بيداغوجية التدريس بالمغرب

أحمد أهل السعيد، مختبر العلوم السياسية، جامعة محمد الخامس– المغرب.

ملخص: يناقش المقال إشكالات بيداغوجية التدريس المعتمدة بالمغرب على مستوى المدارس، وتأثيرها السلبي على التلاميذ. ويناقش المقال التأثير السلبي لبيداغوجية التلقين المعتمدَة في الجامعات على البحث العلمي والتنمية. ويتطرق المقال إلى اقتراحات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإصلاح بيداغوجية التدريس. إضافة إلى تقديم الباحث اقتراحات عدة يسعى من خلالها إلى الإسهام في معالجة إشكالات بيداغوجية التدريس.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجية، التعليم، التلقين، المدرسة، التلاميذ، الأستاذ، البحث العلمي، الجامعة، التنمية.

Teaching pedagogy in Morocco

AHMED AHL ESSAID, PhD research student in the Political Science Laboratory, Mohammed V University, Morocco.

Abstract: The article discusses the problematics teaching pedagogy adopted in Morocco at the school level, and its negative impact on students. The article discusses the negative impact of the indoctrination pedagogy adopted in universities on scientific research and development. The article deals with the proposals of the Supreme Council for Education, Training and Scientific Research to reform the teaching pedagogy. In addition, the researcher presented several suggestions through which he seeks to contribute to addressing the problems of teaching pedagogy.

Keywords: Pedagogy, education, indoctrination, school, students, professor, scientific research, university, development.

مقدمة:

إنَّ قيمةَ أيّ تعليم تظهر في البيداغوجية التي يعتمدُها في التدريس، إمَّا أن تكونَ هذه البيداغوجية محفزةً على التفكير والإبداع، وإمَّا أن تكونَ معرقلةً لهما.

يعتمدُ التعليم المغربي على البيداغوجية التقليدية للتدريس، القائمة على التلقين، التي تَعُدُّ الأستاذ الفاعل الأساسيَّ في العملية التعليمية، أمَّا الطلبة، فمجرَّدُ متلقٍّ ثانويٍّ، ليس لهم أيُّ دور سوى استهلاك المعرفة، وهذا من بين الأسباب الرئيسة التي تفسر تعثُّرَ التعليم بالمغرب.

إن التركيز على بيداغوجية التلقين، يعني أن تلقين الطالب المادة العلمية هو الهدف من التعليم، وليس بناء تفكيره النقدي، الذي ينمي مهاراته الفكرية والشخصية.

أثَّرت بيداغوجية التلقين سلبًا على جودة التعليم والبحث العلمي، وأنتجت أجيالًا من الطلبة غير فاعلين في العملية التعليمية. رغم سلبيات بيداغوجية التلقين، فلا تزالُ معتمَدةً في مختلف مستويات التعليم المغربي.

إشكالية الدراسة:

إنَّ دراسة بيداغوجية التدريس المعتمدة في التعليم المغربي، تستلزم منَّا طرح التساؤلات التالية:

-ما أهمُّ الإشكالات التي تعاني منها بيداغوجية التدريس في التعليم المغربي؟
-ما الأسباب التي تقف خلف هذه الإشكالات؟ وكيفَ يمكنُ معالجتُها؟

فرضيات الدراسة:

-بيداغوجية التلقين هي سبب أزمة التعليم بالمغرب؛
-البحث العلمي بالمغرب لا يسهم في تحقيق التنمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن نجاح التعليم يتوقف على البيداغوجية التي يعتمدها في تدريسه، حيث إذا كانت تلك البيداغوجية تعتمد على التلقين فإنها ستؤدي إلى تقوية الذاكرة، وإذا كانت تعتمد على التفكير النقدي فإنها ستؤدي إلى بناء شخصية نقدية للطلبة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-دور المدرسة في التنشئة النفسية للطفل؛
-تبيان العلاقة القائمة بين بيداغوجية التدريس والتعليم؛
-تبيان مدى تأثير بيداغوجية التدريس على البحث العلمي؛
-تسليط الضوء على دور البحث العلمي في تحقيق التنمية؛
-توضيح سبب فشل إصلاحات التعليم.

منهج الدراسة:

قصد دراسة إشكالية الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل تأثيرها على مختلف الفاعلين (الطلبة، البحث العلمي، التنمية).

المطلب الأول: إشكالات بيداغوجية التدريس

يعاني التعليم المغربي العديد من الإشكالات البيداغوجية، سواء تعلَّق الأمر بالمدرسة (الفقرة الأولى) أو بالجامعة (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: بيداغوجية التدريس في المدارس

تؤدي المدرسة دورًا هامًّا في تربية الأطفال (أوَّلًا)، لكن بيداغوجية التدريس تحول دون قيامها بهذا الدور (ثانيًا).

أولًا- دور المدرسة في تربية الطفل

لا توجد قضية في أي مجتمع أهم من التربية والتعليم، فبهما يُقَاس تطور المجتمعات أو انحطاطها. فإذا أردنا مجتمعًا متقدِّمًا فيكفي أن نهتم بالتربية والتعليم وما يُنتِجان من قيم ومبادئ تقوم عليها المثُل العليا للمجتمع. وإذا أردنا مجتمعا متخلِّفًا فيكفي تخريب التربية والتعليم لتنهار القيم والمبادئ المجتمعية تدريجيًّا. لذلك، كل شيء يقوم على التربية والتعليم، فإذا صلحت التربية والتعليم، صلح المجتمع، وإذا فسدت التربية والتعليم، فسد المجتمع.

إن المدرسة ما هي إلا امتداد للأسرة، فلو أن الوالدين كانت لهما القدرة على تعليم أطفالهم وإعدادهم بطريقة مناسبة لحل مشكلات الحياة، لما كنا في حاجة إلى وجود المدرسة. لهذا فإننا في حاجة إلى وجود المدارس لكي تخفف العبء عن كاهل الوالدين، وتُكمل العمل الذي بدأه الأب والأم، فإن التكامل الاجتماعي يتطلب مستوى أعلى من التعليم من الذي نستطيع أن نوفره للأطفال (ألفريد أدلر، 2005، ص 200).

الغاية الصحيحة للتربية إنما هي تقوية بعض الأخلاق والصفات، كالشخصية والابتكار والإرادة والشعور بالتضامن ومضار العزم وما يشبه ذلك، ولا سبيل إلى تقوية هذه الصفات إلا بتمرينها، ولا سيما أقلها ظهورًا عند الفرد. وإذا كان الأمر كذلك، فعمل التربية إنما هو تقوية الفضائل ومحاربة الرذائل (غوستاف لوبون، 2012، ص 126).

وهذا يستلزم من الأستاذ التعرف على المشكلات التي تواجه الأطفال وتصحيح أخطاء الوالدين. إنه من الواجب على الأستاذ أن يقوم بما يفترض على الأم أن تقوم به، فعليه أن يخلق رابطة خاصة مع هؤلاء الأطفال، وأن يكسب اهتماماتهم وانتباههم؛ لأن مستقبل الأطفال في التأقلم يعتمد على جذب اهتماماتهم أولًا وقبل كل شيء، فلا يوجد من يستطيع إنجاز هذا بواسطة الشدة أو العقوبات (ألفريد أدلر، 2005، ص 205).

الطفل منذ نشأته يتربى على أن يقوم الوالدان بكل شيء نيابة عنه، وعندما يلتحق بالمدرسة يجد أيضًا أن الأستاذ يقوم بكل شيء، لذلك عندما يصل إلى البلوغ يجد صعوبة في الاعتماد على نفسه؛ لأنه لم يتربَّ على الاستقلالية، مما يؤدي إلى خلق شخصيات اتكالية. وفي هذا الإطار أكد «فريدريك سكينر» قائلًا: «بموجب وجهة النظر القديمة، كان التلميذ هو الذي يفشل، وكان الطفل هو الذي يخطئ، غير أنه يُقال اليوم أنه لا يوجد تلاميذ أغبياء كسالى، وإنما يوجد معلمون ضعفاء، ولا يوجد أطفال سيئون شريرون، وإنما يوجد آباء سيئون» (بورهوس فريدريك سكينر، 1998، ص 68).

فالتلميذ الذي ينشأ على السلبية والتبعية، ويكون غير حرٍّ في نشاطه واختياراته، يصبح غير قادرٍ على تحمل المسؤولية، عاجزًا عن التأثير إيجابيًّا في تاريخه الفردي والجماعي، في حياته وحياة مجتمعه، فاقدًا للاستقلال والمبادرة في فكره وممارسته. ذلك أن هيمنة المدرس الفكرية على التلميذ، باعتباره المصدر الأصلي للحقيقة، تجعل التلميذ يتقبل كل الأقوال الجاهزة التي تصدر عن المدرس، ومِن ثَم تعفيه السلطة من كل تفكير شخصي (بيداغوجيا المدرسة المغربية: التلقين والإلقاء، 2012، https://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=135050#.Y83islzMLIU).

لذلك العلاقة التربوية تستلزم بناء الأستاذ علاقة اجتماعية مع متعلمي فصله، هي نتاج إحساس حب ومسؤولية نحو التلميذ، وتعليق الآمال عليه كمواطن الغد، وتمييزه لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه وجسامتها، ويجعل منه فاعلًا إيجابيًّا مع السيرورة التعليمية (حكمت شقور، 2013، ص 73).

تكمن أهمية وجود روابط اجتماعية بين الأستاذ والتلميذ في أنها توفر نفسية قابلة للتعلم لدى التلميذ، كما أنها تسهل عمل المدرس، وكذلك تساعد على تواصل القرب، وهذا يشعر التلميذ بأن له قيمة ودورًا ومسؤولية، وكل هذه العوامل النفسية تحفز التلاميذ على الإنتاجية والتعلم.

التربية بمعناها العام تشمل التعليم وتكوين الملكات الخلقية والعقلية، فأما التربية عندنا فلا تعنى بها المدرسة بوجهٍ ما، فأما الملكات العقلية فلا تعنى منها إلا بواحدة هي الذاكرة، فأما الحكم والتفكير وفن الملاحظة ومناهج البحث، فمُهملة إهمالا تاما؛ لأنها لا تُلاحظ في الامتحان (غوستاف لوبون، 2012، ص 21).

لذلك المدرسة يتعين عليها أن تركز على تنمية مهارات التلميذ الشخصية، أهمها: الاستقلالية، التواصل، المسؤولية، التنظيم، العمل الجماعي، التطوع، المبادرة...إلخ. ليس في الجانب النظري، بل في الممارسة. إن تربية الأجيال على هذه القيم العظيمة مفيدة للمجتمع، أحسن من المعارف النظرية التي يُشحن بها التلاميذ في المدرسة. وهو ما أكده «فريدريك سكينر» قائلًا: «إذا كان التلاميذ لا يدرسون، فليس ذلك لأنهم غير مهتمين، وإنما لأن المواضيع التي تُعَلَّم لم تعد ملائمة لحياة مقبولة ومرضية. ولا بد من أن يُقْبِلَ التلاميذ على العلم بنشاط إذا استُعيدَت الهيبة الممنوحة للمعرفة والمهارات» (بورهوس فريدريك، 1998، ص 106).

تشكل التربية على القيم مكونًا مُهيكلًا لبنية وظائف المدرسة، ولا سيما وظيفتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف، عن طريق الممارسة والقدوة. ذلك أن المدرسة فاعل اجتماعي وثقافي وقيمي، وإحدى آليات الإدماج الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمتعلمات، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتحقيق تماسك المجتمع. إلى جانب كونها وظيفة أفقية للمنظومة التربوية لا يمكن عزلها عن باقي الوظائف المناطة بها. من ثَم، فالارتقاء بالتربية على القيم يُعد من المهام والمسؤوليات الأساسية للمنظومة التربوية، مما يجعلها مدعوة على الدوام إلى تعبئة قدراتها وطاقاتها البشرية ومواردها المعرفية والمادية كافة، حتى تجعل من القيم واقعًا ملموسًا، يجسده الاقتناع والالتزام والممارسة لدى المتعلمين والفاعلين التربويين بمختلف أصنافهم (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، ص 4 – 5).

ثانيا– بيداغوجية التدريس في المدارس

تركز بيداغوجية التلقين على المادة العلمية وتَعُدُّها هي الهدف من التدريس، لذلك تهتم بكثرة الدروس، والموادّ، والامتحانات، والحفظ... إلخ. وهو ما أشار إليه «غوستاف لوبون» قائلًا: «مما لا شك فيه أن التلميذ لا يفهم شيئًا من هذه السخافات التي تُلقى إليه باسم العلم، فهو يستظهر منها نُتفًا يعد بها الامتحان، فإذا مضت ثلاثة أشهر ذهبت هذه المحفوظات كأن لم تكن. لا يبقى في نفس الشباب الذي مر بالمدارس الثانوية من كل هذه الكتب التي استُظهِرت بمشقة وعناء إلا سخط شديد على الدرس، وازدراء عميق لكل ما هو علمي» (غوستاف لوبون، 2012، ص 18).

لذلك قال «غوستاف لوبون»: «إذا بينت للتلميذ كيف وصل العلماء والمستكشفون إلى علومهم واستكشافاتهم، وما سلكوا إليها من سبيل، وما لقوا في سبيلها من مصاعب، وما اتخذوا من حيلة لتذليل هذه المصاعب، كيف تفتح عقله وتنظم ملكاته وتغنيه بهذا الدرس النافع اللذيذ عن مجلدات عقيمة من النطق» (غوستاف لوبون، 2012، ص 154).

سيتبين لنا من خلال دراسة تاريخ المعرفة العلمية أن التجربة هي التي كانت وراء أعظم الاكتشافات العلمية التي غيرت العالم الحديث. لذلك يجب أن يكون التعليم معتمدًا على التجربة وحدها، لا على المواعظ والحِكم التي امتلأت بها الكتب والتي يستظهرها الأطفال في غير جدوى. وليس في التعليم خير إذا لم يستطع الأستاذ أن ينبه تلميذه إلى الخير والشر بواسطة التجربة، ذلك أن التجربة هي التي تُعلم الأطفال (غوستاف لوبون، 2012، ص 132).

تَعُدُّ بيداغوجية التلقين الامتحانات الوسيلة الأساسية لتقييم التلاميذ، وهو ما أكده «جان بياجي» قائلًا: «لقد أصبح الإلحاح شديدًا على الدور الوخيم للامتحانات في عمل المدرسة؛ لأنها تستقطب القسم الأكبر من النشاطات التي كان الأولى تخصيصها لتكوين الذكاء ومناهج العمل،

بدل إهدارها في السعي وراء النتائج العابرة والمصطنعة في الغالب» (جان بياجي، 2012، ص 88).

إضافةً إلى أن بيداغوجية التلقين تَعُدُّ الأستاذ الفاعل الأساسيَّ في العملية التعليمية، باعتباره هو صاحب السلطة المعرفية، وأن التلميذ مجرَّدَ متلقٍّ، رغم أنه هو المعنيّ والهدف من العملية التعليمية. هذا الموقف أكده «جان بياجي» قائلًا: «إن المدرسة التقليدية تفرض على التلميذ عمله، فهي تشغله. إن منطلق النظام الدراسي يجعل النشاط الفكري والمعنوي للتلميذ خاضعًا لإرادة الغير، ومرتبطًا على الدوام بالإكراه من طرف المعلِّم، إما بشكل لا شعوري، وإما بالرضوخ الطوعي لهذا الإكراه. وعلى عكس ذلك، تتوجه المدرسة الجديدة إلى النشاط الحقيقي والعمل التلقائي، القائم على الحاجة والاهتمام الشخصي للطفل» (جان بياجي، 2012، ص 117).

الفقرة الثانية: بيداغوجية التدريس في الجامعات

من المفروض أن تؤدي الجامعات دورًا هامًّا في تحقيق التنمية (أولًا)، لكن بيداغوجية التلقين حالت دون قيامها بهذا الدور (ثانيًا).

أولا: دور الجامعات في تحقيق التنمية

تضاعفت الميزانية المرصودة من طرف الدولة للتعليم العالي، ثلاث مرات تقريبًا، بين سنتي 2000–2017، حيث انتقلت من أزيد من 3,5 مليار درهم، إلى أكثر من 10 مليار درهم (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص 47). لكن هذه الأموال لا تُنفق على البحث العلمي، وإنما على الجامعات، بمعنى أن إنفاق الدولة يكون فقط على نفقات التسيير اليومي للجامعات، وليس على البحث العلمي. إذ إن ميزانية البحث العلمي بالمغرب لا تتجاوز 0.73% سنة 2010 من الناتج الداخلي الخام (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014، ص 144). وهي نسبة ضعيفة لا يمكن أن تُسْهِم في تحقيق أي تقدم تكنولوجي أو صناعي. وهو ما أكده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قائلًا: «يظل تمويل

البحث العلمي محدودًا للغاية، مقارنة بالدول الناشئة الأخرى التي تطمح إلى مجتمع المعرفة» (Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, 2022, p30) مثل الولايات المتحدة التي خصصت للبحث العلمي 396.7 مليار دولار، والصين خصصت 290.1 مليار دولار، واليابان خصصت 141 مليار دولار، وألمانيا 83.7 مليار دولار، وكوريا الجنوبية 64.7 مليار دولار(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، ص 10).

أما نفقات تسيير الجامعة تكلف الدولة أموالًا طائلة، لكن ما القيمة المضافة للجامعة؟ إن هذه الأخيرة ليس لها أي ارتباط بسوق الشغل، وحتى الطلبة الذين تخرجهم يحملون فكرًا نظريًّا لا علاقة له بسوق الشغل. وهو ما أكده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قائلًا: «إن العديد من الدراسات تبين أن خريجي الجامعات الذين يفتقرون إلى الذكاء العاطفي والتنمية الشخصية، سيواجهون عدة صعوبات في التكيف ضمن محيط اقتصادي متغير، وسوق للشغل تقتضي مرونة متزايدة وتكيفًا مستمرًّا. لذلك، كان من اللازم على الطلبة متابعة التكوينات التي تهيئُهم للحياة النشيطة والمواطنة» (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي، 2019، ص 41).

أما الدولة لا تستفيد من الجامعات، بل على العكس، تخرج الجامعات آلافًا من الطلبة، لكن أغلبهم بدون شغل. على الرغم من أن القطاع العام لا يشغل سوى 32% من خريجي الجامعات، على خلاف القطاع الخاص الذي يشغل 62% (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2014: 133). لكن القطاع الخاص يُسْهِم فقط ب 35% في الاقتصاد المغربي، بسبب طبيعة النسيج الاقتصادي، حيث يتكون من 90% من المقاولات الصغيرة جدا، و9% من المقاولات المتوسطة، و1% من المقاولات الكبرى (تصريح والي بنك المغرب، 2022، https://youtu.be/bW9Y-WaOtAQ).

غالبًا ما يتم تفسير البطالة بنوع من عدم التلاؤم بين التكوين والشغل، وهو ما يضع كذلك التكوينات بالجامعة محط مساءلة، ويستدعي القيام بالإصلاحات اللازمة. لكن بطالة حاملي الشهادات الشباب بالمغرب، تجد تفسيرها أيضًا في عدة عوامل. أولًا، إن الاقتصاد المغربي المتميز بنسيج يتشكل في أكثر من 80% من المقاولات المتوسطة، لا يوفر مناصب شغل كافية لحاملي الشهادات المذكورين، ثم إن مرامي البرامج العمومية للارتقاء بالشغل تبدو محدودة، كما أن انخراط المقاولة في تأطير الطالب قبل ولوجه سوق الشغل، عن طريق التداريب، يتسم بالضعف، وأخيرًا، فإن على منظومة التربية والتكوين أن تواكب بشكل أدقّ الديناميات المعرفية والاقتصادية والتكنولوجية. وإذا كان البعد المعرفي يشكل جوهر الجامعة، فيجب ربطه أيضًا بالبعد العملي الذي يزود الطالب بـ"المهارات" اللازمة لسوق الشغل (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 42).

إذا كانت الجامعات المغربية تخرج أصحاب الاكتشافات العلمية، فإن المغرب سيكون قوة تكنولوجية وصناعية واقتصادية، ولن تكون مشكلة البطالة أو التنمية. وهو ما أشار إليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قائلًا: «يُعد البحث العلمي بالنسبة للدولة وسيلة لتحقيق طموحاتها التنموية، عندما تؤسس توافقًا تآزريًّا بين استراتيجية البحث العلمي وضرورات التنمية» (Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, 2022, p 86).

يتبين لنا أن الدول التي تدعم البحث العلمي بقوة، هي التي لديها اكتشافات علمية كثيرة، وهي نفسها الدول التي لديها اقتصاديات قوية، يرجع ذلك بشكل أساسي إلى دعم هذه الدول للاكتشافات العلمية التي أسهمت في تقدمها الصناعي والاقتصادي. وهو ما يؤكده ترتيب الدول في الاكتشافات العلمية التالية: الولايات المتحدة 139139 المرتبة الأولى، اليابان 52835 المرتبة الثانية، ألمانيا 17586 المرتبة الثالثة، كوريا الجنوبية 1483 المرتبة الرابعة، كندا 7761 المرتبة الخامسة، الصين 7568 المرتبة السادسة، والدول العربية لديها 492 اكتشاف

علمي لذلك تقع في المرتبة الأخيرة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، ص 10).

إن الجامعة في المغرب لا تُسْهِم في أي تقدم اقتصادي أو صناعي؛ لأن البحث العلمي غير مرتبط بالتنمية. فلا يمكن إحداث ثورة صناعية أو تكنولوجية بدون اكتشافات علمية، ولا يمكن خلق هذه الأخيرة بدون بحوث علمية تجريبية. وهو ما أكده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قائلًا: «هناك حاجة لتأسيس ثقافة المبادرة والابتكار وتعميمها بحيث تكون جزءًا من تعزيز البحث الجامعي. ومن هنا تأتي المواكبة والتشجيع في تمويل التقارب بين الجامعة والمقاولة من خلال ربط رأس المال الاستثماري لتعزيز نتائج البحث العلمي ونقل التكنولوجيا» (Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, 2022, p 81).

ومِن ثَم، التنمية لا يمكن أن تتحقق بالخطابات السياسية أو النصوص القانونية أو الاستراتيجيات المثالية، وإنما بالثورة الصناعية والتكنولوجية، اللتين بدورهما لا يمكن أن يتحققا بدون الاكتشافات العلمية.

ثانيا: بيداغوجية التدريس في الجامعات

أكد تقرير اليونيسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربية أن «التعليم العالي في كل الدول العربية من دون أي استثناء لا يُعِدُّ الطلاب بشكل مؤاتٍ لدخول سوق العمل، علمًا أن بعضًا من المشكلات يتفاقم منذ وقت طويل، تتعدد الأسباب وراء هذا الاختلال، بدءًا حتى من المدرسة، إحدى هذه المشكلات الاعتماد على أساليب التدريس القديمة الطراز التي لا تدعم التعلم المستقل ولا التفكير النقدي...» (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2018، ص 16).

إن الطريقة التقليدية للتعليم التي تحصر التعليم في تلقين المعارف، أصبحت مسألة متجاوزة. وذلك بسبب التغير السريع الذي يطرأ على المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتقني، يستدعي تغييرًا

موازيًا في أهداف التربية واستراتيجيتها، فالأهداف التي كانت سائدة منذ ربع قرن مثلًا، قد لا تكون مناسبة لمطالب المجتمع الحالي وحاجاته، الأمر الذي يتطلب تعديلها أو إعادة صياغتها، لتغدوَ أكثر إيفاء بهذه المطالب والحاجيات، وهذا يفرض تعديل المناهج القائمة، أو تصميم مناهج تناسب تلك الأهداف، وبذلك يتضح دور الأهداف كموجّه لعملية وضع المناهج وتطويرها (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 48).

أغلب الأستاذة يعتمدون أسلوب إلقاء المحاضرة، هذه الأخيرة يتعين على الطلبة حفظها، وإرجاعها للأستاذ يوم الامتحان. الطلبة الذين تمكنوا من الحفظ جيدًا، يحصلون على نقط جيدة، عكس الطلبة الذين لم يحفظوا جيدًا، فإنهم يحصلون على نقط متدنية. هذه المحاضرة بعد بضعة أشهر يكون مآلها النسيان. يعني أن بيداغوجية التلقين تَعُد أن الطالب ليس له أي دور سوى حفظ المحاضرة، ما دامت النقط هي المحدد لنجاح الطلبة. هذا الرأي الأساسي الذي يقوم عليه التعليم في جامعتنا هو: أن الذاكرة وحدها هي الطريق التي تسلكها المعلومات إلى عقولنا لتستقر فيها، وإذن فيجب أن يعتمد على ذاكرة الطالب وحدها لتعليمه، ومن هنا كانت أهمية البرامج المتقنة التي تنتج الكتب المتقنة، فأساس التعليم يجب أن يكون استظهار الكتب والدروس» (غوستاف لوبون، 2012، ص 28).

بيداغوجية التلقين تكره مناقشة الواقع، لذلك تبقى حبيسة النظريات، وتبتعد عن الواقع. وحتى المعاهد والجامعات العلمية تدرّس الطلبة بطريقة نظرية وليست تجريبية. ترسخت هذه البيداغوجية في الجامعات المغربية حتى أصبحت أعرافًا مقدسة، أغلب الأساتذة يطبقونها، ولا يجرؤ أحد على تغييرها.

إن الطلبة تعايشوا مع بيداغوجية التلقين، وأصبحوا جزءًا منها، إذ أصبحت قيمة الطالب هي ما يحفظه من محاضرات الأستاذ للحصول على الشهادات العلمية بنقط عالية تؤهله للتوظيف. وأصبح ذلك هو الهدف الأسمى الذي يسعى الطلبة إلى تحقيقه من وراء الجامعة. لذلك لا يهتم الطلبة بتكوين أنفسهم، حتى ولو كان ذلك سيؤثر إيجابًا على مهاراتهم، باستثناء إذا كان له

علاقة بالهدف (الشهادة العلمية). لذلك الطلبة يبقون منحصرين في المراجع المحددة لهم من قِبل الأستاذ، لهذا أصبح لدينا طلبة يتميزون بتفكير محدود، ولا يعرفون سوى ما حفظوه من درس الأستاذ أو كتابه. يعني أن الجامعة بالنسبة للطلبة ليست سوى وسيلة للحصول على الشهادات العلمية، لكن التكوين لم يعد من أولويات الطلبة، ما دامت الشهادة هي التي تؤهلهم للوظيفة وليس التكوين.

إن بيداغوجية التلقين لا تقتصر فقط على الجامعة بل تسري على مختلف نواحي حياة الطلبة، من ولوج المدارس التعليمية مرورًا بالجامعة إلى الوظيفة. في جميع هذه المجالات يُعْتَمَدُ الاختبار الكتابي معيارًا لانتقاء الناجحين. ويعتمِد الاختبار الكتابي بشكل أساسي على الحفظ (قوة الذاكرة). تُستخدم الذاكرة في جميع ضروب التعليم، وهذا هو مصدر انحطاطنا وتفوق الأجنبي علينا، فإن شبابنا على اختلاف منازلهم العلمية قد حفظوا أكثر مما حفظ الشبان الأجانب في كل شيء، ولكنهم في الحياة الواقعة أقل منهم علمًا وكفاية في العمل؛ لأنهم لم يستخدموا إلا الذاكرة» (غوستاف لوبون، 2012، ص 70).

حولت بيداغوجية التلقين الطلبة إلى آلات لتخزين المعلومات. سبب ذلك كما قال ابن خلدون: «عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يُرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قِبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ من سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك» (عبد الرحمن ابن خلدون، 2004، ص 167– 168).

المطلب الثاني: اقتراحات للإصلاح بيداغوجية التدريس

جاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بمجموعة من الاقتراحات المتعلقة بإصلاح التعليم (الفقرة الأولى). كما قدمنا بدورنا اقتراحات نرى أنها يمكن أن تُسْهِم في إصلاح التعليم (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: اقتراحات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

قدم المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأيه بخصوص بيداغوجية التدريس(أولًا)، بالإضافة إلى تقديمه لرؤيته الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030 (ثانيًا).

أولا: رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في بيداغوجية التدريس

إن تقارير المؤسسات المكلفة بإصلاح التعليم لم تتطرق إلى الإشكال الجوهري للتعليم المتعلقة ببيداغوجية التدريس التقليدية، باستثناء تقرير اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين الصادر سنة 2002 الذي تحدث بشكل صريح عن أن «تحقيق الأهداف التربوية المرتبطة بالبرامج يتأثر سلبًا بسيطرة مناهج تعليمية ترتكز على التكرار والتقليد والحفظ، ولا تستند إلا قليلًا على حل المشكلات والاكتشاف الذاتي لعناصر المعرفة. ويصعب الخروج من هذه الوضعية بسبب تجذرها في الرؤية التي لدى المدرسين عن العملية التعليمية التي يرون أنها مجرد تمرير بسيط للمعارف، والعملية التعليمية التي يفسرونها على أنها حفظ لمفاهيم واقعية» (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 2002، ص 57– 59).

إننا نتفق على أن فشل البرامج التعليمية يرجع إلى مناهجه؛ لأن البرامج مهما كانت (جيدة أو سيئة) فإن نجاحها متوقف على المناهج، بمعنى أن هذه الأخيرة تؤدي دورًا هامًّا من البرامج، فإذا كانت البرامج سيئة فبإمكان بيداغوجية تدريس الأستاذ تقويمها بشكل صحيح وسليم، لكن إذا كانت بيداغوجية الأستاذ في التدريس سيئة، فهنا ستفشل البرامج، سواء كانت إيجابية أو سلبية.

أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في سنة 2019 أنه «بات من الضروري القيام بمراجعة عميقة للمناهج، وللهندسة البيداغوجية للتكوينات المقدمة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،2019، ص 27). يتعين أن يتأطر التوجه الناظم للتعليم العالي ببُعدين اثنين هما: التعلم المتمركز حول الطالب، ونتائج التعلم. هذان البُعدان يستهدفان الانتقال من بيداغوجيا قائمة على نقل المعارف من اتجاه أوحد، إلى بيداغوجيا متوجهة أكثر إلى ذكاء

الطالب، عبر جعله مشاركًا في بناء تعلمه من جهة، وتشجيعه على المبادرة وتنمية استقلاليته من جهة أخرى. فوفق هذا المنظور الثاني، يُعد الطالب بمثابة فاعل في سيرورة بناء التعلمات التي تستهدف تنمية فضوله الفكري، وتفكيره النقدي، وكفايات البحث والابتكار لديه. على هذا النحو، يمكن للتعليم العالي الإسهام في ارتقاء الفرد والمجتمع، في انسجام مع توصيات الرؤية الاستراتيجية في هذا الشأن» (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص 37).

ومِن ثَمّ، أصبح المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يؤكد أهمية تجاوز البيداغوجية التقليدية لتحقيق الهدف من التعليم المتمثل في تطوير المهارات الشخصية للطالب، وتشجيعه على التفكير النقدي والإبداع.

ثانيًا– الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015– 2030

تضمنت الرؤية الجديدة التي قدمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مجموعة من الإيجابيات، إذ إنها لأول مرة تولي اهتمامًا للإصلاح البيداغوجي الجامعي، فأكدت أنه «يُؤخذ في الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف والكفايات والقيم، وحاجات سوق الشغل والمقاولة من الكفاءات والتأهيلات الملائمة... نموذج جديد لجامعة متفاعلة مع التحولات المجتمعية على كل الأصعدة».

كما نصت الرؤية الاستراتيجية على ربط المقاربات البيداغوجية عضويًّا بتنفيذ المناهج والبرامج والتكوينات التي يتعين أن تشكل الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم، من خلال ما يلي:

–توجيه هذه المقاربات نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني، والحد من الاعتماد على التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء

الذاتي للتعليمات وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين، وتشجيع المبادرة والابتكار، وفتح العمليات التربوية على الأنشطة العملية والتطبيقية.

–اعتماد المرونة في توظيف المقاربات البيداغوجية، بما يحقق النجاعة، ويكفل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية لعمليات التدريس والتعلم والتكوين.

وأهم شيء جاءت به الرؤية الاستراتيجية هي أنها اعتبرت «المتعلم محور الفعل التربوي، وفاعلًا أساسيًا في بناء التعلمات، وتنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقد والمبادرة، والبحث والابتكار لديه...».

تشكل الرؤية الاستراتيجية التي قدمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ثورة في مشاريع الإصلاحات، إذ شكلت قطيعة مع الإصلاحات السابقة، فلأول مرة سيعطي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أهميةً لمناهج التدريس باعتبارها من أوليات إصلاح التعليم.

إننا نتفق مع هذه الرؤية؛ لأنها شخَّصت إشكالات التعليم بطريقة واقعية، ووضعت الأصبع على الداء؛ لأن مرحلة التشخيص في أي إصلاح مرحلة مهمة، فالتشخيص الجيد يؤدي إلى الحلول الجيدة، لكنها غير كافية. لذلك، لكي تنجح هذه الرؤية، يتعين أن تتجاوز مرحلة التشخيص، لتمر إلى مرحلة التفعيل، وهذه المرحلة ستكون أكبر تحدٍّ سيواجه هذه الرؤية؛ لأن وجود رؤية جيدة يحتاج إلى فاعلين واعين بقيمتها، فما قيمة الرؤية الاستراتيجية إذا كانت جيدة، وكان الفاعلون الذين سيطبقونها غير مقتنعين أو مرتاحين لها؟

هناك وهم انتشر، مفاده أن إشكالات التعليم ترجع إلى عوامل إدارية أو سياسية أو قانونية، لذلك نجد أن أي حكومة جديدة تأتي تصدر العديد من البرامج والاستراتيجيات والقوانين، معتقدة أنها ستصلح التعليم.

قام المغرب بالعديد من الإصلاحات، ابتداء من ميثاق التربية والتكوين والبحث العلمي، مرورًا بالبرنامج الاستعجالي إلى دفاتر الضوابط البيداغوجية، كل هذه الإصلاحات جاءت بمجموعة من المستجدات الإيجابية، لكن الواقع لم يتغير.

لذلك يجب ألَّا يتم التعامل مع مشاريع الإصلاح كقواعد تقنية تُطبق على آلات ميكانيكية، فكل إصلاح –حتى ولو كان في مستوى جيد– سيُطبق في بيئة اجتماعية معينة، ومن قِبل فاعلين لهم نفسيات معينة، وهذه العوامل النفسية والاجتماعية تؤثر في الإصلاح، بل هي التي ستحدد مصيره، إذا كان سينجح أو سيفشل. هذا الموقف أشار إليه «غوستاف لوبون» قائلًا: «فكل الاقتراحات التي ترمي إلى إصلاح التعليم جملة، إنما هي ضرب من الثرثرة، فليس من سبيل إلى إصلاح التعليم إلا إذا أصلحت نفس الأستاذ والتلميذ والأسرة» (غوستاف لوبون، 2012، ص 89).

إن الأساتذة يُرجعون أزمة التعليم إلى برامجه، وليس إلى مناهجه، وهذا ليس صحيحًا. وهو ما أكده «كيتيلي»: «بالرغم من كون المناهج هي المدخل الأول لكل الأنشطة التربوية، نلاحظ قلة الأعمال التي تناولت الموضوع بصفة مستفيضة، حتى الآن. ويكمن السبب ربما في كون غالبية الطاقة الجامعية تحصر مفهوم المناهج في البرنامج» (جان ماري دي كيتيلي، 2017، ص 61). كما أكد ذلك «غوستاف لوبون» قائلًا: «إن أحدًا من هؤلاء الأساتذة العلماء لم يصل بعد إلى افتراض أن مصدر الشر هو مناهج التعليم لا برامجه، وأن هذه المناهج هي التي يجب أن تُغيّر، فأما اقتراح أن تُمد بعض البرامج وتُقصر الأخرى، وأن تُلغى دروس وتُنشأ دروس، فلَغْوٌ من الكلام لا خير فيه؛ لأنه لا يعتمد على فكرة أساسية. جهل الجامعة لا يسمح لها أن تفهم أن السبب الأساسي لما تشكو منه من الانحطاط إنما هو فقر مناهجها التعليمية. يمكن أن تغير البرامج كما يقع ذلك في كل يوم، ولكن هذا التغيير لا يمس منهج التعليم، فلا يمس نتيجته، بل قد انحطت هذه النتيجة انحطاطًا فاحشًا عما كانت عليه منذ القدم، ذلك أنهم فكروا في إصلاح التعليم بتغيير البرامج وتعقيدها» (غوستاف لوبون، 2012، ص 102).

ومِن ثَم، فمناهج التعليم التي لا تصل إلى هذه الغاية عقيمة، ومهما تغير من البرامج، فلن تصل إلى شيء دون أن تغير المناهج. فإذا جاء اليوم الذي نفهم فيه هذه الحقيقة، عرف الأساتذة أن الذي يجب تغييره إنما هي المناهج لا البرامج، وما دامت هذه الحقيقة لم تملأ الرؤوس والأفئدة حتى تصبح مصدرًا من مصادر العمل، فسنظل على ما نحن عليه من خطأ ووهم (غوستاف لوبون، 2012، ص 35).

الفقرة الثانية: اقتراحاتنا لإصلاح بيداغوجية التدريس

قدّما مجموعة من الاقتراحات لإصلاح بيداغوجية التدريس، سواء على المستوى المدارس (أولًا)، أو الجامعات (ثانيًا).

أولا– اقتراحات لإصلاح بيداغوجية التدريس بالمدارس

إن الصحة النفسية للتلاميذ هي الداعم الأساسي لنجاحهم الدراسي. لذلك يتعين وضع إخصائيين نفسيين في خدمة المدارس للسهر على الراحة النفسية للتلاميذ. إنَّ توفُّر هذا الشرط أساسي لإنتاج تلاميذ لديهم نفسية سليمة.

إن الدور الجوهري للتعليم هو تمكين التلميذ من الوسائل والآليات العملية التي ستنفعه في مستقبله العلمي والمهني، وليس تلقينه معلومات تكلفه جهدًا كبيرًا لحفظها، وفي النهاية لا يستفيد منها في مشواره العملي.

يتعين أن يحكم الأستاذ على مدى تقدم التلميذ من خلال نجاحه في تحقيق أهداف المناهج المقررة في المجالات الإنمائية المختلفة، وليس في مدى تحصيله المعلومات فقط. وأخيرًا فإن المناهج بهذا المعنى الشامل قد ربطت المدرسة بالمجتمع والبيئة المحلية، وجعلته يزخر بالحياة؛ لأنه يلبي الكثير من حاجات المجتمع والمتعلم، ويحقق التوازن بينهما من خلال الخبرات التربوية المتعددة التي يقدمها للمتعلم (عبد الرحمان النقيب وصلاح مراد، 1987، ص 181).

في رأينا.. فور أن يتعلم التلميذ تشخيص الظواهر العلمية بطريقة تجريبية، ستتطور مهاراته التفكيرية، وهذا يُعد من الأهداف الرئيسة التي يسعى التعليم إلى تحقيقها. لماذا نحيط التلميذ بهذه البيروقراطية البيداغوجية التي لا تحقق أي هدف مثل: الحفظ، والامتحان... إلخ؟

لذلك أكدت اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم في تقريرها على «ضرورة دمج التفكير النقدي في المنهج التعليمي. لا يجب أن يقع تنظيم المنهج الدراسي أبدًا باستخدام المعرفة الكاملة، بل يتم تنظيمه باستخدام المعرفة التي تخضع دائمًا للمراجعة والتحديث» (اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، 2021، ص 13).

ومِن ثَم، يتعين تغيير المناهج التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وفتح المجال للتلاميذ للحوار والنقاش والنقد، وتدريس التلاميذ بِناءً على التجارب الميدانية، وبناء تلاميذ يتميزون بشخصية علمية مستقلة، قادرة على التوفيق بين المعرفة العلمية والإشكالات الواقعية.

ثانيا– اقتراحات لإصلاح بيداغوجية التدريس بالجامعات

نرى ضرورة أن تتحول الجامعات العلمية إلى فضاءات تتوفر فيها كل الشروط لخلق طلبة مبتكرين في مختلف المجالات العلمية. أما جامعات العلوم الإنسانية يتعين أن تهتم بالبحوث الميدانية التي تنمي مهارات الطالب أكثر من البحوث النظرية؛ لأنها ترتكز على الملاحظة، والتحليل، والنقد. هذا سيجعل الطالب يكتسب مهارات تنفعه في حياته المهنية والعلمية. كما أنها تتسم بالواقعية؛ لأنها تشخِّص الواقع بِناءً على آليات البحث العلمي الميداني، وهذا يؤدي إلى الوصول إلى مقترحات وحلول قابلة للتطبيق في سوق الشغل. كما أن ما يكتسبه الطالب عن طريق التجربة يترسخ ولا يُنسى، على خلاف الدروس النظرية التي تُنسى فور انتهاء الامتحانات.

إن الممارسة أثبتت أن الاختبارات الكتابية ليست معيارًا لتحديد كفاءات الطلبة، كما أن الاختبارات الكتابية لم تنتج سوى ظاهرة الغش. لذلك يتعين تغيير هذه البيداغوجية بأخرى تعتمد على الاختبارات الشفوية التي تركز على تقييم القدرات التحليلية والنقدية للطالب.

إضافةً إلى أن أسلوب إلقاء المحاضرات أصبح متجاوزًا، لذلك يتعين اعتماد محاضرات تشاركية، تخضع للنقاش والنقد من قِبل الطلبة. تُسْهِم البيداغوجية التشاركية في تطوير المهارات الشخصية للطلبة، وهذا ينعكس إيجابًا على تنمية قدراتهم الفكرية والشخصية.

إن مشاركة الطلبة في البناء المعرفي سيجعل الطلبة فاعلين في بناء المعرفة، على خلاف الطريقة التقليدية التي يكون فيها الأستاذ المصدر الوحيد للمعرفة، والطلبة ما عليهم سوى السمع والطاعة. فهذه الطريقة لا تُرَبّي في الطلبة سوى الاتكالية، على خلاف الطريقة التي تقوم على مشاركة الطلبة في تقاسم المعرفة مع الأستاذ، والتي تطور مؤهلات الطلبة، خاصة التواصلية منها.

لذلك أكدت اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم في تقريرها على «تحويل الدرس إلى استفسار مشترك، وتكييف التعليم مع التعلم الذي يحركه الطلاب على المحتوى الذي يقدمه المعلم، وتعزيز الأنشطة القائمة على المشكلات والمشاريع التي تتطلب التعاون، يجسد تعاون المعلم، ويقوي التشارك التربوي» (اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، 2021، ص 13).

إن سوق الشغل في حاجة إلى طلبة يتمتعون بالاستقلالية، والجرأة، والخبرة، والواقعية...، وهذه أمور لن تفيد فيها إلا المهارات الشخصية أكثر من العلمية. لذلك يتعين على الجامعات أن تُعَلّم الطلبة الممارسة في سوق الشغل، من أجل تكوين طلبة قادرين على القيادة والتدبير؛ لأن ذلك سيكون له نفع على الجميع، سواء الطلبة أو المجتمع أو الدولة.

ومِن ثَم، الجامعة التي تنفع المجتمع هي التي تعتمد على التجارب العلمية، وليس النظريات الطوباوية. كذلك يتعين دعم الاكتشافات العلمية لبناء جيل جديد من الباحثين، قادرين على قيادة التقدم الصناعي والاقتصادي، هذا هو المدخل الأساسي لمعالجة إشكالية البطالة والتنمية. لا

يمكن للدولة أن تتقدم بدون الاكتشافات العلمية؛ لأن هذه الأخيرة هي التي تُسْهِم في تقدم المجتمعات، وليست القوانين النظرية أو البرامج المثالية أو الخطابات السياسية.

نتائج الدراسة:

يمكن إبراز أهم نتائج الدراسة في ما يلي:

- المدرسة مسؤولة عن التنشئة النفسية للأطفال؛
- البحث العلمي يلعب دورا أساسا في التنمية؛
- تحقيق التنمية يتوقف على دعم الاكتشافات العلمية؛
- بيداغوجية التلقين تؤثر سلبا على جودة التعليم؛
- المشكل ليس في الإصلاحات وإنما في القائمين عليها؛
- لا يمكن إصلاح التعليم بدون تغيير نفسية الأستاذة والطلبة؛
- بناء التفكير النقدي للطلبة هو الهدف الأساسي من التعليم وليس الذاكرة.

خاتمة:

نخلص مما سبق إلى أنَّ بيداغوجية التلقين هي السبب الرئيس لأزمة التعليم بالمغرب، كما أنَّ الآثار السلبية لهذه الأزمة لا تقتصر فقط على الجانب البيداغوجي، وإنَّما تشمل أيضا البحث العلمي. لذلك يتعيَّنُ تغيير بيداغوجية التلقين التي تركِّزُ على الذاكرة، وإتباعُ بيداغوجية جديدة تقوم على تنمية قدرات الطالب الشخصية.

يُعَدُّ المغرب من الدول التي أَهْمَلَتِ الاكتشافات العلمية، لذلك فهو يعاني من أزمة النموذج التنموي؛ لأنَّ الاكتشافات العلمية هي أساس تقدُّمِ المجتمعات، وبها اختصرت الدول المتقدمة الطريق، ووصلت إلى ما هي عليه في مختلف المجالات.

قامَ المغرب بالعديد من الإصلاحات، ابتداءً من ميثاق التربية والتكوين، مرورًا بالبرنامج الاستعجالي إلى الرؤية الاستراتيجية. فجميع هذه الإصلاحات لم يتمَّ تفعيلُها جيدًا، وتعرَّضت للعديد من المعوِّقاتِ. والمشكل ليس في هذه الإصلاحات، وإنَّما في الفاعلين المعنيِّينَ بتفعيل هذه الإصلاحات، الذين رغم إعلانِهم أنَّهم معَها، فإنَّ ممارساتِهم ضدَّها!

قائمة المراجع

– ألفريد، أدلر (2005)، معنى الحياة، ترجمة عادل نجيب بشري، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

– بيداغوجيا المدرسة المغربية: التلقين والإلقاء، 2012: https://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=135050#.Y83islzM

- بورهوس، فريدريك سكينر (1998)، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- تصريح والي بنك المغرب: https://youtu.be/bW9Y-WaOtA2022

- جان، بياجي (2012)، علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، مطبعة ريتناني لو كارفور، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، باريس.

- عبد الرحمن النقيب، وصلاح مراد (1987)، مقدمة في التربية وعلم النفس، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

– عبد الرحمن، ابن خلدون (2004)، مقدمة ابن خلدون، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، مكتبة الهداية، دمشق.

– عبد المجيد، نشواتي (2003)، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار الفرقان للنشر وتوزيع، عمان.

- غوستاف، لوبون (2012)، روح التربية، ترجمة طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

– جان ماري، دي كيتيلي (2017)، البيداغوجيا الجامعية، حقل معرفي متسارع التطور، ترجمة عبد اللطيف المودني، دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 61.

– حكمت، شقور (2013)، العلاقة بين المدرس والمعلم في بعدها البيداغوجي والاجتماعي، دفاتر التربية والتكوين، المتعلم مشروع مواطن الغد، العدد 10، المجلس الأعلى للتعليم، ص 73.

– منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2018)، تمويل التعليم العالي في الدول العربية، بيروت، ص 16.

– منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015)، تقرير اليونسكو للعلوم حتى عام 2030، ص 10.

– اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم (2021)، منظمة اليونيسكو، 2021، ص 13.

– المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، إصلاح التعليم العالي: آفاق استراتيجية، ص 41.

- Conseil supérieur de l'éducation(2022), de la formation et de la recherche scientifique, La recherche scientifique et technologie au Maroc, p 86.