دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي

عبد العزيز دادي
مفتش تربوي للتعليم الثانوي
نيابة تازة

مدخل

إنّ الأنشطة الإنسانية المبنيّة على العيش المشترك، محكومة بالاشتغال على العلاقات باعتبارها مفهوما وسلوكا من أجل إيجاد الصيغ الملائمة لجعلها أكثر إيجابية وأكثر مردودية. ويقع النشاط التربوي بجميع مؤسساته وأبعاده (الأسرة – المدرسة – المجال العام...) في قلب هذه الإشكالية، لأنّ نجاحه مرتبط بتأسيس علاقات سليمة وجيدة بين مختلف الأطراف بهدف تذليل الصعاب وتيسير سبل التقدم، ممّا يوفر شروط البحث والابتكار والإبداع.

في الميدان التربوي[1]، وبقدر ما يغري موضوع العلاقات بالبحث والتحليل، فإنه ينطوي على صعوبات منهجية وأكاديمية جمة ؛ إذ إنّ العلاقات ليست نمطية ولا تستجيب لمعايير واحدة لتصنيف تجلياتها داخل المؤسسات التعليمية، كما أنها لا تنضبط دائما لنفس العوامل والمتغيرات، ناهيك عن ندرة الدراسات والأبحاث في المجال التربوي المغربي ؛ ومن ثم، فإنّ دراستها لا يمكن أن تؤتي أكلها منهجيا إلا إذا اعتمدت على مقاربة مندمجة ونسقية يتداخل فيها ما هو نظري وميداني، ويتمازج فيها البعد السوسيولوجي والثقافي و الإيديولوجي بالبعد التربوي والنفسي.

لقد تعرّضت العلاقات في جلّ المنظومات التربوية العالمية منذ نهاية الثمانينيات من القرن العشرين لرجّات وتحولات عميقة ومتسارعة إثر الانفجار الإعلامي والمعلوماتي والثورة التكنولوجية المصاحبين لظاهرة العولمة[2]. وقد أحدثت هذه التحولات تغييرات جذرية في التعامل مع الآخر. وأصبحت العلاقات الإنسانية بشكل عام، والتربوية بشكل خاص، ومنها تلك السائدة داخل الفصل الدراسي، معقدة، يتداخل في نشأتها وفي تدبيرها عوامل مختلفة وتأثيرات متنوعة، حتى إنّ النماذج –الناجحة والرائدة في حينها– التي قدمتها علوم سوسيولوجيا التربية، أصبحت قاصرة عن توجيه وتأطير العلاقات التربوية داخل الفصل، وعن تقديم تفسيرات مقنعة ومتكاملة حولها. فالآليات والمقاربات التي اعتمدت عليها دينامية الجماعات[3] ضرورية لفهم كيفية اشتغال العلاقات داخل الفصل، لكنّها غير كافية للإلمام بجميع حيثياتها وأبعادها ؛ فقد طرأت على الميدان التربوي، منذ هبوب رياح العولمة، مستجدات كبيرة تركت بصمات واضحة على العلاقات التربوية نجملها كالآتي :

- تعرّض مفهوم السلطة التربوية لتغييرات جوهرية.
- اتساع حيز مفاهيم حقوق الإنسان والطفل.
- ظهور مفاهيم : التعاقد ؛ الميثاق ؛ الحق والواجب...
- تداول مفاهيم تربوية تهم الانفتاح الكامل على المتعلم واهتماماته وميولاته.

وبما أنّ النماذج النظرية الخاصة بدراسة العلاقات التربوية، رغم تماسكها المعرفي والمنهجي، لا يمكن أن تقدم إلا إجابات جزئية وأدوات شبه نظرية، فإن البحث الميداني كفيل بأن ينتج تراكمات معرفية وتجارب غنية تقدم –هنا والآن– تفسيرات حقيقية ذات معنى، مرتبطة بزمان ومكان هذا الفصل الدراسي أو ذاك.

ودون أن ندّعي الإلمام بكل جوانب الموضوع المتشعّبة، وأسسه الإبيستيمولوجية، وأبعاده المتداخلة، فإننا سنحاول في هذا المقال مقاربة موضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية من منظور تجربتنا في الميدان، ومن خلال ملاحظتنا المباشرة للتفاعلات الصفية ومعاينتنا لواقع الفصل الدراسي، ومواكبتنا لبعض جوانب الحياة المدرسية، ومن خلال احتكاكنا المستمر بكل فرقاء العملية التعليمية التعلمية، ومن خلال تدخلات هؤلاء وأولئك أثناء الندوات التربوية واللقاءات الثنائية والزيارات الصفية[4].

إنّ مقاربة موضوع العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي، من هذا المنظور، تحتم علينا الانطلاق من الفرضية الآتية : وجود علاقات سليمة تسهم في :

1. تدعيم فرص تفوق ونجاح التلاميذ، وتقليص بعض أسباب الهدر المدرسي.
2. تخفيف العبء عن الطاقم التربوي والإداري المطالب بتدبير النزاعات والمشاكل العلائقية، والتفرغ لمهام البحث، واستثمار مختلف المعطيات التربوية...
3. مساعدة هيئة التفتيش على البحث في تحسين علاقة كل من المدرس والتلميذ مع المضامين في إطار تحقيق فعالية أكبر لمكونات المثلث البيداغوجي.
4. تكوين تلميذ مواطن صالح، واثق من نفسه، ومنفتح على غيره.
5. توطيد التوازن النفسي والتربوي الضروري لعمل تفاعلي ومنتج.
6. وضع لبنات صلبة لتحسين ظروف العمل داخل الفصل.
7. إشباع الحاجات المختلفة والمتكاملة لكل أفراد الفصل.

تأسيسا على ما تقدم، سنشتغل على العلاقات الخاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بحكم مهامنا في هذا السلك، وسنحاول في المرحلة الأولى مساءلة الواقع التربوي قصد إعداد بطاقة تقنية حول نوعية وطبيعة العلاقات السائدة داخل الفصل الدراسي ؛ وسنعمل في المرحلة الثانية على محاولة إيجاد تفسيرات لها، لكي نقوم في المرحلة الثالثة باقتراح بعض الحلول.

I- العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل: محاولة للتصنيف

نبّه النقاش العام الذي واكب إعداد وصياغة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وعلى إثره الكتاب الأبيض[5]، إلى إشكالية مهمة لا تزال بعض آثارها تعيق تحسين أداء مختلف الفاعلين التربويين داخل الفصل. لقد كان كل الاهتمام، تقريبا، منصبّا على إصلاح خارج-فصلي يمكن الاصطلاح عليه بإصلاح «الهوامش التربوية» (اهتمام بالبنايات - بالتسيير الإداري - بالتشريع - بهيكلة المصالح المختلفة...) الذي رغم أهميته الإستراتيجية والتربوية، فإنه افتقد لامتدادات سلسة داخل الفصل، الذي أضحى الغائب الأكبر ؛ مما جعل أكثر جوانب الإصلاح، خلال عشرية التربية والتكوين[6]، تتوقف أمام باب القسم.

ولتجاوز هذه المآخذ، تغيّر ترتيب الأولويات، وأصبح المنظور الذي يجعل من الفصل مركزا لكل إصلاح، وأساسا لكل تجويد للعمليات التربوية، يكتسب شرعية أكبر، ويفرض حضورا أقوى، وذلك بإعادة الاعتبار لكل ما هو تربوي/ بيداغوجي/ تعليمي/ ديداكتيكي... لينتقل منطق الإصلاح بعد ذلك إلى ما هو جهوي ثم ما هو وطني[7].

ومن نافلة القول إن دراسة العلاقات داخل الفصل تحتم استحضار المكونات الثلاثة المباشرة للمثلث البيداغوجي وللعناصر المتدخلة الأخرى حسب خصوصياتها التشريعية والتدبيرية، وما ينتج عنه من شبكة تأثيرات متبادلة وتفاعلات متشعبة، علما أن الفصل بين هذه العلاقات، وكما سيتبين فيما يأتي من تحليل، تمليه فقط الضرورة المنهجية. وبمعادلة بسيطة، يمكن أن نستخرج العلاقات التالية :

1. مدرس – تلاميذ[8].
2. تلميذ – تلاميذ.
3. مدرس – معارف/مضامين/مناهج...
4. تلميذ – معارف/مضامين/مناهج...

وتفرز العلاقتان الأولتان علاقات تربوية وبيداغوجية، في حين تفرز الثالثة والرابعة استراتيجيات التعليم والتعلم بشكل عام وما يتصل بهما. ولأسباب منهجية وإكراهات موضوعية، سنركز في هذا البحث على العلاقات بين المدرس والتلاميذ، وعلاقات هؤلاء فيما بينهم.

يستوجب الاهتمام بالعلاقات الفعلية الاشتغال على مستويين متداخلين وغير قابلين للتفريق : مستوى تربوي يتجلى في العوامل النفسية والثقافية والاجتماعية المؤثرة في العلاقات داخل الفصل ؛ ومستوى بيداغوجي يتجلى في تأثير الاختيارات المعرفية المضامينية للمدرس في علاقاته مع تلاميذه.

لقد بيّنت بعض الدراسات الميدانية حجم المشاكل التي تنوء تحت ثقلها العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل[9]. ويمكننا من خلال معاينتنا الميدانية (زيارات صفية – ندوات تربوية – أنشطة في إطار تفعيل أدوار الحياة المدرسية...) تأكيد مجمل النتائج التي أقرّتها هذه الدراسات والاستطلاعات.

وقد مكّننا تجميع المعلومات والمعطيات المستقاة من واقع الأقسام من محاولة وضع تصنيف لطبيعة العلاقات داخل الفصل دون أن نغفل التحفظات المنهجية والعلمية التي تجبرنا على تفادي مبدأ التعميم الزماني أو المكاني[10].

ويمكن تقديم هذا التصنيف حسب التركيبة الآتية :

1. علاقة المدرس بالتلاميذ

تتخذ هذه العلاقات عدّة أشكال يمكن في بعض الأحيان رصد كل جوانبها وكل تجلياتها في فصل واحد. ويلاحظ في بعض الفصول سيادة علاقات تربوية جيدة، تساهم في نشأتها عدة عوامل ذاتية مرتبطة بمدى انخراط المدرس وتلاميذه، وبعوامل موضوعية مرتبطة بسياق عام مساعد. وسنركز على العلاقات السلبية لطابعها الأولوي ولحاجتها الماسة لتحليل يفضي إلى اقتراح بعض الحلول العملية. وقد تكون :

أ- علاقة سلطوية وضد-سلطوية[11] : تعتمد هذه العلاقة في نظر بعض المدرسين على مفاهيم تنتمي إلى ما يصطلح عليه بالبيداغوجيات التقليدية، التي تمتح من فلسفات تعتبر الطفل كائنا ناقصا وشريرا[12] يجب، من أجل تنشئته وأنسنته، ترويضه، ومعاملته بطريقة الرئيس/المرؤوس والسيد/العبد... ورغم شيوع مصطلحات تتبنى أحدث ما وصل إليه البحث العلمي السيكوتربوي[13]، فإن الممارسة اليومية تكرس السلطوية كممارسة ميدانية تستمد شرعيتها في غالب الأحيان من الوضعية النظامية والاعتبارية للمدرس بصفته راشدا وموظفا ومالكا للمعرفة.

إلا انّه يلاحظ، في السنوات القليلة الماضية، بروز مواقف مواجهة لسلطة المدرس من لدن التلاميذ الذين استغلوا الهامش الحقوقي المتسع والحرية والاهتمام المتزايدين بهم. وكلا الموقفين مبنيّ على استغلال غير مفيد لهذه النظرية أو تلك، ولهذا المنهج أو ذاك.

ب- علاقة معرفية : تعكس انتصار الديداكتيكي على العلائقي وسيادة المعرفي على السيكولوجي. فالعلاقة داخل الفصل من هذه الزاوية، هي علاقة تلقين معارف وشحن عقول بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المدرس مقدما للمعارف، ومن التلميذ متلقيا سلبيا.

ج- علاقة وظيفية : وتخص التمثلات التي يبرمجها المدرس والتلميذ. فالمدرس مقتنع، في ظل غياب دور الأسرة والمجتمع، بأنّ مهمته ووظيفته الأساسيتين هي التدريس وتلقين المحتويات، وبأنه ليس مجبرا على قبول أعباء إضافية تكلفه المزيد من الوقت والجهد للتربية والتنشئة والتكوين. ومن جهة أخرى، ينحصر دور التلميذ في التلقي والاستجابة لأوامر ونواهي مدرسه. ولا يستطيع أغلبهما الانخراط في الأنشطة الموازية الداعمة للتربية والتكوين والتثقيف والإبداع لأسباب مرتبطة ببنيات الاستقبال.

د- علاقة عمودية : وتستمد أصولها من طرق التدريس التقليدية حيث التراتبية المبنية على مبدأ توازن القوى، وعلى متغيرات غير تربوية (كالفارق العمري، والمكانة الاعتبارية للوظيفة، والإكراهات التشريعية والمدرسية، وثقل التمثلات السوسيوثقافية)، وتجعل من المدرس تارة، ومن مادة التدريس تارة أخرى، محور العملية التعليمية. ويتخذ خط العملية التربوية اتجاها واحدا يفرز علاقات عمودية لا تسمح بالتواصل وبالتفاعل : من المدرس إلى التلميذ.

2. علاقة تلميذ - تلميذ

للحصول على رؤية واضحة ومعطيات موضوعية حول هذا النوع من العلاقة، من المفروض تتبع التفاعلات «البين-تلاميذية» بواسطة أدوات منهجية تُحدّد نوعية العلاقات داخل جماعة القسم. فالملاحظة وحدها غير قادرة على الوصول لاستنتاجات ذات وثوقية كبرى. ويمكن في هذا الصدد الاعتماد على أعمال السيكولوسيوجيا حول دينامية الجماعات، وخصوصا حول القياس السوسيومتري[14]. وإذا تركنا هذا الحذر المنهجي جانبا، يمكننا من خلال الآراء التي يعبر عنها التلاميذ، والمواقف التي يتبناها المدرسون، والملاحظات التي يدلي بها أطر الحراسة العامة، وبعض المعطيات والأصداء التي يمكن الحصول عليها عند الأمهات والآباء، أن ننجز تصنيفا أوليا لعلاقات التلاميذ فيما بينهم. ويبقى هذا التصنيف قابلا للتنقيح والتصحيح والتطوير.

أ- على المستوى المعرفي : بسبب المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية المتبعة، وعلى إثر البيداغوجيات الموجهة، لا نكاد نعثر إلاّ لماما على علاقات تلاميذية مثمرة ؛ إذ يلاحظ، في غالب الأحيان، تبعية التلاميذ لتعليمات المدرس أو الكتاب المدرسي ؛ مما ينتج عنه رد فعل في مستوى الصفر من التعاون.

ب- على المستوى التواصلي : يكاد التواصل الصفي يكون منعدما، وحتى في حالة وجوده، فهو شكلي لا يخدم إلاّ أهدافا ديداكتيكية محدودة. فالأجواء العامة داخل الفصل لا تتيح عمليا تبادل الأدوار، أو تجاذب أطوار الحديث، أو التواصل الاستراتيجي البناء (ثقل المقررات – علاقة المحتويات بالامتحانات – سيادة البعد المعرفي...)

ج- على المستوى الثقافي : تكاد العلاقات الصفية تكون متوترة، وتتغذى في الغالب من مؤثرات إيديولوجية وسوسيوثقافية خارجية، فيصبح الفصل، في كثير من الأوقات، مسرحا لتصريف بعض الصراعات المرتبطة بفترة المراهقة أو بأفكار مسبقة[15].

وتأسيسا على ما سبق، يمكن استنتاج ما يلي :

- رغم شيوع العديد من المصطلحات التربوية الحديثة من قبيل : متعلم /نشاط تربوي /نشاط تعلمي /بناء معرفي...، فإن السلوكيات داخل الفصول الدراسية لم تواكب هذا التغيير بشكل سلس وعميق.
- انتشار واسع لأساليب تربوية تقليدية : ترويض ؛ تلقين ؛ غياب الحوار...
- طغيان التعليم وعدم التوازن بينه وبين عمليات التعلم.

- عدم استثمار العلاقات الوجدانية والتفاعلية المؤسسة للعلاقات الإنسانية والداعمة للعلاقات داخل الفصل.
- انحصار العلاقات زمانيا ومكانيا وعدم إمكانية توفير امتدادات خارجية لها.
- علاقات مدرسية محدودة لا توفر الظروف الكفيلة بنسج علاقات واسعة وديناميكية.

II- العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل: محاولة لفهم الأسباب

تخضع جماعة الفصل (مدرسون/تلاميذ) لمؤثرات داخلية وخارجية كثيرة، منها ما هو إيجابي أو سلبي، و منها ما هو بسيط أو مركب. وتنشأ بين المدرس والتلاميذ وبين هؤلاء علاقات تلعب فيها العوامل التربوية والبيداغوجية العامة دورا مميزا : فمنها ما هو مرتبط بتمثلات أي عضو في الجماعة للآخرين، ومنها ما له علاقة بطبيعة المادة المدرسة وطرق التدريس وأساليب التعليم والمحتويات المقترحة...

وبناء على محاولة التصنيف السالفة لنوعية العلاقات السائدة داخل الفصل، يمكننا أن نرجح نوعين من العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في تكوينها وتحديد تفاعلاتها.

1. عوامل هيكلية

أ- عوامل مرتبطة بمواد التدريس : تؤثر مادة التدريس بشكل كبير في توجيه العلاقات داخل الفصل. صحيح أنّ الأمر يحتاج إلى المزيد من البحث والتقصي، ولكن الذين يشتغلون في الميدان يُكونون تارة انطباعات لا تخلو من فائدة، وتارة أخرى يقينيات حول دور المادة المدرسة في تحديد طبيعة العلاقات الفصلية نتيجة تشبع المدرس بالأفكار والتجارب والمواقف والإيديولوجيات والمرجعيات التي تحملها مضامين هذه المادة أو تلك. وتسود بعض التصنيفات الأمبريقية داخل الوسط المدرسي والتي تجعل من مدرسي مادة معينة مستبدين، ومن مدرسي مادة أخرى تشاركيين ومتفهمين[16].

ب- عوامل مرتبطة بأساليب التدريس : أدّى اختلاف مواصفات توظيف المدرسين واختلاف طبيعة تكوينهم الأساسي والمستمر وتباين مرجعياتهم التربوية[17]، إلى فرز مجموعة من أساليب ومنهجيات التدريس، خلقت ظاهرة يمكن الاصطلاح عليها ب «ثقافة المادة المدرسة»، وخلقت مجموعة من الوضعيات المدرسية المتنوعة، ووشمت العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل بسمات وأبعاد تتأرجح بين الإيجابية والسلبية : في مقابل الغنى النوعي الذي يمثله المدرسون مجتمعين، نسجل أسباب سيادة علاقات متوترة أحادية ومعرقلة ترجع لضعف الخبرة في التعامل مع المراهقين، وضعف التكوين السيكوبيداغوجي، ونقص التجربة...

ج - عوامل مرتبطة بمفهوم السلطة التربوية : كانت التمثلات المتبادلة للسلطة التربوية داخل الفصل وإلى أمد قريب، محسومة لفائدة المدرس الذي يستمد سلطته من «المسلمات» الآتية : كونه راشدا ؛

كونه موظفا ؛ كونه ممتلكا للمعرفة. ظلّت هذه التراتبية في العلاقات مقبولة بل محبذة في سياق اجتماعي عام يؤمن بسلطة صاحب الوضع الاعتباري في المجتمع (موظف، مسؤول ...الخ). لكن مع بروز نوع جديد من المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان وحقوق الطفل، والشراكة والتشارك، والانفتاح على المتعلم وجعل المتعلم في مركز العملية التربوية...، أصاب هذه الوضعية شرخ كبير فسّره البعض بأنّه انتقاص من سلطة المدرس، واعتبره آخرون إعادة اعتبار لهوية التلميذ... وفي كثير من الأحيان أدّى رفض التغيير من جهة، والعمل على هدم المسلمات السابقة من جهة أخرى، إلى بروز توترات وقطائع داخل المدرسة الواحدة بل داخل الفصل الواحد.

د – عوامل مرتبطة بالمطالب الملحة لفترة المراهقة : تعد العوامل النفسية والفيزيولوجية المرتبطة بمرحلة المراهقة حاسمة في تحديد نوعية العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل. فالتمثلات والآمال والأفكار التي يحملها التلميذ في هذه الفترة العمرية تتخذ منحيين : إمّا أن تصّرف إلى أنشطة ذات جدوى في حال ما إذا ساد التفاهم، فتستثمر إيجابا من لدن مدرس مطلع على الجو العام لقسمه ومنفتح على تطلعات تلاميذه وطاقاتهم ؛ وإمّا أن تصطدم برفض المدرس للتصرفات الطارئة للتلاميذ أو بعدم تفهم التلاميذ لبعضهم بعض. ويمكن تصنيف هذا العامل ضمن السياق العام الناظم لظاهرة صراع الأجيال من جهة سيادة نوع من التمثلات السلبية المتبادلة للسلطة : فالراشد يحيل على تجربته الخاصة مع المراهقة، ويتهم المراهق بالتقصير والشغب، والمراهق يتهم الراشد بالتسلط والتعنيف.

ه – عوامل مرتبطة بضعف التأهيل المهني وقلة الخبرة : يندرج هذا العامل ضمن الإشكالية المؤسساتية الكبرى المتعلقة بالبحث التربوي، وبالتكوين الأساسي والمستمر، وبالمهننة. ففي ظل بحث تربوي غير كاف، سواء منه الأكاديمي أو الميداني، وفي ظل خلو مضامين مختلف التكوينات المرتكزة أساسا على المعرفة ومنهجيات التدريس من نتائج الدراسات الحديثة حول الطفل والمراهق، وفي ظل قلة دورات التكوين المستمر، تظل محدودة جدا الكفايات المطلوبة للتعامل، أولا مع العدد المتنامي من التلاميذ، وثانيا مع تعدد تطلعاتهم وتوسع طموحاتهم وتغير أولوياتهم، وثالثا مع تراجع السلطة التربوية التقليدية للمدرس. وهو ما يفتح الباب على مصراعيه لتطبيق أفكار أمبريقية غير محسوبة النتائج أو خارج سياقاتها أو غير كافية.

2. عوامل عرضية

وتنقسم إلى قسمين :

أ – عوامل مرتبطة بالزمان :

- وهي ذات علاقة بالمعاني المحدثة التي استقدمتها ثورة المفاهيم الجديدة حول حقوق الإنسان والتعاقد والسلطة، والتي تُقابل، تحت وطأة التحديات المتزايدة داخل المدرسة، تارة بالنقد، وتارة بالتعامل الشكلي لتصبح جذابة وحاضرة بقوة على مستوى الخطاب، وغير مثمرة على مستوى الممارسة والتطبيق.

- وهي في قلب الفرق بين المبادئ التي تشتغل بها المدرسة، وبين ما يعرضه المحيط والشارع ووسائل الإعلام... ففي المدرسة انضباط ونظام وإكراهات ؛ وفي المحيط لا مبالاة وحرية مفرطة. نموذج المدرسة الناجح إذن هو العالم العارف المثقف ونموذج المحيط هو الذي اغتنى وكسب الشهرة بدون أن يلج المدرسة أو أن ينهي تعليمه (المغني- الرياضي...).
- وهي مرتبطة ببعض القيم التي تحتضنها العولمة في شقها السلبي من قبيل شيوع النزعة الفردانية والنظرة السلبية للآخر، ورفض المشاركة، والثورة على الأعراف، واستحباب التمرد، والمبالغة في الترفيه، والغلو في اللهو...

ب - عوامل مرتبطة بالمكان :

- تتأثر العلاقات داخل الفصل سلبا بتقصير بعض شركاء المدرسة ؛ فضعف التواصل بين المدرس ومؤسسة الأسرة، وعدم تتبع أعمال التلاميذ، وضعف التأطير الاجتماعي والنفسي من لدن جمعيات مختصة وهيئات داعمة، وغياب شبه كلي للأنشطة الموازية الداعمة للعلاقات الوجدانية (مسرح، أنشطة رياضية، فنية...)، يقلل من فرص نجاح تأسيس علاقات فصلية سليمة.
- يُلاحظ في السنوات الأخيرة تفشي ظواهر مدرسية سلبية من شأنها تجريد العلاقات داخل الفصل من أبعادها التربوية والبيداغوجية. ومنها اختلال التوازن بين الزمن التربوي/المدرسي[18] وبين الزمن «المجتمعي»/«الخارج فصلي»[19]... فبسبب الغيابات المتكررة (تأخر في الالتحاق، غيابات جماعية قبل العطل...)، وبسبب الانقطاعات الكثيرة (إخراج التلاميذ من الفصل بحجة عدم إحضار اللوازم...)، يقضي بعض التلاميذ خارج المدرسة (شارع، ملاه، محلات مشبوهة) وقتا أطول من الذي يقضونه داخل الفصول الدراسية ؛ مما ينتج عنه تقزم في القيم المدرسية والتربوية والبيداغوجية، مقابل تضخم في تأثير قيم الفضاءات الأخرى.
- لا يمكن استبعاد بعض العوامل المرتبطة بالتمثلات الثقافية التي يحملها المدرس عن تلاميذه، والتلاميذ عن مدرسهم، وبالأصول الجغرافية والطبقية لكليهما وإنْ بوتيرة أقل. وهذه العوامل هي امتداد لتمثلات الأسرة، والمحيط، ووسائل الإعلام، ولأفكار جاهزة تروجها هاته الجهة أو تلك. ورغم انحصار تأثير هذه العوامل، فإنها ما فتئت تكتسي أشكالا جديدة (انتقاد ظروف العمل والاستقبال، انتقاد ظروف العيش المحيطة بالمدرسة، تبخيس دور المدرسة والعلم...).
- يتسبب ضعف حس الانتماء للمؤسسة في تكون أفكار ومواقف ومبادئ تحاول فك الارتباط بالمؤسسة وبقيمها، ومن ثم إجهاض محاولات بناء علاقات فصلية تفاعلية بناءة : فغياب طموح مشترك لإعادة الاعتبار للمؤسسة، والتعريف بها، وتحويلها من فضاء حصري لتلقي المعرفة إلى فضاء للإبداع والتربية والتثقيف، لا يُؤدي إلا إلى سيادة علاقات نفعية متقطعة، جافة ومحدودة.

III- اقتراح بعض الحلول

انطلاقا مما سبق، يُمكن وضع تصور شامل لبعض الأجوبة القادرة على تحسين وتجويد العلاقات الفصلية. ويبدو أن تبنّي مقاربة نسقية في التعامل مع هذا الموضوع هو الحل الأمثل : فهناك مجالات وفرص لتدخل المعنيين المباشرين (المدرس والتلميذ)، والأسرة، وشركاء المؤسسة... فكيف يمكن إذن توفير شروط تحفز المدرس ليصبح منفتحا على جماعة القسم، وتحفز التلميذ ليصبح متعلما واعيا منخرطا في بناء معرفة نافعة ؟ وكيف يمكن خلق الفضاءات والظروف المناسبة لتجويد أداء المدرس والتلميذ ؟

وهكذا، وبدون أن ندّعي تقديم حلول سحرية قابلة للتطبيق في شكلها الخام وصالحة لكل الوضعيات الخاصة بالعلاقات الصّفية، فإننا نحبّذ أن تُؤخذ بعين الاعتبار المبادئ الآتية :

- لا يجب انتظار توفر جميع الشروط وتواجد جميع الضمانات لاتخاذ هذه المبادرة أو تلك. فالتحديات كبيرة والرهانات مهمة، وهي تتعاظم كل يوم. فأخذ زمام المبادرة هنا والآن أقل تكلفة وأكثر نجاعة من انتظار الغد للتحرك.

- لا يجب انتظار حلول جاهزة ونمطية تصلح لجميع المشاكل. فالأجوبة المقترحة مطروحة للاستئناس ولتعميق النقاش من أجل تحيينها وتكييفها مع الواقع التربوي المتغير والمتطور دوما.
- يجب تعميق الوعي بأنّ تأسيس علاقات سوسيوتربوية وبيداغوجية متميزة داخل الفصل يتطلّب تكلفة تتمثل في بذل جهد أكبر، وتضحية بالوقت، وعمل إضافي، وردود أفعال سلبية، ونكران للجميل ...
- يجب اعتماد البحث الأكاديمي والميداني لتحليل الظّواهر التربوية والبيداغوجية بدل اختيار إستراتيجية التّموقع والرّفض والاتّهام والهروب إلى الأمام.

وانطلاقا من التّشخيص السّابق والمبادئ السالّفة الذكر، يمكن وضع رزنامة متكاملة من الاقتراحات والحلول التي يتعيّن على المعنيين المباشرين أن يكيّفوها مع الخصوصيات التربوية والبيداغوجية لكل مؤسسة ولكل فصل : عالم قروي، مجال حضري، انخراط فاعلين آخرين، أدوات متوافرة... وهكذا، ومن أجل بناء علاقات تربوية مثمرة توفر فرص التعامل الإيجابي والتحصيل الجاد، وتؤسس للتعاون والاحترام المتبادل، يلزم، بالإضافة إلى المجهودات المبذولة حاليا، الاشتغال بشكل نسقي على المستويات المباشرة الآتية :

1. على مستوى الفصل الدراسي

- تشجيع ثقافة التعاقد. فعلى غرار القانون الداخلي للمؤسسة، من الأجدى صياغة عقد خاص بالفصل يحدد واجبات وحقوق كل طرف، وينظم التفاعلات الصفية بما يضمن الاحترام المتبادل

وتقاسم المسؤولية والمشاركة في تدبير بعض أمور القسم. ويمكن أن يتضمن هذا العقد المكونات الأساسية للعيش المشترك داخل الفصل. ونقدم نموذجا قابلا، بطبيعة الحال، للتنقيح والتطوير، ونختصره في كلمة «جماعتي».

ج	م	ا	ع	ت	ي
جزاء	مجهود	احترام	عمل	تصرفات	يقظة
ثواب/عقاب تشجيع/توبيخ	كل مجهود فردي هو في صالح الجماعة	الوقت/الأتراب/ حرمة الفصل...	الجدية/ الانخراط...	في انسجام مع القوانين والتشريعات والأعراف الجاري بها العمل	مواجهة السلبيات بالحوار والإقناع والقانون

- إيلاء الأهمية، إلى جانب البعد المعرفي للتربية، للقيم، للحوار، للنقد والنقد الذاتي، واحترام القانون...
- تربية التلاميذ على الفصل، أثناء التعامل مع الآخرين، بين الشخصية والسلوك، وذلك بتحليل ومناقشة التصرفات والمواقف دون المساس بالكرامة...
- تكثيف أنشطة الدعم التربوي، ليس فقط في جانبه المعرفي (محتويات تعليمية – مضامين لغوية...)، ولكن أيضا في بعده الوجداني والاجتماعي والنفسي والثقافي (تمرير روائز – أنشطة تثقيفية...) تُقوي إدراك التلاميذ بذواتهم وعلاقتهم بالآخرين وتُوسع آفاقهم.
- تربية التلاميذ على التشبع بروح المسؤولية من خلال مواقف وأنشطة تربوية.
- إعادة بناء مفهوم السلطة التربوية وفق معايير تربوية وعلمية، وليس اعتمادا على معطيات خارجية : سلطة معرفية – سلطة علائقية – سلطة رمزية...

2. على مستوى المؤسسة التعليمية

- صياغة مشروع أو مشاريع للمؤسسة يراعى فيها انخراط التلاميذ والمدرسين بشكل مرن، وتمنح الفرصة للجميع لتعلم الاشتغال في إطار الجماعة على برامج ومواضيع هادفة.
- خلق «مجلس للتلاميذ» يستشار في الأمور الخاصة بالسلوكات المعرقلة لنشوء علاقات تربوية وبيداغوجية سليمة، ويتدخل في جلسات الصلح وحل المشاكل العلائقية.
- إحداث مراكز للاستماع والإنصات مهمّتها رصد بعض المشاكل المؤثرة سلبا في العلاقات، وذلك من أجل معالجتها في حينها، وبكثير من الدراية والحكمة.
- اقتراح جوائز تشجيعية للمدرسين والتلاميذ المساهمين في بناء علاقات تربوية وبيداغوجية متميزة.

3. على مستوى العائلة

- تخليق الخطاب حول المدرسة، وتثمين دورها التعليمي والتربوي والمدني.
- مد جسور التواصل مع المدرسين، وتتبع أعمال وأخلاق الأبناء.
- المشاركة في تدبير بعض القضايا داخل المؤسسة، وتنشيط بعض الورشات في إطار الأنشطة الموازية بتنسيق مع جمعية أمهات وآباء التلاميذ.

4. على مستوى الإدارات الإقليمية والجهوية والوطنية

- إعادة النظر في مضامين ومنهجيات التكوين الأساسي والمستمر بتحيينها وتوسيعهما ليشملا ما وصلت إليه علوم التربية الحديثة. بالإضافة إلى إيلاء أهمية كبرى لتكوين المدرسين على التعامل مع المراهقين واليافعين، بدل اختزاله في تكون شخصية الطفل قبل عشر سنوات.
- مراجعة البرامج والمناهج بشكل مسترسل، واقتراح مضامين تفاعلية ونصوص حاملة للقيم الأصيلة والحداثية بشكل ضمني وبأسلوب أدبي وفني شائق، بدل إغراق الكتب المدرسية بنصوص تقريرية مباشرة تفوق إدراك التلميذ، وتفيد الخطاب بدل الممارسة، وتبقى حبرا على ورق.
- اعتماد تكوينات تهتم بالجانب التشريعي وبتقنيات التنشيط الحديثة ومبنية على التعاقدات.
- تشجيع البحث العلمي والتربوي سواء كان نظريا أم ميدانيا، وإعداد أدوات وشبكات قابلة للاستثمار من لدن الممارسين في الميدان.
- تعبئة وسائل الإعلام العمومية للتحسيس بأهمية البعد العلائقي، ليس داخل المؤسسة فحسب ولكن أيضا في الحياة العامة، وذلك من خلال تقديم تجارب حية أو أعمال فنية...

خاتمة

حاولنا من خلال هذه القراءة المحكومة بإكراهات زمنية وموضوعاتية، ملامسة بعض جوانب العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي. ولا يكاد يختلف اثنان على الأهمية الاستراتيجية لهذه العلاقات في تحسين جودة الأداء الدراسي للمدرس وللتلميذ على حد سواء، وفي تكوين شخصية متوازنة، متفاعلة مع الآخر، ومستفيدة من تجارب الغير. لذا، وجب إيلاؤها اهتماما خاصا بتشجيع الأنشطة والمبادرات التي تحسنها وتثمنها. ويبقى البحث الأكاديمي أو الميداني جديرا بدوره بأن يقدم أفكارا وسيناريوهات ومعارف ضرورية للرقي بهذه العلاقات إلى مستويات محمودة. ومن شأن هذه العلاقات الصفية، متى كانت مستثمرة بشكل أفضل، أن تحدث تغييرات إيجابية في تمثلات كل الفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين والثقافيين بما يخدم مصلحة التلميذ، ومصلحة المدرس، ومصلحة المنظومة التربوية.

الهوامش

1. انظر. مراجعة المناهج التربوية. الكتاب الأبيض "**الكفايات الإستراتيجية**". رمضان 1422/ نونبر 2001. ص : 8.
2. ومنها أن العالم أصبح قرية صغيرة أو أصبح بيتا صغيرا، تحتل فيه العلاقات "الافتراضية" حيزا كبيرا.
3. انظر بهذا الخصوص النصوص الكلاسيكية حول دينامية الجماعات ؛ ومنها على الخصوص :
   - Maisonneuve, J. **La dynamique des groupes**, QSJ n°1306, 1968
   - Anzieu D. et Martin J.Y. **La dynamique des groupes restreints**, PUF, 1976
4. أصبحت إشكالية العلاقات داخل الفصل ملحة وأولوية لا يكاد يخلو منها أي نقاش تربوي أو بيداغوجي.
5. وثيقة مراجعة المناهج التربوية والمضامين التعليمية. صاغتها لجان مراجعة الناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي. رمضان 1422/ نونبر 2001.
6. انطلقت العشرية سنة 2000. ثم جاءت محطة المخطط الاستعجالي (2009-2012) لإعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين.
7. انظر مداخلة وزير التربية الوطنية خلال الدورة العادية الرابعة للمجلس الأعلى للتعليم المنعقدة أيام 12-13-14 نونبر 2007 بالرباط.
8. نستعمل مصطلحات "مدرس / تلميذ" بدون أية خلفيات تربوية أو بيداغوجية.
9. المجلس الأعلى للتعليم، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين : حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الرابع : هيئة ومهنة التدريس، التقرير السنوي 2008 ص : 76/75. انظر أيضا نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها المركز المغربي للتربية المدنية حول السلوك المدني على عينة من تلاميذ الثانوي الإعدادي ينتمون لست أكاديميات : جريدة "بيان اليوم" بتاريخ 2009/05/26.
10. لا يمكن إغفال المتغيرات العديدة المتحكمة في العلاقات التربوية : شخصية الفاعلين - تجاربهم - انتماءاتهم - تمثلاتهم - تطلعاتهم / طبيعة المواد المدرسة والمحتويات التعليمية / تأثيرات محيط المؤسسة والسياق العام...
11. انظر : يزيد عيسى السورطي، "**السلطوية في التربية العربية**"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل 2009، الفصل الأول، (ص : 15 -32).
12. مواقف ونظريات تعتبر الطفل كائنا ناقصا وشريرا، ولتربيته، يجب اعتماد الترويض والتوجيه الصارم. مثال المدرسة السلوكية.
13. مثال ما توصلت إليه الدراسات حول البناء الذاتي للمعرفة : نظريات المعرفة / نظرية الذكاءات المتعددة...
14. تقنيات وضعها عالم النفس النمساوي "مورينو" (1892-1974) حوالي 1934، موجهة لقياس العلاقات والتفاعلات والتأثيرات المتبادلة داخل جماعة ما، ومن بينها جماعة الفصل الدراسي.
15. كانت الصراعات التلاميذية لا تتجاوز التنابز بالألقاب /الأوصاف ذات الحمولات العنصرية/ رفض الآخر/ تكوين جماعات للضغط ... فأصبحت في السنين الأخيرة تأخذ طابعا أكثر خطورة : قتل تلميذ من قبل زميله في إحدى مؤسسات مدينة المحمدية.
16. من الشائع أن مدرسي اللغات منفتحون، وأن مدرسي العلوم يمتازون بالصرامة...إلخ.
17. اللافت للانتباه أن المراجع النظرية والعلمية التربوية الخاصة بالفكر التربوي العام تختلف من تخصص لآخر إلا من بعض الاستثناءات. فمدرسو المادة الفلانية يعتمدون نفس المراجع التي تختلف عن تلك المتبناة من طرف مدرسي المادة الأخرى، وهكذا دواليك.
18. ما يناهز 3060 ساعة بالنسبة للسلك الإعدادي بسنواته الثلاث تغطي المواد المعممة وغير المعممة. مراجعة المناهج التربوية – الكتاب الأبيض، نونبر 2001 ص :31.
19. الزمن الذي يقتطعه التلميذ من الزمن المدرسي ويقضيه في الشارع عرضة لكل التأثيرات.