مصدر الصورة: Rawpixel.com/Shutterstock.com

فريق العمل الدولي
الخاص المعني بالمعلمين في
إطار التعليم حتى عام 2030

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance

مستقبل التدريس

ورقة معلومات أساسية أُعدَّت لصالح مبادرة مستقبل التعليم

التعليم 2030

المحتويات

شكر وتقدير	2
موجز تنفيذي	3
التدريس من أجل عالم مشترك: دروس من الجائحة	5
القيمة الفريدة للتدريس ودور المعلّمين	5
سياقات التدريس والمطالب المتضاربة مع تلك السياقات	7
ما مستقبل التدريس؟	9
التوصيات بشأن تجديد مستقبل التدريس	10
المَراجع	12

شكر وتقدير

نودُّ في البداية أن نعبّر عن صادق امتنانا للدكتورة إينيس داسيل، التي كتبت هذه الورقة في إطار مساهمة فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلّمين في إطار التعليم حتى عام 2030 ضمن مبادرة مستقبل التعليم. وقد اعتمدت هذه الورقة في بناء محتواها على مصادر كثيرة، من بينها مداولات منتدى الحوار بشأن السياسات لعام 2019 ومشورة عام 2021 حول مستقبل التدريس في الدول العربية. لهذا نتوجه بالشكر إلى الأعضاء الكُثر في فريق عمل المعلّمين والمشاركين وأعضاء اللجنة وبخاصةٍ المعلّمين الكُثر أنفسهم على مساهمتهم وتعليقاتهم. ونتوجه بالشكر أيضاً إلى الزملاء في شعبة تنمية مهارات المعلّمين التابعة لليونسكو لما قدموه من مراجعات.

كذلك، نُعرب عن امتناننا البالغ وبشكلٍ خاص لمؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميّز لما قدّمته من دعمٍ مالي لمنتدى الحوار بشأن السياسات لعام 2019، والندوة الشبكية الاستشارية التي عُقِدَت في شهر نيسان/أبريل 2021، وهذه الورقة.

موجز تنفيذي

تسعى مبادرة مستقبل التعليم، التي أطلقتها اليونسكو في تشرين الثاني/نوفمبر 2019، إلى تعبئة الأفكار والتحركات التي يمكن لها أن تمكّن التعليم من الاستجابة للتحديات الهائلة التي يواجهها البشر. وتقترح المبادرة عقداً اجتماعياً جديداً يرى التعليم مسألة صالح عام ومشترَك يُغذّي جذور الأمل ويُطلق الخيال ويحثّ على العمل من أجل مستقبلٍ مشترك.

وقد اشتدّت هذه الحاجة إلى التغيير التعليمي مع انتشار جائحة «كوفيد-19»، حيث سلّطت الضوءَ على ضرورة وجود أنظمة عامة وبنى تحتية قوية تضع الرفاه العام والرعاية والتعليم في بؤرة اهتمامها. وكشف الإغلاق الاستثنائي للمدارس والاندفاع نحو التعليم عن بُعد من المنازل عن استمرار عدم المساواة في الموارد والبنى التحتية والنتائج، ولكنه كشف كذلك عن دور المعلّمين الحاسم في تعزيز تعلم الطلاب ورفاههم.

أن يتلقّى المرء تعليماً يفتح المجال أمام إمكانية تراكم المعرفة، فضلاً عن مقاومتها وتحويلها. وقد سمحت هذه القدرة المذهلة بقفزات كبيرة إلى الأمام ليس فقط في التكيف مع العالم ولكن أيضاً في إنشاء عوالم جديدة. إن تعليم أطفال البشرية هو عمل يتسم بأقصى قدر من المسؤولية، ويتطلب حماية حق مَن يتلقّون التعليم في قبول أو رفض ما يُدرَّس لهم بإرادتهم. ويمثّل التدريس أيضاً نوعاً من القدرات المذهلة. فالمعلّمون يساهمون بدورٍ محوري في مهمة التعليم لجعل المعرفة العامة متاحة للجميع. ويُساهم التدريس في تمكين الطلاب من إطلاق طاقاتهم الكامنة ويعزز الاستقلالية الفكرية والمؤثّرة. وهذا يتطلب معرفة وكفاءة وعناية ووعياً.

يحتاج المعلّمون والطلاب إلى أن يكونوا مجهزين بشكلٍ أفضل للتعامل مع المطالب المتعددة والمتضاربة التي يواجهونها.

يدور موضوع هذه الورقة البحثية حول قيمة المعلّمين ودورهم، كما تناقش بعض المفارقات والتحديات التي يواجهونها. وتميل المحادثات حول مستقبل التدريس إلى التركيز على التغيّر التكنولوجي. وتؤكد هذه الورقة على أن التدريس هو ممارسة مرتبطة بسياقٍ كبير وأن السياقات التعليمية الحالية تطرح مطالب متضاربة. وقد تحدّ هذه المطالب المتضاربة من المستقبل الذي يمكن تصوره والتطلع إليه:

- قد تفتقر السياسات التعليمية الشاملة إلى الدعم الكافي.
- في بعض الأحيان لا يمكن استيعاب أساليب التدريس المتمحورة حول الطالب في ظروف العمل الحالية.
- يمكن للانفتاح الجديد على المجتمعات المحلية والأسر أن يعود بأولويات مختلفة بل وحتى متضاربة.
- قد تؤدي زيادة اللوائح جنباً إلى جنب مع المثل التربوية الجديدة إلى تزايدٍ متواصل في متطلبات أداء المعلّمين.
- يجلب التوسع الرقمي إمكانيات معرفية وثقافية جديدة ولكنه ينطوي أيضاً على مخاطر جديدة، مثل الانتداب الهائل للمعرفة إلى منصات عملاقة.
- تجلب الأزمة البيئية الحاجة إلى تعزيز الوعي الجماعي لدى بلدان العالم التي تهتم على نحوٍ فعال بتنوع أشكال الحياة.
- على امتداد الوقت، يجب أن تظل طبيعة عمل المعلّمين المعتمد على النوع الاجتماعي باديةً في تحليل هذه التوترات والمطالب، لأنها تؤثر على تنظيم وقت العمل والمهام والأعباء.

لا يمكن حل هذه النزاعات على المستوى الشخصي، ولن يجري تسويتها من خلال تحسين استراتيجيات التدريس وحده أو تعزيز الشمولية الرقمية. وعلى النقيض من ذلك، يجب التعامل معها مؤسسياً ومن خلال السياسات العامة التي تحمي المستقبل المشترك وتُعنى به.

تختتم هذه الورقة بعرض تأملات حول مستقبل التدريس وتقديم توصيات حول كيفية تعزيز دور المعلّمين كوكلاء تربويين مركزيين. فالمستقبل هذا لا يمكن اختزاله بمسألة ما إذا كان ينبغي وجود عدد أكبر أو أقل من الأجهزة الرقمية في الصفوف الدراسية، أو الحرص على وجود قدر أكبر أو أقل من التقييم أو المساءلة. وبدلاً من ذلك، يجب أن يدعو البحث عن مستقبل أفضل إلى حوار اجتماعي وتدخلات حاسمة بحيث تكون المدارس والمعلّمين والطلاب مجهزين بشكلٍ أفضل للتعامل مع المطالب المتعددة والمتضاربة التي يواجهونها. وفي ما يلي التوصيات الخاصة بواضعي السياسات وأصحاب المصلحة:

1. تعزيز حوار مجتمعي مفتوح لتطوير حلول تعاونية بشأن القضايا المعقدة التي هي على المحك بالنسبة إلى مستقبل التدريس. يجب أن تكون هذه الحلول حساسة للسياقات بينما تتعامل مع التحديات العالمية مثل تغير المناخ وعدم الاستقرار الديمقراطي.

2. تحسين ظروف العمل للمعلّمين، ليس فقط من خلال التعويض المالي ولكن أيضاً من خلال أحجام الصفوف المناسبة والسلامة في المدارس والتقدير الرمزي والشرعية والدعم المؤسسي.

3. تطوير سياسة متسقة واستجابات مؤسسية تنظم الشبكات الجماعية لمعالجة القضايا التربوية المعقدة، لأن التحديات التي يواجهها المعلّمون لا يمكن حلها على أساس فردي.

4. تحقيق توازن أفضل بين المتطلبات الإدارية والتربوية، بما في ذلك المحاسبة عن العمل غير مدفوع الأجر خارج بيئة المدرسة، مثل التعامل مع المجتمعات المحلية وغير ذلك من المطالب الأخرى.

5. الانخراط في مراجعة شاملة ومراعية للنوع الاجتماعي لقوانين عمل المعلّمين وعبء العمل لكي تتواءم مع الأهداف التعليمية الجديدة وتوسع من تنوع مهنة التدريس.

6. تصميم المسارات المهنية للمعلّمين بحيث تنظر بعين الاعتبار إلى الكفاءة والتدريب والمشاركة في البرامج المدرسية، مثل توجيه المعلّمين المبتدئين وريادة المجالات أو الدورات الدراسية وتنظيم الخدمات التعليمية.

7. تعزيز التوظيف من خلال تقديم برامج تعريفية للمعلّمين المبتدئين تحت قيادة زملاء أكثر خبرة، ومن خلال تلبية احتياجات المعلّمين في منتصف حياتهم المهنية ممن يشعرون بإحباط من عملهم.

8. إعادة التفكير في إعداد المعلّمين لحل المشاكل التي أشارت إليها مبادرة مستقبل التعليم التابعة لليونسكو. تضمين مواضيع ووقائع جديدة في المناهج الدراسية، مثل التغيير البيئي والنشاط الحركي والتعليم الأخلاقي والديمقراطي على نحو أكثر اتساقاً والمساواة بين الجنسين والتنوع والمهارات الرقمية الحرجة والحوار المعرفي والحوار بين الأجيال حول مستقبلنا المشترك. تضمين المناهج الحوارية والسريرية والسعي لتوقع سياقات حقيقية للممارسة.

9. تضمين الوسائط الرقمية ليس فقط كوسيلة للتدريب عن بعد ولكن قبل كل شيء كموضوع للدراسة، دون اعتماد التكنولوجيا كحلٍ لكل مشكلة تعليمية.

10. الاستفادة من إمكانات التدريبات المستقبلية - أي تخيُّل مستقبل التدريس - كاستراتيجية سياسية مثمرة لفتح نقاشات عامة حول التوقعات بشأن التدريس وواقعه الحالي، بما في ذلك ليس فقط المخاوف ومواطن القلق الحالية وإنما مصادر الأمل والتحول أيضاً.

التدريس من أجل عالم مشترك: دروس من الجائحة

تسعى مبادرة مستقبل التعليم التي أطلقتها منظمة اليونسكو في تشرين الثاني/نوفمبر 2019 إلى تعبئة الأفكار والتحركات من أجل إحداث تغيير تعليمي يستجيب للتحديات الهائلة التي يواجهها البشر في الوقت الراهن. وتتضمن تلك التحديات تغير المناخ وتدمير البيئة الناجم عن مسارات التنمية غير المستدامة؛ والتطورات الرقمية والتكنولوجيا الحيوية التي تحتوي على وعود ومخاطر؛ وزيادة تنقل السكان؛ وتحوّل العمل بوصفه نشاطاً بشرياً أساسياً؛ وعدم اليقين الديمقراطي؛ والدفع نحو إنهاء الاستعمار الفكري والتنوع المعرفي. وتتطلّب هذه التحديات إعادة التفكير بشكلٍ عاجل في الطرق التي يُنظر بها إلى التعليم أو يجري بها تنظيمه. وتقترح اللجنة الدولية لليونسكو عقداً اجتماعياً جديداً يرى التعليم مسألة صالح عام ومشترَك يغذي جذور الأمل ويُطلق الخيال ويحثّ على العمل من أجل مستقبلٍ مشترك.

منذ نهاية عام 2019، اشتدّت الحاجة إلى التغيير باتجاه المجالات المشتركة. فقد جاءت جائحة «كوفيد-19» بمثابة تذكير دراماتيكي بضعف البشر وترابطهم، فضلاً عن الحاجة إلى أنظمة عامة وبنى تحتية قوية تضع الرفاه المشترك والرعاية في مركزها. وفي حين أنه من السابق لأوانه قياس تأثير الجائحة على النظم التعليمية، إلا أن بعض الاتجاهات ظاهرة بالفعل. فخلال عامي 2020 و2021، كان على الهيئات المدرسية في معظم البلدان تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة على عجلٍ تجمع بين التعليم عن بعد وصفوف التعلم الشخصي، بما يدفع باتجاه رقمنة المدارس. وكان عليها أيضاً تصميم طرق بديلة لدعم عمل المعلّمين ومساعدتهم في الوصول إلى الطلاب من خلال بنية تحتية غير متجانسة وغير متكافئة تتضمن التقنيات الرقمية والتناظرية (فريق العمل الدولي المعني بالمعلّمين في إطار التعليم حتى عام 2030، 2021). وقد ظهرت اللامساواة بشكلٍ أكبر في جوانب عدة، مما تسبب في انسحاب أعداد كبيرة من الطلاب أو حتى تسربهم تماماً وجعل المعلّمين يعملون فوق طاقتهم وتحت وطأة مطالب متضاربة.

جاءت جائحة «كوفيد-19» بمثابة تذكير دراماتيكي بضعف البشر وترابطهم.

في ملاحظة أكثر إيجابية، نظراً لعدم اليقين في التدريس الشخصي، ظهر مُتسع للتجريب والإبداع. وكان على المعلّمين اختيار المحتوى من البرامج الطويلة عادةً وتنظيم أنشطة تعليمية تنظر بعين الاعتبار إلى موارد الطلاب واهتماماتهم. وفي بعض الأحيان، أُجِّلت الاختبارات، وتركَّزَ التفاعل في الصف الدراسي بشكلٍ مباشر أكثر على التعلم والرفاهية. في عدّة بلدان أيضاً، أُغلِقت المباني المدرسية وتحول التدريس إلى الفضاء المنزلي. وأدى ذلك إلى مزيد من مشاركة الوالدين، مما أظهر أشكالاً جديدة من التضامن ولكنه أظهر كذلك مقدار انعدام المساواة في الجوانب الاقتصادية والثقافية (ديليس وآخرون، 2021). وأصبح عمل المعلّمين أكثر وضوحاً وأكثر قيمة أيضاً، حيث كان من الواضح أنه يتطلب معرفة متخصصة ومشاركة مادية ومعنوية مكثفة.

وعليه، يمكن القول إنه مع الجائحة، زادت المخاوف بشأن عدم المساواة في الموارد والبنية التحتية والنتائج عبر معظم الأنظمة المدرسية، ناهيك عن شرعية دور المعلّمين في تعزيز تعلم الطلاب ورفاهيتهم. وبينما كان يُسمع على نحو شائع قبل بضع سنوات بصرف المعلِّم من القطاع العام باعتباره شخصية عفا عليها الزمن تُمثل نمطاً تقليدياً للتعليم، رهنَ استبداله قريباً ببرمجيات مخصصة في الوقت المناسب، برزت مكانة المعلّمين في أثناء الجائحة بين صفوف العاملين الأساسيين ممّن يجب حماية وظيفتهم في الأوقات غير العادية. علاوة على ذلك، فحتى لو كان ذلك تحت الإكراه وفي ظل قيود شديدة، يمكن للمعلّمين في عدّة بلدان توسيع نطاق استقلاليتهم لاتخاذ قرارات تربوية، وأن يصبحوا أكثر تفاعلاً بشأن عملهم والظروف التي يعيش فيها طلابهم ويتعلمون. وحتى لو لم يكن ممكناً معرفة كيف ستستقر هذه التغييرات بمجرد انتهاء الجائحة، فإن الاضطرابات المماثلة في الماضي، مثل الحروب العالمية أو الزلازل، تُظهر أن هذه الفتحات تميل إلى البقاء بل وحتى التوسع (سانت- فوسين، 2021).

مع الجائحة، زادت المخاوف بشأن عدم المساواة في الموارد والبنية التحتية والنتائج عبر معظم الأنظمة المدرسية.

القيمة الفريدة للتدريس ودور المعلّمين

إنّ البشر، مثلهم مثل جميع الأنواع الحية الأخرى، قادرون على التعلم، لكن يتميزون عن غيرهم بقدرتهم الفريدة على تلقّي ما يدرَّس لهم، فضلاً عن إمكانية مخاطبتهم من خلال التواصل بالإحالة إلى مواقف وأحداث غير حاضرة، (غاردينفورز وهوغبرغ، 2017) وبخاصة من خلال لغة شفهية. ومنذ العصور القديمة وفي جميع الثقافات، كان البشر قادرين على فهم الخطاب، بشكلٍ مباشر أو غير مباشر، من قبل رفقائهم من الكائنات الأخرى، وقد زاد ذلك من قدرتهم على تحصيل تلك المعرفة والتصرف بناءً عليها. والأهم من ذلك في ما يتعلق بالتنمية الفردية والجماعية

للإنسان، أن إمكانية تلقّي ما يدرَّس تتطلب اتخاذ قرار: إما اتباع هذا التعليم أو مقاومته، مما يفتح مجالاً للتحرر من الأوامر أو المطالب المتلقاة (بييستا، 2017). في الفلسفات الليبرالية، يُطلق على هذا المجال اسم "الحرية"، لكنها أكثر من ذلك: إنها إمكانية أن تصبح ذاتاً فردية حياتها كحياة أي شخص آخر في الوقت نفسه – لا أكثر ولا أقل - وعلى عكس أي شخص آخر: فإنها ثمينة وفريدة وليس لها بديل.

إنّ هذه القدرة على التعلم وتلقّي ما يُدرَّس تضمّنت قفزة كبيرة إلى الأمام في ما يتعلق بقدرات البشر ليس فقط للتكيف مع العالم ولكن أيضاً لخلق عوالم جديدة. ومن بين أحدث الأمثلة على هذه العوالم الجديدة حقل الذكاء الاصطناعي المتضخم، مع آلات التعلم الذاتي التي تستطيع تجاوز حدود الذكاء البشري وأن تصبح مستقلة عن الإدارة البشرية. إذا كنا سنبدأ في عصر الأنثروبوسين في تقييم إبداعات البشر والإقرار بمساهماتهم وكذلك تكاليفهم ومخاطرهم على الكوكب، فينبغي ألاّ ننسى أنها تشكّل أصولاً رائعة يمكن أن تساعدنا في النهاية على إقامة بناءٍ أكثر شمولاً وعوالم صالحة للسكن وتكوين مستقبل إصلاحي يتعامل مع جروح ماضينا (سريبراكاش وآخرون، 2020).

تعليم أطفال البشرية هو عمل ينطوي على مسؤولية قصوى.

يُعدّ تتبع هذه الجودة الأساسية للتعليم أمراً هامّاً لتأطير دور المعلّمين بشكلٍ مناسب في المجتمعات المعاصرة ولإعادة التفكير في مستقبل ذلك الدور. فالمعلّمون هم وكلاء متخصصون يعملون على تثقيف الآخرين ضمن إعدادات معينة. وتعليم أطفال البشرية هو عمل ينطوي على مسؤولية قصوى، خاصة عندما يتعلق الأمر بحماية مَن يتلقّون التعليم في قبول أو رفض ما يُدرَّس لهم بإراداتهم، أي كعمل من أعمال التحرر المحتمل والاستقلالية الفكرية. وهو أمر يتطلب المعرفة والكفاءة والعناية والوعي. إنه أيضاً، مثلما تشدد عليه هانا آريندت، فعلٌ ينبع من الحب بين الأجيال: حب العالم، الذي سيكون مصيره العدم لولا إمكانية التجديد التي يجلبها معه كل جيل، ولولا وجود الأطفال، وذلك لإفساح المجال والوقت لهم من أجل التحضير لمهمة التجديد وتجربة طرق وعوالم لا يستطيع الكبار التنبؤ بها (آريندت، 1961).

إن الفكرة القائلة بأن المعلّمين هُم وكلاء متخصصون هي تطور حديث. فمع أنّ شخصيات التدريس - كالشامان أو الكهنة أو الشيوخ - توجد في معظم الثقافات، إلاّ أن المعلّمين ظهروا بصفة وكلاء متخصصين جنباً إلى جنب مع الممارسة المؤسسية للتعليم. وزاد دورهم مع تحول المدارس إلى نظام من المؤسسات المنسقة تحت رعاية الدولة، والتي أصبحت نموذجاً عالمياً بسبب التغريب والاستعمار.

تحول المعلّمون من كونهم أفراداً ذوي مهارات عالية واستثنائيين، وكان قوامهم العام من الذكور، إلى مجموعة ضخمة من الوكلاء، معظمهم من الإناث، يُسند تنظيم تدريبهم وعملهم إلى الدولة (سانتوني روجيو، 1996).

أدى تأنيث هيئة التدريس إلى تقليل الاستقلالية والفجوة في الأجور لعدة عقود.

في المدارس الابتدائية على وجه الخصوص، أدى تأنيث هيئة التدريس إلى تقليل الاستقلالية والفجوة في الأجور لعدة عقود. وكان يجري تدريب المعلّمين في المدارس العادية وتزويدهم بفرص الإعداد والتهيئة على المستوى الجامعي، بدرجاتٍ متفاوتة من المواضيع النظرية والموجهة نحو الممارسة. أصبح المعلّمون جزءاً من مهن الرعاية التي كانت تستهدف إعداد الأجيال الجديدة ليصبحوا أعضاء كاملين في المجتمع، ولكنهم تنظّموا أيضاً في نقابات لتحسين ظروف عملهم.

في ذروة توسع الأنظمة المدرسية، كان يُنظر إلى المعلّمين على أنهم رموز للكيانات والأحلام الجماعية مثل الدولة القومية أو الجمهورية أو الحداثة أو الثورة، وكان يُنظر إليهم على أنهم أبطال أو منقذون؛ فقد كانوا يمثلون عموماً ثقافة موحدة ومركزية لم تُفسح للتنوع والتعددية سوى حيّز ضئيل. ومع ذلك، فقد بدأت مكانتهم الاجتماعية وشرعيتهم في التضاؤل بنفس وتيرة تراجع مكانة تلك الكيانات الموحدة. فأصبحت انتقادات البيروقراطية والفساد والاستبداد والتقادم أكثر شيوعاً، ووُضعت الأطر للتقييم والمساءلة بغرض تنظيم ومراقبة عمل المعلّمين في العقود الأخيرة (تينتي، 2005). علاوة على ذلك، أدى ظهور السياسات الليبرالية الجديدة إلى تحويل التعليم إلى سلعة. وقد أدى ذلك إلى تحويل التركيز إلى المهارات والأداء وهي عناصر يُمكن إخضاعها للمساءلة، وإلى تقلص التعليم إلى مستوى إنتاج الموارد البشرية (أوزغا، 2020). ومع إضافة سياسات التقشف أيضاً، أدى ذلك إلى تدهور ظروف عمل المعلّمين وخفض رواتبهم (أليغريتو وميشيل، 2018).

على الرغم من هذه التحولات الكبيرة في الصورة الاجتماعية للمعلّمين وفي أنظمة تدريبهم وعملهم، تظل مهمة المعلّمين في جوهرها هي تثقيف الآخرين لضمان قدرتهم على المشاركة في عالم مشترك وتجديده. وهناك اختلافات ثقافية واسعة بشأن طريقة فهم هذه المشاركة؛ فأحياناً تُفهم على أنها تنطوي على نموذج مثالي للإبداع والأصالة، فيما يراها آخرون اتساقاً مع التقاليد أو الحياة المجتمعية.

فإنّ مهمة المعلّمين تتمثل في جوهرها في تثقيفٍ الآخرين لضمان قدرتهم على المشاركة في عالم مشترك وتجديده.

على أية حال، من الواضح أنه لا يمكن أن يكون هناك تجديد للمدارس بدون معلّمين: فهم عنصر محوري في مهمة التعليم لجعل المعرفة العامة متاحة للجميع ولتعزيز الاستقلالية الفكرية والمؤثرة، وتلك قيمة تتقاسمها كثيرٌ من الثقافات المختلفة، مثل مفهوم تقرير المصير الذي تبنته النظريات المعرفية لدى الشعوب الأصلية (بولد، 2019). هذه المهمة ليست مهمة بسيطة أو سهلة: إنها تتطلب من المشتغلين بالتدريس أن يكونوا متجاوبين ومسؤولين تجاه السياقات والآخرين، كما أنها تتطلب يقظة واهتماماً خاصاً وتستدعي التدريب والرعاية (بريتزمان، 1991).

التدريس، إذن، هو نشاط معقد ومتشابك ومليء بالتحديات وعليه أن يتعامل مع عدّة توترات - بين التقليد والتجديد، وبين الجماعة والفردية، والمرئي وغير المرئي، والمعياري والمحلي، والعامل والمهني، والعام والخصوصي. إنه نشاط مُعرّف مؤسسياً، لكن تبقى هناك تصريفات محلية تمنح الامتيازات لأوضاع ومعارف وممارسات متخصصة مختلفة.

بشكلٍ عام، يجب على المعلّمين التأكد من انتقال بعض أجزاء المعرفة العامة، التي تخضع دائماً للفحص والتجديد، إلى الأجيال الجديدة مع إفساح المجال لتلك الأجيال لجعل هذه المعرفة خاصة بهم أو حتى تحديها. ويجب توجيه تعليمهم إلى أي شخص وإلى الجميع، كجزءٍ من توزيع الخبرات البشرية على الأجيال الجديدة، ولكن في الوقت نفسه، لا بد لهذا التعليم من إشراك كل طالب بوصفه ذاتاً بشرية فريدة من نوعها. على المستوى التربوي، يجب أن يجعل هذا التعليم عمليات التعلم مرئية وأن يتحقق من صحتها، حيث قد تحتوي على أجزاء كثيرة غير مرئية وضمنية وغير لفظية.

في الوقت الحاضر، يُعد التدريس عملاً مؤسسياً يتشكل بشكلٍ كبير من خلال معايير وأنظمة الدولة، لكنه لا يزال بحاجة إلى تكييفه وتهيئته لمواءمة السياقات المحلية للممارسة، فضلاً عن تنظيمه ضمن إجراءات روتينية وذخيرة أعمال تكون معقدة وغير متجانسة (جاكسون، 1986). وبوصفه وظيفة تنظمها الدولة، من المعقول توقّع تكوين نقابي يدافع عن حقوق العمال؛ ومع ذلك، فإنه يعدّ أيضاً مهنة تنطوي على المشاركة الشخصية والاستقلالية في الرأي (لاباري، 1992). يجب أن يكون عمل المعلّمين خاضعاً للمساءلة كونه ينطوي على مسؤولية هائلة، ومع ذلك، يجب حماية العلاقة الحميمة بين مَن يُعلمون ومَن يتلقون التعليم حتى يتمكنوا من الشروع بثقة في مهمة التجديد. إن معظم هذه التوترات والمفارقات لا يمكن حلها؛ وبدلاً من ذلك، يجب التعامل معها بطريقة منتجة لجعل التدريس نشاطاً انعكاسياً ومسؤولاً يهتم بقيمة أفعاله وتأثيراتها.

يجب أن يكون عمل المعلّمين خاضعاً للمساءلة كونه ينطوي على مسؤولية هائلة، ومع ذلك، يجب حماية العلاقة الحميمة بين مَن يُعلمون ومَن يتلقون التعليم.

سياقات التدريس والمطالب المتضاربة مع تلك السياقات

أصبحت تعقيدات التدريس وتشابكاته الآن أكثر تعقيداً عن ذي قبل بسبب الطلبات المتضاربة المتعلقة بسياقات الممارسة التي يؤدي فيها المعلّمون عملهم، والتي من المحتمل جداً أن تشكل مستقبل التدريس. إذ تضع معظم السيناريوهات المستقبلية مسألة الرقمنة على أنها التحدي المركزي للتدريس. لكن الحديث حول مستقبل التدريس يحتاج إلى نطاق أوسع من التغيير التكنولوجي، كما ورد في منتدى الحوار الثاني عشر بشأن السياسات لفريق العمل الدولي الخاص المعني بالتدريس في دبي في عام 2019. وفي ما يلي، تُستعرض عدّة طلبات متضاربة من أجل النظر بعناية في مدى تعقيد عمل المعلّمين والتحديات الحالية والمستقبلية.

في المقام الأول، كانت الأنظمة المدرسية في العقود الأخيرة تتعامل مع المطالب المتزايدة للمساواة والإدماج. وهذه الضغوط، اللازمة والمرحَّب بها بشكلٍ كبير لأنها تدفع نحو مزيدٍ من العدالة الاجتماعية والشمولية، وضعت عبئاً ثقيلاً على المعلّمين، لا سيما في النظم المدرسية ذات الموارد الشحيحة. وقد تضمنت سياسات الإدماج وضع صفوف أكبر وتنوع لغوي وثقافي أوسع وقضايا اجتماعية مؤثّرة أكثر على المحك، إلى جانب تحديات تربوية جديدة بشأن كيفية جعل المعرفة قوية ولكنها صعبة متاحة للجميع. وطرحت بعض السياسات العامة أرقاماً أو برامج دعم ساعدت في هذه العملية، إذ قدّمت على سبيل المثال مساعدي التدريس أو المعلّمين المساعدين في الصفوف الصعبة، أو الشبكات الجماعية من أجل تخطيط ومراقبة نتائج التدريس والتعلم، أو التدريب في الموقع الذي يركز على ذخيرة التعليم. ومع ذلك، ففي معظم النظم المدرسية التي تكافح ضد عدم المساواة في التعليم، يتحمل المعلّمون العبء الأكبر من التوسع في الالتحاق بالمدارس وإضفاء الديمقراطية على الفرص التعليمية دون تلقي الدعم الكافي.

في معظم النظم المدرسية التي تكافح ضد عدم المساواة في التعليم، يتحمل المعلّمون العبء الأكبر من التوسع في الالتحاق بالمدارس وإضفاء الديمقراطية على الفرص التعليمية دون تلقي الدعم الكافي.

تتعلق المجموعة الثانية من المطالب المتضاربة بالتحول نحو طرق التدريس التي تركز على الطالب والتي تحدث في عدد كبير من الأنظمة المدرسية. في الوقت الحالي، لا تقتصر كفاءات المعلّمين المطلوبة على إتقان مجموعة من المعارف فحسب، بل تتمثل أيضاً في إشراك الطلاب من خلال اهتماماتهم وأوضاع التعلم الخاصة بهم. ويصعب تحقيق هذه الأساليب التربوية الشخصية في الصفوف الدراسية الكبيرة وبجداول زمنية مجزأة تسمح فقط بالتفاعل المتقطع. كما أنها تظل نموذجاً تعليمياً متنازعاً عليه حيث قد يبدو أنها تعزز الفردية التنافسية وبالتالي تعارض فكرة وجود منهج مشترك يركز على المعرفة العامة. بالإضافة إلى ذلك، فإن التغييرات في السلطة بين الأجيال وتكثيف العنف أو التوترات العرقية في بعض المجتمعات تجعل من الصعب على المعلّمين إدارة ديناميات المجموعة في الصفوف الدراسية غير المنضبطة أو التي تشهد عدم انضباط متزايد. ويُنظر إلى ذلك عموماً على أنه صراع يومي ونجاح شخصي أو فشل، وليس مشكلة عامة تتطلب استجابات مؤسسية (باريري، 2002).

ترتبط المجموعة الثالثة من المطالب المتضاربة بانفتاح جديد على العائلات والمجتمعات المحلية، والذي لا يُعترف به دائماً في قوانين العمل أو يُدرج بوصفه محتوى أو موضوعاً في تدريبهم. ومن المتوقع أن يعمل المعلّمون بصفة جهات فاعلة مجتمعية واجتماعية ثقافية، وأن يكونوا على استعداد للدخول في حوار بشأن احتياجات ومتطلبات الأسرة المحلية. تجعل التقنيات الرقمية هذا الأمر ممكناً ومعتاداً، كما هي الحال في مجموعات الرسائل النصية؛ حيث جرى توسيع نطاق هذا النوع من التواصل في أثناء الجائحة ومن المرجح بشكلٍ كبير أن يبقى ويستمر كقناة مفتوحة للتواصل.

من المتوقع أن يعمل المعلّمون بصفة جهات فاعلة مجتمعية واجتماعية ثقافية.

في كثير من البلدان، يتحمل المعلّمون المسؤولية المباشرة عن رفاهية طلابهم، ويراقبونهم باستمرار لتجنب الإصابات، ويحضرون برامج التغذية أو يقودون الجهود للحصول على الملابس أو الأحذية أو العدسات أو الرعاية الصحية عند الحاجة إليها. كما أن المعلّمين ملزمون قانوناً بالإبلاغ عن أفعال الإساءة للأطفال أو عن الشك بشكلٍ معقول في التعرض لسوء المعاملة. وفي حالة وجود أعداد كبيرة من المهاجرين واللاجئين، قد يتوسع دور المعلّمين أيضاً لمساعدة العائلات على التعامل مع الصدمات وحالات الخسارة، فضلاً عن تنظيم الروتين الأساسي في المخيمات، وتقديم المشورة بشأن المآزق القانونية والنفسية الاجتماعية.

هناك مصدر آخر للتوتر مع العائلات والمجتمعات المحلية يتمثل في أن مهنة التدريس في تركيبتها الحالية ليست شاملة دائماً؛ إذ يجب أن تصبح أكثر تنوعاً لتعزيز الحوار والتفاهم بين الثقافات بشكلٍ فعال (وودروف، 2020). وفي إطار المهنة، تميل الأعباء إلى التعرض للتوزيع غير المتكافئ حسب الجنس، حيث لا تزال المعلّمات يُنظر إليهن على أنهن مقدمات الرعاية الأساسيات. كل هذه المطالب تعيد تشكيل مهنة التدريس، وتشغل مزيداً من الوقت في جدول المعلّمين اليومي وتتطلب كثيراً من الطاقة، مما قد يتسبب في وقوع تضارب مع جهود التركيز على تحسين نتائج التعلم.

تتعلّق المجموعة الرابعة من الطلبات المتضاربة بالتغييرات في طبيعة وتكوين عمل المعلّمين. فاللوائح البيروقراطية المستمدة من التحول نحو الإدارة العامة الجديدة والسياسات الليبرالية الجديدة باتت تستغرق وقتاً طويلاً وتشمل الجميع، وقد أتاحت الرقمنة مراقبة عدد أكبر من مجالات عمل المعلّمين ووضعها في الحسبان. من ناحية أخرى، وبالتوازي مع القيمة المتزايدة لوسائل التدريس الإبداعية، يجب أن يكون المعلّمون وكلاء وأعضاء استباقيين ومشاركين في فريق العمل (دوك وآخرين، 2019). فقد بات يُطلب منهم إنشاء موارد تعليمية جديدة، وتشغيل برامج إضافية، وتقديم تقارير مكتوبة لتبرير قراراتهم، مع الاعتراف بالمعايير الضمنية التي لا تزال سارية. تعمل هذه المطالب على إطالة ساعات العمل في المدرسة، مما يجعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة إلى النساء اللاتي ما زلن يتحملن الجزء الأكبر من عبء العمل المنزلي. بشكلٍ عام، يجب أن تظل الطبيعة الجنسانية لعمل المعلّمين ظاهرة في تحليل هذه التوترات والمطالب، إذ تتسم بتأثيرات مختلفة على تنظيم وقت العمل والمهام.

تضع السياسات التعليمية ثقلاً كبيراً على فاعلية التدريس كما يظهر في أداء اختبارات الطلاب، لكن الصف الدراسي يعدّ أكثر بكثير من مجرد تحسين لنتائج التعلم.

ضمن هذه المطالب المتضاربة حول طبيعة عمل المعلّمين، يجب تمييز الصف الدراسي كإعداد متميز لهذا العمل. وكما يُقال في الفرنسية، "*faire la classe*"، إنّ تعليم صف دراسي يظل نشاطاً مركزياً للمعلّمين. تضع السياسات التعليمية ثقلاً كبيراً على فاعلية التدريس كما يظهر في أداء اختبارات الطلاب، لكن الصف الدراسي يعدّ أكثر بكثير من مجرد تحسين لنتائج التعلم. إنها مساحة للعمل الجماعي مع المعرفة بشأن المحتوى والحاجة إلى التنبه إلى المسارات والمؤثرات الفردية. إنه مساحة زمنية للتفاعل العام أيضاً حيث يتحقق الطلاب من صحة ما يتعلمونه ويواجهونه مع أقرانهم

ومعلّميهم، ولكنه يتطلب بعض الحميمية حتى يتمكن الطلاب والمعلّمون من تجربة الأفكار بثقة واستقرار.

يجب أن يكون المعلّمون حاضرين، جسدياً أو افتراضياً، لقيادة المناقشات حول المشاكل أو النصوص المعقدة، وطرح أسئلة استفزازية، والاستجابة بشكلٍ إبداعي عندما يطرح الطلاب أسئلة، وإدارة الوقت، والسرعة، وسرعة تنفيذ المهام، إلى جانب كثير من التفاعلات الأخرى الخاصة بالسياق (بول وفورزاني، 2009). ويكون ورود هذه التفاعلات أقل احتمالاً في الأماكن التي لا يتمتع فيها المعلّمون بدرجات عالية من الاستقلالية وتعكس أسلوب تدريس محدد ثقافياً ينتشر بدرجة أكبر في الدول الغربية. ومع ذلك، فإن التوجهات نحو العولمة مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) والاتّجاهات في الدراسة العالمية للرّياضيات والعلوم (TIMSS) والمؤتمرات والمجلات الدولية قد عززت من وجود هذا النمط في مناطق مختلفة. وينبغي أيضاً القول إنّ معظم الثقافات تقدِّر الاستقلالية والاستجابة للسياق حتى لو كانت تختلف في تعريفها على أنها سمات فردية أو مجتمعية، وتنظر إلى التعليم على أنه تجربة الشخص للنمو والتحول - ليصبح شخصاً آخر (كوبيناوا وألبرت، 2013). بهذه الطريقة، يمكن للثقافات المختلفة أن تجتمع معاً لتعريف الصف على أنه مساحة للمشاركة والتعاون والعمل الجماعي من أجل بناء المعرفة. ويمكن لمثل هذه المساحة رعاية وتوسيع مسائل مشتركة أكثر ديمقراطية وشمولية وتُبنى من خلال الحوار الثقافي والمعرفي وعبور الحدود (ماهر، 2012، سوميدا هوامان، 2019).

عند إعادة تعريف عمل المعلّمين يجب أن نضع في اعتبارنا هذه القضايا الثقافية والتربوية، والإعدادات التي يجري فيها ومن خلالها تنظيم هذا العمل. ويمكن تقديم ملاحظة هامّة أخرى هنا في ما يتعلق بتجربة جائحة «كوفيد-19». سلّط الإغلاق الكلي أو الجزئي للمباني المدرسية الضوء على أهمية الوجود الفعلي في الصفوف المدرسية. واتضح أن الصف الافتراضي الذي كان يُعقَد من أماكن في المنزل محرج بشكلٍ خاص، وينقصه السمة المميزة له المتمثلة في كونه "مكاناً آخر" بخلاف المنزل، ومساحة للحوار الجماعي، وأصبح مرئياً جداً لأفراد الأسرة الآخرين. وقد صعّب ذلك تحقيق ما تسميه آن باريري (2002) الأبواب نصف المفتوحة للصفوف الدراسية، وهي النقطة الدقيقة التي يجري فيها التدريس علناً ومسؤولاً، ولكنه محميٌّ أيضاً بمستوى من الخصوصية من نظرات التحديق الخارجية. على الجانب الآخر، في خلال عامي 2020 و2021، اضطر المعلّمون إلى إعادة ابتكار إجراءات وسيناريوهات للصف الدراسي جعلتهم أكثر وعياً بأهمية المكان والوقت والمصنوعات اليدوية أو الأجهزة في بناء المعرفة، ودعوا إلى تجريبها مع الوسائط الجديدة والتدريس غير المتزامن. ويمكن أن نأمل بشكلٍ معقول أن يؤدي ذلك إلى تغييرات في ممارسات التدريس والموارد، وفي إعداد معلّمين جدد.

خلال عامي 2020 و2021، اضطر المعلّمون إلى إعادة ابتكار إجراءات وسيناريوهات للصف الدراسي.

تأتي المجموعة الخامسة من المطالب، المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالفقرة السابقة، من تحديات الرقمية. فقد اعتاد المعلّمون التدريسَ وفقاً للنصوص والمناهج التي تحددها الدولة. ومع ذلك، ففي العالم الرقمي، يعتمد الطلاب والمعلّمون أكثر فأكثر على المصادر عبر الإنترنت، مما يبرز أهمية المهارات الرقمية المهمة للتنقل بين جنبات المشهد المعرفي الجديد. وتروّج الوسائط الاجتماعية والمنصات الرقمية لمحتوى جديد وأنماط تربوية جديدة - أكثر مرحاً ومعنوية التوجه، وعادةً ما تكون قصيرة الأجل أو سريعة الزوال، مثل استكشاف المعرفة البسيطة حول العالم الطبيعي أو الاجتماعي. ويتضمّن ذلك المحتوى وتلك الأساليب من تحرير الإمكانات قدراً مماثلاً لما يتضمنه من المخاطر. ونظراً لأنها تتبع منطق صناعة الترفيه، فقد تكون أكثر تحفيزاً أو إغراءً، لكن ليس من السهل استيعابها في برامج المناهج واستراتيجيات التدريس.

علاوة على ذلك، فإن المعرفة في الثقافة الرقمية تقدِّر "البيانات الضخمة وإمكانية البحث والبحث عن الأنماط وقابلية التخزين والنقل بسرعة عالية" (أبادوراي وموروزوف، 2021، ص. 3). وتزداد أهمية الذكاء الاصطناعي كعامل تعليمي، ليس فقط لأداء المهام المنخفضة المستوى ولكن أيضاً لتحويل مزيدٍ ومزيد من الأنشطة المدرسية إلى "صورة رقمية" (بيروتا وآخرين، 2020). وبينما تعود بعض هذه السمات بمكاسب هامّة، فإنها تهمش طرقاً أخرى للمعرفة - طرقاً انعكاسية وصارمة وحاسمة بدرجة أكبر، كتلك الطرق المميزة في المناهج الدراسية. كذلك، فإنهم تُزيل أثر الأسئلة المتعلقة بأخلاقيات وسياسات المعرفة وتضع جانباً الدعوات لإجراء حوار معرفي مع علوم الكونيات غير الغربية، والتي غالباً ما تكون غير مرئية لمحركات البحث التي تنظمها خوارزميات شهيرة تمنح الميزة لأكثر المحتويات زيارة أو مشاركة. وعلى الأقل في الوضع الراهن، هناك انتداب هائل للمعرفة والممارسات المعرفية لمنصات الشركات، التي تعد خوارزمياتها ومواردها الوحيدة القادرة على مواكبة هذه التوقعات الخاصة بالحجم وقابلية البحث والتخزين. وكما ذكرنا سابقاً، لا يمكن حل هذه المطالب على المستوى الشخصي، ولن يجري تجاوزها من خلال تحسين استراتيجيات التدريس أو تعزيز الشمولية الرقمية. فلا بد من معالجتها مؤسسياً ومن خلال السياسات العامة التي تحمي التنوع المعرفي والتعليم من وكلاء التربح.

وعلى رأس هذه الطبقات من المطالب المتضاربة، توجد تحديات على مستوى الكوكب. ففي مواجهة الأزمات البيئية،

إن لم تكن كوارث، لا يمكن للمدارس أن تستهدف فقط متعلماً عالميّ الأفق ومثالياً يشعر بالراحة في عالم مترابط. لكن، بدلاً من ذلك، يجب أن يعزز التدريس من الوعي بشؤون الكوكب بشكلٍ يهتم على نحو فعال بتنوع الحياة (تشاكرابارتي، 2019). ولا تزال أخلاقيات التدريس التي تقر بهشاشة الحياة وضعفها وتحتفي بإبداعاتها غير محورية في معظم برامج إعداد المعلّمين. ويجب إعادة تنظيم الأنظمة التعليمية كنظم بيئية، بحيث تكون أكثر استجابة للمناطق التي تعمل فيها وللبصمة الكربونية التي تنتجها، ولتعزيز الوعي المتزايد بين دوائرها. يجب على المعلّمين أيضاً النظر بعين الاعتبار إلى تعبئة الطلاب بشأن قضايا المناخ وتوسيع نطاق ذلك، ولا سيما الإضراب المدرسي من أجل المناخ أو جُمَع من أجل الحركات المستقبلية. تفرض مثل هذه التعبئة تحديات على معنى التعليم في خضم الأزمة البيئية. ويجب على المدارس أن تستجيب بوعي متزايد ونشاط بما يتصل بتغير المناخ.

ولا تزال أخلاقيات التدريس التي تقر بهشاشة الحياة وضعفها وتحتفي بإبداعاتها غير محورية في معظم برامج إعداد المعلّمين.

ما مستقبل التدريس؟

كيف تستجيب الأنظمة التعليمية، وبخاصة المعلّمين، لهذه المطالب والتحديات المتضاربة؟ في منتديات المعلّمين، من الشائع سماع عبارات مثل "لسنا مستعدين لذلك". يبدو أن إعداد المعلّمين السابق للخدمة وفي أثناء الخدمة يترك المعلّمين غير مهيئين لمواجهة هذه المطالب والتحديات، ربما لأنهم يظلون في إطار منظور معياري للتدريس يكون أكثر ارتباطاً بالماضي منه بحاضر التدريس، وحتى أقل من ذلك بالنسبة إلى المستقبل الذي يمكن تصوره بالفعل (إيزيبيليتا، 2004). بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما ينظر المعلّمون إلى أنفسهم على أنهم غير ممكَّنين، وأنهم يتمتعون بهامش ضئيل للتحرك، وعادة ما لا يشعرون بأنهم مدعوون إلى المناقشات والمداولات حول السياسات التعليمية. ويبدو أن هناك أزمة في الطرق التي يجري بها التفكير في التدريس وأدائه، ناهيك عن عدم التوافق بين ما هو متوقع بشأن التدريس وماهيته الأصلية في نهاية المطاف.

يبدو أن هناك أزمة في الطرق التي يجري بها التفكير في التدريس وأدائه، ناهيك عن عدم التوافق بين ما هو متوقع بشأن التدريس وماهيته الأصلية في نهاية المطاف.

ليس بمستغرب إذن أن يتناقص توظيف المعلّمين الجدد في عدّة بلدان. فالتدريس مهنة معقدة ومتطلبة ولا تلقى دائماً ما تستحقه من تقدير رمزي ومادي. مع ذلك، قد يشتدّ الوضع سوءاً. إذ لا بد من تعيين أكثر من 69 مليون معلّم ابتدائي وثانوي في جميع أنحاء العالم بحلول عام 2030 لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ("ضمان التعليم الجيد الشامل والعادل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع") (فريق العمل الدولي الخاص المعني بالتدريس، 2019). وما لم تكن هناك تغييرات في تطوير المسار المهني الاحترافي للمعلّمين، بما يشمل تحسينات الراتب، وحجم الصف، والتعيين بالساعة أو لشغل الوظيفة، وفرص التعليم المستمر التي تعزز التوقعات العالية، وما لم تُعالَج بعض التحديات الحالية والمتطلبات المتضاربة على مستوى المؤسسة وعلى مستوى السياسة العامة، سيكون من الصعب اجتذاب عدد كافٍ من المرشحين المتحمسين لتعويض النقص في المعلّمين (جيجر وبيفوفاروفا، 2018). وهذا موضوع ملح بالنسبة إلى واضعي السياسات العامة.

مع ذلك، تتضمن التحديات أيضاً إعادة تحديد أدوار المعلّمين في عالم متغير، من خلال مواد تعليمية جديدة. وهذه قضية معقدة يتعيّن أن تُحسب بعناية. وقد جرى توضيح أحد الاحتمالات في مقال حديث للفيلسوف ميشيل سيريس، الذي تحدث عن ثومبيلينا كعنصر فاعل تعليمي جديد. بالنسبة إلى سيريس، سيكون القرن الحادي والعشرون أنثوياً وشاباً؛ وسيكون الإنسان الجديد شخصاً يكتب ويرسم ويأمر العالم من هاتفه المحمول بمهارة يحسدها عليه الفيلسوف. بالنسبة إلى سيريس أيضاً، يوجد اليوم مطلب ملحٌّ لإعداد كل شيء من أجل التحرك، لتجنب السلبية والامتثال؛ فلا أحد يريد أن يُقاد، والكل يريد أن يكون يقود. وفي هذا السياق، يقول سيريس: "في قاعة المحاضرات، لا يوجد معلّمون. فقد أصبح الجميع الآن أستاذاً" (2015، ص 35). عارض سيريس المعلّمين (في الفرنسية "*maître*" تعني أستاذاً ومعلّماً في الوقت نفسه) والأساتذة، الذين يضعون خطابهم الخاص ويدرِّسون من منصاتهم. على النقيض من ذلك، يبدو التدريس مهنة غير مشجعة تضطلع بمهام صعبة للغاية، وتنفّذ نصاً (المنهج) قُرِّر في مكان آخر، وهو منصب لم يعد متقبَّلاً في اقتصاد المعرفة الحالي وسط عدم الثقة بالسلطة والسلبية. بالنسبة إلى سيريس، ما من مستقبل للمعلّمين إذا لم يتقبلوا الاستماع والبحث واختراع شيء أصلي ونادر.

تتضمن التحديات أيضاً إعادة تحديد أدوار المعلّمين في عالم متغير، من خلال مواد تعليمية جديدة. وهذه قضية معقدة يتعيّن أن تُحسب بعناية.

لكن هل هذا مستقبل مرغوب فيه؟ حتى لو كانت رؤى سيريس ذات صلة ومثيرة، وكان حبه وتفاؤله بشأن الأجيال الجديدة يستحق الإطراء والثناء، فإن تأطيره للمشكلة وحلولها تغيب عنه أشياء هامّة. على وجه الخصوص، تُعد الصفوف الدراسية بوصفها مكاناً مادياً مخصصاً للتدريس، والمدرسة بوصفها مساحة لبناء المعرفة العامة ومشاركتها، عناصر مفقودة، كما هي الحال مع الأنظمة التعليمية التي لا تزال تؤدي مهام اجتماعية كبيرة. ويمكن الطعن في تقديم مستقبل التدريس إلى حاضر ثومبيلينا، والذي جرى تشكيله بين عدة أمور أخرى من خلال وسائل الإعلام الرقمية وأوجه القصور في التعليم المدرسي. يبدو أن تشخيص سيريس أيضاً قد عفا عليه الزمن. فالمعلّمون على مرّ عقودٍ مضت لم يكونوا عرضةً لمفهوم استبدادي بشأن المعرفة، ولا كانوا غير مبالين بمشاكل طلابهم ومشاعرهم. على العكس من ذلك، فهم يتعاملون مع مطلب تضمين الاختلاف والتنوع، والانخراط في الحوار بين الثقافات، وتحقيق التوازن قدر إمكانهم في الثقل الخاص بأمور عدم المساواة. يعدُّ عمل المعلّمين أكثر تعقيداً، ومليئاً بالمفارقات والتوترات، مما تصوّره الرسوم الكاريكاتورية للمعلّمين التي تقدمهم كأساتذة قمعيين (روكويل، 2007). وهذا لا يعني أنه لا مجال للتحسين أو الإصلاح أو حتى التعديل الجذري، لكن التطلع نحو مستقبل التدريس والمعلّمين وعقد الآمال عليه يلزمه مراعاة تعقيد عمل المعلّمين والإنصاف بشأن التوترات والمفارقات التي يكابدها المعلّمون.

> **يعدُّ عمل المعلّمين معقّداً ومليئاً بالمفارقات والتوترات.**

ولا يوجد مخرج سهل من كثيرٍ من هذه المعضلات، ولكننا سنجد استجابات وحلولاً أفضل إذا واجهنا هذه التحديات من خلال المداولات الديمقراطية والتحقيق والتجريب الصادق والصارم. ولا يقتصر مستقبل التدريس على مسألة ما إذا كان يجب أن يكون هناك عدد أكبر أو أقل من الأجهزة الرقمية في الصفوف الدراسية أو عدد أكثر من عمليات التقييم أو المساءلة. بدلاً من ذلك، يجب أن يدعو البحث عن مستقبل آخر إلى حوار اجتماعي واسع النطاق وتدخلات حاسمة بحيث تكون المدارس والمعلّمين والطلاب مجهزين بشكلٍ أفضل للتعامل مع المطالب المتعددة والمتضاربة التي يواجهونها، مع إفساح المجال لإمكانيات أخرى (ياتيس، 2012). لا يمكن لهذه المحادثات أن تعيد وجهات النظر الاستعمارية إلى وضعها السابق، لكنها يجب أن تراعي تنوع الأصوات والآفاق في الحوار (غريني، 2000) والتقاليد والتكوينات المختلفة للأنظمة التعليمية.

تُتيح مبادرة مستقبل التعليم الفرص لإجراء مناقشات جماعية حول المستقبل الذي نتخيله وأي مستقبل نريده للتعليم والتدريس. ولا ينبغي تفويت هذه الفرص، لا سيما في الوقت الذي يكون فيه العالم أكثر يقظة من ذي قبل، بسبب جائحة «كوفيد-19»، تجاه ثقل التفاوتات والحاجة إلى المدارس كجزءٍ من البنية التحتية المشتركة (برلنت، 2016). لقد حان الوقت أيضاً لإحساس متجدد بالاستقلالية والتجريب من جانب المعلّمين والتضامن العام والمجتمعي للتغلب على الأزمة. وهذه موارد يجب تعبئتها للتوجيه نحو وعي مختلف بشأن المستقبل، بشكلٍ يقر بديون وجروح الحاضر بينما يحرر نفسه من قيود التجارب السابقة. وبالتالي يمكن أن يتحول تصور المستقبل الجديد إلى تمرين ديمقراطي، ودعوة للعمل والتفكير في ماهية التدريس والمعلّمين، وما نودُّ لهم أن يصبحوا عليه.

> **لقد حان الوقت أيضاً لإحساس متجدد بالاستقلالية والتجريب من جانب المعلّمين.**

التوصيات بشأن تجديد مستقبل التدريس

من خلال التصور المقدَّم على هذا النحو، يجب أن يكون مستقبل التدريس جزءاً من حديث عام وجماعي بين مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة، بما في ذلك مسؤولي السياسات وصناع القرار، ومؤسسات إعداد المعلّمين، واتحادات المعلّمين ورابطاتهم، وهيئات إدارة المدارس، والطلاب وأولياء الأمور. ويمكن لهذه المحادثات أن تتخذ شكل الحوار العام، والتقارير، والمبادرات الإعلامية، ومجموعات الدراسة والمؤتمرات، إلى جانب صور أخرى غير ذلك، ويجب أن تهدف إلى إجراء تغييرات في اللوائح والقواعد المتعلقة بعمل المعلّمين وتوظيفهم، ومراجعات برامج إعداد المعلّمين، وتوسيع نطاق الموارد التعليمية وإنشاء دعائم أو أجهزة مؤسسية عند الحاجة.

بالنظر إلى ما قيل عن المطالب المعقدة والمتضاربة التي يواجهها المعلّمون، يمكن تقديم بعض التوصيات بشأن السياسات العامة.

1. **تعزيز حوار اجتماعي واسع ومفتوح لتطوير حلول تعاونية للقضايا المعقدة التي تكون على المحك في ما يتعلق بمستقبل التدريس.** يمكن للترويج لحوار اجتماعي واسع أن يساعد في جعل معرفة المعلّمين وخبرتهم في صدارة التغييرات التعليمية وسيكون دعوة واضحة للتحدث والمشاركة في تجديد التعليم الذي تتطلبه التحديات الحالية.

2. **تحسين ظروف عمل المعلّمين،** لا سيما في البلدان التي يكون وضعهم فيها محفوفاً بالمخاطر وحيث يتحملون أعباء الإدماج الاجتماعي والتربوي. وهذا لا يعني فقط زيادة التعويضات المالية، بل أكثر من ذلك، إذ ينبغي تحسين الظروف المادية التي

يعملون فيها: من حيث أحجام الصفوف الدراسية، والسلامة في المدارس، والتقدير الرمزي والوضع الشرعي، والدعم المؤسسي. وقد كان هذا التحسين مطلباً طويل الأمد بالنسبة لروابط المعلّمين، لكنه لم يتحقق بالكامل في عدّة سياقات.

3. **تطوير سياسات متسقة واستجابات مؤسسية** تنظم الشبكات الجماعية لمعالجة القضايا التربوية المعقدة. لا يمكن حل التحديات المعقدة التي يواجهها المعلّمون على أساس فردي؛ إذ أنها تتطلب استجابات جماعية، على سبيل المثال، من خلال مجموعات الدراسة أو مجالس أو أقسام المعلّمين أو المشاريع التربوية التي تتطلب مداولات وتخطيطاً وعملاً مشتركاً. وعلى وجه الخصوص، يجب أن يحصل المعلّمون في الظروف الصعبة على دعم إضافي، كالأزواج التربويين (مدرسان يعملان في صفوف صعبة)، وتوجيه الأقران، والتعليم في الموقع.

4. **تحقيق توازن أفضل بين المتطلبات الإدارية والتعليمية.** في منتديات المعلّمين واجتماعات السياسات، هناك إصرار على المحاسبة على العمل غير المرئي المتضمن في التدريس، على سبيل المثال في الأماكن التي ينخرط فيها المعلّمون بعمق مع مجتمعاتهم المحلية. وينبغي الاعتراف بالنوعية الجنسانية لعمل المعلّمين، لضمان المساواة في الأجر مقابل العمل المتساوي، وتكافؤ الفرص لمزيد من التعليم ومزيد من المسؤوليات، وإعادة توزيع عبء الرعاية في المدارس والأوساط الاجتماعية الأخرى.

5. **الانخراط في مراجعة شاملة ومراعية للنوع الاجتماعي لقوانين عمل المعلّمين وعبء العمل** لمواءمتها مع الأهداف التعليمية الجديدة. يجب أن تأخذ هذه المراجعة في الاعتبار الحاجة إلى حماية وتوسيع نطاق تنوع هيئة التدريس، بحيث تمثل المهنة جميع الاختلافات في المجتمع ويمكن للمعلّمين زيادة التفاهم بين الثقافات والشمولية. يجب أن تضع المراجعة العدالة الاجتماعية والتوزيع العادل للعمل في مركزها لإصلاح المظالم الحالية.

6. **تصميم المسارات المهنية للمعلّمين بطرق تثمّن تجربة الصف الدراسي وتعزز الخيارات ذات الصلة التي يسهل الوصول إليها من أجل التعليم المستمر.** وينبغي أن يعتمد التقدم ليس فقط على سنوات الخبرة ولكن أيضاً على الكفاءة والتدريب والمشاركة في البرامج المدرسية، وأن يتضمن بدائل مثل توجيه المعلّمين المبتدئين، وريادة مجالات أو دورات، وتنظيم خدمات الدعم مثل المعلّمين أو المستشارين.

7. **تعزيز التوظيف** من خلال تقديم برامج تعريفية للمعلّمين المبتدئين تحت ريادة زملاء أكثر خبرة. هذه العلاقات بين الأجيال المختلفة من المعلّمين، إذا تم تنظيمها بناء على ذلك، يمكن أن تنقل وتجدد معرفة المعلّمين وتعزز الشعور بالانتماء إلى مجتمع الممارسين وإلى مؤسساتهم الخاصة. كذلك، يجب أن تلبي السياسات أيضاً احتياجات المعلّمين الذين بلغوا منتصف حياتهم المهنية ويشعرون بإحباط من عملهم.

8. **إعادة التفكير في إعداد المعلّمين** لحل المشاكل التي أشارت إليها مبادرة اليونسكو بشأن مستقبل التعليم. يلزم مراجعة الأسس والمراجع العملية للتدريب الأولي وتوسيع نطاقها على أساس دائم. كما ينبغي أن تعمل مؤسسات التعليم ما قبل الخدمة بشكلٍ وثيق مع المدارس، لتحليل المشاكل والمعضلات الحالية وتعبئة الموارد لتصميم استراتيجيات خاصة بالتعامل معها. وقد ثبتت فائدة المبادئ التوجيهية والمعايير المركزية لمواءمة التدريب في أثناء الخدمة مع الأولويات التعليمية وتوجيهه نحو التحديات والاحتياجات الحالية. بالإضافة إلى ذلك، تظهر مواضيع ووقائع جديدة تدفع باتجاه تغييرات المناهج الدراسية، بما في ذلك التغيير البيئي وتغيير الوعي العالمي والنشاط؛ وتوفير تعليم ديمقراطي وأخلاقي أكثر اتساقاً؛ والمساواة بين الجنسين والتنوع؛ والإعداد للتعامل مع آثار الصدمات الاجتماعية والعنف؛ والمهارات الرقمية البالغة الأهمية التي تتضمن تأملات أخلاقية. هناك أيضاً طلب متزايد لتضمين نظريات المعرفة المتنوعة وفتح حوار بين الثقافات والأجيال حول مستقبلنا المشترك.

9. **تضمين الوسائط الرقمية في تدريب ما قبل الخدمة** كجزءٍ من بناء ذخيرة أعمال جديدة من أجل التدريس. ينبغي أن يصبح محو الأمية المعلوماتية أو الرقمية جزءاً وثيق الصلة ببرامج إعداد المعلّمين والمناهج الدراسية. وقد أظهرت الجائحة أنه يمكن للمعلّمين استخدام مجموعة متنوعة من الوسائط؛ ويمكن جلب هذه الوسائط إلى تعليمهم الخاص ليس فقط كوسيلة للتدريب عن بعد ولكن أيضاً كموضوع للدراسة، وذلك للتفكير في آثارها التربوية وإمكانياتها المعرفية ونقاطها العمياء

10. **الاستفادة من إمكانات التدريبات المستقبلية** - that is, أي تخيل مستقبل التدريس - كاستراتيجية سياسية مثمرة لفتح نقاشات حول توقعات التدريس وواقعه الحالي، بما في ذلك ليس فقط مواطن القلق والمخاوف الحالية وإنما مصادر الأمل والتحول أيضاً. التدريس هو نشاط مركزي من أجل استمرارية البشر. ويمكن للمعلّمين كوكلاء متخصصين أن يكونوا ناقلين حرجين للمعرفة وأبطالاً لهذا الاستقصاء الجمعي حول مستقبلنا المشترك.

المَراجع

Appadurai, A. and E. Morozov (2021). *Digital Challenges*. Report to the Futures of Education International Commission, 17-03-2021, internal memo.

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. *Six Exercises in Political Thought*. New York, NY: The Viking Press.

Ball, D., and F. Forzani (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Educational Change. *Journal of Teacher Education* 60 (5): 497–511. doi:10.1177/0022487109348479.

Barrère, A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? Sociologie du Travail* 44, 481-497.

Berlant, L. (2016). The commons: Infrastructures for troubling times. *Environment and Planning D*: *Society and Space*, 34(3), 393–419.

Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.

Bold, R. (ed.) (2019). *Indigenous Perceptions of the End of the World*. *Creating a Cosmopolitics of Change*. London: Palgrave MacMillan.

Britzman, D. (1991) *Practice Makes Practice*. *A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Chakrabarty, D. (2019). The Planet: An Emergent Humanist Category. *Critical Inquiry,* 46 (1), 1-31.

Delès, R., F. Pirone & P. Rayou (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'« École à la maison ». *Administration et Éducation*, École et crise sanitaire, 169, 155-161.

Duc, B., K. Duemmler, H. Durler & Ph. Losego (2019). How the World of Work Transforms Educational Institutions. *Swiss Journal of Sociology*, 45 (3), 2018, 283–297

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 21, 403-423.

Gärdenfors, P. & A. Högberg (2017). The Archaeology of Teaching and the Evolution of *Homo docens*. *Current Anthropology* 58 (2), 188- 208. DOI: 10.1086/691178

Geiger, T. & M. Pivovarova (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24:6, 604-625, DOI: 10.1080/13540602.2018.1457524

Greene, M. (2000). Imagining futures: the public school and possibility. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 267-280.

International Task Force on Teachers for Education 2030 (2019). *The Futures of Teaching Final Report*. Proceedings of the Annual Meetings and 12th Policy Dialogue Forum, Dubai, United Arab Emirates, 8-11 December 2019.

International Task Force on Teachers for Education 2030 (March 2021). *Teaching on the front line*: *National teacher responses to the COVID-19 crisis*. Paris: UNESCO.

Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.

Kopenawa, D. & B. Albert. *The Falling Sky*. *Words of a Yanomami Shaman* (trans. by N. Elliott & A. Dundy). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 123-154.

Maher, M. (2012). Teacher Education with Indigenous Ways of Knowing, Being and Doing as a Key Pillar. *AlterNative*: *An International Journal of Indigenous Peoples*, 8(3), 343-356. DOI: https://doi.org/10.1177/117718011200800309

Ozga, J. (2020). The politics of accountability. *Journal of Educational Change*, 21, 19–35.

Perrotta, C., K. Gulson, B. Williamson & K. Witzenberger (2020). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2020.1855597

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 175-212.

Saint-Fuscien, E. interviewed by Annie Tobaty (2021). L'école face à l'épreuve: quelle histoire? *Administration et Éducation, École et crise sanitaire*, 169, 15-22.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México D.F.: CESU-UNAM/Porrúa Editorial.

Serres, M. (2015). *Thumbelina*. *The culture and technology of millenials*. (trans. by David Smith) Lanham, MD: Rowan and Littlefield.

Sriprakash, A., D. Nally, K. Myers and P. Ramos-Pinto (2020). *Learning with the Past*: *Racism, Education and Reparative Futures*. Background paper for the Futures of Education initiative.

Sumida Huaman, E. (2019). Comparative Indigenous education research (CIER): Indigenous epistemologies and comparative education methodologies. *International Review of Education*, 65:163–184. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-018-09761-2

Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente. *Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO/ Siglo XXI/Fundación OSDE.

Woodroffe, T. (2020). Improving Indigenous student outcomes through improved teacher education: the views of Indigenous educators. *AlterNative*: *An International Journal of Indigenous Peoples*, 16 (2), 146-152. DOI: https://doi.org/10.1177/1177180120929688

Yates, L. (2012). My School, My University, My Country, My World, My Google, Myself… What is education for now? *Australian Educational Researcher*, 39, 259-274.

نرجو شاكرين ذِكر ما يلي عند الاستشهاد بهذه الورقة: فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلّمين في إطار التعليم حتى عام 2030 (2021). مستقبل التدريس: ورقة معلومات أساسية أُعدّت لصالح مبادرة مستقبل التعليم، 2021. باريس: اليونسكو

فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام2030 (المعروف أيضاً باسم فريق العمل الخاص المعني بالمعلمين) هو تحالف عالمي ومستقل. وأعضاؤه هم من الحكومات الوطنية، والمنظمات الحكومية الدولية، والمنظمات غير الحكومية، ووكالات التنمية الدولية، ومنظمات المجتمع المدني، ومنظمات القطاع الخاص، ووكالات الأمم المتحدة التي تضافر جهودها معاً لتعزيز المسائل المتعلقة بالمعلمين.

يستضيف مقر اليونسكو في باريس الأمانة العامة لفريق العمل المعني بالمعلمين.

لمزيدٍ من المعلومات، يُرجى زيارة الموقع الشبكي التالي :
www.teachertaskforce.org

نُشر في عام 2021 بواسطة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، وعنوانها هو:
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© حقوق الطبع والنشر محفوظة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) 2021

الغلاف: دراجن جيتشيك /Shutterstock.com
التصميم: أنطونيو دي فيكو

هذا المنشور متاح مجاناً بموجب الترخيص Attribution-Share Alike 3.0 (IGO CC-BY-SA 3.0 IGO)، (**https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/**)

ويقبل المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (**https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en**).

تنطبق الرخصة الحالية حصرياً على المحتوى النصي للمنشور . لاستخدام أي مواد غير محددة بوضوح على أنها تابعة لليونسكو، يجب طلب إذن مسبق من خلال البريد الإلكتروني التالي:org.publication.copyright@unesco
أو العنوان البريدي التالي: UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

لا تعبّر التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه عن أي رأي لليونسكو أو فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030 بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو بشأن رسم حدودها أو تخومها . إنّ الأفكار والآراء الواردة في هذا المنشور تخصّ مؤلفيها؛ ولا تعكس بالضرورة أفكار اليونسكو وآراءها، وهي غير مُلزمة للمنظمة.