مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية

عبد الحق منصف
باحث في الفلسفة وعلوم التربية

أولاً: مفهوم العلاقة البيداغوجية

كل اهتمام بالحقل المدرسي ينبغي أن يميز بين العلاقة البيداغوجية وبين العلاقة التربوية: «العلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تقوم بين المربي وبين من يتولى تربيتهم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسسية معطاة؛ هذه الروابط ذات خاصيات معرفية وانفعالية قابلة للتحديد، وذات مسار تتحقق فيه تاريخياً»[1]. مجال العلاقة التربوية إذن أوسع من مجال العلاقة البيداغوجية؛ إنه مجال سوسيولوجي يبتدئ بالأسرة ومؤسسات التربية الأولية، ويمتد عبر المؤسسات المدرسية ومؤسسات التكوين المختلفة (المهنية والسياسية والثقافية...).

تُفهَم العلاقة البيداغوجية في ضوء:

أ- العوامل السوسيولوجية والثقافية (الفعل التربوي والمجتمع، تصور الطفولة، السلطة التربوية من خلال التحديد العام الذي تعطيه الثقافة الاجتماعية للسلطة...الخ).

ب- العوامل التنظيمية الخاصة بهيكلة المجال المدرسي (مفهوم المدرسة، الحياة المدرسية ومبادئ تنظيمها وقواعد عملها، معايير التمدرس والأسلاك التعليمية، الحياة الفصلية وديناميتها الداخلية من تفاعلات وتمثلات حول المدرس والتدريس، المجال المدرسي، التعاقد البيداغوجي...).

ج- العوامل البيداغوجية (الثقافة المدرسية، هيكلتها، الحوامل الديداكتيكية، وضعيات التدريس، وضعيات التعلم وتقويمه..).

داخل المجال المدرسي، تتم هذه العلاقة التربوية عبر وسائط وتقنيات وقواعد عمل بيداغوجية وديداكتيكية؛ وتتحول بذلك إلى علاقة بيداغوجية دون أن تفقد علاقتها ببنيات المجال الاجتماعي. مجال العلاقة البيداغوجية هو الحقل المدرسي. ورغم وحدة هذا الحقل، فإن العلاقة البيداغوجية لا تتم تاريخياً بكيفية واحدة ومتجانسة، بل تعكس التمثل الثقافي العام أو الغالب للتربية والتكوين والسلطة البيداغوجية؛ بل هي تميل الآن إلى أن تتنوع بحسب الخبرات التربوية للمدرس ونوعية الجماعة الفصلية، وطبيعة تنظيم الحياة المدرسية عامة.

تشكل العلاقة البيداغوجية مدخلاً أساسياً لفهم العمل المدرسي لاعتبارين هما:

الأول : فعبر ثوابتها يمكن ولوج الحقل المدرسي كحقل اجتماعي، وتشخيص وتحليل مدى نجاعة العمل المدرسي كما يتحقق داخل أنماط جزئية للعلاقات.

الثاني : تتعدى أهمية العلاقة البيداغوجية هذا العمل التشخيصي التحليلي إلى مستوى أوسع هو المستوى السوسيوثقافي، إذ عبر هذه العلاقة (أو العلاقات)، يظهر ما نسميه الخطاب المدرسي (أو خطاب المدرسة).

المدرسة تعبر عن ذاتها عبر مستويات عدة هي :

1. مستوى النصوص الأساسية المؤسِّسة (النصوص السياسية والمواثيق، النصوص القانونية الكبرى (كالظهائر والمراسيم والقرارات الوزارية والمذكرات والنصوص التنظيمية المحددة للأنظمة الأساسية للمدرسة...) ؛ فعبر هذه النصوص والأنظمة، يفصح النظام المدرسي عن ذاته كنظام اجتماعي.
2. مستوى المناهج والبرامج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية.
3. مستوى عمليات التدريس والتعلم والتقويم بمختلف أنواعه.
4. مستوى الحياة المدرسية وهيكلتها (التنظيم والتسيير والإدارة التربوية - الهيئات والتنظيمات التي من خلالها يمارس الفاعلون داخل المجال المدرسي تدخلاتهم وقراراتهم وتقويماتهم).

حينما نختار العلاقة البيداغوجية، ينكشف الخطاب المدرسي عبر المستويات 2و3و4 السابقة.

من جهة أخرى، ليست العلاقة البيداغوجية معطاة، بل تُبنى وتتأسس عبر مستويات :

أ- مستوى الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية : هنا يتدخل الممارسون والفاعلون في العمل المدرسي (خصوصا المدرسون والمؤطرون في علاقتهم المباشرة بالمتعلمين). وتشكل فكرتا المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي هنا، كفكرتين إجرائيتين، مدخلاً لفهم العلاقة البيداغوجية باعتبارها علاقة مدرسية واجتماعية، ولتشخيص مشاكلها. لكنهما غير كافيتين لأنهما يحصران اهتمامنا في قضايا التدريس والتعلم والمعارف أو الثقافة المدرسية. لذلك، يجب تعزيزهما بتحليلات ذات طبيعة سيكو-اجتماعية وسوسيولوجية للعلاقات الفصلية وما تؤسسه من تبادلات وتواصلات بين المدرس والمتعلمين على وجه الخصوص. طبعاً هناك مستويات أخرى يمكن البحث فيها من منطلق العلاقة البيداغوجية متمثلة كعلاقة اجتماعية داخل المجال المدرسي، نذكر منها على وجه الخصوص مسألة السلطة البيداغوجية للمدرس والمؤسسة المدرسية وحدودها وجذورها داخل الحقل الاجتماعي ؛ وكذا مسألة العنف كما يمارس داخل العلاقة البيداغوجية من لدن المدرس أو التلميذ أو المكلف بالإدارة المدرسية... لكن اختيار مدخل المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي يفرض مؤقتاً الاشتغال على المستويات الأكثر تجلياً للعلاقة البيداغوجية، وهي التي تمس التدريس والتعلم والمعارف المدرسية.

ب- مستوى البحث التربوي، وفيه يتم تحليل واقع هذه العلاقة البيداغوجية وتحولاتها وعلاقتها بالخلفية السوسيوثقافية والسياسية للمدرسة.

ج- مستوى الحياة المدرسية، وفيه يتم تحليل العلاقة البيداغوجية بوصفها تربوية، أي كعلاقة اجتماعية تتدخل فيها عوامل التنظيم العام للحقل المدرسي، والتي تستحضر قواعد ومبادئ تهم كفايات المواطنة والعمل المشترك وأخلاقيات التواجد مع الغير...

ثانياً: المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي

1 – المثلث البيداغوجي

ينتظم المثلث البيداغوجي في ثلاثة أقطاب تتأسس عليها ثلاثة أنواع من العلاقات البيداغوجية. الأقطاب هي : المدرس، المتعلم، المعرفة.

- انطلاقاً من محور المدرس (والمؤطر)، تظهر العلاقة البيداغوجية باعتبارها تعليم وتكوين وتقويم ومتابعة ؛ هنا يتدخل ديداكتيك الفعل التعليمي-التعلمي (العلاقة : مدرس-تلميذ).
- انطلاقاً من محور المتعلم، تظهر العلاقة البيداغوجية كعلاقة تعلم بمختلف أنواعه (ذاتي، عبر وساطة متدخلين كالمدرس، أو البرامج الآلية الموجهة للتعلم...). هنا تتدخل بيداغوجيا التعلم.
- انطلاقاً من محور المعرفة، تظهر العلاقة البيداغوجية كعلاقة بالمعرفة ؛ وهنا تتدخل بيداغوجيا المعرفة (ولا ينبغي هنا الخلط بينها وبين البيداغوجيا التقليدية القائمة على نقل المعرفة بواسطة خطاب المدرس).

داخل كل علاقة من العلاقات السابقة، يشتغل الحقل المدرسي وفق آلية أو آليات معينة هي : التعليم والتدريس ؛ والتعلم والتكوين وتقويم الكفايات والقدرات ؛ والمعرفة. ويمكن اتخاذ فكرة المثلث البيداغوجي كمدخل إجرائي نحلل في ضوئه ونشخص قضايا العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية.

2- التعاقد البيداغوجي

تتحدث الدراسات الأمريكية في مجال التعلم المدرسي عن الفعل التربوي (La transaction) الذي يتعدى تأثيره صاحبَه (المدرس) نحو المتلقي (المتعلم) كجماعة وكأفراد. لكنها تدرسه أيضا كفعل خاضع لمقتضيات الكلفة والعرض والمردودية، أي باستحضار كلفته الانفعالية والسلوكية ومردوديته العملية في تعلمات التلميذ، أي كيف يوظف المدرس موارده المعرفية وخبراته وتمثلاته وتقييماته، وعموماً مكتسباته المهنية والاجتماعية والانفعالية لكي يخلق تعلمات ويرسخها لدى المتعلمين؟ وكيف يوظف المتعلمون أيضاً مواردهم المعرفية المختلفة وتمثلاتهم الاجتماعية وطاقتهم الانفعالية في مجال التعلم المدرسي؟ وما نتائج ذلك؟

كما تتحدث الدراسات الفرنسية عن التعاقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique) ؛ وهو مفهوم معقد : فهو يعني أول الأمر مجموع القواعد والمبادئ المنظمة التي تكون حاضرة ضمنياً داخل الحياة والسلوكات المدرسية، خصوصاً الفصلية، حتى ولو لم يتم التعبير عنها صراحة أو إعلانها. عبر هذا التعاقد، تتحول العلاقة البيداغوجية إلى قانون (بالمعنى الاجتماعي)، إلى مؤسسة ؛ لكنها تحتاج إلى أن يتم تقنينها صوريا (Constitutionnalisation). كما يعني من جهة ثانية مجموع الانتظارات المتبادلة لدى من يتدخلون في العمل التربوي المدرسي (مدرس، تلاميذ، إدارة تربوية، آباء..) : ما الذي ينتظره كل طرف منهم من المدرس ومن المتعلمين؟ في ضوء الانتظارات تتحدد المهام والأدوار الاجتماعية للفاعلين. وفي ضوء قواعد ومبادئ العمل، تتحدد طرق وتقنيات التعليم والتعلم وتقويمه.

من جهة ثالثة، يصعب جداً الاعتراف بوجود صيغة واحدة نمطية للتعاقد البيداغوجي ؛ فمن المؤكد أنه يمكن الانطلاق من وضعية أولية لهذا التعاقد، وضعية مفترضة، لكن عليها يتأسس العمل البيداغوجي وتقاس مدى نجاعته. ويمكن أن نصوغ هذه الوضعية الأولية كالتالي : يتأسس التعاقد البيداغوجي على عدم تكافؤ أو توازن أصلي : فالمدرس يتموقع فيه كسلطة، كمالك للمعرفة وكسيد (Maître) يتحكم في الوضعية البيداغوجية (فهو يعلم مسبقاً الأهداف التعليمية والعامة والمرحلية ؛ وهو يتحكم في المعارف المدرَّسة وفي أساليب التقويم ؛ وهو الذي يقود لعبة التعلم وينظمها...) ؛ أما المتعلم، فيتموقع كشخص تابع ينهل من المدرس ويأخذ عنه معارفه وخبراته التعليمية.

العلاقة البيداغوجية من هذا المنظور الأولي غير متكافئة ؛ لكن العمل المدرسي وتحولاته التاريخية يستهدف بكل تقنياته وبيداغوجياته التخفيف من عبء هذه الوضعية ؛ إذ يسعى في العصر الحديث إلى تضييق المسافة الفاصلة بين المدرس والمتعلم وإعادة التكافؤ، قدر الإمكان، للعلاقة البيداغوجية، وجعلها أكثر إنسانية وقرباً من التشارك والتفاعل الجيد، وأكثر ابتعاداً عن التسلط والتحكم العمودي. وكل الممارسات البيداغوجية تسير في هذا الاتجاه ؛ بل كل التقنينات والتنظيمات الحديثة المنصبة على المجال المدرسي (بما في ذلك تنويع أشكال العمل البيداغوجي، وإدراج التربية على حقوق الإنسان، فتح الحياة المدرسية على علاقات أكثر مرونة والتزاماً بحقوق الطفل والمتعلم، وتنظيم العمل المدرسي بشكل يسير نحو حكامة جيدة محلية وجهوية...)، تسير في اتجاه تطوير التعاقد البيداغوجي الضمني أو الخفي، وذلك بجعله أكثر وضوحاً في شكل قوانين وقواعد عمل مصرح بها تأخذ صيغة مراسيم ومساطر ومذكرات ونصوص ؛ وهذا يعني في اتجاه مَعْيَرَتِه وصَوْرَنَتِه (La normalisation et la formalisation du contrat pédagogique). لذلك، يمكن حالياً أن نتحدث عن عملية دائمة لتجديد وتطوير التعاقد البيداغوجي بدل الحديث عن تعاقد بيداغوجي قائم وثابت (Processus de décontractualisation et de recontractualisation).

انطلاقاً من هذا التصور الأخير للتعاقد البيداغوجي، وباستحضار مكونات المثلث البيداغوجي، سنركز على بعض مشاكل وقضايا العلاقة البيداغوجية بالمدرسة المغربية.

أولاً: محور التعليم والتدريس

ما الإمكانيات التي تمنحها المدرسة المغربية للمتعلم لكي يتعلم؟ كيف يوظفها؟ وهل كيَّفنا ممارساتنا الديداكتيكية مع مختلف البيئات التي يشتغل فيها المدرس (قروية، حضرية، جامعية، تأهيلية...)؟ لن نركز هنا على إمكانيات ومشاكل البنية التحتية، بل على العوامل الفاعلة مباشرة في علاقة التدريس والتعليم.

إن أول ما يمكن ملاحظته، بهذا الصدد، هو أن النمط السائد يأخذ شكل تعليم فصلي يعاني من مشكلات، بعضها حاصل عن الخريطة المدرسية وعدم التوازن في توزيع الفصول والمؤسسات (الاكتظاظ، سوء التوجيه، وأحياناً خضوع التوجيه للخريطة أكثر من خضوعه لحاجات التلاميذ وقدراتهم...). وبعضها الآخر، من جهة ثانية، يظهر عدم تنويع الأشكال التعليمية : فالشكل السائد إلقائي، وغالباً ما يكون فيه الحوار انتقائياً وتقليدياً ؛ ولا وجود لعمل نحو تحريك الجماعة الفصلية بشكل يعتمد التواصل وتقنيات التعبير الذاتي إلا لماما (خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي الأولي والأساسي).

في مستوى ثالث، يتبين أن العلاقة البيداغوجية قد مالت، على مستوى التدريس، إلى التنميط، أي تقديم دروس جاهزة موجهة للحفظ، أما التقويمات، فتسير في اتجاه اختبار القدرة على التذكر (لا بد من الإشارة هنا إلى الخلط السائد لدى المدرسين والمؤطرين بين المعرفة وبين الدرس ؛ وهذه مسألة سنعود إليها فيما بعد). غير أن المشكل الأعوص هو : كيف يتم التعامل مع هذه المشاكل وغيرها[2] وتقويمها ؟

يلاحظ أن المدرس يحولها، في غالبية الأحوال، وعبر آليات دفاعية، إلى عوائق أو معيقات أمام العمل البيداغوجي. فهي تمثل بالنسبة له حواجز وليست مشاكل ينبغي مواجهتها والبحث عن تخطيها داخل الإطار المؤسسي الذي تمنحه المدرسة. وهذا قد كرس عقلية تقتل روح المبادرة وروح التلقائية والمواجهة. فالمشاكل (كالاكتظاظ وما يترتب عنه من ظواهر فصلية، والبرامج وكثرة المواد الموجهة للتدريس، وقضايا التقويم، وبعض الظواهر المدرسية ذات الطابع السوسيولوجي كالعنف والعدوانية وغير ذلك) جميعها إدارية أو مترتبة عن التنظيم الإداري المدرسي ؛ لذلك، فالمدرس يتعامل معها في الأغلب الأعم كعقبة توضع أمام إمكانياته الذاتية في العمل والعطاء والمردودية.

طبعاً، رد الفعل هذا مفهوم موضوعياً في إطار التكوين الأساسي والخبرة المكتسبة للمدرس : فكل طرق ووسائل التكوين الأساسي تهم تدخلاته كمدرس، أي كمشتغل وناقل للمعلومات (البحث عن المعلومات، انتقاؤها، تصنيفها، ترتيبها حسب المنطق الداخلي للمعرفة الموجهة للتدريس، شرحها وتبسيطها، تقويم اكتسابها...). فالمسألة هنا تهم التكوين الأساس، وكذا متابعة هذا التكوين ذاتياً من لدن المدرس، ومؤسسياً من قبل المؤسسة المدرسية (التكوين المستمر). لذا، يتطلب الأمر التفكير في تغيير «الهوية التعليمية» (L'identité enseignante) للمدرس، بإعادة النظر في الكفايات المعرفية والمهنية الأساسية التي سيتمحور حولها التكوين الأساس، وقبلها التكوين الجامعي أيضاً، خصوصا وأن هذه العملية ذات علاقة وثيقة بالتعاقد البيداغوجي على وجه الخصوص.

إن هذا التعاقد يشهد الآن اختلالات كبرى : فمن جهة، هناك تحول في تمثل العمل المدرسي في هذا المستوى (مستوى التدريس) ؛ إذ توجد كفايات مختلفة توضع على أنها غايات عامة وخاصة. وهي تتطلب تدخلات معينة من قبل المدرس غير العمليات الديداكتيكية المعروفة. ومن جهة أخرى، هناك انتظارات المشرع والسياسي والمجتمع المدني والمخطِّط التربوي وكذا الباحث... لكن ليس هناك وعي كامل بهذه الانتظارات بشكل يحولها إلى عناصر واضحة وجلية داخل الممارسة التعليمية. فنحن ما زلنا نعمل بتعاقد أصبح تقليدياً بالقياس إلى التحولات المنتظرة من المدرسة في ضوء خطابها الذي يظهر عبر نصوصها الأساسية (المقاربة بالكفايات، التركيز على المتعلم وحاجاته، الطابع الاستراتيجي للتكوين المستمر، مشروع المؤسسة وعلاقة المدرسة بالمحيط، التربية على المواطنة...).

ثانياً : محور التعلم

يتعلق هذا المحور بالعلاقة البيداغوجية كإطار لتكوين القدرات والكفايات : أي ما الإمكانيات التي نمنحها داخل مدرستنا للمتعلم لكي يتعلم؟ وكيف نوظفها؟

نظرياً، هناك إمكانيات عديدة ومفتوحة لتنمية التعلم، خصوصاً القدرة على التعلم التي هي الكفاية الأساس لكل عمل تكويني (La compétence de base). هذه الإمكانيات تتنوع بحسب :

- المستويات الدراسية ؛
- تعليم المواد التعليمية ؛
- الفئات العمرية ؛
- البيئات الدراسية (قروية، حضرية) ؛
- الأهداف التقويمية.

نظرياً، هناك أيضاً اختلاف من حيث الطرق الموظفة في التعلم :

- طرق موجهة نحو اليقظة واكتشاف البيئة (الألوان والأصوات والعلاقات) ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء الحسي-الحركي ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء الرمزي (الهندسي المكاني أو الحسابي الزماني) ؛
- طرق موجهة لتنمية الذكاء التخييلي ؛
- طرق موجهة لتنمية القدرات أو الكفايات الاجتماعية (ما يسمى بالذكاء الاجتماعي[3]).

حينما نقبل بهذا المنطق البيداغوجي والسيكولوجي، لا بد أن تتبادر إلى ذهننا مجموعة ملاحظات تهم وضعيات التعلم الفصلي في مدارسنا :

الملاحظة الأولى هي أن الإمكانية الوحيدة السائدة التي توفرها المدرسة المغربية هي الكتاب المدرسي ؛ وإن كان استعماله يتم عبر وساطة المدرس. فما هو الكتاب المدرسي كما هو مستعمل؟ إنه مادة متنوعة (وثائق مكتوبة، رسوم، معلومات شارحة، خلاصات، بيانات...) موجهة أساساً لإقامة الدرس ؛ فهي مهيأة أصلاً لكي تصبح درساً. والمسألة هنا هي أن الكتب المدرسية لم تطوَّر بما فيه الكفاية لكي تكون أداة توظف داخل عمليات تعلم جديدة، ذاتية أو مؤسسية. فما زلنا في مدارسنا بعيدين عن هذه النقلة من التدريس إلى التعلم. نعم، لدينا كتب مدرسية، متنوعة (مع الاعتراف بحدوث تطور ملموس في التأليف وصناعة الكتاب وتنويع بنائه الوثائقي)، لكنها وضعت لبناء دروس لا للاستخدام داخل وضعيات تعلم. بل إن البناء الوثائقي للكتاب المدرسي ظل محتفظاً – في بعض المواد الدراسية – ببنية الدرس كما يلقى داخل الفصل، كما لو كان استجابة لعمليات التدريس لا لهاجس بيداغوجيا خاصة بالتعلم المدرسي. لذلك، نلاحظ أن التلاميذ ينسخون الدروس ويحفظونها، ويعيدون كتابتها. نتيجة ذلك كله هو ما نعاينه من نقص في تعلم الكفايات اللغوية والمعرفية العليا[4] (وهذا يفسر في جانب منه ارتفاع عدد تلاميذ الشعبة الأدبية بالقياس بشعب العلوم الرياضية أو التعليم التقني والتجاري).

الملاحظة الثانية، في هذا السياق، هي أننا لم نطور بالشكل الكافي الوسائل المتوفرة الأخرى، خصوصاً المختبرات ؛ فهي تفتقر إلى الموارد البشرية والتجهيزات. كما أننا ما زلنا نتصور المختبرات كوسائل إضافية تابعة للدرس، في حين أن المختبرات هي البيئة التعليمية الفعلية للتعلم، إذ فيها يتمكن المتعلم من استعمال وتشغيل قدراته الإستطيقية بدل النقل الأفقي للمعلومات.

الملاحظة الثالثة هي فقر المكتبات التقليدية والإلكترونية. وهذا بدأ يدفع التلاميذ إلى الانكباب على شبكة الإنترنيت لاستقاء الوثائق والمعلومات، لكن دون التوفر على القدر الكافي من القدرات التي تجعلهم يعيدون تنظيم وتوظيف هذه المعلومات في عمليات تعلم جديدة.

الملاحظة الرابعة هي غياب وسائل تعليمية أخرى مبرمجة لمعاينة التجارب الفعلية أو التجارب الافتراضية (les expériences virtuelles). وهنا، لا بد من الدعوة إلى ضرورة اشتغال الخلايا الإعلامية المركزية أو الجهوية، بوزارة التربية الوطنية على وجه الخصوص، في اتجاه إعداد تجارب من هذا النوع مرتبطة بالبرامج، وطبعها في شكل أقراص مضغوطة ووسائط مكتوبة توضع رهن إشارة التلاميذ لكي تتم دراستها ومعاينتها داخل الفصول.

إن ما نستخلصه مما سبق، هو أننا لم نتمكن بعد من الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم. فما هو سائد في الفصول الدراسية هو المدرس، هو الدرس. فبديهي إذن أن تتكلم المدرسة الآن خطاب المدرس وسلوكياته. لذلك، نلاحظ أن أغلب التقييمات الاجتماعية للمدرسة تتم عبر تأويل وتقييم المدرس وخطاباته وممارساته.

إن صورة المدرسة ليست واضحة اجتماعياً بما فيه الكفاية. ونحن نرى أن المسألة الآن تمس مشروعية المدرسة كمؤسسة تربوية وتكوينية داخل الحقل الاجتماعي. فالصورة الغائبة هي المدرسة كفضاء عمومي، كمجال للتنسيق والتشاور بين الفاعلين والمهتمين، كمجال للمواطنة الفاعلة. أما التمثل الشائع، فهو أن الأطفال حالياً يرتادون المدرسة لكي «يقرؤوا» لا لكي يتعلموا المواطنة ؛ وهذه مسألة ستتم العودة إليها في آخر هذا المقال.

لا نزال إذن نقوّم عمل المدرسة من منطلقات أصبحت الآن متجاوزة نظرياً، وحتى على مستوى الوعي السياسي والقانوني بالمدرسة، مازلنا نقوم العمل المدرسي انطلاقاً من تعاقد بيداغوجي تقليدي (المدرس مالك المعرفة يقوم بمهام التعليم ويتحمل عبء المدرسة، في مقابل المتعلم الذي ينبغي عليه أن يتقمص دور المتلقي). لذلك، يتركز التقويم حالياً على المدرس وليس على المدرسة. حينما نغير فكرتنا عن العمل المدرسي وفق تطلعات الميثاق الوطني للتربية والتكوين والنصوص القانونية الجديدة، يجب أن نرى في فكرة المدرسة نموذجاً آخر للتعاقد : المدرسة تسعى إلى أن تكون مجالاً لمهام مختلفة تدخل في إطار التربية (وليس فقط التعليم والتدريس) والتعلم. هنا سنحدد أدواراً أخرى للمدرس : فهو يتولى، ضمن ما يتولاه من مهام، تشخيص الحالات الدراسية المختلفة وتحديد الفروق والاختلافات ؛ فيستعمل الدعم ؛ ويسهم طبعا في تنمية الكفايات الأخلاقية والمدنية إلى جانب الفاعلين الآخرين وبتنسيق معهم...

ثالثاً : محور المعرفة

يمس هذا المحور علاقة المدرس والمتعلم بقطب المعرفة أو المعارف المدرسية التي تقدم في شكل برامج ومقررات وكتب مؤطَّرة بيداغوجياً وديداكتيكياً. طبعاً، ليست المعارف المدرسية معارف بالمعنى الكامل والأصلي للكلمة، ليست معارف عالمة أو أكاديمية.

نتحدث عن المعرفة المدرسية بمعنيين :

- معارف منظمة ديداكتيكياً في شكل برامج وكتب مدرسية ودروس.
- معارف من المفروض أن تصبح جزءاً من تركيبة النسق الإدراكي الخاص بالمتعلم (ما يسمى السجل المعرفي الموجَّه لاكتساب تعلمات جديدة (Le registre cognitif).

عموماً، تكون المعارف المدرسية نقلا ديداكتيكيا للمعارف العالمة ؛ إنها، بمعنى ما، صناعة أو إعادة بناء لهذه المعارف داخل تركيبات بيداغوجية موجهة للتعليم والتعلم. في هذا السياق، نكتفي بطرح مسألة أساسية في البحوث والدراسات البيداغوجية والسوسيولوجية المعاصرة (الخاصة بالمدرسة)، هي ما يسمى «العلاقة بالمعرفة»[5] (Le rapport au savoir). ويمكن أن نصوغ هذه المسألة في شكل قضايا كالتالي :

القضية الأولى: علاقة المدرس بالمعرفة

الملاحظ أن العلاقة بالمعرفة –كنسق ثقافي واجتماعي– تتوقف لدى المدرس بمجرد المرور إلى المهنة. فالمدرس، شخصياً، يعتبر حصوله على الشهادة «إجازة»، أي إقالة من متابعة البحث والدراسة وربما التعلم (قليلون فعلاً من يتابعون تعليمهم بعد الحصول على البكالوريا أو الإجازة مثلاً). فالعلاقة الأولية أو الشخصية بالمعرفة إذن ضعيفة (من حيث القراءة والمتابعة). والعلاقة المتوسَّطة بالمعرفة عبر التكوين المستمر هشة أيضاً وغير فعالة، وتعاني من مشاكل فعلية عديدة. أما التكوين الأساس، فمحدود جداً من حيث مواد التكوين وصيغه العملية ؛ كما أن الأطر المشرفة عليه، هي في الغالب الأعم، غير حائزة على تكوين متين ومعمق في مجال الديداكتيك والبيداغوجيا المعاصرة وتاريخ الفكر التربوي الفلسفي وغير الفلسفي، باستثناء الدراية ببعض التوجهات في مجال علم النفس عامة، وعلم النفس التربوي على وجه الدقة (خصوصاً في مدارس تكوين المعلمين وبعض المراكز الجهوية لتكوين أساتذة السلك الأول). وإذا افترضنا أن الحقل الجامعي يشتغل بالمستجدات المعرفية (وهو أيضاً أمر ينبغي أخذه بكثير من الحذر واليقظة)، فإن مفعول هذه المستجدات يتوقف بمجرد الحصول على الشهادة التعليمية أو الأكاديمية أو المهنية في الغالب الأعم.

لأجل ذلك، وجب إعادة النظر، وبشكل مستعجل جداً، في مفهوم التكوين الأساس من حيث مدة التكوين، والبرامج المعتمدة، وكذا الطرق العملية والتطبيقية، مع البحث عن صيغ للتنسيق بين الهيئة المشرفة على التكوين الأساس وبين الأطر الجامعية المختصة في البحث التربوي والبيداغوجي، وكذا العلوم الإنسانية عامة.

كما يمكن، على المستوى الجامعي، إدماج خطة للتكوين البيداغوجي والتربوي في جميع الشعب، مع تخصيص حصص معينة، في مجال البحث الجامعي، للبحث التربوي والبيداغوجي وفتحه على شعب التخصص الجامعي (التاريخ، السوسيولوجيا، الفلسفة، السيكولوجيا، الدراسات القانونية، الدراسات الاقتصادية والسياسية...)، وذلك بغرض الاستفادة منها في مجال تقييم السياسة التربوية عامة في ضوء البحث الجامعي.

والأمر ذاته ينطبق على التكوين المستمر، إذ ينبغي منذ الآن البحث عن صيغ ملائمة لتنظيمه وإجرائه بشكل منتظم يأخذ بعين الاعتبار الحاجيات الأساسية في مجال التكوين والتدريس، والغايات العامة للتغيير التربوي المنشود. ويمكن هنا أيضاً الاستعانة بالأطر الباحثة في مجال التربية والعلوم الإنسانية داخل الجامعات وخارجها.

القضية الثانية: علاقة المتعلم بالمعرفة

إن تأمل الوضع المدرسي يفيد وجود انفصام جلي في علاقة المتعلم بالمعرفة : فليست المعرفة بالنسبة له حقلاً اجتماعياً للاستثمار السيكولوجي والمدرسي، أي مكتسبات لأجل تعلم الكفايات واكتساب القيم والاكتشاف والبحث، بل هي مجرد مقررات وكتب محملة بمعلومات لا يطيقها التلاميذ والمدرسون على حد سواء. والحال هناك مطابقة بين المعرفة وبين الدرس.

من المفروض أن تعكس المعرفة داخل المجال البيداغوجي دينامية مدرسية هي ما يُعرف باسم : النقل الديداكتيكي (la transposition didactique). والملاحظ أن هذا النقل ببلدنا يتميز بالضعف والمحدودية : هناك كتب مدرسية تمر عبر شبكة المؤسسة الوصية ولجانها. أما الحقل الجامعي وكذا حقل التأطير التربوي، فلا يجتهد كثيرا في هذا المجال ؛ إذ لا نجد باحثين ينخرطون في مجال إعادة إنتاج المعارف العالمة والأكاديمية في صيغ بيداغوجية موجهة للتلاميذ والطلبة والآباء وغيرهم، وذلك بغرض تعميم المعرفة خارج أسوار الجامعة والمؤسسة المدرسية. لذلك، تبقى المعرفة المدرسية «محتكرة» من لدن صناع الكتب المدرسية، علماً بأن هؤلاء المؤلفين تنقصهم الدراية بالتأليف المدرسي وتقنياته، وبسيكولوجيا هذا التأليف وغير ذلك ؛ فهم مجرد «متطوعين» في هذا المجال، اكتسبوا خبرة مهمة بكل تأكيد، لكنهم يكتفون بإصدار الكتب المدرسية لمستويات معينة دون متابعة إصداراتهم بوثائق بيداغوجية موجهة للآباء والتلاميذ والمدرسين لأجل استثمارها في التدريس، ومرافقة التلاميذ ودعمهم. فالأمر يبدو كما لو كانت الكتب المدرسية هي المستهدف من عملية التأليف والتدريس.

يمكن أن نلاحظ، في هذا السياق أيضا، عدم وجود دور نشر مختصة في هذا المجال تصدر مجموعات من الكتب والملفات والوثائق البيداغوجية الداعمة للتعلم والتدريس، اللهم الوثائق المتضمنة لنماذج من الامتحانات والإجابة الصحيحة (ولا يخفى علينا هنا الغرض التجاري من هذا العمل الذي بدأ حالياً يجد امتداداته في الدروس الخاصة الليلية والنهارية، خارج المؤسسات المدرسية الخاصة المعترف بها رسمياً).

على أساس ما سبق، يمكن أن نعترف بأن النقل الديداكتيكي محدود جداً ؛ فهو لم يتمكن لحد الآن من أن يجعل من المعرفة حاجة تعزز مشروعية المدرسة كمؤسسة اجتماعية. يظهر ذلك في انخفاض الحصيلة المعرفية لدى الأجيال التي تتخرج من المدرسة في مجتمعنا. وأزمةُ القراءة إحدى صور هذا الفشل المدرسي ؛ أما صوره الأخرى الفاضحة، فهي ما سبق أن سجلناه من توقف العلاقة بالمعرفة لدى من يتخرجون من مؤسسات التكوين ببلدنا : فهم حينما يلتحقون بالعمل، قلما يشعرون بالحاجة إلى المعرفة، أو أن التعلم المدرسي حاجة ضرورية ؛ لذلك لا يتعاطون للدروس والمتابعة في المؤسسات العليا أو المعاهد الخاصة كما يحدث في دول أخرى. فالحاجة إلى المعرفة تتوقف عند الحصول على الشهادة وولوج حقل العمل. هنا نتساءل : كيف يطور المدرس خبرته، وكيف يكون أداؤه فعالاً وهو يشتغل بمعارف توقف مفعولها عند سنة 1985 أو 1990؟

– في مستوى ثان، يمكن أن نعترف أننا ما زلنا نفكر في المعرفة المدرسية بمرجعية «المواد الدراسية» (les disciplines scolaires)، لا بمنطق المعارف المشتركة المتداخلة. لذلك يتم التعامل مع المواد الدراسية كمناطق معزولة عن بعضها البعض برمجةً وتأليفاً وتدريساً وتقويماً. حينما نتعامل مع المعارف المدرسية من منظور تداخل المعارف (l'interdisciplinarité)، فإن ذلك يسمح للمتعلم بتكوين ثقافة صورية (une culture formelle) تؤطر وعيه بالمجال والبيئة والمجتمع. ويمكن هنا أن نعطي مثالاً لذلك بمفاهيم البيئة والحياة والمجال كما يتم تدريسها في الأنشطة العلمية بالتعليم

الابتدائي وعلوم الحياة بالتعليم الإعدادي والثانوي. فالتلميذ عبر تعاطيه للمقررات الدراسية في هذا المجال، من المفروض أن يكتسب وعياً بالبيئة والحياة عبر مختلف المستويات الدراسية التي يمر منها، انطلاقاً من التمثلات البسيطة إلى المركبة. لكن وعي المتعلم بالبيئة والحياة والمجال لا يتبلور فقط داخل هذه المقررات والتعلمات التي تمفصلها، بل يترسخ أيضا عبر المفاهيم التي يكتسبها داخل مواد العلوم الإنسانية التي يدرسها كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية والفلسفة حيث يكتشف أبعاداً أخرى للبيئة والحياة هي الأبعاد الاجتماعية والسياسية والتاريخية والأخلاقية... إلخ. على أساس ذلك، يمكن أن نتصور وجود بنية مفاهيمية صورية توضع في أساس المقررات في المواد العلمية والإنسانية على حد سواء. هذه المفاهيم الصورية أو الثقافة الصورية تجد مادتها في اللوينات التي تأخذها مفاهيمها الأولية في مختلف المواد الدراسية.

يمكن هنا أيضاً أن ننتقل إلى مثال آخر يهم تعلم المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء النظرية : فما يتعلمه التلميذ من تعاطيه لهذه المواد هو العقلانية والتنظيم المنهجي والالتزام بقواعد الفكر والمنطق. لكن يمكن أن نحول هذا التعلم أيضاً إلى ثقافة صورية حينما نمكّن المتعلم من اكتساب ثقافة الالتزام بالقواعد الأخلاقية والعملية، بما في ذلك قواعد الحياة المدرسية والعمل داخل الجماعة الفصلية، وقواعد التواصل الفصلي والحوار البناء...إلخ. وهذا أيضاً ما تسمح باكتسابه الدروس التي يتلقاها في المواد التي يكون موضوعها هو القيم الفكرية أو الأخلاقية أو الثقافية كالتاريخ والتربية الإسلامية والفلسفة والشأن المحلي والتربية على المواطنة...الخ. وهكذا، وخلف كل مضمون معرفي مدرسي، يمكن للمقررين والمبرمجين ومؤلفي الكتب المدرسية أن يتصوروا وجود ثقافة صورية قادرة على أن تغذي تعلمات التلميذ ووعيه بالبيئة كمجال للحياة البيولوجية والاجتماعية والأخلاقية، وكذا وعيه بالعقل وقواعده التقنية والاجتماعية والالتزام بها أخلاقياً. هنا يمكن تصور تكوين موضوعه ليس فقط الكفايات المنهجية والتقنية (التواصلية والمنهجية...)، بل أيضا الكفايات الأخلاقية والسوسيوسياسية العامة (التربية الاجتماعية على المواطنة). هذه المسألة الأخيرة هي التي تنقلنا من العلاقة البيداغوجية إلى مستوى العلاقة التربوية داخل المجال المدرسي.

العلاقة التربوية والكفايات السوسيو- سياسية والأخلاقية

سنكون مخطئين إذا اعتبرنا أن موضوع التعلم هو الكفايات بمعناها التقني والمنهجي. فالكفايات ترتبط بقدرات عملية ووجودية (des savoirs faire et des savoirs être). وكل تقييم للعمل المدرسي ينبغي أن يستحضر هذه الجوانب المختلفة للكفايات. وليس الأمر مهماً لأنه يمس تعلمات ظرفية (كتعلم اللغات بصفتها أدوات للتواصل مثلاً أو تعلم الحسابات الرياضية لأداء عمليات حسابية مختلفة ...إلخ)، بل لأنه يمس تعلمات استراتيجية تهم وجود الشخص ككائن أخلاقي ومواطن.

راهن المغرب منذ سنوات على عقلنة وتخليق الحياة العامة والسياسية وفق مبادئ كونية (حقوق الإنسان، الحريات العامة، دولة الحق والقانون...). كما ربط ذلك بتكوين أشخاص ذوي كفايات تواصلية وقدرة على الانفتاح على الثقافات الإنسانية، يحترمون قيم المواطنة والأخلاق. لذلك،

كانت انتظاراته من نظام التربية والتكوين كبيرة جداً. وهذا يغير في الواقع من موقع المؤسسة المدرسية بالمعنى العام للكلمة : فهي ليست مجرد مؤسسة لاكتساب قيم الهوية الثقافية، وليست مجرد مؤسسة لتعليم القراءة والكتابة وباقي المهارات والقدرات التقنية والتواصلية، بل هي فوق ذلك مؤسسة للتربية الأخلاقية والتربية على المواطنة. وهذا ما يعزز موقعها الاجتماعي حالياً، ويقوي قدرتها على إثبات مشروعيتها الاجتماعية والثقافية آجلا.

لقد كانت المدرسة المغربية غداة الاستقلال تبرر مشروعيتها بضرورة تكوين شخصية متشبثة بهويتها الإسلامية والوطنية. وقد وجدت هذه المشروعية سنداً قوياً داخل التطلعات السياسية والثقافية للمغاربة آنذاك، مما جعلهم يحتضنون مشروع المدرسة المغربية ويقتنعون به سياسياً واجتماعياً. كما سعت المدرسة المغربية إلى إثبات شرعيتها الاجتماعية والثقافية في مرحلة السبعينات من القرن الماضي بضرورة إعداد متعلمين يغذون الإدارة والوظائف العمومية سعياً إلى مغربة الأطر ذات الكفاءة العالية في مجال التسيير والتعليم والتكوين والاقتصاد... وهذا أيضاً عزز موقعها داخل الحقل الاجتماعي والسياسي المغربي.

أما حاليا، فيظهر أن مشروعية المدرسة بدأت تهتز داخل تمثلات ووعي الرأي العام المغربي (آباء، فاعلون اقتصاديون وسياسيون، المدرسون والمربون أنفسهم...). فالجميع يسائل المدرسة ويعتبرها مسؤولة بشكل أو بآخر عن أزمة الشغل والأطر والتكوين والتطرف وغير ذلك. ويظهر أن هذا الوعي الشقي تجاه المدرسة يرجع حالياً إلى تغافل ما عن تحولات الحقل الاجتماعي والسياسي المغربي (فقد اختار المغرب منذ العقد الأخير من القرن الماضي التحول الديمقراطي الفعلي، ووضع العقلانية والحداثة كمبادئ لهذا التحول والتغيير، كما حمل المدرسة مسؤولية المساهمة في هذا التغيير منذ ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى جانب تكوين الكفايات التقنية في المجال التواصلي والعلمي والاقتصادي...).

ويظهر أن المدرسة لم تعد تتحمل فقط مسؤولية تكوين الكفايات التقنية (التواصلية والمنهجية والفكرية)، بل هي أيضاً تسهم في التربية على المواطنة والتكوين الأخلاقي. غير أن بنياتها التقليدية في مجال الإدراة والتسيير، وطغيان الممارسات التقليدية الأفقية في مجال التدريس كما رأينا، وبطء الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التعلم، كلها وغيرها، قلصت من قدرة المدرسة المغربية، بفاعليها ومسيريها، من النجاح في تحقيق الكفايات التقنية، ناهيك عن الكفايات السوسيوسياسية والمدنية (أو الأخلاقية). نحن نطالب اليوم بأن تسهم المدرسة في تكوين كفاءات في مجال العلوم والتقنيات خصوصاً، لكننا ننسى أن تحولات المغرب الراهنة تلزم المدرسة بتكوين كفايات سوسيوسياسية ومدنية أيضاً. ويبدو أن التحولات التي من المفروض أن تعرفها مدرستنا حالياً في مجال التدريس والتعلم والعلاقة بالمعرفة، إضافة إلى تغيير مفاهيم الحكامة والتدبير المدرسي (وعموماً تغيير الشكل والمضمون اللذين بهما تعاش الحياة المدرسية داخلياً)، ستسهم في تعزيز قدرة المدرسة على إثبات شرعيتها الاجتماعية. لكن، قبل ذلك، يجب على الخطاب المدرسي، بالمعنى الذي حددناه سابقاً، أن يكشف عن ذاته بشكل أكثر عقلانية وحداثة حتى يتمكن من توعية المجتمع بالوظيفة الحالية للمدرسة.

الهوامش

1. Marcel POSTIC : **La relation éducative**- PUF, Paris, 1967, p :22

2. مشاكل من قبيل : اكتظاظ الفصول الدراسية ؛ العلاقة الأفقية بين المدرس والتلاميذ ؛ العلاقة المتوترة والعدوانية أحياناً، وتتجلى في شكل ردود أفعال غير بيداغوجية كاللجوء إلى الفروض الفجائية والعقوبات، والطرد، وبعض أنواع العنف المدرسي ؛ غياب تعليم يمر عبر الحساسية والقدرات الإستطيقية مع التركيز على النمط الإلقائي.

3. ما هو الذكاء في هذا السياق؟ هو : أ – مكتسبات ؛ تنضاف إليها ب – بيئة للتعلم (بيئة مدرسية) – أو بيئة فعلية لأجل اختبار التعلم – ؛ ج – وطرق بيداغوجية ملائمة. المكتسبات توظف داخل بيئة (تنبيهات ومؤثرات ومشاكل أحياناً) باستعمال معينات بيداغوجية لأجل التوصل إلى حلول أو إنتاج موضوعات، أو الخروج بمفهوم، أو اقتراح طرق عمل...إلخ. مبدئياً، ليس الذكاء عبقرية، بل هو قدرة على التعلم والاكتشاف.

4. نتحدث هنا عن الكفايات بالمعنى التقني للكلمة، أي المنهجية، والتواصلية (اللغات)، والفكرية (من تحليل وتركيب ومواجهة المشكلات والاشتغال على مشاريع مهما كانت بسيطة).

5. العلاقة بالمعرفة علاقة معقدة جداً ؛ وقد اهتم بها الباحثون من مطلقات عدة : البيداغوجيا، الديداكتيك، سوسيولوجيا المدرسة، خصوصا ما يسمى "التجربة المدرسية"، التحليل النفسي...

مراجع للتوسع

- محمد زياد حمدان : **ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة** – دار التربية الحديثة، 1985، الأردن.
- محمد زياد حمدان : **طرق منهجية للتدريس الحديث** – دار التربية الحديثة، 1985، الأردن.
- عبد الحق منصف : **رهانات البيداغوجيا المعاصرة – إفريقيا الشرق**، 2007، الدار البيضاء، المغرب.

- M. POSTIC : **La relation éducative** – PUF, 1967, Paris.
- G. AVANZINI : **L'école d'hier à demain**- ERES- 1991, Toulouse.
- J. BERBAUM : **Apprentissage et Formation**- PUF, 1984, Paris.
- J. BERBAUM : **Développer la capacité d'apprendre**- ESF éditeur, 1991, Paris.
- Y. CHEVALLARD, M.A. JOSUA : **La transposition didactique**- Ed. La pensée sauvage- 1991, Paris.
- M. DEVELAY : **De l'apprentissage à l'enseignement**- ESF éditeur, 1992, Paris.
- M. DEVELAY : **Donner sens à l'école**- ESF éditeur, 1996, Paris.
- J. FILLOUX : **Du contrat pédagogique**- Dunod, 1974, Paris.
- J. HOUSSAYE : **Le triangle pédagogique**- Berne- Peter Lang, 1988.
- L. NOT : **Enseigner et faire apprendre**- Privat, 1991, Toulouse.
- L. NOT : **Les pédagogies de la connaissance**- Privat, 1988, Toulouse.
- G. ROCHE : **Quelle école pour quelle citoyenneté ?**- ESF éditeur, 1998, Paris.
- A. KERLAN : **L'école à venir**- ESF éditeur, 1998, Paris.