مقال

قيـــادة التعليـــم بيـــن الأداء الوظيفـــيّ والفكـــر النقـــديّ

نضال الحاج سليمان

يهدف هذا المقال إلى إثارة نقاش حول فهمنا القيادة التعليميّة ودورها في المدارس العربيّة، بالخوض في ثلاث إشكاليّات: إشكاليّة المعرفة، وإشكاليّة الممارسة، وإشكاليّة الدور المجتمعيّ. ينطلق هذا النقاش من منظور "القيادة التعليميّة النقديّة"، وهو منظور مركّب يستنِد إلى مبادئ التعليم التحرّري والنقديّ (Freire, 1970; Giroux, 1988)، ومبادئ القيادة التعليميّة من أجل العدالة الاجتماعيّة (Smyth et al., 2014). تفترض هذه النظريّة أنّ القيادة في التعليم، ولا سيّما في المدارس، أكثر من وظيفة مرتبطة بأداء مهمّات إداريّة وإشرافيّة، إذ لها دور فكريّ وتعليميّ ومجتمعيّ.

إشكاليّة المعرفة

جلّ ما نعرفه في مجال القيادة والإدارة التعليميّة ناتج من برامج دراسات متخصّصة وبرامج إعداد، أو سياسات ومعايير محلّيّة وعالميّة، وعدا ذلك فمُكتسَب في ميادين العمل، سواء بالتجربة المباشرة أم بالتفاعل مع تجارب الآخرين. وليس غريبًا القول إنّ معظم المعرفة المكتسبة بالمصادر المذكورة، في العقود الأربعة الأخيرة على الأقلّ، مستورَد من دراسات وكتابات صدرت في دول الشمال، من مؤسّسات وباحثين ذوي معارف وتوجّهات تلائم مجتمعاتهم، أو من السلطة المعرفيّة والسياسيّة التي تشرّع إنتاج المعرفة بطريقة أو بأخرى. لذلك، يعدّ طرح الأسئلة حول محرّكات المعرفة الرئيسة والشائعة في مجال القيادة التعليميّة في مجتمعاتنا العربية أمرًا مشروعًا. ومن هنا، يتعلّق بعض الأسئلة بالسياق التاريخيّ والجغرافيّ، وبعلاقات القوّة والسلطة الفعليّة، صاحبة القرار في إنتاج المعرفة وتعميمها. نذكر من هذه الأسئلة على سبيل المثال: من ينتج المعرفة؟ ومن يسوّقها؟ لماذا نستهلكها ونتبنّاها؟ وإلى أيّ مدى نفيد محليًّا من تطبيقها؟ من يملك الحقّ في الحكم على معرفة ما بأنّها عامّة أو عالميّة أو مؤثِّرة أكثر من غيرها؟

إذا كان هذا المقال ليس في موقع الحكم على مصادر المعرفة ومساقاتها الأيديولوجيّة، إلّا أنّه يسائل السياسات والمؤسّسات المحلّيّة التي تستورد المعرفة وتسقطها على نظمها التعليميّة، من دون تكييفها ومعالجتها وفق ما يُلائم مكانها وزمانها. وممّا لا شكّ فيه أنّ ازدياد وتيرة الانتشار المعرفيّ في مجالات التعليم كافّة، من انعكاسات أيديولوجيا الليبيراليّة الحديثة التي تفيد من الإنتاج المعرفيّ التعليميّ، وتسوِّق له ضمن منظومة اقتصاد المعرفة، ولا سيّما في دول الجنوب، والتي تشكِّل بدورها سوقًا هائلةً لاستيراد المعرفة الصادرة من دول الشمال واستهلاكها. لذلك، لا تكمن الإشكاليّة الأعمق في الاستيراد والإسقاط فحسب، بل في نوعيّة التوجّهات والمفاهيم السائدة في ما يتعلّق بفلسفة التعليم والقيادة التعليميّة المنتشرة، والتي تركّز على إنتاج السرديّات الأدائيّة والاقتصاديّة. تحوِّل السرديّة الأدائيّة القادة إلى مؤدّين يخدمون الإطار الوظيفيّ ومعايير تقييم الأداء، بينما تعدّ السرديّة الاقتصاديّة دور التعليم الرئيسة لتأهيل الناشئة ليصبحوا أفرادًا ناجحين ومؤهَّلين، كقوى عاملة بمواصفات تحدّدها السوق المحليّة والعالميّة. يقدِّم هذا التوجّه، وإن اعترف بالمشكلات التعليميّة والاجتماعيّة المعقَّدة، حلولًا، غالبًا ما تكون أحاديّة التوجّه، أو سطحيّة ومؤقَّتة ومُجزَّأة، بدل الخوض في تحليل الظواهر ومعالجة أسبابها.

إذا كانت هذه التوجّهات التعليميّة عرضة لبعض النقد والمساءلة في الغرب، فهي نادرًا ما تتعرّض لمساءلة في المجتمعات العربيّة، حيث تُتداوَل وتُتبنَّى في العديد من المؤسّسات والمدارس، ولدى أهل المهنة، حتّى تصبح المفاهيم شائعة ومشروعة وأساسيّة، بل يروَّج لها على أنّها "الأفضل" و"الأكثر فعّاليّة". وليس غريبًا القول إنّ الحكم على المعرفة الشائعة في مجال التعليم والقيادة التعليميّة لا يخلو من صبغة هويّاتيّة مركَّبة اجتماعيًّا وتاريخيًّا، أو مُتخيَّلة. فما يقدَّم من نظريّات ومفاهيم، وما يُطبَّق في الكثير من الأحيان، منطلق من منظور مُتخيَّل للذات والآخر منتِج المعرفة (Said, 1978).

يُنظَر إلى النماذج الغربيّة على أنّها "أفضل" و"ذات نوعيّة عالية الجودة"، وأنّ الاقتداء بها أو تنفيذها يعدّ مقياس النجاح، وهو ما وصفه إدوارد سعيد بظاهرة "الاستشراق الذاتيّ"، حيث تسود نظرة دونيّة للثقافة والإنتاج المعرفيّ المحلّيّ، وتصاحبه نظرة إعجاب بالمعرفة "الأخرى والفضلى"، بشكل مطلق أم تراتبيّ، ولا سيّما أنّ مؤسّسات "دوليّة" تنتجه وتنفِّذه وتقيسه. ولعلّ الخوض في موضوع الاستشراق الذاتيّ، وتأثير حقبة الاستعمار، وأسبابه الاجتماعيّة والتاريخيّة العميقة، يتخطّى حدود هذا المقال، إلّا أنّ الإشارة إليه تفيد ما تبقّى من هذا النقاش.

إشكاليّة الممارسة

يجمع الباحثون والممارسون على أهمّيّة الدور الذي تؤدّيه القيادة في توجيه أهداف التعليم في المؤسّسات والمدارس، وتحديد الأولويّات والتأثير في المعلّمين والعاملين والطلّاب. وبغضّ النظر عن الجدال القائم بين أنصار نظريّة التأثير المباشر أو غير المباشر في عمل الآخرين، فالأثر حاصل ومؤكَّد، رغم اختلاف السياق والظروف (Evans, 2021). لذلك، فممارسة القادة المهنيّة تشكِّل جزءًا رئيسًا في هذا النقاش.

تتلخّص الإشكاليّة بطغيان الفكر الأدائيّ المعياريّ على جوانب الممارسة كلّها، حتّى تحوّلت القيادة والإدارة التعليميّة إلى مجموعة تطبيقات قياسيّة، تنطلق من معايير محدّدة مسبقًا، وتصبّ في خدمة الأطر الحاوية لها، بالإضافة إلى أنّها تغرق في دوّامة التنفيذ والقياس. ورغم أنّ التعليم يفترض بالضرورة التكامل والتوازي بين النشاط الفكريّ البيداغوجيّ والأداء (hooks, 1994)، إلّا أنّ تفوّق الأداء والتنفيذ على ما سواه، بسبب تراكم الأعباء والمهمّات وسطوة التقييم، يُفرغ

العمليّة التعليميّة والقياديّة والإداريّة من جوهرها، ويحوّلها إلى دورة لإعادة إنتاج الثقافة المعياريّة نفسها، فضلًا عن حرمانها من إنتاج تعليم يخدم المجتمع وقضاياه المهمّة، وهنا تكمن الإشكاليّة. يعدّ انشغال قادة التعليم بإدارة المهمّات وتوجيهها وقياس نتاجها، بدل إدارة التغيير والسعي إلى تشكيل وعي نقديّ لدى المعلّمين والطلّاب، فجوة تسهم في الحفاظ على الظواهر المجتمعيّة السائدة، بدل العمل على تغييرها.

وعليه، لا تكمن الإشكاليّة في تبنّي معايير الأداء في التعليم أو الإدارة وتطبيقها فحسب، بل في اعتبار المعايير وما ورد فيها من مفاهيم وتوجّهات منطلقًا معرفيًّا يمنع الخوض في أيّ توجّه سواه، إذا تنبّهنا إلى إشكاليّة المعرفة ومصدرها والهيكليّات المستفيدة من تنفيذها ومدى تأثيرها في الممارسة العمليّة. وفي معظم الأحيان، يؤدّي الالتزام المعياريّ إلى الامتناع عن التفكير النقديّ، بل قد ينزع عنه صفة المشروعيّة أو المهنيّة.

إشكاليّة الدور المجتمعيّ

يعترف هذا المقال بمواجهة القيادة التعليميّة تحدّيات عديدة، إلّا أنّ ذلك لا يمنع من طرح الأسئلة والتفكّر في توجّهات وممارسات قياديّة تُعنى بالتعليم والعدالة الاجتماعيّة والثقافيّة وحقوق الإنسان، وتسهم في بناء مجتمع أكثر عدلًا وأمانًا. يتعلّق بعض هذه التحدّيات بالموارد والهيكليّات الإداريّة والماليّة، فضلًا عن السعي الدائم إلى مواءمة الأداء مع السياسات وأطرها التنفيذيّة، وتحويل الأولويّات البيداغوجيّة والرعائيّة والاجتماعيّة إلى مجموعة مصطلحات ذات مدلولات قياسيّة ووضعيّة، تكاد تلغي كلّ ما هو غير وضعيّ وغير مرئيّ بالمعنى القياسيّ. لا تنحصر هذه التحدّيات بالأداء في المدارس والمؤسّسات، بل في برامج التعليم العالي وإعداد المعلّمين والقادة وتدريبهم، حيث تُغيَّب السرديّات الاجتماعيّة والثقافيّة التي تناقش قضايا المجتمع وأزماته. فعندما يتعلّق الأمر بالمجتمع، تنصّ معظم السياسات والمعايير على مفاهيم الشراكة والعلاقات الإيجابيّة والاستجابة للتطلّعات، إلّا أنّ كلّ هذا يأتي ضمن عبارات عامّة، شكليّة أو باهتة، تتوخّى الحياديّة في ما يرتبط بمشكلات المجتمع الملحّة من ظلم واستبداد وعنف اجتماعيّ واقتصاديّ وسلطويّ، وغير ذلك.

في ظلّ هذا الفصل المعرفيّ والمهنيّ، يصبح السؤال ملحًّا عن جدوى تعليم محايد وتقنيّ في مجتمعات يغيب فيها الأمان بمختلف أنواعه، ويواجه معظمها مشكلات الفساد والفقر والتهميش الثقافيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ واللغويّ، فضلًا عن مشكلات الاحتلال واللجوء والنزوح وغيرها. وإن كان للتعليم دور في صناعة المستقبل، يصبح السؤال عن دور التعليم وقادته في دفع عجلة التغيير مشروعًا، بل واجبًا. يقتضي التغيير أن يتحدّى القادة أطر عملهم الآليّة وينخرطوا في إعداد البرامج والمناهج وتطويرها، وتوجّهات تعليميّة تخلق الأمل والدافعيّة والتفكير النقديّ البنّاء. يتطلّب هذا التوجّه تعليمًا مرتبطًا بقضايا الناس والمجتمع بقدر يسهم في الحماية من التسرّب، ويحرص على ما هو أبعد من النجاح المدرسيّ وقبول الجامعات وفرص العمل. ففي بلاد تتقلّص فيها الخيارات وينغمس فيها معظم الشباب في أحلام ومحاولات الهجرة لانعدام الأمان، لا يصلح تعليم لا ينحاز إلى الإنسان والمجتمع.

القيادة التعليميّة النقديّة

انطلاقًا من هذا النقاش، يطرح المقال توجّهات نقديّة في قيادة التعليم بالاستناد إلى مشروعيّة السؤال والتفكيك، وتحدّي واقع التعليم الراهن، من تصميم المناهج والدروس والتقييم وتنفيذها، إلى تكريس ثقافة الحوار النقديّ في المدارس، والانخراط في تشكيل سرديّات جديدة في المجتمع المدرسيّ والبيئة المحيطة به. ضمن هذا الطرح، تعدّ "القيادة التعليميّة النقديّة" مفهومًا جماعيًّا تشاركيًّا، وليس نمطًا من الأداء الذي يتّصف به القادة أفرادًا، أو يصفون به علاقاتهم مع الأفراد والجماعات. يتطلّب ذلك بالضرورة الانخراط في المجتمع المحليّ، وربط ممارسة القيادة بالمبادئ والأفكار العامّة التي تتبنّى إشكاليّات المجتمع ومواجهتها، بدل الإغراق في سرديّات مبهَمة لا تشبه المجتمع ولا تسهم في حلّ مشكلاته.

يربط الفكر النقديّ التحليليّ في ممارسة القيادة جوانب العمليّة التعليميّة والتربويّة كافّة، ويحول دون الانغماس في ثقافة التجزئة والانكفاء في آليّات التدريس والتنفيذ والعمل اليوميّ. وعليه، يعني النقد، من حيث المبدأ، توجّهًا فكريًّا يسائل الموجود والسائد والمتوقّع، ويسعى إلى طرح الأسئلة والإشكاليّات في مستويات التعليم وجوانبه كلّها، ضمن فترات الدروس، بالنصوص والتطبيقات والتقييمات، ويحوّلها جميعًا إلى فرص للتعلّم والتفكير بالمشكلات الحياتيّة، ويمنح الطلّاب والمعلّمين مساحة آمنة ووقتًا كافيًا للتحليل والتفكيك والبحث والتخيّل وخلق حلول ممكنة (Freire, 2014). وهذا ما تنطبق عليه مقولة Giroux (1988) "تسييس التعليم وتعليم السياسة".

من هنا، يمكن القول إنّ القيادة النقديّة تنغمس في بيداغوجيا التغيير، وتستثمر العلاقات الاجتماعيّة المدرسيّة والبرنامج التعليميّ في تحدّي الممارسات الثقافيّة والاجتماعيّة غير العادلة، وإن كانت مقبولة في نظر المجتمع ومكرّسة بموجب أعراف وسياسات ومعايير. يتحقّق ذلك بتكريس المساءلة والتفكير النقديّ جزءًا رئيسًا من عمل المعلّمين والقادة اليوميّ، في كلّ ما يتعلّق بمحتوى الدروس وأهدافها وكيفيّة تدريسها. ولا شكّ أنّ هذا التوجّه في القيادة يتحمّل مسؤوليّة تشكيل الوعي التحرّري والنقديّ لدى الطلّاب (Freire, 1970)، تجاه البنى السياسيّة والاجتماعيّة والظلم والتمييز الجماعيّ أو الفرديّ، ويحرص على تعليم الطلّاب وفق ما يؤهّلهم ليواجهوا المشكلات العميقة والتاريخيّة في مجتمعاتهم، وليس أقلّها حرمانهم من الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والفرديّة. يتّفق هذا التوجّه مع مفهوم القيادة، كبيداغوجيا العموم، أي القيادة التي تنحاز بقوّة لقضايا الناس والمجتمع (Jenlik, 2012 &).

يقول Giroux (1988، ص 127) : "يتمثّل دور التعليم والمدارس أساسًا في خوض التحدّي لخلق معانٍ جديدة وصياغة علاقات قوّة مختلفة". يصبح هذا التحدّي ممكنًا بدروس تشجّع على التفكير النقديّ وتعطي مساحة وأولويّة للتساؤلات ومناقشة الإشكاليّات، بدل طمسها. تشكّل مبادئ التعليم التشاركيّ نواة هذا التوجّه، بحيث تصمَّم فترات الدروس لتكون مساحات وافية للمعلّمين والطلّاب، ليشاركوا أصواتهم ومعارفهم، ويفكّروا بعمق الظواهر دون الاكتفاء بسماتها.

وعليه، تتحدّى القيادة النقديّة ظواهر التعميم والتجهيل، وتعمل على بناء بيئة مدرسيّة تساعد على تطوير هويّة المعلّمين المهنيّة وتخلق لهم، كما للطلّاب، مساحات آمنة وإيجابيّة. تعمل القيادة النقديّة على تأهيل المعلّمين وتوجيههم، وترسيخ ثقافة الاعتراف والحوار والثقة والمشاركة في القرار والتنفيذ، بدل تحويلهم إلى منفّذين مطيعين ومقودين بمعايير محدّدة سلفًا (Giroux, 1985).

* * *

يعدّ هذا المقال المشكلة الرئيسة في الأنماط السائدة، في ما يتعلّق بالقيادة، كامنةً في السكوت عن المشكلات المجتمعيّة الحقيقيّة والادّعاء بأنّ المهمّة تنتهي عند أسوار المدرسة، وفي تنفيذ آليّاتها. وهي توجّهات ناتجة من أيدولوجيّات سياسيّة - اقتصاديّة تسوّق للمعرفة الآليّة وتفصل المهنة عن المجتمع، وتنحاز إلى استيراد القيم والصبغات المهنيّة والتعليميّة العالميّة، بدل التعمّق في تحليل الواقع والانطلاق منه في التخطيط والعمل. يدعو هذا المقال إلى إنتاج معرفة وممارسة مهنيّة مرتبطة بالمجتمع والناس، والتحرّر من قيود الخطاب الأدائيّ الذي يمجّد ثقافة المعايير والتمييز، ويغيّب إشكاليّات المجتمع والسياسة، ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا.

يطرح المقال توجّهًا نقديًّا في قيادة التعليم، ابتداءً من مسألة المعرفة السائدة، والإعداد المهنيّ، والممارسة المهنيّة والبيداغوجيّة. وبرغم أنّ القيادة النقديّة لا تقدّم حلولًا سريعة، إلّا أنّها تؤسّس لتغيير عميق وبعيد المدى، يبدأ في الحجرة الصفّيّة وينتقل إلى المجتمع. يعدّ إنتاج هذه المعرفة النقديّة في مجال القيادة التعليميّة، في زمن الليبراليّة الحديثة والعولمة الاقتصاديّة وفي ظلّ اضطراب اقتصاديّ وسياسيّ واجتماعيّ في معظم المجتمعات العربيّة، تحدّيًا أمام الباحثين والممارسين، ولا سيّما في ما يتعلّق بتأطير ممارساتهم اليوميّة، كسلسلة إشكاليّات معقّدة، ومقاربة الحلول بمنظور مختلف أكثر تعقيدًا وصعوبة.

نضال الحاج سليمان
باحثة دكتوراه في مجال القيادة التعليميّة
لبنان

المراجع

- Evans, L. (2021). Is leadership a myth? A “new wave” critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management, Administration & Leadership, 50* (3), 413–435. https://doi.org/10.1177/17411432211066274
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Penguin.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* Bloomsbury Publishing Plc.
- Giroux, H. (1985). Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis. *Harvard Educational Review, 53*(5) 257–293 .
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning.* Westport, CT: Bergin & Garvey.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.
- Jenlink, P., & Jenlink, L. (2012). Examining leadership as public pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 7* (3). 1-16.
- Said, E. W. (1987). *Orientalism.* Penguin.
- Smyth, J., Down, B., & McInerney, P. (2014). Socially critical leadership. In J. Smyth, B. Down, & P. McInerney. *The socially just school.* 93–110. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9060-4_5