

من «التلميذ» إلى «المتعلم» بالمدرسة المغربية : تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية

الحبيب استاتي

باحث في السياسات العمومية

رغم صيحة سقراط : «اعرف نفسك»، وصيحة روسو : «اعرفوا الطفولة» و «ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم»، والفارق الزمني بين إطلاق الصيحتين والتحولت التي يعرفها العالم اليوم، لا يزال جهل الإنسان بنفسه وبالطفولة كبيرا، وإن كانت «النفس» هي شغل الإنسان الشاغل⁽¹⁾، وكانت معرفة الطفولة والاهتمام بها هي المدخل الأساس لبناء حاضر ومستقبل المجتمع⁽²⁾.

هذه الحالة لا تعني أن الدراسات العلمية والأبحاث التربوية لم تلفت الانتباه إلى أن الطفل ليس برجل صغير لم يقو عوده بعد، وأن عالمه قائم بذاته من حيث طبيعته وخصائصه، كما نبه روسو، أو أنها أغفلت تقسيم النمو المعرفي إلى مراحل مختلفة⁽³⁾، كما تعمق العالم بياجيه Piaget وكرومويل Cromwell وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون. لكن، ينبغي الانتباه إلى أن بنيات استقبال نتائج العلوم الإنسانية تظل مدخلا حاسما في نفاذية هذه النتائج من عدمها في المجتمع، لذلك بقيت الكثير من نتائج الدراسات العلمية في مجال التربية، على أهميتها، مختبئة وراء تمثلات المجتمع للتربية وللمدرسة. هذا إذا افترضنا وجود دراسات علمية حول الطفولة بشكل عام والتعلم بشكل خاص داخل هذا المجتمع، تتناول خصائصه وأوضاعه ومشاكله. أما إذا كانت هذه الدراسات قليلة، كما هو الحال بالنسبة للدول النامية، فإن الجهل بالمتعلم يكون كبيرا، مما يترك المجال مفتوحا أمام التمثلات والأمثال الشعبية حول عالم الطفل، من قبيل : «اللي في البيضة أوعر من اللي فقس»، «ولدك وعبدك على قد سعدك»⁽⁴⁾.

في سياق العولة وشدة المنافسة، والزحف الكاسح للمعارف والتكنولوجيا، لم يعد من الممكن أن يستمر الاختباء طويلا وراء هذه التمثلات، بل كان لابد أن يشهد الحقل التربوي تغيرات وتحولات

- 1- **ثقافة الأطفال**، هادي نعمان الهيتي، ص 15، مجلة عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1988. (بتصرف).
 - 2- **الطفولة معنى جامع**، يضم الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس، ويتفاوت طولها من جيل إلى جيل، ومن ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، طبقا لمطالبات الحياة ونوعيتها، في بيئة الفرد وما يحيط به من ظروف خاصة.
 - 3- **الطفل والمجتمع**، مجموعة مؤلفين، ص 170، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993.
 - 4- **التلغزيون ونمو الأطفال**، جوديث فان إفرا، ترجمة عز الدين جميل عطية، ص 17، المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة 3، 2005.
- المزيد من الأمثال الشعبية حول الطفولة، انظر: **الطفولة في المثل الشعبي**، أحمد زيادي، **الأسرة و الطفل و التحولات المجتمعية**، مداخلات مجموعة من الأساتذة والباحثين ص : 37، الملتقى الوطني الثاني للأسرة، المنعقد بمدينة فاس، سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.

معرفة وبيداغوجية، تتطلب التعامل مع القضايا التربوية وفق ما تمليه المستجدات المجتمعية لاستيعاب الوضع السيكو - سوسولوجي للمتعلم، و تحديد مكانته ودوره، باعتباره فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، وفي الفضاءات التربوية والتكوينية، هذا علاوة على كونه بالأساس في صلب المشروع المستقبلي لبناء مغرب الغد.

تمثل هذا التحول أساسا في اتجاه البحوث العلمية للانفعال ببعض القضايا الجديدة - القديمة، مثل موضوع طبيعة التعلم وآلياته، و عودة الاهتمام مجددا بالمعرفة و بمحتويات التدريس، وبالتنظيمات المنهجية لمضامينه، وقضية التمرکز حول المتعلم⁽⁵⁾. لقد دخل مصطلح «المتعلم»، في العقد الأول من القرن العشرين، في تنافس مع مصطلح «التلميذ»، وهو تنافس يعزوه العديد من الباحثين في مجال التربية إلى تنافس معرفي بالأساس، إذ ما كان للمتعملم أن «يزيح» التلميذ من البرامج والمناهج التعليمية إلا بفضل التطور الحاصل في ميدان السيكولوجيا على العموم، وفي مجال البيداغوجيا على الخصوص⁽⁶⁾. لكن، إذا كان مصطلح «متعلم» يحظى بتواجد كبير في الساحة التعليمية وفي معظم الخطابات التربوية، على حساب مفهوم «التلميذ»، فلماذا لا زال هذا المفهوم الأخير حاضرا في ممارستنا التربوية؟ بمعنى آخر، هل هذه «الإزاحة» هي تحول في موقع المتعلم داخل النسق التربوي و التكويني العام و في وظائفه أم أن الأمر مجرد إحلال مصطلح محل آخر؟ ثم، هل يمكن اعتبار هذا التحول إشارة قوية على الرغبة في إنضاج «مهنة المتعلم» بما تحمله دلالات معرفية و بيداغوجية و ما تقتضيه من شروط سوسيو - اقتصادية وتربوية ؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، نرى من الضروري الوقوف، في المقام الأول، عند التحديد المفاهيمي لمصطلح «متعلم» واستجلاء مختلف حمولاته النفسية و المعرفية و البيداغوجية. ثم، سنحاول، في المقام الثاني، رصد تجليات هذه الحمولات على مستوى الممارسة البيداغوجية و ما يرافقها من تحديات تؤثر في موقع المتعلم و وظائفه و شروط اشتغاله.

أولا: « التلميذ » و « المتعلم » : المفهوم والتصور

لا يفهم من إثارة مصطلحي «تلميذ» و «متعلم» مجرد تغيير لفظي، بل إن الأمر يتجاوز الاقتصار على الجانب اللغوي، ليشمل تغييرا على المستوى الدلالي والمعرفي لكل مصطلح.

أ- في مفهوم التلميذ و المتعلم:

التلميذ هو الذي يتعلم لغيره، والتلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون، ومن ورائهم المجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية. ويستعمل

5- تطوير المناهج الدراسية و التحولات في المشهد التربوي المعاصر، محمد الدريج، الموقع الإلكتروني لأنفاس :

<http://www.anfasse.org>

6- قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين، العربي اسليماني ورشيد الخديوي، مقاربات سيكوبيداعية وديداكتيكية، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، ص 206، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.

اللفظ في المغرب في المراحل الابتدائية والثانوية⁽⁷⁾. ورغم وضوح وبداهة الصفة والمهمة المنوطة بهذا الفرد فإنها تخضع لمجموعة من التغييرات الاجتماعية والقانونية المؤسسية وكذا نظرة الفرد لذاته كتلميذ⁽⁸⁾.

يرتبط مفهوم «تلميذ» بمظاهر الطرائق البيداغوجية التقليدية بالمدرسة المغربية، والتي كانت تتجلى في تركيزها على تبليغ المادة التعليمية بشكل يعتمد على حفظ آلي للقواعد. لم تكن التمارين إلا عبارة عن تطبيقات ميكانيكية لعملية الاستذكار. أما التقويم التربوي، فكان يتمثل فقط في حصة الاستذكار، حيث كان المدرس يفرض على كل تلميذ أن يستذكر الدروس الماضية، تلميذاً بعد تلميذ، ودرسا بعد درس⁽⁹⁾. وغالبا ما كان يقابل ضعف الذاكرة بضرورة نقل التلميذ لدرس أو أكثر عدة مرات، في أحسن الأحوال، أو العقاب البدني باعتباره أنجع الطرق التقويمية لإرجاع التلميذ «الضعيف» لـ«صوابه» و تقويم سلوكه «الشاذ». ومعلوم أن الشدة، في كل الأحوال مهما اختلف المكان والزمان، تلحق مضرة كبيرة بالمتعلمين كما أشار ابن خلدون في كتابه المقدمة منذ عدة قرون، بقوله: «وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصغر الولد، لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين (..) سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله»⁽¹⁰⁾.

طبيعي، إذن، أن تصاحب هذه الطرائق البيداغوجية علاقات تربوية عمودية متسلطة، تؤمن باكتمال الأشكال البيداغوجية للمدرسة، وتعتمد على مركزية المدرس داخل المنظومة التربوية، إذ يعتبر المالك الوحيد والشرعي للمادة التعليمية، فهو المسؤول عن البحث عنها ووضعها في قالب معين ليتم تمريرها إلى ذهن الفرد المستهدف من فعل التعلم⁽¹¹⁾. فكان تفوق التلميذ من نجاح المدرس والمدرسة، وفشله من نقص في ملكاته الذهنية ليس إلا.

إذا نظرنا إلى عمق الأشياء من خلال هذه البيداغوجيات الكلاسيكية، وجدنا أن التربية كانت تختزل في عملية مقايضة ميكانيكية، يقابل فيها المحتوى بالحفظ الآلي كيفما كانت طبيعة المادة وكميتها، فتتحول عملية التعلم إلى معاملة بنكية تعتبر التلاميذ زبناء «أوفياء» والمحتوى رساميل قارة، يكون الربح الأكبر لفائدتها النظام التعليمي لا التلميذ، فكانت من نتائج هذه التربية البنكية

7- معجم علوم التربية، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، ص 104، سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، الطبعة الأولى، 1994.

8- مكونات الفعل التربوي، تلميذ - مدرس - معرفة، عبد الرحيم الضاقية، ص 155، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.

9- الطرائق البيداغوجية - بيداغوجيا الأهداف، مجموعة من الباحثين، ص 101، سلسلة التكوين التربوي، العدد 4، الطبعة الأولى، 1996.

10- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن خلدون، ص 363 وما بعدها، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، 2003.

11- العربي اسليمانى و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 206.

أن تعذر على مجموعة من التلاميذ الوفاء بديونهم لهذا المنظور المشوه للتربية، ليتحولوا إلى سلع وكائنات مستباحة.

يشير Grégory Chambat إلى أن باولو فرييري Paulo Freire كان يرى أن المنظور «البنكي» للتربية يعتبر المعرفة «هبة يقدمها الأشخاص الذين يعتقدون أنهم يمتلكونها، إلى الذين يعتقدون أنهم يجهلون، هبة تركز على واحد من مبادئ إيديولوجيا التعسف Idéologie de l'oppression : السمة التعسفية للجهل الذي يتحول إلى ما نسميه بإسقاط الجهل Projection de l'ignorance. ويعني بأنه دائما يتواجد عند الآخر».⁽¹²⁾

كان التلميذ، إذن، في ظل البيداغوجيات الكلاسيكية، بمثابة فرد قاصر سلبي يتلقى كل شيء، وتبقى قدراته العقلية و الأدائية محصورة في كيفية تخزين المعلومات كما أعطيت له والعمل على ردها متى طلب منه ذلك⁽¹³⁾. بالإضافة إلى ذلك، فإن تلك الممارسات التربوية، كانت تعتبر التلميذ كراشد صغير، أي أنه يفكر ويحس ويتعلم مثلما يتعلم الراشد/المدرس، أو بعبارة أخرى، فإن كل ما يطمح إليه المدرس ويرسمه من أهداف يجب أن يتم تحقيقها من طرف جميع القسم على اعتبارهم سواسية لا يختلفون عن بعضهم البعض⁽¹⁴⁾.

بالرغم كل هذه المؤاخذات الموجهة ضد البيداغوجيات الكلاسيكية، لازالت بعض الأصوات من داخل أسوار المدرسة ومن خارجها تستحضر إيجابياتها، وترى ضرورة في العمل بها، وحجتها في ذلك أنه وإن كانت المدرسة المغربية حينها تعتمد مقاربات بيداغوجية قد تنعت اليوم بالتقليدية، بارتكازها على الطريقة التلقينية المتمركزة حول المدرس والمحتوى، ولم يكن «التلميذ» يساهم بفاعلية في بناء معارفه، بل يتلقاها جاهزة من لدن «الأستاذ»، وكانت هذه الطرق تنبني على الحفظ والذاكرة، إلا أن النتائج الدراسية للتلاميذ، في تلك المرحلة التاريخية، كانت في المستوى المطلوب. الأمر الذي جعل المدرسة المغربية آنذاك تحظى بمكانة متميزة داخل المجتمع، وتضطلع بدورها الأساس المتمثل في التربية والتعليم، فضلا عن تحقيق الارتقاء الاجتماعي لفئات عريضة من أفراد الشعب المغربي.

لا يمكن، بأي حال من الأحوال، تجاهل هذه الأصوات، ومدى استمرار تبنيتها لهذه البيداغوجيات داخل الفصول الدراسية، لكن من الغريب أن ندافع عن طرح معين ونعزل هذه الفترة «الذهبية» كما يحلو للبعض أن يصفها، عن سياقها العام وعن الظروف التاريخية التي واكبتها والوضع السيكو - سوسولوجي للتلاميذ وقتها، وإغفال الحراك المجتمعي الذي يشهده العالم اليوم بفضل الثورة التكنولوجية المعرفية التي تتطلب تهيئ أسباب تكوين مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل

12- FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Petite Coll., 1982, p : 50.

13- «Pour cela Freire oppose la pédagogie des opprimés à la conception bancaire de l'éducation où l'enseignant déverse un «dépôt» dans l'esprit de ses élèves. Il y a celui qui possède le savoir et ceux qui en sont dépourvus. Au terme de leur apprentissage ils devront à leur tour le restituer tel quel. L'éducateur n'entre donc jamais en communication avec ceux à qui il enseigne, il se contente de leur livrer un savoir suivant un programme préétabli à l'avance». Pour plus d'informations, voir : *La pédagogie des opprimés de Paulo Freire*, Grégory Chambat, N'AUTRE école, n°12, printemps 2006, p 51.

14- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 207.

والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع⁽¹⁵⁾.

لابد لتحقيق هذا التفاعل والتكيف أن نفكر في المستقبل بما يقتضيه ذلك من الوعي بإكراهات الحاضر واستحضار تجارب الماضي بإيجابياتها وسلبياتها، وما يتطلبه ذلك من التطوع إلى الملاءمة الجيدة بين العرض التربوي، والحاجات الناتجة عن التحولات التي يعرفها الاقتصاد والمجتمع، وضرورة تطوير المؤهلات الشخصية للأفراد⁽¹⁶⁾ وتسلحهم بكفايات و معارف أساسية تمكنهم من متابعة دراستهم بطريقة لائقة و الاندماج في الحياة اليومية بشكل سلس، وبالتالي ولوج سوق الشغل. لن نضيف جديدا إذا قلنا أن ضعف التكوين يقلص من حظوظ النجاح في المستويات اللاحقة للتعليم الأساسي، ويزيد من تعرض الكثير من الأشخاص للتهميش والإقصاء اجتماعيا واقتصاديا.

إن مطمح تحقيق تكوين متين ضاعف من ضرورة التخلص التدريجي من البيداغوجيات التقليدية التي تتمركز حول المدرس أو المعرفة، وتعويضها بأخرى حديثة، لاسيما أمام التطور الحاصل في الأبحاث السيكولوجية والتراكمات الحاصلة في ميدان البيداغوجيا، استعاضت عن مصطلح «تلميذ» بمصطلح «متعلم». فعندما يتغير الناس، فإن على معارفهم وأقاربهم أن يتوافقوا مع هذا التغيير. وحتى يتمكن الأصدقاء والأقارب من القيام بهذا التوافق، فلا بد لهم أن يعرفوا ما الذي أدى إلى هذا التغيير وإلى متى سيدوم. ونظرية التعلم تختص بمثل هذه القضايا وتحاول إعطاء تفسيرات لسلوك الناس⁽¹⁷⁾.

في هذا السياق، ترى النظرية البنائية لبياجيه أن المعرفة لدى الإنسان لا تتكون نتيجة الترابطات الآلية أو طبقا لقانون المثير - استجابة، و لا تتكون انطلاقا من مبدأ الإدراك الكلي وتنظيم المجال الإدراكي فقط، وإنما تتكون المعرفة نتيجة التفاعل interaction بين مكونات الفرد الداخلية وعناصر الوسط الخارجي، وذلك من خلال عمليتي الاستيعاب association والتلاؤم accommodation. لذلك⁽¹⁸⁾، يعترف بياجيه بأن ما يعرفه إنسان ما، إنما ينجم، جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية و المادية، أي من عالم الناس والأشياء. كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس، شرط أولي لحصول التعلم. ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوجية عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود نظريات التعلم. والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم مما يراه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال inférence على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم⁽¹⁹⁾.

15- الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية، الجزء الأول، ص 2، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.

16- التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)، المجلس الأعلى للتعليم، ص 5، ماي 2009..

17- نظريات التعلم ؛ دراسة مقارنة، علي حسين حجاج، مراجعة : عطية محمود هنا، ص : 276، عالم المعرفة، العدد 7، أكتوبر 1983.

18- مجموعة من الباحثين، مرجع سابق، ص : 116.

19- علي حسين حجاج، مرجع سابق، ص : 284.

عند توالي الأبحاث و الدراسات في مجال التعلم، وقعت مجموعة من التحولات المعرفية التي ظهرت على شكل قطيعة مع التمثلات القديمة حول الطفولة وطرق تربيتها وخصائص النمو التي تميز كل مرحلة من مراحل الطفل التكوينية. بفضل هذا التحول تم التخلي عن تلك الأفكار التي كانت سائدة حول التلميذ،⁽²⁰⁾ والتي كانت تعتبره مجرد وعاء قابل للحشو والتخزين بدون تفاعل أو تواصل، إذ يقتصر دوره على التلقي والإنصات والتسجيل، لتحل محلها أفكار أكثر موضوعية، تجعل من المتعلم قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية. فهل تسائر الخطابات الرسمية والبرامج الدراسية الوطنية التطور الذي يعرفه مفهوم المتعلم ؟

ب- المتعلم في الخطابات الرسمية :

دأب الملك محمد السادس على استعمال مصطلح «متعلم» بدل «تلميذ» في كل الخطابات والرسائل، وقد جاء في الرسالة التي وجهها إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2007 أنه : «ينبغي العمل على جعل البرامج والوسائط التعليمية تستوعب بطريقة مبسطة، مبتكرة ومعاصرة، المفاهيم والقيم والقواعد المرتبطة بالسلوك المدني، وأن تكون مكتسبة بشكل سلس لدى المتعلمات والمتعلمين. وهو ما يستدعي من الجميع، الكثير من الجهد والإبداع في هذا المجال»⁽²¹⁾.

وبمناسبة الذكرى التاسعة و الخمسين لثورة الملك والشعب، دعا الخطاب الملكي إلى «الانتقال من منطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، يقتصر على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبع بقواعد التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف»⁽²²⁾.

لم ترد كلمة تلميذ في الكتاب الأبيض إلا مرة واحدة، وتحديدًا في الجزء الأول، بينما وردت كلمة متعلم في الجزء الأول منه 145 مرة، ووردت 36 مرة في الجزء الثاني، بما مجموعه 181 مرة. وحول الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين، يرى الكتاب الأبيض، في جزئه الأول، أنه حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملائمة وإتاحة الفرص وبنفس الحظوظ، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز. لذا، ينبغي أن تصاغ مناهج التربية والتكوين بشكل يجعلها تشتمل مختلف المجالات الوجدانية والاجتماعية والحسية الحركية والمعرفية لشخصية المتعلم في مختلف الأسلاك التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي). وفيما يتعلق بالتعليم العالي، يقتضي إعداد المتعلمين أخذ مواصفات ولوج مؤسساته بعين الاعتبار،

20- العربي اسليمانى ورشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 207.

21- مقتطف من نص الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول «الدراسة والسلوك المدني»، بتاريخ : الأربعاء 23 ماي 2007، بالرباط.

22- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ : 20 غشت 2012.

ومعرفة برامجه، والآفاق التي تفتحها ارتباطا بتكوين الأطر المتوسطة والعليا للبلاد في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفنية، ويتطور البحث العلمي في حقوله المتنوعة.

من جهته، بؤا الميثاق الوطني للتربية و التكوين المتعلم مكانة متميزة، حيث ذكر في القسم الأول، الخاص بالمبادئ الأساسية، أن من بين حقوق وواجبات الأفراد والجماعات «جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار»⁽²³⁾، وهي مسؤولية ملقاة على عاتق المربين والمدرسين والآباء والأمهات والأولياء.

ويبدو أن المجلس الأعلى للتعليم التقط هذا الاهتمام بالمتعلم، وإن كان لازال يزاوج، شيئا ما، بين استعمال مصطلحي متعلم وتلميذ، وركز على تقييم الأداء البيداغوجي للمتعلمين. وقد كان التقرير السنوي لسنة 2008 للمجلس الأعلى للتعليم موضوعيا إلى حد كبير في تقييم حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، رغم لباقتة في استعمال الكلمات الدالة على هبوط مستوى التلاميذ في المغرب، بقوله : «يبدو كذلك أن تلامذتنا يعانون من نقص في المعارف والكفايات الأساسية، (قراءة، كتابة، حساب، لغات)⁽²⁴⁾. ويشير بجرأة إلى الصعوبات الكبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين، حيث يغادر قرابة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة ؛ ففي الموسم الدراسي 2006 - 2007، انقطع عن الدراسة 180.000 لأسباب غير الطرد أو الفشل الدراسي. وتتعدد العوامل المسببة في الهدر المدرسي، التي ترتبط إما بعدم ملاءمة المدرسة لمحيطها، أو بمحدودية الإقبال عليها، أو بالظروف السوسيو - اقتصادية لأسر المتعلمين ؛ بعد المدرسة، أو اقتصرها على أسلاك معينة ؛ أو محدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة ؛ مما يقلص إقبال التلاميذ على التعليم، فضلا عن حالات التكرار المتعددة، ووضعيات البنيات التحتية، وكذا ارتفاع تكلفة التمدريس بالنسبة للفئات المعوزة⁽²⁵⁾.

نقرأ في ديباجة المخطط الاستعجالي 2009-2012 أن المبدأ الجوهرى لهذا البرنامج حُدد : «في جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين مع تسخير باقى الدعائم الأخرى لخدمته»، مما لا يدع شكاً في أن الإصلاح التربوي الجديد شأنه في ذلك شأن كل مشاريع التجديد التربوي عبر العالم، اعتبر المتعلم محور العملية التعليمية - التعلمية، ولعل التحول الأكثر بروزاً في المشهد التربوي المعاصر - فيما ذهب إليه د. محمد الدريج - يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته، هذا التمركز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله وأن يعوضه في هذه العملية. غير أن ذلك لا يعني تهميش دور المدرس، بل بالعكس، إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقتهم الخاص، وفي أسلوبهم في التفكير، وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية. وكذا الكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها⁽²⁶⁾.

23- ذكر مصطلح المتعلم 38 مرة.

24- حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، المجلس الأعلى للتعليم، ص : 29، الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي، 2008.

25- نفس المرجع السابق، ص : 28.

26- بيدافوجيا الإدماج، محمد حالي، مقالة منشورة على الموقع الإلكتروني لأنفاس : <http://www.anfasse.or>

بعد التحديد المفاهيمي لمصطلحي «تلميذ» و «متعلم» واستعراض مدى حضور المتعلم في الخطابات الرسمية، بقي أن نتساءل عن إمكانية وجود «متعلم» ضمن المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية؟

ثانياً: المتعلم في المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية

لا يكفي استجلاء مدى حضور مفهوم المتعلم من خلال الخطابات الرسمية لوحدها، بل لابد أيضاً من تتبع لمستوى تنزيل هذا المفهوم على مستوى المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية (أ)، للوقوف عند الإكراهات التي تحوّل دون الانتقال بأدوار المتعلم إلى «مهنة» تحدد بشكل دقيق موقع المتعلم ومكانته ضمن منظومة التربية و التكوين وخصائص المعرفة التي ينبغي أن يكتسبها داخل هذه المنظومة (ب).

أ- المتعلم والممارسة البيداغوجية :

إن المدرسة المغربية لازالت بعيدة عن تجسيد شخصية المتعلم داخل فضاءها، بالرغم من الجهود المبذولة في بناء البرامج والمناهج التعليمية لمواكبة المستجدات التي تعرفها مختلف العلوم؛ ذلك أن المدرسة التقليدية تفرض على المتعلم عمله، فهي «تشغله»⁽²⁷⁾.

تعكس الممارسة التربوية استمرار مركزية المحتوى والمدرس على حساب المتعلم، مما يجعل من هذا الأخير مجرد تلميذ يتلقى مادة تعلمه من الخارج وبطريقة جاهزة، كما لو أن جماعة الفصل تشكل وحدة منسجمة، لها نفس القدرات والمهارات، ولها نفس الاهتمامات واليوليات، دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والتي تتداخل العوامل المشكّلة لها، بين تلك الطبيعية التي أوجدها الله في البشر، من حيث الطاقة والتحمل والاستيعاب والقدرات التحصيلية والأدائية والتواصلية للفرد، ومدى ارتباطها ببنية الفرد البيولوجية، وفسولوجية هذه الطبيعة وتلك البنية، ومدى إمكاناتها الطبيعية في أداء وظيفتها، وبين تلك المكتسبة التي تعود إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية والحالة المادية والمعنوية للفرد.

هذا فضلاً عن وفاء مجموعة من المؤسسات التعليمية لبيئاتها التقليدية سواء من حيث الفضاء أو النظام الداخلي لتسييرها، الأمر الذي ينعكس سلباً على تحبيب المدرسة للمتعلم وفسح المجال له للتعبير بكل حرية عن مكنوناته ومشاعره واهتماماته. بالإضافة إلى تشبث العديد من المدرسين بسلطتهم المعرفية التي لا تقبل المناقشة والتكيف مع حاجيات وخصوصيات المتعلم، الذي هو الآخر له الحق في مناقشتها وإبداء الرأي حول استجابتها لانتظاراته وخصوصيته ومستواه، وراهنية هذه المعرفة ذاتها وقدرتها على إكساب المتعلم القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها في سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها⁽²⁸⁾.

27- العربي اسليمانى و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص : 209.

28- سبعة نقوب معرفية سوداء أو نقد الأسس المعرفية للمنظومة التربوية الحالية، إغار موران، ص 41، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.

لذلك، فإن تسهيل عملية التحول من فرد «تلميذ» إلى فرد «متعلم»، قادر على إثبات ذاته ووجوده بفعل نشاطه الدائم في البحث عن تعلمه، في حاجة إلى حلفاء ومدافعين عنه ومنخرطين في مساراته، وفي حاجة إلى التعبئة والوسائل اللازمة، وتضافر جهود كل الفاعلين في الحقل التربوي.

ومن المعلوم أنه في غياب هذه التعبئة الشمولية، يصعب أن ينافس مصطلح «متعلم» مصطلح «تلميذ»، وسيظل المفهوم حبيس النوايا والخطاب، شأنه في ذلك شأن «مهنته» والإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتنزيلها على مستوى الفصول الدراسية و الممارسة البيداغوجية، لاسيما أن مفهوم المتعلم لا زال لم يحسم منافسته بعد مع المدرسة ذاتها و المدرس. مما يقتضي بذل المزيد من الوعي والتبصر والرؤية التأملية الدقيقة والرصينة، للوصول إلى تحقيق نموذج تربوي وتعليمي لائق بالمنعطف التاريخي الحاسم الذي تعيشه بلادنا، والذي يتطلع فيه كل مغربي إلى غد مشرق، يليق بإنسانيته كإنسان، و يليق بمكانته وحضارته العريقة⁽²⁹⁾.

ب- حدود وآفاق «مهنة المتعلم»:

يعتبر البعض أن مهنة المتعلم هي أول المهن في العالم من حيث العدد، حيث لا يمكن أن نتصور داخل بلد واحد قطاعا أو مقاولة تشغل هذا العدد الهائل من التلاميذ بل وفي بعض البلدان الفتية تشكل هذه الفئة نصف المجتمع. كذلك تعتبر الأولى من حيث الاهتمام الذي توليه المجتمعات لهذه المهنة؛ حيث ترى فيها مآلها ومصيرها، ويظهر ذلك من خلال الآمال المعقودة على نتائج عملها كضمان لاستمرار قيم وحضارة المجتمع⁽³⁰⁾.

إن الحديث عن «مهنة المتعلم» لا يقصد بها ذلك النشاط الحرفي الذي يقابله بالضرورة أجر مادي، بل تشير إلى مهنة تسمح بالعيش و التعايش والتكيف مع تقلبات الحياة، كما هو الشأن مثلا بالنسبة لـ «مهنة الآباء والأمهات داخل الأسرة و المجتمع»⁽³¹⁾. بمجرد ما نقبل بأن المتعلم يمارس مهنة خاصة، تثار مهمة المدرسة في إعداد المتعلمين لمزاولة مهنتهم باقتدار من خلال تزويدهم بالكفايات الأساسية الكفيلة باندماجهم في الوسط الاجتماعي وتكيفهم مع متطلبات الحياة. ولاشك أن ذلك يستوجب التفكير في المعارف الضرورية لتيسير هذا التكيف، وما يتطلبه ذلك من اختيار للطرائق البيداغوجية المناسبة وإعداد لفضاءات جذابة محببة للتعلم.

من هنا، يجب الوعي بأن المتعلمين هم قوة منتجة لمهارات وكفايات المستقبل التي ستعمل على خلافة المنتج الحالي. ولقد شدد الملك محمد السادس في الذكرى التاسعة والخمسين لثورة الملك والشعب على أنه من غير المقبول: «اعتبار الشباب عبئا على المجتمع، وإنما يجب التعامل معهم

27- العربي اسليماني و رشيد الخديمي، مرجع سابق، ص: 209.

28- سبعة فتوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المغربي للمنظومة التربوية الحالية، إدغار موران، ص 41، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.

29- تقديم العدد الثالث و الثمانون من مجلة علوم التربية، أحمد أوزي، ص: 6، ملف خاص عن التعليم و إشكالياته، شتنبر 2008.

30- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص: 156.

31- PERRENOUD Philippe , *Métier d'élève/d'apprenant* , Résonances, n° 2, octobre 2011, p 4.

كطاقة فاعلة في تنميته»⁽³²⁾. لذلك، فمنتوجهم كامن ومتحرك وقابل للتطوير والملاءمة حسب الحاجات المخطط لها أو التي تظهر وسط المسار. لكن، هذا المنتج لابد من صيانتها المستمرة للوصول به في الوقت المناسب، حيث أنه سريع التلف⁽³³⁾.

لأجل ذلك، ينبغي إعطاء معنى واضح للمعرفة وحرص على استجابتها للحاجيات الآنية للمتعلم، إلى جانب تحديد دقيق للكفايات المستهدفة من خلالها حتى تصبح المعارف أدوات للتعبير الذاتي و التطوير اللاحق. وهكذا، تغدو الأنشطة المدرسية عمليات ملئ فراغ وتركيب لأجزاء ناقصة يجري حولها البحث بدون توقف. أما في الحالة المعاكسة؛ أي عندما يصبح المعنى مبهما والاتجاه مضببا، فإن النشاط المدرسي يصبح نوعا من العمل الممارس بدون مشروع، ويصبح كلفة غير منتجة وبدون مردود⁽³⁴⁾. إن «التعليم لا يجب أن يقتصر فقط على حق الأطفال والشباب في دخول المدارس والجامعات على قدم المساواة، بل» يتعين أن يخولهم أيضا الحق في الاستفادة من تعليم موفور الجدوى والجازبية، وملائم للحياة التي تنتظرهم»⁽³⁵⁾.

إن مهمة رجل التربية تتمثل في توفير الوسائل المساعدة على خلق علاقة تقارب و انسجام بين المعرفة وفعل التعلم ذاته، وهذا معناه توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم وتبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته وتحرر طاقاته. ولعل أولى الخطوات التي يتوجب القيام بها، هي جعل المؤسسة التعليمية، هذا إذا افترضنا صحة كونها مؤسسة، إطارا لممارسة المهنة التي هي ملك لكل تلميذ، وكل اختلاف في المقاربة أو التساؤل هو إغناء لهذه المهنة في إطار تجديد العلاقة مع المشروع المجتمعي المرتكز على المهارات والكفايات الملائمة⁽³⁶⁾.

نشير أن المعرفة، في الوقت الحاضر، تستقي أهميتها من مدى ارتباطها مع سوق الشغل الذي تتحكم فيه معطيات مستجدة، لذلك، فكلما كان الارتباط قويا وعاكسا لحركية هذه السوق، كلما زاد الإقبال عليها، وإذا ظلت بعيدة عنه، ظن المتعلمون أن لا جدوى منها. فالأمر لا يتعلق «بتغيير برامج أو إضافة مواد أو حذف أخرى، وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه، وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسائله النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل»⁽³⁷⁾.

ففي الوقت الذي يشهد فيه المغرب نقاشا محتدما حول إخفاق المخطط الاستعجالي، وسوء تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وضبابية هوية المدرسة التي نريدها لمغرب الغد ومواطن المستقبل، انخرط المتعلم المغربي في عالم النقرة والمجتمعات الافتراضية والرقميات، حيث المعرفة في

32- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ : 20 غشت 2012.

33- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص : 156.

34- نفس المرجع السابق.

35- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.

36- عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص : 157.

37- مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس 20 غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.

متناول الكل وبأثمان زهيدة، فوجدنا أنفسنا نردد، بدون وعي، أن همنا ليس المعرفة، بل أدوات وآليات مفصلتها واستغلالها الوظيفي. فهل حسمنا في هذه المعرفة التي يجب أن نبحث لها عن آليات لاستغلالها وتوظيفها، أم سنقفز إلى الأمام كعادتنا، ونترك أمر الحسم في أسبقية المعرفة وسبل توظيفها للمستقبل؟

للإجابة عن هذا التساؤل، يكفي أن نشير إلى ما ورد في التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم منذ خمس سنوات، ما دام أن مشكلتنا مع الزمن لم تحسم بعد : «بعد مضي خمسين سنة على الاستقلال، ما يزال المغرب يتساءل عن مدرسته... يمكن التأكيد أن ما حصل هو تأجيل فاتورة الإصلاح»⁽³⁸⁾.

خلاصة

لا يمكن أن ننكر الأشواط التي قطعتها العملية التعليمية التعلمية في التحول من السلطوية والسلبية التي هيمنت على البيداغوجيات الكلاسيكية، إلى تشجيع المبادرة وتحفيز المتعلمين على الخلق والإبداع وجعل التواصل في صلب الأنشطة المدرسية كما نادت البيداغوجيات الحديثة، لكن ذلك لا يثنينا عن الاعتراف بحجم الإكراهات التي لازالت تعرقل إنجاح هذا التحول بالنظر إلى واقع الممارسة البيداغوجية واستمرار «وفاء» المدرسة المغربية للطرائق البيداغوجية التقليدية، إذ الملاحظ هو عجز العديد من الممارسين عن مواكبة التحولات المتسارعة التي يعرفها المجتمع، ومن ضمنه المجال التربوي، الأمر الذي يستعصي معه تيسير الانتقال من «التلميذ» إلى «المتعلم»، والحكم على «مهنة المتعلم» بمزيد من الوقت في غرفة الانتظار!

38- التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم برسم سنة 2008، مرجع سابق، ص : 15 وما بعدها.

لائحة المراجع :

- أوزي أحمد، «تقديم العدد الثالث والثمانون من مجلة علوم التربية»، ملف خاص عن التعليم وإشكالياته، شتنبر 2008.
- زيادي أحمد، «الطفولة في المثل الشعبي»، مداخلات مجموعة من الأساتذة والباحثين، «الأسرة والطفل والتحويلات المجتمعية»، الملتقى الوطني الثاني للأسرة بفاس سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.
- Moran إدغار، «سبعة ثقب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية»، مجلة وجهة نظر، العدد 23، خريف 2004.
- فان إفرا جوديث، «التلفزيون ونمو الطفل»، ترجمة: عز الدين جميل عطية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الثالثة، 2005.
- بن خلدون عبد الرحمان، «مقدمة ابن خلدون»، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الثامنة، 2003.
- الضاقية عبد الرحيم، «مكونات الفعل التربوي: تلميذ-مدرس-معرفة»، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2006.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون: «معجم علوم التربية»، سلسلة علوم التربية، العدد 10-9، الطبعة الأولى، 1994.
- اسليمان العربي و الخديمي رشيد: «قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين: مقاربات سيكويدياغية وديداكتيكية»، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005.
- حجاج علي حسين: «نظريات التعلم: دراسة مقارنة»، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، العدد 7، أكتوبر 1983.
- المجلس الأعلى للتعليم: «التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)»، ماي 2009.
- المجلس الأعلى للتعليم: «حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها»، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي برسم 2008.
- مجموعة من الباحثين: «الطرائق البيداغوجية-بيداغوجيا الأهداف»، سلسلة التكوين التربوي، العدد 4، الطبعة 1، 1996.
- مجموعة مؤلفين: «الطفل والمجتمع»، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993.
- الدريج محمد: «تطوير المناهج الدراسية والتحويلات في المشهد التربوي المعاصر»، موضوع منشور على الموقع الإلكتروني لأنفاس: <http://www.anfasse.org>
- حالي محمد: «بيداغوجيا الإدماج»، مقالة منشورة على الموقع الإلكتروني لأنفاس: <http://www.anfasse.or>
- الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بتاريخ: 20 غشت 2012.
- الرسالة السامية التي وجهها جلالة الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول «المدرسة والسلوك المدني»، بتاريخ: الأربعاء 23 ماي 2007، بالرباط.
- الهيتي هادي نعمان: «ثقافة الأطفال»، مجلة عالم المعرفة، العدد 123، مارس 1988.
- وزارة التربية الوطنية: «الكتاب الأبيض»، الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002.
- وزارة التربية الوطنية: «الكتاب الأبيض»، الجزء الثاني: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، يونيو 2002.
- Grégory Chambat : «La pédagogie des opprimés de Paulo Freire», N'AUTRE école, n° 12 printemps 2006.
- Paulo Freire : «Pédagogie des opprimés », Petite Coll., 1982.
- PERRENOUD Philippe : «Métier d'élève/d'apprenant», Résonances, n° 2, octobre 2011, p 4