خمسة مقترحات زائد مقترح واحد بخصوص المدرسة وعملية التعلم*

فليب ميريو

يسمح لنا مسار بعض المربين، أمثال فريني (**Freinet**)، ومنتيسوري (**Montessori**)، وديكرولي (**Decroley**)، ومكارنكو (**Makarenko**)، وفالون (**Wallon**)، وسكينر (**Skinner**)، وإليتش (**Illich**)، وغيرهم، بإبراز بعض المكتسبات التي يمكنها أن تساعدنا على الاشتغال في الميدان التربوي.

ونقدم في هذا الإطار مجموعة أفكار، تهم بالأساس وظيفة المدرسة وعملية التعلم بها، وهي كالتالي:

- إن المدرسة هي مكان لا يحدد فيه كل شيء، بل يظل فيه كل شيء ما ممكناً.
- تتحدد وظيفة المدرسة في نقل المعارف.
- لا ينجز التعلم بقرار رسمي.
- يحصل التعلم بالنسبة لكل واحد، بشكل فعال ومتفرد.
- إن التعلم الناجح هو التعلم التربوي الحقيقي داخل المدرسة.

طبعاً، إن هذه الأفكار لن تكون لها قيمة إلا إذا ما امتلكها الفاعلون وجسدوها ميدانياً عبر قوة إيمانهم وإرادتهم وجودة عملهم المشترك.

1. إن المدرسة هي مكان لا يحدد فيه كل شيء، بل يظل فيه كل شيء ما ممكناً

لقد انتهى زمن الخلاصات السوسيو-اقتصادية الكبرى التي يبدو فيها المعلم في قسمه وكأنه ألعوبة بيد نظام قهار. ونحن نعرف اليوم جيداً النتائج السيئة لهذه الأطروحات: فربط أقل تغير بقيام ثورة جذرية، ذات أفق ضبابي، معناه تكريس الفوضى القائمة. لذلك، فإن الفكرة المسبقة ذات المظهر الثوري والداعية إلى تدمير النظام، تؤدي إلى ثبات الوضع وتساهم في تكريسه. وعلى هذا الأساس، فإن أكثر المفكرين راديكاليةً، قد يلعبون دور مهرجي الملك (bouffons de roi) الذين يدينون سلطته، لكنهم يكرسون بقاءها مع ذلك. لهذا، وجب علينا أن نتحلى بالتواضع وبالواقعية أكثر فأكثر؛ وأن نقر ونؤمن ونؤكد أن كلماتنا ومواقفنا وأفعالنا، تؤثر في تلاميذنا وطلبتنا. فبإمكان كلمة منا أن تدفع بهم إلى أحضان الظلامية، أو بالمقابل، أن تساهم بنوع من الوضوح والصرامة والخيال في سموهم وسمونا معهم.

في هذا الإطار، حاولنا في كتابنا هذا، معالجة المسألة البيداغوجية من خلال تجربة طفل، ومساءلة المفكرين والنظريات والإصلاحات، انطلاقاً من معيشه.[1]

إن النتائج المستخلصة من هذه الحالة الفردية، ستسمح على الرغم من كونها متخيلة، بإقرار تصور غير متفائل حول الأنظمة المغلقة المتجلية في الممارسات المدرسية والمتميزة بالطابع الوصفي وليس المعياري. بالمقابل، فإن الطفل سيظل حاضراً وهو يناديني ولن يتجرأ أي أحد على القول إن علاقتي به جامدة، وإن كل شيء متوقع سلفاً. فنحن نكتشف اليوم، أن هذه الأنظمة تسجننا وتخنقنا، في حين أن الأشخاص ينادوننا؛ ونحن نؤسس حريتنا من خلال علاقتنا بهم.

لكن، مع نهاية الأنساق انتهت أيضاً يقينياتنا. وهو ما أكده ألان تورين (A. Touraine) عندما نبهنا في كتابه «**عودة الفاعل**» إلى أننا «لن نستعيد أبداً اليقينيات التاريخية لمبدعي السوسيولوجيا الحديثة الذين أقروا بأن التاريخ يتقدم باتجاه الفردانية والعقلانية أو الثورة».[2]

ومن الممكن أن يؤدي التحليل إلى إدّعاء إمكانية وقوع شيء ما، لكن تدخل الإنسان وحده، هو الذي سيحول الممكن إلى واقع. والحال، أن كل ما يتعلق بالإنسان، هش وعابر مثله. ولا تترسّخ الأشياء إلا بالحزم، كما أن الأمور لا تتحدّد سلفاً. لهذا، يجب أن نعيد المدرسة إلى المعلمين والتلاميذ، كي يمتلكوا المكان والزمان المدرسيين؛ وحتى يصبحوا «فاعلين» (acteurs) حقاً أو «ذواتاً» (sujets)؛ يجب أن يكون عملهم المشترك داخل القسم موضوع تفكير وقرار؛ ومناسبة للتعبير الحر. وعليهم أن يقبلوا بالاستثمار الجماعي «للعلبة السوداء» (boîte noire)، وأن يكونوا مؤثرين وليس مجرد منفعلين.

طبعاً، إن إعادة التمركز لا تمنع من متابعة الأبحاث بشكل مشروع، حول أنظمة الحسم في القرارات التي تسجن المدرسة داخل شباكها. وبإمكان السوسيولوجيين والاقتصاديين واللسانيين وغيرهم من الاختصاصيين، مواصلة المجهودات والمساهمة في توضيح شروط الفعل البيداغوجي؛ لكن عليهم ألا يعرقلوا عمل المقررين (décideurs). ذلك أن البيداغوجي مقرر، فهو يتدبر أمر القسم أو المجموعة، وهو مطالب باتخاذ القرارات في كل حين؛ ما يفسر مطالبته باختزال المتغيرات (variables) واكتشاف بعض الدعامات (leviers) وعزل إحداها، من أجل رفع الواقع وبناء العالم. وكما يقول بول فاليري (P. Valery): «يجب أن يختار المرء بين أن يكون إنساناً، أو يكون مجرد روح. فالإنسان لا يمكنه القيام بالفعل، إلا لكونه قادراً على التجاهل، ولأنه يكتفي بجزء من المعرفة».[3]

فالفعل دون معرفة، أعمى وغريزي ولا يمكنه أن يدخل سجل التاريخ؛ لكن الرغبة في معرفة كل شيء، تمنع من القيام بالفعل. لذلك، فإن الفعل غير قادر على إقصاء المجازفة. فلو كان باستطاعتنا معرفة كل شيء قبل الفعل، لكنا متأكدين مما نفعله ولبلغنا هدفنا بدقة. لكن ما دمنا نقرر التجاهل قبل المرور إلى الفعل، فإننا قد نرتكب الأخطاء ولن نأخذ المتغير الحاسم بعين الاعتبار؛ وقد نفشل جزئياً أو كلياً. وما هو أساسي هنا، هو أن النظرة التقريبية الضرورية في عملية اتخاذ القرار، تؤدي إلى التحليل النقدي للنتائج المحصل عليها، وتسمح بالانفتاح على أبحاث وأفعال جديدة.

وهذا هو المسار المتبع من طرف الفعل البيداغوجي بالقسم. فبإمكاننا إخبار التلاميذ بالمعطيات الاقتصادية أو السوسيولوجية وبوجهات النظر السيكولوجية أو التحليل نفسية، وإعطاء تصور عن البرنامج وعن تمثلاتنا لمصالح هؤلاء التلاميذ، وذلك انطلاقاً من التكوين الذي تلقيناه أو من منتظرات المؤسسة التي نوجد بها. ويمكننا أيضاً تعبئة ثقافتنا الشخصية أو ثقافة التلاميذ، فالمهم من وراء هذا، هو التقدم عبر وضع اختيارات واضحة وإعادة النظر فيها عند فحص نتائجها. لكن، يتعين علينا التوفر على مشروع دقيق نرجع إليه هذه النتائج؛ وبصيغة أخرى، يجب علينا أن نتّفق حول وظيفة المدرسة.

2. تتحدد وظيفة المدرسة في نقل المعارف

لا يعتبر التمدرس إلى حدود سن السادسة عشرة، تنازلاً من المجتمع للمراهقين، لمنعهم من الانخراط المبكر في عالم الشغل؛ وهو لا يعتبر مجرد وسيلة لتطوير العدالة الاجتماعية، إنه أولاً وقبل كل شيء، ضرورة اجتماعية. فالتحول الصناعي لعصرنا، عمل على تراجع، إن لم نقل على اختفاء، الخلايا الصغرى والمتعددة للتكوين، التي كانت تسمح في المجتمع القروي ومجتمع الصناعة التقليدية، باستقبال عدد كبير من المراهقين غير المتكيفين مع بنية الشغل؛ فضلاً عن أن أهمية هذه الخلايا، تراجعت نتيجة المطالب الجديدة للمشغلين.

وبالفعل، فإن التعقد التكنولوجي يستدعي اليوم انعطافاً نحو التكوين المجرد. وعلينا أن نستحضر هنا رهان تعويض المجال الميكانيكي بالمجال الإلكتروني في أغلب أنشطة الإنتاج والخدمات. فحدوث خلل في الآلة أو التسلسل الآلي (chaîne mécanisée) يمكنه أن يظهر أمام الملاحظة الدقيقة للأجهزة؛ ولن يكون هناك تأثير كبير على الوضعية بفعل غياب التكوين المجرد، لأن العادة (habitude) والمهارة (habileté) يمكنهما أن يعلما ما لم تعلمه المدرسة. لكن الدورة الإلكترونية المتحكمة في السيارة أو آلة الغسيل أو مركز بريدي لفرز الرسائل، لن تكشف أسرارها لمن لا يعرف مبادئها؛ فبإمكان المرء أن ينظر ويفكك ويحاول مراراً دون التمكن من فهم وظيفتها. هكذا، لم يعد اللجوء إلى التكوين المجرد ترفاً مخصوصاً للمبتكرين؛ فالمستعملون لابتكاراتهم لن يحسنوا استخدامها، ما لم تتوفر لديهم الأدوات التي تسمح لهم بذلك.

ويطرح المشكل بإلحاح أيضاً، بخصوص تضخم المعلومات المحيطة بنا حالياً. فالمرء العاجز عن ضبط سيل الصور المنهمر من التلفزيون وعن فصل الأساسي من الثانوي وإدراك الأيديولوجيا التي تريد أن تظهر «كأمر طبيعي»،[4] سيصبح فريسة سهلة بيد المتلاعبين الماهرين. لهذا، فإن التأكيد على أن المدرسة مطالبة بنقل المعارف، يعني أن علينا السماح لكل واحد بهدم البديهيات الخاطئة والتحرر من تلقائية الأشياء؛ وهو ما أكده غاستون باشلار (G. Bachelard) بقوله: «على الروح العلمية أن تتشكل ضد الطبيعة والانتقاد الطبيعي وضد الواقع المتلون والمتنوع».[5]

فالحصول على تكوين مجرد هو تحقيق للحرية، لأن هذا التكوين يحرر من الأحكام المسبقة (préjugés)، وخصوصاً منها تلك

التي تريد من الأشياء أن تظل كما هي. والحال، أن الأشياء أعقد من تجلياتها الملموسة؛ وإذا ما تجاهلنا هذا التعقيد، فلن يكون لنا أي تأثير عليها؛ فنحن نتعامل معها كوقائع، في حين أنها مجرد أعراض (symptô mes) للواقع. ولتأكيد ذلك، يمكننا الاستشهاد بمثال الطبيب الذي يحاول إقناع المريض بأن اختفاء الأعراض وعدم ظهورها لا يعني الشفاء.

وبالتالي، فإن ما يتعين على المدرسة نقله هي الأدوات المفهومية (outils conceptuels) التي تسمح بالتفكير في العالم والكائنات والأشياء، كما تسمح ببلوغ المستوى التجريدي الذي تفقد فيه الوقائع ضبابيتها وتصبح شريكاً ممكناً للنشاط الإنساني. ومما لا شك فيه، أننا نقترح هنا فقط، صيغة لشعار «القراءة والكتابة والحساب» الذي تم تكييفه مع متطلبات المرحلة الحالية.

طبعاً، سيقر الجميع بأن هذا البرنامج طموح وسيصفق الكل له، لأنه طالما بقينا عند مستوى الغايات، فإن الإجماع سيحصل بسهولة. لهذا، يجب أن نتورط في وضع مقترحات دقيقة؛ وعلى الرغم من أن أفكارنا قد تفقد شيئاً من هيئتها، فإنها ستعوضها بالمصداقية. ونقترح في هذا الإطار، بأن تعمل المدرسة بالأساس على اكتساب أربعة أصناف من المعارف، وهي كالتالي:

ا) يبدو أن الضرورة العاجلة الأولى، هي اكتساب القدرات المنهجية (capacités méthodologiques) اللازمة لكل التعلمات التي سيتم إنجازها، مثل القدرة على الإنصات والقراءة المتأنية لنص ما، والقدرة على تطبيق التعليمات وإيجاد المعلومة وإنجاز الوثيقة وصياغة الخلاصات وتحديد الأهداف وتقييمها عند تحققها وتحليل الفشل وفهم أسبابه؛ فالشخص الذي لا يتوفر على هذه القدرات بالمدرسة، معرض للفشل باستمرار. وعندما نتحدث عن «المحتويات» المدرسية الجديدة، فإننا قد نميل إلى خلق بنيات جديدة لتتبع هذه الأهداف. ولا يخلو هذا الأمر من مجازفة؛ فمن جهة، يمكن أن نعطي الانطباع للتلاميذ بأن الأمر يتعلق بمادة جديدة وأن التمارين تهم محتويات خاصة لا تستلزم نقلها إلى المواد الأخرى؛ ومن جهة ثانية، فإن أساتذة باقي المواد سيجدون أنفسهم مجردين من مهمة أساسية تشكل جانباً مهماً من تعليمهم. هكذا، ستظل هذه القدرات تدور في فراغ، باعتبارها مجرد إجراءات منفصلة عن المادة التي يمكن أن تتجلى من خلالها. ومن الأفضل للجميع، أن يهتم كل المدرسين من خلال موادهم لوضع آليات قادرة على تنمية هذه القدرات المنهجية.[6]

ب) تتعلق الضرورة العاجلة الثانية باكتساب كفاية (compétence) تسمح للتلميذ بفهم وضبط انخراطه في التاريخ. فبدون تاريخ، تكون المعارف متساوية وتوضع داخل موسوعة، بحيث تفقد دلالتها ولا تسمح بالتمييز بينها على مستوى الرهانات والقيمة. دون تاريخ، تبدو المفاهيم كحقائق منزلة (vérités révélées) ويلغي بعضها بعضاً، نتيجة تناقضاتها الحتمية.

هكذا، تختزل الرياضيات والأدب وتعلم اللغات، في لائحة من الحلول المؤقتة التي لا تساعد على امتلاكها، لأنها منفصلة عن شروط انبثاقها. والأدهى من ذلك، أنه دون تاريخ، يجد المراهقون أنفسهم أمام مفاهيم يجهلون معانيها، ولا غرابة في كونهم يتهربون من هذا التاريخ، لأنه لم تسنح لهم فرصة فهمه حقا وحقيقة.

ومع ذلك، فنحن لا نعتقد بأنه تكفي الزيادة في حصص مادة مثل التاريخ والجغرافيا، أو إعادة النظر في التحقيب التاريخي، أو في تمارين التذكر بالمدرسة الابتدائية، لتحقيق رغبتنا؛ لأننا ندرك أن مثل هذه الإجراءات يمكن أن تؤدي إلى عكس ما نرجوه. فإذا ما أصبح التاريخ مجرد «مادة للحفظ»، فإنه لن يجسد نمو المعرفة، ولن يساهم في انخراط التلاميذ داخل هذه العملية، بل سيعتبر بمثابة مادة فقيرة، منفصلة عن المعارف الأخرى ولا علاقة لها بالعالم الذي ينغمس فيه التلميذ عندما يغادر القسم.

لذلك، فنحن نثمن توصية بوستمان (N. Postman) القاضية بـ«تعليم كل المواد باعتبارها تاريخا»،[7] ويتعين من هذا المنظور، إدراج موضوعات ومفاهيم البرامج وإبراز شروط نشأتها قدر الإمكان، وكيف ولماذا تم تصورها بهذه الطريقة وما هي المقاومات التي واجهتها؟

مثلاً، إن مبرهنة فيثاغورس (Théorème de Pythagore) جاءت لحل مشكل مسح الأراضي (arpentage) بمصر، بعد فيضانات النيل؛ كما أن العدد السالب سمح بحساب ديون التجار. وعلى هذا المنوال، تولد الأنساق التجريدية تباعاً، لتحليل التناقضات التي يتعين تجاوزها. وسيجد علم الاشتقاق (étymologie) مكانته المركزية في دراسة اللغات، كما أن العلوم التجريبية ستنطلق من التمثلات الأولى للظواهر، لإبراز أوهامها وتنقيتها تدريجياً.

طبعاً، علينا أن نحتاط من الوهم التلقائي؛ فالتلاميذ لا يمكنهم وحدهم، أن يكتشفوا في بضع سنوات، الجاذبية الكونية أو نسبية آينشتاين (Einstein)؛ لأن اعتقاد ذلك معناه أن الأمر سيتطلب أكثر من أربعين قرناً وكثيراً من الحظ! فدور البيداغوجيا هو السماح بالإطلاع على شيء من التاريخ؛ وهي لن تحقق هدفها إذا ما عملت على إلغائه كلياً. إن هدفها إذن، هو تمكين التلاميذ من معرفة أصل المعارف باختصار وامتلاكها بفعالية. وبهذه الطريقة، يمكن أن نأمل في حصولهم على المعرفة وإدراكهم لمراميها وفهمهم لمعانيها في تاريخ الإنسانية. حينئذ يمكن أن يتحقق أملنا في أن يكون المراهقون قادرين على صنع التاريخ، عند مغادرتهم للمدرسة.

ت) إذا ما كانت القدرات المنهجية ستسمح للتلميذ بضبط تعلماته، وإذا ما كانت هذه الأخيرة ستساعده على بلوغ المعارف التي ستمده ببعض المفاتيح لفهم العالم، فهل سيساهم ذلك فعلياً في تنمية ملكاته الإبداعية (facultés créatrices)؟ وماذا سيحصل لو لم يتمكن في مكان وزمان ما، من تجسيد انفعالاته؟ ألن يكون فريسة للميولات الكليانية (Totalitaires) في حالة عدم انفتاحه على الفن أو على متعة التعرف على الذات؟ مما لا شك فيه، أن التعبير الفني يحرر العقل من النشاط المفرط ويشكل لحظة الاستراحة التي لولاها، لازداد ميلنا إلى القوة والهيمنة. فقصيدة لفيون (Villon)، وسمفونية لبيتهوفن (Beethoven)، ولوحة لبيكاسو (Picasso)، تفرض علينا لحظة صمت، وتمنعنا من التماهي كلياً مع الأنشطة المهيمنة على حياتنا.

وبعد هذا الصمت، لا تعود الأشياء كما كانت من قبل. فنحن نخرج من هذه التجربة، مشبعين بالرحمة وقادرين على سماع الأشخاص أنفسهم المحيطين بنا.

إن الفن يكشف لنا عمّا هو أساسي؛ أي الحنان والحب والجنون والخوف؛ وهو يظهرها لنا بطريقة تذكرنا بأننا نلتقي بها دوماً في طريقنا، وأن علينا مضاعفة الاهتمام بها.

ولن نبالغ في القول إن الفن يوقظ فينا شغف البحث عن القيم ويتمكن في كماله، من الحديث عن الإنسان وعن ضميره الحي. فإلى متى سنظل ننسى أن شخصاً مطارداً أو حباً محطماً، يمكنهما نزع المشروعية عن كل ما نقوم به؟ وهل يمكننا الاستغناء عن غويا (Goya) الذي كشف التكشيرة عن وجه السلطة، وعن راسين (Racine) الذي اكتشف انجذابنا نحو مفارقات الهوى، وعن موزارت (Mozart) وشعور السعادة بالوجود في العالم، وعن إلوار (Eluar) والحب اللطيف الذي يوفق بين البشر؟

صحيح أننا قد نحيا دون هؤلاء، وأن أبناءنا سيحيون أيضاً دونهم، وسيبتعدون عنهم أكثر. ومع ذلك، سنظل جميعاً في حاجة إلى تلك الكوة المفتوحة التي يظهر منها الانفعال الذي يحررنا بكل بساطة من شتى أنواع الطغيان.

ولا حاجة للقول، إن المدرسة فشلت في مهمتها بهذا الخصوص. فهي لم تتجاهل فحسب جوانب كاملة من ثقافتنا، بل تمكنت من إبعاد الأطفال عن الجوانب التي احتفظت بها. ويبقى القليلون ممن حالفهم الحظ في معانقة ثقافة حية خارج القسم، ما ساعدهم لاحقاً على اختيار مجال يعبرون فيه عن حساسيتهم (sensibilité). فنحن ننسى أن تنويع الاختيارات الثقافية، وإن كان أمراً محموداً، إلا أنه لا يكفي لدمقرطة الثقافة؛ فلا أحد يمكنه اختيار شيء يجهله ولم يلتق به أبداً بشكل حيوي. ومن الممكن أن نكثر من المعارض الفنية ومن دعم الناشرين والحفلات الموسيقية والفرق المسرحية والمجموعات الراقصة والنحاة والمهندسين المعماريين، كي يستغلوا الفضاءات اليومية، لكن يبقى كل ذلك غريباً بالنسبة للأغلبية، ما لم تلعب المدرسة من قبل دوراً تعليمياً بهذا الشأن، يسمح باكتشاف وتقدير أهمية هذه الأشكال التعبيرية. وفي الإطار نفسه، ستظل المجهودات المشروعة لتطوير الحياة الجمعوية على المستوى الفني، دون فائدة، ما لم يكن هناك تحفيز داخل المدرسة، يمكن كل واحد، عن سابق معرفة، من اختيار مجال تعبيره الخاص.

وغالباً ما يقال لنا «إننا ولجنا مجتمع أوقات الفراغ، من كل جهة»؛ لكن من غير المؤكد أن المراد قد تحقق من وراء ذلك. وكيفما كان الحال، فإن المدرسة هي المطالبة بتوفير الوسائل التي تجعل من الزمن الفارغ للأفراد، زمناً للحرية.

ث) وأخيراً، يجب على المدرسة الإجبارية إلى حدود سن السادسة عشرة، أن تسمح للتلاميذ بالقيام باختيارهم المهني بأكبر قدر من الوضوح. وعليها أن توفر في الآن نفسه، معلومات كاملة حول الوقائع الاجتماعية والمهنية المحيطة بهم، وحول تكوينهم الشخصي الذي يسمح لهم باتخاذ قرار مترو. وبخصوص هذه المسألة، نوجد اليوم أمام وضع مفارق، فبعض التلاميذ، ولاسيما الأضعف ثقافياً وفكرياً، يضطرون للقيام باختيار مهني مباشرة بعد المرحلة الابتدائية بسنتين، وهناك آخرون أكثر منهم حظاً، يقومون باختيارهم بعد سنتين، أي عند نهاية المرحلة الإعدادية؛ ويظل التلاميذ النجباء هم الأوسع حظاً، لأنهم يتوفرون على أكثر من خمس سنوات لاتخاذ قرارهم بعد طول تمعن. وهذا وضع غير واضح ويجب العمل على إصلاحه. وتوجد في هذا الإطار حلول عديدة نذكر منها: ضرورة أن تضمن المدرسة للجميع تكويناً عاماً واحداً، إلى نهاية مرحلة التمدرس الإجباري، وعليها أن تتحرر من سلبيات التكوين المهني الذي لا تديره بشكل جيد،[8] والسماح للمتعلمين قدر الإمكان بمعرفة العالم الاقتصادي والتقني والمهني.

ومن هذا المنظور، تعتبر تجارب تدريبات الملاحظة القصيرة الأمد والدراسات الميدانية وزيارة المقاولات أو الإدارات، مبادرات مهمة. وعلى العموم، يجب أن يهتم المدرسون بجعل تعليمهم منفتحاً على الوقائع، كلما سنحت لهم الفرصة، كما يتعين على المهنيين التدخل بكثرة في الأقسام الدراسية، بحيث يكون عالم الشغل حاضراً عبر كل المواضيع التي يشتغل عليها التلاميذ، بما في ذلك مجال العمل القريب منهم الذي يجهلونه مع ذلك، ونقصد به مجال عمال الخدمة المدرسية. فمن الذي يكنس قاعة الدرس؟ ومن الذي يكتب ويصنع الكتب؟ ومن الذي يقرر ميزانية المدرسة وينجز استعمالات الزمن؟ ومن الذي يصور برامج التلفزيون ويصنع الأجهزة التلفزية؟ فمما لا شك فيه، أن

الصمت المطبق حول هذه المسائل، يعزل العالم المدرسي عن العالم الاجتماعي بشكل مصطنع، ويجعل التلاميذ غير واعين بواقع، يتعين على العكس من ذلك، أن يطلعوا عليه، لأنهم هم الفاعلون فيه مستقبلاً.

إن تكوين المراهق لاختيار مهنته هو أيضاً تكوينه على الاستقلالية وجعله قادراً على تقويم نتائجه، وعلى الاهتمام بالمردودية المستقبلية لأفعاله وتصور المخاطر التي يمكن أن تعترضه.

فمتى يتم تعلم ذلك في المدرسة؟ وما هي الاختيارات التي تساعد التلميذ على القيام بها، كي نحلل معه فيما بعد، الأفعال التي أنجزها ونجعلها واضحة لديه؟ وهنا تكمن المأساة! فبينما يكون أمامنا متسع من الوقت في القسم، للخطأ ولتحليله وللتوجه غير الصحيح، دون أن يكون لذلك نتائج وخيمة؛ نعمل في الغالب على سجن التلميذ داخل سلسلة من الإكراهات، ونحرمه من كل مبادرة حقيقية. فكيف نندهش بعد ذلك، من لا مبالاته ولا مسؤوليته أمام اختيار حاسم مثل التوجه المهني؟ ونحن لا يمكننا أن نلوم التلاميذ دوما على عدم إتقانهم لما علمناهم إياه. لهذا، فإن المدرسة مطالبة بنقل المعارف، وقد حاولنا توضيح نوعيتها عبر التموقع إرادياً، ضمن موقف يقر بأهمية تداخل المواد. ولا يعني ذلك أننا نرفض مشروعية التقطيع المألوف للمواد، بل نقر فقط بأنه إذا كانت هذه الأخيرة تتطابق مع تخصصات ضرورية لتطوير معارف المعلمين، فإنها ستفقد مع ذلك فرصتها لخدمة المدرسة، إذا لم تنتظم حول محور مشترك.

3. لا ينجز التعلم بقرار رسمي

سيكون من المحرج التذكير بهذه البديهية، لولا أن السجالات حول هذه المسألة ازدادت حدتها في الفترة الأخيرة. ومن الممكن تفهم كون بعض الكلمات النابية وبعض التجارب الهامشية، حاولت إثارة الانتباه إلى أن الاهتمام المبالغ فيه بعمليات التعلم، أفقد مضامين هذا الأخير قيمتها. فالخطاب السيكولوجي هيمن لفترة طويلة على البيداغوجيا إلى حد اكتساحها كلية، مؤدياً بذلك إلى قدر كبير من سوء التفاهم. لكن علينا ألا ننتقل من إفراط إلى آخر والسقوط في أحضان تصور تبسيطي (simpliste) للتعلم، يلغي نشاط الذات المتعلمة!

فنحن لا نعلم التلميذ أشياء مثلما ننجز صورة، إذ لا يكفي طبع شريط حساس عن طريق الخطاب و«تحميضه» بشيء من «العمل الشخصي»، وإنجاز اختبار نهائي، من أجل الحصول على «الصورة». وفي الواقع، فإن الاهتمام بالطفل المتعلم وبالمعرفة التي يجب تعليمها، لا يسيران في اتجاه معاكس، اللهم إذا ما أردنا تزكية

من أحد لقاءات الإرشاد البحثي التي نظمها المركز العام 2010.

السجال عمداً. فالأمران معاً مرتبطان، ولا يمكن لأي أحد تقديم المعرفة ما لم يركز على المتعلم؛ وكل من يدعي احترام الطفل دون أن يقدم له المعارف، يختزل التربية في الانبهار السعيد بالاستعدادات اليقظة.

يجب أن نعلم إذن، لكن التعلم لا ينجز بقرار رسمي، إذ يتعين إضافة شيء من الصرامة والخيال والعقلانية والرغبة. فلنبدأ بالرغبة؛ يقول دولي (J-P. Dollé): «لا يمكننا تفادي التصور الإيروتيكي للتعلم».[9] فإذا لم نكن قادرين على إثارة شغف المعرفة، فإننا لن نحقق هدفنا. لكن، هل يعلم الشغف؟ بالطبع لا! وبخاصة أن النزعة الإرادية (volontarisme) تؤدي في غالب الأحيان إلى اللامبالاة والملل. فالرغبة تضمحل وتزول عندما تختزل في موضوع تعليمي أو تصبح وسيلة للإبهار. وعندما نقول للتلاميذ بلهجة إقناعية أو بغضب أحياناً: «إننا لا نفهم سبب عدم اهتمامهم، وأن عليهم أن يتحمسوا أكثر لعملهم»، فإننا لا نعمل إلا على إثارة مزيد من الملل أو بعض الابتسامات الساخرة. فالشغف يولد عبر الالتقاء بشخص يحمل شغفه ويريد أن يتقاسمه مع الآخرين. وهو يظهر لدى التلميذ عندما يحس بشغف مدرسه وانخراطه في المعرفة التي يبلغها.

وما يهم هنا، هو أن تتجسد المعرفة عبر حل معادلة رياضية أو شرح قصيدة شعرية أو عبر تنظيم تجربة علمية أو في دراسة مسألة تاريخية؛ وأن يتبنى المدرس هذه المعرفة، كي يمتلكها التلميذ بدوره. فكيف يمكن للمعلم أن يدعي بشكل مشروع إثارة اهتمام التلاميذ، إذا كان يقوم بعمله ببرود؟ ولقد كتب تلميذ من باربيانا (Barbiana) بهذا الخصوص، ما يلي: «إذا ما خيروني بين أستاذ لامبالٍ وآخر مهووس (maniaque)، فإنني سأفضل الثاني».11 صحيح أن العبارة في غير محلها، لكنها تعكس مع ذلك واقعاً يعاني منه العديد من التلاميذ. ولهذا، فإن الاقتناع وحده، هو القادر على الانتشار؛ ووحدها المعرفة التي يحملها الشخص والمتجسدة في التاريخ والمتحركة داخل سبل اكتشافها، هي التي يمكنها أن تنجح في إثارة الرغبة في التعلم. لكن الشغف غير كاف؛ ويمكن أن تنبثق من خلاله ودون تمييز، ظواهر انفعالية وتواطؤات ثقافية خفية؛ وإذا لم تتم مساءلته بانتظام وبصرامة، فإنه قد يؤدي إلى انتقاء أولئك الذين يتماهون مع المعلم. ولهذا السبب، تتسم بيداغوجيا الأهداف بقيمتها التنظيمية، فهي ترجع عقلانية ضامنة لحد أدنى من الإنصاف في التعلم، عبر إلزام المدرس بالإعلان دوماً عن النتيجة المحصل عليها أو تأكده في كل مرحلة من الدرس، بأن كل تلميذ يتوفر على مكتسبات سابقة وضرورية. فهي ثمينة، لا بفعل اقتراحها لنسق بيداغوجي متكامل ومتماسك، بل لكونها تسائل شغف الاقتناع وتدفع المدرس إلى أخذ المتعلم بعين الاعتبار، وإلى الإحالة باستمرار وبشكل منهجي على مكتسباته.

4. يحصل التعلم بالنسبة لكل واحد، بشكل فعال ومتفرد

هناك بديهية تفرض نفسها علينا، وهي أن التلميذ وحده هو الذي يتعلم. فهو يتعلم بطريقته وبشكل متفرد، معتمداً على تاريخه ومنطلقاً مما يعرفه وما يميزه. ولن تستطيع أية بيداغوجيا تفادي هذه الظاهرة، بل على العكس، هي مطالبة بالتجذر في التلميذ وفي معارفه التجريبية وتمثلاته ومعيشه. فالتعلم هو أولاً وقبل كل شيء انخراط، وهو أيضاً تحرر تدريجي من هذا الانخراط الأول لبلوغ مستوى من التجريد؛ إنه مسار متفرد، لا يستطيع أي شخص القيام به عوضك.

ولهذا السبب، فإن أغلب البيداغوجيين يؤكدون على ضرورة الانطلاق من التلميذ وحاجياته ومصالحه؛ ويضيفون بأنه يجب عدم الوقوف عند هذا الحد، بل يتعين منحه الوسائل اللازمة لتجاوز هذه الحاجيات والمصالح، ولكي يرتقي إلى تمثلات مهذبة ومعارف علمية. وبهذا المعنى، لن تكون البيداغوجيا سوى فن التوسط (Médiation L'art de)، فهي تشتغل داخل الوساطة وتعمل جاهدة على بناء قنطرة بين الطفل والمعرفة. وقد سبق لفوريي (Fourier) أن أكد على أن مسألة التربية برمتها تختزل في «جعل الرياضيات محبوبة لدى فتاة تحب الثوم».[11] طبعاً، تبدو هذه المسألة بسيطة كما لاحظ هاملين (Hameline) [12]، ويمكن أن تؤدي إلى اختيارات متنوعة.

مثلاً: هل يتعين دعك كتب الرياضيات بالثوم أم دفع الفتاة إلى إحصاء حبات الثوم ودعوتها لإبراز مواهبها في الطبخ من أجل كسب ثقتها، وبالتالي، نقل اهتمامها إلى الرياضيات بفضل العلاقة المتميزة التي تم ربطها معها؟ أم يجب منعها من استهلاك الثوم إلى أن تحقق نتائج طيبة في الرياضيات وتتذوقها كما هو مأمول؟

إن كل مدرس يعلم أنه يسبح وسط هذه الاختيارات المختلفة؛ ويتجلى ذلك في التركيز على اهتمام التلميذ بشيء لتحويل مجرى هذا الاهتمام باتجاه موضوع آخر، على الرغم من أنف هذا التلميذ؛ أو في تلبيته لرغبة هذا الأخير، عبر خلق نوع من التعاطف المتبادل الذي يأمل أن ينعكس على المعرفة التي ينوي تبليغها، أو في استخدام الرضا باهتمام التلميذ، كتعزيز مؤجل إلى حين إنجازه لمهمة مملة.

ونحن نعتقد، دون أن يكون في ذلك أي احتقار لهذه الترقيعات (bricolages) اليومية التي يقوم بها المدرسون في الإعداديات والثانويات للتوفيق بين المعرفة والتلميذ، بأنه من الممكن التحرر من التصور الضيق «لمصلحة التلميذ»، لأن هذا التلميذ ليس معطى بشكل نهائي، بل يجب تصوره بطريقة ديناميكية. ذلك أن بإمكان المصلحة أن تتولد عن إلحاح المعلم؛ وقد سبق أن تحدثنا عن دور شغف هذا الأخير في خلقها.

وكيفما كان الحال، فإن التركيز على ميلاد المعرفة لدى التلميذ يقتضي التفكير في التعليم بعبارة «وضعيات التعلم (situations d'apprentissage). فالأمر يتعلق بخلق وضعيات ملائمة لكل تلميذ، تعتمد على الحالة التي توجد عليها معارفهم. ويجب إمدادهم بالوسائل الملائمة ومطالبتهم بتحقيق هدف محدد. وبهذا المنطق، سنكون قد قلبنا المنظور المألوف الذي يتم بمقتضاه التفكير بعبارة «وضعيات التعليم» (Situations d' enseignement).

وعلى الرغم مما قد يبدو عليه من ابتذال، فإن هذا الوضع يتلخص في تنظيم القسم، لكي يشتغل التلاميذ في إطاره. وبهذا، ستكون عبارة «البيداغوجيا الفارقية» مجرد حشو (pléonasme)، لأن كل بيداغوجيا تعتبر فارقية، ما دامت المعرفة ترتبط بالمسار المؤدي إليها. صحيح أنه تم الاعتقاد في مرحلة سابقة بكون تلاميذ الصف باستطاعتهم أن يتلقوا المعارف نفسها في الوقت نفسه والقيام بالعمليات الذهنية نفسها اعتماداً على الدعامات (Supports) نفسها وبالإيقاع نفسه. وقد اعتبر هذا الأمر منذ حوالي أربعة أو خمسة قرون، تقدماً هائلاً بالنسبة للمدرسة القروسطوية التي كانت تخلط دون تمييز، بين جماهير متنوعة المشارب، حيث كان المعلم الذي لا يتوفر على أية وسائل ديداكتيكية، يستنفذ طاقته لإقرار ما يشبه النظام. ولقد نجح ذلك بسهولة في المدارس الثانوية الموروثة عن نابليون (Napoléon)، التي كانت تنتقي تلاميذها من البداية، حتى لا يكون هناك اختلاف كبير فيما بينهم على المستوى الثقافي.

وفضلاً عن كون التعليم الابتدائي لم يخضع أبداً لهذا النظام، فإن أسطورة (mythe) القسم المنسجم تظل وهماً كبيراً، يتلخص في كون التلاميذ يتلقون التعلمات نفسها في وقت متزامن تقريباً، وفي كون هذا التزامن ضرورياً للعملية التعليمية. ولأن المعلم يجهل ما يقع فعلاً في قسمه، فإنه يعتقد أن كلامه يتوفر على سلطة عليا، قادرة على تحويل مستمعيه بشكل نمطي. والشيء الوحيد الذي يفرضه على التلاميذ هو «الانتباه» الذي يجعلهم في وضعية المتلقين ويفتح أمامهم باب المعرفة التي يلقيها. وبطبيعة الحال، فإن بإمكان بعض التلاميذ أن يكونوا نشيطين في ظل هذه الوضعية، فهم يعيدون بناء المعرفة التي يعرضها المعلم ويمتلكونها. لكن التلاميذ الآخرين لن يتابعوا هذا المعلم وسيحبطون ويفشلون لأسباب عديدة منها: أنهم لا يتوفرون على بعض المعارف، ولكونهم في حاجة إلى وضعية أخرى ولأن طريقة العرض لا تتلاءم مع مسعاهم الخاص. لكن، ما دام بعض التلاميذ يحققون النجاح، فإن المعلم لا يفكر في مساءلة طريقته الديداكتيكية؛ فهي فوق الشبهات، لأنها حققت النجاح، ولا يمكن أن نرجع إليها فشل البعض.

وما هو صحيح بالنسبة لأي قسم، هو وجود ضرورة اجتماعية أساسية تفرض على أكثر الأقسام انسجاماً، ففي اللحظة التي نختار فيها إخضاع جميع التلاميذ لجذع مشترك (tronc commun) من المعارف العامة، ونجمع بين تلاميذ متشبعين بعادات اجتماعية وثقافية مختلفة، وحاملين معطيات ذهنية متباينة، ستصبح البيداغوجيا الفارقية أمراً لا مناص منه. وقد استحضر تلاميذ من الثانوي، كنا نفكر معهم في هذه المسألة البديهية، مثالاً صينياً قديماً يقول: «لكي يصل الجميع إلى قمة الجبل، يتعين اجتياز مسالك عديدة».

من ورشة عمل نظمها المركز حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم العام الماضي.

وبالفعل، فإن المسلك الوحيد يبدأ بالرحيل (exode)، فمن يمتلك الخريطة ووسيلة نقل جيدة، سيكون في المقدمة، أما الآخرون فسيلهثون في الوراء، سعياً إلى الالتحاق بالمتقدمين؛ في حين سيعم اليأس فئة أخرى، فيضطر أصحابها إلى الانسحاب والعودة من حيث أتوا، مقتنعين بعدم أهليتهم لهذه المهمة.

5. إن التعلم الناجح هو التعلم التربوي الحقيقي داخل المدرسة

هل يتعين علينا وضع تقابل بين التعلم والتربية؟ لربما سمح التحليل السطحي بذلك. لكن، ألا تتضمن العلاقة بين هذين الطرفين، كل ما ينتمي إلى المعرفة ويهم معرفة الأشياء من جهة؛ وكل ما يتعلق بتفتح الشخصية واستعدادها لكي تكون حرة وسعيدة من جهة أخرى؟

في ظل هذه الشروط، ستكون المدرسة موزعة بين توجهين متناقضين. فمن جانب، تحضر وظيفتها كمؤسسة اجتماعية وسياسية، مكلفة بنقل المعارف، بالاعتماد أساساً على البعد المعرفي للأفراد. ومن جانب آخر، تبرز خاصيتها كإطار جماعي للتعايش، حيث تسعى لتوفير محيط دافئ للطفل، وتسمح له بالنمو والتكون عاطفياً.[13] فإذا ما اخترنا الجانب الأول، فإننا سنتخلى عن الرعاية للاهتمام حصراً بالديداكتيك. أما إذا اخترنا الجانب الثاني، فسنؤجل التعلمات إلى حين حصول الطفل على استقرار سيكولوجي. وتبدو لنا هذه العملية مصطنعة، ومع ذلك، فنحن نفهم اليوم الأسباب الإستراتيجية لتطورها وإحيائها من جديد. فقد لاحظنا أثناء تتبعنا لمسار جياني، إلى أي حد كان جانبه العاطفي موضع اهتمام. لكن، سنجازف كثيراً إذا ما منحنا حصة الأسد في مجال التربية للجانب العلائقي على حساب الجانب الديداكتيكي، وذلك لثلاثة أسباب على الأقل:

أولاً لأن الإلحاح على العلاقة، كما قال جياني، يؤدي إلى اختيار الأفراد الذين تنجح معهم هذه العلاقة، وستكون هذه العملية خاضعة للتحديدات السوسيو-ثقافية.

ثانياً لأنه من اللازم على المدرسين تفادي البحث عن تعويض لفشل ممارستهم الديداكتيكية، باللجوء إلى الجانب العلائقي، لأنهم لم يفكروا في تجاوز فشلهم.

ثالثاً لأن العديد من المدرسين يثمنون «السيكولوجيا» و«التربية»، لكنهم يعترفون وبشكل مفارق، بعجزهم في هذا المجال، ما يبرر فشلهم الديداكتيكي.

فكم من مرة سمعنا المعلمين في أقسام التحضيري، يؤكدون أن العديد من التلاميذ يواجهون صعوبة في تعلم القراءة بسبب مشاكلهم النفسية؟ ألا يمكننا قلب هذه المعادلة بسهولة والقول إن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشاكل نفسية، لأنهم لم يتعلموا القراءة جيداً، ولأن الفشل الديداكتيكي هو الذي ساهم بشكل كبير، في عدم استقرارهم؟

وفي الواقع، فإن التأكيد الثاني ليس أكثر «صحة » من الأول، لأنه يرتكب الخطأ نفسه في البحث عن السبب ضمن ما هو سابق على الحالة، بدل النظر إلى الظواهر في تفاعلها. ذلك أن المجال الوجداني والمجال المعرفي لدى الفرد متداخلان؛ ومحاولة إرجاع الفشل المدرسي إما إلى الصعوبات النفسية وإما إلى الصعوبات البيداغوجية، تعتبر مستحيلة. بالمقابل، فإن ما هو ممكن ومشروع، هو استخدام هذا المدخل بحسب الإطار المؤسساتي وكفايات الأفراد، مع الوعي بخصوصية كل جانب.

ولهذا السبب، علينا الإقرار بأن خصوصية المدرسة والمهمة الوحيدة التي يمكن أن تبرر وجودها، علما بأنها لم تهيأ لها بشكل جيد، تتمثل في بناء شخصية المتعلم، اعتماداً على ما هو معرفي. وهناك أمكنة ومؤسسات وذوات أخرى، تكونت وكلفت باعتماد المعيش الوجداني. وطبعاً، فإن ذلك لا يعني إلغاء هذا الجانب الأخير من المدرسة؛ وهو أمر مستحيل في جميع الأحوال؛ بل يعني فقط أن العنصر الذي يجب أن يرتكز عليه الفعل البيداغوجي كنقطة ثابتة، هو المعرفة ويعتبر هذا الأمر أساسياً، لأن العلاقة الديداكتيكية الناجحة تكون تربوية على الدوام. فهي كذلك، لأن المعرفة تسلح الفرد وتنعكس على شخصيته برمتها؛ ولأن العلاقة الإنسانية المبنية على أسس واضحة، تعاقدية (Contractuelle) وذات أهداف دقيقة ووسائل محددة وتقييم مرتقب، تسمح للفرد بأن يفهم كيفية تدبير وجوده؛ ولأن توسط المعرفة والوعي باكتسابها يضعان مسافة إزاء ما هو بيداغوجي؛ أي إزاء المعلم وطريقته. فدون موضوعية المعرفة وتقييمها، سيصبح كل شيء ممكناً؛ من الانبهار إلى الانقياد، ومن التماهي إلى الظواهر الاندماجية الأكثر استعصاءً على المراقبة.

فإذا كنت أعرف ما تعلمته وكان باستطاعتي استعماله بوضوح وفصله عن الشروط والأشخاص الذين سمحوا بحصول هذا التعلم، فإن الفرصة ستسنح أمامي لتحقيق الاستقلالية وممارسة حريتي. بالمقابل، إذا كنت أجهل ما اكتسبته، وكنت أخلط بين المعرفة والمعلم، بين المعرفة والطريقة، آنذاك لن تسنح لي فرصة امتلاك هذه المعرفة واستخدامها بشكل مغاير وفي مكان آخر؛ لأنني سأظل تابعاً على الدوام. يتضح إذن، أن مسألة التقييم مرتبطة أساساً بوضعية المسعى البيداغوجي. ولا يتعلق الأمر فقط بشكل تقني يتعين فحصه، للحسم في ما إذا كانت الأسئلة الكتابية أفضل من الأسئلة الشفوية، بل بشكل فلسفي، يقترن تحديداً بفلسفة التربية. فدون هدف قابل للكشف، ودون تقييم واضح، لن يسمح التعليم للمتعلم بالتحرر والاعتماد على عملياته الخاصة، أي أنه لن يكون تربوياً. والحال، أن التعلم الناجح، بالمعنى الذي حددناه، يظل تربويا على الدوام.

إن هذه التأكيدات لن تكون لها قيمة، إلا إذا ما امتلكها الفاعلون وجسدوها ميدانياً، عبر قوة إيمانهم وإرادتهم وجودة عملهم المشترك.

لقد أصبحت السخرية من بعض المناضلين والتشهير بعملهم الأيديولوجي ونزعتهم الإرادية، بل ومن مواقفهم السلبية أمراً شائعاً. لكن علينا أن نكون واضحين بخصوص هذه المسألة: فإذا كنا نريد التخلص من سذاجة من يعتقد بأنه سيغير العالم من خلال

القسم؛ ومن تعصب ذلك، الذي يريد أن يفرض طريقته على الجميع دون احترام تاريخ كل واحد؛ ومن دوغمائيته ومذهبيته، فنحن على حق. وإذا كنا نسعى للتعبير عن شكوكنا إزاء مواقف أولئك الذين يعتقدون بإمكانية تحويل النظام التربوي، بشكل مستدام (durablement)، اعتماداً على العمل التطوعي لبعضهم، فنحن على حق أيضاً. وإذا أردنا التعبير عن قلقنا إزاء من يضحون بالحياة الشخصية وبزوجاتهم وأبنائهم، على مذبح النضال، فنحن على حق كذلك.

لكن، إذا قلنا إنه من الممكن تغيير الأوضاع، بغض النظر عن قناعات الأشخاص وعن العمل المشترك للفاعلين الاجتماعيين على أرض الواقع، فسنكون مخطئين بشكل فظيع؛ إذ لا يمكن اعتبار المدارس والأقسام كأمكنة تطبق فيها القوانين المكتشفة بالمختبرات أو الخطط المنجزة بالمكاتب. فمساهمات السيكولوجيا والأطر التشريعية لن تكون لها قيمة، إلا إذا ما امتلكتها مجموعات عمل وجعلت منها وسائل وأهدافاً يجب تحقيقها.

ويتعين أن يسلك تكوين المعلمين هذا الاتجاه. فمن اللازم علينا توفير المساعدات الضرورية لهم، لكي يصبحوا ممارسين باحثين (praticiens chercheurs). ولا نقصد بذلك مجرد باحثين يقومون بدراسات حول ممارسات الغير، بل ممارسون يتضامنون مع أهدافهم ويتحفزون ويتساءلون ويعبرون عن هذا التضامن الذي يربطهم فيما بينهم، ويمنعهم من السقوط في فخ المجاملات.

ويجب تعويض المسافة الخارجية للباحث المحترف أو المفتش بمسافة داخلية تختصر سرعتها داخل الثقة الناجمة عن جهود متضافرة. لكن، نحو ماذا ستتضافر هذه الجهود؟ وما هو نموذج المدرسة الذي يمكن أن يوحي بالإجماع (consensus)؟ لقد وضعنا الأسس النظرية لهذا النموذج، ويبقى علينا أن نرسم خطوطه الكبرى.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

الهوامش:

* اقتطف هذا النص من مؤلف:
Philippe Meirieu, L'école, mode d'emploi, Des «méthodes actives» à la pédagogie différentielle, Paris, ESF éditeur, 14e édition, 2004, pp. 85-100.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة رؤى تربوية.

[1] ملحوظة المترجم: يتعلق الأمر بتجربة التلميذ جياني (Gianni) التي عرضها ميريو في القسم الأول من الكتاب، حيث ناقش من خلال هذه التجربة العديد من الأطروحات التربوية لكل من فريني (Freinet) وبياجيه (Piaget) ومدرسة سومرهيل (Summerhill) بإنجلترا، وروجرز (Rogers)، ولوغران (Legrand) . . . الخ. ويشكل النص الذي قمنا بترجمته، خلاصة لهذا المسار وانفتاحاً على القضايا البيداغوجية الراهنة، انطلاقاً من تجربة جياني المتفردة.

[2] Le retour de l'acteur, Fayard, Paris, 1984, p: 335.

[3] Eupalinos ou l'architecte, œuvres 2, Gallimard, la Pléiade, Paris, 1971, p: 126.

[4] إن تحليل رولان بارت (R. Barthes) للأسطورة «كتحويل للتاريخ إلى طبيعة وكموضعة أيديولوجية غير طبيعية»، تبدو لنا راهنة جداً في عصر دالاس (Dallas) وسيادة الإشهار. انظر بهذا الخصوص: Barthes، Mythologies، Le Seuil، 1957.

[5] La formation de l'esprit scientifique, Vrin, Paris, 1967, p: 23.

[6] نحيل هنا على المقترحات التي قدمناها بخصوص هذا النوع من العدد (dispositifs)، ضمن مؤلفنا:
Outils pour apprendre en groupe، Chronique sociale، Lyon، 1984، pp: 125 à 134.

[7] Enseigner، c'est resister، Le centurion، Paris، 1981، p: 176.

[8] وهو ما بينه بوتان (Boutin) بالضبط في مؤلفه:
L'éducation، malade de la formation professionnelle، Casterman، Paris، 1977.

[9] Monsieur le président، il faut que je vous dise، lieu commun، Paris، 1983، p: 121.

[10] Lettre à une maîtresse d'école، p: 159.

[11] شكلت هذه العبارة عنواناً فرعياً لمؤلف جان فيلو (J. Filloux) في طبعته الأولى، وهو:
J. Filloux، Du contrat pédagogique، Paris، 1974.

[12] Le domestique et l'affranchi، éditions ouvrières، Paris، 1977، p: 132.

[13] يوجد هذا التقابل الكاريكاتوري إلى حد ما، ضمن مؤلف:
J. C. Milner، De l'école، Le Seuil، Paris، 1984، p: 31.