

## أساس الاختيار البيداغوجي في تفريد التعليم: قابلية الجميع للتعلم

يوسف العماري

أستاذ مبرز

المختبر الجهوي للبحث التربوي

ملخص: عادة ما يتم السكوت عن تأثير الاعتقادات والمبادئ والمسلّمات حول مفاهيم "الإنسان" و"التربية" و"التعليم" و"التعلم" و"المعرفة" وغيرها في توجيه الفكر والسلوك البيداغوجيين؛ وذلك تعويلا ربما على بدايتها واعتبارها من الأمور العامة المبتدلة التي لا حاجة إلى الكشف عنها. في هذا المقال تذكير بالأهمية الحاسمة للنظرة التي نحملها عن طبيعة المتعلم وعن الوضعية التعليمية وعن مقتضيات التفريد في توجيه السلوك وفي التحفيز على تجديد العلاقة بالتعليم والتعلم والمعرفة. كلمات مفاتيح: الاختيار البيداغوجي، وضعية التعلم، التفريد، القابلية للتعلم.

**Résumé:** L'influence sur la pensée et l'action pédagogiques des croyances et des postulats à propos de l'«homme», l'«éducation», l'«enseignement», l'«apprentissage», le «savoir»... reste souvent implicite ; peut-être parce qu'on considère ces concepts comme des évidences, des généralités qui ne méritent pas d'être explicitées à chaque fois qu'on traite des sujets de la pédagogie. Le but de cet article consiste à attirer l'attention sur l'importance cruciale de la vision que l'on porte sur la «nature de l'apprenant», la «situation d'apprentissage» et les «exigences de l'individualisation» dans l'orientation des comportements et des attitudes vis-à-vis de la motivation à innover la relation avec l'enseignement, l'apprentissage et le savoir.

**Mots clés:** Le choix pédagogique, situation d'apprentissage, individualisation, aptitude à apprendre.

## تمهيد

والعمل البيداغوجيين، أن تبأين أصول النظرة إلى المتعلم وإلى وضعية التعلم يؤثر في توجيه السلوك التعليمي؛ إذ لا ينفصل القول والعمل التعليميان عن استحضار التصور الذي نحمله عن الطبيعة البشرية، كما تتحدد على ضوء تصور العلاقة بين التربية والطبيعة المواقف من التعلم ومن مقاصده ومن أنجع سُبل إنجازه. وأيا تكن التصورات والمواقف، فلا مفر، كما كتب جاك ألمان، من «الإقرار بأن عمل التربية على الطبيعة ليس مجرد كساء لها. إنما هو تحويل لها»<sup>(2)</sup>؛ إذ يقع على عاتق العامل في مجال التربية والتعليم، وخاصة الأستاذ الذي يتصل مباشرة بالمتعلمين، أن يعرف كيفيات تحويل الطبيعة الإنسانية التي في كل متعلم، والاتجاهات الجديدة بأن تُقصد، ويتصرف على النحو الذي يُمكنه من إحداث التغييرات المستهدفة من الوضعيات التعليمية.

## أصلية اللاتجانس والتركيب

لا ريب أن المتعلمين - مثلهم في ذلك مثل المعلمين وكافة الناس أجمعين - ليسوا متجانسين، إن حُمل التجانس على تطابق الرصيد البيولوجي الذي يرثه كل مولود عن والديه، أو على تطابق الظروف التي يتبلور في كنفها بناؤه النفسي والعقلي والاجتماعي والثقافي، أو على تطابق الآفاق وتماثل اختيارات الحياة؛ إنما لكل فرد من المتعلمين من الخصائص والأوضاع ما يجعله متميزاً عن غيره لا يشبه أحداً ولا يشبهه أحد. ف«المتعلم» مفهوم ذهني اعتباري فقط، ولا وجود مُحصل إلا لأفراد مُشخصين مُعيَّنين ضمن سياقات مخصصة لا تنحصر

## إن تبأين أصول النظرة إلى المتعلم وإلى وضعية التعلم يؤثر في توجيه السلوك التعليمي

عناصرها؛ بحيث، لا يُتصور عمل التعليم بحق إلا في صيغ تفريقية وتفريدية معاً، بحيث تتوجه إلى متعلم ومتعلمة مشار إليهما بالخصوصيات التي تفصلهما عن غيرهما.

وعليه، فإن كل سلوك تعليمي تابع، عن وعي أو عن غير وعي، للنظرة المكوّنة عن المتعلم وعن وضعية التعلم؛ وإذ ليس بالإمكان تحصيل معرفة جامعة عن كل متعلم وعن كل وضعية تعليمية على حدة، فإن العناصر القابلة

تُستمد أهمية الحديث عن المبادئ الموجّهة للنظر والعمل من أنها تظل في أغلب الأحيان مُضمرة، أو يُعَوَّل على وضوحها وبداهتها فيشار إليها على سبيل الإجمال لا التفصيل؛ بيد أن كثيراً من الصعوبات التي قد يواجهها الناظر-العامل تكشف عن أن التباينات القائمة بين الفاعلين ترجع إلى تباينات تمس المبادئ والأصول الموجّهة للنظر والعمل أكثر مما تكمن في الاختلاف حول الطرق والوسائط والوسائل. وسوف نتخذ في هذا المقال الموقف من تفريد التعليمات نموذجاً لبيان هذا الأمر.

## دور المنظور

لم يُعد بالإمكان، منذ طومس كون على الأقل، الحديث عن الممارسة العلمية دون استحضار عناصر الإطار النظري الموجّه للسلوك العلمي؛ ذلك أن هذا السلوك يُنجز في كنف الشروط والمعايير والضوابط وطرق الحل المتاحة لجماعة العلماء ضمن «البراديغم» السائد، أما المشكلات التي لا يُستطاع حلّها أو استدامتها اعتماداً على ما هو سائد ومتعارف عليه بين تلك الجماعة، فتُدرج ضمن الشاذ الذي لا يُقاس عليه، أو الاستثناء الذي يؤكد لمعتنقي «البراديغم»

القائم وجاهةً منظورهم؛ ومع تكرار «الحالات الشاذة» والاستثناءات «الخارقة للعادة» إلى درجة تهدد مبادئ وأصول الإطار النظري القائم، تأتي لحظة ما يتجرأ فيها عالم ما

- ضمن جماعة من العلماء- على إعادة النظر في الإطار ككل والعمل بغير مقتضياته، وينجح في حل مشكلات غدت ألغازاً لا تُفك؛ فيتمهّد الطريق بذلك، في سياق من الفوران والشك والحيرة والحوار والعناد، لقيام براديغم جديد مغاير تماماً لسابقه، يشعر فيه أفراد الجماعة أنهم انتقلوا إلى «عالم جديد»، وهم لم ينتقلوا في الواقع إلا في «كيفية نظرهم» وإدراكهم<sup>(1)</sup>. من النتائج المباشرة لهذا المعطى، في ما يتصل بالنظر

هنا والآن؟

أما من يجيب بالنفي، فيجد دوماً من المبررات ما يجعله يُفَرِّق بين المتعلمين والمتعلّمت على نحو إقصائي لعدد منهم، متذرعاً بما لا نهاية له من أعذار الصعوبات والعوائق وأمثلة الإخفاقات السابقة وغياب المستلزمات؛ وأما من يجيب بالإيجاب، فيعتبر الصعوبات والعوائق تحديات يرفعها للتفريق بين المتعلمين والمتعلّمت على نحو إدماجي يُدمج فيه كلّ واحد منهم في سيرونة التحول الملائمة لحالته المشخّصة. الأول، يُسلّم بتعكّس مسارات التعلّم، إذ

**لا يُتصوّر عمل التعليم بحق  
إلا في صيغ تفريقية وتفريدية معا،  
بحيث تتوجه إلى متعلم ومتعلّمة مشار  
إليهما بالخصوصيات التي تفصلهما عن  
غيرهما**

يخال أن البعض يسير قُدماً إلى الأمام بفضل ما جُهِلوا عليه من خصائص وما أُتيح لهم من امتيازات، بينما لا يفتأ آخرون عن التقهقر بسبب ضعف ملكاتهم الفطرية وحرّج ظروفهم الاجتماعية وسوابقهم الدراسية؛ أما الثاني، فيُصادر على أنه توجد -خلفاً تمايز الملكات والظروف والسوابق بل وبفضلها- طائفة لا تنحصر من المسارات المفتوحة أمام كل المتعلمين، إذ يعتقد اعتقاداً راسخاً أن قابلية التعلم والتطور والاكتمال موجودة في الإنسان بما هو إنسان، وبالتالي لدى الجميع بدون استثناء.<sup>(4)</sup>

الواضح أن كل منظور من المنظورين يحمل من المبادئ والمسلّمات ما يجعل النتائج المترتبة على كلّ منهما مابينة لنتائج الآخر؛ وهي مبادئ ومسلّمات تشكل الخلفية العامة التي تُحدّد، عن وعي أو عن غير وعي، نمط السلوك البيداغوجي على الصعيد الفردي والمؤسسي معا. وعليه، يشكل الاختيار البيداغوجي عماد المنظور إلى المتعلم ووضعيت التعلّم، والحدّد للسلوك التعليمي، والمحفز على الإقبال على البحث عما ييسر عمل التفريد والتشخيص وضبط سمات السياق التعليمي، أو الإحجام عن ذلك وإغفاله.

فعلا، لا بد من الإقرار بأن عناصر وضعيت التعلّم هي بالضرورة مرّجبة متشعبة وعلى القدر نفسه من الأهمية، وهي تتفاعل فيما بينها لخلق التوازن الذي يحقق تجربة التعلّم الملائمة لكل متعلم. من هنا أهمية الوعي بأن لا وجود لمتعلم عام تجتمع فيه الخصائص الجزئية لكافة

لأن تُنقل إلى جميع الوضعيات هي «المعارف حول نمط اشتغال المتعلمين»، و«كيفية تصور الوضعيت التعليمية المدرسية»: إذ ليس من ينظر إلى المتعلمين انطلاقاً من التفاوت الأصلي بينهم فيتصرّف على أساس أن كل فرد مُيسّر لما أُعِدَّ له على نحو قبلي لا مجال للتأثير فيه، كمن ينظر إليهم باعتبار الوحدة التي تجمعهم باعتبار القابلية للتعلم التي في كل إنسان، فيسلّك على أساس أن كل فرد يصير إلى غير ما هو عليه؛ وليس من ينظر إلى الوضعيت التعليمية نظرة خطية تُزوّد كل الوضعيات التعليمية

إلى أقانيم الأستاذ-المعارف-المتعلمين، فيغض النظر عن باقي عناصر السياق المتشعب والمركّب بشريا وتقنيا وتنظيميا، كمن ينظر إلى الوضعيت التعليمية نفسها نظرة نسقية تفاعلية بحسبانها حاصل التوازن المؤقت بين عوامل متفاعلة،<sup>(3)</sup> فيبقى يقظاً ليتبيّن حال المتغيرات ويجهّد للتوليف بينها على النحو الذي يُضفي النجاعة على ممارسته، ويُفضي بها إلى تحقيق الغايات المنشودة منها.

### مكانة الاختيار البيداغوجي

لكن، إن كانت نجاعة تشخيص الأداء وتخطيط التدخلات التعليمية تتوقف على الانطلاق من الحال المشخّصة الخاصة بحيث لا يمكن الحديث عن تصنيف عام للمتعلّمين، فهل يمكن أن ينال كل متعلم وكل متعلّمة الفرصة التي تخصّهما بحيث تكون موافقة من كافة الوجوه للخصوصيات البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية لكل منهما على حدة؟ إن الجواب على هذا السؤال هو أس الاختيار البيداغوجي.

فقبل الحديث عن مقاربات التدريس وطرائقه وشروطه المادية والبشرية والتقنية، لا مفر من تحديد الاختيار البيداغوجي الموجه للسلوك التعليمي: هل يملك كل متعلم ومتعلّمة، في ذاتهما وأيا تكن أحوالهما المشخّصة، قابلية الانتقال إلى حال غير التي هما عليها

فإن اختيار تفريق وتفيد التعليم ينبغي أن يظل بمثابة «براديجم عام، مجرد ومنفصل عن وجوه تحقيقه»<sup>(7)</sup> إن السعي إلى إيجاد طرق ووسائل تفعيل المنظور التفريدي يستمد طاقته من مقدار المعنى الذي يُمنَح للمتعلم في تعلّمه، ومن الإمكانيات المتاحة له كي يتم الاعتراف به وإدماجه في الأنشطة المقترحة، ومن الحمولة الإيجابية للتفاعل الاجتماعي والمعرفي متاح له مع باقي الفاعلين.<sup>(8)</sup> إذ المتعلم، من حيث كونه إنساناً، كائن لا تنفصل أحوال الفعل والانفعال في سلوكه ومواقفه

عن السيورة التي ينخرط بفضلها في مواجهة وضعية ما، فيفعل ويفعل وفقاً للمعنى الذي يهبه لتلك المواجهة، ووفقاً للقصد الذي يتوخاه من الانخراط فيها. لذلك، فسواء تمكن النظام التربوي من بلورة المساحة التي من شأنها أن تكون ميداناً للتفاعل الخلاق بين المتعلم وبين المحيط أو لم يتمكن من ذلك، فإن المتعلم، من حيث كونه إنساناً، يصنع ذاته وفق جملة التفاعلات التي ينخرط فيها. وإن الأنظمة التربوية تتفاضل في السعي إلى بلورة خطط استشراف آفاق الإنسان الذي في كل متعلم ومتعلمة، وتتنافس حول ما يجعلها قادرة على تكثير المناسبات التي تلتقي عندها مشاريع المتعلمين الشخصية لتشكّل مشروع المجتمع الذي يعيشون فيه وبينون هويتهم وهم ينخرطون في مسلسل بنائه.

إن الجو الذي يُخلق في المدرسة هو، قبل كونه جو التحصيل، جو للعيش بالمعنى الممتلئ للكلمة: ففي كل لحظة، يحيا المعلمون والمتعلمون تجارب النجاح والإخفاق، الفرح والغضب، الضحيج والصمت، الجدوى والتفاهة.. ولأن الأمر يتعلق بتجارب حياة، فلا شيء يوجب أن يعيشها المتعلم والمتعلمة بين جدران المؤسسة إن لم تكن تُقدّم «عرض عيش» أفضل مما هو موجود خارجها؛ فهناك ما لا نهاية له من الوضعيات الممكنة للعيش على نحو أفضل وبأقل ما يمكن من الخسائر، إن كانت تجربة القسم تُختزل إلى حبس في مقعد الدرس وتقييد بطائفة من الضوابط والتعليمات والتقويمات التي لا يتم مساءلة أسس نشاطها الاجتماعية ولا مبادئ مشروعيتها الأخلاقية ولا دواعي صلاحيتها

المتعلمين، وبأن لا شيء يُلزمنا بأن نُعامل المتعلمين قياساً إلى «نقطة مرجعية» معينة أو معدّل ما (5) على 10 أو 10 على 20 مثلاً) هي المتوسط الذي يُعطينا من قلق مساءلة أدائنا واختياراتنا؛ وبأن لا وصفة عامة جاهزة منها تُستمد باقي الصفات الملائمة للوضعيات الجزئية المشخّصة. ومن هنا أيضاً الأهمية الحاسمة للمنظور الذي يعي أن توازن وضعيات التعلّم هو حتماً «توازن هش»، ويتعامل معها باعتبارها عرضة لتغيّرات لا حصر لها، فيستمد أهمّ مقومات كفاءته من اقتداره على تدبّرها وتديرها،

وجعل حالات الاختلال الممكنة مناسبات لإنضاج الممارسة، وتمكين المتعلمين من التأقلم مع الوضعيات المستجدة. فلقد «اتضح، كما لاحظ فيليب ميريو، أن الفعل البيداغوجي بدّل البراديجم عن وعي، وأن عليه أن يدفن براديجم الفعل الموجه وأن يتجشّم الاهتداء بآخر قائم على اللاتيقين».<sup>(9)</sup>

لا وجود إذن لبيداغوجيا عامة تصدق على جميع المتعلمين والمتعلمات وعلى كافة الوضعيات التعليمية، بل «إن كل وضعية ديداكتيكية مُقترحة أو مفروضة بصورة أحادية على جماعة من التلاميذ تكون بالضرورة، كما سجّل بيير بيرنو، غير ملائمة بالنسبة إلى قسم منهم».<sup>(10)</sup> لأجل ذلك، فإن لكل أستاذ أن يستثمر كل ما يرى فيه نفحة فائدة لتشخيص حاجة كل متعلّم على حدة، ولا مجال للحكم على اختياراته في التدريس إلا على ضوء النتائج التي تترتب عليها.

بيد أنه لا يُبادر إلى إعمال بيداغوجيا التفريد والتفريق إلا من يثق أولاً وقبل كل شيء في إمكانيات الكائن البشري وقابليته للتعلّم والاكتمال، ويؤمن بامتلاك كل متعلم -أياً كانت خصوصياته البيولوجية والاجتماعية والثقافية- القوة على تحصيل ما شأنه أن يُيسر تفاعله الإيجابي والمثمر مع محيطه. ومن هنا الأثر الحاسم لمدى الاحترام الذي نُكنه -أو لا نكنه- للكائن الإنساني في شخص كل متعلّم ومتعلمة، ولمدى رسوخ القناعة بأن المدرسة هي مكان للتربية على المواطنة الجامعة عبر تعلّم التعاون والعيش الجماعي، وما يقتضيه ذلك من تكافؤ في الفرص والآفاق بالنسبة إلى الجميع. لذلك،

### لا وجود لبيداغوجيا عامة تصدق على جميع المتعلمين والمتعلمات وعلى كافة الوضعيات التعليمية

## الإحالات

الإنسانية.

أجل، ليس متعلم اليوم كمتعلم الأمس، ومتعلم اليوم لن يكون كمتعلم الغد؛ إذ لا وجود لكيان نموذجي للمتعليم يمكن أن نقيس عليه الباقي. بيد أن هذا لا يعني امتناع كشف التمهصلات التي تتيح له فرص الوعي بذاته وتيسير استقلاله بمشروعه في الحياة واستغنائه عن أن يكون عالة على غيره، أي «أن يُعطى المتعلم الوسائل لكي يصير ذاته»<sup>(9)</sup>.

## خاتمة

الحاصل أنه ما من فعل تعليمي إلا ويكون موجّهًا بحملة من التصورات والمبادئ والاختيارات والقيم التي تُشكّل الحال العلمية والعملية للفاعل التربوي، فتكون سلوكاته ومواقفه تابعة لها؛ وبالتالي لا محيد عن مساءلة المنظور إلى المتعلمين ووضعيات التعلم وكشف عناصر «الفلسفة الصامتة» الكامنة خلف كل سلوك بيداغوجي، والاستعداد لإعادة بنائها وتطويرها باستمرار على ضوء متغيرات الممارسة. وإن التحولات الحاصلة في عالم المعرفة وفي سبل نقلها ورواجها وقرب مناهلها تجعل من ضرورة التعلم «من المهد إلى اللحد» قدرًا يتميز بكونه اكتساب كفاية على التأقلم وعلى مساءلة الذات؛ ولا عاصم اليوم من تضيق الاتجاه سوى تمكين المواطن من التكفل الذاتي بذاته، فإذا انعقد القلب على هذه القناعة، غدت مسائل الشروط والطرق والوسائل تحديات محقّزة لا عوائق مثبّطة.

[1] يقول ط. كون: «قد يعن لمؤرخ العلوم، حين يتفحص وثائق ماضي البحث من زاوية نظر الإسطوغرافيا المعاصرة، أن يصدق بالقول: عندما تتغير البراديجمات، يتغير معها العالم نفسه. فعلى هدى من البراديجم، يتبنى العلماء أدوات جديدة ويُولّون أنظارتهم وجهة جديدة. أكثر من ذلك، إن العلماء يدركون، أثناء الثورات [العلمية]، أشياء جديدة ومختلفة. مع أنهم ينظرون بواسطة أدوات ألفوها وفي مواضع سبق لهم أن تفحصوها. يوشك أن يكون الأمر كما لو أن جماعة المتخصصين قد انتقلت بغتة إلى كوكب آخر حيث تظهر الأشياء المألوفة تحت ضوء مختلف وصحبة أشياء أخرى مجهولة. طبعًا، لا شيء من هذا حصل: فليس ثمة انتقال جغرافي؛ والأمور اليومية تواصل. خارج المختبر جربانها المعتاد. ومع ذلك، جعل تغيرات البراديجمات العلماء يبصرون. في ميدان بحثهم، بعين مغايرة. فبقدر ما لا يدركون العالم إلا عبر ما يرون وما يعملون. فإن لنا أن نقول إنه بعد كل ثورة [علمية] يتعامل العلماء مع عالم مختلف.» (الترجمة عن الفرنسية من عندنا): Thomas KUHN [1983] *La structure des révolutions scientifiques*, traduit de l'anglais par Laure Meyer, Flammarion, p. 157

[2] Jacques ULMANN. *La nature et l'éducation*, (1964) Éditions Klincksieck, 1987, p. 379

[3] Nicole DELVOLLÉ [2005]. *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*, paris : Hachette, 2005, pp. 17 - 19

[4] Hubert HANNOUN [1995]. *Comprendre l'éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris : Éditions Nathan, p. 233

[5] Philippe MEIRIEU [1996]. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur, 2e édition, p. 226

[6] Philippe PERRENOUD [1996]. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur, 2e édition, p. 28

[7] Ibid, p. 29

[8] Halina PRZESMYCKI. [2004] *La pédagogie différenciée*, (1991), Hachette, pp. 10 - 13

[9] Marie-José BARBOT et Giovanni CAMATARRI [1999]. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris.