إعطاء معنى للمدرسة*

ميشال دوفلاي

يختفي في داخل كل واحد منا أمر لا يظهر إلا بمساعدة نظرة الغير. كما يوجد في داخلنا شيء غريب، لا نسمعه إلا بفضل إنصات الآخر له. فنحن لا نملك الحقيقة في ذواتنا ولا نستطيع سوى الاقتراب منها، مهما بلغت مجهوداتنا، لأن لكل واحد نصيبه من العماء.

وقد تبدو المدرسة، باعتبارها فضاءً لاكتساب المعرفة، بمثابة واقع بالغ الشفافية. والحال، أن الأمر عكس ذلك. فما يحدث بها، يندرج في إطار العلاقات المعقدة التي يكتشفها التلميذ، خلال مواجهته للمعرفة وللقانون، أي أثناء مواجهته للعالم ولذاته وللآخرين.

ولا غرابة في أن يكون السؤال الجوهري الذي يطرحه التلاميذ بخصوص المدرسة اليوم، هو سؤال حقيقة هذا المكان ومعناه. فلكل تلميذ نصيبه من فهم العلاقة التي تربطه بالمدرسة، بغرض اكتشاف المعنى في داخلها. ولكل مدرس نصيبه الكافي في مساعدة التلاميذ على بناء هذا المعنى. لكن، لماذا يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في اكتشاف معنى المدرسة؟

غالباً ما تتبدى لهم المعرفة منفصلة عن استعمالها، بل ومنقطعة عن الفكر، لأنها غير مرتبطة بالاستعمال الإجرائي (Usage Opérationnel)، فهم يعتقدون أنهم يتعلمون من أجل التعلم، وليس بالضرورة من أجل تحليل الواقع بواسطة المعرفة المكتسبة. فهذه المعرفة ليست عنصراً فاعلاً ومحللاً. ولما كان التلميذ يتلقى خلال اليوم سيلاً من المواد المدرسة والمعارف المتنوعة التي نادراً ما تكون مترابطة فيما بينها، فإن الحصيلة المعرفية تبدو له شبيهة بلعبة معقدة لا يملك مفاتيحها. ذلك أن المدرسة تعرض معارف مجزّأة لا تساعد التلاميذ على بناء أمور واضحة، لأنها ليست معارف من أجل المستقبل. فالمعارف لا ترتبط إلا لماماً بشروط تكونها. وعلى سبيل المثال، فإن التلاميذ لا يعلمون أن الهندسة التي كانت تشكل إحدى المواد السبع المدرّسة لدى الإغريق، تستمد مصدرها من الحضارة المصرية، حيث كانت فيضانات النيل تحتم إعادة ترسيخ القطع الأرضية الخصبة، الموجودة على ضفافه وتوزيعها من جديد على مستغليها، ما أدى إلى ابتكار الكسور (Fractions) [1/3، 5/3، . . . الخ]. ويمكننا أن نذكر أمثلة عديدة داخل مختلف المواد والتأكيد على أن المعرفة المدرّسة نزعت من سياقها التاريخي. وليس غريباً أن تبدو للتلاميذ وكأنها وقائع ضبابية، هدفها الوحيد هو السماح بوضع المقررات. وبصيغة أخرى، فإن المعارف غير مرتبطة بالماضي؛ ذلك أن الزمن المدرسي هو زمن معيش في الحاضر، دون تجذّر داخل الشروط التاريخية لانبثاقه ودون اهتمام أيضاً باستعماله الشخصي أو الاجتماعي وبدلالته في المستقبل. وبالتالي، فإن المعنى نادراً ما يبنى من خلال المحتويات التي تم تدريسها.

وهناك أسباب أخرى يعرضها التلاميذ، لتفسير فقدان معنى المدرسة والمعنى بالمدرسة. فكيف يمكن للتلميذ أن يهتم بالتعلم، والحال أن النجاح الدراسي لم يعد ضمانة للنجاح الاجتماعي، بل إن استثمار الزمن والطاقة، لا يؤدي في أحسن الأحوال، إلا إلى الرضا النرجسي عن الذات، دون أي ربح اجتماعي؟ فالمعنى الذي يمكن إيجاده بالمدرسة، يتوقف على الأمل في تحقيق امتيازات جديدة، على مستوى التشغيل الذي أصبح صعباً في زمننا. فبدون مستقبل واضح، تفقد المدرسة مبرر وجودها.

من جهة أخرى، سيكون من غير المفيد، الاهتمام بالاكتشافات المعرفية، في الوقت الذي لا يوجد ما يمكن اكتشافه، بل فقط زخم من المعلومات غير المؤشكلة في الغالب. فكم عدد الدروس والمحاضرات التي تسعى منذ البداية إلى تدقيق الأسئلة الفعلية التي يتعين طرحها والألغاز التي يجب شرحها؟ ولو كانت عمليات الاكتساب بالمدرسة تعتبر بمثابة وضعيات غامضة، لأمكن للمدرسة على أقل تقدير، أن تكون فضاء لمسرحة (Théâtralisation) التعلمات وركحاً يجد المرء متعة في أن يكون متفرجاً إن لم يكن ممثلاً فوقه. فالمعنى ينبثق من الانخراط الوجداني والشخصي داخل وضعية، حتى ولو كان أفقها محدوداً. وفضلاً عن اعتباطية المعارف، يمكننا الحديث عن معطى سلبي آخر، وهو غياب الانخراط الوجداني.

فكيف يمكن حصول التعلم، عندما تغيب الطمأنينة الكافية للقيام به، وعندما يكون ذهن التلميذ منشغلاً بتدبير العلاقات الصراعية مع تلاميذ آخرين أو مع أبويه، وعندما لا يسمح المناخ العام للمؤسسة ببناء هوية جماعية مرتبطة بالمشروع المشترك بين المدرسين والتلاميذ، والقاضي بتشكيل جماعة من الباحثين عن العيش والتعلم معاً؟ فالمعنى ينبثق أيضاً من الانخراط الوجداني المشترك داخل وضعية معينة. وهو أمر صعب، داخل مناخ فاسد مرتبط بأجواء العنف الكامن.

إن وجود المعنى بالمدرسة ليس أمراً بديهياً، لأن المناهج المتبعة والمناخ العام الذي تتم فيه التعلمات، وغياب الترابط بين النجاح الدراسي والشغل، وأيضاً غياب دلالة المحتويات، تعتبر جميعها تحديات في وجه المدرسة. وعلى المدرسين أن يساعدوا التلاميذ على اكتشاف المعنى بالمدرسة. فكيف يمكنهم تحقيق هذا الأمر؟ ذلك ما سنعمل على اقتراحه في الصفحات التالية.

1. من المعنى العادي إلى المعنى بالمدرسة

تسمح لنا حواسنا ببناء إحساسات تهم الموضوعات المحيطة بنا. ويعتبر الإنسان ذو الحس السليم، هو الشخص الذي يتوفر على قدرة الحكم برزانة وبدون انفعال. كما أن معنى الخط المستقيم يتطابق مع الوجهة التي يتخذها. وإذا ما ربطنا بين هذه الدلالات الثلاث للكلمة، فإن المعنى يبدو لنا متطابقاً مع القدرة على التفكير برزانة، بغرض تحديد اتجاه التفكير. فنحن نجد معنى للحياة ونعطي معنى لوجودها، عندما نكون قادرين بشكل ما وبدون غضب، أي بحكمة، على التوجه بالفكر وجهة محددة.

1-1 يوجد المعنى في رزانة الوجهة المحددة للفكر

إن إعطاء معنى للمدرسة، يتضمن مسألة العلاقة بالقانون الذي يسعى إلى إقرار الطمأنينة داخل العلاقات، وأيضاً مسألة العلاقة بالمعرفة التي تفترض النفاذ إلى حقيقة ما يتم تدريسه. ويقتضي إيجاد المعنى، بناء مجموعة من نقط الارتكاز وتحديد مجموعة من القيم التي تسمح لنا بتنظيم عالمنا الخاص والانخراط داخل عوالم الآخرين. هكذا ينبني المعنى داخل الفعل الواعي للذات المنخرطة، القادرة على الإحاطة بانخراطها، وأيضاً على اتخاذ مسافة بينها وبينه. ويتجلى المعنى في الرابطة التي تقيمها الذات بين انخراطها وتفسيرها لأفعالها. فهو يوجد في صميم بناء الشخصية، لأن إعطاء معنى للفعل وللحياة، هو تحديد الهدف والغاية والمشروع الشخصي والمهني، أي بناء الهوية. ويمكن للمدرسة أن تكون مسرحاً لهذه العمليات.

1-2 لا تكتسب وضعية التعلم معنى بالنسبة للمتعلم، إلا إذا ما تطابق مع الهدف الذي يروم تحقيقه

ويمكننا تصور هذا الهدف من خلال ثلاثة مستويات، وهي: الواقع، المخيال، الرموز.

» فالواقع (Réalité) هو العالم الخارجي الذي يشمل الكائنات والأشياء والقواعد التي ترتبط فيما بينها. وتكشف معرفة الواقع أمام المتسائل، مسافة غير قابلة للتجاوز، بين هذا الواقع وما فهمه بخصوصه. ذلك أن التعلم هو الأمل في معرفة ما ينفلت مني دوماً، لأن النظرية المنجزة في المستقبل ستعيد النظر في تفسيرات اليوم. ولهذا، فإن معرفة الواقع تعتبر مؤقتة وغير خالدة، وهي تتفادى كل ما هو نهائي. ونحن نمنح المعنى للأشياء وللوضعيات التي نحياها، لأننا نعتقد أننا نعرفها ونهيمن عليها. مثلاً، يمكنني أن أجد معنى في تدريس الفيزياء، لأنني أبتغي من خلال هذا العلم، فهم المادة الجامدة.

» أما المخيال (L'imaginaire)، فيتطابق مع ردود أفعالنا الشخصية تجاه تأويل ومفهمة (Conceptualisation) العالم. وبذلك يوجد داخل كل دلالة نمنحها للأشياء، جزء من المخيال الذي يشخصها. فبواسطة هذا الأخير، نعطي معنى للمعارف التي تساهم في تنميته. وقد وضح غاستون باشلار (G. Bachelard) ذلك بطريقة رائعة، حينما أكد أن معرفة الواقع تستمد من خيالاتنا. فبإمكاني أن أجد معنى في تدريس الفيزياء لأنه يسمح لي بتخيل الجزء اللامتناهي الصغر، الذي لا أعرفه ولربما لن أعرفه أبداً.

» وبالنسبة لما هو رمزي (Symbolique)، فإنه يطابق الخطاب حول الأشياء أو الكائنات التي يجد فيها رموزاً أي تأويلاً لحقائق مخفية وراء مظاهر الواقع. ويكمن المعنى في هذا التأويل الذي نرومه بخصوص الأشياء المجاورة لنا. فبإمكاني -مرة أخرى- أن أجد المعنى في تدريس الفيزياء، لأنه يقنعني بأن الإنسان سيسيطر على محيطه، باعتباره الأقوى. فنحن نسعى إلى التعلم، لندرك في الآن نفسه، الرموز الحاضرة في الأشياء التي نكتشفها، والرموز الناتجة عن عملية المعرفة ذاتها، ذلك أن التعلم هو في الغالب، بناء السلطة (Pouvoir) عن طريق المعرفة (Savoir). ونستخلص من ذلك، أن التعلم المؤسس لعلاقتنا بالعالم، مستمد بشكل دائم من الواقع والمخيال ومما هو رمزي. ونقترح مثالين لتوضيح هذا الأمر.

» فالتلميذ الذي يعلن في القسم الأخير من الروض قائلاً: «أريد تعلم القراءة»، يحيل على هذه المستويات الثلاثة الممكنة للتحليل، وهي: الواقع، المخيال، الرمزي. في معنى أول،

تدل عبارة «أريد تعلم القراءة» على أن لدي إرادة العمل على فك رموز النصوص وأنا أصر على ذلك؛ ويحيل هذا الكلام على واقع الوضعية. لكنه يتضمن أيضاً بعداً خيالياً: فأنا أريد تعلم القراءة، لأنني سأصبح بفضل هذا التعلم راشداً وسأفعل ما يتقنه أبواي؛ أي سأكون مثل الراشدين. وأخيراً، يمكننا فهم هذا الكلام باعتباره كاشفاً لبعد رمزي، يقتضي إدراك أبعاد هذا المخيال الذي يجعل القراءة متماثلة مع سن الرشد. فبالنسبة لهذا الطفل، يعتبر هذه السن على الأرجح، رمزاً للقوة وللحرية ولإمكانية السيطرة.

» أما المثال الثاني، فيهم خطاب طالبة أعلنت خلال حوار معها، أنها رغبت منذ طفولتها في أن تصبح معلمة بالروض. ويمكن فهم هذا الخطاب أيضاً وفق المستويات الثلاثة المذكورة. فعلى مستوى الواقع، أبانت هذه الطالبة عن رغبتها في أن تعلم أطفالاً صغاراً، لا أن تكون ممرضة أو أستاذة. وعلى مستوى المخيال، فهي رغبت منذ مدة في أن تصبح معلمة بالروض، لأنها تشعر بقدرتها على مساعدة أطفال في فترة عمرية حرجة، على النمو، أو أنها تريد أن تعيش تجربة علاقة حية مع أطفال، ليسوا من صلبها. وبخصوص البعد الرمزي، فإن الإشراف على أطفال بالروض، يمكن أن يتطابق مع رغبة الطالبة المذكورة، في تجاوز ما تعرضت له خلال طفولتها، ولربما مع رغبتها الطفولية غير المتحققة في أن يكون لها طفل.

3-1 يقتضي البحث عن المعنى الذي يشكل بعداً رئيسياً في التعلم، فحص ألفاظ متجاورة ويصعب التمييز بينها أحياناً، مثل الحاجة، والطلب، والرغبة، والحافز

» فالحاجة (Le Besoin): هي كل ما يعتبر ضرورياً للحياة. هكذا، فنحن نحتاج إلى التنفس والنوم والغذاء والجنس. وسواء أحببت ذلك أم كرهته، فإنني أحتاج إلى التغذية وإلى الحب والشعور بأنني محبوب. وتتضمن الحاجة بعداً عضوياً؛ مثلاً يمكن للطفل أن يكون محتاجاً إلى تناول السكر، لأنه يعاني من نقص في هذه المادة، على مستوى عضويته.

» أما الطلب (Demande La) فهو ما تعبر عنه الذات ويندرج في إطار الكلام. وقد يعبر الطلب عن حاجة واقعية أو غير واقعية. مثلاً، يمكن لطفل أن يطلب حلوى من أمه؛ لكن هذا الطلب لن يعكس حاجته الفسيولوجية إلى السكر، إذا لم يكن يعاني من نقص في هذه المادة على مستوى العضوية.

» وبخصوص الرغبة (Désir Le) فهي تعني لدى جاك لاكان (J. Lacan) الفاصل بين الحاجة والطلب. فهي لا تختزل في

من ورشة حول منظومة عباءة الخبير قدمها الخبير لوك أبووت في مقر مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم برام الله.

الأولى، لأن وراء الحاجة يوجد الاستيهام (Fantasme). كما لا يمكن أن تختزل في الثاني، لأن الكلام لا يترجم الحاجة في شموليتها. فالطفل الذي يطلب حلوى من أمه، لا يرغب في الاستجابة لمطلب بيولوجي بقدر ما يرغب في حنانها. فإذا لم تقم هذه الأخيرة بشراء الحلوى وعوضتها بما يدل على حنانها، فإنها ستكون قد استجابت لطلبه. وغالباً ما تفهم الرغبة من خلال الطلب. في هذا الإطار، بين جاك لاكان كيف أن الطلب هو دوماً طلب حب الآخر. وستكون الرغبة هي جعل الآخر معترفاً برغبته الخاصة. «فرغبة الإنسان هي رغبة الآخر». وعندما كتب سيجموند فرويد (S. Freud)، هذا المحلل النفساني الآخر، بأن «التعلم هو الرغبة في موضوع المعرفة»، فإنه عنى بذلك أن التعلم يتشكل بمكان بين الحاجة إلى التعلم المحدد لتطور الشخص والطلب الذي نادراً ما يعبر عنه بصيغة التعلم. وضمن هذا الفاصل بين الحاجة والطلب، تنبثق رغبة التعلم التي دعاها فرويد بالدافع المحب للمعرفة (Pulsion Epistémophilique).

4-1 توجد الرغبة في التعلم منذ الولادة ويتعين السماح بطلبها

إذا ما صدقنا المحللين النفسانيين المهتمين بالطفل (Pédopsychanalystes)، فإن الرغبة في التعلم تظهر منذ الولادة وتنشط في مرحلة الإشكالية الأوديبية (Problématique Oedipienne).* فمنذ ولادته، ينخرط الرضيع في علاقة شيئية مع أمه، على الرغم من عدم وعيه بالعالم الخارجي وبتميزه عن الآخرين. هكذا، ستربطه بثدي الأم علاقة تبعية، تجعله قلقاً ومتشنجاً عند غيابه، وبالعكس مرتاحاً عندما يستجاب لطلبه. هكذا ينبثق الرضيع الواعي بوجوده، من خلال التوتر بين الحاجة التي تمت تلبيتها والحاجة التي لم تلبّ. وسيتجلى هذا الموضوع الخارجي -المتمثل في تلبية حاجته إلى الغذاء، من طرف الثدي الذي سيكتشف الطفل بأنه في ملك أمه - باعتباره من سيجعل منه طرفاً آخر، منزعجاً من المعرفة وراغباً فيها بلهفة في الوقت نفسه. وهذا هو الدافع المحب للمعرفة أو الدافع إلى المعرفة. وفي هذا الصدد، ميز بيون (W. R. Bion) بين ثلاثة روابط لدى الرضيع، رمز إليها بالحروف (ح) و(ق) و(م). فالحرف الأول يشير إلى الحب، على اعتبار أن الطفل يعيش علاقة حب مع الآخرين المهتمين به. ويحيل الحرف الثاني على الحقد، حيث يشعر هذا الطفل بالحقد تجاه من يتسبب في إزعاجه. ويرمز الحرف الثالث إلى المعرفة، من منطلق أن الطفل يتعلم كيفية التعرف على الآخرين وعلى المحيط، ويتعلم الاستباق والتوقع أيضاً. وستنشط الرغبة في المعرفة خلال لحظة الإشكالية الأوديبية. فالرغبة والدافع إلى معرفة الأم، سيكبران لدى الطفل مع اكتشافه أنها ترغب في آخر غيره، وأنها موضوع رغبة هذا الآخر، كما أن الإخوة والأخوات والأصدقاء يشاركونه فيها. ويبدو دافع المعرفة هنا مرتبطاً بالليبيدو الجنسي، لكنه سيشكو من حصر معرفي أثناء حل المشكلة الأوديبية، ما سيؤدي، حسب المحللين النفسانيين، إلى ثلاثة سلوكات، وهي:

أ) كبت (Refoulement) هذا الدافع المحب للمعرفة في اللاشعور، مع كبت الدافع الجنسي، ما سيؤدي إلى خوف مطلق من المجهول، إذ تبدو المعرفة خطيرة في هذه الحالة. وتلك هي حالة الأطفال الذين عاينهم بوامار (S. Boimare)، والذين كانوا يرغبون في المعرفة، لكنهم كانوا يخشون التعلم. فهؤلاء الأطفال الذين رفضوا التعلم، كانوا يتهيبون من مواجهة الشك والنقصان الحاضرين ضمن كل تعلم، على اعتبار أن هاتين الحالتين تنشطان خوفاً قديماً جداً، متمفصلاً حول موضوعتين رئيسيتين [وهما الموت والجنس]، تم كبت الرغبة في معرفتهما بشكل تام.

ب) التسامي (Sublimation)؛ أي نقل الدوافع على مستوى أعلى، بحيث تعوض الرغبة في المعرفة بالفضول الفكري الهش. فوجود المعرفة من أجل المعرفة، يجد مبرره في اهتمامنا بشيء آخر أهم، قائم في مكان آخر.

ج) إمكانية انتهاك ما هو محرم والتسامي بالرغبة في المعرفة، وهنا تبدو عملية المعرفة ممكنة.

من ورشة حول منظومة عباءة الخبير قدمها الخبير لوك أبووت في مقر مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم برام الله.

وحتى لا توجد مثل هذه المحرمات المعرفية اللاشعورية لدى الطفل، اقترحت ميلاني كلاين (M. Klein) اتّباع الصراحة والصدق مع الأطفال، لكي يشعروا بأنه لا وجود لأسئلة مستحيلة أو محرمة. وإذا ما حدث العكس، أي إذا لاحظ الطفل أن بعض الأسئلة مستحيلة، فإن فكره المنبثق من الكبت، سيكون فقيراً «وعاجزاً عن التمييز داخل الأسئلة الفكرية، بين ما هو صحيح وما هو ملائم للسلطة». فكيف يمكن للطفل الذي منع من طرح بعض الأسئلة أن يتجرأ على المعرفة، في الوقت الذي يبدو له جزء منها مثل قلعة أو محرم لا يمكن مواجهته؟

هكذا، نفهم كيف أن بإمكان التعلم بالمدرسة أن يثير لدى التلميذ وضعيات عتيقة جداً، تسمح له ببناء شخصيته وموقعتها بالنسبة لمحيطه الأسري. لذلك، وجب علينا قبول الفكرة التي مفادها أن الرغبة في التعلم تجد مصدرها في لاشعور الذات، وبأن وضعيات التعلم المدرسي تعيد تفعيل الخوف أو الرغبات القديمة.

1-5 لا تتحول الرغبة في المعرفة إلى غرض في التعلم، إلا إذا ما خضعت لشرط انبثاق الحافز (Motivation)

فلكي يحصل التعلم، يتعين أن تكون الرغبة موجودة. لكن هذا الأمر غير كاف، إذ يجب تحريك الرغبة والانتقال إلى الفعل. ويعتبر الحافز محركاً لِلرغبة، غير أن هذه الحركة لا يمكن أن توجد إلا بشرط تصور مستقبلي، يتمثل في الطموحات التي يشكل الحقل السوسيو-مهني أكثرها بروزاً بوصفه شكلاً اجتماعياً. فالحافز هو امتداد للرغبة في الفعل.

هكذا، لن تكتسب الأهداف والمشاريع [الطموحات] فعاليتها خلال انطلاقة الفعل، ما لم تكن مدعمة من طرف الحافز.

ويوجد الحافز الخارجي (Extrinsèque) عندما لا يكون الهدف المطلوب تحقيقه موضوعاً خاصاً للنشاط المستخدم لبلوغه. وهو ما يتجلى مثلاً، عندما نقرر تعلم لغة أجنبية، لكي يتم تعييننا بمنصب في الخارج. وأيضاً عندما يقرر تلميذ متابعة الدراسة بسلك علمي، من أجل التسجيل لاحقاً بقسم تجاري. ويكون الحافز الداخلي (Intrinsèque) موجوداً، عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه، موضوعاً خاصاً للنشاط المستخدم لبلوغه. وهو ما يحدث مثلاً، عندما يهتم الشخص باللغات من أجل متعته فقط، بعد اكتسابه لكفاية لسانية دنيا (Minimale). فالمتعة الحقيقية في التعلم، تتمثل في الانتقال من الحافز الخارجي إلى الداخلي. ولن يكون هناك تعلم إلا إذا ما وجدت الذات المتعلمة معنى في وضعية التعلم التي تحياها. ويبدو المعنى قائماً ضمن العلاقة بين الرغبة والحافز، داخلياً كان أم خارجياً. لهذا، يمكن للمرء أن يكون راغباً في غياب الحافز، كما هو الشأن بالنسبة للتلاميذ الذين يعلنون عن رغبتهم في التعلم، لكنهم يفشلون في التحرك من أجل تلبيتها. وسيكون باستطاعة المدرس، من جهته، البحث عن الحافز دون إثارة الرغبة. فالقصد المحدد للفعل الذي تحدث عنه الفلاسفة، يجد ترجمته على المستوى السيكولوجي داخل الرغبة والحافز.

يتعلق الأمر في التعلم إذن، بفعالية تجاه رغبة التلميذ وحافزه. ومن الممكن أن يساعد كل من مفهوم المشروع والتعاقد على ذلك، لكن يجب علينا اقتراح نموذج كامل للتعلم، لكي لا نظل منحصرين داخل هذين المكونين.

2. صعوبة الإحاطة بمسألة المعنى

تحدثنا عن أهمية تصور المعنى باعتباره علاقة بالرغبة، وأشرنا إلى أن قبول التعلم، يعني تحويل الغرض في التعلم إلى رغبة في المعرفة، وهو ما يقتضي انخراطاً شخصياً، ما دام هذا الواقع حاضراً منذ الولادة. فالحياة هي بحث عن المعنى، غير أن هذا البحث الذي وضعناه في صميم التفكير التربوي سيتعقد، وذلك لأسباب عدة نجملها في أربعة، هي كما يلي:[1]

- إن المعنى المنسوب إلى الأحداث التي نعيشها، حميمي وشخصي جداً. فبالنسبة لبعض الأشخاص، تعتبر الحياة ذات معنى عندما ينجحون اجتماعياً بواسطة المال أو السلطة، وبالنسبة للآخرين، فإن الحياة تكتسب معناها عندما تتمكن الروحانية (Mysticisme) من إبعادهم عن نداء الثروة. ويرى البعض أن الحياة الأسرية المبتهجة هي وحدها التي تعطي للحياة معنى، في حين يرى البعض الآخر أن المعنى يكمن في حياتهم المهنية. وقد يكون للنشاط نفسه في الرياضيات معنى بالنسبة لتلميذ وليس بالنسبة لآخر. وهذا الأمر هو الذي يشكل صعوبة التعليم، حيث يتعين قيادة مجموعة من التلاميذ المختلفين، لكي يعطوا معنى لنشاط مشترك. وهنا تبرز أهمية البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie Différentielle).
- لا يكمن المعنى في الوضعيات التي نحياها، لأن كل وضعية تنتظر معنى محدداً. فلا الرياضيات ولا التربية البدنية تتوفران على معنى باعتبارهما مادتين دراسيتين، لأنه لا شيء يتضمن المعنى في ذاته (En Soi). فنحن نضع المعنى أو لا نضعه داخل الوضعية، أي أن المعنى يبنى.
- هناك علاقة بين المعنى والغاية التي ننشدها. وحتى لو كانت هذه الغاية واعية، فإنها تمثل أيضاً مكوناً لاواعياً. وقد يجد التلميذ معنى في درس الفيزياء، لأن النجاح في هذه المادة سيسمح له بأن يطمح في أن يصبح تقنياً. لكن، قد يجد تلميذ آخر المعنى في الفيزياء، لأن جده كان يهوى الأعمال اليدوية (Bricoleur)، لذلك فهو يستحضره رمزياً كلما دخل إلى قاعة الأشغال التطبيقية.
- وأخيراً، يوجد المعنى في العلاقة التي تقيمها الذات بين القصد [أي ما ترمي إليه] والفعل [أي ما تقوم به]. وتطابق هذه العلاقة بين القصد والفعل، الرغبة في التعلم. هكذا، سيبحث التلميذ الموجود بالمدرسة، عن المعنى داخل ما يعمله؛ وقد يتمكن من بنائه إذا ما طور رغبته في التعلم. وبالنسبة لنا، فإن المعنى يكمن في القدرة على الربط بين القصد والفعل، لكون القصد يحيل على الرغبة كما أن الفعل يحيل على الحافز. وبالتالي، فإن المعنى سيتحدد في قدرة الفرد على وضع مسافة بينه وبين انخراطه، والارتباط ثم التحرر من الوضعيات المعاشة ومن الأحاسيس الخاصة، من أجل تصورها بشكل هادئ.

3. المعنى داخل التعلّمات المدرسية: نموذج عام

إن مساعدة التلاميذ على إعطاء معنى للمدرسة، هو في آخر المطاف، إعطاء معنى لما يبرر هذه المؤسسات أي للتعلمات. ويحصل التعلم عندما تمتلك الذات موضوعاً معرفياً، لذلك يمكن تحديد معنى النشاط المدرسي بالنسبة للتلميذ، في خمسة مداخل ممكنة، وهي:

3-1. معرفة الذات بشكل أفضل؛ سواء على المستوى الذهني أو الوجداني، وهو ما يعني القدرة على استباق الطرق الأكثر فعالية من أجل التعلم. ويذهب كل من الفكرة القديمة حول الطبائع والمفهوم الحالي للأسلوب المعرفي، في هذا الاتجاه. هكذا سيكون الرهان على التلميذ السيكولوجي (L'élève Psychologique) بمثابة رهان لهذه المعرفة المتعلقة بطرق وجوده وعمله.

3-2. الإحاطة بما يجب معرفته. فالرهان يخص هنا إدراك المعارف التي يجب ضبطها والقدرة على موضعتها داخل المادة المدرّسة والاستعداد لتصور علاقاتها بمحتويات أخرى، وملكة إدراك شروط انبثاقها التاريخي. ويتعين على التلميذ في هذه الحالة أن يصبح إبستيمولوجياً (épistémologue) إزاء معارفه.

3-3 إدراك العلاقات بين وضعية التعلم واستخدامها الممكن. ويحصل ذلك على مستويين: الأول شخصي، بحيث يتم اللجوء إلى ممارسات اجتماعية مرجعية، في إطار مشروع شخصي. والثاني مهني، ينقل فيه هذا الاستعمال إلى مجال المشروع المهني. ويفضل في هذه الحالة، التلميذ الإستراتيجي (L'élève Stratège) نظراً للروابط التي يمكنه إقامتها بين وضعية التعلم ومشروعه الشخصي من جهة أخرى.

3-4 الانخراط في عملية التعلم. فباشتغاله على تمثلات التلاميذ لإبراز العوائق التي تتضمنها والاهتمام بعمليات التقييم التكويني وبإدغام المكتسبات بطريقة اكتسابها، وإيجاد الوسائل الكفيلة بتحديد هوية جماعية، وخلق آليات تساعد على القيام بأعمال شخصية، يمكن للمدرس أن يأمل في انخراط أكبر للتلميذ الذي سيؤخذ تصوره بجدية. وأقترح تسمية هذا التلميذ المنخرط بفضل مدرس مهتم بجعله فاعلاً يستحق التنويه، بالتلميذ المنهجي (L'élève Méthodologue).

3-5 الوقوف على بعد مسافة محددة من وضعية التعلم. ويتم ذلك على مستويين: مستوى عمليات التعلم القائمة بفضل أنشطة ميتا-معرفية، ومستوى وضعية التعلم برمتها، على اعتبار أن أنشطة التباعد المتخذة تجاه المدرس وأيضاً تجاه وضعية القسم برمتها، خلال الحديث عن آليات الضبط هذه، هي مكون من مكونات هذه العملية. وسيتعلق رهان هذا النشاط بالتلميذ المحلل (L'élève Analysant).

يستدعي منا هذا الجرد بعض الملاحظات. فمن غير الممكن أن تحظى كل هذه المداخل المتعلقة بالمعنى، بامتيازات قارة داخل كل وضعية من وضعيات التعلم. لذلك يتعين علينا ألا نعتبر وجودها بشكل كلي، إلا على مدى زمني طويل.

ومن الممكن تيسير مدخل ما لدى التلاميذ، في فترة محددة [وهو ما يقوم به بعض المدرسين المهتمين بإجراءات التدبير الذهني]، لكي يكتشفوا المعنى داخل ما يفعلونه، ما يساعدهم لاحقاً على اكتشاف مداخل ممكنة أخرى. وباستطاعتنا تلخيص هذا الجرد، ضمن فكرة حاضرة بقوة في أعمال بعض المحللين النفسانيين في مجال التربية، مثل إمبيت (Impet)،[2] وسيفالي (Cifali)،[3] ومفادها أن كل تعلم هو رباط وفك للرباط في الوقت نفسه. فهو رباط بين التلميذ والوضعية والمدرس والجماعة والمحتوى، وهو فك للرباط مع المعطيات نفسها، حتى يتسنى لهذا التلميذ تصور التزاماته المعرفية والوجدانية بوضوح. ونقترح الآن تفسير هذه المداخل المتعلقة بالمعنى، لتكتمل الصورة المقدمة.

4. المداخل الممكنة

4-1 التلميذ السيكولوجي

نتذكر جميعاً أسطورة بسيشي (Psyché) [النفسية]، هذه الكائنة الفانية التي حاولت في فترة طويلة من حياتها، اللقاء بمحبوبها إيروس (Eros)، غير أن أم هذا الأخير وهي أفروديت (Aphrodite)، رفضت زواجهما وأمرتها بالقيام بمئات الأعمال. وفعلاً، أنجزتها بسيشي كاملة، بل أصبحت ربة هي أيضاً، ترمز إلى البحث عن المثال وتسعى إلى بلوغه مهما كانت الصعوبات. وبالمماثلة، فإن التلميذ السيكولوجي سيكون مطالباً ببحث دؤوب عن المعرفة، على المستويين الذهني والوجداني وعن آلياتها العملية.

ونستحضر هنا، نظرية الطبائع للوسين (Senne Le) الذي اعتبر أن الشخصية هي نتاج للانفعال [من منطلق أن الشخص الانفعالي هو الذي يضطرب أمام أحداث قليلة الأهمية] وللنشاط [لكون الشخص النشيط هو الذي يحمل مشاريع وينجزها ويؤثر على محيطه من خلالها] ولرجع الصدى [لأن الأولي (Primaire) يعيش لحظته الراهنة ولا يهمه الماضي. والثانوي (Secondaire) يحس بصدى الماضي بداخله]. وانطلاقا من هذه الثلاثية (Trilogie)، ميز لوسين بين ثمانية أنماط من الشخصية وهي: شخصية الغضوب والانفعالي والنشيط والأولي والخامل وغير المنفعل وغير النشيط والثانوي. وهنا تم إقرار فكرة الثوابث (Invariants) الوجدانية والانفعالية التي تقيم ما يماثلها على المستوى المعرفي. ويهدف مفهوم الأسلوب المعرفي، اليوم، إلى البحث عن الثوابث المعرفية والوجدانية-الانفعالية داخل السلوكات البشرية. وهو يتطابق مع الفكرة التي مفادها أن سلوكاتنا المعرفية والوجدانية تظل موحدة على الرغم من مرونتها الواضحة. أما الرهان فيتلخص في معرفة كيف يكون رد فعلنا وفق هذا السلوك أو ذاك، ضمن ظرفية معينة.

وندرج في هذا الإطار، المقطع الأول من استمارة مكونة من 104 أسئلة، وضعها الباحثان الأمريكيان دون وبرايس (Dunn et Price) بغرض السماح للمتعلمين بمعرفة ذواتهم:

1. أحتاج للهدوء كي أدرس.
2. أريد أن أسعد أبوي بالحصول على نقاط جيدة.
3. أحتاج لإضاءة قوية كي أدرس.
4. أريد أن يقال لي بالضبط ما الذي يجب علي أن أفعله.
5. أركز أكثر، عندما أشعر بالدفء.
6. أحتاج إلى طاولة أو مكتب كي أدرس.
7. عندما أدرس، أريد الجلوس على كرسي مريح أو الاستلقاء على السرير.
8. أريد أن أدرس مع صديق أو أصدقاء عدة.
9. أريد أن يكون عملي المدرسي متقناً.
10. في العادة أحس بالراحة عندما يكون الجو دافئاً وليس بارداً.
11. تعتبر الأنشطة المدرسية أهم بالنسبة لي في العادة، من العمل المدرسي.
12. أدرس بشكل أفضل في الصباح.
13. غالباً ما أواجه صعوبات في إنهاء الأعمال التي يجب عليّ القيام بها.
14. غالباً ما أحتاج إلى من يذكرني بما يجب عليّ فعله.

وقد أخذت الاستمارة بعين الاعتبار، أربعة وعشرين مجالاً تتعلق بـ:

المجال المادي المباشر: الصوت، الإضاءة، المناخ، الأثاث، الحاجة إلى الأكل أثناء العمل، الحاجة إلى الحركة.
السياق الانفعالي: حافز شخصي، حافز مرتبط بمنتظرات الراشدين، حافز مرتبط بمنتظرات المدرسين، مثابرة، روح المسؤولية.
المحيط الإنساني: تفضيل التلميذ للعمل بمفرده، تفضيله للعمل مع أقرانه، تفضيله للعمل مع الراشدين.
أدوات العمل: تفضيل العمل بأدوات صوتية (Sonores)، بصرية، لمسية وجمالية (Esthétiques).
أوقات اليوم: تفضيل العمل في الصباح أو بعد الظهر أو في المساء.

بعد ملء هذه الاستمارة، يتمكن التلميذ الذي قارن نفسه بأقرانه، من معرفة الظروف التي تساعده على التعلم، والتي دعاها العديد من الباحثين بالمتغيرات الذاتية (Variables –Sujets) للتعلم.

وقد جمع جان بيير أسطولفي (J. P. Astolfi) [4] مختلف الأعمال المتعلقة بمفهوم الأسلوب المعرفي، وذلك في الجدول التالي:

من ورشة حول منظومة عباءة الخبير قدمها الخبير لوك أبووت في مقر مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم برام الله.

التبعية للمجال » الثقة بالمعلومات ذات مصدر داخلي . » أهمية السياق الاجتماعي . » الميل إلى عرض المعطيات كما اقترحت . » الحاجة إلى أهداف خارجية .	**الاستقلالية عن المجال** » الثقة في المرتكزات الشخصية ذات مصدر داخلي . » تعلم غير مرتبط بالسياق الوجداني والاجتماعي . » الميل الشخصي إلى إعادة هيكلة المعطيات . » تحديد ذاتي للأهداف .
تأمل » الميل إلى إرجاء الجواب للتأكد من صحة الحل . » تفضيل التردد على السقوط في الخطأ .	**اندفاع** » الميل إلى الإجابة بسرعة حتى ولو تم ارتكاب الأخطاء . » رفض التردد .
إنتاج » الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف ملتزم . » التعلم عن طريق الفعل . » أهمية النشاط الحركي للمتابعة [شفوي، خطي، حركي] .	**استهلاك** » الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف متحفظ . » التعلم بواسطة الملاحظة . » استدماج التعلم دون تجليات حركية .
شكلنة (Formalisation) » الميل إلى العمل بانتظام وفق الإمكانيات الذهنية المتوفرة، كيفما كان نوع المهمة . » العمل وفق نمط وحيد «دون توقف» .	**نمذجة مثالية (Idéalisation)** » الميل إلى تبني المستوى الذهني المطلوب وفق خصوصيات المهمة . » إمكانية العمل بحسب تنوع المستويات وبـ «اقتصاد»، عندما تسمح الظروف بذلك .
تشديد » الميل إلى البحث عن الاختلافات والتعارضات والتناقضات، ولو أدى الأمر إلى الزيادة في حدتها . » الإصرار على وجود مسافة إزاء ما هو معروف سلفاً . » شعور المتعة تجاه ما هو جديد .	**مساواة** » الميل إلى البحث عن العلاقة المنظمة والعناصر المعروفة وعادات التفكير، ولو أدى الأمر إلى عدم إدراك التفاصيل الأصلية . » الميل إلى إرجاع الجديد إلى ما هو معروف . » شعور بالمتعة تجاه ما هو متوقع .
سمعي » الميل إلى استرجاع المعرفة بإعادة تشكيل ديناميتها من خلال سرد مراحلها .	**بصري** » الميل إلى استعادة المعرفة بإعادة بناء الصورة من خلال تصور عناصرها .

وكما أن بسيشي نذرت كل حياتها للبحث عن المثال، فإن التلميذ السيكولوجي مطالب، بدون شك، باستغراق مدة طويلة في معرفة أفضل الشروط للتعلم. وفضلاً عن ذلك، فإنه من غير المؤكد أن يكون مستعداً للتعلم بمجرد معرفته الشروط المذكورة [فتفضيلي للإنارة الخفيفة، لا يعني أن بإمكاني حمل مصباح مكتبي إلى المدرسة للاشتغال]. من جهة أخرى، فإن مثل هذه الأعمال تمحي خاصية المحتويات، ومن الممكن الشك في تعميم هذه الخاصية على كل المواد وعلى مستوى جميع الظروف المؤسساتية [فبإمكاني تفضيل العمل وحدي في مجال الرياضيات، لأنني أنجح فيها جيداً وأحتاج إلى التركيز. بالمقابل، فإن باستطاعتي تفضيل الاشتغال ضمن مجموعات صغيرة بالنسبة لمادة الفرنسية، لأنني أحس، بالافتقار إلى الأفكار التي يتعين على الانطلاق منها]. وأخيراً، فإن معرفتنا بالشروط المفضلة للتعلم، لا ترشدنا إلى الطريقة التي نتعلم بواسطتها.

طبعاً، فإن خطر فكرة الأسلوب المعرفي، يكمن في حصر التلميذ داخل نموذج معين وجعله غير مهتم بالتغيرات الطارئة على سلوكه، نتيجة ظروف التعلم، وأيضاً في جمع التلاميذ المتقاربين، داخل الأقسام نفسه، بحيث يصبح التجانس هو معيار التنظيم المدرسي. لكن، لنعترف أن مساعدة التلميذ على تكوين معرفة أفضل بخصوص طريقته في السلوك، وعلى تعديل محيط تعلمه، تسمح له بإعطاء معنى للمعرفة، من خلال التعرف على الشروط التي تيسر الطريق نحو التعلم.

2-4 التلميذ الإبستيمولوجي

سيكون هذا التلميذ قادراً على وضع مسافة بينه وبين المعارف التي يتعين عليه ضبطها، من أجل إدراك دلالتها ووضعها داخل المادة المدرّسة وفهم علاقاتها مع معارف أخرى، ضمن المادة نفسها أو ضمن مواد مغايرة، والتكيف مع الشروط التاريخية والاجتماعية لانبثاقها.

ويعتبر العديد من التلاميذ ذهنهم شبيهاً ببئر معرض للامتلاء بفعل التعلم المستمر. فهم يشعرون أن عليهم تدبير المعارف التي يجب استيعابها، على شكل سيل ممتد. كما يحسون بالحاجة إلى الإسراع

في نسيان ما تعلموه، حتى يتمكنوا، حسب اعتقادهم، من تعلم أشياء جديدة. فهم يتصورون التمثل في إطار عملية التذكر وحدها. ونحن نتفهم موقفهم طالما أن التذكر يحظى بالأولوية في أغلب المواد، على كل أشكال الاكتساب الأخرى.

لكن مثل هذا التصور خاطئ. فالتعلم ليس هو تجميع للمفاهيم، بل هو ربطها فيما بينها، من أجل بناء مفاهيم أخرى أكثر تجريداً. فلفهم ما يميز الحضارة الإغريقية عن الحضارة المصرية، يجب فهم طبيعة الدين في كل منهما والحالة التقنية والمعرفة العلمية والفن وبنية المجتمع لديهما. ولكي أفهم كيف تتنفس السمكة، عليّ أن أفهم أن الهواء ليس هو الفراغ، لأنه يتكون من غازات عديدة، وأن هذه الأخيرة تنحل في الماء، كما أن الأعضاء التنفسية المليئة بالشرايين الدموية لدى السمك، هي عبارة عن صفحات يحصل عبرها التبادل بين دماء الأسماك والهواء المنحل. ونحن نتعلم، بخلق جسور معرفية بين المعارف المتجزئة داخل مادة معينة أو بين مواد عدة.

فالمعنى ينبثق من الروابط القائمة بين المعارف، وليس من مجرد تجميعها. كما أن التعلم هو موضعة المعارف داخل ترابطها التاريخي. لذلك، فإن أساتذة الرياضيات مطالبون بتدريس تاريخ الرياضيات، وأساتذة البيولوجيا مطالبون بإعطاء نظرة عن التاريخ الطبيعي الذي تحول إلى علوم الطبيعة ثم إلى البيولوجيا حالياً. وليس المقصود هنا تاريخاً دياكرونياً، بل المطلوب هو تاريخ مدرس بشكل متزامن مع اكتشاف مفاهيم المادة. فمعرفة أن نبير (Néper) كان عالماً رياضياً اسكتلندياً في القرن السابع عشر، لا تكتسي أية أهمية. لكن، إذا ما فسر أستاذ الرياضيات المسألة الرياضية التي عمل هذا العالم على حلها، وكيف كانت حالة هذا العلم في عصره، والصعوبات التي واجهها بسبب غياب الأدوات الرياضية الضرورية لبحثه، وعلى الرغم من ذلك ابتكر اللوغارتمات العشرية (logarithmes décimaux)، وبعد ذلك اللوغارتمات النبيرية (Népériens) –التي تحمل اسمه– فإن هذا الأستاذ سيعطي معنى كبيراً للوغارتمات وأيضاً للرياضيات. لا يتعلق الأمر إذن بتدريس تاريخ العظماء أو بعرض للشخصيات، بل بتدريس تاريخ الأفكار وحركات البحث. ويتعين إنجاز هذا التاريخ وابتكاره داخل مواد عديدة، ما دام التلاميذ لا يتوفرون على وثائق، اللهم من بعض الأحداث التي نادراً ما تعرض بطريقة تسمح بموازاتها مع حالة الأفكار القائمة في فترة تاريخية معينة، ومع حالة المناهج والتقنيات المتعلقة بالمادة المعنية، ومع الأسئلة المطروحة للنقاش والكيفية التي بنيت بها المعرفة الجديدة. ولا غرابة في أن تبدو المعارف بالنسبة للعديد من التلاميذ، مثل واقع ضبابي، غير متغير، وبدون روابط مع البشر وأفكارهم ونقاشاتهم، بحيث تتصور المدرسة بوصفها مكاناً «تدرس فيه الأشياء من أجل اجتياز الامتحان فقط». إن التعلم هو الإيجاد التدريجي لمعنى المادة، أي التوصل إلى فهم أسئلتها حول العالم ومناهجها والنظريات الكبرى

من ورشة حول منظومة عباءة الخبير قدمها الخبير لوك أبووت في مقر مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم برام الله.

التي تبنيها. وهذه المقاربة تقدمية وغير مكتملة، لأن المادة نفسها تبنى بالابتدائي والإعدادي والثانوي، حول براديغم [أنموذج] مختلف، وتبدو بوجه مختلف في كل مرحلة. ومن المؤكد أن الفيزياء مثلاً، لا تبدو، وبالشكل نفسه، في المستويات الثلاثة المذكورة.

هكذا، فإن إعطاء معنى للمعارف، هو إبراز كيف تسجل المحتويات داخل واقع المعرفة الذي يمنحها المعنى، ونقصد بذلك المادة المعنية. وهو أيضاً اكتشاف تدريجي للأسس الأنثربولوجية لهذه المادة؛ أي فهم الأسئلة التي تجيب عنها هذه المادة التي تسمح للإنسان بالفهم. فباشتغالنا على البيولوجيا، يمكننا أن نبين للتلاميذ مثلاً، كيف أن وزن العضوية لدى البشر، يتشكل في ثلاثة أرباعه [أي 75%] من جزيئات لم تكن موجودة سنة من قبل. وتجعلنا هذه الحالة نطرح السؤال حول هوية الشخص. فمن نحن، إذا لم نكن نحن أنفسنا دائماً؟ وهذه مناسبة للربط بين البيولوجيا والأسئلة المتعلقة بوجود التناسخ (Métempsychose). ففي آخر المطاف، ما يشكل الكائن الحي عن طريق السلسلة الغذائية، قد شكل من قبل كائناً حياً آخر.

لكن الاهتمام بالكائن الحي هو تساؤل أيضاً حول إحدى الخصوصيات المركزية للإنسان، ألا وهي القدرة على التفكير والعلاقة القائمة لديه، بين الفكر والمادة. وهذه هي مسألة الثنائية (Dualisme) والواحدية (Monisme) التي أثارها كل من أفلاطون (Platon) وأرسطو (Aristote). وبإمكاننا أيضاً أن نتساءل حول الشيخوخة وحول ما إذا كان الشخص هو ما يمثله جسده أم أنه شيء آخر غير الجسد؟

وبالطريقة نفسها، باستطاعتنا أن نطرح السؤال في الرياضيات، حول الخاصية العميقة للموضوعات الرياضية. فهي بالتأكيد عبارة عن نماذج فكرية [مثل الخط المستقيم الذي ليس له بداية ولا نهاية ولا يمكنه أن يتشكل من عدد لامتناه من النقاط، وإلا كان بينها فراغ مهما صغر حجمه، وبالتالي فإن الخط المستقيم لا يمكن أن يكون لانهائياً]. فكيف يمكننا في هذه الحالة، تصور الحقيقة-المقترنة عموماً بالرياضيات- عندما نكتشف داخل هذا العلم، وجود ما لا يمكن البرهنة عليه (Indémontrable) مثل المسلمة التي يتم الانطلاق منها؟

تبدو لنا الأفكار السابقة، مؤسسة لتعدد أنشطة المعلم الذي أصبح اليوم أستاذ المدارس. فيجب ألا يتطابق التعليم الابتدائي مع مجموع المواد المدرّسة فحسب، بل يجب أن يتطابق مع ما يتجاوز محتويات المواد، أي مع الجانب العابر للمواد (Transdisciplinarités) [علما بأن لفظة (Trans) تتضمن معنى مزدوجاً وهو ما وراء وعبر]، الذي يسمح للمرء بأن يفهم ذاته عبر تقديم أجوبة عن أسئلة مفاتيح، مثل أسئلة الوجود والوعي. ويجب أن يندرج تعدد الأنشطة ضمن مقاربة أنثروبولوجية للجانب العابر للمواد.

3-4 التلميذ الإستراتيجي

يتعلق الأمر بتلميذ قادر على الوعي بما يستفيده من المعارف المكتسبة، سواء على المستوى الشخصي، أي مشروعه الخاص، أو على المستوى المهني، أي مشروعه المهني. وغالباً ما يعرض المشروع أمام اليافعين باعتباره إمكانية للتحرك، غير أن صعوبات جمة تعترضه عندما يطلب من تلاميذ في وضعية هشة، القيام به. وقد يتساءل المرء حول إمكانية الانخراط في المشروع، عندما يوجد شعور الهشاشة والتبعية للآخرين واللاطمأنينة. ألن يكون العلاج في هذه الحالة أسوأ من المرض، بخلقه شروط فشل جديد؟ إننا نقترح إبراز التلميذ الإستراتيجي، عبر جعله في وضعية التفكير في مستقبله، على ضوء حاضره واهتمامه في الوقت نفسه، بما هو موجود، وذلك من خلال تصور صيرورته. ونحن واعون بأن هذه الطريقة في العمل، تستوجب متابعة كفيلة بطمأنة التلاميذ الذين يعانون من المشاكل أكثر من غيرهم. ويبرز بعدان في إطار هذه القدرة على الانخراط في المشروع. فمن جهة، هناك عملية قذف جزء من الذات أمامها (Pro-Jet) وارتماء (Pro-Jeter Se) داخل مستقبل غير محدد. ومن جهة أخرى، يعتبر المشروع نتاجاً (Produit) ونتيجة (Resultat) لهذا القذف. وبينما يعتبر البعد الأول وثيق الصلة بالشخص الذي يتعين عليه اختيار جزء من ذاته بغرض تطويره [فإذا ما رغبت مثلاً في أن أكون خبازاً، فلأنني أريد إعطاء أهمية أكبر للعمل بالليل أو لرمز هذا العمل وهو الخبز، أو لأن التكوين في هذا المجال قصير الأمد . . . الخ]. أما البعد الثاني، فيمكن أن ينفصل عن الشخص [فأن يكون المرء خبازاً، معناه أن يكون صانعاً، يشتغل في ظروف معينة، تتحدد فيها المداخيل بكذا . . .]. فقذف جزء من الذات كعملية، يندرج ضمن البحث عن الأصالة وضمن عملية الاستقلال الذاتي؛ كما أن المشروع المنجز يمنح لهذه العملية بعدها الاجتماعي.

إن المشروع المفهوم من خلال هذا البعد المزدوج، يتموقع بين ما هو سوسيولوجي وما هو سيكولوجي. فإعطاء معنى للمدرسة هو الانخراط في المشروع على المستوى الشخصي [ما الذي سأجنيه من التعلم بشكل خاص؟] وعلى المستوى المهني [ما الذي سيقدمه لي التعلم بالمدرسة، بخصوص توجيهي نحو مهنة وبخصوص الدراسات المواكبة لهذا التوجيه؟]. كما أن الانخراط في المشروع وإنجازه، معناه وضع جواب فوري وملائم بالنسبة لمستقبل قريب بهذا القدر أو ذاك من جهة، والتوفر على وسائل العمل المفيدة لتحقيق هذا الهدف، من جهة أخرى. فعبر تشكل المشروع، تتجسد الرغبات داخل الموضوعات والسلوكات والخطوات وتمثلات الذات، التي تستوجب استباق تطوره. وذلك بحسب العوامل المختلفة والمؤثرة في إنجازه. وبالتالي، فإن المشروع يجد مصدره في المعطيات التالية:

» في داخل واقع ماض، يشكل التمثلات التي يبنيها الفرد بخصوص تاريخه ومحيطه.
» في تحليل الفرد لحاضره وإدراكه لمحيطه الاجتماعي والأسري والاقتصادي ومعرفته لأنساق قيم المجموعة التي ينتمي إليها.
» ضمن الشعور باستمراريته وبقائه، وهو ما يحيل على فكرة بناء هوياتي (Construction Identitaire)، ييسره إنجاز المشروع.[5]
» وتقتضي مساعدة التلاميذ أن يصبحوا إستراتيجيين من خلال

تطوير بيداغوجيا المشروع، العمل اعتماداً على الدعامات المختلفة التالية:

- مناهج التعليم التي تشجع أنشطة البحث، المسماة وضعيات مشاكل (Situations Problèmes).
- أدوات تنظيم مكتسبات التلاميذ بفضل مرجعية الكفايات التي تسمح لكل واحد بموضعة مكتسباته المتحققة أو التي يجب تحقيقها، وبمعرفة الزميل الذي يمكنه أن يقف بجانبه.
- إجراءات التوجيه التي يتعين القيام بها، وفق مقاربة بيئية (Ecologique) وليس فقط نفس-قياسية (Psychométrique) أو تفاعلية (Interactive) واجتماعية.[6]

وبالفعل، فإن الأمر يتعلق بتصور التوجيه، ليس بالإحالة على اختبارات الاستعدادات التي تدل التلميذ على المستقبل المستهدف [وهذه هي المقاربة النفس-قياسية] ولا بالإحالة على المعلومات المقدمة له حول المسالك الممكنة، التي قد تساعده على اختيار طريقه، بالاعتماد على برنامج توجيهي [وهذه هي المقاربة التفاعلية والاجتماعية]، بل وفق العلاقات التي يقيمها التلميذ مع محيطه، في إطار الأنشطة التي يحياها في المدرسة التي تدفعه إلى بناء مكانه وليس إيجاده فحسب [وهذه هي المقاربة البيئية]. ومعلوم أن الإستراتيجي في المجال العسكري هو الذي يفكر في وقوع الأحداث على المدى البعيد ويتصور الإجراءات التي يجب اتخاذها إلى حين بلوغ ساحة العمليات. أما التكتيكي فهو الذي لا يفكر على المدى البعيد، بل على المدى القصير، ويقرر الفعل الذي يجب القيام به في ساحة العمليات. وعليه، فإن إعطاء معنى للمدرسة ولما يتم تعلمه من خلال بناء مشروع شخصي أو مهني، هو السعي إلى التنسيق بين مجموعة من الأفعال التي تسمح ببلوغ الغايات، أي القيام بعمل إستراتيجي. وقد عملت الأبحاث المنجزة في إطار سيكولوجيا الميولات بكبيك (Quebec)،[7] على إبراز أربع مراحل ضمن هذا النشاط، وهي: الاكتشاف، البلورة، التخصيص، الإنجاز.

فالاكتشاف يؤدي في أبعاده المختلفة والمتعددة، إلى فحص الممكنات دون إكراهات أو رقابة ذاتية. وتتمثل البلورة في اختيار طريق للحل، يترك المكان لإمكانيات عديدة. لذلك، فإنه من الضروري القيام بتوضيح الوضعية وترتيب المعطيات، حتى تظهر الرهانات الرئيسية التي ستتخذ القرار حولها. ويجب أن تأخذ مهمة التخصيص بعين الاعتبار، الاتجاه الذي يهتم في الآن نفسه، بما نريد وما نقدر عليه وبالقيم التي تم ترسيخها والواقعية التي تم فرضها.

أما الإنجاز، فهو الانتقال من مستوى المقاصد إلى مستوى الفعل. هكذا، فإن التلميذ الإستراتيجي الذي يفكر جيداً في المدرسة بصيغ المشروع، سيربط بين رغبته والواقع وبين مخيال لامتناهٍ وفعل مبني يستهدف الفعالية.

4-4 التلميذ المنهجي

تعني لفظة (Méthodos) حرفياً: باتجاه الطريق. فالتلميذ المنهجي هو الذي يبني منهجه في التعلم، ويصبح بالتالي تكتيكياً. ففي مكان التعلمات، يضع لنفسه طريقة في العمل، تسمح له بالتقدم بوعي وليس بشكل عشوائي. وغالباً ما يؤاخذ التلاميذ على عدم توفرهم على مناهج للعمل، وعدم معرفة التصرف أمام نشاط مدرسي معين. طبعاً، يمكننا التساؤل حول المناسبات التي يكمن فيها تطوير هذه الطريقة في تنظيم المهام المدرسية. وسنقول بخصوص التلميذ المحلل بأن القدرة على اتخاذ مسافة من الفعل والتفكير فيه، تحصل بواسطة الاجتهاد. ومما لا شك فيه، أن التلميذ المحلل هو شرط التلميذ المنهجي.

فما هي الكفايات التي يجب تطويرها لدى التلميذ، لمساعدته على الفعل وتوجيهه لكي يجد المعنى في عملية اكتساب المعرفة؟ إذا ما أردنا اختصار الجواب في عبارة مقتضبة فسنقول: علينا الاهتمام جدياً بفهمه. وهنا تبرز أربعة أبعاد يتعين فحصها، وهي:

» دفع التلميذ إلى تصور فكره باعتباره ممكناً (Possible) وجائزاً (Plausible)، لكنه يقتضي مواجهة فكر الغير.
» إثارة الشك في صميم تفكير التلاميذ لكي يقارنوا ما بين وجهات نظرهم، ولكي يقتنعوا بأن الفهم ينبني داخل النقاش الفكري والصراع بين الأفكار. ولربما كانت أول فكرة تقابل بها مهمة مدرسية هي بالضبط، البدء بالشك في الأفكار الذاتية.
» أخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار والاشتغال عليها وإثارة نقاشات معرفية بصددها. وتشكل هذه المقتضيات جميعها، طرقاً قد تسمح بإقناع التلميذ بأن المرء لا يتوفر وحده سوى على الآراء (Opinions) (وبأنه لن يطور) وجهات نظره ويغنيها إلا إذا ما جعلها تواجه فكر الغير.
» إن السماح للتلميذ بأن يصبح منهجياً أو تكتيكياً، يعني مساعدته على مواجهة الأسئلة ووضع الحدود واقتراح الأهداف التي يتعين بلوغها. ومن الممكن أن يكون التعاقد مساعداً في ذلك.

وغني عن البيان، أن دفع التلميذ إلى التفكير بصيغة التعاقد، أهم من دفعه إلى التفكير بصيغة المشروع. فالأمر يتعلق بتنظيم وضعيات التعلم؛ ارتكازاً على اتفاق متفاوض بشأنه بين التلميذ والمدرس، حول المحتويات التي يجب اكتسابها والمناهج التي يتعين تطويرها أو السلوك الذي يجب ضبطه. وفي اعتقادنا، فإن كل شيء يمكن أن يشكل موضوع تفاوض في الوضعية المدرسية، باستثناء البرامج والتقييم.

وبالفعل، فمن الممكن التعاقد حول الوسائل التي سيتم استخدامها، والمساعدات التي سيتم طلبها، ومدة التقييم وشكله، والمؤشرات المؤكدة على بلوغ الأهداف التي تم تحديدها. إن التعاقد يضفي الزمنية (Temporalité) على الفعل، لأنه يضع دوماً أجلاً محدداً. وبذلك يصبح الطرفان، وهما المدرس والمتعلم، مسؤولين لأن التعاقد لا يتبع خطاً واحداً، ولا يجعل كل طرف على حدة، متموقعاً داخل المهمة التي سينجزها. ومن البديهي أن يضفي الخصوصية على العلاقة ويؤدي إلى التعامل مع التلميذ في إطار خصوصيته، ويتعامل بالتالي مع فكر التلاميذ وعملهم بجدية. ومن الممكن أن يتسم التعاقد بالنسبية فيما يتعلق باكتساب المحتويات وتحويل السلوكات والنجاح في المشروع وحل الصراع.

ومنذ قانون 1989،* وضعت التأملات حول التربية، التلميذ في مركز النظام التربوي، علما أن هذه الصيغة تعرضت للانتقاد [لكونها لم تعرْ اهتماماً للمعرفة التي يجب اكتسابها، ولكونها تحيل على تصور تمجيدي للطفل وكأنه ملك (L'enfant roi)]. والحال أنها تعني فقط، أن التربية وضعت من أجل التلميذ، وهو ما يتعين عدم نسيانه. ونضيف هنا، أنه يجب التعامل معه بجدية، بوصفه ذاتاً متعلمة تتحمل مسؤولية تعلمها داخل الحياة المدرسية. وتقتضي المسؤولية الاحترام في إطار الصرامة والاهتمام في إطار الإلزام.

4-5 التلميذ المحلل

قد تبدو الصيغة في غير محلها، ومع ذلك فهي تحمل الدلالة نفسها التي تترجمها وضعية الزبون عند المحلل النفساني، فهو محلل (Analysant) وليس خاضعاً للتحليل (Analysé). فالمحلل النفساني يخلق بحضوره، ومن خلال صيغ التحليل، الشروط التي تسمح لمريضه بالقيام بعملية التحليل بنفسه. هكذا، لن يكون الزبون الموجود في وضعية تحليل، خاضعاً للتحليل [أي سلبياً أمام عملية المساءلة]، بل محللاً [أي فاعلاً].

ويجب الإقرار بأن الكفاية القوية التي تسمح بإعطاء معنى للمدرسة، تنبثق من قدرة التلميذ على اتخاذ مسافة تجاه ما يقع بها وما يعيشه بداخلها. فالمعنى يكمن داخل الفاصل بين الانخراط والتفسير، بين المعيش وتحليله، بين القصد والعمل، وبين الغرض والتصميم (Epure). وهناك مسلكان يساعدان التلميذ على أن يصبح محلل نفسه، ويتحددان في: أزمنة الابتعاد عما تم القيام به، وطريقة الإجراء وكيفية التعلم. هكذا، غالباً ما يتم الحديث عن أهمية الأنشطة الميتا-معرفية بالقسم التي تتعلق بوضعيات التعلم.

أما أنشطة الابتعاد عن حياة القسم داخل هيئات التنظيم، فتشكل المكون الثاني لهذه الرؤية المنظارية (Télescopique) التي يتعين تطويرها للتحرر مما تم إنجازه.

هكذا، تسمح الأنشطة الميتا-معرفة للتلميذ، بالوعي بنشاط التفكير لديه. وهي تنقسم إلى مجموعتين:[8]

فمن جهة، هناك المعارف القائمة حول طريقته المتبعة في التعلم، التي تدخل في صميم اهتمامه [مثلاً، أن يعرف بأنه أقل اقتداراً في الرياضيات منه في الفرنسية، وبأنه يشعر بالقلق خلال الاختبار الشفوي أكثر مما يشعر به خلال الاختبار الكتابي]، وحول المهام التي يقوم بها [تذكر روح النص مثلاً، أسهل من تذكر النص بكامله؛ وبأنه لكي يحرر نصاً إنشائياً، عليه أن يحاول مرات عديدة، كي يتجاوز أخطاءه]، وحول إستراتيجياته [عليه أن يعرف كيف يتذكر، حتى يرتكب أقل ما يمكن من الأخطاء في الإملاء]، وطبعاً حول التفاعل بين هذه المجالات الثلاثة المذكورة.

ومن جهة أخرى، هناك آليات التنظيم الذاتي التي يستخدمها التلميذ أثناء نشاطه، من قبيل معرفته بوجود إجراءات أخرى غير الإجراء الذي اتبعه، والذي أدى به إلى العجز عن حل مسألة رياضية.

وتبين الأبحاث حول التلاميذ الفاشلين، أنهم لا يعرفون ذواتهم جيداً، ولا يعرفون طبيعة ما يعرفونه، ولا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن تصرفاتهم، وأيضاً مسؤولين ذاتياً (Auto responsables) عن تعلماتهم. ويساهم غياب معرفة الذات وصعوبة الإقرار بإمكانية وجود أساليب التقدم ذاتياً، في منع الاجتهاد والاستقلالية.

هكذا، تسمح الميتا-معرفة بخلق مسافات تجاه الأنشطة من أجل ملاحظتها بشكل أفضل، والاقتراب من معرفة الذات والوعي بعملية الوعي نفسها.

وقد أكدت البيداغوجيا المؤسساتية كثيراً على أهمية أمكنة التحاور من أجل وضع مسافة إزاء الصراعات، ومن أبرزها مجلس القسم. فهو المكان الذي وضع فيه القسم برمته، بنية تيسر الكلام والإنصات والتحليل واتخاذ القرار. «ويعتبر مجلس القسم، من خلال طقوسه المعقدة والمحفزة بنفسها على اكتشاف التعقيد وعلى كيفية معايشته [جدول الأعمال، تحركات]، بمثابة حجر الزاوية بالنسبة للممارسة البيداغوجية التي ستركز على تنظيم المكان والزمان المهيكلين للأنشطة المدرسية والتربوية. وهو التنظيم المتفاوض بشأنه والخاضع للمساءلة على أقل تقدير.

ويجب على كل تلميذ القيام بوظيفة داخل المجموعة، حتى يشعر بانخراطه وباعتراف الآخرين. فالمعلم الذي لا يتخلى عن سلطته ولا يتنكر لها، بل يتصور بشكل إستراتيجي تطور سلطة أكبر عدد، في إطار تبعية متبادلة وضرورية، يؤكد بذلك رغبته في التغيير والتطور والتقدير. وبالتالي يظل قانون الجماعة (Groupe) بمثابة مرجع [ويتمثل في معرفة المجموعة (Communauté) بالقانون وبالقواعد وبخاصيتها الأساسية التي لا تنفي تطورها لاحقاً]».[9]

فخلق المسافات ما أمكن، إزاء المشاعر (Affects)، عبر تحليل ما يحصل في حياة القسم، واتخاذ القرارات التي يجب تنفيذها وتنظيم التعلمات، تشكل جميعها جزءاً من وظيفة المدرس الذي يسعى إلى الفهم كي يعمل. وفي مكان التحاور، وهو المجلس، يتحمل القسم برمته مسؤولية هذه الوظائف، لأن القسم لم يعد مجرد أعداد من الأشخاص، بل أصبح واقعاً جماعياً. وتعتبر القدرة على الإحاطة بهذا التعقيد، أساس التربية الصارمة، القادرة على خلق تساؤلات مشتركة، تؤدي إلى تضامن بناء.

لقد بلغنا نهاية هذا الجرد لمداخل المعنى، عبر نهلنا من مختلف أوجه الوضعية المدرسية. وأثناء الطريق، صادفنا مفاهيم وخطوات أو إستراتيجيات مختلفة. كما ذكرنا بكون التحدي الذي يواجه التعليم اليوم، كي يبني التلاميذ المعنى داخل المدرسة، ينبثق من المهنية الجديدة للأساتذة. فعملية التدريس لا تنحصر فقط في تبليغ المعرفة؛ أي إلقاء الخطابات، بل هي تطوير مجموعة من الكفايات الجديدة، انطلاقاً من التلميذ المتعلم.

وسبق لنا أن أكدنا على مكونات وصيغ التكوين الأساسي القادر على تطوير استعداد الوساطة المنتظرة من الأساتذة. ونحن نتحدث هنا عن

وساطة وليس عن صلة. فهذه الأخيرة تحيل على العلاقة بين شريكين. أما الوساطة، فتفرض ثلاثة شركاء، لأن الوسيط يوجد دوماً بين فردين، يروم خلق لقاء بينهما. وحينما نقول إن المدرس وسيط، فنحن نستنتج أن وظيفته لا تتمثل في ربط صلة طيبة مع التلميذ، بل في العمل على أن يطور هذا الأخير علاقة جيدة بالمعرفة. وهناك كلمتان تلخصان هذه الكفايات الجديدة وهما: الصراع والتضامن.

فالصراع ضروري لكي تكون المدرسة فضاءً للنقاشات والتبادلات والمحادثة. ويعتبر الاختلاف محركاً للتطور داخل هذا الفضاء. فإذا كان كل واحد منا يفكر مثل الآخر، فإن أي واحد منا لن يحقق التقدم. بالمقابل، عندما لا يكون لنا الرأي نفسه، عندئذ يخيم الشك على يقينياتنا، ويشرع كل واحد منا في التساؤل. ونحن نتحدث في مجال التربية عن الصراع السوسيو-معرفي للتأكيد على هذا البعد المزدوج للنقاش بين الأفكار.

أما التضامن، فهو ضروري أيضاً، لأن النقاش لن يصل إلى نتيجة إلا إذا كان كل طرف واعياً بقدرته على التعبير داخل مناخ مسالم. فهو يقتضي تموقع المدرسة وبلوغ المعارف، داخل جماعة مصلحية تلزم أعضاءها أخلاقياً بالتعاون فيما بينهم.

ومن المؤكد أننا سنفهم الآن، لماذا قلنا إن مسألة العلاقة بالمعرفة ومسألة العلاقة بالقانون، تشكلان رهانين بالنسبة للمدرسة وللمجتمع أيضاً.

وفي هذا الإطار، يتعين إعادة التفكير في الوظيفة السياسية للمدرسة.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

من ورشة حول منظومة عباءة الخبير قدمها الخبير لوك أبووت في مقر مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم برام الله.

الهوامش

* اقتطف هذا النص من:
Michel Develay, Donner du Sens à L'école, Paris, ESF éditeur, 3 eme édition, 2000, pp. 88 -116.
وقد ترجم خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

* ملحوظة المترجم: يقصد الباحث هنا، ما دعاه فرويد بعقدة أوديب التي فسر من خلالها الميولات الغريزية المكبوتة للطفل تجاه أبويه.

[1] Ph. Perrenoud, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF éditeur, 1994.

[2] F.Impert, Médiations, Institution et Loi dans la Classe, Paris, ESF éditeur, 1994.

[3] M. Cifali, Le Lien éducatif, Contre- Jour Psychanalytique, Paris, PUF, 1994.

[4] J. P. Astolfi, L'école pour Apprendre, Paris, ESF éditeur, 1992.

[5] M. Sorel, « l'émergence du projet professionnel comme moyen d'appropriation de la formation», dans Education permanente, n 86, 1986.

[6] M. Croisier, Motivation, Projet Personnel, Apprentissages, Paris, ESF éditeur, 1993.

[7] D. Pelletier, «Le Projet ou L'élaboration Cognitive du Besoin », dans Education Permanente, n 86, 1986.

(*) ملحوظة المترجم: يندرج هذا القانون في إطار إصلاح المنظومة التعليمية بفرنسا، وهو الإصلاح الذي أثار جدالاً صاخباً في الثمانينيات من القرن العشرين، بين مختلف الفعاليات التربوية والفكرية والسياسية.

[8] A. M. Doly, Profession Professeur, CRDP de Clermont Ferrand, 1994.

[9] J. Ardoino, R. Lourau, Les Pédagogies Institutionnelles, Paris, PUF, Coll. «Pédagogues et Pédagogies», 1994.