المتعلم: صورته في الخطاب التربوي وواقعه في المشهد التربوي المغربي

خاليد الخطاط
مفتش التعليم الابتدائي
نيابة وزان

تقديم

سايرت التصوراتُ المرتبطة بالعملية التربوية ومكوناتها حركةَ التطور التي شهدها ميدان الفكر التربوي عبر التاريخ. ومن نتائج هذه المواكبة تباين الرؤى بخصوص المتعلم ومنزلته. فإذا اتخذت البيداغوجيا التقليدية من المدرس والمعرفة محورين لها، فإن البيداغوجيات النشطة[1] أولت الاهتمام للمتعلم اعتبارا لفعاليته الذاتية.

إن تنازع المواقع بين المدرس ومحتويات التدريس من جهة، وبين المتعلم من جهة ثانية، دليل على التقدم الذي حازته حركية مفهوم المتعلم، الذي لم يُعطَ دفعة واحدة في لحظة تاريخية محددة، بل عرف تطورا وغنى تبعا لتطور التصورات حول التربية وموضوعها. يشكل مفهوم الطفل أساسا للتصورات التربوية والفلسفية المتبلورة حول المتعلم، من حيث هو ذات تحمل القدرة على مساءلة محيطها، وبناء معارفها وفق استراتيجياتها في التعلم.

إن نجاعة وفعالية المنظومات التربوية تقاس بمدى استيعابها لمستجدات الفكر التربوي ونقل مقتضيات خطابه النظري إلى أفعال وممارسات قابلة للقياس والتقويم. فبالرغم مما يتبناه الموقف التربوي الرسمي المغربي من تصورات معاصرة تجاه المتعلم، إلا أن واقع الممارسة الصفية ينم عن وجود صعوبات جمة تعترض ترجمة مقتضيات هذا الخطاب إلى ممارسة عينية، مؤسسة على الفعالية الذاتية للمتعلم. وإذا كانت الأطر المرجعية تؤكد على مركزيته في العملية التربوية، وتعتبره بوصلة موجهة لمسار سيرورتها، انطلاقا من بناء المناهج التربوية، ووصولا إلى ما يجري داخل الأقسام الدراسية، فلماذا لا نتلمس هذا الوضع الاعتباري الذي أعطي للطفل المتعلم ؟

لمقاربة هذا الاستفهام، سنقف عند محطتين أساسيتين : الأولى، نعرض فيها بعض اللحظات الشاهدة على تطور صورة الطفل/المتعلم في الفكر التربوي ؛ والثانية، نحاول من خلالها تقفي أثر هذه الصورة في مشهدنا التربوي المغربي من خلال وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا من خلال ما رصدناه من ملاحظات ميدانية.

1- Les pédagogies actives

تطور صورة المتعلم في الفكر التربوي

ظل مفهوم التعليم لمدة طويلة من الزمن محصورا في نطاق اختزالي، قوامه نقل المعارف والمحتويات من لدن شخص راشد عالم بها، إلى آخر يُفترض فيه جهلها. وبفعل تطور الفكر التربوي وانفتاحه على ما جادت به الحقول المعرفية الأخرى، تبلورت تصورات جديدة للفعل البيداغوجي وللممارسة التعليمية، ساهمت بدورها في نحت مفاهيم جديدة، كمفهوم المتعلم (Apprenant). لقد أصبح مفهوم التعليم ملازما لمفهوم جديد هو التعلم (Apprentissage)، والذي يراد به النشاط الذاتي في بناء المعارف.

احتل المدرس في الفكر التربوي التقليدي مركز الصدارة ؛ حوله تتمحور كل العناصر والعمليات ؛ فهو الذي ينتقي ما يحلو له من معارف، وهو الذي يحدد أسلوب تبليغها وشكل تقويم اكتسابها. على خلاف ذلك لم يكن للتلميذ سوى مكان ثانوي، باعتباره طفلا ناقصا غير راشد، إذ « كانت الطفولة قبل كل شيء مرحلة الفساد بالنسبة للبيداغوجيا (الفلسفية القديمة)، الفساد الذي نتمثله عبر الصور التي نقيمها نحن كراشدين عن الطفل ؛ إنه يمثل الشر والانحراف وعدم الاتزان والفوضى والاندفاع والغضب ... ويرتبط هذا الفساد بطبيعة الطفل الذي يخضع لهيمنة حواسه ورغباته ويمتلك عقلا لم ينْمُ ولم يتطور ولم يكتمل بعد، ويفتقد التجربة والخبرة»[2]. دورالتلميذ يقتصر على حفظ المعارف والقيام بالأدوار البسيطة. فبخلاف العصر الوسيط الذي لم يهتم بالطفولة، إلا لأغراض إيقونية، فإن عصر النهضة رسم صورة جديدة عن الطفولة بعيدا عن أي توظيف ديني لها. لقد «كفت الطفولة عن أن تكون صورة لغياب الإنسانية (...) لم تعد مرحلة ملعونة وفارغة ومؤشرا على فساد الطبيعة الإنسانية، بل هي مرحلة إعدادية ووظيفية. إنها مؤشر على طبيعة إنسانية قابلة للنمو والتطور والاكتمال (...) لقد أصبحت الطفولة علامة للانسانية، ورمزا لما هو أفضل في الطبيعة الإنسانية ؛ البراءة والثقة والحرية والإبداع وقابلية الاكتمال»[3].

في العصر الحديث خصوصا مع « ديكارت»، أقيم تمييز دقيق بين الطفولة باعتبارها مرحلة من مراحل النمو الإنساني، وبين الطبيعة البشرية. فالطفولة تعد مصدر أخطاء وأحكام مسبقة، لأن أساسها هو الحواس والتقليد. ويؤكد «ديكارت»، على لسان أحد المتحاورين في محاورته المعنونة بـ «البحث عن الحقيقة بالنور الطبيعي»[4]، أن الإنسان يولد في حالة جهل، وكل ما يتلقاه في بداية عهده أساسُه هيمنة الحواس وسلطة المربين، مع التأكيد على أن الطبيعة البشرية غير قائمة على الخطإ. فحتى وإن أقر «ديكارت» بما يشوب مرحلة الطفولة من أخطاء، إلا أنه قاد الفكر التربوي للانتباه إلا النتائج السلبية التي تترتب عن تقليد المعلمين والارتكان إلى وصف ما يقدمونه من معارف بالمعقولية واليقينية التامة، وهو ما خلخل المكانة المركزية للمعلم التي تمتع بها في النسق البيداغوجي التقليدي.

2- **رهانات البيداغوجيا المعاصرة**، عبد الحق منصف، ص 18، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، المغرب،2007.
3- المرجع نفسه، ص : 19.
4- **البحث عن الحقيقة بالنور الطبيعي**، رونيه ديكارت، ترجمة سفيان سعد الله، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2006.

ظلت التصورات المعطاة لكل من المدرس والمتعلم، حتى حدود بدايات القرن التاسع عشر، تستوحي مادتها وخلفيتها من الحقل الفلسفي ؛ إلا أنه ومع انفصال العلوم الإنسانية عن الفلسفة، وبتفردها بموضوعها أتيحت لها فرصة مقاربة موضوع الإنسان من زوايا مختلفة (سيكولوجية، سوسيولوجية، أنثربولوجية..)، الأمر الذي وفر للبيداغوجيا المعاصرة قاعدة معطيات مهمة بخصوص الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية. ومن بين علماء الاجتماع الأوائل الذين أَوْلَوْا الطفولة جانبا من اهتمامهم، عالمُ الاجتماع الفرنسي «إميل دوركايم»[5] (1858 – 1917 م) الذي حاول أن يقدم صورة عن كيفية انتقال القيم والأفكار إلى الأطفال. لقد أكد على دور المجتمع في تشكيل شخصية الطفل ونموه[6].

وعليه، واقتناعا بقيمة المتعلم وفعاليته، لم يعد المدرس يحتل المكانة المركزية في العملية التعليمية التعلمية من منظور البيداغوجيا المعاصرة، إذ لم يعد دوره يتجاوز التوجيه والإرشاد والتنظيم بهدف إقدار المتعلم على استقراء الوقائع والمعطيات اعتمادا على إمكانياته وفعاليته الذاتية. لقد تحول دور المدرس من ممارس لكل شيء إلى موجه فقط ؛ وهو تحوُّلٌ لا ينبغي النظر إليه نظرة سلبية بقدر ما أنه يعطي للمدرس دورا جديدا بموجبه يفسح المجال للمتعلم لتأكيد قدرته وجدارته كذات فاعلة.

إن انقلاب المواقع الذي شهده المسرح البيداغوجي هو بمثابة ثورة كوبرنيكية تربوية، استلزمت إعادة النظر في المفاهيم والوظائف والأدوار التي ستلحق بالمتعلم. ونعرض في ما يلي مفهومي التلميذ والمتعلم لرصد التمايزات القائمة بينهما :

- مفهوم التلميذ (Elève) : « التلميذ هو الذي يتتلمذ لغيره، بحيث نقول تلميذ لفلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا ؛ والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم.» (المعجم الوسيط).

- «التلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية ؛ وإن شخصياتهم أيضا وما يتصفون به من قدرات خاصة وحاجات سلوكية يومية تصنع من الفئات الأخرى بالمدرسة ما نسميه هنا بالجو أو المناخ الاجتماعي»[7]

- مفهوم المتعلم (Apprenant) : «تسمية من التسميات التي استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية» [8]. وهو «تسمية تطلق على المتعلم للدلالة على فعاليته في بناء تعلمه

5- Emil Durkheim

6- **نفاذة الأطفال**، هادي نعمان الهيتي، ص 18، سلسلة عالم المعرفة، العدد 123، الكويت، مارس 1988.

7- «**معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**»، سلسلة علوم التربية 10-9، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، البيضاء، 1998، صص : 100-90.

8- المرجع نفسه، ص.21.

بنفسه. فالتعلم فاعلية ذاتية تقوم على أساس بناء ذاتي للمعرفة. وتعبر التسمية كذلك عن تصور خاص عن علاقة المدرس بالتلميذ مبنية على النشاط الذاتي للمتعلم» [9].

يمكن الوقوف، من خلال ما سبق، على الملاحظات التالية :

- التمييز بين لفظتي تلميذ/متعلم قائم على تمييز مضموني ؛
- تسمية التلميذ مقترنة بالتصورات البيداغوجية التقليدية، في مقابل تسمية «المتعلم» المقترنة بالتصور البيداغوجي الحديث ؛
- التلميذ يوحي بالسلبية والاكتفاء بتلقي المعارف، مقابل فعالية المتعلم في بناء التعلمات ؛
- علاقة المدرس بالتلميذ علاقة عمودية، خلافا لعلاقة المتعلم بالمدرس التي تقوم على التشارك ؛
- صفة المتعلم تتحقق فيها ثنائية الذات والموضوع ؛

دخل مصطلح «متعلم» في تنافس معرفي مع مصطلح «تلميذ»، إذ ما كان للمتعلم أن يزيح التلميذ من البرامج والمناهج التعليمية إلا بفضل التطور الحاصل في ميادين علوم التربية على العموم، وفي مجال البيداغوجيا على الخصوص. لقد أظهرت نتائج السيكولوجيا التكوينية أن الطفل/ المتعلم يتعلم انطلاقا من تكيفه مع مادة التعلم : فأثناء تعرضه للمؤثرات الخارجية، وأخص بالذكر هنا الوضعيات التعليمية، يعمل على استدماجها واستيعابها، وبالتالي التلاؤم معها بفعل عملياته العقلية وتبعا لمراحل نموه. بمقتضى ذلك يمكن القول «إن التعلمات لا يمكن أن تحصل إلا داخل وضعيات يتم فيها تكييف المعارف السابقة مع الجديدة. وهذا يعني أن الوضعية هي مصدر ومعيار اكتساب المعارف. فمن خلالها يحدث التفاعل بين عناصر المثلث السالف الذكر (متعلم / مدرس/ معرفة)»[10]. وقد توصلت الأبحاث السيكولوجية إلى أن المتعلم مهما كان سنه، يكون قادرا على استعمال استراتيجيات معرفية أثناء مواجهته لوضعية مشكلة تعليمية ما. فلمعالجة المعلومات التي تأتيه من الخارج، يستخدم مجموعة من الإجراءات الذهنية والمكتسبات السابقة التي تقوده لتعديل خطاطاته التي تحقق له التوازن المعرفي من جديد.

لقد أصبح المتعلم، في ظل الاتجاهات البيداغوجية الجديدة، فردا فاعلا في تعلمه، يختار مادة تعلمه بناء على ميوله واهتماماته وحاجاته النفسية ؛ إذ كلما استطاع المدرس أن يوفر المناخ اللازم للاكتساب، كلما تمكن الطفل/ المتعلم من بلوغ أهداف تتجاوب مع حاجاته.

هكذا، حصل الانتقال من التلميذ إلى المتعلم نتيجة تحولات معرفية وإبستيمولوجية أدت إلى تغيير النظرة تجاه الطفل، ما أدى أيضا إلى ضرورة خروج العملية التعليمية التعلمية من دائرة النمطية والجاهزية والتلقي إلى دائرة الخلق والإبداع، واستطاع المتعلم أن يبحث عن مادة تعلمه بمبادرته الشخصية :

9- المرجع نفسه، ص.295.

10- «**الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**»، عز الدين الخطابي، ص.12، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الثاني ماي 2010.

صورة المتعلم في المشهد التربوي المغربي:

للوقوف على صورة المتعلم المغربي في الخطاب التربوي الرسمي، سنعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني التربية والتكوين للأسباب التالية :

- كونها الوثيقة الإطار الموجهة للسياسة التربوية بالبلاد ؛
- كونها تقدم لنا غايات التربية والتكوين انطلاقا من الصورة التي تكونها عن الطفل/المتعلم وعن قدراته واستعداداته وإمكاناته.

في تحديده لغايات نظام التربية والتكوين يذكر الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي :

«ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية ؛ كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

من تم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية »[11].

يظهر من تحليل ما جاء في نص الغايات المتضمن في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي :

- انفتاح الميثاق الوطني للتربية والتكوين على الصورة المعاصرة للمتعلم ؛
- تمتع المتعلم بمكانة محورية في نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛
- التركيز على فعالية المتعلم في بناء معارفه وتكوين شخصيته ؛
- تجديد أدوار المدرسة بما يضمن للمتعلم حق التعلم الذاتي والإدماج في الحياة اليومية.

من خلال ما سلف ذكره، يمكن القول إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين ينظر للمتعلم المغربي نظرة تنسجم تمام الانسجام وما توصل إليه الفكر التربوي بهذا الشأن. فهل نجد لهذه الصورة أثرا داخل الفصول الدراسية ؟

إن القسم بطبيعته مشَكَّلٌ من متعلمين متباينين الخبرات والاستعدادات وإيقاعات التعلم وسمات الشخصية. لكن رغم هذا التباين، فإنهم يتفاعلون في قسم واحد من أجل تحقيق أهداف

11- «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، ص. 8-7، المملكة المغربية، 2000.

محددة سلفا لهم. إن تحليل هذا التباين يقودنا إلى الإقرار بوجود تباين بين أهداف التعليم وأهداف التعلم. فالتفكير الديداكتيكي يجعل من أولى أولوياته تقليص الهوة الحاصلة بين هذين المستويين بالاشتغال على المضامين المعرفية وتطويعها، لتكون قابلة للتبليغ وللتعلم على ضوء ما يتيحه المحيط المدرسي من إمكانيات مادية وبشرية، تنتظم كلها في إطار طريقة بيداغوجية «تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وتدعم ذاتها بقوانين التكوين السيكولوجي للفرد وقوانين نموه وتطوره» [12]، وتقود نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

إذا كانت طبيعة الفصل الدراسي كذلك، فإن الأمر يقتضي أن تكون الممارسات الصفية مستجيبة لإكراهاته والتي لا يمكن التغلب عليها إلا بتنويع طرائق التعليم، ومداخله، واستراتيجياته بحسب تنوع طرائق التعلم ؛ وهو مطلب تستعصي تلبيته داخل فصولنا الدراسية في غالب الأحيان، تارة لانعدام القدرة على إعداد وصفات بيداغوجية متسمة بالتنوع والمرونة، وتارة أخرى لعدم وجود هذه الإمكانية بسبب ما تطرحه البرامج والمقررات الدراسية من صعوبات على هذا المستوى. فبناء هذه الأخيرة انطلاقا من الغايات والمرامي التي يحددها المنهاج التربوي دون الاكتراث بالفئة المستهدفة، وخصوصياتها وهويتها وتاريخها النفسي والاجتماعي والدراسي، يجعل هذه البرامج والمقررات موجهة لمتعلمين مفترضين، أي لحاجات مفترضة، لا تلك التي يرغب المتعلمون في تلبيتها فعليا.

إن الممارسات الصفية لازالت مطبوعة بطابع النمطية عدا استثناءات قليلة، ذلك أنه نادرا ما نسجل تنوعا في المداخل البيداغوجية أثناء عمليات التخطيط للمقاطع التعليمية التعلمية، أو أثناء عملية تدبيرها أو تقويمها أو تصريفها، هذا إن وجدت أصلا. صحيح أن تعميم هذا القول لن يجد سندا معقولا يستند عليه، لكن ما ينبغي التنصيص عليه هو أن ما نقدمه في هذا الإطار من ملاحظات هو حصيلة ما توصلنا إليه من خلال الزيارات الصفية، التي نقوم بها للفصول الدراسية في المدارس الابتدائية. ففي أفضل الأحوال، يبقى دليل الأستاذ المرجع الحاسم والمفضل في كل عملية تخطيط لمدرسي الفصول الدراسية ؛ إذ نسجل بهذا الخصوص هيمنة التصورات البيداغوجية المدرجة في الدليل المذكور، ولا نجد مبادرات معززة بخبرات فردية تنضاف لما هو وارد وجاهز في هذه الدلائل. صحيح أنه يقدم لنا تصورات وإمكانيات تحترم المبادئ الكبرى لفعل التدريس وبناء المفاهيم، لكن في الآن نفسه، فهو يفكر في متعلم مثالي مع تجاهل المتعلم الحقيقي المتواجد في الفصول الدراسية.

في ظل هذا الوضع، يبقى التساؤل مشروعا حول إمكانية حضور مفهوم المتعلم بمعناه الصحيح في مؤسساتنا التعليمية، ذلك أنه رغم المجهودات المبذولة في بناء المناهج والبرامج التعليمية لمواكبة المستجدات التي تعرفها مختلف العلوم، فإن استمرارية مركزية المحتوى والمدرس على حساب المتعلم لازالت قائمة، مما يجعل من هذا الأخير مجرد تلميذ يتلقى مادة تعلمه من الخارج وبطريقة جاهزة، توقن أن جماعة الفصل لها نفس القدرات والمهارات، ولها نفس الاهتمامات والميول.

12- «**رهانات البيداغوجيا المعاصرة**»، عبد الحق منصف، ص : 31، أفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، المغرب، 2007.

خلاصات

بالرغم من تعدد المقاربات البيداغوجية وغنى مرجعياتها النظرية، وما تسمح به من إمكانات في تنويع مداخل التعليم والتعلم، إلا أن المفارقة تظل حاصلة بين ما يتبناه نظام التربوية والتكوين من مواقف إيجابية تجاه المتعلم وما توحي به الممارسة التعليمية من مواقف تجاه رواد الفصول الدراسية. إن هذا الأمر يفرض علينا كمهتمين بالشأن التربوي البحث عن إجابات لأسئلة من قبيل :

- هل استطاع كل الفاعلين التربويين (أساتذة، مديرون، مؤطرون تربويون، موجهون تربويون..) تمثل مفهوم المتعلم الذي يقصده الخطاب التربوي المعاصر؟
- أليس حريا بنا أولا تهييئ أرضية علمية للبحث في موضوع التربية، أي المتعلم، والوقوف على مقوماته المعرفية والنفسية والاجتماعية والثقافية والتمايزات القائمة بين المتعلمين، قبل تحديد ملمحهم ؟
- هل يكفينا الارتكان إلى ما يتوصل إليه البحث الأكاديمي في بعده الكوني دون التساؤل عن طابع الخصوصية الذي يميز رواد فصولنا الدراسية ؟
- هل الإلمام بمختلف المقاربات البيداغوجية في جانبها التقني كفيل بضمان تعلم أفضل، أم أن المطلب يفرض الإلمام بالخلفيات الفلسفية والعلمية، التي تقف وراء هذه المقاربات لتمكين المدرسين من مرجعية خصبة تقدرهم على حسن التصرف في الوضعيات المستحدثة ؟
- ألا تقتضي عملية أجرأة المنهاج التربوي البحث عن أفضل السيناريوهات التي يكون للمتعلم بفضلها حضور مركزي في مختلف مكوناته درءا للتعارض الذي قد يحصل بين الإطار النظري والممارسة الصفية ؟

صحيح أن النظريات التربوية تكون في أغلب الأحيان موسومة بطابع الكونية، لكن هذا المعطى لا يمنع البحث في ما هو خصوصي ؛ فنجاح أي نظرية من النظريات التربوية أو أي مقاربة بيداغوجية منبثقة عنها، يبقى رهين مدى القدرة على تبيئتها داخل التربة التربوية المغربية من خلال البحث عن أفضل إمكانات توظيفها، والمفاضلة بين الخيارات على أساس ملاءمتها مع خصوصيات منظومتنا التربوية. إن مطلب استحضار الخصوصية إلى جانب البعد الكوني يبقى موقوف التنفيذ ما لم يتم تشخيص طبيعة هذه الخصوصية ومضمونها تشخيصا علميا، يستمد أصوله وأدواته من مختلف حقول العلوم الإنسانية.