الهدف العائق ووضعيات التعلم*

فليب ميريو

إن فهم الكيفية التي تعالج من خلالها وضعيات التعلم اليوم، يقتضي على ما يبدو لي، القيام بانعطاف تاريخي، يسمح بإبراز حركتين مهمّتين ساهمتا في تنظيم هذه الوضعيات؛ وسأدعوهما بشكل كاريكاتوري إلى حد ما؛ حركة البناء الديداكتيكي (didactisation)، وحركة الصياغة النهائية (finalisation). لنقل ببساطة، إن هناك تعارضاً في الوقت الحالي وفي المجال البيداغوجي بالتحديد، بين موقفين أساسيين؛ حيث يؤكد الأول على ضرورة عقلنة التعلّمات والاهتمام بخاصيتها الشمولية والنسقية؛ ويقر الثاني بأننا لا نتعلم في الحقيقة، إلا الأشياء التي لها معنى بالنسبة للذات التي تندرج ضمن خطوات إرادية وتستثمر في نشاط حر ومختار.

وبإيجاز، نقول إن الحركة الأولى هي التي ساهمت في تنظيم أمكنة نوعية مخصوصة للتعلّمات ومؤطرة من طرف مكونين (formateurs) يتوفرون على الكفاءات (compétences) المميزة للمهنيين الذين يمارسون نشاطهم في «الحياة العملية»؛ وقد اتخذت هذه الأمكنة اسم «المدارس».

أما الحركة الثانية التي كانت موجودة قبل الأولى، فهي التي تبرز حصول التعلم عن طريق النشاط المباشر للذات المنخرطة في وضعية الإنتاج؛ وهي الوضعية الموجودة قبل نشأة المدارس التي تم تحيينها من طرف بيداغوجيي «التربية الجديدة» و«الطرق الفعالة»، الذين حددوا ما نسميه اليوم انطلاقاً من صيغة ديوي (Dewey) بـ «بيداغوجيا المشروع» (pédagogie du projet) التي تؤكد على أهمية التعلم من خلال الفعل (learning by doing).

1) البناء الديداكتيكي والصياغة النهائية:

ليست المدرسة في الحقيقة مؤسسة قديمة جداً، فتاريخها لا يتعدى، من خلال الشكل المعروف لدينا، قرنين إلى ثلاثة قرون على الأكثر؛ وإذا ما نظرنا إليها من زاوية تنظيمها لحياة الأطفال واليافعين، فإنها لن تتجاوز القرن من الزمان. فهل يعني هذا أن الإنسان لم يتعلم قبل نشأة المدرسة ؟ كلا طبعاً. فإذا كانت المدرسة حديثة، فإن التعلم يعتبر قديماً قدم العالم أو الإنسان، لأن ما يميز هذا الأخير هو قدرته على تعلم كل شيء ولأنه ملزم بأن يتعلم.

فلماذا أنشئت المدرسة إذن؟ سيجيبنا إيفان إليتش (Yvan illich) في كتابه الشهير الموسوم بـ «مجتمع بدون مدرسة» والصادر

سنة 1971، أن المدرسة وجدت «لإضفاء الندرة (raréfier) على المعارف». وقد فسر ذلك مؤكداً على أن المدرسين أدخلوا نظاماً صارماً للانتقاء، هناك حيث كان بإمكان كل واحد من قبل، أن يتعلم بحرية، عبر النهل من المصادر «الطبيعية» للمعارف؛ ومن ثم احتكروا نشر المعارف وتوزيع شهادات امتلاكها. صحيح أن إليتش وصف لنا ظاهرة مطابقة إلى حد ما للواقع، وهي النزعة الامتثالية (conformisme) للمدرسة الغربية كما وصفها سوسيولوجيو «إعادة الإنتاج» (reproduction)، أمثال بورديو (Bourdieu)، بباسرون (Passeron)، أو بودلو (Beaudelot)، وإستابلي (Es-tablet).

وتقترن هذه النزعة، القريبة من الوصف الذي قدمه إليتش، بظاهرة أخرى هي «العنف الرمزي» (Violence symbolique) الممارس حسب الباحثين المذكورين من طرف الطبقات الاجتماعية المحظوظة، المتحكمة في اللغة والشفرات الاجتماعية (codes so-ciaux) والمهيمنة على الأوساط المحرومة، موهمة إياها بأن للجميع الحظوظ نفسها، لأن نقطة الانطلاق واحدة بالنسبة لهم كلهم. وهذه صيغة ذكية وتضفي الشرعية الاجتماعية على ما دعاه إليتش بـ «إضفاء الندرة على المعارف».

وفضلاً عن ذلك، فإن تطور المؤسسات التعليمية في بلدان العالم الثالث، واشتغالها على النمط الغربي، قد كانت لهما بكل تأكيد آثار سلبية، حيث تم تهميش المعارف التقليدية المفيدة في كثير من الأحيان، دون التمكن من نقل المعارف الجديدة بطريقة ملائمة وفعالة.

لكن، ما لم يقله إليتش وما يبدو أنه تجاهله، هو أن المدرسة لم تنشأ لتكريس الانتقائية وإقصاء بعض الأفراد من المعرفة، بل إن العكس هو الذي حصل، لأن التعلّم عن طريق المحاكاة والفعل (learning by doing) الذي كان معمماً، لم يكن مرضياً.

وقد فسر كومنيوس (Coménius) هذا الأمر منذ القرن السابع عشر، ضمن مؤلفه الموسوم بـ «الديداكتيك الكبرى»؛ حيث أكد لمى أن اشتغال الصانع «التقليدي» (Compagnon) والمتعلم (ap-prenti) معاً، لا يسمح بإرضاء هذا الأخير والزبون في الوقت نفسه. فإذا ما ترك المتعلم على هواه، فسيكون في ذلك مضيعة للوقت وإتلافاً لأدوات العمل وإزعاجاً للزبون؛ أما إذا قام الصانع بالعمل بنفسه، فإنه سيرضي الزبون، لكن المتعلم لن يتعلم شيئاً.

غير أن هذا الوضع يظل احتمالياً بشكل كبير، إذ يمكننا أن نواجه صعوبات جمة قبل تعلم كيفية تجاوز حواجز في متناولنا، ندعوها اليوم «مكتسبات سابقة» (pré requis).

من جانب آخر، فإن اللقاءات التي تتم في ظل هذا «الواقع» ظرفية (conjoncturelles)، فهي مرتبطة بحظوظنا في مواجهة بعض الوضعيات أو الالتقاء ببعض الأشخاص. وأخيراً، لا يمكننا أن نخطئ دون عقاب، وبخاصة في واقع المجتمع الإنتاجي الذي يتعين فيه كسب القوت أو البقاء على أقل تقدير؛ ففي وضعية «العمل الحقيقي»، يستحسن القيام بالمبادرة دون المجازفة بفقدان العمل أو الصحة أو الحياة حتى. ومن الضروري تنظيم الأمكنة التي يمكن أن نخطئ فيها دون تعرض للخطر؛ وتحليل أخطائنا كي لا نكررها عندما تكون الرهانات أكبر. ونحن ننسى أن هذه هي مهمة المدرسة، فهي مكان الخطأ الممكن والمحاولة الضرورية والتعلم النظامي والتدريجي، حيث نتخلص من الاحتمالية الاجتماعية (L'aléatoire social).

هكذا، دشن كومنيوس ما دعوته بالحركة الكبرى للبناء الديداكتيكي للمعارف، وهي الحركة التي سيتم تبنيها وإغناؤها من طرف الموسوعيين (encyclopédistes) الذين اقتطفوا المعارف العديدة وغير المنظمة، من الوضعيات الاجتماعية التي أنتجتها، بغرض عرضها بطريقة منظمة وترتيبها، حسب تعقدها المتنامي.

ويبدو لي أن منتقدي المدرسة، كوسيلة للانتقاء الاجتماعي، قد تجاهلوا الجانب الإيجابي لهذه الحركة. فهي قامت ضد الاعتباطية والظلم واللامساواة القائمة في الحياة، وأنشأت فضاء مخصوصاً للتعلّمات وحررته من الإكراهات الصارمة للإنتاج. وهذه هي المدرسة بالأساس وفي الأصل. فهي بمثابة تجسيد للحظوظ المتوفرة للجميع من أجل التعلم بارتياح، دون الخضوع لسياق أسري أو مهني أو جغرافي محدد. ويجب علينا ألا ننسى أن المدرسة هي الموسوعة التي تمت مأسستها (L'encyclopédie institutionnalisée)، والتي تعتبر الكتب المدرسية امتداداً لها، بهذا القدر أو ذاك من النجاح.

ولإبراز المنظور الذي ساهم الموسوعيون في إقراره، يمكننا الاستشهاد بسهولة بمثال تعلم اللغة الفرنسية، الذي تم النظر إليه، مثله مثل تعلم باقي المواد، كتعلم مستقل عن الممارسات الاجتماعية المرجعية. فما دامت هذه الممارسات متعددة ولا متكافئة واحتمالية، فإنه يتعين اللجوء إلى قواعد موحدة تحظى بالإجماع وثابتة، وهي القواعد التي سيسميها جول غريفس (Jules Grévisse) فيما بعد وبشكل دقيق، قواعد «حسن الاستعمال» (bon usage). هكذا، يجب ألا يعتمد تعلم الفرنسية على الوضعيات التواصلية الواقعية للأطفال، بل يجب على العكس من ذلك، الابتعاد عن هذه الوضعيات وفرض نماذج لسانية تضمن الانفتاح على كونية (universalité) اللغة التي يفترض فيها توحيد كل المتكلمين بها، في إطار تواصل عقلاني (Communication rationnelle). وتوضح التعليمات الرسمية لسنة 1866 هذا الأمر بدقة، مؤكدة على أن «الإنشاء هو إعادة إنتاج عن طريق الكتابة واعتماداً على الذاكرة، لمقطع خضع

للقراءة وللتفسير». ونجد في مؤلف «**تعلم فن الكتابة**» الذي نشره جول بايو (Jules Payot) سنة 1913، كل المبادئ المؤسسة للتصور الشكلي لتعليم الفرنسية، حيث تمت مراجعة كل المصطلحات، وفق قاعدة ترتيبية؛ وكل الصيغ الأسلوبية والقضايا النحوية.

وستستلهم الكتب المدرسية هذا التصور لمدة طويلة؛ وفي هذا الإطار تضمنت مقدمة كتاب مدرسي من مجموعة كلاراك (Clarac) سنة 1961، نصاً واضحاً جاء فيه: «لا يمكن للطفل أن يستفيد من نصائح معلمه وأن يتعلم بسهولة ودقة، إلا إذا ما عمل على إغناء مصطلحاته بنفسه. وإذا ما طلبنا منه تسجيل ما يراه وما يفكر فيه، قبل القيام بتمارين مفصلة حول حل المشاكل الرهيبة للأسلوب بشكل منهجي، فسنكون كمن يطلب منه تحليل مبرهنة (théorème) قبل أن يتعلم تعريف المثلث أو الدائرة؛ وأن يعزف قطعة على البيانو قبل دراسة نوتاتها». وهذا تصور واضح للخاصية الشكلية لتعلم اللغة والشروط الضرورية لإنجاز «تعبير شخصي».

يتضح من هذا المنظور، أن الطفل مطالب بمراجعة كل القواعد اللسانية الضرورية لكتابة أدبية جيدة؛ فعليه أن يتعلم النحو، منطلقاً من الجملة البسيطة ليصل تدريجياً إلى جمل معقدة؛ وأن يمارس الإعراب والصرف ويتحمل بهذا القدر أو ذاك من النجاح، دروس المصطلحية والأسلوبية. ويتعين أن ينجز ذلك بشكل جيد من حيث المبدأ، ما دام يعرض بانتظام وفق نظام للأحكام، على شخص يكتسي عند دخوله إلى القسم صفة «الذات بحق (sujet de droit)» التي تكون على استعداد للاستجابة لدواعي العقل الذي يخاطبها.

وفي الواقع، فإن ما نربحه على مستوى الصرامة، يمكن أن نخسره على مستوى الغايات المتوخاة. فالتلاميذ يتعلمون عن طواعية، لكن إذا لم يحظوا داخل محيطهم الأسري أو الاجتماعي، بامتياز معايشة وضعيات تواصلية يستثمرون فيها ما تعلموه في المدرسة، فإن هذه التعلّمات ستظل شكلية، ولن تستخدم في أحسن الأحوال، إلا لاجتياز بعض الامتحانات المدرسية. فـ «الذات بحق» هي «ذات بالفعل (sujet de fait) أيضاً، وهي ليست ذاتاً نكرة، لأنها تعلمت مبكراً أن الوظيفة الأولى للغة ليست هي التواصل (com-munication)، بل بالأحرى هي التمييز (distinction) كما أكد بورديو؛ وأن ما هو مهم لا يتلخص في ما قلناه، بل في الطريقة التي استخدمناها لقوله.

هكذا، فإن تعلم اللغة الفرنسية ومجموع قواعد «حسن الاستعمال»، سيكونان في متناول أولئك الذين يدركون الفائدة الاجتماعية من «حسن الاستعمال»، والذين يعرفون القيمة الكبيرة للمعايير الأكاديمية وعدم أهمية المعايير الوظيفية، وبخاصة في المدرسة. ويمكن الاستشهاد في هذا الإطار، بالحكاية التالية: كنت أتجول بضاحية

عبد المحسن القطان خلال حضوره ورشة توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

شعبية شرق مدينة ليون (Lyon) والتقيت أحد تلاميذي فطلبت منه أن يكتب لي بسرعة كيف يمكنني الوصول إلى منزله. وقد توقعت أن يكتب لي ما يلي: «ستأخذ الطريق الممتدة أمامك، ثم تعرج يساراً (à goche) (والملاحظ أن هذه الكلمة الأخيرة كتبت بشكل خاطئ). لكن لو نبهته بأنها تكتب (gauche) وليس (goche)، فإنه من الممكن أن يجيبني قائلاً: «وماذا يهمك في ذلك، ما دام بإمكانك الوصول إلى منزلي على الرغم من كل شيء؟ «طبعاً، فإن هذا التلميذ ليس جيداً، إذ لو كان كذلك لأدرك أنني لا أريد زيارة منزله، بل مراقبة كتابته الإملائية؛ ولكتب كلمة «يمين» (droite) بدل يسار إن استعصى عليه تدوين هذه الكلمة الأخيرة.

إن التلميذ الجيد سيعرف معنى اللغة المدرسية، وسيقر بأن المعايير الأكاديمية تتجاوز في تحديداتها، المعايير الوظيفية. والحال، أن إعادة الاعتبار لهذه الأخيرة، هي التي ستسمح بقيام مقاربة أخرى للمادة وهي «المقاربة الوظيفية» (l'approche fonctionnelle)، التي ستحظى بالاهتمام في حركة التربية الجديدة.

والأمر المثير، هو أن ظهور أول «مدرسة جديدة» (New School) بأبوطشولم (Adbothsholme) قرب لندن، تم في سنة 1899، أي في الفترة التي أصبح فيها مشروع المدرسة الموسوعية (l'école en-cyclopédique) واقعاً قائماً. وقد اندهش مؤسسها سيسيل ريدي (Cecil Reddie) بالحقيقة البديهية التالية: وهي أن الطفل لا يتعلم اللغة إلا إذا ما كانت مندرجة في دينامية وظيفية تدعى «الحاجة». فهذه الأخيرة هي الوحيدة القادرة على إعطاء معنى لاكتساب القواعد التقنية التي تحتل مركزاً ثانياً بالضرورة. وهو الإلهام نفسه المؤسس (l'inspiration fondatrice) الذي سنجده في بيداغوجيا فريني (Freinet) وأيضاً في التيار الوظيفي الحالي لتعلم القراءة لدى جان فوكامبير (Jean Foucambert)، وإفلين شارمو (Eveline Charmeux). وقد كتب فريني بهذا الخصوص ما يلي: «علينا ألا ننصت إلى من يدعي بأننا لا نستطيع الكتابة ما لم نعرف بدقة قواعد النحو وعلم التراكيب (Syntaxe)» (انظر، المدرسة الفرنسية الحديثة، 1975، ص: 24). وأضاف قائلاً: «إن المرء يصبح حداداً بمزاولته الحدادة؛ ونحن نتعلم الحديث بالتحدث، ونتعلم الكتابة بممارستها. فليست هناك قاعدة أخرى أعلى؛ ومن لا يقتدي بها يرتكب خطأً لا تقدر عواقبه (...) فالجزء المخصوص للتمارين الشكلية، يتناسب عكسياً مع النشاط الخلاق» (المرجع نفسه).

وإذا ما تابعنا استشهادنا بمثال اللغة، فسنرى أن المبدأ المتحكم في «الطرق الفعالة» هو الانطلاق من وضعيات تواصلية «حقيقية»، بحيث لا يتم اللجوء إلى النشاط النحوي أو اللساني إلا عندما تستدعي المهمة ذلك، أو يكون هذا النشاط منبثقاً من ضرورة داخلية تمنحه معنى. ونحن نعاين هنا نوعاً من «الرجوع إلى الوراء» بالمقارنة مع عملية البناء الديداكتيكي، أي نوعاً من العودة إلى وضعية «ما قبل مدرسية» (préscolaire)، يتم فيها تكسير الخاصية الاصطناعية لما كان سلستين فريني يدعوه بالسكولائية (Scolastique)، بغرض إعادة بناء المعارف انطلاقاً من وضعيات اجتماعية يعيشها التلاميذ، ويتعين عليهم استثمارها بأكبر قدر ممكن. وبينما تسعى المقاربة الشكلية إلى إبعاد التلميذ عن كل انخراط اجتماعي أو سيكولوجي وعن مصالحه الفورية، تعتبر المقاربة الوظيفية أننا لا يمكننا أن ننطلق سوى من «الذات بالفعل»، على الرغم من أننا لا نسعى إلى إبقائها حيث هي، بل نريد تقدمها. فالأمر يتعلق بتنظيم الانتقال، عبر وساطات متتالية من اللغة التلقائية ذات الاهتمامات الأولية، إلى لغة مبنينة ذات اهتمامات أدبية؛ وبالتالي إدراج التعلمات ضمن دينامية شخصية للذات. وقد كانت نتائج مثل هذه الممارسات إيجابية بخصوص تحفيز التلاميذ، إذ ساهمت بشكل لا يقبل الجدل، في تشجيع العديد من التلاميذ على ممارسة الكتابة؛ وهذا أمر مهم.

غير أن الممارسين في إطار المقاربة الوظيفية للغة الفرنسية –ومن ضمنهم فريني– اكتشفوا سريعاً الأسباب المؤدية إلى التخلي عن هذه الممارسة من طرف الحركة المؤسسة للمدرسة. ففي «النص الحر» الذي اقترحه فريني، نجد أن أبسط شيء يتعين على التلميذ فعله عندما لا يعرف التعبير عن شيء ما، هو التخلي عن قوله وليس الانخراط في بحث عن المصطلحات.

من جانب آخر، فإن الصيغة النهائية للإنشاء، لا تسمح ضرورة بمواجهة كل الصعوبات النحوية أو اللسانية بطريقة منتظمة؛ وأخيراً، عندما يقوم التلاميذ بمهمة الكتابة الجماعية، فلا شيء يضمن لنا أن الأقل كفاءة –أي أولئك الذين هم في حاجة أكثر للكتابة– هم الذين سيشتغلون؛ بل الأصح أنهم سيهمشون باسم الجودة اللازمة للمنتوج في صيغته النهائية.

هكذا، ساهمت هذه البيداغوجيا الوظيفية التي تجمع بين الخصوبة والسذاجة، في ميلاد سلسلة معقدة من «الممارسات الجماعية»، مثل المراسلة المدرسية وصحيفة القسم أو المدرسة والكتابة المشتركة للقصص أو للروايات وإنجاز مسرحيات أو أفلام سينمائية. وتتميز كل هذه الأنشطة بتأكيدها على عاملين حاسمين وهما: ضرورة اكتشاف الحاجة إلى التعلم من خلال أنشطة تعطي معنى للتعلّمات؛ وإرادة تحفيز التلميذ عبر تنمية روح المشاركة (coopération) لديه، وليس عبر دفعه إلى المجاراة (rivalité) أو المنافسة (concurrence)، وفي الواقع، فإن دراسة سلوك التلاميذ الموجودين داخل هذه الوضعيات، تبرز عائقين يدعمان بشكلٍ مفارق، منظور «الديداكتيكيين الموسوعيين». فمن جهة، غالباً ما يتم الخلط بين الرغبة في التعلم والرغبة في المعرفة. ومن البديهي أن يرغب تلميذ يواجه صعوبة في إطار مهمة عزيزة لديه، في تجاوز هذه الصعوبة. مثلاً، إذا أراد معرفة

توقيت عرض مسلسله التلفزيوني المفضل وكان لا يعرف القراءة، فإنه سيعمل على تلقي المعلومات المتعلقة بالبرامج التلفزية. لكن رغبته في المعرفة لا تعني رغبته في التعلم، بل إنه يريد في غالب الأحيان أن يعرف دون أن يتعلم أو أن يعرف بأقل قدر من التعلم. (هكذا، وفيما يتعلق بالمسلسل التلفزيوني، فإن هذا التلميذ سيبحث عن شخص يعرف ساعة العرض أو يكون قادراً على قراءة البرنامج مكانه؛ ولن يرى صاحبنا أية فائدة تذكر في تعلم القراءة، معتبراً إياها خطوة مملة، تستلزم وقتاً أطول). وما ننساه كثيراً، هو أن التعلم ضمن وضعية معينة، هو سلوك باهض الثمن على مستوى الوقت والجهد وأيضاً على المستوى السيكولوجي، لأنه يتطلب تفادي البحث المباشر عن الفعالية، من أجل الانخراط في بحث ذهني، احتمالي، نجهل مسبقاً حالة الارتياح التي قد يوفرها لنا.

ومن جهة أخرى، لا بد من الإقرار بأن الأهداف لا تتحدد في المشروع وفق نظام التعقد المتنامي الذي يسمح باستيعابها. فمن الممكن أن تبرز أهداف معقدة جداً بشكل مريع، نظراً لطبيعة المهمة، قبل الأهداف البسيطة الضرورية لفهم الأولى (فالتلميذ الذي يرغب في إنجاز تحقيق حماسي لصحيفة قسمه، حول مباراة في كرة القدم سبق له أن شاهدها، لن يكون مضطراً لدراسة تقنية التضخيم الملحمي (agrandissement épique)؛ وهو لن يرى أية فائدة ترجى من هذه الدراسة).

2) الهدف العائق (objectif– obstacle) والعائق الهدف (Obstacle – objectif):

ما الذي تبقى لنا اليوم من هذه الجولة (aller-retour) التي استخلصت منها الوضعيات الاجتماعية لتعاد إليها فيما بعد، إن لم يكن الإحساس بوجودنا أمام مبدأين ديداكتيكيين متناقضين وهما: البناء الديداكتيكي ومبدأ الصياغة النهائية؟

فالمبدأ الأول يضمن الاكتساب المنظم للمعارف، لكنه قد يعرضها «للدوران في فراغ». أما المبدأ الثاني، فيضمن إدماج المعارف، لكنه قد يؤدي إلى طريق مسدود وإلى إفقار مكتسبات التلاميذ. وأنا مقتنع شخصياً، بأنه لا يمكن التضحية بإحدى المقاربتين لفائدة الأخرى، وبأن الرهان الأساسي هو النجاح في خلق تفصل بينهما. وأعتقد أنه من اللازم أن نستمد من المقاربة الديداكتيكية، تحديد الأهداف التي سمح التحليل الصارم بعزلها واعتبارها أهدافاً نواتية (objectifs noyaux) أساسية، يتعين بلوغها؛ لكنني أعتقد أيضاً أنه يلزم إبراز هذه الأهداف ضمن مسعى يمنح معنى لاكتسابها.

ومن هذا المنظور، برزت في السبعينيات من القرن العشرين وبإيعاز من هيلين روميان (Hélène Romian) ومجموعات البحث بالمعهد الوطني للبحث البيداغوجي (INRP)، سلسلة من الدراسات في مجال تعلم اللغة الفرنسية، حاولت الربط بين تمارين «التعبير» وتمارين «البنينة». وتم التعبير عن ذلك بالقول: «لقد التقت متطلبات المربي المتمثلة أساساً في مساعدة التلميذ على التقدم بواسطة تمارين منظمة لتعلم اللغة، بالحاجة إلى التواصل والتعبير المحددة من وجهة نظر التلميذ» (خطة تجديد اللغة الفرنسية، 1971).

ومن جانبنا، فإننا نستعمل تعبير «الهدف العائق» (المستعار من جان لوي مارتينان (Jean-Louis Martinand)، الاختصاصي في ديداكتيك التكنولوجيا)، في إطار الأبحاث المنجزة بمختبرنا، وذلك للإشارة إلى الأهداف التي نستطيع إبرازها عندما يعترضنا عائق أثناء إنجاز مهمة معينة.

كما نستخدم تعبير العائق الهدف، للتأكيد على أنه على الرغم من تعرف المكون على الهدف قبلياً (a priori)، فإنه لا يتم إدماجه داخل دينامية التعلم، إلا إذا اكتشفه المتعلم، باعتباره وسيلة لتجاوز العائق.

3) وضعيات التعلم (Les situations– problèmes):

يمكن، على مستوى وضعيات التعلم، أن يحصل التفاوض بشأن الهدف العائق، اعتماداً على ثلاث صيغ، بحيث يتم إدماجه داخل وضعيات التناوب أو وضعيات المشروع أو الوضعيات – المشاكل.

أ. تبرز وضعيات التناوب (Situations d'alternance) من خلال مواجهة الفرد لمهام الإنجاز (مثل إخراج عمل مسرحي أو كتابة تحقيق أو تقرير ... الخ) ومواجهته عوائق، يضطر على إثرها للذهاب إلى أمكنة التكوين الخاصة للاستعانة بموارد تكوينية (تتمثل في الأشخاص أو الوثائق)، من أجل تجاوز هذه العوائق. وبهذا المعنى، فإن نجاح وضعية التناوب يعتمد على تفصل زمن الإنتاج وزمن التكوين المنجزين بأمكنة مختلفة ومع مسؤولين مختلفين؛ لكنهما مرتبطان بعائق هدف.

طبعاً، فإن وضعية التناوب كما وصفناها، تظل نموذجية؛ أما في الواقع ومن خلال التحليل الملموس للممارسات المندرجة تحت هذا التعبير، فإننا نجد وضعيات جد متنوعة. وعلى العموم، يتم التمييز بين أربعة أنماط، وهي:

- التناوب الضمني غير المنظم الذي يسمح للفرد بربط المشاكل التي يواجهها، بحلول يكتشفها دون السعي وراءها. ويتعلق الأمر هنا بشكل خاص للتعلم، منتشر بكثرة في حياتنا اليومية.
- التناوب الاحتمالي، ويتم عندما ترتب أنشطة التكوين النظري

إلى جانب التدريبات (Stages)، دون أن تكون هناك إشارة إلى كون الاشتغال في الحالتين معاً، يهم موضوعات مشتركة.

- التناوب المتجاوز، ويحصل عندما تروم أنشطة التكوين والتدريبات، تحقيق الأهداف نفسها؛ لكنها تنجز دون أن تكون هناك أية صلة بينها، لأن كل طرف موازٍ للآخر، كما أن التفاعلات بين المشاكل المطروحة والأجوبة المقترحة، تظل رهينة بمبادرات المتعلمين.
- التناوب التفاعلي، وهو الذي يستحق فعلاً ووحده، اسم التناوب، لأنه يشمل التعرف على العائق أثناء العمل وتحويله إلى هدف، والتعرف على الموارد التكوينية التي تسمح بتحقيق الصدف وإعادة استثمار المكتسبات في المبادرة الأولى.

وفي الواقع، فإن هذا «التناوب المدرج كصنف رابع» نادراً ما يطبق. وتشير التحليلات إلى أنه يتطلب وجود واستعمال وسائل تساير التعلمات (سجل يومي مثلا)، كما يتطلب تشاوراً منتظماً وفعالاً بين المكونين المكلفين بالتدريبات والمكونين المكلفين بالتأطير النظري.

ب. تعمل بيداغوجيا المشروع (pédagogie du projet) بالمبدأ نفسه الذي تعمل به بيداغوجيا التناوب؛ غير أن الانفصال في أمكنة الإنتاج وأمكنة التكوين، ليس تاماً في هذه الحالة، ذلك أن المكون نفسه هو الذي يتحمل مسؤولية الزمنيين ويحدد الفترة التي يواجه فيها التلاميذ عائقاً على مقاسهم لكي يتعلموا كيفية تجاوزه. لكن المكون يوقف متابعة المهمة عند هذه المرحلة ويدرج عملية تعلمية خاضعة لمنطق آخر. فلم يعد الأمر متعلقاً بالنجاح بل بالفهم. طبعاً، إن الفهم هو طريق النجاح، لكن المطلوب هو أخذ مسافة زمنية واستخدام وسائل للفهم وتحمل لحظة الإحباط المرتبطة بإيقاف متابعة المهمة.

وبهذا المعنى، فإن المكون الممارس لبيداغوجيا المشروع يطالب دوماً بتدبير توتر صعب، يتمثل في إتمام النشاط بشكل مرض، لفتح المجال أمام دينامية إيجابية والتمكن من إيقاف جاذبية النشاط، لاقتطاع وقت من أجل التعلم، وبالتالي تحويل الرضا النرجسي في التماهي مع المنتوج، برضا يصعب كشفه ويتعلق بفهم شيء ما وتوسيع قدرة الاستيعاب.

وفي الواقع، فإن وضعية المشروع تتضمن، على مستوى تصورها

جانب من لقاء عبد المحسن القطان وعمر القطان بموظفي المؤسسة برام الله.

البيداغوجي، مشاكل صعبة لا يمكن إخفاؤها. أولاً، من الواضح أن ظهور العائق في متابعة المشروع، يقتضي تحديده مسبقاً من قبل المكون الذي قد يكون توصل إلى إيجاد مشروع محرك، يشكل دافعاً لانبثاقه. وبالنسبة للمعلم، فإن الهدف يحظى دائماً بالأولوية، فانطلاقاً منه يتم البحث عن العوائق وبفعل هذه الأخيرة يتم إيقاف المشروع. ويكمن الخطأ دوماً في تحديد المشروع دون استشارة التلاميذ، بذريعة أننا نريد منهم الحصول على مكتسبات، تعتبرها ضرورية بالنسبة إليهم. من جهة ثانية، وبشكل تماثلي (symétriquement)، إذا ما تركنا للتلاميذ حرية اختيار مشروعهم، فلا شيء يضمن لنا أن العوائق المهمة ستظهر، وأن التعلّمات المقررة ستتمفصل معها بشكل فعال. وفضلاً عن ذلك، فإنه من النادر ألا يتضمن المشروع عوائق مفيدة فقط، قابلة لأن تكون متجاوزة من قبل التلاميذ ومنتظمة وفق تعقيد تصاعدي. وعلى سبيل المثال، فإن المعلمين الذين قرروا بمعية تلاميذهم، بناء قلعة خشبية صغيرة وسط ساحة المدرسة، يمكنهم بالمناسبة، التفكير في اكتساب هؤلاء التلاميذ معارف عديدة وإتقانات في مجالات مختلفة، كالهندسة والحساب والفيزياء والتكنولوجيا والقدرات السيكوحركية والقدرة على العمل المشترك ... إلخ. لكن، عليهم أن يتوقعوا إمكانية ظهور عوائق صعبة جداً، بشكل مبكر، يمكنها أن تؤثر سلباً على النشاط؛ في حين أن العوائق التي هي في متناول التلاميذ، والتي قد تسمح لهم بإنجاز تقدم ملموس، لا تظهر إلا في وقت متأخر.

ولهذا، يضطر هؤلاء المعلمون إلى إزالة بعض العوائق بأنفسهم، حتى يتم بلوغ العوائق المفيدة. ولا يمكن أبداً لتطبيق بيداغوجيا المشروع، أن يسمح للمكون باختزال تقويم -أو تقدير- مستوى التطور الحاصل لدى التلاميذ والعوائق التي تشكل بالنسبة إليهم، صعوبة قابلة للتجاوز.

هكذا، يمكن إزالة العوائق الأخرى بنوع من «الاقتصاد»، وذلك باستدعاء كفايات موجزة سلفاً أو صيغ جاهزة. وتظل الأهداف العوائق هي المعتمدة وحدها للقيام بمسعى التعلم واستثمار المكتسبات، عندما تظهر للتلاميذ على شكل عوائق أهداف.

ج. بيداغوجيا الوضعيات المشاكل (pédagogie des situa-tions – problèmes): وهي تتبنى المنطق نفسه لبيداغوجيا المشروع، لكنها تكثف العملية أكثر. ويتعلق الأمر هنا، بتنظيم عدة (dispositif) لا يمكن للفرد أن يتابع المهمة في إطارها، إلا إذا ما استوعب قرارات المكون. فهو ينجز التعلم عبر إنجازه المهمة وليس عبر إيقافها، كما هو الشأن في بيداغوجيا المشروع.

ويمكننا الاستشهاد بمثال بسيط جداً، مستمد مرة أخرى، من مجال اللغة الفرنسية. فقد اشتغل معي مؤخراً عدد من مدرسي الفرنسية؛ وكان هؤلاء المدرسون مطالبين بمواجهة جمهور من مستوى ضعيف، متمكن بالكاد من بعض مصطلحات اللغة. وطرح السؤال التالي: كيف يمكن إكساب التلاميذ المعنيين مصطلحات لغوية؟ هكذا، تم اقتراح المقاربة الديداكتيكية الحصرية، أي بالمعنى الشكلي للكلمة، لتحفيز أفراد هذه المجموعة على حفظ لوائح الكلمات، أو تشجيعهم على قراءة رابلي (Rabelais)، أو شاتوبريان (Chateaubriand)؛ لكن النتيجة باءت بالفشل؛ وكان ذلك متوقعاً. بعد ذلك، اقترحت المقاربة الوظيفية، حيث طلب من هؤلاء التلاميذ كتابة نصوص حرة، بحسب ما تمليه عليهم اللحظة. ولأنهم لا يتوفرون إلا على مصطلحات قليلة، فقد كان هناك تخوف من أن تتسم نصوصهم المكتوبة بالفقر الشديد.

وحددت في هذا الإطار، وضعية مشكلة تتمثل في استخدام تقنية مقترحة من طرف مجموعة أوليبو (Oulipo) وجسدها جورج بيريك (Goerges Perec) ببراعة في روايته «الاختفاء»، حيث طلب من التلاميذ كتابة مسلسل، مع منعهم من استخدام أحد الحروف في كل حلقة من مسلسلهم؛ وطبعاً وضعت رهن إشارتهم قواميس مختلفة، يمكنهم استخدامها بكل حرية. هكذا، اكتمل نشاط التلاميذ، عبر إدراج مكتسبات أساسية بالنسبة إليهم، داخل هذا النشاط نفسه.

وعلى العموم، فإن بلورة وضعية تعلّمية، تتمفصل في إطارها عقلنة تدريجية للمكتسبات وصياغة نهائية وإعادة استثمار للمعارف، تقتضي إثارة مجموعة من الأسئلة الأساسية، هي كالتالي:

- ما هو هدفي؟ وما الذي أريد إكسابه للتلميذ الذي يجسد مرحلة معينة من مراحل النمو المعرفي؟ وكيف يمكن أن يكون هذا الاكتساب حاسماً وفي متناوله؟
- ما هي المهمة المقترحة من طرفي لتعبئة التلميذ التي تتطلب لإنجاحها، تجاوز العوائق واعتماد المكتسبات التي حددتها كهدف؟
- ما هي العدة التي يجب علي وضعها عندما يواجه التلميذ عائقاً ما لكي أسمح له بإنجاز المكتسبات الملائمة؟ وما هي الموارد التي يتعين عليّ وضعها رهن إشارته والإكراهات التي يجب إدراجها لمنعه من تجنب التعلم؟
- كيف يمكن تنظيم استثمار المكتسبات واكتشافها من جديد؟ وكيف يمكن السماح للتلميذ بالتمييز بين ما صنعه (وهو منتوج (produit) عابر) وما تعلمه (وهي مهارة ذهنية قارة وقابلة لإعادة الإنتاج أمام مشاكل من النوع نفسه)؟

خاتمة:

كيفما كان الحال، وعلى الرغم من المجهودات الأساسية للتفكير البيداغوجي الذي يمكنه أن يحقق مزيداً من التقدم بخصوص هذه المسائل، فإنه يبدو لي أن التوتر الذي أشرت إليه منذ المنطلق، بين البناء الديداكتيكي والصياغة النهائية، صعب التجاوز؛ وذلك لأسباب عديدة. وليس هناك حل لهذا التوتر، اللهم على الورق أو داخل التصورات النظرية. فالممارس الذي يسعى إلى تعليم الآخرين، يواجه دوماً بهذين المطلبين؛ وأعتقد أن عليه الاهتمام بإدراج الاتجاه الذي يمكن أن يتعرض للنسيان. وبذلك يتضح مرة أخرى، أن ما هو بيداغوجي (pédagogique Le) يحيا عبر التوتر وليس من خلال الاستمرارية، عبر الديالكتيك وليس من خلال النمطية. ويتعين بلا ريب تأسيسه باستمرار ضد كل المحاولات الرامية إلى اختزاله في أحد مكوناته.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

الهامش:

* اقتطف هذا النص من العمل الجماعي:
.Collectif, La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui, 4e édition, Paris, ESF éditeur, 2001 pp: 289-299
وقد ترجم خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

إحالات ببليوغرافية:

- Astolfi J-P., L'école pour apprendre, Paris, ESF éditeur, 1992.
- Develay M., de l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF éditeur, 1992.
- Martinand J-L., Connaître et transformer la matière, Berne et Francfort, Peter Lang, 1986.
- Meirieu PH., Apprendre en groupe, 5ème édition, Lyon, Chronique sociale, 1993.
- Meirieu PH., Apprendre, oui mais comment? 10e ed., Paris, ESF éditeur, 1993.
- Meirieu PH., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 6e ed., Paris, ESF éditeur, 1992.

جانب من لقاء عبد المحسن القطان بموظفي المؤسسة برام الله.