الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد

فوزي بوخريص
أستاذ مبرز في الفلسفة
أستاذ علم الاجتماع
جامعة القاضي عياض مراكش

تقديم

من الوهم الاعتقاد بأن المدرسة والتعليم، يتغيران بنفس الإيقاع، ويتكيفان سريعا مع تغيرات المجتمع والثقافة والمعرفة. ففي دراسة مميزة حول تطور التعليم ما بين 1890 و 1990 في الولايات المتحدة الأمريكية، أبرز المؤرخ لاري كيوبان Larry Cuban المتخصص في مجال التربية، أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة، يدرسون اليوم بنفس الطريقة تقريبا التي كان يدرس بها أسلافهم منذ قرن من الزمن[1]. والحال، يقول كيوبان، أننا، عندما نعرف حجم التغيرات والإصلاحات التي طبعت المدرسة الأمريكية خلال القرن 20، فإننا نندهش من هذا الواقع. ويؤكد الملاحظة نفسها العديد من الباحثين في مجال التربية، الشيء الذي يجعل النظام التعليمي يبدو ديناصورا. فالملاحظ أن التعليم، رغم التغيرات والإصلاحات التي عرفها في العقود الأخيرة، ورغم الاتجاهات الجديدة التي هي في طور التشكل، لم ينسلخ كثيرا عن الأشكال والقوالب الجاهزة اللصيقة بممارسة مهنة التدريس وبتعلمها، والتي تتجلى، على العموم، في طغيان البيداغوجيا التقليدية وفي الطابع الجامد للمعرفة المدرسة، وفي إعطاء قيمة مبالغ فيها للتجربة الذاتية، وتتميز باستشراء النزعة الفردانية، وغياب التعاون بين الزملاء، مع ما ينجم عن ذلك طبعا من عزلة للمدرس في أقسام مغلقة، هي أشبه بـ «علب سوداء» بدل أن تكون ورشات مفتوحة للتبادل وللإبداع الجماعي... الخ.

هذه العزلة المهنية، كما يؤكد العديد من الباحثين، تكاد تكون خاصية مميزة لحرفة التدريس. فغالبية المدرسين وفي جل المدارس، يزاولون عملهم في عزلة شبه تامة. وهذا ما يجعل مهنة التدريس هشة، وعاجزة عن مواجهة المهام والتحديات المتعددة، وتحول دون استفادة المدرس من دعم زملائه في المهنة، والتعاون معهم، وهذا لا يساعده على تطوير ممارسته وكفاءاته[2].

تؤكد خلاصات العديد من الأبحاث، التي أجريت في فرنسا، والمملكة المتحدة، وكندا، والولايات المتحدة، هذه الظواهر السلبية، والتي تطبع الممارسات البيداغوجية للأساتذة[3]، وتجعلهم

1- Ouvrage collectif, La profession d'enseignement aujourd'hui, sous la direction de M.Tardif et C. Lessard, éd de Boeck, 2004, P6
2- Ibid, P18.
3- Ouvrage collectif, La profession d'enseignement aujourd'hui, op, cit, P 7.

يبدون تقليدانيين traditionalistes، وتبعدهم عن الإيمان الكلي بالتغيرات، وتبني الإصلاحات، وغالبا ما يكونوا حذرين تجاه محاولات تغيير مهنتهم. بالتأكيد، فهم لا يرفضون آليا الجهود الهادفة إلى «تحسين» ممارساتهم، وإلى ملاءمتها مع آخر التجديدات البيداغوجية، لكن إذا كانوا يتغيرون ، فدائما بإدماج الجديد في القديم، وإدماج الإبداعات الجديدة ضمن التقاليد السائدة. بتعبير آخر، إذا كان الأساتذة يغيرون ممارساتهم البيداغوجية، فببطء شديد. كل ذلك يجعل مهنة التدريس نشاطا تقليديا، مشدودا باستمرار للماضي، ومهنة تتعايش بصعوبة داخل الصناعة الكبرى للمدرسة الجماهيرية la grande industrie de l'école de masse.

إن تغير البراديغم، من وجهة نظر ابستمولوجية عامة، وفي أي مجال علمي كيفما كان، له تكلفة الدخول والخروج :

- له تكلفة دخول، بالنظر إلى أنه يفترض في الباحثين أن يعتنقوا، بالمعنى القوي للكلمة، أفكارا وتمثلات، وكذا مناهج جديدة ؛
- وله تكلفة خروج، بالنظر إلى أن التخلي عن براديغم واستبداله بآخر، يقلص نفوذ وسلطة كل الذين يحط البراديغم الجديد، والأبحاث الجديدة المصاحبة له[4]، من قيمة أعمالهم.

لهذا، يميل الأفراد الذين لهم نفوذ وسلطة أكبر في مجتمع علمي ما، إلى مقاومة التغيير ؛ إذ من مصلحتهم الدفاع عن البراديغم المألوف لديهم، والذي يمثل مرتكزا لموقعهم المؤسساتي. وبحفاظهم على الوضع القائم، يتجنبون دفع تكلفة الخروج والدخول، التي هي مرتفعة بالنسبة لهم، أكثر منها بالنسبة للأجيال اللاحقة. هكذا، فتغير البراديغمات هو عبارة عن «ثورات فكرية»، لكنها أيضا «سياسية»، بالنظر إلى أنها لا تتم بدون أن تأخذ نخبة مكان نخبة أخرى، في هذا المجتمع العلمي أو ذاك.

لكن، علاوة على ذلك، يرتبط نزوع الأساتذة إلى «مقاومة التغيير» في حقل ممارستهم المهنية، بعامل آخر أساسي، يهم طبيعة العلاقة الإشكالية، والمعقدة، بين النظرية والممارسة التربويتين.

صحيح أن الدراسة العلمية للتعلم خلقت انتظارات قوية، فيما يتعلق بقدرتها على تحسين الممارسة البيداغوجية للمدرس، غير أن الواقع يكشف، على العموم، صعوبة العلاقة القائمة بين الممارسة العلمية والبحث النظري في حقل التربية المعقد، حيث ما تزال «الهوة كبيرة» بين البحث العلمي التربوي والممارسة التعليمية. في هذا الصدد، تقول الباحثة Ann Brown (في الجمعية الأمريكة للبحث التربوي)، «إن فهمنا للتعلم والنمو تقدما كثيرا خلال القرن 20، لكن لم تعرف الممارسات التعليمية، إجمالا، نفس التقدم»[5]. من جهته، يشير الباحث Berliner إلى «أننا بدأنا

4- GEHINI Etienne, La société : un monde incertain, éd Hermann, Paris, 2006, P7.

5- ورد عند :
DE CORTE Erik, Comment Apprend-on ? la recherche au service de la pratique, éd OECD, 2010, P48.

نهتم فعلا بالوضعيات الحقيقية، في نهاية القرن 20، لكن مع الأسف، بدون أن يكون لهذه الأبحاث أثر فعلي في الممارسة على ما يبدو»[6].

إذا أخذنا بعين الاعتبار تنوع الوضعيات التربوية وتعقدها، باعتبارها الإطار الذي يجري فيه التعلم، فإن هناك صعوبة تعترض ترجمة الأبحاث والنظريات التربوية إلى «وصفات» بيداغوجية قابلة للتطبيق، وملائمة لكل الوضعيات. ولعل ذلك يرتبط، في جانب منه، بطبيعة التعليم نفسه، باعتباره حقلا بين ـ بين، بين الفن والعلم. فقد سبق لوليام جيمس أن أشار إلى أن علم النفس علم، والتعليم فن، وأن العلوم لا تخلق مباشرة الفنون.

كما هو معلوم، يتصرف المدرس الفنان أو الحرفي انطلاقا من تقاليد ووصفات مجربة خاصة بمهنته، تستند، في الغالب، إلى التجربة الجماعية لكل المدرسين الحرفيين، وما راكمته من ممارسات جيدة. بشكل عام، يتعلم الحرفيون من خلال الاحتكاك بالحرفيين (المعلمين) ذوي التجربة، وفي ميدان التدريس، نتعلم مهنة التدريس بملاحظة المدرسين الجيدين وهم يدرِّسون، ونعمل على محاكاتهم[7]. يفترض هذا التصور لمهنة التدريس كحرفة، أن «مشروع المدرس» الحرفي يمتلك موهبة خاصة ؛ ذلك أنه، بدون موهبة خاصة، لا يوجد فن، ولا توجد حرفة حقيقية. فعلاوة على أهمية التجربة، ينبغي للمدرس أن يمتلك عددا من المؤهلات والاستعدادات الطبيعية، التي ينبغي أن يصقلها بممارسة المهنة، والاحتكاك بمن سبقه، في أفق بناء تجربته الخاصة. انطلاقا من ذلك، يمارس المدرس الحرفي مهنته وهو يسترشد بهذه التجربة الشخصية، باعتبارها مصدرا لممارساته الجيدة، التي تمثل مجموع الطرائق العملية التي أثبتت فاعليتها عبر الزمن، وتفسر نجاحاته المتتالية. بهذا المعنى، تكون التجربة الشخصية للمدرس واحدة من المصادر الأساسية للمعرفة ـ تدريس، فهي تتبلور في شكل ممارسات روتينية ومنتظمة، تتيح له مواجهة الوضعيات التربوية المتغيرة [8].

لكن، كون التعليم فنّا، لا يقلل من أهمية ونجاعة نظريات التعلم، وكل ما يتمخض عن البحث العلمي التربوي من نتائج عملية موجهة ومؤسسة للممارسة التعليمة. فتلك النتائج، يمكن أن تقدم للأساتذة إطارا مفيدا لتحليل المنهاج والتفكير فيه، والتعامل مع الكتب المدرسية، وباقي الأدوات البيداغوجية وتقويم ممارساتهم الخاصة[9]. معنى ذلك، أن نظريات التعلم، مهما كانت دقيقة، لا يمكنها أن تنتج توصيات و «وصفات» جاهزة قابلة للتطبيق في القسم، وإنما يمكن للأساتذة أن يستلهموا مبادئها بمرونة، وأن يبدعوا في تنظيم ممارساتهم، آخذين بعين الاعتبار خصوصيات التلاميذ، والوضعيات التربوية.

6- ورد عند ؛ نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

7- Ouvrage collectif, ***«la pédagogie : Théorie et pratiques de l'antiquité à nous jours»*** sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif - éd Gaëtan Morin éditeur - 1996, P214

8- Ibid. ,P214.

9- MIALARET Gaston, Les sciences de l'éducation, éd Puf Col .Que sais - je ?, 9e édition, 2002, p48.

إن تقريب النظرية والبحث التربوي من الممارسة التعليمية، هو تحد كبير بالنسبة للباحثين والمهنيين، وهو رهان كذلك بالنسبة للمسؤولين السياسيين، الراغبين في خلق الشروط الملائمة لتقليص «الهوة الكبيرة»، عبر مراجعة المناهج والكتب المدرسية. هذه الخطوة، رغم صعوبتها، لا يمكن أن تكون كافية ؛ لأن إدراج أفكار وتصورات في الكتب المدرسية، لا يضمن إمكانية توظيفها الجيد في الممارسة. فالواقع يبين ميل الأساتذة إلى تأويل الأفكار، والتصورات الجديدة، من خلال مصفاة filtre تجربتهم الماضية، ومعتقداتهم التقليدية المتعلقة بالتعليم والتعلم. لهذا، فالأفكار الجديدة يمكن أن تضيع في ممارسات فصلية تقليدية ؛ من هنا، الحاجة الماسة للتكوين، والتطوير المهني للأساتذة وباقي الفاعلين التربويين، من أجل تغيير التصورات والممارسات، وخلق بيئة وموارد بيداغوجية جديدة[10].

يفترض الرهان على التكوين الأساسي أو المستمر، النظر إلى التعليم، ليس كفن أو حرفة بالمعنى التقليدي للكلمة، وإنما بوصفه علما عمليا. فكما هو معلوم، تكمن أهمية علوم التربية في ما تبدعه من نظريات حول التعلم، ينطلق منها المدرس لوضع تصوراته حول الممارسة التعليمية، والتخطيط لها، وتدبيرها وتقويمها[11]. يتعلق الأمر، إذن، بالنهل من المعرفة العلمية، المتوفرة حول طبيعة النمو والتعلم عند الطفل أو المراهق، من أجل خلق ممارسة تعليمية ملائمة، تحترم شروط نموه وتعلمه.

الواقع أن فرضية التعليم كممارسة علمية، تتأسس على فكرة أن المدرس، يستند في ممارسته المهنية إلى معرفة عامة و مجردة، تخضع لقواعد الإنتاج العلمي، وتستقى من حقل علوم التربية، وتكتسب عبر التكوين الأساسي أو المستمر. معنى ذلك أن المدرس يتصرف، ليس انطلاقا من تقاليد ووصفات جاهزة، بل يستند الى معارف علمية، مع ما يستلزمه ذلك من تعويض للتقاليد، والروتين والعادات، بممارسات مفكر فيها، عقلانية ومحسوبة[12]. بتعبير آخر، يعتمد المدرس على معارفه العلمية أكثر من موهبته، تماما مثل الطبيب أو المهندس. كما يحاول، قدر المستطاع، تعويض تجربته الشخصية المعيشة بتجريب مضبوط ومتحكم فيه. فالتجربة الذاتية محدودة، لأنه عندما تتغير الوقائع والوضعيات، تتوقف الاستراتيجيات القديمة عن الاشتغال. لهذا، فالتجربة الفردية يمكن أن تكون مصدر خطأ، ما لم تسترشد بخلفية علمية مضبوطة.

10- Ibid., p 62

11- أنظر على سبيل المثال :

- PERRENOUD, Ph. (1996) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF (2e éd. 1999).
- PERRENOUD, Ph. (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF.

12- Ouvrage collectif «la pédagogie : Théorie et pratiques de l'antiquité à nous jours» op, cit, P214.

لكن، هل نحن هنا أمام تعارض بين الفن والعلم في حقل الممارسة التعليمية؟ هل يمكن الاستغناء عن أحدهما والاكتفاء فقط بالآخر؟ أم أن بينهما تكامل؟

انطلاقا مما سبق، يتضح أن العلم في مجال التربية، كما في باقي المجالات الأخرى، لا يحل محل الفن، بل على العكس من ذلك، فهو يغنيه، لأنه يضع في متناول الممارس مجموعة من النتائج، التي لا يمكنه التوصل إليها بنفسه، ولا حتى بالاستناد إلى تجربة عدد محدود من الأشخاص، قد تجمعه بهم علاقات تعاون وتبادل. وإذا كانت نتائج العلم لا تعوض أبدا فن المدرس، فإنها مع ذلك تسمح بتحليله بدقة، وبموضوعية. وكما يؤكد غاستون ميالاري [13]، إن النتائج العلمية تتيح للمدرس إمكانية تطوير ممارسته، لكونها تسمح له بالوعي بفعله، وتجعله يدرك إمكاناته وكذا حدوده.

13- MIALARET Gaston, Les sciences de l'éducation, op, cit , P110.