آفاقُ التَّكوينِ والبَحثِ بمدارسِ المُعلِّمين

د. عز الدين الخطابي

تقـديم

أريد أن أستهل مداخلتي ببعض الأرقام وهي مستمدة من مؤلف (Apprendre) لصاحبه أندري جيوردان، وتحديداً من فقرة اختار لها عنوان "أية معارف لسنة 2040؟". فقد اعتبر هذا الباحث المتخصص في البيولوجيا وفي علوم التربية، أن المعارف تتضاعف كل 5 أو 6 سنوات في البيولوجيا وكل 7 أو 8 سنوات في ميدان التكنولوجيا. وإذا كان من الممكن في القرن الثامن عشر، تجميع كل المعارف في موسوعة واحدة، فإن علوم الأعصاب تنتج وحدها حاليا، ما يقارب خمسين متراً من الإصدارات.[1]

وهنا يطرح السؤال: ما هي المعارف التي تكون مفيدة سنة 2020 أو سنة 2040؟ طبعاً ليست هناك إجابة نهائية وقطعية عن هذا السؤال، لكن ما يمكن إقراره، هو أن الثورات في مجال الإعلاميات والمعلومات استلزمت من المتعلم، تدبير كل المعطيات المعرفية المتوفرة لديه، بما في ذلك ما هو محتمل وافتراضي وغير مؤكد. "فلم تعد الأولوية تعطى للمضامين، بل الأهم هو جعل المتعلم منفتحاً على المعارف غير المألوفة لديه والاستجابة لتحدياتها. وهو ما يستدعي تكوين عقول قادرة على مساءلة ذاتها ومساءلة العالم، ومواطنين قادرين على مناقشة الرهانات الاجتماعية التي تواجههم".[2]

إنها إذن تحديات ذات أوجه متعددة: تكنولوجية واقتصادية وسياسية وثقافية وأخلاقية، وهي مقترنة بتحد أكبر اسمه العولمة. فما هو موقعنا نحن داخل هذا الوضع؟ وما هي رهاناتنا في هذا الإطار؟ ثم، ما علاقة كل هذا بالتكوين وتحديداً بتكوين المدرسين؟ وما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه مدارس المعلمين لمواجهة هذه التحديات؟

نقترح لمناقشة هذه القضايا، المحاور التالية:

- في معاني التكوين ودلالاته.
- مدارس المعلمين وضرورة التكوين.
- التكوين بمدارس المعلمين كرهان اجتماعي وسياسي.

1. فـي دلالات التـكـوين

يعرف التكوين باعتباره مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، كفايات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهمة أو عمل. ويتضمن التكوين فعل التعلم المنظم للمعرفة وللمهارة وللكفاية، وهو أيضاً تعلم لأشكال السلوك المكتسب عن طريق ممارسة دور ما.[3] لهذا، سيكون الهدف من التكوين هو تنمية الشخصية ودمج المعرفة بالممارسة وبالحياة، وذلك من خلال مواجهة وضعيات مشاكل تستدعي الحل. وقد تحدثت الأبحاث البيداغوجية والسيكو-معرفية، في هذا الإطار، عن عملية تفريد التكوين (Individualisation de la Formation)، حيث أصبح اكتساب المعارف والكفايات مرتبطاً أساساً بالفرد، باعتباره صاحب المبادرة في عملية التكوين برمتها.[4]

وهنا يبرز مفهومان مركزيان، يندرج في إطارهما نشاط الشخص الراغب في التكوين وهما: التكوين الذاتي (Auto Formation)، والتكوين المستمر (Formation Continue).

أ) التكوين الذاتي:

يعني تلك العملية الإرادية الهادفة إلى تملك المعارف والكفايات وتطويرها، وتتميز هذه العملية بكونها مشروعاً لتنمية الشخصية ولاكتساب المعارف والكفايات بشكل منظم، كما يعتبر بمثابة تدبير ذاتي (Auto-Gestion) للموارد وللوسائل البيداغوجية. وهذا

التدبير هو تفعيل للمعرفة القائمة، ويتجسد عبر اكتساب تجارب ومعايير جديدة للتقييم. وبهذا المقتضى، يمكن تصور التكوين الذاتي من خلال ثلاثة منظورات، وهي:

- المنظور البيو-إبستيمي، الذي يهدف إلى تنمية وتحرير الشخصية برمتها في علاقتها الرمزية بمحيطها.
- المنظور السوسيو-بيداغوجي، الذي يتصور التكوين الذاتي كتدبير منهجي يراد منه تنمية الكفايات والمعارف.
- المنظور التقني-البيداغوجي، الذي يهدف إلى جعل المعلومات في متناول الأشخاص، ويسمح بالتالي باكتساب ذاتي للمعارف.[5]

وللإشارة، فإن مفهوم التكوين الذاتي يقترن بميلاد الفكر الحداثي، حيث تم التأكيد على أهمية الذات الفاعلة في بناء المعارف والحقائق، وهو الأمر الذي جسدته فلسفة الذات التي خرجت من معطف ديكارت وفكر الأنوار، وتم تطوير مقولاتها وقضاياها، على يد فلاسفة كبار مثل كانط، وهيجل، حيث أصبحت الذات مركزاً ومرجعاً، وأصبح العقل هو المعبّر عن مضمون هذه الذات.

وهناك سببان أساسيان يفسران عمليات التكوين الذاتي:

- فمن جهة، هناك تنامي إمكانات التكوين ووسائله، بفضل تسارع وتيرة التقدم التكنولوجي وتعدد إمكانات الإخبار والتواصل.
- ومن جهة أخرى، فإن التحولات الطارئة على مستوى نمط العيش والعمل، تدعو إلى تكوين ذاتي وأيضاً إلى تكوين مستمر.

وباختصار، يمكن القول إن التكوين الذاتي مرتبط بالتقدم على المستوى التقني والمعلوماتي وبالفكر الحداثي وبفعالية الذات.[6]

ب) التكوين المستمر

فإن الأمر يتعلق بمجموع الوسائل والإمكانات (المعرفية والمهاراتية) الموضوعة رهن إشارة المتعلمين، كيفما كان مستواهم الاجتماعي والمهني لكي يتابعوا التكوين، بغرض تطوير قدراتهم وكفاياتهم. فهو بمثابة تحيين للمعارف، وتنمية لروح البحث كضمانة للإرادة في التقدم وفي إغناء المعلومات حول المضامين والمناهج البيداغوجية، وتبادل الآراء حول التجارب، وتغيير التخصصات إن أمكن ذلك.

ويلاحظ الباحث الفرنسي جي جورج (Guy Georges) في نص له بعنوان "أي مدرسين لأي نظام تربوي؟"[7] بأن أهمية التكوين المستمر تتمثل في استجابته للحاجات البيداغوجية والمعرفية والمجتمعية (مثلاً، الحاجة إلى إصلاح المنظومة التربوية).

وتبرز هذه الأهمية عبر مجموعة من المقتضيات التي تتلخص في: تجديد المعارف والكفايات الضرورية لممارسة مهنة ما، وتعزيز قابلية التطور لدى الشخص، لأن التكوين المستمر عملية منفتحة بشكل دائم. وبذلك، فهو يساهم في تطور النظام التربوي، وفي دعم سياسة التجديد والإصلاح التي يجب أن تكون مستمرة بدورها. فالتكوين المستمر، كعملية تربوية ومعرفية، يروم تنمية الكفايات المهنية والمؤهلات الشخصية، وتحيين المعارف وتعميقها، وتعزيز القدرة التنافسية في مختلف الميادين، كشرط أساسي للنمو الاقتصادي والاجتماعي، لأن اكتساب كفايات جديدة وتكييف المهارات وتحيينها وإعادة التكوين، تمكن المستفيدين من التأقلم مع التحولات الطارئة في أنماط الإصلاح وتقنياته.[8]

وكما هو معلوم، فإن التكوين المستمر وثيق الصلة ببيداغوجيا الراشدين؛ وهي البيداغوجيا التي تهدف إلى تنمية المعارف والمواقف والقدرات لدى هؤلاء الراشدين، حتى يتسنى لهم ممارسة دورهم داخل المجتمع، بطريقة نقدية وفعالة. وهذا الربط بين نمو المعارف والاستعدادات والمواقف من جهة، وممارسة الدور الاجتماعي النقدي من جهة أخرى، هو الذي يعمق الوعي بحاجيات الواقع ويسمح بإدراك رهانات المستقبل.

وهنا تُطرح مسألة تكوين المدرسين، والدور الذي يمكن أن تلعبه مدارس المعلمين في هذا الإطار.

2. مدارس المعلمين وضرورة التكوين

تعتبر مدارس المعلمين، في المقام الأول، مراكزَ لتكوين المدرسين يتجاور فيها التكوينُ النظري مع التدريبات العملية التي تقتضيها مهنة التدريس. وقد يكون هذا التكوين أساسياً ومستمراً أو معمقاً، وهي أيضاً مراكز للبحث العلمي والأكاديمي، يفترض فيها أن تتوفر على وحدات ومختبرات وخلايا للبحث.

صحيح، أن مكانة البيداغوجيا والديداكتيكا ودورهما أساسيان في عملية التكوين، لكن حضور المعرفة النظرية لا يقل أهمية. ويتم هذا الحضور في إطار إستراتيجية بيداغوجية تروم الاستجابة لحاجيات الراغبين في التكوين ومنتظراتهم.

إن معالجة هذه المسألة تستدعي الوقوف على مبادئ التكوين والغاية منه، كنقطة انطلاق لاستشراف آفاق مدارس المعلمين ورهاناتها.

أ) مبادئ تكوين المدرسين:

يمكن تلخيصها في ستة مبادئ، وهي:

1. تساوي حظوظ التكوين بالنسبة للجميع. ويتضمن هذا التكوين جانباً أكاديمياً، هدفه اكتساب مضامين معرفية (في حقول متنوعة)، وجانباً بيداغوجياً يهدف من الناحيتين: النظرية والتطبيقية، إلى تهيئة المدرس كي يبني مع المتعلم علاقات فكريةً ووجدانيةً إيجابية.
2. شمول التكوين لجانب أساسي ولآخر مستمر؛ لأن غياب التكوين المستمر يؤدي إلى اصطدام المدرس بعوائق معرفية وبيداغوجية عدة.
3. يسمح التكوين بمناهضة "الوصفات البيداغوجية الجاهزة" (Recétologie)، وبالتكيف مع الوضعيات الجديدة. ولا يمكن قبول الوصفات إلا كنقطة انطلاق للممارسة البيداغوجية.
4. التكوين هو تعلم في الأساس؛ لأن النشاط الخاص بالمتعلم، كنشاط معرفي ووجداني، يوجد في صميم العملية المعرفية. فالمتعلم يعتبر فاعلاً ومؤلفاً لما يتعلمه (acteur / auteur)، وهي الفكرة التي

تتناسب مع قولة شهيرة لألفين توفلر (A . Toffler) مفادها أن الأمي في المستقبل، لن يكون هو من يجهل القراءة، بل هو من لم يتعلم كيف يتعلم. وبذلك يقترن التعلم بمبادرة الذات وفعاليتها والأهداف التي رسمتها لنفسها.

5. إن تكوين المدرس هو تكوين الإنسان: إذ أن من بين الأهداف الأساسية للتكوين، إدراك معنى العلاقة مع الآخر والتفاعل العقلاني والوجداني مع المحيط الاجتماعي والبيئي.
6. إن التكوين وثيق الصلة بالحياة وبالمعيش اليومي، حيث يرتبط الأشخاص فيما بينهم ويتفاعلون كذوات مسؤولة.[9]

في ضوء هذه المبادئ، تطرح مسألة الحاجيات والمنتظرات، وبالتالي الغاية من عملية التكوين برمتها والدور الموكل لمدارس المعلمين في هذا الإطار.

ب) الغاية من التكوين ومنتظراته:

- يقتضي تكوين المدرسين وجود ثلاث خصائص مميزة على الأقل، سيكون لها تأثيرها على مسارهم المهني وعلاقاتهم الاجتماعية، وهي الاستعداد، والكفاءة، والمسؤولية.
- فأن يكون الشخص مستعداً، معناه أن يمتلك قدرات تسمح له بالتكيف مع أكبر عدد من الوضعيات الجديدة، وهو ما يمكنه من مسايرة التغيرات الحاصلة على المستوى المؤسساتي؛ أي التكيف مع ما تم الإقرار بصلاحيته داخل ما هو جديد.
- ويقتضي التكوين على الاستعداد، تكويناً على الكفاءة، لأن الاستعداد للتكيف مع المنتظرات والمستجدات يتطلب كفاءة فعلية في مجال التخصص وفي المجال المهني، ومن هنا ضرورة إعطاء الأهمية في التكوين للمضامين المعرفية وللأساليب البيداغوجية والديداكتيكية؛ أي للمعرفة من جهة ولمعرفة التبليغ (savoir /transmettre)، وللإتقان (savoir /faire) من جهة أخرى.
- ويستدعي الاستعداد والكفاءة تكويناً على المسؤولية؛ لأن الأمر يتعلق بالدور الموكول للفرد في محيطه التربوي، الذي لا ينفصل عن مسؤوليته الاجتماعية كفاعل في الفضاء العمومي. وبالتالي، فإن المدرس الحقيقي هو الذي يكون واعياً بأبعاد مهمته وبدوره الاجتماعي وبالوسائل التي يتعين استخدامها من أجل القيام بهذه المهمة وهذا الدور. وبذلك يكون مهيئاً لإصدار الأحكام النقدية على محيطه وعلى ذاته.[10]

إن هذه المقتضيات تحيلنا على خاصية أخرى، وهي الاستقلالية التي تعتبر شرطاً لكل ممارسة نقدية. وإذا ما اقتصرنا على الجانب الفكري والثقافي فقط، فإننا سنجد أن الأمر يتعلق بالقدرة على التكوين الذاتي، وعلى المبادرة والفعالية واتخاذ القرار من طرف المتعلم. وهو ما يسمح له بالنظر إلى ثقافة المحيط التربوي والاجتماعي، وإلى المواقف والسلوكات المتخذة داخل هذا المحيط، بعين ناقدة وبأذن صاغية لمتطلبات الحاضر ومنتظرات المستقبل.

إن استقلالية المدرس هي بمثابة حرية، يمكن لهذا الأخير بمقتضاها أن يمارس مواطنته، وأن يتصدى لمنطق التقليد والقطيع. لأن تكوين المواطن كما هو معلوم، يعني تكوين عقول حرة ويقظة وواعية ومسؤولة أخلاقياً.

فكيف يمكن لمدارس المعلمين أن تساهم في تكوين هذا المدرس المواطن الواعي بمسؤولياته وبالمهام الموكولة إليه، بعيداً عن كل تدجين مؤسساتي؟

3. التكوين بمدارس المعلمين كرهان اجتماعي وسياسي

يمكننا الإجابة عن هذا السؤال، بالتركيز على مسألتين هما: مهمة المكون ونوعية التكوين بهذه المؤسسات.

أ) مهمة المكون:

لا جدال في أن المكون هو في الأساس وسيط ومنشط ومستشار، يوجه عملية التكوين والبحث ويغني فعل المتعلم، ضمن عملية تواصلية، يحصل فيها تبادل المعلومات والأخبار. وينتج عن ذلك ضرورة، أن يساهم هذا الأخير في عملية تكوينه، وألا يكون مجرد متلقٍّ سلبيٍّ للمعارف، كما يترتب عن ذلك، ضرورة الإقرار بأهمية التكوين المستمر كثابت من ثوابت التكوين بمدارس المعلمين.

على مستوى آخر، فإن المكون بهذه المدارس، مطالب بالعمل ضن فريق تربوي، حيث تشترك مجهودات الأساتذة في البحث والتوثيق والتأطير، وتتفاعل تجاربهم ومواقفهم، في أفق بلورة مشاريع وتصاميم البحث. وهذا يعني تبني قيم الانفتاح على الآخر، واحترام اختلافه في التفكير والسلوك، وبخاصة الالتزام بأخلاقية النقاش، كشرط أساسي للتواصل البين ذاتي (intersubjectif) وللتفاهم، لأن النقاش كما يقول المفكر الألماني هابرماس، يستدعي من كل طرف وضع أفق التفاهم نصب عينيه. وهذا الأمر لا يقصي الاختلاف والصراع، بل يستحضرهما من أجل تجاوزهما.

وبطبيعة الحال، فإن ذلك يتطلب قيام تواصل عقلاني، لا يتبنى الخطاب الحربي، بل الخطاب الحواري، هذا الابن الشرعي للثقافة الديمقراطية. وكما هو معلوم، فإن الديمقراطية تتأسس من خلال تفكيك مرتكزات اليقين. ويتعين على الأستاذ الباحث بمدراس المعلمين أن يكرس ثقافة الحوار، ويعمل على التخلي عن وهمين أساسيين، هما:

- وهم الاعتقاد بالصلاحية المطلقة لمعاييره (الأخلاقية، والبيداغوجية، والسياسية).
- وهم الاعتقاد بكونه حاملاً لمعرفة في غير متناول الآخرين، وهو ما ينتج عنه سلوك احتقاري وعدواني اتجاه الزملاء.

ب) نوعية التكوين:

نظراً لتأرجح عملية التكوين في مدارس المعلمين بين اكتساب المعارف الأكاديمية والتركيز على العلاقات البيداغوجية وعلى تقنيات التنشيط والتبليغ، فإن أسئلة عديدة تواجه كل مهتم بمستقبل هذه المدارس. ويمكن إجمال هذه الأسئلة في ما يلي:

- هل يتعين إعطاء الأولوية "لبيداغوجيا المضامين" التي تهتم بتبليغ المعارف النظرية أم "لبيداغوجية التعلم" التي ترتكز على ما يعرف بتعلم التعلم؟

- ما هي المساحات المسموح بها داخل هذه المؤسسات لتفعيل التكوين المستمر كعنصر مساهم في ضمان تنافسية النسيج الإنتاجي، وفي تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمتكونين، وفتح آفاق مهنية أخرى أمامهم؟
- كيف يمكن لمدرسة المعلمين أن تكون قبلة للباحثين الجادين، ومختبراً للاكتشاف والإبداع؟ وبالتالي ما هي الآليات والإمكانيات التي تسمح لها بالمزاوجة بين عملية التكوين والمساهمة في تكوير البحث العلمي؟
- ما هي الجسور الممكنة التي يتعين خلقها بين مدارس المعلمين ومؤسسات التكوين الأخرى (كليات، معاهد . . . الخ)؟

إن هذه الأسئلة تطرح أمام مدارس المعلمين رهانات عدة، يمكننا اختزالها في أمرين اثنين، وهما: رهان الاستقلالية، ورهان الديمقراطية. فالاستقلالية في مجال التكوين، تعني كما أشرنا إلى ذلك، قدرة الفرد على تحديد أهدافه وتدبير سلوكه، انطلاقاً من قواعد ومعايير تلبي حاجياته الخاصة وتستجيب لاختياره الشخصي. وبهذا المقتضى، فإن رهان مدارس المعلمين هو تشجيع المتكونين، وتنمية استقلاليتهم، وتثمين روح المشاركة والمبادرة والمسؤولية لديهم.

وهذه المواصفات جميعها، مقترنة بعملية التكوين الذاتي التي يكون فيها الشخص منخرطاً في أنشطة البحث والإنتاج وبلورة المشاريع الشخصية، لكي يكون متمكناً من أدوات التقويم الذاتي.

وقد سبقت الإشارة إلى ارتباط هذا التكوين بالفكر الحداثي الذي يؤكد على فعالية الذات وعلى مركزية الإنسان في العالم.

وتعتبر الديمقراطية رهاناً آخر، يقترن في مجال التكوين، بثقافة الاختلاف وبحرية المساءلة والنقد وخلخلة كل الأحكام الجاهزة. وهو ما يتطلب كسلوك، معرفة بالأساليب الحجاجية؛ أي معرفة بقواعد النقاش ومعاييره وأخلاقياته، حيث تكون الغلبة لأفضل حجة، وحيث تحل سلطة الحجة محل حجة السلطة.

ويقتضي هذا الأمر ديمقراطية تعليمية، تكون فيها حظوظ التكوين واكتساب الكفايات متساوية بالنسبة للجميع، كما يتم فيها تجاوز الانغلاق البيروقراطي القائم على تراتبية تقليدية يحصل فيها الامتثال للتعليمات دون أدنى حس نقدي، وفي تجاهل تام لفضيلة المشاركة والحوار بين كل الأطراف الفاعلة في مجال التكوين. فالموقف الذي يسمح بمساءلة الثقافة والقيم السائدة، هو الذي يساهم في جعل التكوين في خدمة الإنسان كمشروع داخل المجتمع. وهذا الأمر مشروط بممارسة الحرية داخل فضاء المؤسسة التعليمية كخطوة أساسية في المسار الديمقراطي الحقيقي للمجتمع.

.. وختـاماً

يتضح بأن الرهان المعرفي (رهان التكوين) لا ينفصل عن الرهان المجتمعي، ولذلك فإن التحديات التي تواجه مدارس المعلمين لا تختزل في ما هو بيداغوجي، بل هي تحديات اجتماعية واقتصادية وسياسية وأخلاقية، لأنها تتعلق بحرية المتعلم ومسؤوليته ودوره الاجتماعي واستدماجه لقيم كونية، مثل المواطنة، وحقوق الإنسان، والحداثة، والديمقراطية . . . الخ. وهذا يعني أن المعرفة لا تكتسب أهميتها إلا من خلال فعاليتها داخل المجتمع. وكما يؤكد أندري جيوردان، في مؤلفه السالف الذكر، فإننا حينما نتكلم عن البعد الاجتماعي للمعرفة، فنحن نعني اكتساب كفايات تسمح بالمساهمة في مشروع المدينة؛ أي في العمل على تحقيق ديمقراطية فعلية، وعلى إبراز قيم التقدم والحداثة والتسامح.

وبذلك، فإن مهمة المؤسسة التربوية لن تقتصر على إعادة إنتاج ذاكرة المجتمع، بل ستقوم بابتكار طرق جديدة للتفاعل مع مستجدات العصر في زمن العولمة الثقافية.

فالتعلم هو عملية مستمرة، لذا فإننا مطالبون، أمام الإكراهات التكنولوجية والثقافية والاقتصادية التي يعرفها عالمنا، بابتكار مشروعنا الثقافي، لنواجه تحديات المستقبل.[11]

فهل يمكن لمدارس تكوين المعلمين أن تربح هذا الرهان؟ لنترك السؤال مفتوحاً.

د. عز الدين الخطابي
أستاذ باحث بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس (شعبة الفلسفة)
وعضو اتحاد كتاب المغرب

الهوامش

[1] André Giordan, Apprendre! Edition Belin, 1998, p: 247.
[2] Ibidem. P: 248.
[3] عبد الكريم غريب ومن معه (2001). **معجم علوم التربية**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، الطبعة الثالثة، ص 149.
[4] Pascal Galvani, Auto formation et fonction du formateur, Chronique sociale, Lyon, 1991, p:59.
[5] Ibidem, p: 150.
[6] عز الدين الخطابي (2002). **مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، ص81.
[7] Guy Georges, Quels maîtres pour quel système éducatif, in Collectif, la formation des maîtres, éditions ESF, 1974, pp. 33 et suiv.
[8] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، كانون الثاني 2000، ص. 28.
[9] Hubert Hannoun, De la formation des maîtres à la transformation d'un système, in collectif, La formation des maîtres, op. cit, pp. 63 et suiv.
[10] Ibidem, p: 54.
[11] André Giordan, Apprendre! op. cit, p: 250.