# العلاقة البيداغوجية المفعمة بالحيـاة بالتعليم الثانوي التأهيلي

تفروت لحسن
أستاذ مبرز في الفلسفة
المدرسة العليا للأساتذة ـ مراكش

## مقدمة

إن إسناد صفة الحياة للعلاقة البيداغوجية كما هو متضمن في عنوان هذه المساهمة يفترض ضمنيا التمييز بين العلاقة البيداعوجية الحـيَّة، أي تلك العلاقة الفعليَّة والأصيلة[1] التي تجعل الفعل التربوي موسوما بالحيوية في إطار تفاعلات حقيقية مفعمة بالحياة، وبين العلاقة الصورية والجامدة المحسوبة على الفعل التعليمي التقليدي.

أما استعارة مفهوم «العلاقة البيداغوجية الحـيَّة»، فمبناه على تصريح المادة 119 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تؤكد على أنه :«**لا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع خلط بين هذا الهدف ـ استخدام التكنولوجيا الجديدة ـ وكأنه بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحـيَّة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام**». وهذا التصور نفسه هو الذي تتبناه الأدبيات التربوية المعاصرة التي حاولت أن ترسم بعض ملامح العلاقة البيداغوجية الأصيلة[2] والعلاقة البيداغوجية فعليا.

ورغم أن العلاقة البيداغوجية تقع في قلب كل مسار تعليمي-تعلمي، لدرجة احتلت معها مكانة مركزية في حقل التفكير التربوي الذي يستمد مرجعياته من التربية الحديثة، فإنها تصنف ضمن ما يعرف في العلوم الإنسانية ب «مصطلح الفهم الشائع[3]» ؛ حيث إن تحديد دلالتها تتداخل فيه عوامل ذاتية وموضوعية، مما يلزم عنه أثناء تعريفها إسقاط بعض التجارب الذاتية التي تحفظها الذاكرة الشخصية للمعرِّف إما كمتعلم أو كممارس.

ولتقريب دلالة العلاقة البيداغوجية، يمكن القول إنها تتضمن مجموع الأفعال والانفعالات والتأثيرات المتبادلة بين المدرس والمتعلمين داخل فصل دراسي محكوم بمحددات ومقتضيات دينامية الجماعة. لكن وضعية التعلم داخل جماعة القسم يجعلها تتميز عن الجماعات الأخرى، حيث إنها تجمع في بنيتها بين خمسة مكونات مترابطة :

1 ـ **شخص واحد راشد** : فالمدرس/الراشد يمتلك سلطة تجعله في موقع أعلى من المتعلم، ومن ثم، تتصف العلاقة بين الطرفين باللاتوازن. فشخصية المدرس وكفاياته المعرفية والمهنية هي تمنحه القدرة على التحكم في تدبير هذه العلاقة [4].

2 ـ **المتعلمون** : تتباين أسباب تنشئتهم، وتختلف مواصفاتهم في التعلم والتحصيل، إضافة إلى تمايز تمثلاتهم وعلاقاتهم التفاعلية كأعضاء لجماعة القسم.

3 ـ **العلاقة المنتظمة** : إن جماعة القسم محكومة باستعمال منتظم للزمن الدراسي، فالإيقاعات المدرسية تؤثر في عمل الأستاذ وتعامل المتعلم مع المواد الدراسية : مثلا حصص الصباح تختلف عن حصص المساء بخصوص مستوى التأثير في العلاقة بين المدرس والتلاميذ.

4 ـ **التواجد في الجماعة** : رغم أن الفصل الدراسي يعتبر جماعة، فإن الفروق الفردية تفرض نفسها. فداخل هذه الجماعة، توجد جماعات صغرى، إضافة إلى آلـية الزعامة سواء كانت ظاهرة أم خفية.

5 ـ **المؤسسة النظامية** : جماعة القسم ينظمها القانون، فمثلا المقررات الدراسية محددة سلفا، كما يجب ضبط الحضور والغياب والتأخر عن عمل الجماعة.

وعادة ما يتم تعريف العلاقة البيداغوجية بربطها بالمثلث البيداغوجي (معلم ـ متعلم ـ محتوى) ؛ حيث إن مستوى التفاعلات بين هذه المكونات هو الذي يحدد طبيعة هذه العلاقة، إذ كلما كان التفاعل إيجابيا، كانت العلاقة فعلية، وكلما كان التفاعل ضعيفا، كانت العلاقة صورية وسلبية.

وبالنظر إلى مستوى الدلالة، تعتبر العلاقة البيداغوجية ذات معنى مخصوص ؛ بحيث يمكن تمييزها عن العلاقة التربوية[5] التي لها معنى أعم يتجاوز حيز الجماعة النظامية ليشمل مختلف العلاقات التي تحدث داخل مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والجمعيات والنوادي... فالعلاقة البيداغوجية علاقة غير تماثلية، حيث أن موقع المدرس يمنحه نوعا من السلطة التي يمارسها بأشكال مختلفة وبدرجات متباينة على المتعلم.

وحول مسألة تجديد دلالة مفهوم العلاقة، يفضل بعضهم استخدام مصطلح «العلاقة التربوية» في تناوله للعلاقة التي تتحكم في الفعل التعليمي-التعلمي، بحيث أن العلاقة البيداغوجية يمكن أن تتحول إلى علاقة تربوية عندما تتجاوز نقل المعارف إلى جعل المدرس والتلاميذ يدخلون في علاقات تجعل الأنا يتفاعل مع الغير معرفيا ووجوديا. فالعلاقة التربوية ـ وفق هذا التصور ـ هي التي تحرك الفعل التربوي وتتحكم في التفاعلات التي تحدث داخل جماعة الفصل الدراسي. بمعنى أن «العلاقة التربوية تشمل مجموع التفاعلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلاميذ قصد التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة». علما أن هذه الأهداف تحددها المؤسسة النظامية التي ينتمي إليها طرفا العلاقة.

أما اختيار هذا الموضوع، فمحكوم بالاعتبارات التالية :

- أهمية العلاقة البيداغوجية في كل فعل تربوي وراهينيتها، كموضوع للدراسة، في كل إصلاح منشود لنظام التربية والتكوين.

- كون العلاقة البيداغوجية مدخلا أساسيا لبناء المدرسة المفعمة بالحياة والتي تجعل المتعلم في قلب الاهتمام التربوي.
- إن تناول العلاقة البيداغوجية بربطها بالتعليم الثانوي التأهيلي، سيمكن من إخراج المفهوم من طابع التجريد والكشف عن وجوه الشلل أو الحياة في هذه العلاقة على مستوى الممارسة الواقعية.

استنادا إلى هذه الاعتبارات، يمكن تحديد فرضية هذا العمل انطلاقا من التساؤلات التالية : ما هي خصائص العلاقة البيداغوجية التي راهن عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؟ وكيف هو واقع هذه العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي ؟ وما الإكراهات التي تعوق خلق علاقة بيداغوجية حية؟ وما هي إمكانيات ترجمة الرهان النظري للميثاق حول هذه العلاقة إلى ممارسة فعلية ؟

هذه الإشكاليات توجه نظرنا إلى تناول هذا الموضوع عبر ثلاثة محاور هي :

- رهان العلاقة البيداغوجية الحيَّة المنشودة في الميثاق وملحقاته.
- إكراهات خلق علاقة بيداغوجية فعلية بالتعليم الثانوي التأهيلي.
- نحو «نفس جديد» لخلق علاقة بيداغوجية حقيقية بالثانوي التأهيلي.

وتفصيل القول في هذه المحاور هو ما سننعطف عليه فيما يلي :

## 1. رهان العلاقة البيداغوجية الحيَّة المنشودة في الميثاق وملحقاته

يفاجأ قارئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعدم وجود استخدام صريح لمفهوم العلاقة البيداغوجية في هذه الوثيقة. وبالفعل، فالنص الفرنسي للميثاق استخدم مرة واحدة، في سياق عرضي، الصيغة اللغوية «relation pédagogique»، لكن يلاحظ أن لفظ «pédagogique» سقط من النص العربي[6].

ونفس الحكم ينطبق على الوثائق الإجرائية الصادرة سنتي 2008 و 2009، فلا نجد لا في دليل الحياة المدرسية، ولا في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ولا في المخطط الاستعجالي توظيفا للمسكوكة اللغوية «العلاقة البيداغوجية» بمنطوقها ولفظها. فكيف يمكن تفسير هذا الغياب؟

إن التدقيق في الميثاق وتمحيص مرتكزاته ودعاماته وفحص ملحقاته يولد بالتأكيد انطباعات مغايرة، إذ يتبين بالفعل أن العلاقة البيداغوجية حاضرة وبقوة في عدة مواقع من هذه الوثائق.

ونظرا لكون خصائص هذه العلاقة مضمرة وغير مصرح بصيغتها ومنظومها في هذه الوثائق، فسنحاول الكشف عن بعض جوانبها المغمورة من خلال الملاحظات التالية :

- لما كان الرهان الأساسي للميثاق هو تأسيس المدرسة الوطنية الجديدة، أي المدرسة المفعمة بالحياة، فإن العلاقة البيداغوجية الحيَّة هي المرتكز الذي تقوم عليه هذه المؤسسة، فلا يمكن تصور هذه

المدرسة دون هذه العلاقة البيداغوجية ؛ فحياة هذه الأخيرة لازمة عن الأولى ومقتضية لها. إن العلاقة البيداغوجية التي تولد في رحم المدرسة المفعمة بالحياة تخلق «بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على الحوار والاجتهاد الجماعي[7]».

- إن هذه العلاقة البيداغوجية الأصيلة تعترف بالمتعلم وتوليه كامل الاعتبار، وهذا لا يتحقق إلا ب «نهج السلوك التربوي المنسجم مع الوعي بتطلعات الأطفال من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة».
- إن اعتماد العلاقة البيداغوجية الأصيلة والحية كآلية في كل فعل تربوي يقتضي الاهتمام بالمتعلم في المقام الأول والأخير، بمعنى «جعل المتعلم بوجه عام والطفل بوجه خاص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية».
- إن العلاقة البيداغوجية الحية ستمكن المتعلم من التدرج بيسر عبر مسالك التعلم وتمهد له السبل للتعامل مع حياته المستقبلية، فهي الكفيلة بمنحه القدرات والكفايات الضرورية للتواجد في المجتمع، وهي الكفيلة بتوفير «الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم ويكونوا مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة».

ولتفعيل هذه الخصائص، عمد الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009) إلى تناول مختلف التفاعلات العلائقية الممكنة بين مكونات المثلث البيداغوجي (المعلم ـ المتعلم ـ المادة الدراسية)، وهذا ما يوضحه بقوله : «من أجل تحقيق هذا الرهان، ينبغي أن تتغير وظائف المدرس والمتعلم، فالمدرس مطالب بتنويع موارده البيداغوجية والتنشيطية، أما المتعلم فينبغي أن يلبي التعليم حاجاته الفردية والاجتماعية. وبذلك يتم الانتقال من التعليم التقليدي إلى منطق التعلم وتعلم التعلم[8]». وهكذا، فإن العلاقة البيداغوجية الحيَّة لا يمكن أن تتحقق دون تصور جديد للمدرس والمحتوى الدراسي. فالمدرس لابد أن يتوفر على كفايات مهنية تزاوج بين التجديد والمبادرة. وهذا ما يستوجب عليه «أن يعطي للمتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة". أما تطوير البرامج والمناهج الدراسية، فيتطلب "تكييف جميع الأنشطة وجعلها متمركزة حول المتعلم، وإبرام شراكات في صالحه وتجديد طرق التدريس، وتدبير العلاقات لتيسير تعلمه الدائم[9]».

أما دليل الحياة المدرسية 2008، فرغم أنه لم يذكر العلاقة البيداغوجية بالإسم، فإنه يضمر الوعي بها، خاصة في تمييزه بين الأنشطة الفصلية وغير الفصلية ؛ حيث إن الأولى توظف الآليات الحديثة التي تجعل النشاط المدرسي في صالح المتعلم، بخلاف الثانية التي تتسم بما هو سائد في التعليم التقريري والتقليدي[10].

إجمالا، يظهر أن الميثاق يراهن على علاقة بيداغوجية حية تجعل المتعلم(ة) في صلب الفعل التربوي باعتباره فعلا علائقيا، وهذا ما يستوجب مدرسا متفتحا وفعالا، إضافة إلى منهاج تربوي قويم ومرن ومتنوع الموارد، ومستثمر لما استجد في الحقل التربوي من أبحاث. فما هي إكراهات تحقيق هذا الرهان على مستوى الممارسة في واقعنا التعليمي؟

## 2 ـ إكراهات بناء علاقة بيداغوجية فعلية بالتعليم الثانوي التأهيلي

لما كانت لبنية التعليم الثانوي خصوصياتها كجماعة نظامية، سواء تعلق الأمر بالبرامج أم المناهج أم طبيعة المتعلم... فإن ذلك يستلزم أن تكون العلاقة البيداغوجية في هذا المستوى الدراسي متميزة. و لتشخيص بعض الاكراهات التي تنفي الحياة عن هذه العلاقة، ندرج هذه الملاحظات :

- المعروف أن شخصية التلميذ في هذا المستوى تتميز بانتسابها إلى مرحلة المراهقة، وهذا يعني أنه يعيش مجموعة من التغيرات على مختلف مكونات شخصيته، خاصة منها النفسية والعقلية... حيث يلاحظ لديه الميول نحو الاستقلالية، والسعي نحو الخروج من الوصاية الأبوية الحقيقية أو الرمزية. فانعكاسات المراهقة على شخصية هذا المتعلم تجعله يعيش وضعا خاصا داخل بنية الفصل الدراسي. والمعروف أيضا أن انتقال التلميذ من التعليم الإعدادي إلى التأهيلي يمثل بالنسبة له تحولا من عالم كان يعتبر فيه قاصرا – تمارس عليه الوصاية – إلى عالم منفتح، عالم يمثل مدخلا إلى الحياة في مختلف تنوعاتها. إضافة إلى ذلك، فالوسط المدرسي يفرض على المراهق أن يتعامل مع مدرسين ومناهج وواجبات مدرسية وقيود وأنظمة وقوانين يعتبرها قيوداً تحد من حريته وحركته وتنتقص من قيمته. ومن الطبيعي أن تتعرض السلطة المدرسية لتمرد المراهق، كلجوئه إلى العنف، سواء المادي أو الرمزي.

وإذا كانت البيداغوجية الحية تتطلب الوعي بخصوصيات المتعلم المراهق، فإن الملاحظ على التعليم الثانوي المغربي عموما أنه يغفل استحضار هذه الأبعاد ؛ بحيث مازالت السلطة بمفهومها التقليدي حاضرة في التفاعلات داخل جماعة الفصل. وهذا ما ينتج عنه رفض المتعلم لكل أشكال العلاقة السلطوية. ولعل هذا الرفض يترجم بعدة سلوكات مادية ورمزية تتراوح بين القتل الرمزي للأب ـ المدرس كقائد للجماعة ـ وبين اللجوء إلى أشكال مختلفة من الآليات الدفاعية تصل أحيانا إلى مستويات عدوانية. وهذا ما يلزم عنه اتصاف العلاقة الصفية بهذا الصنف التعليمي بالشلل وبتحولها إلى علاقة تنافرية. وهذا له انعكاسات سلبية على الفعل التربوي في عموميته، بل وعلى مسار تكوين شخصية المتعلم، وعلى تفاعله داخل مجتمعه.

- إن نظام التقويم المعتمد حاليا بالتعليم الثانوي التأهيلي ذو انعكاسات غير محمودة على العلاقة البيداغوجية، حيث إن عتبة النجاح ـ أقل من 9 ـ المعتبرة للانتقال من الإعدادي إلى الجذع المشترك تؤثر فعليا على سلوكات التلاميذ الذين يلجون مستوى التأهيلي بمعدلات ضعيفة. بل إن إدراج هؤلاء داخل فصول غير متجانسة يدفعهم لاعتماد آليات دفاعية تعوض عن نقصهم، وهو ما ينتج عنه سلوكات تؤثر فعليا في عملية التعلم، وتسبب تفكك جماعة القسم وتكسر انسجامها وتماسكها. ويتضح الانعكاس السلبي لنظام هذا التقويم أثناء الانتقال إلى الأقسام النهائية للبكالوريا حيث إن النتائج السلبية للامتحان الجهوي تؤثر بدرجات عالية في مسار التعلم بهذه الأقسام، فأغلب التلاميذ الذين يحصلون على معدلات ضعيفة في الامتحان الجهوي يحكمون على أنفسهم بالفشل، ويظل وضعهم داخل الفصل الدراسي سلبيا، بل وإن إحساسهم القبلي بالفشل الدراسي يدفعهم لنهج سلوكات تضاد الفعل التربوي الفعال. ويزداد هذا التأزم مع عامل التكرار.

- إن طبيعة البرامج والمناهج والمواد الدراسية تتحكم فعلا في تحديد مسار العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي التأهيلي، إذ التمييز بين مواد الامتحان الجهوي ومواد الامتحان الوطني ينتج عنه تعامل التلميذ مع المواد الدراسية وفق منطق معامل الأهمية. فالمواد التي يمتحن فيها في السنة الأولى تلزمه بخلق نوع من التفاعل الإيجابي داخل الفصل، لكن هذا التفاعل يضمحل في السنة النهائية حين تصبح هذه المواد ثانوية بالنسبة له بخلاف مواد الامتحان الوطني. هكذا، نجد التلميذ يتفاعل بدرجة أقل مع المواد الثانوية ـ من منظوره ـ، وهذا ما يلزم اتصاف العلاقة البيداغوجية في عدة فصول دراسية بعدم الانسجام والتفكك بين مكوناتها.

ورغم أهمية المراقبة المستمرة، فإن تأثيرها يبقى ضعيفا في تغيير اتجاهات التلاميذ في هذه الفصول الدراسية. ولو استحضرنا الطرق المعتمدة حاليا في التدريس، لاقتنعنا بهذا التأثير السلبي للبرامج الحالية على العلاقة البيداغوجية ؛ فرغم تبني المقاربة بالكفايات وبيداغوجية الإدماج من قبل الوزارة الوصية، فإن واقع الممارسة الراهنة يبين أن النظام التعليمي الحالي مازال لم يستثمر هذه المستجدات، وأن ملامح التعليم التقليدي مازالت قائمة.

- إن نظام التدبير التربوي بالثانوي، في شكله الحالي، يعوق بناء علاقة بيداغوجية فعلية. فالمعلوم أن تعامل المدرس والإدارة ينقصه الوعي بحاجات المتعلم، ولذا نلاحظ أن هذا التعامل يطغى عليه منطق الزجر ولغة المراقبة والمعاقبة. فمثلا، مازال التلميذ يطرد من الفصل بسبب الغياب، أو لعدم إحضار الكتاب المدرسي، أو بسبب انعدام الزي المدرسي، أو بسبب سلوك لا يعجب المدرس، أو بسبب سوء التفاهم .. وهذا يستتبع طبعا سلوكات الرفض التي تنتجها شخصية التلميذ المراهق. كما أن عدم تفهم المدرس أو الإدارة لهذه السلوكات يؤدي أحيانا إلى الهدر المدرسي والفشل الدراسي.

- إن وجود الثانوية التأهيلية بالمناطق الهامشية للمدن يجعلها في وضعية صعبة ـ ما يعرف في فرنسا بالمناطق ذات الأولوية التربوية[12] ZEP ـ وهذا الوضع يجعل مجموعة من التلاميذ يتأثرون سلبا بالمحيط المدرسي السلبي وبرفاق السوء، بحيث يكتسب هؤلاء سلوكات مضادة للمقاصد التربوية، مما يجعلهم يتقمصون أدوار الزعامة داخل الفصل الدراسي، ويؤثرون في العلاقة البيداغوجية، بل ويعوقون إمكانيات القيام بالفعل التربوي المنشود.

- إن ضعف البنية التحتية لمؤسسات التعليم الثانوي، والتراجع الملحوظ على مستوى الأنشطة المندمجة والموازية، وغياب البعد التطوعي لدى المدرس، إضافة إلى غياب مراكز الاستماع والدعم النفسي بهذه المؤسسات، تعتبر عوامل مؤثرة في الفعل البيداغوجي ؛ إذ إن افتقار هذه المؤسسات إلى الأنشطة المندمجة يعوق إمكانية خلق العلاقة البيداغوجية المنشودة. وهذا ما يطغى على عدة مؤسسات تأهيلية أصبحت منكمشة ومنغلقة.

تلك بإيجاز بعض الإكراهات التي تعوق إمكانية خلق علاقة بيداغوجية حية بالتعليم الثانوي التأهيلي. فهل من سبل لتجاوزها في أفق النهوض بالفعل التربوي الحقيقي الذي يعول عليه في إقامة المدرسة المفعمة بالحياة ؟ هذا ما سنحاول مقاربته من خلال المحور الآتي.

## 3 ـ نحو "نفس جديد" لإصلاح العلاقة البيداغوجية بالتعليم الثانوي التأهيلي

إن استعارة عبارة «نفس جديد» لها دلالتها في هذا السياق، إذ لما كان شعار المخطط الاستعجالي هو «نحو نفس جديد للإصلاح التربوي»، فإن تحقيق هذا الطموح لن يتحقق إلا بإنعاش العلاقة البيداغوجية بمختلف مكوناتها داخل الفصل الدراسي وفي الفضاء المدرسي ؛ بمعنى أن إحدى المداخل المهمة للنهوض بالنظام التربوي والتكويني هي إخراج الفعل التربوي من وضعه المنكمش، وإضفاء الحياة والفعالية على العلاقة البيداغوجية.

صحيح أن الوزارة الوصية كثفت من جهودها لترجمة الرهانات الكبرى إلى ممارسات عملية، إذ الملاحظ أن ثمة إرادة ونيات حسنة في تبني مقاربات بيداغوجية تتناسب والتصورات النظرية التي بنيت عليها هذه الرهانات. وبالفعل، فقد فتحت أوراش كبرى على مستوى التنظير والتكوين. ويكفي أن نشير، على سبيل المثال، إلى اعتماد بيداغوجية الكفايات، وتبني بيداغوجية الإدماج... وصدور دليل الحياة المدرسية 2008، ودليل التعليم الابتدائي 2009، إضافة إلى إصدار إجراءات تنظيمية ـ مذكرات وزارية ـ لتفعيل هذه الإنجازات. ورغم أن هذه النوايا لم تفرد بالتخصيص والتصريح موضوع العلاقة البيداغوجية، فإننا نفترض حضور هذا المفهوم بشكل ضمني في كل هذه المكونات، إذ لايمكن منطقيا أن نتصور إمكانية أي تحديث تربوي دون تحديث هذه العلاقة.

وسعيا للتكامل مع هذه التوجهات، ندرج بعض التصورات التي نعتقد أنها ستساعد في النهوض بالعلاقة البيداغوجية على مستوى الممارسة في التعليم الثانوي التأهيلي، وتخلق نفسا جديدا في الفعل التعليمي التَّعلمي.

ويمكن تركيز هذه الاقتراحات في بعدين من أبعاد العلاقة البيداغوجية، يتعلق الأول بالعلاقة بين المدرس والتلميذ، ويرتبط الثاني بعلاقة هذين الطرفين مع المكون الثالث من المثلث البيداغوجي المحدد في المعرفة أو المحتويات الدراسية.

### 1.3 ـ العلاقة بين المدرس / الراشد والتلميذ / المراهق

إذا كان تلميذ الثانوي يعيش المراهقة، فإن تأثيرات هذه المرحلة تجعله يعيش في وضعية صعبة. وهذه الوضعية تزداد تعقيدا كلما تنوعت المؤثرات الخارجية التي تنعكس على تكوين شخصيته. ويمكن اعتبار الوسط المدرسي مرحلة هامة ومصيرية في حياته. وبالفعل، فالثانوية تعتبر مجالا للتجارب العاطفية والوجدانية التي تحدد اتجاهاته واختياراته المستقبلية. فكلما كانت هذه التجارب إيجابية، تولدت عنها قيم محبوبة كالثقة بالنفس، والشجاعة، والاحترام... وبالعكس، كلما كانت سلبية، أنتجت سلوكات مذمومة كالخوف، والقلق، والاحتقار... بشكل يعيق آفاق التلميذ ويحد من إمكانياته، هذا إن لم يجعله أكثر عدوانية.

ونظرا لخصوصية المراهقة عند تلميذ الثانوي، فإننا نلاحظ لجوءه إلى سلوكات معينة، سواء في اللباس، أو التعامل، أو التواصل. فكيف يمكن للمدرس /الراشد أن يتعامل مع التلميذ/ المراهق في إطار علاقة بيداغوجية حـيَّـة؟

لما كان التعليم التقليدي المحكوم بالتسلط والصرامة لم يستطع أن يستوعب التغيرات التي تعرفها شخصية التلميذ المراهق في الوقت الراهن، فإن المدرس المحسوب على هذه المنظومة، والذي يعتقد نفسه الأب المؤدب والعارف الوحيد، يصدر أحكاما مسبقة وجاهزة على سلوكات المراهق تصنفه في خانة الانحراف إن لم تجرم أفعاله. طبعا، يمكن معرفة خلفيات مثل هذه الأحكام مادام هذا المدرس يتوقع من التلميذ أن يكون نسخة طبق الأصل له كراشد. وهذا ما ينتج عنه تصدع العلاقة داخل الفضاء المدرسي. ويزداد تأزم هذه العلاقة إذا استحضرنا التعامل الباهت للأسر، في غالبيتها، مع هذا المراهق، وضعف اتصالها بالمؤسسة. ولذا، فإن هذا التعامل يستتبع توتر العلاقة بين الأستاذ والتلميذ مع ما يصاحب ذلك من تنافر وتفكك وجمود... وهكذا، فإن خلق العلاقة البيداغوجية الحية تقتضي تبني مقاربة جديدة، تتأسس على مبادئ وتوجهات تربوية تتناسب مع متطلبات شخصية التلميذ المراهق. وهذا ما يستدعي من المدرس/الراشد استحضار بعض الاعتبارات والفرضيات. ومن ذلك مثلا :

- اعتبار الصفات التي تطغى على سلوك التلميذ المراهق طبيعية، ومن ثم تجنب إسقاط أحكام قبلية على شخصيته، وتجنب أساليب تجريحه بالقول أو الفعل كالاستهزاء به أو احتقاره، لأن مثل هذا التعامل سيولد لديه سلوكات دفاعية تجاه المدرس/ الراشد.
- المساهمة في جعل التجارب المدرسية التي يعيشها المراهق أكثر إيجابية، وهذا يتطلب أن يكون الأستاذ متعاطفا، متفهما، منفتحا ومعترفا بالتلميذ، مع تجنب أسلوب الزجر والوصاية الأبوية والكف عن اعتبار أن هذا التلميذ يعيش حالة القصور، بمعنى يجب منحه فرصة امتلاك الاستقلالية، وجعله يستثمر حريته لاتخاذ قراراته ومساعدته تدريجيا للتمرس على المسؤولية.
- الدفع بالتلميذ للإحساس بالأمان النفسي داخل الفضاء المدرسي ـ الفصل والثانوية ـ. وهذا يتطلب من الراشد (المدرس أو الإدارة) أن يخرج من ذاته ويذهب للقاء التلميذ كالإنصات إليه من أجل التعرف عليه وتفهمه، دون تحسيسه بالشفقة أو بمنطق الإسعاف.
- تجنب طرق المراقبة الأمنية والمعاقبة التي تعتمدها المدرسة التقليدية، كاللجوء المباشر إلى المجالس الانضباطية التي تتخذ فيها عقوبات تأديبية ضد المراهق بناء على تقارير يرفعها المدرس/ الراشد إلى الإدارة. إن مثل هذه الإجراءات تولد لدى التلميذ فقدان الثقة في المدرس وفي المدرسة مع ما يصاحب ذلك من آثار سلبية على شخصيته. وهذا ما يستدعي البحث عن سبل تربوية مغايرة أكثر فاعلية لتقويم اعوجاج بعض التصرفات غير المقبولة، والتي تصدر عن بعض التلاميذ. فالمجلس الانضباطي يستحسن أن يكون آخر مرحلة في التعامل مع مثل هذه المواقف.

### 3 ـ 2 ـ العلاقة بين المدرس / المنتج والتلميذ / الزبون

إن إقامة هذه المقارنة ليس القصد منه تشييء العلاقة البيداغوجية ولا إفراغها من أبعادها الإنسانية، وإنما القصد من ذلك هو النظر في مستوى التفاعلات بين مكونات المثلث البيداغوجي، أي علاقة المدرس والتلميذ مع مكون المعرفة. وقبل الشروع في هذا الفحص، ندفع بعض الاعتراضات الممكنة التي نفترض أنه يمكن أن توجه إلى اعتمادنا على توظيف هذه المشابهة. ولتوضيح تصورنا، نشير إلى أن تشبيه المدرس بالمنتج، وتشبيه التلميذ بالزبون، يجد مبرراته في اشتراك المشبه (المدرس والتلميذ) والمشبه به (المنتج والزبون) في عدة وجوه منها :

- لما كان مشروع إصلاح نظام التربية والتكوين يراهن على جعل المتعلم في قلب الاهتمام التربوي، فإن هذا يشبه وضع الزبون في تدبير المقاولة بشكلها المعاصر، حيث يمتلك الزبون وضعا اعتباريا بشكل يجعل روح المقاولة متوقفة عليه[12]. بمعنى أنه لا يمكن ان نتصور أي تطور للمقاولة دون الاهتمام بالزبون في المقام الأول والأخير.

- إن تشبيه التلميذ بالزبون سيمكن من تجاوز المقاربات التقليدية التي تعتبر المتعلم مجرد مستهلك يتلقى في الفصل الدراسي كل ما يقدم له من المعارف أو القيم. فوضع الزبون في التداول المعاصر يجعله مسهما غير مباشر في تصور المنتوج. بل إن للزبون حقوقا على المنتج منها حق النقد وحق التقويم وحق القبول أو الرفض... وهكذا، سيمكن تشبيه التلميذ بالزبون من منحه الإمكانيات للخروج من وضعية التلقي السلبي إلى المشاركة في تطوير المنتوج وتحسين شروط إنتاجه وتداوله.

- وصف المدرس بالمنتج يهدف إلى التخلي عن بعض صفات المدرس التقليدي الذي يعتبر نفسه مجرد ناقل للمعارف ومقلد للمناهج لايهتم بحاجيات الزبون ولا بقيمة المنتوج. فالمدرس المنتج يعتبر المقررات الدراسية مجرد مادة أولية من بين أخرى ممكنة في مجال اكتساب المعرفة. ولذا، فهو يحضر منتوجه بناء على حاجات ومتطلبات التلميذ/ الزبون. بمعنى أن هذا المنتوج سيتطلب منه الجودة والإتقان والمهارة في الإنتاج والتسويق.

وإذا صحت هذه الاعتبارات، أمكن التساؤل عن السبل التي يستحسن سلكها لتحسين مستوى المردودية لدى المتعلم. ويمكن استحضار بعضها بإيجاز في :

- ضرورة اتصاف عمل المدرس بالصدق في الأداء المهني، والتنوع في الروافد، والجودة في النوع، والسعي إلى تحقيق النفع. فالمدرس يجب أن يكون في خدمة التلميذ.

- استحضار عامل المنافسة في المنتوج التربوي، حيث إن ضعف أو عدم مناسبة المنتوج المعرفي أو القيمي يدفع التلميذ إلى البحث عن أسواق أخرى خارج الفصل الدراسي. وهذا يتطلب، بالضرورة، تطوير المعرفة المدرسية كاستخدام الوسائل التكنولوجية، وتجنب الجمود على الكتاب المدرسي الوحيد واعتماد منطق البرمجة والمهنية والفعالية بشكل يدفع المتعلم إلى الإقبال على التعلم تلقائيا وبكل شوق.

- توظيف تقنيات التواصل والتنشيط المعتمدة في المقاولة : إن طرق استقبال التلميذ، أو إثارة اهتمامه، أو منهجية تقديم الدروس تؤثر مباشرة في إقبال فعال للمتعلم على المنتوج. فشخصية المدرس تتحكم إلى حد كبير في تعامل التلميذ مع المعرفة. فالمدرس في هذه الحالة يكون أشبه بالممارس المسرحي مع الجمهور/المتلقي. إذ كلما امتلك هذا الأخير مجموعة من خصال التواصل الإنساني، فإنه يضمن الإقبال على منتوجه.
- إن تشبيه التلميذ بالزبون يقتضي أن يتوفر في كل مؤسسة ثانوية مركز لتتبع التلاميذ والاستماع لهم لتحديد حاجاتهم ومشاركتهم بعضا من همومهم وقلقهم. إن هذا المركز ينبغي أن يكون أشبه بمصلحة الزبناء داخل المقاولة، حيث يجب أن يسهر على خدمة المتعلم /الزبون في المقام الأول وتوفير الجو السليم الذي يضمن إنجاز الفعل التربوي الملائم.

حاصل القول إن موضوع العلاقة البيداغوجية له راهينيته، فلا عجب أن يراهن عليه في كل إصلاح لمنظومة التربية والتكوين. ونظرا لكون وثيقة الميثاق لم تتداول المفهوم بصيغته الصريحة، فقد حاولنا، في هذه المساهمة، أن نكشف عن بعض وجوه وخصائص العلاقة البيداغوجية الحية والأصيلة المضمرة في ثنايا هذه الوثيقة.

ولقد تبين لنا أن المدخل لبناء المدرسة المفعمة بالحياة لن يتحقق إلا بإضفاء الحيوية والفعالية والدينامية على الفعل التربوي في أبعاده العلائقية. وسعيا منا لإخراج العلاقة البيداغوجية كمفهوم من طابعه النظري، حاولنا تشخيص بعض العوائق التي تعترض إمكانيات سريان الحياة في مكوناتها انطلاقا من واقع الممارسة بالتعليم الثانوي التأهيلي. وقد ظهر لنا أن هذه الإكراهات يمكن تجاوزها بالعمل على إضفاء «نفس جديد» للعلاقة البيداغوجية. وإذا كانت الوزارة الوصية قد فتحت أوراشا هامة لإصلاح التربية والتكوين عامة، والعلاقة البيداغوجية خاصة، فإن هذه المساهمة حاولت أن تفترض بعض التصورات التي يمكنها أن ترقى بهذه العلاقة وفق معيار الحياة والفعالية بالتعليم الثانوي التأهيلي.

## الهوامش

1- الترجمة الفرنسية للصفة «أصيلة» هي «véritable» أو «authentique».

2- MARSELLIER, CHRISTOPHE, **Créer une véritable relation pédagogique**, Hachette Education, 2007

3- محمد شقرون، مفهوم التنشئة الاجتماعية في سوسيولوجية التربية «ملاحظات إبستمولوجية»، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، الرباط، العدد 16، 1990، ص : 165.

4- FILLOUX, J.-C. (1963). Le maître à la fois conducteur et participant. **La Nature, science, progrès**, janvier 1963, 27-32.

5- COSMOPOULOS, ALEXANDRE, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute éfficacité éducative, **Revue Française de Pédagogie**, n° 128, 1999, 97-106 97.

6- للمقارنة بين الفقرتين العربية والفرنسية نوردهما كما يأتي :

Cependant, cet objectif ne saurait être confondu avec la substitution systématique des média technologiques à la véritable relation pédagogique fondatrice de l'acte éducatif: la relation vivante maître-élève, basée sur la compréhension et le respect.

ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية وكأنها بديل عن العلاقة الأصيلة التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام.

7- العبارات الموضوعة بين قوسين مستقاة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

8- **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2009، ص : 9.

9- نفس المرجع، ص : 10.

10- **دليل الحياة المدرسية**، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 2008، ص : 36.

11- Zone d'éducation prioritaire.

12- يقال في هذا الصدد : «le client est roi».

## المراجع


- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2000
- **دليل الحياة المدرسية**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2008
- **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، المغرب. 2009
- ROGERS, Carl, Le développement de la personne, Paris, Dunod. 1968
- VIOLET, Dominique, **Paradoxes, autonomie et réussite scolaire**, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Huduette, BÉGIN et Charles E.CAOUETTE, Relation éducative et pouvoir, **revue québecoise de psychologie**, vol 10, n°1, 1989
- POSTIC, M. (1979). La relation éducative. Paris : **Presses universitaires de France**
- COSMOPOULOS, Alexandre, La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative, **Revue Française de Pédagogie**, n° 128, 1999, 97-106
- **Filloux**, J.-C. (1963). Le maître à la fois conducteur et participant. **La Nature, science, progrès**, janvier 1963, 27- 32