العلاقة التربوية : طبيعتها وأبعادها

محمد آيت موحى
أستاذ بالمركز التربوي الجهوي
الجديدة

1- في مفهوم العلاقة التربوية

يقصد بالعلاقة التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم -في الوقت نفسه- بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلمية.

ننطلق في هذا التعريف من مبدأ عام مفاده أن جماعة التعلم -أي جماعة القسم هنا- تشكل، في حد ذاتها، «مجموعة تفاعل مباشر، لأن أعضاءها يؤثر كل منهم في الآخر، وأن هذا الصف [القسم الدراسي] كمجموع يؤثر في هؤلاء الأعضاء بواسطة المعايير السائدة فيه»[1].

بناء عليه، وإذا ما نظرنا إلى جماعة التعلم من حيث هي فضاء تتم فيه عمليات التعليم والتعلم، فقد وجب القول إنه لا يمكن أن تختزل هذه الجماعة في كونها مجرد تجميع لعدد من الأفراد (مدرس ومتعلمين) يساهم كل منهم بحصته الفردية،... بل ينبغي النظر إليها، أولا وقبل كل شيء، على أنها كتلة تمارس داخلها تأثيرات متبادلة بين الأعضاء. فالمدرس والمتعلمون يشكلون، على حد سواء، حقل تفاعلات اجتماعية، ويقيمون شبكة من العلاقات الوجدانية، وعلاقات الانجذاب والتنافر والتعاطف والكراهية. وتحدد بنية هذا الحقل، في الوقت ذاته، الكيفية التي يشارك بها كل من المدرس والمتعلمين في عملية التعليم والتعلم[2]، ومن ثمة، شكل العلاقة التربوية.

لذلك يمكن القول، مع «جان كلود فيلو» J. C Filloux : «إن العلاقة التربوية تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة. وإذا ما اعتبرنا أن الفضاء الذي تحدث فيه عمليات التعليم والتعلم هو، في الغالب الأعم، حجرة الدرس (الفصل الدراسي)، فمن الواضح أن تؤسس داخل هذا الفضاء علاقات دينامية بين المدرس والمتعلمين تتخذ شكل انخراط في عملية تواصل مركبة، وتبليغ للرسائل، وتبادلات وجدانية، وعمليات استكشاف ومقاومة»..[3].

2 - تصنيف العلاقة التربوية

إذا كانت التفاعلات بين المدرس والمتعلمين ومحتوى التعلم تتم، كما أسلفنا، داخل وضعيات تعليمية، وإذا كان لكل وضعية خصائص تميزها عن باقي الوضعيات الأخرى (فالخصائص المميزة لوضعية التبليغ اللفظي لمحتويات التعلم لابد وأن تختلف عن الخصائص المحددة لوضعية البحث

والاستقصاء...)، فإن العلاقة التربوية -أي التفاعلات التي تتم بين الأطراف الثلاثة المذكورة أعلاه- لا بد أن تتخذ، بدورها، أشكالا متعددة ومتنوعة ؛ إذ من المؤكد أن طبيعة التفاعل بين المدرس والمتعلمين ومحتويات التعلم في وضعية الحوار والمناقشة مثلا، لن تكون هي نفسها طبيعة التفاعل بين هذه الأطراف في وضعية التبليغ اللفظي أو وضعية العمل في مجموعات.... ففي كل وضعية من هذه الوضعيات تتحدد التفاعلات بين الأطراف المذكورة بكيفية تتلاءم والأدوار التي يؤديها كل منها.

وقد اهتم عدد من الدارسين بتحديد أنماط العلاقة التربوية، منطلقين في ذلك من طبيعة التفاعل الذي قد يقوم بين المدرس والمتعلمين من جهة، وبينهما وبين محتويات التعلم من جهة ثانية. وهكذا وضعت تصنيفات متعددة ومتمايزة، نقدم، على سبيل التمثيل فحسب، ثلاثة منها، كما يأتي[4] :

1.2- صنف «لويس دينو» العلاقة التربوية إلى أربعة أصناف هي :

أ- علاقة يهيمن فيها المدرس، فيكون الفعل التربوي والبيداغوجي فيها متمركزا على ذاته، كما ينحصر دوره في تقديم المعرفة.

ب- علاقة يتمركز فيها العمل التربوي على المتعلم، بحيث يكون مدعواً إلى إعادة بناء المعرفة واكتشافها، أما المدرس فيعمل، في هذا النمط من العلاقة، على توفير وتنظيم الشروط الضرورية للتعلم، بحيث تتحدد أدواره الأساس في التوجيه والإرشاد.

ج- علاقة يكون فيها المدرس محفزا ومسهلا لعمليات التعلم دون أن يتدخل في توجيهها أو المشاركة فيها، فهو يكتفي فقط بتلبية حاجات المتعلمين.

د- علاقة يصبح فيها المدرس متعلما بدوره.

2.2- حدد «ج. دوكلو» J. Duclos أنماط العلاقة التربوية في ثلاثة أنواع هي :

أ- علاقة يمثل فيها المدرس الفاعل الأساسي، وقوامها اكتساب المتعلم قيم احترام النظام، والامتثال لقواعده (علاقة أوتوقراطية).

ب- علاقة محورها محتويات التعلم، وقيمها الأساس هي العقلانية والفعالية (علاقة تقنوقراطية).

ج- علاقة يشكل فيها المتعلم محور العملية التعليمية، وتقوم على أساس احترام شخصيته وإكسابه قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية (علاقة ديموقراطية).

3.2- ثمة تصنيف ثنائي للعلاقة التربوية يميز فيها بين ما يأتي.

أ- علاقة تربوية تقليدية تتميز بمركزية المدرس (فهو الذي يمتلك المعرفة ويتحكم في طرائق وتقنيات تبليغها وتمريرها إلى المتعلم، فضلا عن ممارسته لسلطة شبه مطلقة). وتتم التفاعلات في هذه العلاقة في اتجاه وحيد، أي من المدرس نحو المتعلمين.

ب- علاقة تربوية حديثة تتميز بمركزية المتعلم أو المتعلمين (يكون المدرس فيها مجرد موجه ومرشد ومسهل للعمل ويمارس فيها المتعلم أنشطة إعادة اكتشاف المعرفة وبنائها). وتتميز التفاعلات في هذا النمط من العلاقة بالشمولية (أي إنها متبادلة بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم).

3- أبعاد العلاقة التربوية

لو نظرنا إلى العلاقة التربوية من حيث أبعادها، جاز لنا التمييز فيها بين الأبعاد الآتية :

- البعد البيداغوجي- الديداكتيكي.
- البعد التنظيمي.
- البعد العلائقي.

تشكل هذه الأبعاد، في الحقيقة، أبعاد العملية التعليمية التعلمية ذاتها. لكن، بما أن هذه العملية هي، في جوهرها، علاقة إنسانية-تربوية مركبة، فإنها تتميز، بالضرورة، بالأبعاد الثلاثة المذكورة... ويمكن توضيح ذلك من خلال الاعتبارات الآتية :

أ- يتوخى كل فعل تعليمي-تعلمي إكساب محتويات (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات...) بتوظيف أنشطة بيداغوجية وباعتماد تدرجات ديداكتيكية وأدوات وأساليب تقويم ملائمة ؛ وهذا يجسد بعده البيداغوجي-الديداكتيكي.

ب- يتم كل فعل تعليمي-تعلمي داخل إطار منظم -قد يكون مؤسسيا أو غير مؤسسي- يفترض توافر قواعد سلوك معينة، وتنظيم محدد للفضاء وتوزيع للمتعلمين ؛ وهذا ما يجسد بعده التنظيمي.

ج- يشكل أي فعل تعليمي-تعلمي شبكة مركبة من العلاقات السوسيو-وجدانية، التي تجمع بين طرفيه الرئيسيين (المدرس والمتعلمين)، وتتحدد بالإطار التنظيمي المشار إليه وتتأثر بالتبادلات البيداغوجية وتؤثر فيها ؛ وهذا ما يجسد بعده العلائقي.

وسنحاول، فيما يأتي، التعريف، باقتضاب، بكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة :

1.3- البعد البيداغوجي-الديداكتيكي

تندرج العمليات والإجراءات والتدخلات الصادرة عن المدرس، والهادفة، بالأساس، إلى إعداد الشروط الضرورية واللازمة لممارسة فعل التدريس وتسهيل عمليات التعلم، ضمن البعد البيداغوجي.

لذلك، يشمل هذا البعد كافة التفاعلات التي تحدث في إطار الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم محتويات التعلم (معارف، مهارات، قيم واتجاهات...) أو تعزيزها ودعمها.

وهكذا، فإن إجراءات من قبيل تخطيط الدرس وتحديد أهدافه، وتنظيم محتوياته، وانتقاء الأنشطة والوسائل والموارد الكفيلة بتسهيل اكتساب هذه المحتويات، وتحديد التدرجات الديداكتيكية التي سيقدم بواسطتها المحتوى انطلاقا من خصوصيات المتعلمين ومستوياتهم، وتوقع واستباق الصعوبات التي قد تعيق إكساب هذا المحتوى، واختيار أساليب التقويم والدعم ووضعياتهما وأدواتهما... هذه كلها إجراءات تندرج ضمن البعد البيداغوجي الديداكتيكي.

تتخذ العلاقة التربوية على مستوى هذا البعد، بالأساس، طابع التواصل البيداغوجي. وهو مفهوم شامل يشير إلى مجموع العمليات والمظاهر والسيرورات التواصلية التي تحدث بين المدرس والمتعلمين في سياق وضعية تعليمية-تعلمية محددة، والتي يتم بواسطتها تبليغ محتوى تعلمي أو تبادله، أو تتحقق عملية التأثير المتبادل بين طرفي عملية التعليم والتعلم. ويتخذ التواصل البيداغوجي، في الغالب الأعم، الإرسال اللفظي وسيلة أساسية ؛ لكنه قد يتم، كذلك، بواسطة وسائل أخرى غير لفظية معززة للإرسال اللفظي كالحركات، والإيماءات، وتعابير الوجه، وهيئات الجسد ونبرات الصوت وغيرها[5].

وقد تأخذ التفاعلات، في إطار التواصل اللفظي، أشكالا متعددة تتحدد بنموذج التواصل المتبنى، وطبيعة الطرائق البيداغوجية الموظفة، والمعايير -مؤسسية كانت أم غير مؤسسية- التي تخضع لها العملية التواصلية. وهكذا، تفسح بعض النماذج والطرائق البيداغوجية المعتمدة هوامش فسيحة لمشاركة المتعلمين في عمليات التبادل والتواصل (النموذج المتمركز على المتعلم والطرائق الحديثة عموما)، بينما قد تقلص نماذج وطرائق أخرى من هذه الهوامش إلى درجة يكون فيها المدرس هو المرسل الأوحد، والمتعلم مجرد متلق[6].

حدد «ج. بياجي»، في هذا الإطار، بعض الشروط التي بدونها لا تكون علاقة التواصل البيداغوجي داخل جماعة التعلم علاقة حقيقية، قائلا :

«• ليس ثمة تواصل حقيقي عندما يكون المدرس متمركزا على ذاته.

• عندما يبدي المتعلم تحفزا وانتباها، فإنه يسهم بفعالية في التواصل.

• يقوم التواصل البيداغوجي على العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المدرس والمتعلمين.

• هناك شروط لتحقيق التواصل، منها : الاشتراك في اللغة والمرجع، وتعزيز التواصل عن طريق التغذية الراجعة (الفيدباك)، والانتباه إلى وضعيات المتلقي»[7].

2.3- البعد التنظيمي

تتم عملية التعليم والتعلم -في شكلها النظامي خاصة- ضمن سياق مؤسسي تحكمه قواعد وضوابط محددة. ويشكل هذا السياق، في الوقت ذاته، إطارا تتم فيه العلاقة التربوية. ويشمل البعد التنظيمي، بصفة أساسية، صيغ تنظيم فضاء التعلم، وأشكال توزيع المتعلمين

داخله وكذا القواعد (الموجودة أو المتفق عليها) التي تحكم السلوك والتصرف العام لطرفي العملية التعليمية-التعلمية داخل ذلك الفضاء. وتؤثر هذه الجوانب كلها في طبيعة العلاقة التربوية وشكلها.

ينظم فضاء التعلم (داخل حجرة الدرس)، في الغالب الأعم، بكيفية تقليدية (ترتيب طاولات الجلوس في صفوف عمودية، جلوس المتعلمين في مواجهة السبورة، عدم قدرتهم على التواصل فيما بينهم وجها لوجه...) بيد أن هنالك أشكالاً أخرى عديدة ومتنوعة لتنظيم هذا الفضاء، وهي تتيح إمكانية إقامة حلقات نقاش أو توزيع المتعلمين في مجموعات، أو غير ذلك.

ويفترض تنظيم فضاء التعلم، كما أسلفنا القول، توزيعا معينا للمتعلمين داخله ؛ ويقتضي كل شكل من أشكال هذا التوزيع نمطا محددا من التفاعلات بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة ثانية. كما ينطوي على قواعد وضوابط سلوكية محددة ترسم لكل طرف حدود تصرفه. فغالبا ما يكون من الصعب على المتعلمين -في إطار التنظيم التقليدي للفضاء الفصلي- التواصل المباشر والتلقائي فيما بينهم، وإذا ما تم ذلك، فإنه يتحقق في حدود ما يسمح به المدرس وتقتضيه الضرورة البيداغوجية. وتتصف القواعد والضوابط السلوكية المعمول بها بقدر كبير من الصرامة وبتوظيف لافت للنظر لسلطة المدرس، الشيء الذي يطبع العلاقة التربوية بطابع المركزية، أي إنها تكون متمركزة على المدرس.

أما عندما ينظم الفضاء تنظيما أكثر تفتحا (عمل في مجموعات – مجموعات مناقشة....)، فإن التفاعلات بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية تكون أكثر انفتاحا وقواعد السلوك أكثر مرونة ؛ كما يكون التواصل بين المتعلمين مباشرا وأكثر تلقائية، وبذلك، تتقلص هوامش المنع، ويغدو المتعلم (أو المتعلمون) مركز فعل التعليم والتعلم.

3.3- البعد العلائقي

يعد البعد العلائقي أقل أبعاد العلاقة التربوية «بروزا ومباشرة»، بالنظر إلى كونه يتعلق بالتبادلات السوسيو-وجدانية والانفعالية المركبة وغير الصريحة التي تفرزها الدينامية الداخلية لجماعة التعلم ؛ فداخل هذه الجماعة «تحدث عمليات تحويل وإسقاط وإحساسات وتصورات يكون موضوعها هو المدرس أو أي عضو آخر من أعضاء الجماعة»[8].

وقد شكل البعد العلائقي موضوع أبحاث عديدة أبرزت جميعها أهمية اعتبار البعد العلائقي في النظر إلى العلاقة التربوية. فركز بعضها على الدور الذي تؤديه التمثلات المتولدة عن وجود المدرس والمتعلمين في وضعية جماعة في تحديد علاقاتهم بعضهم ببعض. ويذهب «ميشال جيلي» M. Gilly، في هذا الصدد، إلى التأكيد على «الكيفية التي يدرك بها كل واحد من الشركاء المدرسين الآخر، وعلى المحددات الكامنة والنتائج التربوية المحتملة»، ومن خلالهما، على البعد العلائقي، وهكذا يهتم المدرس، في علاقته بالمتعلم، بالجوانب المعرفية في شخصية هذا الأخير، وبموقفه من العمل المدرسي أكثر من اهتمامه

بالجوانب الوجدانية (العاطفية والانفعالية) ؛ بينما يركز المتعلم، في إدراكه للمدرس، على مقدرة هذا الأخير على تفهم مواقفه، وعلى كيفية تعامله معه وقدرته على إفساح مجال المبادرة أمامه. وتتحدد العلاقة بين الطرفين بناء على مدى التوافق أو التباين بين تمثل وإدراك كل منهما للآخر[9].

وقد قدم «مارسيل بوستيك» في دراسته للعلاقة التربوية نظرة شاملة عن بعض الموضوعات التي استقطبت انتباه الباحثين في العلاقة التربوية من منظور التحليل النفسي، مثل القوى اللاشعورية التي تحكم حركية جماعة المتعلم، والاستيهامات، وآليات الاتصال البيداغوجي، والتبادلات التربوية بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم وعمليات التحويل وغير ذلك[10].

ومن أهم الدراسات التي ركزت على البعد السوسيو-وجداني، من منظور التحليل النفسي، دراسة «بيتر فرستناو»[11]. يتناول الباحث العلاقة التربوية من خلال مقارنتها بعلاقة الطفل بأهله، ويرى أن الطابع الغالب على هذه العلاقة هو الطابع اللاشخصي، إذا ما قورنت بالعلاقة السائدة داخل الأسرة بين الطفل وأهله. فبحكم طبيعة عمل المدرس ودوره، يتحاشى هذا الأخير النظر إلى المتعلمين من زاوية كونهم أطفالا، ولا يعتبر فيهم سوى صفات المتعلم.

إن العلاقات التي تقوم داخل المؤسسة التعليمية علاقات عقلانية. ومن حيث هي كذلك، يصبح أي تصرف صادر عن المدرس أو عن المتعلم تصرفا شكليا، بيد أن هذا التصرف لا يُغَيِّبُ، بالكامل، الدوافع والحوافز اللاشعورية. وهكذا، يعيد لقاء الراشد (المدرس) بالطفل (المتعلم) تنشيط السياقات المتضمنة للنزوات والمشاعر والمواقف التي طبعت علاقته –أي المدرس– بأهله في طفولته، ويترقب المدرس، بناء على ذلك، من المتعلم أن يعيد انتاج السلوك نفسه الذي سبق أن اتخذه هو تجاه والديه حينما كان طفلا[12].

4- خلاصة القول

سعينا في هذا المقال إلى النظر في العلاقة التربوية من زاوية أبعادها. ويبدو، من خلال ما سبق من الفقرات، أن طبيعة العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلمين طبيعة مركبة ومعقدة. ففضلا عن بعدها الإنساني الواضح، يمكن معالجتها من خلال بعدها البيداغوجي- الديداكتيكي أو التنظيمي أو العلائقي. ويصعب الفصل بين ما هو بيداغوجي وما هو تنظيمي وما هو علائقي. فكل بعد من هذه الأبعاد يؤثر في البعدين الآخرين ويتأثر بهما في الوقت ذاته. وهكذا، وعلى سبيل المثال، فإن تنظيما معينا لفضاء التعلم وتوزيعا محددا للمتعلمين داخله يتطلب –بل يفرض– نمطا مناسبا من التواصل، كما يؤدي إلى تنشيط تبادلات سوسيو-وجدانية ملائمة. وبالمثل، فإن سيادة نوع محدد من التفاعلات والتبادلات السوسيو-وجدانية بين أعضاء جماعة التعلم (بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم) يشترط، بالضرورة، التواصل البيداغوجي والديداكتيكي ويؤثر فيه بقدر أو بآخر، كما أنه لا يمكن أن يتم أي نوع من التفاعلات إلا في سياق تنظيمي محدد.

الهوامش

1. مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية** (مترجم) ص 94.

2. E. DECORTE et autres, **les fondements de l'action didactique**, p.88

3. J.C. FILLOUX, **Nature du groupe classe**. P.17

4. أنظر : عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **معجم علوم التربية**، ص : 286.

5. أنظر : عبد اللطيف الفاربي، البعد التواصلي للعلاقة -دينامية التواصل داخل القسم- ضمن جماعة من الباحثين : **المدرس والتلاميذ، أية علاقة**، ص 56 وما بعدها.

6. أنظر محمد آيت موحى، **دينامية الجماعة التربوية** ص 146 ومابعدها.

7. J. PIAGET, **le langage et la pensée chez l'enfant**. مرجع مذكور ص 44, عن **معجم علوم التربية**

8. مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية**، مرجع مذكور.

9. M. GILLY, Maître, élève: **rôles institutionnels et représentation**, pp11-12-15.

10. راجع بهذا الخصوص : محمد آيت موحى **دينامية الجماعة التربوية** ص 180 وما بعدها.

11. بيتر فرستناو : مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة. **مجلة الفكر العربي** 1979. ص : 406-407.

12. أنظر محمد آيت موحى : **دينامية الجماعة التربوية**، مرجع مذكور، ص : 183-184.