفاعلة ومنتجة، كما هو الشأن في البيداغوجيا المؤسساتية،[22] يشكل مدخلاً ممكناً آخر، ولكن أيضاً ثغرة أخرى، داخل «جماعة المواجهة» وما تحمله من أوهام. وفي السياق نفسه، فإن «جماعة الكلام» المتمركزة حول ما يجري وينبثق ويحاك ويتعقد ويحل بين الأشخاص، تشكل أيضاً مدخلاً مطلوباً بالنسبة لكل عملية يثار فيها التطور الشخصي [أي بالنسبة لكل تكوين].

ويتوفر كل مدخل من هذه المداخل على نقط ارتكاز خاصة به، بإمكانها أن تعمل على تفريد وجمعنة وإنجاز منتوج ما، لكن بتلوينات مغايرة ومسارات غير متشابهة أحياناً. لكن، هل يوجد تناقض حتمي بين هذه الطرق الثلاثة؟

إن المدخل بواسطة الأهداف يضع المتعلم الفرد، بوصفه «مكاناً» ذا أولوية في المعاملات. فهو الذي يدمج ويتعلم ويحدد ذاته بذاته، كما تبنى العدة حوله.

لذلك، يفترض أنه ذات التكوين (sujet de la formation) مع ما تتضمنه لفظة «ذات» (sujet) من التباس، حيث يمكنها أن تحيل على «الخاضع» (assujeti) لنظام محدد سلفاً، يفرض عليه تموضعه في المكان المقرر، ولا يسمح له بالتفاوض بشأن انخراطه. كما يمكنها أن تحيل، ضمن تعارض مع «الموضوع» (objet)، على الفرد صاحب المبادرة في الفعل و«الممسك» بتكوينه الخاص؛ فهو مفاوض ومشارك ومنتج بالتشارك، لمعارفه وكفاياته ولمعارف الغير وكفاياته.

وفي اعتقادي، فإن المدخل بواسطة الأهداف، يتضمن على الرغم من كل التحفظات التي أشرنا إليها ميزتين ظرفيتين، وهما:

- التأكيد على الوظيفة المنتجة للمتعلم أثناء تكوينه الخاص، فالتعلم والفهم، نشاطان منتجان لآثار الإنسانية؛ وسيكون من الحكمة قياسهما والاستفادة منهما. ففي زمن تطرح فيه مشكلة الموارد وتبذيرها وإمكانية استغلالها بشكل أفضل، سيكون من المفيد تبني زاوية الهجوم هذه، للحديث عن التكوين. والشرط الوحيد لذلك، هو أن نعلم بأنها ليست الزاوية الوحيدة الممكنة.
- التأكيد على تفرد نشاط «التعلم». ولربما كانت هذه هي الوسيلة الوحيدة التي ستجنب البيداغوجيا بواسطة الأهداف، التحول إلى أداة للتأطير التكنوقراطي للمدرسين والمكونين وكل الممسكين بالتكوين. فتفريد الأهداف إلى حد تفرد المسارات والإيقاعات، هو ضمانة ضد التمركز والتنميط. لكن هذا الأمر يفترض استقلالية المكونين والجماعات التربوية، كما يفترض منهم تذكر قول ليون أولي لبرون (L. Ollé Laprune): «إن كثيراً من الناس يرغبون في أن يقادوا، لأن السير بدون قيادة يتطلب الجهد».[23]

جانب من لقاء عبد المحسن القطان بموظفي المؤسسة برام الله.

» فتحديد الأهداف والتفاوض بشأنها والاشتغال عليها وتقييمها ومراجعتها وتفعيلها، هي رهانات جدية من أجل «خلق الدينامية» (dynamisation) داخل فضاء إنساني، يجتمع فيه الناس لكي يتعلموا.

» قد تكون عقلنة التعلّمات من أسوأ الخطوات التحديثية، لكنها قد تكون أيضاً وبالنسبة لكل واحد منا، فرصة متواضعة ومفيدة لاستخدام العقل.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

الهوامش:

* اقتطف هذا النص من:

Daniel Hameline, Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF éditeur, 12e édition 1995, (1er ed, 1979), pp. 177-194.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة «**رؤى تربوية**».

(1) M. De Mont Mollin, l'analyse du travail, préalable à la formation, Paris, A. Colin, 1974, P. 49

(2) D. Thila, les sciences sociales détournées, Politique Hebdo, 1976, 228,29.

(3) R. T. Hyman, Ways of teching, philadelphia, Newyork, Toronto, J.B. Lipincott, 2e ed., 1974.

(4) A. N. Léontiev, P. Galperin, learning, theory and programmed instruction, in stones(e), Readings in Educational psychology. London, Methuen and C°., 1970, 313-323.

(5) B. F. Skinner, la révolution technique de l'enseignement, Bruxelles, Dessart, 1969.

(6) R. Mager, Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier – Villars, 1972.

(7) W. J. Pophan, Probing the validity of arguments against Behavioral Goals, in R. C. Anderson, Current Research on instruction, EngleWood Cliffs, Prentice Hall, 1969.

(8) Mac Donald Ross, Behavioral objectives, a critical Review, instructional science, 1973, 2, 1-52.

(9) B. Bloom et Coll., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1, Le domaine cognitif, Montréal, éducation nouvelle, 1969, nouvelle ed., Presse de l'université de Québec, 1975.

(10) P.C. Duchastel, P.F. Merril, The effects of Bchavioral objectives on learning, a review of empirical studies, Review of educational research, 1972, 43, 53, 69.

(*) أحيل هنا على أعمالي الأخرى، وبخاصة إلى مؤلفي الحديث الموسوم بـ الخادم والمتحرر، حيث درست هذه الجوانب غير المختزلة، ضمن الوصاية التربوية.

Cf. D. Hameline, le Domestique et l'affranchi, essai sur la tutelle scolaire, Paris, ed. ouvrières, 1977.

(11) J. Filloux, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

(12) S. Baruk, Echec et Maths, Paris, ed, du Seuil, 1973.

(13) A. Vasquez, F. Oury, Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, maspers, 1967.

(14) J. F. Chosson, les charmes pervers de l'évaluation, Education permamente, 1977, 41, 73-86.

(15) J .C. Passeron, la relation pédagogique dans le système d'enseignement, Prospective, 1967, 14, 149 – 175.

(*) Racine, Britannicus, acte IV, scène IV.

(16) N. Farnes, student – centred learning, open university, 1974, 2, 2-6.

(17) المرجع السابق نفسه، ص: 2.

(18) T.E. Lawson, Influence of instructional objectives on learning technical subject matter, Journal of industrial teacher education, 1973, 1, 5-14.

(19) L. Legrand, De la détermination des objectifs pédagogiques à la differenciation des pédagogies, in collèges d'enseignement secondaire structurés en groupes differenciés, Paris, INRDP, 1973, 23 -24.

(20) B . Goldschmid, M. Gold schmid, l'enseignement par modules au niveau de l'enseignement supérieur, Québec, service de pédagogie universitaire de l'universuté laval, 1973.

(21) L. D'Hainaut, une conception modulaire de l'éducation, Education et culture, 1972, 20, 17-25.

(22) A. Vasquez, F. Oury, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspér, 1971.

(23) L. Ollé la prune, le prix de la vie, Paris, Belin, 1896.