المِنهَاجُ الشَّكليُّ والوَاقِعيُّ والخَفِيّ*

فليب بيرنو

لا يمكننا من الناحية التاريخية أن نعتبر مفهوم المنهاج (Curriculum) مفهوماً عالمياً (Savant). ففي البلدان الأنجلو- ساكسونية، يتم الحديث عن المنهاج للإشارة إلى المسار التربوي المقترح على المتعلمين؛ أما في الفرنسية، فيعتبر المنهاج مرادفاً لبرنامج الدراسة (Plan d'étude) أو البرنامج عموماً (Programme) أو المقرر (Cursus)؛ وذلك بحسب تركيزنا على التطور في اكتساب المعارف، أو على المحتويات المتوالية، أو على هيكلة الحياة المدرسية. لكن موضوعة المنهاج الخفي (Hidden Curriculum) هي التي تمنح المفهوم، وبشكل مفارق، دلالته ومكانته في العلوم الإنسانية. ويشكل المنهاج الخفي؛ جانب التعلم غير المبرمج من قبل المؤسسة المدرسية، أو على الأقل غير المصرح من قبلها. هكذا، نجد أنفسنا داخل سجل المفاهيم التي بثتها السوسيولوجيا لإبراز النتائج غير الإرادية (Involontaires) الناجمة عن الأفعال والمؤسسات الإنسانية. وقد بيّن ميرتون (Merton) كيف أن الأنساق الاجتماعية تقوم بوظائف خفية، كما أن بودون (Boudon) نحت بهذا الخصوص، مفهوم "التأثيرات المنحرفة".

وينتمي المنهاج الخفي إلى مثل هذه المفاهيم التي تروم الكشف عن الوجه الآخر للمشهد. فالمدرسة تعلم شيئاً آخر، يتجاوز ما تعلن عنه. وهنا نجد أنفسنا فوق صفيح ساخن: فما الذي يخفيه هذا الخفي؟ ولماذا تظل بعض نتائج التمدرس غامضة بالنسبة للمعنيين بها؟ والملاحظ، أن مفهوم المنهاج الخفي، يمكن أن يتضمن كل التأويلات المكيافيليّة للنظام التربوي، كجهاز أيديولوجي للدولة وكأداة للعنف الرمزي وكمصنع أو آلة لغسل الدماغ، أو ببساطة، كإطار للتنشئة الاجتماعية (Socialisation) في خدمة النزعة المحافظة اجتماعياً. وبهذا المعنى، سيوجد المنهاج الخفي على مفترق طرق التحليل والتشهير والتقرير والتشكيك.

ولكي نقوم بمعالجة هادئة للسؤال المتعلق بمعرفة طبيعة الوعي والإحاطة المتولدين عن التنظيم المدرسي وعوامل التعلم المرتبطة به، يتعين علينا الوقوف أولاً، على مفهومي المنهاج الواقعي والمنهاج الشكلي. وبعد وضع تحديد واضح لهذين المفهومين، سنعمل على مقاربة المنهاج الخفي بشكل إجرائي. ويبدو هذا الانعطاف أساسياً، لأنه يسمح بتحويل الاهتمام من الغرض التعليمي المعلن عنه في المقررات وبرامج الدراسة والمنهاج الشكلي، إلى تجربة المتعلمين، أي إلى ما يصنع تعلمهم.

ففي معنى عام، يعتبر المنهاج مساراً؛ وهو ما تلخصه لفظة سيرة الحياة (Curriculum Vitae) [C.V] . أما في الحقل التربوي، فهو بمثابة مسار التكوين. وهنا يبرز التعقيد: فهل هو مسار واقعي أو متخيل أو مفكر فيه أو منظم و"مبرمج" لتوليد بعض التعلّمات؟

فعندما ألف روسو (Rousseau) كتاب "إميل" (Emile)، لم يكن في حاجة إلى التمييز بين المشروع وإنجازه، لأن المسار التربوي الذي تخيله وضع على مقاس شخص واحد. ومما لا شك فيه، أن هناك مسافة ممكنة وأحياناً ضرورية، بين الغرض التعليمي ونتائجه، بل وبين المسار التربوي المتخيل والتجربة الفعلية للأشخاص "القابلين للتربية" (éducables) أو "المتعلمين" (Apprenants) [هاملين(Hameline)، 1971]. لكن هذه المسافة تبدو مبتذلة ما دمنا نجدها في كل فعل إنساني. وهي تتسع في مجال التربية، بفعل تعقد الذهن واستقلالية الأشخاص القابلين للتربية كما أنها تصبح

محدودة بفعل الإمكانية المستمرة لتكييف الفعل التربوي وتنظيم المسار بحسب مقاومات الشخص أو الواقع.

وإذا ما قبلنا التوقف عند المسافات المألوفة نفسها، فإنه سيصبح من المشروع، التمييز بين ثلاثة مستويات داخل العلاقة التربوية، حتى ولو كانت موجودة خارج كل تنظيم تربوي، وهي:

- مستوى برمجة المسار التربوي، وبخاصة في ذهن المربي.
- مستوى التجارب التي يعيشها المتعلم، والتي تساهم في تحوله، وهو مستوى المنهاج الواقعي أو المنجز.
- مستوى التعلّمات الناتجة عن المنهاج.

وكلما تجسد حلم التربية والغرض التعليمي داخل تنظيم العمل البيداغوجي وتقسيمه، أصبح من غير المبرر عدم التفكير وتحديد المسافة البنيوية بين المسار التربوي المتوقع من قبل النصوص؛ أي المنهاج الشكلي أو المقرر، والمسار الذي يعيشه التلاميذ فعلياً، أي المنهاج الواقعي أو المنجز [بيرنو (Perrnoud، 1984)].

وتزداد المسافة بين الغرض التعليمي وتجارب المتعلمين اتساعاً، داخل الأنظمة التربوية المعاصرة، إلى درجة أن التمييز بينهما أصبح أمراً ضرورياً. غير أن بإمكاننا إقرار هذا التمييز وفق الصيغتين التاليتين:

- الصيغة الأولى من الغرض التعليمي تنطلق من منهاج مقرر، لتهتم بإنجازه الفعلي، أي لتصل إلى مستوى المنهاج المنجز.
- أما الصيغة الثانية، فهي على العكس من ذلك، تنطلق من تاريخ الحياة التربوية ومن تسلسل التجارب التكوينية، وتتساءل حول الأغراض والإستراتيجيات التي يتضمنها هذا المنهاج الواقعي. وتبدو المقاربتان متكاملتين، وهما توضحان، كل واحدة بطريقتها، واقع الفعل التربوي وعمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية.

1) من المنهاج المقرر إلى المنهاج المنجز

يتخذ الغرض التعليمي في النظام المدرسي شكل برمجة على نطاق واسع، للتجارب التكوينية لمئات أو لآلاف المتعلمين. ومن الناحية التنظيمية تشكل الأهداف والمقررات وبرامج الدراسة مستوى شبه مستقل للواقع. فالمنهاج الشكلي هو عبارة عن عالم من النصوص والتمثلات، ويشمل القواعد المحددة لأهداف التعليم العمومي والبرامج التي يتعين الاشتغال عليها داخل مختلف المستويات أو أسلاك الدراسة، وكيفما كان نوع المسالك والمناهج المفروضة والوسائل التعليمية الرسمية بهذا القدر أو ذاك، وكل الشبكات والمذكرات ووثائق العمل الأخرى التي تدعي مساعدة أو تدبير الفعل البيداغوجي. طبعاً، سيتفق الجميع على أن الأمر يتعلق في آخر المطاف بالتربية والتعليم، وبالتالي، بخلق شروط وتفاعلات و"وضعيات ديداكتيكية" تهيكل تجربة المتعلمين، أي تعلماتهم، وفق الغايات المعلنة للنظام التربوي. لكن، من الممكن أن تخضع هذه البداهة للمساءلة داخل بعض مستويات العمل والتنظير المدرسيين.

2) المنهاج المقرر كبرمجة للتجربة

عادة ما يحيل الاختصاصيون والمقررون (décideurs) وأعضاء اللجان الذين ينجزون ويفحصون أو يتبنون نصوص البرامج، على تلميذ مجرد شبيه بالذات الإبستيمية (Epistémique Sujet) لدى بياجيه (Piaget). إنه تلميذ السنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي، الموجود أمام مدرسين لا يقلون تجريدية عنه، حيث يحددهم البرنامج الذي يتعين عليهم تدريسه، في مستوى معين، داخل مؤسسة تعليمية ما.

ومن الممكن أن نكتب مجلدات حول أهداف التربية والبرامج والقيم والغايات الأساسية، دون ملاحظة التلاميذ ومعلميهم ولو لفترة واحدة. فتجربة التلميذ توجد في أقصى طرف من سلسلة النقل الديداكتيكي، لأن جزءاً كبيراً من الفاعلين داخل النظام التربوي، يعتبر أن تفصل الحلقات السابقة للسلسلة، هو الرهان الأكبر. ويهتم البعض بما يدعوه شيفلار (Chevellard) النقل الديداكتيكي الخارجي، أي بإعادة تحديد دائمة للمعارف والإتقانات (Savoir-faire) التي يتعين تعليمها وفق تطور العلوم والتكنولوجيات والثقافة وأنماط الحياة والإتيقا وتنظيم الشغل. وفي هذا الإطار، تطرح أسئلة من قبيل: هل يجب إدراج نظرية المجموعات في درس الرياضيات؟ وهل يجب تعلم المعلوميّات أو لغة أجنبية ثانية؟ وقد يهتم فاعلون آخرون بتنسيق وتأطير أو دعم النقل الديداكتيكي الداخلي، بمنح المدرسين شرحاً للبرامج ووسائل تعليمية أساسية وشبكات وأدوات للتقويم ودليلاً منهجياً أو ديداكتيكياً؟ وهنا لن يصبح التلميذ مجرداً وبعيداً عنا كلية، وإن كانت فكرتنا عن القسم الذي نريده بعيدة المنال، ونقصد به القسم الخاضع لمنهاج نموذجي، أو على الأقل لمنهاج أرقى، صالح لمئات وآلاف أو عشرات الآلاف من التلاميذ، بغض النظر عن اختلافهم -لأن المطلوب هو أن يتبعوا البرنامج نفسه- وعن المخاطر المقترنة بأجرأة كل غرض تربوي.

وأحياناً ما يتم الحديث عن المنهاج الشكلي وعن المنهاج المقرر. وهاتان الصفتان متكاملتان وليستا متناقضتين. فالمنهاج يقرر، لأنه يعتبر بمثابة معيار (Norme) "وما يجب أن يكون"، وبمثابة أمر (Injonction) موجه إلى الفاعلين؛ وبشكل رئيسي إلى المعلمين؛ وأيضاً، لكن بشكل غير مباشر، إلى أولئك الذين يتوقف عليهم احترام البرنامج وبخاصة التلاميذ.

وهو شكلي، بالمعنى المأخوذ من سوسيولوجيا التنظيمات التي ترجع واقع الممارسات إلى البنيات الشكلية للمقاولة أو الإدارة، أي إلى الهيكل التنظيمي (Organigramme) وقواعد الاشتغال والخطوط التراتبية والوظيفية المرسومة على الورق والمبادئ المنظمة لتقسيم المهام والكفايات الأساسية لهؤلاء وأولئك، وإجراءات التشاور واتخاذ القرار ونقل المعلومة . . . الخ. وهنا يتم التأكيد على الإلزام بالمعنى الضيق للكلمة، أقل من التأكيد على دور الحلم والضبط واليوتوبيا العقلانية، داخل كل تنظيم إنساني. وبالتالي معرفة ما يتم تعريفه وتعلمه حقاً داخل الأقسام.

3) المنهاج المنجز كتوافق مع الواقع

عندما ننطلق من المنهاج المقرر، فإنه يتعين علينا طبعاً التساؤل حول نسبة الأغراض المتجلية في الوقائع. ويبدو هذا المنظور مشروعاً، وبخاصة أن التنظيمات التربوية تتبنى خطاباً جوهرياً حول ما يجب على المعلمين تعليمه، وما يجب على التلاميذ دراسته. ومن الطبيعي في هذه الحالة، أن يعمل الملاحظ على قياس حجم تحقق هذه الأغراض أو الإدعاءات. ونحن نقر على الفور، بأن غايات التربية غالباً ما تتسم بالطموح، وهي لا تتحقق إلا لدى جزء ضئيل من التلاميذ. غير أن هذه المسافة تخضع للتفكك: فمن جهة، يتم تأويل المنهاج المقرر وأجرأته بالأقسام، بأشكال مختلفة. ومن جهة أخرى، لا تتحقق التعلّمات المنتظرة إلا لدى جزء صغير من التلاميذ على الرغم من الاحترام التام للمنهاج المقرر.

وتحيل هذه الآلية الأخيرة على الشكوك المقترنة بكل فعل تربوي، كما تحيل فيما يخص الإطار المدرسي، على التفاوتات والاختلافات من كل نوع (في المواد والشرط الاجتماعي والثقافة الأسرية والموقف والشخصية) التي تفسر، إذا ما ربطناها بشكل معين للتنظيم التربوي وللممارسات البيداغوجيّة، التفاوت الحاصل على مستوى المكتسبات؛ أي على مستوى الامتياز والنجاح. وهذه الثيمة أساسية في علوم التربية، لكنني لن أعالجها هنا، لأن الأمر لا يتعلق في هذه الحالة بالمنهاج المنجز، كتسلسل للتجارب التكوينية، بل بالتعلّمات المتولدة عنه، التي تتموقع داخل مستوى آخر من الواقع.

وقد يبدو هذا التمييز عديم الفائدة، لكنه أساسي على الرغم من كل شيء. فحتى لو رغبنا في دراسة نتائج التعليم، فإنه من اللازم علينا ضبط المتغيرات الوسيطة (Variables Médiatrices) وبالخصوص، الطريقة التي ينجز بها المنهاج المقرر، داخل القسم. وترتبط تلوينات وتنويعات المضامين الواقعية للتعليم، باستقلالية وذاتية المدرسين في تأويلهم للنصوص، وبتنوع العمل. ويمكنني في هذا الصدد، تحديد بعض العوامل، وهي كالتالي:

من ورشة عمل حول «الحلقة البحثية: الدراما في التعليم».

- إن البرنامج هو مجرد لحمة (Trame). ولإنجازه، يستدعي المدرس علاقته الخاصة بالمعرفة وثقافته وتصوره لما هو مهم وضروري.
- يخفف المدرسون، على طريقتهم وبشكل انتقائي، من البرامج التي تعتبر "مشحونة أكثر من اللازم".
- يتمثل البرنامج الحقيقي في الكتب المدرسية ودفاتر التمارين المستعملة يومياً، فهي تجسده أكثر من النصوص العامة.
- يبني المعلم خطوات ديداكتيكيّة شخصية، تتضمن تأويلاً خاصاً للبرامج.
- يمكن للمدرس أن يمرر عدداً من المفاهيم والمعارف والإتقانات خلال السنة الدراسية نفسها، وذلك بحسب طاقاته وقدراته على تعبئة تلاميذه.
- يعدل المعلم المحتويات، بحسب مستوى ومواقف التلاميذ وفي إطار تفاوض (Négociation) صريح أو ضمني معهم، لكي تكون هذه المحتويات في متناولهم وتسمح بأجرأة التعاقد الديداكتيكي.
- يهتم المعلم بمنتظرات زملائه الذين يدرسون المقرر نفسه أكثر من اهتمامه بالبرنامج.
- تؤثر الثقافة والمناخ البيداغوجي ودرجة الانتقائية داخل المؤسسة، على المقتضيات والتوجهات التربوية لمدرسة معينة.
- يأخذ المدرسون بعين الاعتبار، التشكيلة السوسيولوجيّة لجمهورهم [إزمبير –جماتي (Isambert –Jamati)، 1984].
- يوجه التعليم بحسب المنافذ المدرسية أو المهنية الممكنة.
- تؤثر الجماعة المحلية على تأويل الثقافة المدرسية.

وكما نرى، فإن إشكالية المنهاج المنجز، تخضع التنظيمات المدرسية والعمل داخل القسم، للتحليل من زاوية التمثلات والإستراتيجيات والسلطة والاستقلالية والتفاوض؛ وأيضاً من زاوية تنوع التجارب.

وباختصار، فإن المنهاج المقرر ينجز بطريقة أصيلة، من قبل كل تلميذ، لأن كل واحد يعيش تجاربه المتفردة، حتى ولو كان التعليم نمطياً وحشدياً.

4) من التجارب التكوينية إلى الغرض التربوي

بانطلاقنا من المنهاج المقرر، سننغلق داخل منطق يحدد المنهاج المنجز على أساس الغرض التعليمي، مع أخذ الثغرات والتناقضات والغيابات وهوامش الاستقلالية، بعين الاعتبار أثناء عملية الإنجاز.

وسنحاول الآن، اقتراح مقاربة أنثروبولوجيّة أوسع، تنطلق من التجارب التكوينية، دون أن تفترض شكلاً معيناً للتمدرس ولا حتى للغرض التربوي. ويحيل المعنى الواسع للمنهاج الواقعي الذي ندافع عنه هنا، على سوسيولوجيا عامة للتعلم الاجتماعي أكثر مما يحيل على سوسيولوجيا التربية المدرسية بحصر المعنى (Stricto Sensu). وبالفعل، ففي المجتمعات التي لا توجد فيها مدارس، يواجه الأفراد سلسلة من التجارب التكوينية التي تنتج تعلمات متوقعة جزئياً. ولكي نفهم كيف تعمل البنيات الاجتماعية على صياغة العادة "الهابتوس" (Habitus) التي ستساهم بدورها في قيام هذه البنيات بوظائفها (بورديو، 1980)؛ ولكي نفسر كيف تنتقل الثقافات وكيف تحافظ المجتمعات على استمراريتها، يجب علينا إبراز الكيفية التي ترتب بها هذه المجتمعات، بقصد أو بغير قصد، التجربة التكوينية للأفراد، التي سيتعلمون من خلالها، بهذا القدر أو ذلك، ما يتعين معرفته وإتقانه، كي يصبحوا أعضاء "مقبولين" داخل المجتمع في شموليته، وداخل الطبقة الاجتماعية والأسرة وباقي الجماعات والتنظيمات.

5) المنهاج الواقعي كسلسلة مترابطة الحلقات للتجارب التكوينية

يتعلم كل كائن حي بحسب ما تلقاه من التجربة. لكن تجربته هي عبارة عن واقع معقد ومتعدد ومتنوع وليست أبداً مجرد تعبير عن إرادته في التعلم. فهو لعبة بيد الأحداث، يخضع لأفعال المؤسسات والفاعلين الآخرين. وبهذا المعنى، فإن تجربته تحدد بشكل كبير من طرف أغراض وسلطات وبنيات تتجاوزه.

هكذا، فإن بإمكان سلطة قوية جدا أن تهيكل التجربة التكوينية للفرد، بحيث تترك له هامشاً ضئيلاً لاكتساب المعنى وبناء المعرفة؛ بل إن غسل الدماغ والدعاية الأكثر مكراً (Insidieuse) والتعذيب المستخدم لفائدة عنف رمزي، لا تؤثر على التعلّمات إلا عبر ذهن ذات (Sujet) معينة. فلا يمكننا أن نجرد هذه الأخيرة من تجربتها، إلا عبر إنكارها كوجود واع، باستعمال التنويم المغناطيسي والعقاقير المخدرة أو التلاعبً العصبوني (Neurologique) الذي يؤثر مباشرة على الذاكرة والإدراكات والانفعالات والأفكار ويوقف عملية الوعي. وهنا نجد أنفسنا عند مشارف نظرية سيكو-سوسيولوجية للتعلم. أما في الوضعيات الأخرى، وهي الشائعة، فإن تجربة الشخص وبنائه وفهمه للعالم، هي التي تغيره وتسمح له بالتعلم أو تجبره على ذلك.

وقد يحدث أن تساهم تجربة عابرة في تغيير شخص بشكل دائم، إما لأنها من القوة بحيث مكنت من تحقق التعلم الأساسي في ظرف وجيز، أو لأن الأمر يتعلق بتعلم بسيط، يكفي بمقتضاه رؤية بعض الحركات أو اكتشافها عن طريق المحاولة والخطأ لامتلاكها نهائياً. ومع ذلك، فإن التعلّمات من مستوى عال وامتلاك المعارف وتمثل القيم والمفاهيم والتقنيات المعقدة، تمر عموماً، عبر سلسلة متماسكة من التجارب التكوينية. وهذه السلسلة أو هذا المسار هو الذي يعرف كمنهاج واقعي.

طبعاً، فإن التماسك لا يقاس بمقياس الغرض، بل بحسب تأثير التجربة على تكوين الشخص وعلى رأسماله الثقافي. هكذا، فإن الأنثروبولوجي يلاحظ التعلّمات المترابطة التي تشكل وحدة رمزية أو وظيفية، ونوعاً من التميز بالنسبة لمجموع العادات. فهو يهتم إذن بالمسار الذي أنتج هذه التعلّمات. وغالباً ما يتم التعرف على مجموعة متماسكة، انطلاقاً من المقولات المتداولة داخل المجتمع، وبخاصة تلك التي تميز أشكال الامتيازات والكفاءات وتسميها.

وعندما نولي الاهتمام إلى ما تعلمه الفرد خلال حياته، فإن منهاج تكوينه سيختلط بحياته ذاتها، أو على الأقل، بكل لحظات حياته التي ساهمت في تشكل وتطوير، أو ببساطة، في تحويل عاداته. ركزنا على مكون نوعي للعادة وعلى مجموعة محددة ومتماسكة ومنسجمة من العمليات الصورية (Schèmes) والتمثّلات والمعارف والإتقانات. ويظهر لنا كيف تحيل مجموعة من المكتسبات على منهاج مركز (Curriculum Concentré) (فنحن نتعلم القفز بالمظلات بعد تمرين مدته عشرة أيام)، في حين يشير آخرون إلى سلسلة من التجارب البارزة عبر فترات زمنية (مثل تعلم التعبير الشفاهي منذ الولادة تقريبا) وإذا ما تعمقنا في الأمر، فإننا سندرك أن التمييز ليس واضحاً تماماً؛ فنحن نتعلم القفز بالمظلات قبل بداية التمرين، لأننا لا يمكننا خلال عشرة أيام، سوى التنسيق والتمييز بين عمليات صورية لأفعال موجودة سلفاً وقائمة منذ مدة طويلة. ويتغير كل ذلك، من مضمون تعلمي إلى آخر، إلى درجة أن المنهاج الواقعي "المسؤول" عن تعلم معلوم، باستطاعته نظرياً على الأقل، أن يتميز:

- بمجال زمني متسع بهذا القدر أو ذاك؛ أي بعدد الأيام والأسابيع والشهور أو السنوات التي يغطيها.
- بكثافة قوية بهذا القدر أو ذاك؛ أي بالعلاقة بين اللحظات المؤثرة والمدة الشاملة للتعلم.
- بدرجات متنوعة من الانغلاق؛ أي بالانعزال النسبي أمام تعلّمات أخرى.

إن هذه المقاربة الأنثروبولوجية للمنهاج الواقعي، تتحرر من الإحالة المكرهة على الغرض التعليمي وعلى الفعل التربوي المقصود. فهي تلزمنا بأن نأخذ بعين الاعتبار، ما تسعى المجتمعات المتمدرسة بشكل مفرط (Hyper Scolarisées) إلى نسيانه.

فنحن نتعلم وفق تجربة مسهبة تخضع للهيكلة وتساهم فيها؛ سواء أكانت تحت مراقبة الغرض التربوي أم لم تكن. ومن المؤكد، أن التفكير في تاريخ الحياة كعملية تكوين، ضمن تربية الراشدين، ليس وليد الصدفة [دومنيس (Dominice)، 1990]. ويبدو من الواضح أن الأفعال التربوية التي تنجز، ليست سوى لحظات داخل ديناميّة، تغذيها تجارب أخرى.

6) المنهاج الشكلي كهيكلة للتجارب التكوينية

إن هيكلة تجربة الأطفال لا تخضع كلية لتوجهات لا شعورية حتى ولو تعلق الأمر بالمجتمعات التي لا توجد فيها مدارس.

فالراشدون يسعون إلى ضمان، أو على الأقل، إلى تفضيل بعض التعلّمات الأخرى. وفي هذا الإطار، يثير المنهاج الواقعي الذي يدرك من قبل المتعلم كسلسلة متماسكة الحلقات من التجارب التكوينية، السؤال التالي: إلى أي مدى تم وضعه عن قصد؟ وهل تم ذلك وفق مشروع تربوي أو غرض تعليمي؟ فمن المعلوم، أن مفهوم المنهاج الواقعي ليس متداولاً في الخطاب البيداغوجي، أما مفهوم التجربة التكوينية، المتداول بشكل أكبر، فإنه يندرج بالأحرى داخل الحس المشترك. وقد منح السيكولوجيون، سواء أكانوا أصحاب توجه معرفاتي (Cognitiviste) أو تحليل نفسي (Psychanalytique)، وضعاً نظرياً للتجربة، لم تمنحه لها علم التربية عموماً، على الرغم من كون التيارات التي تهتم بالتمثّلات والمعنى والإجراءات والخرائط المفهوميّة أو الوضعيات الديداكتيكيّة تعالج بصيغ أخرى، جزءاً من تجربة التعلم.

وفي الواقع، فإن كل البيداغوجيّات، من أكثرها سذاجة إلى أعلمها، ومن أكثرها انتشاراً إلى أكثرها وضوحاً، وسواء تجلت داخل الأسرة أو المدرسة أو أي تنظيم اجتماعي آخر، تتوفر على مقام مشترك، وهو الوعي بأنه لا يمكن أن نربي أو نعلم، دون هيكلة جذع التجربة التكوينية للمتعلمين.

وهو ما تقره البيداغوجيا الأكثر نمطية وأكاديمية واستدلالية وتقليدية. وتستند الفعالية المتنوعة للبيداغوجيّات بهذا الخصوص، إلى تمثلها للتجارب التكوينية، وبهذا المعنى يوجد تفاوت بينها. لكنها تتوفر جميعها على مشروع تدبير شؤون المتعلم بشكل مستدام، عبر توجيه تجربته، وبصيغة أخرى، عبر تعديل منهاجه الواقعي جزئياً. ولا يهم التفكير في هذه الإستراتيجية بمصطلحات أخرى، لأنها مشتركة لدى كل المربين منذ فجر الإنسانية.

من هنا، فإن بناء مقرر دراسي مرفق ببرنامج الدراسة وببرنامج عام، قد تم إنجازه اليوم من قبل المدرسة، بعد عمل دؤوب دام قروناً عدة، وهو ما يمنح المدرسة خصوصياتها المميزة لها. فالتمدرس المكثف يتميز بإرادة غير مسبوقة في التاريخ، وهي ضبط عمليات التنشئة الاجتماعية على المستوى الاجتماعي وفي إطار تنظيم بيروقراطي. غير أن ذلك لا يسمح باختزال مفهوم المنهاج الواقعي في المجال المدرسي، أو تشبيه هذا المنهاج الملاحظ في المجال المذكور بالإنجاز الناقص نسبياً لغرض تعليمي أو بالأحرى لمنهاج مقرر.

ومن الممكن أن تظل إرادة "صنع" سلسلة متماسكة الحلقات من التجارب التكوينية، بعيدة كلية عن الشكل المدرسي للتربية وعن نمطها في برمجة التعلّمات. فالآباء الأقل صرامة والأقل اعتماداً على النموذج المدرسي، يعدلون بنوع من الثبات، المنهاج الواقعي الذي يشكل مبدأ أساسياً للتنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين. وخارج المدرسة، تقوم تنظيمات اجتماعية أخرى بتوجيه التجربة التكوينية لأفرادها ولزبنائها.

فالسجن والمستشفى والمقاولة والحزب والإدارة والنادي الرياضي والنقابة، تهيكل المنهاج الواقعي للأفراد الذين يشتغلون في إطارها أو يستقرون بداخلها. وسواء تعلق الأمر بالأسرة أو بهذه التنظيمات المذكورة، فإن الهيكلة تعتبر إرادية جزئياً. ولهذا، فإن إنجاز منهاج لإقرار بعض التعلّمات، ليس مقتصراً على المدرسة. غير أن هذه الأخيرة، تظل هي المعنية الوحيدة وبشكل رئيسي، بهيكلة منهاج آلاف التلاميذ على مدى سنوات. فلا غرابة أن تكون هي المؤسسة التي بلغ فيها البناء "العقلاني" للمنهاج الشكلي أقصى حد؛ وذلك عبر تطوير لغة ومناهج وسلطات محددة، لتفسير وبلورة وتشغيل

أغراض تعليمية والتفاوض بشأنها.

هكذا، تفتح المقاربة الأنثروبولوجية للمنهاج الواقعي، حقلاً شاسعاً للبحث، يمتد من الهيكلة اللاإرادية واللاشعورية لسلسة متماسكة الحلقات من التجارب التكوينية، إلى التمدرس المنظم للتعلّمات، مروراً بكل درجات الضبابية في الأغراض وفي عمليات المأسسة داخل الممارسة. وإذا ما كانت هناك فضيلة في توسيع مفهوم المنهاج الواقعي، فإنها تتمثل في التنظير بشكل أفضل لمجموع عمليات التنشئة الاجتماعية، سواء أكانت قصدية أم لم تكن، وسواء تمت في الإطار المدرسي أم خارجه.

7) ما هو خفي، كرهان معقد للعلاقات الاجتماعية

تسمح المقاربة الواسعة التي قمنا بها، والتي تنطلق من التجارب التكوينية للمنهاج الواقعي، بتعريف المنهاج الخفي بدقة. وبالفعل، فمن بين كل التجارب التكوينية المعيشة من قبل الفرد، هناك تجارب تستجيب لشرط مزدوج:

- فهي تتم في إطار مدرسي.
- وتنتج تعلّمات متحررة من وعي المعنيين الرئيسيين؛ أي المعلمين والتلاميذ والآباء.

وكما سنرى، فإن الأمور لن تتم ببساطة. فلماذا لا يعي المهتمون الرئيسيون، بالتجارب التي يحيونها أو يتدبرونها؟ وهل يعي بها فاعلون آخرون؟ وبالتالي، هل توجد إرادة لإخفاء بعض التعلّمات؟

8) ما هو خفي باعتباره مجهولاً

يبدو من خلال هذا المعنى الأول، أن كل منهاج واقعي خفي، لأن تجارب الفرد غير قابلة للملاحظة مباشرة. وعلى الرغم من متابعته للفرد خطوة خطوة على مدى سنوات، فإن الملاحظ سيتعرف في أحسن الأحوال على ما يحصل له، أي على سلسلة من الأحداث والتفاعلات والسلوكات والوضعيات، لكنه لن يلاحظ تجربته بشكل مباشر، لأنه لا يعرف ما يدور في خاطره. وما يمكن للملاحظ أن يقوم به، هو إعادة تشكيل هذه التجربة، مستنتجاً ما يحدث داخل "العلبة السوداء"، انطلاقاً من نموذج نظري، مؤسس إلى حد ما، على الإدراك والفهم والذاكرة والانفعالات . . . الخ.

صحيح أن بإمكاننا دعوة الفرد إلى التعبير شفوياً عن تجربته، سواء بشكل فوري أو بواسطة التذكر؛ لكن هذا الأمر لا يمكن من النفاذ مباشرة إلى التجربة التي تظل بعيدة المنال. فضلاً عن كون الفرد الذي يسردها، يضيف إليها من عنده ويعدلها. وحتى لو كان الفرد واعياً بتجربته، فهو غير قادر على التعرف على المعطيات التي ساهمت في تغييره.

فالكائن البشري عموماً، عاجز عن التصريح بدقة، متى وكيف تعلم بعض الأشياء، على الرغم من كونها "أساسية" بالنسبة إليه، لأن التعلم تم بطريقة تدريجية وبشكل جزئي ورغم أنفه، كما أن وعي الفرد به، جاء بعد فوات الأوان. فالتجربة التكوينية المعقدة تتألف من لحظات عديدة، قد تكون وجيزة ومتقطعة، لكنها تتطلب مراحل طويلة، وبالتالي فهي عبارة عن واقع يصعب فصله عن تدفق

من أحد لقاءات منبر المعلمين التي نظمها المركز العام 2010.

الأحداث، حتى ولو تم الإقرار بوجود لحظات حاسمة ودرجات مهيكلة يسهل التعرف عليها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لكل لحظة حاسمة أن تنتج ديناميات على المدى البعيد. وعندما تحدث دومنيس (1990) عن الوجوه الخفية للتكوين، فإنه أراد إبراز جانب أساسي في المنهاج الخفي، يرتبط بكل ما يثيره التكوين، بغض النظر عن المكون (Formateur) وفيما وراء الزمان والمكان والإكراهات التي يتحكم فيها هذا الأخير.

إن الأطفال والمراهقين يقضون اليوم عشراً إلى عشرين سنة من حياتهم داخل نظام مدرسي، وما بين خمس وعشرين إلى خمس وثلاثين ساعة أسبوعياً وحوالي ثلاثين إلى أربعين أسبوعاً في السنة. وهنا يتكون طبعاً، جزء من شخصيتهم ومن رأسمالهم الثقافي ويحيون جزءاً من تجاربهم التكوينية. ومن الممكن أن يظل جانب من هذه التجارب ومن نتائجها خفياً على التلاميذ وآبائهم، لمدة محددة على الأقل.

لكن، هل ما يخفى على التلاميذ، يخفى على المدرسين أيضاً؟ وهل يقوم هؤلاء رغم أنفهم، بعمليات تلقينية لا يتحكمون في واقعها أو على الأقل في مراميها؟

من الصعب الإقرار بأن المدرسين لا يعرفون ماذا يفعلون. ومع ذلك، يستحيل علينا الإحاطة بكل نتائج ممارساتهم وبكل التجارب التي يقومون بها يومياً. فعندما طلبنا من مجموعة من طلبة علوم التربية الذين كانوا ينجزون بحثاً حول المنهاج الخفي، الإجابة عن السؤال التالي: «ما الذي تعلمته من المدرسة دون أن يتم تعليمه لي؟» حصلنا على لائحة مثيرة من الإجابات، نعرضها كما يلي:

1. أن أعيش مع الآخرين، وسط الحشود وداخل مساحة صغيرة.
2. أن أصرف الوقت.
3. أن أتحمل حكم الآخرين.
4. أن أحرص على ما أملك، وأن أحتاط من الآخرين.
5. أن أتخلص من العنف وأدافع عن نفسي.
6. ألا أفقد احترام الآخرين.
7. أن ألعب على واجهات عديدة، أمام الغير.
8. أن أبني حاجزاً وأخفي ما لدي.
9. أن أحس باختلاف الآخرين وأتكيف مع هذا الاختلاف.
10. أن أحكم على أصدقائي ومعلمتي.
11. أن أنخرط داخل وسط ملزم.
12. أن أجد لنفسي مكاناً وأدافع عن نفسي.
13. أن أقدر مجهودي.
14. أن أتعلم وأن أتهيأ للامتحان بعجالة (Bachoter).
15. أن أغش وأدعي وأتظاهر.
16. أن أشتغل وأعمل على تقييم ما أقوم به إيجابياً.
17. أن أتمالك وأضبط أعصابي وألا أصرخ.
18. أن أكون متضامناً وأتعاون مع الآخرين.
19. أن أحترم الآخرين وأحترم اختلافهم.
20. أن أجامل وأتملق (Lèche- Botte).
21. أن أتمرد.
22. أن أتجاوز الحدود.
23. أن أكون صبوراً وأتحمل وأكابد.
24. أن أكون مطيعاً وأقوم بفعل شيء دونما رغبة في فعله.
25. أن أختفي وسط الحشود وأعمل على ألا يتذكرني أحد وأكون مثل الآخرين.
26. أن أعرف نفسي بنفسي وأتموقع.
27. أن أحلم وسط الحشود، دون أن يشعر بي أحد.
28. أن أختار وأعيش بانتظام.
29. أن أخلق لنفسي وسطاً أتأقلم معه.
30. أن أحيا داخل غابة ولا يهمني الآخرون.
31. أن أتدبر أمري بنفسي.
32. أن أكون خيراً وأفضل من الآخرين.
33. أن أواجه أموراً صعبة في الحياة ودوامة هذه الحياة [من قبيل القروض الصغرى] وتناقضاتها.
34. أن أحمي نفسي وأضع درعاً واقياً.
35. أن أصرخ بصمت.
36. أن أنتظر فترة الاستراحة.
37. أن أكون مطيعاً وخاضعاً للقواعد.
38. أن تكون لي نظرة إيجابية أو سلبية عن ذاتي.
39. أن أشتغل في أوقات محددة.
40. أن أتدبر وقتي.
41. أن أتعلم منطق التراتبيّة.
42. أن أكون مستقلاً.
43. أن أطابق بين اللعب والرهان.

والملاحظ أن المعالجة العالمة للمنهاج الخفي، تؤدي إلى لائحة شبيهة بالأولى: فنحن نتعلم الحياة وسط الحشود وقتل الوقت وإرجاء الارتياح والاستعداد لتقييم الغير وتلبية بعض المنتظرات والعيش داخل مجتمع تراتبي وتطوير إستراتيجيات مضادة والعيش داخل مجموعة محدودة العدد.

وإذا ما تمكنا من مساءلة المعلمين الذين يفترض فيهم تشجيع هذه التعلّمات، فهل سيندهشون من سؤالنا؟ فكل مدرس يتوفر طبعاً على بعض الأوهام حول ما يتعلمه تلاميذه. وهذا راجع بالضبط إلى الاعتقاد السائد لديه، بأنه في مأمن مما يدركه ومما يحمله من تمثل حول واقعه. وبشكل عام، فإن المدرسين الذين تتم مساءلتهم يجيبون قائلين: «إن الأمور المنظور إليها والمعبر عنها بهذه الطريقة، تدفع إلى الإحباط، لكنها صحيحة مع ذلك».

ولا يعي كل المدرسين بكل التعلّمات التي ينجزها التلاميذ بالمدرسة. غير أن الكثيرين، لديهم فكرة عامة حول التجارب التكوينية الجارية بالقسم، على الرغم من أنها غير واردة في البرامج. فهم يعرفون دون أن يعرفوا؛ بمعنى أنهم يكتسبون معرفة، تمكنهم من التعرف على الأشياء بعد أن عمل شخص آخر على تعريفها؛ علما بأنهم لم يشعروا بالحاجة إلى صياغتها تلقائياً. فما هو خفي ليس خفياً في الحقيقة؛ إنه لا مقول (Non-dit) ولا مفكر فيه (Non Pensé)

جزئياً. وهو يقترن بالحدس وبما يستحسن أن يظل مخيفاً وأن يحتفظ به داخل الغموض (Flou)، لأنه يعتبر مخجلاً ومؤذياً ويثير أسئلة محرجة ويربك المرء أمام ضميره وأمام حكم الغير.

9) ما هو خفي كغموض وظيفي

لا بد أن تحافظ تجارب الأشخاص وممارساتهم، داخل تنظيم واسع، على نوع من الضبابية، بشكل «وظيفي» إلى حد ما. وحتى لو تطابق المنهاج الواقعي مع المنهاج المقرر، فلن يوجد أحد لملاحظة هذا الأمر والتعبير عن ارتياحه من جراء ذلك. وفي الحقيقة، فباستثناء بعض واضعي البرامج أو الوسائل التعليمية، من الذي سيرغب في ممارسة رقابة شاملة على الممارسات البيداغوجيّة وعلى محتويات التعليم؟ فأغلب المكلفين بتدبير شؤون المدرسة والمسؤولين السياسيين عنها، يكتفون بنوع من التقليد ولا يهمهم أي شيء بخصوص التغيرات المقترنة بالمنهاج الواقعي. ولا يتعلق الأمر فقط باللامبالاة أو عدم الانزعاج أو الاقتصاد في الجهد أو النظرة المتعالية؛ فضبابية الممارسات هي ثمن الاستقلالية النسبية للأساتذة؛ سواء أكانت مكتسبة أم مفروضة.

وبالفعل، فنحن نجد أنفسنا داخل عمل نصف احترافي (Semi Professionnalisé)، يتأرجح بين منطق المحتويات والمناهج المقررة بتفصيل، ومنطق الحرية الأكاديمية المقترنة بأهداف أساسية. وكيفما كانت تفاصيل وإكراهات البرامج فهي تبقى مجرد لحمة، ينسج الأستاذ من خلالها المحتويات الفعلية للتعليم وللعمل المدرسي، أي التجربة التكوينية للتلاميذ. وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار كلاً من تعقد الممارسات البيداغوجيّة وتنوع شروط العمل المقترنة بنفس البرامج والتفاوض الضروري مع التلاميذ والزملاء والتبدلات الحتمية للإيقاع وللمستوى من قسم إلى آخر، وكل ما هو متفرد في تاريخ مجموعة القسم (Groupe-Classe) خلال سنة دراسية، فإنه سيكون من العبث تماماً، برمجة نشاط الأساتذة بالتفصيل. فهم يتلقون الأوامر ويطالبون في الوقت نفسه بابتكار المادة اليومية للمنهاج الواقعي. وليست البرامج وبرامج الدراسة والدلائل الديداكتيكيّة والوسائل التعليمية التي هي بمثابة امتداد لها، سوى حواجز واقية، وهي لا تعفي الأستاذ في جزء كبير من عمله، من الابتكار والتأويل والتخصيص والاستشهاد وتركيب عناصر البرامج المتفرقة.

فطبيعة العمل البيداغوجي نفسه، تقتضي تنوع تفاصيل محتويات التعليم من قسم إلى آخر. ولا يتعلق الأمر هنا بحرية مناوئة للبرامج، بل بالاشتغال المنتظم للعمل البيداغوجي. فالنقل الديداكتيكي وابتكار المنهاج، يبرزان دوماً في العمل اليومي وفي اختيارات المعلم أيضاً في تفاوضه المستمر مع تلاميذه وزملائه، بل ومع الآباء أو الجماعة المحلية. ويسعى النظام التربوي بكل بساطة، إلى ترسيخ الاعتقاد بأن هامش التأويل والتغير لا يتناقض مع مبادئ المساواة داخل المدرسة ومبادئ التلاؤم مع أهدافها الأساسية. ولترسيخ هذا الوهم، فإن النظام المذكور لا يسمح برؤية الأمور عن قرب ولا يوفر الوسائل الكفيلة بمعرفة المنهاج الواقعي في تفاصيله.

وفي الإطار نفسه، هناك سبب آخر يدعو إلى اعتبار المنهاج الواقعي خفياً. ففي نظام تربوي يتميز فيه التعليم بالنمطية وندرة التمييز، يترسّخ الوهم بأن التلاميذ يخضعون للتعليم نفسه، بحجة أنهم مجتمعون داخل القسم نفسه ويتابعون الدروس نفسها ضمن البرنامج نفسه. والحال، أن هذه اللامبالاة تجاه الاختلافات (L'indifférence aux Différences)، هي التي تجعل التجربة المعيشة من قبل التلاميذ داخل القسم نفسه، جد متنوعة، لأن البعض يشعر بالملل بفعل سماعه المتكرر للأشياء المعروفة لديه مسبقاً، في حين يشعر البعض الآخر باليأس، من المواجهة الدائمة لدروس وتمارين تتجاوز قدراته. وكون الديداكتيكا وتدبير القسم ينكران الاختلافات أو على العكس يأخذانها بعين الاعتبار صراحة، لا يغير في شيء واقع كون التجربة التكوينية مرتبطة دوماً بشخص وليس بجماعة. فالتلاميذ المجتمعون داخل القسم نفسه، لا يعيشون التجربة التكوينية نفسها؛ وبطبيعة الحال، فإن هذه الاختلافات تساهم في إنتاج الفشل المدرسي.

وهذا سبب من بين أسباب عدم إبراز تفاصيل التجارب التكوينية بالنسبة لكل تلميذ على حدة؛ فبعض التجارب ستكون غير واضحة، لأن المدرسة عاجزة عن تفريد (Individualiser) المسارات التربوية وعن جعل تعليمها فارقياً.

10) ما هو خفي باعتباره ضمنياً

نستطيع في عالم متسم بالبساطة، التمييز بين جزأين داخل المنهاج الواقعي:

- جزء جلي، هو ترجمة أمينة نسبياً للغرض التعليمي وللاشتغال على المنهاج المقرر.
- وجزء خفي، يولد تجارب تكوينية بانتظام، بغض النظر عن المعنيين بالأمر، أو على الأقل، دون أن تحظى مثل هذه التعلّمات إراديا، بالامتياز.

ومعلوم أن الأمور نادراً ما تحسم في الشؤون الإنسانية. فالغرض التعليمي ليس واقعاً بسيطاً؛ ومن المؤكد أن جزءاً من أهداف المدرسة يتم تسطيره وتبنيه علانية وتأكيده بانتظام، داخل النصوص والخطابات.

لكن غايات النظام التربوي لا تخضع جميعها للمنطق نفسه. فبعضها يعتبر ضمنياً أكثر، دون أن يكون سرياً. وهناك أسباب كثيرة تفسر هذا الوضع الضمني. فأحياناً ما يكون هذا الوضع بديهياً إلى درجة أن لا أحد يشعر بالحاجة إلى قول ذلك؛ فالجميع يعلم بأنّا نذهب إلى المدرسة لنتعلم كيف نحيا داخل المجتمع، مع ما يقتضيه ذلك من إكراهات ونكران للذات وطاعة وصبر وتضحية. وعلى الرغم من أن هذه الغايات غير مصرح بها في النصوص، فإنها مترسخة في ذهن كل واحد منا؛ وبالتالي ليس هناك حجاب تتعين إزالته. وأحياناً نفضل الضبابية لإخفاء غياب الإجماع حول غايات النظام التربوي. ففي مجالات التربية على المواطنة وتبني القيم الوطنية أو التربية الأخلاقية وامتلاك بعض القيم، سيكون من الصعب على المرء أن يكون صريحاً جداً، لأنه سيبدو عندئذ، سجين ثقافة ومعايير شريحة

من المجتمع، قد تكون هي البرجوازية أو الكنيسة أو التيارات القومية والوطنية. وتعتمد البرامج في هذه المجالات على صياغات غامضة، يتعين قراءة معانيها بين السطور؛ وإن كانت ميزتها الأساسية هي عدم إثارة الصراعات داخل البرلمان أو قاعات المعلمين.

من جانب آخر، فإن المنهاج الشكلي، يظل أولاً وقبل كل شيء، مرتبطاً بالتمثّلات، على الرغم من تشفيره (Codifié) عن طريق الكتابة.

وبالتالي، تتعدد التأويلات بتعدد التيارات السياسية والبيداغوجيّة والوظائف وجماعات الضغط والمنظورات الجهويّة أو المناضلة. ومن الممكن أن تساهم تنمية الروح النقدية أو ملكة الاستدلال والقدرة على التعبير أو الإنصات والمخيلة الخلاقة أو الصرامة المنهجية، في تغطية ممارسات مختلفة تماماً، وذلك بحسب الإيضاحات الفلسفية والذرائعيّة الممنوحة لهذه الغايات.

وسيتعرف أولئك الذين يميلون، بشكل واع أو غير واع، إلى المدرسة التحريرية، على الجوانب الخفية للمنهاج، التي تثمّن التقليد واحترام المؤسسات وقمع الرغبات . . . الخ.

أما أولئك الذين يميلون إلى المدرسة المحافظة، فيعتبرون أن المدرسة تساهم بشكل طبيعي في تكريس النظام الاجتماعي. وإذا ما كان هناك إجماع واسع وظاهر حول دور التربية في ترسيخ المواطنة، فإن صورة المجتمع الديمقراطي لم تحظَ بعد بهذا الإجماع. ففي منطقة جبلية، لن يرى الملاحظون الموجودون بأماكن مختلفة، الشيء نفسه؛ فما هو خفي بالنسبة للبعض سيكون ظاهراً لدى البعض الآخر؛ والعكس صحيح. وبين القمم المرئية للجميع والتجويفات التي لا ترى، توجد منطقة شاسعة، واضحة ومظلمة في آن، منطقة يعتبر فيها ما هو بديهي لدى البعض، غير مرئي بالنسبة للآخرين؛ والعكس صحيح أيضاً. وهذا هو شأن المنهاج الواقعي.

لهذا السبب، يظل التعرف على ما هو خفي مرهوناً بشكل كبير، بتعريف ما هو جلي. وإذا ما رجعنا إلى الوثائق الرسمية، فإننا سنكتشف بسهولة منهاجاً خفياً داخل التجارب التكوينية المقترحة على التلاميذ. أما إذا ما أخذنا بعين الاعتبار، كلاً من الحس المشترك والتمثّلات المشتركة حول دور المدرسة، فيما وراء دورها التعليمي، فإننا سنلاحظ بأن ما هو خفي سيتقلص كثيراً. وسيشعر الملاحظ الذي اعتقد بأنه اكتشف منطقة من مناطق المنهاج الخفي، مثلما تكتشف قارة منسية، بخيبة الأمل عندما يجيبه الأشخاص الذين كشف لهم عن السر، قائلين: «لكن هذا ليس باكتشاف. فنحن نعرف هذا الأمر منذ زمن طويل. ولست في حاجة إلى قول ذلك بمثل هذه الصراحة». هكذا، ففي المنهاج الواقعي، يوجد جزء لا يتم الحديث عنه، وهذا لا يعني أنه مخفي حقيقة.

11) خفي، أي نعم، لكن بالنسبة لمن؟

هل هو خفي بالنسبة للمتعلمين أم المدرسين أم الأشخاص الغريبين عن العالم المدرسي؟ فطبيعة العلاقة البيداغوجية نفسها، تؤدي إلى إخفاء الوجهة عن المتعلمين أنفسهم، لأنهم غير قادرين على معرفتها أو ليست لهم الرغبة في ذلك؛ ولأنهم يعارضون أي مشروع معلن، لأن الرتابة المدرسية تسمح بوجود تدريس لا يطرح فيه المتعلمون

من أحد لقاءات الإرشاد البحثي التي نظمها المركز العام 2010.

أسئلة حول معنى العمل المدرسي وغاياته.

فهناك من جانب رقابة نشيطة، وهناك من جانب آخر جهل غير متعمد، يساهم في تيسير الأمور. ومما لاشك فيه، أن بإمكاننا تعميق تحليل ما هو خفي، أو على الأقل، ما هو مجهول وضمني داخل كل علاقة بالسلطة، وبخاصة داخل علاقة العنف الرمزي. وقد أكد بورديو (Beurdieu) وباسرون (1970) (Passeron)، على أهمية تجاهل ما هو اعتباطي داخل العلاقة البيداغوجيّة؛ فالاعتباطية تخص هنا السلطة المؤسسة لها ومضامينها وغاياتها.

إن المنهاج لا يعتبر خفياً إلا لدى أولئك الذين يمتنعون عن الرؤية، أي لدى الأغلبية! وما يجعل أوراق كل تحليل لما هو خفي مختلطة، هو اعتباره مخجلاً من قبل الحس المشترك والإقرار بأن كل الفاعلين يفضلون الشفافية.

ولا تشكل التربية استثناء في الواقع الاجتماعي، لأن الشفافية مجرد قيمة ذرائعيّة، فهي تخدم إستراتيجيات ومصالح البعض وتزعج البعض الآخر. ومما لا شك فيه، أن مثل هذه البنائية الجذرية، ستزعج المربين الحاملين لمنظور أخلاقي؛ إذ كيف يتجرأ المرء على إخفاء «الحقيقة» بدافع انتهازي خالص؟

والحال، أن على الملاحظ السوسيولوجي الاعتراف بأن هذه الأخلاقية ليست سوى وجهة نظر من بين أخرى، وأن المدافعين عنها يعملون، مثل باقي الفاعلين، على صنع تمثّلات حول الواقع، ملائمة لهم بمعنى من المعاني.

وعليه، لا يمكن أن يوجد منهاج خفي بصفة نهائية وبالنسبة للجميع. وفي هذا الإطار، يندرج مجهود العلوم الإنسانية، ضمن إستراتيجيات الكشف والتفسير؛ وهو الاتجاه الذي يدعمه فاعلون آخرون وحركات بيداغوجيّة أخرى.

طبعاً، إن استراتيجيات وممارسات الإخفاء أو التلميح (Euphémisation)، ما زالت سارية المفعول. وتوجد بهذا الخصوص، رهانات عديدة على المستوى الاجتماعي برمته، حول التشهير بالوظائف الخفية للمدرسة مثلاً؛ وعلى مستوى التنظيمات التربوية والمؤسسات، حول جدلية الرقابة والاستقلالية والنمطية والاختلاف، أو على مستوى القيم والعلاقة البيداغوجيّة، حول السلطة والتقويم ومعالجة الاختلافات ورتابة العمل المدرسي. فما هو خفي ليس ظلاً بحزام منير، لأن إبرازه رهين بالفاعلين وبالعلاقات الاجتماعية اليومية وأيضاً بالصراعات الاجتماعية.

والمطلوب هو فحص فرضية منهاج خفي، بشكل حقيقي وليس ضمنياً فقط، منهاج يصعب كشفه، حتى ولو كان الملاحظ يقظاً ومسلحاً بمفاهيم وأدوات ملائمة.

وإذا ما كان مثل هذا المنهاج موجوداً، فإن سوسيولوجيي التربية أنفسهم، لن يتمكنوا من الحديث عنه بطبيعة الحال، إلى أن يحين اليوم الذي ستتراجع فيه «سذاجتهم» خطوة «جديدة» إلى الوراء!

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

إحالات ببليوغرافية:

1. Bourdieu P., Le Sens Pratique, Paris, Minuit, 1980.
2. Dominice P., l'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan, 1990.
3. Forquin J –C., Ecole et culture, Bruxelles, de Boeck, 1989.
4. Hameline D.,Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, Paris, Gauthier- Villars, 1971.
5. Isambert –Jamati V. culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, Paris, PUF, 1984.
6. Perrenoud P., la fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz, 1984.
7. Perret J-F., Perrenoud P. (dir) , Qui définit le curriculum pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande, Cousset (Suise), Delval, 1990.

الهامش

* اقتطف هذا النص من العمل الجماعي:
Collectif، la pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui، ed. ESF، 4 édition 2001، pp 6176/.
وقد ترجم خصيصاً لـ رؤى تربوية.