النقطة الحقيقية والنقطة العادلة

نقد مَلكة التصحيح في مادة الفلسفة

إن مجرد وفاء مصححي الفلسفة لروح مادة تدريسهم مبرر كاف للأمل في نقط عادلة أثناء التصحيح، لأن الفلسفة وعي تأملي انعكاسي، حواري، نقدي وحريص على قيم الحقيقة والصواب عندما يتعلق الأمر بالحكم، وعلى قيم العدالة والإنصاف عندما يتعلق الأمر بتوزيع خيرات.

بقلم: شفيق اكريكر(*)

2/1

تمهيد: النقطة الحقيقة والنقطة العادلة

يثار سؤالان بصدد كل نقطة تنالها ورقة المترشح: سؤال حقيقة النقطة وسؤال عدالتها. يفترض البحث عن النقطة الحقيقية وجود نقطة ما في مكان ما، تكون المقابل الموضوعي أو الترجمة الكمية لإنجاز المتعلم. لن ننشغل هنا بهذه النقطة لأن البحث عنها لن يختلف عن البحث عن حجر الفلاسفة، إذ تبين –حسب هنري بييرون– أن العثور على هذه النقطة يحتاج في الفلسفة إلى تصحيح الورقة الواحدة من طرف 127 مصححا (الامتحانات والدوسيملوجيا 1969 ص23)؛ وإذا كان تكميم خواص فيزيلوجية كالطول مثلا يتضمن قدرا من الارتياب ويقتضي تكرار القياس ويكتفى فيه ببضع أعداد بعد الفاصلة، فما بالك بتكميم قدرات عقلية تجنّد خلالها كفايات منهجية معقدة، بل ومواقف أخلاقية كمحبة الحكمة!

بخلاف النقطة الحقيقية، يحيل مفهوم النقطة العادلة على فكرة توزيع خيرات وفق إجراءات وقواعد يعم صوابها مثلما يمس ظلالها الجميع على قدم المساواة. فقد نقبل كون تصحيحنا لإنجازات المترشحين صارما أو متساهلا أو حتى خاطئا، ولكن لا يسعنا التفريط –لأسباب أخلاقية– في مبدأ تكافؤ حظوظ المترشحين أمام صرامتنا أو تساهلنا أو خطئنا..

وحيث إن الإنصاف منتهى العدالة، تسعى النقطة العادلة أيضا إلى التوفيق بين عمومية دليل التصحيح ونصيته والتنوع الهائل لأوراق المترشحين الفريدة.

إذا كانت النقطة الحقيقية تحيل على علاقة معرفية من النمط الديكارتي بين ذات هي المصحح وموضوع هو ورقة المترشح، فإن مفهوم النقطة العادلة يحيل على علاقة تواصلية من النمط الهابرماسي بين ذوات (المصححين) للوصول إلى حكم يبتغي الذاتية الكونية بلغة كانط. تخاطب الأولى الفرد المنتشي بحرية إرادته المطلقة كما يختبرها داخليا، بينما تحيل الثانية على الجماعة المدرّسة، حيث كل فرد من أفرادها مطالب –على غرار فكرة العقد الاجتماعي– بالتنازل عن قدر من حريته والقبول بأن تضع حريات الآخرين حدودا لحريته.

ومثلما صنعنا في مقال سابق حول مقدمة الإنشاء الفلسفي (الأحداث المغربية، 13 و 20 مارس 2010) نقدم في مايلي عشر أطروحات عساها تفتح نقاشا عموميا يفضي إلى بينذاتية أكبر ومن ثم إلى نقطة أكثر عدالة.

1 -محرر الموضوع ومصححه أو الأبوة المزدوجة للنقطة

يحرر الموضوعَ تلميذ وينقّطه مصحح. فلمن ننسب تلك النقطة؟ كتب هنري بييرون أنه للتنبؤ بنقطة التلميذ نحتاج إلى معرفة مصحح ورقته أكثر من حاجتنا إلى معرفة مستوى التلميذ نفسه! ينطبق ذلك على الاختلاف الحاصل بين تقديرات مصححي الفلسفة. ففي تجربة تصحيح جماعي خاضها في منتدى على شبكة الأنترنت (hijaj.net) ثلاثة مصححين لستة عشر موضوعا إنشائيا، في إطار مسابقة وطنية للإنشاء الفلسفي، بلغت الفروق أحيانا بين مصحح وآخر أربع نقط ونصف بصدد الموضوع الواحد! رغم وجود بعض الألفة بين المصححين الثلاثة وتشبعهم بتوجهات ديداكتيكية متناغمة ودخولهم في نقاشات معمقة حول مواصفات الإجابة ومعايير التصحيح، فضلا عن كونهم هم أنفسهم واضعو أسئلة المسابقة..

ولقد أظهرت إحصائيات أخرى أوردها هنري بييرون أن معامل التوافق intercorrélation ضعيف للغاية بين المصححين في الفلسفة: فإذا كان التوافق التام يعبّر عنه بالقيمة 1.0، فمعامل التوافق بين مصححين للفلسفة لايتجاوز 0.438 في المتوسط، أما فعليا فهامش الاختلاف شاسع جدا، مابين 0.112 في أسوأ الأحوال و 0.636 في أحسنها.

يظهر عمق الاختلاف بين المصححين أوضح ما يكون إذا قورنت هذه القيم بمعاملات التوافق المرتفعة بين مصححي الرياضيات التي تعادل في المتوسط 0.882 وتمتد على مدى ضيق بين 0.843 و 0.943 أو الفيزياء التي يبلغ فيها معامل التوافق 0.843 في المتوسط ويمتد على مدى ضيق بدوره بين 0.794 و 0.902

ينتج عن تباين التقديرات العددية بين المصححين أن النقطة تدين بالأبوة للمصحح بنفس القدر –وربما أكبر– الذي تدين به للتلميذ صاحب الورقة ! بمعنى أن النقطة هي نقطة المصحح بقدر ماهي نقطة التلميذ. من هنا صعوبة التنبؤ بهذه الأخيرة، لدرجة يصبح معها التلميذ الكسول جدا –كما يقول بييرون– متأكدا من عدم حصوله على المعدل، والمتفوق جدا متأكدا من تجاوزه للمعدل، أما المترشحون الذين ليسوا سيئين تماما أو متفوقين تماما، فإن الصدفة تلعب دورا كبيرا في تحديد نقطهم، وهو دور ينبغي العمل بجد على تقليصه، حرصا على عدالة النقطة.

كتب هنري بييرون أنه للتنبؤ بنقطة التلميذ نحتاج إلى معرفة مصحح ورقته أكثر من حاجتنا إلى معرفة مستوى التلميذ نفسه ! ينطبق ذلك على الاختلاف الحاصل بين تقديرات مصححي الفلسفة.

بييرون : « للتنبؤ بنقطة التلميذ نحتاج إلى معرفة مصحح ورقته أكثر من حاجتنا إلى معرفة مستوى التلميذ نفسه »

2 -تقويم السؤال قبل تقويم الجواب

تقتضي النقطة العادلة أيضا تقديرا صائبا juste لدرجة سهولة أو صعوبة مطالب الاختبار الفلسفي. وهو ما لا يتأتى عند سيادة انطباع عام بين المدرسين مفاده أن أسئلة الامتحان سهلة أو في المتناول، وأن كل شكوى يجأر بها المتعلمون إنما تشي بالتردي المستمر، عام بعد عام، لكفاياتاهم المعرفية والمنهجية واللغوية. لكن هل الأمور كذلك فعلا؟ وهل نملك مؤشرات ومعايير علمية لقياس درجة صعوبة الاختبارات ومدى تلاؤمها مع مستوى المختبَرين ومكتسباتهم المفترضة؟ يمكن للمرء أن يفترض دون مجازفة أن كل أسئلة امتحان الفلسفة تتضمن قبليا صعوبة محايثة، فحتى عندما سئل التلاميذ: ما دولة الحق؟ لم يكن الجواب هو: دولة الحق كما ترى جاكلين روس هي كذا وكذا.. وثمة جزء من الصعوبة كامن في شكل الاختبار نفسه: فالإنشاء dissertation، وبخلاف أشكال اختبارية أخرى كمجموعة الأسئلة أو الاختيار من متعدد أو قراءة رسم بياني، يتطلب مهارات منهجية لايملك أغلب المترشحين أدنى فكرة عنها من قبيل الوحدة العضوية للموضوع والتي يصعب المحافظة عليها كلما استطال الإنشاء وكذا مطلب الفكرة الناظمة وتناميها المتدرج ومقتضيات التسلسل والربط.. ولو جرب كل مصحح لمادة الفلسفة أن يمنح نفسه ساعتين أو ثلاث كالتي منحت للمترشحين (حسب الشعب) من أجل أن يحرر بدوره إنشاءا فلسفيا ملتزما –أو غير ملتزم– بالتوجيهات المنهجية التي زُود بها التلاميذ طيلة السنة ومكتفيا بتجنيد المعارف التي يفترض أن تكون بحوزتهم، لأدرك على الفور درجة الصعوبة التي تميز مواضيع اختبار الباكالوريا من وجهة نظر المتعلم!

أمام هذه الصعوبة يحدث للمترشحين ما سماه دريدا في كتاب «الحق في الفلسفة» بالفوضى le désarroi وقلة الحيلة، الأمر الذي ينعكس في الكتابات الإنشائية للمترشحين التي تخرج أقرب إلى بحث عن مخرج من ورطة في جو من الهلع (لِيَنْجُ من يستطيع!) منها إلى كتابة إنشائية متماسكة تعكس تفكيرا عقلانيا متأنيا.. وبطبيعة الحال، ففوضى لقاء التلاميذ بسؤال الامتحان تلد فوضىً ثانيةً في لقاء المصححين بإنجازات هؤلاء. لنقل إن المصححين يُسقط في أيديهم بمثل ما أسقط في أيدي التلاميذ من قبل!

وقد يكون من المفاجئ للكثيرين أن يعرفوا أن جاك دريدا لم يتردد في استنكار صعوبة مطالب أسئلة امتحان الفلسفة وهو المفكر المعروف بأسلوبه المعقد ، حتى لا نقول المستغلق الذي دوّخ الشراح والتراجمة. فهو يرى أن حرص واضع الامتحان على تجنب الأسئلة المباشرة (أسئلة الاستظهار questions de cours) حرص مشروع ، بيد أنه يسقطنا في محاذير أخرى وهي:

–تعدد الأسئلة المحتملة دون أن نكون متأكدين من أن التلميذ قد تلقى إعدادا كافيا للتعامل مع مثلها؛

–ارتباط الأسئلة مع المقرر بعلاقة ملتوية هشة oblique بحيث يكون التلميذ مطالبا ليس فقط بابتكار الجواب بل وبابتكار الإطار النظري والإشكالي للجواب، وهو ما لا يجوز توقعه من تلميذ باكالوريا؛

–صياغة الأسئلة صياغة ملغزة تُعجز التلاميذ بحيث يجد أغلبهم نفسه خارج الموضوع بكل بساطة؛

– استغلاق معاني النصوص المعروضة للتحليل والمناقشة على فهم أغلب التلاميذ، خصوصا أنها نصوص معروضة خارج كل إحالة أو سياق أو سؤال دقيق موجه.وخير مثال على ذلك هذه العبارة من نص شوبنهاور: «التاريخ محكوم عليه بالزحف ملتصقا بميدان التجربة العينية، على عكس العلوم الحقة التي تحلق عاليا بفضل المفاهيم الشاملة التي اكتسبتها والتي تتيح لها السيطرة على الخاص» (الامتحان الوطني، آداب يونيو2010)، وهو بالمناسبة نص لم يتفوق في فهمه بشكل مُرض حتى التلميذ الفائز في مسابقة الوزارة، مادام لم يستطع أن يضرب ولو مثالا واحدا لمفهوم علمي كلي أو لواقعة تاريخية مفردة !

ينتج عن تباين التقديرات العددية بين المصححين أن النقطة تدين بالأبوة للمصحح بنفس القدر -وربما أكبر- الذي تدين به للتلميذ صاحب الورقة ! بمعنى أن النقطة هي نقطة المصحح بقدر ماهي نقطة التلميذ.

3 -صرامة مفرطة : كل مدرسي الفلسفة غير أكفاء باستثناء المصحح !

يؤدي «استسهال» مطالب مواضيع الامتحان إلى وجود استعداد لتصحيح الأوراق بقدر مفرط من الصرامة، تأثرا على ما يبدو بالصرامة rigueur التي هي مطلب فلسفي ! وحيث إننا لا نتوفر في المغرب للأسف على معطيات إحصائية حول النقط التي يمنحها مصححو الفلسفة، سأكتفي بمعطيات من السوسيولوجيا العفوية: أذكر أن أحد زملائي المدرسين استغرب ذات مرة من زميل ثالث يمنح نقط 17 و 18 في المراقبة المستمرة، محتجا بأن صوفيا ما أنزلت بهذا من سلطان! بل إن هذه النقط أثارت الاستغراب حتى لدى مدرسي المواد الأخرى!! مما يشي بمقدار الصرامة التي يفرضها مدرس الفلسفة على نفسه وتكرسها تمثلات الآخرين لمادته الدراسية ونقطها. في الفلسفة أيضا بديهيات وأحكام مسبقة راسخة!

يمكن أن نرفع مصداقية هذا المعطى من السوسيولوجيا العفوية ببضعة أرقام مستعارة من جيراننا الفرنسيين الذين أورثونا تدريس الفلسفة بالثانوي: في بعض الشعب، يحصل 50 % من مترشحي الباكالوريا على نقط تتراوح بين 4 و7مقابل نسبة 28.3 % للحاصلين على نقط بين 8 و 10 أما الحاصلون على مابين 11 و13 فلا يزيدون عن 10.2 % (بونوا سبينوزا وفلادمير بياجي، التقويم في الفلسفة، مقال)

لا توجد غير ثلاث فرضيات لتفسير هذه الصرامة وما ينجم عنها من نقط كارثية: الأولى أن التلاميذ غير مؤهلين إطلاقا للتفكير الفلسفي، الثانية أن جميع مدرسي الفلسفة غير أكفاء باستثناء المصحح والثالثة أن معايير التصحيح متشددة trop exigeants . إذا صدقت الفرضيتان الأولى والثانية، فعلينا إعادة النظر في وضعية مادة الفلسفة في التعليم الثانوي، بيد أن الفرضية الأخيرة أكثر رجحانا مما يعني أن مدرسي الفلسفة يستلهمون ذاك المدرس الشهير لمادة الفلسفة الذي توجه لتلامذته قائلا: «أقصى ما قد تحصلون عليه هو 12/20، أما النقطة 13 فهي لي، في حين أحتفظ بالنقطة 14 لأفلاطون، أما ما فوق ذلك فمن نصيب الإله، إن وُجد» (بيير لوكران، الباك في فرنسا والعالم).

النتيجة المحزنة لهذا التشدد هو أن التلميذ المتوسط لا يحصل في الفلسفة على ميزة متوسط L'élève moyen n'a pas la moyenne (سبينوزا وبياجي، م.س).

4 - 20/20 أو الفاكهة المحرمة

تصورنا للنقطة الكاملة مثال ساطع للصرامة : تضع المدرسة/المؤسسة تحت تصرف المصحح سلم تنقيط مكون من 21 قيمة (20–0)، لكنه نادرا ما يستعمله في كامل امتداده وخصوصا ما يتعلق منه بتخومه العليا ! وبعض المصححين لايستطيع أن يمنح إنجازات التلاميذ المتفوقين نقطا تفوق تلك التي حصل عليها هو نفسه عندما كان طالبا أو تلميذا، في حين يحتفظ آخرون بنقط التخوم العليا لسلم التنقيط لأنفسهم فيما لو قدر لهم أن يكتبوا موضوعا إنشائيا جوابا على سؤال الامتحان!

يحاجج البعض بأن20/20 في الفلسفة مستحيلة لأن الجواب الكامل والتام، الذي يستحق 20 لو وجد، غير معروف قبليا وبدقة كما في الرياضيات، وأن المتعلم مهما أبدع ستظل هناك دائما إمكانية لمؤاخذته بهذا الخطأ أو تلك الهفوة.. لكن ماذنب المتعلم في هذه الحالة حتى نحمّله أوزار الطبيعة اللامادية للمادة!؟ ثم علينا التمييز :هل منح النقطة الكاملة غير ممكن من حيث المبدأ أم ممكن لكن لم يوجد بعد من يستحقها أم لن يوجد أبدا؟ إذا كان لا أحد سيحصل على 18 أو 19 أو 20، فلا أقل من إلغاء هذه النقط الأثيرية (نسبة إلى éther) ! وتنقيط الأوراق على 15 أو 16 كنقطة أقصى لتتولى الأكاديمية لاحقا ترجمتها إلى نقطة على 20 !؟

يحتج آخرون بأن 20/20 في الفلسفة تعني أن المترشح قد بلغ المطلق والكمال الذي لايعتريه نقص، وأدرك الحق الذي لا يخالجه الباطل من بين يديه ولا من خلفه أو أنه أفلاطون أو ديكارت..! ولكن ماذا تعني 20/20 في الرياضيات وما أكثر الذين نالوها؟ أتعني أن التلميذ الحاصل عليها هو فيثاغورس أو لوباتشوفكسي زمانه !؟ لماذا سيحصل التلميذ النابغة في شعبة علوم رياضية على 20/20 في حين لن يحصل زميله النابغة في الآداب، القارئ النهم للكتب، سوى على 16 أو ربما 14 حسب المصححين!؟ مع أن الأول لم يفعل سوى تطبيق خاصيات ومبرهنات وحل مسائل سبق حلها أو حل مثلها في مكان ما!

الواقع أن هذه الذرائع تتجاهل الدلالة المؤسساتية للنقط والميزات، وتقيّم منتوجا مدرسيا بطريقة غير مدرسية! كما يغيب عنها أن النقطة الكاملة لا تعني الكمال، وأنها بذلك تحرم التلامذة المتفوقين من نقط امتياز مشروعة ومستحقة يحتاجونها أثناء التقدم للانتقاء الأولي في بعض المدارس والمباريات، وأن حتى نقطة مثل 12/20 تجرد مادة الفلسفة تقريبا من قدرتها على التأثير على المعدل النهائي العام..

لتهدئة الأهواء المثارة بصدد نقطة العشرين، لنتخيل أن سلم التنقيط يتكون من خمس قيم فقط كما في بعض الدول A، B، C، D، E عندها لاأعتقد أننا سنتردد في منح القيمة الأعلى E لبعض الأوراق الجيدة كما نفعل الآن حيال القيمة 20. مما يدل على أن الأمر نفسي أكثر منه عقلاني منطقي.

تثير نقطة المعدل أي 10/20 هي الأخرى نفس المشكلة : ماهو الإنجاز المتوسط؟ أهُو ما يستطيع إنجازه «فرد متوسط القدرات» ضمن ساكنة معينة أم إنجاز أغلب أفراد الساكنة (كالطول المتوسط للقامة)؟ وما الذي يستطيعه «تلميذ متوسط» في الفلسفة؟ ثم هل يتعين علينا ترتيب أوراق المترشحين وتقييمها بنيويا انطلاقا من «إنجاز متوسط» نفترضه أم انطلاقا من «إنجاز متوسط» تكشف عنه أوراق المترشحين الماثلة بين أيدينا؟ (يتبع)

(*) مدرس فلسفة - ثانوية الفارابي، أحد كورت

النقطة الحقيقية والنقطة العادلة

نقد مَلكة التصحيح في مادة الفلسفة

ميزنا في الجزء الأول من هذه المقالة بين النقطة الحقيقة والنقطة العادلة، وبينّا ارتهان هذه الأخيرة بعامل المصحح وبتقديره لدرجة صعوبة الامتحان وتمثله للنقطة القصوى والإنجاز المتوسط. نواصل في هذا الجزء تحليل باقي العوامل..

2/2

بقلم: شفيق اكريكر(*)

5 - الشروط المدرسية للقول الفلسفي التلاميذي

جوهريا، يرتد النقاش حول دلالة النقطة الكاملة 20/20 أو نقطة المعدل 10/20 إلى نقاش حول الصبغة المدرسية للإنشاء: هل نتعامل مع الإنشاء كـ «عمل فلسفي» أم كـ «عمل مدرسي»؟ هنا أيضا يبدو أننا نتجاهل الشروط المدرسية للقول الفلسفي التلاميذي، بدليل أننا مثلا نصحح إنجاز تلميذ الشعبة العلمية مثلما نصحح إنجاز تلميذ الآداب أو مسلك العلوم الإنسانية رغم الفارق في عدد الحصص الأسبوعية المقررة، كما لا توجد فروق جوهرية بين مطالب الصيغ الثلاث حسب الشعب (مذكرة 159 ص9)! بل ونصحح إنجازاتهم في مادة اللغة العربية مثلما نصحح إنجازاتهم في الفلسفة وربما بتشدد أكبر! بل وفي الوقت الذي ترفق فيه بعض نصوص اللغة العربية في الامتحان بهوامش شارحة، لا نرى في الفلسفة داعيا لذلك! رغم أن ذلك في الفلسفة أوْلى، بالنظر إلى خصوصية الاستعمال الفلسفي للغة وإلى تعرف المتعلمين المتأخر على نمط التفكير الفلسفي، في نهاية المرحلة الثانوية. الأدهى من ذلك أن نفس مواضيع امتحان الفلسفة في الباكالوريا قد تطرح على طلبة الإجازة والتبريز دون أن يعني أن هؤلاء سيجدونها أسهل مما وجدها أولئك! تكمن المفارقة في أن حدا أدنى من استيعاب المعرفة الفلسفية، وهي معرفة مترامية الأطراف سانكرونيا وديكرونيا، ضروري لفهم النصوص وتحليلها ومناقشتها وأشكلة القضايا! ولكن أنّى للتلميذ استيعاب هذه المعرفة الفلسفية وهو لم يتعرف عليها إلا على عجل، و كنتف وشذرات مجتزأة من سياقاتها مبثوثة في نصوص تخفي أكثر مما تظهر. معرفة اختُزلت حتى تحولت لدى بعض التلاميذ والمدرسين إلى مجرد مايسمى بالمواقف (المؤيدة أو المعارضة)...

لهذه الأسباب، دعا دريدا إلى إعادة الاعتبار لمفهوم «المدرسي» مع تمييزه بعناية عن الاستظهار. إن التعلمات المدرسية –يقول دريدا– تعني القدرة على إعادة إنتاج واستعمال المفاهيم والتمييزات التي لم نخترعها نحن بالضرورة، والتعرف على أفكار ومشكلات سبق لنا دراستها. أما إذا استطاع التلميذ أن يكون فوق ذلك أصيلا، مبدعا، مطلعا وموهوبا فأنعم بها وأكرِم، لكن في غياب ذلك، ليس للتعليم الفلسفي أن يخجل من كونه «مدرسيا» (دريدا، م.س ص635) وإذا صح ذلك، فما الذي يمنع مثلا من إرفاق النص أو القولة أو السؤال الفلسفي في الامتحان بتعليمات consignes كما في امتحانات بعض المواد الأخرى؟ أيهما أفضل: مساعدة التلميذ على تعقل معنى الموضوع والاسترشاد في متاهاته أو تركه وشأنه لنحصد الهشيم أثناء التصحيح؟

6 -دليل التصحيح بين صورة الإنشاء و مادته:

من الشروط المبدئية للعدالة عمومية القوانين. والقوانين هنا هي دليل التصحيح. لكن ألا ينطوي مفهوم «عناصر الإجابة» في مادة الفلسفة على تناقض منطقي؟ كيف يمكنك أن تحتوي، قبليا تنوع أشكال الفهم والإحالات والرؤى التي قد يعبر عنها التلاميذ عند انكبابهم على الموضوع!؟ إذا ميزنا بين مادة الإنشاء أي محتواه المعرفي من أفكار ومواقف واستشهادات وزوايا تحليل.. وصورة الإنشاء أي خصاله المنهجية، سنجد أن دليل التصحيح الحالي يتضمن سلم تنقيط مرتبط بعناصر إجابة تتناول مادة الموضوع أكثر مما تتناول صورته، حيث إنه يتضمن معطيات معرفية ومواقف ومفاهيم وأحيانا عناوين محاور ينتظر من موضوع المترشح أن يتناولها! والحال أن التنبؤ قبليا بمضامين إنشاءات التلامذ ومحاولة احتوائها في دليل للتصحيح ضرب من المحال، لكن يمكن حل هذه المفارقة بوضع مؤشرات تهم صورة الموضوع أي خصاله المنهجية ثم تحديد التقدير العددي الذي ينبغي منحه لكل خصلة من الخصال (أنظر على سبيل المثال عناصر الإجابة وسلم التنقيط المعمول به في تونس)، مثل: الأشكلة وحس المفارقة والجدل، الاشتغال على الدلالات، درجة استيعاب أصالة المعطى أي الجديد الذي يحمله كل نص او قولة على مستوى المعارف وعلى مستوى الإشكال (الخصوصية الإشكالية)، الارتباط بالإشكال طوال لحظات الموضوع، الحوارية أي خلق جدلية بين المواقف والآراء المختلفة، التبرير والمحاججة، التفطن إلى رهان الموضوع وتوريط الذات في فعل التفكير، التعامل النقدي مع المعارف الفلسفية من خلال التعليق أو التعقيب على الموقف عقب إيراده، وجود فكرة ناظمة وتناميها، درجة تجلي التصميم، توظيف الأمثلة الملائمة دون إسراف، وجاهة الإحالات الفلسفية، كون الخاتمة خلاصة منطقية لمسار العرض..إلخ

دعا دريدا إلى إعادة الاعتبار لمفهوم "المدرسي" مع تمييزه بعناية عن الاستظهار. إن التعلمات المدرسية –يقول دريدا– تعني القدرة على إعادة إنتاج واستعمال المفاهيم والتمييزات التي لم نخترعها نحن بالضرورة، والتعرف على أفكار ومشكلات سبق لنا دراستها

كما يمكن أيضا بلورة سلم تنقيط موحد للإنجازات السيئة إلى هذا الحد أو ذاك، مثل: الإنشاءات التي تطفح بالوقاحة والاستخفاف أو التي لا تتضمن أي أفكار قابلة للتعقل، أو تلك التي تتضمن بالكاد بضعة أسطر أو تخرج عن الموضوع بشكل متعمد بلجوئها إلى سرد مباشر لمعطيات الملخص في تجاهل تام لمنطوق السؤال أو موضوع النص، أو تلك التي تفطن إلى موضوع النص عامة لكنها تعجز عن متابعة تفاصيله من مفاهيم وحجاج...(ريجيس كارديان، م.س)

إن عناصر إجابة وسلم تنقيط يتجهان إلى صورة الإنشاء سيتسمان ولاشك بالمرونة وسيسمحان بتوحيد نسبي لأشكال تعامل المصححين مع التنوع الهائل لإنجازات المترشحين والتي يتعذر التنبؤ بها قبليا من طرف سلم تنقيط يركز على المادة والمحتوى أكثر مما يركز على الصورة.

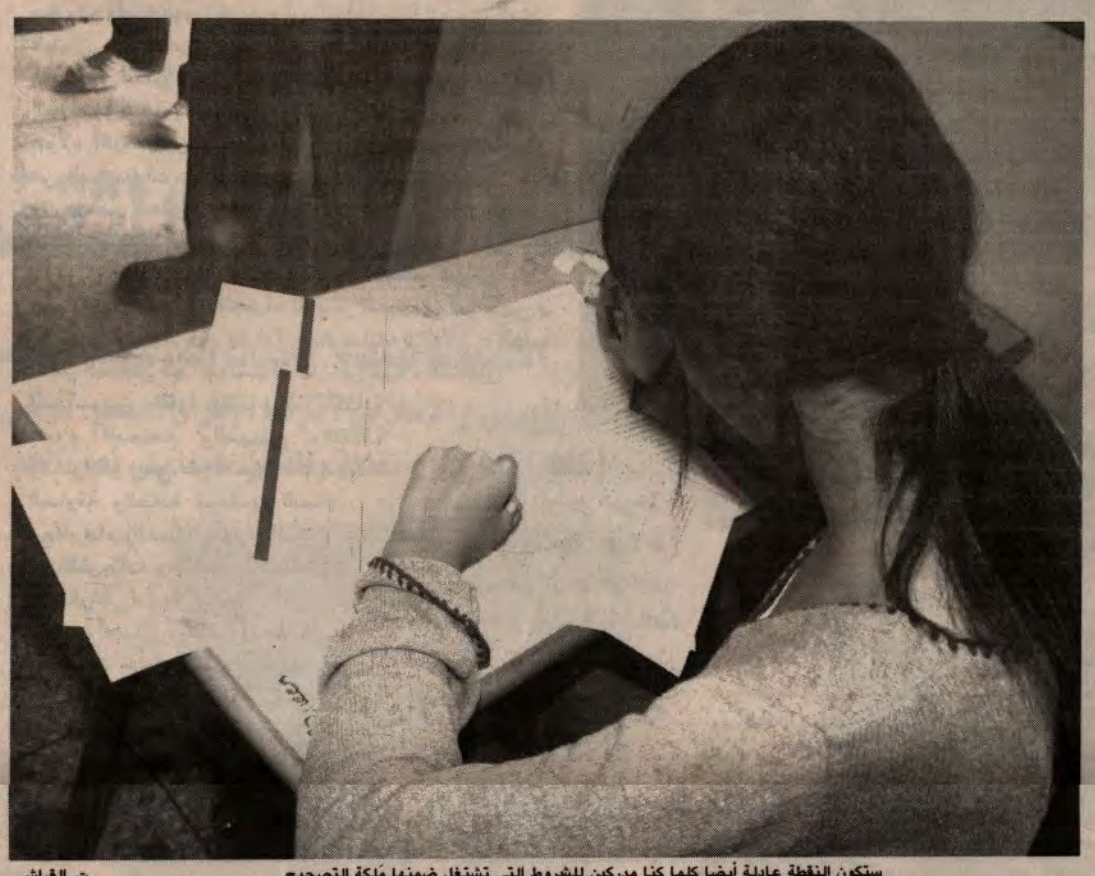
7 -التنقيط المفصل والتنقيط المجمل

كيف يتم «إنتاج» النقطة؟ أثبتت تجارب –محدودة النطاق ولكنها دالة– في منتدى حجاج أن التصحيح المجمل للورقة أي وضع نقطة واحدة على 20 يميل إلى أن يكون مجحفا، في حين أن تجزيء التقييم إلى نقط جزئية عمل مضن ومستنزف لكنه يعطي عند الجمع نقطة أقل تشددا. تتجلى أهمية التجزيء في إمكانية مراجعة التنقيط/ التصحيح وتصويبه وفي إمكانية تبرير الأحكام والقيم العددية للذات وللآخرين ومن ثم التقليل من حدة الانطباعية. وبالفعل فتبريرربع نقطة منحت للمقدمة أسهل من تبرير 7/20 منحت للموضوع ككل! كما أن التنقيط المفصل يسهل عقد المقارنات عند التصحيح المزدوج والتباين الهائل للنقطتين.

يمكن القول أن التنقيط المفصل أكثر عدالة وإنصافا لأنه يفترض امتلاك المصحح لمعايير واضحة متميزة ومتمايزة، وإدراكه أن الإنشاء إنجاز مركب معقد لكنه يتكون من أجزاء متعددة ويستدعي كفايات متنوعة، قد يتفوق التلميذ في بعضها ويفشل في البعض الآخر. قد يتفوق المترشح في كفاية التمهيد والاستشكال، لكن قد يخفق أو يتعثر في كفاية التركيب والاستنتاج؛ وفي هذه الحالة لاينبغي لهذه أن تجني على تلك أو تعصف بقيمة الإنشاء ككل.

8 -المصحح المتخفي داخل الأظرفة

ستكون النقطة عادلة أيضا كلما كنا مدركين للشروط التي تشتغل ضمنها مَلكة التصحيح: فنحن لانصحح ورقة واحدة بل مجموعة أوراق داخل ظرف enveloppe ، قد تتجاوز المائة أحيانا. تلك واقعة اعتيادية مألوفة، لكنها حبلى بالعوامل الخفية التي قد تؤثر على عدالة النقطة: فقد لوحظ مثلا أن المصححين يصبحون أكثر صرامة وأقل تساهلا مع الأخطاء في تعاملهم مع الأوراق الأخيرة في اللائحة، وفي هذا الجزء من الأوراق أيضا، نصادف النقط الأكثر تطرفا نحو الأعلى أو الأدنى! وكأننا بالمصححين وقد عيل صبرهم وفقدوا اعتدالهم!!



ستكون النقطة عادلة أيضا كلما كنا مدركين للشروط التي تشتغل ضمنها مَلكة التصحيح ت. القراشي

تتأثر النقطة أيضا بمفعول التباين l'effet de contraste الذي تحدثه الإنجازات المعْلمية أو المرجعية copies indiciaires ، وهي الأوراق التي يعتبرها المصحح –بشكل واع أو غير واع– نموذجا لنقطة 10 أو 5 أو 2 أو 18 ..إلخ ومن ثم ينقط باقي الأوراق من خلال موضعتها بالمقارنة معها. و يمكن أن «تبهت» ورقة متوسطة إذا تلت مباشرة ورقة جيدة جد، وقد «تسطع» إذا تلت ورقة سيئة أو سيئة جدا!!

ومن العدل والإنصاف أن يعي المصحح مفعول «التباين» ويتعامل بحذر مع تأثيراته، وأن يراقب هذه الإنجازات المعْلمية أو المرجعية ويتأكد من وجاهتها

هناك أيضا مفعول «الوقع» الطيب أو السيء أي ما يرضي أو يخيب أفق انتظار المصحح، من ذلك مثلا أن إنجازا يتضمن فكرة «عبقرية» شبيهة بفكرة راودت المصحح نفسه أثناء تفكيره في سؤال الامتحان، أو وافقت أسلوبه أو توجهه المذهبي... قد تثير سخاءه فينعكس ذلك على شكل «قفزة» في النقطة الممنوحة فقط بسبب هذا الميزة الجزئية! كما أن خطا رديئا أو اختصارات مخلة قد تثير حنقه وتستفز صرامته ونقمته!

إنها حيثيات وعوامل ميكروسكوبية، سيكولوجية في الغالب، ولكن مفعولها ماكروسكوبي، وذلك بسب تناهيها في الصغر ومن ثم بقائها خارج دائرة الإدراك والوعي! وتكاد تجسّم في مجموعها مصححا ثانيا، يوجه خفية تقديرات المصحح الأول!

9 -الحوار بين المصحح والورقة : مبدأ الاستحسان

حيث أن الفلسفة محبة للحكمة، والحكمة معرفة نظرية وفضيلة أخلاقية، فلابد من ذكر شيء عن فضيلة المصحح والتي نلخصها في مبدأ واحد: الاستحسان. ولا يقصد هنا بالاستحسان التساهل، بل تقييم إنجازات التلاميذ كتلاميذ مع شيء من «الإنصات المتفهم» الذي هو فضيلة مهنة المربي على كل حال، لأن خطاب التلميذ ليس تفلسفا بل لعثمة تفلسف balbutiement . ينبني الاستسحان على «افتراض الصواب في خطاب الغير، وحمله وتأويله دائما على الوجه الذي يمنحه أعلى درجات المعقولية والاتساق»، ومن البديهي ألا تستقيم مناظرة او حتى حوار أو تواصل بيني وبين الغير بدون هذا المبدأ، ولذلك فما أحوج مصحح الفلسفة بدوره إلى مبدأ الاستحسان في «حواره» غير المتكافئ مع الإنشاء الفلسفي.

هناك مثلا هفوات وخلط بين أسماء الفلاسفة وفهم سيء أو سوء فهم لا يخلو من طرافة أحيانا لبعض عبارات النصوص، لا يسعنا –وفق مبدأ الاستحسان– إلا التغاضي عنها، وهناك اعوجاج maladresse في التعبير أو تعميمات غير دقيقةgrossières أو حماس في الحكم لا يسعنا إلا النظر إليها بحدب bienveillance خصوصا إذا استحضرنا ما ذكر آنفا عن صعوبة اختبارات الفلسفة، دون أن ننسى أننا أحيانا نقوّم كتابات إنشائية تفترض كفايات منهجية وثقافية قبلية لم يكتسبها التلاميذ بالضرورة في حصة الفلسفة!!

بيد أن أكثر الحالات استدعاء لمبدأ الاستحسان هي تلك الحالة القصوى المعروفة بـ «الخروج عن الموضوع»، ذلك الشبح الذي يقض مضاجع المتعلمين! يمكننا أن نلتمس الأعذار لبعض حالات الخروج عن الموضوع، خصوصا إذا ما تكررت في إنجازات كثيرة بما يسمح بافتراض العلة في سؤال الامتحان نفسه لأن مجال بعض الأسئلة والنصوص ملتبس بالنسبة لغير المتخصص النبيه، بل وأن نمنحها نقطة حسنة، إذا برهن أصحابها عن حس ومجهود فلسفي بيّن، لكنه أخطأ السبيل! شريطة أن نميز بين من يجهد نفسه لفهم الموضوع لكنه يمر بمحاذاته وبين من يصر على اتخاذ الموضوع ذريعة لقول جاهز مسبقا (ريجيس كارديان، التنقيط في الباكلوريا، مقال). يتعلق الأمر هنا طبعا بتجاوز العدالة (الالتزام بنص دليل التصحيح) إلى الإنصاف.

يكتسي مبدأ الاستحسان أهمية خاصة عند تنقيط الإنشاءات التي تنتزع إعجاب المصحح، بل وتفاجئه أحيانا، فلا يتردد في الاعتراف بأنها إنجازات رائعة! لكنه بالمقابل يتردد بصدد النقطة القصوى التي تستوجبها: 14 أم 15 أم 16...أم 20؟

حيث إن الفلسفة محبة للحكمة، والحكمة معرفة نظرية وفضيلة أخلاقية، فلابد من ذكر شيء عن فضيلة المصحح والتي نلخصها في مبدأ واحد: الاستحسان. ولا يقصد هنا بالاستحسان التساهل، بل تقييم إنجازات التلاميذ كتلاميذ مع شيء من "الإنصات المتفهم".

10 - مسؤوليات المؤسسة: النسب الإحصائية ومأسسة التنسيق

من من المصححين يعرف درجة تشدده أو تساهله وفق المعايير الوطنية، وما هو معدل النقط الخاص به وهل هو مستقر أم يتغير من سنة لأخرى نحو الانخفاض (مزيد من التشدد) أو نحو الارتفاع (مزيد من التساهل) وما هو المعدل الوطني العام لدى مصححي الفلسفة؟ وما وضعه مقارنة مع المعدل الوطني العام في مواد أخرى مشابهة تعتمد بدورها الكتابة المقالية كنمط للاختبار؟ ماهي درجة تمركز أو تشتت النقط التي يمنحها؟ هل يستعمل جميع قيم سلم التنقيط من 0 إلى 20 أم يدور فقط حول قيم معينة تقع حوالي منتصف السلم 11–8 أو أسفل منه إلخ... هل يتطابق عنده المعدل السيكولوجي، أي ما يرتئيه إنجازا متوسطا والذي قد يمنحه 08/20، مع المعدل النظري، أي نقطة 10/20 ؟

إنها معطيات إحصائية يفترض في خلايا الإعلاميات بالأكاديميات توفيرها وتزويد المدرسين بها بل نشرها وتعميمها على الملأ. وفي غيابها يبقى كل مصحح امبراطورا داخل الامبراطورية أو أميرا يستمر في فرض التعريفة الجمركية وأسعار الصرف الخاصة به دون إمكانية للمقارنة مع باقي الإمارات الأخرى !!

بجانب هذه المعطيات الإحصائية، وفي غياب التصحيح المزدوج، يمكن على الأقل الالتزام بما نصت عليه الوثيقة المرفقة بدليل التصحيح صيف 2009 بحيث يتم :

–قبل الشروع في عملية التصحيح: الاجتماع لمناقشة عناصر الإجابة والاتفاق حول كيفية تطبيق سلم التنقيط، ثم القيام بتمرين تصحيح جماعي لعينة من أوراق المترشحين، ومقارنة النقط الممنوحة من طرف كل مصحح، على أساس أن يقدم كل مصحح تبريرات وشروحات حول التقديرات والنقط الممنوحة، ثم يتم قياس درجة التوافق بين المصححين، لكي «يعدل» المصحح سلوكه «التقويمي التنقيطي» بناء على هذه التجربة الأولية؛

–بعد الانتهاء من التصحيح: تحديد بعض القيم الحسابية مثل المعدل الملاحظ بالنسبة لمجموع الأوراق التي صححها كل مصحح، أعلى وأدنى نقطة، ودرجة تشتت النقط مقارنة مع كل من المعدل الملاحظ والمعدل النظري.. وعند وجود فروق مثيرة في هذه القيم بين مصححين، قد يتم اللجوء إلى إعادة تصحيح بعض الإنجازات بتنسيق بين المصححين المعنيين بالاختلافات.

ونقترح أن تكون هذه الإجراءات إجبارية من خلال تحرير تقرير دقيق حول التشاور مشفوع بالقيم الحسابية المذكورة.

ختاما

تلك عشر أطروحات في نقد مَلكة التصحيح، حاولنا من خلالها البحث في شروط إمكان نقطة عادلة في مادة الفلسفة، لكن هل النقطة العادلة مما يمكن أن نأمله؟ نعم، إذ يكفي في ذلك وفاء مصححي الفلسفة لروح مادة تخصصهم، لأن الفلسفة وعي تأملي انعكاسي، حواري، نقدي، مستنير وحريص على قيم الحقيقة والصواب عندما يتعلق الأمر بالحكم، وعلى قيم العدالة والإنصاف عندما يتعلق الأمر بتوزيع خيرات.