الرهانات الإتيقية للحكامة التربوية

د. عز الدين الخطابي

تقديم

شكّل موضوع الحكامة عموماً، والحكامة التربوية خصوصاً، مجالاً لاهتمام الفاعلين في الميادين السياسية والاقتصادية والتربوية والحقوقية، لارتباطه بقضايا التدبير والمسؤولية والرقابة والتخليق والتشارك والتعاقد والتناوب واللاتمركز والتواصل ... الخ. وبهذا المعنى، اقترنت الحكامة بحسن تدبير الشأن العمومي، وبتشجيع المشاركة الفعالة للمواطنين، عبر جمعيات المجتمع المدني، فضلاً عن ممثليهم على المستويات المحلية والجهوية والوطنية. كما اقترنت بتفعيل ثقافة الحوار فيما يخص اتخاذ القرارات وتطوير المبادرات؛ وبذلك تأسست على مجموعة من القواعد الإتيقية الضرورية لبناء مجتمع قوامه الحرية والديمقراطية والعدالة. ولما كان مجال التربية والتكوين هو «الطريق الملكية» نحو استنبات هذه القيم؛ وبما أن الخطاب الإتيقي في مجال التربية، أصبح يكتسي الصدارة حالياً في النقاشات الدائرة بين الفاعلين التربويين والسياسيين، إلى درجة أن العديد من المهتمين أصبحوا يتحدثون عن «المنعطف الإتيقي»، كمرحلة مميزة للخطابات البيداغوجية المعاصرة،[1] فإن التساؤل الأساسي الذي يواجهنا هو كالتالي: ما هي الرهانات الإتيقية للحكامة التربوية؟ وبأي معنى يمكن لهذه الحكامة أن تساهم في تحسين جودة المنتوج التربوي؟

ونقترح لمعالجة هذه المسألة، التوقف عند المحاور الأربعة الآتية:

- في دلالة مفاهيم الإتيقا والقيم والحكامة ثم الحكامة التربوية.
- رهانات الإتيقا.
- من براديغم اليقين إلى براديغم الارتياب.
- التجليات الإتيقية للحكامة التربوية.

1) في دلالة المفاهيم

1-1) عن الإتيقا:

تتحدد دلالة الإتيقا من خلال مقارنتها بدلالة الأخلاق؛ فإذا كانت الأولى تركز على فكرة السعادة والحياة الطيبة (كما هو الشأن لدى أرسطو واسبينوزا مثلاً)، فإن الثانية تستند بالأساس إلى مبدأ الواجب (كما هو الأمر بالنسبة لكانط). لذلك اقترنت الإتيقا بما هو خاص ومتعدد ومتنوع، وارتبطت الأخلاق بما هو كوني وشمولي.[2] فمجال الإتيقا هو ميدان التساؤل والتحاور حول ما هو عادل وما يتعين فعله بشكل جيد وحول معنى وقيمة هذا الفعل، لكون المبادرات الإنسانية تتخذ أوجهاً عدة وتختلف من حيث منظورها لما هو أفضل وأجود وأفيد. بالمقابل، يتمحور مجال الأخلاق حول الواجب والقاعدة والمعيار والإلزام. وكما يرى إدغار موران، فإن الإتيقا «تتشكل في الأذهان، انطلاقاً من الوعي بأن الكائن البشري هو فرد ينتمي إلى مجتمع وإلى نوع. وكل واحد منا يحمل في ذاته هذا الواقع، لذلك يجب على كل تنمية بشرية أن تشمل في الوقت نفسه، تنمية الاستقلالية الفردية، والمشاركة المجتمعية، والوعي بالانتماء للجنس البشري».[3]

تقتضي الحياة الإتيقية إذن، انخراط الفرد داخل المجتمع وشعوره بالانتماء إلى هذا العالم، بغرض إعطاء معنى للأشياء وللحياة وتقييمها؛ وهو ما يستدعي اعتماد منظور قيمي لتبني بعض المواقف وانتقاد البعض الآخر. وللإشارة، فإن حقول الفلسفة والسوسيولوجيا والبيداغوجيا أصبحت في وقتنا الحالي، تولي أهمية خاصة لموضوع القيم وتأثيرها على حياة الأفراد وعلى علاقاتهم فيما بينهم. فما هو التحديد الذي يمكن اعتماده لمفهوم القيم (بالجمع)؟

1-2) عن القيم:

في معنى عام، تعتبر القيم كمبادئ موجهة لاختيارات الأفراد داخل المجتمع ولتفاعلهم فيما بينهم؛ وهي أيضاً معايير للحكم على المواقف والسلوكات. وبذلك ارتبطت بتقدير الأفعال والتصرفات وبتبني الآراء التي تكشف عن انتماء الفرد الفكري والوجداني إلى محيطه السوسيو-ثقافي. وتحضر القيم في مجال التربية والتكوين كغاية وكأفق، لأن عمليات التعليم والتعلم تساهم في تحول الذات وفي تطوير علاقتها بالآخرين وبالمحيط الخارجي عموماً. هكذا، فإن المعارف والكفايات والمهارات المكتسبة من طرف الفرد، تنمي لديه حرية التفكير والقدرة على التأثير في الأشياء وفي الآخرين؛ بمعنى أن التكوين بمختلف أشكاله، وثيق الصلة بالحياة الاجتماعية؛ وهو يقتضي من الفرد القيام باختيارات تهم كل ما يعتبر ذا قيمة بالنسبة إليه؛ ولا يتم ذلك إلا إذا ما تجاوز وضعية اللامبالاة واللامعنى وانخرط في شؤون المجتمع والعالم بكل مسؤولية. مثلاً، إذا ما تعامل المرء مع التسامح كقيمة سامية، فإن السؤال الذي سيواجهه هو: هل يتعين عليه التسامح مع اللاتسامح؟ طبعاً إذا كان الجواب بالإيجاب، فذلك معناه تبني هذا الشخص لمنظور مبتذل للتسامح هو أقرب إلى اللامبالاة.[4] وباختصار، فإن التربية هي تقييم، وباعتبارها كذلك، فهي تتضمن بعداً نقدياً هو بمثابة شرط لتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، أي تدبير الحياة الخاصة والعامة. وهذه إحدى مميزات الحكامة؛ فما هي محدداتها الأخرى؟

1-3) عن الحكامة والحكامة التربوية:

تدل الحكامة في معناها العام على حسن التدبير، بغرض تحقيق الفعالية على مستوى النشاط والجودة على مستوى الإنتاج، سواء تعلق الأمر بالمقاولة، أو بالإدارة، أو بالفصل الدراسي. وتشير الحكامة إلى حركة اللاتمركز في اتخاذ القرار، مع تنوع الفاعلين المعنيين بهذا الخير؛ كما تحيل على مبادئ الشراكة والمسؤولية وتكافؤ الفرص والشفافية في التسيير وترشيد النفقات؛ وهي مقتضيات مشروطة بتخليق الحياة السياسية، وبالتالي بقيام دولة الحق، الضامنة لاحترام القوانين ولأمن المواطنين وكرامتهم.

وعلى المستوى التربوي، تعني الحكامة تدبيراً جيداً لعملية التكوين وتقييماً لمردوديته، من خلال اكتساب المتعلمين للمعارف والإتقانات ولكيفية التعايش داخل الجماعة، عبر التشارك والتعاون والتفاعل أثناء اتخاذ القرارات. وفي هذا الإطار، تحدد الأنشطة التربوية من خلال الأهداف المسطرة والكفايات التي يتعين اكتسابها، من أجل تقييم الفعالية والمردودية. ويتعين أن تتسم الحكامة في التربية بتحفيز أكبر وبتشجيع على المبادرة وعلى التعلم الذاتي، ليتعرف المتعلم على قدراته وإمكانياته، ما يسمح له بتقييم أنشطته ذاتياً، والحكم على مدى نجاح مهمته. كما يقتضي التعلم الذاتي شراكة مع أطراف أخرى (متعلمين ومنشطين)، تيسر تبادل الخبرات وتعلن عن انبثاق مشاريع ومهام جديدة.

وباختصار، فإن الحكامة في التربية، تستدعي تدبير العملية التعليمية والتعلمية بشكل جيد، عبر عقلنة الأنشطة التربوية كضمانة لتحسين المردودية. وبمقتضى ذلك، فهي ترتكز على ما يمكن تسميته بإتيقا التدبير. وقبل إبراز التجليات والرهانات الإتيقية للحكامة التربوية، نتوقف أولاً عند رهانات الإتيقا بشكل عام.

2) رهانات الإتيقا:

اعتبر بول ريكور في نص له حول الإتيقا والقانون الأخلاقي،[5] أن الفعل الإتيقي يبرز من خلال ضمير المتكلم «أنا»، الذي يتخذ المبادرة ويعطي معنى لأشياء العالم ويجسد الفعل الحر. لكن الأنا الفاعلة مطالبة بأن تكتشف الآخر وبأن تتفاعل معه، لأن استقلاليتها وحريتها وفعاليتها وثيقة الصلة بالعناية بالقريب وبالعدالة التي تريد

أن ينعم بها كل واحد. فالعلاقة الإتيقية تستدعي التفاعل بين حرية الذات «أنا» وحريتك «أنت» كآخر. ذلك أن الآخر لا يشكل فقط الوجه المقابل للذات، بل يندرج ضمن التشكيلة الحميمية لمعناها. وتتجلى هذه العلاقة الحميمية عبر العناية والمودة والاحترام، أي عبر التبادلات العاطفية والاجتماعية التي لا يمكن تحقيق العدالة داخل المجتمع بدونها. فلا حرية في عالم يفتقر إلى هذه القيم، لأن الإتيقا ترتبط بقضية يتم الدفاع عنها، وبنموذج يجب أن يتحقق، وبعمل يتعين إنجازه، وبقيم مثل العدالة والمساواة والتسامح يجب تكريسها. وتقترن هذه القيم بمسألة أساسية وهي الديمقراطية التي يحددها ريكور من خلال مفهومين. ففي المفهوم الأول، تعتبر الدولة ديمقراطية عندما لا تقوم بإلغاء الصراعات، بل تعمل على ابتكار إجراءات تسمح لها بأن تعبر عن نفسها، وبأن تظل قابلة للتفاوض؛ وبهذا المعنى ستكون دولة الحق هي دولة النقاش الحر والمنظم. وهذا النموذج المتعلق بالنقاش الحر هو الذي يساهم في تشكل ما يعرف بالرأي العام.

أما في المعنى الثاني، فتعتبر الديمقراطية هي النظام الذي يمكن فيه لأكبر عدد من المواطنين، المشاركة في اتخاذ القرار. فهي إذن بمثابة نظام تضيق فيه المسافة بين الحاكمين والمحكومين. ومعلوم أن هذه المشاركة هي التي ساهمت في تقسيم السلطة إلى تشريعية وتنفيذية وقضائية مع الإقرار بكون استقلالية القضاء مرتكزاً أساسياً للديمقراطية. وأيضاً إلى اعتبار صنع القرار ناتجاً عن التفاوض الحاصل بين الحكومات والفعاليات التي يزخر بها المجتمع على مختلف المستويات: الاقتصادية والسياسية والنقابية والثقافية والجمعوية.

وعلى هذا الأساس، فإن كل مشروع إتيقي ينبثق من داخل وضعية تستلزم الاختيار والتشارك والتقييم، وسيكون طموح الإتيقا هو مد الجسور بين الحرية كمنطلق والقانون كغاية؛ ما دامت الحياة الإتيقية تنبني على تدبير الوضعيات والتحكم فيها. والملاحظ أن هذه المفاهيم جميعها، أصبحت تؤثث مجال الحكامة، بحيث لا يمكن الحديث عن تشارك بدون ديمقراطية ولا عن مبادرة بدون حرية، ولا عن فعالية بدون مسؤولية. وهو ما أقره ريكور في تحديده لعلاقة الإتيقا بالسياسة،[6] معتبراً أن ما هو سياسي يشكل امتداداً لما هو إتيقي، لأنه يفتح أمامه مجالاً للممارسة؛ وهو أيضاً امتداد لمطلب الاعتراف المتبادل الذي يجعلني أقول: «إن حريتك تساوي حريتي»؛ ذلك أن إتيقا السياسة تتمثل أساساً في خلق فضاءات الحرية. وبهذا المعنى ستكون دولة الحق هي تفعيل للقصد الإتيقي داخل دائرة ما هو سياسي. وستتحدد الأدوار وتنتظم بالتساوي أمام القانون في إطار مؤسساتي، ما يكسب الأفراد صفة المواطنة؛ لأن المواطن من حيث التعريف، هو عضو بجماعة سياسية، يتمتع بكل الحقوق ويتحمل كل المسؤوليات ذات الصلة بهذا الانتماء. ولا يمكن للحكامة أن تكون جيدة، بدون أن يكون هناك مواطن يمارس نشاطه العمومي ويعتبر نفسه مسؤولاً.

وهو ما انتبهت إليه حنا آرندت في نصها الشهير الموسوم بـ «أزمة التربية»،[7] حيث اعتبرت أن المربي يتحمل مسؤولية تربية الطفل

عبد المحسن القطان خلال لقائه موظفي المؤسسة.

على المواطنة، وتأهيله للانخراط في العالم، والحرص على نمو مؤهلاته ومواهبه. وهذه المسؤولية ليست اعتباطية، فهي تلازم ضمنياً فعل التربية الذي يعد اليافعين للانخراط في عالم دائم التغير. لهذا، يجب على من يرفض تحمل مسؤولية العالم ألا ينجب أطفالاً، كما يجب ألا يكون له الحق في المساهمة في تربيتهم.

من جهة أخرى، فإن المسؤولية تجاه العالم تتخذ في حالة التربية، شكل سلطة. فسلطة المعلم تتأسس على دوره بوصفه مسؤولاً عن العالم، بحيث ينظر إليه المتعلم كما لو كان يمثل كل الراشدين؛ فهو الذي يبلغ له الأشياء قائلاً: «هذا هو عالمنا». وقد لاحظت حنا آرندت بهذا الخصوص، كيف أن السلطة اليوم، أصبحت تقوم في الحياة العمومية والسياسية بدور مثير للجدل، إلى الحد الذي يمكن فيه الحديث عن «اختفائها». والمقصود باختفاء السلطة بكل بساطة، اختفاء الإرادة في تحمل المسؤولية، لأن السلطة الحقيقية ترتبط حيثما وجدت، بالمسؤولية تجاه مسار العالم. ومما لا شك فيه، أن هناك علاقة بين اختفاء السلطة في مجال الحياة السياسية والعمومية واختفائها في المجالات ما قبل السياسية الخاصة بالأسرة والمدرسة. فكلما زاد الحذر تجاه السلطة داخل الدائرة العمومية انتظاماً، زاد احتمال انتقاله إلى الدائرة الخصوصية.

وإذن، تقتضي الضرورة أن يكون هناك وعي بالمسؤولية المتبادلة بين المدرس والمتعلم وبأهمية التعاون فيما بينهما؛ وبذلك يصبح النشاط البيداغوجي عبارة عن عمل استكشافي، يسمح بمواجهة مختلف الوضعيات ومساءلتها والعمل على حلها بنشاط وفعالية، ضمن تدبير جيد يأخذ اسم الحكامة.

ويتعين علينا الآن، إبراز تجليات هذه الحكامة في المجال التربوي، وبخاصة على مستوى اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والفاعلية واللامركزية. وفي هذا الإطار، نقترح معالجة المسألة من زاويتين، وهما: زاوية الانتقال من «براديغم اليقين إلى براديغم الارتياب»، وهذه الصيغة مقترحة من طرف البيداغوجي الفرنسي فليب ميريو؛[8] وزاوية التجليات الإتيقية للحكامة التربوية. فإلى أي حد يمكن لهذه المقتضيات أن تساهم في إدماج المواطن وفي انخراطه الفعلي في المسار التنموي للمجتمع؟

3) من براديغم اليقين إلى براديغم الارتياب:

يقترن هذا الانتقال بالتحولات التي طالت حقل البيداغوجيا، والتي حددها ميريو في ثلاثة مستويات، وهي: التحول من النزعة التايلورية في التربية إلى فكرة المشروع الجماعي؛ ومن السلوكية إلى البنائية؛ ومن «معايير النجاح» إلى «مؤشرات النجاح».[9]

بخصوص التحول الأول: من المعلوم أن تايلور وضع في مؤلف له، المبادئ العامة لما سماه بالتنظيم العلمي للمصانع؛[10] أي تنظيم العمل بشكل يسمح بتحليل أهداف الإنتاج وتقسيمها إلى مهام تتلاءم مع قدرات العمال، بغرض إنجازها بأكبر قدر من الفعالية؛ ومن هنا اقترنت العملية باسمه، وأصبحت تعرف بالتايلورية. وكما أكد تايلور نفسه، فإن مردودية العملية تقتضي «تعويض الحكم الفردي لكل شخص معني بالإنتاج، بالرؤية العلمية التي تروم الحصول على أفضل إنتاجية ممكنة».[11]

وقد ساير النظام التعليمي هذا النموذج مدة طويلة، حيث تم تكوين التلاميذ للقيام بمهام محددة تلائم قدراتهم المفترضة؛ وهي المهام التي يعاد إنتاجها بأكبر قدر من الدقة الممكنة. غير أن هذه العملية القائمة على تقسيم العمل، خضعت للنقد وأعيد النظر في مرتكزاتها. هكذا، بدل التركيز على العمل الفردي المبرمج من أجل تحقيق الإنتاجية في المجال التعليمي التعلّمي، سيتم الاعتماد على بيداغوجيا المشروع التي لا ينجز فيها الفرد مهمة محددة سلفاً، بل ينخرط داخل نشاط جماعي يعطي معنى لاستثماره الشخصي. فتدبير المشاريع هو الوسيلة الناجعة لتحقيق التقدم ووضع آليات التنسيق بين الفاعلين، سواء داخل الفصل الدراسي أو داخل المؤسسة.[12] وهذا يعني انخراط المتعلمين كافة من خلال توزيع المهام بينهم، اعتماداً على مؤهلاتهم وميولاتهم، بحيث يلعب المدرس في هذا الإطار، دور الوسيط أو المنشط الذي يراعي حاجيات المتعلمين دون استفراد بالقرار. هكذا سيكون الهدف الأساسي للمشروع هو إنجاز منتوج يكون بمثابة مقياس للتحكم في المعارف والخبرات.

بخصوص الانتقال من السلوكية إلى البنائية: هناك بالفعل تحول نوعي سيكون له تأثير كبير على مسار الأنشطة التعليمية والتعلمية. فالمنظور السلوكي يعتبر السلوك الإنساني خاضعاً للملاحظة والقياس والتقييم، انطلاقاً من مبادئ أساسية، وهي: الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز، وهي مفاهيم مستمدة من التجارب الشهيرة لإيفان بافلوف حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافياً لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام.

هكذا ستستفيد بيداغوجيا الأهداف من هذا الترابط الثلاثي (مثير/ استجابة/ تعزيز)، مختزلة الممارسات التعليمية والتعلّمية في عملية الإشراط. وقد ركزت هذه البيداغوجيا على تفكيك موضوع التعلم إلى وحدات جزئية متدرجة من البسيط إلى المعقد، ما يسهل ملاحظة النشاط وتقويمه. لكن هذا الإغراق في التجزيء، أخضع التعلّم للآلية وللتكرار، وهو ما يتنافى مع مفاهيم الإبداع والمبادرة والنقد؛ فضلاً عن أن مثل هذا التصور لا يأخذ النشاط الذهني للمتعلم بعين الاعتبار. وهي الثغرات التي حاولت البنائية تفاديها، حيث انطلقت

من كون المعرفة تنبني على تجربة الفرد ونشاطه الذهني؛ أي على تفاعل الذات المتعلمة بالبيئة المحيطة بها. ذلك أن حل المشكلات يتم من خلال الاستيعاب والتلاؤم، وهما عمليتان ذهنيتان بامتياز. وكما لاحظ ميريو، فإن الاهتمام بالعمليات الذهنية يعتبر أساس الإبداعية في المجال الديداكتيكي، وعليه أن يتخلى عن نظريات الإشراط، ليدفع المتعلم إلى مساءلة عملياته الذهنية، وإلى اقتراح وضعيات معقدة يبحث لها عن حلول؛ لأن الوضعية المتحررة من قيود الإشراط هي مناسبة للمتعلم لتدبير تعلّمه انطلاقاً من قدراته الخاصة.[13]

وينعكس هذا الأمر طبعاً على مجال التقويم، ضمن ما سماه ميريو بالانتقال من «معايير النجاح» إلى «مؤشرات النجاح». فقد كان تقويم الأنشطة المدرسية يختزل غالباً في مراقبة الإنجازات، حيث تقاس نتائج المتعلم بمنتظرات المدرس؛ ويكون النموذج المرجعي هو ملاءمة المهمة المنجزة للمهمة المطلوبة، بحيث تتناسب النقطة مع درجة هذه الملاءمة. غير أن التقويم من المنظور البنائي، هو في أساسه تقويم ذاتي، ويرتبط بمؤشرات عدة حول المهارات الذهنية والكفايات المكتسبة. وبهذا المعنى سيتم الحديث عن «مؤشرات النجاح» بدل الحديث عن «معايير النجاح»، وسيكون المدرس مطالباً بالتخلص من المنظور السلوكي الذي يدعي مراقبة النشاط ونتائجه، وبالبحث عن المؤشرات الشاهدة على نجاح المهمة من خلال العمليات الذهنية التي تم بناؤها. ويلعب المؤشر هنا دوراً أساسياً لأنه يفسح المجال أمام التفاوض والإبداعية والتدبير الجماعي، كما يمكن كلاً من المدرس والمتعلم، من اتخاذ المبادرة كل بطريقته.

ومن الواضح أن هذه التحولات، من التايلورية إلى فكرة المشروع، ومن السلوكية إلى البنائية، ومن معايير النجاح إلى مؤشراته، تسمح بانتقال النشاط البيداغوجي من براديغم المراقبة واليقين إلى براديغم الانفتاح والارتياب، الذي يقصد به الابتعاد عن إعادة إنتاج ما هو قائم، وعن النمطية، وعن وهم التجريبية في التربية وادّعاء اليقين باسم عقلنة النشاط التعليمي والتعلّمي. وهو ما لخصه ميريو ضمن الخطاطة التالية:

براديغم اليقين

التايلورية
(يكون فيها الفرد مطالبا بالقيام بمهام دقيقة ومنتجة)

السلوكية
(ينجز التعلم عبر مراقبة السلوكات من خلال عمليات الإشراط أو البرمجة)

براديغم التكوين
تقسيم / تشييء / إعادة إنتاج

مراقبة الإنجازات
يتشكل التقويم من خلال المقارنة بين المهمة المطلوبة والمهمة المنجزة من طرف الفرد

براديغم الشك

خطوات المشروع
(يتعلم الفرد عبر انخراطه داخل نشاط جماعي يعطي معنى لما يتعلمه)

البنائية
(يحصل التعلم عندما ينجز الفرد عمليات ذهنية داخل وضعية ما)

براديغم التكوين
شمولية / نشاط / قدرة

تقويم الكفايات
يتمثل التقويم في اكتشاف مؤشرات تسمح بإقرار مهارات ذهنية قارة وقابلة للنقل[14]

4) التجليات الإتيقية للحكامة التربوية:

يمكننا إثارة السؤال بصيغة أخرى، وهي: كيف يمكن للحكامة في التربية أن تشكل تحدياً للمشاكل التربوية المطروحة، وأن تساهم في تحسين جودة منتوج التكوين بالنسبة للجميع؟ والجواب الفوري على ذلك هو أن تحقيق هذا الهدف، يقتضي بأن يكون الفضاء التربوي مجالاً لتشجيع المبادرات وللمشاركة الفعالة في إطار تواصلي مسؤول غير متمركز حول الذات. وهنا تكتسي مفاهيم اللامركزية والمردودية والمشروع والتواصل مدلولاتها الإجرائية. فاللامركزية تعني إيلاء الجهات والقطاعات دوراً أكبر في تدبير الشأن التربوي، ما سيسمح ببلورة مجال عملي تتفاعل في إطاره تدخلات الفاعلين بالمؤسسات التعليمية وبمراكز التكوين وبالأوساط المهنية والجماعات المحلية.[15] ويستدعي هذا الأمر وضع أنظمة للتسيير التربوي، قائمة على التبادل والتشارك وقابلية التقويم؛ وبلورة إستراتيجية للتنمية التربوية، تأخذ بعين الاعتبار انخراط المجتمع المدني في تفعيل هذه الإستراتيجية وتروم تطوير القدرات واستثمار التكنولوجيا وتشجيع ثقافة الحوار والتشارك والوعي بالوضعية المشكلة، والتعرف على القيم التي تساعد على مواجهتها، وتحديد خطة عمل لاتخاذ القرار. وعلى سبيل المثال، فإن سلطة القرار المتفاوض بشأنها داخل القسم، تسمح بتحفيز أنشطة المتعلمين وتحدد دور المدرس كمنشط ملتزم بالصيغ والمعايير المتفق عليها من طرف الجماعة. وسيتجلى هذا التدخل على مستوى تنظيم الأنشطة وإسداء النصائح ومحاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة، والقيام بصياغة تركيبية لما تم تداوله بين أعضاء جماعة القسم. وبهذا المعنى، يعتبر القسم فضاءً لتكوين مواطن المستقبل المقتنع بقيم الحرية والمسؤولية والحوار. وبذلك سيستجيب للرهانات الإتيقية المتمثلة في:

- الإقناع؛ أي في الدفاع عن القناعات الخاصة بواسطة الحجة. فالمحاججة ليست هي فقط التعبير عن رأي ما، بل هي أيضاً البحث ذاتياً عن المبررات التي قد تصلح للآخرين؛ لأن عملية الإقناع لا يمكنها إلا أن تكون عمومية.
- وفي المسؤولية التي تمنح أهمية كبرى للاستقلالية الذاتية، لكن في إطار مسؤول. ذلك أن الاستقلالية لا تعني التمركز حول الذات وتمجيدها، بل هي مقترنة بمبدأ التحاور وتشترط موافقة الأفراد الآخرين لمبادراتنا الخاصة. وستتجسد المسؤولية في ثقة كل طرف من الأطراف المتفاعلة، في قدرة الآخر على تقديم المبررات المدعمة لما يقوله وما يفعله. وبمقتضى ذلك، سيتأسس التفاهم على الالتزامات المتبادلة.
- وأيضاً في أخلاقية النقاش؛ وهي إتيقا الغيرية التي تؤخذ فيها آراء الغير بعين الاعتبار، خلال تبادل المعلومات وتقاسمها. وتندرج في إطار ثقافة الاعتراف بالآخر، والحق في الاختلاف والتحاور بين التجارب المتعددة التي يجب اعتبارها متكافئة من حيث كونها أجوبة محدودة ومخصوصة، على تساؤلات عامة ومشتركة.
- وأخيراً، في الغاية المتوخاة، لأن القرارات المتخذة تهدف إلى تحقيق غايات محددة، انطلاقاً من القيم السالفة الذكر. وطبعاً، فإن هذا الرهان الأخير يشمل الرهانات الأخرى، إذ لا يمكن للاستقلالية أن تأخذ معناها العميق إلا في إطار التبادل والتحاور والتشارك، بغية تحقيق فعال للأهداف المسطرة. مثلاً، إن التعلم الذاتي كإرادة في اكتساب المعارف والكفايات وتطويرها، وكمشروع للتنمية الشخصية، وكتدبير ذاتي للموارد وللوسائل البيداغوجية، لا يعني غياباً تاماً للمكون أو الوسيط أو المنشط، ولا يلغي انخراط ذات المتعلم واندماجها بالمحيط البيئي والاجتماعي، لأن كل وضعية تعلّمية تنتج حتماً علاقة بالآخر وبالمحيط، وتضع المتعلم أمام مشكلة يستدعي حلها تواجد الآخرين (متعلمين، ومكونين، ومنشطين، فضلاً عن الفاعلين خارج المؤسسة التعليمية، مثل أعضاء الجمعيات، والآباء، والأمهات ... الخ). وبذلك اقترنت المردودية في العملية التربوية، بمبدأ التفاعل بين الأطراف المعنيين وبقاعدة المساواة في الحقوق بالنسبة للمشاركين وبرغبة كل مساهم في المشاركة. وكما لاحظ روجي مكيبلي،[16] فإن اختلاف الآراء يساهم في خلق التواصل والتفاعل، على شرط ألا يؤدي هذا الاختلاف إلى إعادة النظر في المشاركة. فكل واحد يقبل بتعديل النسق القبلي لآرائه، بغرض إدماج المعلومات الجديدة ووجهات نظر الآخرين. وهو ما يسمح بتحديد دقيق لدور المنشط في تدبير الأنشطة التربوية بغرض تحقيق مردودية أفضل في ظل شروط ملائمة، تستجيب لمنتظرات الفاعلين التربويين. فالمنشط هو منظم العمل وموجه الجماعة؛ وهو لا يتدخل في عمق المشكلة، بمعنى أنه لا يقدم رأيه الشخصي ولا يتلاعب بأفكار الجماعة؛ ويتعين عليه تحفيز الأفراد على المشاركة، كما أنه مطالب بتسجيل الاختلافات القائمة بين الذوات والتخطيط لتقدم الجماعة، عبر التوفيق بين الخلاصات المتوصل إليها؛ لأن التفاعلات بين الأفراد لا بد وأن تؤدي إلى اتفاق جماعي.

إن مثل هذه التدابير ستسمح للمتعلم بمواجهة التحديات التي تثيرها الوضعية المشكلة، وستدعم مشاركته في عمليات اتخاذ القرارات داخل القسم، كما ستشجعه على القيام باختيارات في إطار مسؤول. ومن خلال تحمله للمسؤولية يصبح بإمكانه بناء معارفه وكفاياته وتحديد أهداف دقيقة لنشاطاته، من أجل تقييمها فيما بعد؛ وهي العمليات التي يمكنها أن تساهم في تطوير قدراته الذهنية والمهاراتية وإدماجها في السياق السوسيو-ثقافي القائم.

والخلاصة:

هي أن الحكامة في مجال التربية تتمفصل بناءً على منطق السوق وبتحديد أدق، على المنطق الاقتصادي للمقاولة. فمن خلالها تنفتح مؤسسات التربية والتكوين على مفاهيم التدبير والجودة والمشروع والمردودية؛ بدءاً بتشخيص المشكلة وصياغتها، وبلورة الإستراتيجيات، وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها، وانتهاء باعتماد الوسائل التي يتعين استخدامها لإنجاز المشروع وتقويمه.

من جهة أخرى، ترتبط هذه الحكامة بمنطق التدبير السياسي للشأن العام، القائم على الديمقراطية واللامركزية، واتخاذ القرارات بالتشارك، والحق في الاختلاف، وأخلاقية الحوار بالخصوص «لأن خلق شروط الحوار الفعّال داخل القسم، يعتبر قاعدة أساسية. وهذه الأخيرة ليست مناهضة للحرية، بل هي الحرية ذاتها، لأنها تسمح بالتحرر من هيمنة طرف على باقي الأطراف الأخرى».[17] وبذلك تعكس الحكامة الجيدة ما يمكن تسميته بالمشاركة الحرة وبالحظوظ المتساوية في تشكيل الآراء وبالإرادة التي يمارس المواطنون من خلالها استقلاليتهم؛ مستفيدين من الضمانات التي يخولها لهم حق المواطنة على جميع المستويات (اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وبيئياً).

إن الحكامة في التحليل الأخير مرادفة للديمقراطية؛ وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن مجال التربية والتكوين هو الفضاء الملائم لتفعيل هذه الأخيرة، من أجل ترسيخ قيم المساواة، والحرية، والتشارك، والتحاور. وكما أكد إدغار موران، «فإن كل الملامح المهمة للديمقراطية تتسم بالخاصية الحوارية التي تجمع بشكل تكاملي، عناصر متناقضة من قبيل الإجماع والصراع والحرية والمساواة والأخوة والجماعة الوطنية والتناقضات الاجتماعية والأيديولوجية».[18] وتتوقف الديمقراطية على الشروط المحددة لممارستها، مثل روح المواطنة وقبول قاعدة اللعبة الديمقراطية.

د. عز الدين الخطابي
المدرسة العليا للأساتذة – مكناس

الهوامش:

[1] Alain kerlan, Philosophie pour l'éducation , Paris , ESF , 2003 , p. 58.

[2] Ibidem , p. 72.

[3] إدغار موران. «المعارف السبع الضرورية»، ترجمة: حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، **مجلة المدرسة المغربية**، الرباط: المجلس الأعلى للتعليم، العدد 1، أيار 2009، ص: 149/148.

[4] Alain kerlan , Philosophie pour l'éducation , op.cit. , p. 63.

[5] Paul Ricoeur, Avant la loi morale, l'éthique, in Encyclopedia Universalis, 1985.

[6] Paul Ricoeur , Du Texte à l'action , Essais d'Herméneutique II , ed. du Seuil ,Paris , 1986, p. 396 et suiv.

[7] حنا آرندت. «أزمة التربية»، ترجمة: حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، **مجلة المدرسة المغربية**، الرباط: المجلس الأعلى للتعليم، العدد الأول، أيار 2009، ص: 136 وما يليها.

[8] Philippe Meirieu, La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, ESF, 2ème ed. 1996.

[9] Ibidem. , pp. 221 et suiv.

[10] F.W. Taylor, Principes d'organisation scientifique des usines, Dunod et Pinat, Paris, 1912.

[11] Ibidem. , p. 33.

[12] Ph. Meirieu, Op. cit. , p. 222.

[13] Ibid. , pp. 224 / 225.

[14] Ibid. , p. 227.

[15] Collectif, Métamorphoses de la formation , Alternance , Partenariat , Développement local , Paris , L'Harmattan , 1997 , p. 20.

[16] Roger Mucchielli , Communication et réseaux de communication , Paris , ESF , 10eme édition , 1999 , p.106.

[17] Collectif , Métamorphoses de la formation , op. cit. p. 58.

[18] إدغار موران، «المعارف السبع الضرورية»، مصدر سبق ذكره، ص: 152.

عبد المحسن القطان وعمر القطان ووسيم الكردي مدير مركز القطان للبحث والتطوير التربوي خلال زيارتهم لموقع المقر الجديد للمؤسسة برام الله.