



مقدمة في نمذجة المعلمين: عرض نقدي

د. صابر الحباشة

باحث لساني وتربوي ومترجم من تونس

habacha@gmail.com

مقدمة في نمذجة المعلمين: عرض نقدي

د. صابر الحباشة

باحث لساني وتربوي ومترجم من تونس

قد يكون من الناقل القول إنّ التعليم هو المحور الذي تدور عليه رحى المدرسة. وكلّ مدرسة لا يكون مدار عملها التعليم هي محلّ شكّ وموضع ريبة. غير أنّ تعريف التعليم يقتضي وقفة رصينة لأنّ الأدبيات في هذا الشأن متكاثرة، والرؤى متصارعة. ومن ثمة، فإنّ الباحث الجادّ يحتاج إلى إعمال النظر في المقاربة التعليمية من زاوية نظر مُحكمة، دون الوقوع في التباس تعدّد الدلالة أو التباس المصطلح.

وإذا كان علماء التراث يشيرون إلى أنه لا مُشاحّة في الألفاظ إذا بانّت المعاني، فإنّ التدقيق الاصطلاحيّ يظلّ - مع ذلك - مفيداً - لأنّ المعوّل في المقاربة الطريفة يكون على الشكل والمضمون معاً.

ولعلّ الحديث عن «المدرسة المتعلّمة» يبدو لأوّل وهلة قائماً على ضرب من الاستعارة ونوع من المجاز. ألا ترى أنّ نسبة التعليم إلى المدرسة على وجه التوصيف، لا على وجه الإضافة، إنّما هو ضرب من تشبيه المدرسة بالبشر الذين ينطبق عليهم وصف المتعلّم.

إلاّ أن يقول القائل إنّ «المدرسة» في قولنا «المدرسة المتعلّمة»^١ إنّما يُراد بها أحد وجوه المعنى، ف«المدرسة» تقوم على اشتراك دلاليّ، إذ يُطلق لفظها الواحد على معانٍ كثيرة، يمكن اختصارها في ثلاثة معانٍ:

(١) نغضّ الطرف هنا عن التباسات الترجمة الحرفية عن اللغات الأعجمية ولاسيّما اللغة الإنجليزية، لما يحفّ بهذا الضرب من الترجمة من مفاصد سوء التأويل، وعدم تدبّر خصائص اللغة المنقول إليها، أي اللغة العربية، في سياق الحال. وكثيراً ما ينشأ الالتباس والغموض والضبائية وسوء الفهم عن الترجمة غير الدقيقة وغير المكتنّزة بأعراف اللغة المصدر واللغة الهدف.

١/ المدرسة = المؤسسة

٢/ المدرسة = البناية

٣/ المدرسة = الأفراد الذين يُوجدون داخل حرمها.

وعلى المعنى الأول نضرب مثالا:

تقوم المدرسة البحرينية بتخريج كثير من الكفاءات في مختلف المجالات.

وعلى المعنى الثاني نضرب مثالا آخر:

بُنيت المدرسة في غضون ستّة أشهر.

وعلى المعنى الثالث نضرب مثالا ثالثا:

ج- فازت المدرسة في مسابقة الألعاب الفكرية.

ومن ثمة فإننا أمام أحد خيارين:

● **أحدهما:** إمّا أن نحمل نعت "المتعلّمة" على المدرسة بمعانيها الثلاثة المذكورة أعلاه، فنُجيز انطباقه على أحدها ونمنع انطباقه على الاثنين الباقيين، اعتمادا على مبدأ السبر والتقسيم.

● **الآخر:** أن نعبر بنعت "المتعلّمة" من دلالاته المحدوسة إلى دلالة أخرى يقتضيها السياق. هنا نؤوّل معنى "المتعلّمة"، وقبل أن أفعل ذلك، نسأل مرّة أخرى: ماذا نقصد بأن تكون المدرسة "متعلّمة"؟

ويمكن أن تتوالد الأسئلة وتتكاثر وتتعدّد. غير أنّ سيل التسأل ينبغي ألا يجرفنا، فنحن أحوّج ما نكون إلى ضبط المصطلح وتبني قراءة صالحة له لكي يتأسّس العمل على أرضيّة صلبة ويقوم على بناء متين.

ولقد انتهضت منذ بداية القرن العشرين نقاشات متضاربة عن البيداغوجيا. وظهر خطّابان بيداغوجيان متصارعان: أحدهما يركّز المعلّم والآخر يجعل المتعلّم هو مركز الثقل.

ففي البيداغوجيا الأولى يكون المعلّم محور الاهتمام: كيف يُدرّب، وما الصلاحية العلمية والثقافية التي يتمتّع بها، وذلك دون الاهتمام بما إن كانت تلك المعارف وتلك الثقافة التي يتوفّر

عليها المعلمُ مُكَيَّفَةً على قدر فهم الطالب وطاقة استيعابه وهل مُهَدَّتْ لها طرائق توصيل المعلومة إليه أم لم تُمَهَّدْ، وهل تلك المعارف وتلك الثقافة قابلة للاندماج ضمن معارف الطالب السابقة وتتماشى مع تطوُّره ونمائِه أم لا. وهل تلك المتعلِّمات الجديدة تُكوِّن شخصية الطالب وتحتثها أم لا.

أمَّا البيداغوجيا الثانية فتتمحور فيها العملية التعليمية حول تعليم المتعلِّم انطلاقاً من معارفه الخاصّة: ويتحوَّل دور المعلم إلى طبيب يُشخِّص احتياجات كلِّ متعلِّم، ويوفّر له الوثائق والأنشطة والتمارين الم (40) لائحة ويرافقه في مسار متفرّد.

في البيداغوجيا المتمركزة حلو المعلم يتعلق الأمر بإغواء المتلقّي وجذبه لجعله يُعيد إنتاج سلوك ثقافيٍّ مُنمَّط.

أمَّا في البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلِّم، فننشئ "عُقوداً" انطلاقاً من الأهداف المتفاوض حولها، مع الهاجس الثابت المتمثل في حشر كلِّ متعلِّم في هذا المسار، ويجعله "إيجابياً" في إشراكه في تقويمه الذاتي.

في البيداغوجيا الأولى تسيطر الانتقائيّة الجذريّة التي تفرضها قاعدة الانصياع إلى "المحاكاة من حيث المبدأ". أمَّا في البيداغوجيا الثانية، فينشأ بالتدريج منوالٌ للنجاح إفراديٍّ (= فارقِيٍّ)، حيث يقدر كلُّ واحد على بلوغ أهداف مختلفة، ولكنها تقوم على تكريم لبني آدم على قدم المساواة.

٢. "البيداغوجيا المتمركزة حول المعلم" و"البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلِّم": من تناقض جداليٍّ إلى ضرورة أخلاقية مؤسّسة

لعلّ التناقض بين هاتين البيداغوجيَّتين، كان ضرورياً في تاريخ الفكر التربويّ، وكان له وظيفة جدليّة صحيّة، على وجه الخصوص. ولذلك فقد تبنّاه المناضلون التربويّون واستعملوه لإدانة أشكال التعليم الجامدة، التي لا مطلب لها إلّا ضمانُ خلودها. وتحو بعض البيداغوجيات - متجاهلة حقيقة الأشخاص الواقعيّين بدعوى "نفاذ كلِّ الناس إلى الكونيّ بشكل متساوٍ" - في الواقع نحو تفضيل أولئك الذين يتوفرون على محيط ذهنيٍّ أو على تخطيط وتنفيذ مألوفين يسمح لهم بدخول منوال مدرسيٍّ مُقترح، ببذل الجُهد الأدنى. بعض البيداغوجيات الأخرى، المدفوعة بالمنطق "التقليديّ" (magistrocentriste) نفسها، ولكنها محمولة على نزعة تطوّعية مُنافسة، تبدّل التربية على الترويض بالقوّة عبر فرض أشكال من التثاقف تقطع مع ماضي الأشخاص وتبحث عن دعم نمط جديد.

إنّه من المفيد أن نذكر، من هذا المنظور، بوجود "الطفل الملموس" في ظروف وجوده الاجتماعية الاقتصادية، وفي اهتماماته وفي مكتسباته السابقة، وثقافته الأصلية وتاريخه الشخصي الذي يجب أن نأخذ به عين الاعتبار - متى أردنا أن نطوّره، لا أن نحبسّه في صعوباته، وتمكينه من النفاذ إلى الثقافة النقدية وإلى ممارسة حرّيته. إنّنا لا نضع كائناً بمرسوم في "سماء الأفكار"، مُلغين بأعجوبة، كلّ التزاماته النفسية والاجتماعية عندما يدخل قاعة الدرس. لذلك فإنّ المثاليّة البيداغوجيّة التقليديّة محكومة إمّا بالاستقالة أو بالعنف. فإنّما أن تفترض التحوّل العفويّ من طفل ملموس إلى "ذات فكريّة"، وتعدّ أمراً مُكتسباً ما لا يمكن أن يكون إلّا مشروّعاً طويل المدى، تمتع عن متابعتة. وإنّما أن تفترض ذلك التحوّل بالقوّة، عاملة على تدمير كلّ أشكال المقاومة لعملها. فالانتقاء الاجتماعيّ عبر الجبريّة السوسولوجية، والاستعمار الفكريّ عبر الاجتثاث العنيف للفرد من تاريخه، يبدو أنّ جانبيّ المبدأ البيداغوجيّ نفسه: لا يتعلّق الأمر بمرافقة الفرد في تكوينه الذاتيّ نحو حرّيته الخاصّة، ولكن بتعزيز نمط ثقافيّ يسعى أولاً وقبل كلّ شيء إلى التطابق معه.

فلـ "لبيداغوجيا المتمحورة حول المتعلّم" فضلُ التذكير دون كلل أو ملل أنّه من الملائم أن "نضع أنفسنا على ذمّة" من نوّد تربيته، لا تخليّاً عن المتطلّبات التربويّة، أو انغماساً في تأمل مستريح للقدرات (les aptitudes) التي تنهض، بل للعمل يوميّاً على تكوين حقيقيّ للشخص. فهذه البيداغوجيا لا ترى أنّ فكّ الارتباط بالوضعيات المحليّة وبالقيود المفروضة، يكون بالاجتثاث العنيف؛ بل يفترض الأمر أن نضع في الاعتبار احتكاكات متقدّمة بوجهات نظر أخرى، وتطوير وضعيات بيداغوجيّة مطوّرة وفق هاجس المرافقة الثابت وبتمكّن إفراديّ للمعارف. فالتربية هنا ليست فرض نمط (une norme)، بل هي بناء علاقة داخلية بين الذات وبين طلب الحقيقة: فيتعلّم الطفل شيئاً فشيئاً التمييز بين ما هو من قبيل ذاتيّته الخاصّة، وما يمكن أن يُؤلّف في "موضوع مشترك".

٣. رجل الدين والمكتبيّ والرفيق: من تعدديّة النماذج إلى تصوّر مفتوح لعمل التدريس

إنّ التناقض بين "البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم" و"البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم"، وبقطع النظر عن طابعه التبسيطيّ، قد مكّننا من الاقتراب من معنى العمل التربويّ ذاته، وما ينبغي أن يكون له بمثابة المرجع الرئيس في مهنة التدريس: أخلاقيّات الحقيقة والغيرية.

ثمّة حقيقة ينبغي الوقوف عليها تتمثّل في أنّنا لا نعثر على إحدى هاتين البيداغوجيتين في الواقع في "وضعيّة صافية". ذلك أنّ كلّ معلّم، في كلّ لحظة، يقف موقفاً يقع في استرسال ما، حيث ليس للطرفين وجود خاصّ. فعلى كلّ معلّم أن يركّز على المتعلّم بالقدر الذي يجعله

يتجنب الوقوع في شبح الهذيان الذي يتهدده. وهذا يسمح له بتجنب الخوض في أمر دون أن يهتم بجمهوره، أو بإقصاء من لا يدخل في نطاق خطابه مباشرة، إقصاءً. وكل معلم ينبغي له أن يركز على الثقافة التي يحملها، والتي كلف بأن يبتثها في جمهور المتعلمين: وهذا من شأنه أن يجنبه رفض ما عهد إليه به بمصادره الخاصة، وبتعلة "الانضباط"، حرمانه من إسهامات حاسمة في تطويره.

بقي أن نشير إلى أن الانخراط في التدريس وفق أخلاقيات مهنة المعلم يتم عبر نماذج مهنية كثيرة. وكل نموذج منها تطور ضمن سياقات وظروف مخصوصة، بمرجعيات معينة وبطرائق في التصرف خاصة.

نموذج رجل الدين:

يظل هذا النموذج مرتبطاً في الأذهان بفكرة «التعليم التقليدي». على الرغم من أننا سنرى، في ما يلي من البحث، أن النموذجين الآخرين يعودان هما بدورهما إلى تقليد راسخ، إلا أن الفرق بينهما وبين هذا النموذج الأول يتمثل في الخطوة التي يتمتع بها كل نموذج... فرجل الدين يملك الحقيقة، وقد وُضع في دائرة من عرفوا رسمياً بالقيام بتجارة مفضلة معها. السر، الامتحان، الشعائر، فضروب الاعتراف تختلف من ثقافة إلى أخرى، ولكن المبدأ يظل واحداً. ولما كان رجل الدين يستمد علمه وسلطانه من الأعلى، فإنه ينتمي إلى هرم ذي درجات، ينخرط في إحدى مراتبه، ويضفي المعنى على نشاطه بحسب تلك المرتبة. ينبغي أن نضرب مثل من يجسد الشرعية فوقك، لأنه أدبك بنفسه. ففي البلدان الغربية، نموذج رجل الدين هو نموذج الأستاذ الجامعي الذي يدرس الطلبة المنتهين في قاعة المحاضرة. إنه النموذج الذي ينبغي الاقتداء به، لأن له المنزلة الأكثر وجاهة والراتب الأرفع. وتبدو ممارسته الأفضل، لأنه يعلم أفضل التلاميذ. نصائحها هي التي يجب الاستماع إليها، بما أن له سلطة منح الآخرين حق ممارسة مهنة التدريس.

هذا الحق هو حق الكلام: وهو كلام ليس عرضاً لمعرفة سابقة، ولكنه تطوير لفكر يُعطى، في حركة، ويؤهب للغير في طلبه الوضوح التام، ويبدل الوسع في إقامة النظام، عندما لا تقوم التخمينات الفردية إلا بإفراز القتامة والتدخل.

لقد انتهض لنقد نموذج رجل الدين "العام" حقاً وباطلاً. فأمّا النقد الحقّ فذاك الذي يشجب تطلب الانخراط المسبق من قبل المتلقي الذي يريد تحصيل أكبر قدر من الفائدة. ويؤاخذ هذا النموذج أيضاً برسم حدوده وذلك ببيان أنه لا يستغني عن القيام بالضرورة على عمل شخصي معقّد، بحيث لا يُترك التلاميذ يتخبّطون وحدهم. مثلما يؤخذ على هذا النموذج

ما يورثه من كل بسبب تكراره الرتيب، ومن جرّاء غياب التوجيه المعرفي في ما يمكن أن يبدو بشكل خادع طريقة إملاء التوجيهات. إنّ ما تتطلبه المحاضرة (الدّرس العامّ) من تثبيت الأجسام والأبصار في محلّ واحد، إنّما يترك الأذهان تسرح على غير هُدى، وأمّا الوصفة الظاهرة التي يعرضها فلا تُحدث إلّا نُشازاً (cacophonie) ذهنيّاً حقيقياً.

وقد نُقد نموذج المحاضرة (الدّرس العامّ) نقداً باطلاً بأنّ أُشيع إنّّه لا يدعُ مجالاً للنشاط الفكريّ في أثناء إلقائها، وذلك بنفي فائدتها في مساءلة الذهن أو في السماح باستنتاج خلاصة بشكل سريع، وذلك بالتشكيك في قدرتها على المساءلة، قطعاً إنّها ليست قدرةً مكتسبةً بشكل نهائيّ، ولكنّها يمكن أن تكون قدرةً فائقة، وقد جرّبها كلّ واحد على الأقلّ ولو مرّة واحدة.

ثمّة يكمن، ويا للمفارقة، الخطر الحقيقيّ للمحاضرة (الدّرس العامّ). إنّ مشكلتها العظيمة لا تتمثّل في افتقارها للنجاعة، بل في أنّها أنجع أكثر من اللازم، وتُورث التبعية التي ينبغي أن تتحرّر منها. إنّ سلطة سطوة الكلام الكبيرة وقدرته على إيقاع الإدهاش لفائقة، إنّها لأسرة ويُضحي المتعرّضون لها تبعاً.

نموذج المكتبيّ:

لقد نشأ هذا النموذج مُنفثلاً في أصل نشأته في الغرب، من ثقافة بروتستنتية تنتشر في البلاد الأنجلوسكسونية، بالخصوص، إذ باسم "الاختبار الحرّ" يجب على كلّ فرد أن يدخل إلى النصوص الأصلية يقرأها ويحتكّ بها وينقدها، مستغرقاً الوقت الذي يحتاجه، دون خضوع لنسق الكلام الذي يمنعه من التفكير.

هكذا نشأ نموذج المدرّس - المكتبيّ لا يعرف كلّ شيء، وما هو بالحقيقة المتجسّدة. إنه فحسب يُعين كلّ واحد على أن يجد نفسه في متاهة المكتبة. إنه يوجّه، ينصح، يشرح إن طُلب إليه ذلك؛ لا يمنع الناس أبداً أن يتوقّفوا ليُفكّروا، أو من العودة إلى الخلف، أو من البعد في الخارج. قد نسأله نادراً، كي يُفيدنا هو نفسه بالمعارف، بالأحرى فإنه يشرح لنا أين وكيف يمكننا البحث عن تلك المعارف. وفي غمرة المعلومات التي يمكننا من النفاذ إليها بلا تحفّظ، يكفيننا شرّ الضياع.

إنّه نموذج مُغرّ، ونجده ملائماً للعصر. ولكنّ التاريخ يعلّمنا بأنّ هذا "الاختبار الحرّ" قد أدّى بنا إلى الموسوعيّة والأخذ من كلّ شيء بطرف. فعندما تصبح المكتبة شديدة الاتساع، وعندما تتكاثر الوثائق تكاثراً عظيماً، وعندما يُحبط تعقّدها وتركّبها عزيمة القارئ، وعندما تتداخل النصوص وتتقاطع، ويمتّع علينا فهمُ رهاناتها من دون الاستناد إلى دراسات عالمة، عندها يتحوّل المكتبيّ إلى مؤلّف "كتب مدرسيّة": إنّهُ يَنوِّع، يرتّب، يصنّف، يعرض الوثائق ويقدمها

مُنظمة بحسب درجة تعقّدها من البسيط إلى المركّب، حاملاً هاجسَ الاستغراقِ المشروعَ، راغِباً في أن يستنفد المادّة كلّها.

نموذج المعلّم الرفيق أو المرافق:

على الرغم من أنّ علماء البيداغوجيا قد فكّروا منذ القديم في نموذج المعلّم الرفيق أو المرافق، فإنّ هذا النموذج الثالث يُقدّم في الغالب بوصفه خصيصة "البيداغوجيا الجديدة". فالمرافقة تقليد موجود منذ زمن سحيق، في نطاق حضارات عديدة، بوصفها صيغة مُثلى للتعلم. إذ لدى المرافقين في سباق فرنسا للدراجات، على سبيل المثال، يعتمد "المعلّم" إلى إنشاء صلات ثريّة وحازمة مع المتدربين: إنه لا يتخلّى عن قدرته المخصوصة، ولا يسعى إلى نسيان سلطته، بل لا يتردّد في إلقاء الأوامر إن لزم الأمر. بيد أنّه لا يشرح أمراً بشكل تجريديّ ما يجب فعله لكي يجعل المتدرب يصنع ذلك الأمر وحده في بيته؛ إنه يقوم بالأمر أمامه، يقود الحركة، يعلّق على النتيجة، يُعيد ما تنبغي إعادته، حتّى يرتقي المتدرب إلى درجة المعلّم ويصبح قادراً على إنجاز "إبداعه" الخاصّ.

المراجع:

1. -Jean Château (dir.), Les grands pédagogues, PUF, 1956.
2. -Jean Houssaye (dir.), Premiers pédagogues. De l'Antiquité à la Renaissance, ESF, 2002.
3. -Franc Morandi et René La Borderie, Dictionnaire de pédagogie, Nathan, coll. Éducation en poche, 2006.
4. -Françoise Raynal, Alain Rieunier, Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés, ESF, 2007.
5. -Kilien Stengel, Kit pédagogique de l'enseignant pour les filières techniques et professionnelles, éditions Organisation, 2008.
6. -Nathalie Bulle, L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France, Éditions Hermann, 2009.
7. -Annick Sibué, Martin Luther et sa réforme de l'enseignement, origines et motivations, Éditions Edilivre, 2010.
8. -Richard Prigent, Huguette Bernard, Anastassis Kozanitis, Enseigner à l'université dans une approche-programme, Presses internationales Polytechnique, 2009.
9. - Robert Dilts et Todd Epstein, Dynamic Learning, Meta Publications, USA Californie, 1995.
10. -Alain Thiry, Ça y est, j'ai compris ! : Méthodes d'études et de stratégies d'apprentissage avec la PNL, Bruxelles, De Boeck Université, 2006.