معارف المدرسين : أصنافها ومصادرها

عبد الله الخياري
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ السويسي، الرباط

إذا كان موضوع المدرسة والمعرفة يحيل على إحدى الوظائف الرئيسية للمدرسة، وهي التعليم ونشر المعرفة والتحفيز على التعلم، فإنه يثير في نفس الوقت عدة إشكاليات تهم طبيعة المعرفة المدرسية ومكوناتها، وآليات بنائها وتعبئتها في السياقات التربوية. وانطلاقا من كون معارف المدرسين تشكل أحد مكونات المعرفة المدرسية، إن لم تكن إحدى أهم القنوات التي تمرر باقي المكونات، فإن مفهوم المعرفة المدرسية يضعنا في جوهر إشكالية كفايات المدرسين المهنية، التي تحيل بدورها على موضوع علاقة المدرس بالمعرفة، بناءا وتعبئة وتوظيفا. في هذا الصدد، تطرح عدة تساؤلات من قبيل: ما هي طبيعة ومصدر المعارف التي يمكن اعتبارها قاعدة لمهنة المدرس؟ كيف تتم تعبئة المعرفة المدرسية انطلاقا من سجلات معرفية متعددة، تتضمن المعارف الأكاديمية (العالمة)، والتربوية، والمهنية، وأيضا المعارف المنبثقة من الممارسة والتجربة الفعليتين للمدرسين في فصولهم، والتي تدعى «معارف التجربة»؟ كيف تتفاعل تلك السجلات المعرفية المتعددة في ذهن المدرس؟ هل يمكن الحديث عن دور حاسم لسجل معرفي معين في بناء كفايات المدرس المهنية؟ ما هي الآليات التي يوظفها المدرس في تعبئة كل تلك المعارف أو بعضها، في سياق أدائه البيداغوجي والتربوي؟ بعبارة أخرى، هل المدرسون مجرد «ناقلي معرفة»، أم أنهم ينتجون، خلال عملهم، معارف خاصة بهم (معارف التجربة، مثلا)؟ وإذا ما ثبتت صحة هذه الفرضية الأخيرة، كيف يمكن تنظيم و عقلنة ومَفْهَمَة (formalisation) «معارف التجربة» التي «ينتجها» المدرسون خلال ممارستهم، حتى ترتقي إلى مستوى المعارف العقلانية؟

تجدر الإشارة، هنا، إلى أن هذه التساؤلات والإشكاليات لا تزال محط بحث وتمحيص من قبل المنشغلين بعلوم التربية؛ وتحتاج تجلية كل أبعادها إلى استثمار مرجعيات ومقاربات جديدة، ذات أبعاد سيكولوجية - معرفية و إبستمولوجية و سوسيو-معرفية. وقد أضاءت تلك الجهود بعض الزوايا المعتمة في دينامية بناء المدرسين لمعارفهم، وتحديد طبيعتها ومصادرها وأسلوب حشدها، ولا يزال البحث متواصلا لاستكشاف باقي الزوايا الإشكالية في علاقة المدرس بالمعرفة؛ وهو الأمر الذي سيساعد مستقبلا على ضبط آلية اشتغال المنظومة المدرسية، وعلى هيكلة المعارف المدرسية؛ وتحديد شروط نقل المعرفة وتعبئتها من قبل المدرس في السياق المدرسي.

المعارف المدرسية

تعود دراسة العلاقة بين المعارف المدرسية والتنشئة الاجتماعية إلى مرجعية سوسيولوجية ارتبطت في البداية بأعمال «دوركايم» القائمة أساسا على كشف آليات ترسيخ سيرورة الاستبطان (*processus d'intériorisation*). فالمعرفة المدرسية، هنا، هي معرفة يعاد بناؤها أو يتم انتقاؤها، و تشكل جزءا من الإرث التربوي والثقافي والاجتماعي، الذي يتم نقله من جيل لآخر من أجل تأمين تنشئة اجتماعية متوازنة. ويعود أول نقد جذري تعرض له هذا التصور، الذي يعتبر المعارف المدرسية جزءا من العقل الكوني المستقل عن أي خلفية أيديولوجية أو مصلحة سياسية، إلى الثمانينيات من القرن الماضي، حيث أماط «بيير بورديو» اللثام عن الروابط القائمة بين المعارف المدرسية وآليات الانتقاء الاجتماعي (الظاهرة منها والخفية)، وعن الدور الذي تقوم به المدرسة في إعادة إنتاج اللاتكافؤات الاجتماعية[1] القائمة أساسا على اختلاف الرأسمال المعرفي والثقافي للأفراد تبعا لاختلاف أصولهم الاجتماعية.

وقد تواصل هذا التوجه النقدي في إطار سوسيولوجية الكوريكيلوم في بريطانيا مع أعمال «مايكل يونغ» (Young Michael)، الذي بين وجود «منهاج خفي» إلى جانب المنهاج الرسمي الذي يعتمد على المعرفة المدرسية المعلنة. ويرسخ هذا المنهاج الخفي لدى المتعلمين التحكم في القواعد الضمنية للبحث عن المعرفة والتواصل البيداغوجي (متى يتدخل التلاميذ، ومتى يحجمون؟ ما هي نوعية الأسئلة المسموح بطرحها؟ متى يجب إخفاء الثقافة المحلية أو الثقافة الفرعية؟ الخ). تبين فكرة ازدواجية المنهاج الدراسي (رسمي / خفي)، التي تعكس في الحقيقة ازدواجية المعرفة المدرسية، ارتباكا في التنشئة المدرسية، قد يصل في بعض الأحيان إلى حد التنافر في القيم المدرسة، مما يولد حيرة لدى المتعلمين، خصوصا إذا كانت المسافة بين المنهاجين الدراسيين كبيرة. يحدث هذا في وقت ارتبطت فيه وظائف المدرسة، خصوصا منذ العصور الحديثة، بالعمل على الحد من التوترات الاجتماعية وتحقيق التناغم المنشود بين مختلف فئات المجتمع بالعمل على تزويد الناشئة بقيم ومرجعية مشتركة.

إن ما هو أساسي، الآن، هو ضرورة التفكير في المعارف المدرسية من خلال إعادة تعريف

1- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit, Paris, 1970.

التنشئة الاجتماعية في سياق التحولات الوطنية التي أخذت تتأثر بتوسع العولمة. وبالفعل، لم تعد مؤسستا الأسرة والمدرسة تلعبان أدوارهما ووظائفهما الدمجية التقليدية، وبنفس القوة. نتج عن ذلك أن الأطفال واليافعين أصبحوا فاعلين أساسيين في تنشئتهم الاجتماعية الذاتية. فبفعل تعدد وسائل المعرفة وقنواتها، والانتشار غير المسبوق لوسائل الإعلام والاتصال، لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للمعرفة ؛ كما أن تعدد الاختيارات والقيم المطروحة، أعطى للمتعلمين إمكانية مساءلة ومناقشة القيم التي تقدم لهم داخل المدرسة وخارجها، بل حتى إمكانية تعديلها ـ إن اقتضى الحال ـ قبل إدماجها[2]. فقد أصبح الأطفال واليافعون يستمدون جزءا كبيرا من معارفهم وثقافتهم ليس من «المنهاج» الرسمي أو «الخفي» ؛ وإنما من «منهاج معولم» يمرر ثقافة إلكترونية، ومعرفة افتراضية. من نتائج ذلك أن المهم لم يعد هو تشكيل الوعي القائم على التحليل والنقد واتخاذ المواقف، وإنما هو تشكيل الإدراك من خلال الصورة السمعية البصرية، والارتباط بما هو على سطح الإدراك من صور ومشاهد، وصولا إلى قيم خاصة لتشكيل الخيال وتنميط الذوق والسلوك. أما الإثراء المعرفي والتمكين والاقتدار المفضيان للجدارة المعرفية، فقد أصبحت تعتبر ثانوية[3].

تأسيسا على ذلك، ينبغي عند بحث ومساءلة المعرفة المدرسية، استحضار نقطتين محوريتين :

ـ النقطة الأولى هي كيف يتمكن المتعلمون، انطلاقا من معارف قد يكون مصدرها إما المدرسة أو محيطها الخارجي، من إعطاء معنى لتعلماتهم، مع مراعاة تامة لخصوصيتهم وتجربتهم الخاصة، بعيدا عن أي حتمية اجتماعية كما تصورتها النظرية الدوركايمية

ـ تتعلق النقطة الثانية بضبط معايير وأدوات انتقاء المعارف التي ينبغي تدريسها، وذلك من مرجعيات معرفية متعددة معروضة على المدرسين. ويقتضي ذلك مقاربة تحيل على إبستمولوجية المدرس[4].

2- DEROUET, Jean-Louis, «*savoirs scolaires*». In: *Sciences Humaines*, N°121, Novembre 2001, pp. 26/29.

3- الجابري، محمد عابد، «العولمة والهوية الثقافية : عشر أطروحات، أعمال ندوة العرب والعولمة»، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 1998.

4- تبحث ابستمولوجيا المدرس في معارف المدرس بناءا وتعبئة وتوظيفا، وفي معرفته الخاصة بكيفية التدريس وتبليغ المتن المعرفي في سياق المنهاج الدراسي.

لن نتعرض في هذا المقال لتحليل النقطة الأولى المتعلقة بالمعنى الذي يعطيه المتعلمون للمعارف المكتسبة. سوف نركز حديثنا فقط على تحليل المعارف المدرسية من زاوية أسس بنائها بوصفها معارف ؛ وعلاقة الفاعل التربوي بها باعتبارها نظاما معرفيا متعدد المصادر ؛ وآليات تعبئتها وتحويلها إلى كفايات يتم نقلها إلى المتعلمين.

تكمن خصوصية المعرفة المدرسية، مقارنة مع غيرها من المعارف، حسب «م. دوفلاي» في كونها :

ـ ليست لا بالمعرفة النظرية ولا بالمعرفة العملية ؛

ـ قابلة للبرمجة المنهاجية وللتقويم[5].

غير أن الانتقال من هذا التحديد العام للمعارف المدرسية إلى التحديد الخاص لها، يقتضي توفر إطار إبستمولوجي واضح يبين الأطر المرجعية المتحكمة فيها، ومعايير بنائها وتطورها.

تنقل المدرسة معارف مبرمجة ليست عالمة ولا عامية ؛ وإنما هي عبارة عن معارف تربوية أُعيد بناؤها بواسطة النقل الديداكتيكي[6] من أجل تداولها في الوسط المدرسي. يتم ذلك وفق معايير بيداغوجية وديداكتيكية واجتماعية وثقافية محددة، تتبناها الأطر المرجعية للمنهاج الدراسي المتوافق عليه. فالمعرفة المدرسية هي مضامين معرفية لا يتم انتقاؤها لذاتها أو لطابعها العلمي، بل يفترض فيها أنها أداة لتحقيق أهداف ومرامي تربوية مصوغة في مداخل المناهج، وفي التوجيهات التربوية الرسمية، وفي مقدمات الكتب المدرسية. لذلك نجد أن الهاجس التربوي يغلب أحيانا على الهاجس العلمي في المعارف المدرسية.

وكما هو معروف، فإن المدرسة تعيش اليوم تحولات كبرى، خصوصا بعدما بدأت بعض وظائفها التقليدية تتراجع. فقد انتهى العصر الذي كانت فيه المدرسة تهيئ المواطن

5- DEVELAY, Michel, *Savoirs scolaires et didactiques - disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.

6- النقل الديداكتيكي هو عملية نقل المعرفة من إطارها العلمي الخالص إلى إطار مدرسي، وذلك بواسطة إعادة صياغتها وفق الوضعيات التعليمية ـ التعلمية.

«المثقف» أو «العالم» عن طريق تكوينه معرفيا ؛ وأصبحت تعمل الآن من أجل تكوين مواطن «خبير» يتحكم في كفايات محددة. لكننا سنجد، مع ذلك، أن تكوين الخبير يحتاج بدوره إلى معارف، وإن كانت بمواصفات خاصة، كأن تكون معارف نافعة، ومحينة، وقابلة للتعبئة وللنقل والتحويل، وأن تكون أداة لتغيير الواقع وابتكار بدائل ؛ غير أن «بيرينو» يميل إلى اعتبار المعرفة بهذه المواصفات كفاية وليست مجرد معرفة.

وتأسيسا على ذلك، يلاحظ «بيرينو» أن بعض المدرسين يركزون، أحيانا، في أدائهم التعليمي على بعض النماذج المعرفية التي تطرح عادة في الامتحانات ؛ وذلك تحت تأثير خلفية تربوية تعتمد على تصور تقليدي، يرى أن قدرة التلميذ على تعبئة المعارف المدرسية في وضعية الامتحان هي معيار النجاح والتفوق ؛ في حين أن متطلبات البيداغوجيا المعاصرة، ومستلزمات مجتمع المعرفة واقتصادها، تفترض أن التعبئة الفعلية للموارد هي التي تتم في الوضعيات الخارجة عن السياق المدرسي وفي وضعيات غير وضعية الامتحان، وهي الوضعيات التي تتيح نقل المعرفة، وحشدها في وضعيات محددة، أي تحويلها إلى طاقة إنجازية. إن السؤال الأساسي لم يعد اليوم هو : ماذا تعرف؟ لقد أصبح هو : هل تعرف كيف تنجز أداءا؟ هل تعرف أين تجد المعرفة المطلوبة؟ هل تعرف كيف تستخرجها وتستثمرها؟

والحقيقة أن «بيرينو» يثير إشكالية خلافية كبرى حينما يتساءل : «هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟». وإذا كان هذا السؤال يحيل على إشكالية قديمة قدم المدرسة ذاتها، تتعلق بالمفاضلة بين تنظيم العقول وتكوينها من جهة، وشحنها من جهة أخرى[7]، فإنه يثير، في الوقت نفسه، إشكالا يرتبط بالاعتقاد بأن تطوير الكفايات يتطلب الانصراف عن نقل المعارف، أو بعض منها على الأقل ؛ والحال أنه لا يمكن تصور أنشطة إنسانية بدون حد أدنى من المعرفة، مهما كانت طبيعتها. إننا أمام تصور جديد للمعرفة المدرسية، يحاول إعادة بنائها وتغيير وظيفتها بما يسمح بحشدها وتعبئتها في سياقات عملية وعليه، فإن المناهج لن تكتفي بجرد الموضوعات والمعارف الأكاديمية أو الديداكتيكية التي يتعين تلقينها، وإنما ستركز على خلق وضعيات يتعين على المتعلمين التحكم فيها.

7- بيرينو، فليب، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بو تكلاي، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2004، ص ص. 16/12.

معارف المدرسين

يتصور التقليد البيداغوجي المتبع منذ عقود أن المدرس هو شخص «إبستيمي»، تتحدد هويته المهنية بالتحكم في المعارف التي يمررها إلى التلاميذ[8]. يعتبر هذا النموذج الشائع المدرس فاعلا تربويا تتحكم في فكره منظومة معرفية مهيكلة، تدعمها معجمية تقنية بيداغوجية. أما ممارسته، فتبقى مجالا لتفعيل أدوات إجرائية. وهنا نتساءل : هل ينطبق هذا النموذج الشائع على المدرس الواقعي؟

تبين ملاحظة الأفعال البيداغوجية للمدرس أنه يصعب اعتبار هذا الأخير عالما أو فاعلا إبستيميا. فرغم انشغاله بنقل المعرفة، فهو لا ينتج معرفة جديدة، ولا يبدع أنساقا نظرية. وهو غالبا ما يكتفي، تحت إكراهات المنهاج، بتداول معارف منهاجية. يتجه نشاط المدرس، بالدرجة الأولى، نحو الفعل، ويهدف إلى التأثير في اتجاهات التلاميذ. إن المدرس، كغيره من المهنيين، يصدر أحكاما وقرارات في سياقات تربوية. تتأسس هذه الأحكام والقرارات على معارفه، وعلى تقديره لأسباب هذه الأحكام.

إن الأمر الثابت الآن هو أن المدرس يغرف من معين معرفي يتميز بالتنوع والتداخل، فهو لا يكتفي بسجل معرفي واحد، بل يعمل على تعبئة وحشد السجل الذي يلائم الوضعية التعليمية ـ التعلمية التي يتعامل معها في سياق مهني محدد. وقد اتجهت الأبحاث التي اهتمت بكفايات المدرسين، وبتحليل آليات اشتغالهم إلى الاهتمام، في مرحلة أولى، بتحليل معارف المدرسين وتصنيفها وفق نماذج تتحكم فيها المرجعية التي تنطلق منها تلك التصنيفات المهتمة بإبستمولوجيا المدرس أساسا. وهكذا، يتنوع التصنيف بين إبراز طبيعة معارف المدرس ومصدرها ؛ والإحالة إلى إطار إبستمولوجي يُعنى بأسس المعرفة وآليات بنائها وعقلنتها وهيكلتها ؛ كما ركزت تصنيفات أخرى تقوم على حاجات المهنة ومتطلباتها المعرفية التي تخدم المشروع التربوي والمجتمعي. وفيما يلي بعض أهم تلك التصنيفات :

8- GAUTIER, Clermont, M. Mellouki et M. Tardif, *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Les éditions Logiques, Montréal, 1993, p.162.

ـ تصنيف «ريموند» :

يميز ريموند بين نظامين من معارف المدرسين هما :

أ ـ معارف للمدرس (*Savoirs pour l'enseignant*)، وهي المعارف العالمة، التي يتم إنتاجها من طرف جهات أكاديمية أو مراكز بحثية وعلمية ؛ ويتم ذلك في إطار سياقات قد تكون بعيدة عن مجال الأهداف البيداغوجية.

ب ـ معارف المدرس (*Savoirs enseignants*)، وهي التي يتم بناؤها من طرف المدرس نفسه، إما من خلال النقل الديداكتيكي، أو من خلال الممارسة أثناء التجارب البيداغوجية المعيشة في الفضاء المدرسي. كما أنها تضم مجموعة من التمثلات والنظريات التي اتخذت طابعا شخصيا[9].

ويقتضي بناء صرح المعارف لدى المدرس، حسب رأي «ريموند» أيضا، حصول تفاعل وانصهار بين تمثلاته الذاتية والجماعية، التي يفعلها في سياق بيداغوجي، وبين مجموع المعارف، سواء منها تلك التي يبنيها من تلقاء ذاته، أو تلك التي يستمدها من مصادر أخرى.

ـ تصنيف «آلتي» :

تسجل الباحثة الفرنسية «مارغريت آلتي» أن علاقة المدرس بالمعرفة تحيل على مجال واسع ومتعدد المرجعيات[10]، ويمكن التمييز فيه بين :

أ ـ المعارف النظرية : وهي من قبيل المعرفة التصريحية أو التقريرية، والتي يمكن أن نميز فيها بدورها بين :

+ معارف معدة للتعليم (*Savoirs à enseigner*) ، وهي معارف يكون لها طابع تخصصي

9- RAYMOND, Danielle, «*Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren*». In: Revue des Sciences de l'Education, Vol.19, N°1, 1993, pp.187-200.

10- ALTET, Marguerite, « *Les compétences de l'enseignant professionnel entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser* ». In: Former des enseignants professionnels, (Paquay et autres), De Boeck, Bruxelles, 2001, p. 34.

وعلمي، وتكون مهيكلة في شكل مواد قابلة للتدريس (*Savoirs didactisés*)، وذلك بفعل النقل الديداكتيكي.

+ معارف مساعدة على التعليم (*Savoirs pour enseigner*) وهي عبارة عن :

- معارف بيداغوجية تتعلق بالتدبير التفاعلي في الفصل الدراسي ؛
- معارف ديداكتيكية تتعلق بقواعد ملاءمة المعرفة الأكاديمية للتعليم ؛
- معارف الثقافة التعليمية والتربوية.

ب ـ المعارف العملية : وهي معارف يكون مصدرها مرتبطا بالخبرات والتجارب المعيشة في المهنة، وتكون مرتبطة بسياقات ووضعيات الممارسة الفصلية، لذلك تسمى «بمعارف عملية» أو «معارف التجربة». ويمكن أن نميز داخل المعارف العملية بين :

- معارف حول الممارسة (*Savoirs sur la pratique*)، وهي معارف مسطرية تهتم بالسؤال عن كيف نتصرف ؛
- معارف الممارسة (*Savoirs de la pratique*)، وهي التي تتعلق بأحد هذه الأنماط :
  - «معارف التجربة» (*Savoirs d'expérience*) والمعارف الناتجة عن الأفعال الناجحة ؛
  - مهارات ومعارف الفعل، وهي في الغالب ضمنية ؛
  - معرفة المدرس/المهني التي تتيح التمييز بين المدرس «المحنك» والمدرس الحديث العهد بالممارسة.

وتلاحظ «آلتي» أيضا، أن هذا المستوى الأخير (المعارف العملية) يعاني من عائق موضوعي، يتجلى في صعوبة إضفاء الطابع الصوري على تلك المعارف العملية المستمدة من الممارسات والوضعيات البيداغوجية ؛ وهي صعوبة ناشئة عن عدم التعود على إرجاع الوقائع والممارسات والخبرات المتولدة عن الممارسة في الوضعيات البيداغوجية إلى أساس أو مبدأ نظري.

كما ترى « آلتي» أن على البحث البيداغوجي في فرنسا أن يساير مثيله الذي قطع أشواطا في العالم الأنجلوسكسوني، وذلك بالتركيز على سيرورة التعليم ـ التعلم، بغية الإحاطة بالدينامية العملية للمدرس وجرد «معارف التجربة» التي ينتجها، والعمل على تحليلها وفق مقاربات وآليات محددة لإنتاج معارف مُفَهَّمَة وعقلانية. وهي المعارف اللازمة، في نظرها، للإحاطة بالواقع البيداغوجي، وتقوية حجم «نواة المعارف البيداغوجية، التي تأكدت صلاحيتها»، وهي المعارف التي كان «دولاندشير» قد أولاها أهمية كبيرة، باعتبارها أحد مكونات معارف المدرسين العملية ؛ كما أنها قد تشكل أيضا جزءا من الأطر المرجعية للمعارف التي يمكن أن تكون مواد يستند إليها تكوين المدرسين.

ـ تصنيف مجموعة البحث حول المعارف والمدرسة بكندا:

تقترح مجموعة البحث بين الجامعات حول المعارف والمدرسة[11] بكندا (*Grisé*) تصنيفا آخر للمعارف يعتمد على مرجعية تعود إلى مصدر أو منشأ معارف المدرسين. وهو ما حدا ببعض الباحثين الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه، مثل «تارديف» و«كوتي» و«ليسار» و«ملوكي»، إلى تحديد أربعة سجلات[12] :

أ ـ معارف منهاجية (*Savoirs curriculaires*)، وهي معارف صادرة عن المدرسة ومناهجها والبرامج والمقررات المعتمدة فيها. ويقوم المدرسون بنقلها إلى التلاميذ.

ب ـ معارف تخصصية (*Savoirs disciplinaires*)، وهي معارف أكاديمية تكون مرجعيتها هي الجامعات أو المؤسسات العلمية والبحثية، وهي التي تشكل مضامين المعرفة العلمية أو التقنية.

ج ـ معارف مهنية (*Savoirs professionnelles*)، وهي المعارف الصادرة عن مؤسسات التكوين التربوي، وتكتسب خلال التكوين والتدريب.

11- تأسست هذه المجموعة سنة 1990، وتضم باحثين من جامعتي مونريال ولافال. وتهتم بشكل خاص بإشكالية المعرفة في السياق المدرسي وموقعها في بناء كفايات المدرسين خلال ممارستهم الفعلية. كما تهتم مجموعة البحث أيضا بتحليل معارف المدرسين من منظور اجتماعي وتاريخي، وبتطور مضامين تلك المعارف داخل المدارس وفي مؤسسات التكوين التربوي، وآثار كل ذلك على بناء الهوية المهنية للمدرس.

12- GAUTIER, Clermont, M. Mellouki, M. Tardif, (1993), op.cit.

د ـ معارف عملية أو معارف التجربة (*Savoirs d'expérience*)، وهي التي تكتسب خلال الممارسة الفعلية للمهنة ؛ أي في الوضعيات التعليمية ـ التعلمية، وفي السياقات المهنية.

أما «فان ديرمارن» فيقترح نموذجا آخر سوف تصبح فيه المعرفة التي يسميها «بالمعرفة الإستراتيجية» هي القاعدة المعرفية[13] التي تتأسس عليها معارف المدرس. إنها مشروع معرفة نتوخى بناءها، وهي معرفة وسيطة لتحقيق الربط بين المعرفة الحرفية[14] (*savoir artisan*)، والمعرفة المطبقة[15] (*savoir appliqué*) من جهة، وبين البراكسيس[16] (*la praxis*) من جهة أخرى.

ترى «رايموند» في إطار ردودها على نمذجة المعارف التي اقترحها «فان ديرمارن»، أن الاعتقاد الذي ساد لفترة من الزمن حول المعارف التي نفعلها في عملية التدريس، هو أنها تعود إلى «استيراد» معارف أنتجت في مجالات محددة، ولها مشروعية علمية و اجتماعية وتربوية (منها ما هو تخصصي، وما هو منهاجي، وما هو ديداكتيكي، وما هو بيداغوجي). وكنا نفترض أنها تزودنا بآليات بناء قواعد تعلم التدريس وفهمها، ونقل المعرفة للمتعلمين. غير أن الواقع يبين، بما لا يدع مجالا للشك، أننا لم نتقدم كثيرا في معرفة كيف يتم توليف مختلف تلك المعارف وتركيبها في ذهن المدرس[17] ؛ ثم أيضا كيف تتفاعل تلك المعارف مع ممارسة هذا الأخير من أجل إنتاج ما نسميه «معارف المدرسين» أو «معارف التجربة». إن هذه «المعرفة» الأخيرة المنبثقة عن الممارسة، والتي حرصت كل التصنيفات الأنفة الذكر على تبيان حضورها ضمن السجلات المعرفية للمدرس، ستصبح بمثابة المحك الذي سوف يُستعمل لتقييم مدى ملاءمة المعارف الواردة من مصادر خارج التجربة الفعلية للمدرس، والتي تسمى «المعارف المعدة للتعليم».

وفي إطار تقليص المسافة بين سجلات المعرفة المعدة للتعليم والممارسة التعليمية للمدرس،

13- VAN DER MAREN, Jean-Marie, «*Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignant* ». In: *Revue des Sciences de l'Education*, vol.19, N°1, 1993, Montréal, p.156.

14- المعرفة الحرفية هي معرفة مرتبطة بالممارس الذي يستطيع أن يقوم بفعل بيداغوجي، دون أن يكون قادرا على التفكير فيه، أو تكوين خطاب منظم حوله.

15- المعرفة المطبقة هي معرفة تقنية مرتبطة باستعمال أدوات وعُدات تكنولوجية.

16- البراكسيس هو معرفة مستمدة من التفكير في الممارسة.

17- RAYMOND, Danielle, 1993, op.cit., pp. 187 - 200.

نشير إلى أن «ملكليف» (Malglaive) يرى أن المعارف النظرية التي يمكن تعبئتها في الواقع سوف تصبح «معارف مستخدمة» (*Savoirs en usage*) ؛ وهي نمط آخر من المعارف[18]، ليست نظرية خالصة، ولا عملية خالصة. إنها تبنى بكيفية جدلية من خلال علاقة التمفصل بين المعرفة والممارسة في لحظة الفعل ؛ حيث تُحْشد وتُسْتثمر المعرفة في النشاط التعليمي، لتتخذ صورة جديدة هي المعرفة المهنية للمدرس.

ورغم أهمية البديل الذي قدمه «ملكليف»، فإننا نرى، مع «رايموند»، أننا نحتاج لأدوات مفاهيمية ومنهجية لإضاءة جهودنا في ميدان فهم التفاعلات التي تقع في ذهن المدرس بين «المعارف المعدة للتعليم» و«المعارف العملية». فالتفاعل بين المعرفتين يظل أحد التحديات التي لا تزال مطروحة أمام البحث.

معارف المدرسين المعبئة في التعليم:

يتبين من نماذج التصنيف، التي تم جردها آنفا، أن معارف المدرسين لم تعد محصورة، كما كان يعتقد التصور التقليدي، في المعارف الأكاديمية والتخصصية والمنهاجية والتربوية، بل أصبحت المعرفة العملية أو «معرفة التجربة» تشكل أحد المكونات الأساسية لمعارف المدرس. كما تشير تلك النماذج، بشكل ضمني أو صريح، إلى أن «معارف التجربة» تحتل موقعا مركزيا في بناء كفايات المدرس التعليمية، شريطة أن يتم فصلها عن طابعها التجريبي و المفكك، وأن تتم عقلنتها بربطها بمبدأ نظري عن طريق إضفاء طابع صوري عليها (*formalisation*). وتتم هذه العملية بواسطة إرجاع المعارف العملية إلى منظومة نظرية معروفة، أو إعادة تنظيمها لتأخذ طابعا نظريا ؛ مما يُمكّن من إقامة تمفصل قوي وديناميي بين النظرية والممارسة. ويستفاد من ذلك أن التدريس باعتباره أداء وممارسة لايختلف عن باقي المهن الأخرى، إذ يمكن للتجربة أن تكون فيه مصدرا للمعرفة.

لقد كان هاجس الباحثين في إبستيمولوجيا المدرس هو الكشف عن الآليات التي يتم تفعيلها داخل «العلبة السوداء» للمدرس أثناء ممارسته للفعل التربوي. فالمدرس يلتجئ لعدة استراتيجيات لبناء توافق ونقط إلتقائية بين المعارف المتنوعة المصادر التي يغرف

18- MALGLAIVE, Gérard, *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Education et formation, PUF, Paris, 1990.

منها عادة، والوضعيات المهنية التي تميز عمليات التعليم والتعلم الفعلية. وهكذا يتعامل المدرس مع المعارف التخصصية، والمعارف المنهاجية، والمعارف المهنية، و«معارف التجربة»، وفق استراتيجيات متنوعة تتحكم فيها عدة عوامل ؛ يتعلق أهمها بمدى خبرة المدرس ومهنيته. فكلما ارتقى هذا الأخير إلى مستوى المدرس الممارس ـ المتأمل (*praticien réflexif*)، تحكم في عمليتين متداخلتين، تؤمنان التمفصل بين المعارف النظرية والعملية وهما :

أ - التحكم في آليات وأدوات تعبئة المعارف وحشدها وتوظيفها، سواء منها التخصصية، أو المنهاجية (أي استحضار المعارف الملائمة للوضعيات المهنية، وتحيينها بواسطة تفعيل عمليات إجرائية، أي خطاطات) ؛

ب - التحكم في إدماج المعارف المهنية في الممارسة، والتمكن من إعادة تشكيل «معارف التجربة»، وإعادة تنظيمها بشكل عقلاني.

تبين ملاحظة أداءات المدرسين وأفعالهم البيداغوجية مدى تعقد مكونات الممارسة التربوية وآلياتها ؛ كما تبين الطابع التركيبي لفعلهم البيداغوجي. وفي هذا الصدد، بينت جل الأبحاث التي اهتمت بموقع معارف المدرسين في بناء كفاياتهم أن فهم عملية التمفصل بين النظري والعملي في فعل المدرس ؛ أو معرفة آلية توظيف المعارف في الفعل البيداغوجي، يقتضي التمييز، في معارف المدرسين، بين النظام المعرفي الذي يشمل المعرفة المنهاجية، وأيضا التصورات والتمثلات ؛ و«العمليات الإجرائية» ؛ وهي عبارة عن خطاطات (*schèmes*) الإدراك والفعل والتقويم التي قد تكون أحيانا لاشعورية، والتي يمكن بواسطتها إجراء عمليات على الصنف الأول، أي على المعارف المنهاجية النظرية والتمثلات. وبدون هذه العمليات الإجرائية، ستبقى منظومة معارف المدرس بعيدة عن الاندماج في ممارسته وفي بناء كفاياته.

وبناء على ذلك، سوف نشير هنا إلى مقاربتين أساسيتين تفسران علاقة المدرس بالمعرفة في السياق البيداغوجي : إحداهما عقلانية ترى أن جوهر الفعل التدريسي يقوم على «المعارف المهنية» التي ينظمها عقل بيداغوجي (تارديف، كوتيي، وملوكي) ؛ أما الثانية، فهي مقاربة لاعقلانية ترى أن الفعل البيداغوجي يقوم في جزء منه فعلا على المعارف،

غير أنه يتأسس في الدرجة الأولى على الأفعال الروتينية للمدرس والمواقف المستعجلة وعلى «التعود» أو (الأبيتوس). وفيما يلي إشارة لأهم الخلاصات التي تتبناها كل من المقاربتين.

ـ المقاربة العقلانية لمعارف المدرسين:

ترتبط هذه المقاربة بأعمال مجموعة البحث حول المعارف والمدرسة في كندا (Grisé) المشار إليها آنفا، والتي اهتمت بالبحث في نموذج العلاقة بالمعرفة الذي ينبغي له أن يتوفر لدى المدرس لكي يرقى هذا الأخير إلى وضعية «المدرس المهني المتعقل». يتكامل هذا النموذج مع نموذج المدرس «الممارس ـ المتأمل» ، الذي اقترحه «شون» (Schön)، والذي يتطلب قدرة على عقلنة ممارسة المدرس[19] ؛ وهي كفاية مركبة تتم بواسطة تحليل تلك الممارسة ونقدها ومراجعتها ومساءلتها وتأملها. عند هذا المستوى، نكون قد اقتربنا من مستوى معرفي يطلق عليه المعرفة حول المعرفة، أو ما وراء المعرفة (*la métaconnaissance*). ويقصد بها معرفة الفاعل التربوي بمعرفته الخاصة، وبالتقييم أو الرقابة التي يمارسها على نظامه المعرفي الخاص، بما في ذلك الجوانب المتعلقة بممارسته.

يرى «تارديف» أنه ينبغي لنا، قبل البحث في النمذجات التي يمكن أن تعتمد كأساس لتصنيف معارف المدرسين، أن نقوم بتحديد دقيق لمفهوم المعرفة ذاته. وفي هذا الإطار، يورد عدة أسئلة بقصد حصر مضامين معرفة المدرسين، منها على وجه الخصوص : هل يقوم المدرسون بإنتاج معارف خلال ممارستهم، أم أنهم يقومون فقط بإعادة هيكلتها وفق حاجات التدريس (الديداكتيك)؟ كيف تتفاعل معارف متنوعة المصادر في ذهن المدرسين وفي أدائهم التربوي؟ هل يتعلق الأمر، فعلا، بمعارف دقيقة أم أنه لا يعدو أن يكون عبارة عن معتقدات وتمثلات أو التعود (أبيتوس)؟ وحتى في الحالة التي ننطلق فيها من الفكرة الشائعة التي تقول إن المدرسين يعرفون أكثر مما يستطيعون التعبير عنه، وإن قدراتهم المهارية و الأدائية ربما تفوق ما لديهم من مهارات الاستدلال اللازمة لإنتاج معرفة ؛ فهل تتجاوز معارفهم فعلا قدرتهم على الإفصاح عنها؟ وما الذي يُسوِّغ لنا أن نسمي هذا التجاوز «معرفة»؟ هل يعقل أن نسمي «معرفة» تلك الأفعال التي نقوم بها في

19- SCHÖN, Donald, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques, Montréal, 1993.

الممارسة، دون الحاجة إلى التفكير فيها (مثلا الأفعال الروتينية والمواقف الاستعجالية)؟ حينما نوسع دائرة المعرفة لتشمل الأفعال التي نقوم بها في الممارسة، فإننا نقترب من مفهوم ثقافة المدرسين وتمثلاتهم، بدل الاقتراب من مفهوم المعرفة بمعايير العقلنة.

ويتبنى «تارديف»، أسوة بغيره من الباحثين في مجموعة (Grisé)، رؤية مختلفة عن الرؤية التي يدافع عنها السوسيولوجي «فليب بيرينو». ففي الوقت الذي يؤكد فيه هذا الأخير أن خطاطات التفكير والعمل والقرار التي توجه سلوك المدرس، هي في جانب كبير منها لاشعورية، نجد أن مجموعة (Grisé) لا تستبعد بشكل نهائي إمكانية تأثير «التعود» (الأبيتوس) على الممارسات المهنية للمدرسين، لكنها تشدد، في المقابل، على عقلانية المدرس. وعند تحليلها لمكونات «العقل البيداغوجي»، الذي تدافع عنه، تميل لاعتبار أن خطاطات التفكير والعمل لا تعتبر «معارف مهنية» لأنه لا يمكن أن نسمي شيئا نفعله (الروتينات) دون الحاجة إلى التفكير فيه «معرفة». كما تسعى المجموعة للدفاع عن فكرة حصر استعمال مفهوم «المعرفة» على الآراء والأفكار والاستدلالات والخطابات والمحاججة التي تخضع لمعايير العقلنة، واستبعاد ما دون ذلك من مجال المعرفة. وهكذا، اعتبرت المقاربة العقلانية أن أية مهارة أو قدرة أو كفاية لن تصبح معرفة، إلا في الوقت الذي يستطيع فيه الفاعل (المدرس) تكوين خطاب حول أسباب ودواعي أداءاته، وتحليل مكوناتها ولحظاتها، وتبيان الأدلة والبراهين العقلية الكامنة وراء تدخله.

في هذا السياق، يرى الاتجاه العقلاني أن المنطق الطبيعي هو الذي يسمح، عادة، بالقيام بكل أنماط الاستدلالات والأحكام التي يمكن أن تساعد في تعبئة وتفعيل المعارف في وضعية محددة. وهذا المنطق هو الذي يسميه تارديف «بالعقل البيداغوجي»[20]. وهو عبارة عن نشاط ذهني يساعد المدرس على القيام بأداء تربوي قائم على معرفة الأسباب التي جعلته يتصرف بهذا الشكل دون غيره، ويمكنه، أيضا، من التعبير عن ذلك. ولن يتم كل ذلك إلا بعد أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار الأهداف المتوخاة، والموارد المتاحة، وإكراهات الموقف ؛ وما تفرضه سيرورات التفاعل في خضم التعليم والتعلم ؛ وكذلك المقارنات والاستدلالات التي تطبق في حالات مماثلة.

20- GAUTHIER, MELLOUKI, et TARDIF,1993, op.cit.

وتُحذّر المقاربة العقلانية من السقوط في التعميم الخاطئ الذي يجعل المعرفة شاملة لكل أفعال وممارسات المدرس، سواء أكانت عادات أو انفعالات أو حدس أو مهارات أو تمثلات أو عمليات. وتتساءل، في هذا الصدد، عن فائدة المعرفة، وعما إذا كان بالإمكان اعتبار كل الممارسات والإجراءات «معرفة». يرى «تارديف»، في هذا الصدد، أن نزعة إطلاق صفة المعرفة على ما ليس معرفة، قد وصلت حدود المبالغة، عندما بدأ عديد من الباحثين يتحدثون عن «معارف التجربة» أو «المعارف العملية». فالمشكل، في نظر المقاربة العقلانية، لا يتعلق بالدفاع عن وجود معارف غير منظمة ومرتبطة بالتجربة العملية، بل في استعمال مفاهيم غير واضحة يشوبها الكثير من اللبس، وتعاني من عدم حصول إجماع على علاقتها بالمعرفة. وهكذا، تشدد المقاربة العقلانية على خضوع مفهوم معرفة المدرسين لمواصفات التقليد الإبستمولوجي المعروفة[21]، التي تقتضي أن لا نسمي «معرفة» إلا الأنساق والأفكار والأحكام التي تلائم معايير العقلانية، وذلك انطلاقا من أن ما هو معرفي هو ما نستطيع عقلنته.

أما بالنسبة للروتينات المنبثقة عن التجربة المهنية للمدرسين، فقد اعتبرها المؤلفان (تارديف وكوتيي) أفضل ما يمثل «المعارف الضمنية» للمدرسين. فانطلاقا من تجربة المدرسين العملية، وتكرار المواقف والوضعيات التعليمية، يقوم المدرسون المهنيون بإعداد حلول نمطية، ونماذج للتدخل يستخدمونها بوصفها ابتكارا أو ارتجالا، وذلك في مواجهة متغيرات الفصل الدراسي. إن الروتينات، بهذا المعنى، هي في الواقع عبارة عن مهارات قد تكون مشتقة من معرفة، وتبلورت في أنماط التصرف التي تسمح بتفادي الاستدلالات المطولة، خلال الانخراط في الفعل التعليمي. غير أنه يمكن أن نلاحظ أن التأمل العقلي الناتج عن سيرورة الاستدلال (أي المعرفة التي تم بناؤها) يمكن أن يصبح بدوره روتينيا كلما تكرر، لأن تكراره يدفع إلى تبني الحلول الجاهزة التي يتم اللجوء إليها كلما اقتضت الحالة ذلك.

يخلص الاتجاه العقلاني إلى أن المدرسين لا يقومون بمهامهم خلال الممارسة بشكل عشوائي كما اتفق. كما أنهم لا يتجهون باستمرار إلى تشغيل ما هو حدسي أو

21- PAQUAY, Léopold, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, Paris-Bruxelles, 1996, p. 221.

لاشعوري ؛ ولا يتصرفون باستعجال تبعا لتوالي الوضعيات والمواقف التعليمية، بل إن البيداغوجيا، في نظر هذا الاتجاه، هي مجال يسود فيه منطق يفترض أولا معارف منظمة، وإستراتيجيات، وقدرات استنباطية استنتاجية. قد يلجأ المدرس، أحيانا أخرى، إلى روتينات، أو أبيتوس، أو معاودة أفعال، إذا أثبتت التجربة صلاحيتها. إن البيداغوجيا، من هذا المنظور العقلاني، غير مقيدة بتدبير ما هو لحظي أو مستعجل أو طارئ، وليست مجالا يتمظهر فيه ما هو لاشعوري. إنها قدرة على تدبير المعرفة المدرسية وتنظيم استدلالات عقلانية حولها، وقدرة أيضا على تكوين خطاب حول ما يحدث في الممارسة التعليمية من تفاعلات وإجراءات ومواقف.

ـ المقاربة اللاعقلانية لتفسير معارف المدرسين

لا أحد يجادل في أن التعليم هو فعل قصدي، يرمي إلى تحقيق أهداف ونوايا مفكر فيها. ولعل هذا هو الذي يفسر، كما أسلفنا في الفقرة السابقة، بناء أنساق ومقاربات عقلانية تفسر أداء المدرس وعلاقته بالمعرفة. لكن، إذا تناولنا الموضوع من منظور آخر، ربما وجدنا أن لهذه العقلانية حدودا موضوعية ؛ فهي ليست بالمرجعية الكونية المطلقة، بل إنها تتلاءم مع السياقات التاريخية، ومع أنساق القيم الاجتماعية والثقافية المتغيرة. فالعقل يبقى محكوما بنسبية تاريخية ؛ والعقلانية في مجال تفسير النشاط الإنساني هي نظام متواتر، يظهر ويختفي حسب السياقات. لذلك نجد الفاعل التربوي يتأثر، في لحظات معينة من تفاعله مع محيطه، برغبات وميولات وعواطف وعادات ودوافع أخرى يصعب تحديدها. وهو ما يؤدي به إلى إتيان سلوكات (جاهزة أو لاشعورية) يصعب إدماجها في التخطيط العقلاني لممارسته، وفي فهمه لتعامله مع المعارف. صحيح أن «المعرفة المنهاجية» تطمح دائما لاحتواء «المعرفة المُتَعَلّمة» (المكتسبة) من طرف التلاميذ، لكن هذه الأخيرة تظل متسمة، مع ذلك، بخصوصية السياق التربوي الذي يتم فيه التعليم، وبرؤية المدرس، وشخصيته، ونمط تنشئته الاجتماعية، وعلاقته بالمعرفة.

من المؤكد أن الحمولة المعرفية والنظرية للمدرس، ووضوح جهازه المفهومي، سيساعده على الانخراط بسلاسة في النموذج البيداغوجي الظاهر، وسيمكنه، بالتالي، من معالجة الوضعيات التي سيواجهها. لكن، عندما يعجز هذا النموذج البيداغوجي الظاهر عن احتواء الموقف، سيضطر المدرس إلى اللجوء إلى مرجعية أخرى، ضمنية وخفية ولاشكلية، يحددها نمط تنشئته التربوية والاجتماعية، وتجربته المهنية الخاصة.

وإذا عدنا إلى تشريح فعل علّم أو درّس، سنجد أنه يحيل إلى معالجة المعلومة، كما يحيل إلى تصرف نقوم به حينما نكون أمام وضعيات غير متوقعة في الفصل، وينبغي التخلص منها بسرعة ؛ فأن تُعلِّم يعني أن تتدخل. إن عشرات القرارات التي يتخذها المدرس يوميا في فصله تتخذ في حينها. وينتج عن ذلك أن فعل علم هو أن نتصرف بسرعة، وباستعجال لمواجهة وضعية مستجدة ومعقدة.

في هذا الإطار، استرعت انتباه «بيرينو» بعض الآداءات «اللاعقلانية» (وهي عبارة عن سلوكات آلية، أو جاهزة، أو لاشعورية)، التي يلجأ إليها المدرس بين الفينة والأخرى. قادته ملاحظاته وتحليله للمواقف التي يتصرف فيها المدرس وفق محددات غير شعورية إلى الحديث عن «عقلانية نسبية»[22]. تحيل العقلانية النسبية إلى جانب عميق وحميمي في سلوك المدرس، في الوقت الذي يكون فيه في خضم حرارة الفعل. من ذلك، مثلا، أننا نجد المدرس (خصوصا المجرب) لا يلجأ إلى التفكير الاستدلالي لبناء معرفي عقلاني للاستجابة لكل المواقف التي يواجهها في الفصل، بل يعود تلقائيا إلى روتينات (وهي عبارة عن سلسلة الاستدلالات التي سبق له أن قام بها) من أجل الاقتصاد وتسريع عملية الاستجابة للمواقف المختلفة. ويواصل المدرس إتيان الأداءات الجاهزة أو النمطية أو اللاشعورية، لأنها تشكل وضعية مريحة بالنسبة له، وتشبه وضع ربان الطائرة، الذي يبرمج تحليق الطائرة وفق «القيادة الآلية»، إلى أن يفاجأ بموقف غير متوقع، حيث لن يسعفه سجله العقلاني والاستدلالي الجاهز في التجاوب معه. وآنذاك سيتدخل المدرس لمواجهة الوضعية الجديدة، ومحاولة بناء استدلالات جديدة ملائمة، بناءا على النموذج العقلاني المتعارف عليه، وذلك تحقيقا للتكيف مع الأوضاع الجديدة.

تخلص المقاربة اللاعقلانية، إذن، إلى أننا لا نعي دائما ما نقوم به من أفعال، سواء كنا داخل الفصل الدراسي (أثناء الفعل) أو خارجه في معيشنا اليومي. إن ما يوجه أفعالنا أحيانا يشبه ما كان يسميه «بياجي» باللاشعور العملي، ويقصد به الوضعية الناشئة عن اختفاء أو نسيان تدريجي للاستدلالات، تبعا لتكوين روتينات أو سلوكات جاهزة. ففي ميدان التعليم، لا يمكن أن نزعم أننا نعرف دائما لماذا نتخذ مواقف محددة، أو لماذا نقوم باستدلالات معرفية محددة. إن الأمر يعود، في الحقيقة، إلى عدم إمكانية الوعي التام

22- *Ibid*., p.243.

والدائم بكل دوافع تصرفاتنا وأفعالنا[23]. وفي هذا الإطار، يرى «بيرينو» أنه من الصعب أن نحدد بدقة ما يعود في سلوكات المدرس إلى المعارف، وما يعود إلى الأبيتوس، خصوصا وأن هناك حالات يتداخل فيها هذان المحددان. إن هذا «اللاشعور العملي» هو عبارة عن مجموعة من خطاطات الإدراك والقرار والفعل، القابلة للنقل والتعميم أو التمييز في كل وضعية من الوضعيات ؛ وهي التي كان «بورديو» يسميها «بالأبيتوس»، الذي تصوره كنحو أو طـاقة مولـدة للأفـعال وللممارسة التي نقوم بها.

وفعلا، يؤكد بيرينو أن الخطاطة تتيح للمدرس إمكانية القيام بمجموعة من الأفعال بفعالية ونجاعة ؛ وتعفيه من العودة كل مرة إلى المعارف والاستدلالاتّ، وذلك لأن الخطاطة تتيح استجابة سريعة وملائمة للوضعيات الفعلية التي تعالج فيها. هناك أمثلة كثيرة في هذا الإطار يمكن أن نذكر منها : اضطرار المدرس إلى تعديل مخطط الدرس الذي وضعه قبليا، إما ليدمج فيه عناصر جديدة، أو ليغيره بالكامل لمواجهة ما هو غير متوقع في الوضعية. يقوم المدرس بتلك التعديلات وردود الأفعال المرتبطة بها بكيفية آلية وروتينية، دون أن يتعلق الأمر بإستراتيجية مفكر فيها ومخطط لها مسبقا. ففي وضعية الاستعجال، نتصرف ونستعمل جزءا من المعارف والتمثلات، كما نحاول في بعض الأحيان أن نفكر في الأمر ؛ لكننا نركز أكثر على خطاطات الفعل والإدراك والقرارات غير الواعية[24]. من هنا يأتي الانطباع لدى المدرسين بأنهم يدرسون ويسلكون حسب «ما هم عليه»، أي حسب تجربتهم وتنشئتهم التربوية والاجتماعية الخاصتين. وهنا يطرح سؤال أساسي : ما هو دور وموقع تكوين المدرسين، إذا كان كل شيء قد تم تحديده مسبقا، في التجربة الشخصية والتنشئة الاجتماعية للأفراد قبل أن يصبحوا مدرسين[25]؟

خلاصة تحليلات «بيرينو» السوسيولوجية هي أن الفعل البيداغوجي للمدرس يقوم في جانب منه على المعارف، لكنه يتأسس بالدرجة الأولى على الأبيتوس أو خطاطات الإدراك والتقويم والقرار والفعل. ويستخدم هذا الأبيتوس، الذي يكون في جانب كبير

23- *Ibid*., p.182.

24- PERRENOUD, Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. L'Harmattan, Paris, 1999, p. 18.

25- *PERRENOUD*, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 82.

منه غير شعوري، في الأفعال الروتينية والمواقف المستعجلة ؛ كما يتدخل في أشكال تدبير حتى المشاريع العقلانية للمدرس، ويحدد حتى الكيفية والوقت الملائمين لتفعيل حتى المعارف العقلانية.

من الواضح الآن، أن هذه المقاربة التي تشيد بدور الأبيتوس والخططات تفتح حقلا جديدا أمام البحث، كما أنها تقدم أدوات جديدة سوف تغني معرفتنا وفهمنا لعلاقة المدرسين بالمعرفة في ممارستهم العملية في الفصل. غير أن هناك الكثير من الأسئلة التي لا تزال عالقة حول الكيفية التي يتم بها الانتقال من الأبيتوس إلى المعـارف (الاستدلالات) أو العكس. فهل هناك حالات وسيطة؟ هل توجد هناك معارف ضمنية؟ وهل بالإمكان أن يتعرف المدرس، وهو منخرط في الفعل التعليمي، على الآليات والدوافع التي توجهه؟ إن كل هذه الأسئلة تبقى نقطا مرشحة للمزيد من البحث والتمحيص.

خلاصة

لعل الخلاصة الأساسية التي يمكن تأكيدها فيما يخص علاقة المدرسين بالمعرفة، تتعلق بميل الاتجاهات التربوية المعاصرة لإثبات عدم وجود سجل معرفي واحد يمكن أن يشكل قاعدة تتأسس عليها معارف المدرسين. فهناك تعدد السجلات، من جهة، وتنوع الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المدرسون لبناء وإعادة تنظيم معارفهم من جهة أخرى. غير أن الإشكال الذي لا يزال يثير الكثير من الجدل بين الباحثين هو موقع «معارف التجربة» وقيمتها في تكوين المنظومة المعرفية للمدرس وهيكلتها. فإذا كان كل الباحثين يرون الآن أن التجربة يمكن أن تكون مصدرا للخبرة، فإنهم يختلفون في تقييم تلك الخبرة : فالبعض يؤكد صعوبة إعادة تنظيمها ومفهمتها لتصبح معرفة، بينما يتحمس البعض الآخر إلى اعتبارها لحظة معرفية بامتياز، لأنها تؤسس لانبثاق هوية مهنية للمدرس. فكفاية المدرس لدى أصحاب هذا الاتجاه الأخير لا تتحدد فقط من خلال التحكم في المعارف التخصصية والمنهاجية والبيداغوجية، بل من خلال إبراز المعارف المستخلصة من التجربة والخبرات المرتبطة بالممارسة.

يتبين من ذلك أن علاقة المدرس بالمعرفة تظل مجالا يتجاذبه بعدان : الأول له طابع عملياتي، ويحيل على التجربة العملية في وضعيات محددة، ويمتاز بغنى وحيوية

التفاعلات والعمليات التي تميز لحظاته ؛ أما الثاني، فله طابع خبري إسنادي *(forme prédicative)*، تتولى فيه المعرفة عملية إبراز التعاريف والخاصيات والعلاقات. ونظرا لكون هذا التجاذب قد يسبب شرخا في معارف المدرسين، ويعيق وظيفة المدرس باعتباره وسيطا بين المعرفة والتلميذ، فإنه ينبغي لإعادة تقييم علاقة المدرس بالمعرفة أن تأخذ بعين الاعتبار نقط الالتقائية والتكامل بين الطابع الإجرائي والعملياتي للمعرفة لدى المدرس بما يتيحه من مهارات وخبرات عملية، من جهة، والطابع الخبري لمعرفته بما يتيحه من كفايات تحويل الأشياء إلى كلمات وصياغة الخاصيات والعلاقات، من جهة أخرى.

تنحاز هذه الرؤية المرتبطة بتعزيز الالتقائية والسعي لمغالبة الهوة بين العملياتي والإسنادي، إلى خيارات تحسين الأداء المعرفي للمدرسين وتطوير كفاياتهم لبلورة تمفصل حقيقي بين لحظتي المعرفة النظرية والعملية. عندما نفكر في مظاهر الاختلالات والإكراهات التي تفصل تعليمنا عن تحقيق الرهان المركزي المتعلق بإنضاج شروط ولوج مجتمع المعرفة، فإننا نستحضر أولا دور المدرس كوسيط بين المعرفة والمتعلم، ثم دوره في بناء كفاياته المعرفية انطلاقا من سجلات متعددة، ثم أخيرا قدرته على ممارسة ما بعد المعرفة أو التفكير في المعرفة ذاتها.